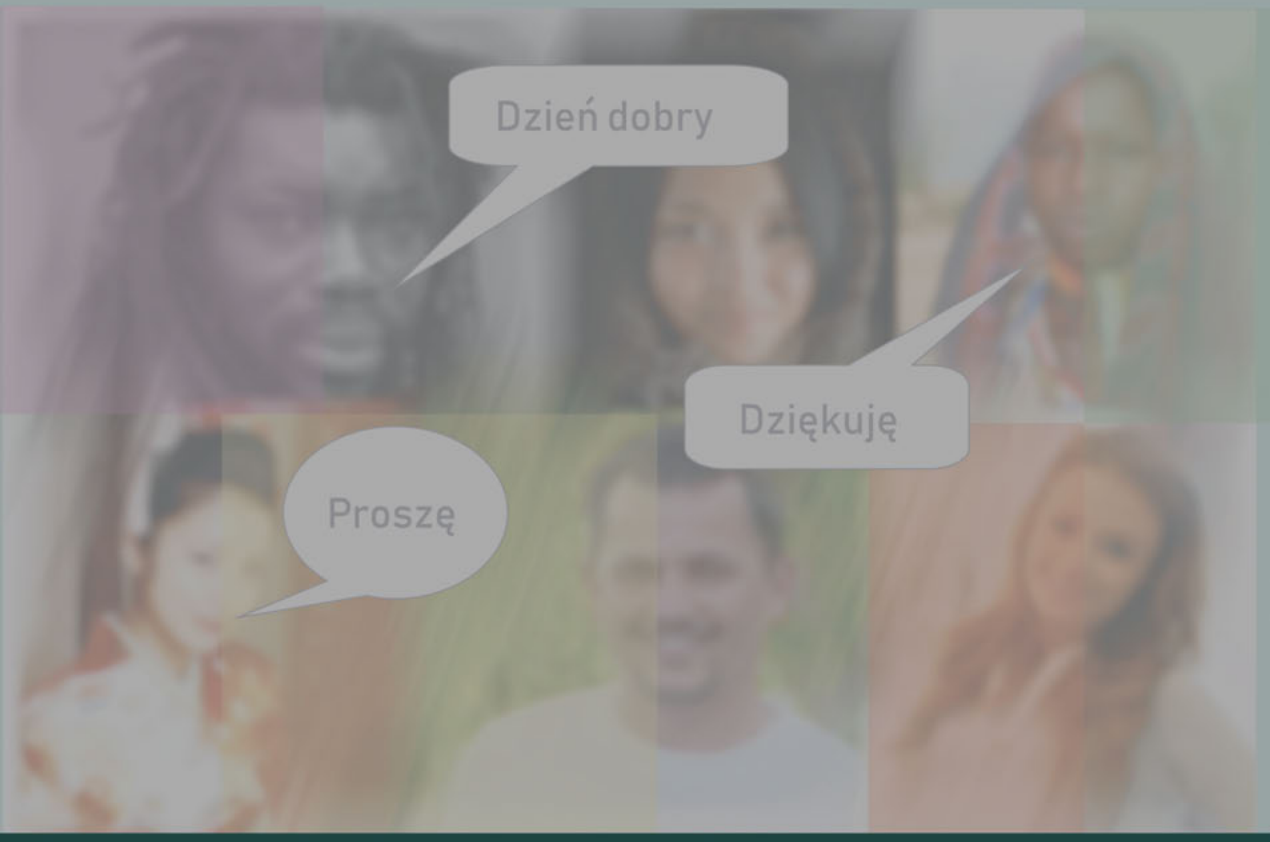
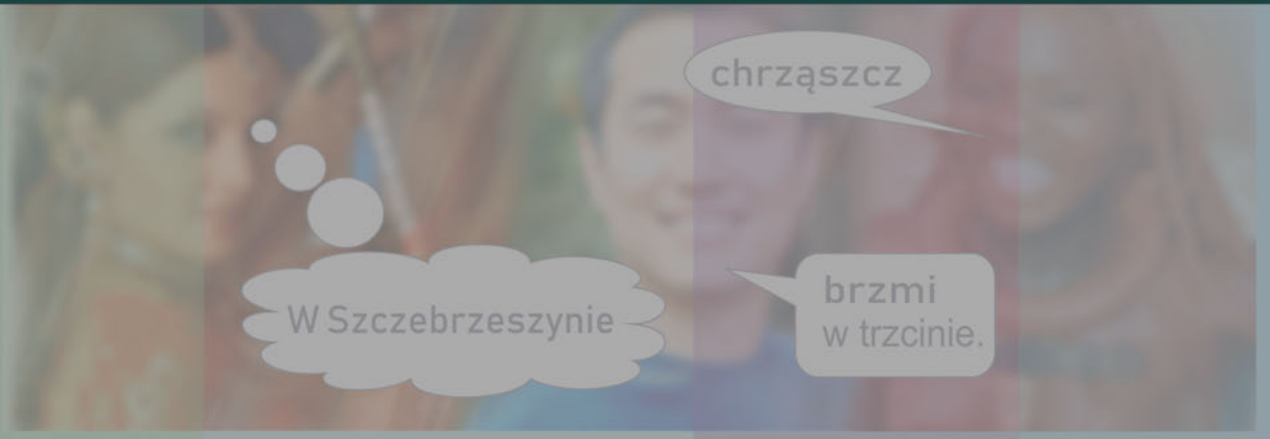


Władysław Miodunka, Jolanta Tambor
Aleksandra Achtelik, Romuald Cudak, Danuta Krzyżyk, Jan Mazur,
Bernadeta Niesporek-Szamburska, Kazimierz Ożóg, Adam Pawłowski,
Dorota Praszałowicz, Anna Seretny,
Roman Szul, Agnieszka Tambor, Tadeusz Zgółka

Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie

Diagnoza – stan – perspektywy



Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie

Diagnoza – stan – perspektywy

50
lat
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie

Diagnoza – stan – perspektywy

Skład zespołu autorskiego:
Władysław Miodunka, Jolanta Tambor

Aleksandra Achtelik, Romuald Cudak, Danuta Krzyżyk,
Jan Mazur, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Kazimierz Ożóg,
Adam Pawłowski, Dorota Praszałowicz, Anna Seretny, Roman Szul,
Agnieszka Tambor, Tadeusz Zgółka

współpraca:
Małgorzata Smereczniak, Karolina Graboń

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego | 2018

Redakcja naukowa: Jolanta Tambor, Bernadeta Niesporek-Szamburska
Opracowanie całości: Jolanta Tambor, Bernadeta Niesporek-Szamburska
Współpraca: Anna Seretny

Koszty wydania niniejszej publikacji zostały sfinansowane przez
Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych
i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach – organizację zbiorowego zarządzania
prawami autorskimi do utworów naukowych"

Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi
Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych

Redakcja: Barbara Konopka, Barbara Malska, Barbara Todos-Burny
Projekt okładki: Rafał Werszler, Adam Pawłowski
Projekt layoutu i opracowanie DTP: Beata Klyta
Korekta: Anna Sońta

Copyright © 2018 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Copyright © 2018 by Zespół autorski
Copyright © 2018 by MNiSW
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISBN 978-83-226-3534-6 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3535-3 (wersja elektroniczna)
doi:10.31261/OA.2018.0001

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba ark. drukarskich: 21,25. Liczba ark. wydawniczych: 28,5.
Publikację wydrukowano na papierze offsetowym 90 g.
Druk i oprawę wykonano w drukarni „TOTEM.com.pl Sp. z o.o.", Sp. K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Spis treści

Słowo wstępne 17
Preambuła 19

Rozdział I
Sytuacja językowa dzieci z rodzin polskich
w kontekście migracji międzynarodowych

Streszczenie 23
1. Świat migracji 25
2. Dwujęzyczność dzieci i młodzieży polskiej za granicą 26
2.1. Zalety wychowania dwujęzycznego 28
3. Polszczyzna za granicą, czyli język na emigracji 29
4. Strategie adaptacyjne rodziców a przekazywanie języka i kultury 30
4.1. Integracja 31
4.2. Asymilacja 31
4.3. Separacja 31
4.4. Marginalizacja 32
5. Typ rodziny a przekazywanie języka i kultury 32
5.1. Rodziny polskie 32
5.2. Rodziny mieszane 33
5.3. Rodziny polskie „wędrujące” 33
6. Stosunek rodzin do podtrzymywania ciągłości językowo-kulturowej 34
6.1. Znaczenie edukacji szkolnej dla zachowania i rozwoju znajomości języka 35
7. Rola rodziców w przekazywaniu języka i kultury polskiej 36
8. Analiza SWOT 37
9. Kierunki przyszłych działań 38
10. Bibliografia 40

Rozdział II
Placówki prowadzące nauczanie języka polskiego za granicą – ich rola, zadania i funkcje

Streszczenie ... 43
Podstawy prawne funkcjonowania placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą ... 45
1. Specyfika placówek prowadzących nauczanie w języku polskim za granicą ... 46
1.1. Szkoły i szkolne punkty konsultacyjne (SPK) działające przy placówkach dyplomatycznych i pod nadzorem pedagogicznym ORPEG ... 47
1.2. Społeczne szkoły sobotnie ... 48
1.3. Szkoły, w których prowadzone jest nauczanie w języku polskim, należące do systemów edukacji innych państw ... 50
1.4. Szkoły europejskie ... 51
2. Rola i zadania ORPEG ... 51
3. Aktualna sytuacja placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą w świetle rozwiązań prawnych ... 52
3.1. Dostępność kształcenia w języku polskim jako odziedziczonym ... 52
3.2. Funkcje i zadania szkół polonijnych ... 54
3.2.1. Wspólnota wokół szkoły ... 55
3.3. Specyfika nauczania w szkołach poza granicami Polski ... 55
3.3.1. Czas przeznaczony na naukę ... 56
3.3.2. Kompetencje językowe uczniów ... 56
3.3.3. Doświadczenia edukacyjne uczniów ... 57
3.3.4. Specyfika nauczania języka odziedziczonego ... 58
3.4. Analiza SWOT ... 59
4. Przykłady dobrych praktyk ... 62
4.1. Motywowanie do nauki języka w polskiej szkole i promowanie dwujęzyczności ... 62
4.2. Opracowywanie nowoczesnych materiałów dydaktycznych ... 62
4.3. Równy dostęp do edukacji w języku polskim ... 62
4.4. Kompleksowa pomoc szkołom ... 62
5. Oświata polonijna na świecie – szkoły społeczne jako główny filar kształcenia językowego pokoleń polonijnych ... 64
5.1. Historia szkół społecznych – zarys ... 64
5.2. Liczba szkół społecznych języka polskiego i ich uczniów w największych skupiskach polskiej diaspory ... 65
5.3. Wyzwania ... 67
6. Ocena dotychczasowych rozwiązań wraz z propozycjami ich modyfikacji ... 68
6.1. Placówki prowadzące nauczanie w języku polskim ... 68
6.1.1. Nieodpłatny dostęp do nauki języka motywacją do edukacji etnicznej, do dwujęzyczności ... 68

6.1.2. Szkolny punkt konsultacyjny – szkoła czy punkt? 69
6.1.3. Organizacja procesu dydaktycznego 71
6.2. Programy i materiały edukacyjne 71
6.2.1. Programy 71
6.2.2. Uczeń polonijny jako „cyfrowy tubylec" a pomoce do nauki języka polskiego 73
7. Podsumowanie – kierunki przyszłych działań 76
8. Oczekiwane rezultaty 77
9. Aneks 78
10. Bibliografia 78

Rozdział III
Oświata polonijna na Wschodzie
(problem wydzielony ze względu na specyfikę i tradycję)

Streszczenie 81
Podstawy prawne funkcjonowania placówek prowadzących nauczanie języka polskiego na Wschodzie 82
1. Adresaci działań 83
2. Różnorodność podmiotów zajmujących się nauczaniem języka i kultury polskiej 84
2.1. Nauczanie dzieci 84
2.2. Nauczanie osób dorosłych 85
3. Specyfika nauczania języka polskiego na Wschodzie 85
3.1. Cele nauczania polszczyzny na Wschodzie 85
3.2. Metody, programy nauczania języka polskiego, pomoce dydaktyczne 86
3.3. Kadra nauczająca w szkołach na Wschodzie 87
3.4. Rozwój współpracy z Polską w zakresie promocji i oświaty 88
4. Analiza SWOT 89
5. Specyfika nauczania w wybranych krajach na Wschodzie ze wskazaniem najważniejszych problemów i rozwiązań 92
5.1. Armenia 92
5.2. Białoruś 93
5.3. Czechy (Republika Czeska) 95
5.4. Gruzja 96
5.5. Litwa 97
5.6. Łotwa 98
5.7. Mołdawia 99
5.8. Kazachstan 100
5.9. Rosja 101
5.10. Ukraina 102
6. Kierunki przyszłych działań 104

Rozdział IV
Kształcenie dzieci i młodzieży
z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji

Streszczenie ... 107
Podstawy prawne edukacji cudzoziemców i reemigrantów w polskiej szkole ... 109
1. Modele kształcenia dzieci z kontekstem migracyjnym w ramach systemów edukacyjnych ... 110
2. Aktualna sytuacja w polskim szkolnictwie w świetle rozwiązań prawnych ... 110
2.1. Edukacja dzieci z kontekstem migracyjnym w Polsce – opis obowiązujących rozwiązań prawnych ... 110
2.2. Przyjęcie do szkoły ... 111
2.3. Znajomość języka polskiego – wsparcie językowe, pomoc asystenta językowo-kulturowego ... 112
2.4. Modele edukacji dzieci z kontekstem migracyjnym ... 113
2.5. Analiza SWOT ... 113
2.6. Przykłady dobrych praktyk ... 115
2.6.1. Rola doświadczonych nauczycieli glottodydaktyków ... 115
2.6.2. Rola asystenta językowo-kulturowego ... 116
2.6.3. Program Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi ... 117
2.6.4. Dobre praktyki we współpracy międzynarodowej ... 117
3. Ocena dotychczasowych rozwiązań z propozycjami ich modyfikacji ... 118
3.1. Modele edukacji dzieci z kontekstem migracyjnym ... 119
3.2. Wsparcie językowo-kulturowe ... 122
3.3. Określanie poziomu kompetencji językowej uczniów (potrzeby adresatów) ... 123
3.4. Jaki język polski? Drugi, obcy, odziedziczony ... 124
4. Podsumowanie – kierunki przyszłych działań ... 125
5. Oczekiwane rezultaty ... 126
6. Bibliografia ... 127

Rozdział V
Nauczyciel języka polskiego jako ojczystego za granicą,
jako odziedziczonego, drugiego, obcego

Streszczenie ... 129
Podstawy prawne kształcenia nauczycieli ... 131
1. Kształcenie nauczycieli (polonistów) – stan obecny ... 132
1.1. Nauczyciele w polskim systemie oświatowym wobec wyzwań szkoły wielokulturowej ... 135
1.2. Analiza SWOT ... 137

2. Zarys propozycji standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu glottodydaktyka polonistycznego 138
2.1. Kwalifikacje 138
2.2. Kompetencje 138
2.3. Przykłady dobrych praktyk 143
3. Nauczyciele uczący poza Polską – stan obecny 143
3.1. Problemy związane z kadrą nauczycielską uczącą języka polskiego w szkołach za granicą 144
3.2. Zadania nauczycieli uczących poza granicami kraju 144
3.3. Zróżnicowanie statusu i kwalifikacji nauczycieli w szkołach polskich za granicą 145
4. Podstawy prawne nauki języka polskiego za granicą 148
5. Analiza SWOT 149
5.1. Przykłady dobrych praktyk 150
6. Cele strategii w zakresie regulacji prawnych statusu nauczyciela polonijnego. Kierunki przyszłych zmian i postulaty 152
6.1. Równorzędne traktowanie nauczycieli ze szkół polskich poza Polską 153
6.2. Opracowanie statusu nauczyciela polonijnego 154
6.3. Określenie sposobów i warunków uzyskiwania uprawnień do nauczania języka polskiego przez nauczycieli pracujących w szkołach poza Polską 155
6.4. Finansowanie nauczycieli pracujących w szkołach poza Polską 156
6.5. Sposoby wliczania pracy nauczyciela w szkołach poza Polską do stażu pracy 157
7. Oczekiwane rezultaty (w odniesieniu do nauczycieli języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego oraz zawodu glottodydaktyka polonistycznego) 158
8. Bibliografia 159

Rozdział VI
Uregulowanie sytuacji finansowej i prawnej oświaty polskojęzycznej za granicą

Streszczenie 161
Uregulowania prawne 161
1. Zadania prawne w zakresie edukacji i promocji języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego 164
2. Działalność polskich służb dyplomatycznych 166
3. Status nauczyciela (lektora) – uregulowania prawne 167
4. Finansowanie nauczania języka polskiego za granicą i promocji języka polskiego 167
4.1. Model scentralizowany (jeden ośrodek decyzyjny) 168
4.2. Model zdecentralizowany (kilka ośrodków decyzyjnych) 168

4.3. Jednostki autonomiczne ... 168
5. Inwentaryzacja ośrodków realizujących zadania w zakresie nauczania języka polskiego i jego promocji ... 169
6. Zarządzanie zasobami ludzkimi i materialnymi ... 169
6.1. Zarządzanie zasobami ludzkimi – nauczyciele, lektorzy ... 169
6.2. Zarządzanie zasobami ludzkimi – studenci ... 170
6.3. Infrastruktura ... 170
7. Wspomaganie polskiej kultury ... 171
8. Analiza SWOT ... 171
9. Podsumowanie ... 172

Rozdział VII
Lektorzy i lektoraty języka polskiego w Polsce i w zagranicznych ośrodkach akademickich

Streszczenie ... 173
1. Nauczanie języka polskiego w Polsce – wprowadzenie ... 174
1.1. Z praktyki nauczania polszczyzny jako języka obcego w Polsce w latach 1950–2015 ... 175
1.2. Przygotowywanie i wydawanie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego ... 177
1.3. Szkolenia, kursy, warsztaty i studia dla nauczycieli języka polskiego jako obcego ... 179
1.4. Glottodydaktyka polonistyczna jako dziedzina badań naukowych procesu nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego ... 183
2. Lektorzy i lektoraty języka polskiego na uczelniach zagranicznych – wprowadzenie ... 186
2.1. Praca lektora w dobie przemian ... 186
2.1.1. Oczekiwania zagranicznych ośrodków akademickich ... 187
2.1.2. Realizacja zobowiązań ... 188
2.1.3. Wymagania stawiane lektorom ... 189
2.1.4. Współpraca z polskimi placówkami dyplomatycznymi ... 189
2.2. Polityka finansowa MNiSW ... 190
2.3. Analiza SWOT ... 197
2.4. Kierunki przyszłych działań ... 198
2.4.1. Kształcenie lektorów ... 198
2.4.2. Działalność Zespołu ds. Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów i Wykładowców Języka Polskiego jako Obcego w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich ... 199
2.4.3. Prawne i administracyjne uregulowania statusu lektora ... 199
2.4.4. Wymagania wobec lektorów ... 200
2.4.5. Dofinansowanie lektorów i lektoratów ... 200
2.4.6. Lektoraty języka polskiego za granicą jako narzędzia polityki językowej państwa 200

2.4.7. Włączanie lektorów i lektoratów w program promocji języka i kultury polskiej w świecie ... 202
2.5. Podsumowanie ... 202

Rozdział VIII
Studenci zagraniczni w Polsce

Streszczenie ... 205
Podstawy prawne i regulacje dotyczące studiowania cudzoziemców w Polsce (w tym kursów przygotowawczych) ... 206
1. Aktualna sytuacja studentów cudzoziemców w Polsce ... 206
2. Przygotowanie uczelni do przyjmowania studentów obcokrajowców i opieki nad nimi ... 209
3. Dotychczasowa oferta dydaktyczna ... 210
3.1. Kursy przygotowawcze do podjęcia studiów w języku polskim w Polsce ... 210
3.1.1. Charakterystyka kursów przygotowawczych ... 210
3.1.2. Uczestnicy kursów ... 211
3.1.3. Organizacja kursów przygotowawczych ... 212
3.2. Nauczanie języka polskiego jako obcego na polskich uniwersytetach – lektoraty języka polskiego ... 213
4. Analiza SWOT ... 214
4.1. Przykłady dobrych praktyk ... 216
5. Ocena dotychczasowych rozwiązań z propozycjami modyfikacji ... 217
6. Oczekiwane rezultaty ... 218

Rozdział IX
Problemy lektoratów i polonistyk zagranicznych według podziału geograficznego. Studia przypadków

Streszczenie ... 221
1. Wprowadzenie ... 221
2. Azja – Daleki Wschód ... 221
2.1. Chiny ... 222
2.2. Japonia ... 224
2.3. Korea Południowa ... 227
2.4. Korea Północna ... 227
2.5. Mongolia ... 227
3. Azja Południowa (Południowo-Wschodnia) ... 228
3.1. Indonezja ... 228
3.2. Indie ... 230
3.3. Malezja ... 231

3.4. Wietnam 232
3.5. Tajwan 233
4. Azja Środkowa 234
4.1. Kazachstan 234
4.2. Kirgistan 236
5. Ameryka Południowa 236
5.1. Brazylia 237
5.2. Argentyna 238
5.3. Paragwaj 239
6. Ameryka Północna 240
6.1. Kanada 240
6.2. USA 241
7. Australia 242
8. Afryka 244
8.1. Egipt 244
8.2. Maroko 245
8.3. Kenia 245
9. Europa 246
9.1. Kraje, które przyjmują lektorów z wymiany kulturalnej 246
9.2. Kraje organizujące akademickie nauczanie języka polskiego we własnym zakresie 247
10. Postulaty i kierunki przyszłych działań 249

Rozdział X
Promocja języka polskiego
i działania na rzecz podniesienia jego statusu

Streszczenie 251
1. Zarys problematyki 252
1.1. Rywalizacja i hierarchia języków 252
1.2. Przykłady pozytywnych skutków świadomie prowadzonej polityki językowej 253
1.3. Status języka polskiego w Unii Europejskiej 253
1.4. Polszczyzna w międzynarodowej przestrzeni społecznej 254
1.5. Zadania polskiej polityki językowej w przyszłości 254
2. Ogólny schemat promocji polszczyzny 255
3. Specyfika promocji zagranicznej języka polskiego 256
3.1. Ideologia wspierania polszczyzny 256
3.2. Praktyczny charakter promocji języka 257
3.3. Idea otwartych zasobów 257
3.4. Upowszechnienie modelu „trzech filarów komunikacyjnych" 258
3.5. System promocji 258

3.6. Język jako część systemu administracji 258
4. Grupy docelowe (adresaci promocji) 259
5. Działania na rzecz podniesienia statusu języka polskiego w sferach biznesowej i publicznej poza granicami Polski 259
5.1. Ogólne ocieplenie obrazu polszczyzny 259
5.2. Działanie na rzecz obalenia stereotypu polszczyzny jako języka trudnego 260
5.3. Obalenie stereotypu polszczyzny jako języka niszowego i mało przydatnego 260
5.4. Zwiększenie obecności języka polskiego w miejscach odwiedzanych przez turystów z Polski (hotele, muzea, dworce i lotniska) 260
5.5. Obecność języka polskiego w środkach komunikacji obsługujących linie lotnicze do i z Polski 261
5.6. Wywieranie wpływu na państwa lub administrację lokalną w celu respektowania praw ludności polskiej do własnego języka w urzędach, szkolnictwie i w przestrzeni publicznej 261
5.7. Odblokowanie zasobów polskojęzycznej literatury pięknej i naukowej, umieszczonej w repozytoriach cyfrowych 261
5.8. Wskazanie wyselekcjonowanych użytkowników lub grup, które mogłyby pełnić funkcję ambasadorów polszczyzny 262
6. Działania organizacyjne do podjęcia na szczeblu centralnym 262
6.1. Stworzenie centralnej jednostki administracyjnej odpowiedzialnej za nauczanie i promocję języka polskiego w świecie 262
6.2. Powołanie departamentu języka polskiego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego – koordynacja działań rządowych 263
6.3. Organizacja działań podnoszących status języka polskiego poza Polską (np. uznanie praw językowych grup polonijnych i polskich w Rosji, na Litwie, w Niemczech) 263
6.4. Budowanie prestiżu polszczyzny w powiązaniu z prestiżem kultury polskiej 264
6.5. Szkolenia w dziedzinie objętej strategią (w tym szczególnie wielojęzyczności i wielokulturowości dla pracowników placówek dyplomatycznych) 264
6.6. Finansowanie programów stypendialnych dla osób zainteresowanych językiem i kulturą polską 265
6.7. Zagwarantowanie środków na program mikrograntów wspierających oddolne inicjatywy promowania języka 265
6.8. Wprowadzenie – zwłaszcza na poziomie akademickim – studiów typu ‘studia polskie’, opartych na założeniach etnolingwistyki dydaktycznej 265
6.9. Wprowadzenie zajęć poświęconych sytuacji polszczyzny w UE do programów nauczania w szkołach średnich 267
6.10. Ochrona polonistyk zagranicznych z wykorzystaniem zasady proporcjonalności 267
7. Analiza SWOT 268
8. Bibliografia 269

Rozdział XI
Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego

Streszczenie 271
Podstawy prawne funkcjonowania systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego 271
1. Wprowadzenie 272
2. Historia systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego 272
3. Analiza funkcjonowania systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego 274
3.1. Liczba zdających egzaminy certyfikatowe w poszczególnych latach 274
3.2. Wiek, płeć i kraje pochodzenia zdających egzaminy certyfikatowe 277
3.3. Polskie pochodzenie zdających egzaminy certyfikatowe 278
3.4. Oceny uzyskiwane przez zdających egzaminy certyfikatowe 279
3.5. Ogólna ocena funkcjonowania systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004–2015 280
4. Funkcjonowanie systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego zgodnie z regulacjami prawnymi *Ustawy o języku polskim,* znowelizowanej 15 czerwca 2015 roku 282
5. Propozycje zmian w *Ustawie o języku polskim* z 15 czerwca 2015 roku 283
5.1. Określenie na nowo sposobu działania i zadań Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego 284
5.2. Regulacje prawne dotyczące egzaminów certyfikatowych dla dzieci i młodzieży 284
5.3. Wybór i akredytacja ośrodków egzaminacyjnych uprawnionych do organizowania i przeprowadzania egzaminów certyfikatowych w Polsce i za granicą 285
5.4. Wymagania stawiane egzaminatorom uprawnionym do pełnienia funkcji przewodniczących komisji egzaminacyjnych oraz egzaminatorom członkom komisji 285
5.5. Opracowywanie i kontrola jakości materiałów egzaminacyjnych 285
5.6. Organizacja egzaminów certyfikatowych 286
5.7. Poprawa i ocena testów egzaminacyjnych 286
6. Podsumowanie 286
7. Bibliografia 287

Rozdział XII
Promocja literatury polskiej jako narzędzia i przedmiotu edukacji językowo-kulturowej

Streszczenie 289
1. Wprowadzenie 290

2. Obszary promocji 290
3. Literatura w obiegu edukacyjnym 291
3.1. Literatura jako narzędzie dydaktyczne 291
3.2. Literatura jako przedmiot nauczania 292
3.3. Literatura jako pomoc w nauczaniu języka (i kultury) 293
4. Promocja literatury w obiegu edukacyjnym 295
4.1. Literatura jako przedmiot nauczania 295
4.2. Promocja literatury polskiej w mediach 297
4.2.1. Literatura w internecie 298
4.2.2. Polityka przekładowa 299
4.2.3. Adaptacje filmowe literatury polskiej 302
5. Podsumowanie – kierunki przyszłych działań 304
6. Aneks. Działalność promocyjna 305
7. Bibliografia 306

Rozdział XIII
Technologie cyfrowe w promocji języka polskiego

Streszczenie 309
1. Wprowadzenie 310
2. Długofalowe finansowanie projektów automatycznego przetwarzania języka polskiego 310
3. Rozpoczęcie prac nad drugim etapem projektu Narodowego Korpusu Języka Polskiego 311
4. Stworzenie repozytorium cyfrowego materiałów źródłowych do nauczania i promocji języka polskiego 312
5. Rozbudowa ogólnodostępnych zasobów i narzędzi internetowych przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego 312
6. Odkodowanie kanałów polskiej telewizji publicznej (TVP1, TVP2, kanały tematyczne) w przekazie satelitarnym 313
7. Zagwarantowanie środków na programy edukacyjne z zakresu języka polskiego jako obcego w telewizji publicznej i w internecie 314
8. Wsparcie dla idei wolnych zasobów cyfrowych służących promocji i nauczaniu języka polskiego 314
9. Stosowanie napisów oraz polskiej i wielojęzycznej audiodeskrypcji w polskich filmach i programach telewizyjnych 315
9.1. Propozycje nowych działań w zakresie promocji języka polskiego za pomocą polskich filmów 317
10. Analiza SWOT 318
11. Bibliografia 319

Posłowie 321
Rekomendacje 327
Terminy i definicje 331
Informacja o Stowarzyszeniu KOPIPOL – organizacji zbiorowego zarządzania prawami autorskimi do utworów naukowych 337

Słowo wstępne

Do rąk Czytelników oddajemy opracowanie, które powstało w wyniku prac Zespołu powołanego przez Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu Śląskiego na mocy umowy między Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a Uniwersytetem Śląskim. W umowie zlecono Uniwersytetowi Śląskiemu w Katowicach powołanie Zespołu ds. opracowania projektu strategii nauczania i promocji języka polskiego na świecie. Strategia ta miała uwzględniać:

1. nauczanie języka polskiego jako obcego we wszystkich grupach wiekowych, na wszystkich poziomach, zarówno w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i w innych formach;
2. promocję języka polskiego w świecie, wraz ze wskazaniem priorytetowych kierunków geograficznych i obszarów merytorycznych oraz narzędzi promocji;
3. koordynację działań oraz określenie zadań poszczególnych instytucji;
4. wskazanie zakresu niezbędnych zmian legislacyjnych i sposobów finansowania.

Zespół, którego skład przedstawiono w Preambule, przystąpił do pracy w styczniu 2017 roku. Odbyło się kilka dwudniowych posiedzeń, podczas których dyskutowano, przerabiano, uzupełniano, scalano części przygotowywane przez ekspertów. Zdecydowaliśmy się nie wskazywać autorstwa poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów, gdyż właściwie w całym opracowaniu nie ma części, którą można by opatrzyć nazwiskiem jednego konkretnego autora. Każda z nich zawiera fragmenty pisane przez różnych autorów i wszystkie części były redagowane zespołowo. Dzieło zostało ukończone w lipcu i zgodnie z umową odesłane do MNiSW 31 lipca 2017 roku o godz. 23.59. Było ono prezentowane m.in. na posiedzeniu Międzyresortowego Zespołu ds. Polonii i Polaków za Granicą. Podczas tego spotkania zostało poddane pod dyskusję nie tylko przedstawicieli kilku ministerstw, ale także senackiej Komisji Spraw Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą oraz Biura Polonijnego Kancelarii Senatu RP.

Zdajemy sobie sprawę, że szybka realizacja niektórych propozycji, modyfikacji czy przeobrażeń nie jest możliwa, gdyż wymagałaby ogromnych zmian systemowych – są to jednak plany maksimum, które pokazują dylematy i rzeczy ważne dla nauczycieli, uczniów, studentów, rodziców dzieci polskiego pochodzenia i cudzoziemców z różnych powodów uczących się języka polskiego (np. migrantów, uchodźców, ale też reemigrantów, którzy wchodzą w polski system edukacyjny); ważne także dla miłośników polskiej literatury, polskiego teatru i polskiego kina, przebywających za granicą, gdzie dostęp do dóbr kultury bywa bardzo ograniczony; dla polskich turystów, podróżników, pasażerów, którzy próżno oczekują pol-

skich zapowiedzi w samolotach, polskojęzycznej obsługi w pociągach czy polskich napisów na lotniskach. Myślimy, że fragmenty tej publikacji będą przydatne na specjalnościach glottodydaktycznych, na podyplomowych studiach kształcących przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Chcielibyśmy, by sięgnęli po nią nie tylko nauczyciele i wykładowcy, ale też studenci. Chcemy, by inspirację z tego opracowania czerpali ci, od których pewne zmiany, decyzje, możliwości wcielenia w życie proponowanych rozwiązań zależą.

Opracowanie zostało ukończone – jak już pisałyśmy – 31 lipca 2017 roku. Od tego czasu zaszło trochę zmian. Jedną z najistotniejszych jest powstanie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), która przejęła dotychczasowe zadania Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej oraz część zadań innych instytucji. Niektóre działania, będące w momencie pisania monografii dopiero w planach, dziś są już zrealizowane. Jako redaktorki ostatecznej wersji oddawanej do druku wiosną 2018 roku starałyśmy się w przypadkach takich przekształceń, zaznaczać je w tekście. Są to poprawki niewielkie. Postanowiłyśmy nie przerabiać tekstu, nie pisać go na nowo. Opracowanie pokazuje stan na przełomie lat 2017 i 2018 – stan, który systemowo wciąż jest taki sam. Daje podstawę do przemyśleń, wskazuje, co można naprawić szybko i łatwo, a co wymaga o wiele większego wysiłku. Chciałybyśmy na koniec zdecydowanie podkreślić – a to bardzo ważne – że opracowanie pokazuje też wszystkie dotychczasowe osiągnięcia, sukcesy i mocne strony polskiej edukacji glottodydaktycznej oraz promocji Polski i języka polskiego.

Jolanta Tambor
Bernadeta Niesporek-Szamburska

Preambuła

Jednym z ważnych zadań władz Rzeczypospolitej Polskiej jest kreowanie wizerunku naszego kraju w świecie. Centrum wszelkich działań wizerunkowych stanowi – co oczywiste – promocja polskiej kultury, której nieodłącznym elementem jest nauczanie i upowszechnianie znajomości języka polskiego. Programy promocji polszczyzny powinny być skierowane do szerokich rzesz Polaków, także mieszkających poza krajem, do potomków polskich emigrantów (w najdalszym nawet pokoleniu), a także do wszystkich tych, którzy są zainteresowani naszym krajem i jego dziedzictwem kulturowym.

Współcześnie wyróżnić można dwie główne ścieżki nauczania języka polskiego poza krajem. Pierwsza z nich, obejmująca najliczniejszą grupę odbiorców, to społeczne szkoły uzupełniające, prowadzone z oddolnej inicjatywy migrantów, którzy dla swych dzieci zakładają i utrzymują szkoły języka polskiego i przedmiotów ojczystych. Druga ścieżka to lektoraty języka polskiego prowadzone na zagranicznych uczelniach. Jest też trzecie (znacznie mniej popularne) rozwiązanie, mianowicie programy języka polskiego w szkołach publicznych w niektórych krajach, gdzie widoczne są duże skupiska polskiej diaspory. Na marginesie tych rozwiązań działają szkoły języka polskiego utrzymywane przez polskie placówki dyplomatyczne – tzw. szkolne punkty konsultacyjne (SPK)[1]. Tylko w tym ostatnim przypadku państwo polskie zaangażowane jest bezpośrednio, zarówno utrzymując te placówki, jak i decydując o ich programach nauczania, podręcznikach oraz o kadrze. Pozostałe formy nauczania języka polskiego w świecie (w dalszej części tekstu są one szczegółowo omówione) wymagają koordynacji, a także wsparcia merytorycznego, logistycznego oraz finansowego. Bez takich działań ogromny trud setek nauczycieli języka polskiego w świecie, działaczy oświatowych oraz rodzin polskich migrantów przynosi wynik niewspółmiernie mały do poniesionych nakładów i wyrzeczeń. Ponadto całe to środowisko ma poczucie, że zostało pozostawione samo sobie, co utrudnia mu podtrzymywanie stałych i opartych na zaufaniu relacji z krajem.

Niniejsze opracowanie, przygotowane na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez zespół doświadczonych ekspertów i praktyków, zajmujących się od wielu lat nauczaniem i promocją języka polskiego, ma na celu umożliwienie zmiany tego stanu rzeczy. Zbiera ono informacje oraz przedstawia rekomendacje, które prowadzić mogą do

[1] Przykładowo w Wielkiej Brytanii są tylko dwa szkolne punkty konsultacyjne w Londynie, a pozostałych około 140 szkół sobotnich to placówki społeczne, prowadzone w większości pod egidą Polskiej Macierzy Szkolnej (dane z 2012 roku).

sformułowania programu spójnych i skutecznych działań na rzecz promocji języka polskiego i kultury polskiej w świecie. Tym samym może pośrednio przyczynić się do podniesienia skuteczności wszelkich działań wizerunkowych. Monografia została przygotowana ze świadomością, że MNiSW po raz pierwszy w historii zwróciło się do specjalistów z propozycją przygotowania strategii nauczania i promocji języka polskiego na świecie. Co więcej, decyzję tę ogłosiło polonistom z wielu krajów świata na spotkaniu zorganizowanym podczas VI Światowego Kongresu Polonistów w Katowicach (2016), składając pośrednio obietnicę nowego otwarcia w tym zakresie.

Uważamy za konieczne uporządkowanie i usystematyzowanie niekiedy rozproszonych, nie zawsze spójnych i wobec tego często nieskutecznych działań w zakresie polskiej polityki językowej poza granicami kraju. Jej trzy kluczowe obszary to: nauczanie i podtrzymywanie znajomości języka polskiego wśród szerokiego grona interesariuszy, zagraniczna i wewnętrzna promocja języka polskiego oraz rozwój technologii przetwarzania języka polskiego, związany z rewolucją cyfrową i nowymi oczekiwaniami potencjalnych grup odbiorczych, do których skierowana jest proponowana publikacja. Wątkiem przewijającym się we wszystkich tych obszarach jest upowszechnianie, szczególnie wśród polskich decydentów i przedstawicieli uczelni wyższych, przekonania o potrzebie zmiany nastawienia do języka polskiego, polegające na odrzuceniu stereotypów o jego rzekomej trudności lub niskiej atrakcyjności czy znikomej przydatności. Jak bowiem pokazują ostatnie doświadczenia, język polski cieszy się na świecie stosunkowo dużą popularnością, co wynika nie tylko z obecności Polonii i polskiej emigracji, lecz także z rosnącej atrakcyjności ekonomicznej Polski, która przyciąga przybyszów z zewnątrz.

Bierzemy pod uwagę, że oprócz wielu osób, dla których polszczyzna jest *językiem pierwszym* (ojczystym), nauką języka polskiego interesuje się zdecydowanie większa liczba odbiorców. Należą tu dalsze pokolenia polskich migrantów, dla nich język polski jest *językiem odziedziczonym*; cudzoziemcy zainteresowani Polską i jej kulturą, dla których polszczyzna to *język obcy*, w tym imigranci mieszkający w Polsce, posługujący się polszczyzną jako *językiem drugim*. Przez wiele lat poloniści nie zdawali sobie sprawy z konieczności dodatkowych rozróżnień w ramach zawodu nauczyciela języka polskiego, uważając, że są one konieczne w przypadku języków światowych, a nie narodowych. Szybka zmiana sytuacji języka polskiego w końcu XX wieku pokazała, że potrzeby nauczania polszczyzny są tu podobne.

Dominującym obszarem działań proponowanych w tym opracowaniu jest edukacja, a w szczególności szkolnictwo polskie za granicą, na które składają się szkoły społeczne (te są najliczniejsze), prowadzone przez organizacje polonijne i parafie, a także szkolne punkty konsultacyjne (SPK), nadzorowane przez MEN za pośrednictwem ORPEG. Poza szkołami polskimi zostaną uwzględnione możliwości nauczania języka polskiego w ramach systemu edukacyjnego kraju osiedlania, co jest równoznaczne z uznawaniem przez ten system języka i kultury polskiej za wartość edukacyjną. Specjalną uwagę zwrócimy na nauczanie języka i kultury polskiej w uczelniach wyższych, gdyż kursy uniwersyteckie nobilitują nauczanie polszczyzny. System edukacyjny kraju osiedlenia, a szczególnie jego znane i cenione uniwersytety podnoszą prestiż nauczania naszego języka i kultury. Chociaż w wielu krajach szkolnictwo polskie przeżywa ponowny rozkwit, nie można pomijać milczeniem faktu, że większość dzieci polskich za granicą nie uczęszcza do polskich szkół. Dzieje się tak, ponieważ ich

rodzice uważają, że najważniejsze jest opanowanie języka kraju osiedlenia, a nie zachowanie i rozwój znajomości polszczyzny, często wywiezionej z Polski. Dlatego za bardzo ważne uznajemy prowadzenie intensywnej akcji uświadamiającej rodzicom i rodzinom dzieci wartość dwu- i wielojęzyczności na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na europejskim rynku pracy.

Wiele miejsca poświęcimy nauczaniu języka polskiego za granicą, co nie oznacza, że nie zajmiemy się także nauczaniem polszczyzny dzieci migrantów europejskich, imigrantów i uchodźców w Polsce. W ostatnim przypadku nauczanie języka polskiego powinno się odbywać w powiązaniu z nauczaniem komunikacji międzykulturowej nauczycieli, dzieci zagranicznych i dzieci polskich.

Szeroko pojęta promocja polszczyzny poza obszarem nauczania opiera się na założeniu, zgodnie z którym język jest traktowany jako szczególne dobro niematerialne, podlegające jednak procesom rynkowym i mogące być przedmiotem profesjonalnego marketingu, podobnie jak pewne wartości społeczne czy ideowe. Ostatecznym celem proponowanych w opracowaniu działań, wpisujących się częściowo w obszar dyplomacji publicznej i kulturalnej, jest podnoszenie atrakcyjności i prestiżu państwa, które dzięki temu będzie mogło skuteczniej realizować swoje interesy gospodarcze i polityczne.

Nowością proponowanego podejścia jest uwzględnienie w obszarze polityki językowej technologii informatycznych, które w dobie rewolucji cyfrowej kształtują oblicze komunikacji i powinny w pełni zaistnieć w promocji i nauczaniu języka polskiego. Jeżeli ambicją Polski jest budowanie państwa podmiotowego, stabilnego i zaawansowanego cywilizacyjnie, konieczne jest wspieranie rozwoju technologii automatycznego przetwarzania języka i rozbudowy zasobów cyfrowych (korpusów, bibliotek, repozytoriów), które powinny być bogato zaopatrzone i dostępne z dowolnego miejsca na świecie, umożliwiając uczącym się skuteczne i łatwe pozyskiwanie wiedzy.

Autorzy monografii chcieli pokazać najpierw polskie dzieci, młodzież i całe rodziny w procesie migracji międzynarodowych, potem szkolnictwo polskie i polonijne na Zachodzie i na Wschodzie, nie zapominając o młodzieży zagranicznej uczącej się w polskim systemie szkolnictwa. Szczególną uwagę poświęcono nauczycielom języka polskiego jako ojczystego, drugiego i odziedziczonego, wreszcie obcego. Dla ich docenienia i kształcenia uczyniono wiele, ale pozostało jeszcze sporo do zrobienia, o czym warto pamiętać. Szkolnictwo wyższe zostało w tym opracowaniu potraktowane specjalnie, gdyż nauczanie naszego języka i kultury w renomowanych uniwersytetach zagranicznych i polskich dodaje mu prestiżu. Dlatego pokazano kształcenie językowe, kulturowe i zawodowe obcokrajowców w uczelniach polskich, potem dorobek glottodydaktyki polonistycznej w naszym kraju, pracę lektorów języka polskiego jako obcego w uczelniach zagranicznych oraz rozwój i problemy nauczania polszczyzny, a także kultury polskiej w różnych krajach świata. Opracowanie kończy część poświęcona promocji języka i literatury polskiej na świecie oraz certyfikacji znajomości języka polskiego i technologii cyfrowych. Autorom zależało na tym, by z jednej strony pokazać obecność języka polskiego w globalnym świecie, z drugiej jednak – na podkreśleniu, że polszczyzna nauczana i używana w różnych krajach świata to gałęzie drzewa, które rośnie nad Wisłą. Dlatego wszystko, co robimy dla polszczyzny w naszym kraju, jest ważne, gdyż rezultaty tych działań mają wpływ na sytuację języka polskiego na świecie.

Warto wreszcie dodać, że proponowana strategia jest istotna w kontekście narastających współcześnie ruchów migracyjnych. Napływu do Polski osób poszukujących lepszego życia lub uciekających przed konfliktami nie można zahamować, można natomiast wypracować metody pracy edukacyjnej z przybyszami (szczególnie dziećmi), umożliwiając im poznanie języka polskiego, a w konsekwencji integrację i przygotowanie się do efektywnego włączenia się w system społeczny na zasadach proponowanych przez gospodarza, czyli państwo polskie – a nie wbrew tym zasadom, co ma miejsce w przypadku pozostawienia takich środowisk bez opieki edukacyjnej.

Zasadnicze cele monografii to:

- propozycja spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego poza Polską;
- propozycja spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego w Polsce;
- wytyczenie obszarów promocji języka polskiego i kultury polskiej;
- uświadomienie Polakom w kraju i za granicą znaczenia języka polskiego i jego wartości na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy;
- wypracowanie wzorów współpracy administracji państwowej z gronem ekspertów w zakresie nauczania języka polskiego w świecie.

Skład zespołu ekspertów

przewodniczący:	prof. dr hab. Władysław Miodunka
	prof. dr hab. Jolanta Tambor
członkowie:	dr hab. prof. UŚ Romuald Cudak
	prof. dr hab. Jan Mazur
	prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska
	prof. dr hab. Kazimierz Ożóg
	prof. dr hab. Adam Pawłowski
	prof. dr hab. Dorota Praszałowicz
	dr hab. Anna Seretny
	dr hab. prof. UW Roman Szul
	prof. dr hab. Tadeusz Zgółka
dodatkowi eksperci:	dr hab. Aleksandra Achtelik
	dr hab. Danuta Krzyżyk
sekretarz:	dr Agnieszka Tambor
współpraca:	dr Agnieszka Tambor
	dr Małgorzata Smereczniak
	mgr Karolina Graboń

Rozdział I
Sytuacja językowa dzieci z rodzin polskich w kontekście migracji międzynarodowych

Streszczenie

Polacy aktywnie uczestniczą w procesach wzrastającej współcześnie mobilności społecznej, w tym w migracjach międzynarodowych. Dla migrujących polskich rodzin w obcym kraju zmienia się wszystko: praca, dom, szkoła, rytm życia oraz otoczenie językowo-kulturowe. Od opanowania nowego języka, od wejścia w kulturę kraju zamieszkania zależy zaś bardzo wiele, przede wszystkim sukces na niwie zawodowej przekładający się na jakość i warunki życia.

Pobyt poza granicami jest dla dzieci migrujących z rodzicami lub przychodzących na świat już w nowym kraju szansą na dwujęzyczność, pod warunkiem jednak, że opiekunowie zadbają o zachowanie i rozwijanie znajomości polszczyzny. Jej utrzymanie za granicą, zwłaszcza w odmianie starannej, nie jest zadaniem łatwym. Zadanie to utrudnia oderwanie od polskiej wspólnoty językowo-kulturowej i zanurzenie w obcym otoczeniu społecznym, a także różna motywacja do zachowania języka. W niektórych rodzinach dokłada się wszelkich starań, by język polski utrzymać na każdym etapie pobytu za granicą, w innych traktuje się go marginalnie, dążąc do jak najszybszego przyswojenia języka otoczenia. Każdy migrant też, w sposób bardziej lub mniej świadomy, boryka się z pytaniami, które są oznaką dylematów tożsamościowych: *Czy wejść w kulturę przyjmującego kraju? Czy utrzymać własną? Czy połączyć elementy obu kultur?* Strategia, którą wybierze, może skutkować integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją, a jej wybór będzie rzutował na to, czy język i kultura polska zostaną zachowane i będą postrzegane jako wartości same w sobie (integracja), czy też zostaną całkowicie odrzucone (asymilacja). Konsekwencje decyzji, wyborów ponosić będą dzieci, czego rodzice muszą być świadomi. Muszą rozumieć także to, że ich sytuacja językowa jest inna niż sytuacja dzieci – ich język został już bowiem w pełni ukształtowany, język dzieci dopiero się rozwija, warunki rozwoju zaś są zupełnie inne.

Język polski dla pokolenia emigracyjnego jest językiem *pierwszym/ojczystym*, dla pierwszych pokoleń polonijnych (dzieci wychowywanych na obczyźnie) jest językiem *odziedziczonym*, dla kolejnych generacji często ma już status języka *obcego*. O ile określenia *język ojczysty/pierwszy* oraz *język obcy* są intuicyjnie rozumiane, o tyle termin *język odziedziczony* nie jest powszechnie znany, to określenie używane w odniesieniu do mowy emigrantów, którą posługują się wewnątrz własnego kręgu etnicznego. Jest to zatem język „na emigracji", używany poza granicami kraju, w środowisku, w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod. Zakres jego użycia i pełnione funkcje są więc dużo bardziej ograniczone, wobec czego jego rozwój nie może być tak intensywny.

Co więcej, ruchy migracyjne oraz przeobrażenia społeczne spowodowały, że struktury rodzin polskich migrantów są obecnie dużo bardziej zróżnicowane niż w przeszłości. Mamy bowiem: rodziny polskie, w których oboje rodzice są Polakami, rodziny mieszane mieszkające na terenie kraju małżonka obcokrajowca oraz mieszane mieszkające w kraju trzecim. Przynależność do każdej z wymienionych podgrup tworzy zaś całkowicie inny kontekst przekazywania języka i kultury polskiej. W każdym z nich różna jest nie tylko potencjalna intensywność kontaktu z językiem i kulturą, ale też – co bardzo ważne – odmienne jest postrzeganie przydatności języka w funkcjonowaniu dzieci obecnie czy w przyszłości.

Nie ulega wątpliwości, że całkowita odpowiedzialność za utrzymywanie i kultywowanie języka ojczystego spoczywa na rodzicach, ponieważ to oni decydują o tym, czy w domu mówi się po polsku, czy czyta się po polsku, a także o tym, czy ich dzieci uczą się polskiego w szkole polskiej (lub polonijnej). Postawa rodziców, ich działania są najistotniejszymi ogniwami w procesie wychowywania bilingwalnego. Rodzice powinni być świadomi tego, że dwujęzyczność niezwykle pozytywnie wpływa na wszechstronny rozwój dziecka, a także na sposób postrzegania świata oraz rozumienia kwestii społecznych, co sprzyja tolerancji wobec odmienności poglądów, kultur i tradycji. Wbrew wcześniejszym badaniom, które podawały w wątpliwość zalety dwujęzyczności, ostatnie prace badawcze niezbicie dowodzą, że rozwój poznawczy dziecka dwujęzycznego może być krótszy (szybszy), sama zaś dwujęzyczność przyczynia się do szybszego rozwoju umysłowego, ułatwia sukcesy w innych dziedzinach, dając lepszy start w życiu zawodowym. Rodzice muszą rozumieć znaczenie we współczesnym świecie znajomości języków, która będąc wielkim dobrem dla jednostki, przyczyniającym się do jej ogólnego rozwoju, odgrywa szczególną rolę w procesach przeobrażeń całych społeczności.

Dwujęzyczność jest darem, który na emigracji można dzieciom po prostu „ofiarować". By jednak polszczyzna była sprawnym i równorzędnym (z językiem kraju zamieszkania) narzędziem komunikacji (a nie tylko „kodem domowym"), potrzebna jest szkoła. Niezwykle ważne jest więc kształtowanie pozytywnego nastawienia rodziców do edukacji w języku polskim za granicą, gdyż najczęściej nie uświadamiają sobie, że ich własny rozwój językowy dokonał się głównie dzięki edukacji. Nie rozumieją, że pozbawiając dzieci możliwości nauki w szkole polskiej, ograniczają ich rozwój językowy.

Pracę nad świadomością rodziców należy podjąć, zwracając uwagę na znaczenie dwu- i wielojęzyczności we współczesnym świecie. Winna być prowadzona dwutorowo: w Polsce i za granicą. W Polsce należy ją prowadzić w szkołach, na uczelniach, w środkach społecznej komunikacji, szczególnie zaś w internecie – by trafiła do tych, **którzy mogą doświadczyć migracji**. Taka akcja musi być także prowadzona za granicą, w krajach zamieszkania Polonii, by żyjący na emigracji Polacy **nie marginalizowali języka polskiego**. Trzeba uświadamiać rodziców, przekonywać ich, że drugi język (a także kolejne) to szansa na późniejsze lepsze życie, szansa na znalezienie lepszej pracy, na rozwijanie osobowości, na pełniejsze, bardziej skuteczne działanie w różnych społecznościach, wreszcie na utrzymanie polskiej tożsamości, w przypadku powrotu do Polski to szansa na szybszą readaptację.

Pielęgnowanie *języka odziedziczonego* w diasporze nie jest rzeczą łatwą, jest możliwe wszakże do osiągnięcia dzięki świadomym działaniom rodziców oraz skoordynowanym, dobrze zaplanowanym i właściwie ukierunkowanym działaniom wspierającym dwujęzyczność ze strony państwa polskiego.

1. Świat migracji

Polacy aktywnie uczestniczą w procesach wzrastającej współcześnie mobilności społecznej, w tym w migracjach międzynarodowych. Dla migrujących polskich rodzin w obcym kraju zmienia się wszystko, nie tylko praca, mieszkanie, otoczenie, szkoła dla dzieci, rytm dni i miesięcy, lecz także całe otoczenie językowo-kulturowe, które niesie nowe, odmienne niż w Polsce widzenie świata. Ten nowy sposób widzenia świata należy wypełnić słowami. Osoba żyjąca na emigracji przebywa w co najmniej dwóch przestrzeniach społeczno-kulturowych, w dwóch przestrzeniach socjosemantycznych (A. Wierzbicka, 1990). Najpierw w wyniesionej z pobytu w Polsce polskiej przestrzeni, która dla migrujących jest zawsze przestrzenią pierwszą, początkowo ważniejszą. Przestrzeń druga natomiast, na emigracji dominująca, to język i kultura kraju pobytu. Od opanowania nowego języka, od wejścia w kulturę zależy bowiem bardzo wiele – sukcesy w pracy i kariera zawodowa, dające możliwość zakorzenienia w nowym kraju.

Migracja, konieczność pracy i nauki, wiążąca się z utrzymywaniem nieustannych kontaktów społecznych w co najmniej dwóch językach, to elementy, które silnie działają na język migrantów. Stopniowo, wraz z upływem lat, ich polszczyzna może ubożeć, gdyż jej funkcje ograniczone są do kontaktów rodzinnych, codziennych; „kurczą się" niektóre pola słownikowe, upraszcza się składnia, zanikają trudniejsze struktury. Rozpoczyna się powolne, wymuszone przez życie w obcym kraju, stopniowe oddalanie się od polszczyzny. W początkowych latach pobytu język polski jest jeszcze językiem dominującym w myśleniu migranta o nowym świecie, powszechnie używanym w kontaktach rodzinnych czy też z rodakami w tym samym miejscu zamieszkania lub z bliskimi w kraju. Jednak realia nowego świata wymagają nowego języka, który z czasem zaczyna odgrywać w ich życiu coraz istotniejszą rolę.

Dzieci migrantów, zwłaszcza te urodzone już w nowym otoczeniu, mogą w sposób naturalny stać się dwujęzyczne, pod warunkiem że uczęszczając do szkół i przedszkoli kraju pobytu, wciąż będą z rodzicami rozmawiać po polsku. Z czasem jednakże lepiej niż polskim będą się posługiwać językiem kraju zamieszkania, używając go również w kontaktach z rodzeństwem. Rzadko też mogą przekazywać polszczyznę swoim dzieciom. W kolejnych pokoleniach – na co wskazują liczne opracowania – znajomość języka stopniowo zanika[1], a identyfikacja z polskością dokonuje się w zasadzie tylko na płaszczyźnie znaków kulturowych.

Utrzymanie języka polskiego za granicą, a zwłaszcza jego odmiany starannej, jest trudne po pierwsze z powodów obiektywnych, czyli oderwania od polskiej wspólnoty językowo-kulturowej i zanurzenia w obcym otoczeniu społecznym. Po wtóre, z przyczyn natury subiektywnej – różna jest motywacja do nauki i zachowania języka polskiego w rodzinach. Jedni dokładają wszelkich starań, by utrzymać polszczyznę na każdym etapie pobytu za granicą, inni traktują tę kwestię marginalnie, ze wszystkich sił dążąc do jak najszybszego

[1] Z badań australijskich wynika, że gdy oboje rodzice są Polakami lub mają polskie pochodzenie, język polski zostaje zachowany: w 73,3% – przez pokolenie emigrantów, w 39,3% – przez pierwsze pokolenie polonijne, w 13,6% – przez drugie pokolenie polonijne. W małżeństwach mieszanych wielkości te przedstawiają się odpowiednio: pokolenie emigrantów – 13,6%, pierwsze pokolenie – 7,5%, drugie pokolenie – 0,8%. Zob. M. Clyne (1991).

przyswojenia języka otoczenia. Dzieciom i młodzieży z pewnością łatwiej ten język opanować niż dorosłym. Jego nabywanie w ich przypadku nie powinno łączyć się z utratą/niedorozwojem polszczyzny.

Zachowanie polszczyzny w diasporze nie jest rzeczą łatwą, możliwą wszakże do osiągnięcia pod warunkiem świadomych działań rodziców oraz skoordynowanych, dobrze zaplanowanych i właściwie ukierunkowanych działań wspierających dwujęzyczność ze strony państwa polskiego.

2. Dwujęzyczność dzieci i młodzieży polskiej za granicą

Dwujęzyczność (wielojęzyczność) najczęściej utożsamiana jest z umiejętnością posługiwania się przez daną osobę dwoma (lub więcej niż dwoma) językami. Według Ewy Lipińskiej (2003: 115) **dwujęzyczność indywidualna** to opanowanie dwu języków w takim stopniu, w jakim władają nimi ich jednojęzyczni nosiciele. Proces wiąże się więc z umiejętnością posługiwania się wszystkimi sprawnościami w obu językach oraz z ich częstym używaniem w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Dwujęzyczność implikuje zazwyczaj bliski kontakt obu języków i kultur, umożliwiający osobiste ich doznanie, często ma związek z emigracją lub pobytem za granicą. Na **dwujęzyczność** jako zjawisko społeczne zwraca uwagę Władysław Miodunka. Przez pojęcie bilingwizmu, które jest najczęstszym przypadkiem wielojęzyczności, rozumie on taką sytuację językową, w której mówiący używają wymiennie – w zależności od środowiska lub sytuacji – dwu różnych języków. Bilingwizm, zdaniem badacza, „to również zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz grupy, a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego" (W. Miodunka, 2003: 69).

Nie ulega wątpliwości, że pobyt z rodzicami za granicą staje się dla dzieci niepowtarzalną szansą na dwujęzyczność, pod warunkiem jednak, że opiekunowie zadbają o zachowanie i rozwijanie (w przypadku dzieci starszych) / przyswojenie i rozwijanie (w przypadku dzieci przychodzących na świat poza granicami Polski lub emigrującymi w bardzo wczesnym dzieciństwie) znajomości polszczyzny[2]. Mogą to robić, stosując różne sposoby działania, które w literaturze przedmiotu opisywane są jako strategie: osoby, miejsca, czasu oraz strategia przemienna.

Strategia *osoby* (OPOL – *One Parent – One Language*) może być stosowana w rodzinach mieszanych. Polega ona bowiem na tym, że każdy rodzic zawsze mówi do dziecka wyłącznie w określonym języku, np. matka po polsku, a ojciec, np. Francuz, po francusku. Dwujęzyczność dziecka określa się wówczas mianem równoczesnej. Strategia *miejsca* wiąże się z kolei z używaniem określonego języka w konkretnym miejscu – np. w domu używa się polskiego, w szkole natomiast francuskiego (mL@H – *minority Language at Home*). Może ona być sto-

[2] Z wyliczeń wynika, że od 2009 do 2015 roku statystycznie co dziesiąte polskie dziecko przyszło na świat za granicą (K. Kowalski, 2016).

sowana w rodzinach polskich i skutkuje najczęściej dwujęzycznością sukcesywną (dziecko uczy się języka etnicznego w domu, a języka kraju osiedlenia w przedszkolu i szkole). Strategia *czasu* oznacza, że w pewnych porach dnia czy w konkretnych dniach wszyscy z otoczenia dziecka mówią w jednym języku, a w innych – w drugim. Przy strategii *przemiennej* okresy te są znacznie dłuższe. Strategie *czasu* i *przemienną* można stosować tylko wówczas, gdy oboje rodzice w bardzo dobrym stopniu znają oba języki, w jej wyniku dwujęzyczność dzieci może być zarówno równoczesna, jak i sukcesywna, w zależności od tego, w jakim wieku zaczęto ją stosować.

Na emigracji dziecko zazwyczaj najpierw przyswaja język etniczny (czyli polski) w środowisku domowym, a następnie, dzięki edukacji, poznaje język kraju zamieszkania. Akwizycja jako proces przebiega zazwyczaj bardzo sprawnie. Z wyjątkiem umiejętności czytania i pisania, które muszą być opanowane dzięki właściwym ćwiczeniom, w przypadku pozostałych sprawności: rozumienia ze słuchu i mówienia (tj. w obrębie komunikacji słuchowo-ustnej), dziecku wystarcza jedynie kontakt ze społecznością posługującą się danym językiem i możliwość wchodzenia z nim w interakcję. Moment rozpoczęcia edukacji (pójście do przedszkola lub szkoły) wiąże się u dzieci z procesem przyswajania języka kraju osiedlenia, który początkowo ma rangę *drugiego*. Ponieważ jednak z czasem będą się nim posługiwać w coraz większej liczbie kontekstów, co jest spowodowane dominacją tego języka w życiu codziennym, stanie się on dla nich językiem *funkcjonalnie pierwszym*. W nim bowiem będzie im łatwiej formułować wypowiedzi ze względu na bogatszy zasób słownictwa i lepiej opanowane sprawności językowe (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), ze względu zaś na wyższy stopień gotowości komunikacyjnej łatwiej im też będzie wchodzić w interakcje z innymi użytkownikami.

Aby sytuacja ta nie doprowadziła do zupełnej marginalizacji, a w konsekwencji zaniku polszczyzny, musi zostać spełnionych kilka warunków. Najważniejsze to:

- wyniesienie przez dziecko z domu przekonania, że polszczyzna jest językiem ważnym, mającym znaczenie nie tylko w kręgu rodzinnym, ale także w przestrzeni społecznej – w Polsce, w Europie (jest to największy język słowiański w Unii Europejskiej);
- zainteresowanie rodziców nabyciem przez dziecko pełnych umiejętności w języku polskim, tj. świadomość konieczności posłania dziecka do szkoły;
- postrzeganie przez dziecko swojej dwujęzyczności jako wartości, bogactwa a nie obciążenia, którego nie mają inne dzieci.

Czynnikiem podstawowym jest z pewnością poznanie polszczyzny w domu, przy czym stopień, w jakim zostanie ona opanowana, zależy między innymi od:

- przynależności do określonego pokolenia na emigracji (pierwsze pokolenie polonijne zazwyczaj włada polszczyzną, drugie – zdecydowanie rzadziej);
- językowej homogeniczności rodziny (jeśli oboje rodzice są Polakami, można oczekiwać od dzieci wyższej sprawności językowej niż wówczas, gdy tylko jedno z rodziców jest rodzimym użytkownikiem polszczyzny – ze względu na częstość kontaktu z językiem);
- jakości komunikatów kierowanych do dzieci (dbałość rodziców o język przekłada się na lepszą jego znajomość przez dzieci, oprócz kryterium ilości komunikatów, ważna jest bowiem ich jakość);

– stopnia asymilacji rodziców (im ten stopień jest większy, tym mniejsze szanse na dobrą znajomość języka polskiego u dziecka)[3];
– uczęszczania do szkoły etnicznej w kraju zamieszkania (E. Lipińska, A. Seretny, 2017).

Ważne, aby dzieciom już od początku zaszczepiać szacunek do kultury i historii swoich przodków, przekonywać je, że dwujęzyczność jest wartością samą w sobie, która może okazać się bardzo pomocna w przyszłości, że dzięki niej są wyjątkowe.

2.1. Zalety wychowania dwujęzycznego

Dwujęzyczność wpływa na wszechstronny sposób postrzegania świata oraz rozumienia kwestii społecznych, co sprzyja tolerancji wobec odmienności kultur i tradycji. Wbrew wcześniejszym badaniom, które podawały w wątpliwość zalety wychowywania dziecka w środowisku dwujęzycznym, prace badawcze przeprowadzone w Kanadzie oraz Stanach Zjednoczonych jasno pokazały, że rozwój poznawczy dziecka dwujęzycznego może być krótszy (szybszy), sama zaś dwujęzyczność przyczynia się do szybszego rozwoju umysłowego, ułatwia sukcesy w innych dziedzinach, dając lepszy start w życiu zawodowym.

Zdolność opisywania rzeczywistości na dwa sposoby pozwala osobom bilingwalnym zrozumieć, że wiele rzeczy może być postrzeganych i nazywanych inaczej w różnych językach, to zaś w konsekwencji prowadzi do większej giętkości w procesach percepcji i interpretacji. Dwujęzyczność przyspiesza też rozwój poznawczy w odniesieniu do sprawności społecznych, czego potwierdzeniem są wysokie wyniki badań uzyskane przez dzieci dwujęzyczne w testach psychologicznych (zob. Z. Wodniecka-Chlipalska, 2011). Rozwija także u dzieci większą giętkość umysłową, co udało się zaobserwować we wszystkich badanych obszarach myślenia. Osoby dwujęzyczne uzyskują również lepsze niż osoby jednojęzyczne wyniki nie tylko w zadaniach niewerbalnych, lecz także w werbalnych, mimo że dysponują niekiedy mniejszym w każdym z kodów zasobem słownictwa. Wzajemne oddziaływanie języków w ich umyśle zmusza je bowiem do stosowania strategii przyspieszających rozwój poznawczy. Znajomość wielu języków przyczynia się również do głębszej percepcji procesów językowych. Dzieci dwujęzyczne wykazują na przykład wyższy poziom wiedzy fonetycznej i semantycznej od jednojęzycznych rówieśników. Oprócz tego lepiej radzą sobie z identyfikowaniem gramatycznie niepoprawnych konstrukcji zdaniowych, co wypływa z wyższego poziomu świadomości metajęzykowej. Dwujęzyczność pozytywnie wpływa na rozwój kreatywnego i dywergencyjnego myślenia[4], a także na umiejętności analityczne użytkowników.

Obecnie uznaje się również, że dobre opanowanie języka kraju pochodzenia może pomóc w prawidłowym przyswojeniu języka kraju osiedlenia. Stwierdzono bowiem, że dzie-

[3] Na proces budowania tożsamości dziecka imigrantów duży wpływ ma postawa rodziców względem języków pierwszego i drugiego (L1 i L2) i kultur obu krajów (dawnej ojczyzny i kraju osiedlenia) oraz warunki bytowe w nowym miejscu zamieszkania. Im bliżej rodzicom do dwukulturowości, tym spójniejszy obraz samego siebie tworzy dziecko.

[4] Myślenie dywergencyjne jest definiowane jako proces myślowy zakładający wiele punktów widzenia i obejmujący liczne warianty rozwiązania problemu, bez troski o „poprawną" odpowiedź oraz jej „logiczny" układ.

ci, które przyswoiły język domu na wysokim poziomie, osiągają lepsze rezultaty w szkole, w języku szkolnej edukacji i w zakresie wiedzy przedmiotowej (J. Cummins, 2000).

3. Polszczyzna za granicą, czyli język na emigracji

Z trzech generacji: pokolenia emigracyjnego (ci, którzy opuszczają kraj), pierwszego/zerowego (dzieci migrantów) oraz drugiego pokolenia polonijnego (wnuki migrantów) najmniej monolityczna w kwestiach transmisji polskości jest generacja środkowa. „Dorośli zabierają ze sobą do miejsca osiedlenia język, który nabyli i którego się uczyli w szkole, mają pełną świadomość siebie, swoich korzeni, przeszłości. Dla ich dzieci natomiast – szczególnie urodzonych w nowym kraju lub tych, które przyjechały we wczesnych fazach życia – Polska to ojczyzna ideologiczna[5], a polskość jest wtórna, nieprzeżyta na miejscu, widziana oczami rodziców, odczuwana ich emocjami, mówiona ich językiem. Dla wnuków (e/i)migrantów z kolei polski jest często już tylko »językiem dziadków«, choć zdarzają się silne powiązania z (drugą? pierwszą?) ojczyzną, poszukiwanie związków rodzinnych, powroty do rzeczywistego (polskiego) imienia, nazwiska itp.”[6] (E. Lipińska, A. Seretny, 2016).

Język polski dla pokolenia emigracyjnego jest językiem *pierwszym/ojczystym*, dla pokolenia zerowego oraz pierwszych pokoleń polonijnych jest zaś językiem *odziedziczonym*. Dla kolejnych generacji często ma już status języka *obcego*. O ile określenia *język ojczysty/pierwszy* oraz *język obcy* są intuicyjnie rozumiane, o tyle termin *język odziedziczony* nie jest powszechnie znany, a jest to określenie używane w odniesieniu do mowy emigrantów, którą posługują się wewnątrz własnego kręgu etnicznego. Jest to więc język „na emigracji”, używany poza granicami kraju, w środowisku, w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod. *Język odziedziczony* stanowi symbol łączności migrantów z krajem i jego spuścizną kulturową, jest także ważnym komponentem ich tożsamości. Zazwyczaj zostaje zdominowany przez język kraju osiedlenia, bywa używany do komunikacji głównie w sferze prywatnej[7]. Zakres jego użycia oraz pełnione funkcje są więc mocno ograniczone w porównaniu z tymi, które pełni w kraju. Użytkowników *języka odziedziczonego* często w związku z tym cechuje **niepełna kompetencja językowa** (choć niektórzy mogą posługiwać się nim bardzo sprawnie). Braki widać najczęściej w obrębie systemu gramatycznego[8], fonetycznego, a przede wszystkim leksykalnego. Kręgi tematyczne rozmów domowych są nieliczne, gdyż codzienna komunikacja jest „językowo mało wymagająca” – z badań Haliny Zgółkowej wy-

[5] Ojczyzny ideologicznej nie określa się przez bezpośrednie przeżycia jednostki w stosunku do terytorium ojczystego, ale przez przekonanie tejże jednostki o jej przynależności do pewnej zbiorowości zajmującej dany obszar (zob. U. Płatek, 2007: 18).

[6] Pisze o tym np. W. Miodunka (2003).

[7] Język funkcjonuje w czterech sferach życia – prywatnej, społecznej, edukacyjnej i zawodowej (zob. ESOKJ, 2003). By stał się sprawnym narzędziem komunikacji, jego rozwój musi dokonywać się we wszystkich sferach (w przypadku dzieci – poza zawodową). Poza granicami kraju nie ma on możliwości rozwijania się w sferze publicznej (tylko w niewielkim zakresie, o ile społeczność wykształci na emigracji tzw. małą ojczyznę – sklepy, kościół, punkty usługowe, w których można porozumiewać się w języku etnicznym). Jest też nieobecny w sferze zawodowej, edukacyjnej, w których używa się języka dominującego.

[8] Nieznajomość trudniejszych/rzadziej używanych struktur morfosyntaktycznych.

nika, że potrzebujemy do niej tylko około 2000 wyrazów. Polszczyzna użytkowników *języka odziedziczonego* bywa więc zdecydowanie uboższa, nieadekwatna do wieku i poziomu edukacji (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012, 2016), często też odstaje od odmiany standardowej (zob. S. Dubisz, 1989, 2016).

Ograniczenie kompetencji językowej obserwowane w przypadku *języka odziedziczonego* zbliża ten język poniekąd do *obcego*. Zakres użycia obu kodów nie obejmuje bowiem wszystkich dziedzin życia jednostki, która rzadziej się nim posługuje. Rzadsze posługiwanie się, w mniej wymagających, wybranych kontekstach sprawia zaś, że jest on mniej uniwersalnym narzędziem komunikacji niż *język pierwszy*.

Wzajemne relacje między omawianymi pojęciami najlepiej zobrazować, umieszczając je na linii stanowiącej swoiste *continuum*, gdzie *język ojczysty* oraz *język obcy* są punktami krańcowymi, a pomiędzy nimi sytuuje się *język odziedziczony* (zob. W. Miodunka, 2010). Nie ulega przy tym wątpliwości, że *język odziedziczony* **może stać się funkcjonalnym narzędziem komunikacji we wszystkich sferach życia** (a nie tylko w prywatnej), jeśli jego rozwój będzie odpowiednio stymulowany. Na zachowanie i rozwój języka na obczyźnie wpływ mają takie czynniki, jak: dom (rodzice), kontakty z polską rodziną/z polskimi rówieśnikami, środowisko polonijne, religia, polskie szkoły. Miejscami o szczególnym znaczeniu są z pewnością dom i szkoła. To w nich w dużej mierze decyduje się bowiem, czy język zostanie opanowany, a jeśli tak, to w jakim stopniu (na jakim poziomie).

4. Strategie adaptacyjne rodziców a przekazywanie języka i kultury

Dorośli (rodzice) opuszczający ojczyznę stanowią pokolenie emigracyjne, a ich dzieci, które urodziły się w kraju osiedlenia należą do pierwszego pokolenia polonijnego. Pokolenie emigracyjne (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2011) jest jeszcze mocno związane ze starym krajem i pod względem językowym, i obyczajowym oraz światopoglądowym. Ma często dwie ojczyzny – starą i nową – lub tylko jedną – starą.

Opuszczenie terytorium etnicznego i znalezienie się na emigracji – w diasporze językowej i kulturowej – rodzi różne konsekwencje. Jedną z nich jest szok kulturowy. Obcy świat i obcy język powodują, zwłaszcza na początku, frustrację, zagubienie, a także gorączkowe poszukiwanie sposobów zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Z czasem rzeczywistość ta zostaje oswojona, zaakceptowana, odsunięta lub odrzucona, migranci bowiem w różnym stopniu się do niej przystosowują (J. Tambor, A. Achtelik, 2013).

Każdy migrant, w sposób bardziej lub mniej świadomy, boryka się z pytaniami, które są oznaką dylematów tożsamościowych: *Czy wejść w kulturę przyjmującego kraju? Czy utrzymać starą? Czy połączyć elementy obu kultur?* Strategia, jaką wybierze, może skutkować integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją[9].

[9] Koncepcja J. Berry'ego przedstawiona w: J. Berry, *Acculturation et identité*, w: *Plurailté des cultures et dynamiques identitaires*, red. J. Costa-Lasoux, M.-A. Hily, G. Vermès, Paris 2000; za: K. Wróblewska-Pawlak, 2004: 155.

4.1. Integracja

Integracja zakłada spójne łączenie elementów obu kultur, prowadzące do dwujęzyczności i dwukulturowości. Wybierają ją migranci otwarci na nową kulturę, gotowi na ewentualne trudności i wysiłek potrzebny do przyswojenia reguł obowiązujących w obcym społeczeństwie. Silne poczucie więzi z krajem pochodzenia nie przeszkadza im w aktywnym i satysfakcjonującym uczestnictwie w nowej wspólnocie, z którą powoli zaczynają się identyfikować, stając się jej pełnoprawnymi członkami. Osoby takie swoją przynależność do obu kręgów kulturowych przeżywają (bardzo) pozytywnie. Nie mają też wewnętrznych oporów w przekazywaniu swoim dzieciom dziedzictwa kulturowego i języka kraju pochodzenia.

4.2. Asymilacja

Odrzucenie języka ojczyzny i nieużywanie go w komunikacji z dziećmi jest z kolei oznaką *asymilacji*, polegającej na odrzuceniu macierzystej kultury na rzecz nowej. Migranci wybierający tę drogę mają na ogół negatywne odczucia w stosunku do miejsca pochodzenia. Może to wynikać z ogólnego niezadowolenia z dawnego życia (np. niskiej pozycji w pracy, złych zarobków, krytycznego stosunku do własnej narodowości) lub traumatycznych przeżyć, od których chcą uciec. Wierzą, że wraz ze zmianą dotychczasowego otoczenia przyjdzie poprawa losu. Chętnie wchodzą więc w interakcje z członkami kraju przyjmującego, nawiązują bliskie znajomości, ograniczając przy tym kontakty z osobami z kraju pochodzenia. Odejście od języka ojczystego przez rodziców nie tylko nie umożliwia ich dzieciom bycia dwujęzycznymi, lecz także często negatywnie wpływa na proces formowania się ich tożsamości.

4.3. Separacja

Przeciwieństwem asymilacji jest strategia *separacji*, którą cechuje utrzymywanie niezwykle silnej więzi z ojczyzną. Migranci pozostają mocno zakotwiczeni mentalnie w kręgu kulturowym języka pierwszego, często wręcz demonstracyjnie łamiąc zasady zachowania się obowiązujące w nowym kraju. Nie uczą się języka kraju osiedlenia, pozostając przy swoim, który z pieczołowitością przekazują swoim dzieciom. Język jest dla nich wartością rdzenną[10], środkiem umożliwiającym podkreślenie „swojej odrębności, polskiej tożsamości i przynależności kulturowej" (K. Wróblewska-Pawlak, 2004: 365). Separacja w skrajnym przypadku może prowadzić do *izolacji*. Migranci stronią wówczas od życia społeczno-kulturowego nowego społeczeństwa i często mitologizują dawną ojczyznę[11]. Jest to skutek tzw. syndromu oddalenia, który pojawia się w momencie, gdy „pierwotna reakcja poczucia silnych związków z krajem w sytuacji emigracji zostaje wraz z upływem czasu zastąpiona poczuciem oddalenia, utratą bliskości psychicznej" (K. Wróblewska-Pawlak, 2004: 594). Wyidealizowa-

[10] J. Smolicz (1990) jest autorem koncepcji wartości podstawowych dla poszczególnych grup etnicznych czy też narodowych, nazywanych również wartościami rdzennymi.

[11] Mitologizowanie dawnej ojczyzny często prowadzi do bardzo przykrych konsekwencji. W momencie przyjazdu, zwłaszcza po długoletniej przerwie, dochodzi bowiem do zderzenia z niezgodnym z zapamiętanym stanem obliczem opuszczonego miejsca.

ny obraz opuszczonego kraju oraz towarzysząca temu nostalgia uniemożliwia adaptację do nowej rzeczywistości. W wyniku wyboru przez rodziców strategii separacji dzieci dobrze znają język rodziców, lecz tkwią w nim niczym w skansenie, a w swojej dwujęzyczności nie widzą wartości, lecz niepotrzebne obciążenie. Wykazując, podobnie jak opiekunowie, negatywny stosunek do nowego języka i nowej kultury, mają często poważne problemy tożsamościowe (podobnie jak dzieci, których rodzice wybierają drogę asymilacji).

4.4. Marginalizacja

Marginalizacja jest najmniej korzystna, a wręcz niebezpieczna z psychologicznego punktu widzenia. Migranci nie utożsamiają się wówczas z żadnym światem kulturowym lub częściej – w żadnym nie są w stanie w pełni uczestniczyć. Niemożność zarówno utrzymania kultury macierzystej, jak i wejścia w nurt życia grupy dominującej może wynikać z prowadzonej polityki państwa przyjmującego, częściej jednakże jest rezultatem rezygnacji z uczestnictwa w obu kulturach, braku odczuwania więzi z którąkolwiek ze wspólnot. Często skutkuje półjęzycznością dzieci wychowywanych w takich rodzinach, czyli niepełnym opanowaniem języka rodziców i słabym przyswojeniem języka kraju osiedlenia.

5. Typ rodziny a przekazywanie języka i kultury

Otwarcie granic, ruchy migracyjne, przeobrażenia społeczne spowodowały, że struktury rodzin polskich migrantów są obecnie dużo bardziej zróżnicowane (zob. P. Pustułka). Możemy bowiem wyróżnić:
- rodziny polskie, w których oboje rodzice są Polakami (endogamiczne);
- rodziny mieszane (egzogamiczne), mieszkające na terenie kraju małżonka obcokrajowca;
- rodziny mieszane (egzogamiczne), mieszkające w kraju trzecim.

W każdej z wymienionych podgrup występuje całkowicie inny kontekst przekazywania języka i kultury polskiej. Nie tylko różna jest potencjalna częstotliwość kontaktu z językiem i kulturą, ale także – co bardzo ważne – odmienne jest postrzeganie przydatności języka do funkcjonowania dzieci obecnie czy w przyszłości.

5.1. Rodziny polskie

Nie ulega wątpliwości, że transmisja języka i kultury poza granicami Polski jest najłatwiejsza w przypadku, w którym oboje rodzice są Polakami. Obecność polszczyzny na co dzień wydaje się wówczas rzeczą zupełnie naturalną. Wspólnie spędzany czas daje dzieciom okazję zanurzenia się w języku, osłuchania się z nim i przyswojenia go w sposób naturalny drogą słuchowo-ustną. Jest to jednak możliwe tylko wówczas, gdy migrujący rodzice obiorą strategię integracji (rozwiązanie korzystne) lub separacji (rozwiązanie mniej korzystne). Transmisję języka umożliwia także strategia izolacji, lecz działa ona niekorzystnie na rozwój tożsamościowy dziecka wychowywanego za granicą. Wielu rodziców w rodzinach

polskich w obawie o dobro dzieci decyduje się na komunikację z potomstwem głównie lub wyłącznie w języku kraju osiedlenia. Rodzice zwykle mają na uwadze proces kształcenia w szkołach kraju osiedlenia, który prowadzi do otrzymania jak najlepszego wykształcenia i pracy. Dążenie do pełnej asymilacji grozi jednak nie tylko utratą rodzimej kultury i języka ojczystego, lecz często również zerwaniem więzi w rodzinie. „Pierwsze pokolenie polonijne szybko bowiem uczy się nowego języka (znacznie wyprzedzając w tym dorosłych) i lepiej przyswaja (co nie oznacza: »akceptuje«) nową kulturę, z którą stale styka się w szkole oraz przebywając z rówieśnikami. Powoduje to oddalanie się członków rodziny od siebie w sferze emocjonalno-intelektualnej. Zanika też prawdziwa komunikacja między nimi, a co za tym idzie – porozumienie oparte na **więzi** rodzinnej i rodzimej. Dzieci dostrzegają nieporadność językową swoich rodziców, a to osłabia autorytet" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012). Innymi słowy, to co miało służyć rodzinie, obraca się przeciwko niej.

5.2. Rodziny mieszane

Z inną sytuacją mamy do czynienia w rodzinach mieszanych, coraz liczniejszych w sytuacji migracyjnej. Tu tylko jedno z rodziców mówi po polsku i może zajmować się przekazywaniem języka polskiego dzieciom (chyba że obierze strategię asymilacji). Liczba możliwych kontaktów jest więc zdecydowanie mniejsza niż w rodzinach polskich. Także rodzic obcokrajowiec może mieć różny stosunek do uczenia dziecka polszczyzny: od pełnej zgody na wychowanie dwujęzyczne do zdecydowanego sprzeciwu wobec używania tego języka przez partnera. Dzieci z małżeństw mieszanych, które zazwyczaj rozmawiają z jednym z rodziców po polsku, wraz z dorastaniem coraz rzadziej używają polszczyzny. Jeśli z dziadkami i rodziną w Polsce mają kontakt sporadyczny, rzadko do Polski przyjeżdżają, szanse na utrzymanie dwujęzyczności są niewielkie. Zdarza się natomiast, że młodzi ludzie – najczęściej w wieku studenckim – którzy w dzieciństwie przestali rozmawiać po polsku, dochodzą do przekonania, że polszczyznę warto poznać[12]. Uczą się jej wówczas jak języka obcego.

5.3. Rodziny polskie „wędrujące"

W niektórych rodzinach migracja związana jest z wymogami pracy zawodowej jednego lub obojga rodziców. Są to najczęściej rodziny dyplomatów, naukowców, osób zatrudnionych w międzynarodowych korporacjach, reprezentantów wolnych zawodów, takich jak dziennikarze lub artyści. Ich dzieci w literaturze psychologicznej określa się mianem *Third Culture Kids*, gdyż wraz z obojgiem rodziców nie tylko podzielają sytuację bycia obcokrajowcem w miejscu zamieszkania, ale też uczestniczą z nimi w wielokrotnej zmianie kraju pobytu. Jest to grupa najmocniej konfrontowana z trudnościami określenia własnej tożsamości językowo-kulturowej, choć przez rówieśników bywa postrzegana z zazdrością, jako prowadząca wyjątkowo barwne i ciekawe życie (zob. H. Grzymała-Moszczyńska, 2014). Zachowanie polszczyzny, tj. języka wyjściowego, jako kodu komunikacji domowej w takich rodzinach

[12] To samo dotyczy dzieci z rodzin endogamicznych, które zdecydowały się na odrzucenie polszczyzny.

jest wielką szansą dla dzieci, może uchronić je przed rozchwianiem tożsamości, sprawić, że będą miały mniejsze problemy z samoidentyfikacją językowo-kulturową.

6. Stosunek rodzin do podtrzymywania ciągłości językowo-kulturowej

Uwzględniając jako kryterium stosunek do podtrzymywania ciągłości językowo-kulturowej, rodziny migracyjne można podzielić następująco:

- rodziny celowo przechodzące na język kraju zamieszkania i nalegające, by dzieci nie używały języka ojczystego;
- rodziny przekazujące polszczyznę „przy okazji": w domu używa się polskiego, dzieci mają regularne kontakty z dziadkami w kraju, rozmawiają z nimi na skypie, spędzają też wspólne wakacje z rodziną w kraju;
- rodziny przekazujące język polski w sposób aktywny i systematyczny: w domu jest nacisk, by posługiwać się polskim, wykorzystuje się materiały do nauczania języka polskiego dostępne w sieci i/lub korzysta z tradycyjnych podręczników, czyta się z dziećmi polskie książki, ogląda z nimi filmy, wyjeżdża na wakacje do rodziny w kraju; dzieci jednak nie chodzą do polskiej szkoły;
- rodziny posyłające dzieci do szkół polskich, lecz nieuczestniczące w życiu wspólnoty szkolnej;
- rodziny doraźnie włączające się w działania na rzecz placówki szkolnej;
- rodziny inicjujące powoływanie placówki nauczania języka polskiego i przedmiotów ojczystych w nowym miejscu zamieszkania i/lub czynnie uczestniczące w jej prowadzeniu[13].

Rodziny celowo zrywające ciągłość językową są przekonane, że asymilacja jest drogą do szybkiego sukcesu w nowym otoczeniu. Często takiej postawie rodziców towarzyszą obawy co do dwujęzyczności traktowanej jako przeszkoda w normalnym rozwoju dziecka. Rodzice nie mają świadomości, że jest wręcz odwrotnie.

Z kolei rodzice, którzy dbają o ciągłość językowo-kulturową, lecz nie posyłają dzieci do polskich szkół, wskazują na różne przyczyny tej decyzji. Jedni mówią o braku polskiej szkoły w pobliżu ich miejsca zamieszkania, inni o konieczności relaksu w gronie rodzinnym podczas weekendu, o atrakcyjnych zajęciach sportowych i innych rozrywkach, z których dzieci korzystają w soboty. Wielu z nich nie widzi potrzeby zapewnienia dzieciom edukacji ojczystej, powołuje się na częste wizyty w kraju oraz na codzienne rozmowy w domu w języku polskim. Nie są to argumenty przekonujące, choć zapewne wypływające z troski o dobro dzieci.

Jest też grupa rodziców, głównie wśród małżeństw mieszanych, napotykająca na zdecydowany opór dzieci, które nie chcą wyróżniać się spośród rówieśników i nie chcą nie tylko chodzić do polskiej szkoły, lecz w ogóle mówić po polsku. Jak pokazały badania empiryczne,

[13] Należy odnotować, że na ogół rodziny pomagające w prowadzeniu szkoły są dodatkowo związane z innymi formami stowarzyszeń polskich w nowym otoczeniu. W tych stowarzyszeniach językiem komunikacji jest – co oczywiste – polski; ponadto różnorodne imprezy organizowane przez migracyjne stowarzyszenia promują język i kulturę polską w miejscu zamieszkania.

w starszym wieku (na studiach i w życiu dorosłym) osoby te często żałują, że nie nauczyły się języka wcześniej i nie zostały do tego bardziej zachęcone przez rodziców.

Są też tacy rodzice, którzy posyłają co prawda dzieci do polskiej/polonijnej szkoły, lecz nie wykazują większych chęci, by dzieci mówiły i uczyły się po polsku. Po przyjeździe do nowego kraju chcą bowiem jak najszybciej asymilować się z nowym środowiskiem, wierząc, że umożliwi im to wcześniejsze zajęcie odpowiedniej pozycji w życiu społecznym. Często „wykorzystują" dzieci, traktując je jako nauczycieli nowego języka lub tłumaczy, np. w sytuacjach urzędowych. Postawa rodziców przekłada się często na postawę dzieci i ich zachowanie: nie chcą chodzić do szkoły, są znudzone na lekcjach, nie pracują w domu, gdyż traktują to jedynie jako dodatkowy, nieistotny i nie do końca zrozumiały dla nich obowiązek.

Rodzice posyłający dzieci do szkół języka polskiego mają świadomość, że dwujęzyczność jest wartością. Ważnym argumentem jest dla nich także konieczność utrzymania więzi międzypokoleniowych (z dziadkami, a często także z nimi samymi), które bez znajomości języka mogą zostać zerwane. Wiedzą, że znajomość języka sprzyja podtrzymywaniu kontaktów z krajem ojczystym (wakacje u dziadków, rodziny). Chcą też, by dzieci znały polszczyznę, gdyż dobrze zdany egzamin językowy często ułatwia wstęp do placówek dalszego kształcenia. Są także świadomi tego, że nie zawsze daje się przewidzieć, jaki charakter będzie miała migracja[14] – znajomość języka kraju pochodzenia w kontekście możliwej reemigracji jest więc dla nich wartością samą w sobie.

6.1. Znaczenie edukacji szkolnej dla zachowania i rozwoju znajomości języka

Niezależnie od stosunku do podtrzymywania ciągłości językowo-kulturowej większość rodziców nie jest świadoma tego, że język w życiu każdej jednostki pełni dwie ważne funkcje: pragmatyczną i poznawczą. Z jednej strony jest narzędziem komunikacji, dzięki któremu jednostka może nawiązywać kontakt z otoczeniem, porozumiewać się z nim; z drugiej zaś jest narzędziem poznania – za jego pomocą dziecko poznaje świat. Jeśli więc rodzice rozmawiają z dziećmi po polsku, to umożliwiają im poznanie polszczyzny jako narzędzia codziennej komunikacji, pokazują im także, kim są, jakie są ich korzenie, są też emocjonalnie wiarygodni. Zakres komunikacji domowej jest jednak zazwyczaj stosunkowo wąski tematycznie: pogoda, posiłki, zakupy, czynności dnia codziennego, wycieczki; ubogi jest zatem zakres świata poznawanego w języku polskim. Dlatego często podkreśla się, że język etniczny powinien być używany nie tylko jako język codziennej komunikacji, ale także w rozmowach na inne, bardziej zróżnicowane tematy, np. dotyczące lektur, programów radiowych i telewizyjnych, rozrywki i sportu. Poszerzenie horyzontów językowych to poszerzanie możliwości poznawczych dziecka. Poznawanie świata w języku polskim może się dokonać na obczyźnie w szerszym zakresie jedynie w wyniku edukacji w szkole etnicznej[15]. Ważnym i podstawowym zadaniem szkoły jest bowiem umożliwianie uczniom zdobycia wiedzy przedmiotowej i rozwijania umiejętności własnych. Procesy te zaś dokonują się

[14] Badacze coraz częściej mówią wręcz o intencjonalnej nieprzewidywalności, gdy idzie o długość pobytu poza krajem (zob. J. Eade, S. Drinkwater, M. Garapich, 2006).

[15] Można tego dokonać także sposobem edukacji domowej – rozumianej jako nauka o świecie, a nie wyłącznie jako rozmowy o rzeczach codziennych.

w języku – za jego pomocą i pośrednictwem. W szkole, razem z rówieśnikami, dzieci uczą się nazywać przedmioty inne niż znane z domu, mówić o rzeczach, zjawiskach należących i do otaczającej rzeczywistości, i do tej abstrakcyjnej, która nie jest dostępna bezpośredniemu poznaniu. Nie umożliwiając dzieciom nauki w polskiej szkole, ogranicza się więc ich rozwój językowy i poznawczy.

7. Rola rodziców w przekazywaniu języka i kultury polskiej

Nie ulega wątpliwości, że całkowita odpowiedzialność za utrzymywanie i kultywowanie języka ojczystego spoczywa na rodzicach, ponieważ to oni decydują o tym, czy w domu mówi się po polsku, czy czyta się po polsku, a także o tym, czy ich dziecko uczy się polskiego w szkole polskiej (lub polonijnej). „Rola rodziców w podtrzymywaniu polskości jest nieoceniona, ale też i niedoceniana. To do nich należy przekazanie dzieciom odpowiednich wzorców zachowań i poglądów, wzbudzanie motywacji do nauki" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012). Stopień znajomości przez dzieci języka ojczystego, jego jakość, zależy właśnie od nich, dlatego też rodzice powinni przede wszystkim mówić po polsku w domu przy każdej nadarzającej się okazji, powinni też zachęcać dzieci, by mówiły po polsku. Wielość, różnorodność interakcji językowych socjalizujących dziecko przyczynia się do podnoszenia jakości jego komunikacji werbalnej. System wsparcia przyswajania języka (*Language Acquisition Support System*) musi działać, bez niego nie da się opanować języka. Trzeba więc dużo rozmawiać z dziećmi o wszystkim, co się w ciągu dnia wydarzyło, o przeczytanych książkach, wspólnie obejrzanych filmach. Warto razem z nimi brać udział w wydarzeniach kulturalnych, wspólnie czytać głośno polską literaturę dziecięcą, uczyć polskich wierszy i rymowanek dla dzieci, śpiewać polskie piosenki, a także brać udział w życiu społeczności lokalnej, jeśli taka istnieje. Działania takie nie tylko budują więź rodzinną, ale także w dużym stopniu wspomagają rozwój intelektualny dziecka oraz ułatwiają mu poprawne i sprawne używanie języka dzięki wchodzeniu w interakcje mniej przewidywalne i bardziej zróżnicowane niż w kręgu domowym.

Posługiwanie się w domu językiem polskim jest dla większości Polaków wychowujących dzieci za granicą rzeczą naturalną, niewymagającą wysiłku. Trudniej jest jednakże dbać o jakość przekazu, o mówienie ładną, poprawną polszczyzną. Rodzice często nie przywiązują do tego wagi, nie mając świadomości, że stanowią dla dzieci jedyny model języka, tzw. wzór językowy (zwłaszcza w takich miejscach, gdzie nie funkcjonuje lokalna społeczność czy szkoła).

Jeszcze trudniej przychodzi zachęcanie dzieci do mówienia po polsku, zwłaszcza że chętnie przechodzą one na język kraju osiedlenia, który od czasu pójścia do szkoły staje się dla nich coraz sprawniejszym i bardziej naturalnym (bo bardziej rozpowszechnionym) narzędziem komunikacji. Rodzice, którzy znają język kraju osiedlenia, często się na to zgadzają. Nie powinni jednak pozwalać na mieszanie języków, podpowiadając brakujące słowa, struktury, dociekając tego, co miało być powiedziane. W tej postawie powinni wykazywać konsekwencję. Sami także nie powinni wtrącać obcych słów do polskich struktur, by nie dawać dzieciom złego przykładu.

Biorąc pod uwagę odmienność postaw rodziców w stosunku do podtrzymywania ciągłości językowo-kulturowej, zwracamy uwagę na konieczność uświadamiania rodziców na temat właściwego stosunku do języka polskiego.

8. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– rozwinięta sieć społecznych szkół polskich i polonijnych, w wielu krajach posiadająca wielkie tradycje – zaangażowanie części środowisk polonijnych w edukację młodego pokolenia – rozwój szkolnictwa na wszystkich szczeblach: od przedszkola przez szkolnictwo podstawowe do średniego z maturą jako egzaminem podsumowującym – zapis w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (art. 6 § 2) wskazujący, że pomoc Polakom w diasporze jest obowiązkiem państwa – unormowania prawne dotyczące możliwości uczenia się języka polskiego za granicą – pomoc ze strony państwa polskiego środowiskom polonijnym, w tym pomoc kierowana do placówek oświatowych – pozytywny stosunek państw osiedlenia do zakładania społecznych instytucji edukacyjnych – rosnąca świadomość części rodzin na temat wartości dwujęzycznego wychowania kolejnych pokoleń – światowe, a także polskie badania naukowe, potwierdzające korzyści płynące z bilingwizmu i multilingwizmu – łączenie przez polskich badaczy badań naukowych z zaangażowaniem w działalność społeczną na rzecz nauczania polszczyzny w środowiskach polonijnych – zainteresowanie zagranicznych badaczy sytuacją młodzieży polskiej w zagranicznych systemach edukacji	– brak świadomości większości polskich rodzin na temat znaczenia znajomości języka odziedziczonego i polskiego dziedzictwa kulturowego dla kształtowania tożsamości oraz dla poprawy swego życia w przyszłości, skutkujący brakiem troski o przekazywanie polszczyzny dzieciom – brak wiedzy na temat pozytywnej roli dwu- i wielojęzyczności w wielokulturowym świecie – brak świadomości rodziców co do konieczności kształcenia językowego dzieci w szkołach polskich – niewielki procent dzieci polskiego pochodzenia objętych edukacją w szkołach polskich

Szanse	Zagrożenia
– wdrożenie w polskich szkołach za granicą, a także w kraju programu promocyjnego pozwalającego dziecku i jego rodzicom zrozumieć wartość języka i kultury polskiej w wielokulturowym świecie – przygotowanie i wdrożenie programu dla rodziców i rodzin nowej emigracji oferującego wsparcie psychologiczne w czasie adaptacji emigracyjnej (także dla rodzin mieszanych i „wędrujących") – przygotowanie programu edukacyjnego dla rodziców (np. przez organizacje polonijne) promującego wychowanie dziecka dwu- i wielojęzycznego – uruchomienie programu promocyjnego w polskich szkołach, na uczelniach, w internecie i w telewizji, wskazującego na wartość wychowania dziecka w pozytywnym stosunku do własnego języka i dziedzictwa kulturowego – w wielokulturowym świecie – dowartościowanie całego szkolnictwa polonijnego, podkreślanie jego znaczenia i funkcji – kontynuacja i rozwój systemu stypendialnego promującego studia w Polsce – przystosowanie mediów i pomocy multimedialnych do potrzeb młodego pokolenia	– marginalizacja znaczenia języka polskiego w wychowaniu dzieci i młodzieży z polskich rodzin za granicą – brak wiedzy rodziców na temat wartości dwujęzyczności dzieci w globalnym świecie – niewłaściwe postawy i strategie adaptacyjne rodzin znajdujących się na emigracji – deprecjonowanie przez rodziców edukacji w języku polskim za granicą – brak perspektywicznego myślenia o szkołach polonijnych i innych sferach działania edukacyjnego oraz promocyjnego ze strony instytucji polskich

9. Kierunki przyszłych działań

Nie ulega wątpliwości, że aby zachować polszczyznę, rodzina polska musi włożyć wiele starań, a zarówno dzieci, jak i ludzie młodzi wychowani w nowych warunkach cywilizacyjnych, zanurzeni bez reszty w świecie medialnym, świecie komputerowych atrakcji nie zawsze chcą podejmować dodatkowe wysiłki, aby podtrzymywać znajomość języka polskiego, który w obcym kraju nie wydaje się im potrzebny.

Postawa rodziców i ich działania są najistotniejszymi i kluczowymi ogniwami w procesie wychowywania bilingwalnego. W utrzymaniu języka polskiego w polskich rodzinach pierwszoplanową rolę odgrywa zrozumienie przez nich znaczenia znajomości języków, któ-

ra będąc wielkim dobrem dla jednostki, przyczyniającym się do jej rozwoju, odgrywa też szczególną rolę w procesach przeobrażeń całych społeczności. Muszą też być świadomi tego, jakie konsekwencje mają ich decyzje.

Pracę nad świadomością rodziców należy podjąć, zwracając uwagę na znaczenie dwu- i wielojęzyczności we współczesnym świecie (np. J. Tambor, 2007). Promocję języka polskiego należy prowadzić dwutorowo: w Polsce i za granicą.

W Polsce powinna być prowadzona w szkołach, na uczelniach, w środkach społecznej komunikacji, szczególnie zaś w internecie – by trafiła do tych, **którzy mogą doświadczyć migracji**. Taka akcja musi być także prowadzona za granicą, w krajach zamieszkania Polonii, by będący na emigracji Polacy **nie marginalizowali języka polskiego**. Jego marginalizacji wśród dzieci i młodzieży z polskich rodzin, poza brakiem świadomości, sprzyjają okoliczności, takie jak: brak zaangażowania rodziców, brak czasu, zmęczenie, przeciążenie obowiązkami szkolnymi w nowym kraju, obawa, że dwujęzyczność utrudnia rozwój dziecka. Dlatego potrzebna jest szeroko zakrojona akcja informacyjna na temat dwujęzyczności i jej zalet. Trzeba uświadamiać rodziców, przekonywać ich, że drugi język, a także kolejne to szansa na późniejsze lepsze życie, szansa na znalezienie lepszej pracy, na rozwijanie osobowości, na pełniejsze, bardziej skuteczne działanie w różnych społecznościach, wreszcie na utrzymanie polskiej tożsamości.

Dwujęzyczność jest darem, który na emigracji można dzieciom po prostu „ofiarować". By oba języki mogły się rozwijać, potrzebna jest szkoła, w której za pomocą języka poznajemy świat. Do szkoły lokalnej (kraju osiedlenia) dzieci muszą uczęszczać, trzeba jednak uświadamiać rodzicom, że nie umożliwiając im nauki w szkole polskiej, ograniczają ich rozwój językowy w polszczyźnie. Nie zawsze zdają sobie oni sprawę z tego, że ich własny rozwój językowy dokonał się głównie dzięki edukacji. Niezwykle ważne jest więc kształtowanie pozytywnego nastawienia rodziców do edukacji w języku polskim. **Konieczne są zatem przemyślane akcje skierowane do rodziców, pokazujące zarówno wartość, jak i znaczenie oraz funkcje edukacji w języku polskim za granicą, zwłaszcza w kontekście możliwej reemigracji.** Dorośli (rodzice, nauczyciele, urzędnicy) „na ogół nie zastanawiają się, jakie konsekwencje »językowe« może mieć ewentualny powrót dzieci do kraju, które w przeciwieństwie do swoich rodziców nie są w stanie ponownie używać poprawnej polszczyzny, nie mają do czego »wrócić«" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012).

Istotne jest także dowartościowanie samego szkolnictwa polonijnego. Szkoły polonijne potrzebują wsparcia finansowego i pomocy merytorycznej ze strony polskich instytucji[16] (zob. rozdz. II). „Jeśli mają się tam kształcić młodzi ludzie, otwarci na świat, rozumiejący inność oraz świadomi swoich korzeni, placówki te muszą cieszyć się uznaniem i poważaniem" w środowisku lokalnym i poza nim (E. Lipińska, A. Seretny, 2012).

Konieczne jest więc systemowe, skoordynowane działanie ze strony państwa polskiego, które powinno promować polszczyznę za granicą, a z racji tego także dwujęzyczność

[16] Tymczasem ani Ministerstwo Edukacji Narodowej, ani podległy mu Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą nie mają nawet pełnych danych dotyczących tego, ile polskich dzieci za granicą objętych jest nauką języka polskiego. Z danych tych instytucji wynika jedynie, że w roku 2013 poza granicami kraju języka polskiego uczyło się około 150 tys. osób w 1 644 szkołach, w większości prowadzonych przez organizacje polonijne, a zdecydowaną większość tych uczniów stanowili Polacy i osoby polskiego pochodzenia (Raport NIK).

i szkolnictwo polskie poza Polską, dzięki czemu powrót dzieci do kraju będzie mniej traumatyczny[17].

10. Bibliografia

Clyne M., 1991, *Community languages. The Australian experience*, Cambridge University Press, Cambridge.

Dubisz S., 1989, *Polonia i jej język*, w: H. Rybicka-Nowacka, J. Porayski-Pomsta, red., *Wybór materiałów z konferencji: Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, „Polonistyka", nr 4, 12–35.

Dubisz S., 2016, *Język zbiorowości polonocentrycznych w świecie a kontakty językowe*, w: W. Miodunka, A. Seretny, red., *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków, 229–238.

Eade J., Drinkwater S., Garapich M., 2006, *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność. Raport z badań 2006*; https://www.surrey.ac.uk/cronem/files/RAPORT-finalny.pdf [dostęp: 7.04.2017].

ESOKJ, 2003, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, CODN, Warszawa.

Grzymała-Moszczyńska H., 2014, *Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom kultury ojczystej w warunkach emigracji*, w: D. Praszałowicz, J. Kulpińska, red., *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, Kraków, 185–201.

Kania M., 2013, *Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci*, „Języki Obce w Szkole" 2013, nr 3.

Kowalski K., 2016, *Pół miliona polskich dzieci żyje poza granicami kraju*, „Gazeta Prawna PL"; www.gazetaprawna.pl/artykuly/957438,pol-miliona-polskich-dzieci-zyje-poza-granicami-kraju.html [dostęp: 5.07.2016].

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

Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy", nr 10, 37–51.

Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polskie (nie)polskie dzieci w polskiej szkole*, w: A. Janus-Sitarz, red., *Każdy uczeń jest inny*, Kraków, 263–284.

Migracje zarobkowe Polaków, www.workservice.com/.../Raport%20Work%20Service%20-%20Migracje...; www.workservice.com/pl/Centrum-prasowe/Raporty/Raport-Migracyjny/Migracje-zarokowe-Polakow-IV-maj-2016 [dostęp: 8.04.2017].

Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków.

Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: J.S. Gruchała, H. Kurek, red., *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezinie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, 233–245.

Olcoń-Kubicka M., 2009, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa.

[17] W 2015 roku znacząco wzrosła liczba dzieci urodzonych za granicą i zgłoszonych do polskich USC (zarejestrowano ich 43 tys. – o 13% więcej niż w roku poprzednim i najwięcej od 2009 roku). Rosnąca z roku na rok rejestracja dzieci w Polsce może oznaczać, że część emigrantów ma silną potrzebę utrzymania więzi z krajem, bo być może kiedyś do niego wrócą.

Płatek U., 2007, *Profil emigranta polskiego w społeczeństwie i kulturze Australii*. Praca magisterska napisana w Instytucie Socjologii pod kier. prof. UZ dr. hab. M. Chałubińskiego, Zielona Góra; http://przeglad.australink.pl/prace/platek.pdf [dostęp: 2.04.2017].

Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: Tradycja i nowoczesność. Raport z badań prowadzonych w 2012 roku (grant MSZ); http://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/projekty-badawcze/raporty/polskie-szkolnictwo-w-wielkiej-brytanii [dostęp: 18.04.2017].

Pustułka P., *Doing family in transnational context. Demographic choices, welfare adaptations, school integration and every-day life of Polish families living in Polish-Norwegian transnationality*, Projekt badawczy TRANSFAM; www.ncbr.gov.pl/gfx/ncbir/userfiles/_public/.../transfam.pdf [dostęp: 13.04.2017].

Pustułka P., Struzik J., Ślusarczyk M., 2015, *Caught between breadwinning and emotional provisions: The case of Polish migrant fathers in Norway*, „Studia Humanistyczne AGH", t. 14/2.

Recent Trends in International Migration in Poland. The 2013 SOPEMI Report, Paweł Kaczmarczyk, red., 2015; http://www.migracje.uw.edu.pl/wp-ccontent/uploads/2016/04/WP86144_1.pdf [dostęp: 8.04.2017].

Smolicz J., 1990, *Język jako wartość podstawowa kultury*, w: W. Miodunka, red., *Język polski w świecie*, Kraków.

Tambor J., 2007, *Warunki osiągania dwujęzyczności*, w: „Socjolingwistyka" 21, W. Lubaś, red., Kraków.

Tambor J., Achtelik A., 2013, *Sytuacja glottodydaktyczna – trzecia wartość*, w: J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, red., *Glottodydaktyka polonistyczna. W obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin.

Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: W. Miodunka, red., *Język polski w świecie*, Kraków, 71–104.

Wodniecka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, w: I. Kurcz, H. Okuniewska, red., *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa.

Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.

Rozdział II
Placówki prowadzące nauczanie języka polskiego za granicą – ich rola, zadania i funkcje

Streszczenie

W szkołach polskich poza Polską kształci się ponad 150 tys. uczniów. Rola placówek, których na całym świecie jest blisko dwa tysiące, jest nie do przecenienia. Umożliwiając dzieciom i młodzieży podtrzymywanie i rozwijanie znajomości języka polskiego, a także poznawanie dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia, szkoły wspomagają proces kształtowania się tożsamości młodych ludzi. Szkolnictwo polonijne ma niemal dwustuletnią historię (pierwsza szkoła powstała w 1849 roku we Francji), a zdecydowana większość placówek powstała w wyniku działań oddolnych polskich migrantów troszczących się o tożsamość językowo-kulturową swoich dzieci.

Szczegółowy opis placówek (przedszkoli i szkół) prowadzących nauczanie w języku polskim za granicą (zasad ich działania, funkcji, rodzaju zarządzania, problemów) został poprzedzony zbiorem aktów prawnych: polskich i międzynarodowych, które umożliwiają funkcjonowanie placówkom oświatowym zlokalizowanym poza granicami Polski, określając jednocześnie zasady ich działania. W dokumencie omówiono działania szkolnych punktów konsultacyjnych, podlegających Ośrodkowi Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG), następnie – szkół społecznych, tzw. sobotnich, oraz szkół należących do systemów edukacji innych państw, w tym – europejskich, w których prowadzone jest nauczanie w języku polskim. Przedstawiono także rolę i zadania ORPEG – tak, jak je widzi sam Ośrodek i Ministerstwo Edukacji Narodowej – i zwrócono uwagę, że nie wszystkie zadania wyznaczone w misji Ośrodka są efektywnie (z punktu widzenia potrzeb odbiorców) realizowane.

Z analizy aktualnej sytuacji polonijnych placówek oświatowych wynika, że borykają się one z różnorodnymi problemami, których rozwiązanie jest konieczne ze względu na dobro uczących się w nich dzieci. Niniejsza monografia, wskazując priorytetowe kierunki działań, przedstawia także propozycje modyfikacji dotychczas stosowanych rozwiązań.

Działania podejmowane przez państwo powinny koncentrować się na dwu obszarach: (a) wspieraniu szkół w ich codziennym funkcjonowaniu, by bez przeszkód mogły realizować swoją misję; (b) przygotowywaniu we współpracy z placówkami polonijnymi materiałów edukacyjnych odpowiadających zarówno współczesnym potrzebom uczniów, jak i ich możliwościom językowym. Do proponowanych rozwiązań należą:

– zrównanie dostępu do polskojęzycznej edukacji: dla dzieci korzystających z nauki w SPK-ach oraz w części placówek podlegających innym systemom kształcenia jest to dostęp bezpłatny; dla dzieci uczących się w szkołach społecznych (90% szkół polskich na świecie) nauka jest odpłatna;

- opracowanie systemu preferencji wspierającego inicjatywy tworzenia sieci przedszkoli z językiem polskim;
- opracowanie efektywnego (dzięki przepisom prawnym, zmodyfikowaniu/ rozszerzeniu spektrum działalności ORPEG) systemu równomiernego wspierania wszystkich polskich szkół za granicą;
- wdrożenie prostych działań promocyjnych, m.in. zmiany nazwy szkół zarządzanych przez ORPEG (ze *szkolnych punktów konsultacyjnych* na ***szkoły uzupełniające***);
- powołanie do życia Centrum Języka i Kultury Polskiej (przy ORPEG, w ramach ORPEG), które zajmowałoby się promowaniem dwu- lub wielojęzyczności w kraju i za granicą, przygotowaniem programów kształcenia metodycznego nauczycieli języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego w kraju i za granicą, opracowywaniem programów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego dla dzieci i młodzieży uczącej się w kraju i za granicą, badaniami potrzeb dzieci i młodzieży uczącej się w szkołach poza Polską oraz badaniami ich kompetencji językowej;
- promowanie skutecznych dydaktycznie zmian organizacyjnych w szkołach, m.in. zmiany przydziału do zespołów klasowych według poziomu kompetencji językowych (a nie według wieku) ze względu na duże różnice w tym zakresie między poszczególnymi uczniami;
- opracowanie ścieżek wspierających wykorzystywanie współczesnych mediów i technologii (w tym nauczania na odległość) w prowadzeniu kształcenia w języku polskim poza granicami kraju;
- wypracowanie systemu (prawnego, w tym: umowy) umożliwiającego szkołom polskim podejmowanie współpracy z lokalnymi placówkami oświatowymi w celu jednolitego i bardziej skutecznego planowania pracy dydaktycznej;
- modyfikacja *Podstawy programowej…* i dostosowanie jej treści do autentycznych potrzeb dzieci i młodzieży uczących się języka polskiego poza Polską;
- opracowanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych (w tym przygotowanie kursów online, umożliwiających rozwijanie sprawności językowych i zdobywanie wiedzy, m.in. z geografii, historii Polski) i podręczników, opracowanie systemu ich skutecznej dystrybucji;
- opracowanie programów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, dostosowanych do potrzeb adresatów i uwzględniających odmienny kontekst kulturowy oraz odmienne środowisko językowe, w jakim kształcenie ma miejsce (inaczej będą rozłożone akcenty w programach dla Australii, Skandynawii czy Hiszpanii);
- przygotowanie materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako odziedziczonego; materiały oferowane szkołom polonijnym, np. *Podręcznik internetowy „Włącz Polskę"*, nie w pełni uwzględniają specyfikę nauczania w szkołach poza Polską (niewielka liczba godzin przeznaczonych na naukę, zróżnicowane kompetencje językowe uczniów w obrębie klasy, zdecydowanie mniejsze, w porównaniu z uczniami polskimi, umiejętności językowe uczniów polonijnych), nie są także dostosowane do potrzeb młodego odbiorcy będącego „cyfrowym tubylcem";
- opracowanie nowoczesnych i zgodnych z etapami rozwoju poznawczego dziecka ciekawych aplikacji, słowników internetowych, platform internetowych i innych narzędzi medialnych;
- skatalogowanie narzędzi medialnych i sporządzenie ich opisów.

Wdrożenie proponowanych w tej części rozwiązań pozwoli polskiemu szkolnictwu polonijnemu usprawnić system kształcenia języka polskiego i przedmiotów ojczystych tak, by zapewnić młodym ludziom polskiego pochodzenia możliwość pielęgnowania języka i tożsamości etnicznej w globalnym świecie.

Podstawy prawne funkcjonowania placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Art. 26 ust. 1.

Konwencja o Prawach Dziecka – Zgromadzenie Organizacji Narodów Zjednoczonych, przyjęta 20 listopada 1989 roku (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

Konwencja Ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z dnia 1 lutego 1995 roku (Dz.U. 2002, nr 22, poz. 209).

Dyrektywa Rady EWG z dnia 25 lipca 1977 roku w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (Dz.U.UE z 77/486/EWG).

Konstytucja RP, art. 6, ust. 2: „Rzeczpospolita Polska udziela pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym".

Konstytucja RP, art. 36: „Podczas pobytu za granicą obywatel polski ma prawo do opieki ze strony Rzeczypospolitej Polskiej".

Ustawa o systemie oświaty. Art. 22 ust. 1 pkt 4. (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425, jednolity tekst z 31 października 2016 r.).

Konwencja o Statucie Szkół Europejskich (Dz.U. 2005, nr 3, poz. 10).

Uchwała Rady Ministrów nr 145/91 z dnia 5 listopada 1991 roku w sprawie współpracy z Polonią, emigracją i Polakami za granicą.

Ustawa z dnia 4 września 1997 roku o działach administracji rządowej (art. 32, ust. 2, pkt 1): „minister właściwy do spraw zagranicznych […] koordynuje działalność organów administracji rządowej oraz podległych im jednostek przez: 1) coroczne opracowywanie, uzgadnianie i wnoszenie do rozpatrzenia przez Radę Ministrów dokumentu rządowego określającego kierunki i cele polskiej polityki zagranicznej oraz promocji interesów Rzeczypospolitej Polskiej na następny rok, a także opracowywanie i przedkładanie Radzie Ministrów wieloletnich strategii w zakresie spraw zagranicznych" (Dz.U. 1997, nr 141, poz. 943).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 września 2004 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. 2004, nr 194, poz. 1986).

Zarządzenie nr 70 Prezesa Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 2008 roku w sprawie utworzenia Międzyresortowego Zespołu do spraw Polonii i Polaków za Granicą. Do zadań Zespołu należy m.in. „opracowywanie oraz monitorowanie realizacji przez administrację rządową Rządowego Programu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą".

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

Zarządzenie nr 35 MEN z dnia 24 listopada 2010 roku w sprawie włączenia Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie do Zespołu Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą z siedzibą w Warszawie oraz zmiany nazwy tego Zespołu.

Rozporządzenie MEN z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. 2014, poz. 454).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lipca 2015 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów

nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz.U. 2015, poz. 1022).

Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą (Dz.U.10.170.1143 2011.01.03 zm. Dz.U.2011.1.1 Rozporządzenie MEN z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą) (MEN, 2010).

1. Specyfika placówek prowadzących nauczanie w języku polskim za granicą

Niemal w każdym państwie obowiązkowi szkolnemu podlegają wszystkie dzieci, także dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych[1]. Każde państwo określa przy tym kształt swojego systemu edukacji i zakres obowiązku szkolnego, każde – również Polska – stara się zadbać o edukację w języku ojczystym swoich obywateli przebywających czasowo lub stale za granicą.

W przeszłości, a także współcześnie, placówki, które zajmują się nauczaniem języka polskiego za granicą, musiały i muszą być dostosowane do systemu edukacji w danym państwie. Według Ministerstwa Edukacji Narodowej integralnym elementem polskiego systemu oświaty za granicą są:

- **szkoły i szkolne punkty konsultacyjne (SPK)** działające przy placówkach dyplomatycznych i pod nadzorem pedagogicznym **Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą** (prowadzące także nauczanie na odległość);
- **społeczne szkoły sobotnie** prowadzone przez organizacje pozarządowe;
- **szkoły w systemach edukacji innych państw** prowadzące nauczanie języka polskiego i w języku polskim;
- **szkoły europejskie**.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podkreśla, że w konkretnych miejscach powinny funkcjonować te formy, które umożliwią nauczanie języka ojczystego wszystkim zainteresowanym.

Fakt ten wpływa na znaczenie poszczególnych typów placówek oświaty, w których nauczanie odbywa się w języku polskim, i na ich zróżnicowanie zależne od wielu czynników (m.in. od tego, czy znajdują się one w krajach starej, starej i nowej czy nowej emigracji).

[1] Na podstawie powszechnego prawa do nauki uznawanego za podstawową zasadę przez społeczność międzynarodową.

1.1. Szkoły i szkolne punkty konsultacyjne (SPK) działające przy placówkach dyplomatycznych i pod nadzorem pedagogicznym ORPEG

W 1973 roku powstał Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą (ZS na Solcu). Podstawowym celem działalności tej instytucji było zapewnienie nauczania w języku polskim dzieciom pracowników polskich placówek dyplomatycznych. W 1991 roku powołane zostało Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (PCN) – instytucja oświatowa[2], które w styczniu 2011 roku[3] zostało włączone do Zespołu Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą z siedzibą w Warszawie. Utworzoną w ten sposób instytucję nazwano Ośrodkiem Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). Polonijne Centrum Nauczycielskie ulokowane jest w Lublinie i stanowi część Ośrodka, którego główną siedzibą jest Warszawa.

Obecnie pod nadzorem ORPEG znajdują się szkolne punkty konsultacyjne przy placówkach dyplomatycznych RP ulokowanych na 6 kontynentach w 37 krajach świata. ORPEG sprawuje także nadzór nad szkołami europejskimi i prowadzi kształcenie na odległość w szkołach wchodzących w jego skład (Szkoła Podstawowa im. Komisji Edukacji Narodowej, Gimnazjum im. Komisji Edukacji Narodowej oraz Liceum Ogólnokształcące im. Komisji Edukacji Narodowej). Zagraniczne jednostki podlegające ORPEG to zespół szkół (jedna szkoła – Zespół Szkół w Atenach) oraz szkolne punkty konsultacyjne (66 punktów) przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i polskich przedstawicielstwach wojskowych.

Szkolne punkty konsultacyjne realizują program uzupełniający (przedmioty ojczyste, czyli język polski i literatura, historia Polski, geografia z elementami przyrody, wiedza o społeczeństwie, ujęte w jeden przedmiot zwany „wiedzą o Polsce"). Jest również możliwość nauczania religii (przedmiot nadobowiązkowy). Wyjątkiem jest Zespół Szkół w Atenach, który prowadzi również nauczanie ramowe. Pierwotnie szkolne punkty konsultacyjne nosiły nazwę ***szkoły polskie*** (działające przy ambasadach czy konsulatach), a przemianowano je na ***szkolne punkty konsultacyjne*** w 2010 roku, **co nie sprzyja promowaniu uczenia się języka polskiego**.

Do szkół wchodzących w skład Ośrodka mogą być przyjmowane, o ile pozwalają na to warunki, także dzieci pracowników migrujących[4]. W roku szkolnym 2016/2017 naukę w szkołach przy polskich placówkach dyplomatycznych rozpoczęło ponad 17 tys. uczniów[5]. Pracuje w nich prawie 600 nauczycieli.

W systemie nauczania na odległość (program ramowy i uzupełniający) kształcą Szkoły im. KEN w ORPEG w Warszawie – obecnie ta forma nauczania obejmuje około 700 uczniów

[2] Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie prowadzi obecnie przede wszystkim szkolenia metodyczne dla polskojęzycznych nauczycieli pracujących za granicą. Ponadto organizuje seminaria i konferencje, współprowadzi portal www.polska-szkola.pl, a także opracowuje materiały metodyczne oraz programy nauczania języka polskiego za granicą.

[3] Na mocy zarządzenia nr 35 MEN z dnia 24 listopada 2010 r.

[4] Por. § 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 września 2004 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. 2004, nr 194, poz. 1986).

[5] Liczbę wszystkich uczniów kształcących się w szkołach poza granicami Polski szacuje się na co najmniej 150 tys. Podopieczni ORPEG stanowią więc około 11,3%.

na wszystkich poziomach edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące). Funkcjonuje także system wsparcia uczniów migrujących „Otwarta Szkoła". Od 2010 roku realizuje się w tym systemie projekt umożliwiający prowadzenie lekcji i konsultacji online w czasie rzeczywistym (bezpośredni kontakt nauczyciela z Polski z uczniem za granicą na nowoczesnych platformach e-learningowych). System kształcenia na odległość pełni funkcje edukacyjne wobec uczniów migrujących i czasowo przebywających za granicą. Osoby, które w związku z zagranicznym wyjazdem nie mogą kontynuować nauki w polskiej szkole, mają możliwość realizacji uzupełniającego lub ramowego planu nauczania w jednej ze szkół prowadzonych przez ORPEG. Uczniowie pracują samodzielnie, a w ciągu roku szkolnego zobligowani są do przesyłania określonej liczby prac kontrolnych z poszczególnych przedmiotów. Po przyjęciu tych prac uczeń może przystąpić do egzaminów klasyfikacyjnych, odbywających się w trakcie wakacji w siedzibie ORPEG. Pozytywny wynik egzaminów klasyfikacyjnych stanowi podstawę promocji do klasy programowo wyższej. Inną pomoc znajdzie w nauczaniu na odległość uczeń w wyjątkowej sytuacji (np. stale podróżujący), który z uzasadnionych powodów nie może uczęszczać do szkoły lokalnej za granicą – ma on możliwość realizacji ramowego planu nauczania, spełniając w ten sposób obowiązek nauki w Polsce. Podejmuje wtedy trud nauki wszystkich przedmiotów ujętych na danym etapie edukacji. Zajęcia online prowadzone są w ramach projektu systemowego *Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

1.2. Społeczne szkoły sobotnie

Społeczne szkoły sobotnie prowadzone są przez:
- polonijne organizacje oświatowe,
- stowarzyszenia rodziców, np. w USA, Wielkiej Brytanii, Irlandii,
- organizacje Polaków, zwłaszcza na Wschodzie,
- polskie parafie.

Stanowią najliczniejszą grupę szkół polskich. Niestety, nie wiadomo, ile ich jest, gdyż żadna instytucja nie prowadzi ich ewidencji. Mają też najdłuższą historię spośród placówek, które za granicą organizują lekcje w języku polskim. Wiele z nich ma ponadstuletnią tradycję. Działają przy parafiach (głównie w Niemczech, Francji, Hiszpanii, Argentynie, Brazylii oraz na Białorusi, Ukrainie, Litwie)[6], są skupione wokół zagranicznych lokalnych organizacji oświatowych[7] i innych organizacji polonijnych, a ostatnio są zakładane także przez sto-

[6] Kościół rzymskokatolicki od lat prowadzi szkoły polskie na obczyźnie. Najczęściej spotykaną formą kościelnych inicjatyw oświatowych jest działalność Polskich Misji Katolickich (np. taką jest Szkoła Polskiej Misji Katolickiej w Amsterdamie, gdzie w soboty dwa razy w miesiącu dzieci w grupach wiekowych od 5 lat uczą się religii i języka polskiego). Inny przykład to Chrześcijańskie Centrum Krzewienia Kultury, Tradycji i Języka Polskiego w Niemczech, ściśle współpracujące z Polską Misją Katolicką w Niemczech. W szkołach prowadzonych przez Centrum dzieci przez 3 godziny tygodniowo uczą się języka polskiego, a także historii i geografii Polski. Przy Konferencji Episkopatu Polski działa Komisja ds. Polonii i Polaków za Granicą.

[7] W ramach organizacji: Polska Macierz Szkolna – w wielu krajach europejskich, Zjednoczenie Nauczycieli i Pedagogów w Niemczech, Związek Nauczycieli Polskich na Ukrainie, Centrala Polskich Szkół Dokształcających

warzyszenia i fundacje rodziców – przedstawicieli tzw. nowej emigracji zarobkowej. Często prowadzone są przy nich oddziały przedszkolne (a czasem klasy zerowe) obejmujące dzieci w wieku 3–5 lat.

Szkoły sobotnie działają w ramach systemu prawnego danego kraju, ale poza jego systemem edukacji. Są placówkami samodzielnymi, same troszczą się o pozyskanie kadry pedagogicznej, nierzadko nauczycielami są rodzice uczniów (zwłaszcza w środowiskach nowej emigracji). Same też zabiegają o finanse umożliwiające im funkcjonowanie (najczęściej pobierają czesne od uczęszczających do nich dzieci). Szkoły zatwierdzają też własny program nauczania i dobierają podręczniki. Nie jest to program jednorodny, bo choć większość szkół przyjmuje *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*[8] i programy tworzone w Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie, nie są one tak popularne, jak można by się było spodziewać, gdyż **nie są dostosowane do potrzeb i możliwości językowych dzieci.** Przygotowano je przecież z myślą o dzieciach polskich, które czasowo znalazły się za granicą i których rodzice planują powrót do kraju. Zwykle są to dostępne drogą elektroniczną pozycje, które wymagają od nauczyciela adaptacji oraz drukowania materiałów, i w związku z tym często przegrywają z gotowymi podręcznikami dla szkół w Polsce. W ostatnich latach nieco częściej wykorzystywane są atomy z zestawu materiałów *Włącz Polskę*. Warto jednak podkreślić, że materiałów tych można użyć tylko w dobrze wyposażonych szkołach, z odpowiednio przygotowaną kadrą. Nauczyciele korzystający z tradycyjnych podręczników uczą też – bardziej lub mniej świadomie – według programu i podstawy programowej przeznaczonych dla uczniów w kraju, co nie jest rozwiązaniem korzystnym.

Lekcje w szkole obejmują: język i literaturę polską, historię i geografię Polski oraz religię. Odbywają się najczęściej w sobotnie przedpołudnia. Każda z placówek ma własny sposób finansowania (oparty na czesnym).

Dane dotyczące liczby tych szkół mają charakter wyłącznie szacunkowy ze względu na to, że podmioty zakładające i prowadzące te placówki nie mają obowiązku rejestrowania swojej działalności w jakimkolwiek urzędzie w Polsce. Ministerstwo Edukacji Narodowej dysponuje adresami ponad 400 szkół, w których języka polskiego naucza się poza oficjalnym systemem szkolnym[9].

w Stanach Zjednoczonych, Związek Nauczycielstwa Polskiego w Kanadzie, Polska Macierz Szkolna w Nowej Południowej Walii w Australii.

[8] *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa 2010.

[9] Zapisanych na stronach internetowych największych organizacji nauczycielskich w Wielkiej Brytanii (100; zob. http://www.polskamacierz.org/dla-rodzicow/znajdz-szkole-w-swojej-okolicy/, data dostępu: 22.07.2017), USA (59; zob. http://www.znpusa.org/index.php?adminpanel=szko%B3y, data dostępu: 22.07.2017), Kanadzie (52; zob. http://www.znp.ca/wp/szkoly/, data dostępu: 22.07.2017), Niemczech (55; zob. http://www.jpolski.de/index.php?menu=105&unter_menu=60, data dostępu: 22.07.2017), Holandii (18; zob. http://www.fpsn.nl/pl/, data dostępu: 22.07.2017), Australii (9; zob. http://www.pccv.org.au/en/polish-schools-in-melbourne/, data dostępu: 22.07.2017) i Włoch (16; zob. http://radaoswiaty-it9.webnode.com/ szko%c5%82y-polonijne/, data dostępu: 22.07.2017).

1.3. Szkoły, w których prowadzone jest nauczanie w języku polskim, należące do systemów edukacji innych państw

Szacuje się, że w systemach edukacji innych państw jest co najmniej 170 szkół, w których naucza się w języku polskim, a naukę pobiera w nich około 30 tys. uczniów. Można wyróżnić kilka typów tych placówek:

- **Przedszkola i szkoły polskie z polskim językiem nauczania**; znajdują się one przede wszystkim na terenach, które od wieków zamieszkiwali Polacy, czyli na Litwie (121 szkół, 82 przedszkola i grupy przedszkolne), w Czechach (36 szkół i 26 przedszkoli), na Łotwie (5 szkół, 1 przedszkole), na Ukrainie (2 szkoły), na Białorusi (2 szkoły) i na Węgrzech[10]; nauczanie wszystkich przedmiotów odbywa się w języku polskim w klasach I–IV lub I–XII. Zaznaczyć trzeba, że nazywanie tych szkół mianem „polskie" ma charakter czysto umowny i znajduje uzasadnienie jedynie w języku, w jakim prowadzona jest edukacja. W placówkach tych obowiązują bowiem lokalne programy nauczania, a w procesie dydaktycznym wykorzystywanych jest wiele lokalnych podręczników. Szanse zyskania systematycznej wiedzy na temat polskiej historii czy geografii są więc ograniczone, a możliwości wychowania w duchu polskim zależą wyłącznie od zaangażowania nauczycieli.
- **Szkoły umożliwiające uczniom udział w zajęciach języka polskiego jako ojczystego.** Funkcjonują przede wszystkim w Niemczech, Danii, Rumunii, Szwecji, Norwegii, Mołdawii, na Ukrainie i na Białorusi – nauczanie języka polskiego odbywa się fakultatywnie, jeśli tylko zostanie spełniony warunek odpowiedniej liczebności grupy uczniów (w Niemczech). Niekiedy wstępne nauczanie (w formie zabawy) języka polskiego prowadzi się już w niektórych przedszkolach (np. w Niemczech). W szkołach obowiązuje program opracowany i zatwierdzony przez państwowe lub lokalne władze oświatowe, akceptujące korzystanie (w pewnym stopniu) z polskich programów nauczania (jak we Francji). Podobnie jest w szkołach z polskim językiem nauczania.
- **Szkoły, w których odbywa się nauczanie języka polskiego jako języka obcego**. Język polski w tych szkołach nauczany jest fakultatywnie. Placówki takie znajdują się głównie w Niemczech, Szwecji oraz w wielu krajach byłego ZSRR. W 2017 roku rozpoczął się pilotażowy program nauczania języka polskiego jako obcego w szkołach w Irlandii.
- **Oddziały międzynarodowe w ramach francuskiego systemu edukacji (Sekcje Polskie).** We Francji w szkołach publicznych obok innych oddziałów międzynarodowych funkcjonują oddziały polskojęzyczne. Pracują w nich także nauczyciele formalnie zatrudnieni przez dyrektora ORPEG. Sekcje międzynarodowe powstały w latach 60. – dla dzieci obcokrajowców, którzy stacjonowali we Francji jako pracownicy NATO, a Sekcje Polskie utworzono w 1995 roku. Funkcjonują obecnie w czterech prestiżowych liceach francuskich plasujących się wysoko w rankingu najlepszych liceów w tym kraju: w Lyonie, Strasburgu, Saint-Germain-en-Laye oraz w Paryżu. Obowiązuje w nich zasada podwójnego nauczania, tzn. w tygodniowym planie zajęć uczniów Sekcji Narodowych przeznaczono

[10] Ogólnokrajowa Szkoła Polska na Węgrzech – z centralą w Budapeszcie i systemem wielu oddziałów w całym kraju.

w zależności od poziomu 6–8 godzin na nauczanie w językach narodowych, powierzając to zadanie nauczycielom z dyplomami odnośnych krajów. Najczęściej w językach narodowych wykładane są: historia, geografia oraz literatura, choć jest możliwe nauczanie również innych przedmiotów. Programy nauczania realizowane w sekcjach narodowych są opracowywane na podstawie tych obowiązujących w kraju i zatwierdzane przez francuskie władze oświatowe. Sekcje Polskie podlegają w tym względzie ORPEG.

1.4. Szkoły europejskie

Szkoły europejskie powstały w krajach Unii Europejskiej m.in. w celu zapewnienia możliwości nauki języka ojczystego dzieciom pracowników instytucji europejskich. Obecnie do tego typu szkół uczęszcza 651 uczniów narodowości polskiej. Placówek tych jest łącznie 14 i są one oficjalnymi instytucjami edukacyjnymi kontrolowanymi wspólnie przez rządy państw członkowskich UE. Podstawę prawną funkcjonowania szkół europejskich stanowi Konwencja o Statucie Szkół Europejskich sporządzona w Luksemburgu 21 czerwca 1994 roku[11], Polska przystąpiła do niej z dniem 31 sierpnia 2004 roku. Szkoły działają zgodnie z tym statutem. Zapewniają wielojęzyczną i wielokulturową edukację dzieciom, których rodzice są zatrudnieni w instytucjach i agencjach Unii Europejskiej. Dzieci te mają też prawo do nauki języka ojczystego i poszanowania własnych tradycji. Uczniowie tej samej narodowości uczą się w tzw. sekcji, tworzonej w zależności od liczby uczniów danej narodowości. Sekcje polskie funkcjonują w Szkole Europejskiej Bruksela I oraz w Szkole Europejskiej Luksemburg I. W pozostałych szkołach polskie dzieci są uczone języka polskiego jako ojczystego, ale uczęszczają do innej sekcji językowej, wybranej przez rodziców.

W skład szkoły europejskiej wchodzi:
- dwuletnie przedszkole (dzieci w wieku 5–7 lat, zajęcia prowadzone w języku ojczystym),
- pięcioletnia szkoła podstawowa (dzieci w wieku 6–10 lat, nauka w języku ojczystym),
- siedmioletnia szkoła średnia (młodzież w wieku 11–17 lat).

Cykl nauczania kończy się maturą europejską, do której uprawnieni są jedynie uczniowie po ukończeniu dwu ostatnich klas szkoły europejskiej.

2. Rola i zadania ORPEG

Do zadań Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą należy wyznaczone w misji kształtowanie i podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej wśród Polonii i Polaków żyjących poza granicami kraju. Realizacja tej misji polega na:
- koordynowaniu organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, w tym sprawowaniu nadzoru pedagogicznego wobec dyrektorów i kierowników szkół za granicą oraz nauczycieli w sekcjach polskich funkcjonujących w szkołach działających w systemach oświaty innych krajów;

[11] Dz.U. 2005, nr 3, poz. 10.

- organizowaniu w ORPEG kształcenia na odległość dla dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą w programie ramowym i uzupełniającym;
- kierowaniu nauczycieli do pracy za granicą w celu wspomagania (wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących) nauczania języka polskiego w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw lub w innych formach prowadzonych przez organizacje społeczne zarejestrowane za granicą;
- przekazywaniu podręczników i pomocy dydaktycznych do organizacji społecznych zarejestrowanych za granicą oraz innych ośrodków i placówek organizujących za granicą nauczanie języka polskiego;
- organizowaniu doskonalenia zawodowego oraz udzielaniu wsparcia metodycznego nauczycielom pracującym wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących;
- współpracy z krajowymi i zagranicznymi instytucjami i organizacjami wspierającymi oświatę polonijną i polskojęzyczną za granicą;
- prowadzeniu bazy danych dotyczących szkół na portalu polska-szkola.pl.

Nie wszystkie zadania realizowane były w sposób płynny i efektywny dla odbiorców (np. zadania dotyczące doskonalenia zawodowego i wspierania nauczycieli pracujących wśród Polonii i Polaków czy przekazywanie podręczników i pomocy dydaktycznych)[12].

Statystyka sprawozdawcza prowadzona przez ORPEG pozwala stwierdzić m.in., że z zajęć języka polskiego korzystają przede wszystkim osoby polskiego pochodzenia (69,2% ankietowanych). Osoby zainteresowane nauką języka polskiego uczęszczają na zajęcia kilka lat. Z ankiety przeprowadzonej w roku szkolnym 2014/2015 wynika, że największą grupę stanowiły osoby, które uczyły się języka polskiego od roku lub dwóch lat (39,5%). Powody, dla których uczniowie uczęszczają na lekcje języka polskiego, to m.in. chęć studiowania i/lub zamieszkania w Polsce.

3. Aktualna sytuacja placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą w świetle rozwiązań prawnych

3.1. Dostępność kształcenia w języku polskim jako odziedziczonym

Tradycja pomocy Polakom żyjącym poza granicami kraju w podtrzymywaniu tożsamości narodowej przez władze Rzeczypospolitej Polskiej narodziła się po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. W nawiązaniu do tej tradycji w 1973 roku powołano Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą (ZS na Solcu), w którym kształciły się głównie dzieci pracowników polskich placówek dyplomatycznych, od lat 90. – także dzieci osób polskiego pochodzenia na stałe zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących. Udzielanie pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturowym zostało też wpisane do Konstytucji RP,

[12] Por. *Wystąpienie pokontrolne NIK*. Warszawa 2014. P-14-010-KAP-02-01-pdf.

by m.in. wspierać rodziców w zapewnianiu dzieciom nauki w języku polskim. Szczególnie – zgodnie z zapisami *Ustawy o systemie oświaty* – wspomagane jest nauczanie języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej oraz innych przedmiotów nauczanych w języku polskim w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw lub nauczanych w innych formach przez organizacje społeczne zarejestrowane za granicą[13].

Niezależnie od zabezpieczenia dobra polskiego dziecka i jego edukacji w języku polskim w aktach prawnych, w kraju podejmuje się na rzecz szkolnictwa polskiego poza granicami Polski wiele kroków opartych na kilkuletnich programach i dokumentach rządowych (np. Rządowy Program Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą na lata 2015–2020)[14]. Nie są to unormowania jedyne: zasady funkcjonowania szkolnictwa polonijnego i polskiego za granicą opierają się również na przepisach prawa międzynarodowego (takich jak Konwencja Ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z dnia 1 lutego 1995 roku oraz Dyrektywa z dnia 25 lipca 1977 roku w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących).

Status prawny społecznych szkół sobotnich zależy przede wszystkim od przepisów obowiązujących na terenie państwa, w którym te placówki działają. Szkoły należące do systemów edukacji innych państw funkcjonują na podstawie przepisów krajowego porządku prawnego obowiązującego lokalnie i umów międzynarodowych. Natomiast Szkoły Europejskie działają na podstawie Statutu Szkół Europejskich oraz decyzji Rady Zarządzającej, w skład której wchodzą ministrowie edukacji 27 państw UE.

Przez wiele lat szkoły dla dzieci dyplomatów, działające przy placówkach dyplomatycznych wielu państw, funkcjonowały na zasadach eksterytorialności. Taki charakter miały też przez wiele lat polskie szkoły działające przy ambasadach. Stan ten zmienił się w 1992 roku po podjęciu decyzji o przyjmowaniu do tych szkół nie tylko dzieci pracowników polskich placówek dyplomatycznych (tak było na początku istnienia szkół), ale też dzieci obywateli polskich mieszkających za granicą na stałe. Od roku 1996 do placówek „ZS na Solcu" przyjmowano także dzieci Polaków niebędących obywatelami polskimi. Jedynie w latach 1996–1999 nauka w szkołach była częściowo odpłatna. Obecnie **szkolne punkty konsultacyjne** (a do 2010 roku – szkoły polskie) działające przy polskich placówkach dyplomatycznych i inne jednostki będące w strukturze ORPEG funkcjonują na podstawie przepisów rozporządzenia MEN z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich **czasowo przebywających za granicą**[15].

Jak wynika z regulacji prawnych, sytuacja edukacji w języku polskim za granicą przedstawia się następująco: dzieci pracowników migrujących, a także dzieci Polaków niebędących obywatelami polskimi pobierają nieodpłatną naukę w szkołach koordynowanych przez

[13] Por. art. 22 *Ustawy o systemie oświaty* (Dz.U. 04.256.2572).

[14] Omówiono je szerzej w części *Prawne podstawy nauki języka polskiego za granicą*.

[15] Minister Edukacji Narodowej zobowiązany jest ponadto do wydania następujących aktów wykonawczych: w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących; w sprawie zakresu i warunków przyznawania świadczeń przysługujących nauczycielom polskim skierowanym lub delegowanym do pracy za granicą; w sprawie wynagradzania nauczycieli zatrudnionych w publicznych szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych RP.

ORPEG, nieodpłatnie uczą się też w języku polskim dzieci w szkołach należących do systemów edukacyjnych innych państw, a także w szkołach europejskich, natomiast – ze względu na ograniczony budżet i ograniczoną liczbę placówek przy placówkach dyplomatycznych – najliczniejsza grupa uczniów korzysta z nauki w społecznych szkołach sobotnich. Uczęszczają do nich **odpłatnie, co stanowi czynnik demotywujący dla rodziców tej ogromnej grupy młodych Polaków.**

3.2. Funkcje i zadania szkół polonijnych

Od czasu, kiedy zakładane przez emigrantów polskie szkoły – najpierw przy parafiach, a potem także świeckie – wypełniały zadanie przekazywania kolejnym pokoleniom Polaków przywiązania do polskości, wychowywania ich w duchu głębokiego patriotyzmu i przywiązania do wartości chrześcijańskich – ich priorytety niewiele się zmieniły. Uczono w nich i uczy się nadal polskiej historii i geografii, polskiej kultury i tradycji, a przede wszystkim języka polskiego – umożliwiającego uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości etnicznej. „Mimo upływu lat, zmieniających się warunków społecznych i sytuacji geopolitycznej, zadania tych szkół pozostają niezmienne. Są nimi nadal:

- podtrzymywanie i rozwijanie znajomości języka, który jest znakiem przynależności do grupy, a także wyrazem akceptacji dla wyznawanego przez nią systemu wartości;
- ukazywanie dzieciom i młodzieży bogactwa dziedzictwa kulturowego kraju ich pochodzenia, a przez to umacnianie/rozwijanie ich tożsamości”[16];
- wspieranie w aktualnym miejscu osiedlenia integracji zapobiegającej marginalizacji i zamykaniu się w etnicznych enklawach (otwarcie także na kraj osiedlenia).

Szkoły polskie stawiają więc sobie za cel rozwijanie kompetencji językowej dzieci, a także umacnianie ich tożsamości oraz więzi z grupą, by czuły potrzebę utrzymywania łączności z nią, działania na jej rzecz, reprezentowania jej na zewnątrz. Dobra znajomość języka kraju pochodzenia rodziców lub dziadków, wiedza o ich ojczyźnie, daje dzieciom pewność na temat ich tożsamości i pochodzenia oraz idące za tym poczucie bezpieczeństwa. „Nie należy jednak od młodych ludzi mieszkających za granicą wymagać, aby byli tylko Polakami, bo też nigdy by się to […] nie udało, ale pomóżmy im utrzymać wspólny język z nami, z ich dziadkami, z krajem, którego piętno noszą w imieniu, we krwi, bo bez wątpienia zaopatrzeni są przez polską naturę w charakterystyczne nam cechy” (A. Walles, 1986). Jeśli będą uczeni otwarcia na swoje pochodzenie, ale też na najbliższe otoczenie, mogą się stać najlepszymi łącznikami Polski z innymi regionami świata, promotorami działań międzynarodowych i obecności polskiej w świecie. Mogą w przyszłości działać na rzecz współpracy gospodarczej, ekonomicznej, kulturowej, być ambasadorami polszczyzny i realizować kolejne zadania szkół polskich – promować w świecie język polski i polską kulturę. „Szkoła powinna […] pomagać młodym ludziom aktywnie funkcjonalizować polskość, a to może dokonać się poprzez umacnianie w nich równolegle poczucia przynależności do kultury polskiej, z jakiej wyrastają, oraz do kultury kraju osiedlenia, w której żyją” (E. Lipińska, A. Seretny, 2011: 5).

[16] Zob. E. Lipińska, A. Seretny (2011).

Do działań promujących język polski zostało też zobligowane kierownictwo szkół za granicą. Jest ono aktywne przede wszystkim w środowisku lokalnym, m.in. współpracuje z miejscowymi szkołami, organizacjami polonijnymi, placówkami dyplomatycznymi RP i rodzicami, a także organizuje konkursy, uroczystości i imprezy szkolne mające na celu podtrzymanie tożsamości i kultury polskiej.

3.2.1. Wspólnota wokół szkoły

Sobotnie szkoły nie mogłyby funkcjonować bez zaangażowania części rodziców. Sprawują oni dyżury na początku i na końcu dnia szkolnego oraz podczas przerw, zbierają fundusze na rzecz szkoły, pomagają w działaniach pozalekcyjnych (wycieczkach, przedstawieniach, zawodach sportowych). Obecność rodziców w życiu polskiej szkoły to niedostrzegany i niedoceniany dotąd aspekt jej funkcjonowania.

Jednym z fenomenów polskich szkół sobotnich jest także zaangażowanie w ich pracę całych rodzin (nie tylko rodzin uczniów). W zasadzie żaden dyrektor/żadna dyrektorka szkoły ani żaden nauczyciel/żadna nauczycielka nie mogliby pełnić tych funkcji bez pełnego wsparcia swoich bliskich. Praca w szkole zabiera bowiem znaczną część weekendu, a życie domu w soboty schodzi na dalszy plan. Ponadto praca w szkole sobotniej wymaga wysiłku często ponad możliwości jednej osoby. Członkowie rodzin pomagają w pracach logistycznych, prowadzą księgowość, angażują się w życie stowarzyszeń oraz instytucji okołoszkolnych (harcerstwa, parafii, przy których działają szkoły itp.).

Innym fenomenem są tradycje zaangażowania kilku pokoleń jednej rodziny w prowadzenie szkół języka polskiego. Tradycje te przekazywane są na członków rodziny kolejnych pokoleń, którzy wykorzystują swe kwalifikacje zawodowe, wspierając działalność szkolną (np. dziennikarka reklamuje szkoły sobotnie w migracyjnych mediach, oficer zawodowy dostarcza sprzęt na wyjazdy w plener: namioty, śpiwory).

Kolejną ważną i niedostrzeganą dotąd grupą są absolwenci. Część z nich wraca do szkoły na kilka lat w roli wolontariuszy. Niektórzy kontynuują działalność w szkolnej organizacji młodzieżowej. Są oni najlepszymi ambasadorami polskich szkół sobotnich, choć szczerze przyznają, że jako uczniowie przechodzili okres buntu. Bunt pojawia się po kilku pierwszych latach i wygasa w chwili, gdy młodzież zaczyna dostrzegać korzyści związane np. z przygotowaniem do państwowego egzaminu z języka polskiego.

Warto wykorzystać i wesprzeć aktywność (nauczycieli i ich rodzin, uczniów oraz rodziców i absolwentów) w tradycyjnej sobotniej placówce szkolnej jako **przejaw działań wspólnotowych**, służących integracji różnych środowisk i różnych pokoleń migracyjnych. Właśnie takie okoliczności sprzyjają bowiem podtrzymywaniu języka polskiego jako naturalnego środka komunikacji.

3.3. Specyfika nauczania w szkołach poza granicami Polski

Nauczanie w języku polskim na obczyźnie ma swoją specyfikę i ograniczenia.

3.3.1. Czas przeznaczony na naukę

Istotnym ograniczeniem edukacyjnym jest **czas** przeznaczony na lekcje języka polskiego w szkołach polskich. Uczniowie spotykają się przeciętnie przez 35 sobót w roku na 3–4 lekcje. Podczas tych kilku godzin, oprócz lekcji polskiego, często odbywają się jeszcze lekcje religii, historii czy geografii. W klasach młodszych lekcje polskiego zajmują około 90 godzin lekcyjnych[17] rocznie, czyli 8–9 godzin miesięcznie, a w klasach średnich (uczniowie w wieku 10–13 lat) i starszych (uczniowie mający ponad 14 lat) tych jednostek będzie mniej, ponieważ zgodnie z programem dochodzą jeszcze lekcje historii czy geografii – w sumie w starszych klasach na język polski przypada 75 godzin rocznie, czyli 7–8 godzin miesięcznie. Efektywnego nauczania może być jeszcze mniej ze względu na szkolne okoliczności (akademie, konkursy, wyjazdy).

Niesprzyjające uwarunkowanie stanowi także fakt, że zajęcia szkolne odbywają się w czasie wolnym uczniów polonijnych – kosztem zajęć własnych, rozwijania zainteresowań, zajęć sportowych, wypoczynku i kontaktów z rówieśnikami w miejscu zamieszkania. Uczęszczanie do szkoły polskiej jest więc dla dzieci dodatkowym obowiązkiem i stanowi istotny czynnik demotywujący.

3.3.2. Kompetencje językowe uczniów

Niekorzystnie na edukację uzupełniającą oddziałują także spore **różnice poziomu wiedzy i umiejętności językowych uczniów** w szkołach poza granicami kraju, niehomogeniczność tej grupy uczniów. Wynika to z niejednorodnej przeszłości edukacyjnej: „przeszłość edukacyjna – to niejednakowy sposób opanowywania niejednakowej polszczyzny. Inny bagaż wiedzy, doświadczenia i umiejętności ma dziecko urodzone poza Polską i wychowane tam w góralskiej rodzinie murarzy, mieszkające w polonijnej enklawie, inne uczeń o rodowodzie inteligenckim niedawno przybyły z Polski, po kilku latach nauki w szkole w Polsce" (E. Lipińska, A. Seretny, 2011: 12). Dzieci i młodzież polonijna pochodzą z bardzo różnych kręgów społecznych i kulturowych, co tworzy w szkole polskiej na obczyźnie specyficzną sytuację dydaktyczną (zob. M. Lasocka, 2011). Część uczniów ma za sobą kilka lat edukacji w Polsce (język polski jest dla nich językiem ojczystym), pozostali nabywali język polski jako odziedziczony. „Obie postaci polszczyzny [język polski jako ojczysty – język polski jako odziedziczony] łączy przede wszystkim cel i sposób przyswajania: są poznawane w dzieciństwie, w interakcji z osobami bliskimi, najczęściej członkami rodziny. […]. Zakres użycia *języka odziedziczonego* jest jednak zdecydowanie węższy niż *ojczystego*, jest on bowiem obecny niemal wyłącznie w sferze prywatnej.

Czynnikami wzmacniającymi rozwój polszczyzny w Polsce są: rodzina, środowisko endolingwalne, i co najważniejsze – system edukacji. W przypadku języka odziedziczonego czynniki te są ograniczone do otoczenia rodzinnego (czasem »pozadomowego« – w przypadku uczestnictwa w życiu zbiorowości, przynależności do kościoła, korzystania z usług etnicznych instytucji publicznych)" (E. Lipińska, A. Seretny, 2013: 4). Wzmocnienie w formie

[17] Czas godziny lekcyjnej w różnych szkołach może się wahać od 40 do 60 minut.

zanurzenia w języku odziedziczonym może być stosunkowo krótkie – co daje negatywne skutki dla znajomości języka polskiego – kiedy dzieci (ze względu na zdecydowanie rzadszą niż w przypadku szkół sieć polskich przedszkoli, a także na nieświadomość rodziców decydujących się na oddanie dziecka do lokalnych instytucji) przechodzą przez wychowanie przedszkolne (niekiedy od wczesnego niemowlęctwa[18]) w lokalnych przedszkolach.

W konsekwencji ucznia – użytkownika języka odziedziczonego – cechują niepełne lub nie w pełni rozwinięte kompetencje językowe, a zakres użycia kodu jest znacznie ograniczony, nie obejmuje nigdy wszystkich sfer życia (podobnie jak podczas uczenia się języka obcego). Odmiana języka, którą poznaje uczeń z *pokolenia polonijnego*[19], jest też często daleka od standardowej.

W jednej klasie w szkole polonijnej spotykają się więc uczniowie o bardzo zróżnicowanych kompetencjach (choć w tym samym wieku):

– bez problemu posługujący się polszczyzną w mowie i/lub w piśmie – od niedawna przebywający za granicą,
– prawie cudzoziemcy polskiego pochodzenia, dla których język polski (jak dla autentycznych cudzoziemców) jest prawie obcy[20].

Trzeba też wziąć pod uwagę fakt, że w przypadku *pokolenia zerowego* duży wpływ na naukę i rozwój języka polskiego ma przebieg procesów adaptacyjnych[21], a zawężony zasób leksykalny języka odziedziczonego niejednokrotnie skutkuje zanikiem biegłości w posługiwaniu się tym językiem[22].

3.3.3. Doświadczenia edukacyjne uczniów

Kolejna wiązka problemów wynika z faktu, że uczniowie polonijni doświadczają na sobie **jednoczesnego oddziaływania dwóch różnorodnych systemów i programów edukacyjnych**: w szkołach lokalnych i szkołach polskich, co wiąże się z koniecznością oferowania róż-

[18] Przykładowo w Anglii dzieci są przyjmowane do przedszkoli od początku swego życia, nieraz jako kilkutygodniowe niemowlęta, co może „przestawić" mechanizmy tzw. magnesu języka ojczystego na język kraju osiedlenia.

[19] Pokolenie polonijne – uczniowie szkół polskich na obczyźnie urodzeni w nowej ojczyźnie (kraju osiedlenia).

[20] M. Lasocka (2011) pisze, że bardzo trudno jest „zapewnić odpowiedni poziom i sprostać wymaganiom zarówno prawnuków andersowców, wnuków emigracji z lat 80., dzieci urodzonych w Anglii po 2004 oraz dzieci, które urodziły się w Polsce i przyjechały w ostatnich latach".

[21] Ich przebieg ma „szczególne znaczenie w przypadku dzieci starszych, świadomych zmiany miejsca zamieszkania. Ich adaptacja do nowych warunków nie zawsze przebiega bezproblemowo, jak się na ogół sądzi. Najtrudniejszym wiekiem jest V faza rozwojowa – *adolescencja*, czyli przedział 12–18 lat, nazywana »okresem buntu«, pełna dylematów typowych dla wieku dojrzewania. W sytuacji emigracyjnej mogą się one potęgować w związku z *szokiem językowym* i *kulturowym* oraz poczuciem utraty swojego (polskiego) środowiska i niemożnością pozyskania lokalnego. Skutkuje to nierzadko zaburzeniem poczucia tożsamości wywołanym niechęcią do »nowego« (wtedy przeważa polskość) lub silną potrzebą wtopienia się weń (wtedy polskość bywa zarzucana). W zależności od przyjętej postawy nastolatek chodzi do polskiej szkoły lub nie, faktycznie się w niej uczy lub tylko naukę markuje. Ma to też duży wpływ na jego zachowanie i stosunek do nauczycieli. Tłem tych kwestii jest zawsze rodzina, od której zależy postawa dzieci wobec starej i nowej ojczyzny" (E. Lipińska, A. Seretny, 2013: 12–13).

[22] Jak wskazują badania dwóch grup uczniów: urodzonych w Anglii oraz przybyłych z zagranicy, do regresji języka w odniesieniu do badanych uczniów przybyłych z Polski czas ten wynosił ok. 2 lat. Por. B. Niesporek-Szamburska (2016).

nych form kształcenia uzupełniającego – w zależności od lokalnego systemu oświatowego i od specyfiki realizowanego w szkole lokalnej programu i planu edukacji. Taka sytuacja jest problemem dla przygotowujących programy i pomoce dydaktyczne, a także dla nauczycieli, ale dla ucznia może być korzystna (kształci elastyczność myślenia, otwartość na innego, akceptację własnej inności).

Ideałem byłoby zatem odniesienie się do znajomości wiedzy i umiejętności uczniów polonijnych pozyskiwanych w lokalnej szkole, by przetransferować umiejętności językowe pozyskane w języku edukacji szkolnej do rozwijania języka odziedziczonego[23].

3.3.4. Specyfika nauczania języka odziedziczonego

Nauczanie języka odziedziczonego lokowane jest pomiędzy dydaktyką języka rozumianego jako ojczysty i/lub jako obcy.

Użytkownicy języka odziedziczonego „legitymują się niezłą znajomością słownictwa często używanego (zob. Seretny, 2011) i potocznego, dlatego w procesie kształcenia nacisk należy położyć przede wszystkim na leksykę tematyczną oraz abstrakcyjną. Uzupełnianie luk w kompetencji gramatycznej należy łączyć z nauką poprawnego zapisu oraz wymowy poznawanych i/lub utrwalanych struktur. W rozwijaniu sprawności mówienia aspekt poprawnościowy powinien wyraźnie zdominować płynnościowy. Użytkownicy języka odziedziczonego muszą również dużo czytać i pisać, przy czym dość istotne jest, aby teksty, z którymi się stykają, były dostosowane do poziomu ich umiejętności językowych, potrzeb, zainteresowań oraz możliwości poznawczych. […] Opierając się na fundamentach językowych, trzeba zaznajamiać użytkownika języka odziedziczonego z polską kulturą, przede wszystkim wysoką, umożliwiając im także poznawanie »teraźniejszości« Polski. Jeśli bowiem źródłem motywacji jest tożsamość, to zajęcia muszą odpowiedzieć na to zapotrzebowanie – niezależnie od tego, czy uczący się ma z grupą bliskie, dalsze czy zupełnie dalekie powiązania" (E. Lipińska, A. Seretny, 2013: 9–10).

Ze względu na zróżnicowanie programowe szkół, do których uczęszczają uczniowie poza granicami kraju i konieczność umożliwienia uczniom kształtowania/rozwijania niepełnej kompetencji językowej, bardzo **cenne w nauczaniu polonijnym** są materiały przygotowywane przez samych nauczycieli, podręczniki dla cudzoziemców, podręczniki dla dzieci polonijnych oraz publikacje MEN[24]. Dalej jednak rozsyłane są do szkół polskich podręczniki, które służą do nauczania języka polskiego jako ojczystego, nauczanego w Polsce w większym wymiarze godzin i odmiennym kontekście kulturowo-językowym, **co jest działaniem nietrafiającym w zapotrzebowanie** tej grupy uczących się.

Na stronie internetowej Polska Szkoła (prowadzonej przez ORPEG przy współpracy MEN) udostępnione zostały nieodpłatnie nowe źródła edukacyjne, m.in. podstawa programowa i programy nauczania, podręcznik internetowy *Włącz Polskę!* oraz baza podręczników i ma-

[23] Por. *Develomental Interdependence Theory* (DIT) – oparta na wzajemnej relacji między dwoma językami osoby bilingwalnej (J. Cummins, M. Swain, 1986).

[24] Por. cykle podręczników m.in. M. Pawlusiewicz (2005, 2011); podręczniki dla cudzoziemców, np. www.universitas.pl, wydawnictwo.us.edu.pl, podręczniki dla dzieci polonijnych A. Rabiej, A. Achtelik i B. Niesporek-Szamburskiej, M. Małyski i inne. Zob. też: www.polska-szkola.pl.

teriałów dydaktycznych. W ramach projektu „Włącz Polskę!" stworzono zestaw materiałów edukacyjnych, z którego mogą korzystać bezpłatnie polscy uczniowie na całym świecie. Na interaktywnej platformie www.wlaczpolske.pl uczniowie, rodzice i nauczyciele mogą łączyć różnorodne materiały edukacyjne, dostosowując je do wieku, poziomu znajomości języka polskiego, potrzeb czy zainteresowań. W ten sposób powstaje indywidualny podręcznik, dostępny w wersji elektronicznej, który można pobrać i wydrukować. Na platformie zgromadzono kilka tysięcy krótkich jednostek treściowych – materiałów nazwanych „atomami". Każdy atom to materiał do nauki, zawierający tekst i/lub zadanie/a do samodzielnego wykonania przez ucznia. Dostępne materiały obejmują nauczanie wczesnoszkolne, język polski, wiedzę o Polsce oraz historię i geografię Polski. Autorzy projektu podkreślają, że materiały edukacyjne w podręczniku są zgodne z *Podstawą programową dla polskich uczniów uczących się za granicą* oraz *Ramami programowymi kształcenia uzupełniającego*. Nieco gorzej prezentuje się zamieszczony materiał od strony motywacyjnej i dydaktycznej. Jak już wspomniano, słabiej przygotowany nauczyciel nie jest w stanie skorzystać z tego instrumentu dydaktycznego, ponadto nie zawsze pozwala na to wyposażenie szkół.

3.4. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– duża aktywność społeczna wśród Polaków zamieszkałych za granicą w zakresie organizowania oświaty – zróżnicowany system uczenia w języku polskim za granicą – rozbudowana sieć społecznych szkół sobotnich – bezpłatny dostęp do nauki języka polskiego w części szkół (SPK, szkoły należące do systemów edukacji innych państw, szkoły europejskie) – merytoryczna i finansowa pomoc państwa w działalności edukacyjnej części szkół, szczególnie SPK (MEN, ORPEG, MSZ) – aktywność oświatowych środowisk polonijnych w organizowaniu doskonalenia zawodowego miejscowych nauczycieli – szkoły należące do systemów edukacji innych państw, w których nauczanie odbywa się w języku polskim na Litwie, w Czechach, na Białorusi, Ukrainie i na Węgrzech	– brak kompletnej ewidencji polskich szkół (i uczniów) za granicą – nierówne traktowanie różnych typów szkół polskich za granicą przez polskie instytucje – silna nierówność w nieodpłatnym dostępie do kształcenia w języku polskim – niewielka sieć przedszkoli wspierających język polski – brak efektywnego systemu (przepisy prawne, ośrodek koordynujący) równomiernego wspierania oświaty polskiej za granicą – brak efektywnego systemu współpracy polskich władz oświatowych ze wszystkimi typami polskich szkół za granicą, brak pełnego dostępu do pomocy oferowanej przez ORPEG – **nieodpowiednia** (niepromująca) nazwa **szkół** zarządzanych przez ORPEG, tzn. szkolny punkt konsultacyjny (nie „szkoła" tylko „punkt", co sugeruje, że instytucja nie uczy, tylko konsultuje)

Mocne strony	Słabe strony
	– ORPEG jako instytucja wspierająca kształcenie dzieci obywateli **czasowo przebywających za granicą**, nie zaś wszystkich dzieci – ORPEG jako instytucja wspierająca kształcenie dzieci w języku polskim ukierunkowane na możliwość **powrotu do Polski i polskiego systemu edukacji**, a nie na kształcenie kompetencji językowych *sensu stricto* (zob. *Podstawa programowa…*) – brak wszechstronnego i skutecznego wykorzystania współczesnych mediów i technologii, w tym nauczania na odległość, w edukacji polskiej poza granicami kraju – mała liczba godzin nauki w języku polskim – duże różnice w kompetencjach językowych uczniów – podział na grupy według wieku, a nie według kompetencji językowych, – zajęcia w czasie wolnym uczniów – słabo przygotowana kadra nauczająca (zob. rozdz. V)
Szanse	**Zagrożenia**
– rosnące zainteresowanie Polską i nauką języka polskiego na świecie – możliwość wykorzystania funduszy strukturalnych Unii Europejskiej do tworzenia projektów oświatowych pielęgnujących tożsamość językową i kulturową – realizowane projekty edukacyjne, biorące pod uwagę specyfikę ucznia – użytkownika języka odziedziczonego, które stanowią bodziec do podnoszenia jakości nauczania w edukacji polskiej za granicą – zaplecze instytucjonalne do popularyzacji nauki języka polskiego (ORPEG)	– rosnąca mobilność Polaków mieszkających za granicą, którzy często zmieniają kraj pobytu, co powoduje niestabilność edukacyjną uczniów – objęcie edukacją w języku polskim jedynie garstki dzieci polskich/polskiego pochodzenia (szacuje się, że ponad 85% pozostaje poza systemem edukacji w języku polskim) – brak państwowej instytucji/jednostki odpowiedzialnej za promocję dwu- i wielojęzyczności w kraju i za granicą

Programy, materiały edukacyjne

Mocne strony	Słabe strony
– nowy i nowoczesny podręcznik online indywidualizujący naukę języka polskiego *Włącz Polskę!* (na portalu wlaczpolske.pl) – możliwość wyposażania polonijnych placówek nauczania języka polskiego w podręczniki i pomoce dydaktyczne przez ORPEG – dostępne podręczniki dla dzieci polonijnych (w różnym wieku) – możliwość zamieszczania programów nauczania i innych materiałów istotnych dla nauczycieli uczących języka polskiego poza Polską dzięki wykorzystaniu portalu www.polska-szkola.pl gromadzącego oświatową społeczność polonijną.	– ograniczone – w porównaniu do potrzeb i możliwości – zaspokajanie przez polskie władze potrzeb środowisk polonijnych odnośnie do pomocy dydaktycznych (podręczników) i szkoleń – hamowanie w krajach o utrwalonych tradycjach nauczania języka polskiego nowych inicjatyw co do instytucji i sposobów nauczania (np. Wielka Brytania i Irlandia – pozycja Polskiej Macierzy Szkolnej) – słaby dostęp do podręczników papierowych dla dzieci polonijnych ze wszystkich typów szkół – brak katalogu zalecanych materiałów/pomocy dydaktycznych (papierowych oraz multimedialnych)
Szanse	**Zagrożenia**
– rosnące zainteresowanie nowoczesnymi podręcznikami i programami nauczania ze strony społecznych szkół sobotnich i organizacji polonijnych – szansa na zmodyfikowanie *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*, by stała się nowoczesnym narzędziem, przemawiającym do nauczycieli i odbiorców programów – możliwości związane z rozwojem technologii informacyjnych – rosnąca świadomość metodyczna i dydaktyczna nauczycieli – inicjatywy społeczne w zakresie tworzenia nowoczesnych materiałów dydaktycznych i platform (np. Zespół Polskich Szkół Libratus)	– zróżnicowane potrzeby edukacyjne Polaków osiadłych za granicą – zróżnicowane potrzeby oświatowych środowisk za granicą w zakresie programów nauczania języka polskiego i pomocy dydaktycznych – oczekiwanie przez część środowisk nauczycieli na gotowe rozwiązania – ograniczenia w wyposażeniu w nowoczesny sprzęt multimedialny w szkołach polskich

4. Przykłady dobrych praktyk

Przytaczamy kilka przykładów dobrych praktyk, najczęściej inicjatyw społecznych, zaznaczając jednocześnie, że **rozwiązaniom tym daleko do powszechności**.

4.1. Motywowanie do nauki języka w polskiej szkole i promowanie dwujęzyczności

W zakresie wzorów odnoszonych do motywowania do nauki języka polskiego w szkole polskiej i wychowania w dwujęzyczności można wskazać poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych pt. *Z językiem polskim w świat*. Przedstawiono w nim trzy wywiady: dwa wywiady pochodzące z badań Magdaleny Gawłowskiej-Bujok, przeprowadzone z rodzinami mieszanymi, w których jedno z rodziców nie jest Polakiem, trzeci wywiad przeprowadzony na potrzeby poradnika, będący rozmową z rodziną polską mieszkającą w Wielkiej Brytanii. Wszystkie ukazują przykłady wychowania w dwujęzyczności.

4.2. Opracowywanie nowoczesnych materiałów dydaktycznych

W zakresie programów i nowoczesnych pomocy dydaktycznych można wskazać Zespół Polskich Szkół Internetowych Libratus, który zapewnia wspomagające nauczanie online. Projekt edukacyjny koordynowany przez Fundację Edukacji Polonijnej umożliwia młodym Polakom przebywającym za granicą edukację w języku polskim i stały kontakt z językiem ojczystym /odziedziczonym. Dzieci mogą korzystać z kształcenia w trybie nauczania domowego zgodnie z polską podstawą programową. Nauczanie prowadzone jest dla uczniów w wieku od 5 do 15 lat. Szkoła posługuje się nowoczesnymi interaktywnymi narzędziami, a także formą webinariów na platformie internetowej.

4.3. Równy dostęp do edukacji w języku polskim

Pomoc w zakresie równego (nieodpłatnego) dostępu do edukacji w języku polskim oferuje związek zawodowy SIPTU w Irlandii. Daje on stypendia językowe w wysokości maksimum €700 dla dzieci migrantów. Stypendium zostało utworzone w celu podtrzymywania więzi z ojczystym językiem i kulturą. Takie stypendium można przeznaczyć na przykład na opłacenie czesnego w sobotniej szkole polonijnej. Aplikować mogą członkowie związku zawodowego. Można się ubiegać o dofinansowanie dla dziecka m.in. na roczne zajęcia w szkołach polonijnych, na polonijne harcerstwo czy przedmaturalne kursy językowe (w przypadku dziecka, którego językiem ojczystym jest polski).

4.4. Kompleksowa pomoc szkołom

W zakresie pomocy całościowej dla działań szkół polskich można wskazać pracę Ambasady RP w Dublinie i MSZ (w 2015 i wcześniej), które wspierały zarówno rozwój działających placówek oświatowych, jak i powstawanie nowych. Dla nowo powstających szkół przygotowano program „Szkoła na Pendrive", stanowiący kompendium wiedzy na temat

przepisów koniecznych do otworzenia nowej szkoły, wskazujący możliwości pozyskiwania funduszy na rozwój czy informacje na temat współpracy projektowej z Ambasadą RP w Dublinie. Z inicjatywy Ambasady w październiku 2012 roku powołano Radę Konsultacyjną ds. Oświaty. Jej utworzenie było wyrazem priorytetowego znaczenia tego obszaru we współpracy ze środowiskami polonijnymi w Irlandii. Z uwagi na konsultacyjny charakter Rady oraz obecny kształt systemu oświaty polonijnej w Irlandii w jej skład wchodzą przedstawiciele (dyrektorzy/kierownicy) wszystkich szkół – zarówno społecznych (weekendowych) oraz szkół językowych uczących m.in. języka polskiego (prowadzonych w formie działalności gospodarczej), jak i szkolnych punktów konsultacyjnych. Aktualnie placówka wspiera finansowo projekt pilotażowy nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla dzieci polonijnych na poziomie gimnazjum[25]; udziela wsparcia merytorycznego nauczycielom, którzy podejmą się prowadzenia zajęć Post Primary Language Initiative. Ambasada RP wspiera organizowane przez szkoły polonijne kursy przygotowawcze do matury z języka polskiego jako obcego, wspierała też szkoły sobotnie funkcjonujące w Irlandii w ramach współpracy projektowej. Polonijne szkoły w Irlandii zostały dofinansowane w roku 2015 i dodatkowo w kwietniu 2016. Placówka w ramach współpracy projektowej, w miarę posiadanych środków, współpracuje ze wszystkimi placówkami oświatowymi, realizując rocznie ok. 80 projektów w obszarze szkolnictwa. Należy zauważyć, że do 2013 roku placówka finansowo wspierała szkolnictwo w Irlandii nie tylko w ramach współpracy projektowej, ale również w formie projektów bezpośredniego wsparcia szkół (w postaci np. opłacania czynszów działającym wówczas szkołom), co pozwalało im na przeznaczenie wolnych środków np. na zatrudnianie nowych nauczycieli czy wynajem dodatkowych sal lekcyjnych (a co za tym idzie – przyjmowanie większej liczby uczniów) lub po prostu umożliwiało dalsze funkcjonowanie i rozwój. W 2014 roku podmiotem, który wygrał w Irlandii konkurs na realizację zadania publicznego „Współpraca z Polonią i Polakami za granicą", była Fundacja Edukacja dla Demokracji, która w ramach projektu *Szkoła.pl w Irlandii – wsparcie dla polskich szkół w Irlandii, które nauczają języka polskiego, w języku polskim i o Polsce* zarządzała w 2014, 2015 i 2016 roku środkami wynoszącymi 500 000 PLN rocznie. Oprócz bezpośredniego wsparcia szkół (czynsze, wynagrodzenia nauczycieli) w ramach projektu organizowane były konferencje i warsztaty doskonalenia nauczycieli. Partnerem projektu na początkowym jego etapie była Polska Macierz Szkolna w Irlandii – organizacja parasolowa zrzeszająca tamtejsze szkoły polonijne (nie wszystkie, kryteria przyjęcia szkół do Macierzy należy uznać za co najmniej nieprzejrzyste). Ambasada RP wspomagała także (merytorycznie i w pierwszym etapie finansowo) działania prowadzone wspólnie przez Polsko-Irlandzkie Stowarzyszenie Edukacyjne i Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego związane z organizacją trzysemestralnych Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Ambasador RP w Dublinie i inni dyplomaci uczestniczyli

[25] Od września 2017 roku w trzech szkołach w Irlandii ruszyły pilotażowe programy *short courses – Polish as a heritage language* dla uczniów polonijnych. Zajęcia odbywają się zaraz po lekcjach, ale przedmiot wraz z oceną z niego będzie uwzględniony w świadectwie ucznia. Sam program nauczania tego przedmiotu, oprócz spełnienia wymogu i realizacji Statements of Learning, zakłada pewną dowolność, nauczyciel sam decyduje o materiałach, lekturach itp.

w otwarciu Studiów i w ceremonii wręczenia dyplomów – Studia ukończyło ponad dwudziestu kompetentnych, wysoko wykwalifikowanych, profesjonalnych nauczycieli języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego.

5. Oświata polonijna na świecie – szkoły społeczne jako główny filar kształcenia językowego pokoleń polonijnych

5.1. Historia szkół społecznych – zarys

Tworzenie szkół za granicą charakteryzowało polskie zbiorowości emigracyjne od końca XVIII wieku i było wyrazem podkreślenia więzi z krajem pochodzenia oraz przekazywania następnym pokoleniom własnej odrębności etnicznej i kulturowej. Pierwszą polską szkołę otwarto już w 1842 roku we Francji, w Chatillon-sous-Bagneux pod Paryżem. Była to tzw. szkoła batiniolska (od nazwy przedmieścia Paryża – Batignolles, dokąd szkołę przeniesiono w 1844 roku), prowadząca po polsku naukę przedmiotów ojczystych: języka polskiego, historii, geografii i religii. W 1858 roku powstała pierwsza szkoła w USA w miejscowości Panna Maria w Teksasie. Była to szkoła parafialna, prowadząca w języku polskim nauczanie w zakresie ogólnej szkoły podstawowej. Również „oddolnie" zakładano szkoły polskie w Brazylii. Pierwszą z nich, założoną w 1876 roku przez Hieronima Durskiego, usadowiono w osadzie Orléans.

Przedstawiciele polskiej diaspory, niezależnie od ich sytuacji finansowej, zawsze inwestowali w kształcenie dzieci. Początkowo szkoły, w których uczono języka polskiego na obczyźnie, powstawały przede wszystkim przy parafiach, kościół był bowiem miejscem, wokół którego koncentrowało się życie emigrantów. W miarę upływu lat szkoły zaczęły powstawać także pod patronatem organizacji emigracyjnych lub z inicjatywy rodziców. Chęć podtrzymywania i rozwijania umiejętności dzieci komunikowania się w języku polskim, głęboka potrzeba zachowania polskiej tradycji i obyczajowości sprawia, że co roku zwłaszcza w nowych skupiskach emigracyjnych (zob. *Aneks* do tego rozdziału) powstają kolejne polskie szkoły.

Najważniejszym zadaniem, które realizują polskie placówki oświatowe za granicą, jest więc kultywowanie znajomości języka i podtrzymanie tradycji. Dla Polaków język był bowiem zawsze symbolem etniczności, znakiem przynależności do grupy, a także wyrazem akceptacji dla wyznawanego przez nią systemu wartości. Poznawanie języka przez młodych ludzi miało im umożliwić nie tylko funkcjonowanie w obrębie grupy, rozumienie/ rozpoznawanie jej skryptów kulturowych, lecz także dostęp do dóbr polskiej kultury.

Mimo upływu lat, zmieniających się warunków społecznych i sytuacji geopolitycznej, zadania szkół polonijnych – tworzonych przez same społeczności – pozostały takie same. To dzięki nim kolejne pokolenia polskich emigrantów zachowały świadomość polskich korzeni – świadomość żywą do dnia dzisiejszego. Przykłady te pokazują symbolicznie, że szkoły przedmiotów ojczystych, ucząc dumy z własnego dziedzictwa, pomagają kształtować bogatą, złożoną tożsamość, w której harmonijnie współgrają elementy kultury regionalnej oraz narodowej, a przywiązanie do tradycji rodzimej nie utrudnia integracji ze społeczeństwem

przyjmującym[26]. Pamięć o tym należy zachować, analizując dzisiejszą sytuację szkolnictwa polskiego poza granicami kraju, gdyż siła oddolnego zaangażowania **wskazuje, że stanowi ono również w dniu dzisiejszym przyszłość polskiej oświaty w świecie.**

5.2. Liczba szkół społecznych języka polskiego i ich uczniów w największych skupiskach polskiej diaspory

O tym, że szkoły społeczne stanowią niewątpliwą przyszłość polskiej oświaty w świecie, świadczą same liczby, choć dane na temat społecznych szkół języka polskiego w diasporze oraz ich uczniów nigdy nie były zbierane w sposób systematyczny. Nasza wiedza na ich temat była zatem i jest fragmentaryczna. Dla ogólnej orientacji warto jednak przytoczyć informacje zebrane przez Jolantę Tatarę, prezes Kongresu Oświaty Polonijnej, przedstawione w Krakowie podczas IV Kongresu Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie (zob. J. Tatara, 2014).

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, największym skupisku polskiej diaspory (ponad 9 mln mieszkańców USA deklaruje polskie pochodzenie jako jedyne lub jedno z wielu), prowadzenie szkół języka polskiego nadzorują cztery instytucje:
- Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce w Chicago[27],
- Centrala Szkół Dokształcających w Nowym Jorku[28],
- Forum Nauczycieli Polonijnych Zachodniego Wybrzeża,
- Związek Nauczycielstwa Polskiego w Michigan.

Te cztery instytucje koordynowały w roku szkolnym 2013/2014 pracę 130 placówek szkolnych, w których prawie 1 788 nauczycieli prowadziło zajęcia dla 26 491 uczniów. Spośród wymienionych największą organizacją jest Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce, mające pod opieką około 15 tys. uczniów i 800 nauczycieli w 42 szkołach. Tuż za nim znajduje się Centrala Szkół Dokształcających z grupą prawie 9 996 podopiecznych i 762 wychowawców w 70 placówkach oświatowych. Forum Nauczycieli Polonijnych Zachodniego Wybrzeża ma 950 uczniów i setkę pracowników dydaktycznych w 14 szkołach, natomiast Związek Nauczycielstwa Polskiego w Michigan skupia w 4 szkołach 545 podopiecznych i 26 nauczycieli[29].

W Kanadzie (gdzie skupisko polonijne liczy prawie 900 tys. osób) funkcjonuje bardzo rozwinięta sieć polskich szkół w wielu prowincjach: najwięcej w Ontario (głównie w Toronto i w Mississaudze), ale także w Albercie (w Edmonton, na przykład, działa nawet całotygodniowa szkoła polska) czy też w Quebecu, Kolumbii Brytyjskiej i in. Szkolnictwem polonijnym w Kanadzie opiekuje się Związek Nauczycieli Polskich w Kanadzie[30]. Stan liczebny uczniów w szkołach polonijnych w tym kraju wynosi blisko 8 tys. Ponadto w prowincji Ontario od pew-

[26] Por. W. Miodunka, 1998; D. Praszałowicz, 1986.

[27] Zob. http://www.znpusa.org/.

[28] Zob. http://www.centralapsd.pl.

[29] Spis szkół polskich w USA (stan na wrzesień 2016) można znaleźć na stronie: http://www.po land.us/strona, 38,2634,0,polskie-szkoly-przedszkola-w-usa-nauka-polskiego-w-ny-nj-pa-ct-ma-az-fl-md-mi-ca-ri-tx.html.

[30] Zob. http://www.znp.ca/wp/. Na stronach Związku są informacje o podległych mu szkołach polskich w pięciu prowincjach: Albercie, Kolumbii Brytyjskiej, Ontario, Manitobie i Quebecu.

nego już czasu działają, oprócz powołanych przez środowiska polonijne, także kanadyjskie szkoły z zajęciami z języka polskiego jako ojczystego, finansowane ze stanowego budżetu.

W Brazylii tylko nieznaczny odsetek z liczącej blisko 2 mln polskiej diaspory uczestniczy w edukacji w zakresie języka polskiego: do szkoły polonijnej w São Paulo w roku szkolnym 2013/2014 uczęszczało 56 uczniów. W sumie ogólna liczba uczniów jest niewielka, polskiego – głównie na południu Brazylii, w stanach Parana, Santa Catarina i Rio Grande do Sul – uczą się małe grupy przy parafiach lub stowarzyszeniach polskich (dane B. Rzyski). Zbliżona jest sytuacja w Argentynie, gdzie w okolicach Posadas, Oberá, Chaco oraz Comodoro Rivadavia na nauczanie ojczyste uczęszcza łącznie około 100 uczniów (dane I. Żurek). Należy wszak zauważyć, że w ostatnich latach sytuacja dość intensywnie się zmienia – powstanie polonistyki na Federalnym Uniwersytecie Parany w Kurytybie spowodowało zdecydowany wzrost zainteresowania uczeniem się i zdobywaniem kompetencji do nauczania języka polskiego. Wiele dobrego w tym zakresie dokonało się dzięki bardzo ścisłej (można by ją wręcz określić jako modelową) współpracy Konsulatu Generalnego RP z polonistyką na UFPR, ale także z takimi instytucjami, jak Casa da Cultura Polonia Brasil, gdzie również wyraźnie rozwija się system nauczania jezyka polskiego. Potrzeba tu jednak ogromnego wysiłku, by zaspokoić rosnące (obudzone po latach dyskryminującej języki narodowe polityki w powojennej Brazylii) potrzeby. W Argentynie również – dzięki życzliwości Ambasady RP w Buenos Aires – możliwości uczenia się języka polskiego wzrastają, a nauczyciele, by sprostać wyzwaniom, sami zaczęli się organizować, czego wyrazem jest m.in. Polonijna Organizacja Nauczycieli w Argentynie (PONA), powołana w listopadzie 2016 roku z inicjatywy wieloletniego wiceprezesa ZNP i aktywnego działacza Kazimierza Warzycy (z pierwszą prezes, Teresą Uzarowicz). Tu również rozwój szkolnictwa polskiego wymaga absolutnej pomocy państwa – zdecydowanie sytuację zmieniłoby powołanie lektoratu języka polskiego na uczelni wyższej w Buenos Aires.

W Australii w szkołach sobotnich, częściowo dotowanych przez stanowe budżety oświatowe, obecnie uczy się około 1 100 uczniów. W znaczącym stopniu ciężar finansowania placówek ponoszą jednak rodzice oraz organizacje prowadzące te szkoły. W Nowej Zelandii działają trzy polskie szkoły, w których uczy się około 50 uczniów (dane B. Iwanowskiej).

Według Małgorzaty Lasockiej, wiceprezes Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii, w roku szkolnym 2013/2014 przy tej instytucji zostało zarejestrowanych 128 szkół gromadzących łącznie około 16 tys. uczniów. Z kolei raport przygotowany na zamówienie MSZ na temat szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii wylicza ponad 140 szkół sobotnich, z których część funkcjonuje poza zasięgiem Polskiej Macierzy Szkolnej, a niektóre nie są zarejestrowane na portalu polskaszkola.pl. Liczby te odzwierciedlają rozwój sobotnich szkół w Wielkiej Brytanii, co wiąże się z napływem polskiej migracji na Wyspy od 2004 roku (wejście RP do Unii Europejskiej). W samym Londynie, największym skupisku polskiej diaspory w Zjednoczonym Królestwie, w szkołach działających pod auspicjami Macierzy nauczaniem języka polskiego objętych było 4 709 uczniów. Liczby te są dość wysokie, jeśli jednak zestawić je z liczebnością skupiska migracyjnego w tym kraju (około 600 tys. osób urodzonych w Polsce, a gdy doliczyć migrację wojenną i jej dalsze pokolenia to w sumie około milionowa zbiorowość), przestają być imponujące (0,5%).

Wzrost liczby polskich szkół za granicą jest dobrze zauważalny w krajach wchodzących w skład Unii Nordyckiej. Według Hanny Sand, dyrektor Polskiej Szkoły Sobotniej w Oslo afi-

liowanej przez polską ambasadę, w ubiegłym roku w polskich społecznych szkołach w Norwegii naukę pobierało 650 uczniów. Maria Małaśnicka-Miedzianogóra, przewodnicząca Nordyckiej Unii Oświaty Polonijnej, wskazuje, że w Danii funkcjonuje rozwinięty system duńskiego systemu edukacji (uwzględniający kursy języka ojczystego dla dzieci imigrantów), z którego w minionym roku korzystało 320 uczniów. Nie ma tam zatem potrzeby, by powoływać szkoły społeczne. Podobna sytuacja jest w Szwecji. Jacek Jurkowski, prezes Związku Nauczycieli Polskich w Szwecji, podaje, że w szwedzkim systemie edukacji czynnie uczestniczy 4 275 uczniów. Dodaje jednak, że pomimo ogólnej tendencji wzrostu, stanowi to jedynie 59% młodzieży uprawnionej do nauki języka polskiego. Dla uzupełnienia podać należy, że w pozostałych dwóch krajach Unii Nordyckiej, w Islandii i Finlandii, odpowiednio liczbę uczniów szacuje się na 100 i 50.

Problem integracji kształcenia dzieci imigrantów stał się elementem działań reformatorskich w różnych krajach, w wyniku czego naukę języka polskiego w Niemczech pobiera obecnie 13 tys. uczniów. Polonijne działania edukacyjne są wspierane z funduszy publicznych[31]. Inaczej jest w Holandii, gdzie według informacji uzyskanych od wiceprezesa Kongresu Oświaty Polonijnej Tomasza Karawajczyka do polskich szkół społecznych (funkcjonujących na zasadzie wolontariatu, finansowanych ze składek rodzicielskich, grantów i wkładów sponsorskich) uczęszczało około tysiąca uczniów. Natomiast w sąsiedniej Belgii ze społecznego szkolnictwa polonijnego korzysta około 400 uczniów (zgodnie z danymi przekazanymi przez Teresę Arszagi vel Harszagi, dyrektor Polskiego Centrum Kształcenia im. św. Jana Pawła II w Brukseli). W przypadku polskiego szkolnictwa społecznego we Francji i Hiszpanii liczbę uczniów określa się odpowiednio na 680 i 484 (dane D. Lemoyne i B. Grzech). Dla porównania, w Portugalii liczbę uczniów szacuje się na około 40. Zgromadzone dane pokazują, że w tym gronie skromniej wypada szkolnictwo polskie we Włoszech oraz na Węgrzech – odpowiednio po około 150 uczniów.

5.3. Wyzwania

Obecnie szkoły na obczyźnie stoją jednak wobec dużego wyzwania, gdyż „młode pokolenie stawia szkole etnicznej coraz większe wymagania – jeśli nie jest ona atrakcyjna, konkurencyjna, nie otwiera przed nimi nowych horyzontów, nie umożliwia osiągania nowych celów – najchętniej z niej rezygnują lub chodzą tam z przymusu" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 132). Dlatego tak ważne jest opracowanie nowoczesnego programu dla szkół polonijnych, na podstawie którego możliwe stanie się opracowywanie materiałów przystosowanych do realiów (potrzeb i możliwości uczniów) oraz uwzględniających potrzeby społeczności funkcjonującej w danym kontekście językowo-kulturowym. Uatrakcyjnianie zajęć wzmacniające motywację jest w tym przypadku nieodzowne.

Tendencja spadkowa liczby uczniów, zwłaszcza w klasach wyższych niektórych szkół, niekoniecznie wiąże się z mało atrakcyjnymi formami pracy na lekcji czy nieodpowiednimi pomocami, lecz raczej z niechęcią rodziców poświęcania swojego wolnego sobotniego czasu na zajęcia szkolne dzieci. Panuje bowiem przekonanie, że język polski nie

[31] Według L. Barejko-Knops w ostatnich latach mamy do czynienia ze zwrotem w niemieckiej polityce migracyjnej (zob. J. Tatara, 2014).

będzie w przyszłości przydatny dzieciom i nie ma sensu się go uczyć, a także, że szkoły polonijne ugruntowują wyobcowanie młodzieży ze środowiska, w którym żyją, utrudniają procesy adaptacyjne i aklimatyzacyjne dzieci i młodzieży w krajach osiedlenia (zob. A. Chodubski, 2004: 91). Nie rozumieją, że **szkoła oferuje wiele niekwestionowanych korzyści, m.in. posługiwanie się dwoma językami, uczestnictwo w dwóch kulturach**, czyli w przyszłości możliwość podejmowania decyzji co do wyboru miejsca zamieszkania (zob. też rozdz. I).

Reasumując: na całym świecie szkoły społeczne, których celem jest nauczanie języka i krzewienie świadomości etnicznej/narodowej poza granicami kraju, były i są miejscami integrującymi znaczną część Polonii, dobrze służą też kulturze duchowej Polonii i interesom Polski poza jej granicami. Wydaje się więc, że warto opracować i konsekwentnie realizować strategie perspektywicznego rozwoju Polonii, aby efektywnie, a przede wszystkim długofalowo, wspierać społeczne szkolnictwo polonijne.

6. Ocena dotychczasowych rozwiązań wraz z propozycjami ich modyfikacji

W związku z rosnącą mobilnością Polaków, polskich emigrantów, różnorodnością form instytucjonalnych zajmujących się kształceniem w języku polskim, a także rozwojem technologii i zmianami cywilizacyjnymi realizacja pomocy w określonym w dokumentach zakresie wymaga zmiany podejścia – spojrzenia na tę pomoc jak na inwestycję w dzieci uczące się języka polskiego jako przyszłych ambasadorów języka polskiego i tym samym Polski w świecie. Z tej perspektywy konieczna staje się zmiana charakteru udzielanej pomocy, modernizacja treści i sposobów nauczania, również – zaradzenie problemom, z jakimi boryka się oświata polskojęzyczna na świecie.

6.1. Placówki prowadzące nauczanie w języku polskim

6.1.1. Nieodpłatny dostęp do nauki języka motywacją do edukacji etnicznej, do dwujęzyczności

Jednym z podstawowych problemów dotyczących placówek oświatowych jest nierówność w dostępie do kształcenia w języku polskim poza granicami kraju. Część polskich dzieci może uczyć się w języku ojczystym nieodpłatnie, w placówkach koordynowanych przez ORPEG, w polskojęzycznych szkołach i klasach należących do systemów edukacji innych państw lub w szkołach europejskich. Jednak dla większości jedyną możliwością nauki w języku polskim jest odpłatne kształcenie w społecznych szkołach sobotnich (90% szkół polskich na świecie jest prowadzonych dzięki ogromnemu wysiłkowi organizacyjnemu i finansowemu rodziców przy minimalnym albo żadnym wsparciu z budżetu państwa polskiego). Rezultatem może być fakt, że większość dzieci przebywających za granicą, zwłaszcza z rodzin gorzej sytuowanych, nie będzie się uczyła języka polskiego w ogóle.

W porównaniu ze stosunkowo bogatą siecią szkół sobotnich zdecydowanie uboższa jest sieć przedszkoli z językiem polskim, i to niezależnie od rodzaju placówki (czy to placówka społeczna, czy też działająca w systemach oświatowych/wychowawczych innych państw).

Polska szkoła/przedszkole za granicą to ważny element wychowania polskiego dziecka, które wyrasta w dwu- lub wielokulturowości, staje się dwu- lub wielojęzyczne. Szkoła pomaga w budowaniu poczucia przynależności do wspólnoty, którą spajają: wspólny język, pochodzenie, tradycje, kultura, oraz tworzy trwałe podstawy do kształtowania tożsamości narodowej uczniów. W takiej szkole dziecko nawiązuje więź z rówieśnikami, których rodzice (lub jedno z nich) są Polakami. Zaczyna posługiwać się językiem w różnych sytuacjach i w wielu rejestrach, jest wprowadzane w polski kontekst kulturowy i socjolingwistyczny.

Oczywiste uzasadnienia zyskują poparcie w badaniach naukowych, potwierdzających, jaką niezwykłą szansę zyskują dzieci wielojęzyczne i uczniowie niezaniedbujący kształcenia w języku odziedziczonym[32]. Badanie osób dwujęzycznych (i dwukulturowych) wskazuje bowiem na ich przewagę nad jednojęzycznymi. Przewaga ta obejmuje:

- zdolność do myślenia dywergencyjnego u osób wielojęzycznych,
- świadomość metajęzykową (przejawianą np. w wychwytywaniu różnorodnych znaczeń słów),
- zdolność metapoznawczą,
- otwartość na świat, większą wrażliwość kulturową i społeczną,
- lepszą uwagę selektywną.

Należy też pamiętać o promocyjnej roli młodych Polaków jako użytkowników języka polskiego. Naszym zdaniem ustawodawca powinien tak przygotować akty prawne, by możliwe było dofinansowanie nauki (w różnych placówkach) języka odziedziczonego dzieciom przebywającym poza granicami kraju.

Powinien też zadbać o systemowe wzmocnienie polskiego wychowania przedszkolnego poza granicami kraju (np. przez zachętę do podejmowania kursów i szkoleń pedagogicznych, uwzględnienie w tematyce kursów doskonalenia nauczycieli specyfiki wychowania przedszkolnego).

6.1.2. Szkolny punkt konsultacyjny – szkoła czy punkt?

Promocyjną rolę mogą odgrywać także placówki kształcące uczniów o polskim pochodzeniu. W 2010 roku nazwy polskich szkół działających przy ambasadach czy konsulatach *szkoły polskie* zmieniono na *szkolne punkty konsultacyjne*. **Nazwa ta**, według głosów nauczycieli, **nie odpowiada działalności instytucji edukacyjnych**. Gdyby odwołać się do znaczenia słowa *szkoła* w języku polskim:

> „1. instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie, […] 2. siedziba tej instytucji. 3. uczniowie i pracownicy tej instytucji" (*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3);
>
> „1. szkoła to instytucja zajmująca się kształceniem dzieci i młodzieży" (*Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. 2),

[32] Przykładowo G. Czetwertyńska (2010) opisuje przeprowadzone wśród uczniów szwedzkich niepochodzących ze Szwecji badania, z których wynika, że najlepsze wyniki w nauce osiągnęli ci z nich, którzy poza programem szwedzkim ramowym uczęszczali na lekcje własnego języka.

można by stwierdzić, że wszystkim „punktom konsultacyjnym" ta właśnie **nazwa przysługuje**, realizują one bowiem program uzupełniający (przedmioty ojczyste – język polski i wiedza o Polsce). W jednostkach tych odbywają się standardowe lekcje, zgodne z zatwierdzonymi programami nauczania, prowadzone przez wykwalifikowanych nauczycieli, którzy uczą i wychowują w zgodności z kulturą polską, uczestnicząc w tworzeniu właściwego wizerunku Polski i Polaków za granicą. To przecież w szkole powstaje **typowe środowisko szkolne**: stanowiące **stabilne oparcie** dla nastolatków, nierzadko wyobcowanych w nowym środowisku. A takie powstaje w instytucjach nazywanych obecnie „szkolnymi punktami konsultacyjnymi".

Z kolei nazwa *punkt konsultacyjny* sugeruje, że mamy do czynienia z „miejscem, pomieszczeniem przeznaczonym do wykonywania specjalnych czynności, prac", konsultacji właśnie (*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2).

I tak też jest ta nazwa odbierana przez władze systemów edukacyjnych krajów, w których znajdują się owe „punkty". Nauczyciele uczący w punktach konsultacyjnych podawali przykłady przykrych doświadczeń swoich uczniów, którym wpisywano do świadectw szkół państwowych w konkretnym systemie edukacyjnym zajęcia z języka rodzimego, dopóki zajęcia te poświadczone były na **świadectwach szkoły polskiej**. **Zmiana nazwy szkoły na *punkt konsultacyjny* takie wpisy wykluczyła**[33].

Tymczasem *konsultacje* jako forma pracy to jedynie część oferty szkół polskich, służąca tym dzieciom, które nie mogą przyjeżdżać do szkoły raz w tygodniu. Jak słusznie zauważają uczący w szkolnych punktach nauczyciele: już sama nazwa *punkt konsultacyjny* jest zawężająca i deprecjonująca. A przecież w szkołach polskich (nazwanych punktami konsultacyjnymi) uczy się (według danych z 2016 roku) 16,5 tys. uczniów, nieraz z rodzin mieszanych – ze zróżnicowaną przeszłością edukacyjną. W wielu takich rodzinach **nazwa *szkoła polska*** stanowi także dodatkową **siłę motywującą** do wychowania dziecka w łączności z ojczyzną przodków (z dodatkowym „bonusem" na świadectwie państwowej szkoły lokalnej).

Szkoła polska na obczyźnie (*szkoła*, a nie *punkt konsultacyjny*) ma wielowiekową tradycję. Gdziekolwiek trafiali Polacy, organizowali polskie szkolnictwo, nawet w najtrudniejszych warunkach politycznych. Polska szkoła i kościół dawały szansę na przetrwanie, na lepsze zorganizowanie się społeczności etnicznej, na odnalezienie własnej tożsamości. Przywrócenie dzisiaj szkole należnej nazwy wzmocniłoby jej autorytet. Tym samym pomogłoby wielu rodzicom w podjęciu decyzji o nawiązaniu/zachowaniu więzi z polską szkołą, a w konsekwencji – z kulturą narodową i językiem. Polska szkoła, rówieśnicy oraz nauczyciele odegraliby w życiu uczniów oraz ich rodziców rolę centrum informacyjnego i wspierającego w warunkach emigracyjnych.

Zdając sobie sprawę z odmiennego niż w całotygodniowych szkołach w Polsce statusu szkół działających przy ambasadach i konsulatach, w celu zaznaczenia odmienności programowej można by je nazwać np. **polskimi szkołami uzupełniającymi**. Biorąc pod uwagę postulaty nauczycieli polskich i podkreślając symboliczne dla polskiej emigracji znaczenie nazwy (*szkoła polska*), wnosimy o rozważenie możliwości (choć chcielibyśmy napisać: postulujemy konieczność) przywrócenia punktom konsultacyjnym nazwy ***szkoła***.

[33] Uczniowie chcący uzyskać zapis na świadectwie zostali zmuszeni do uczestniczenia w dodatkowych zajęciach z języka polskiego w szkole lokalnej – prowadzonych przez lokalnych nauczycieli na różnym poziomie (przykłady z Austrii).

Podobny problem stwarzają świadectwa, które uczniowie otrzymują po każdym roku nauki. Ich wartość jest niejednoznaczna. Świadectwa szkolne wydawane przez szkoły społeczne i szkolne punkty konsultacyjne nie są bowiem podstawą do przyjęcia lub odmowy przyjęcia dziecka do szkoły w Polsce. Można by zatem uznać je za bezwartościowe..., a jednak świadectwa są potrzebne – choćby ze względów motywacyjnych, a także dla wykazania swych osiągnięć w lokalnych szkołach (jeśli byłyby wystawiane przez *szkołę*!). Na świadectwach wpisywane są klasyczne oceny 6–1, brakuje informacji na temat kompetencji językowych. Dla nauczycieli uczniów powracających do Polski informacje na temat sprawności językowej są tak samo ważne, jak oceny z danego przedmiotu. Rozwiązaniem mogłoby być umieszczenie na świadectwach dwóch ocen – klasycznej, czyli przedmiotowej, i potwierdzającej kompetencje językowe.

6.1.3. Organizacja procesu dydaktycznego

Podstawa programowa dla uczniów uczących się za granicą została opracowana dla trzech grup wiekowych: 5–9 lat, 10–13 lat i od 14 lat, z uwzględnieniem rozwoju poznawczego i możliwości percepcyjnych uczniów. W praktyce jednak nadal obowiązują wzorce organizacyjne funkcjonujące w Polsce. W szkolnych punktach konsultacyjnych i w szkołach sobotnich utrzymano podział na klasy, a jednostki organizacyjne to: szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, a w przypadku szkolnych punktów konsultacyjnych – licea. Tymczasem pozostawienie polskich wzorców organizacyjnych może mieć sens tylko w przypadku szkolnych punktów konsultacyjnych, których uczniowie ewentualnie wracają do kraju. „Rozwiązaniem, które z pewnością można by wprowadzić do szkół polonijnych, jest inna organizacja procesu dydaktycznego, uwzględniająca czynnik niebrany dotychczas pod uwagę przy przydziale uczniów do klas – a mianowicie poziom znajomości języka. Dzielenie według rocznika jest często dla nich samych niekorzystne, dla nauczycieli zaś uciążliwe. W rezultacie dla części uczących się w tym samym oddziale materiał dydaktyczny jest zbyt łatwy, a wymagania nauczyciela za niskie, a dla innych z kolei – odwrotnie. Bardziej odpowiedni byłby podział zgodny ze stopniem znajomości języka, czyli taki, jaki stosowany jest na kursach językowych, z uwzględnieniem jednakże poziomu rozwoju psychomotorycznego oraz intelektualnego dzieci" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012b: 27).

6.2. Programy i materiały edukacyjne

Współczesna młodzież kształtuje się w zupełnie nowej rzeczywistości – polska szkoła musi zadbać o jej motywację i zainteresowanie do uczenia się języka i utrzymywania kontaktów z Polską. Przygotowujący programy i podręczniki powinni być świadomi, co umie i jak się uczy współczesny młody człowiek.

6.2.1. Programy

Wiedza na temat podmiotu nauczania – użytkownika języka odziedziczonego – powinna decydować o odmienności materiałów dydaktycznych i technik nauczania od tych właści-

wych językowi rodzimemu w Polsce – podkreśla się, że „program nauczania *języka ojczystego jako drugiego* (*heritage language*) powinien uwzględniać zalecenia zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) oraz w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (MENiS, 2003) (aspekt językowy) oraz wpisywać się w edukacyjną specyfikę środowisk polonijnych (aspekt kulturowy, tożsamościowy), pozostając w zgodzie z rozwiązaniami przyjętymi w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego (podstawa programowa dla szkół polskich poza Polską). W praktyce sprowadza się to do rozwijania umiejętności językowych uczniów oraz zapoznawania ich z polskim dziedzictwem kulturowym oraz umożliwienie im poznawania świata i problemów ich rówieśników w Polsce, przy czym kolejność – 1. »język«, 2. »aspekt kulturowy« – ma tu fundamentalne znaczenie" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012b: 34).

Propozycja zawarta w *Podstawie programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą* MEN oparta jest na doświadczeniach dwóch dydaktyk (języka polskiego i glottodydaktyki), jednak nadal nie rozwiązuje ona wielu problemów nauczycieli pracujących i uczących poza krajem: zawiera normy opisu kompetencji językowych, które podzielono, wykorzystując *Europejski system opisu kształcenia językowego* na: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie. Kompetencje językowe dodatkowo zapisano dla trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany[34]. Czytamy w *Podstawie programowej…*: „Zakładamy, że na najwyższym poziomie umiejętności (C) zawierają się wymagania z poziomów niższych. W zapisach unikamy wymieniania tych wiadomości i umiejętności, które mają charakter ponadjęzykowy, a uczeń nabywa je w miejscowej szkole. Kształcenie językowe i kulturowe powinno mieć charakter zintegrowany"[35].

W podstawie dokonano więc pewnej standaryzacji wymagań, ale nie sprecyzowano, kto i w jaki sposób będzie mierzyć kompetencje językowe uczniów. Nieznane są testy, którymi można sprawdzić kompetencje – nauczyciel raczej ich nie skonstruuje. Nie wiadomo również, kiedy przeprowadzać testowanie. Logiczne byłoby badanie stopnia opanowania określonych sprawności lub podsystemów języka pod koniec każdego etapu kształcenia. Poza tym nauczanie języka ma zostać zintegrowane z treściami nauczania. *Podstawa programowa…* nie precyzuje jednak, które z proponowanych tekstów kultury są odpowiednie dla uczniów będących na danym poziomie biegłości językowej. Decyzja należy do nauczyciela. Teksty jednak „powinny przede wszystkim wspomagać proces kształcenia sprawności językowej". Wiadomo, że poziom podstawowy znajomości języka, bazując na najprostszym słownictwie i strukturach gramatycznych, znacząco ogranicza możliwości odwoływania się do tekstów literackich (zastanowić się też trzeba, czy nie należałoby „odświeżyć" ich zestawu). Potrzebna jest indywidualizacja nauczania, a w tym zakresie pomocy metodycznych i diagnozujących jest niewiele lub są nieskatalogowane (słabo dostępne).

Podstawa programowa… będzie dobrze służyć, jeśli zostanie obudowana zestawem testów diagnostycznych umożliwiających właściwą ocenę kompetencji językowych uczniów, których rozwijanie powinno stanowić priorytet w przypadku użytkowników języka odziedzi-

[34] Por. http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf [dostęp: 8.05.2017].

[35] Ibidem.

czonego[36]. Zestawy lektur/tekstów literackich powinny zostać opatrzone komentarzem lub kwalifikatorem określającym językowe zaawansowanie konkretnego tekstu, wyraźnie bowiem brakuje korelacji pomiędzy umiejętnościami językowymi określonymi dla poszczególnych etapów nauczania a poziomem językowym tekstów zaproponowanych jako lektura podstawowa. Twórcy podstawy wyraźnie też przecenili kompetencje językowe i kulturowe uczniów, np. wiele tekstów literackich i tekstów kultury, które w polskich szkołach są zalecane na wyższych etapach edukacji (w gimnazjum), w podstawie dla dzieci uczących się za granicą przeznacza się dla grupy wiekowej 10–13 lat (np. *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego). Nie zaproponowano także pozycji pióra twórców polonijnych, którzy często poruszają kwestie bliskie osobom dwujęzycznym i dwukulturowym. Nie uwzględniono wreszcie w podstawie zmian językowych i kulturowych, które nawet w Polsce utrudniają uczniom właściwe odczytanie lektur, co w rezultacie zniechęca do czytania w języku polskim (por. roz. XII). Pominięto także kształcenie umiejętności posługiwania się odmianą pisaną języka w formach wypowiedzi właściwych dla współczesnej komunikacji za pomocą mediów elektronicznych (np. e-mail, SMS, posty w mediach społecznościowych).

Uwzględnienie postulowanego podziału na grupy ze stosowaniem się do umiejętności językowych uczniów wymagałoby przeformułowania treści nauczania lub założenia ich elastyczności (w określonych granicach). W tym celu „konieczna jest standaryzacja procesu nauczania *języka odziedziczonego*, dzięki której możliwa stałaby się rzetelna i obiektywna ocena wyników nauczania. Na zakończenie procesu kształcenia młodzież polonijna mogłaby zdawać […] nieobowiązkowy certyfikatowy egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie B2, którym uczący się potwierdzaliby swoje kompetencje językowe" (E. Lipińska, A. Seretny, 2012b: 34–35). Innym rozwiązaniem byłoby umieszczenie w programach obiektywnych i rzetelnych kryteriów oceniania dla wszystkich wskazanych poziomów biegłości językowej.

Doceniając wysiłek włożony w opracowanie omawianej podstawy programowej, należy się w tym miejscu upomnieć o dalszy namysł nad sposobami budowania planu pracy nad sprawnością językową młodych ludzi uczących się w szkołach polskich poza granicami kraju, a także przemyśleć sposób kreowania autowizerunku młodego Polaka, tak by dla młodych emigrantów – odbiorców programów opartych na tej podstawie kultura polska oraz język polski mogły być w pełni uwewnętrzniane, by ich znajomość stawała się powodem do dumy, a nie była postrzegana jako niepotrzebny balast.

6.2.2. Uczeń polonijny jako „cyfrowy tubylec" a pomoce do nauki języka polskiego

Rozważając kwestię kształcenia kompetencji ucznia polonijnego jako reprezentanta współczesnego pokolenia, należałoby poddać rekonstrukcji okoliczności nabywania przez niego kompetencji językowych i komunikacyjnych. Nabywanie języka pierwszego dokonuje się bowiem współcześnie w dużej mierze także przez medium ekranów urządzeń elektronicz-

[36] W programach nauczania przeznaczonych dla szkół polonijnych należy przesunąć akcent z kształtowania kompetencji literackiej na rzecz budowania kompetencji językowej. „Jest to konieczne, gdyż umiejętności uczniów szkół polonijnych i polskiej młodzieży, która jest na co dzień całkowicie zanurzona zarówno w języku, jak i w kulturze, nie dają się porównać" (S. Wolszy, nauczyciel szkoły w Chicago, w: E. Lipińska, A. Seretny, 2012b).

nych, stacjonarnych i mobilnych. Pokolenie „cyfrowych tubylców" – posługując się określeniem Marka Prensky'ego (2001) – rozwija się w rzeczywistości o dwóch wymiarach: realnej oraz cyfrowej, i tym różni się od „cyfrowych imigrantów", że „od najmłodszych lat przez interfejs różnorakich aplikacji (programów) poznaje świat, określa swoją tożsamość, implementując jej elementy na wielu portalach, w wirtualności pozostawia ślady kulturowe i wreszcie – wykorzystuje cyfrowe narzędzia do nabywania kompetencji umożliwiających dekodowanie, tworzenie i przetwarzanie e-komunikatów. Socjologiczne terminy: *E-kids, app-generation, e-generation, cyfrowe dzieci, tabletowe dzieci, pokolenie kciuka,* oddają specyfikę funkcjonowania najmłodszych w „hiperrealnej rzeczywistości" (J. Baudrillard, 2005: 11 i n.), w nowym środowisku technologicznym i społeczno-kulturowym. W tym kontekście słowo jako medium poznania i transferu kulturowego ustępuje dziś miejsca obrazowi i ikonie, a dotknięcie, kliknięcie czy „smyrnięcie" zaspokaja zarówno potrzebę kreacji, jak i uczestnictwa w kulturze" (A. Wilczek, 2017: 251–252).

Przenikanie się tego typu bytów rewolucjonizuje także język, sposób jego nabywania i użycia komunikacyjne. Dziś pojęcie *kompetencja komunikacyjna* desygnuje również umiejętności związane z e-komunikacją, dlatego rozumiane są one jako zdolność do dekodowania i kodowania polisemiotycznych komunikatów, co zapewnia skuteczność pełnego porozumiewania się we wspólnocie komunikacyjnej. Z tego względu podstawowe umiejętności komunikacyjne, takie jak czytanie i pisanie, polegające na czynnym uczestnictwie w pisanej postaci komunikacji społecznej (znaczenie socjokulturowe), są także „umiejętnościami nieodzownymi do korzystania z nowych systemów komunikacyjnych"[37]. W tym zakresie można zaobserwować znamienną tendencję do „samokształcenia" wskazanych kompetencji już od bardzo wczesnego dzieciństwa. Powodem są wszechobecne aplikacje multimedialne udostępniane dzieciom przez dorosłych głównie za pomocą urządzeń mobilnych. Ekran staje się medium dziecięcego poznawania świata. Do takich wniosków prowadzą dane z wielu raportów, ale także swobodny dyskurs rodziców prowadzony na portalach i forach internetowych (zob. A. Wilczek, 2017).

Nie można tego faktu pominąć podczas planowania i organizowania skutecznej nauki, a także promowania języka polskiego jako odziedziczonego. Nowoczesne materiały dydaktyczne odpowiadające zainteresowaniom młodych ludzi, nawiązujące do nowych technologii są uczniowi polonijnemu niezbędne. Chodzi o stworzenie właściwej ścieżki pracy z dziećmi polskimi za granicą. Ścieżka ta zakłada niwelowanie różnic między jakością nauczania w polskich szkołach sobotnich a atrakcyjnymi metodami pracy szkół lokalnych (brytyjskich, skandynawskich czy amerykańskich). Aplikacja przede wszystkim powinna bawić, istotny jest przy tym dobór zabawnych i zaskakujących treści dostosowanych do etapu rozwojowego dziecka.

Nauczyciele pracujący za granicą potrzebują wsparcia, by doskonalić swój warsztat pracy zgodnie z nowoczesnymi metodami i koncepcjami uczenia (konektywizm, konstruktywizm, kolektywizm), by zarówno odpowiedzieć na zainteresowania swych uczniów, jak i uwzględnić ich sposób uczenia się. Faktem jest, że część polskich dzieci polonijnych nie-

[37] Działalność bibliotek publicznych: wytyczne IFLA/UNESCO. Zob. http://docplayer.pl/6008020-Wplyw-czytania-na-rozwoj-dzieci-i-mlodziezy.html [dostęp: 14.05.2017].

chętnie uczęszcza do szkół sobotnich, gdyż wyposażenie i metody pracy tam stosowane znacznie różnią się od tych, które wykorzystywane są na co dzień w szkołach lokalnych. Dydaktyka w szkołach polskich opiera się zazwyczaj na bardzo tradycyjnych formach przekazu wiedzy, nie ma możliwości korzystania z rzutników czy komputerów. Może to powodować niechęć dzieci nie tylko do szkół sobotnich, lecz przede wszystkim do języka polskiego, samej Polski i wszystkiego, co jest z nią związane. W swych lokalnych szkołach spotykają się one na co dzień z atrakcyjnymi narzędziami i materiałami edukacyjnymi, które dostarczają im odpowiedniej motywacji do pogłębiania własnych zainteresowań i samodzielnych poszukiwań. W szkołach sobotnich nie powinno być inaczej. Uczniowie mają smartfony i tablety – wystarczy dostęp do internetu, by móc korzystać z tego, co oferują nowe media. Dzięki aplikacjom uczeń polonijny może w atrakcyjny i aktywny sposób poznawać słownictwo (aktywnie się ucząc), wymowę (z wykorzystaniem metod sięgających do integracji sensorycznej), tworzyć narracje, odwiedzać muzea, budować miasta polskie, poznawać krajobrazy (z wykorzystaniem podejścia STEAM Education[38]). Aplikacje włączające zabawę stanowią edukacyjne narzędzie na miarę potrzeb współczesnego świata i dzieci, dla których gra, komputer i współczesny język to rzeczywistość.

Nowoczesna edukacja nie zna granic, nie musi przebiegać w klasie, może się toczyć online – doskonalić sprawności językowe dzieci, wyposażać je, aktywnie angażując, w wiedzę (na temat historii i geografii Polski), przygotowywać je do życia w społeczeństwie oraz wskazać, jak radzić sobie z wyzwaniami współczesności, np. z wielokulturowością – przez praktyczne poznanie obyczajów, kultur i krajów w aktywnym uczestnictwie.

To wyzwanie współczesnej edukacji! Dlatego w nauczaniu polonijnym należy wprowadzić nowoczesne narzędzia: aplikacje, gry online, słowniki internetowe języka polskiego i słowniki specjalistyczne dla dzieci (dostosowane do wieku i możliwości językowych odbiorców), kursy online oraz platformy edukacyjne. Pewne materiały już są dostępne (np. zabawna „apka" na temat wielkich Polaków *Polska inspiruje*[39], materiały edukacyjne, podręcznik *Włącz Polskę!*). Sam podręcznik *Włącz Polskę!* – wprawdzie dostarcza „atomy" edukacyjne łączące kręgi tematyczne, teksty kultury, dostosowane do możliwości językowych uczniów, ale by wykorzystać go w codziennej pracy, atomy musiałyby pokryć całą podstawę, **a tak nie jest**. Atomy nie są także do końca uporządkowane – i co najważniejsze – nie wykorzystano w nich możliwości, które stwarzają media. Z kolei podczas tradycyjnego korzystania (jak z podręcznika papierowego) problemem będzie wydruk czy kopiowanie materiałów. Materiały w atomach nie są dostosowane do tego, że umiejętności językowe uczniów uczęszczających do jednej klasy różnią się znacząco, co oznacza, że dla jednych lekcje będą zdecydowanie za łatwe (dla tych, którzy niedawno opuścili Polskę), dla innych – zdecydowanie za trudne (dla tych, którzy urodzili się za granicą i na przykład tylko z jednym z rodziców roz-

[38] STEAM (Science, Technology, Engineering, the Arts, Mathematics) to edukacyjne podejście do nauki, które wykorzystuje naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę jako punkty dostępu do prowadzenia studiów, dialogu i myślenia krytycznego. W efekcie końcowym studenci podejmują przemyślane ryzyko, angażują się w naukę doświadczalną, rozwiązują problemy, podejmują współpracę i pracują twórczo.

[39] Por. http://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/ [dostęp: 10.05.2017]. Multimedialna aplikacja edukacyjna stworzona specjalnie z myślą o polskich dzieciach mieszkających za granicą. Aplikację opracowali pedagodzy i specjaliści od dwujęzyczności dzieci, wykorzystując podejścia: pozytywnej pedagogiki, aktywnego uczenia się, integracji multisensorycznej i globalnego czytania.

mawiają w domu po polsku). Ponadto, by z atomów stworzyć podręcznik na cały rok szkolny, nauczyciel musiałby być dobrze merytorycznie przygotowany do wykonywania zawodu, a często tak nie jest (A. Seretny, E. Lipińska, 2011).

Dlatego niezbędna jest dalsza modyfikacja tej pomocy dydaktycznej, tworzenie nowych – w pełni wykorzystujących możliwości nowych mediów, a także skatalogowanie dostępnych materiałów z podporządkowaniem ich kategoriom/obszarom niezbędnym w edukacji polonijnej oraz opatrzeniem pozycji w katalogu recenzjami (oceną jakości).

7. Podsumowanie – kierunki przyszłych działań

Wobec stale rosnącej mobilności Polaków konieczne jest podjęcie działań, których efektem byłyby rozwiązania systemowe lepiej odnoszące się do rzeczywistości. Szkolna diagnoza dydaktyczna musi obejmować wiele obszarów, a przyjęte rozwiązania powinny tworzyć spójny łańcuch działań. Priorytetowe staje się dostosowanie placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą do aktualnych potrzeb Polaków poza granicami kraju. Realizacja tego celu powinna się odbywać przy materialnym, organizacyjnym i merytorycznym wsparciu polskojęzycznych instytucji oświatowych za granicą. Za najważniejsze i najpilniejsze uznać należy:

- opracowanie systemu, w którym przy zachowaniu autonomii szkół sobotnich zostanie zlikwidowany dyskryminujący dostęp do kształcenia w języku polskim (wyrównanie szans wszystkich dzieci na obczyźnie przez umożliwienie nieodpłatnego korzystania z nauki języka polskiego);
- opracowanie systemu preferencji wspierających inicjatywy tworzenia lepszej sieci przedszkoli z językiem polskim;
- opracowanie efektywnego systemu (przepisy prawne, zmodyfikowanie/rozszerzenie spektrum działalności ORPEG) równomiernego wspierania wszystkich polskich szkół za granicą;
- wdrożenie prostych działań promocyjnych, m.in. zmiana nazwy szkół zarządzanych przez ORPEG (ze *szkolnych punktów konsultacyjnych* na np. *szkoły uzupełniające*);
- powołanie do życia Centrum Języka i Kultury Polskiej (przy ORPEG, w ramach ORPEG), które zajmowałoby się: promowaniem dwu-, wielojęzyczności w kraju i za granicą, przygotowaniem programów kształcenia metodycznego nauczycieli języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego[40] w kraju i za granicą, opracowywaniem programów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego dla dzieci i młodzieży uczącej się w kraju i za granicą, badaniami potrzeb dzieci i młodzieży uczącej się w szkołach poza Polską oraz badaniami ich kompetencji językowej;
- promowanie skutecznych dydaktycznie zmian organizacyjnych w szkołach, m.in. zmiany przydziału do zespołów klasowych według poziomu kompetencji językowych (a nie według wieku) ze względu na duże różnice w tym zakresie między poszczególnymi uczniami;

[40] Jak już wspomniano, część dzieci rozpoczynających naukę w szkołach poza Polską nie zna polskiego lub zna go bardzo słabo.

- opracowanie ścieżek wspierających wykorzystywanie współczesnych mediów i technologii, w tym nauczania na odległość, w języku polskim poza granicami kraju;
- wypracowanie systemu (prawnego, w postaci umów) umożliwiającego szkołom polskim podejmowanie współpracy z lokalnymi placówkami oświatowymi w celu jednolitego i bardziej skutecznego planowania pracy dydaktycznej;
- modyfikacja *Podstawy programowej…* i dostosowanie jej treści do autentycznych potrzeb dzieci i młodzieży uczących się języka polskiego poza Polską;
- opracowanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych (w tym przygotowanie kursów online umożliwiających rozwijanie sprawności językowych i zdobywanie wiedzy, m.in. z geografii, historii Polski) i podręczników oraz zasad ich skutecznej dystrybucji;
- opracowanie programów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego dostosowanych do potrzeb adresatów (inne, ze względu na odmienny kontekst kulturowy, odmienne środowisko językowe będą te potrzeby w Australii, inne – w Skandynawii, inne – w Hiszpanii);
- opracowanie nowoczesnych i zgodnych z etapami rozwoju poznawczego dziecka ciekawych aplikacji, słowników internetowych, platform internetowych i innych narzędzi medialnych;
- skatalogowanie narzędzi medialnych i sporządzenie ich opisów.

8. Oczekiwane rezultaty

W wyniku realizacji proponowanych w tej części rozwiązań polskie szkolnictwo polonijne usprawni system kształcenia języka polskiego i przedmiotów ojczystych tak, by zapewnić młodym ludziom polskiego pochodzenia możliwość pielęgnowania języka i tożsamości etnicznej w globalnym świecie.

Zmiany w rozwiązaniach prawnych pozwolą na uporządkowanie oferty i dotarcie z nią do szerokiego kręgu odbiorców, także w nowych skupiskach emigracyjnych. W ten sposób zostanie ułatwiony dostęp do dobrze zorganizowanych placówek szkolnych, poszerzony dostęp do innych form edukacji (kształcenie na odległość), a do rodziców trafi pełna informacja przedstawiająca im realne korzyści z dwujęzycznego (dwukulturowego) kształcenia dzieci. Działania powinny mieć na celu zachęcenie do nauki języka i w efekcie objęcie nauczaniem jak największej liczby dzieci, obecnie do szkół polskich poza Polską uczęszcza mniej niż 20% dzieci polskich/polskiego pochodzenia.

Udzielone wsparcie merytoryczne, wytworzenie innowacyjnych pomocy dydaktycznych przy ich pełnej popularyzacji otworzy wszystkim placówkom oświatowym za granicą dostęp do nowoczesnych, odpowiednio przygotowanych materiałów edukacyjnych. „Współczesna szkoła polonijna musi być nowoczesna. Musi oferować ciekawe programy nauczania, przystające do rzeczywistości, umożliwiające jednakże kultywowanie tradycji, tak ważne na obczyźnie. Powinna tak organizować proces dydaktyczny, by uczestniczący w nim młodzi ludzie mieli poczucie, iż uczą się rzeczy ważnych nie tylko dla wspólnoty, której są częścią, lecz także – poznając język – zdobywają dodatkowy atut na rynku pracy" (E. Lipińska, A. Seretny, 2011: 11).

Reasumując, dzięki stworzeniu kompleksowego systemu wspomagania rozwoju polskiej edukacji szkoły będą mogły zaoferować lepsze usługi edukacyjne, w czym skutecznie będzie je wspierać powołane do życia Centrum Języka i Kultury Polskiej o charakterze dydaktyczno-promocyjnym.

9. Aneks

Tab. 1. Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004–2016; liczba osób przebywających za granicą w końcu roku (źródło: http://stat.gov.pl)

Kraj zamieszkania	Liczba osób urodzonych w Polsce (dane w tys.)	
	2013	2016
Wielka Brytania	642	788
RFN	560	687
Irlandia	115	112
Holandia	103	116
Włochy	96	93
Norwegia (nie należy do UE)	76	85
Francja	63	64
Belgia	49	54
Szwecja	40	49
Hiszpania	34	29
Austria	31	39
Dania	25	32

10. Bibliografia

Baudrillard J., 2005, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa.

Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in education*, New York.

Czetwertyńska G., 2010, *Podstawa programowa dla dzieci polskich poza granicami kraju*, w: D. Kuźmina, E. Pugacewicz, red., *Potrzeby informacyjne Polonii*, Warszawa 2010.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.

Lasocka M., 2011, *Polska oświata w Wielkiej Brytanii – rzeczywistość a potrzeby*, III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2011, *Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych. Raport przygotowany na III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie*; http://www.swp. krakow.pl/panel/spaw2/uploads/files/seretny.pdf [dostęp: 7.05.2017].

Lipińska E., Seretny A., 2012a, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie języka polskiego w diasporze chicagowskiej*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2012b, *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny", nr 4, 23–37.

Lipińska E., Seretny A., 2013: *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL, Kraków 23–24 IX 2013 r.*, s. 4. http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 8.05.2017].

Miodunka W., 1998, *Język polski w świadomości społeczeństw zachodnich*, w: W. Miodunka, red., *Edukacja językowa Polaków*, Warszawa.

Niesporek-Szamburska B., 2015, *Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2 (16), 155–166.

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.

Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: Tradycja i nowoczesność, Raport z badań prowadzonych w 2012 roku, w ramach grantu MSZ. http://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/projekty-badawcze/raporty/polskie-szkolnictwo-w-w ielkiej-brytanii [dostęp: 8.05.2017].

Praszałowicz D., 1986, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna*, Wrocław.

Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon", vol. 9, no 5.

Seretny A., Lipińska E., 2011, *Kontrola bieżąca (formative evaluation) a kontrola globalna (summative evaluation) – testy osiągnięć w procesie dydaktycznym*, w: U. Pluskota, K. Tarczyńska, red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, Toruń, 53–70.

Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003.

Tatara J., 2014, *Oświata polska poza granicami Rzeczypospolitej*, referat wygłoszony podczas IV Kongresu Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie: *Nowoczesne nauczanie tradycji ojczystych: Sybiracy i młodzież*, 4–7 września, 2014, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.

Walles A., 1986, *Wzbogacanie osobowości*, „Słowo Ojczyste", nr 4/148, Londyn.

Wilczek A., 2017, *Czytanie i pisanie na ekranie. (Samo)kształcenie kompetencji komunikacyjnych młodszych dzieci*, w: E. Jaskółowa, D. Krzyżyk i in., red., *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, Katowice, 251–264.

Wystąpienie pokontrolne NIK, Warszawa 2014, P-14-010-KAP-02-01-pdf.

Rozdział III
Oświata polonijna na Wschodzie (problem wydzielony ze względu na specyfikę i tradycję)

Streszczenie

Mówiąc o nauczaniu języka i kultury polskiej na Wschodzie, odnosimy się do zróżnicowanej przestrzeni kulturowo-geograficznej, w której edukacja polonistyczna zakorzeniona jest w miejscowej tradycji co najmniej od XIX wieku. Omawiana przestrzeń obejmuje bowiem tereny byłego ZSRR oraz miejsca historycznych zsyłek Polaków. W tej części mowa więc będzie o sytuacji szkolnictwa polonijnego/ polskiego na Białorusi, Litwie, Łotwie, Ukrainie oraz w Rosji, Kazachstanie, Kirgistanie, Mołdawii, Rumunii, Gruzji, Armenii, Azerbejdżanie i w Czechach (dokument zawiera krótkie charakterystyki stanu szkolnictwa polonijnego w tych krajach).

Mamy świadomość, że na wymienionych terenach tradycja nauczania języka polskiego jako ojczystego, drugiego, odziedziczonego jest długoletnia, a obecnie na specyfikę tego nauczania w znaczącym stopniu wpływa brak tzw. nowej migracji Polaków oraz struktura instytucji zajmujących się nauczaniem ukształtowana zgodnie z lokalnymi systemami oświaty. Głównym celem placówek oświatowych na Wschodzie jest podtrzymanie i umacnianie kulturowej i językowej więzi z Polską kolejnych pokoleń o polskich korzeniach.

Edukacja polonistyczna na tych terenach odbywa się w przestrzeni warunkowanej przez systemy prawne lokalnych ministerstw oświaty oraz dokumenty międzynarodowe zapewniające przedstawicielom mniejszości narodowych prawo do kształcenia dzieci i młodzieży we własnym języku. Trzeba jednak zaznaczyć, że w niektórych krajach odnotowujemy bardziej lub mniej jawne posunięcia instytucji państwowych, mające na celu zmniejszenie roli i znaczenia placówek, w których uczy się języka polskiego; obserwujemy też praktyki zniechęcające rodziców do kierowania dzieci i młodzieży do szkół prowadzących nauczanie w języku przodków. W wyniku tych działań dochodzi bądź do likwidacji placówek, w których odbywała się edukacja polonistyczna, bądź do łączenia klas z polskim językiem wykładowym. Wprowadza się także rozwiązania prawne ograniczające środki finansowe wspierające oświatę mniejszościową, a znaczenie polskiej matury w procesie rekrutacji na studia jest marginalizowane. Jednocześnie w polskich środowiskach w ostatnich latach nastąpiła wyraźna intensyfikacja działań oddolnych, w wyniku których powstała duża liczba nowych szkół społecznych (tzw. szkół sobotnich).

Zjawisko to niezwykle istotne, a państwo polskie niedostatecznie monitoruje oświatę polonijną na Wschodzie. Brak jest katalogu instytucji prowadzących nauczanie w języku polskim, co skutkuje niejednokrotnie nierównomiernym kierowaniem środków finansowych i działań wspierających do różnych ośrodków. Obserwuje się także w wielu miejscach zbyt małe zaangażowanie polskich placówek dyplomatycznych w proces wspierania szkolnictwa polonijnego oraz marginalizację roli

i znaczenia Instytutów Polskich w planie strategii promocji nauczania języka polskiego. Instytuty Polskie powinny nie tylko organizować wydarzenia kulturalne, lecz przede wszystkim oferować regularne kursy języka polskiego otwarte dla wszystkich zainteresowanych osób, umożliwiać przeprowadzenie konsultacji i szkoleń metodycznych dla nauczycieli.

Brak dobrze przygotowanej kadry nauczycielskiej, która byłaby gwarantem skutecznej (efektywnej i efektownej) edukacji językowo-kulturowej, jest jedną z głównych bolączek oświaty na Wschodzie. Osoby zajmujące się nauczaniem często nie posiadają ani odpowiedniej wiedzy merytorycznej czy metodycznej, ani odpowiednich kompetencji językowych. Nauczyciele przybywający z Polski również często nie spełniają wszystkich oczekiwań lokalnych społeczności: są kierowani do pracy na krótki czas, nie identyfikują się ze społecznością, z którą pracują, nierzadko również **nie mają** także **odpowiedniego**, tj. **glottodydaktycznego, przygotowania do pracy**.

Dobry nauczyciel to podstawa edukacyjnego sukcesu, dlatego też konieczne jest organizowanie regularnych szkoleń dla nauczycieli, warsztatów metodycznych, staży językowych oraz innych form wymian między szkołami polskimi a placówkami działającymi w omawianym obszarze. Ważna byłaby także możliwość zdobywania przez nauczycieli odpowiednich kwalifikacji, np. ukończenia studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego (jako obcego, drugiego, odziedziczonego) „w miejscu". Konieczna jest również pomoc państwa polskiego w wyposażaniu szkół w nowoczesny sprzęt wspierający działania edukacyjne i w pozyskiwaniu przez środowiska polonijne budynków i sal na potrzeby działalności edukacyjnej. Szkołom brakuje podręczników i materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb i językowych umiejętności dzieci oraz kontekstu kulturowego, w jakim ma miejsce nauka. Część takich działań była już podejmowana, jednakże każdorazowo są to praktyki o charakterze punktowym, jednorazowym, a nie cyklicznym i ciągłym.

Nie można też zapominać o wspieraniu funkcjonowania na uczelniach wyższych na tym obszarze polonistyk i slawistyk, które profesjonalnie kształcą miejscową kadrę nauczycieli. Dzięki istnieniu polonistyki (filologii, studiów polskich) jako dyscypliny akademickiej język zyskuje prestiż.

Podstawy prawne funkcjonowania placówek prowadzących nauczanie języka polskiego na Wschodzie

Nauczanie języka polskiego jako języka mniejszości narodowej regulują następujące akty prawne (akty istotne w kontekście omawianych państw znajdują się we fragmentach im poświęconych):

Konwencja Ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z dnia 1 lutego 1995 roku (Dz.U. 2002, nr 22, poz. 209).

Dyrektywa Rady EWG z dnia 25 lipca 1977 roku w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (Dz.U.UE z 77/486/EWG).

Uchwała Rady Ministrów nr 145/91 z dnia 5 listopada 1991 roku w sprawie współpracy z Polonią, emigracją i Polakami za granicą.

Rządowy Program Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą uchwalony przez Radę Ministrów w 2002 roku.

Rządowy Program Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą przyjęty przez Radę Ministrów w 2007 roku.

1. Adresaci działań

Zgodnie z tradycją, zdając sobie jednak w pełni sprawę z pewnego niedostosowania arbitralnych podziałów geograficznych do współczesnej rzeczywistości społecznej i politycznej, przez terytorium działania oświaty polonijnej na Wschodzie rozumiemy:
- obszary historycznych zsyłek Polaków;
- tereny, na których po zmianach granic w 1945 roku pozostała ludność polska,
- tereny krajów byłego ZSRR, byłego bloku komunistycznego w Europie Środkowej i Wschodniej.

Tereny te obecnie należą do następujących państw: Ukraina, Białoruś, Litwa, Łotwa, Kazachstan, Kirgistan, Uzbekistan, Gruzja, Armenia, Azerbejdżan, Czechy (tereny Zaolzia), Mołdawia i Rumunia. Takim rozumieniem terminu *oświata na Wschodzie* wpisujemy się w sposób interpretacji większości instytucji rządowych (np. ORPEG, Kancelaria Senatu, Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie).

Głównym celem oświaty polonijnej ma Wschodzie jest **podtrzymywanie i umacnianie kulturowej i językowej więzi z Polską kolejnych pokoleń osób polskiego pochodzenia.** Na wspomnianych terenach panuje długoletnia tradycja nauczania języka polskiego jako ojczystego, drugiego, odziedziczonego, a na jego specyfikę w znaczącym stopniu wpływa brak tzw. nowej migracji Polaków oraz struktura instytucji zajmujących się kształceniem językowym utworzona zgodnie z lokalnymi systemami oświaty. Proponując nowe rozwiązania, należy zachować szacunek wobec wieloletniej tradycji, z której wyrosły instytucje zajmujące się edukacją polonistyczną. Doniosłą rolę wśród nich odgrywają, oprócz różnego rodzaju szkół, instytucje religijne, które nie tylko przyczyniają się do podtrzymywania znajomości polszczyzny, ale także zajmują się językowym kształceniem wiernych.

Tereny działania oświaty polonijnej na Wschodzie są zróżnicowane pod wieloma względami. Istotny wpływ na tę sytuację mają następujące czynniki:
- lokalna tradycja oświatowa i organizacja szkolnictwa, tj. tradycja nauczania języka polskiego jako obcego w uczelniach, zwłaszcza na polonistykach i slawistykach w poszczególnych krajach, w szkołach prowadzonych przy parafiach, na różnego rodzaju kursach;
- odległość od Polski, wpływająca na częstość kontaktów z krajem przodków, a tym samym na dostęp do materiałów dydaktycznych wspomagających proces edukacyjny (pośrednio ma to wpływ także na motywację uczenia się języka);
- możliwość otrzymania i realnego wykorzystania benefitów, jakie daje Karta Polaka;
- działania polityczne wspomagające lub utrudniające obecność języka polskiego w przestrzeni publicznej i edukacyjnej;
- prawne regulacje dotyczące edukacji językowej obowiązujące w poszczególnych państwach oraz umowy pomiędzy Polską a wskazanymi krajami, mające na celu wspomaganie działań na rzecz mniejszości polskiej;
- przestrzeganie zapisów znajdujących się w umowach i rozporządzeniach prawnych;
- status ekonomiczny i społeczny osób należących do mniejszości polskiej;
- wielkość skupisk ludności przyznających się do polskości w poszczególnych krajach (zrównywanie szans pomiędzy mieszkańcami małych i dużych miejscowości; większe zagęszczenie ludności polskiego pochodzenia w jednym punkcie stanowi potencjalne

zwiększenie motywacji do podtrzymywania polskich tradycji oraz podwyższa szanse dotacyjno-projektowe);
- tradycja środowisk lokalnych względem kulturowo obcych, tradycja wielokulturowości w społeczeństwie lokalnym;
- działania polityczne mające na celu zminimalizowanie roli języków mniejszości narodowych.

2. Różnorodność podmiotów zajmujących się nauczaniem języka i kultury polskiej

Można wymienić kilka typów instytucji zajmujących się obecnie kształceniem w języku polskim na Wschodzie. Ich działania adresowane są zarówno do dzieci i młodzieży, jak i do osób dorosłych.

2.1. Nauczanie dzieci

Dzieci i młodzież mogą kształcić się w takich instytucjach (o zasadach funkcjonowania zob. w rozdz. II, pkt 1.), jak:
- **szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych**, czyli szkolne punkty konsultacyjne (SPK); jednostki te lokowane są przy polskich ambasadach, dostęp do nich mają więc jedynie uczniowie zamieszkali w wielkich miastach; w interesującym nas regionie funkcjonują tylko trzy takie szkoły (Białoruś: Mińsk, Rosja: Moskwa, Ukraina: Kijów);
- **szkoły społeczne**; wielość placówek powoduje, że państwo polskie nie ma ich katalogu, nie ma też dokładnej wiedzy o liczbie uczniów uczęszczających do tego typu szkół;
- **szkoły lokalnych systemów oświaty**.

W przypadku tych ostatnich, tj. szkół funkcjonujących w ramach lokalnych systemów edukacji, kluczowe są postanowienia lokalnych ministerstw oświaty, którym podlegają. W interesującym nas obszarze terytorialnym są to np.: Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Litewskiej, Ministerstwo Edukacji Republiki Łotewskiej, Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruskiej, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy.

Szkoły te proponują różne rozwiązania systemowe. W części z nich w **języku polskim prowadzone jest nauczanie wszystkich przedmiotów** (Białoruś, Litwa, Łotwa, Mołdawia, Ukraina, Czechy), przy czym w ostatnich latach obserwuje się nasilenie działań mających na celu zniechęcenie uczniów i ich rodziców do podejmowania nauki w tego typu placówkach. Za przykład może posłużyć nowelizacja ustawy oświatowej na Litwie (2011). Wprowadzono w niej przepisy, na podstawie których zrównano stopień trudności matury z języka litewskiego w szkołach litewskich i w szkolnictwie mniejszościowym (różnica liczby godzin przeznaczonych na nauczanie litewskiego jako języka narodowego i jako języka państwowego wynosiła do tego czasu 800 godzin). Ponadto zdecydowano, że w klasach wyższych zwiększy się liczba przedmiotów nauczanych w języku litewskim, wykreślono też egzamin z języka polskiego z listy obowiązkowych egzaminów maturalnych (1998). Egzamin z polskiego stał się egzaminem do wyboru, a uzyskana ocena nie jest brana pod uwagę w rekrutacji na

studia. Dużo wcześniej, jeszcze w 1992 roku, wycofano też na Litwie podręczniki przygotowane w Polsce i przekazywane placówkom oświatowym z polskim językiem nauczania. Podobne działania podejmowane są także na Białorusi czy na Łotwie.

W niektórych szkołach **język polski oraz przedmioty ojczyste nauczane w tym języku mają status przedmiotu obowiązkowego** (Rosja: Petersburg, Usole Syberyjskie; Białoruś, Ukraina; Łotwa; Rumunia). W jeszcze innych organizowane są **klasy z językiem polskim jako językiem ojczystym mniejszości narodowej** (Białoruś). **Język polski jest też nauczany w ramach zajęć dodatkowych**, w takich krajach, jak: Rumunia, Rosja, Ukraina, Białoruś, Kazachstan. Najczęściej są to zajęcia pozalekcyjne w szkołach lub zajęcia pozaszkolne organizowane w centrach dla dzieci i młodzieży.

W polskim dyskursie publicznym często mówi się, że kształcenie w wymienionych placówkach odbywa się w **języku ojczystym**. Sugerujemy, by zmienić tę formułę i zastąpić ją sformułowaniem: edukacja w **języku odziedziczonym** lub **języku drugim,** ponieważ zdecydowana większość uczniów urodziła się i wychowała w innym kontekście geograficznym i kulturowo-etnicznym niż Polska i wyrasta w otoczeniu innego żywiołu językowego.

2.2. Nauczanie osób dorosłych

Dorośli mogą poznawać język polski, uczęszczając na:
- kursy języka polskiego organizowane przez stowarzyszenia polonijne;
- kursy językowe organizowane przez instytucje, które nie są związane z organizacjami lub środowiskami polonijnymi;
- kursy języka polskiego prowadzone przy Instytutach Polskich.

W przypadku Instytutów Polskich nauczanie języka polskiego jest działaniem nieujętym w celach statutowych tych jednostek. Taką działalność prowadzą jednak np. Instytut Polski w Mińsku oraz Instytut Polski w Bratysławie. Kwestia ta winna zostać uregulowana prawnie, by umożliwić tym placówkom prowadzenie zajęć z języka polskiego. Instytuty tradycyjnie bowiem – i słusznie – są utożsamiane z edukacją językowo-kulturową.

3. Specyfika nauczania języka polskiego na Wschodzie

3.1. Cele nauczania polszczyzny na Wschodzie

Cele nauczania polszczyzny na Wschodzie to przede wszystkim:
- nauka języka polskiego dla wzmocnienia tożsamości osób polskiego pochodzenia;
- nauka języka polskiego dla wzmocnienia wielokulturowości i dwujęzyczności uczniów (zarówno dzieci, jak i osób dorosłych);
- nauka języka polskiego dla wzmocnienia ogólnego rozwoju uczniów;
- rozwój kompetencji językowych i kulturowych uczniów;
- pogłębianie wiedzy o języku przodków, języku drugim, odziedziczonym oraz wiedzy o kulturze polskiej;

– uzmysłowienie wartości więzi kulturowych oraz budowanie przeświadczenia o wartości kultury polskiej;
– umożliwienie uczniom kontaktu z polskimi rówieśnikami, gdyż pozwala im to na bezpośrednie wykorzystanie zdobytej wiedzy oraz kompetencji językowych, co podnosi motywację do nauki;
– propagowanie wśród Polaków zamieszkałych za granicą wiedzy na temat przysługujących im praw do nauki języka;
– popularyzacja polskiego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (szczególnie po uruchomieniu poziomów A1, A2, B1 – dostosowanych do potrzeb dzieci i młodzieży);
– zachęcanie młodzieży polskiego pochodzenia do podejmowania studiów na polskich uczelniach.

3.2. Metody, programy nauczania języka polskiego, pomoce dydaktyczne

Kwestie programowe wymagają ponownego przemyślenia. Choć kilka lat temu powstała *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* (MEN 2010), nadal nie spełnia ona ani oczekiwań, ani potrzeb lokalnych środowisk polonijnych. Nie przewidziano w niej bowiem liczby godzin (dostosowania programu do liczby godzin), jaką mają do dyspozycji nauczyciele w szkołach społecznych. Proponowany program jest nastawiony na realizowanie treści podobnych jak w polskiej szkole. Nie stanowi to jednak atrakcyjnej propozycji dla opisywanej grupy docelowej, ponieważ uczący się chcą przede wszystkim zyskać kompetencje językowe, socjokulturowe, geograficzno-historyczne oraz wiedzę o współczesnej Polsce. Dopiero na kolejnym etapie uczenia się są zainteresowani literaturą. Ponadto w wielu szkołach (zwłaszcza sobotnich) często ma miejsce rotacja uczniów, którzy w przeciwieństwie do ich rówieśników w Polsce nie są objęci obowiązkiem szkolnym (w zakresie języka polskiego). Nie pozwala to systematycznie realizować programu wyznaczonego ramami podstawy. Uczniowie mają też zróżnicowane kompetencje językowe, dlatego często konieczne jest nauczanie indywidualne lub prowadzenie zajęć w grupie łączonej (dzieci, młodzież w różnym wieku). Zróżnicowane są również kompetencje samych nauczycieli.

Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą na mocy Obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lipca 2015 roku (Dz.U. 2015, poz. 1022) może przekazywać za granicę podręczniki i pomoce dydaktyczne do nauczania języka polskiego lub innych przedmiotów. Mogą być one przekazywane za granicę również na wniosek organizacji społecznych zarejestrowanych za granicą, innych podmiotów organizujących za granicą nauczanie języka polskiego oraz innych przedmiotów, a także na wniosek nauczycieli pracujących wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą. Nie zawsze mogą to być (nie zawsze są to) jednak podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, a na takie, ze względu na niewielkie kompetencje językowe części uczących się, jest duże zapotrzebowanie. Szkoły z polskim językiem nauczania natomiast muszą korzystać z podręczników zatwierdzonych przez lokalne ministerstwo, któremu podlegają. Powoduje to nieraz duże rozbieżności pomiędzy tym, czego i jak nauczyciele chcieliby nauczać, a tym, czego i jak muszą uczyć.

Na rynku wydawniczym brakuje (są zaledwie pojedyncze tytuły) podręczników do nauczania dzieci i młodzieży języka polskiego jako drugiego, przydatnych szczególnie na kursach języka polskiego prowadzonych przez stowarzyszenia i związki Polaków. Problem ten wymaga zatem kompleksowego rozwiązania. Ważne także, by propozycje podręcznikowe zawierały elementy realioznawcze, pozwalające na porównanie polskich i lokalnych elementów kulturowych, by podręczniki były opatrzone atrakcyjną szatą graficzną oraz wzbogacone materiałami do kształtowania kompetencji rozumienia ze słuchu. Należy też podjąć prace nad tworzeniem programów multimedialnych do nauczania języka i kultury polskiej, e-booków, udostępnieniem cyfrowych wersji słowników i encyklopedii oraz lektur (zob. w rozdz. II pkt 6.2.2 oraz rozdz. XIII). Punkty zajmujące się nauczaniem polszczyzny oraz promocją kultury polskiej należałoby doposażyć w nowoczesny sprzęt komputerowy i multimedialny, interaktywne tablice szkolne, a także wyposażać lokalne biblioteki funkcjonujące przy placówkach polonijnych w wartościowe pozycje książkowe. **Warto też podkreślić, że prowadzone co jakiś czas akcje zbiórek książek na Wschód nie spełniają swojej funkcji**. Często – co bywa deprymujące dla obdarowanych – przekazywane są książki zbędne, zniszczone, podejmujące problematykę zbyt specjalistyczną albo nieaktualną, czasem po prostu takie, których wydawnictwa, biblioteki czy prywatne osoby chcą się pozbyć.

Elementem motywującym młodych ludzi do nauki języka polskiego są takie czynniki zewnętrzne, jak: korzystanie z nowoczesnych podręczników (w tym e-podręczników) i pomocy dydaktycznych, uczenie się w salach wyposażonych w odpowiedni sprzęt elektroniczny (internet, sprzęt audiowizualny), umożliwiający korzystanie z pomocy dydaktycznych, tworzenie laboratoriów językowych. Dla młodych ludzi nowoczesne pomoce dydaktyczne, a także wygląd miejsca, w którym odbywają się zajęcia, są istotne w tworzeniu pozytywnego wizerunku Polski, dlatego też zarówno szkolne punkty konsultacyjne, tzw. sale polskie na uniwersytetach, jak i stowarzyszenia zajmujące się nauczaniem języka i kultury polskiej powinny być odpowiednio wyposażane.

3.3. Kadra nauczająca w szkołach na Wschodzie

Nauczyciele z Polski są kierowani na Wschód na podstawie umów między polskim i lokalnym ministerstwem edukacji. Umowy takie są zawarte m.in pomiędzy Polską a Białorusią, Łotwą, Mołdawią, Rosją, Ukrainą, Kazachstanem, Kirgistanem, Gruzją. Część nauczycieli z Polski jest kierowana do pracy w stowarzyszeniach oświatowych (Białoruś, Ukraina, Kazachstan, Kirgistan, Ukraina, Gruzja, Mołdawia, Litwa). Równolegle z rozwiązaniami systemowymi organizacje (głównie stowarzyszenia zajmujące się nauczaniem języka polskiego) także indywidualnie szukają nauczycieli, którzy podjęliby w nich pracę. Świadczy to o wielkim zapotrzebowaniu rynku edukacyjnego (szczególnie na Ukrainie, gdzie kontekst edukacji językowej jest połączony z chęcią podjęcia studiów w Polsce).

Wśród nauczycieli pracujących na Wschodzie można wyróżnić dwie grupy.

Pierwszą stanowią nauczyciele kierowani przez polskie instytucje do okresowej pracy za granicą. Do tej grupy zalicza się kadrę lektorów kierowanych na zagraniczne uczelnie, na których uczy się języka polskiego, oraz nauczycieli kierowanych przez ORPEG do pracy

w szkołach lub w stowarzyszeniach prowadzących zajęcia z języka polskiego[1] (zob. w rozdz. V, pkt 3.3). Kadra wysyłana do pracy na wyższych uczelniach na Wschodzie ma wykształcenie w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego. Od nauczycieli kierowanych przez ORPEG natomiast **nie wymaga się kwalifikacji glottodydaktycznych**. Powoduje to niejednokrotnie, że kierowane do pracy osoby nie są w stanie podołać nowym wyzwaniom dydaktycznym. Nie wprowadzają do nauczania technik i strategii typowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego lub drugiego, lecz schematy uczenia języka polskiego jako ojczystego próbują przenieść na proces nauczania dzieci i młodzieży za granicą (zob. rozdz. V), co często bywa działaniem mało efektywnym.

Drugą grupę stanowią nauczyciele wywodzący się z lokalnego środowiska. Część z nich ma przygotowanie filologiczne i ukończyła (najczęściej w kraju zamieszkania) filologię polską. Pozostali (niekiedy wolontariusze) nie mają żadnego przygotowania do zawodu nauczyciela, przy czym nie tylko brak im wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego lub drugiego, lecz także nie mają odpowiednich kompetencji językowych, co niewątpliwie negatywnie wpływa na efekty kształcenia. Obecnie są podejmowane działania na rzecz podniesienia kompetencji językowo-metodycznych tych osób, najczęściej jednak pomoc ta ma charakter doraźny bądź „miejscowy". Wymienić tu można takie projekty, jak: wyjazdowe warsztaty dla nauczycieli języka polskiego na Wschodzie, organizowane przez polskie uniwersytety, podyplomowe studia nauczania języka i kultury polskiej, prowadzone przez polskie uniwersytety, a wspierane przez Senat RP, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska" lub MSZ (Ukraina, Białoruś), działania szkoleniowe realizowane przez polskich glottodydaktyków przy wsparciu Instytutów Polskich i Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (Białoruś, Rosja), konferencje i warsztaty metodyczne dla nauczycieli pracujących na terenie Rosji organizowane przy wsparciu Ambasady RP w Rosji i Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego oraz polskich uniwersytetów. Wymienione inicjatywy najczęściej ograniczają się do kilkunastogodzinnych bloków dydaktycznych prowadzonych z niewielką grupą odbiorców. W większości przypadków nie mają też charakteru cyklicznego, który skutkowałby pozyskaniem przez uczestników kompleksowego, metodycznego przygotowania bądź osiągnięciem praktycznych umiejętności językowych czy dydaktycznych.

3.4. Rozwój współpracy z Polską w zakresie promocji i oświaty

W ramach rozszerzenia współpracy pomiędzy instytucjami z Polski i z krajów objętych naszym zainteresowaniem podejmowane są takie działania, jak:

- zachęcenie szkół podstawowych i ponadpodstawowych do wymiany uczniowskiej oraz realizowanie wspólnych projektów z placówkami zajmującymi się kształceniem polonijnym poza Polską;
- stworzenie sieci szkół partnerskich;

[1] W celu wspomagania nauczania historii, geografii i języka polskiego na świecie ORPEG co roku kieruje do pracy 80–100 nauczycieli. Trzeba jednak zaznaczyć, że w publicznej przestrzeni informacyjnej nie można znaleźć danych dotyczących liczby tych nauczycieli ani miejsc ich pracy.

– stworzenie programu wymiany uczniowsko-nauczycielskiej i studencko-naukowej na wzór programu Erasmus +, który byłby polskim projektem pozwalającym na otwarcie naukowo-dydaktyczne na Wschód;
– inicjowanie prac nad przygotowaniem nowych pomocy dydaktycznych i podręczników, które byłyby przygotowywane przez zespoły mieszane pochodzące z Polski i z kraju, w którym podręczniki miałyby być wykorzystywane;
– prace mające na celu przygotowanie pomocy multimedialnych nie tylko służących do nauki języka lub przedmiotów takich, jak geografia czy historia, ale także łączących zagadnienia z zakresu tych przedmiotów z wiedzą na temat realiów kulturowych, wiedzy o społeczeństwie i państwie;
– spotkania tematyczne realizujące część programu nauczania, obozy językowe;
– przygotowanie i przeprowadzanie konkursów i olimpiad z języka i kultury polskiej;
– programy stypendialne dla najlepszych uczniów.

4. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– zwiększenie zainteresowania językiem polskim – zwiększanie liczby szkół lub punktów zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako drugiego lub obcego – obecność szkół z polskim językiem wykładowym funkcjonujących w ramach systemów edukacyjnych innych krajów	– brak wykształconej, odpowiednio przygotowanej kadry lokalnej (często nauczaniem zajmują się osoby znające słabo język polski) – kadra kierowana z Polski często nie ma odpowiednich kwalifikacji zawodowych (brak kompetencji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego) – kadra przebywa w miejscu docelowym najczęściej dwa-trzy lata, co nie pozwala na stabilizację, zmniejsza motywację nauczycieli do prowadzenia działalności pozaszkolnej oraz najczęściej skutkuje brakiem ciągłości dydaktycznej – szkoły z polskim językiem wykładowym podlegają lokalnym ministerstwom oświaty zarówno pod względem finansowym, jak i programowym, co skutkuje m.in. koniecznością uzyskania pozwoleń na korzystanie z określonych podręczników, programów nauczania, regulacją liczby godzin nauczania oraz uznaniowością polskiej matury

Mocne strony	Słabe strony
	– rosnąca tendencja do zamykania lub łączenia klas – na części obszarów (np. Litwa i Łotwa) obserwujemy zakamuflowane działania prawne przeciw szkolnictwu mniejszościowemu – brak stabilności i przestrzegania umów dwustronnych pomiędzy państwami – w niektórych miejscach pracuje niezbyt dobrze przygotowana kadra nauczająca języka polskiego – wycofanie z niektórych systemów edukacyjnych obowiązkowej polskiej matury, a zwiększenie nacisku na maturę w języku narodowym obowiązującym w danym kraju (np. Litwa)
Szanse	**Zagrożenia**
– ożywienie środowisk polonijnych – zakładanie dużej liczby placówek oświatowych, stowarzyszeń, w których prowadzi się działalność edukacyjną, oraz lokalnych centrów metodycznych (np. Ukraina) – rosnące zainteresowanie nauką lub pracą w Polsce, co przekłada się na chęć podwyższenia lub nabycia umiejętności posługiwania się językiem polskim – rosnące umiejętności środowisk polonijnych w zakresie promowania kultury własnej mniejszości – możliwość doposażania miejsc, w których uczy się języka polskiego – duża liczba kształcących się dzieci i młodzieży w różnego rodzaju punktach, instytucjach – rosnąca świadomość metodyczna nauczycieli lokalnych i chęć dokształcania się – zainteresowanie nauczaniem środowisk polonijnych ze strony nauczycieli chcących pracować poza Polską	– postawy roszczeniowe polskiej emigracji – czasem brak kompetencji do prowadzenia placówek, spora korupcjogenność, brak umiejętności zarządzania jednostką mającą realizować zadania oświatowe – organizowanie płatnych kursów języka polskiego, co skutkuje niejednokrotnie tworzeniem dużych grup słuchaczy oraz łączenie w grupach osób o różnej kompetencji językowej (np. Ukraina) – często nieroztropne dysponowanie środkami, brak dostosowania wysokości przeznaczanych środków do potrzeb beneficjenta – kierowanie środków w to samo miejsce przez kilka instytucji – nieprzemyślane doposażanie, przeznaczanie niewielkich środków na tworzenie nowoczesnych pracowni języka polskiego wyposażonych w tablice multimedialne, komputery – słabe zaplecze biblioteczne, brak specjalistycznych sal – laboratoriów językowych

Szanse	Zagrożenia
– zainteresowanie egzaminem certyfikacyjnym, zainteresowanie zyskaniem statusu ośrodka egzaminacyjnego przez instytucje działające poza Polską (pierwsze takie jednostki na Ukrainie) – promocja kultury polskiej i języka polskiego wśród mniejszości polskiej oraz osób zainteresowanych Polską – budowanie postawy otwartości i płaszczyzn porozumienia – funkcjonowanie Instytutów Polskich i Stacji Naukowych Polskiej Akademii Nauk	– brak środków na tworzenie długoterminowych rozwiązań globalnych w formie bibliotek cyfrowych itp. – brak podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego lub drugiego dostosowanych do określonego typu odbiorcy – brak programów multimedialnych – brak kompleksowych rozwiązań w zakresie kształcenia nauczycieli, niedofinansowanie projektów studiów podyplomowych, prowadzonych przez polskie uczelnie w kraju zamieszkania nauczycieli – mała liczba wyjazdowych warsztatów metodyczno-językowych adresowanych do nauczycieli – częste kierowanie nauczycieli emerytowanych – brak wymogów w zakresie kompetencji glottodydaktycznych nauczycieli – zmniejszanie liczby katedr języka polskiego na zagranicznych uniwersytetach, słabe wspieranie działalności polonistyk lub lektoratów języka polskiego przez instytucje rządowe, zbyt mało działań na rzecz tworzenia kolejnych miejsc na uczelniach, gdzie wykładany będzie język polski – brak działań na rzecz diagnozowania potrzeb środowiska nauczycielskiego i planowanie na tej podstawie różnego rodzaju przedsięwzięć – brak pomocy w rejestracji placówek oświatowych z polskim językiem nauczania – brak zainteresowania rozbudowywaniem współpracy z ośrodkami metodycznymi, jednostkami uniwersyteckimi w kraju i za granicą – częste prezentowanie tylko obszaru tzw. kultury wysokiej, – brak otwartości na tzw. tematy trudne w relacjach pomiędzy krajami – brak zajęć z języka polskiego organizowanych w formie kursów przez Instytuty Polskie

Szanse	Zagrożenia
	– brak wykorzystania instytutów do prowadzenia działalności metodycznej (np. metodycznych punktów konsultacyjnych) – zbyt małe zaangażowanie konsulatów we wspieranie instytucji, w których prowadzi się nauczanie języka polskiego

Brak także projektów, które miałyby na celu dzielenie się tzw. dobrymi praktykami. Przyczyniłyby się one w dużym stopniu do wyróżnienia osób z lokalnego środowiska, które wprowadzają innowacyjne rozwiązania dydaktyczne i stanowiłyby ważny czynnik integrujący nauczycieli pracujących w jednym kraju. Wielość instytucji zajmujących się edukacją polonistyczną w poszczególnych krajach skutkuje bowiem brakiem współpracy między nauczycielami związanymi z konkretnymi placówkami.

Kolejną kwestią wymagającą uregulowania jest zagadnienie związane z brakiem lub olbrzymimi niedoborami kadry nauczycielskiej w niektórych obszarach (np. Turkmenistan, Kirgistan, wschodnia Ukraina) lub też w takich miejscach pozostałych krajów, które uchodzą w opinii nauczycieli z Polski za mniej atrakcyjne.

Do dobrych praktyk, które należałoby podtrzymać, rozszerzając ich zasięg, zaliczamy:
- organizowane przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska" konkursy na Polonijnego Nauczyciela Roku;
- projekt lektury – szkolna biblioteka cyfrowa (np. książki polskich i litewskich autorów pomagające zrozumieć czytelnikom wspólną historię) – zob. http://wolnelektury.pl/.

5. Specyfika nauczania w wybranych krajach na Wschodzie ze wskazaniem najważniejszych problemów i rozwiązań

5.1. Armenia

W Armenii mniejszość polska liczy kilkaset osób. Działa tam Związek Polaków w Armenii „Polonia", skupiający około 200 osób. W Erywaniu można uczęszczać na bezpłatne zajęcia z języka polskiego prowadzone przy Związku przez nauczyciela z Polski. W Giumri ogólnodostępne zajęcia z języka polskiego dla dzieci, młodzieży i dorosłych prowadzone są w siedzibie filii Związku. W Armenii można uczyć się języka polskiego także w formie lektoratu na Uniwersytecie Lingwistycznym im. Briusowa w Erywaniu.

Zadania
- Na tym obszarze pożądane jest przede wszystkim kierowanie dobrze przygotowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy pełniliby zarazem funkcję animatorów kultury.

5.2. Białoruś

Na terenie Białorusi według powszechnego spisu ludności z 2009 roku zamieszkuje 295 tys. ludności deklarującej polskie pochodzenie. W niektórych regionach na zachodzie Białorusi ludność polskiego pochodzenia stanowi ponad 50% mieszkańców. W okresie powojennym władze radzieckie doprowadziły do zniszczenia polskojęzycznego szkolnictwa. Zaczęto je odbudowywać po uzyskaniu przez Białoruś autonomii.

Nauczanie języka polskiego na Białorusi odbywa się w oparciu o białoruskie prawo. Przywołać tu trzeba następujące akty prawne:

- *Konstytucja Republiki Białoruś* (art. 22, 50, 53, 59);
- Ustawa Republiki Białoruś *O prawach dziecka* (art. 4, 19);
- Ustawa Republiki Białoruś *O mniejszościach narodowych* (art. 1, 3, 4, 5);
- Ustawa *O językach* (art. 22, 24);
- Rozporządzenie Ministerstwa Oświaty *Organizacja nauczania dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych na Białorusi*;
- Decyzja Komitetu Wykonawczego obwodu grodzieńskiego *O realizacji prawa konstytucyjnego obywateli obwodu do nauczania dzieci w języku ojczystym*;
- Traktat podpisany między RP a RB *O dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy* z 1993 roku.

Od 1988 roku możemy obserwować powolne odradzanie się instytucjonalnego nauczania języka polskiego na Białorusi. W 1988 roku w Grodnie powstały pierwsze klasy z polskim językiem nauczania, a w roku 1996 została tam założona pierwsza szkoła polska (budynek został sfinansowany przez państwo polskie). W latach 1991–1992 w Grodnie powstały klasy z polskim językiem wykładowym, można było też obserwować powolne rozszerzanie się szkolnictwa polskiego na okręg miński, witebski i brzeski. W 1999 roku powstała szkoła z polskim językiem wykładowym w Wołkowysku. Planowano również założenie szkoły w Nowogródku, gdzie uprzednio funkcjonowały klasy polskie. W 1997 roku miała zostać sfinalizowana umowa, jednak tuż przed jej zawarciem doszło do jej zerwania.

Na Białorusi uczy się też języka polskiego w szkołach z polskim językiem wykładowym, w szkołach dwujęzycznych, w których liczba wykładanych przedmiotów w języku polskim jest uzgadniana, w klasach z nauką języka polskiego jako języka ojczystego mniejszości narodowej, w szkołach społecznych i na zajęciach pozaszkolnych, które organizowane są w różnego rodzaju centrach. Polskiego można uczyć się na zajęciach prowadzonych w Instytucie Polskim oraz w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym w Mińsku. Ważną rolę w kształceniu językowym odgrywał Kościół katolicki. Język polski był językiem modlitwy i katechezy. Instytucja Kościoła w naturalny sposób przyczyniała się do podtrzymywania i nauczania języka polskiego. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że obecnie określenie „katolik" nie może być już, jak dawniej, utożsamiane z określeniem przynależności kulturowo-językowej „Polaka". Zauważa się bowiem preferencje wszystkich białoruskich katolików do brania udziału w liturgii odbywającej się w języku białoruskim.

Po krótkim okresie rozkwitu polskojęzycznego szkolnictwa od 2010 roku obserwuje się jego powolny regres. Następuje negowanie polskiego szkolnictwa przez przedstawicieli niższych szczebli administracji państwowej i oświatowej oraz tendencja do wprowadzenia do

szkół w większym wymiarze języka rosyjskiego i białoruskiego. W efekcie dochodzi do przekształcania klas z polskim językiem wykładowym na kółka zainteresowań lub nauczanie odpłatne. Działania te mają na celu obniżenie rangi języka polskiego oraz zniechęcanie rodziców do edukowania dzieci w języku polskim. W ostatnich latach widać też wyraźnie odchodzenie władz białoruskich od przestrzegania zawartych w konstytucji praw mniejszości narodowych do możliwości korzystania z oświaty prowadzonej w ich języku. Następuje szybki proces rusyfikacji białoruskiego szkolnictwa.

Na Białorusi są także przedszkola, w których prowadzi się nauczanie w języku polskim. W 2010 roku działało 27 tego typu placówek, lecz tylko w jednej z nich polski jest językiem nauczania, w innych występuje w postaci zajęć dodatkowych. Dążenie władz do likwidacji tych placówek lub pomniejszenia ich roli jest również widoczne. W 2015 roku zlikwidowano przedszkole z polskim językiem nauczania w Grodnie i Wołkowysku.

Na Białorusi brakuje nauczycieli z przygotowaniem polonistycznym, szczególnie na wsiach i w małych miejscowościach, gdzie uczący niechętnie podejmują pracę. W szkołach natomiast brakuje podręczników pisanych w języku polskim, które zawierałyby treści wymagane przez białoruskie władze oświatowe. Do nauczania przedmiotów ścisłych nadal wykorzystywane są podręczniki rosyjskojęzyczne. Reforma szkolnictwa na Białorusi przywróciła jedenastoletni cykl nauczania, co spowodowało, że część materiałów straciła swą aktualność.

Próby dokształcania osób uczących języka polskiego jako obcego mają charakter jednorazowy. Uniwersytet Śląski zorganizował np. białoruską edycję Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Studia finansowo były wspierane przez Kancelarię Senatu RP oraz MSZ. Stowarzyszenie „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego wraz z Uniwersytetem Śląskim organizowały natomiast warsztaty dla nauczycieli, które odbyły się w 2014 roku w Mińsku, Brasławiu, Wołożynie i Głębokich. Projekt był prowadzony we współpracy z Ambasadą RP w Mińsku. Wspomniane działania są jednak jednostkowe i doraźne. Brak planów długofalowych i środków na projekty wieloletnie.

W białoruskim prawie nie określono liczby uczniów w klasach z językiem wykładowym mniejszości, co skutkowałoby ich automatycznym finansowaniem. W związku z tym władze arbitralnie mogą rozwiązywać niektóre klasy. Dochodzi także do przekształcania polskich szkół w szkoły polsko-białoruskie, w których w języku polskim prowadzi się tylko tzw. przedmioty ojczyste. Związek Polaków na Białorusi sygnalizował w 2017 roku, że przekształcanie szkół z polskim językiem wykładowym na szkoły dwujęzyczne jest poważnym krokiem w kierunku marginalizacji polskiego szkolnictwa. Działania takie były już podejmowane wcześniej. Proponowano, by w szkołach w Grodnie i Wołkowysku wprowadzić równoległe klasy z rosyjskim językiem nauczania. W maju 2017 roku Związek Polaków na Białorusi wysłał do prezydenta Aleksandra Łukaszenki petycję przeciw likwidacji szkół polskich w Grodnie i Wołkowysku. Obecnie jest dyskutowana przez Ministerstwo Edukacji Republiki Białorusi nowelizacja ustawy o edukacji. Jeśli zostanie zatwierdzony znowelizowany Kodeks Edukacji, to szkoły w Grodnie i Wołkowysku stracą rację bytu, ponieważ będzie w nich nauczany tylko język polski i literatura.

Zadania

– Kierowanie dobrze przygotowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy pełniliby zarazem funkcję animatorów kultury, kształcenie nauczycieli na miejscu. Ważne są działania, które pozwoliłyby zahamować proces rusyfikacji i białorutenizacji szkół i nauczania w nich. Podniesieniu prestiżu języka polskiego na pewno pomogłyby dobrze wyposażone polskie placówki edukacyjne, nauczanie za pomocą nowoczesnych metod z użyciem atrakcyjnych materiałów.

5.3. Czechy (Republika Czeska)

Polskie szkolnictwo mniejszościowe na terenie Czech działa na podstawie umowy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Czeskiej o współpracy w dziedzinie kultury, szkolnictwa i nauki z 2003 roku.

Szkolnictwo mniejszościowe zorganizowane jest na wzór szkolnictwa większościowego. Obejmuje przedszkola (dzieci 3–6 lat), szkoły podstawowe (I stopień – uczniowie 6–10 lat, II stopień – uczniowie 11–15 lat) i średnie (gimnazjum, szkoły średnie – uczniowie 15–19 lat). Tam, gdzie dzieci jest mało, jest możliwość tworzenia klas innojęzycznych w szkołach czeskich. Nie ma (już) szkolnictwa zawodowego w języku mniejszości narodowej. Szkolnictwo mniejszościowe całkowicie podlega Ministerstwu Edukacji i Sportu Republiki Czeskiej. Prawo do kształcenia w języku ojczystym gwarantuje czeska konstytucja z 1992 roku i ustawa przyjęta przez parlament z 1984 roku z poprawkami z 1990 roku. Ważna dla mniejszościowego szkolnictwa jest także *Ustawa o prawach członków mniejszości narodowych w Republice Czeskiej* z 10 lipca 2001 roku oraz *Ustawa o edukacji w przedszkolu, szkole podstawowej i średniej oraz wyższej szkole zawodowej* z 2004 roku (paragraf 13 i 14), które dopuszczają kształcenie w języku mniejszości narodowej i określają warunki, jakie muszą zostać spełnione, by otworzyć klasę (minimalna liczba uczniów – dziesięcioro w szkole podstawowej, piętnaścioro w szkole średniej i ośmioro w przedszkolu).

Szkolnictwo polskie na Zaolziu ma długoletnią tradycję, działa w powiatach: karwińskim i frydecko-misteckim. Obecnie szkoły polskie na Zaolziu mierzą się z następującymi problemami:

– groźba likwidacji ze względu na brak dzieci (obserwuje się coraz mniejszą liczbę przedszkoli, tworzone są oddziały przedszkolne łączone lub oddziały polskoczeskie, coraz mniejsza jest liczba pełnych szkół podstawowych, klasy są łączone, brak samodzielnych klas polskich we wszystkich szkołach średnich);
– małżeństwa mieszane posyłają dzieci do szkół z czeskim językiem wykładowym;
– dobrze przygotowana kadra nauczycielska w polskich szkołach nie stanowi już tak dużego atutu do kierowania dzieci do polskich szkół, jak przed laty, ponadto małe klasy przyczyniają się w nauczaniu początkowym do łączenia dwu lub trzech roczników, co wywołuje problemy dydaktyczne;
– nasilenie procesów asymilacyjnych;
– obniżenie atrakcyjności edukacji wyższej w Polsce;

– członkowie mniejszości narodowej na Zaolziu postrzegani są jako „Inni", a taka sytuacja zapewne nie ułatwia im uczestnictwa w życiu społecznym (konieczne jest podjęcie działań na rzecz promocji kultury polskiej na tym obszarze).

Placówką od kilkunastu lat wspierającą działania nauczycieli jest Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego działające w Czeskim Cieszynie i prowadzące nadzór metodyczny oraz szkolenia dla nauczycieli.

W Pradze działa szkoła polska, która podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej RP. Szkoła ta od 1987 roku funkcjonowała jako szkoła z pełnym programem nauczania. Zmiany w polskim systemie oświatowym spowodowały przekształcenie jej w 1999 roku w Zespół Szkół przy Ambasadzie RP w Pradze. W 2002 roku ze względu na obniżenie liczby uczniów przekształcono ją w Szkolny Punt Konsultacyjny. Funkcjonowanie szkoły jest regulowane przez polskie prawo, uczeń otrzymuje świadectwa ukończenia szkoły zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 14 marca 2005 roku (problemy szkolnych punktów konsultacyjnych, zob. rozdz. II).

Zadania

– Przede wszystkim należy zadbać o przywrócenie wysokiego prestiżu języka polskiego i wskazywać korzyści polskojęzycznej edukacji oraz profity płynące z dwujęzyczności, stosunkowo łatwo osiągalnej dla dzieci z mieszanych rodzin polsko-czeskich.

5.4. Gruzja

W Gruzji mieszka około tysiąca osób polskiego pochodzenia. Są na tym terenie organizacje polonijne, wokół których skupia się aktywność diaspory polskiej. Ważną instytucją jest również polski kościół pw. Piotra i Pawła. Młodzież może uczyć się języka polskiego w Związku Kulturalno-Oświatowym Polaków w Gruzji „Polonia" z siedzibą w Tbilisi, w Polskiej Szkole Sobotniej im. św. Królowej Jadwigi w Tbilisi działającej przy Polskim Centrum Edukacyjnym w Gruzji. Język polski jest nauczany także w Związku Polaków Południowej Gruzji w Akhalcikhe oraz Związku Polaków w Kachetii im. L. Młokosiewicza w Lagodekhi. Wszystkie te instytucje borykają się z poważnymi trudnościami finansowymi (m.in. wynajmują używane przez siebie budynki, co powoduje, że brakuje środków na czynsz, często są to pomieszczenia zaniedbane). W niektórych miejscowościach, np. w Akhalizikche, choć mniejszość polska jest znaczna, brakuje nauczyciela języka polskiego. Nauczyciel dojeżdża co jakiś czas, co nie wpływa dobrze na motywację uczących się.

W Gruzji naukę języka polskiego można podejmować na uczelniach wyższych, gdzie zostały utworzone lektoraty. Język polski cieszy się tam ogromnym zainteresowaniem, ponieważ część studentów chciałaby w przyszłości wyjechać na studia do Polski lub wiąże swoje plany zawodowe z Polską. Ambasada RP w dużym stopniu angażuje się w promocję języka polskiego i wspiera tworzenie polskich lektoratów, wyposażając sale, w których odbywają się zajęcia.

Zadania

– Pożądane jest przede wszystkim kierowanie dobrze przygotowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy pełniliby zarazem funkcję animatorów kultury.

5.5. Litwa

Konstytucja Republiki Litewskiej (art. 37) gwarantuje samodzielność mniejszości w sprawach decyzji dotyczących jej kultury narodowej i oświaty. Ponadto Litwa od 1989 roku przyjęła ustawę LSRR o mniejszościach narodowych, jest też stroną *Konwencji ramowej Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych*. Jednak kiedy 1 stycznia 2010 roku wygasła ustawa o mniejszościach narodowych z 1989 roku, sejm jej ważności nie przedłużył. Dało to możliwości ograniczania praw mniejszości również w zakresie kształcenia językowego.

Ustawa Republiki Litewskiej o oświacie z 25 czerwca 1995 roku została znowelizowana w 2003 roku. W nowelizacji znalazł się zapis, że o języku nauczania w szkołach decyduje lokalna społeczność, a samorząd ma jedynie stworzyć po temu odpowiednie warunki. Mniejszość polska ma zagwarantowane prawo do prowadzenia kształcenia w języku polskim na mocy *Traktatu polsko-litewskiego* z 1994 roku (art. 15) oraz Umowy pomiędzy Rządem RP a Rządem Republiki Litewskiej z 1998 roku o współpracy w dziedzinach oświaty i nauki (art. 9). Ponadto reguluje to dokument *Zasady integracji szkół dla mniejszości narodowych w systemie edukacji Republiki Litewskiej* przyjęty decyzją nr 76 z dnia 22 grudnia 1992 roku przez Kolegium przy Ministrze Edukacji i Kultury. **Mimo rozbudowanego systemu zapisów prawnych prawa mniejszości polskiej do edukacji w języku polskim nie są respektowane**[2].

Na Litwie istnieją szkoły z polskim językiem wykładowym działające na prawach szkół dla mniejszości narodowych, które realizują wspólną podstawę programową kształcenia ogólnego zatwierdzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i dodatkowo wprowadzają przedmioty zawierające treści etniczno-kulturowe. Szkoły te są również finansowane przez państwo litewskie.

W polskich szkołach na Litwie pracuje dobrze wykształcona kadra nauczycielska. W większości nauczyciele nie tylko posiadają odpowiednie kwalifikacje, ale także posługują się poprawną polszczyzną, duża część kadry zdobyła wykształcenie wyższe na polskich uniwersytetach. Szkoły są dobrze wyposażone w nowoczesny sprzęt. Zostały poddane akredytacji. 36 placówkom przyznano status gimnazjum. Jednakże szkolnictwo polskie na Litwie stale musi się mierzyć z niechętnym stosunkiem instytucji litewskich, którym zależy na marginalizacji polskich placówek oświatowych. W 2010 roku egzamin maturalny z języka ojczystego został niespodziewanie wycofany z listy egzaminów obowiązkowych na maturze. Społeczność polska zabiegała o przywrócenie tego egzaminu na listę egzaminów obowiązkowych – bez rezultatów. Uczniowie szkół z polskim językiem wykładowym od 2013 roku zobowiązani są do składania egzaminu maturalnego z języka litewskiego o takim samym stopniu trudności jak uczniowie szkół z litewskim językiem wykładowym. Je-

[2] Kwestie te porusza m.in. Raport „Wspólnoty Polskiej", http://www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne 28.05.2009. *Litwa nie respektuje praw Polaków* [dostęp: 8.05.2017].

dynym ułatwieniem dla młodzieży uczącej się w polskich szkołach jest podwyższenie o jeden liczby dopuszczalnych błędów. Wpływa to w sposób drastyczny na wyniki uzyskiwane przez uczniów na maturze, a w konsekwencji powoduje zmniejszenie szans na dostanie się na wybrany kierunek studiów, w dalszej perspektywie będzie z pewnością rzutować na wybór przez rodziców szkoły dla dziecka. Zakładanie nowych placówek oświatowych także jest utrudnione, ponieważ Ministerstwo Oświaty ustaliło minimalną liczbę uczniów przy kompletowaniu klas na 15 osób. Powoduje to również zamykanie placówek, szczególnie w mniejszych miejscowościach.

Program nauczania i podręczniki muszą zostać zatwierdzone przez litewskie władze edukacyjne, podobnie jak ich tłumaczenie. Często nawet w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego są teksty autorów litewskich tłumaczone na język polski. Przekłady te budzą wiele zastrzeżeń. Od 1989 roku jakość podręczników powoli się poprawia, ponieważ są przygotowywane przez lokalnych nauczycieli, czasem we współpracy z polskimi naukowcami.

11 listopada 1990 roku powołano Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie Polska Macierz Szkolna, którego celem jest rozbudowa polskojęzycznego systemu oświaty i działanie na rzecz aktywizacji środowiska nauczycielskiego oraz zwiększenia roli szkoły w kształtowaniu tożsamości narodowej. Drugą instytucją, ważną dla polskiej oświaty na Litwie, jest Stowarzyszenie Naukowców Polaków na Litwie, które działa od 1989 roku. Głównym celem Stowarzyszenia jest wspieranie polskiego szkolnictwa oraz przygotowywanie młodzieży do podjęcia studiów.

Problemy szkolnictwa polskiego na Litwie to:

- niedofinansowanie placówek oświatowych mniejszości narodowych; „koszyczek ucznia polskiego" jest tylko o 20% większy aniżeli ucznia litewskiego, a wydatki na funkcjonowanie szkoły o 40% większe;
- dążenie władz litewskich do zmniejszenia liczby godzin języka polskiego w polskich szkołach (na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji i Kultury Litwy z 11 grudnia 1998 roku język polski i język rosyjski wykreślone są z obowiązkowych egzaminów maturalnych, a zadania egzaminacyjne nie są tłumaczone na język uczniów).

Zadania

- Zadania po stronie polskiej powinny być nastawione na zabieganie o przestrzeganie zawartych umów międzynarodowych dotyczących respektowania praw mniejszości polskiej, a także na działania mające na celu przywrócenie polskiego egzaminu maturalnego jako obowiązkowego w polskim szkolnictwie i jego równe punktowanie w kontekście rekrutacji na studia oraz postulowanie obniżenia wymogów z matury z języka litewskiego dla uczniów szkół z polskim językiem wykładowym. Jeśli obecna sytuacja się utrzyma, nastąpi zmniejszenie zainteresowania polskimi szkołami.

5.6. Łotwa

W latach 80. XX wieku zmienił się kierunek polityki mniejszościowej na Łotwie, co pozwoliło na powolne odradzanie się polskiego szkolnictwa mniejszościowego. W 1988 roku

powołano w Daugavpils Ośrodek Kulturalno-Oświatowy Polaków „Promień", a w Rydze założono Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Polaków na Łotwie, które przekształciło się w Związek Polaków na Łotwie. Na terenie Łotwy powstało 7 szkół, w tym dwie w Rydze. Pozostałe szkoły funkcjonują w Daugavpils, Rezekne, Kraslavas i Jekabpils.

W 1995 roku w szkołach mniejszościowych wprowadzono dwa przedmioty w języku łotewskim, a w szkołach średnich aż trzy. Skomplikowała się sytuacja w prawie oświatowym, ponieważ łotewska *Ustawa o edukacji podstawowej* z 1998 roku pozwala modyfikować programy w szkołach mniejszościowych o przedmioty promujące tożsamość narodową, zarówno na poziomie nauczania podstawowego, jak i średniego. Natomiast *Ustawa o oświacie* z dnia 1 września 2004 roku wprowadza obowiązek rozpoczęcia nauki w 10. klasie w szkołach podstawowych i samorządowych tylko w języku państwowym, tym samym uniemożliwia pełną edukację na poziomie średnim w języku polskim. Pomiędzy tymi dwiema ustawami są zatem poważne rozbieżności.

Na Łotwę kierowani są nauczyciele z Polski. Na podstawie ustawy edukacyjnej z 1998 roku przy realizacji programu kształcenia obowiązującego na Łotwie mogą oni dokonywać wyboru własnych metod nauczania oraz podręczników. Niestety, najczęściej kierowani z Polski nauczyciele pozostają w kraju pracy jedynie na okres dwóch lat. Jest to zbyt krótki czas na stabilizację, wejście w lokalne realia.

Problemy polskiego szkolnictwa na Łotwie:

- uwarunkowanie sytuacji szkół polskich na Łotwie czynnikami socjoekonomicznymi, prawnymi i politycznymi;
- niechęć łotewskiej polityki do autonomii kulturowej mniejszości etnicznych, wprowadzenie języka łotewskiego jako języka narodowego, co nasiliło działania przeciw językom mniejszości, a związane jest z polityką budowania tożsamości narodowej;
- zmniejszenie w części podstawowych szkół polskich liczby przedmiotów nauczanych w języku polskim;
- od 1 września 2009 roku obowiązuje nowy model finasowania szkół mniejszościowych uzależniony od liczby uczniów, co stanowi zagrożenie dla małych szkół.

Zadania

- Należałoby oczekiwać działań na szczeblu państwowym – co zapewne jest trudne i długotrwałe – zmierzających do przywrócenia wcześniejszego statusu języka polskiego w szkolnej edukacji.

5.7. Mołdawia

Od lat 90. XX wieku obserwować możemy w tym kraju wzrost zainteresowania nauką języka polskiego. Zainteresowanie to dodatkowo wzmocnione zostało wejściem w życie w 2007 roku ustawy o Karcie Polaka. Nadal ważnym nośnikiem polskiej tożsamości w Mołdawii jest Kościół katolicki. Zdecydowaną większość katolików w tym kraju stanowią osoby pochodzenia polskiego (katolicyzm jest głównym czynnikiem odróżniającym Polaków od prawosławnej większości). Od lat 90. XX wieku język polski w Kościele Rzymskokatolickim w Mołdawii w większości był językiem liturgii. Wierni, choć często nie znali pol-

skiego, domagali się, by liturgia była w tym języku sprawowana. Obecnie polszczyzna jest stopniowo wypierana przez język rosyjski.

W 1990 roku naukę języka polskiego zapoczątkowali miejscowi Polacy w Kiszyniowie i Glodianach. W 1991 roku do Mołdawii przybył pierwszy nauczyciel języka polskiego jako obcego skierowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. W latach 2000–2010 CODN wysyłał do Mołdawii dziesięciu nauczycieli rocznie, obecnie ORPEG wysyła tam pięciu. Nauczanie języka polskiego prowadzone jest w Domach Polskich w Bielcach i Styrczy, w liceach w Kiszyniowie i Komracie oraz w gimnazjum w Słobodzie Raszkowskiej.

Organizacjom polonijnym brakuje pomieszczeń, gdzie mogłyby odbywać się zajęcia, dotkliwy jest też niedobór pomocy dydaktycznych oraz ciągły brak nauczycieli, którzy mogliby zajmować się edukacją polonistyczną.

Coroczną imprezą mającą na celu integrację młodzieży z obszaru całej Mołdawii jest Zlot Młodzieży Polonijnej, organizowany od 2003 roku, przy wsparciu Konsulatu RP, przez Stowarzyszenie „Dom Polski" w Bielcach.

Różnego rodzaju spotkania polonijne w formie kursów językowych, festiwali, spotkań polonijnych odbywają się najczęściej w Bielcach i Kiszyniowie, co oznacza, że Polacy z innych miejscowości nie zawsze mogą brać w nich udział ze względu na koszty dojazdu i samego uczestnictwa.

Zadania

– Kierowanie dobrze przygotowanych nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy pełniliby zarazem funkcję animatorów kultury. Należałoby jednak zintensyfikować pomoc Polski, polskiej Ambasady w zapewnieniu odpowiednich warunków bytowych nauczycieli i warunków nauczania.

5.8. Kazachstan

Na terenie Kazachstanu mieszka około 50 tys. osób polskiego pochodzenia. Językiem codziennej komunikacji jest język rosyjski. Jednakże występuje olbrzymie zapotrzebowanie na nauczanie języka polskiego. Największym problemem w Kazachstanie jest brak nauczycieli języka polskiego. Po rozpadzie ZSRR na południu Kazachstanu pracowało około 40 nauczycieli języka polskiego jako obcego, w 2012 roku pozostało tylko dwóch. Ten przykład daje wyobrażenie o skali problemu.

Liczba nauczycieli kierowanych z Polski (przez ORPEG) do pracy dydaktycznej w Kazachstanie w ostatnich latach spadła. W 2010 roku było ich tylko dziewięciu. Uczą oni języka, literatury i kultury polskiej ponad 400 dzieci i wielu dorosłych w różnych zakątkach kraju. Warto zaznaczyć, że od wielu lat czynione są przez stronę polską starania, aby **zawrzeć nową dwustronną umowę o współpracy w dziedzinie oświaty i nauki**. Ostatnia umowa tycząca tych kwestii wygasła w 2003 roku.

15 września 2014 roku podpisano porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy w dziedzinie edukacji, na podstawie którego ma się poprawić współpraca pomiędzy naszymi krajami w zakresie wymiany studentów i pracowników naukowych. Strona kazachska zapewni również możliwość nauki ję-

zyka polskiego w szkołach mniejszości polskiej. Strona polska zapewni szkołom podstawowym i średnim, w których naucza się języka polskiego w Republice Kazachstanu, niezbędne podręczniki, materiały metodyczne oraz środki audiowizualne do nauczania, zgodnie z zapotrzebowaniem lokalnego systemu szkolnictwa podstawowego i średniego.

W Ałmaty jest polska klasa w Szkole – Gimnazjum nr 23. Klasa może być tworzona, jeśli zgłosi się piętnaścioro chętnych. W klasach o profilu humanistycznym uczniowie mogą uczyć się w języku polskim takich przedmiotów, jak: język polski, praktyczny język polski, literatura polska, historia i geografia oraz technika tłumaczenia. Pozostałe przedmioty są prowadzone w języku rosyjskim. W klasach 7–9 liczba godzin lekcyjnych w języku polskim wynosi 8, w klasach 10–11 – 9 godzin. Do świadectwa dojrzałości po ukończeniu szkoły wpisuje się ocenę z języka polskiego i techniki tłumaczenia w rubryce: kursy dodatkowe.

W Kazachstanie działają organizacje polonijne, przy których prowadzone są zajęcia z języka polskiego: Centrum Kultury Polskiej „Więź", Tałdykorgańskie Centrum Kulturalno-Oświatowe „Polonia", Dżambulskie Obwodowe Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonez", Południowo-Kazachstańskie Obwodowe Polskie Centrum Kultury „Ojczyzna", Wschodnio-Kazachstańskie Obwodowe Polskie Centrum Kultury.

Prowadzone są także lektoraty języka polskiego na Euroazjatyckim Uniwersytecie Narodowym w Astanie, Uniwersytecie Narodowym w Karagandzie, Uniwersytecie im. Abylaj Chana w Ałmaty. Obecnie obserwuje się znaczne zmniejszenie liczby studentów i dążenie władz uczelni do marginalizowania kierunku.

Zadania

– Dalsze działania prowadzące do zawarcia nowej dwustronnej umowy o współpracy w dziedzinie oświaty i nauki.

5.9. Rosja

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Federacji Rosyjskiej o współpracy w dziedzinie kultury, nauki oświaty z 25 sierpnia 1993 roku gwarantowała wzajemne wspieranie możliwości rozwoju szkolnictwa w języku polskim dla grup mniejszościowych. W ostatnich latach obserwuje się odrodzenie zainteresowania polskiej diaspory językiem i kulturą polską oraz chęci korzystania z nauki języka polskiego. Na przykład na Syberii w ostatnich latach można odnotować około 70 ośrodków, w których prowadzone jest nauczanie języka polskiego. Sieć placówek oświaty polskiej w Rosji tworzą: szkoły prowadzące nauczanie języka polskiego na zajęciach fakultatywnych, kołach zainteresowań i na kursach przygotowujących młodzież do studiów w Polsce. Dużą rolę odgrywają szkoły przyparafialne, prowadzące oprócz nauki religii również lekcje języka polskiego. Nauczanie języka polskiego odbywa się na różnych poziomach i obejmuje m.in. nauczanie w klasach, gdzie język polski jest wykładany jako przedmiot do wyboru lub jako drugi język.

Zadania

– Kierowanie dobrze przygotowanych nauczycieli także do mniejszych (mniej atrakcyjnych dla nauczycieli z Polski) ośrodków i zapewnienie im właściwych warunków bytowania.

5.10. Ukraina

20 maja 1997 roku została podpisana umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Ukrainy w sprawie współpracy kulturalnej i naukowej, która zobowiązuje do działań mających na celu zaspokajanie potrzeb kulturalnych i religijnych, a także zachowanie języka ojczystego i tożsamości narodowej Polaków zamieszkałych na Ukrainie oraz Ukraińców zamieszkałych w Polsce[3].

Język polski może być nauczany w szkołach z wykładowym językiem ukraińskim na życzenie rodziców i dzieci należących do polskiej mniejszości narodowej. Prawo to jest regulowane mocą ustawy MON Ukrainy z 23 lutego 2004 roku nr 132 ze zmianami wniesionymi ustawą MON Ukrainy z 5 lutego 2009 roku nr 66. Język polski na Ukrainie może być nauczany w szkołach z ukraińskim językiem wykładowym jako:

- język obcy (w klasach 5–9),
- język mniejszości narodowej (przedmiot obowiązkowy w klasach 1–11 lub przedmiot dodatkowy w klasach 1–5),
- godziny dodatkowe (wariantywnie klasy 1–4 lub fakultet klasy 5–9).

Taki stan rzeczy gwarantowany jest rozporządzeniem Ministerstwa Oświaty i Nauki Młodzieży i Sportu Ukrainy.

Na Ukrainie funkcjonuje sieć oświaty polskojęzycznej:

- **szkoły z polskim językiem wykładowym:**
  Szkoła Ogólnokształcąca z polskim językiem nauczania w Gródku Podolskim,
  Szkoła Średnia nr 24 im. M. Konopnickiej we Lwowie,
  Szkoła Średnia nr 10 im. Marii Magdaleny we Lwowie,
  Szkoła Nauczania Początkowego z językiem polskim w Łanowicach,
  Szkoła Średnia nr 3 z polskim językiem nauczania w Mościskach,
  Szkoła Podstawowa z polskim językiem nauczania w Strzelczyskach,
- **szkoły dwujęzyczne, w których są klasy z polskim językiem wykładowym:**
  Szkoła Średnia nr 4 w Szepietówce,
  Szkoła Średnia nr 13 w Kamieńcu Podolskim,
  Średnia Ogólnokształcąca Szkoła nr 3 w Iwano-Frankowsku,
  Szkoła nr 36 w Żytomierzu,
  Szkoła Ogólnokształcąca w Dowbyszu,
- **szkoły i klasy z językiem polskim jako przedmiotem obowiązkowym (język obcy)**[4]:
  Ogólnokształcąca Szkoła nr 1 w Białej Cerkwi,
  Szkoła Ogólnokształcąca nr 20 w Chmielnickim,
- **szkoły prowadzące nauczanie języka polskiego na zajęciach fakultatywnych, kółkach zainteresowań lub kursach przygotowujących młodzież do studiów wyższych**.

[3] Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Ukrainy o współpracy w dziedzinie kultury, nauki i oświaty, sporządzona w Kijowie dnia 20 maja 1997 roku, (Dz.U. 2000, nr 3, poz. 29) dostępna na: http://kbn.icm.edu.pl/miedzyn/2/ukraina/umowa.html [dostęp 9.07.2017].

[4] Można tutaj wymienić ponad 60 jednostek, w których prowadzi się tego typu nauczanie.

W ponad 50 punktach oświatowych można uczyć się języka polskiego jako przedmiotu fakultatywnego.

- **pozaszkolne placówki oświatowe**, czyli zarejestrowane szkoły sobotnio-niedzielne. Jest ich ponad 10. Bardzo dużo punktów nauczania działa przy organizacjach i parafiach.
- **przedszkola i grupy przedszkolne** – funkcjonuje siedem zarejestrowanych takich punktów. Jednakże nie ma żadnego samodzielnego przedszkola z językiem polskim. W ukraińskich przedszkolach są grupy polskojęzyczne. Przedszkola tego typu działają we Lwowie i Gródku Podolskim. Z powodów finansowych została zlikwidowana grupa polskojęzyczna w Żytomierzu.

Ponadto język polski nauczany jest:

- **w szkołach przyparafialnych**, gdzie oprócz katechezy prowadzone jest nauczanie języka ojczystego;
- **na różnego rodzaju kursach, zajęciach fakultatywnych** w niezarejestrowanych szkołach sobotnio-niedzielnych.

Na Ukrainie działa też Ogólnoukraińskie Koordynacyjno-Metodyczne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej w Drohobyczu, które podlega Ministerstwu Oświaty Ukrainy[5]. Celem Centrum jest diagnozowanie potrzeb środowiska zajmującego się edukacją polonistyczną, prowadzenie szkoleń metodycznych dla nauczycieli języka polskiego, prowadzenie lekcji otwartych i przygotowywanie pomocy dydaktycznych, programów nauczania oraz inspirowanie i zachęcanie nauczycieli języka polskiego na Ukrainie do podnoszenia kwalifikacji, doskonalenie znajomości języka i współczesnego życia kulturalnego w Polsce. Centrum współpracuje z Ministerstwem Edukacji, Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Senatem RP, Ambasadą RP w Kijowie i polskimi konsulatami, a także stowarzyszeniami i fundacjami w zakresie działalności oświatowej.

Obecnie obserwujemy niezwykły wzrost zainteresowania nauką języka polskiego. Młodzi ludzie deklarują chęć podjęcia studiów lub pracy w Polsce i to staje się główną motywacją do rozpoczęcia edukacji językowej. W mniejszym stopniu jest to motywacja wynikająca z chęci pielęgnowania rodzinnych tradycji. Obserwowany pragmatyzm w uczeniu się języka polskiego należy uznać za zjawisko pozytywne, wpływa bowiem na powstawanie nowych ośrodków zajmujących się nauczaniem. Problemem na Ukrainie jest brak odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, władającej dobrze językiem polskim.

Zadania

- Głównym wyzwaniem w tym obszarze jest więc szkolenie pod względem językowym i metodycznym nauczycieli języka polskiego oraz przygotowanie podręczników i gramatyk adresowanych do odbiorcy wyrastającego w ukraińskim kontekście językowym. Należy także wspierać uczelnie, na których odbywa się nauczanie języka polskiego, ponieważ są one gwarantem szkolenia odpowiednio przygotowanej kadry. Polskie insty-

[5] Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Oświaty i Nauki Ukrainy nr 127 z dnia 17 lutego 2009 roku Centrum uzyskało status filii Instytutu Technologii Innowacyjnych i Treści Edukacyjnych Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy. A. Chłopek, *Zarys szkolnictwa polskiego na Ukrainie*, „Postscriptum Polonistyczne", 2009, nr 1(3), 308.

tucje państwowe powinny zadbać, by na uczelniach wyższych były tworzone stanowiska dla lektora z Polski.

6. Kierunki przyszłych działań

Za podstawowe kierunki przyszłych działań należy uznać:
- promowanie kultury polskiej na Wschodzie (należałoby zwrócić uwagę, żeby projekty związane z promocją kultury polskiej trafiały w jak najszersze gusta odbiorców, a zatem należy przybliżać elementy tzw. kultury wysokiej, ale nie można zapominać w działaniach promocyjnych także o obszarach kultury popularnej);
- nawiązanie współpracy z instytucjami oświatowymi funkcjonującymi w poszczególnych krajach (szczególnie na Białorusi);
- doskonalenie form konsultacji nauczycieli pracujących na Wschodzie z nauczycielami w Polsce;
- stworzenie możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych dzięki organizacji wyjazdowych edycji podyplomowych studiów nauczania języka i kultury polskiej przygotowujących nauczycieli do pracy w środowiskach dwujęzycznych lub nauczania języka polskiego jako obcego;
- podnoszenie jakości kształcenia uczniów, zwiększenie ich motywacji do nauki języka polskiego oraz starania o możliwość wpisania na świadectwo przedmiotu „język polski jako ojczysty", uwzględniania oceny maturalnej z języka polskiego w procesie kwalifikacji na studia w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju;
- stworzenie pełnej bazy adresowej jednostek zajmujących się na Wschodzie (także zresztą w innych miejscach na świecie) oświatą polonijną;
- wypracowanie systemu regularnych spotkań dla nauczycieli pracujących w obrębie jednego państwa (ze specjalistami z Polski), które będą miały na celu stworzenie jednolitego programu nauczania dostosowanego do specyfiki pracy dydaktycznej w konkretnym obszarze oraz budowaniu relacji pomiędzy nauczycielami;
- przygotowanie podręczników opartych na komparatywnym ujęciu treści językowych i kulturowych dostosowanych do adresata (grupa wiekowa, profil zainteresowań, realne odniesienie do liczby godzin dydaktycznych, które ma do dyspozycji nauczyciel w czasie roku szkolnego);
- stworzenie możliwości korzystania w szkołach z polskim językiem wykładowym z opracowywanych w Polsce podręczników (obecnie podręczniki przygotowywane na zlecenie lokalnych ministerstw oświaty cechują się niskim poziomem poprawności polszczyzny oraz przekazują interpretację faktów historycznych zgodną z lokalną racją stanu);
- staże metodyczne i szkoleniowe dla nauczycieli organizowane w Polsce;
- przygotowanie nauczycieli do tworzenia i analizy programów nauczania i materiałów dydaktycznych;
- tworzenie regularnych prezentacji nowości wydawniczych przygotowywanych przez polskie wydawnictwa edukacyjne;

- możliwość konsultacji metodycznych drogą mailową czy przez platformy online, stworzenie instytucji doradcy metodycznego z wykorzystaniem ogólnodostępnych bezpłatnych technologii i komunikatorów;
- zawieranie umów o wzajemnym uznawaniu świadectw i dyplomów, co pozwala na wzrost migracji edukacyjnej (ułatwienie uzyskiwania legalizacji i *apostille*, np. na Ukrainie jest to proces bardzo skomplikowany);
- rozszerzenie listy kierunków studiów wybieranych w Polsce[6];
- tworzenie programów typu projekt: „wspólna ławka" (w ramach tego projektu młodzież z Białorusi może przyjeżdżać do polskiej szkoły i w niej się uczyć) – rozszerzenie programu na inne kraje;
- wsparcie finansowe lokalnych projektów dyskusyjnych: konferencji metodycznych, staży dydaktycznych organizowanych w Polsce i w kraju zamieszkania;
- zwiększenie liczby dzieci i młodzieży, która będzie mogła uczestniczyć w różnego rodzaju projektach językowo-krajoznawczych w Polsce (kolonie, obozy językowe, wymiana pomiędzy placówkami oświatowymi);
- projekty warsztatów metodycznych dla nauczycieli, podczas których następowałaby integracja nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym i średnim z wykładowcami zajmującymi się kształceniem polonistycznym na uniwersytetach;
- włączanie nauczycieli ze Wschodu do pracy w międzynarodowych zespołach realizujących projekty metodyczno-dydaktyczne w celu zdobycia lub podnoszenia swoich kompetencji;
- otaczanie opieką merytoryczną nauczycieli, organizacja spotkań, podczas których odbywałyby się tzw. zajęcia otwarte;
- stworzenie internetowej platformy, na której nauczyciele mogliby prezentować swoje rozwiązania dydaktyczne/metodyczne;
- diagnozowanie potrzeb konkretnych środowisk nauczycielskich;
- stwarzanie jednostek doradztwa organizacyjnego i warsztatowego;
- wspieranie inicjatyw wydawniczych autorstwa nauczycieli ze Wschodu.

Kwestią bardzo ważną jest lepsze monitorowanie strumienia dotacji przeznaczonych na działalność i/lub wspieranie działalności oświaty na Wschodzie. Wielość podmiotów w kraju równolegle zawiadujących kierowaniem nauczycieli na Wschód oraz przyznawaniem środków na dotacje celowe związane z programami edukacyjnymi i wspieraniem szkolnictwa polonijnego (zob. rozdz. VI) powoduje pewien nieład i brak konsekwencji w podejmowanych działaniach. Jedne instytucje otrzymują dotacje z różnych źródeł w jednym roku, inne są corocznie pomijane. Wpływa na to wiele czynników, m.in. aktywność osób ubiegających się o dotacje, lokalizacja grupy, do której może być kierowana dotacja, czy też jej wiel-

[6] Niskie kompetencje językowe kandydatów powodują, że rzadko decydują się oni na studiowanie kierunków ścisłych. Tworzenie kursów sprofilowanych na język specjalistyczny oraz stworzenie możliwości, by w szkołach z polskim językiem wykładowym była możliwość korzystania z podręczników do przedmiotów ścisłych napisanych w języku polskim (na Białorusi szkoły polskie nadal wykorzystują podręczniki do nauki przedmiotów przyrodniczo-matematycznych w wersjach rosyjskojęzycznych, co stwarza dzieciom i młodzieży dodatkowe problemy), przyczyniłoby się do zmiany tej sytuacji.

kość. By takim sytuacjom przeciwdziałać, postulowane jest stworzenie jednego podmiotu odpowiedzialnego, który będzie monitorował działania dotychczasowych podmiotów i koordynował zasadne przyznawanie środków.

W ostatnich latach niektóre instytucje dysponujące środkami przeznaczonymi na pomoc Polakom i Polonii wyznaczały dolną granicę dotacji – najczęściej było to 100 tys. zł. Naszym zdaniem takie rozwiązanie powoduje, że część projektów, które mogłyby być realizowane przy wykorzystaniu mniejszej kwoty, by spełnić wymogi formalne, jest sztucznie rozbudowywana. Poza tym ubieganie się o taką kwotę powoduje konieczność wkładu własnego w wysokości często znacznie przekraczającej możliwości potencjalnego dotacjobiorcy. Wiele dobrych działań po prostu nie wymaga takich nakładów finansowych, a z powodu niespełnienia kryterium formalnego wysokości postulowanej kwoty nie mogą być w ogóle brane pod uwagę. Postulujemy zatem obniżenie tej granicy. Równie częsty jest wymóg, by instytucja starająca się o dotację wykazała się realizacją wcześniejszych projektów na określone kwoty (najczęściej znów na 100 tys. zł), co tym samym dyskwalifikuje podmioty małe lub takie, które dopiero powstały (uzyskały „moc" organizacyjną).

Rozdział IV
Kształcenie dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji

Streszczenie

W polskiej szkole stale rośnie liczba dzieci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Złożone uwarunkowania językowe, społeczne oraz psychologiczne, które stanowią kontekst edukacyjny uczniów z doświadczeniem migracyjnym, nie są do tej pory – ze względu na brak przygotowania szkół i nauczycieli, a także brak rozwiązań systemowych – brane pod uwagę.

Opisy trzech różnych rozwiązań funkcjonujących w systemach szkolnych krajów przyjmujących uczniów z doświadczeniem migracyjnym: modelu separacyjnego, integracyjnego oraz separacyjno-integracyjnego, posłużyły do objaśnienia aktualnej sytuacji w polskim szkolnictwie. Szczególną uwagę zwrócono na rozwiązania prawne dotyczące edukacji dzieci z kontekstem migracyjnym (m.in. ich prawa do bezpłatnej nauki i opieki), regulacje i wynikające z nich procedury związane z przyjęciem dzieci do szkół oraz – zagwarantowane przez odpowiednie rozporządzenia – formy wsparcia dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole.

Na podstawie analizy SWOT sytuacji ucznia w polskiej szkole, nieznającego języka polskiego lub znającego go w stopniu niewystarczającym, a także zaprezentowanych przykładów dobrych praktyk przedstawiono propozycje modyfikacji stosowanych dotychczas rozwiązań (modeli). Wskazano też na konieczność uwzględnienia w wyborze modelu edukacji dzieci z kontekstem migracyjnym wielu determinantów: wieku dziecka, jego dotychczasowej biografii językowej i dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych oraz pierwszego języka dziecka. Ich znaczenie (oraz wieloletnie doświadczenia krajów europejskich) skłaniają bowiem do stosowania w edukacji mieszanego modelu kształcenia (tj. zmiennego stosowania modelu separacyjnego i integracyjnego – w różnych konfiguracjach). By wybór modelu kształcenia był adekwatny do potrzeb konkretnych uczniów, należy koniecznie wypracować precyzyjne narzędzia diagnozujące dwa komponenty sprawności dzieci: językowy i przedmiotowy.

Za najpilniejsze do wdrożenia w dotychczasowej praktyce uznano:

– opracowanie zestawu rzetelnych testów diagnostycznych, które umożliwiłyby właściwą ocenę ogólnych kompetencji językowych uczniów, a przede wszystkim ich braków słownikowych i gramatycznych, przy czym grupę odniesienia powinny stanowić uczęszczające do szkoły rówieśnicy; wyniki takich testów pozwoliłyby nauczycielom właściwie wykorzystać godziny pracy przeznaczone na zajęcia wyrównawcze;
– opracowanie sposobów sprawdzania zakresu wiedzy szkolnej uczniów z doświadczeniem migracyjnym, co ułatwiłoby rozstrzyganie o przyczynach niepowodzeń szkolnych dzieci migrujących;

- opracowanie materiałów dydaktycznych dla tego typu uczniów, zawierających listy kluczowych terminów i pojęć (a także zwrotów czy fraz) z zakresu poszczególnych przedmiotów, które należy znać na danym etapie edukacji;
- opracowanie podstawy programowej przedmiotu *język polski jako obcy/drugi* dla wszystkich poziomów kształcenia i – w konsekwencji – włączenie do siatek zajęć takiego przedmiotu szkolnego oraz wprowadzenie do klasyfikacji zawodów i specjalności oraz na listę specjalizacji pedagogicznych zawodu glottodydaktyka polonisty – profesjonalisty przygotowanego do nauczania języka polskiego wśród dzieci z doświadczeniem migracyjnym;
- rozszerzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego o elementy edukacji międzykulturowej;
- organizowanie szkoleń uwrażliwiających kadrę pedagogiczną na specyfikę pracy z uczniami o złożonej biografii językowej oraz przeszłości edukacyjnej, a także wskazujących techniki pracy możliwe do wykorzystania w sytuacji niepełnej komunikacji lub jej zaburzeń (szkolenia takie powinni prowadzić we współpracy glottodydaktycy oraz międzykulturowi psychologowie dziecięcy);
- organizowanie szkoleń z edukacji międzykulturowej dla nauczycieli szkół wszystkich szczebli;
- doprecyzowanie statusu asystenta językowo-kulturowego i wskazanie ścieżek dotyczących jego zatrudniania i finansowania, a także opracowanie zakresu jego obowiązków; rozszerzenie prawa do korzystania z jego wsparcia na dzieci z obywatelstwem polskim (jeśli ich sytuacja językowa tego wymaga).

Wprowadzenie do polskiego systemu edukacji wskazanych zmian (m.in. włączenie do siatek zajęć na wszystkich szczeblach edukacji – przedmiotu *język polski jako obcy/drugi* oraz opracowanie dla niego podstawy programowej) umożliwi spójne i efektywne kształcenie dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Ważne jednak jest, by opracowanie podstawy powierzyć polonistom glottodydaktykom, a nie polonistom filologom, gdyż kompetencje tych ostatnich nie są wystarczające do opracowania programu nauczania uczniów z niepełną biegłością językową i/lub w ogóle nieznających języka polskiego.

Ważne jest także zabezpieczenie środków finansowych na poziomie gmin na kształcenie językowe dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym, które pozwoli władzom samorządowym na lepszą organizację działań w tym zakresie. Dla takich dzieci dobra znajomość języka polskiego jest nie tylko szansą na szybszą integrację, lecz także na sukces edukacyjny, adekwatny do ich możliwości. Nieznajomość języka lub jego niewystarczająca znajomość może zaś stać się przyczyną marginalizacji dzieci, a w konsekwencji gettoizacji grupy, z której się wywodzą.

Podstawy prawne edukacji cudzoziemców i reemigrantów w polskiej szkole

Obecny stan prawny:

Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 roku o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. 2010, nr 254, poz. 1700).

Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (Dz.Urz. Unii Europejskiej, z 26.10.2012, C 326/120, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=pl).

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458).

Rozporządzenie z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2009, nr 50, poz. 400 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010, nr 57, poz. 361).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 roku w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców (Dz.U. 2011, nr 61, poz. 306).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 1202).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 roku w sprawie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2016, poz. 1453).

1. Modele kształcenia dzieci z kontekstem migracyjnym w ramach systemów edukacyjnych

Różnice systemów edukacji w Europie dotyczą autonomii szkół, modelu kierowania oświatą[1], rozwiązań w zakresie włączania uczniów z doświadczeniem migracyjnym do systemu szkolnego, w szczególności nauczania języka kraju przyjmującego uczniów cudzoziemskich.

W zakresie podejścia do nauczania języka kraju przyjmującego uczniów z doświadczeniem migracyjnym funkcjonują następujące rozwiązania:

- **model separacyjny –** dzieci migrantów uczą się języka kraju pobytu w oddzielnych klasach przygotowawczych aż do momentu, najczęściej jest to 12 miesięcy, gdy opanują język w stopniu wystarczającym do udziału w zajęciach z rodzimymi użytkownikami języka (taki model funkcjonuje we Francji, Norwegii, Holandii, Grecji i Luksemburgu);
- **model integracyjny –** zakłada udział migrantów od początku we wszystkich zajęciach, bez względu na stopień opanowania języka; nauka języka edukacji szkolnej prowadzona równolegle do nauczania przedmiotowego (funkcjonuje w Anglii, Hiszpanii, Austrii, Portugalii i Niemczech, do niedawna także w Polsce)[2];
- **model separacyjno-integracyjny** – dzieci uczestniczą w językowych zajęciach przygotowawczych, równolegle z przypisaną sobie klasą biorą także udział w tych lekcjach, w których uczestnictwo nie wymaga dobrej znajomości języka, np. w lekcjach wychowania fizycznego, muzyki czy plastyki.

2. Aktualna sytuacja w polskim szkolnictwie w świetle rozwiązań prawnych

2.1. Edukacja dzieci z kontekstem migracyjnym w Polsce – opis obowiązujących rozwiązań prawnych

W Polsce wszystkie dzieci mają prawo do bezpłatnej nauki[3], co gwarantuje im Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku. Stan prawny wielu krajów, w tym Polski, nakłada obowiązek szkolny od 7. roku życia[4]. Nauka w szkole odbywa się 5 dni w tygodniu.

[1] Scentralizowany model zarządzania oświatą obowiązuje m.in.: we Francji, w Grecji, Włoszech i w Polsce; model zdecentralizowany jest charakterystyczny m.in. dla: Belgii, Niemiec czy Wielkiej Brytanii.

[2] Model integracyjny kształcenia dzieci migrujących odnosi się do nauczania języka kraju przyjmującego (w naszym przypadku – języka polskiego), podczas gdy model edukacji integracyjnej (klasy integracyjne, oddziały integracyjne) odnosi się do organizacji wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży zdrowych z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych (niepełnosprawnych ruchowo, niewidzących i niedowidzących, niesłyszących i słabosłyszących, upośledzonych umysłowo, z autyzmem, niedostosowanych społecznie, z niepełnosprawnością sprzężoną) (Zarządzenie MEN nr 29 z dnia 4 października 1993 r.).

[3] Prawo do edukacji gwarantują m.in.: *Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* z dnia 20 marca 1952 r. (art. 2); *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* z dnia 19 grudnia 1966 r. (art. 13); *Konwencja o prawach dziecka* z dnia 20 listopada 1989 r. (art. 28 i 29) oraz *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej* z dnia 14 grudnia 2007 r. (art. 14).

[4] W przeważającej większości państw Europy obowiązek szkolny i obowiązek nauki wprowadzono od 6. roku życia, a w niektórych krajach – nawet od 5. roku życia (np.: Holandia, Anglia, Walia i Szkocja).

Szczegółowe regulacje przyjęcia do szkoły, pobytu i nauki uczniów cudzoziemskich w szkole polskiej określiło po raz pierwszy rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. 2001, nr 131, poz. 1458). Obecnie uczniowie cudzoziemscy przebywający na terytorium RP (niezależnie od swojego statusu prawnego) mają prawo (i obowiązek) do nauki i opieki w polskich publicznych przedszkolach i szkołach (podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej na warunkach dotyczących obywateli polskich)[5]. Dostęp do konkretnej placówki szkolnej opiera się na zasadzie terytorialnej, czyli zamieszkania w określonym miejscu, bez względu na status pobytu rodziców czy opiekunów dziecka. W ciągu ostatnich kilku lat uproszczono zasady przyjmowania cudzoziemskich dzieci do polskich przedszkoli i szkół, rezygnując z obowiązku legalizacji i nostryfikacji świadectw.

2.2. Przyjęcie do szkoły

Przyjęcie do określonej szkoły/określonego oddziału danej szkoły odbywa się na podstawie świadectwa i dotychczasowej sumy lat nauki[6]. Nawet gdy uczeń nie może przedstawić żadnych dokumentów, może zostać przyjęty do szkoły, a o przyjęciu decyduje rozmowa kwalifikacyjna. Rozporządzenie nie precyzuje formy i zakresu merytorycznego tej rozmowy, jednak jej wynik nie może skutkować nieprzyjęciem dziecka do szkoły. Dokument nie reguluje szczegółowo, w jaki sposób dyrektor powinien przeprowadzić daną rozmowę (może sprawdzić zarówno wiedzę, jak i rozwój emocjonalny oraz szanse na odnalezienie się ucznia w klasie). Ostatecznie możliwe jest zakwalifikowanie cudzoziemca do klasy odpowiadającej mu wiekowo, niezależnie od wiedzy i znajomości języka polskiego[7]. W szkołach,

[5] Prawo dzieci cudzoziemskich do bezpłatnej nauki regulują ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z poźn. zm.) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31). Dwa rozporządzenia z 2015 roku: rozporządzenie z dnia 2 stycznia w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31) oraz rozporządzenie z dnia 30 lipca w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 1202), precyzują zapisy rozporządzenia z 2010 roku w zakresie włączenia pod zapisy prawa dostępu do usług edukacyjnych także uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy podlegają jedynie obowiązkowi nauki (a nie obowiązkowi szkolnemu) – przez zamianę spójników *i* na *lub*, co usuwało ewentualną interpretację zawężającą.

[6] Jeśli zaś nie można określić tej liczby na podstawie dokumentu, okres ten uznaje się na podstawie oświadczenia rodzica, opiekuna lub samego cudzoziemca, jeśli jest pełnoletni.

[7] Zob. W. Klaus, 2010: 3.

w których przewidziano postępowanie kwalifikacyjne podczas rekrutacji, dzieci cudzoziemskie, tak jak polskie, muszą zdać egzamin wstępny, przystąpić do sprawdzianu wiedzy lub badania przydatności.

2.3. Znajomość języka polskiego – wsparcie językowe, pomoc asystenta językowo-kulturowego

Dzieci cudzoziemskie nieznające języka polskiego lub znające go na niewystarczającym poziomie mogą zostać objęte dodatkową bezpłatną nauką tego języka (zajęciami o charakterze indywidualnym lub grupowym) w wymiarze nie mniejszym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Mogą też przez 12 miesięcy korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych. Ich celem jest uzupełnienie różnic programowych między polską a zagraniczną szkołą (podobnie jak w przypadku lekcji języka polskiego, zajęcia te mogą być indywidualne lub grupowe). Łączna liczba bezpłatnych lekcji, z wliczeniem zajęć językowych, nie może być jednak większa niż 5 godzin tygodniowo. Zajęcia te są organizowane na wniosek dyrektora szkoły kierowany do organu prowadzącego (gminy lub powiatu)[8].

Ponadto uczniom cudzoziemskim/imigrantom gwarantuje się w polskiej szkole pomoc osoby władającej językiem kraju ich pochodzenia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły (*Ustawa o systemie oświaty* wprowadziła do szkoły asystenta kulturowego[9]). Od 1 stycznia 2010 roku dziecko, które nie włada językiem polskim w wystarczającym stopniu, może korzystać z pomocy asystenta nauczyciela zatrudnionego przez dyrektora szkoły – nie dłużej jednak niż przez 12 miesięcy (rozwiązanie jak w przypadku asystenta romskiego).

---

[8] Rozporządzenie MEN (Dz.U. 2015, poz. 31) gwarantuje również uczniom cudzoziemskim możliwość nauki języka i kultury kraju pochodzenia: „Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych co najmniej 7 osób. (2) Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo" (par. 19). Szkoła ma zaś udostępnić nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne na ten cel (pod warunkiem, że uczęszcza do niej co najmniej 7 takich uczniów, a w szkołach artystycznych – co najmniej 14.

[9] Zob. *ustawa o systemie oświaty:*

„Art. 94a. 4. Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

4a. Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

4b. Uprawnienie, o którym mowa w ust. 4, przysługuje także osobom będącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki; osoby te korzystają z uprawnienia, o którym mowa w ust. 4, nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

4c. Osoby, o których mowa w ust. 4 i 4b, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy".

2.4. Modele edukacji dzieci z kontekstem migracyjnym

Akty prawne wydane do roku 2015 stawiały na **integracyjny model edukacji**: uczniowie nieznający języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole polskiej realizowali podstawę programową kształcenia ogólnego w jednej klasie z uczniami polskimi (urodzonymi i wychowanymi w Polsce). W ramach zajęć dodatkowych mogli wyrównać różnice programowe oraz uczyć się języka polskiego. Model integracyjny sprzyja procesowi inkluzji – włączeniu – pod warunkiem aktywnej i otwartej postawy środowiska przyjmującego.

Sytuację obowiązującą do roku 2015 zmieniło rozporządzenie z dnia 13 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, określające warunki i tryb przyjmowania uczniów migrujących, wprowadzając również (fakultatywnie) **separacyjny model edukacji** w szkole polskiej. Zgodnie bowiem z zapisami tego rozporządzenia, szkoły mogą tworzyć oddziały przygotowawcze dla uczniów *przybywających z zagranicy*[10], którzy nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych, a także potrzebują określonych form wspierania efektywności kształcenia.

Uczniowie przybywający z zagranicy, zakwalifikowani do oddziału przygotowawczego, będą mogli się w nim uczyć maksymalnie 2 lata (w zależności od postępów w nauce i potrzeb edukacyjnych)[11]. Po zakończeniu nauki w oddziale przygotowawczym będą dołączać do klasy polskich rówieśników. W czasie nauki w oddziale przygotowawczym mają realizować podstawę programową z polskim nauczycielem, wspomaganym przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia uczniów. W zależności od etapu edukacyjnego będą przebywać w szkole od 20 do 26 godzin (etap I – 20 godzin, etap II – 23, etap III – 25, etap IV – 26), przy czym 3 godziny przeznaczone będą na naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego w roku 2011[12], tj. nauczania języka polskiego jako obcego (od podstaw) lub drugiego.

2.5. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– unormowania prawne statusu edukacyjnego uczniów cudzoziemskich i reemigrantów	– niewielkie doświadczenia polonistów i nauczycieli innych przedmiotów w pracy z dziećmi migrującymi

[10] Termin wprowadzony w rozporządzeniu z dnia 13 września 2016 roku (rezygnuje z podziału na cudzoziemców i Polaków powracających z emigracji, podkreślając tym samym doświadczenie migracyjne).

[11] Przy czym okres minimalny (1 rok) też może zostać skrócony decyzją rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii psychologa.

[12] Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 18 lutego 2011 roku w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców (Dz.U. nr 61, poz. 306).

Mocne strony	Słabe strony
– unormowania prawne zezwalające na korzystanie w szkołach z pomocy asystenta kulturowego – możliwość bezpłatnego kształcenia w języku polskim – możliwość uzyskania wsparcia językowego i/lub językowo-kulturowego (dodatkowe godziny, pomoc asystenta językowo-kulturowego) – korzyści dydaktyczne i wychowawcze dla uczniów z roztropnego stosowania modelu integracyjnego – korzyści dla nauczyciela (motywacja do rozwoju zawodowego) – funkcjonowanie kierunków i specjalności studiów/ studiów podyplomowych przygotowujących specjalistów z glottodydaktyki polonistycznej	– zróżnicowane biografie językowe, także przeszłość edukacyjna dzieci z kontekstem migracyjnym, niejednorodne potrzeby językowe tych uczniów – brak uniwersalnego modelu edukacji języka polskiego (języka kraju przyjmującego) – brak testów diagnostycznych umożliwiających rzetelną ocenę kompetencji językowych uczniów – brak sposobów sprawdzania zakresu wiedzy szkolnej uczniów z doświadczeniem migracyjnym – brak podstawy programowej języka polskiego jako obcego/drugiego na wszystkich poziomach kształcenia (w podstawie kształcenia ogólnego i w podstawie kształcenia w zawodzie) – brak materiałów dydaktycznych dla uczniów – odpowiednich w szybkim wspieraniu rozumienia wiedzy z poszczególnych przedmiotów – brak w szkołach nauczycieli z przygotowaniem do uczenia języka polskiego jako drugiego/obcego – uzależnienie finansowania kształcenia polszczyzny od władz samorządowych, nie zawsze świadomych wagi języka w procesie integracji dzieci migrujących – brak szczegółowych rozporządzeń/ informacji na temat kompetencji i obowiązków asystenta językowo-kulturowego – niejasne informacje na temat środków i sposobów zatrudnienia asystenta językowo-kulturowego – niejasny status asystenta językowo-kulturowego (nie ma statusu nauczyciela) i jego przygotowania zawodowego

Szanse	Zagrożenia
– rosnąca świadomość specyfiki potrzeb edukacyjnych dzieci migrujących – rosnące zainteresowanie szkół rodzajami pomocy (językowej, kulturowej, przedmiotowej), której należy udzielić w szkole dzieciom migrującym – możliwość szybkiego organizowania szkoleń uwrażliwiających na uczniów o złożonej biografii językowej oraz przeszłości edukacyjnej, także szkoleń z edukacji międzykulturowej dla nauczycieli – możliwość tworzenia zachęt do podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli (studiów podyplomowych z nauczania języka polskiego jako obcego)	– możliwość przemilczenia problemów z edukacją dzieci i młodzieży migrującej (skazywanie ich na porażkę edukacyjną) – bariery komunikacyjne w porozumiewaniu się z uczniami migrującymi, problemy z ich adekwatną ewaluacją wynikające z niedostatecznej znajomości języka polskiego – konflikty w szkole i w klasie (nietolerancja, konflikty międzygrupowe, problemy z zachowaniem uczniów z doświadczeniem migracyjnym) – gettoizacja dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w przypadku nieroztropnego stosowania modelu separacyjnego

2.6. Przykłady dobrych praktyk

Przyjęte przez ustawodawcę rozwiązania prawne umożliwiają podejmowanie działań na rzecz podnoszenia poziomu znajomości języka polskiego przez dzieci z doświadczeniem/kontekstem migracyjnym i ich integracji z grupą rówieśniczą i otoczeniem. Przytaczamy kilka przykładów dobrych praktyk, zaznaczając jednocześnie, że rozwiązaniom tym daleko do powszechności.

2.6.1. Rola doświadczonych nauczycieli glottodydaktyków

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i glottodydaktyk ze Szkoły Podstawowej nr 31 w Lublinie Elżbieta Fiok, opierając się na zebranych doświadczeniach, trafnie wskazała obszary, w których konieczne są zmiany, by dzieci migranckie mogły lepiej funkcjonować w polskiej szkole. Jej zdaniem ważne jest:

– umożliwienie obniżenia progu wymagań dla ucznia z doświadczeniami migracyjnymi,
– stworzenie ogólnopolskich standardów postępowania kwalifikacyjnego (brak ujednoliconych testów sprawdzających poziom wiedzy i umiejętności koniecznych do zakwalifikowania ucznia do odpowiedniej klasy),
– zadbanie o opiekę psychologiczną (brak narzędzi badawczych umożliwiających przeprowadzenie badania w języku, jakim komunikuje się dziecko),
– stworzenie zapisu dotyczącego egzaminów zewnętrznych: „cudzoziemiec może, ale nie musi przystąpić do sprawdzianu kompetencji",
– stworzenie zapisu ustalającego mniejszą liczebność klas wielokulturowych,
– zatrudnienie i stała pomoc nauczyciela wspomagającego (E. Fiok, 2014).

Wiele dobrych rad zebrały też w swym opracowaniu praktycznym *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów* Kinga Białek, Michalina Jarmuż i Aleksandra Ośko (m.in. analizy konkretnych sytuacji szkolnych, omówienie adaptacji kulturowej dziecka, zgłębienie problemów edukacji międzykulturowej, a także wskazówki dotyczące indywidualizacji nauczania i rozmaitych form postępowania wobec dziecka nieznającego lub słabo znającego język polski)[13].

Dobre praktyki w zakresie szkolnego radzenia sobie z wielokulturowością w szkole zawiera także opracowanie *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (interesującą perspektywę przedstawiają autorki (nauczyciele, glottodydaktycy, pedagodzy, psycholodzy i asystenci kulturowi), prezentując pięć filarów wspólnego sukcesu, tj.: pozyskiwanie informacji o uczniu, integrację w klasie wielokulturowej, sukcesy w nauce, prowadzenie lekcji języka polskiego jako obcego, współpracę z rodziną ucznia)[14].

Duże znaczenie mają projekty badawczo-diagnostyczne prowadzone przez wyspecjalizowane uniwersyteckie jednostki glottodydaktyczne (np. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Śląskiego z odpowiednimi Kuratoriami Oświaty (Kuratorium Oświaty w Krakowie i Kuratorium Oświaty w Katowicach), które polegają zarówno na analizie stanu liczebnego uczniów migranckich w szkołach na terenie województw (małopolskiego, śląskiego) i stopnia przygotowania szkół (dyrekcji i nauczycieli) do takiej sytuacji. Wiele danych pozyskano z wywiadów z dyrektorami, nauczycielami, rodzicami i wreszcie samymi uczniami oraz ich kolegami. Badaniom, np. w województwie śląskim, towarzyszyły glottodydaktyczne warsztaty metodyczne dla nauczycieli oraz warsztaty interkulturowe dla uczniów, prowadzone wspólnie przez wykładowców-glottodydaktyków i cudzoziemskich studentów UŚ. Należy wskazać spore ograniczenie – część szkół nie zgodziła się ani na rozmowy, ani na warsztaty, mimo iż uczy się w nich pewna liczba cudzoziemców lub reemigrantów. Zdarzają się też szkoły, które takie fakty ukrywają.

2.6.2. Rola asystenta językowo-kulturowego

Przykład z Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach, w którym młodzi Czeczeni uczyli się od 2006 roku. Dyrektor szkoły Małgorzata Nowak w bogatych doświadczeniach podkreśla głównie rolę asystenta językowo-kulturowego w integracji dzieci z doświadczeniem migracyjnym: w Zespole Szkół asystentka zwiększyła liczbę godzin nauczania języka polskiego (z 2 do 5 tygodniowo) – jest tłumaczem, opiekunem, odgrywa rolę pośrednika między wychowawcami a rodzicami uczniów, pilnuje usprawiedliwiania nieobecności, szuka pomocy psychologa, pomaga w odrabianiu lekcji, współpracuje ze wszystkimi nauczycielami, którzy mają kontakt z dziećmi; pomaga w rozmowach z rodzicami, uczestniczy w wywiadówkach, tłumaczy szkolny regulamin i zasady korzystania z dowozu. W wielokulturowej szkole to ktoś niezastąpiony[15].

[13] *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, K. Białek, red., ORE, Warszawa 2015 [Miedzykulturowosc_w_szkole.pdf; dostęp: 8.05.2017].

[14] *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, B. Lachowicz, red., ORE. Warszawa 2015 [Uczniowie_z_roznych_kultur_w_szkole.pdf; dostęp: 8.05.2017].

[15] M. Nowak, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Wydanie ORE [m.nowak szkoa wobec wyzwa migracyjnych2.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Przykład z Zespołu Szkół w Coniewie, w podwarszawskiej gminie Góra Kalwaria: w czasie trzymiesięcznej pracy asystenta (w roku 2010/2011) – nauczyciele i pedagog zostali odciążeni od części obowiązków, a zachowania uczniów czeczeńskich stały się bardziej zrozumiałe. Nauczyciele zyskali lepszy kontakt z uczniami – asystent tłumaczył uczniom konieczność korzystania z lekcji i zachęcał do uczestniczenia w nich – sam brał udział w zajęciach, tłumaczył niezrozumiałe polecenia nauczycieli, przypominał o odrobieniu pracy domowej. Wnioski: konieczność zatrudniania asystenta we wszystkich szkołach, w których uczą się dzieci cudzoziemskie. Dodatkowo asystent z Coniewa miał kompetencje niezbędne w jego pracy: znał kulturę dzieci migrujących (w tym przypadku młodych Czeczenów) oraz rozumiał i akceptował zasady panujące w polskiej szkole, umiał przekonać dzieci do wagi, jaką ma dla nich nauka języka polskiego[16].

Doświadczenia Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki w trakcie realizacji projektu *Wielokulturowa szkoła w gminie Lesznowola*, finansowanego z Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w latach 2013–2014[17].

2.6.3. Program Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi

Krakowska Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi[18] w ramach wspomagania szkół realizuje program pt. *Sieci współpracy i samokształcenia* (sieci te mogą mieć charakter metodyczny lub problemowy). Sieć, którą opiekuje się Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, gromadzi nauczycieli uczących dzieci cudzoziemskie i powracające zza granicy. Poza spotkaniami ze specjalistami /ekspertami, w czasie których uczestnicy poszerzają swoje horyzonty oraz zdobywają wiedzę z zakresu dwujęzyczności i nauczania polskiego jako obcego/ drugiego, poza spotkaniami metodycznymi z koordynatorem oraz konsultacjami indywidualnymi, mają do swojej dyspozycji przestrzeń wirtualną na platformie (doskonaleniewsieci.pl). Za jej pomocą mogą się z sobą kontaktować, szukać pomocy, wsparcia u ekspertów. Służy ona także do udostępniania materiałów dydaktycznych pomocnych w pracy z dziećmi.

2.6.4. Dobre praktyki we współpracy międzynarodowej

Podsumowanie dobrych doświadczeń w zakresie uczenia języka jako obcego przynosi opracowanie będące bilansem dwuletniej współpracy władz samorządowych Cardiff i Warszawy – dwóch szkół z Cardiff: St. Mary's Primary School, Michaelstone Community College, dwóch szkół z Warszawy: Szkoły Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi i Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi, oraz dwóch organizacji pozarządowych: Race Equality First i Fundacji Sztuki „Arteria". W Warszawie projekt koordynowała z zaan-

[16] B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, w: *Forum na rzecz Różnorodności Społecznej*, Seria Wydawnicza „Maieutike" 2010, nr 14 [Asystent_miedzykulturowy.pdf; dostęp: 8.05.2017].

[17] Por. *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli…*

[18] Zob. http://www.poradnia-psychologiczna.com/index.php/home [dostęp: 8.05.2017].

gażowaniem Anna Bernacka-Langier, pracownik Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. *Przewodnik dobrych praktyk*[19] – rezultat tej współpracy (red. Małgorzata Zasuńska, doradca metodyczny) – zawiera m.in. opisy procedur przyjęcia ucznia cudzoziemskiego, narzędzia badawcze szkolnej społeczności i jej gotowości do przyjęcia obcokrajowca, podstawowe warsztaty dla nauczycieli (jako podsumowanie zajęć i praktyk studenckich prowadzonych we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej). Część materiałów praktycznych z *Przewodnika* wcześniej znalazło się w publikacjach: *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego (w szkołach m.st. Warszawy)* oraz *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi* (wspólny projekt z Polskim Forum Migracyjnym)[20].

Przy dużych projektach warto też wskazać na lokalne działania świadczące o rosnącym zainteresowaniu szkół rodzajami wsparcia (językowego, przedmiotowego czy w edukacji międzykulturowej), które mogą pomóc w przyjmowaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Przykładem mogą tu być działania czterech szkół śląskich: I Liceum Ogólnokształcącego im. 14 Pułku Powstańców Śląskich w Wodzisławiu, Zespołu Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Gliwicach, III Liceum Ogólnokształcącego im. Wincentego Styczyńskiego w Gliwicach, a także Szkoły Podstawowej nr 20 im. Marii Konopnickiej w Rudzie Śląskiej[21], których nauczyciele i uczniowie korzystają z warsztatów językowo-kulturowych (prowadzonych przez pracowników i studentów Szkoły Języka i Kultury Polskiej oraz Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich Uniwersytetu Śląskiego).

Wszystkie zebrane doświadczenia i przykłady mogą stanowić tzw. dobre praktyki jako kontekst w tworzeniu uregulowań do uczenia języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego.

3. Ocena dotychczasowych rozwiązań z propozycjami ich modyfikacji

Wzmożenie ruchów migracyjnych we współczesnym świecie powoduje, że doświadczenie migracyjne jest udziałem coraz większej liczby dzieci. Wydane w Polsce akty prawne świadczą o tym, że problem ten został przez ustawodawców dostrzeżony. Przyjęte rozwiązania mają na celu dostosowanie polskiego systemu edukacji do potrzeb/możliwości takich uczniów. Akty prawne wskazują, na jakich zasadach oraz w jakim zakresie należy się im wsparcie językowe i/lub językowo-kulturowe, umożliwiają szkołom prowadzenie zajęć dla

[19] *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, M. Zasuńska, red., Warszawa 2011 [praktyki-wersja-druk-pop.pdf, dostęp: 8.05.2017].

[20] A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, P. Gębal, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, 2010, *Ku wielokulturowej szkole. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego dla I, II, III etapu kształcenia*, Warszawa. [www.wlacz.polske.pl/wielokulturowaszkola.pdf]; *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, E. Pawlic-Rafałowska, red., Warszawa 2010 [http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf, dostęp: 8.05.2017].

[21] I LO im. Powstańców Śląskich, ul. Szkolna 1, 44-300 Wodzisław Śląski (http://www.lo1-wodzislaw.net/), III LO im. Wincentego Styczyńskiego, ul. Aleksandra Gierymskiego 1, 44-100 Gliwice (http://www.iii-lo.gliwice.pl/), SP nr 20 im. Marii Konopnickiej, ul. Wyzwolenia 11, 41-707 Ruda Śląska (sp20.elsat.net.pl/).

uczniów o niepełnej kompetencji językowej i dostosowanie ich zakresu do potrzeb dzieci. Szybka i skuteczna nauka języka, w którym odbywa się edukacja, jest bowiem kluczowa dla adaptacji w nowej szkole i środowisku. Braki w sprawności językowej uczniów (ogólnie) przekładają się zaś na trudności interpersonalne (język służy do komunikacji), trudności edukacyjne (język jest narzędziem poznania) oraz rozwojowe (język jest narzędziem rozwoju jednostki). Ważne jest jednakże upowszechnienie tej wiedzy w szeroko rozumianym środowisku, zwłaszcza ze względu na fakt, że finansowanie systemu edukacji, w tym polszczyzny jako języka obcego/drugiego, pozostaje w gestii władz samorządowych jako organów prowadzących szkoły. Przedstawiciele władz muszą więc być świadomi tego, jakie znaczenie w procesie integracji dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym odgrywa znajomość języka.

3.1. Modele edukacji dzieci z kontekstem migracyjnym

Niewątpliwą zaletą systemu integracyjnego, preferowanego w rozwiązaniach prawnych do roku 2015, były wartości płynące z kontaktów z grupą rówieśniczą, zarówno te o charakterze psychospołecznym (możliwość nawiązania znajomości, poczucie przynależności, stopniowe wdrażanie się w życie szkolne), jak i te o podłożu edukacyjnym (uczenie się języka w naturalnym kontekście z innymi dziećmi). Organizowanie klas przygotowawczych jest równoznaczne z zielonym światłem dla modelu separacyjnego. Oznacza to w praktyce odroczenie w czasie procesów inkluzji – uczniowie cudzoziemscy, przebywając w Polsce, pozostawać będą na marginesie, bez kontaktu z rówieśnikami i rzeczywistością polskiej szkoły. Ponadto, pozostawanie poza środowiskiem rówieśniczym nie dopinguje ani dzieci, ani pracujących z nimi nauczycieli, gdyż brak kontaktu z rówieśnikami uniemożliwia realną ocenę postępów językowych dziecka (porównanie wyłącznie na tle innych dzieci imigranckich).

Warto jednak zauważyć, że model integracyjny ma też słabsze strony. Proces nauki przebiegający w ramach tego modelu może bowiem zachodzić o wiele wolniej, częściej też u uczniów może pojawiać się poczucie frustracji, spowodowanej nierozumieniem tego, co się dzieje dookoła, oraz koniecznością mierzenia się z zadaniami znacznie wykraczającymi poza możliwości językowe i komunikacyjne. Dzieci nieznające języka nie mogą korzystać z lekcji, co w konsekwencji często doprowadza do osiągania przez nich słabszych wyników w nauce (porażka edukacyjna o podłożu językowym, a nie intelektualnym)[22]. Znając choć trochę język, czułyby się bezpieczniej. Umożliwienie organom prowadzącym szkoły publiczne powoływania oddziałów przygotowawczych nie jest więc krokiem w jednoznacznie złym kierunku, gdyż może ułatwić części uczniów adaptację w polskiej szkole[23].

[22] Jeśli klasa jest liczna, to trudności napotyka także nauczyciel, ponieważ nie może zaspokoić potrzeb edukacyjnych dzieci niemówiących po polsku.

[23] W zapisach są jednak pewne nieścisłości i niekonsekwencje. Zgodnie bowiem z § 17 ust. 8 rozp. MEN z dnia 9.09.2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi… (Dz.U. 2016, poz. 1453), w oddziale przygotowawczym prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców. Takiego zapisu nie ma w § 18, regulującym prowadzenie, indywidualne lub w grupach, dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego dla uczniów

Naszym zdaniem, nie ma najkorzystniejszego, uniwersalnego modelu edukacji językowej dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Każdy ma swoje mocne i słabsze strony, gdyż w różny sposób odpowiada na ich potrzeby, które, co bardzo istotne, nie są identyczne. Czynnikami, które różnicują potrzeby, są:

- wiek dziecka,
- jego dotychczasowa biografia językowa,
- dotychczasowe doświadczenia edukacyjne,
- język pierwszy.

W przypadku dzieci najmłodszych (7–10 lat) władających językiem innym niż słowiański najkorzystniejszy wydaje się model integracyjno-separacyjny, który pozwala na stopniowe i skuteczniejsze kształcenie ich kompetencji językowych, umożliwiając im szybsze i pełne dołączenie do klas regularnych, których od początku są częścią. Gdy językiem pierwszym dzieci jest język słowiański, w praktyce powinien się sprawdzić model integracyjny. Jednakże gdy językiem pierwszym tych dzieci jest kod bardzo różny od polszczyzny, może się stać konieczne zintensyfikowanie zajęć (5 godzin tygodniowo może się czasem okazać niewystarczające, by jednocześnie uczyć się świata i języka) bądź wprowadzenie na krótki okres, np. na jeden semestr, edukacji w modelu separacyjnym.

W przypadku dzieci starszych (11–14 lat) rozsądniejsze wydaje się czasowe wykorzystanie modelu separacyjnego, a następnie przejście na separacyjno-integracyjny. W przypadku dzieci o rodowodzie słowiańskim można zastosować model integracyjny, monitorując jednakże postępy uczniów, a w razie zbyt wolnego przyrostu umiejętności językowych – przejść na rozwiązanie o charakterze separacyjno-integracyjnym.

Młodzież w wieku 15–18 lat powinna być, niezależnie od jej języka pierwszego, najpierw kształcona w modelu separacyjnym, przy czym liczba godzin języka polskiego powinna wynosić **nie 5 tygodniowo, lecz wręcz 5 godzin dziennie**. Stopniowo, w drugim semestrze, można włączać uczniów w życie klas.

Pracując z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, najpierw trzeba koncentrować się na rozwijaniu językowych umiejętności komunikacyjnych adekwatnych do wieku, a następnie stopniowo i równolegle do nich kształtować edukacyjną biegłość językową (zob. pkt 3.3).

Osobne rozwiązania powinny być stosowane w przypadku dzieci, dla których polszczyzna jest językiem odziedziczonym. Edukacja tych dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej powinna odbywać się w modelu integracyjnym, w klasach wyższych i w szkole średniej – w separacyjno-integracyjnym. Nauczanie w ich przypadku powinno koncentrować się na rozwijaniu sprawności deficytowych (w zakresie czytania i pisania), przede wszystkim zaś – na kształtowaniu edukacyjnej biegłości językowej (zob. pkt 3.3).

Do stosowania mieszanego modelu edukacji przekonują wzory – dobre praktyki stosowane od lat 80. ubiegłego wieku w innych krajach europejskich[24]. Obowiązujące modele edukacji języka realizuje się tam w wielu wariantach. I tak w Holandii do dobrych praktyk należy separacyjny model edukacji, jednak w różnych szkołach wygląda on odmiennie.

przybywających z zagranicy. Ponieważ nauka w obu przypadkach służyć ma tym samym celom, różni się jedynie formą organizacyjną; jest to pewnego rodzaju niekonsekwencja.

[24] Dobre praktyki odnośnie do modeli edukacji w krajach europejskich przedstawiono za: K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, 2013.

Władze lokalne same decydują, w jaki sposób prowadzić trwające rok „klasy/szkoły początkowe" dla dzieci. Czasami zajęcia odbywają się w budynku szkoły „właściwej", czasami całą szkołę/budynek przeznacza się wyłącznie na klasy początkowe, które są mniej liczne od regularnych. Istotne jest bowiem, by na tym etapie poświęcić dziecku dużo uwagi indywidualnej. W momencie przyjęcia indywidualnie oceniana jest znajomość języka niderlandzkiego danego dziecka. Z kolei po zakończeniu każdego modułu zajęć przeprowadza się testy ewaluujące jego wiedzę. Dla każdego dziecka indywidualnie ustalone są także metody nauki. Po roku edukacji „początkowej" (językowej) nauczyciele radzą dzieciom i ich rodzicom, na jaki etap edukacji ma trafić dziecko (tak funkcjonuje np. szkoła początkowa w Zaandam). Niektóre „szkoły początkowe", przesyłając ucznia do szkoły „właściwej", organizują dla niej swego rodzaju pomoc: oferują konsultantów opiekujących się dziećmi migrującymi. Z kolei w Tilburgu (Holandia) „klasy/szkoły początkowe" są realizowane nie w pełnym, lecz w częściowym wymiarze godzin (*part-time*), zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu, a w pozostałe dni dzieci chodzą do szkół właściwych. Taki tryb nauki może być kontynuowany także na szczeblu szkoły średniej (ze względu na słabą znajomość języka niderlandzkiego dzieci mogą dalej uczęszczać do „klasy początkowej"). W Holandii działa też organizacja LOWAN, założona w 1992 roku, która służy nauczycielom i dyrektorom szkół jako pewnego rodzaju centrum eksperckie (z informacją, szkoleniami, innowacyjnymi projektami) postępowania z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Jednocześnie jest ona organizacją integrującą środowisko edukatorów.

W Niemczech także obowiązuje model separacyjny: dzieci imigranckie uczą się języka w oddzielnych (przejściowych) klasach przez określony czas – do opanowania języka w stopniu pozwalającym na aktywny udział w lekcjach (np. w SchlaU-Schule w Monachium – publicznej uzupełniającej szkole średniej dla dzieci i młodzieży uchodźczej; szkoła ta założona została przez pracowników opieki społecznej i nauczycieli na podstawie specjalnych założeń dotyczących dzieci i młodzieży z doświadczeniami i traumą wojny). Szkolne materiały dostosowuje się do indywidualnych językowych potrzeb uczniów, co roku recenzuje się je i zmienia. Szkoła prowadzi system otwartej edukacji (*open-learning*), oznacza to, że dziecko, które znalazło się na nieodpowiednim dla siebie poziomie edukacji, może go zmienić. Dzieci mają opiekę psychologiczną, możliwość ukończenia edukacji na poziomie średnim i przygotowania do zawodu. Wsparcie (w zależności od indywidualnych potrzeb) trwa do 3 lat. Klasy liczą do 15 osób, a oprócz zajęć lekcyjnych dla dzieci organizuje się również obozy letnie; otrzymują one również bilety na środki transportu komunikacji miejskiej. Szkoła ułatwia im także różnego rodzaju staże i praktyki zawodowe.

W Szwecji obowiązuje model integracyjny. Przykładem dobrych praktyk w tym zakresie są działania w szkołach okręgu miejskiego Bollnas. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym włącza się od samego początku w system szkolnictwa obowiązujący miejscowe dzieci. Szkoły dysponują doprecyzowanym przewodnikiem określającym warunki przyjmowania uczniów, dobrze znanym pracownikom szkoły. Nacisk kładzie się na traktowanie „dziecka uchodźczego" w kategorii zasobów ludzkich (*resource*), a fundamentem sukcesu w kształceniu są szacunek i zrozumienie oraz otwarta postawa. W szkołach rozbudowany jest rutynowy system testów/sprawdzianów – określających często umiejętności uczniów w zakresie czytania i pisania w języku szwedzkim oraz w zakresie innych przedmiotów. Organizacja

tych testów jest elastyczna – w różnych konfiguracjach dopasowywanych do indywidualnych potrzeb dziecka, jego wieku, wiadomości i potrzeb.

W Wielkiej Brytanii także obowiązuje model integracyjny. W aglomeracji londyńskiej[25] na podstawie badań rodziców i nauczycieli opracowano przewodnik po brytyjskim systemie edukacji. W większości szkół są też koordynatorzy zajmujący się dydaktyką języka angielskiego jako obcego, zatrudnia się nauczycieli języka angielskiego jako obcego oraz asystentów, którzy mogą towarzyszyć dziecku w klasie, aby zapewnić mu poczucie pewności siebie. Wypracowano system oceniający możliwości uczniów oraz wprowadzający ich w system edukacji (np. dobre praktyki w szkole Marin Drive w Londynie). Nowo przybyłe dzieci kierowane są na sześciodniowy program wdrażający, w czasie którego poznają rutynę szkolną i wymagania. W tym czasie mają także lekcje angielskiego, wychowania fizycznego oraz informatyki, a istotą programu jest praca i przebywanie w małych grupach. W Wielkiej Brytanii, na terenie szkół w Swansea, działa EMLAS, czyli zespół ds. nauki języka angielskiego – instytucja wchodząca w skład lokalnych władz oświatowych. Asystenci zespołu uczestniczą w przygotowaniu do nauki szkolnej dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Dobrymi praktykami, a jednocześnie podstawowymi zasadami są: organizacja pierwszych dni dziecka z doświadczeniem migracyjnym oraz powierzenie go opiece jednego lub dwóch życzliwych rówieśników. Asystenci EMLAS uwrażliwiają nauczycieli i uczniów na umiejętność prawidłowego wypowiedzenia i napisania imienia ucznia. Zasadą jest nauczenie się przez nauczycieli kilku ważnych i podstawowych w komunikacji słów z języka ucznia, jak: *tak*, *nie*, *nie rozumiem*, *toaleta*, oraz zgoda na milczenie ucznia nawet przez kilka miesięcy[26].

Naszym zdaniem, ze względu na rozmaite uwarunkowania (pochodzenie dzieci, znajomość polszczyzny, wiek itp.) ustawodawca powinien tak przygotować akty prawne, by możliwa była implementacja każdego z trzech rozwiązań, a decyzja, które z nich wybrać, wynikałaby z potrzeb konkretnej grupy dzieci (np. dzieci ukraińskie, włączone od początku do klas ze względu na bliskość języków nie napotykają na tak wielkie trudności, jak mali Chińczycy, dla których osobne, intensywne zajęcia językowe są niemal niezbędne).

3.2. Wsparcie językowo-kulturowe

Niezależnie od różnych proponowanych modeli edukacji ustawodawca zapewnił dzieciom wsparcie językowe także w ich języku pierwszym (J1) w postaci prawa do tzw. asystenta kulturowego, czyli osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia. Prawo do asystenta kulturowego jednakże nie obejmuje dzieci powracających zza granicy, gdy posiadają one obywatelstwo polskie. Rozwiązaniem pożądanym, aczkolwiek nie do końca realnym, byłoby zapewnienie pomocy i wsparcia każdemu uczniowi, który nie włada bądź włada w stopniu zbyt słabym językiem polskim. Zgodnie z nową regulacją, nauczyciele prowadzący zaję-

[25] W londyńskiej aglomeracji opracowano system zapisów do szkół zapobiegający segregacji rasowej. Rodzice mogą wybrać tylko 5 szkół dla swego dziecka – jeśli pierwsza szkoła nie zaakceptuje dziecka, aplikacja zostaje przesłana do drugiej itd. – selekcja do szkół odbywa się jednego dnia, rodzice mają mało czasu na zaakceptowanie szkoły, co ukróciło praktyki akceptowania kilku szkół i blokowania miejsca innym dzieciom.

[26] Informacje o dobrych praktykach związanych z modelami kształcenia języka za: K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, 2013.

cia edukacyjne w oddziale przygotowawczym mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia, co z punktu widzenia prawa jest pewnego rodzaju niekonsekwencją[27]. Brak też określenia innych kwalifikacji pomocy nauczyciela. Konieczne jest określenie statusu asystenta językowo-kulturowego i wskazanie ścieżek dotyczących jego zatrudniania i finansowania (brak takich ścieżek). Nieodzowne staje się także opracowanie zakresu jego obowiązków (np. na wzór zakresu obowiązków asystentów uczniów romskich). Wsparciu kulturowemu służyłoby też dobrze rozszerzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego o elementy edukacji międzykulturowej i uwzględnienie w przygotowaniu nauczycieli efektów związanych z taką edukacją.

3.3. Określanie poziomu kompetencji językowej uczniów (potrzeby adresatów)

W przypadku uczniów nieznających wcale języka polskiego lub znających go w stopniu znikomym (*survival Polish*) zajęcia językowe zaczynają się od podstaw. W momencie jednakże, gdy mamy do czynienia z polskimi dziećmi powracającymi zza granicy lub z przemieszczającymi się po Polsce cudzoziemcami, konieczna jest szeroko rozumiana diagnoza dydaktyczna obejmująca wszakże nie jeden, ale dwa komponenty, tj. językowy i przedmiotowy.

W rozporządzeniach ministerialnych mowa jest o tym, że o przyjęciu dziecka do określonego oddziału decyduje rozmowa kwalifikacyjna lub test. Pewne umiejętności komunikacyjne dziecka można sprawdzić, wchodząc z nim w rozmaite interakcje, w ten sposób jednakże nie da się określić poziomu jego wiedzy merytorycznej, którą np. może mieć, lecz może nie umieć jej zwerbalizować z powodu słabej znajomości polszczyzny[28]. Sprawność komunikacyjna nie jest bowiem wskaźnikiem wiedzy.

Nie ulega wątpliwości, że znajomość języka jest procesem dynamicznym, w którym daje się wyróżnić pewne etapy. Wydaje się, że kluczowy dla dydaktyki szkolnej podział wprowadził Cummins (2008), odróżniając BICS od CALP:

- BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) – oznacza umiejętności, które pozwalają na podstawową komunikację w języku dzięki opanowaniu często używanego słownictwa dotyczącego tematów codziennej komunikacji oraz prostych struktur języka mówionego;
- CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – jest przejawem bardziej zaawansowanej znajomości języka; składa się na nią wszystko to, co wychodzi poza zwyczajną, codzienną komunikację; oznacza opanowanie trudniejszego, rzadziej używanego, abstrakcyjnego słownictwa, terminologii właściwej różnym dziedzinom wiedzy; używanie skomplikowanych struktur, nietypowych połączeń wyrazów, długich, wielokrotnie złożonych zdań (tj. struktur, które w odbiorze także wymagają wyższych umiejętności kognityw-

[27] Jeśli więc uczeń powracający zza granicy trafi do takiego oddziału – ma prawo do asystenta kulturowego. Szerzej na ten temat: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, J.B. Klakla, 2016.

[28] Jednym z ważniejszych problemów etycznych i diagnostycznych jest więc język, w którym powinna być prowadzona konsultacja (oraz diagnoza) z dziećmi cudzoziemskimi oraz powracającymi zza granicy. Negatywna sytuacja szkolna dziecka, które nie wykorzystuje swoich możliwości związanych z potencjałem intelektualnym i twórczym, znana jest w badaniach pedagogicznych jako Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych – może wynikać z niedostosowania, braku motywacji i współistniejących problemów rozwojowych. W tym wypadku niewłaściwa diagnoza zdolności wynikać będzie z niedostosowania języka ucznia do języka szkolnej edukacji. Por. B. Dyrda, 1999.

nych); kognitywnej biegłości językowej nie można „przyswoić" w naturalnym kontekście, by ją osiągnąć trzeba dużo czytać i pisać[29].

Opanowanie BICS zajmuje około 2 lat, natomiast operowanie językiem na poziomie CALP jest możliwe dopiero po mniej więcej 5 latach[30]. Biegłość kognitywna, ściśle powiązana z procesem skolaryzacji, jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego – bez niej niemożliwa jest skuteczna nauka – braki w zakresie CALP blokują możliwości edukacyjne.

Świadomość „dwupoziomowości" znajomości języka jest konieczna, pozwala bowiem na uniknięcie typowego błędu diagnostycznego polegającego na zawyżaniu kompetencji dziecka, tj. zakładaniu, że skoro się swobodnie porozumiewa, nie powinno mieć trudności w szkole i nie potrzebuje wsparcia językowego. Uzmysławia też nierealność praktykowanego w Polsce podejścia, według którego dziecko migranckie od początku może poradzić sobie w szkole bez żadnych ułatwień, dostosowania programu, innej skali oceniania.

Dziecko migranckie, po dołączeniu do szkoły, ma więc w jak najkrótszym czasie potrzebę opanowania języka na poziomie BICS, po czym w dalszej edukacji wymaga **nieustannego** wsparcia językowego i rozwijania kompetencji na poziomie CALP[31].

3.4. Jaki język polski? Drugi, obcy, odziedziczony

Język polski dla polskich uczniów jest językiem ojczystym, dla uczniów cudzoziemskich początkowo obcym, następnie zaś – drugim. Dla uczniów reemigranckich[32] natomiast polszczyzna, którą władają, jest językiem odziedziczonym.

Czas, w jakim polszczyzna zmieni swój status (z języka obcego na drugi, a nawet funkcjonalnie pierwszy) dla dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym, zależy od wielu czynników. Cztery z nich jednakże mają znaczenie decydujące:
- wiek dzieci/uczniów;
- bliskość polszczyzny i ich języka rodzimego;
- intensywność, odpowiednie ukierunkowanie i jakość dodatkowych zajęć językowych;
- stopień zanurzenia w polszczyźnie, o czym decyduje stopień integracji rodziców z polskim otoczeniem.

Czas, w jakim polszczyzna zmieni swój status z języka odziedziczonego na pierwszy/funkcjonalnie pierwszy, także może być różny i zależy od:
- wieku dziecka;

[29] J. Cummins, 2008.

[30] Dotyczy to dzieci migranckich i osiągniętej przez nich sprawności językowej na poziomie adekwatnym do sprawności językowej ich rówieśników.

[31] W modelu integracyjno-separacyjnym dzieci od samego początku uczestniczą w tych zajęciach, w których zazwyczaj nie jest wymagana kompetencja językowa na poziomie wyższym niż BICS.

[32] Grupę dzieci powracających można podzielić na dwie kategorie: te, które urodziły się w Polsce i wyemigrowały po około 5 roku życia, oraz te, które urodziły się już za granicą lub wyjechały w bardzo wczesnym dzieciństwie – w drugim przypadku dzieci te nie tyle *powracają*, ile *emigrują do* Polski wraz z powracającymi do ojczyzny rodzicami.

– lat spędzonych na emigracji;
– uczęszczania (lub nie) do polskiej szkoły na obczyźnie.

Dla wszystkich uczących się w szkole, niezależnie od ich biografii językowej, polszczyzna ma zaś status języka edukacji szkolnej (tj. języka poznania świata, zdobywania wiedzy, języka, którego dobra znajomość jest szansą na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego).

Złożoność sytuacji językowej uczniów nie znajduje odzwierciedlenia w regulacjach prawnych, w których zakres programowy języka polskiego oferowanego w ramach zajęć dodatkowych/wyrównujących nie został określony. Co więcej, język polski jako nierodzimy nie ma statusu przedmiotu szkolnego, a co za tym idzie – nie ma opracowanej podstawy programowej (doprecyzowana podstawa jest opracowana tylko dla języka polskiego jako ojczystego). **Pewne podstawy programu** do nauczania języka w szkołach zawiera rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 2011 roku *w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców* (Dz.U. nr 61, poz. 306), które definiuje cele kształcenia, sposoby osiągania celów oraz projektowane osiągnięcia; opisuje poziomy biegłości językowej, struktury gramatyczne niezbędne w komunikacji na poziomie podstawowym i poziomie samodzielności, wiedzę kulturową i słownictwo niezbędne na tych poziomach; założenie nauki języka w izolacji (jak języka obcego). Nie ma tam jednak opisu sytuacji, w której języka polskiego uczą się dzieci polskiego pochodzenia, nie ma też zróżnicowania ze względu na pochodzenie uczniów (języki, kręgi kulturowe). Konieczne jest więc opracowanie podstawy programowej przedmiotu *język polski jako obcy/drugi* **dla wszystkich poziomów kształcenia.** Brak przedmiotu *język polski jako obcy/drugi* skutkuje bowiem tym, że nauczanie języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym często powierzane jest osobom przypadkowym, a powinno być prowadzone przez polonistów glottodydaktyków, tj. osoby, które potrafią uczyć polszczyzny jako języka „innego" (zob. rozdz. V).

4. Podsumowanie – kierunki przyszłych działań

Wobec stale rosnącej liczby cudzoziemskich dzieci w polskich szkołach konieczne jest podjęcie działań, których efektem byłyby rozwiązania systemowe bardziej przystające do rzeczywistości. Wydaje się, że ze względu na złożone uwarunkowania językowe, społeczne oraz psychologiczne uczniów z doświadczeniem migracyjnym można uważać za uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych[33]. Szkolna diagnoza dydaktyczna musi obejmować wiele obszarów, a przyjęte rozwiązania – tworzyć spójny łańcuch działań. Za najważniejsze i najpilniejsze uznać należy[34]:

– opracowanie rzetelnych testów diagnostycznych, które umożliwiłyby właściwą ocenę ogólnych kompetencji językowych uczniów, a przede wszystkim braków słownikowych i gramatycznych, przy czym grupę odniesienia powinny stanowić uczęszczające

[33] Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma problemy z nauką, które wymagają zastosowania specjalnego podejścia edukacyjnego, w tym dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji (celów, treści, metod, zasad, form organizacyjnych i środków dydaktycznych) do jego indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych.

[34] Lista za: E. Lipińska, A. Seretny, 2017.

do szkoły równolatki; wyniki takich testów pozwoliłby nauczycielom właściwie wykorzystać godziny pracy przeznaczone na zajęcia wyrównawcze[35];
- opracowanie sposobów sprawdzania zakresu wiedzy szkolnej uczniów z doświadczeniem migracyjnym – ułatwiłoby to rozstrzygnięcie bardzo istotnej kwestii: czy potencjalną przyczyną ich niepowodzeń szkolnych są braki językowe, niedostatki wiedzy przedmiotowej, czy też jedno i drugie;
- opracowanie materiałów dydaktycznych dla tego typu uczniów, zawierających listy kluczowych terminów i pojęć (a także zwrotów czy fraz) z zakresu poszczególnych przedmiotów, które należy znać na danym etapie edukacji;
- opracowanie podstawy programowej przedmiotu *język polski jako obcy/drugi* dla wszystkich poziomów kształcenia, by stała się bazą do stworzenia przedmiotu szkolnego oraz do wprowadzenia zawodu glottodydaktyka polonisty – profesjonalisty przygotowanego do nauczania języka polskiego wśród dzieci z doświadczeniem migracyjnym (zob. rozdz. V).
- rozszerzenie podstawy programowej kształcenia ogólnego o elementy edukacji międzykulturowej;
- organizowanie szkoleń uwrażliwiających kadrę pedagogiczną na specyfikę pracy z uczniami o złożonej biografii językowej oraz przeszłości edukacyjnej, a także wskazujących techniki pracy możliwe do wykorzystania w sytuacji niepełnej komunikacji lub jej zaburzeń (szkolenia takie powinni prowadzić we współpracy glottodydaktycy oraz międzykulturowi psychologowie dziecięcy);
- organizowanie szkoleń z edukacji międzykulturowej dla nauczycieli szkół wszystkich szczebli;
- doprecyzowanie statusu asystenta językowo-kulturowego i wskazanie ścieżek dotyczących jego zatrudniania i finansowania, a także opracowanie zakresu jego obowiązków.

5. Oczekiwane rezultaty

W wyniku przyjęcia i wdrożenia rozwiązań proponowanych w tej części monografii proces kształcenia dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacji będzie stanowił spójny łańcuch działań.

Wprowadzenie jako zasady tego, że za proces kształcenia językowego (jego organizację i przebieg) dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym mają być odpowiedzialni odpowiednio przygotowani nauczyciele glottodydaktycy jest działaniem niewymagającym żadnych dodatkowych nakładów finansowych, gdyż od co najmniej 10 lat w uniwersytetach w Polsce prowadzone są studia magisterskie i podyplomowe przygotowujące nauczycieli do nauczania polszczyzny jako języka obcego/drugiego. Na rynku jest więc spora grupa osób gotowych do podjęcia pracy. Trzeba jedynie wprowadzić do podstawy programowej przedmiot *język polski jako obcy/drugi*, a zawód glottodydaktyka polonistycznego wejdzie na listę

[35] Na konieczność opracowania takich testów zwracają uwagę także: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, J.B. Klakla, 2016.

specjalności nauczycielskich, regulując w ten sposób sytuację zawodową dużej już grupy nauczycieli (zob. rozdz. V, pkt 7).

Wprowadzenie do polskiego systemu edukacji wszystkich szczebli przedmiotu *język obcy jako obcy/drugi* oraz opracowanie dla niego podstawy programowej umożliwi bardziej spójne i efektywne kształcenie dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Ważne jednak jest, by jej opracowanie powierzyć polonistom glottodydaktykom, a nie polonistom filologom[36], gdyż kompetencje tych ostatnich nie są wystarczające do opracowania programu nauczania uczniów z niepełną biegłością językową w polszczyźnie[37] i/lub w ogóle nieznających języka.

Promowanie i ustabilizowanie zawodu asystenta językowo-kulturowego, doprecyzowanie jego przygotowania do wypełniania efektywnie swej funkcji (określenie jego kwalifikacji i obowiązków), a także rozszerzenie prawa do korzystania z jego wsparcia na dzieci z obywatelstwem polskim (jeśli ich sytuacja językowa tego wymaga) pozwoli na pełną (obejmującą wszystkie potrzebujące tego dzieci), łagodną integrację i efektywniejszą naukę języka polskiego jako obcego/drugiego.

Zabezpieczenie środków finansowych na kształcenie językowe dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym na poziomie gmin pozwoli władzom samorządowym na lepszą organizację działań w tym zakresie. Dobra znajomość języka polskiego jest dla dzieci szansą nie tylko na szybszą integrację, lecz także na sukces edukacyjny, adekwatny do możliwości dziecka, który bez umiejętności językowych nie jest możliwy. Jego brak może zaś stać się przyczyną marginalizacji dziecka, a w konsekwencji – gettoizacji grupy, z której ono się wywodzi.

6. Bibliografia

Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębal P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., 2010, *Ku wielokulturowej szkole. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego dla I, II, III etapu kształcenia*, Warszawa.

Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*, w: B. Street, N.H. Hornberger, red., *Encyclopedia of Language and Education*, Springer Science + Business Media LLC, New York, 71–83.

Dyrda B., 1999, *Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej*, „Chowanna", nr 2, 24–40.

Fiok E., 2014, *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Wydanie ORE [osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad3.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., 2013, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Warszawa 2013 [dzieci_uchodzcze_w_polskiej_szko le.pdf, dostęp: 8.05.2017].

[36] W nauczaniu języka polskiego jako obcego, poza systemem szkolnym, opracowane zostały wymagania dla poszczególnych poziomów zaawansowania wykorzystujące wskaźniki biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). Są zawarte w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, red., 2011, Kraków) oraz w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji ds. Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa 2016.

[37] Mowa o znajomości języka na poziomie, na jakim władają nim jednojęzyczni rówieśnicy.

Grünberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V., 2009, *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami* (Raport końcowy), Odense: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.

Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., Klakla J.B., 2016a, *Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą – praktyczne wskazówki dla psychologów*, „Psychologia Wychowawcza", nr 52 (66), 267–284.

Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., Klakla J.B., 2016b, *Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w obliczu powrotów dzieci i młodzieży z emigracji*, „Psychologia Wychowawcza", nr 52 (66), 172–186.

Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi, E. Pawlic-Rafałowska, red., Warszawa 2010 [http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf, dostęp: 8.05.2017].

Klaus W., 2010, *Prawo cudzoziemców do edukacji w Polsce*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej [http://interwencjaprawna.pl/docs/prawo-do-edukacji-05-2010.pdf, dostęp: 9.04.2017].

Lachowicz B., 2010, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, w: *Forum na rzecz Różnorodności Społecznej*. Seria Wydawnicza, „Maieutike", nr 14 [Asystent_miedzykulturowy.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polskie (nie)polskie dzieci w polskiej szkole*, w: A. Janus-Sitarz, red., *Każdy uczeń jest inny*, Kraków, 263–284.

Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów, K. Białek, red., ORE, Warszawa 2015 [Miedzykulturowosc_w_szkole.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Nowak M., *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Wydanie ORE [m.nowak szkoa wobec wyzwa migracyjnych2.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, M. Zasuńska, red., Warszawa 2011 [praktyki-wersja-druk-pop.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, red., Kraków 2011.

Standardy wymagań egzaminacyjnych Państwowej Komisji ds. Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa 2016.

Uczniowie z różnych kultur w szkole, B. Lachowicz, red., ORE, Warszawa 2015 [Uczniowie_ z_roznych_kultur_w_szkole.pdf; dostęp: 8.05.2017].

Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków, 1996.

Rozdział V
Nauczyciel języka polskiego jako ojczystego za granicą, jako odziedziczonego, drugiego, obcego

Streszczenie

Język polski – jak każdy język naturalny – jest nie tylko narzędziem komunikacji, lecz także nośnikiem tradycji i kultury. Umożliwia również użytkownikom dostęp do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa. Dlatego stałym dążeniem państwa powinno być zadbanie o **stworzenie spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w Polsce i poza Polską**. Głównymi podmiotami, od których zależy jakość kształcenia, jego skuteczność, a także motywowanie do nauki i, w przypadku uczenia poza Polską, również jej organizowanie, **są nauczyciele**. Ich przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne oraz odpowiednie zabezpieczenie prawne statusu wykonywanego przez nich zawodu mają więc znaczenie kluczowe.

Priorytetowe cele opracowania zostały skoncentrowane w dwóch obszarach: (i) przygotowania do wykonywania zawodu glottodydaktyka polonisty, (ii) problemów związanych z kadrą nauczycielską uczącą języka polskiego w szkołach za granicą.

W szczegółowym opisie procesu kształcenia nauczycieli w Polsce (w tym m.in. nauczycieli polonistów) przedstawiono obecne standardy kształcenia, odniesiono się też do przypuszczalnych zmian w przygotowaniu do wykonywania tego zawodu w związku ze zmianą systemu oświaty w Polsce. Zwrócono przy tym uwagę, że żadne z rozporządzeń **nie wprowadza zapisów regulujących kwestie kwalifikacji uczących języka polskiego jako obcego/drugiego i podstaw programowych dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym**, mimo że coraz częściej we współczesnej polskiej szkole takie dzieci się pojawiają, a nauczyciele nie dysponują wiedzą ani umiejętnościami, które usprawniłyby proces kształcenia w języku polskim jako obcym czy drugim.

Wobec powyższego sformułowano listę braków w aktualnie realizowanym przygotowaniu psychologicznym, pedagogicznym, prawnym oraz glottodydaktycznym nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego, by po analizie SWOT (nieprzystawalności kompetencji współczesnego nauczyciela polonisty do realiów polskiej szkoły różnorodnej) precyzyjne określić oczekiwane kwalifikacje i kompetencje nauczyciela glottodydaktyka polonistycznego. Jako podstawowe wyróżniono kompetencje: merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencję międzykulturową oraz kompetencje diagnostyczne i ewaluacyjne.

Określono także całościowo zawartość programu kształcenia przyszłego nauczyciela przedmiotu *język polski jako obcy/drugi/odziedziczony*, odwołując się do doświadczeń (dobrych praktyk) wielu polskich ośrodków akademickich kształcących od lat glottodydaktyków polonistycznych.

W części kolejnej przedstawiono sytuację nauczycieli uczących języka polskiego poza Polską, skupiając się na ich odmiennych zadaniach oraz problemach, na jakie napotykają (m.in. na braku

odpowiedniego przygotowania, niełatwej i niestabilnej sytuacji zawodowej, trudniejszej roli edukatora – nieprzygotowanego do roli nauczyciela języka drugiego/odziedziczonego). Opisano także zróżnicowanie statusu i kwalifikacji nauczycieli pracujących poza Polską (wolontariuszy; nauczycieli zatrudnianych i opłacanych przez społeczne instytucje oświatowe w innych krajach oraz przez polskie instytucje publiczne; nauczycieli zatrudnianych w systemach oświatowych innych państw; nauczyciele ci mogą być delegowani lub kierowani do pracy za granicą), wskazując na ich nierównorzędne traktowanie, także w relacji do nauczycieli pracujących w Polsce.

Z analizy polskich i międzynarodowych zasad/podstaw prawnych umożliwiających nauczanie języka polskiego poza granicami kraju oraz rządowych programów (także najnowszych), które te działania wspierają, wynika, że w aktach prawa krajowego nie zawarto dotychczas regulacji dotyczących nauczycieli pracujących poza granicami kraju (zwłaszcza grupy wolontariuszy oraz nauczycieli zatrudnionych w systemach edukacji innych krajów). Nie określono wyraźnie stawianych im wymagań kompetencyjnych, nie uregulowano ścieżki doskonalenia zawodowego, nie ustalono procedur awansu zawodowego ani sposobu naliczania stażu pracy. Nie zagwarantowano im też przywilejów zawodowych, z których korzystają nauczyciele w Polsce. Tymczasem przykłady rozwiązań w innych krajach wskazują, że sytuację zawodową nauczycieli reguluje się z korzyścią dla nich – zwłaszcza w zakresie doskonalenia zawodowego i finansowania wszelkich form dokształcania. Precyzyjne określenie programów doskonalenia zawodowego i standardów kształcenia oraz opisy umiejętności i kompetencji nauczycielskich można także znaleźć w zapisach UE.

Na podstawie analizy SWOT wyznaczono podstawowe cele operacyjne, przedstawiono też oczekiwane zmiany w podejściu do nauczycieli pracujących poza Polską, a także do zawodu glottodydaktyka polonisty wykonywanego w Polsce. Wśród najważniejszych postulatów znalazły się:

- wprowadzenie zawodu glottodydaktyka polonisty (nauczyciela języka polskiego jako nierodzimego) do klasyfikacji zawodów i specjalności oraz na listę specjalizacji pedagogicznych, gdyż uczenie polskiego jako języka „nie swojego" powinno się powierzać przygotowanym do specyficznej sytuacji uczenia wykształconym glottodydaktykom polonistom;
- nadanie właściwego statusu wszystkim nauczycielom uczącym poza granicami kraju do poziomu odpowiadającego potrzebom oraz umożliwienie im awansu zawodowego;
- opracowanie statusu nauczyciela polonijnego (pilna potrzeba!);
- podniesienie poziomu przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli pracujących poza granicami kraju, a przez to promowanie języka polskiego;
- zrównanie prawa dostępu do stałego doskonalenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji według jednolitych zasad wszystkich nauczycieli uczących za granicą z nauczycielami pracującymi w kraju;
- wprowadzenie efektów kształcenia z zakresu glottodydaktyki i edukacji międzykulturowej do standardów kształcenia wszystkich nauczycieli (wszystkich specjalności i etapów edukacji), by przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela do pracy z uczniami migrującymi;
- umożliwienie nauczycielom polonijnym stałego rozwoju osobistego i doskonalenia zawodowego – w zakresie kompetencji językowo-kulturowych i nauczycielskich oraz umożliwienie finansowania ich doskonalenia zawodowego;
- wzmocnienie motywacji nauczycieli uczących poza Polską do nauczania i do doskonalenia zawodowego, by jakość zajęć w szkołach stawała się samoistną promocją języka polskiego w świecie.

Podstawy prawne kształcenia nauczycieli

Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenie z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2009, nr 50, poz. 400 z późn. zm.).

Karta Nauczyciela (postanowienia wstępne – nauczyciel) (Dz.U. 2014, poz. 191 i 1198; 2015, poz. 357, 1418 i 1268).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 26 ust. 1.

Konwencja ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z dnia 1 lutego 1995 roku (Dz.U. 2002, nr 22, poz. 209).

Dyrektywa z dnia 25 lipca 1977 roku w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG).

Konwencja o Statucie Szkół Europejskich (Dz.U. 2005, nr 3, poz. 10).

Guidelines on Intercultural Education UNESCO 2007, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf.

Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Rada Europy, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 września 2004 roku w sprawie wynagradzania nauczycieli zatrudnionych w publicznych szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2004, nr 210, poz. 2138, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 października 2001 roku w sprawie szczegółowych zasad ustalania okresów pracy i innych okresów uprawniających nauczyciela do nagrody jubileuszowej oraz szczegółowych zasad jej obliczania i wypłacania (Dz.U. 2001, nr 128, poz. 1418).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 2009 roku w sprawie zakresu i warunków przyznawania świadczeń przysługujących nauczycielom polskim skierowanym lub delegowanym do pracy za granicą (Dz.U. 2009, nr 164, poz. 1307).

Rozporządzenie MEN z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. 2014, poz. 454).

Zarządzenie nr 10 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 2011 roku w sprawie tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć niektórych nauczycieli publicznych szkół (dotyczy 26-godzinnego tygodnia pracy nauczycieli zatrudnionych za granicą) (Dz. Urz. MEN z 20.09.2011 roku).

Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2013, poz. 393).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lipca 2015 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz.U. 2015, poz. 1022).

1. Kształcenie nauczycieli (polonistów) – stan obecny

Jak wskazują wnioski z rozważań prowadzonych w rozdziale IV oraz przegląd obowiązujących przepisów prawa, określających m.in. sposób organizacji nauki – w tym: dodatkowej nauki języka polskiego niewpisanej w podstawę programową – kwalifikacjom nauczycieli realizującym to zadanie właściwie nie poświęcono uwagi. **Żadne z rozporządzeń nie wprowadza zapisów regulujących kwestie kwalifikacji uczących języka polskiego (jako obcego/drugiego) i podstaw programowych dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym**[1]. A przecież w zależności od tego, z jakiej perspektywy i jak zdefiniujemy język polski, tak będziemy definiowali kompetencje nauczycieli.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131), wszyscy, którzy chcą podjąć pracę w: przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, szkołach policealnych, zasadniczych szkołach zawodowych, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, placówkach wychowania pozaszkolnego, muszą uzyskać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne (nauczycielskie). Przygotowanie takie, zgodnie z zapisami w rozporządzeniu, uzyskuje osoba, która pomyślnie zrealizowała blok zajęć psychologiczno-pedagogicznych oraz dydaktycznych, a także odbyła praktykę pedagogiczną.

Wymagania określone w rozporządzeniu obejmują[2]:

(1) przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania przedmiotu (moduł 1.), zgodnie z zapisami w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* lub w *Podstawie programowej kształcenia w zawodzie*;

[1] Określa się wymagania stawiane nauczycielom kierowanym do pracy poza granicami kraju. Są one następujące:

„§ 2. O skierowanie do pracy za granicą mogą ubiegać się nauczyciele posiadający: 1) kwalifikacje wymagane w Polsce do zajmowania stanowiska nauczyciela danego przedmiotu; 2) znajomość języka danego kraju lub jednego z następujących języków: rosyjskiego, angielskiego, francuskiego i niemieckiego, w przypadku gdy jest on powszechnie stosowany w kraju, o skierowanie do którego nauczyciel się ubiega; 3) co najmniej dobrą ostatnią ocenę pracy lub, w przypadku gdy nie posiadają oceny pracy, ostatnią pozytywną ocenę dorobku zawodowego uzyskaną w związku z awansem zawodowym nauczycieli; 4) stan zdrowia umożliwiający podjęcie pracy w charakterze nauczyciela w określonym kraju".

„§ 3.3. Nauczyciele zakwalifikowani do pracy za granicą odbywają kursy przygotowujące do podjęcia pracy wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą, organizowane przez urząd zapewniający obsługę ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania lub przez publiczną placówkę doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym" (Dz.U. 2015, poz. 1022).

[2] Realizacja każdego z modułów, zarówno na studiach, jak i studiach podyplomowych, prowadzi do uzyskania takich samych efektów kształcenia. Realizacja modułu 2. i 3. powinna trwać łącznie nie mniej niż 3 semestry. Moduł 3. jest realizowany po module 2.

(2) przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (moduł 2.):
– ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (90 godzin);
– przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (60 godzin);
– praktyka psychologiczno-pedagogiczna (30 godzin)[3].
(3) przygotowanie dydaktyczne przedmiotowe (moduł 3.):
– podstawy dydaktyki (30 godzin);
– dydaktyka przedmiotowa na danym szkolnym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (nie mniej niż 90 godzin);
– praktyka dydaktyczna (120 godzin)[4].

Jak wynika z zapowiedzi MEN: „W najbliższym czasie do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych skierowany zostanie projekt nowego rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

Konieczność wydania nowego rozporządzenia wynika ze zmiany ustroju szkolnego i obowiązku określenia wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach, o których mowa w przepisach ustawy *Prawo oświatowe*, a także z potrzeby dostosowania kwalifikacji wymaganych od nauczycieli do zakresów kształcenia nauczycieli realizowanego przez szkoły wyższe na podstawie przepisów rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131).

Obecnie w systemie szkolnictwa wyższego – odpowiednio do przepisów wskazanego rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – kształcenie nauczycieli na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i placówek. Konieczne jest dostosowanie wymagań kwalifikacyjnych – dotyczących poziomu wykształcenia – do zakresów kształcenia realizowanego w systemie szkolnictwa wyższego.

Po zmianie przepisów kwalifikacyjnych – wynikającej z przepisów w sprawie standardów kształcenia nauczycieli – absolwent studiów pierwszego stopnia będzie miał kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych (obecnie ma również kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych). Absolwent studiów drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich będzie miał kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela we wszystkich typach szkół.

W związku z wprowadzeniem – od roku szkolnego 2017/2018 – do ustroju szkolnego nowych typów szkół zakładamy, że:

[3] Celem praktyki jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą, diagnozowaniem indywidualnych potrzeb ucznia i konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym.

[4] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131).

– kwalifikacje do pracy w 8-letniej szkole podstawowej będą miały osoby legitymujące się wykształceniem co najmniej wyższym zawodowym,
– kwalifikacje do pracy w branżowej szkole I i II stopnia (przedmioty ogólnokształcące) będą miały osoby legitymujące się wykształceniem magisterskim[5].

Formą kształcenia umożliwiającą uzyskanie kwalifikacji do nauczania przedmiotu będą też studia podyplomowe.

Przepisy będą regulowały również sytuację osób, które ukończyły studia pierwszego stopnia prowadzone na podstawie przepisów obowiązujących przed dniem wejścia w życie rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131) oraz spełniają pozostałe wymagania kwalifikacyjne[6].

Podczas prac nad nowymi standardami przygotowującymi do wykonywania zawodu nauczyciela **należałoby określić wymagania i warunki kwalifikacyjne stawiane nauczycielom języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego**, **tj. glottodydaktykom polonistycznym** (zarówno tym zdobywającym kwalifikacje[7] w Polsce, w ramach studiów licencjackich (I stopnia) i magisterskich (II stopnia) oraz w ramach studiów podyplomowych[8], jak i tym, którzy będą zdobywać kwalifikacje poza Polską).

[5] Zmiany wymagań kwalifikacyjnych nie będą dotyczyły nauczycieli zatrudnionych w dniu wejścia w życie rozporządzenia na podstawie mianowania, którzy spełniali wymagania kwalifikacyjne na podstawie dotychczasowych przepisów.

[6] Informacja na stronie MEN, https://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/nauczyciel-i-dyrektor/zmiany-w-przepisach-dotyczacych-kwalifikacji-nauczycieli.html [dostęp: 20.04.2017].

[7] „Kwalifikacje zawodowe obejmują umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne niezbędne do wykonywania danego zawodu. Kwalifikacje zawodowe są zawsze potwierdzane określonym certyfikatem. Można przyjąć […], że kwalifikacje zawodowe obejmują wykształcenie, wiedzę zawodową, umiejętności zawodowe i cechy psychofizyczne. […] Wyodrębnia się cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych: 1. **kwalifikacje ponadzawodowe**, które stanowią podstawowe wymagania potrzebne w każdej pracy, zarówno zawodowej, jak i w pracach pozazawodowych (np. społecznych) i wyrażają się w pozytywnych nastawieniach i pozytywnym stanie fizycznym oraz są wyrazem ukształtowania podstawowych umiejętności działania praktycznego i umysłowego; kwalifikacje te nie są ukierunkowane i nie uprawniają do wykonywania żadnego konkretnego zawodu; 2. **kwalifikacje ogólnozawodowe** – charakterystyczne dla pewnego obszaru zawodowego, na które składa się zwykle grupa zawodów; 3. **kwalifikacje podstawowe dla zawodu** – przyporządkowane do konkretnego zawodu i zawierające główne umiejętności potrzebne do efektywnego wykonywania zadań; 4. **kwalifikacje specjalistyczne** – stanowiące o umiejętnościach dodatkowych, specyficznych dla danego zawodu, które należy utożsamiać ze specjalizacjami zawodowymi lub specjalnymi zakresami pracy. Odnosząc to do grupy zawodowej nauczycieli, należy przyjąć, iż **kwalifikacje ponadzawodowe** będą równoznaczne z pasją, poczuciem posłannictwa i pozytywnym nastawieniem do zawodu. Towarzyszyć im będzie umiejętność wykorzystania całego doświadczenia osobowego, a nie tylko kwalifikacji instrumentalnych (**kwalifikacje ogólnozawodowe**). Podłożem **kwalifikacji podstawowych** będzie wiedza merytoryczna o procesie kształcenia, zaś **kwalifikacji specjalistycznych** – znajomość specyficznego charakteru pracy nauczyciela, tj. świadomość, iż nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, zawsze otwartych i nieschematycznych, oraz iż jego praca ma charakter komunikacyjny" (M. Olczak, 2009).

[8] Studia podyplomowe mogą m.in.: przygotowywać do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4; przygotowywać w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym absolwentów studiów licencjackich lub magisterskich, którzy zdobyli już przygotowanie merytoryczne, ale nie uzyskali przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego – moduł 2 i 3.

1.1. Nauczyciele w polskim systemie oświatowym wobec wyzwań szkoły wielokulturowej

W polskich szkołach wielu nauczycieli czuje się zagubionych, kiedy przychodzi im się spotkać z uczniami doświadczonymi migracyjnie. Dyrektorzy szkół wskazują na zupełne nieprzygotowanie pracowników szkół (zarówno nauczycieli, jak i pracowników administracyjnych) do nowej sytuacji. Chodzi o brak wiedzy na temat kultur krajów pochodzenia przybyłych uczniów, ale też o zarządzanie różnorodnością czy też o podstawową wiedzę nt. statusu prawnego uczniów, o pracę z dzieckiem z Zespołem Stresu Pourazowego. Jedynie doraźnie organizowane są szkolenia dla kadry pedagogicznej oraz administracyjnej przygotowane przez uczelnie wyższe czy organizacje pozarządowe.

Większość nauczycieli niewiele jednak wie na temat dzieci migrantów w polskim systemie oświaty czy na temat edukacji międzykulturowej[9]. Bardzo często nie dysponują też wystarczającą wiedzą na temat przeszłości edukacyjnej i biografii językowej dzieci, z którymi pracują. Przybycie nowego dziecka do klasy bywa dla nauczycieli dużym zaskoczeniem, w związku z czym również klasa nie jest przygotowana do przyjęcia nowego dziecka. Nierzadko wiele do życzenia pozostawia także wymiana informacji pomiędzy rodzicami, nauczycielami a dyrektorami szkół. Problemem do rozwiązania jest też kwestia zintegrowania dotychczasowych uczniów z nowo przybyłymi. W większości szkół nie są znane jakiekolwiek strategie pracy z dzieckiem przybyłym czy powracającym do kraju, które można by zastosować w sytuacjach typowych. Jak wynika z badań, nauczyciele często nie potrafią reagować odpowiednio na sytuacje noszące znamiona nierównego traktowania lub agresji, a bywa, że ze strony szkoły reakcji na takie sytuacje po prostu brak.

Ważnym wątkiem wydaje się również stosunek polskich nauczycieli do systemów edukacyjnych innych krajów. Nauczyciele często nie dostrzegają pozytywnego wpływu odmiennych modeli kształcenia za granicą na kompetencje dziecka, nie zauważają w odmienności tych systemów pewnych walorów, skupiając się głównie na ich wadach, jak np. zbyt niskich (zadaniem nauczycieli) wymaganiach.

Na tym tle pojawia się złożona kwestia edukacji i uczenia się języka polskiego przez przybyłych uczniów. To proces dość długi, kilkumiesięczny lub nawet kilkuletni, by dziecko opanowało język na poziomie, który zezwala na swobodną komunikację, ale też by mogło w pełni uczestniczyć w lekcjach (zob. rozdz. IV, pkt 3.3.). Z relacji pedagogów wynika, że dzieci nierozumiejące, co się dzieje na lekcjach, zaczynają przeszkadzać i często dezorganizują naukę całej klasy. Barierę językową napotykają zwłaszcza uczniowie trafiający od razu do wyższej klasy szkoły podstawowej lub gimnazjum, kiedy komunikacyjna znajomość polskiego nie wystarcza, gdyż występuje potrzeba natychmiastowego przyswajania materiału z konkretnych przedmiotów (zawierających wiele trudnych terminów, np. z biologii czy z chemii). Tymczasem nauczyciele poloniści najczęściej nie dysponują ani wiedzą, ani umiejętnościami, które usprawniłyby proces kształcenia w języku obcym czy drugim, a tzw. przedmiotowcy na temat nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego oraz na temat problemów dzieci z doświadczeniem migracyjnym wiedzą jeszcze mniej.

[9] Dość powszechnie w szkołach, w których ma się pojawić grupa dzieci migrantów, przygotowuje się na tę sytuację dzieci polskie: nauczyciele wykonują pracę wychowawczą, odwołującą się „do uczuć" polskich dzieci, czyli prowadzą przede wszystkim rozmowy z dziećmi o innej kulturze (często niedoprecyzowanej w charakterze), o doświadczeniu wojny.

Patrząc na zagadnienie z perspektywy mającej na względzie rozwiązanie problemu, nauczyciele biorący udział w kształceniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym powinni więc mieć wiedzę dotyczącą typowych dla migrujących osób zjawisk, zachowań, trudności, ponieważ obecnie, mimo nieraz dobrych chęci, ucząc, poruszają się „po omacku". Brak wzorców, schematów i programów, na których mogliby się oprzeć, wywołuje często poczucie zagubienia i niepewności.

Doświadczenia i obserwacje pokazują, że nauczycielom, którzy coraz częściej pracują z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, brak:

- wiedzy na temat procesów związanych z dwujęzycznością/wielojęzycznością, stresem akulturacyjnym, a także wpływem migracji na funkcjonowanie psychologiczne dzieci;
- umiejętności prowadzenia wstępnej diagnozy psychologicznej i pedagogicznej dzieci z doświadczeniem migracyjnym i udzielania tym dzieciom wsparcia psychologicznego;
- umiejętności pracy z rodzinami z doświadczeniem migracyjnym;
- kompetencji w zakresie technik i metod pracy glottodydaktycznej stosowanych na lekcjach i w pracy indywidualnej z uczniem o niepełnej kompetencji językowej w polszczyźnie oraz z uczniem w ogóle nieznającym polszczyzny;
- kompetencji w zakresie oceniania i egzekwowania wiedzy uczniów o niepełnej kompetencji językowej w polszczyźnie;
- umiejętności pracy wychowawczej z dziećmi migrującymi;
- znajomości systemu i zakresu doradztwa nauczycieli czy roli psychologa szkolnego;
- systemu diagnozy i terapii logopedycznej dzieci dwujęzycznych/wielojęzycznych.

Nauczyciele powinni mieć także większą wiedzę na temat prawnych możliwości udzielenia wsparcia dziecku – takich jak zatrudnienie asystenta nauczyciela, dodatkowych lekcji języka polskiego i zajęć wyrównawczych, oraz możliwości indywidualizacji programu nauczania.

Konieczne jest więc opracowanie standardów kształcenia nauczycieli[10] języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego, które powinny być spójne z pożądanymi kwalifikacjami i kompetencjami[11] tej grupy zawodowej, poszerzone jednakże o te aspekty, które są niezbędne w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym.

Standardy te należy rozumieć jako **zestaw wymagań dotyczących programu studiów, których realizacja byłaby obligatoryjna we wszystkich uczelniach w kraju.** Programy studiów licencjackich, magisterskich uzupełniających oraz podyplomowych przygotowujących do zawodu glottodydaktyka polonistycznego powinny spełniać wymagania określone

[10] Standardy kształcenia obowiązują na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej.

[11] „Kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien [mieć] pracownik" (*Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, red., 2000: 13). Za T. Oleksynem (1999, 61–62) można też powiedzieć, że kompetencje to czynniki bezpośrednio związane z osobą pracownika, które zapewniają zdolność do skutecznego działania.

w tychże standardach. Pilną potrzebą jest także wprowadzenie do podstawy programowej przedmiotu szkolnego *język polski jako obcy/drugi/odziedziczony* (por. rozd. IV).

1.2. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– doświadczenie uczelni wyższych: funkcjonowanie kierunków i specjalności studiów/studiów podyplomowych przygotowujących specjalistów z glottodydaktyki polonistycznej – jasno sprecyzowane standardy przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela	– brak wśród specjalności nauczycielskich zawodu nauczyciela glottodydaktyka polonisty (ze względu na brak przedmiotu szkolnego *język polski jako obcy*/drugi/*odziedziczony*) – brak standardów przygotowania merytorycznego i metodycznego dla glottodydaktyków polonistycznych – brak kompetencji glottodydaktycznych polonistów, w tym samym uczą języka polskiego jako (i jak) ojczystego także dzieci z kontekstem migracyjnym – brak efektów kształcenia dotyczących kompetencji glottodydaktycznych i międzykulturowych w standardach przygotowujących do zawodu nauczyciela – braki w zakresie kompetencji międzykulturowej i glottodydaktycznej wszystkich nauczycieli – brak wiedzy i kompetencji wszystkich nauczycieli w zakresie uczenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym
Szanse	**Zagrożenia**
– rosnące zainteresowanie dokształcaniem metodycznym i merytorycznym (związanym z dziećmi z kontekstem migracyjnym) ze strony nauczycieli i dyrektorów szkół polskich – zainteresowanie prowadzeniem kierunków glottodydaktycznych ze strony uczelni – zainteresowanie badaczy problemem nauczania i funkcjonowania w szkole dzieci z doświadczeniem migracyjnym – zwiększające się zainteresowanie studiami glottodydaktycznymi wśród studentów	– zróżnicowana jakość oferowanych studiów podyplomowych z glottodydaktyki – niechęć do indywidualnego podejścia do uczniów z doświadczeniem migracyjnym

2. Zarys propozycji standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu glottodydaktyka polonistycznego

Zawód nauczyciela języka polskiego jako drugiego/obcego/odziedziczonego powinien wykonywać odpowiednio przygotowany specjalista z zakresu prowadzonego przez siebie przedmiotu, obowiązkowo posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i praktykę w umiejętnym przekazywaniu wiedzy w sposób przystępny i zrozumiały dla uczniów lub słuchaczy. Standardy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego powinny zaś być spójne z pożądanymi kwalifikacjami i kompetencjami tej grupy zawodowej.

2.1. Kwalifikacje

Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego powinien znać aktualne metody glottodydaktyczne, sposoby, strategie, formy pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, wynikających z poziomu znajomości przez uczniów języka polskiego, poziomu ich motywacji i indywidualnego rozwoju poznawczo-emocjonalnego, a także wieku.

2.2. Kompetencje

Kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są swoistą gwarancją dobrej pracy i osiągania sukcesów, efektywnego wykonywania zawodu. Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela, w tym nauczyciela języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego.

Pomyślnie przebiegający proces kształcenia językowego zależy w dużej mierze od teoretycznego, metodycznego oraz psychopedagogicznego przygotowania nauczycieli[12]. Stąd kompetencje nauczycieli można podzielić na:

- **Kompetencje przedmiotowe (merytoryczne) –** dotyczą zakresu wiedzy merytorycznej nauczyciela. Powinien on być ekspertem i doradcą przedmiotowym. Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który dobrze i dogłębnie opanował oraz zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Kompetencje merytoryczne zdobywa nauczyciel w trakcie studiów danego przedmiotu (bloku przedmiotów), a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie. Rola przygotowania rzeczowego w funkcjonowaniu nauczyciela jest szczególnie ważna. Kompetencje merytoryczne decydują bowiem w istotnym stopniu o swobodzie poruszania się w zagadnieniach przedmiotu, rozwiązaniach metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia.
- **Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne –** dotyczą przygotowania nauczyciela z zakresu psychologii i pedagogiki; to bardzo rozległy obszar wiedzy współczesnego

[12] Opracowano na podstawie: W. Strykowski, 2005.

nauczyciela, pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi posiąść wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się. We współczesnych warunkach funkcjonowania systemów kwalifikacje psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli nie mają postaci finalnej.

– **Kompetencje dydaktyczno-metodyczne (w tym glottodydaktyczne) –** ten obszar kompetencji tworzy wiedza operacyjna na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w procesie kształcenia to swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne ma nauczyciel, który umie opracować ogólną koncepcję kształcenia z uczniami; rozpoznać właściwy stan wiedzy uczących się oraz określić czynnik organizujący poznanie nowych wiadomości i umiejętności; zoperacjonalizować ogólne cele szkolenia i zaprogramować treści nauczania dla ich osiągnięcia; posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego (także glottodydaktycznego), w tym metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów w czasie zajęć, dobierając je odpowiednio do realizacji celów i warunków nauczania; uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju; opracować i posłużyć się różnymi metodami, formami i środkami poznania, kontroli analizy i oceny osiągnięć uczniów; zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich indywidualnych możliwości; ustalić przyczyny niepowodzeń szkolnych i zaproponować sposoby zapobiegania im i ich likwidowania; dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę; zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne współczesnego nauczyciela obejmują również wiedzę na temat wpływu współczesnych mediów na proces uczenia się młodego pokolenia (tzw. hipertekstowych umysłów), a także wiedzę (i wyrastające z niej umiejętności, działania praktyczne) z zakresu neurodydaktyki oraz nowych teorii uczenia (m.in. konektywizmu i konstruktywizmu).
– **Kompetencje międzykulturowe** – integracja uczniów pochodzących z innych kręgów kulturowych jest dużym wyzwaniem dla współczesnej szkoły, które wymaga od nauczycieli kształtowania umiejętności międzykulturowych, zarówno u siebie, jak i u dzieci. Kompetencja międzykulturowa to obszar kompetencji mieszczący się pomiędzy kompetencjami przedmiotowymi a interpretacyjno-komunikacyjnymi nauczyciela, nakierowany na umiejętności porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz umiejętności nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących kontaktów z ich przedstawicielami, a także sprawne przekazywanie tych umiejętności swoim podopiecznym. Kompetentny nauczyciel potrafi pracować w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, ma wiedzę międzykulturową, wiedzę o podobieństwach i różnicach kulturowych. Kształtując postawy uczniów w procesie edukacji międzykulturowej, nauczyciel za cel stawia sobie rozwijanie takich umiejętności i postaw uczniów, jak zrozumienie innych kultur i wrażliwość na inne kultury, szacunek, tolerancja, brak uprzedzeń i akceptacja odmiennych kultur i religii; wspiera uczniów w procesie nabywania przez nich wiedzy

o dziedzictwie kulturowym, ułatwia im docieranie do wiedzy o tożsamości kulturowej – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym – oraz zdobywanie wiedzy o kulturach innych. W toku edukacji kształtuje świadomość różnic międzykulturowych, jak i wskazuje na wspólne wartości. Działa na rzecz dialogu międzykulturowego przez realizację wraz z uczniami projektów kształtujących postawy otwartości wobec innych kultur i porozumienia z nimi, uwrażliwiających na inność kulturową.

- **Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne –** kontrolowanie i ocenianie jest niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, stąd potrzeba odpowiednich kompetencji nauczyciela. Kompetentny nauczyciel potrafi: a) dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej, która ma być podjęta, b) wytworzyć narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktycznych, c) stosować odpowiednie narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane wyniki, d) wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów, e) opracować trafne, oparte na pomiarze, procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych, f) przedstawić wyniki ewaluacji uczniom, rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom, g) rozpoznać nieetyczne, nierealne i niewłaściwe metody badania osiągnięć szkolnych uczniów.
- **Kompetencje diagnostyczne –** praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona działalnością rozpoznawczą. Poznawanie uczniów jest bowiem niezbędnym ogniwem pracy nauczyciela. Wiedza i umiejętności nauczyciela wychowawcy, służące poznawaniu uczniów, nawiązują wyraźnie do poprzedniej grupy kompetencji. Kompetencje diagnostyczne dotyczą tego, co badamy, oraz w jaki sposób. Przedmiotem poznania są więc zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się. Oprócz cech rozwojowych i indywidualnych uczniów konieczne jest również poznanie ich środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej.
- **Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne –** wyrażające się w wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętności spożytkowania jej w celach edukacyjnych, umiejętność interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem, umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych, zrozumienie dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń i umiejętność właściwego formułowania przekazów edukacyjnych, umiejętność posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna), doskonalenie poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych: umiejętność kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się.
- **Kompetencje współdziałania –** manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawnością w integrowaniu zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych. Nauczyciel powinien umieć pracować w różnych środowiskach społecznych, kulturowych, mieć wiedzę o prawidłowościach współdziałania, integrowania zespołów uczniowskich, umieć modyfikować własny styl kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej. Powinien tak-

że umieć rozwiązywać sytuacje konfliktowe poprzez negocjowanie i kompromis, ukierunkowywać uczniów na działania we współpracy, kształtować postawy społeczne swoich uczniów.

- **Kompetencje informatyczno-medialne –** wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji, umiejętnością wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w doskonaleniu procesów edukacyjnych. Nauczyciel powinien jednak postrzegać nowe media nie tylko jako instrument edukacyjny, ale także jako środowisko socjalizacyjne i wychowawcze, doceniać ich rolę przekazywania dziedzictwa kulturowego. Nauczyciel, który ma kompetencje informatyczno-medialne, potrafi m.in. korzystać z bazy danych i sieci, tworzyć własne programy i pomoce edukacyjne.
- **Kompetencje kreatywne –** wyrażają się przez twórcze i niestandardowe działania nauczyciela. Nauczyciel ma te kompetencje, jeśli potrafi dokonywać twórczych zmian w pracy swojej i szkoły; potrafi tworzyć i przekształcać elementy własnego warsztatu pracy (np. opracować autorski program kształcenia z własnego przedmiotu z uwzględnieniem tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych), umie efektywnie działać na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych. Kreatywny nauczyciel ma umiejętność myślenia krytycznego, potrafi korzystać z technik twórczego rozwiązywania problemów. Potrafi również efektywnie stymulować rozwój uczniów, w tym wdrażać ich do samodzielnego i krytycznego myślenia, a także do samokształcenia i pracy nad sobą. Kompetencje kreatywne nauczyciela przejawiają się także w umiejętności planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego, umiejętności badania własnej praktyki, dokonywania nad nią refleksji i tworzenia na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej.
- **Kompetencje autoedukacyjne –** ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie stanowi wiodącą ideę współczesnej edukacji. Idea ta odnosi się szczególnie do nauczycieli, głównych sprawców procesów edukacyjnych. Wpisuje się w nie koncepcja nauczyciela twórczego, który kształtuje swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach (naukowych, metodycznych), podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencja międzykulturowa oraz kompetencje diagnostyczne i ewaluacyjne są kompetencjami podstawowymi, pozostałe zaś należy uważać za ważne kompetencje uzupełniające.

Przyszły nauczyciel przedmiotu *język polski jako obcy/drugi/odziedziczony* musi zatem w ramach kształcenia odbyć przygotowanie w trzech obowiązkowych obszarach: merytorycznym, dydaktycznym i psychologiczno-pedagogicznym.

W **zakresie merytorycznym**, poza uzyskaniem efektów kierunkowych dla kierunku *filologia polska* (lub innego kierunku filologicznego), stosownie do stopnia studiów, absolwenci powinni realizować efekty odnoszące się do wiedzy i umiejętności zdobywanych na zajęciach z przedmiotów:

- kształcenie językoznawcze i glottodydaktyczne (gramatyka opisowa języka polskiego jako obcego, język polski na tle języków europejskich i pozaeuropejskich, słownik mentalny użytkownika języka/językowy obraz świata użytkownika języka, europejska poli-

tyka językowa, język obcy – język drugi – język odziedziczony, dwujęzyczność – wielojęzyczność);
– kształcenie literackie i kulturowe (wielokulturowość, komunikacja interkulturowa, tekst literacki w świecie, literatura i kultura polska w świecie, media i nowe technologie a świat kultury);
– kształcenie prawne (unormowania prawne związane z edukacją w języku etnicznym i ze wsparciem, które przynależy dziecku migrującemu/reemigrującemu i szkole).

W **zakresie psychologiczno-pedagogicznym**, poza uzyskaniem efektów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, absolwent powinien uzyskać efekty wynikające z realizacji treści dla takich przedmiotów, jak:
– psychologiczne i pedagogiczne podstawy dydaktyki języków obcych,
– psycholingwistyka, psychologia języka,
– teoria akwizycji językowej,
– psychologia kulturowa,
– diagnoza psychologiczna i pedagogiczna dzieci z doświadczeniem migracyjnym,
– rodzina – dziecko z doświadczeniem migracyjnym.

W **zakresie dydaktycznym** absolwent studiów o profilu glottodydaktycznym powinien – poza efektami związanymi z modułem dydaktycznym – osiągnąć efekty wynikające z realizacji przedmiotów:
– glottodydaktycznych i metodycznych (rozwijanie kompetencji językowych uczących się, rozwijanie sprawności językowych uczących się – metody, strategie, techniki, formy pracy, ocenianie i testowanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, system certyfikacyjny, technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu dzieci i młodzieży, kształcenie literackie w glottodydaktyce, nauczanie kultury polskiej, dydaktyka wielojęzyczności, glottodydaktyka polonistyczna, nowe podejścia do nauczania języków obcych, techniki i metody pracy glottodydaktycznej w pracy indywidualnej z uczniem).

Istotną rolę w przygotowaniu glottodydaktyka powinna odegrać praktyka – zgodna z liczbą godzin przewidzianą w rozporządzeniu (30 + 120).

Można też założyć, że wielu nauczycieli polonistów mogłoby się dokształcić w szeroko rozumianym zakresie glottodydaktycznym w ramach modułu 4[13], przygotowującego do nauczania kolejnego przedmiotu – z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym. Według zapisów tego modułu, przygotowanie w zakresie dydaktycznym i praktycznym powinno trwać łącznie 120 godzin. Jest to jednakże zdecydowanie za mało, by rozwinąć umiejętności nauczania języka polskiego od podstaw. W module tym nie przewidziano też dodatkowego dokształcania psychologiczno-pedagogicznego niezbędnego w zawodzie glottodydaktyka.

Nie ulega jednak wątpliwości, że taki rodzaj dokształcania mógłby (po dopełnieniu w zakresie treści podstawowych i wzbogaceniu o treści psychologiczno-pedagogiczne) dobrze

[13] Zob. rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

służyć zarówno nauczycielom w Polsce, którzy widzą konieczność uzupełnienia wiedzy i umiejętności, pracując w zróżnicowanej szkole, jak i nauczycielom pracującym poza granicami Polski.

2.3. Przykłady dobrych praktyk

Dokonująca się obecnie reforma systemu oświaty w Polsce stwarza doskonałą okazję do uporządkowania kwestii związanych z kształceniem nauczycieli języka polskiego jako drugiego/obcego/odziedziczonego w ramach już obowiązujących rozwiązań prawnych. Jest to o tyle łatwe, że na wielu uczelniach w Polsce od wielu lat kształci się glottodydaktyków polonistycznych na studiach licencjackich (UMCS w Lublinie), magisterskich uzupełniających (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), a wiele ośrodków akademickich prowadzi też specjalności glottodydaktyczne i studia podyplomowe z tego zakresu. Należy jednak zaznaczyć, że nie wszystkie prowadzone studia podyplomowe spełniają wymogi wpisane w rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku (w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – Dz.U. 2012, poz. 131), a odnoszące się do ogólnego kształcenia nauczycieli.

Przykładami dobrych praktyk, tj. studiów w zakresie glottodydaktyki polonistycznej przygotowujących do pracy nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego, które **rozwijają w adeptach wszystkie wspomniane wyżej kompetencje**[14], są studia prowadzone przez:

- Uniwersytet Jagielloński w Krakowie – na kierunku: język polski w komunikacji społecznej (stacjonarne studia drugiego stopnia) – specjalność: nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, http://www.polonistyka.uj.edu.pl/documents/41623/f1be426d-f776-49f7-bdc2-53106fac92f1;
- UMCS w Lublinie – na kierunku: glottodydaktyka polonistyczna (stacjonarne studia pierwszego stopnia), http://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,6942,nowy-kierunek-studiow-glottodydaktyka-polonistyczna,24605.chtm;
- Uniwersytet Śląski w Katowicach – na kierunku: filologia polska (stacjonarne studia drugiego stopnia) – specjalność: nauczanie polonistyczne wśród cudzoziemców, http://www.us.edu.pl, http://kandydat.us.edu.pl.

3. Nauczyciele uczący poza Polską – stan obecny

Podtrzymywanie języka wśród Polaków i osób polskiego pochodzenia poza krajem to jeden z najbardziej oczywistych i nieustannych priorytetów współpracy z diasporą. Zapewnienie możliwości nauki języka i towarzyszącego jej przekazu wiedzy o Polsce stanowi podstawę utrwalania tożsamości etnicznej i dziedzictwa kulturowego. Język jest nie tylko nośnikiem tradycji i kultury, ale też narzędziem dostępu do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa. Dlatego stałym dążeniem tzw. polityki polonijnej państwa jest objęcie jak największej liczby dzieci polskich i polskiego pochodzenia za granicą regularnym nauczaniem

[14] Zob. P. Gębal, 2013.

języka polskiego, a priorytetowym celem działań w ramach proponowanej strategii jest **stworzenie spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego poza Polską**. Głównymi podmiotami (mediatorami), od których zależy odpowiedni poziom instytucjonalnego objęcia nauką języka polskiego, są nauczyciele – ich przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne oraz odpowiednie zabezpieczenie prawne statusu zawodu nauczyciela polonijnego. Do tej pory bowiem za nierównością dostępu do kształcenia w języku polskim poza granicami kraju wśród podmiotów nauczania idzie nierówność w traktowaniu nauczycieli szkół polskich poza granicami kraju.

3.1. Problemy związane z kadrą nauczycielską uczącą języka polskiego w szkołach za granicą

- brak odpowiednio przygotowanej kadry, ze słabą możliwością doszkolenia;
- trudności z pozyskaniem wykwalifikowanych nauczycieli na niewielką liczbę godzin i bez perspektyw awansowych, a jednocześnie znacznie trudniejsza rola nauczyciela na obczyźnie;
- praca nauczycieli wolontariuszy – często z dużym zaangażowaniem, ale z problemami w planowaniu pracy dydaktycznej, często ze słabą znajomością języka;
- niestabilność sytuacji nauczycieli – szczególnie wywodzących się z nowej migracji.

3.2. Zadania nauczycieli uczących poza granicami kraju

Złożone zadania nauczycieli w szkołach polskich za granicą są odmienne od obowiązków dydaktycznych nauczycieli w kraju. Ich działania są podporządkowane szczególnemu zadaniu – próbie łączenia doświadczeń edukacyjnych, które uczniowie (i nauczyciele) pozyskują w szkole lokalnej, i tych płynących z odmiennego środowiska kulturowego, z podtrzymywaniem znajomości języka polskiego i wychowaniem w kulturze polskiej. Założyć też należy, że wpływ każdej z kultur (często także trzeciej kultury w przypadku małżeństw mieszanych, gdy dla obojga rodziców kraj zamieszkania jest krajem obcym) jest różny i zdeterminowany m.in. warunkami domowymi, decyzjami rodziny, intensywnością kontaktów z Polską. Proces nauczania języka polskiego jako języka odziedziczonego nie może być więc uznawany za identyczny z uczeniem języka ojczystego w kraju – bardziej jest zbliżony do kształcenia językowego cudzoziemców, czyli traktowania polszczyzny jak języka obcego/odziedziczonego, a nie rodzimego/ojczystego, z czego uczący muszą zdawać sobie sprawę. Z różnic pomiędzy językiem rodzimym, obcym i odziedziczonym wynikają konsekwencje dydaktyczne, z którymi nauczyciele powinni się nie tylko zapoznać, ale tę wiedzę uzupełnić konieczną wiedzą metodyczną w tym zakresie. „Nie mniej ważna jest umiejętność pracy w klasach niejednorodnych pod względem biegłości językowej, ponieważ w szkołach za granicą o tym, do którego oddziału trafia dziecko, decyduje kryterium wieku, a nie poziom językowy", co stanowi odwzorowanie zasad organizacji polskiej szkoły. Nauczyciele muszą też radzić sobie ze „zróżnicowaną przeszłością edukacyjną" swoich uczniów (E. Lipińska, A. Seretny, 2013).

Charakterystyczne dla tej grupy zawodowej powinno być wypracowanie szczególnych kompetencji, jak np. – przy problemach ze specyficznymi pomocami dydaktycznymi –

umiejętność wypracowania własnych materiałów i metod pracy właściwych dla danego środowiska czy też opracowania autorskiego programu nauczania, a dalej – dbania o nauczenie szacunku dla odmienności, niestawiania uczniów w sytuacji sprzeczności czy konieczności deklarowania wyższości jednej kultury nad drugą.

W nauczaniu nauczyciel poza granicami kraju dysponuje rocznie liczbą godzin kontaktu z uczniami zwykle nie większą niż 100, musi zatem sięgać po nietypowe formy pracy i przywiązywać wagę do współpracy z rodzicami. Do zaprezentowania podstawowych wiadomości z zakresu języka polskiego, historii, geografii i informacji o współczesnej Polsce wykorzystuje więc nie tylko lekcje, ale każdy bezpośredni i pośredni kontakt z uczniami, także dlatego, by móc rozwijać i utrwalać przekazaną wiedzę (zwykle już poza formalnymi lekcjami). Działania nauczyciela koncentrują się także – przy współudziale rodziców i lokalnego środowiska polonijnego – na uczeniu dzieci pielęgnowania polskich tradycji, zachowania pamięci o historii polskiej, na kształceniu czynnej postawy społecznej swych uczniów, a także uczeniu aktywności w środowisku Polaków i w kontaktach z Polską. Kolejnym zadaniem nauczyciela polonijnego jest wspomaganie uczniów w pozyskiwaniu przez nich rzetelnej wiedzy na temat kraju swojego pochodzenia, a także dobre wypełnianie funkcji przewodnika po polskiej kulturze, wspieranie w rozpoznawaniu wartości dzieł literackich, wyjaśnianie powiązań kultury polskiej z kulturą kraju zamieszkania, Europy i świata.

3.3. Zróżnicowanie statusu i kwalifikacji nauczycieli w szkołach polskich za granicą

W placówkach oświaty polonijnej i oświaty polskiej za granicą pracują nauczyciele o zróżnicowanych kwalifikacjach i przygotowaniu zawodowym. Zróżnicowane są także formy ich zatrudnienia i wynagradzania. Wśród polskich nauczycieli uczących za granicą można wyróżnić następujące grupy:

- **Wolontariusze** – to najliczniejsza i najbardziej zróżnicowana grupa nauczycieli, wśród nich są liczni działacze polonijni oraz duchowni[15]. Wolontariusze stanowią zdecydowaną większość nauczycieli pracujących w społecznych szkołach sobotnich, które w pierwszych latach swojego istnienia opierały się wyłącznie na społecznej pracy uczących. Wolontariusze otrzymują czasem niewielkie wynagrodzenie czy raczej rekompensatę ponoszonych kosztów. Ich kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela są różne: często nie mają oni formalnego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela w szkołach w Polsce czy w kraju zamieszkania, ale bywa też, że w szkołach sobotnich pracują osoby mające pełne przygotowanie do zawodu uzyskane w Polsce lub kraju zamieszkania (często pełnią funkcję dyrektorów czy wizytatorów). Trzeba też pamiętać, że poświęcają oni na kształcenie polskich dzieci swoje wolne dni.
- **Nauczyciele zatrudniani i opłacani przez społeczne instytucje oświatowe** – zatrudniani są w szkołach polskich / szkołach sobotnich w różnych formach, w zależności od kraju. Sprawy ich kwalifikacji zawodowych są regulowane przez przepisy innych państw.

[15] Duża liczba szkół sobotnich działa przy parafiach (szkoły parafialne), nieraz są to szkoły z długimi tradycjami. Funkcję nauczycieli pełnią wtedy najczęściej duchowni i zakonnicy/zakonnice, a adresatem działań dla uregulowania sytuacji nauczycieli jest Episkopat Polski.

- **Nauczyciele zatrudniani i opłacani przez polskie instytucje publiczne** – wśród nich są nauczyciele delegowani, kierowani i zatrudniani lokalnie przez dyrektorów/kierowników, np. w szkolnych punktach konsultacyjnych przy placówkach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych RP czy w Zespole Szkół w Atenach lub w 4 sekcjach polskich w szkołach międzynarodowych we Francji.
- **Nauczyciele zatrudniani w systemach edukacji innych państw** – zatrudnieni są przez szkoły należące do systemów edukacji innych państw, jak polskie szkoły w Czechach, na Litwie czy Ukrainie, oraz lokalne szkoły, w ramach których nauczają języka polskiego (np. w Niemczech, Szwecji, Danii). Sprawy kwalifikacji zawodowych i zasady zatrudniania tych nauczycieli regulują przepisy innych państw.
- **Nauczyciel delegowany** – nauczyciel, który ma swojego pracodawcę w Polsce[16]. Nauczyciele mogą być delegowani do szkół podlegających strukturze Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG)[17], do szkół systemów edukacji innych państw, w których nauka odbywa się w języku polskim, do sekcji polskich w sekcjach międzynarodowych we francuskim systemie szkolnym i do szkół europejskich.

Wynagrodzenie nauczycieli delegowanych oraz zatrudnianych lokalnie stanowi 250% ryczałtu dodatku zagranicznego bazowego dla państwa, do którego nauczyciel został skierowany lub delegowany (co stanowi z dodatkami około dwukrotność wynagrodzenia nauczycieli w kraju[18]). Dyrektor szkoły lub kierownik szkolnego punktu konsultacyjnego zatrudnia nauczycieli na podstawie umowy o pracę zawieranej na czas trwania zajęć dydaktycznych, czyli z reguły na 8–10 miesięcy.

Pensum dydaktyczne nauczycieli delegowanych wynosi 26 godzin, czyli o 8 godzin więcej niż nauczycieli zatrudnionych w Polsce[19]. Z uwagi na małą liczbę godzin dydaktycznych w szkołach za granicą większość nauczycieli nie ma możliwości zatrudnienia w wymiarze połowy obowiązkowego pensum (13 godzin/tydzień), co uniemożliwia im rozpoczęcie ścieżki awansu zawodowego. W przypadku, gdy wymiar zatrudnienia daje możliwość rozpoczęcia stażu na kolejny stopień awansu zawodowego (np. nauczyciel kontraktowy odbywa staż na stopień nauczyciela mianowanego trwający 9 miesięcy; staż może rozpocząć po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat), nauczyciel napotyka utrudnienia wynikające z braku ciągłości zatrudnienia (brak zatrudnienia poza rokiem szkolnym), co powoduje konieczność uzyskiwania oceny dorobku zawodowego za kolejne, cząstkowe okresy stażu (zatrudnienia). W przypadku mniejszych szkół występuje też problem znalezienia opiekuna stażu (brak drugiej osoby z kwalifikacjami oraz brak przepisów regulujących wynagrodzenie opiekuna stażu).

[16] Na podstawie art. 22 *ustawy o systemie oświaty* z dnia 31 października 2016 roku.

[17] W jednostkach organizacyjnych Szkolnych Punktów Konsultacyjnych pracują nauczyciele delegowani z Polski lub zatrudniani lokalnie przez dyrektorów/kierowników szkół. Łącznie w 2016 roku zatrudnionych było 669 nauczycieli, http://www.orpeg.pl/images/Upload/AGA/SP.Dzialalnosc_ORPEG _2016.pdf [dostęp: 26.03.2017].

[18] Por. *rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej* z dnia 24 września 2009 roku w sprawie zakresu i warunków przyznawania świadczeń przysługujących nauczycielom polskim skierowanym lub delegowanym do pracy za granicą.

[19] Por. § 2 zarządzenia nr 10 MEN z dnia 19 kwietnia 2011 roku.

W innej sytuacji są nauczyciele szkół europejskich, od których wymagany jest **stopień nauczyciela dyplomowanego**. Na okres pracy za granicą otrzymują oni urlop bezpłatny ze szkoły, która ich zatrudnia w Polsce. Koszty wynagrodzenia do wysokości pensji otrzymywanej w Polsce pokrywa polski budżet, resztę dopłacają instytucje europejskie[20].

Nauczycielem kierowanym z Polski jest nauczyciel, który ma swojego pracodawcę za granicą. Nauczyciele kierowani są przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą do szkół w obcych systemach edukacji oraz szkół i punktów nauczania przy organizacjach społecznych (głównie w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i Azji). W roku 2016 Wydział ds. Wspomagania Oświaty Polonijnej i Polskojęzycznej ORPEG skierował do pracy dydaktycznej w 14 krajach 97 nauczycieli (w tym 18 przeszkolonych przez „trenerów glottodydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego za granicą" oraz z psychologii)[21]. Nauczyciele ci mają (uzyskane w kraju) kwalifikacje niezbędne do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą. Pracując w szkołach obcych systemów edukacji, otrzymują oni wynagrodzenie na podstawie umowy z lokalną instytucją oświatową.

Nauczyciele pracujący w organizacjach polonijnych nie otrzymują wynagrodzenia. ORPEG wypłaca im ryczałt na koszty utrzymania i zakwaterowania za granicą, opłatę składek na ubezpieczenie społeczne (ZUS) oraz Fundusz Pracy. Ponadto refunduje nauczycielom koszty wyjazdu i powrotu z pracy oraz koszty ubezpieczenia od nagłych zachorowań i następstw nieszczęśliwych wypadków.

Nauczyciele wysyłani do pracy za granicę (delegowani, kierowani) muszą być przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela – polonisty, historii i geografii Polski, nauczyciela nauczania początkowego. Muszą także uczestniczyć w kursach organizowanych przez ORPEG i uzyskać specjalny certyfikat uprawniających do nauczania w placówkach poza krajem (nie zawsze jest to przestrzegane). To jednak nie oznacza, że nauczyciele ci są glottodydaktykami specjalizującymi się w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego. Nadal ich wiedza na temat doboru metod i technik nauczania języka polskiego jako odziedziczonego lub obcego w pracy z uczniami i młodzieżą jest często niewystarczająca. Wiele zrobiono, by w sposób systemowy kierować nauczycieli uczących języka polskiego do pracy za granicą. Jednak przygotowanie glottodydaktyczne tych nauczycieli: wiedza na temat doboru metod i technik nauczania języka polskiego jako odziedziczonego lub obcego w pracy z uczniami i młodzieżą, jest często niewystarczające.

Z kolei nauczycielom ze szkół sobotnich/parafialnych, zwłaszcza z odległych stron świata, brakuje żywego kontaktu z krajem, często też ich wiedza i kompetencje językowe w zakresie języka polskiego, a także umiejętności dydaktyczne powinny być doskonalone.

[20] Art. 12 Konwencji o statusie szkół europejskich (Dz.U. 2005, nr 3, poz. 10) i art. 91b pkt 4 ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674).

[21] Por. Sprawozdanie z wykonywania planu działalności ORPEG za 2016 rok, http://www.orpeg.pl/images/Upload/AGA/SP.Dzialalnosc_ORPEG_2016.pdf [dostęp: 26.03.2017].

4. Podstawy prawne nauki języka polskiego za granicą

Nauczyciele poza granicami kraju, ucząc w różnych placówkach prowadzących nauczanie języka polskiego, podlegają obowiązującym międzynarodowym zasadom w dziedzinie oświaty. Każdy kraj, poza określeniem w porządku prawnym organizacji systemu oświaty oraz zakresu obowiązku szkolnego, uznaje bowiem ogólnie obowiązujące międzynarodowe zasady w dziedzinie oświaty. Takimi zasadami są powszechne prawo do nauki i obowiązkowa nauka w zakresie podstawowym – wpisane do *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* przyjętej na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych w 1948 roku[22]. W myśl tych zasad w większości państw obowiązkiem szkolnym objęte są wszystkie dzieci, także dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych. Prawa migrantów, w tym prawo do nauki w języku ojczystym, chronią konwencje i umowy międzynarodowe. Polska jest stroną *Konwencji ramowej Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych*, do której należy 39 państw. Strony tej Konwencji zobowiązały się uznać prawo każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki języka jego/jej mniejszości[23]. Prawa Polaków za granicą chronione są także przez międzynarodowe umowy dwustronne[24].

Każde dziecko w Polsce, bez względu na obywatelstwo, może korzystać z opieki i nauki w publicznych szkołach. Nie oznacza to jednak, że takie same prawa przysługują polskim dzieciom w każdym innym państwie. Zależy to przede wszystkim od przepisów obowiązujących w danym kraju. Na przykład w Niemczech obowiązkowi szkolnemu podlegają dzieci w wieku od 6 do 15 lat (lub 16 – w zależności od landu), w Wielkiej Brytanii – od 5 do 16 lat, podczas gdy w Polsce obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci w wieku od 7 do 18 lat[25].

Władze polskie, działając na rzecz polskiego dziecka i jego edukacji w języku polskim, podejmują określone kroki prawne – oparte na programach i dokumentach rządowych na rzecz szkolnictwa polonijnego. Pierwszym takim dokumentem, po przemianach 1989 roku, była uchwała Rady Ministrów z dnia 5 listopada 1991 roku w sprawie współpracy z Polonią, emigracją i Polakami za granicą. Wśród celów rządu wymienionych w dokumencie znalazło się rozpowszechnianie znajomości języka polskiego, polskiej kultury i tradycji, wspieranie twórczości osób polskiego pochodzenia, pomoc w dokształcaniu kadry nauczycielskiej i umożliwianie studiowania w Polsce[26]. W roku 2002 Rada Ministrów uchwaliła Rządowy Program Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą. Za jeden z głównych kierunków

[22] Art. 26 ust. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

[23] Mówi o tym art. 14 Konwencji ramowej Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z dnia 1 lutego 1995 roku (Dz.U. 2002, nr 22, poz. 209).

[24] Wśród nich są: umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Czeskiej o współpracy w dziedzinie kultury, szkolnictwa i nauki z 2003 roku, umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Białorusi o współpracy w dziedzinie kultury, nauki i oświaty z 2006 roku, porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Kultury i Oświaty Republiki Litewskiej w dziedzinie oświaty i szkolnictwa wyższego z 1992 roku czy umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Federalnej Niemiec o współpracy kulturalnej, sporządzona w Bonn dnia 14 lipca 1997 roku.

[25] Informacje na temat systemów edukacji w Europie, por.: *Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia* (ISCED 2011), http://www.eurydice.org.pl/systemy_edukacji_w_Europie [dostęp: 26.03.2017].

[26] Uchwała RM nr 145/91 z dnia 5 listopada 1991 roku.

działań uznano rozszerzanie dostępu i możliwości Polonii i Polaków za granicą do nauczania i doskonalenia znajomości języka polskiego. Ostatnim dokumentem rządowym określającym kierunki działań na rzecz Polaków za granicą jest Rządowy Program Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą na lata 2015–2020 (przyjęty do realizacji w sierpniu 2015 roku), mówiący m.in. o wspieraniu finansowym i metodycznym organizacji prowadzących społeczną oświatę polską, m.in. szkół sobotnich[27].

To, co nie zostało zawarte w unormowaniach aktów prawa krajowego, dotyczy statusu nauczycieli pracujących poza granicami kraju, a zwłaszcza tych, którzy należą do grupy wolontariuszy oraz nauczycieli zatrudnionych w systemach edukacji innych krajów. Ich sytuacja prawna i zawodowa różni się od sytuacji nauczyciela uczącego w Polsce. Nie jest jasna ścieżka ich awansu zawodowego, stażu pracy (wykonywanej poza granicami kraju), przywilejów związanych z tymi, które przysługują nauczycielom w Polsce.

5. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– doświadczenie i duże zaangażowanie nauczycieli pracujących w społecznych szkołach sobotnich – zaplecze do doskonalenia zawodowego kadry kierowniczej i nauczycieli szkół z nauczaniem języka polskiego za granicą (Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie – z koniecznością dostosowania do aktualnych potrzeb; Ośrodek Kształcenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska") – możliwości korzystania z kursów dokształcających (np. organizowanych przez ORPEG) – funkcjonujące kierunki, specjalności i studia podyplomowe o profilu glottodydaktyki polonistycznej – jasno sprecyzowane standardy przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela – możliwość szkolenia nauczycieli techniką e-learningową	– niedostosowanie standardów przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli pracujących w szkołach za granicą, w których nauka odbywa się w języku polskim, do potrzeb wynikających ze specyficznej sytuacji (uczniowie i ich zróżnicowana przeszłość edukacyjna) – brak przepisów regulujących/umożliwiających odpowiednio awans zawodowy nauczycieli kierowanych do pracy za granicą – brak statusu nauczyciela polonijnego i przepisów regulujących ten status – brak systematycznego kontaktu z językiem polskim nauczycieli pracujących za granicą – wśród starszych nauczycieli opór przeciwko zmianom w tradycyjnej relacji uczeń – nauczyciel i zmianom metod nauczania oraz współczesnym lekturom

[27] W dniu 23 września 2016 roku prezydium Senatu RP wydało uchwałę nr 9 w sprawie określania kierunków działań na rzecz Polonii i Polaków za granicą w latach 2017–2019, w której zakłada się wspieranie funkcjonowania placówek edukacyjnych i pomoc nauczycielom polonijnym.

Szanse	Zagrożenia
– rosnące zainteresowanie nauką języka polskiego jako drugiego/odziedziczonego – rosnące zainteresowanie dokształcaniem metodycznym i merytorycznym ze strony nauczycieli polonijnych i dyrektorów szkół – dobre przygotowanie językowe i przedmiotowe nauczycieli będących przedstawicielami „nowej emigracji" – zainteresowanie nauczycieli gotowych podjąć pracę w polskich instytucjach oświatowych za granicą – rosnące zapotrzebowanie środowisk polonijnych na pracę nauczycieli kierowanych z Polski – zwiększające się zainteresowanie nowoczesnymi kursami *online* przez nauczycieli uczących języka polskiego poza Polską – gotowość wielu nauczycieli do pracy w charakterze wolontariuszy	– niestabilność organizacyjna szkół opartych w większości na pracy wolontariuszy – utrata związku części nauczycieli z krajem – odejścia od zawodu – utrata języka polskiego (odziedziczonego) przez kolejne pokolenia emigracji

5.1. Przykłady dobrych praktyk

Unormowania prawne dotyczące zawodu nauczyciela umożliwiają działania podnoszące jego prestiż. Wydają się one konieczne, gdy weźmie się pod uwagę kontekst, w jakim zawód ten jest wykonywany przez nauczycieli uczących w złożonej rzeczywistości poza granicami kraju. Poniżej przytaczamy kilka przykładów dobrych praktyk, które mogłyby pomóc w doprecyzowaniu komponentów statusu zawodu nauczyciela polonijnego, zaznaczając jednocześnie, że nie stanowią one systemu całościowego, gotowego wzoru.

Jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, europejskiej polityce oświatowej przyświeca kilka zasad. Jedną z nich jest uznanie, że jest to zawód wymagający wyższego wykształcenia, a kształcenie nauczycieli powinno być wielodziedzinowe, aby dawało gwarancję wiedzy na temat swojego przedmiotu, wiedzy pedagogicznej, umiejętności i kompetencji potrzebnych do ukierunkowania i wspierania uczniów, zrozumienia społecznych i kulturowych wymiarów edukacji[28]. Druga zasada precyzuje, że zawód nauczyciela jest osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie. Zatem nauczyciel powinien dokształcać się przez całe życie zawodowe i powinien być w tym wspierany przez system doskonalenia na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym.

[28] Por. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (*Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*). Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Za obowiązek nauczycieli uznaje się stały rozwój zawodowy, wpisany w zawód nauczyciela w ponad 20 krajach europejskich i regionach. Nie wszędzie nauczyciele są jednoznacznie zobligowani do doskonalenia. W Hiszpanii, Luksemburgu, Portugalii, Słowenii, Słowacji, a także w Polsce stałe doskonalenie zawodowe jest nieobowiązkowe, choć ściśle związane z awansem zawodowym i podwyżkami wynagrodzenia. Natomiast w Grecji i we Włoszech oraz na Cyprze nowo przyjęci do pracy nauczyciele są jednoznacznie zobowiązani do udziału w kursach doskonalenia zawodowego.

Dla nauczycieli na poziomie ISCED 1[29] na Cyprze przewidziano ponad 50 godzin doskonalenia rocznie. W Estonii, na Łotwie i Litwie oraz w Zjednoczonym Królestwie i Norwegii minimalny ustalony odgórnie wymiar czasu wynosi ponad 30 godzin rocznie. We wszystkich pozostałych krajach, z wyjątkiem Belgii (Wspólnoty Francuskiej i Niemieckojęzycznej), liczba godzin w ciągu roku kształtuje się na poziomie poniżej 20. Najmniejsza minimalna liczba godzin doskonalących wynosi 12 (na Malcie). Rozwiązania są bardzo zróżnicowane, tzn. w różnych krajach stosuje się rozmaite rozliczenie godzin i dni, które nauczyciele przeznaczają na rozwój zawodowy, np.: połówki dni, dni pracy (liczone jako 7 godzin), godziny w ciągu kilku lat (np. w Estonii nauczyciel dokształca się przez 160 godzin w ciągu 5 lat, a w Finlandii od 3 do 5 dni rocznie po 6 godzin). Na Litwie w przepisach prawnych stwierdza się, że nauczycielom przysługuje 5 dni w roku na doskonalenie zawodowe, za które otrzymują wynagrodzenie zgodnie z ich średnią dzienną stawką wynagrodzenia. Podobnie wygląda sytuacja w Słowenii. W Finlandii na stałe doskonalenie zawodowe rezerwuje się od 3 do 5 dni.

Interesujące rozwiązanie proponuje się nauczycielom w Islandii, którzy powinni przeznaczać 150 godzin rocznie na przygotowanie lekcji, stałe doskonalenie zawodowe i inne obowiązki zawodowe, oprócz godzin, w których są obecni w szkole. Oznacza to, że godziny poświęcone na rozwój zawodowy (ale także na przygotowanie do lekcji) są wliczane do czasu pracy.

Finansowanie doskonalenia zawodowego także jest zróżnicowane. W żadnym kraju nie istnieje specjalny indywidualny budżet przeznaczony na finansowanie kursów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, choć rząd walijski (Welsh Assembly Government) finansuje stypendia szkoleniowe dla nauczycieli, które są przeznaczone na zaspokajanie indywidualnie określonych potrzeb zawodowych. W Estonii na doskonalenie zawodowe należy przeznaczyć co najmniej 3% funduszu wynagrodzeń nauczycieli otrzymujących pensję z budżetu państwa. Władze lokalne mogą przyznawać dodatkowe środki finansowe na szkolenia zawodowe nauczycieli i określać obszary dofinansowywane. W wielu krajach (Belgia, Bułgaria, Estonia, Cypr, Łotwa, Węgry, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia i Lichtenstein) kursy organizowane przez ministerstwo, inne władze bądź oficjalne instytucje na szczeblu regionalnym/lokalnym są bezpłatne lub prawie bezpłatne.

W UE zintensyfikowano także prace zmierzające do zapewnienia wysokiej jakości nauczania. Poza określeniem programów doskonalenia zawodowego dotyczą one standardów kształcenia oraz opisu umiejętności i kompetencji nauczycielskich. W Polsce proporcja czasu przeznaczonego na przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne jest dla absolwentów specjalności nauczycielskich niekorzystna: wynosi 13,8% czasu studiowania, podczas gdy

[29] ISCED 1 – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia.

w Belgii (Wspólnota Francuska) – 50%, na Węgrzech – 80%, a w Estonii – 87,5%, co znacznie zwiększa możliwość poszerzenia zakresu kształconych umiejętności (np. glottodydaktycznych i interkulturowych).

Co do wymagań wobec nauczycieli języków obcych (np. języka polskiego jako obcego/drugiego) obecnie nauczyciele muszą wykazać, że mają dostateczną znajomość języka docelowego (minimalny poziom odpowiada poziomowi B2 lub C1). W kilku krajach szczególne wymagania wykraczają poza znajomość języka, np. we Francji przyszli nauczyciele zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego muszą zdać egzamin ustny, podczas którego muszą wykazać się umiejętnością posługiwania się językiem obcym w kontekście przedmiotu, którego mają nauczać. Podobnie na Cyprze, we Włoszech, w Holandii i Rumunii przyszli nauczyciele muszą odbyć kurs obejmujący metody nauczania stosowane w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. W kilku krajach (Wielka Brytania, Belgia, Francja, Niemcy, Irlandia, Luksemburg, Austria) zaleca się też, by ci nauczyciele odbywali okres kształcenia w kraju, którego języka będą uczyć (tzw. mobilność transgraniczna)[30].

6. Cele strategii w zakresie regulacji prawnych statusu nauczyciela polonijnego. Kierunki przyszłych zmian i postulaty

Wizja w zakresie regulacji prawnych nauczycieli polonijnych musi z jednej strony odpowiadać potrzebom społeczeństwa i wyzwaniom współczesności, a z drugiej – uwzględniać warunki, w jakich będzie realizowana.

Jednym z głównych celów strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie jest **stworzenie spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego poza Polską jako obcego i drugiego.** Przez **spójny** rozumie się system tworzący jednolitą, zharmonizowaną całość. **Skuteczny** jest system zapewniający w realizacji oczekiwany rezultat.

Strategia dotycząca **statusu nauczyciela polonijnego** obejmuje następujące priorytety:

- równorzędne traktowanie nauczycieli ze szkół polskich poza Polską (m.in. objęcie nauczycieli szkół społecznych systemem szkoleń);
- opracowanie statusu nauczyciela polonijnego (określenie kwalifikacji, określenie kompetencji w zakresie języka polskiego);
- określenie sposobu uzyskiwania uprawnień do nauczania języka polskiego przez nauczycieli pracujących w szkołach poza Polską;
- finansowanie nauczycieli pracujących w szkołach polskich poza Polską;
- sposoby wliczania pracy w szkołach poza Polską do stażu pracy.

Przedstawione priorytety powinny być realizowane zarówno przez odpowiednie dostosowanie przepisów prawnych, jak i przez działania bezpośrednie w postaci organizowanych szkoleń, przekazywanych pomocy dydaktycznych lub wsparcia w innych formach.

[30] Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice.* Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

6.1. Równorzędne traktowanie nauczycieli ze szkół polskich poza Polską

Przyjęcie zobowiązań wobec osób pracujących w charakterze nauczyciela, tj. **objęcie Kartą Nauczyciela pracujących w charakterze nauczyciela** (uzupełnienie postanowień wstępnych: uznanie nauczyciela ze szkół sobotnich za nauczyciela), w tym np.:

- uznanie stażu pracy w każdym typie szkoły po powrocie nauczyciela do kraju i doliczanie go do ogólnego stażu pracy;
- wyrównanie obciążeń tygodniowych, tzw. godzin „z kredą przy tablicy", z uczących w Polsce (z 26 godzin do 18 godzin);
- objęcie nauczycielskim systemem awansowym – opracowanie systemu awansowania dla nauczycieli wszystkich typów szkół[31];
- doskonalenie zawodowe (udział w szkoleniach i kursach wliczany do czasu pracy);
- inne przywileje (np. urlop dla poratowania zdrowia po 7 latach pracy, nagrody, wyprawki „dydaktyczne" na rozpoczęcie pracy).

Propozycja zrównania tygodnia pracy nauczyciela polonijnego z tygodniem pracy nauczyciela w Polsce i przeliczanie stażu pracy[32]: mogłaby dotyczyć zastosowania odpowiedniego przelicznika/wskaźnika (ze względu na małą liczbę godzin w szkole polonijnej), jednak z zastosowaniem wskaźnika za trudne warunki pracy i wyższe kompetencje (np. liczba godzin + 30% godzin za trudne warunki). Nauczyciel w kraju musi tygodniowo zrealizować 18 godzin bezpośredniej pracy dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej z uczniem, nauczyciel za granicą – 26 godzin; do stażu pracy zalicza się co najmniej 1/2 etatu, czyli w przypadku nauczyciela polonijnego 13 godzin[33]. Tymczasem przykłady dobrych praktyk wska-

[31] Nauczyciel w polskim systemie oświaty przez kolejne lata pracy zdobywa kolejne stopnie awansu zawodowego. Stopnie awansu zawodowego są cztery:
1) nauczyciel stażysta,
2) nauczyciel kontraktowy,
3) nauczyciel mianowany,
4) nauczyciel dyplomowany.
Zgodnie z Kartą Nauczyciela, nauczyciele stażyści i nauczyciele kontraktowi są zatrudniani na podstawie umowy o pracę (pierwsi na czas określony, drudzy – nieokreślony), nauczycieli mianowanych i dyplomowanych natomiast zatrudnia się na podstawie mianowania. Nauczyciele dyplomowani z wybitnymi osiągnięciami mogą również otrzymać tytuł honorowego profesora oświaty.

[32] Obecnie staż pracy za granicą jest wliczany do stażu pracy i do okresów składkowych w ubezpieczeniach społecznych pod warunkiem, że nauczyciel z otrzymywanego z Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą ryczałtu pokrywa m.in. koszt składek ZUS oraz składki na Fundusz Pracy.

[33] Pensum nauczyciela w kraju wynosi 18 godzin. Za pensum uznaje się liczbę godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz. Osiemnastogodzinne pensum można zwiększyć; po podwyższeniu może wynosić od 19 godzin do 27 godzin (to nie są godziny ponadwymiarowe), wówczas nauczyciel otrzymuje wyższe wynagrodzenie. Nauczyciel realizujący zwiększony tygodniowy wymiar zajęć nie może mieć jednak przydzielanych godzin ponadwymiarowych. Zakaz ten nie obejmuje natomiast godzin doraźnych zastępstw. Nauczyciel, który ma zwiększone pensum, nie ma prawa do dodatkowego urlopu. Tygodniowy czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel ma obowiązek przebywać w miejscu pracy 40 godzin w tygodniu. Do czasu pracy nauczyciela wlicza się bowiem nie tylko czas samych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, ale także czas przeznaczony na wykonywanie innych czynności, np. związanych z przygotowaniem się do zajęć.

zują, że w większości krajów europejskich w wymiar czasu pracy rozumianego jako czas przeznaczony na dwa najważniejsze zadania, a mianowicie prowadzenie lekcji i jej przygotowanie oraz ocenianie, wlicza się również zajęcia dodatkowe[34].

Obowiązki nauczyciela i warunki obejmujące przygotowanie do wykonywania tego zawodu to: właściwe przygotowanie do zawodu (objęcie standardami przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela, por. standardy określone w rozporządzeniu MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku, ułatwienie uzyskiwania stosownych uprawnień (np. poza granicami kraju), a także **uwzględnienie efektów uczenia się**[35] wynikających z doświadczenia zawodowego lub posiadania statusu nauczyciela polonijnego).

6.2. Opracowanie statusu nauczyciela polonijnego

Określenie kwalifikacji, określenie kompetencji w zakresie języka polskiego:

a) nadawanie statusu niezależnie od typu szkoły (szkoły sobotnie, SPK i inne);
b) wyznaczenie **kryteriów przyznawania statusu nauczyciela polonijnego**, np.:
   - staż pracy,
   - przygotowanie merytoryczne (w zakresie nauczanego przedmiotu),
   - odpowiedni poziom znajomości języka polskiego (docelowo certyfikacja na poziomie C1–C2),
   - przygotowanie pedagogiczne i glottodydaktyczne,
   - regularne uczestnictwo w szkoleniach dla nauczycieli,
   - ewentualnie: egzamin potwierdzający uprawnienia do nauczania języka i kultury polskiej;
c) prawne ustabilizowanie komisji egzaminacyjnych zajmujących się weryfikacją wniosków o przyznanie statusu nauczyciela polonijnego oraz doprecyzowanie jej obowiązków i statusu;
d) określenie praw nauczyciela polonijnego (np. – prawa do: bezpłatnego uczestnictwa w szkoleniu metodycznym finansowanym przez MEN lub wyznaczone instytucje w kraju zamieszkania (z określeniem czasu trwania i częstotliwości, np. 15 godzin, raz w ciągu dwóch lat), w szkoleniu specjalistycznym (np. logopedycznym, medialnym i in., raz w ciągu pięciu lat) – organizowanym w pełnym partnerstwie z instytucjami kraju zamieszkania; odbycia stażu w Polsce: szkolenie językowe, literackie i kulturowe (np. raz w ciągu dwóch lat, z określoną liczbą godzin); ubiegania się o bezpłatne otrzymywanie podręczników, pomocy dydaktycznych i metodycznych w ramach regulaminu przyjętego przez MEN).

[34] *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie* (*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*), E. Kolanowska, przeł., Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2009.

[35] Efekty uczenia się wynikające z doświadczenia zawodowego nazywane w Polskiej Ramie Kwalifikacji (KRK) **walidacją**.

6.3. Określenie sposobów i warunków uzyskiwania uprawnień do nauczania języka polskiego przez nauczycieli pracujących w szkołach poza Polską

Zobowiązania państwa wobec pracujących w charakterze nauczycieli poza granicami kraju oznaczają podporządkowanie się kandydatów regulacjom kształcenia nauczycieli w Polsce (por. rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, jak też projekt nowego rozporządzenia *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, wynikający ze zmiany ustroju szkolnego i obowiązku określenia wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach) – zarówno tych, którzy kwalifikacje[36] będą zdobywać w Polsce w ramach studiów licencjackich i magisterskich oraz studiów podyplomowych, jak i tych, którzy będą zdobywać kwalifikacje poza Polską.

Zawód nauczyciela języka polskiego poza Polską stawia przed kandydatem do jego wykonywania wiele wymagań (por. rozdz. V, pkt 2.2). Należy podkreślić, że w zakresie **kompetencji dydaktyczno-metodycznej** (glottodydaktycznej) nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego/drugiego/obcego powinna się znaleźć znajomość obowiązujących opisów poziomów kompetencji językowej oraz metod testowania języka polskiego jako obcego, aby mógł on nie tylko nauczać dzieci, młodzież i dorosłych zgodnie z obowiązującymi standardami, ale też umiał przygotować swoich uczniów do egzaminu państwowego.

W zakresie **kompetencji przedmiotowej** nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego/drugiego podstawowa będzie dobra znajomość języka polskiego, jego gramatyki, znajomość języka obcego, umiejętność opracowania programu językowego dostosowanego do indywidualnych potrzeb uczniów, wiedza na temat Polski, jej historii i kultury oraz umiejętność integrowania wiedzy w czasie nauczania języka. Dodatkowo nauczyciel na stałe mieszkający poza granicami Polski powinien **znać język polski zasadniczo na poziomie C1**.

Wśród kompetencji nauczyciela polonijnego istotna będzie także wrażliwość, a nawet mocno ugruntowana **kompetencja międzykulturowa**[37] czy interkulturowa, nakierowana na umiejętności porozumiewania się w obrębie różnych kultur i radzenia sobie ze wszelkimi przejawami różnic w środowisku wielokulturowym, wynikającymi z działania czynników materialnych, intelektualnych, duchowych oraz emocjonalnych[38]. Winna

[36] Kwalifikacje zawodowe, zob. przyp. 7.

[37] Por. wytyczne UNESCO dotyczące edukacji międzykulturowej (UNESCO 2007, Guidelines on Intercultural Education, http://www.afs.org/blog/icl/?p=1919). Dokument ten opisuje najważniejsze zagadnienia oraz wyzwania stawiane edukacji międzykulturowej, określa jej międzynarodowe ramy prawne oraz prezentuje trzy przewodnie zasady międzykulturowego ujęcia edukacji.

[38] W myśl stanowiska europejskich ministrów edukacji, w kształceniu i doskonaleniu kompetencji międzykulturowej nauczycieli decydujące są następujące czynniki: „programy dotyczące różnorodności i wrażliwości społecznej, dostępne dla nauczycieli, administratorów, kadry pomocniczej, dyrektorów szkół oraz pozostałych pracowników oświatowych; szkolenie nauczycieli w zakresie technik zapobiegania zachowaniom aspołecznym i reagowania na nie; szkolne plany doskonalenia zawodowego nauczycieli, przewidujące szkolenia z zakresu różnorodności i wrażliwości kulturowej, kładące nacisk na jakość szkoleń; rozwijanie kompetencji międzykulturowych w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej, umiejętności komunikacyjnych, świadomości kulturowej, umiejętności zapewnienia uczniom demokratycznego i bezstronnego środowiska edukacyjnego; szkolenie nauczycieli

to być nie tylko wiedza, że Inny jest inny, ale także gotowość do zaakceptowania tej odmienności. Na lekcjach języka polskiego jako obcego uczymy dzieci patrzenia z innej niż własna perspektywy. Rozwijamy empatię i zachęcamy je do „wchodzenia w buty innych osób". Wrażliwi kulturowo nauczyciele pokazują dzieciom świat wielowymiarowy i wielokulturowy.

Zadaniem nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego/drugiego/obcego jest ustawiczne aktualizowanie swych kwalifikacji i kompetencji zawodowych, np. co najmniej raz na dwa lata branie udziału w zajęciach, których tematyka odnosiłaby się do kwestii merytorycznych – z zakresu języka, literatury i kultury polskiej, dydaktycznych, specjalistycznych (np. praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych; minimum: 45 godzin)[39].

6.4. Finansowanie nauczycieli pracujących w szkołach poza Polską

Wynagrodzenie nauczycieli uczących języka polskiego i promujących polszczyznę w różnego typu placówkach poza Polską mogłoby nawiązywać do składników wynagrodzenia nauczyciela w Polsce[40]:

- wynagrodzenie zasadnicze;
- dodatki: za wysługę lat, motywacyjny, funkcyjny, za warunki pracy[41], dydaktyczny[42];
- wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw;
- nagrody i inne świadczenia wynikające ze stosunku pracy.

w opracowywaniu materiałów edukacyjnych na potrzeby edukacji międzykulturowej – proponowanie im metod i dostarczanie zasobów służących do rozwijania u uczniów umiejętności dyskutowania, krytycznego myślenia, pracy zespołowej, zarządzania konfliktem, analizowania zjawisk z różnych perspektyw, zwłaszcza w sprawach budzących kontrowersje; zachęcanie nauczycieli do tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego oraz do reagowania w trudnych sytuacjach, jakie mogą zaistnieć w przestrzeni nieformalnej: pogróżek słownych, zastraszania na tle seksualnym, dręczenia, dokuczania czy nawet przemocy fizycznej; w ramach systemu zapewniania jakości promowanie nauczycieli refleksyjnych i gotowych do ustawicznego rozwoju zawodowego, a w ramach systemu kompleksowego wspomagania szkół – zagwarantowanie szkoleń dostosowanych do kontekstu lokalnego, np. specyfiki kulturowej, rozwoju społeczności lub konkretnych potrzeb szkoleniowych; postrzeganie roli nauczyciela w klasie wielokulturowej jako nauczyciela praw człowieka i wartości demokratycznych, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale podejmuje się mediacji, doradztwa, zarządzania, partnerstwa, mentoringu, coachingu, facylitowania oraz aktywnego promowania wartości i pożądanych postaw; przygotowanie nauczycieli do promowania i oceniania rezultatów miękkich edukacji obywatelskiej i międzykulturowej oraz do doceniania wartości edukacji nieformalnej i pozaformalnej; zapewnienie nauczycielom dostępu do szkoleń przygotowujących do badania potrzeb uczniów w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i międzykulturowych; szkolenie nauczycieli w zakresie wykorzystania technik informacyjno-komunikacyjnych w celu zwiększenia udziału uczniów w procesach podejmowania decyzji w szkole, zespołowego uczenia się i realizacji wspólnych działań" (*Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Rada Europy, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r., za: G. Neuner, 2014: 38).

[39] Poza studiami w Polsce należałoby honorować także uprawnienia nauczycielskie zdobyte na studiach w innych krajach.

[40] Karta Nauczyciela, rozdział 5.

[41] W tym wypadku za pracę za granicą (procent wynagrodzenia zasadniczego, zgodnego ze stopniem awansu zawodowego).

[42] Otrzymywanego raz w roku dodatku na zakup literatury fachowej, pomocy dydaktycznych itp.

Wysokość wynagrodzenia zasadniczego uzależniona byłaby od stopnia awansu zawodowego[43], posiadania statusu nauczyciela polonijnego oraz uzyskanych kwalifikacji, w tym studiów lub studiów podyplomowych dających uprawnienia do nauczania języka polskiego jako obcego.

6.5. Sposoby wliczania pracy nauczyciela w szkołach poza Polską do stażu pracy

Skoro polski system oświaty ma zapewnić „23. wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących"[44], a minister właściwy do spraw oświaty i wychowania zakłada i prowadzi:

- szkolne punkty konsultacyjne przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej, które umożliwiają uczniom uczęszczającym do szkół funkcjonujących w systemach oświaty innych państw uzupełnianie wykształcenia w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, zgodnie z ramami programowymi kształcenia uzupełniającego i planami nauczania dla szkolnych punktów konsultacyjnych,
- publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym.

Może też zakładać i prowadzić:

- publiczne szkoły i placówki o charakterze eksperymentalnym,
- publiczne placówki kształcenia ustawicznego o zasięgu ogólnokrajowym,
- szkoły i zespoły szkół w Polsce oraz przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej, które: (i) prowadzą kształcenie dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, określoną w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 1 lub (ii) umożliwiają uczniom uczęszczającym do szkół funkcjonujących w systemach oświaty innych państw uzupełnianie wykształcenia w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, zgodnie z ramami programowymi kształcenia uzupełniającego i planami nauczania dla szkolnych punktów konsultacyjnych, to nauczyciele pracujący w szkołach poza Polską i realizujący wskazane zadania powinni korzystać z takich samych praw i przywilejów[45], które mają nauczyciele pracujący w kraju, a czas pracy nauczycieli w szkołach poza Polską powinien być wliczany do stażu pracy na zasadach obowiązujących nauczycieli w szkołach na terenie Polski[46].

[43] Średnie wynagrodzenie nauczycieli pracujących w szkołach w Polsce stanowi dla: a) nauczyciela stażysty – 100%; b) nauczyciela kontraktowego – 111%; c) nauczyciela mianowanego – 144%; d) nauczyciela dyplomowanego – 184% – kwoty bazowej, określanej corocznie w ustawie budżetowej.

[44] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe.

[45] Resort przekazał do konsultacji społecznych projekt rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących. Nie wprowadza większych zmian wobec obecnie obowiązujących przepisów – precyzuje jedynie, że nauczyciel podejmujący pracę w szkołach za granicą nie może być notowany w Krajowym Rejestrze Karnym ani Centralnym Rejestrze Orzeczeń Dyscyplinarnych. Nowe przepisy położą większy nacisk na bezpośrednią współpracę tych szkół i organizacji społecznych ze szkołami w Polsce [ze strony MEN: https://men.gov.pl/].

[46] Na podstawie ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa w drodze rozporządzenia:

7. Oczekiwane rezultaty (w odniesieniu do nauczycieli języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego oraz zawodu glottodydaktyka polonistycznego)

- Wprowadzenie do klasyfikacji zawodów i specjalności zawodu glottodydaktyka polonistycznego[47].
- Wprowadzenie zawodu glottodydaktyka polonisty (nauczyciela języka polskiego jako nierodzimego) na listę specjalizacji pedagogicznych, aby umożliwić dyrektorom szkół zatrudnianie fachowców, gdyż tak jak fizyki nie powinien uczyć nieprzygotowany do takich działań nauczyciel biologii, tak uczenia polskiego jako języka „nieswojego" nie powinno się powierzać neofilologom czy nieprzygotowanym polonistom w sytuacji, gdy na rynku pracy są już wykształceni glottodydaktycy.
- Stworzenie na potrzeby miasta (mniejszych miejscowości) sieci glottodydaktyków polonistów, którzy mogliby służyć pomocą mniejszym szkołom, szkołom z mniejszą liczbą dzieci z problemami migracyjnymi (większej liczbie takich szkół).
- Zachęcanie nauczycieli (przede wszystkim polonistów i nauczycieli języków obcych) do podejmowania podyplomowych studiów/studiów nauczycielskich z drugiego przedmiotu (moduł 4.) z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego w ramach koniecznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych.
- Skatalogowanie i ewaluacja istniejących studiów glottodydaktycznych (podyplomowych) – zgodnie z jakością kształcenia i wymogami tego trudnego zawodu.
- Wprowadzenie efektów kształcenia z zakresu glottodydaktyki i edukacji międzykulturowej do standardów kształcenia wszystkich nauczycieli (wszystkich specjalności i etapów edukacji), by przygotować ich do kształcenia uczniów migrujących.
- Podniesienie poziomu przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli pracujących poza granicami kraju, a tym samym promowanie języka polskiego.
- Nadanie właściwego statusu wszystkim nauczycielom uczącym poza granicami kraju na poziomie odpowiadającym potrzebom oraz umożliwienie im awansu zawodowego.

„2) warunki i sposób wspomagania wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej oraz innych przedmiotów nauczanych w języku polskim w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw lub nauczanych w innych formach przez organizacje społeczne zarejestrowane za granicą, uwzględniając w szczególności:

kierowanie nauczycieli do pracy za granicą […],

3) zakres i warunki przyznawania świadczeń przysługujących nauczycielom polskim skierowanym lub delegowanym do pracy za granicą w celach, o których mowa w pkt. 1 i 2, uwzględniając w szczególności częściowy zwrot kosztów utrzymania i zakwaterowania oraz kosztów podróży, a także wyposażenie nauczycieli w niezbędne podręczniki, środki dydaktyczne i inne pomoce niezbędne w procesie nauczania w miejscu zatrudnienia".

[47] Klasyfikacja zawodów i specjalności, opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-08, to spis zawodów zidentyfikowanych na rynku pracy. Włączenie do klasyfikacji zawodów i specjalności zawodu glottodydaktyka polonistycznego byłoby potwierdzeniem stanu faktycznego – tacy specjaliści są już dzisiaj kształceni w polskich ośrodkach akademickich (por. rozdz. V, pkt 2.3), funkcjonują na rynku pracy; rośnie też zapotrzebowanie na nauczycieli języka polskiego jako drugiego/obcego/odziedziczonego.

– Zrównanie prawa dostępu do stałego doskonalenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji według jednolitych zasad (z nauczycielami pracującymi w kraju).
– Zrównanie w dostępie do przywilejów zawodowych wszystkich nauczycieli uczących poza granicami kraju.
– Umożliwienie stałego rozwoju osobistego i doskonalenia zawodowego – w zakresie kompetencji językowo-kulturowych i nauczycielskich oraz umożliwienie finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli polonijnych.
– Wzmocnienie motywacji nauczycieli uczących poza Polską do nauczania i do doskonalenia zawodowego, by jakość zajęć w szkołach stawała się samoistną promocją języka polskiego w świecie.

8. Bibliografia

Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce, S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, red., Warszawa–Radom 2000.

Edukacja międzykulturowa i jej wymiary, w: F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, red., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Warszawa.

Gębal P., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.

Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Rada Europy, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.

Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition (*Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*), *Raport Eurydice*, Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2012.

Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (*Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*), *Raport Eurydice*, Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2013.

Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej. Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych Euro-Emigranci.PL*, Kraków, 23–24 września 2013 r. http://www.euro emigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf, [dostęp: 16.05.2017].

Olczak M., 2009, *Kompetencje i kwalifikacje nauczyciela*, „Edukacja i Dialog", nr 4, 24–28.

Oleksyn T., 1999, *Kompetencje i kwalifikacje nauczyciela. Zarządzanie kompetencjami w Organizacji*, w: *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy. Materiały konferencyjne*, A. Ludwiczyński, red., Warszawa, 61–62.

Strykowski W., 2005, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata" [Poznań], nr 27/28, 16–28.

Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie (*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*), E. Kolanowska, przeł., Eurydice, Sieć informacji o edukacji w Europie, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2009.

Rozdział VI
Uregulowanie sytuacji finansowej i prawnej oświaty polskojęzycznej za granicą

Streszczenie

W tej części opracowania pomieszczono ogólną definicję terminu *język polski jako obcy*, który stanowi podstawę wszelkich propozycji i ustaleń dotyczących zarówno nauczania, uczenia się, jak i promocji polszczyzny w sytuacji, gdy nie jest ona traktowana jako język ojczysty nauczany w Polsce.

Wśród zadań prawnych za najważniejsze uznano możliwie precyzyjne określenie zakresu kompetencji i odpowiedzialności różnych organów państwa polskiego zajmujących się prowadzeniem polityki językowej. Chodzi zwłaszcza o edukację i promocję wraz z ochroną języka polskiego i Polaków mieszkających poza Krajem, w szczególności o uznawanie tych Polaków za mniejszości narodowe i respektowanie ich praw w zgodzie z postanowieniami międzynarodowymi. Równie ważna jest promocja języka polskiego jako obcego oraz prowadzenie różnych form edukacji realizowanych w kraju dla osób innojęzycznych przebywających w Polsce.

Za konieczne i pilne uznano podjęcie decyzji politycznej co do poziomu i zasad finansowania działań promocyjnych i edukacyjnych, tudzież wyboru scentralizowanego lub zdecentralizowanego modelu rozdziału środków przeznaczanych przez państwo na te cele. Wskazuje się na równie pilną potrzebę sporządzenia możliwie kompletnej bazy danych zawierającej informacje o wszelkich formach i ośrodkach zagranicznych, w których naucza się języka polskiego jako obcego.

Na zakończenie przedstawia się rozpoznanie mocnych i słabych stron dotychczasowych działań prawnych i finansowych podejmowanych w Polsce na rzecz promocji i edukacji związanej z językiem polskim jako obcym oraz formułuje się apel o stworzenie stabilnych zasad prawnych dla przyszłych działań oraz ustalenie równie stabilnego sposobu rozdzielania środków finansowych przeznaczanych na ten cel.

Uregulowania prawne

Podstawy ustalania strategii dla prowadzenia promocji języka polskiego w świecie, a zwłaszcza edukacji glottodydaktycznej w zakresie języka polskiego jako obcego, wymagają jasnych uregulowań terminologicznych i prawnych. Najpowszechniej używanym w Polsce terminem na określenie działań edukacyjnych w tym zakresie jest termin *język polski jako obcy*. W takim rozumieniu to pojęcie jest użyte w *Ustawie o języku polskim* w rozdziale poświęconym zasadom potwierdzania jego znajomości (czyli certyfikacji). Uznając ten akt prawny za szczególnie ważny, proponujemy przejęcie tego terminu i pojęcia. Można go zdefiniować jako *nauczanie, uczenie się (i potwierdzanie znajomości) języka polskiego używanego w Polsce przez osoby deklarujące narodowość inną niż polska i – co za tym idzie – uznające język polski za drugi (nieojczysty) lub też przez osoby deklarujące narodowość polską*

zamieszkałe lub osiedlone w kraju, w którym język polski nie jest uznawany za język urzędowy. Taki sposób pojmowania języka polskiego jako obcego umożliwia następczo wyodrębnianie języka polskiego jako ojczystego używanego za granicą, języka polskiego odziedziczonego, języka obcego w sensie dosłownym itd.

Podstawy prawne dla opracowywanej monografii obejmują trzy zasadnicze obszary: (a) akty prawne uchwalane przez instytucje polskie oraz (b) takież dokumenty obowiązujące w krajach zamieszkania lub osiedlenia, w których glottodydaktyczną edukację polonistyczną się realizuje, i wreszcie (c) dokumenty (zwłaszcza rezolucje) obowiązujące w Unii Europejskiej. Zgromadzenie wszystkich takich dokumentów jest zadaniem nierealizowalnym w praktyce, dlatego w niniejszym opracowaniu podaje się jedynie najważniejsze polskie ustawy sejmowe (wraz z towarzyszącymi im rozporządzeniami ministerialnymi) oraz sygnalizuje się obszary regulowane przez organizacje międzynarodowe. W zakresie pierwszym ustawami najważniejszymi są:

Ustawa o języku polskim (Dz.U. 2011, poz. 224).

Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2016, poz. 1842).

Ustawa o obywatelstwie polskim (Dz.U. 2012, poz. 161).

Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005, poz. 141).

Ustawa o Karcie Polaka (Dz.U. 2016, poz. 753).

Ustawa o działach administracji rządowej (Dz.U. 1997, poz. 943).

Ustawa o służbie zagranicznej (Dz.U. 2001, poz. 1403).

Prawo konsularne (Dz.U. 2015, poz. 1274).

Zarządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie Międzyresortowego Zespołu do Spraw Polonii i Polaków za Granicą (M. P. 2006, poz. 139).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz.U. 2009, poz. 1306).

Uchwała nr 8 Prezydium Senatu RP w sprawie zasad zlecania zadań publicznych w zakresie opieki nad Polonią i Polakami za granicą (Dz.U. 2016, poz. 239).

Obwieszczenie Ministra Spraw Zagranicznych w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu zarządzenia Ministra Spraw Zagranicznych w sprawie nadania regulaminu organizacyjnego Ministerstwu Spraw Zagranicznych (Dz.Urz. MSZ 2017, poz. 31).

Ustawa budżetowa uchwalana corocznie przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej.

Natomiast najważniejsze akty prawne o zasięgu międzynarodowym są następujące:

Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (Dz.Urz. UE 2016, poz. 202).

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych oraz Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (Dz.U. 1977, poz. 169).

Konwencja o prawach dziecka (Dz.U. 2013, poz. 677).

Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty (Dz.U. 1964, poz. 268).

Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (Dz.U. 2009, poz. 1121).

Konwencja ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych (Dz.U. 2002, poz. 209).

W zakresie prawnym i politycznym najwyższą rangę ma oczywiście Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej oraz działalność prawodawcza Sejmu i Senatu RP. Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że niektóre z tych wymienionych (a także tu niewymienionych) aktów prawnych pod wpływem decyzji politycznych podlegają nazbyt szybkim zmianom. Dotyczy to w szczególności *Ustawy o systemie oświaty* i *Prawa o szkolnictwie wyższym*. Ponadto w momencie sporządzania obecnego opracowania wiadomo nam tylko ogólnikowo o przyjęciu pewnej, nieostatecznej wersji przepisów dotyczących Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), co jest o tyle ważne, że wśród nakładanych na tę instytucję zadań wymienia się m.in. promocję języka polskiego za granicą. Być może jest to związane z planowanym wchłonięciem przez tę Agencję Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej MNiSW, które obecnie zapewnia obsługę administracyjną Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Pomocniczo powinny być uwzględniane także opinie formułowane przez komisje sejmowe i senackie, zwłaszcza przez sejmową Komisję ds. Edukacji, Nauki i Młodzieży, senacką Komisję ds. Polonii i Polaków za Granicą oraz rządowy Międzyresortowy Zespół ds. Polonii i Polaków za Granicą.

Dla skutecznego prowadzenia polskiej polityki językowej w wymiarze glottodydaktycznym i promocyjnym konieczna jest współpraca z instytucjami rządowymi i samorządowymi, spośród których na szczególną uwagę zasługują przede wszystkim Ministerstwo Edukacji Narodowej (zwłaszcza z Ośrodkiem Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą) i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (zwłaszcza z Biurem Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej). Sprawy dotyczące edukacji i promocji języka polskiego jako obcego są w kręgu zainteresowania stosownych departamentów w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwie Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji. Poza instytucjami centralnymi, konieczne jest uwzględnienie urzędów wojewódzkich i wojewodów, urzędów marszałkowskich, sejmików wojewódzkich i rad powiatowych, miejskich i gminnych z marszałkami, starostami, prezydentami, burmistrzami i wójtami. Instytucje samorządowe mają bowiem możliwość podejmowania decyzji w sprawach szkolnictwa i zatrudniania nauczycieli (także języka polskiego jako obcego).

W zakresie aktów prawnych stanowionych poza Polską najważniejsze są dokumenty i konwencje obowiązujące w Unii Europejskiej oraz konwencje uchwalane przez Organizację Narodów Zjednoczonych (zwłaszcza UNESCO). Najważniejsze – naszym zdaniem – zostały wymienione. Oprócz tego są to lokalne akty prawne, zwłaszcza odnoszące się do systemów oświaty, oraz te regulujące zasady funkcjonowania mniejszości narodowych i etnicznych (odnoszące się m.in. do mniejszości polskich zamieszkałych lub osiedlonych w różnych krajach) i zasady edukacji w języku ojczystym. W tym zakresie Polska może mieć jedynie pośredni wpływ na stanowienie prawa dzięki aktywności polskich europarlamentarzystów, a także działania dyplomatyczne polskich placówek działających w krajach, w których zamieszkuje lub osiedliła się odpowiednio duża liczba Polaków.

1. Zadania prawne w zakresie edukacji i promocji języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego

Zadania prawne w zakresie edukacji i promocji języka polskiego jako obcego zarówno w kraju, jak i poza jego granicami wymagają uporządkowania kilku obszarów szczegółowych.

Pierwszym i bodaj najistotniejszym jest podjęcie decyzji politycznej regulującej obowiązki i prawa różnych instytucji odpowiedzialnych za prowadzenie polskiej polityki językowej. W szczególności wymaga to wyrazistej odpowiedzi na pytanie, czy w Rzeczypospolitej Polskiej można wskazać ustawowo jedną instytucję koordynującą tę politykę, czy takich instytucji powinno być więcej. Przykład konieczności regulacji w tym zakresie stanowi pytanie (i spory!) o kompetencje Senatu RP i/lub Ministerstwa Spraw Zagranicznych w koordynacji współpracy z Polakami mieszkającymi za granicą i z Polonią. W praktyce chodzi oczywiście o dysponowanie środkami finansowymi przeznaczanymi w budżecie państwa na te cele, zwłaszcza w obszarze edukacji i promocji języka polskiego.

W roku 1990 sprawy związane z Polonią (w tym ze Stowarzyszeniem „Wspólnota Polska") i Polakami za granicą powierzono Senatowi Rzeczypospolitej. Oznaczało to w szczególności powierzenie Senatowi budżetowych środków finansowych przeznaczanych na te cele. Senat jednak nie finansował poszczególnych przedsięwzięć i inicjatyw bezpośrednio, raczej zlecał je wspomnianemu wyżej Stowarzyszeniu, fundacjom, takim jak: Pomoc Polakom na Wschodzie, Semper Polonia, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza, Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności im. Lane'a Kirklanda i w drodze konkursów innym instytucjom. Senackimi organami wyspecjalizowanymi we współpracy polonijnej są Komisja do Spraw Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą oraz powołana przy Urzędzie Marszałka Senatu Polonijna Rada Konsultacyjna, w skład której wchodzą także przedstawiciele Polaków pozostających poza Krajem. W Sejmie RP funkcjonuje Komisja Łączności z Polakami za Granicą, a w Radzie Ministrów – Międzyresortowy Zespół do Spraw Polonii i Polaków za Granicą.

W roku 2011 na mocy decyzji Sejmu RP środki na współpracę z Polakami przebywającymi poza krajem skierowano do Ministerstwa Spraw Zagranicznych, które organizowało publiczne konkursy na inicjatywy związane z tym kręgiem spraw i przyznawało środki na realizację najlepszych z nich. W 2015 roku środki ponownie przekazano do dyspozycji Senatu. Stało się tak po uchwaleniu przez senacką Komisję ds. Polonii i Polaków za Granicą stanowiska, w którym Komisja domaga się powrotu funduszy na te cele do Senatu.

W podziale obowiązków dokonanym w *Ustawie o działach administracji rządowej* sprawy Polonii i Polaków poza granicami kraju leżą w kompetencjach przede wszystkim Ministerstwa Spraw Zagranicznych. To Minister Spraw Zagranicznych jest zobowiązany do wspierania polskich instytucji kulturalnych i oświatowych za granicą. Ponadto Minister Spraw Zagranicznych koordynuje działalność innych organów administracji rządowej w tym zakresie. Wewnątrz MSZ za ten rodzaj działalności odpowiada przede wszystkim Departament Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą. Na kompleks tej kategorii spraw składa się m.in.:

- prowadzenie spraw związanych z ochroną i statusu prawnego Polonii oraz polskich mniejszości narodowych za granicą;
- kultywowanie języka polskiego, tradycji i kultury polskiej za granicą;

– organizowanie i przeprowadzenie konkursów na najlepsze i najbardziej wartościowe projekty przedstawiane przez działające w Polsce instytucje, fundacje itp.;
– nadzorowanie pracy placówek konsularnych, określanie ich zadań i kontrola realizacji tych zadań.

Oprócz Ministerstwa Spraw Zagranicznych, w realizację zadań związanych z promocją języka polskiego w świecie zaangażowane są Ministerstwo Edukacji Narodowej, a zwłaszcza Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W MEN działania omawianego typu są koordynowane przez Departament Współpracy Międzynarodowej, a w jego ramach – Wydział Oświaty Polskiej za Granicą i wspomniany ORPEG. Do obowiązków MEN należą przede wszystkim:
– wspomaganie nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej w obecnych Szkolnych Punktach Konsultacyjnych działających przy polskich placówkach dyplomatycznych i konsularnych;
– wspomaganie nauczania w języku polskim wymienionych przedmiotów w szkołach funkcjonujących w systemach oświatowych innych państw, w tym także szkół prowadzonych przez organizacje społeczne zarejestrowane za granicą;
– opracowywanie podstaw programowych dla różnych poziomów i rodzajów nauczania języka polskiego (i innych przedmiotów nauczanych w tym języku);
– opracowywanie i propagowanie polskich podręczników do nauczania wymienionych przedmiotów, poradników metodycznych, materiałów pomocniczych, a także zaopatrywanie w polskie lektury (w tradycyjnej formie „papierowej" lub elektronicznej, w tym *online*);
– kierowanie polskich nauczycieli do pracy w państwowych (publicznych) i społecznych placówkach oświatowych.

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego uczestniczy przede wszystkim w organizacji przedsięwzięć promujących polską kulturę i tym samym – pośrednio – język polski. Zadania takie realizują Departament Współpracy Międzynarodowej oraz Departament Dziedzictwa Narodowego.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego[1] koordynuje działania w zakresie:
– wymiany kadry akademickiej (w tym także przydzielania stypendiów i kierowania na studia w Polsce osób polskiego pochodzenia);
– współpracy z uczelniami, w których istnieją studia polonistyczne (także polskie specjalności w ramach kształcenia slawistycznego);
– rekrutacji, szkolenia i kierowania lektorów i wykładowców polskich do uczelni, które prowadzą studia wymienionego rodzaju bądź lektoraty języka polskiego;
– prowadzenia działań związanych z poświadczaniem (certyfikacją) znajomości języka polskiego jako obcego;

[1] Sporą część tych zadań z dniem powstania, czyli 1.10.2017 przejęła Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA).

– studenckiej wymiany międzynarodowej i międzyuczelnianej (także jeśli chodzi o obsadzanie stanowisk profesorów, wykładowców i lektorów w placówkach polonistycznych na współpracującymi z polskimi uczelniach zagranicznych).

Decyzja polityczna powinna dotyczyć wyboru i realizacji jednego z dwu modeli: całkowitej lub względnej koncentracji kompetencji i funduszy albo modelu całkowitego lub względnego rozproszenia. Omówiona sytuacja zdaje się preferować model skrajnego rozproszenia. Zagrożeniem jest w tym modelu potencjalne dublowanie działań związanych z edukacją i promocją polonistyczną. Przedstawiony wybór polityczny ma rozległe konsekwencje dotyczące ustawodawstwa, prognozowania i realizacji planów oraz ich finansowania. Dopiero po dokonaniu takiego wyboru i ustabilizowaniu określonej perspektywy wieloletniej możliwe jest podjęcie tematów bardziej szczegółowych.

Przeglądowi i ewentualnej modyfikacji należy poddać te dokumenty (ustawy, konwencje i rozporządzenia), które dotyczą znajomości języka polskiego przez osoby ubiegające się o uzyskanie polskiego obywatelstwa lub Karty Polaka, zakresu używania języka polskiego oraz innych języków (zwłaszcza angielskiego, co grozi niepożądaną globalizacją) w kraju. Dotyczy to zwłaszcza obrotu konsumenckiego i komunikacji publicznej, np. z urzędami reprezentującymi administrację państwową i samorządową, a także posługiwania się językiem polskim w szkolnictwie publicznym (np. wskazane byłoby wydawanie oryginałów świadectw i dyplomów ukończenia różnych etapów kształcenia w języku polskim z ewentualnym duplikatem obcojęzycznym; taki przepis powinien się znaleźć w *Ustawie o języku polskim*). W celach promocyjnych (choć nie tylko) warte rozważenia jest wprowadzenie przepisu o tym, że studiujący w Polsce studenci zagraniczni powinni się legitymować znajomością języka polskiego (co najmniej na poziomie A1, a nawet A2) i/lub obowiązkowo uczestniczyć w kursach, lektoratach itp.

Równie ważne jest zapewnienie odpowiednich relacji między używaniem w komunikacji publicznej języka polskiego i/lub języków mniejszości narodowych lub języka regionalnego. W tym zakresie konieczne jest m.in. zakończenie dyskusji na temat uznania śląszczyzny za język regionalny. Problematyka takich relacji dotyczy również szkolnictwa niemieckiego, ukraińskiego, białoruskiego i litewskiego działającego na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

2. Działalność polskich służb dyplomatycznych

W związku z kategorią języków mniejszości i języków regionalnych konieczne jest podjęcie przez polskie służby dyplomatyczne starań o to, aby w możliwie jak największej liczbie krajów prawnie uznano zamieszkałych i/lub osiedlonych tam Polaków za mniejszość narodową lub grupę posługującą się językiem regionalnym (etnicznym). Takie postanowienia obowiązują w kilku państwach (np. w Republice Czeskiej, na Białorusi, Litwie, Łotwie). Jednak na taką decyzję czekają od lat Polacy mieszkający w Federacji Rosyjskiej, ale także w Niemczech czy Wielkiej Brytanii. Ze względu na wielkość populacji polskiej w niektórych stanach USA byłoby wskazane podjęcie starań o uznanie polskiego za stanowy język urzę-

dowy, np. w stanie Illinois. Wynikiem takich postanowień i uregulowań prawnych winny być szczegółowe rozwiązania dotyczące nauki (organizowanej i finansowanej przez te państwa, na których terenie mieszkają osoby należące do polskiej mniejszości narodowej lub licznej grupy Polaków), zarówno języka polskiego, jak i w języku polskim, w tym także możliwości tworzenia szkół polskich, obecności języka polskiego w kształceniu/systemie edukacyjnym danego państwa (np. zdawanie z języka polskiego egzaminu kończącego szkołę średnią).

Podjęcie starań o uznanie Polaków za mniejszość narodową lub grupę posługującą się językiem regionalnym (etnicznym) w krajach zamieszkania/osiedlenia wymaga oczywiście aktywności tychże Polaków. Jest to pole do działania polskich placówek konsularnych, które mogłyby aktywizować polską społeczność, zachęcać do organizowania się i występowania z wnioskami do władz w tych krajach. Ponadto jest to ważne z punktu widzenia wolności i finansowania mediów w całości lub części polskojęzycznych albo uwzględniających język polski w swoich programach (por. bardziej szczegółowo w dalszych częściach).

3. Status nauczyciela (lektora) – uregulowania prawne

Równie ważne wydaje się także uporządkowanie przepisów odnoszących się do statusu nauczyciela (lektora) języka polskiego pracującego poza Polską (np. w zakresie ubezpieczenia i zabezpieczenia emerytalnego). Chodzi tu zwłaszcza o ubezpieczenia zdrowotne i emerytalne nauczycieli języka polskiego jako obcego pracujących poza granicami kraju. Być może konieczna jest modyfikacja przepisów istniejących w dokumentach obowiązujących w prawie pracy i przepisów dotyczących państwowego Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Ponadto wymaga to konfrontacji i uzgodnień z przepisami obowiązującymi w tym zakresie w krajach, gdzie nasi nauczyciele pracują (por. także rozdz. V, pkt 3.3). Oddzielną kwestią są prawne uregulowania warunków finansowych i lokalowych polskich szkół oraz nauczycieli, wykładowców i lektorów.

4. Finansowanie nauczania języka polskiego za granicą i promocji języka polskiego

Najważniejszym zadaniem w zakresie finansowania ze strony polskiej jest – podobnie jak w przypadku uregulowań prawnych – ustabilizowanie strategii politycznej dotyczącej wspierania wszelkich form kształcenia w zakresie języka polskiego i jego popularyzacji poza granicami kraju. Pozostaje to w ścisłym związku z politycznym i prawnym zagadnieniem zaprezentowanym wcześniej: chodzi w szczególności o postanowienie, czy w Polsce jest jeden ośrodek, który nie tylko koordynuje finansowanie działań edukacyjnych i promocyjnych odnoszących się do języka polskiego jako obcego, czy też fundusze takie są przydzielane – w trakcie tworzenia budżetu państwa – różnym podmiotom.

4.1. Model scentralizowany (jeden ośrodek decyzyjny)

Wydaje się, że możliwe scentralizowanie dyspozycji środków mogłoby być związane albo z Senatem Rzeczypospolitej Polskiej, z utworzoną Narodową Agencją Wymiany Akademickiej (NAWA), w ramach której znalazły się m.in. zadania i kompetencje dotychczasowego Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, albo ze zreorganizowanym ośrodkiem ORPEG, który koordynowałby całość działań oświatowych (łącznie z zagranicznymi ośrodkami akademickimi, kształceniem w szkołach wyższych nauczycieli języka polskiego jako obcego, systemem certyfikacji itp.) oraz co najmniej większość takich działań nastawionych na promocję języka i kultury polskiej.

Przyjęcie takiego scentralizowanego modelu miałoby tę zaletę, że starania o fundusze zgłaszane przez różne rządowe i pozarządowe podmioty (w tym także wspólnoty religijne) trafiałyby do jednego centrum decyzyjnego, które decydowałoby o zasadności składanych wniosków i podejmowałoby ostateczne decyzje na zasadach np. konkursów, grantów i dotacji. Można by w ten sposób uniknąć dublowania w zakresie finansowania tych samych projektów kierowanych do różnych ośrodków decyzyjnych.

4.2. Model zdecentralizowany (kilka ośrodków decyzyjnych)

Inny model zarządzania funduszami może przewidywać kilka ośrodków decyzyjnych, np. oddzielnie dla oświaty szkolnej (MEN, zwłaszcza ORPEG), dla szkolnictwa wyższego (zwłaszcza NAWA), również planowany departament języka ojczystego w MKiDN, Departament Konsularny w MSZ i oddzielnie Senat RP finansujący np. tylko działalność polonijną (zwłaszcza Stowarzyszenie „Wspólnota Polska"). Przyjęcie takiego modelu powinno się opierać także na jasnych kryteriach podziału środków, zadań i obowiązków preliminowanych do budżetu państwa. Na przykład organizowanie lub współorganizowanie przez polskich lektorów dni (festiwali) kultury polskiej, filmu polskiego itp. byłoby finansowane przez MKiDN (a nie przez resorty oświatowe) i/lub placówki dyplomatyczne.

4.3. Jednostki autonomiczne

Jeden i drugi model finansowania może być poddany szczegółowemu oglądowi (także opiniom ekspertów, biur legislacyjnych rządu i parlamentu). Oczywiście, poza zasięgiem działań takich centrów decyzyjnych pozostawałyby przedsięwzięcia podejmowane przez jednostki autonomiczne, takie jak: Narodowe Centrum Kultury, Narodowy Instytut Audiowizualny, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Polska Izba Książki, Biblioteka Narodowa, organizacje pozarządowe, fundacje itp. Można by rozważyć jednak, czy w statutowych przepisach odnoszących się do takich instytucji nie należałoby wprowadzić zapisów o obowiązku współdziałania i współfinansowania promocji polskiej sztuki, literatury, polskiego filmu itp. W proponowanych modelach chodziłoby o główny strumień finansów budżetowych przeznaczonych w całości na działania edukacyjne i promocyjne. Jeszcze innym dysponentem środków finansowych przeznaczanych na kształcenie językowe obcokrajowców i na promocję języka i kultury polskiej są władze komunalne.

5. Inwentaryzacja ośrodków realizujących zadania w zakresie nauczania języka polskiego i jego promocji

Równie ważnym, jeśli nie najważniejszym z punktu widzenia dofinansowania edukacji i promocji polszczyzny, przedsięwzięciem jest możliwie kompletna inwentaryzacja wszystkich tych ośrodków realizujących zadania w zakresie nauczania języka polskiego i jego promocji, które zasługują na państwowe wsparcie finansowe (i oczywiście, które takiego wsparcia faktycznie potrzebują). Taka kompleksowa informacja znacznie ułatwiłaby z jednej strony podejmowanie decyzji co do przeznaczania środków finansowych, a w przypadku modelu zdecentralizowanego – skierowanie tych środków z odpowiedniego źródła. Inna jest bowiem sytuacja finansowa szkoły, nauczycieli lub lektorów języka polskiego pracujących w ośrodkach (szkołach lub uczelniach) w Azji Środkowej, inna w uczelniach europejskich, inna w amerykańskich uniwersytetach prywatnych lub stanowych, a jeszcze inna w krajach Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Inne są także warunki pracy i płacy nauczycieli/lektorów uczących języka polskiego w szkołach wyższych, w placówkach zaliczanych do systemu szkół publicznych, a inne w przypadku uczenia języka polskiego np. na kursach sobotnio-niedzielnych w szkołach prowadzonych przez stowarzyszenia, misje katolickie, organizacje społeczne Polaków, fundacje itp. Można w tym zakresie podjąć decyzje (także polityczne!), czy jest obowiązkiem Polski dofinansowywanie wszystkich takich inicjatyw (oczywiście w różnych formach i wielkościach środków), czy też ich selekcja zgodnie z przyjętymi kryteriami. Inwentaryzacja możliwie wszystkich ośrodków i inicjatyw powinna zostać pilnie dokonana przez polskie służby konsularne.

6. Zarządzanie zasobami ludzkimi i materialnymi

6.1. Zarządzanie zasobami ludzkimi – nauczyciele, lektorzy

Oprócz inwentaryzacji ośrodków, konieczne jest precyzyjne określenie zasad, form i zakresu finansowania. Dotyczy to oczywiście przede wszystkim zasobów ludzkich, czyli nauczycieli, lektorów, profesorów itp. Chodzi o takie wsparcie finansowe i prawne, aby ich sytuacja poza Polską nie była gorsza niż osób pracujących w kraju, co obejmuje środki finansowe, ale też kwestie prawne (np. ubezpieczenia emerytalne, o czym była już mowa wcześniej).

Zarządzanie zasobami ludzkimi obejmuje także kształcenie i dokształcanie nauczycieli języka polskiego jako obcego i lektorów. Kształceniem zajmują się w Polsce w zasadzie uczelnie wyższe i czynią to w zakresie swoich statutowych obowiązków, finansując je ze stosownych dotacji, środków przeznaczonych na działalność statutową lub opłat wnoszonych przez słuchaczy studiów podyplomowych i niestacjonarnych. Nie wymaga to szczególnych nakładów finansowych poza budżetami tych uczelni, czyli ze środków przeznaczonych na naukę i szkolnictwo wyższe. Ewentualne nakłady byłyby wskazane w sytuacji grantów przyznawanych uczelniom np. na zlecane prowadzenie studiów podyplomowych dla absolwentów nieposiadających przygotowania glottodydaktycznego, kursów, warszta-

tów, szkół letnich itp. Natomiast dokształcanie nauczycieli powinno się odbywać na zasadach kształcenia ustawicznego, realizowanego w rozmaitych formach kursów, szkół letnich, warsztatów metodycznych itp. Prowadzone mogą być one zarówno w kraju, np. w polskich uczelniach, jak i w krajach zamieszkania osób nauczanych. Oczywiście konieczne jest także uregulowanie kwestii dotyczących organizacji i nakładów finansowych przeznaczanych na tę działalność. Jeden i drugi wymiar wymagają koordynatora (choć niekoniecznie dysponenta środków) powołanego do prowadzenia stosownej działalności. Funkcję taką mogłaby pełnić NAWA (a właściwie wyspecjalizowany jej dział).

6.2. Zarządzanie zasobami ludzkimi – studenci

W ścisłym związku z kształceniem i dokształcaniem osób nauczających pozostają nakłady na fundusze stypendialne dla uczących się języka polskiego poza Polską. Tu możliwa i konieczna jest współpraca – zwłaszcza finansowa – polskich instytucji państwowych z organizacjami pozarządowymi, fundacjami itd. Konieczne jest jednak podjęcie decyzji co do tego, jaki może być wkład finansowy państwa w tworzenie i rozdysponowywanie stypendiów dla uczniów i studentów. Optymalne – choć zdajemy sobie sprawę, że niemożliwe bez zastosowania odpowiednich ograniczeń – byłoby przyjęcie generalnej zasady, zgodnie z którą każdy uczący się języka polskiego poza Polską ma prawo skorzystać co najmniej raz w trakcie swojej nauki z pobytu w Polsce na nasz polski (niekoniecznie budżetowy) koszt. Należy jednak postawić pytanie, czy taka zasada może być wprowadzona i realizowana. Oczywiście, także i tu konieczne byłoby wskazanie podmiotu zarządzającego takim funduszem stypendialnym i pozyskującego środki pozabudżetowe. Bezpośrednim koordynatorem (w szczególności wnioskującym o pokrycie takich kosztów) może być agenda MEN (w przypadku uczniów) lub określona agenda MNiSW/NAWA (w przypadku studentów). W zasadzie nie wymagają polskich nakładów finansowych wymiany uczniowskie i/lub studenckie w ramach programów międzynarodowych typu Erasmus+, Ceepus itp.

6.3. Infrastruktura

Kolejnym elementem ważnym dla prowadzenia polityki oświatowej i promocyjnej w zakresie polszczyzny są zasoby lokalowe i ich wyposażenie oraz doposażenie. Szkołom polskim poza granicami Polski należy zapewnić pomoc w utrzymaniu i rozwoju infrastruktury. Konieczne jest podjęcie decyzji co do pozyskiwania lokali (użyczenia, najmu, zakupu), np. w ambasadach i konsulatach, salkach parafialnych, szkołach innych niż szkoły polskie, i finansowanie zakupu lub najmu takich lokali. Oczywiste jest także wspomaganie polskich centrów poprzez wyposażenie ich w niezbędne materiały w postaci sprzętu komputerowego, zakupu książek, podręczników i pomocy naukowych. Takie wyposażenie powinno obejmować nie tylko tradycyjne materiały „papierowe", lecz coraz częściej materiały elektroniczne (np. dostępnych *online* słowników, podręczników, repozytoriów lub wirtualnych bibliotek zawierających elektroniczną wersję podstawowych polskich dzieł literackich). Wymaga to nakładów finansowych wydatkowanych głównie w kraju i przeznaczonych m.in. na digitalizację tekstów tradycyjnych i sporządzanie materiałów dydaktycznych mających postać

wyłącznie elektroniczną. Przekazywane materiały tego typu powinny służyć nie tylko zorganizowanej edukacji, ale także promocji języka i kultury polskiej, stąd naturalnym – jak się wydaje – koordynatorem takich działań powinno być przede wszystkim MKiDN we współpracy z instytucjami wymienionymi w rozdz. XII, pkt 4–6 zwłaszcza w obszarze literatury, teatru i filmu polskiego.

7. Wspomaganie polskiej kultury

Do zadań Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego należy wspomaganie polskiej kultury w krajach zamieszkania Polaków. Chodzi głównie o pomoc (także finansową) w funkcjonowaniu polskich mediów, zwłaszcza dostępu do TV Polonia, lokalnych polskich stacji radiowych (np. Radio znad Wilii) i programów polskojęzycznych realizowanych w miejscowych (niepolskich) mediach radiowych i telewizyjnych oraz prasy polskiej (krajowej) i polonijnej (nie tylko lokalnej), która powinna być dostępna we wszystkich ośrodkach, w których naucza się języka polskiego. Oddzielnym kręgiem zainteresowań (ale także finansowania ze strony polskiej przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej i/lub placówki dyplomatyczne) powinny być organizacje społeczne, organizacje i stowarzyszenia typu związki Polaków, kluby polonijne ze Stowarzyszeniem „Wspólnota Polska" na czele, w tym zakresie, oprócz uporządkowania przepisów międzynarodowych dotyczących mniejszości narodowej polskiej lub grup Polaków ze swoim językiem regionalnym (etnicznym), także finansowego wspierania ze środków tych państw polskiej mniejszości narodowej lub dużych grup Polaków osiadłych w tych krajach.

8. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– wielość podmiotów rządowych zaangażowanych w edukację i promocję języka polskiego jako obcego – stosunkowo duży potencjał środków finansowych i rzeczowych przeznaczanych na wspomniany cel – rozwijający się zakres wymiany międzynarodowej oraz wzrost popularności języka polskiego w świecie – zaangażowanie ministerstw w wysyłanie za granicę polskich nauczycieli języka polskiego jako obcego	– brak wyrazistej koordynacji działań tych podmiotów rządowych, zwłaszcza w postaci koordynatora głównego – niestabilność przepisów prawnych regulujących sprawy związane z edukacją (nie tylko w zakresie języka polskiego jako obcego) – brak wyraźnych zasad i reguł w przyznawaniu środków – brak wiarygodnego inwentarza ośrodków zagranicznych, w których naucza się języka polskiego jako obcego

Mocne strony	Słabe strony
– opracowanie i wdrożenie systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego	– dostrzeżone już wady obecnego systemu certyfikacyjnego wymagające szybkiej nowelizacji obowiązujących przepisów – trudności w pozyskiwaniu nauczycieli i lektorów języka polskiego kierowanych do ośrodków zagranicznych

9. Podsumowanie

Uznajemy, że promocja i edukacja polonistyczna prowadzona poza granicami Polski jest na tyle ważnym składnikiem troski o nasze dziedzictwo narodowe, że obie te dziedziny powinny być objęte szerokim mecenatem Rzeczypospolitej Polskiej, zarówno w zakresie prawnym, jak i finansowym. Nie wykluczamy, że warto nie tylko opracować wnikliwą diagnozę, prognozę i strategię rozwoju, ale także umocować te elementy w oddzielnej ustawie sejmowej, która obejmowałaby całokształt troski o składnik dziedzictwa narodowego, jakim jest język. Do takiej ustawy możliwe (i wskazane) byłoby przeniesienie również tej części obecnej *Ustawy o języku polskim*, która odnosi się do poświadczania znajomości (certyfikacji) języka polskiego. Uporządkowanie sfery prawnej i finansowej jest punktem wyjścia proponowania wszelkich typów działań edukacyjnych i promocyjnych. Wskazane byłoby także poddanie tej ekspertyzy i ewentualnych planowanych na jej podstawie zamierzeń szerokim konsultacjom wśród jak najszerszej reprezentacji polskich środowisk osiedlonych i/lub zamieszkałych za granicą. Takie spojrzenie z zewnątrz mogłoby stanowić istotne wzbogacenie i uzupełnienie naszych obserwacji i postulatów. **Elementarnym warunkiem sensowności i przydatności tej strategii jest jednak uwolniona od zmienności ekip rządzących stabilność przepisów prawnych i poziomu oraz zasad finansowych stanowionych i przestrzeganych przez polityczne organa państwa.**

Rozdział VII
Lektorzy i lektoraty języka polskiego w Polsce i w zagranicznych ośrodkach akademickich

Streszczenie

Proces uczenia się polszczyzny jako języka obcego trwa nieprzerwanie od początku XVI wieku, jego gwałtowny rozwój przyniosła druga połowa XX wieku i wiek XXI.

Nauczanie języka polskiego jako obcego w Polsce obejmuje kilka poziomów. Są to: (i) praktyka nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego (poziom podstawowy), (ii) przygotowywanie i wydawanie podręczników do nauczania polszczyzny jako języka obcego, dostosowanych do używanych metod i technik nauczania, zależnych od poziomu wiedzy lingwistycznej, psychologicznej i dydaktycznej; (iii) nauczyciele języka polskiego jako obcego, sposób ich przygotowywania, a później zorganizowanego kształcenia do wykonywania zawodu, wreszcie ich zaangażowanie w wykonywanie wybranego zawodu; (iv) naukowa refleksja o procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego, badania skuteczności tego nauczania, badania skuteczności poszczególnych metod i technik nauczania, prace nad innowacjami dydaktycznymi, wykorzystującymi dostępne środki techniczne do skuteczniejszego nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego.

Obecnie nauczanie polszczyzny w kraju ma bardzo szeroki zasięg. Kursy języka polskiego oferują wszystkie niemal wyższe uczelnie, szeroka jest także oferta prywatnych szkół językowych. Brak jednak bezpłatnych kursów naszego języka dla obcokrajowców, których nie stać na ich opłacenie, kursów prowadzonych przez urzędy (wielkich) miast polskich, zamieszkiwanych przez wielu cudzoziemców, które są niezbędne w celu umożliwienia obcokrajowcom szybkiej integracji w środowisku polskim, w tym – podjęcia pracy wymagającej (dobrej) znajomości polszczyzny. Dobrze funkcjonuje i stale się rozwija rynek podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. Większość z nich została przygotowana i wydana przez wyższe uczelnie, brak było natomiast mecenatu państwa, który umożliwiłby opracowywanie całych serii pomocy kierowanych do określonych grup odbiorców. Rozwija się też proces kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego (po roku 2000 osiągnął dość wysoki stopień profesjonalizacji). Problemów jest jednak wciąż wiele, ciągle brak bowiem przygotowanych pod egidą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (we współpracy z MEN) podstaw programowych w tym zakresie. Co więcej, brak jest także rozporządzeń ministerialnych tworzących oficjalnie trzy specjalności w zakresie nauczania języka polskiego: nauczyciela języka polskiego jako ojczystego, nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz nauczyciela języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego. Można zatem powiedzieć, że politykę językową w zakresie kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego i drugiego realizują świadomie polskie uczelnie, a nie państwo polskie reprezentowane przez odpowiednie resorty.

Nauczanie polszczyzny na uczelniach zagranicznych już od lat 30. ubiegłego wieku stanowi istotny element promocji języka polskiego i kultury polskiej w świecie. Mając to na względzie, stosowne ministerstwa (MEN/MNiSW) systematycznie zwiększały liczbę delegowanych lektorów do różnych uczelni zagranicznych. Liczba osób pracujących za granicą sięgała 110, a lektoraty istniały w 35 krajach. Po roku 2014 liczba ta zmniejszyła się jednak – obecnie (2017) pracuje jedynie 86 lektorów w 31 krajach. Niniejsza część opracowania, w celu porównania, zawiera tabelaryczny spis ośrodków, w których pracowało 110 lektorów, i spis tych ośrodków, w których zatrudnionych było 86 osób, podając przyczyny zaistniałego stanu rzeczy. Wśród nich znalazły się m.in.: oszczędnościowa polityka uczelni zagranicznych (np. we Włoszech), oszczędności MNiSW, zmiana polityki edukacyjnej niektórych uczelni (np. w Rosji), likwidacja polskich placówek dyplomatyczno-konsularnych w niektórych krajach oraz brak odpowiedniego wsparcia ze strony naszego kraju (np. w Mongolii).

Szeroko przedstawione zostały również zmiany wymagań uczelni w stosunku do lektorów (np. prowadzenie wykładów, także o charakterze niepolonistycznym, posiadanie stopnia doktora), przy jednoczesnych wypadkach pogarszania się warunków pracy oraz sytuacji bytowej lektorów (opóźnione bądź zmniejszone wynagrodzenia za pracę, niekiedy nawet brak wynagrodzenia, czy też nieodpowiednie mieszkanie lub jego brak). Często z tego względu lektorzy rezygnują z pracy (innymi powodami rezygnacji są też przyczyny administracyjno-wizowe). Obserwuje się też pewną fluktuację posad: w jednych krajach lektoraty są wygaszane, w innych przeciwnie – widać wyraźny wzrost zainteresowania nauką języka polskiego na uczelniach wyższych (np. w Chinach czy na Ukrainie). Bywa też, że z prośbą o lektoraty języka polskiego zwracają się uczelnie z krajów, w których do tej pory zajęcia z polskiego na szczeblu akademickim nie były oferowane (Indonezja, Argentyna).

W opracowaniu podkreśla się słabe i mocne strony obecnego systemu oraz wskazuje propozycje mające uczynić politykę lektoratową bardziej elastyczną i efektywną, bardziej dostosowaną do zmieniających się potrzeb. Między innymi wskazuje się drogi podniesienia kwalifikacji lektorów, wykorzystania ich do wspierania już działających polonistyk oraz udzielania pomocy uczelniom w otwieraniu nowych. Pokazuje się także propozycje włączenia działalności lektorów na uczelniach zagranicznych oraz w środowiskach ich oddziaływania do realizacji edukacyjnej i kulturowej polityki państwa w obecnej rzeczywistości.

1. Nauczanie języka polskiego w Polsce – wprowadzenie

Definicja terminu *język polski jako obcy* zwraca uwagę na miejsce nauczania i uczenia się naszego języka, podkreślając, że oba procesy w zasadzie toczą się w szkołach i na kursach poza środowiskiem polskojęzycznym. Wynika z niej zatem, że klasyczne nauczanie polszczyzny jako języka obcego odbywa się poza Polską, np. we Francji, Niemczech, Włoszech, w Hiszpanii czy Portugalii. Jednak zasadniczym celem tego nauczania pozostaje zawsze porozumiewanie się z osobami mówiącymi po polsku, a więc przede wszystkim z Polakami. Ponieważ państwo polskie jest największym na świecie skupiskiem Polaków, wszyscy ci, którzy uczyli się naszego języka z dala od Polski, chcieliby sprawdzić swoją kompetencję komunikacyjną w języku polskim, komunikując się z Polakami w ich naturalnym środowisku językowym – w Polsce. Dlatego definicję języka polskiego jako obcego należy uzupełnić o stwierdzenie, że część procesu nauczania i uczenia się naszego języka może się odbywać

w Polsce. Obecnie zajmiemy się zatem nauczaniem języka polskiego jako obcego organizowanym w Polsce dla obcokrajowców, którzy zupełnie nie znają polszczyzny, znają ją (bardzo) słabo albo znają ją dość dobrze, ale chcieliby opanować biegle, na poziomie zbliżonym do poziomu biegłości rodzimych użytkowników języka. Mając świadomość, że proces uczenia się polszczyzny jako języka obcego toczy się nieprzerwanie od początku XVI wieku, zwrócimy szczególną uwagę na jego początki i rozwój od lat 50. wieku XX do końca roku 2015.

Mówiąc o nauczaniu języka polskiego jako obcego w Polsce, musimy pamiętać, że zjawisko to obejmuje kilka poziomów. Poziomem podstawowym jest na pewno **praktyka nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego**. Na poziomie drugim, wyższym, znajduje się **przygotowywanie i wydawanie podręczników do nauczania polszczyzny jako języka obcego**, dostosowanych do używanych metod i technik nauczania, zależnych od poziomu wiedzy lingwistycznej, psychologicznej i dydaktycznej. Podręczniki zawsze były bardzo ważne, gdyż w czasach, kiedy nie było wielkiego wyboru materiałów dydaktycznych, dostępne podręczniki były jedyną pomocą dla nauczyciela w procesie nauczania języka, a dla ucznia – w procesie uczenia się języka. To podręczniki zawierały ukryte programy nauczania, poradniki metodyczne, dawały potrzebną i dostępną wiedzę lingwistyczną, prezentowały elementy kultury związanej z nauczanym językiem, bywały też rozmówkami i poradnikami pisania listów oraz prowadzenia negocjacji handlowych. Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego najczęściej były przygotowywane przez nauczycieli polszczyzny, specjalizujących się w nauczaniu cudzoziemców. Dlatego też na kolejnym poziomie muszą się znaleźć **nauczyciele języka polskiego jako obcego**, sposób ich przygotowywania, a później zorganizowanego kształcenia do wykonywania zawodu, wreszcie ich zaangażowanie w wykonywanie wybranego zawodu. Na najwyższym, czwartym poziomie plasuje się **naukowa refleksja o procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego, badania skuteczności tego nauczania**, badania skuteczności poszczególnych metod i technik nauczania, prace nad innowacjami dydaktycznymi wykorzystującymi dostępne środki techniczne do skuteczniejszego nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego.

1.1. Z praktyki nauczania polszczyzny jako języka obcego w Polsce w latach 1950–2015

Nauczanie języka polskiego jako obcego zaczęto prowadzić w Polsce w latach 50. wieku XX. O tym, jak widziano wtedy specyfikę tego nauczania, świadczą używane wówczas terminy, tworzone przez polonistów, dla których było to zjawisko nowe, niemające większych tradycji ani w językoznawstwie polskim, ani w polskiej dydaktyce. Dlatego pierwszy termin był bardzo prosty w budowie, gdyż zawierał tylko dwa elementy: przedmiot nauczania oraz jego adresatów. Terminem tym było wyrażenie *język polski dla cudzoziemców*, zachowane do dziś w nazwach jednostek uczelnianych, takich jak np. Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w Łodzi. Wyrażenie to pojawiało się obowiązkowo w latach 60. i 70. XX wieku w tytułach wszystkich materiałów dydaktycznych do nauczania cudzoziemców (np. T. Iglikowska, L. Kacprzak, *Język polski dla cudzoziemców. Podręcznik dla niezaawansowanych*, UW 1968, 1969, 1974, 1978; K. Budzianka, H. Olaczek, E. Wróblewska, *Język polski dla cudzoziemców. Skrypt dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Cz. I*,

Kurs wstępny, UŁ 1974, 1976, 1978), a także w pierwszych artykułach naukowych na temat tego nauczania, np. w artykule S. Skorupki, *Pomoce dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców* z 1962 roku.

Dość wcześnie, bo w drugiej połowie lat 60., pojawił się termin *język polski jako obcy*, szybko zyskując popularność. Po raz pierwszy przytoczono go w tytule artykuł Bronisława Wieczorkiewicza, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, opublikowanego w „Poradniku Językowym" w 1966 roku. Do jego wylansowania przyczynili się niewątpliwie znani językoznawcy warszawscy, jak: Danuta Buttler, Janina Wójtowicz, Barbara Bartnicka, Halina Rybicka-Nowacka, Barbara Klebanowska czy Jan Lewandowski, używający go w wielu publikacjach. W ich ślady poszli również przedstawiciele innych ośrodków, np. Marek Kornaszewski i Bogdan Walczak z UAM, Władysław Miodunka z UJ, Tadeusz Frankiewicz z PWr. Termin ten przyłączał problematykę nauczania języka polskiego do problematyki nauczania innych języków obcych w Polsce: rosyjskiego, angielskiego, francuskiego, niemieckiego, zachęcając do nauczania języka polskiego cudzoziemców w sposób, w jaki uczono innych języków obcych. Jako pierwszy propozycję tę przedstawił B. Wieczorkiewicz w artykule z 1966 roku. Ciekawe, że termin *język polski jako obcy* pojawił się w opozycji do terminu *język polski jako ojczysty*, który jednak nie zyskał w Polsce ogólnego użycia i do dziś jest powszechnie zastępowany ogólnikowym pojęciem *język polski*, jakby nauczanie języka polskiego Polaków wyczerpywało wszystkie możliwe typy nauczania polszczyzny.

Podstawą wszelkich działań było wtedy praktyczne nauczanie języka polskiego cudzoziemców, realizowane najpierw w Uniwersytetach Warszawskim i Łódzkim, a potem w innych uczelniach krajowych (uniwersytetach, akademiach i politechnikach), gdzie powstały pierwsze jednostki dydaktyczne, znane jako studia języka polskiego dla cudzoziemców. Pracujący w nich lektorzy starali się jak najlepiej i najskuteczniej nauczać polszczyzny cudzoziemców, zdobywając doświadczenie w wyniku adaptacji do nowych warunków zasad nauczania języka polskiego jako ojczystego, których uczono ich na studiach polonistycznych. Wszyscy lektorzy przechodzili zatem przez proces przyuczania do zawodu lektora języka polskiego jako obcego, prowadzony bez podstaw teoretycznych, metodą prób i błędów. Zdobyte w ten sposób doświadczenie starali się przekazywać innym, opracowując pierwsze skrypty uczelniane do nauczania języka polskiego cudzoziemców na dwu poziomach: dla początkujących i średnio zawansowanych. W zasadzie można powiedzieć, że studium języka polskiego dla cudzoziemców, istniejące w danej uczelni, starało się samodzielnie rozwiązywać problemy w zakresie nauczania obcokrajowców, podczas gdy kształcenie cudzoziemców w skali ogólnopolskiej znajdowało się na dalekim planie.

Obecnie nauczanie języka polskiego jako obcego prowadzą prawie wszystkie szkoły wyższe, przygotowujące obcokrajowców do studiów w Polsce i kształcące obcokrajowców w swoich murach (zob. rozdz. VIII). Szkoły te oferują kursy roczne i semestralne oraz wakacyjne kursy języka polskiego jako obcego (2-, 4-, 6-tygodniowe kursy języka polskiego dla obcokrajowców). Z uczelnianymi szkołami języka polskiego jako obcego od lat 90. wieku XX konkurują prywatne szkoły językowe, włączające do swej oferty nauczanie polszczyzny jako języka obcego. Wymienione dotąd formy nauczania języka polskiego wiążą się z uzyskaniem praw studenta danej uczelni albo, jak w przypadku prywatnych szkół językowych i niektórych kursów na wyższych uczelniach, są odpłatne. Brak jest bezpłatnych kursów języka pol-

skiego dla obcokrajowców, których nie stać na ich opłacenie, kursów prowadzonych przez urzędy (wielkich) miast polskich, zamieszkiwanych przez wielu cudzoziemców. **Kursy takie są niezbędne** w celu umożliwienia obcokrajowcom szybkiej integracji w środowisku polskim, w tym podjęcia pracy wymagającej (dobrej) znajomości polszczyzny.

1.2. Przygotowywanie i wydawanie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego

Praktyce nauczania języka polskiego jako obcego od początku XVI wieku towarzyszy **przygotowywanie i wydawanie podręczników oraz innych pomocy dydaktycznych**. Przez wiele wieków podręczniki zawierały wszystko, co mogło być przydatne dla uczących się polszczyzny: od prostych codziennych rozmówek do dialogów związanych z konkretną sytuacją, od list słówek o znaczeniu ogólnym i tematycznym do list liczebników głównych, porządkowych i zbiorowych, od wzorów odmiany wyrazów polskich do przykładów listów pisanych z różnych okazji oraz popularnych modlitw i pieśni kościelnych. Współczesną historię podręczników języka polskiego dla cudzoziemców otwierają podręczniki wydawane od lat 60. wieku XX jako skrypty uczelniane w dwu uczelniach specjalizujących się wtedy w nauczaniu polszczyzny obcokrajowców: w UW i UŁ. Uniwersytet Warszawski specjalizował się wówczas w nauczaniu slawistów, w tym polonistów zagranicznych, a Uniwersytet Łódzki – w kształceniu językowym młodzieży z krajów tzw. Trzeciego Świata, przygotowującej się do studiów magisterskich (i np. inżynierskich) w Polsce. Ze względu na szybki rozwój nauczania cudzoziemców języka polskiego do tych uczelni dołączyły wkrótce inne, np. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Śląski.

Spojrzenie z dzisiejszej perspektywy na pomoce dydaktyczne powstające w latach 1960–1990 pokazuje znaczną ewolucję, jaką przeszły podręczniki do nauczania polszczyzny jako języka obcego: od skryptów uczelnianych wydawanych i rozpowszechnianych przez te uniwersytety, w których utworzono studia języka polskiego dla cudzoziemców, do podręczników publikowanych przez wydawnictwa ogólnopolskie, co zapewniało im ogólnopolską dystrybucję; od skryptów powielanych najtańszym kosztem do podręczników drukowanych zawierających fotografie, rysunki i kolorowe ilustracje. Wprawdzie przez cały czas panował system nakazowo-rozdzielczy, umożliwiający dbanie wyłącznie o potrzeby powierzonych uczelni studentów zagranicznych, powoli jednak zaczynała powstawać konkurencja między poszczególnymi uczelniami. Była ona słabo widoczna w zakresie wydawania skryptów (tu wyróżniło się jedynie wydawnictwo KUL), ale stawała się wyraźniejsza, gdy autorom udawało się zyskać zainteresowanie podręcznikiem wydawnictwa o zasięgu ogólnopolskim.

Ewolucję treści podręczników widać nawet w tytułach, które w latach 60. i na początku lat 70. ograniczały się do skromnej informacji typu *Język polski dla cudzoziemców,* by powoli zacząć wyrażać indywidualne podejście autorów zarówno do swego dzieła, jak i stosowanych metod. To wtedy pojawiły się takie tytuły, jak *Wśród Polaków* B. Rudzkiej, Z. Goczołowej (KUL, Lublin 1977), *Z polskim na co dzień* M. Grali, W. Przywarskiej (PWN, Warszawa 1978), *W Polsce po polsku* M. Grali, W. Przywarskiej (PWN, Warszawa 1981) czy wreszcie *Polska po polsku* W. Miodunki, J. Wróbla (Interpress, Warszawa 1986).

Biorąc pod uwagę stosowane podejście metodyczne do nauczania języka polskiego jako obcego, musimy stwierdzić, że wówczas dominowały podręczniki z programem gramatycznym, zorientowane metodologicznie na metodę bezpośrednią lub audiolingwalną. Zupełną nowość stanowiły pomoce wzorowane na francuskich metodach audiowizualnych, jak *Polska po polsku* W. Miodunki, J. Wróbla (Warszawa 1986), czy też wprowadzające podejście komunikacyjne z programem intencjonalno-pojęciowym (jak podręcznik W. Martyniuka *Mów do mnie jeszcze! Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, UJ, Kraków 1984, 1986, 1991).

Od końca XX wieku z wydawnictwami uczelnianymi rywalizują prywatne szkoły językowe, którym podręczniki pozwalają uzyskać większą popularność na rynku dydaktycznym w Polsce. Współzawodnictwo uczelni i ich wydawnictw przyniosło, oprócz podręczników ogólnych dla rożnych poziomów nauczania, podręczniki do nauczania sprawności językowych (rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, pisania, czyli redagowania wypowiedzi pisemnych, mówienia w monologu, dialogu i prowadzenia mediacji językowych), pomoce dydaktyczne od zbiorów ćwiczeń z gramatyki i składni języka polskiego do ćwiczeń leksykalnych dla różnych poziomów zaawansowania. **W zakresie podręczników do nauczania polszczyzny jako języka obcego uwagę zwraca to, że ogromna ich część została przygotowana i wydana przez poszczególne uczelnie w Polsce, brak było natomiast zupełnie mecenatu państwa polskiego**, co pozwoliłoby na przygotowywanie i wydawanie podręczników modelowych dla poszczególnych poziomów zaawansowania językowego czy podręczników lansujących nowe podejścia i metody nauczania języków obcych, np. podejście komunikacyjne, podejście zadaniowe i działaniowe czy metodę projektów. Nieznaczną zmianę przyniosły konkursy na granty przyznawane przez Senat RP i MSZ, w ramach których przygotowano podręczniki np. dla Polaków ze Wschodu, szczególnie Ukraińców, którzy obecnie dominują w grupie uczących się polszczyzny. Mówimy jednak o nieznacznej poprawie, gdyż brak tu systematyczności i kontynuacji działań, brak wizji systemu pomocy dydaktycznych do nauczania języka i kultury polskiej. Nie ulega wątpliwości, że politykę językową w zakresie przygotowywania i wydawania pomocy dydaktycznych do nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego realizują świadomie polskie uczelnie i szkoły językowe, ale nie państwo polskie.

Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego najczęściej były przygotowywane przez nauczycieli polszczyzny specjalizujących się w nauczaniu cudzoziemców. Od XVI do XVIII wieku było wśród nich wielu obcokrajowców (np. Niemców i Francuzów), którzy najpierw sami uczyli się polszczyzny, a potem postanawiali uczyć innych, w tym przygotowywać podręczniki i gramatyki dla cudzoziemców. Do lat 80. minionego wieku podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego przygotowywane za granicą były lepsze pod względem metodycznym i edytorskim od tych wydawanych w Polsce, ponieważ ich autorzy korzystali z najnowszego dorobku dydaktyki języków obcych, co w Polsce było znacznie utrudnione. Zmiana nastąpiła na przełomie lat 80. i 90., kiedy podręczniki przygotowywane i wydawane w Polsce stawały się bardziej nowatorskie pod względem metodycznym. Ich autorzy szybciej dokonywali transferu europejskiej myśli dydaktycznej, proponując nowoczesne rozwiązania, które były starannie realizowane przez polskich wydawców. Wśród najnowszych podręczników wyróżniają się te, których autorzy korzystali z grantów euro-

pejskich, pozwalających na przygotowanie i wydanie podręczników na poziomie międzynarodowym, np. seria podręczników *Hurra!!! Po polsku 1. Propozycja programowa na poziom A1* M. Małolepszej i A. Szymkiewicz (2005); *Hurra!!! Po polsku 2. Propozycja programowa na poziom A2* A. Burakat i A. Jasińskiej (2006) oraz *Hurra!!! Po polsku 3. Propozycja programowa na poziom B1* A. Burakat, A. Jasińskiej, M. Małolepszej i A. Szymkiewicz (2009), przygotowana przez zespół pracowników prywatnej szkoły języka polskiego jako obcego „Prolog" w Krakowie[1].

1.3. Szkolenia, kursy, warsztaty i studia dla nauczycieli języka polskiego jako obcego

Pierwsze szkolenia i kursy dla kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego zaczęto organizować od 1962 roku w Instytucie „Polonicum" Uniwersytetu Warszawskiego, należącym wtedy do najlepszych jednostek tego typu w kraju. Zgromadzone doświadczenia postanowiono wykorzystać potem w procesie kształcenia kandydatów na lektorów języka polskiego wyjeżdżających do uczelni zagranicznych, prowadzących nauczanie polszczyzny jako języka obcego. W 1981 roku na Wydziale Polonistyki UW utworzono Podyplomowe Studium dla kandydatów na lektorów języka polskiego, które w latach 80. prowadziło kształcenie kandydatów z całej Polski. Ukończenie szkolenia i zdanie egzaminu było warunkiem wyjazdu za granicę do pracy w charakterze lektora. O tym, jak wyglądał program tego kształcenia, wiemy z publikacji *Vademecum lektora języka polskiego* pod red. B. Bartnickiej, L. Lacprzak, E. Rohozińskiej (UW, Warszawa 1992).

Wzrost autonomii polskich uczelni spowodował w latach 90. minionego wieku podjęcie kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego w tych uczelniach, które okresowo (np. na kursach wakacyjnych) zatrudniały więcej lektorów poza pracującymi na etatach uczelnianych. Ta forma kształcenia została ok. roku 2000 (w UŚ w 1999 r.) sformalizowana i przybrała postać studiów podyplomowych, dwuletnich studiów magisterskich II stopnia lub studiów licencjackich I stopnia (zob. tabela 1). Rozpowszechnienie studiów specjalistycznych w zakresie nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego było spowodowane ich rosnącą popularnością wśród młodzieży studenckiej. Podejmowali je nie tylko poloniści, ale także neofilolodzy. Obok studentów polskich interesowali się nimi cudzoziemcy z krajów sąsiednich (np. Ukrainy, Białorusi, Rosji, Słowacji, Węgier), ale też z krajów odległych od Polski (np. z Tajwanu, Chin, Japonii).

Nowym zjawiskiem było to, że najlepsi absolwenci studiów magisterskich *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego* decydowali się potem na podejmowanie studiów III stopnia i przygotowywanie rozpraw doktorskich poświęconych analizie procesu nauczania języka polskiego jako obcego. Dzięki takim pracom pierwotna metodyka nauczania języka polskiego jako obcego stała się na przełomie XX i XXI wieku naukową glottodydaktyką polonistyczną, teoretycznie bliską dydaktyce języków obcych, w tym światowych, w Polsce. Było to możliwe dzięki temu, że pierwotnie studia języka polskiego dla cudzoziemców, były pro-

[1] Oczywiście, wymienione tu podręczniki i pomoce dydaktyczne nie są przez nas uznane ani za najlepsze, ani za jedynie godne polecenia. Są to tytuły przykładowo ilustrujące pewne opisywane tendencje. W miarę pełną listę podręczników i pomocy można znaleźć na stronie prowadzonej w UŚ: http://www.sjikp.us.edu.pl/pl/biblioteka-lektora/.

wadzone przez placówki dydaktyczne, specjalizujące się w nauczaniu obcokrajowców polszczyzny, które stawały się stopniowo placówkami naukowo-dydaktycznymi. Pierwszą taką placówką był Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego, powstały w roku 1980 w Instytucie Badań Polonijnych UJ.

Tabela 1. Uniwersyteckie ośrodki polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców

Lp.	Miasto	Ośrodek akademicki	Rok powstania ośrodka
1.	Bydgoszcz	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców	2007
2.	Gdańsk/Sopot	Uniwersytet Gdański Studium Języków Obcych – Zespół Lektorów Języka Polskiego jako Obcego	b.d.
3.	Katowice	Uniwersytet Śląski w Katowicach Szkoła Języka i Kultury Polskiej Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich	 1991 2011
4.	Kraków	Uniwersytet Jagielloński Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie W ramach Centrum funkcjonują także: Katedra Języka Polskiego jako Obcego Szkoła Języka i Kultury Polskiej	1970 (kursy języka polskiego jako obcego od roku 1931)
5.	Kraków	Politechnika Krakowska Międzynarodowe Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej	1985
6.	Kraków	Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie Studium Nauki Języka Polskiego jako Obcego	b.d.
7.	Lublin	Katolicki Uniwersytet Lubelski Szkoła Języka i Kultury Polskiej KUL	1972
8.	Lublin	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców	1991
9.	Łódź	Uniwersytet Łódzki Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców	1952
10.	Olsztyn	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Ośrodek Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców	2005

Lp.	Miasto	Ośrodek akademicki	Rok powstania ośrodka
11.	Opole	Uniwersytet Opolski Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców przy Instytucie Filologii Polskiej i Kulturoznawstwa	2007
12.	Opole	Politechnika Opolska Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej	b.d.
13.	Poznań	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców	1985
14.	Rzeszów	Uniwersytet Rzeszowski Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Polaków z Zagranicy i Cudzoziemców „Polonus”	1990
15.	Szczecin	Uniwersytet Szczeciński Szkoła Języka i Kultury Polskiej Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa	2005
16.	Toruń	Uniwersytet Mikołaja Kopernika Studium Języka Polskiego i Kultury dla Obcokrajowców	1994
17.	Warszawa	Uniwersytet Warszawski Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” (w latach 1976–2005 Instytut „Polonicum”)	1956 (kursy prowadzone od roku 1931)
18.	Warszawa	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców	b.d.
19.	Warszawa	Uczelnia Łazarskiego Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej	2010
20.	Wrocław	Uniwersytet Wrocławski Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców	1974
21.	Wrocław	Politechnika Wrocławska Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców	b.d.
22.	Białystok	Szkoła Języka i Kultury Polskiej POLLANDO przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku	2013
23.	Słubice	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Europejski Uniwersytet Viadrina, Frankfurt nad Odrą Collegium Polonicum w Słubicach	1996
24.	Warszawa	Fundacja Języków Obcych „Linguae Mundi”	1989

Lp.	Miasto	Ośrodek akademicki	Rok powstania ośrodka
25.	Częstochowa	Akademia Polonijna w Częstochowie Studium Języka i Kultury Polskiej	b.d.
26.	Warszawa	Uniwersytet Medyczny Letnia Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Obcokrajowców przy Studium Języków Obcych	b.d.
27.	Katowice	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach Letnia Szkoła Języka Polskiego	b.d.
28.	Gdańsk	Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku Szkoła Języka Polskiego	b.d.
29.	Częstochowa	Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie Instytut Filologii Polskiej – Letnia Szkoła Języka i Kultury Polskiej	b.d.

Oprac. A. Achtelik w roku 2017 na podstawie publikacji P.E. Gębal (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków, 24–25 oraz danych internetowych.

Do ujednolicenia i podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego przyczyniły się monografie o charakterze podręczników, przygotowane i wydane przez pracowników poszczególnych uczelni, np.: A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (Kraków 2005); *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny (Kraków 2006); A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasieka, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* (Warszawa 2010); *Sztuka czy/i/to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 1–3, red. J. Tambor, A. Achtelik (Katowice 2007–2010); I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych* (Kraków 2010); P.E. Gębal, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze* (Kraków 2010); E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* (Kraków 2012); *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Kraków 2011 (wyd. 2., 2016).

Z podanych dotąd informacji wynika, że proces kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego stale się rozwija, a po roku 2000 osiągnął dość wysoki stopień profesjonalizacji. Nie oznacza to jednak, że pracownicy uczelni prowadzący kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego nie widzą już żadnych problemów. Jest ich wciąż wiele, a najważniejszy z nich polega na tym, że każda uczelnia tworzy swój własny program tych studiów, gdyż brak jest przygotowanych pod egidą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (we współpracy z MEN) podstaw programowych w tym zakresie. Co więcej, brak jest także rozporządzeń ministerialnych tworzących oficjalnie trzy specjalizacje w zakresie nauczania języka polskiego: nauczyciela języka polskiego jako ojczystego, nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz nauczyciela języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego.

Nie ulega wątpliwości, że takie specjalizacje powinny były zostać stworzone przed rokiem 2004, przed wejściem Polski do Unii Europejskiej. Mimo licznych apeli środowiska glottodydaktyków polonistycznych, sytuacja ta (nierozwiązanie problemu) trwa do dziś, co zmusza nas do stwierdzenia, że **politykę językową w zakresie kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego i drugiego realizują świadomie polskie uczelnie, a nie państwo polskie reprezentowane przez odpowiednie resorty.** O powadze sytuacji świadczy fakt, że nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego kształci się tylko w Polsce, co oznacza, że oferta polskich uczelni jako jedyna w tym zakresie trafia nie tylko do studentów polskich, ale także do studentów z innych krajów świata. Wśród uczelni zagranicznych wyjątek w tym zakresie stanowi Uniwersytet w Lipsku, na którym pod opieką prof. Grit Mehlhorn kształci się nauczycieli polszczyzny jako języka obcego[2].

1.4. Glottodydaktyka polonistyczna jako dziedzina badań naukowych procesu nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego

Na najwyższym poziomie nauczania języka polskiego jako obcego plasuje się teoria tego nauczania, czyli wszelkie prace odnoszące się do metodyki nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego, procesu przyswajania sobie polszczyzny przez obcokrajowców, kształcenia odpowiednich nauczycieli, przygotowywania i ewaluacji materiałów dydaktycznych, historii nauczania języka i kultury polskiej w różnych krajach i regionach świata, wreszcie – polityki językowej w zakresie nauczania i promocji polszczyzny w świecie. **Wymienionymi zagadnieniami tworzącymi podstawy teoretyczne i metodologiczne nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego zajmuje się glottodydaktyka polonistyczna, rozumiana jako nowa gałąź badań naukowych z zakresu językoznawstwa polonistycznego.**

Zagadnieniami nauczania języka polskiego jako obcego w latach 60. wieku XX zaczęli zajmować się znakomici językoznawcy polonistyczni z Uniwersytetu Warszawskiego, potem w ich ślady poszli naukowcy z UŁ, UJ, KUL, UMCS, UWr., UŚ i innych uczelni, także poloniści zagraniczni z różnych krajów świata. Pierwsze podsumowanie dorobku badawczego lat 60. i 70. minionego wieku przyniosła książka pod tytułem *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, red. J. Lewandowski (PWN, Warszawa 1980). Kolejne podsumowanie całego dorobku powojennego zawarł Jan Lewandowski w monografii *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna* (UW, Warszawa 1985).

Patrząc z perspektywy lat na rozwój glottodydaktyki polonistycznej jako dziedziny badań naukowych, możemy powiedzieć, że na stosunkowo szybki jej rozwój miały wpływ następujące czynniki:

– przekształcenie studiów języka polskiego dla cudzoziemców z jednostek dydaktycznych na naukowo-dydaktyczne, co wiązało się z zamianą części etatów na naukowo-dydaktyczne;

[2] Program taki (w o wiele mniejszym wszak zakresie) tworzy prof. A. Piasecka-Till na Uniwersytecie Federalnym Parany w Kurytybie, gdzie obecnie zapotrzebowanie na polskich nauczycieli jest ogromne.

- przygotowywanie prac naukowych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej w związku ze staraniem się o stopnie i tytuły naukowe;
- rozwój studiów doktoranckich z zakresu nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego;
- udział w międzynarodowych konferencjach naukowych odbywających się regularnie (najpierw co rok, a potem co dwa lata) w Polsce z inicjatywy Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, a także w Kongresach Polonistyki Zagranicznej (tak nazywanych do V Kongresu w 2012 roku w Opolu) i w Światowych Kongresach Polonistów (od 2016 roku; VI Kongres w Katowicach – dwa ostatnie z lat 2012 i 2016 pod egidą Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych);
- publikacje prac naukowych w tomach pokonferencyjnych i w specjalistycznych czasopismach naukowych;
- pojawienie się na rynku serii wydawniczych poświęconych glottodydaktyce polonistycznej.

Okres przekształceń organizacyjnych, dydaktycznych i naukowych w uczelniach zbiegł się w czasie z powstaniem z inicjatywy dra Donalda Pirie (Uniwersytet w Glasgow) i zarejestrowaniem w Warszawie w dniu 22 kwietnia 1997 roku Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Z perspektywy 20 lat trzeba wyraźnie stwierdzić, że Stowarzyszeniu udało się zrealizować wiele zamierzeń zawartych w statucie organizacji, m.in. regularne organizowanie konferencji naukowych w różnych uczelniach polskich kształcących obcokrajowców. Polonistom zagranicznym pozwoliło to poznać wiele polskich ośrodków uczelnianych poza stolicą, które czuły się zmobilizowane do pokazania światu swoich osiągnięć dydaktycznych i naukowych oraz zaprezentowania największych atrakcji turystycznych regionu. Korzyści były więc wzajemne, a największą z nich była **integracja środowisk polonistów zagranicznych z polskimi specjalistami w zakresie nauczania języka i kultury polskiej jako obcych i podejmowanie wspólnych inicjatyw promujących język i kulturę polską w wielu krajach świata**. Ogromną wartością stały się też spotkania regionalne polonistów – lektorów, nauczycieli, dydaktyków, naukowców (Spotkania Polonistyk Trzech Krajów naprzemiennie w Seulu, Pekinie i Tokio, konferencje i seminaria „bałkańskie", konferencje środkowoeuropejskie na Słowacji zatytułowane „Język w kulturze, kultura w języku" itd.), które zostały zainicjowane wspólnotą i działaniami Stowarzyszenia „Bristol". Owe polonistyczne spotkania regionalne odbywają się do dziś.

Ożywienie naukowe, dydaktyczne i organizacyjne zapoczątkowane 20 lat temu dzięki stworzeniu i działalności Stowarzyszenia „Bristol" najlepiej wyraża liczba publikacji, m.in. tomów pokonferencyjnych, których ukazało się dotąd jedenaście (jeśli nie liczyć owych regionalnych), a każda z nich była ważnym wydarzeniem w życiu naukowym danego ośrodka. Publikacje coraz częściej oddawały indywidualny dorobek danego ośrodka, podkreślając jego tożsamość naukowo-dydaktyczną, zwłaszcza jeśli ukazywały się jako czasopisma (kwartalniki, roczniki) lub serie. Znanymi czasopismami z zakresu glottodydaktyki polonistycznej stały się „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", wydawane w Wydawnic-

twie Uniwersytetu Łódzkiego od 1987 roku oraz „Postscriptum", publikowane przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego od 1992 roku, którego nazwę zmieniono później na „Postscriptum Polonistyczne". Na uwagę zasługują tomy tematyczne przygotowane przez redakcję „Postscriptum Polonistycznego", poświęcone polonistykom w różnych krajach świata: w Ameryce Północnej (2001, nr 1–2), w krajach niemieckojęzycznych (2001, nr 3–4), we Włoszech (2007, nr 1), na Ukrainie (2009, nr 1), na Dalekim Wschodzie (2010, nr 2), w Bułgarii (2013, nr 2), w Republice Czeskiej i na Słowacji (2015, nr 1), w Australii (2016, nr 1). Obecnie przygotowywany jest tom poświęcony Polakom, ich językowi i kulturze w Brazylii. Wydawnictwo UMCS publikuje od 1997 roku w językach polskim i angielskim serię „Język, Kultura, Społeczeństwo" pod red. Jana Mazura (dotychczas ukazało się ponad 30 tomów). Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UW „Polonicum" wydaje swoje prace w „Bibliotece Polonicum", której tom pierwszy ogłoszono drukiem w 2005 roku, oraz w czasopiśmie „Kwartalnik Polonicum", ukazującym się od roku 2006. Pracownicy Katedry Języka Polskiego jako Obcego Wydziału Polonistyki UJ publikowali swe prace w serii „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego", wydawanej przez Universitas, w której w latach 2004–2011 ukazało się 11 tomów. Od 2011 roku serię kontynuuje wydawnictwo Księgarnia Akademicka, publikujące serię „Glottodydaktyka". W latach 2011–2016 w jej ramach wydano drukiem 16 tomów. Ostatni z nich jest szczególnie ważny dla glottodydaktyki polonistycznej w Polsce. Cały dorobek naukowy, dydaktyczny i organizacyjny glottodydaktyki polonistycznej, jaki powstał w latach 1950–2015, został przedstawiony i oceniony w monografii *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* Władysława T. Miodunki (Kraków 2016).

Zwracaliśmy już uwagę, że historia nauczania języka polskiego jako obcego zaczyna się na początku XVI wieku i warto ją bliżej poznać. Nie dysponujemy całościowym opracowaniem jego niemal 500-letniej tradycji (pracuje nad nim prof. Anna Dąbrowska z UWr.). Okazuje się jednak, że większe zainteresowanie budziła dotąd historia najnowsza – historia ośrodków uczelnianych nauczania języka i kultury polskiej jako obcych. Świadczą o tym liczne tomy poświęcone prezentacji dorobku poszczególnych ośrodków uniwersyteckich: *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ* pod red. W. Miodunki i J. Rokickiego (1999); *10 artykułów na 10-lecie Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ* (numer specjalny „Postscriptum" 2000, nr 35–36); *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum* pod red. E. Rohozińskiej, M. Skury i A. Piaseckiej (2006); *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, 1952–2002* D. Wielkiewicz-Jałmużnej (2008); *W służbie języka i kultury. Jubileusz XX-lecia Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS* pod red. J. Mazura, A. Dunin-Dudkowskiej, A. Małyski i K. Sobstyl (2011); *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka* pod red. A. Dąbrowskiej, U. Dobesz (2014); *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej* P.E. Gębala (2014); *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego UJ w latach 1996–2004* D. Gałygi (2015) oraz *Język polski – nie taki obcy. Publikacja jubileuszowa z okazji dziesięciolecia działalności Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie* pod red. I.A. Ndiaye, S. Przybyszewskiego i M. Rółkowskiej (2015). Wszystkie wymienione tu tomy przynoszą wiele informacji szczegółowych na temat aktyw-

ności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej w poszczególnych ośrodkach. Będą mogły być wykorzystywane w przyszłości jako źródło do opracowywania dorobku całej glottodydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI wieku. We wszystkich tomach jest widoczna duma z dotychczasowych osiągnięć danego ośrodka, ale też duma z przynależności do międzynarodowej społeczności, zajmującej się nauczaniem języka i kultury polskiej w świecie, społeczności, która umiała się zintegrować i która dysponuje dziś budzącym szacunek dorobkiem.

Najlepiej wyraził to znakomity polonista japoński prof. Tokimasa Sekiguchi, który tak napisał w 2014 roku: „Jestem pełen podziwu dla szybkiego rozwoju glottodydaktyki w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Osiągnięcia w tej dziedzinie w ciągu ostatnich 20 lat są naprawdę imponujące – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne".

2. Lektorzy i lektoraty języka polskiego na uczelniach zagranicznych – wprowadzenie

Zmiany społeczno-polityczne, gospodarcze oraz rosnące znaczenie Polski jako jednego z ważnych krajów Unii Europejskiej, a jednego z najważniejszych w Europie Środkowo-Wschodniej z jednej strony, z drugiej zaś zmiany priorytetów edukacyjnych różnych uczelni w poszczególnych krajach świata oraz coraz częstsze kłopoty ekonomiczne wielu zagranicznych ośrodków akademickich są przyczyną zmian na mapie placówek zatrudniających lektorów języka polskiego delegowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego RP.

Zmiany te warunkują również oczekiwania uczelni starających się o lektora wobec kandydata delegowanego do określonej placówki. Pogarszająca się sytuacja ekonomiczna uczelni wpływa na jakość warunków pracy oferowanych lektorowi przy niekiedy dość specyficznych wobec niego wymaganiach. Wpływa to na zmianę motywacji zainteresowanych do wykonywania tego zawodu, rodzi frustracje i powoduje narastające trudności w rekrutacji.

2.1. Praca lektora w dobie przemian

W czasach PRL-u i przełomu politycznego lat 1989–1990 lektorat był dla młodych badaczy wybierających karierę naukową szansą do zebrania materiału, dotarcia do literatury fachowej i nawiązania kontaktów, stąd też chętnych na wyjazdy było wiele bardzo dobrze przygotowanych osób. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej związane z tym ułatwienia w podróżowaniu za granicę (jak uruchomienie programów mobilnościowych: Erasmus/Erasmus+, CEEPUS, fundusze norweskie i inne programy stażowe i stypendialne), a przede wszystkim dynamiczny rozwój internetu i możliwość szybkiego kontaktu ze światem oraz dotarcia do literatury naukowej bez konieczności wyjazdu, a także polepszająca się sytuacja ekonomiczna kraju, zmniejszyły motywację starających się, co znalazło odzwierciedlenie w stale malejącej liczbie zainteresowanych wyjazdem za granicę. Często brak odpowiedniej pracy w Polsce jest głównym motywem starania się o wyjazd zagraniczny. Było to widoczne w wielu (nieraz nagłych, w „ostatnim momencie") rezygnacjach z wyjazdu po znalezieniu stałej pracy osób nawet już zatwierdzonych przez zagraniczną uczelnię. Oczywiście, nie

ułatwiało to pracy Zespołu do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów oraz pracowników Ministerstwa, nie mówiąc o utrzymywaniu wysokich standardów wymagań, zdarzało się bowiem – z braku innych kandydatów – że wysyłano lektora, który nie ukończył studiów glottodydaktycznych, studiów podyplomowych lub specjalności w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego.

2.1.1. Oczekiwania zagranicznych ośrodków akademickich

Dość często z wielu powodów oczekiwania uczelni zagranicznych rozmijają się z oczekiwaniami lektorów. Zagraniczne szkoły wyższe, podobnie jak uczelnie w Polsce, starają się nadążyć za oczekiwaniami studentów spodziewających się po studiach lepszej pracy, tworząc nowe kierunki o charakterze humanistyczno-ekonomicznym, na których lektor ma prowadzić różnego typu zajęcia dotyczące Polski, jej gospodarki, polityki, historii i kultury, a nawet geografii. Do takich nowych kierunków należą np. studia środkowoeuropejskie (Preszów, Bratysława), mające w programie historię, krajoznawstwo (realioznawstwo), język i kulturę Polski. Na podstawie analizy ankiet wypełnionych przez lektorów w ostatnich latach wynotowano przedmioty, które prowadzą oni na uczelniach zagranicznych. Są to m.in.: geografia ekonomiczna Polski; język biznesu – zagadnienia praktyczne; gospodarka i społeczeństwo polskie; Polska, jej historia i kultura; polska korespondencja handlowa; tradycje różnych regionów Polski; wiedza o regionach Polski; komunikacja interkulturowa; spacery po Polsce; współczesny film Polski i współczesna sztuka Polska.

Jest oczywiste, że do zajęć prowadzonych na slawistyce lub polonistyce dochodzą, oprócz wykładów specjalistycznych (jak: gramatyka opisowa języka polskiego, historia języka polskiego, historia literatury polskiej, stylistyka polska, teoria literatury) także seminaria dyplomowe, opieka nad praktykantami, stypendystami programu Erasmus+ czy kółkami zainteresowań. Zdarza się, że lektor prowadzi zajęcia przewidziane dla zatrudnionego w danej katedrze profesora (Florencja). Nie dziwi więc, że tygodniowy wymiar godzin waha się od 15 do nawet 30 (Twer, Arras), 32 (Tbilisi) lub 36 (Briańsk) godzin tygodniowo. Dla oszczędności organizuje się nierzadko grupy lektoratowe liczące ponad 20 osób (Arras – 25, Uniwersytet Kaukaski w Tbilisi – 25, Uniwersytet Pedagogiczny w Moskwie – 30). Dla odmiany, na wielu uczelniach, na których liczba studentów jest niewielka, liczba godzin przepracowanych przez lektora tygodniowo waha się od 9 do 15. Coraz powszechniejsze jest wymaganie prowadzenia przez lektora warsztatów przekładowych z języka danego kraju na język polski i odwrotnie. Jest to podyktowane tym, że wielu studentów innych kierunków, uczęszczających na lektorat języka polskiego, domaga się tego typu zajęć (np.: dziennikarstwo, studia środkowoeuropejskie, ale też slawistyka). Do tego dochodzą częste prośby studentów zaawansowanych językowo o dodatkowe zajęcia różnego typu.

O swych oczekiwaniach wobec lektora uczelnie niezwykle rzadko wcześniej powiadamiały Ministerstwo i Zespół do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów i Wykładowców. Taka sytuacja zaś nakłada na lektora konieczność podwyższenia swoich kwalifikacji, od zespołu kwalifikacyjnego zaś wymaga egzekwowania, oprócz kompetencji merytorycznych, także znajomości języka danego kraju lub języka międzynarodowego popularnego w danym kraju. Oprócz znajomości gramatyki języka polskiego, lektor musiałby bardzo dobrze

znać gramatykę języka obcego, aby sprostać wymaganiom uczelni i studentów. Niekiedy za tego typu zajęcia uczelnie pobierają od studentów opłaty, są więc nimi zainteresowane i chętnie rozszerzają oferty w tym zakresie.

2.1.2. Realizacja zobowiązań

Tego typu wymagania uczelni wobec lektora, szczególnie w krajach byłego ZSRR, często nie idą w parze z realizacją ich zobowiązań, dotyczących oczekiwanych przez niego świadczeń ekonomicznych i socjalnych. Zdarza się (i to nierzadko) podpisywanie umów o pracę bez terminowego wypłacania bardzo skromnego wynagrodzenia (opóźnienia w wypłatach sięgają kilku miesięcy) bądź wypłata świadczenia w formie niewielkiego stypendium. Niektóre uczelnie na Wschodzie, zwłaszcza w Rosji i na Ukrainie, nie płacą lektorom za wykonywaną pracę lub też płacą stawki minimalne (na Ukrainie jest to równowartość 150–200 zł miesięcznie).

Lektorzy skarżą się również na warunki mieszkaniowe. Najczęściej mieszkają w pokoju w domu studenckim, bez niezbędnych urządzeń sanitarnych, za który nierzadko muszą płacić. Lektorzy radzą sobie w ten sposób, że podejmują dodatkowe zajęcia na kursach języka polskiego w Instytutach Polskich i innych miejscach, bądź dokładając do utrzymania pieniądze otrzymane z dotacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W takich sytuacjach należałoby oczekiwać interwencji i pomocy polskiej placówki dyplomatycznej lub odpowiednich jednostek resortowych.

Osobną sprawą jest brak odpowiednich sal przedmiotowych, w których lektor mógłby przechowywać pomoce dydaktyczne otrzymane z Polski. Utrudnia to dodatkowo fakt prowadzenia zajęć w często odległych od siebie budynkach, stanowiących siedzibę różnych wydziałów (kierunków), na których lektor prowadzi zajęcia.

Na Zachodzie zaś, z powodu kłopotów ekonomicznych uczelni, likwiduje się często tzw. lektoraty nierentowne, tzn. takie, za które lektor pobiera spore wynagrodzenie (1500–2500 euro), a które – zdaniem władz – nie cieszą się dużym zainteresowaniem. Z powodów oszczędnościowych np. uczelnie włoskie zamknęły wszystkie lektoraty z wymiany kulturalnej. Inne kraje domagają się finansowania przez Polskę całego etatu lektora delegowanego z Polski (np. Belgia, Wielka Brytania). Jeszcze inne, jak np. Niemcy, zrezygnowały z lektorów kierowanych przez Ministerstwo, same rekrutując kandydatów z uczelni w Polsce, z którymi mają umowę o współpracy, lub ogłaszając otwarte konkursy. Inne kraje (np.: Japonia, USA, Kanada) nigdy nie podpisały umów z Polską o wymianie lektorskiej.

Zdarzało się, że polskie uczelnie, które chciały wysłać swojego kandydata w ramach wymiany z uczelnią zagraniczną (często nieodpowiadającego wymaganiom Ministerstwa), zwracały się o jego sfinansowanie przez Ministerstwo. Nierzadkim przypadkiem pojawiającym się w tym kontekście jest prośba zagranicznej uczelni o lektora ze wskazaniem własnego kandydata, który nierzadko nie posiada wymaganych kwalifikacji (Ukraina) lub posiada je, ale zamiast do uczenia języka polskiego jest przeznaczany głównie do prowadzenia zajęć kierunkowych w programie danej uczelni (Ałmaty, Glasgow – tu: stypendyści).

Wszystkie te elementy sprawiają, że często lektor czuje się zawiedziony w swoich oczekiwaniach ekonomicznych, socjalnych i merytorycznych, i szuka możliwości zmiany ośrodka. Liczba takich próśb kierowanych do Zespołu do Spraw Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów

zwiększyła się znacząco w ostatnich latach. Niekiedy stanowią o tym względy tylko ekonomiczne. Stąd też pojawiające się w ankietach postulaty objęcia lektorów ubezpieczeniem zdrowotnym i emerytalnym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego/NAWA, mimo że przeznaczono na ten cel dla lektorów w zależności od kraju od 650 do 850 euro[3] miesięcznie (wypłacanych lektorowi).

2.1.3. Wymagania stawiane lektorom

Część uczelni żąda, by wysłany do nich z Polski lektor miał stopień doktora. Jest to zapewne w dużej mierze związane z ogólnoświatowymi trendami do parametryzacji, akredytacji, rankingów, w których pracownik z tytułem magistra nie jest brany pod uwagę. Z kolei stanowisko „zwykłego lektora" nie jest dla polskich pracowników naukowo-dydaktycznych ze stopniem doktora wystarczająco satysfakcjonujące, gdyż nie liczy się odpowiednio w jego dorobku i przyszłej karierze. Należałoby dążyć do nadania lektorom ze stopniem doktora lub wyższym statusu wykładowcy (*visiting professor*).

Oczekuje się również uporządkowania wielu kwestii zatrudnienia lektorskiego i jasnego określenia statusu lektora. Chodzi także o zapłatę wynagrodzenia i ryczałtu w czasie wakacji: (i) w tym okresie lektor coraz częściej proszony jest o organizowanie różnego typu kursów (szkoły letnie, kursy przygotowujące do egzaminów certyfikatowych), (ii) poza tym – co o wiele ważniejsze – **lektorowi powinien przysługiwać płatny urlop**. Lektorzy oczekują również jasnych zapisów w sprawie zaliczenia ich działalności do ogólnego stażu pracy.

Te rozbieżności między oczekiwaniami uczelni a oczekiwaniami lektora zderzały się z oczekiwaniami Ministerstwa, które jest zdania, że lektor powinien:

- realizować program nauczania języka polskiego i kultury polskiej w danym ośrodku akademickim i wspierać go organizowaniem stosownych imprez kulturalnych i historycznych;
- promować język i kulturę polską również przy współpracy z placówkami dyplomatyczno-konsularnymi i organizacjami polonijnymi.

Taki program wymaga pomocy także ze strony polskich placówek dyplomatyczno-konsularnych i współdziałania z organizacjami polonijnymi, co nie zawsze jest realizowane najlepiej. Być może dzieje się tak dlatego, że w wielu ogniwach naszych służb dyplomatyczno-konsularnych istnieje przekonanie, że lektor przyjeżdża „tylko" uczyć języka polskiego. Tymczasem jest on nie tylko nauczycielem języka, lecz także promotorem kultury polskiej zarówno na uczelni, jak i w środowisku pozauczelnianym. To jego działalność inspiruje często wiele osób do poznania naszego języka i kultury.

2.1.4. Współpraca z polskimi placówkami dyplomatycznymi

Z analizy ankiet wynika, że placówki dyplomatyczno-konsularne często ograniczają się do sporadycznych kontaktów z lektorem, a na pomoc i współpracę może lektor liczyć jedy-

[3] NAWA na początku 2018 roku podniosła te stawki.

nie z Instytutem Polskim. Nie należy generalizować, ale zdecydowanie częściej na pytanie w ankiecie o kontakt z placówką dyplomatyczno-konsularną RP pojawiają się odpowiedzi typu: tak, mam kontakt z ambasadą, ale sporadyczny, współpracuję z Instytutem Polskim. Rzadsze są takie wpisy: tak mam bliską współpracę z placówką dyplomatyczną; jestem zapraszany na imprezy i proszony o współpracę. Ewenementem (należy mieć nadzieję, że to fakt jednostkowy) jest decyzja jednej z ambasad o skreśleniu lektorów języka polskiego z listy zapraszanych gości. Na pewno dużo w tym względzie zależy od lektora, ponieważ zdarza się, że w tym samym kraju niektórzy lektorzy określają tę współpracę jako bardzo dobrą, inni jako bardzo złą (np. Włochy: Genua i Mediolan – współpraca bardzo dobra, Padwa i Turyn – brak współpracy). Niekiedy obiektywnym czynnikiem jest w tym względzie odległość od siedziby placówki dyplomatyczno-konsularnej (por. np. Rosja), choć w tej samej Rosji są przykłady bardzo dobrej współpracy mimo dużej odległości (np. Nowosybirsk i Archangielsk).

2.2. Polityka finansowa MNiSW

Do przedstawionych problemów dochodzą tendencje do szukania oszczędności, także w MNiSW, wyrażające się zmniejszaniem funduszy na cele związane z delegowaniem lektorów i funkcjonowaniem lektoratów. Tylko w latach 2012–2014 na mocy takiego programu oszczędności zmniejszono finansowanie lektoratów o ponad dwadzieścia – tak, że z pierwotnych prawie 110, obecnie (w roku 2016/2017) finansowanych było 86 lektorów.

Tabela 2. Lektoraty polskie w roku 2011

Lp.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
1.	Uniwersytet Lingwistyczny im. Briusowa	Erywań	Armenia
2.	Uniwersytet Słowiański	Baku	Azerbejdżan
3.	Uniwersytet Języków Obcych	Baku	Azerbejdżan
4.	Uniwersytet w Gandawie	Gandawa	Belgia
5.	KU Uniwersytet w Leuven	Leuven	Belgia
6.	Uniwersytet Wolny w Brukseli	Bruksela	Belgia
7.	Białoruski Uniwersytet Państwowy	Mińsk	Białoruś
8.	Uniwersytet w Kurytybie	Kurytyba	Brazylia
9.	Uniwersytet im. Św. Klimenta Ochrydskiego	Sofia	Bułgaria
10.	Uniwersytet im. E.K. Presławskiego	Szumen	Bułgaria
11.	Uniwersytet im. Św. Św. Cyryla i Metodego	Wielkie Tyrnowo	Bułgaria
12.	Uniwersytet im. Paisija Chilendarskiego	Płowdiw	Bułgaria
13.	Pekiński Uniwersytet Języków Obcych	Pekin	Chiny
14.	Uniwersytet w Harbinie	Harbin	Chiny
15.	Uniwersytet w Rijece	Rijeka	Chorwacja

Lp.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
16.	Uniwersytet w Zagrzebiu	Zagrzeb	Chorwacja
17.	Uniwersytet im. Josipa Jurja Stossmayera	Osijek	Chorwacja
18.	Uniwersytet w Brnie	Brno	Czechy
19.	Uniwersytet im. F. Palackiego	Ołomuniec	Czechy
20.	Uniwersytet Karola	Praga	Czechy
21.	Uniwersytet Ain-Shams	Kair	Egipt
22.	Uniwersytet w Tartu	Tartu	Estonia
23.	Uniwersytet w Grenoble	Grenoble	Francja
24.	Uniwersytet Lyon 3	Lyon	Francja
25.	Uniwersytet Burgundzki	Dijon	Francja
26.	Uniwersytet Paryż III Inalco	Paryż	Francja
27.	Uniwersytet Charles de Gaulle Lille 3	Lille	Francja
28.	Uniwersytet Blaise Pascal	Clermont-Ferrand	Francja
29.	Uniwersytet w Tuluzie	Tuluza	Francja
30.	Uniwersytet Paryż III Sorbona	Paryż	Francja
31.	Uniwersytet Ilii	Tbilisi	Gruzja
32.	Uniwersytet w Tbilisi	Tbilisi	Gruzja
33.	Uniwersytet w New Delhi	New Delhi	Indie
34.	Uniwersytecie w Dublinie	Dublin	Irlandia
35.	Uniwersytet im. L. Gumilowa w Astanie	Astana	Kazachstan
36.	Uniwersytet w Karagandzie	Karaganda	Kazachstan
37.	Uniwersytet Stosunków Międzynarodowych i Języków Obcych w Ałmaty	Ałmaty	Kazachstan
38.	Uniwersytet Narodowy	Biszkek	Kirgistan
39.	Uniwersytet im. Św. Św. Cyryla i Metodego	Skopje	Macedonia
40.	Wolny Międzynarodowy Uniwersytet Mołdawski (ULIM)	Kiszyniów	Mołdawia
41.	Mołdawski Uniwersytet Państwowy	Kiszyniów	Mołdawia
42.	Uniwersytet im. A. Russo	Bielce	Mołdawia
43.	Państwowy Uniwersytet Mongolski, Ułan Bator	Ułan Bator	Mongolia
44.	Uniwersytet w Lizbonie	Lizbona	Portugalia
45.	Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny	Moskwa	Rosja
46.	Państwowy Uniwersytet Humanistyczny	Moskwa	Rosja
47.	Uniwersytet w Jakucku	Jakuck	Rosja

Lp.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
48.	Uniwersytet Uralski	Jekaterynburg	Rosja
49.	Uniwersytet w Piatigorsku	Piatigorsk	Rosja
50.	Uniwersytet Buriacki	Ułan Ude	Rosja
51.	Uniwersytet w Tiumeniu	Tiumeń	Rosja
52.	Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny	Tomsk	Rosja
53.	Północny Arktyczny Uniwersytet Federalny	Archangielsk	Rosja
54.	Uniwersytet Pedagogiczny	Nowosybirsk	Rosja
55.	Uniwersytet Lingwistyczny	Irkuck	Rosja
56.	Uniwersytet im. M.W. Łomonosowa w Moskwie (1)	Moskwa	Rosja
57.	Państwowy Uniwersytet w Iżewsku	Iżewsk	Rosja
58.	Państwowy Uniwersytet w Kazaniu	Kazań	Rosja
59.	Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny	Krasnojarsk	Rosja
60.	Uniwersytet w Briańsku	Briańsk	Rosja
61.	Uniwersytet w Kaliningradzie	Kaliningrad	Rosja
62.	Uniwersytet w Sankt Petersburgu	Petersburg	Rosja
63.	Państwowy Uniwersytet w Twerze	Twer	Rosja
64.	Uniwersytet Państwowy w Pietrozawodsku	Pietrozawodsk	Rosja
65.	Państwowy Uniwersytet w Permie	Perm	Rosja
66.	Uniwersytet im. M.W. Łomonosowa w Moskwie (2)	Moskwa	Rosja
67.	Państwowy Uniwersytet Techniczny w Nowosybirsku	Nowosybirsk	Rosja
68.	Północny Arktyczny Uniwersytet Federalny	Archangielsk	Rosja
69.	Państwowy Uniwersytet w Nowogrodzie Wielkim	Nowogród Wielki	Rosja
70.	Uniwersytet w Jassach	Jassy	Rumunia
71.	Uniwersytet Babes-Bolyai	Cluj Napoca	Rumunia
72.	Uniwersytet w Bukareszcie	Bukareszt	Rumunia
73.	Uniwersytecie w Belgradzie	Belgrad	Serbia
74.	Uniwersytet w Nowym Sadzie	Nowy Sad	Serbia
75.	Uniwersytet w Preszowie	Preszów	Słowacja
76.	Uniwersytet Komeńskiego	Bratysława	Słowacja
77.	Uniwersytet Mateja Bela	Bańska Bystrzyca	Słowacja
78.	Uniwersytet w Lublanie	Lublana	Słowienia

Lp.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
79.	Uniwersytet we Fryburgu	Fryburg	Szwajcaria
80.	Uniwersytet w Ankarze	Ankara	Turcja
81.	Uniwersytet im. T. Szewczenki	Kijów	Ukraina
82.	Uniwersytet Przykarpacki	Iwano-Frankowsk	Ukraina
83.	Narodowy Uniwersytet Techniczny „Politechnika Kijowska”	Kijów	Ukraina
84.	Uniwersytet Narodowy im. B. Chmielnickiego	Czerkasy	Ukraina
85.	Narodowy Uniwersytet im. I. Miecznikowa	Odessa	Ukraina
86.	Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki	Lwów	Ukraina
87.	Państwowy Uniwersytet Humanistyczny	Mariupol	Ukraina
88.	Narodowy Uniwersytet Górniczy	Dniepropietrowsk	Ukraina
89.	Uniwersytet Pedagogiczny	Umań	Ukraina
90.	Czarnomorski Uniwersytet Państwowy im. Petra Mohyły	Mikołajew	Ukraina
91.	Akademia Kijowsko-Mohylańska	Kijów	Ukraina
92.	Uniwersytet im. Alfreda Nobla w Dniepropietrowsku	Dniepropietrowsk	Ukraina
93.	Akademia Agrarna w Połtawie	Połtawa	Ukraina
94.	Uniwersytet Języków Świata	Taszkent	Uzbekistan
95.	Uniwersytet Katolicki im.Pázmány Pétera	Budapeszt	Węgry
96.	Uniwersytet im. Eötvösa Lóránda	Budapeszt	Węgry
97.	Uniwersytet w Glasgow	Glasgow	Wielka Brytania
98.	Uniwersytet w Manchesterze	Manchester	Wielka Brytania
99.	Uniwersytet w Sheffield	Sheffield	Wielka Brytania
100.	Uniwersytet w Surrey	Surrey	Wielka Brytania
101.	Uniwersytet w Mediolanie	Mediolan	Włochy
102.	Uniwersytet w Padwie	Padwa	Włochy
103.	Uniwersytet w Genui	Genua	Włochy
104.	Uniwersytet w Turynie	Turyn	Włochy
105.	Uniwersytet „L'Orientale” w Neapolu	Neapol	Włochy
106.	Uniwersytet „La Sapienza”	Rzym	Włochy
107.	Uniwersytet we Florencji	Florencja	Włochy

Wykaz zagranicznych ośrodków akademickich, do których Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego skierowało lektorów języka polskiego w roku akademickim 2016/2017 (tab. 3).

Tabela 3. Lektoraty polskie w roku akademickim 2016/2017

L.p.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
1.	Uniwersytet Lingwistyczny im. Briusowa	Erywań	Armenia
2.	Uniwersytet Słowiański	Baku	Azerbejdżan
3.	Uniwersytet Języków Obcych	Baku	Azerbejdżan
4.	KU Uniwersytet w Leuven	Leuven	Belgia
5.	Państwowy Uniwersytet Białoruski	Mińsk	Białoruś
6.	Uniwersytet Federalny Parany	Kurytyba	Brazylia
7.	Uniwersytet im. Kilmenta Ochrydzkiego	Sofia	Bułgaria
8.	Uniwersytet im. Św. Św. Cyryla i Metodego	Wielkie Tyrnowo	Bułgaria
9.	Uniwersytet im. E.K. Presławskiego	Szumen	Bułgaria
10.	Uniwersytet im. Pasija Chilendarskiego	Płowdiw	Bułgaria
11.	Uniwersytet im. J.J. Strossmayera	Osijek	Chorwacja
12.	Uniwersytet w Rijece	Rijeka	Chorwacja
13.	Uniwersytet w Zagrzebiu	Zagrzeb	Chorwacja
14.	Uniwersytet Północnowschodni	Shenyang	Chiny
15.	Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Pekinie (BISU)	Pekin	Chiny
16.	Pekiński Uniwersytet Języków Obcych (PUJO/BFSU)	Pekin	Chiny
17.	Uniwersytet w Zhaoqing	Zhaoqing	Chiny
18.	Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych (GDUFS)	Kanton	Chiny
19.	Uniwersytet Karola	Praga	Czechy
20.	Uniwersytet Masaryka	Brno	Czechy
21.	Uniwersytet F. Palackiego	Ołomuniec	Czechy
22.	Uniwersytet Ain Szams	Kair	Egipt
23.	Uniwersytet Dorpacki	Tartu	Estonia
24.	Uniwersytet Rennes 2	Rennes	Francja
25.	Uniwersytet w Dijon	Dijon	Francja
26.	Uniwersytet w Marsylii	Marsylia	Francja
27.	Uniwersytet Sorbona IV	Paryż	Francja
28.	Uniwersytet Jean Moulin Lyon 3	Lyon	Francja

L.p.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
29.	Uniwersytet INALCO III	Paryż	Francja
30.	Uniwersytet w Clermont Ferrand	Clermont Ferrand	Francja
31.	Uniwersytet Charles de Gaulles Lille III	Lille	Francja
32.	Uniwersytet w Tuluzie	Tuluza	Francja
33.	Uniwersytet Grenoble Alpes	Grenoble	Francja
34.	Uniwersytet w Strasburgu	Strasburg	Francja
35.	Uniwersytet im. I. Czewczawadzego	Tbilisi	Gruzja
36.	Międzynarodowy Uniwersytet Kaukaski	Tbilisi	Gruzja
37.	Uniwersytet (Trinity College)	Dublin	Irlandia
38.	Uniwersytet w New Delhi	New Delhi	Indie
39.	Uniwersytet w Manipalu	Manipal	Indie
40.	Uniwersytet Indonezyjski (Atma Jaya)	Dżakarta	Indonezja
41.	Uniwersytet im. Bałasagyna	Biszkek	Kirgistan
42.	Uniwersytet im. A. Bukietowa	Karaganda	Kazachstan
43.	Uniwersytet Euroazjatycki im. L. Gumilyowa	Astana	Kazachstan
44.	Uniwersytet Stosunków Międzynarodowych	Ałmaty	Kazachstan
45.	Uniwersytet im. Św. Św. Cyryla i Metodego	Skopje	Macedonia
46.	Uniwersytet w Agadirze	Agadir	Maroko
47.	Uniwersytet w Lizbonie	Lizbona	Portugalia
48.	Uniwersytet Mołdawski	Kiszyniów	Mołdawia
49.	Uniwersytet im. A. Russo	Bielce	Mołdawia
50.	Wolny Międzynarodowy Uniwersytet	Kiszyniów	Mołdawia
51.	Uniwersytet Pedagogiczny	Moskwa	Rosja
52.	Uniwersytet im. M.W. Łomonosowa	Moskwa	Rosja
53.	Uniwersytet Federalny w Kazaniu	Kazań	Rosja
54.	Uniwersytet im. I. Pietrowskiego	Briańsk	Rosja
55.	Uniwersytet w Irkucku	Irkuck	Rosja
56.	Uniwersytet Lingwistyczny	Niżny Nowogród	Rosja
57.	Uniwersytet w Piatigorsku	Piatigorsk	Rosja
58.	Uniwersytet Bałtycki im. I. Kanta	Kaliningrad	Rosja
59.	Uniwersytet Pietrozawodsku	Pietrozawodsk	Rosja
60.	Uniwersytet Techniczny w Nowosybirsku	Nowosybirsk	Rosja
61.	Uniwersytet Pedagogiczny w Nowosybirsku	Nowosybirsk	Rosja
62.	Uniwersytet Arktyczny	Archangielsk	Rosja

L.p.	Ośrodek	Miasto/Ośrodek	Kraj
63.	Uniwersytet Ekonomiczny w Sankt Petersburgu	Petersburg	Rosja
64.	Uniwersytet w Smoleńsku	Smoleńsk	Rosja
65.	Uniwersytet Babes-Bolyai	Cluj Napoca	Rumunia
66.	Uniwersytet A. Jana Cuzy	Jassy	Rumunia
67.	Uniwersytet w Bukareszcie	Bukareszt	Rumunia
68.	Uniwersytet w Belgradzie	Belgrad	Serbia
69.	Uniwersytet w Nowym Sadzie	Nowy Sad	Serbia
70.	Uniwersytet Preszowski	Preszów	Słowacja
71.	Uniwersytet Komenskiego	Bratysława	Słowacja
72.	Uniwersytet Mateja Bela	Bańska Bystrzyca	Słowacja
73.	Uniwersytet w Lublanie	Lublana	Słowenia
74.	Uniwersytet Stambulski	Stambuł	Turcja
75.	Uniwersytet Czarnomorski im. P. Mohyły	Mikołajów	Ukraina
76.	Uniwersytet im. P. Tyczyny	Humań	Ukraina
77.	Uniwersytet Techniczny w Kijowie	Kijów	Ukraina
78.	Akademia Kijowsko-Mohylańska	Kijów	Ukraina
79.	Uniwersytet Przykarpacki	Iwano-Frankowsk	Ukraina
80.	Uniwersytet w Czerkasach	Czerkasy	Ukraina
81.	Połtawska Akademia Rolnicza	Połtawa	Ukraina
82.	Uniwersytet Eötvös Loranda	Budapeszt	Węgry
83.	Uniwersytet Katolicki im. P. Pazmanya	Piliscsaba--Budapeszt	Węgry
84.	Uniwersytet w Glasgow	Glasgow	Wielka Brytania
85.	Uniwersytet w Sheffield	Sheffield	Wielka Brytania

Tymczasem oprócz wskazanych tendencji do zamykania lektoratów przez uczelnie z powodów oszczędnościowych i zmniejszenia ich finansowania przez MNiSW pojawia się tendencja do otwierania dodatkowych lektoratów w niektórych krajach, np. w Chinach, na Ukrainie, czy też do otwierania lektoratów w państwach, które dotąd nie były nimi zainteresowane, np. Indonezja, Maroko. W 2017 roku uczelnie zgłosiły do polskich placówek dyplomatycznych wstępne prośby o dodatkowe lektoraty w następujących krajach: Maroko – 1 (Uniwersytet w Rabacie), Chiny – 4 (Uniwersytet w Szanghaju, Uniwersytet w Xi'anie, Uniwersytet w Tianjinie, Uniwersytet w Kantonie), Rosja – 3 (Uniwersytet w Syktywarze, Uniwersytet w Murmańsku, Instytut Wschodnio-Syberyjski Ekonomiki i Prawa w Irkucku),

Węgry – 1 (Uniwersytet w Debreczynie), Ukraina – 9 (Uniwersytet w Charkowie – 2 lektorów, Akademia Inżynieryjna w Zaporożu, Uniwersytet w Odessie, Uniwersytet w Szumach, Uniwersytet Górniczy w Dnipro – 2 lektorów, Uniwersytet Ekonomiczny w Tarnopolu, Uniwersytet w Mariupolu, Uniwersytet w Użhorodzie, Uniwersytet w Kamieńcu Podolskim), Mołdawia – 1 (Uniwersytet w Gagauzji), Indie – 1 (Uniwersytet w Kalkucie). O otwarcie nowego lektoratu wystąpił wstępnie Uniwersytet del Salvador w Buenos Aires.

Niektóre lektoraty zawieszane są z przyczyn administracyjno-wizowych. Tak np. z tych powodów lektor obejmował przez ostatnie 2 lata pracę na Uniwersytecie w Dżakarcie (Indonezja) od II semestru. Sprawami wizowymi zawieszenie lektoratu tłumaczy też Uniwersytet w Ałmaty (Kazachstan). W roku akademickim 2014/2015 z przyczyn administracyjnych i wizowych nie został obsadzony lektorat na Tajwanie.

2.3. Analiza SWOT

Jakie są więc słabe i mocne strony obecnego systemu kształcenia i delegowania lektorów języka polskiego jako obcego do zagranicznych ośrodków akademickich?

Mocne strony	Słabe strony
– podnoszenie prestiżu języka polskiego za granicą – promocja języka i kultury polskiej w środowiskach zagranicznych – wzrost ogólnego zainteresowania naszym krajem, nie tylko językiem i kulturą – obecność polskiego języka i kultury polskiej w miejscach i środowiskach z różnych względów ważnych dla Polski – zwiększanie szans studentów zagranicznych na dalszą karierę zawodową (m.in. ze względu na pozycję Polski w UE) – rozwój współpracy młodzieży i uczelni danych krajów z Polską	– brak odpowiednich warunków finansowych i bytowych dla lektorów pracujących w niektórych uczelniach za granicą – brak precyzyjnego określenia statusu lektora, jego praw i obowiązków – brak polityki kadrowej ze strony MNiSW, polegającej na ponownym zatrudnieniu sprawdzonych lektorów – trudności w rekrutacji kompetentnych i sprawnych organizacyjne kandydatów na lektorów – rozczarowanie i niechęć do powtórnych wyjazdów po negatywnych doświadczeniach, takich jak: nagła likwidacja lektoratu, brak wynagrodzenia za pracę, jego zamiana na stypendium, warunki bytowe – bardzo niskie uposażenie wielu lektorów – brak ciągłości pracy, stabilności, poczucie niesprawiedliwości w traktowaniu lektorów w stosunku do innych nauczycieli akademickich pracujących w Polsce

Mocne strony	Słabe strony
	– zmniejszenie aktywności lektora w dziedzinie nauczania i promocji języka polskiego w związku ze zleceniem mu przez uczelnię zagraniczną dodatkowych zajęć niezwiązanych z językiem i kulturą polską (np. w zakresie ekonomii)

W zakresie wykorzystania lektorów i lektoratów w realizacji polityki językowej państwa należy wskazać obszary, które należy skoordynować i polepszyć ich funkcjonowanie:
- brak instrumentów **kreowania** optymalnej polityki gospodarowania lektoratami i wykorzystania lektorów do realizacji ważnych zadań państwa w zakresie promocji języka polskiego i kultury polskiej, współpracy z Polonią i efektywnego wykorzystywania środków finansowych; wskazane byłyby **inicjatywy ze strony polskiej w zakresie otwierania nowych lektoratów w miejscach ważnych z punktu widzenia polskiej racji stanu**, a nie tylko oczekiwanie na zapotrzebowanie ze strony ośrodków zagranicznych;
- brak koncepcji równoważenia skutków likwidacji lektoratów przez prestiżowe uczelnie zagraniczne, z różnych względów ważne dla interesów RP (por. np. Włochy);
- brak koordynacji działań między lektorami, organizacjami polonijnymi, szkołami z polskim językiem nauczania i polskimi placówkami dyplomatyczno-konsularnymi w zakresie działań dotyczących promocji języka i kultury polskiej i racjonalnego wykorzystywania środków finansowych;
- brak koncepcji wspierania polonistyk i slawistyk w zagranicznych uczelniach poprzez kierowanie odpowiednich lektorów i wykładowców (!), zwłaszcza do uczelni renomowanych, o dużym prestiżu i możliwości oddziaływania.

2.4. Kierunki przyszłych działań

2.4.1. Kształcenie lektorów

W związku z dynamicznymi zmianami społecznymi, kulturowymi i politycznymi oraz zwiększającym się zapotrzebowaniem na nauczanie języka polskiego w świecie duże znaczenie ma działalność lektora języka polskiego w zagranicznym ośrodku akademickim, tak w zakresie merytorycznego kształcenia słuchaczy, jak i promocji języka polskiego i kultury polskiej w poszczególnych krajach. Zmieniają się również wymagania zagranicznych uczelni wobec lektora, jeśli chodzi o posiadaną przez niego wiedzę merytoryczną, niezbędną do prowadzenia zajęć związanych z poszczególnymi aspektami życia w naszym kraju, wynikające z aktualnych zainteresowań słuchaczy. Wymaga to stworzenia spójnego systemu kształcenia, umożliwiającego optymalne przygotowanie kandydatów na przyszłych lektorów.

W tym należy podjąć następujące działania:
- przygotowanie zmodyfikowanych podstaw programowych studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego;

chodzi tu zwłaszcza o przygotowanie z zakresu krajoznawstwa/realioznawstwa, obejmującego oprócz języka polskiego i kultury polskiej, w tym kultury regionalnej, także elementy geografii, historii oraz niektóre aspekty komunikacji urzędowej i międzykulturowej;
- organizowanie kursów dla kandydatów zakwalifikowanych do pracy w charakterze lektora w zagranicznych ośrodkach akademickich, wzbogacających ich wiedzę o elementy merytoryczne i formalno-administracyjne (kontakty z polskimi placówkami dyplomatyczno-konsularnymi, kontakty z władzami uczelni, organizacjami polonijnymi);
- organizacja kursów dla lektorów języka polskiego, zamieszkałych i pracujących za granicą, wzbogacających ich wiedzę z zakresu najnowszych zmian w języku i kulturze, osiągnięć w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, a także w zakresie zmian ustawowych i przepisów administracyjnych w Polsce, dotyczących działań związanych z nauczaniem i promocją języka polskiego jako obcego (por. np. zmiany w zakresie certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego);
- organizacja corocznych spotkań z lektorami delegowanymi do pracy w różnych uczelniach świata, w celu wymiany doświadczeń, nawiązania wzajemnych kontaktów i współpracy oraz zebrania informacji, pozwalających perspektywicznie kształtować politykę MNiSW w zakresie ustanawiania lektoratów na uczelniach wyższych w różnych regionach świata oraz elastycznie zmieniać ich lokalizację w miarę aktualnych potrzeb; pozwoli to również na optymalizację katalogu działań w zakresie promocji języka polskiego i kultury polskiej w poszczególnych krajach.

2.4.2. Działalność Zespołu ds. Kształcenia i Kwalifikacji Lektorów i Wykładowców Języka Polskiego jako Obcego w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich

Powołanie Zespołu na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej nie pociągnęło za sobą zapewnienia odpowiednich środków finansowych na działalność Zespołu (egzaminy/rozmowy kwalifikacyjne i posiedzenia). Stąd też przez prawie 20 lat Zespół działał społecznie, bez możliwości efektywnego koordynowania prac lektorów, rozwiązywania wielu aktualnych, często spornych problemów w miejscu pracy lektora, a także bez możliwości organizacji spotkań i szkoleń lektorów. Obecnie zadania przejęła NAWA.

2.4.3. Prawne i administracyjne uregulowania statusu lektora

Jeśli natomiast chodzi o prawne i administracyjne uregulowanie statusu lektora języka polskiego w zagranicznym ośrodku akademickim, to konieczne jest:
- jednoznaczne określenie charakteru umowy, zawieranej z lektorem (umowa o pracę, delegowanie z ryczałtem okolicznościowym), zakres obowiązków i czas trwania pracy lektora oraz charakter i zakres świadczeń Ministerstwa/NAWA na rzecz lektora **z wliczeniem okresu wakacyjnego**;
- określenie możliwości i okoliczności odwołania lektora oraz wcześniejszego zakończenia zawartej umowy;
- wprowadzenie obowiązku precyzyjnego określenia na piśmie przez uczelnie zagraniczne starające się o lektora z Polski swoich oczekiwań wobec niego (rodzaj, liczba i tema-

tyka prowadzonych zajęć lektoratu i zajęć pozalektoratowych) oraz swoich zobowiązań wobec niego, np. jak charakter umowy, wysokość zarobków, zakwaterowanie.

2.4.4. Wymagania wobec lektorów

W związku z rosnącymi wymaganiami wobec lektorów języka polskiego kierowanych przez MNiSW ważne jest:
- opracowanie komputerowej bazy danych lektorów, ich kwalifikacji i kompetencji oraz opinii o pracy wydanych przez uczelnie, w których pracowali/pracują, i przez polskie placówki dyplomatyczno-konsularne;
- stworzenie systemu rekrutacji kandydatów na lektorów z określeniem aktualnych wymagań i procedur, np. egzaminy i ich charakter (podwyższenie limitu wieku kandydatów do 45 lat, w uzasadnionych przypadkach możliwość zmiany ośrodka).

2.4.5. Dofinansowanie lektorów i lektoratów

W tym zakresie konieczne są następujące działania:
- w związku z często bardzo niskim wynagradzaniem lektora w wielu zagranicznych uczelniach należy zwiększyć ryczałt finansowy przewidziany na pokrycie przez niego kosztów utrzymania do 250%, jak w wypadku nauczycieli delegowanych do pracy przez ORPEG;
- konieczne jest zabezpieczenie środków na sfinansowanie pomocy dydaktycznych niezbędnych w pracy lektora (książki, podręczniki, mapy, pomoce multimedialne) i wyposażenie pracowni polonistycznych w sprzęt audiowizualny, umożliwiający stosowanie najnowszych metod nauczania;
- w związku z dynamicznie zwiększającym się zainteresowaniem językiem polskim w świecie należy zwiększyć środki finansowe na organizację lektoratów w uczelniach zagranicznych, przynajmniej do stanu sprzed kilku lat (niezrozumiałe jest obniżenie środków na te cele i redukcja lektoratów **ze 110 do 86**); niezwykle ważny byłby nie tylko powrót do pierwotnej liczby lektoratów, lecz także jej systematyczny wzrost.

2.4.6. Lektoraty języka polskiego za granicą jako narzędzia polityki językowej państwa

Mając na uwadze ogromną rolę, jaką w promocji języka polskiego i kultury polskiej odgrywają lektorzy języka polskiego i prowadzone przez nich różnego typu zajęcia i przedsięwzięcia towarzyszące, do działań priorytetowych należą:
- stworzenie ram prawnych prawidłowego funkcjonowania lektoratu w poszczególnych krajach, obejmujących zgodę na zatrudnienie lektora oraz jego działalność programową, a także uregulowanie spraw wizowych, wyjazdów do kraju, organizacji imprez okolicznościowych itp.;
- przywrócenie poprzedniej liczby lektoratów języka polskiego w świecie, zmniejszone w ostatnich latach ze 110 do 85 (a docelowo jej zwiększanie);

- przeciwdziałanie likwidacji lektoratów na wielu uczelniach z przyczyn ekonomicznych; w takich sytuacjach należy się zastanowić nad formami specjalnego wsparcia dla tych uczelni, eliminującego proces likwidacji lektoratu lub niwelującego jego skutki;
- dążenie do merytorycznego wsparcia ze strony Polski tych uczelni, w których działają mniej lub bardziej programowo rozbudowane polonistyki (specjalności, specjalizacje polonistyczne w ramach slawistyki), polegającego na wysyłaniu do tych uczelni odpowiednio wykwalifikowanych lektorów oraz na wysyłaniu na koszt naszego kraju wykładowców gościnnych i profesorów wizytujących; w tym względzie należy podjąć współpracę z polskimi uczelniami i wykorzystywać nadwyżki kadrowe związane z brakiem pensum dydaktycznego, wynikające z niżu demograficznego (byłby to również krok w kierunku aktywnego włączania polskich uczelni w utrzymanie i (od)budowę polonistyk w różnych uczelniach świata; może warto wykorzystać w tym celu emerytowanych profesorów polskich uczelni wyższych, a także doktorów i doktorów habilitowanych, dla których czasowo brak jest godzin na wypełnienie pensum w uczelni macierzystej);
- wprowadzenie zasady elastycznego gospodarowania lektoratami, tzn. zamykać je tam, gdzie zainteresowanie słuchaczy jest niewielkie lub widać wyraźne, nieprzychylne działania uczelni, a otwierać tam, gdzie zainteresowanie słuchaczy jest duże i stanowisko władz uczelni przychylne;
- wprowadzenie zasady monitorowania sytuacji lektora i funkcjonowania lektoratu języka polskiego w danym kraju, tak przez MNiSW/NAWA, jak i placówki dyplomatyczno-konsularne RP oraz Instytuty Polskie; jako element monitorowania wprowadzić zasadę corocznych spotkań z lektorami w Polsce;
- ważne jest regularne informowanie **wszystkich** lektorów o wszelkich wydarzeniach kulturalnych organizowanych przez Instytuty Polskie i konsulaty/wydziały ambasad na terenie ich działalności;
- powrót do organizowania w Polsce, na zasadach stypendialnych Rządu RP, w ramach Lata Polonijnego kursów dla najlepszych studentów uczących się na lektoratach języka polskiego, jako elementu motywacyjnego do nauki oraz promocji Polski, jej języka i kultury (oprócz miejsc stypendialnych na letnie szkoły w ramach konkursów ogłaszanych przez NAWA dla ośrodków akademickich w Polsce);
- usilne dążenie do odnowienia umów kulturalnych z krajami, których mieszkańcy są zainteresowani Polską, jej językiem i kulturą;
- wspieranie przez władze RP wymiany studenckiej i poszerzenie polityki stypendialnej na czasowe pobyty edukacyjne w Polsce studentów polonistyk zagranicznych, ale też poszerzenie liczby studenckich wymian stypendialnych z krajami, w których wzrosło zainteresowanie językiem polskim i zwiększyła się liczba lektoratów i polonistyk (np. Chiny – liczba 40 wymian zagwarantowana w umowie polsko-chińskiej jest obecnie absolutnie niewystarczająca);
- współdziałanie z władzami polskich uczelni w celu merytorycznego wsparcia lub otwarcia nowych polonistyk w różnych krajach;
- stworzenie organu koordynującego działania lektorów języka polskiego, organizacji polonijnych, szkół z nauczaniem języka polskiego i placówek dyplomatyczno-konsu-

larnych w zakresie promocji języka polskiego i kultury polskiej na określonym terenie, niedublowania imprez, poszerzenia obszaru tematycznego działań i racjonalnego wykorzystania środków finansowych przyznawanych przez organa RP w świecie.

2.4.7. Włączanie lektorów i lektoratów w program promocji języka i kultury polskiej w świecie

Ważne działania to:
- konieczna jest większa niż dotychczas współpraca lektorów z organizacjami polonijnymi, polegająca na inspirowaniu działań mających na celu promocję języka i kultury polskiej oraz ich merytoryczne wsparcie;
- współpraca lektorów z krajowymi instytucjami i organizacjami wspierającymi finansowo, logistycznie i merytorycznie organizacje polonijne (np. Senat RP, różnego rodzaju fundacje), mająca na celu poprawę działalności organizacji polonijnych w zakresie promocji języka polskiego i kultury polskiej oraz optymalizację wykorzystania środków przekazanych na ten cel przez RP;
- współpraca z miejscowymi uczelniami i szkołami polskimi prowadzącymi nauczanie języka polskiego, szczególnie zaś ze szkołami prowadzącymi zajęcia w języku polskim (tzw. szkoły polskie) w zakresie organizacji imprez promujących język i kulturę polską w środowisku, a także z placówkami dyplomatyczno-konsularnymi RP;
- przygotowywanie kandydatów do egzaminów certyfikatowych (wzrasta prestiż języka polskiego w świecie i zapotrzebowanie na jego dobrą znajomość, potwierdzoną po stosownych egzaminach przez Państwową Komisję do Spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, a także egzaminy i certyfikaty niższego rzędu; w tym celu należy zmobilizować lektorów języka polskiego do organizowania kursów przygotowujących zainteresowane osoby do takich egzaminów, tak na uczelniach, jak i poza nimi, oraz do pomocy lokalnym centrom egzaminacyjnym, polegającej na konsultacjach merytorycznych i logistycznych).

2.5. Podsumowanie

Przedstawione tu problemy, z którymi borykają się lektorzy, nie mogą być generalizowane i odnoszone do większości uczelni zarówno w innych krajach europejskich, jak i poza Europą. Z uwagi na ich częste pojawianie się w ankietach mają stanowić materiał do refleksji i dyskusji nad dalszym sposobem kształcenia lektorów, ale też opieki nad nimi i ochrony ich praw oraz kształtowania stosownej polityki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

W związku ze zmieniającymi się wymaganiami wobec obowiązków lektora w wielu zagranicznych uczelniach, oczekujących od lektora rozszerzonych kompetencji merytorycznych oraz wszechstronności i aktywności organizacyjnej, należy zwrócić uwagę na modyfikację programów przygotowujących poszczególne osoby do pracy z cudzoziemcami w ogólności, a do pracy w zagranicznych ośrodkach akademickich w szczególności. Mamy tu na myśli dostosowanie do takich wymagań programów nauczania na studiach podyplomowych, specjalnościach czy specjalizacjach glottodydaktycznych, kształcących w zakresie języka polskiego jako obcego. Należy zwracać uwagę na dobrą znajomość gramatyki języka

polskiego i gramatyki kontrastywnej jednego z języków używanych w komunikacji międzynarodowej, w zależności od kraju, do którego kandydat się udaje. Większy niż dotychczas nacisk należy położyć na nauczanie słownictwa specjalistycznego, głównie z dziedziny ekonomiczno-prawniczej, oraz na kształcenie w zakresie krajoznawstwa/realioznawstwa i kultury regionalnej (np. kuchnia, zwyczaje i obyczaje regionalne).

Cieszy coraz większe zainteresowanie lektoratami języka polskiego ze strony różnych uczelni w Azji (Chiny, Korea Południowa, ostatnio również Korea Północna, Japonia, Tajwan, Indonezja), Afryce (Maroko) i w Ameryce Południowej (Brazylia, Argentyna), ale niepokoi beztroskie podchodzenie do lektoratu ze strony wielu uczelni na Wschodzie (zwłaszcza na Ukrainie, w Rosji, Kazachstanie). Niepokojące sygnały nadchodzą z niektórych krajów na Zachodzie, o czym wspomniano wcześniej.

Wydaje się, że odpowiednie instytucje polskie (NAWA we współpracy z MNiSW i MSZ), powinny dokonywać systematycznej analizy funkcjonowania lektoratów w poszczególnych uczelniach zagranicznych i korygować politykę kierowania lektorów. Chodzi zwłaszcza o przypadki, gdy zainteresowanie lektoratem języka polskiego w danej uczelni jest niewielkie, a także wtedy, gdy uczelnia nie wywiązuje się ze swoich zobowiązań wobec lektora i lektoratu. Częściej niż dotychczas należy interweniować poprzez przewidziane do takich zadań instytucje, a jeśli interwencje nie odniosą skutku, przenosić środki przeznaczone na lektorat w danej uczelni do innych szkół wyższych, także w innych krajach. Jeśli interes naszego kraju wymaga – z różnych względów – utrzymania lektoratu w określonej uczelni, można by rozważyć zwiększanie dopłaty dla lektora nieotrzymującego świadczeń od swojego pracodawcy za granicą. Wymaga to jednak stałego monitorowania sytuacji i kontaktów z lektorami w formie spotkań i wymiany doświadczeń.

Rozdział VIII
Studenci zagraniczni w Polsce

Streszczenie

Polski rynek edukacyjny staje się atrakcyjny dla cudzoziemców, którzy coraz chętniej podejmują naukę na polskich uczelniach – w 2015 roku w Polsce studiowało około 46 tys. studentów zagranicznych, obecnie zaś szacuje się, że w naszym państwie kształci się ponad 57 tys. obcokrajowców ze 157 krajów. Polska jest krajem atrakcyjnym przede wszystkim dla młodzieży ze Wschodu oraz dla młodych ludzi z polskimi korzeniami.

Dużą rolę w procesie umiędzynarodowienia polskich uczelni odegrał program Erasmus+, a ostatnio także podpisany w 2015 roku przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pierwszy *Program Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego* (19.06.2015), będący kompleksową wizją umiędzynarodowiania polskiej nauki oraz polskich uczelni. Mimo podejmowanych działań odsetek cudzoziemców studiujących w polskich placówkach akademickich ciągle jest stosunkowo niski i wynosi 4,07%, podczas gdy w krajach OECD przekracza on 8%.

Przyjmowanie studentów z zagranicy wymaga sprawnego systemu obsługi, a praktykowanie działań sprzyjających integracji społecznej i kulturowej jest konieczne nie tylko na poziomie relacji *pracownik naukowy – student cudzoziemiec*, lecz także *pracownik administracyjny – cudzoziemiec* (w kwestii ostatniej wiele jest jeszcze do zrobienia).

W opracowaniu szczegółowo została omówiona dotychczasowa oferta dydaktyczna polskich uczelni (kursy przygotowawcze oraz zajęcia lektoratowe dla studiujących już osób) ze wskazaniem mocnych i słabych stron ich dotychczasowego funkcjonowania.

Podniesieniu atrakcyjności studiowania w Polsce, a w konsekwencji zwiększeniu umiędzynarodowienia może służyć:

- dostosowanie programów nauczania do potrzeb studentów cudzoziemców,
- polepszenie obsługi (w tym: administracyjnej) studentów cudzoziemców na polskich uczelniach,
- kształtowanie właściwych postaw pracowników dydaktycznych wobec studentów obcokrajowców,
- zwiększenie liczby zawieranych międzyrządowych umów o współpracy w zakresie nauki i oświaty oraz porozumień o uznawalności dyplomów,
- zwiększenie liczby uczelni kształcących na kierunkach z podwójnymi dyplomami,
- zwiększenie liczby programów międzynarodowych prowadzonych z partnerskimi uczelniami zagranicznymi,
- rozbudowanie i uporządkowanie wielojęzycznego portalu www.go-poland.pl, który jest podstawowym źródłem informacji o możliwościach studiowania w Polsce,

- rozszerzenie sieci lektoratów języka polskiego oraz ich powiązanie z systemem stypendiów,
- zapoczątkowanie wymiany dobrych praktyk w obszarze umiędzynarodowienia polskich uczelni;
- zwiększenie oferty nauczania na odległość, zwłaszcza w procesie przygotowania kandydatów na studia;
- przyznawanie studentom wiz na cały okres studiów bez nadmiernych kosztów i z pominięciem skomplikowanej procedury;
- zwiększenie liczby stypendiów dla zainteresowanej studiami w Polsce młodzieży polonijnej;
- przekazywanie rzetelnych informacji instytucjom przygotowujących rankingi międzynarodowe.

Podstawy prawne i regulacje dotyczące studiowania cudzoziemców w Polsce (w tym kursów przygotowawczych)

Konwencja o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wykształcenia wyższego w Regionie Europy (zawarta w Lizbonie dnia 11 kwietnia 1997 roku, jej postanowienia wchodzą w Polsce w życie z dniem 1 maja 2004 roku).

Prawo o szkolnictwie wyższym (uznawanie dyplomów ukończenia studiów – art. 6 ust. 1 pkt 5, art. 40 ust. 1, art. 43 ust. 1, art. 66 ust. 2 pkt 3, art. 191a ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku) (Dz.U. 2016, poz. 1842, ze zm.).

Ustawa z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (uznawanie dyplomów potwierdzających nadanie stopni naukowych, art. 24) (Dz.U. 2016, poz. 882, ze zm.).

Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach – art. 144 (Dz.U. 2013, poz. 1650.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 roku w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych – załącznik do obwieszczenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 sierpnia 2016 roku (Dz.U. 2016, poz. 1501).

1. Aktualna sytuacja studentów cudzoziemców w Polsce

Polski rynek edukacyjny staje się coraz bardziej atrakcyjny dla cudzoziemców, którzy chętniej niż dotychczas podejmują na polskich wyższych uczelniach studia pierwszego i drugiego stopnia. Wystarczy porównać dane statystyczne. W 2015 roku w Polsce studiowało około 46 tys. studentów zagranicznych, obecnie zaś szacuje się, że w naszym państwie kształci się ponad 57 tys. obcokrajowców ze 157 krajów. Tylko część z nich jednakże podejmuje studia na kierunkach prowadzonych w języku polskim, większość korzysta natomiast z anglojęzycznej oferty dydaktycznej.

Dużą rolę w procesie umiędzynarodowienia polskich uczelni odegrał program Erasmus+. Wzrost liczby cudzoziemców na polskich uczelniach usankcjonowany został przez podpisanie w 2015 roku przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pierwszego *Programu Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego* (19.06.2015). Program ten zawiera kompleksową wizję umiędzynarodowienia polskiej nauki i polskich uczelni, a jednocześnie obliguje uczelnie do działań upowszechniających ich umiędzynarodowienie. Wejście w życie tej propozycji przyczyniło się także do zaangażowania MNiSW oraz jego agencji w działalność ma-

jącą na celu sprowadzenie do Polski jak największej liczby cudzoziemców, którzy podjęliby w naszym kraju studia, a także zatrudnianie w polskim szkolnictwie wyższym zagranicznych naukowców.

Warto podkreślić, że liczba studentów obcokrajowców na polskich uczelniach uzależniona jest m.in. zarówno od obecności na nich zagranicznych naukowców, jak też od obecności przedstawicieli polskiej nauki na uczelniach zagranicznych. Tylko taka dwupoziomowa wymiana gwarantuje bowiem autentyczny przepływ informacji na temat naszego szkolnictwa oraz prowadzonych w Polsce badań, daje także możliwość wpisania polskich ośrodków akademickich w świadomość potencjalnych kandydatów szukających możliwości kształcenia poza własnym krajem. Proces umiędzynarodowienia polskich uczelni ma też wpływać na zwiększenie udziału polskich pracowników nauki w międzynarodowych programach badawczych.

Program Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego w dużym stopniu przyczynił się do zintensyfikowania działań podejmowanych przez pracowników polskich uczelni na rzecz pozyskania studentów z innych krajów, którzy realizowaliby w Polsce pełny lub częściowy program kształcenia. Są to m.in.:

- przygotowanie programów oferujących zajęcia prowadzone w całości lub w części w języku angielskim;
- oferowanie bezpłatnych (lub płatnych) kursów adaptacyjnych (w tym kursów przygotowawczych do studiów w języku polskim w Polsce) oraz kursów języka polskiego jako obcego;
- utworzenie wielojęzycznych stron internetowych przez poszczególne ośrodki, aby w ten sposób ułatwić potencjalnym kandydatom pozyskanie niezbędnych informacji na temat oferty dydaktycznej oraz zasad rekrutacji;
- rozbudowanie działów rekrutacji cudzoziemców w wielu uczelniach: w celu usprawnienia całej procedury część pracowników zajmuje się wyłącznie naborem studentów obcego pochodzenia.

Mimo tych działań procent umiędzynarodowienia polskich placówek akademickich ciągle jest jednak niższy od pożądanego. Jak wskazuje rządowy komunikat dotyczący projektu ustawy o tworzonej właśnie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (z 9.05.2017), umiędzynarodowienie polskiej nauki i szkolnictwa wyższego jest obecnie wciąż niezadowalające. Stosunek liczby cudzoziemców studiujących w Polsce do liczby mieszkańców był w roku akademickim 2015/2016 jednym z najniższych wśród krajów OECD i wynosił 4,07%, podczas gdy średnio wynosi on powyżej 8%.

Nie wszystkie bowiem zalety studiowania w Polsce są wystarczająco eksponowane, na przykład polskie przepisy: stan prawny (na listopad 2016 r.) wskazuje, że na mocy umów międzynarodowych Rzeczpospolita Polska uznaje dokumenty o wykształceniu przekładane przez absolwentów z wielu krajów[1] (tj. zagraniczne dyplomy), które zapewniają kontynu-

[1] Jak: Armenia, Austria, Białoruś, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Chiny, Chorwacja, Czechy, Estonia, Francja, Kazachstan, Kirgistan, Koreańska Republika Ludowo-Demokratyczna, Kuba, Libia, Litwa, Łotwa, Macedonia, Mołdawia, Mongolia, Niemcy, Rosja, Rumunia, Serbia, Słowacja, Słowenia, Syria, Tadżykistan, Ukraina, Uzbekistan, Węgry, Wietnam, a także następujące państwa obecnie nieistniejące: Czechosłowacja, Jugosławia (SFRJ),

ację kształcenia w Polsce. Nie zawsze obowiązuje zasada wzajemności. Prowadzone są aktualnie prace nad umowami z Rosją. Obecnie dyplom uzyskany w Polsce przez studentów z Rosji nie musi być automatycznie uznawany w państwie ich pochodzenia, co zapewne wpływa na umiarkowaną chęć podejmowania przez młodych ludzi nauki w Polsce[2].

Polska jest też naukowo obszarem atrakcyjnym dla studentów ze Wschodu (szczególnie dla Ukraińców i Białorusinów), którzy utożsamiają polskie szkolnictwo wyższe z wysokim poziomem edukacji i widzą w uzyskaniu polskiego dyplomu przepustkę do pracy w krajach Unii Europejskiej. Najwięcej Ukraińców uczy się na polskich uczelniach umiejscowionych na wschodzie Polski. Mówi się nawet o procesie ukrainizacji tych ośrodków.

Zainteresowanie studiami w Polsce wykazuje również młodzież polskiego pochodzenia. Dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazują, że w roku akademickim 2013/2014 na polskich uczelniach kształciło się 6 284 studentów polskiego pochodzenia (choć nie zawsze te dane są pozyskiwane i przedstawiane przez uczelnie). Na studiach doktoranckich i stażach długoterminowych uczyło się 198 cudzoziemców z polskimi korzeniami[3]. Cudzoziemcy z polskim pochodzeniem mogą korzystać z oferty stypendialnej programów pomocowych finansowanych z rezerwy celowej budżetu państwa przeznaczonej na pomoc rozwojową. Były to m.in.: Program Stypendialny im. S. Banacha, program stypendialny dla obywateli krajów należących do Partnerstwa Wschodniego podejmujących w Polsce studia doktoranckie w dziedzinie nauk humanistyczno-społecznych oraz program stypendialny dla doktorantów oraz uczestników staży naukowych w zakresie nauk technicznych obywateli krajów rozwijających się. NAWA utrzymuje te programy, częściowo zmieniając ich regulaminy, oraz otwiera nowe. Aktualna oferta to programy dla cudzoziemców z polskim pochodzeniem i bez niego: Program Stypendialny dla Polonii, Program Stypendialny im. S. Banacha, Program Stypendialny im. I. Łukasiewicza, Pomoc rozwojowa dla krajów Afryki Subsaharyjskiej. Trwają prace nad kolejnymi programami stypendialnymi.

Dla kandydatów zagranicznych ważne są także stosunkowo niskie koszty utrzymania w Polsce w zestawieniu z dobrą jakością oferty edukacyjnej i odpowiedniego zaplecza akademickiego (zarówno laboratoriów i pracowni dydaktycznych, nowoczesnych bibliotek, jak i akademików). Te aspekty czynią Polskę atrakcyjnym europejskim ośrodkiem akademickim.

Nadal jednak w naszym kraju nie wykorzystuje się w pełni możliwości pozyskiwania studentów z krajów Dalekiego Wschodu oraz Ameryki Południowej. Jedną z przyczyn niewielkiej liczby studentów spoza UE w Polsce jest niewątpliwie dość nieprzyjazna polityka imigracyjna. Z perspektywy studiującego w Polsce studenta zagranicznego spoza UE szczególnie odczuwalny jest brak długoletniej wizy studenckiej. W Polsce nadal jeszcze w zbyt

NRD, ZSRR. Dodatkową podstawę prawną do uznawania wykształcenia uzyskanego na uprawnionej uczelni lub w uprawnionej instytucji działającej w systemie szkolnictwa wyższego państwa członkowskiego UE, państwa członkowskiego OECD lub państwa członkowskiego EFTA – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym (nawet, jeśli nie jest ono wymienione na przytoczonej liście) stanowią odpowiednie polskie ustawy.

[2] Natomiast 24 listopada 2016 roku weszła w życie stosunkowo nowa umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Chińskiej Republiki Ludowej o wzajemnym uznawaniu dyplomów ukończenia studiów i tytułów zawodowych w szkolnictwie wyższym, podpisana w Warszawie dnia 20 czerwca 2016 roku.

[3] W 2014 roku 2471 studentów i doktorantów pochodziło z Ukrainy, 2059 – z Białorusi, 834 – z Litwy, 264 – z Kazachstanu, 166 – z Rosji, 49 – z Łotwy.

małym stopniu dostrzegane są korzyści płynące z umiędzynarodowienia, często uwaga skupia się na negatywnych aspektach tego procesu (na jego uciążliwościach).

Największym zainteresowaniem wśród kandydatów zagranicznych cieszą się kierunki medyczne i ekonomiczne. Niejednokrotnie liczba chętnych do podjęcia studiów medycznych, które mają akredytacje, jest większa od możliwości rekrutacyjnych uniwersytetów medycznych. Pozostałe uczelnie również powinny się starać o akredytacje lub o programy pozwalające na uzyskanie podwójnego dyplomu.

Dobrą, choć cały czas za wolno się rozwijającą inicjatywą, jest stworzenie programu tzw. rynków strategicznych dla szkolnictwa wyższego. Rynki strategiczne są atrakcyjne ze względu na olbrzymi popyt na usługi edukacyjne. W ten obszar wchodzą: Chiny, Indie, Wietnam, Indonezja, Malezja, Brazylia. W ostatnich latach dla studentów z tych krajów uruchamiane są nowe programy stypendialne oraz wzmacniana jest sieć lektoratów języka polskiego, zintensyfikowane są także działania promujące polskie szkolnictwo wyższe. Coraz lepiej funkcjonuje też strona informacyjna dla osób zainteresowanych studiami w Polsce: www.go-poland.pl.

Poza pozyskiwaniem studentów zagranicznych odbywających pełne studia w Polsce w programie umiędzynarodowienia istotne jest również, by rodzime uczelnie starały się o studentów, którzy odbywaliby w Polsce studia częściowe w ramach różnych programów międzynarodowych, jak np. Erasmus+, Ceepus, Fundusz Wyszehradzki, Program Fullbrighta. Do Polski mogą być kierowani także stypendyści na studia pełne, m.in. w ramach takich programów stypendialnych, jak Program Stypendialny im. S. Banacha, Program Stypendialny im. K. Kalinowskiego, Program Stypendialny im. I. Łukasiewicza.

Do napływu cudzoziemców na polskie uczelnie przyczynia się również coraz lepiej działająca ministerialna kampania *Ready, Study, Go! Poland*, która od 2012 roku wspiera uczelnie w organizacji stoisk podczas międzynarodowych targów i konferencji edukacyjnych. W trakcie targów uczelnie mogą przedstawiać swoją ofertę dydaktyczną, nie tylko dystrybuując materiały, ale także przygotowując krótkie wykłady i prezentacje mające zachęcić potencjalnych kandydatów.

2. Przygotowanie uczelni do przyjmowania studentów obcokrajowców i opieki nad nimi

W program MNiSW wyraźnie wpisano tworzenie atrakcyjnej dla cudzoziemców oferty programowej, mowa jest również o takiej organizacji procesu dydaktycznego (na studiach wszystkich stopni), która ma eliminować potencjalne bariery wynikające z regulaminów studiów czy przyjętego w uczelni systemu uzyskiwania i weryfikowania efektów kształcenia oraz zdobywania wymaganych punktów ECTS.

Dążenie do umiędzynarodowienia polskich uczelni powinno się jednak wiązać nie tylko z dążeniem do uatrakcyjnienia polskiej oferty edukacyjnej i jej promocji. Należałoby też zadbać o to, by informacja na temat programów studiów i studiowania w Polsce była znana w świecie, jak również o rzetelne informacje dla przygotowujących międzynarodowe rankingi uczelni i kierunków studiów.

Ważnym elementem jest także odpowiednie przyjęcie studentów w placówkach już po ich przyjeździe do Polski, gdyż ich opinie przekazywane kolejnym kandydatom o pozytywnych aspektach podjęcia nauki w naszym kraju mogą być najlepszą promocją polskich uczelni.

Przyjęcie większej liczby cudzoziemców wymaga istnienia sprawnego systemu obsługi studentów z zagranicy, który obejmowałby również proces rekrutacji. Praktykowanie działań sprzyjających integracji społecznej i kulturowej jest konieczne nie tylko na poziomie relacji *pracownik naukowy – student cudzoziemiec,* lecz także *pracownik administracyjny – cudzoziemiec*.

Pracownicy administracyjni uniwersytetów powinni być odpowiednio przygotowywani do obsługi studentów i badaczy z zagranicy. Pomóc powinny warsztaty, które służyłyby nabyciu praktycznych umiejętności międzykulturowych, które mają podstawowe znaczenie w pracy w wielonarodowościowym środowisku. Ważne jest również włączenie do takich warsztatów informacji o różnorodności systemów edukacyjnych na świecie, a także o sposobach komunikowania się z osobami z innych kultur. Należy też wziąć pod uwagę konieczność precyzyjnego (i wielokrotnego) wyjaśniania zasad doboru przedmiotów, zaliczania semestrów itp. Pracownicy powinni także zostać przeszkoleni w zakresie zasad komunikacji językowej z cudzoziemcami (szczególnie z tymi o słabszej znajomości języka polskiego), jak też podwyższać własne kompetencje językowe (w innych językach).

Wielu studentów przyjeżdżających na studia pełne lub częściowe ma już za sobą doświadczenia edukacyjne w swoim kraju, często różniące się radykalnie pod względem warunków studiowania od doświadczeń zdobytych w Polsce. Byłoby dobrze, gdyby to, czego doświadczają w naszym kraju, stało się podstawą do promowania – w lokalnych środowiskach – studiowania w Polsce.

3. Dotychczasowa oferta dydaktyczna

Omawiając obecną ofertę dydaktyczną, skupimy się na dwu najistotniejszych jej wymiarach: kursach przygotowawczych do podjęcia studiów w języku polskim w Polsce oraz nauczaniu języka polskiego na uczelniach.

3.1. Kursy przygotowawcze do podjęcia studiów w języku polskim w Polsce

3.1.1. Charakterystyka kursów przygotowawczych

Roczny intensywny (trwający 9 miesięcy) kurs umożliwia zainteresowanym przygotowanie się do studiów prowadzonych po polsku na polskich uczelniach wyższych. Kurs realizowany jest przez jednostki akademickie na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo (obecnie NAWA) może kierować nań kandydatów otrzymujących stypendium (przez cały tok studiów/na określonym etapie studiów lub tylko w trakcie kursu przygotowawczego) oraz kandydatów niepobierających świadczeń stypendialnych (nie ponoszą oni odpłatności za kurs). Dla pozostałych chętnych nauka jest odpłatna.

Uczestnicy kursów przygotowawczych biorą udział w zajęciach lektoratowych, zajęciach propedeutycznych (zgodnych z profilem swych przyszłych studiów) oraz w programie kulturalnym (obchody polskich świąt, lokalne i uczelniane wydarzenia kulturalne, wycieczki). Słuchacze uzyskują również status studenta danej uczelni, otrzymują legitymację studencką i mogą korzystać z przywilejów związanych z jej posiadaniem. **Po zaliczeniu** dwóch semestrów nauki absolwenci otrzymują dokument poświadczający odbycie kursu oraz zawierający informację o poziomie językowym (uczelnie prowadzące kursy przygotowawcze mają uprawnienia pozwalające potwierdzać poziom językowy kandydata). Osoby, które ukończyły kurs, kierowane są – zgodnie ze swymi deklaracjami – na różne uczelnie wyższe w Polsce lub na jeden z kierunków na uczelni macierzystej (tzn. na tej, na której ukończyli kurs przygotowawczy). Zależy to od charakteru kursu prowadzonego przez dany ośrodek akademicki. Niestety, brakuje platformy, z której kandydat mógłby skorzystać w celu dobrania najlepszego dla siebie sprofilowanego – dla planowanych studiów – kursu przygotowawczego.

Kursy przygotowawcze prowadzone są przez jednostki uczelni wyższych (stan na 2017 r.):
- Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,
- Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
- Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego,
- Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
- Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum" Uniwersytetu Warszawskiego,
- Międzynarodowe Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej,
- Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Politechniki Wrocławskiej,
- Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Polaków z Zagranicy i Cudzoziemców „Polonus" Uniwersytetu Rzeszowskiego.

3.1.2. Uczestnicy kursów

Kurs przygotowawczy przeznaczony jest dla planujących studia w Polsce na kierunkach oferujących nauczanie w języku polskim. Mogą w nim uczestniczyć cudzoziemcy oraz osoby polskiego pochodzenia, które nie mają kompetencji językowych wystarczających do podjęcia studiów w języku polskim. Kandydaci powinni legitymować się dokumentem poświadczającym ukończenie etapu nauczania uprawniającego do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Uczestnik kursu powinien również mieć ubezpieczenie oraz dokument (wizę, kartę pobytu) pozwalający mu przebywać w Polsce przez czas trwania kursu. Uczestnikami kursów są w przeważającej części młodzi ludzie, którzy w swoim kraju ukończyli szkołę średnią. Naukę podejmują też osoby, które rozpoczęły już studia w innym kraju, mają pewne doświadczenia zawodowe, a obecnie zamierzają rozpocząć studia w Polsce.

Pod względem wyjściowej znajomości języka polskiego uczestnicy kursu stanowią grupę bardzo niejednorodną; są wśród nich zarówno osoby nieznające języka, jak i osoby na

poziomie zaawansowanym. Różne są także, związane z nauką języka polskiego, indywidualne doświadczenia edukacyjne kandydatów na studia: od sporadycznych kontaktów z językiem podczas krótkiego kursu po kontakt częsty i intensywny (np. kursy językowe połączone z używaniem polszczyzny w środowisku domowym lub towarzyskim, czytanie książek wydawanych po polsku, oglądanie polskich filmów). Wśród znających język polski na poziomie B1+ są zwykle osoby, które chciałyby udoskonalić znajomość ogólnej polszczyzny, ale przede wszystkim zapoznać się ze słownictwem specjalistycznym i rozwinąć sprawności potrzebne do studiowania (np. pisanie, słuchanie).

3.1.3. Organizacja kursów przygotowawczych

Kurs rozpoczyna się od egzaminu kwalifikacyjnego (zazwyczaj w formie ustnej i pisemnej), pozwalającego ocenić poziom znajomości języka polskiego i przydzielić studentów do grup lektoratowych. Dodatkowym kryterium kwalifikacji do grup bywa język wyjściowy studenta. W ten sposób wyodrębniane są np. „grupy słowiańskie" (w praktyce najczęściej wschodniosłowiańskie).

Przy planowaniu zarówno programu zajęć lektoratowych, jak i zajęć propedeutycznych bierze się również pod uwagę kierunki przyszłych studiów wybrane przez uczestników kursu i poza nauką języka polskiego (jako obcego) uwzględnia zajęcia z przedmiotów kierunkowych (np. matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, historia, teoria i historia literatury). Zwykle też dzieli się słuchaczy na grupy: humanistyczną, ekonomiczną, medyczną, techniczną – w zależności od kierunków studiów, jakie zamierzają podjąć. Jest to niezbędne, aby wyrównać różnice pomiędzy polskim systemem szkolnictwa a systemami obowiązującymi w innych państwach. Służy także zapoznaniu młodych ludzi z polskim nazewnictwem specjalistycznym obowiązującym w danej dziedzinie.

Brakuje jednak wyznaczonych ram (podstawy programowej lub efektów kształcenia), które pozwoliłyby elastycznie, ale w miarę jednolicie przygotować programy kształcenia w ramach modułu lektoratowego (zajęcia lektoratowe) oraz modułu przedmiotowego (zajęcia propedeutyczne).

Celem **zajęć lektoratowych** jest wyposażenie studentów w kompetencje językowe pozwalające na studiowanie w języku polskim. Wiąże się to z podporządkowaniem nauczania rozwijaniu sprawności językowych. Zajęcia odbywają się w wymiarze ok. 600 godzin dydaktycznych rocznie (po 300 w każdym semestrze).

Program kursu językowego powinien być skonstruowany w taki sposób, by zaspokajał potrzeby uczestników w zakresie:

- efektywnej komunikacji w typowych sytuacjach związanych z możliwie pełnym i komfortowym funkcjonowaniem w polskiej rzeczywistości językowej i społeczno-kulturowej,
- skutecznej komunikacji (w formie ustnej i pisemnej) w środowisku akademickim,
- rozwijania i integrowania sprawności językowych niezbędnych dla przyszłego studenta.

Moduł **zajęć propedeutycznych** przygotowuje słuchaczy pod względem językowo-merytorycznym do studiowania na wybranych kierunkach. Ze względu na seminaryjno-wykładowy charakter większości realizowanych zajęć ich uczestnicy rozwijają umiejętności ogól-

noakademickie: ćwiczą słuchanie połączone z notowaniem, wypowiadanie się poprzedzone lekturą, zabieranie głosu w dyskusji itp.

Program zajęć propedeutycznych powinien być skomponowany tak, by przyszli studenci otrzymali informacje wstępne z interesującej ich dziedziny wiedzy. W zakresie nauk humanistycznych obszarami tymi są np.: kultura wysoka i popularna w Polsce, kultura polska w kontekście relacji z innymi obszarami kulturowymi, historia Polski w perspektywie historii powszechnej, elementy wiedzy o języku polskim w różnych kontekstach komunikacyjnych i społecznych (komunikacja ustna i pisemna, formalna i nieformalna, komunikacja międzykulturowa, zróżnicowanie języka ze względu na role społeczne użytkowników), zajęcia przygotowujące do odbioru oraz tworzenia tekstów naukowych i popularnonaukowych z różnych dziedzin – w zależności od potrzeb uczestników kursu.

Uczelnie oferujące kursy przygotowawcze do studiowania na kierunkach technicznych, medycznych i ekonomicznych prowadzą zajęcia propedeutyczne tematycznie dostosowane do profilu przyszłych studiów. Niektóre jednostki proponują też, jak już wspomniano, zajęcia przedmiotowe pozwalające na poszerzenie i uzupełnienie wiedzy z konkretnych przedmiotów, np. fizyki, matematyki, biologii, inne z kolei oferują studentom gościnny udział w zajęciach akademickich (zgodnie z przyszłym kierunkiem studiów) na zasadzie praktyk językowych.

3.2. Nauczanie języka polskiego jako obcego na polskich uniwersytetach – lektoraty języka polskiego

Kolejnym elementem, który powinien zostać wzięty pod uwagę wobec studiujących w Polsce cudzoziemców, to upowszechnianie wśród nich i doskonalenie ich znajomości języka polskiego. Dlatego do obowiązków studentów cudzoziemców powinno należeć uczestniczenie w lektoracie z języka polskiego.

O doskonaleniu języka polskiego można mówić w warunkach stałego z nim kontaktu nie tylko w codziennej komunikacji, ale także podczas zajęć lektoratowych, które mogłyby obowiązywać na I i II roku studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz na studiach doktoranckich z minimalną liczbą 30 godzin zajęć w jednym semestrze. Ocena z przedmiotu *język polski* na koniec każdego semestru, a na koniec cyklu zajęć – zdanie egzaminu potwierdzającego biegłość językową na określonym wcześniej poziomie zapewniałyby w rezultacie dobrą znajomość polszczyzny.

Ogromna różnorodność studentów podejmujących obecnie naukę na polskich uczelniach wymaga jednak odmiennego potraktowania:

- studentów, których pierwszy język należy do niesłowiańskich, obowiązywałby co najmniej poziom A2;
- studenci z językiem słowiańskim jako pierwszym byliby obligowani do uzyskania końcowego poziomu biegłości na poziomie co najmniej B2.

Za zdanie egzaminu końcowego po czterech semestrach nauki student powinien otrzymywać określoną liczbę punktów ECTS. Należałoby także przewidzieć możliwość zwalnia-

nia studentów z lektoratu z języka polskiego. Z tego obowiązku mogliby zostać zwolnieni studenci:
- po przedłożeniu odpowiedniego certyfikatu znajomości języka (akceptowanego przez daną jednostkę na odpowiednio wysokim poziomie),
- po przedłożeniu świadectwa maturalnego (z maturą w języku polskim),
- po przedłożeniu dyplomu ukończenia studiów pierwszego stopnia w języku polskim,
- po zdaniu egzaminu na określonym poziomie w momencie rozpoczęcia studiów.

Studenci uczący się w Polsce w języku angielskim powinni również zostać objęci obowiązkowym lektoratem, przynajmniej przez dwa pierwsze semestry nauki. Studiowanie w danym kraju powinno wiązać się bowiem obligatoryjnie z uczeniem się jego języka. Posługiwanie się językiem kraju jest warunkiem pełnego uczestnictwa w życiu danego społeczeństwa.

Jak wskazują polskie regulacje prawne, bezpłatny dostęp do zajęć językowych powinni mieć studenci programu Erasmus+ oraz innych programów stypendialnych. Student przebywający na uczelni w ramach np. programu Erasmus+ staje się bowiem pełnoprawnym członkiem społeczności akademickiej, traktowanym podczas trwania wymiany jak polski student, który nie wnosi opłat za uczęszczanie na lektorat języka obcego – wpisany w plan studiów. Praktyka w tej kwestii jest jednakże różna i część uczelni pobiera opłaty od uczestników programu.

4. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– istniejący program MNiSW wspierający umiędzynarodowienie uczelni wyższych (przygotowywane kolejno projekty i programy NAWA) – polityka państwa sprzyjająca umiędzynarodowieniu uczelni – spore zainteresowanie studiami w Polsce, zwłaszcza wśród studentów ze Wschodu oraz studentów pochodzenia polskiego – dobry poziom kształcenia w Polsce – wieloletnie doświadczenia niektórych uczelni w zakresie prowadzenia kursów przygotowawczych o różnych profilach – niskie koszty studiowania i utrzymania w Polsce przyciągające studentów	– brak rozbudowanej (o szczegóły programu) oferty kierunków dla cudzoziemców – brak łatwo dostępnych i na bieżąco aktualizowanych informacji na temat wszystkich kursów przygotowawczych oferowanych przez polskie uczelnie – brak ujednoliconych podstawowych programów nauczania na kursach przygotowawczych prowadzonych przez różne polskie uczelnie – brak informacji o programie i przebiegu kursu, które byłyby skierowane do osób potencjalnie zainteresowanych studiowaniem w Polsce, a jeszcze nieznających wystarczająco języka polskiego – brak akredytacji międzynarodowych dla programów na uczelniach

Mocne strony	Słabe strony
– bogata oferta studiowania w języku angielskim – spore zainteresowanie kursami przygotowawczymi wśród osób chcących podjąć studia w Polsce – nowe programy studiów przygotowywane pod kątem studentów cudzoziemców	– słabe przygotowanie administracji uczelni do przyjęcia studentów cudzoziemców – brak platformy wymiany doświadczeń między ośrodkami prowadzącymi kursy przygotowawcze – słaba znajomość języka polskiego wśród studentów cudzoziemców
Szanse	**Zagrożenia**
– stworzenie programów dofinansowujących tworzenie nowych kierunków studiów (interesujących dla cudzoziemców) – tworzenie szerokiej informacji internetowej o studiowaniu w Polsce oraz specjalnych programów pozwalających na rekrutację – tworzenie bazy lektoratowej dla cudzoziemców (programów, systemu studiowania języka polskiego jako obcego) – stworzenie bazy kursów przygotowawczych zawierającej różne dane (np. o profilu kształcenia, tematyce zajęć propedeutycznych) – nawiązanie przez ośrodki prowadzące kursy przygotowawcze ściślejszych kontaktów w celu stworzenia forum wymiany doświadczeń, szczegółowego analizowania sytuacji i określenia potrzeb oraz perspektyw rozwoju tego typu kształcenia – zintegrowanie działań poprzez wypracowanie wspólnych standardów oraz ram programowych regulujących prowadzenie kursów przygotowawczych – opracowanie materiałów dydaktycznych uwzględniających specjalne potrzeby studentów na kursach przygotowawczych – zwiększenie zainteresowania studiowaniem w języku polskim	– brak informacji w internecie na temat jednostki, z którą przyszły student mógłby nawiązać kontakt na wybranej uczelni w sprawie przyszłych studiów – niekompatybilność programów nauczania na kursach przygotowawczych prowadzonych przez różne uczelnie, skutkująca niejednolitym przygotowaniem kandydatów na studia w języku polskim – trudność w odpowiednim przygotowaniu na kursach kandydatów kończących wcześniejsze etapy edukacji w innych systemach edukacyjnych i według programów nauczania obowiązujących w krajach pochodzenia uczestników kursów przygotowawczych

4.1. Przykłady dobrych praktyk

Warto wymienić choćby niektóre działania polskich uczelni:

- oferta dydaktyczna przygotowana pod kątem studentów cudzoziemców (np. nowe kierunki i nowe specjalności na kierunkach uniwersyteckich, nowoczesne kierunki techniczne, informatyczne, elektroniczne itp. na politechnikach, studia pielęgniarskie i lekarskie na uniwersytetach medycznych);
- internetowe programy uczelniane ułatwiające rekrutację i rejestrację zagranicznym studentom (Uniwersytet Jagielloński, Politechnika Warszawska, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski i inne);
- organizowanie spotkań informacyjnych na temat zasad studiowania w Polsce (praw i obowiązków studenta, różnych możliwości rozwoju oferowanych studentom, sposobów zaliczania zajęć itp.);
- powołanie – na uczelniach wyższych – specjalnych jednostek administracyjnych zajmujących się przyjmowaniem studentów cudzoziemców;
- umożliwianie studentom kursów przygotowawczych udziału w wybranych wykładach akademickich, zgodnie z przyszłym profilem studiów – działanie to przynosi wiele pożytku, pozwala kandydatom lepiej przygotować się do przyszłej roli studenta, nierzadko daje też możliwość krytycznego spojrzenia na własne umiejętności (a czasem również zainteresowania) i motywuje do jak najlepszego wykorzystania okresu przeznaczonego na przygotowania się do studiów;
- włączanie studentów kursów przygotowawczych w różne wydarzenia i inicjatywy uczelniane, zarówno na zasadzie czynnego uczestniczenia w nich, jak i w roli odbiorcy/obserwatora; udział słuchaczy kursów w konferencjach organizowanych przez studenckie koła naukowe, wykładach gościnnych, promocjach wydawniczych, festiwalach filmowych, teatralnych, festiwalach nauki, targach pracy itp.; udział w ciekawych wykładach, festiwalach i innych wydarzeniach jest doskonałą okazją do doskonalenia przydatnych umiejętności językowych;
- organizowanie spotkań z cudzoziemcami, którzy już studiują w Polsce na wybranym kierunku; mniej formalny charakter takich rozmów ułatwia przyszłym studentom zadawanie pytań, stwarza atmosferę umożliwiającą dzielenie się doświadczeniami dotyczącymi zarówno studiowania, jak i dłuższego zamieszkiwania w Polsce;
- traktowanie uczestników kursów przygotowawczych jako grupy o określonych potrzebach dydaktycznych; analizowanie i opisywanie tych potrzeb; przygotowywanie pomocy dydaktycznych oraz ich upowszechnianie – w niektórych ośrodkach takie opracowania i pomoce przeznaczone dla różnych profilów kształcenia już powstały (są to zbiory tekstów z zadaniami, testy, opracowania tematyczne), w innych jednostkach materiały te są w fazie wydawania lub opracowania.

5. Ocena dotychczasowych rozwiązań z propozycjami modyfikacji

Formuła intensywnego kursu przygotowawczego obecna jest w polskim systemie edukacyjnym od wielu lat. W zasadzie proponowane zajęcia stwarzają możliwość językowego przygotowania się do studiowania w języku polskim osobom, które w odpowiedzialny sposób traktują zobowiązania i własne plany edukacyjne. Kursy dają też szansę stworzenia merytorycznej podstawy oraz uzupełnienia wiedzy z konkretnych dziedzin. W odniesieniu do najmłodszych uczestników kursu (w związku z rozwiązaniami obowiązującymi w niektórych krajach są to osoby w wieku 17–18 lat) da się zaobserwować – na przestrzeni całego roku – kształtowanie się i umacnianie postaw i zachowań świadczących o „dojrzałości uniwersyteckiej".

Należy uzgodnić działania różnych ośrodków proponujących kursy przygotowawcze, ponieważ wymiana doświadczeń w zakresie prowadzenia tak specyficznych zajęć miałaby ogromną wartość i pomogłaby upowszechnić dobre praktyki dydaktyczno-organizacyjne. Istnieje też potrzeba opracowania podstaw programowych zarówno dla lektoratów, jak i zajęć propedeutycznych, by jakość kształcenia we wszystkich jednostkach była porównywalna i spełniała odpowiednie standardy (studenci kończący kursy przygotowawcze często migrują później na różne uczelnie).

Celowe byłoby również opracowanie (w różnych językach) szczegółowych i atrakcyjnie przedstawionych informacji dla kandydatów na kursy przygotowawcze. Przegląd wybranych stron internetowych, zawierających informacje o możliwościach studiowania w Polsce na kierunkach prowadzonych w języku polskim, pozwala bowiem stwierdzić poważne braki w tym zakresie. Kursy przygotowawcze są na rozmaitych portalach z reguły jedynie wspomniane, a informowanie o nich sprowadza się najczęściej do stwierdzenia ich obecności i możliwości wzięcia w nich udziału (zdarza się, że lista jednostek, które je prowadzą, nie jest zaktualizowana).

Rozwinięcie informacji zawierające szczegóły programowe z pewnością zachęciłoby wiele osób, zwłaszcza gotowych samodzielnie finansować swoją naukę, do zainteresowania się tą ofertą. Istotne jest również prowadzenie na bieżąco aktualizowanej bazy danych o oferowanych w Polsce kursach przygotowujących do studiowania w języku polskim. Byłby to jeden z kroków w kierunku dbałości o wysoki poziom nauczania.

Istotna byłaby też precyzyjna informacja dla kandydatów dotycząca możliwości (i obowiązku zawartym w programie kształcenia dla cudzoziemców) niezbędnego **doskonalenia języka kraju studiowania (czyli języka polskiego)** na zajęciach lektoratowych, a także pełna informacja o ścieżce studenta przybywającego na polską uczelnię (ścieżka administracyjna) i komponentach opieki ze strony uczelni.

Z kolei czynnikiem sprzyjającym pozyskiwaniu przyszłych studentów na polskie uczelnie byłoby współtworzenie kursów przygotowawczych do studiów na terenie krajów, gdzie zainteresowanie studiami w Polsce jest wyjątkowo duże (np. Ukraina).

Jeśli wziąć pod uwagę kursy przygotowawcze i lektoraty, w celu zachowania ich jakości, ze względu na ich intensywny charakter, wagę ma także sprostanie stawianym przed organizatorami oraz wykładowcami i lektorami szczególnym wymaganiom, wśród których wskazać można:

- konieczność stałej kontroli postępów w nauce (sprawdziany ustne i pisemne, testy śródsemestralne i semestralne) pozwalającej na bieżącą modyfikację programu i zindywidualizowaną pracę z poszczególnymi uczestnikami kursu;
- zróżnicowanie technik zajęciowych oraz różnorodnych, nowoczesnych pomocy dydaktycznych; należy przy tym zadbać o to, by nie spowodować u uczących się poczucia chaosu wywołanego nadmiarem materiałów i pomocy dydaktycznych, przesadną chęcią urozmaicania każdych zajęć;
- w miarę możliwości współprowadzenie każdej z grup lektoratowych przez więcej niż jednego lektora.

By podnieść walory studiowania w Polsce oraz umiędzynarodowić uczelnie wyższe, należałoby:

- uatrakcyjnić (także dzięki wspieraniu międzynarodowych akredytacji dla programów i uczelni) programy nauczania i dostosować je do potrzeb studentów cudzoziemców,
- polepszyć obsługę (w tym: administracyjną) studentów cudzoziemców na polskich uczelniach,
- kształtować właściwe postawy pracowników dydaktycznych wobec studentów obcokrajowców,
- zwiększyć liczbę zawieranych międzyrządowych umów o współpracy w zakresie nauki i oświaty oraz porozumień o uznawalności dyplomów,
- zwiększyć liczbę uczelni kształcących na kierunkach z podwójnymi dyplomami,
- zwiększyć liczbę programów międzynarodowych prowadzonych z partnerskimi uczelniami zagranicznymi,
- rozbudować i uporządkować wielojęzyczny portal www.go-poland.pl, który jest podstawowym źródłem informacji o możliwościach studiowania w Polsce,
- wzmocnić i uporządkować sieć lektoratów języka polskiego oraz ich powiązanie z systemem stypendiów,
- zapoczątkować wymianę dobrych praktyk w obszarze umiędzynarodowienia polskich uczelni;
- zwiększyć ofertę nauczania na odległość, zwłaszcza w procesie przygotowania kandydatów na studia;
- udzielać studentom wizy na cały okres studiów bez nadmiernych kosztów i z pominięciem skomplikowanej procedury;
- zwiększyć liczbę stypendiów dla zainteresowanej studiami w Polsce młodzieży polonijnej;
- przekazywać rzetelne informacje instytucjom przygotowującym rankingi międzynarodowe.

6. Oczekiwane rezultaty

Wobec zamiarów zintensyfikowania procesu umiędzynarodowiania studiów w Polsce wdrożenie rozwiązań proponowanych w tym rozdziale monografii, związanych z przygotowywaniem cudzoziemców do studiów oraz sugestią realizowania (obowiązkowych) lek-

toratów języka polskiego w czasie studiów, będzie stanowiło system spójnych działań, które pozwolą na:

- zwiększenie zainteresowania studiowaniem w języku polskim i podniesienie poziomu umiędzynarodowienia polskich uczelni, podniesienie liczby akredytacji międzynarodowych oraz umów międzyrządowych o współpracy w zakresie nauki oraz porozumień o uznawalności dyplomów;
- powstanie pełnej i łatwo dostępnej informacji internetowej na temat studiowania w Polsce (wraz z precyzyjnym opisem programów studiów) oraz z właściwą informacją/pozycją w rankingach międzynarodowych;
- polepszenie obsługi studentów cudzoziemców na polskich uczelniach (administracyjnej i dydaktycznej),
- wzmocnienie związków młodzieży polonijnej z Polską;
- powstanie forum wymiany doświadczeń wynikających z prowadzenia kursów przygotowawczych oraz wypracowanie wspólnej podstawy programowej dla prowadzonych kursów przygotowawczych;
- powstanie bazy danych zawierającej możliwie pełny (aktualizowany) wykaz ośrodków, w których są prowadzone kursy przygotowawcze;
- przygotowanie atrakcyjnej oferty komercyjnych kursów przygotowawczych;
- opracowanie i publikację materiałów dydaktycznych dla uczestników kursów przygotowawczych;
- umożliwienie studentom przebywającym w Polsce choćby częściowego udziału w życiu kulturalnym i społecznym, a przez to ułatwienie studentom komunikacji pozauczelnianej (w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, np. lekarz, pytanie o drogę).

Rozdział IX
Problemy lektoratów i polonistyk zagranicznych według podziału geograficznego. Studia przypadków

Streszczenie

Opis funkcjonowania – mocnych i słabych stron – lektoratów i polonistyk zagranicznych oraz prowadzonych za granicą studiów polskich został przedstawiony w poprzednich rozdziałach tej monografii. Wspominaliśmy tam niejednokrotnie o koniecznej do uwzględnienia podczas wszelakich działań normujących, naprawczych i konsolidujących specyfice lektoratów i – szerzej – akademickiego nauczania języka polskiego w zależności od kraju, w którym się ono odbywa. Tradycje i normy prawne, a także uwarunkowania polityczne w wielu regionach świata powodują konieczność elastycznego wprowadzania pewnych rozwiązań. W tym rozdziale zatem chcemy przedstawić kilka – uznanych za najbardziej odmienne, najbardziej specyficzne, najbardziej ciekawe czy też za wielce problematyczne – przykładów funkcjonowania lub braku funkcjonowania akademickiego nauczania języka polskiego (czasem z tłem nauczania innych szczebli edukacyjnych) w niektórych krajach według podziału na kontynenty.

W związku z tym, że problemy do rozwiązania są zdecydowanie odmienne w tych przypadkach, postulowane działania wskazane zostały przy każdym z nich.

1. Wprowadzenie

Potrzeby promocji i nauczania w wielu regionach świata są ogromnie zróżnicowane. Należy wyraźnie stwierdzić, że tylko niektóre są przez powołane do tego instytucje RP zauważane. Wiele regionów, gdzie obserwuje się nawet wielkie zainteresowanie Polską, językiem polskim, kontaktami z Polską, jest przez nas zaniedbanych, czasem wręcz zupełnie niezauważonych. Hamuje to i obniża internacjonalizację polskiego szkolnictwa wyższego. Z powodu braku działań Polski w tych obszarach zmniejsza się liczba studentów z różnych regionów świata. Warto więc niektóre regionalne potrzeby, ale i osiągnięcia opisać i pokazać.

2. Azja – Daleki Wschód

Daleki Wschód jest dla nauczania języka polskiego i rozwoju polonistyk terenem specyficznym. Odległość systemowa między językami – polskim i językami dalekowschodnimi (japońskim, koreańskim, chińskim/chińskimi), które zresztą najczęściej uznaje się za

języki izolowane, czyli niespokrewnione z innymi, jest tak duża, że uczenie się języka polskiego stwarza zdecydowanie odmienne problemy. Podobnie działa odmienność alfabetów rodzimych na Dalekim Wschodzie od alfabetu łacińskiego. Jednocześnie owe różnice wobec języka indoeuropejskiego, jakim jest język polski – systemowe i np. alfabetyczne, sprawiają, że język polski bywa częściej wybierany w tamtych krajach niż mogłoby nam się to wydawać. Osobom z tamtego kręgu kulturowo-językowego bowiem nie sprawia wielkiej różnicy, który (bez względu na stopień trudności z naszego punktu widzenia) język europejski wybiorą. Ważne jest oczekiwanie dobrej pracy po studiach lub zainteresowanie egzotyką, jaką dla ludzi z wschodniego krańca Azji są język i kultura średniej wielkości kraju w środku Europy.

2.1. Chiny

Akty prawne:

M.P. 2017 poz. 238 Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Chińskiej Republiki Ludowej o wzajemnym uznawaniu dyplomów ukończenia studiów i tytułów zawodowych w szkolnictwie wyższym, sporządzona w Warszawie dnia 20 czerwca 2016 roku (http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20170000238).

M.P. 2016 poz. 712 Protokół o współpracy kulturalnej między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Kultury Chińskiej Republiki Ludowej na lata 2016–2019, podpisany w Warszawie dnia 20 czerwca 2016 roku (http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20160000712).

M.P. 2012 poz. 122 Porozumienie między Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji Chińskiej Republiki Ludowej o współpracy w dziedzinie szkolnictwa wyższego, podpisane w Pekinie dnia 20 grudnia 2011 roku (http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20120000122).

W Chinach pierwsza polonistyka powstała 65 lat temu (w 1954 roku) na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (Beijing Foreign Studies University). Na ten kierunek przyjmowano 24 osoby co cztery lata. Studenci byli prowadzeni od I do IV roku. Po ukończeniu studiów przez taką grupę następował nabór kolejnego rocznika. Obecnie polonistyka otwierana jest co dwa lata i przyjmowanych jest każdorazowo ok. 20 studentów. Bardzo długo, prawie do końca XX stulecia, polonistyka pekińska była dość silnie nastawiona na kształcenie typowo filologiczne, w którym ogromną rolę odgrywała literatura, a celem kształcenia polonistycznego było uczenie interpretacji i tłumaczenia literatury. W zasadzie wszyscy absolwenci tej polonistyki – jeśli tylko tego chcieli – znajdowali bardzo dobrą pracę w zawodzie związanym z kierunkiem swojego wykształcenia. Od początku XXI wieku sytuacja nieco się zmieniła: poznawanie/czytanie literatury nie jest już celem samym w sobie dla młodych adeptów polonistyki (w zasadzie nigdzie nie istnieją już kierunki „filologiczne"). Studenci (kandydaci na studentów) wybierają kierunki związane z językami w celach bardziej „praktycznych": myślą o przyszłej pracy w gospodarce, dyplomacji, polityce. Sporym magnesem przyciągającym do języków i kultur średnich i mniejszych krajów Europy Środkowej jest możliwość zawodowego związania się w przyszłości z instytucjami Unii Europejskiej.

W Pekinie, na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (BFSU), po różnych przekształceniach strukturalnych funkcjonują obecnie 2 jednostki związane z badaniami polskimi, polonoznawczymi i polonistycznymi: Katedra Języka i Kultury Polskiej, kierowana przez dr Li Yinan (pierwszą chińską polonistkę, która doktorat przygotowała i obroniła w Polsce po polsku) oraz Centrum Studiów Polskich, kierowane przez prof. dr. Zhao Ganga, poprzedniego kierownika Katedry. Katedra i Centrum działają w ramach Wydziału Języków i Kultur Europejskich (nazwa i obecna struktura od 2007 r.) – dziś największej jednostki uniwersyteckiej, prowadzącej w Chinach dydaktykę i badania naukowe „mniej popularnych" języków europejskich.

Ostatnio zaczęły powstawać nowe jednostki prowadzące studia polonoznawcze: językowe, kulturowe, polityczne, gospodarcze. Druga polonistyka chińska powstała w 2009 roku w Harbinie (na początku XX wieku miasto było największym skupiskiem Polaków w Chinach), dzięki współpracy z Uniwersytetem Gdańskim, trzecia – w 2014 roku w Guangzhou (Kantonie) na Guangdou University of Foreign Studies (GDUFS).

W 2015 roku na mocy współpracy z Uniwersytetem Śląskim powstało Centrum Studiów Polskich (najpierw był to po prostu lektorat języka polskiego) w Northeastern University (Uniwersytet Północnowschodni) w Shenyangu w prowincji Liaoning. Centrum nie znalazło swojego właściwego miejsca w oficjalnym przekazie, co skutkuje np. pomijaniem go przez media. Kolejny lektorat powstał na Zhaoqing University (Zhaoqing, Guangdong).

Obecnie powstały nowe polonistyki w Chinach: w Szanghaju i Xi'anie, a także w Tianjinie czy drugi program polonistyczny w Pekinie.

W zasadzie wszystkie lektoraty (czy to w ramach polonistyk i centrów studiów polskich, czy też poza tymi jednostkami) są obsadzane w ramach wymiany kulturalnej między Polską i Chinami, a lektorzy są kierowani przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, obecnie przez NAWA.

Ważną placówką była Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Pekinie, gdzie uczyli najczęściej lektorzy (ze stopniem doktora) kierowani przez MNiSW do PUJO. Obecnie jej znaczenie ogromnie zmalało, gdyż jak wszystkie tego typu placówki została przekształcona w Szkolny Punkt Konsultacyjny, co wpłynęło bardzo niekorzystnie na jej rangę i obniżyło drastycznie prestiż w środowisku.

W Szanghaju, z inicjatywy Polaków mieszkających w mieście, powstała w 2012 roku (po wcześniejszej likwidacji odpowiedniej placówki przez MSZ) społeczna Szkoła Polska wpisana w końcu w struktury ORPEG.

Zagrożenia

Nadmiar absolwentów polonistyk w Chinach może grozić zmniejszeniem zainteresowania wśród naprawdę dobrych kandydatów, gdyż zmniejszy się dla nich rynek pracy; stosunki polsko-chińskie nie wymagają aż takiej liczby absolwentów, tym bardziej że w Polsce rośnie liczba sinologii i minisinologii, zatem coraz więcej jest Polaków znających język chiński, którzy zapełniają również rynek tłumaczy. Dotąd na PUJO kandydowało prawie 20 osób na 1 miejsce, a studenci byli rekrutowani po ogólnokrajowych egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie (tzw. gaokao). Do tej pory też było zasadą, że każdy student polonistyki pekińskiej miał prawo – właściwie obowiązek – co najmniej raz w czasie swo-

ich studiów odbyć roczny kurs językowy w Polsce. Dawało to wyśmienite rezultaty. Jeśli polonistów w Chinach będzie ok. 100–200 rocznie, realizacja takiego modelu studiów stanie się absolutnie niemożliwa ze względu na ograniczone środki finansowe, co zapewne wpłynie niekorzystnie na umiejętności i kompetencje absolwentów.

Zadania

– W przypadku Chin **niezwykle ważne jest merytoryczne i organizacyjne współdziałanie z władzami uczelni w sprawie otwierania kolejnych centrów studiów polskich (odejście od klasycznego profilu filologicznego studiów)**:
  - dążenie do specjalizacji sporej liczby polonistyk (dawnych i nowo utworzonych) zgodnie z potrzebami współczesnego rynku pracy;
  - zwiększenie liczby doktorantów polonistycznych/polonoznawczych piszących swe rozprawy w Polsce po polsku i broniących swych rozpraw w Polsce;
  - podwójne doktoraty kierowane przez polskich i chińskich promotorów.

Kierunki przyszłych działań

– Więcej krótkotrwałych warsztatów w Polsce, skierowań na letnie szkoły, co pozwoliłoby choć w małym stopniu zastąpić/uzupełnić roczne staże.
– W Chinach należałoby organizować warsztaty prowadzone przez polskich wykładowców; konieczność dbania o standard przeprowadzanych szkoleń, zwracanie uwagi na ich poziom merytoryczny i cykliczność, a niekoniecznie ilość.

2.2. Japonia

Akty prawne:

brak (łatwo) dostępnych aktów prawnych regulujących międzypaństwową współpracę w obszarze edukacji lub kultury.

W Japonii istnieje jedna polonistyka i kilka lektoratów języka polskiego. Lektorzy i nauczyciele są rekrutowani przez uczelnie, bez pośrednictwa czy nawet udziału polskich instytucji resortowych. Są to osoby zapraszane z Polski z różnych uniwersytetów (traktowane wtedy jako „profesorowie goszczeni"), osoby (Polacy) zamieszkałe od lat na terenie Japonii i wreszcie Japończycy, którzy mają wykształcenie polonistyczne (zdobywane w Polsce lub częściowo w Japonii).

Polonistyka to Katedra Studiów Polskich (Department of Polish Studies) na Tokijskim Uniwersytecie Studiów Zagranicznych (Tokyo University of Foreign Studies, TUFS), kierowana do 2015 roku przez prof. dr. Tokimasę Sekiguchiego, obecnie przez prof. dr. Kojego Moritę. Studia polonistyczne na Tokyo University of Foreign Studies otwierane są co roku – przyjmuje się 15 studentów.

Zajęcia z języka polskiego odbywają się też w Tokio na TUFS Hongo Satelitte w ramach Otwartej Akademii (Open Academy) – choć trudno w tym przypadku o bardziej szczegółowe informacje, ponieważ strona internetowa Akademii jest nieaktywna. Być może istnieją informacje wyłącznie po japońsku, więc trudno do nich dotrzeć. Zajęcia z języka

polskiego w ramach Open Academy to kursy wieczorowe dla osób zainteresowanych Polską lub w jakiś sposób z nią związanych. Przeważają tam osoby starsze, pracujące. Są trzy grupy: początkująca, średnia i zaawansowana. Zajęcia dla każdej z grup odbywają się raz w tygodniu, prowadzą je dwie Polki na stałe mieszkające w Japonii oraz jeden Japończyk polonista.

W okolicach Tokio (w dwóch sąsiednich prefekturach) istnieją dwie uczelnie prywatne, prowadzące program polski – są to Josai Kokusai Daigaku w Chibie (Josai International University, Chiba) i Josai Daigaku w Saitamie (Josai University, Saitama).

W JIU Chiba[1] język polski nauczany jest przez dwa lata jako drugi język w Centrum Nauki Języków Obcych. Przedmioty nazywają się „Polski I", „Polski II" i „Polski III". „Polski I" to pierwszy rok nauki. „Polski II" i „Polski III" to drugi rok nauki w dwu kolejnych semestrach. Polski I zaczyna około 20 osób, na „Polski II" uczęszczają w tej chwili już tylko 4 osoby. Niektórzy wybierają poziom I ze względu na możliwość uzyskania punktów. Opisywane zajęcia to raczej nauczanie o Polsce niż faktyczny lektorat języka polskiego, a od nauczycieli wymagana jest biegła znajomość japońskiego. Uczelnia ta ma podpisane umowy z Uniwersytetem Łódzkim, Uniwersytetem Warszawskim i Japońsko-Polską Akademią Technik Komputerowych. Przebywają tam również w ramach wymiany studenci z Polski.

W JUU Saitama też jest Centrum Nauki Języków Obcych oferujące zajęcia z języka polskiego: „Polski I" – pierwszy rok nauki, „Polski II" – drugi rok nauki. W tej uczelni na język polski zapisało się w sumie 150 (!!!) osób, ale większość tylko na pierwszy rok (zatem raczej dla punktów)[2].

Jednostką pozaakademicką, w której odbywa się nauka języka polskiego, jest utworzona w 2008 roku Szkoła Polonijna im. Janusza Korczaka przy Ambasadzie RP w Tokio. Szkoła ma uczniów w wieku 5–14 lat. Uczą/uczyły w niej m.in. osoby pracujące też na tokijskiej polonistyce.

Lektoraty języka polskiego odbywają się m.in. w Kyoto (na Wydziale Literatur – Języki i Literatury Słowiańskie) i Sapporo (tu: w ramach Departamentu Historii i Studiów Regionalnych – Studiów Slawistycznych (History and Area Studies / Slavic Studies). Prawdopodobnie szczątkowo funkcjonuje też lektorat w Kobe.

Na Uniwersytecie w Kyoto[3] język polski ma status trzeciego lub nawet czwartego języka obcego i w każdej chwili kurs może być zamknięty. Uniwersytet w Kyoto oferował swego czasu „krótki" lektorat nie tylko dla studentów, ale dla wszystkich chętnych, jednak obecnie na stronach WWW nie ma już nowej oferty na ten typ zajęć[4].

Na Kobe City University of Foreign Studies są prowadzone szczątkowe zajęcia z języka polskiego[5]. Z kolei lektorat na Kobe University prawdopodobnie został zamknięty.

---

[1] http://www.jiu.ac.jp/languagec/languagepro.html
http://www.jiu.ac.jp/languagec/welcome_files/MntorSchedule_2.pdf

[2] http://www.josai.ac.jp/english/education/languageprogram.html

[3] https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/en/departments/div_of_east-west_culture/western/slavic_languages/
https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/slavic_lang_lit/2016%E5%B9%B4%E5%BA%A6-%E9%96%8B%E8%AC%9B%E6%8E%88%E6%A5%AD/ – plan zajęć w Kyoto.

[4] https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/events/2014-09-17-09-19-09-24-09-26-kouza/ – oferta z 2014 roku.

[5] http://www.kobe-cufs.ac.jp/graduate/master/russia.html

Zagrożenia

Japonia jest krajem dość hermetycznym. Wymiana akademicka (mobilność studentów i pracowników nie jest w tym przypadku priorytetem). Ostatnio nieco zmieniła się polityka TUFS i organizacja roku akademickiego. W tej chwili semestr na TUFS trwa tylko 13 tygodni, co zostało wprowadzone właśnie po to, by umożliwić studentom wyjazdy do krajów, których języków studenci się uczą. W sumie studenci TUFS mają obecnie 5 miesięcy wakacji w roku. Niestety, nadal wyjeżdża tylko niewielka część i to na krótko (co często motywowane jest przez studentów pracą dodatkową, którą podejmuje 95% z nich; na pewno wpływ ma też mentalność i brak zachęt do wyjeżdżania przez wiele lat).

W przeciwieństwie do studentów z Chin absolwenci polonistyki w Japonii mają bardzo małe szanse, aby związać swoje życie zawodowe z językiem polskim, co działa na nich dość demotywująco. Co roku na polonistykę w TUFS przyjmowanych jest 15 osób, a pracę związaną z językiem polskim dostaje nie więcej niż jedna lub dwie osoby, czasem nikt. Jest to związane z nasyceniem rynku i zwolnionym tempem wymiany gospodarczej (czyli dokładnie odwrotnie niż w Chinach). Zmniejsza się potrzeba studiowania filologicznego, prowadzenia badań literackich itp.; zresztą pozostanie jako pracownik na uniwersytecie w Japonii nie jest łatwe. Studenci rzadko wykorzystują szanse wyjazdu do Polski (limit miejsc stypendialnych od lat jest niewykorzystywany) – trudno im się dziwić, gdyż nie widzą perspektyw wykorzystania swego wykształcenia.

W przypadku Japończyków lepsze wydają się kursy krótsze. Roczne (dwusemestralne) wiążą się bowiem z wzięciem urlopu dziekańskiego (rzadka jest możliwość zaliczenia równorzędnego roku studiów w polskiej uczelni), co przesuwa rozpoczęcie pracy o rok. Dla wielu studentów jest ważne (uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe), by nie startować na rynku pracy z młodszymi kolegami.

Zadania

Niesłychanie ważne wydają się działania zmierzające w kierunku większego otwarcia i pokazania, że możliwość spędzenia choćby miesiąca (na letnich szkołach), a tym bardziej semestru na studiach w kraju nauczanego języka (w tym wypadku Polski) jest wyjątkowo dobrą inwestycją na przyszłość. O ile takie działania są podejmowane w stosunku do studentów polonistyki tokijskiej, o tyle wobec studentów lektoratów w innych ważnych ośrodkach akademickich w Japonii nie ma ich w ogóle – nie pojawiają się na stypendiach i stażach w Polsce studenci uczący się języka polskiego choćby we wskazanych miejscach: Kobe, Kyoto czy Sapporo, a tym bardziej w uczelniach prywatnych. Zdajemy sobie sprawę z trudności w przekonaniu studentów japońskich do tego typu podróży edukacyjnych, jednak na taki wysiłek należy się zdobyć. O takich kursach nie ma informacji na stronach Instytutu Polskiego w Japonii. Można je znaleźć na angielskojęzycznych stronach Ambasady RP w Japonii, jednak i tu nie ma informacji ani o lektoracie języka polskiego, ani o badaniach prowadzonych w Sapporo.

2.3. Korea Południowa

Akty prawne:

Program Współpracy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Korei w dziedzinie kultury, nauki i edukacji na lata 2009–2011 (Dz.U. 2009, nr 46, poz. 382, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090460382).

W Korei Południowej istnieje jedna polonistyka – na Uniwersytecie Studiów Zagranicznych Hankuk (Hankuk University of Foreign Studies, HUFS). Jej pracownikami są miejscowi poloniści (wykształceni polonistycznie Koreańczycy). Co roku HUFS zatrudnia jednego (w wyjątkowych przypadkach dwoje) wykładowców z Polski, zapraszanych jako profesorowie goszczeni.

Na polonistyce seulskiej istnieje od lat studencki zespół pieśni i tańca „Mazurka". Od czterech lat zespół co dwa lata gości w Polsce, w siedzibie Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk" w Koszęcinie, w ramach grantu pozyskiwanego z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W czasie pobytu w Polsce studenci oprócz warsztatów taneczno-wokalnych (obejmujących polskie pieśni i tańce ludowe) uczestniczą także w doskonalących lekcjach języka polskiego na Uniwersytecie Śląskim. **Utrzymanie dobrej współpracy z koreańską polonistyką na Uniwersytecie Hankuk w Seulu** jest niezwykle istotne.

2.4. Korea Północna

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej o współpracy w dziedzinie nauki, edukacji i kultury, podpisana w Pjongjang dnia 17 czerwca 2015 roku (M.P. 2015, poz. 1262, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20150001262).

Na Uniwersytecie w Pyongyangu istnieje śladowy lektorat języka polskiego prowadzony przez miejscowego lektora, którego znajomość języka polskiego (nie mówiąc o metodach nauczania) jest absolutnie niewystarczająca. Języka polskiego uczy się obecnie 4 studentów. Zabiegi Ambasadora RP o skierowanie tychże studentów i ich lektora na kursy do Polski nie przynoszą żadnych rezultatów – ze względów politycznych. W obecnej sytuacji politycznej chyba nawet trudno dążyć do zacieśnienia kontaktów.

2.5. Mongolia

Akty prawne:

Oświadczenie Rządowe z dnia 13 stycznia 2017 roku w sprawie utraty mocy obowiązującej Układu o przyjaźni i współpracy między Polską Rzecząpospolitą Ludową a Mongolską Republiką Ludową, podpisanego w Ułan Bator dnia 4 lipca 1975 roku (Dz.U. 2017, poz. 601, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000601).

Program Współpracy między Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji i Nauki Mongolii w dziedzinie szkolnictwa wyższego, podpi-

sany w Warszawie dnia 21 stycznia 2013 roku (M.P. 2013, poz. 177, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20130000177).

Porozumienie Wykonawcze między Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji, Kultury i Nauki Mongolii w sprawie realizacji „Programu Stypendialnego" dla studentów mongolskich podejmujących i odbywających studia w polskich uczelniach, podpisane w Warszawie dnia 18 lipca 2007 roku (M.P. 2007, nr 56, poz. 633, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20070560633).

W Ułan Bator na Mongolskim Uniwersytecie Państwowym istniała jeszcze do niedawna jedna z najprężniej działających azjatyckich polonistyk. Zaczęła błyskawicznie zamierać po likwidacji Ambasady RP w Mongolii, co było niezrozumiałym działaniem ówczesnego MSZ.

W Mongolii Polska była nazywana „trzecim sąsiadem". Mnóstwo osób uzyskiwało wykształcenie w Polsce przez wiele lat po wojnie. Po polsku mówią wysocy urzędnicy państwowi i tzw. przeciętni Mongołowie starszych pokoleń. W ostatnim ćwierćwieczu nastąpił upadek zainteresowania strony polskiej Mongolią jako krajem słabo i wolno rozwijającym się, więc i nauczaniem języka polskiego w Mongolii, co nie jest właściwe dla polskiej racji stanu.

Zadania

Niezwykle **istotna** jest **odbudowa polonistyki w Ułan Bator**. To ważne dla polskiej obecności w tym rejonie świata. Do Mongolii nie jest wysyłany już lektor języka polskiego i nikt w Polsce nie podejmuje żadnych działań naprawczych, a uważamy je za niezbędne.

3. Azja Południowa (Południowo-Wschodnia)

3.1. Indonezja

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Indonezji o współpracy kulturalno-edukacyjnej, podpisana w Warszawie dnia 24 kwietnia 2003 roku (M.P. 2005, nr 31, poz. 441, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20050310441).

Zainteresowanie Polską oraz językiem polskim w Indonezji jest bardzo duże i poparte zadziwiająco szeroką wiedzą o Polsce oraz jej mieszkańcach. Z całą pewnością jest to zasługa działań podejmowanych w czasie ostatnich kilku lat przez Ambasadę RP. Ambasada RP w Dżakarcie zdaje sobie sprawę z wagi wszelkich działań na rzecz kultury. Dzięki jej wysiłkom na terenie Indonezji oraz krajów z nią sąsiadujących (warto podkreślić, że mówimy o rejonie, gdzie nauczanie i promocja języka polskiego nie miały dotąd żadnych tradycji) odbywają się wystawy polskiej sztuki i polskiego designu (polscy artyści prezentowali swoje prace podczas Biennale Jogja, wystawa „Polish Design in the Middle of" była przedstawiana w galerii Dia.Lo.Gue w Dżakarcie), organizowane są projekcje polskich filmów (film *Miasto 44* został bardzo dobrze przyjęty na festiwalu filmowym Eurocinema w Timorze Wschodnim) i wystawiane polskie sztuki teatralne. Działania na rzecz szerokiej promocji kultury

polskiej są połączone z budzeniem zainteresowania językiem polskim i możliwościami edukacji w naszym kraju.

W październiku 2015 roku zostały otwarte lektoraty języka polskiego na dwóch indonezyjskich uczelniach (Atma Jaya oraz Uniwersytecie Indonezyjskim). Pracownicy tych instytucji podjęli wraz z Ambasadą działania na rzecz uruchomienia lektoratów języka polskiego, opierając się na informacjach uzyskanych od mieszkańców Dżakarty, którzy deklarowali ogromną chęć uczestnictwa w tego typu kursach (w pierwszym naborze zgłosiło się kilkaset osób).

Jednak dwa lektoraty w żadnej mierze nie wypełniają zapotrzebowania na promocję języka polskiego i kultury polskiej w Indonezji. Odwiedzający targi (m.in. Europejskie Targi Szkolnictwa Wyższego EHEF, gdzie zainteresowanie polskimi stoiskami było ogromne) pytają przede wszystkim o możliwości i warunki podjęcia nauki w Polsce. Polska wciąż pozostaje krajem atrakcyjnym ze względu m.in. na dorobek kulturowy i położenie geograficzne, jak też ze względu na przystępne koszty pobytu w porównaniu z innymi państwami w Europie. Ponadto, coraz wyraźniej mówi się o intensyfikacji wymiany handlowej pomiędzy Polską i Indonezją. Indonezyjczycy są niezwykle zainteresowani rozpoczęciem nauki języka polskiego w Indonezji, wykazują duże zainteresowanie historią, geografią i kulturą Polski. Wielu z nich jest wiernymi czytelnikami twórczości polskich pisarzy (np. Andrzeja Sapkowskiego) czy entuzjastami gier komputerowych, tworzonych przez Polaków. Dodatkowe lektoraty języka polskiego (także poza stolicą i na innych indonezyjskich wyspach) dawałyby także możliwość wyszkolenia przewodników turystycznych, pracujących na miejscu – w Indonezji, która staje się coraz chętniej wybieranym przez Polaków kierunkiem wakacyjnym (każde biuro podróży proponuje co najmniej kilkanaście ofert wyjazdów, a ceny są w porównaniu z innymi lokalizacjami coraz przystępniejsze).

Zadania

- Pomoc MSZ w wydawaniu wiz dla lektora języka polskiego w odpowiednim czasie (trudności w tej materii powodują opóźnienia w rozpoczęciu zajęć – przez dwa lata funkcjonowania lektoratu zajęcia rozpoczynały się z tego powodu od drugiego semestru).
- Konieczność doposażenia istniejących lektoratów w odpowiednią liczbę podręczników i materiałów dydaktycznych, aby lektor mógł korzystać z możliwie jak najszerszego spektrum pomocy naukowych, a przede wszystkim, aby nie musiał przewozić podręczników i pomocy z jednego uniwersytetu na drugi, jak w praktyce wygląda to do tej pory (wyposażenie obecnie opiera się na zbiorach oraz książkach przywiezionych przez samego lektora lub przekazanych przez jego polską jednostkę macierzystą).
- Działania na rzecz utworzenia kolejnych lektoratów języka polskiego (4. kraj na świecie pod względem liczby ludności) – duże zainteresowanie i chęć zapisu na takie kursy pojawiają się także np. w Yogyakarcie czy w Denpasar na wyspie Bali; możliwość uczenia się języka polskiego powinna pojawić się także poza uniwersytetami, aby dostęp do niego mieli nie tylko studenci.
- Konieczność uruchomienia kursów z zakresu słownictwa technicznego; w 2017 roku rządy Polski i Indonezji podpisały umowę o rozpoczęciu zapowiadanej wcześniej współpracy z zakresu spraw morskich – w tej sytuacji rynek pracy otworzy się na osoby mówiące w obu językach i znające obie kultury.

- Uruchomienie kursów języka polskiego oferujących zajęcia dla przyszłych lub obecnych przewodników turystycznych (taki model edukacyjny od lat stosowany jest z powodzeniem w Egipcie; polscy turyści nie mają w tym kraju problemów ze skorzystaniem z wycieczek z polskojęzycznym pilotem).
- Ożywienie współpracy edukacyjnej polskich uniwersytetów z Indonezją (umowa podpisana np. przez Uniwersytet Śląski owocuje od dwóch lat stałą, choć na razie minimalną wymianą dwustronną studentów i wykładowców).
- Rozpatrzenie możliwości podpisania bilateralnej umowy międzypaństwowej o wymianie akademickiej – umowy międzyuniwersyteckie błyskawicznie owocują wymianą studentów i pracowników; obecnie indonezyjscy studenci na poziomie rządowym korzystają jedynie z Programu Stypendialnego im. I. Łukasiewicza, jednak ten program obejmuje wyłącznie obszary nauk: ścisłych, przyrodniczych, technicznych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych; studenci, którzy chcieliby rozpocząć naukę na studiach humanistycznych, nie mają możliwości skorzystania z żadnego z proponowanych programów rządowych – umowę można zawrzeć na bazie Listu Intencyjnego w sprawie współpracy w dziedzinie szkolnictwa wyższego z 2013 roku, który został podpisany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej i Ministerstwo Edukacji i Kultury Republiki Indonezji.

3.2. Indie

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Indii o koprodukcji audiowizualnej, podpisana w Warszawie dnia 4 lipca 2012 roku (M.P. 2012, poz. 805, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20120000805).

Jesienią 2016 roku udało się ponownie uruchomić lektorat polski na Uniwersytecie w New Delhi (Zakład Studiów Słowiańskich i Ugrofińskich (SFUS) na Wydziale Humanistycznym). Do tej pory funkcjonował on raczej „w formie teoretycznej" – sporadycznie odbywały się na uniwersytecie zajęcia prowadzone przez Polkę – tłumaczkę. W tej chwili zajęcia na powrót odbywają się regularnie. Dodatkowo lektor został skierowany do Manipalu, prawdopodobnie funkcjonuje także lektorat w Waranasi. Prośbę o skierowanie lektora wystosował Uniwersytet w Kalkucie.

Widoczną pracę na rzecz promowania Polski w Indiach prowadzi cały czas Instytut Polski w New Delhi. Pracownicy (zarówno Polacy, jak i Indusi) organizują różnorodne wydarzenia i imprezy kulturalne, które promują polską kulturę. Znaczącą obecnością jest w tym przypadku film polski. Regularnie od kilku lat odbywa się w Indiach Festiwal „Kinoteka", który jest organizowany przez Instytut Polski w New Delhi we współpracy z Habitat Film Club oraz siecią kin PVR. Na Festiwalu pokazywane są filmy polskie oraz koprodukcje. W 2016 roku Festiwal „Kinoteka" odbył się w Bombaju (we współpracy z Międzynarodowym Festiwalem Filmowym Jio Mami), New Delhi oraz Chennai (gdzie w tym samym czasie odbywa się Międzynarodowy Festiwal Filmowy). Absolutnie niezbędne jest włączenie w organizację tak dużego i regularnie odbywającego się wydarzenia Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej.

Zadania

- Zapewnienie odpowiednich warunków pracy (odpowiedni lokal na Uniwersytecie w New Delhi – obecny może pomieścić około 8 osób, co bezpośrednio i niekorzystnie wpływa na wielkość naboru na zajęcia, które mają odbywać się właśnie w tej sali) i bytowania dla lektora języka polskiego; włączenie się organów administracji państwowej do ustalania owych warunków i ewentualna pomoc w ich negocjowaniu z uniwersytetami.
- Tworzenie biblioteki lektoratowej, której wyposażenie obecnie opiera się głównie na zbiorach Instytutu Polskiego oraz na książkach przywiezionych przez samego lektora lub przekazanych przez jego polską jednostkę macierzystą.
- Rozpatrzenie możliwości poszerzenia oferty lektoratowej w Indiach o inne niż dotychczas uniwersytety[6]; w tak rozległym kraju, w którym jest ogromne zainteresowanie studiowaniem za granicą (już w 2006 roku było to ok. 110 tys. studentów) 2 lektoraty nie pokrywają zapotrzebowania (w roku 2016 w Polsce studiowało 896 Hindusów, co stanowi wzrost o 351 osób w stosunku do roku poprzedniego, a liczbę tę można znacznie zwiększyć).
- Wsparcie dla Instytutu Polskiego, aby mógł zwiększyć zasięg swoich działań (ważne byłoby jak najczęstsze wychodzenie z wydarzeniami poza stolicę kraju, w której mieści się siedziba Instytutu); ze względu na specyfikę kraju (zróżnicowanie etniczne, językowe, religijne) część wydarzeń i materiałów musi być specjalnie przygotowywana, z przeznaczeniem na dany teren (za oficjalne w tym kraju uznaje się 23 języki).

3.3. Malezja

Akty prawne:

brak (łatwo) dostępnych aktów prawnych regulujących międzypaństwową współpracę w obszarze edukacji lub kultury.

Obliczenia dotyczące studentów zagranicznych w Polsce, wskazują ciągły spadek liczby studentów malezyjskich[7]. Jest to z całą pewnością wynik całkowitego braku promocji naszego kraju w Malezji. Nie działa na terenie tego kraju Instytut Polski ani żaden lektorat i żadna inna jednostka, której zadaniem byłoby promowanie kultury polskiej i języka polskiego. Zabiegi Ambasady w tym względzie też są raczej skromne. Warto byłoby także tę ścieżkę poczynań zintensyfikować, ponieważ Ambasada swoją jurysdykcją obejmuje także Filipiny. Oznaczałoby to, że wszelakie podejmowane przez nią lub przez jednostkę jej podległą działania, obejmowałyby swoim zasięgiem dwa kraje (taki model z powodzeniem promocyjnie sprawdza się od lat w Indonezji, gdzie Ambasada swoją kompetencją terytorialną obejmuje także Timor Wschodni). Uniwersytety malezyjskie na podstawie krótkoterminowych umów bardzo chętnie wysyłają studentów do Polski (a nawet chętnie wspomagają ich finansowo w zakupie biletu, np. w razie wyjazdu na bezpłatne miejsce na letnie kursy języka pol-

[6] Zob. http://www.newdelhi.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/nauka_polskiego/.

[7] Zob. np.: http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2899:w-polsce-studiuje-57-119-studentow-zagranicznych-ze-157-krajow&catid=22&Itemid=119.

skiego), należałoby zatem wzmóc pożądaną przez Malezyjczyków promocję języka polskiego na tym terenie.

Zadania

- Otwarcie lektoratu języka polskiego; współpraca w zakresie przygotowania studentów do podejmowanych przez nich studiów medycznych w Polsce (jest to w zasadzie główny kierunek, na którym Malezyjczycy chcieliby podejmować studia w Polsce – decydujące są: wysoki poziom nauczania i umiarkowana cena).
- Wprowadzenie Malezji na listę krajów, które obejmowałby Program Stypendialny im. I. Łukasiewicza.
- Rozpatrzenie możliwości podpisania bilateralnej umowy międzypaństwowej o wymianie akademickiej – umowy międzyuniwersyteckie błyskawicznie owocują wymianą studentów i pracowników.
- Absolutna konieczność podjęcia intensywnych działań promujących Polskę na terenie Malezji i Filipin.

3.4. Wietnam

Akty prawne:

Umowa ramowa o wszechstronnym partnerstwie i współpracy między Unią Europejską i jej państwami członkowskimi, z jednej strony, a Socjalistyczną Republiką Wietnamu, z drugiej strony, sporządzona w Brukseli dnia 27 czerwca 2012 roku (Dz.U. 2017, poz. 618, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000618).

Wietnamczycy to jedna z największych grup migracyjnych w Polsce. Licząc jedynie osoby z kartą stałego pobytu, szacuje się ich liczbę na ok. 20 tysięcy. Ponadto w Wietnamie istnieje ogromna społeczność absolwentów polskich uczelni (większość z nich to absolwenci studiów ścisłych i technicznych). Polskie uczelnie (głównie w obszarach technicznych, matematyczno-fizycznych i wojskowych) ukończyło w latach 70. i 80. około 4 tys. obywateli Wietnamu. Duża część z nich zajmuje obecnie eksponowane i ważne stanowiska w rządzie, przedsiębiorstwach i międzynarodowych korporacjach. Społeczność absolwentów polskich uczelni chętnie spotyka się i trzeba zauważyć, że większość z nich nadal doskonale włada językiem polskim. Przyznają oni, iż to właśnie studia w Polsce (w tym umiejętność posługiwania się językiem polskim) otworzyły im ścieżki do dzisiaj zajmowanych pozycji. Obecnie w Polsce studiuje jedynie ok. 200 studentów z tego kraju, co wobec tak dużej społeczności absolwentów należy uznać za zmarnowanie dostępnego potencjału (jedyną uczelnią, która stara się wykorzystywać możliwości swoich absolwentów jest obecnie AGH). W Wietnamie istnieją polsko-wietnamskie stowarzyszenia (Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Wietnamskiej[8], Stowarzyszenie „Polonia Sajgońska"[9]), które można wykorzystać do ożywienia niewielkiej obecnie promocji Polski w tym kraju (tego typu towarzystwo działa-

[8] Zob. https://www.facebook.com/polskawietnam/.

[9] Zob. http://www.polsaigon.com/.

jące z kolei na terenie Egiptu działa niezwykle prężnie na rzecz promowania studiów w Polsce i wspomaga wymianę akademicką pomiędzy krajami – warto skorzystać z tego dobrego wzoru). Konieczne jest ponowne uruchomienie (kiedyś istniejących) lektoratów języka polskiego na terenie Wietnamu, co z całą pewnością wpłynie znacząco na wzrost liczby wietnamskich studentów w Polsce. Do podjęcia takich działań niezbędna jest jednak współpraca odpowiednich ministerstw w Polsce i Ambasady RP, która nie jest nimi szczególnie zainteresowana.

Zadania
- Współpraca w sprawie otwarcia lektoratu języka polskiego z uczelniami politechnicznymi.
- Konieczność ożywienia promocji Polski na terenie Wietnamu m.in. siłami absolwentów polskich uczelni (są oni najlepszą wizytówką kraju).
- Rozważenie otwarcia Instytutu Polskiego w Hanoi – kraj, w którym Polska była tak popularna kilkadziesiąt lat temu, z całą pewnością wart jest takiej inwestycji.
- Poszerzenie zakresu wcześniej zawartego Porozumienia pomiędzy Ministrem Edukacji Narodowej i Sportu Rzeczypospolitej Polskiej i Ministerstwem Edukacji i Kształcenia Socjalistycznej Republiki Wietnamu o współpracy w dziedzinie oświaty i szkolnictwa wyższego (obecnie Porozumienie przewiduje kierowanie 10 osób rocznie na staże naukowe trwające do 10 miesięcy).

3.5. Tajwan

Akty prawne:

brak (łatwo) dostępnych aktów prawnych regulujących międzypaństwową współpracę w obszarze edukacji lub kultury.

W 2017 roku nie udało się obsadzić lektoratu języka polskiego w Tajpej ze względu na problemy wizowe. Na Tajwanie zainteresowanie językiem i kulturą polską jest warte odnotowania i pomocy, o czym świadczy liczba chętnych do skorzystania z miejsc na letnich szkołach w Polsce. Są tam osoby, które mogłyby stwarzać podwaliny pod akademickie nauczanie języka polskiego. Osoby, których wykształcenie predestynowało je do wykorzystania ich przez państwo polskie do rozpoczęcia kształcenia polonistycznego.

Zadania

Konieczność rozszerzenia dotychczasowej współpracy edukacyjnej i rozważenie możliwości zawierania w wyjątkowych (takich jak ten, ale nie tylko) wypadkach umów o pracę (na określony, nawet niezbyt długi czas) w zakresie nauczania języka polskiego na miejscowych uczelniach z osobami o odpowiednim wykształceniu, które zamieszkały w danym kraju. Chodzi szczególnie o kraje bardzo odległe od Polski, do których skierowanie lektora bezpośrednio z Polski napotyka ogromne trudności, m.in. z powodu bardzo skomplikowanych i długotrwałych procedur wizowych.

4. Azja Środkowa

4.1. Kazachstan

Akty prawne:

Oświadczenie Rządowe z dnia 6 kwietnia 2017 roku w sprawie utraty mocy obowiązującej Umowy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu o współpracy kulturalnej i naukowej, sporządzonej w Warszawie dnia 27 listopada 1997 roku (Dz.U. 2017, poz. 1198, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170001198).

Na terenie Kazachstanu mieszka ok. 50 tys. osób polskiego pochodzenia. Językami codziennej komunikacji są język rosyjski i język kazachski. Zapotrzebowanie na nauczanie języka polskiego jest olbrzymie. Polska jest atrakcyjnym państwem dla kazachstańskich kandydatów na studia ze względu na swoje położenie w Europie, a także konkurencyjne opłaty za naukę. Również rozwój polsko-kazachstańskiego biznesu wpływa na rosnące zainteresowanie nauką języka polskiego. Coraz więcej polskich firm otwiera oddziały w Kazachstanie, polskie marki (spożywcze, odzieżowe) cieszą się dużą popularnością i kojarzone są z wysoką jakością. Pojawiają się nowe możliwości na rynku pracy, zatem znajomość języka polskiego staje się niezaprzeczalnym atutem.

Największym problemem w Kazachstanie jest brak wystarczającej liczby nauczycieli języka polskiego. Po rozpadzie ZSRR na południu Kazachstanu było ok. 40 nauczycieli języka polskiego jako obcego, w 2012 roku tylko dwóch. Ten przykład daje wyobrażenie o skali problemu, jakim jest brak wykwalifikowanej kadry dydaktyków.

Liczba nauczycieli kierowanych z Polski (przez ORPEG) do pracy dydaktycznej w Kazachstanie w ostatnich latach spadła. W 2010 roku było ich dziewięcioro. Uczą oni ponad 400 dzieci i wielu dorosłych języka, literatury i kultury polskiej w różnych zakątkach Kazachstanu (bardzo rozległym kraju). Warto zaznaczyć, że od wielu lat czynione były przez stronę polską starania, aby zawrzeć nową dwustronną umowę o współpracy w dziedzinie oświaty i nauki.

15 września 2014 roku podpisano porozumienie o współpracy w dziedzinie edukacji między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kazachstanu, na którego podstawie współpraca pomiędzy naszymi krajami w zakresie wymiany studentów oraz pracowników naukowych ma się poprawić. Również strona kazachstańska ma zapewnić możliwość nauki języka polskiego w szkołach mniejszości polskiej. Strona polska z kolei zapewni szkołom podstawowym i średnim w Republice Kazachstanu, w których nauczany jest język polski, niezbędne podręczniki, materiały metodyczne oraz środki audiowizualne, zgodnie z zapotrzebowaniem kazachstańskiego systemu szkolnictwa.

W Gimnazjum nr 23 w Ałmaty prowadzona jest polska klasa. Klasa może zostać uruchomiona, jeśli zgłosi się 15 chętnych. Jest to klasa o profilu humanistycznym i uczniowie w języku polskim mogą uczyć się takich przedmiotów, jak: język polski, praktyczny język polski, literatura polska, historia i geografia oraz technika tłumaczenia. Pozostałe przedmioty są prowadzone w języku rosyjskim. W klasach VII–IX liczba zajęć w języku polskim to 8 godzin lekcyjnych, w klasach X–XI – 9 godzin lekcyjnych. Do świadectwa dojrzałości po ukoń-

czeniu szkoły wpisuje się ocenę z języka polskiego i techniki tłumaczenia w rubryce o kursach dodatkowych.

Na terenie małych miejscowości (np. w obwodzie ałmatyńskim) nauczyciele języka polskiego prowadzą zajęcia w siedzibach organizacji polonijnych lub w domach prywatnych. Często problemem jest właśnie brak odpowiedniego miejsca, w którym mogłyby odbywać się zajęcia. W takich warunkach lekcje prowadzone są zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, a zapotrzebowanie na naukę języka polskiego stale rośnie, szczególnie w obliczu wejścia w życie nowej ustawy dotyczącej repatriacji, która mówi o konieczności posługiwania się językiem polskim przy ubieganiu się o status repatrianta.

W Republice Kazachstanu były prowadzone także lektoraty z języka polskiego na Euroazjatyckim Uniwersytecie Narodowym w Astanie, Uniwersytecie Narodowym w Karagandzie, Uniwersytecie im. Abyłaj Chana w Ałmaty. Na uniwersytetach w Astanie i Karagandzie język polski nauczany jest jako drugi język obcy. Na Kazachskim Uniwersytecie Stosunków Międzynarodowych i Języków Obcych im. Abyłaj Chana lektorat prowadzony był w ramach specjalności na kierunku filologie obce w Katedrze Filologii Romańsko-Germańskich. Studenci regularnie odbywali praktyki w Gimnazjum nr 24, prowadząc zajęcia z języka polskiego. Corocznie wyjeżdżali również na szkoły letnie oraz staże języka polskiego w ramach stypendiów Rządu Polskiego. Rok akademicki 2016/2017 był ostatnim rokiem działania lektoratu języka polskiego na tym uniwersytecie. Władze uczelni tłumaczyły zamknięcie polonistyki brakiem dofinansowania kierunku (w Kazachstanie prowadzony jest system grantowy, który umożliwia studentom z dobrymi wynikami w nauce nieodpłatne studia) ze strony ministerstwa kazachstańskiego oraz brakiem wsparcia ze strony Konsulatu RP w Ałmaty. Absolwenci pracują obecnie m.in. w polskich placówkach dyplomatycznych w Kazachstanie. Część z nich podjęła także studia magisterskie w Polsce. Od kilku lat, pomimo dużego zainteresowania językiem polskim na ałmatyńskim uniwersytecie, studia podejmowało coraz mniej studentów (w roku akademickim 2013/2014 – zaledwie 2 osoby). Wynikało to z braku możliwości podjęcia bezpłatnej nauki (co z kolei spowodowane było brakiem stypendiów przyznawanych na studiowanie języka polskiego). Kandydaci z powodów finansowych zmuszeni zostali do wybierania innych (bezpłatnych) kierunków. Od ubiegłego roku lektorat polski w Ałmaty nie istnieje. Wydaje się, że aby poprawić tę sytuację, niezbędne jest nawiązanie/utrzymanie kontaktów w zakresie edukacji między Rządem Republiki Kazachstanu i Rządem Polski.

Zadania

Działania MSZ na rzecz utrzymania i podniesienia prestiżu lektoratów języka polskiego w tamtejszych uczelniach.

Rozmowy/działania polskiej dyplomacji i służb zagranicznych w celu wypracowania możliwości bezpłatnego studiowania polonistyki.

4.2. Kirgistan

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Kirgiskiej o współpracy kulturalnej i naukowej, sporządzona w Warszawie dnia 5 czerwca 1993 roku (Dz.U. 2002, nr 185, poz. 1534, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20021851534).

W Kirgistanie po kilkuletniej przerwie można studiować język polski na uczelniach wyższych. **Filologia polska istnieje na Kirgiskim Uniwersytecie Narodowym w Biszkeku, gdzie zajęcia prowadzone są przez lektora z Polski. Istnieje także lektorat języka polskiego na Kirgisko-Rosyjskim Uniwersytecie Słowiańskim w Biszkeku. Także ten lektorat prowadzony jest przez nauczyciela z Polski.**

W Biszkeku powstało też Centrum Kultury Polskiej w Kirgistanie, którego siedziba znajduje się na Narodowym Uniwersytecie Kirgistanu im. J. Balasagyna. Centrum zostało utworzone z inicjatywy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy i ma na celu promocję języka i kultury polskiej.

Jest to nowe otwarcie, gdyż jeszcze kilka lat temu „wygaszano" polonistykę na Kirgiskim Uniwersytecie, proponując studentom przeniesienie na rusycystykę, z czego część studentów skorzystała, jedna – wyjątkowo zdeterminowana – studentka uzyskała możliwość kontynuowania studiów polonistycznych w Polsce; obecnie jest doktorantką na UŚ.

Kłopoty lektoratowe w Kirgistanie miały związek m.in. ze śmiercią (zamordowaniem) w 2008 roku w mieszkaniu w domu studenckim w Biszkeku 28-letniego lektora języka polskiego, Macieja Chowanioka. Okoliczności jego śmierci nie zostały wyjaśnione, władze polskie nie zdecydowały się na zmuszenie władz Kirgistanu do odpowiednich działań.

Zadania

- Dalsze działania na rzecz umacniania lektoratów języka polskiego na uniwersytetach kirgistańskich.
- Wyjaśnienie okoliczności śmierci Macieja Chowanioka.

5. Ameryka Południowa

Ameryka Południowa jest terenem z polonistycznego punktu widzenia absolutnie zaniedbanym. Wynika to zapewne z odległości i – związanych z tym – bardzo wysokich kosztów dotarcia w ten rejon świata. W wielu krajach Ameryki Południowej – tu spektakularnym przykładem jest Brazylia (nacjonalizacyjna doktryna Vargasa powodująca zamykanie tzw. szkół etnicznych) – przez długi okres powojenny nauczanie języków ojczystych było zakazane lub co najmniej źle widziane.

5.1. Brazylia

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Federacyjnej Republiki Brazylii o współpracy kulturalnej, sporządzona w Brasilii dnia 29 lipca 1991 roku (Dz.U. 1993, nr 114, poz. 500, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19931140500).

W Brazylii istnieje jedyna jak dotąd w Ameryce Południowej polonistyka na Uniwersytecie Federalnym Parany w Kurytybie, otwarta w 2009 roku. Pracują na niej wybrani w drodze konkursów Brazylijczycy wykształceni polonistycznie, Polacy od lat mieszkający w Brazylii oraz lektor kierowany przez MNiSW. Fakt umieszczenia polonistyki w Kurytybie jest nieprzypadkowy. Parana jest jednym ze stanów, gdzie istnieje największa liczebnie Polonia w Ameryce Południowej. Polonistyka działa bardzo prężnie – kształci także przyszłych nauczycieli języka polskiego, prowadzi kursy języka polskiego dla osób niepodejmujących standardowych studiów akademickich. Współpracuje intensywnie z Konsulatem Generalnym RP w Kurytybie w organizowaniu różnych przedsięwzięć promujących Polskę i np. w organizowaniu corocznych warsztatów dla nauczycieli języka polskiego.

Mniejsza polonistyczna jednostka została otwarta w 2011 roku na Narodowym Uniwersytecie Brazylijskim w Brasilii – to Katedra im. C.K. Norwida.

Bardzo ważnym zadaniem byłoby otwarcie polonistyki lub co najmniej lektoratu języka polskiego w Porto Alegre w stanie Rio Grande do Sul. To kolejny stan, w którym Polonia stanowi grupę znaczącą liczebnie. Warto wykorzystać w tym celu zaangażowanie polskiego Konsula Honorowego w Brazylii, który mieszka właśnie w Porto Alegre.

Kolejne zagadnienie to wsparcie możliwości wysyłania nauczycieli dla Polonii (Parana, Santa Catarina, Rio Grande do Sul). Jednym z najstarszych miejsc, gdzie do tej pory z nieprawdopodobną siłą przetrwało polskie szkolnictwo jest Cruz Machado i jego okolice (np. Santana) – ok. 400 km od Kurytyby. Badania przeprowadzane ostatnio pokazały, że **zanika przekaz pokoleniowy**. Obecne kilku- i kilkunastolatki już nie mówią po polsku. Pokolenia ich rodziców (często trzecie i czwarte pokolenie emigracji) zachowały bardzo dobrze język i kultywują polskie tradycje. Najmłodsze pokolenie traci całkowicie język polski. Na dotowane zajęcia z języka polskiego w szkole w Santanie w ubiegłym roku zapisało się 6 (*sic!*) dzieci, z czego jedna z uczennic nie miała pochodzenia polskiego, do szkoły zaś każdego roku uczęszcza kilkaset dzieci z polskim pochodzeniem. Niewątpliwy wpływ na taki stan rzeczy ma internet. Dzieci nie spędzają czasu po lekcjach na spotkaniach z dziadkami i rodzicami, i słuchaniu ich opowieści. Odległości między domostwami w tamtym rejonie są tak wielkie, że na polekcyjne zabawy realne z kolegami nie ma właściwie szans. Dzieci wykorzystują więc wolny czas na spotkania w wirtualnej rzeczywistości z przyjaciółmi, z którymi mogą się porozumiewać o wiele łatwiej po portugalsku. Rewelacyjny stan zachowania języka polskiego w poprzednich pokoleniach wynikał zaś z domowych rozmów z rodziną po polsku. Jedyną szansą na zmianę tego stanu rzeczy jest uatrakcyjnienie przekazu polskiego – nie mogą go przynieść standardowe lekcje polskiego prowadzone wedle starszych metod.

Problemem jest likwidacja kolejnych placówek dyplomatycznych w Brazylii. Konsulat Generalny w Kurytybie swoim zasięgiem obejmuje stany: Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas e Pernambuco, co stanowi powierzchnię bodajże połowy Europy. Obsada placówki to 8 osób, z czego prawie połowę stanowią pracownicy miejscowi. Zatem działania placówki na tak rozległym terenie są bardzo utrudnione. Choć trzeba wyraźnie zaznaczyć, że placówka podejmuje wiele działań i stara się w nie zaangażować choćby nauczycieli języka polskiego z najodleglejszych terenów swej jurysdykcji (np. podczas corocznych warsztatów metodycznych w grudniu). Nie może wszak ciagle i wystarczająco intensywnie wspomagać np. z pełnym zaangażowaniem prowadzonych kursów języka polskiego przez Stowarzyszenie Charytatywne w Rio de Janeiro czy inne.

Zadania

- Zwiększenie liczby placówek dyplomatycznych w regionie tak istonym – choćby ze względu na liczbę osób polskiego pochodzenia – dla polskiej racji stanu.
- Zwiększenie liczby stypendiów na letnie szkoły, kursy semestralne i roczne oraz pełne studia (np. magisterskie) dla osób z Brazylii – w tym zarówno dla uczestników kursów języka polskiego z UFPR, jak i dla słuchaczy kursów języka polskiego z innych regionów Brazylii.
- Zintensyfikowanie zaopatrzenia jednostek prowadzących nauczanie języka polskiego w podręczniki i pomoce dydaktyczne, i umożliwienie przesyłania ich np. pocztą dyplomatyczną (poczta działa w Brazylii fatalnie, przesyłki przetrzymywane są miesiącami; partia 200 egz. podręcznika *Bawimy się w polski* przesłana przez Uniwersytet Śląski prawie rok była przetrzymywana w porcie i opłata za składowanie 1,5-krotnie przekroczyła cenę podręczników i opłaty za wysyłkę).

5.2. Argentyna

Akty prawne:

Umowa między Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej a Sekretariatem Nauki, Technologii i Innowacji Republiki Argentyńskiej o współpracy w dziedzinie nauki i techniki, podpisana w Buenos Aires dnia 27 lipca 2007 roku (M.P 2017, poz. 578, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20170000578).

W Buenos Aires istnieje konieczność otwarcia lektoratu języka polskiego np. w Katedrze Języka Polskiego na Uniwersytecie del Salvador w Buenos Aires. Katedra powstała kilka lat temu, jednak dotąd figuruje ona tylko na papierze. Aby ją uruchomić, wydaje się niezbędne wysłanie lektora języka polskiego do Buenos Aires. Działająca Katedra Języka Polskiego z odpowiednio wykształconym lektorem języka polskiego jest niezbędna, by wspierać bardzo intensywną działalność miejscowej Polonii. Organizuje się ona w różne ogólnoargentyńskie stowarzyszenia, np. Związek Polaków w Argentynie czy Polonijna Organizacja Nauczycieli w Argentynie (PONA), które od dwóch lat prowadzi regularne intensywne

warsztaty dla nauczycieli z pomocą Ambasady RP i dzięki udziałowi pracowników naukowo-dydaktycznych polskiej uczelni (UŚ).

Zadania
- Działalność polskiego/polonijnego szkolnictwa w Argentynie wymaga wsparcia ze strony Polski; chodzi przede wszystkim o zwiększenie możliwości wysyłania nauczycieli dla Polonii (okolice Buenos Aires, prowincja Missiones).
- Ważne jest również wyposażenie szkół polskich i polonijnych, gdzie odbywają się kursy języka polskiego.
- Istotne jest utworzenie lektoratu polskiego np. na Universidad del Salvador, co znacząco wpłynie na podniesienie prestiżu języka polskiego. To zadanie nie może zostać zrealizowane bez rzeczywistego zaangażowania polskich dyplomatów w Buenos Aires.

5.3. Paragwaj

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Paragwaju o współpracy w dziedzinie kultury, edukacji i nauki (M.P. 2008, nr 36, poz. 327, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20080360327).

Ważnym działaniem byłoby wsparcie uruchamiania polskiego szkolnictwa w Paragwaju – jednym z najbiedniejszych krajów Ameryki Południowej. Dziś liczbę osób pochodzenia polskiego w Paragwaju szacuje się na kilka tysięcy. Działają w dwóch organizacjach: Związku Polaków w Paragwaju oraz Stowarzyszeniu Kulturalnym Paragwajsko-Polskim.

Paragwaj potrzebuje profesjonalnego nauczania języka polskiego, które będzie wykorzystywać nowoczesne i atrakcyjne metody dydaktyczne.

W warsztatach metodycznych w Buenos Aires od dwóch lat bierze udział osoba bardzo zainteresowana stworzeniem sieci polskiego nauczania w Paragwaju. W tym roku została przez Uniwersytet Śląski zaproszona na letnią szkołę, by mogła poprawić swoją znajomość języka polskiego i zyskać pomoc metodyczną, wsparcie merytoryczne i organizacyjne. Jeszcze przed przyjazdem do Polski uruchomiła ona w Paragwaju pierwszy kurs języka polskiego dla 10 osób.

Zadania
- Zaangażowanie w tworzenie polskiego szkolnictwa w Paragwaju; ze względu na stan ekonomiczny tego kraju musiałoby ono być większe niż w wielu innych przypadkach.
- Organizowanie kursów języka polskiego w Polsce ze stypendiami dla osób, które chciałyby się na miejscu w takie działania zaangażować.

6. Ameryka Północna

Ameryka Północna – mamy tu na myśli USA i Kanadę – to dobrze zorganizowane nauczanie akademickie i oświatowe.

Język polski jest nauczany w różnych ośrodkach akademickich. Wykładowcy i lektorzy są tam pozyskiwani w wyniku miejscowych konkursów danej uczelni lub w wyniku konkursów Fundacji Kościuszkowskiej i Fundacji Fullbrighta. Nie ma wymiany lektorskiej za pośrednictwem polskiego MNiSW.

Ważne jest jednakże **monitorowanie sytuacji polonistyk i studiów polskich w poszczególnych uczelniach (ze szczególnym uwzględnieniem uczelni o światowej renomie).**

6.1. Kanada

Akty prawne:
brak (łatwo) dostępnych aktów prawnych regulujących międzypaństwową współpracę w obszarze edukacji lub kultury.

W **Kanadzie** warto wymienić przede wszystkim 3 uczelnie: University of Toronto ze studiami polonistycznymi obsługiwanymi przez miejscowych profesorów i doktorantów oraz najczęściej (na przełomie XX i XXI wieku prawie regularnie) przez wykładowców zapraszanych z Polski; University of Alberta w Edmonton z programem polskim i University of British Columbia w Vancouver z programem polskim w ramach studiów slawistycznych w Department of Central, Eastern and Northern European Studies[10].

Na najlepszym w Kanadzie uniwersytecie (Uniwersytet w Toronto), figurującym na 8. miejscu w skali światowej w kategorii osiągnięć humanistycznych, działa silny Wydział Slawistyki. Część Wydziału Slawistyki stanowią studia polonistyczne, które są jednym z największych i najprężniejszych programów tego typu w Ameryce Północnej. Co roku w zajęciach polonistycznych bierze udział ok. 90 studentów pochodzenia polskiego (na wszystkich latach). Polonistyka w Toronto oferuje 8 kursów z literatury i kultury na poziomie licencjatu, studiów magisterskich, doktorskich i studiów podyplomowych. Prowadzi się tam nauczanie języka polskiego na trzech poziomach zaawansowania (dla początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych). Polonistyka na Wydziale Języków i Literatur Słowiańskich Uniwersytetu Torontońskiego istnieje od lat 60. ubiegłego wieku. Obecnie największą potrzebą polonistyki jest finansowe zabezpieczenie kursów językowych, z których 2 opłacane są z Funduszu Wieczystego im. Ireny Ungar i Henryka Słabego. Trzeci kurs (dla studentów zaawansowanych) wymaga natychmiastowego i trwałego wsparcia Polonii lub państwa polskiego.

Na Uniwersytecie w Manitobie funkcjonuje lektorat języka polskiego będący częścią Departamentu Germanistyki i Slawistyki oraz interdyscyplinarnego programu Central and East European Studies. Studenci mają możliwość wyboru języka polskiego, jako przedmiotu uzupełniającego. Lektorat został utworzony w latach 50. Działalność lektoratu jest dofinansowana przez Fundację Semper Polonia.

[10] Zob. http://cenes.ubc.ca/undergraduate/slavic-studies/polish-student-spotlights/.

Na Uniwersytecie Alberty w Edmonton funkcjonuje w obrębie slawistyki polonistyka. Oprócz kursów języka polskiego na trzech poziomach zaawansowania studenci mogą uczestniczyć w kursach literatury i kultury polskiej. Tu wobec przejścia (w ciągu dwóch najbliższych lat) na emeryturę profesora zajmującego się nauczaniem polonistycznym może nastąpić likwidacja polonistyki. Uniwersytet zamierza zwrócić się do MNiSW o otwarcie w Edmonton lektoratu języka polskiego.

W większości ośrodków kształcenia polonistycznego w Kanadzie pracują poloniści polskiego pochodzenia, którzy przed laty zdecydowali się na emigrację. Uniwersytety także samodzielnie zatrudniają na roczne kontrakty polonistów z Polski jako tzw. profesorów wizytujących.

Zadania

- Rozważenie możliwości otwarcia lektoratów w Kanadzie, szczególnie w sytuacji, gdy studiom polskim grozi likwidacja (choćby z powodu przejścia profesora polonisty na emeryturę).
- Monitorowanie i próba wydyskutowania wpływu Polski na treści i zakres studiów polskich.
- Monitorowanie i próba wydyskutowania wpływu Polski na treści i zakres nauczania języka polskiego dzieci i młodzież (Polonia kanadyjska jest bardzo liczna), objęcie jak największej liczby nauczycieli języka polskiego w Kanadzie dokształcaniem metodycznym i merytorycznym na poziomie akademickim (warsztaty i studia podyplomowe).

6.2. USA

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Stanów Zjednoczonych Ameryki w sprawie współpracy w ramach Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta, sporządzona w Waszyngtonie dnia 10 marca 2008 roku (Dz.U. 2009, nr 26, poz. 158, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090260158).

W **USA** ośrodków akademickich z programami polskimi i lektoratami języka polskiego jest sporo – ich profile często zależne są od zainteresowań badawczych profesorów tworzących tamtejsze katedry. Bardzo dokładne zestawienie przynosi książka Michała Mikosia *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej*[11]. Obecnie – jak można mniemać – najsilniejszym akademickim ośrodkiem polonistycznym (studiów polskich) jest stworzona przez Michała P. Markowskiego Katedra Języka i Literatury Polskiej (Stefan and Lucy Hejna Family Chair in Polish Language and Literature) na University of Illinois at Chicago.

Specyfiką polonistyki amerykańskiej jest funkcjonowanie jej w obrębie instytutów slawistyki. Polskie władze powinny prowadzić nieustanny lobbing polonistyk na amerykańskich uczelniach. Konieczne jest także wsparcie finansowe, najlepiej w formie subwencji. Ważna jest też obecność na amerykańskich uczelniach fundowanych przez rząd polski wy-

[11] M. Mikoś, *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej*, Katowice 2012.

staw czy występów artystów, co przyczynia się do budowania obrazu atrakcyjnego kraju i jego języka.

Na University of Indiana w Bloomington istnieje w ramach slawistyki sekcja polska, w której obrębie studenci uczą się języka polskiego na wszystkich poziomach i mają możliwość uczestniczenia w zajęciach z kultury polskiej. Powstało też tam Centrum Polskie. Dzięki działalności Fundacji Semper Polonia możliwe było utworzenie Katedry Studiów Polskich na prestiżowym Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku.

7. Australia

Akty prawne:

brak (łatwo) dostępnych aktów prawnych regulujących międzypaństwową współpracę w obszarze edukacji lub kultury.

W Australii – z racji dużej różnorodności etnicznej – ludność posługuje się wieloma językami. Jeszcze w drugiej połowie XX wieku język polski należał do grupy 6 najpopularniejszych języków, którymi posługiwano się w sytuacjach życia codziennego. Obecnie plasuje się na 15. miejscu, jego czynną znajomość zaś deklaruje ok. 54 tys. Australijczyków. Na terenie wielu stanów (m.in. w Wiktorii, Nowej Południowej Walii, Tasmanii, Australii Południowej i Zachodniej) działają liczne szkoły podstawowe, średnie oraz szkoły sobotnie, które kształcą dzieci i młodzież zarówno polskiego pochodzenia, jak i te zainteresowane nauką języka polskiego.

Szkolnictwo na poziomie podstawowym i średnim podlega władzom stanowym – każdy stan wypracował odrębny system edukacyjny w zakresie np. wieku rozpoczęcia nauki, podstawy programowej, sposobów testowania i sprawdzania wiedzy, rekrutacji na studia itp. Zmieniło się to po roku 2000.

Na terenie Australii działają instytucje, które intensywnie wspierają rozwój szkolnictwa w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i/lub drugiego. Są to m.in. Polska Macierz Szkolna, Dział Edukacji Federacji Organizacji Polskich, Komisja Oświatowa Polonii Australijskiej oraz Zrzeszenie Nauczycieli Polskich z siedzibą w Sydney.

Pierwszym stanem, który oficjalnie zatwierdził możliwość zdawania matury z języka polskiego, była Tasmania. Pierwsza oficjalna klasa ucząca się języka polskiego powstała w 1978 roku. Obecnie w trzech stanach (Adelajdzie, Sydney i Melbourne) działają szkoły językowe, które oferują naukę języka polskiego z możliwością zdawania egzaminu dojrzałości z tego języka.

Zmiany w australijskim ustawodawstwie w 2000 roku skutkowały ujednoliceniem programów i egzaminów dojrzałości tzw. języków mniejszych (ang. CCAFL Languages – oprócz polskiego języki: armeński, chorwacki, flamandzki, filipiński, hindi, węgierski, khmerski, macedoński, maltański, portugalski, serbski, szwedzki, tamilski, turecki i ukraiński. Organ pełniący nadzór nad systemem egzaminowania z języka polskiego (jest odpowiedzialny m.in. za przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych obowiązujących we wszystkich stanach) to Polskie Centrum Maturalne (z siedzibą w Adelajdzie). Program maturalny obej-

muje dwa lata nauki. By egzamin mógł być uznany za zaliczony, abiturient musi zaliczyć co najmniej 10 części (unitów); każdy z języków mniejszych – w tym język polski – ma wagę 2 części (unitów). Jedynym przedmiotem obowiązkowym jest język angielski. Aby dostać się na studia, liczy się nie układ wybranych przedmiotów, a całościowy wynik egzaminu (składają się na niego szkolna ocena końcowa z przedmiotu oraz rezultat z matury). Jeśli okaże się, że w danym stanie na wybrany przez maturzystę kierunek studiów wymagany jest konkretny przedmiot, którego kandydat nie zdawał – wiele uczelni organizuje dodatkowe letnie kursy uzupełniające.

Przygotowując uczniów do matury, nauczyciele muszą ściśle przestrzegać zgodności materiału z podstawą programową. Uczeń powinien wykazać się umiejętnością wyrażania swojej opinii w języku polskim (zarówno w mowie, jak i w piśmie), komentowania i odnoszenia się do problematyki poruszanej w tekstach naukowych i popularnonaukowych, dokonywać analizy i interpretacji tekstów (w tym tekstów kultury), a także posiadać wiedzę na temat zróżnicowania językowego polszczyzny. Uczniowie powinni posługiwać się polskim językiem ogólnym. Główne tematy, wokół których skupiają się zajęcia, to:

– człowiek i jego świat (relacje z najbliższymi, edukacja, zainteresowania, plany na przyszłość),
– Polska, jej historia i geografia (zwyczaje, tradycje, legendy, sławni Polacy),
– świat i przemiany w nim zachodzące (emigracja, procesy społeczno-gospodarcze, ochrona środowiska itp.).

Matura z języka polskiego ma następujący przebieg:

1. egzamin ustny (rozmowa na tematy ogólne; dyskusja na wybrany przez ucznia, wcześniej opracowany temat),
2. egzamin pisemny (rozumienie tekstów pisanych, rozumienie ze słuchu, wypracowanie).

W czasie egzaminu maturzyści mogą korzystać ze słowników zarówno dwujęzycznych, jak i ortograficznych.

Prace ze wszystkich stanów sprowadzane są do Adelajdy, gdzie ocenia je grono powołanych ekspertów. Po ogłoszeniu wyników sporządzany jest szczegółowy raport, który publikowany jest na ogólnodostępnej stronie internetowej. Jak wynika z zamieszczonych danych, wynik egzaminu maturalnego odzwierciedla rzeczywisty stan kompetencji językowych abiturientów. Dużą popularnością cieszą się kursy przygotowawcze do matury z języka polskiego – prowadzone w systemie zarówno stacjonarnym, jak i korespondencyjnym. Dobrze zdany egzamin maturalny z języka polskiego jest przez wiele uczelni nagradzany w postaci dodatkowych punktów (dotyczy to szczególnie kierunków humanistycznych). Abiturienci podkreślają, że znajomość innego niż angielski języka obcego ułatwia im osiągnięcie lepszych wyników na maturze z języka angielskiego, gdyż poszerza ich znajomość systemu językowego. Lektorat języka polskiego na poziomie akademickim oferuje Macquarie University – w ramach prowadzonych studiów polskich (na poziomie magisterskim). Studia są na trzech poziomach biegłości (początkującym, średnio zaawansowanym i zaawansowanym). Nie trzeba zatem znać języka polskiego, by je rozpocząć. Dodatkowo – oprócz intensywnej nauki języka – studenci uczestniczą w zajęciach z zakresu polskiej kultury, literatury i historii oraz wiedzy o Polsce. Program zakłada, że po zakoń-

czeniu studiów absolwent stanie się znawcą Polski, może pracować jako tłumacz czy też w branży biznesowej.

Uczelnie wyższe w Australii są otwarte na przyjmowanie w szeregi swych studentów osób polskojęzycznych. Na stronach wielu uczelni znajdują się tłumaczenia programów studiów, informacji związanych z uzyskiwaniem stypendiów, legalizacji pobytu, środków na pokrycie kosztów pobytu w Australii i inne materiały polskojęzyczne. Australijskie uniwersytety chętnie współpracują ze stroną polską, zawierają liczne umowy bilateralne z polskimi uczelniami publicznymi i prywatnymi. Obszar nauczania języka polskiego – nawet w zakresie lektoratów języka obcego – jest ciągle otwarty i stanowi przestrzeń do dalszych zintensyfikowanych działań.

Zadania

– Wydaje się, że powstanie polonistyki (z lektorem delegowanym z Polski), nad którą pieczę sprawowałaby NAWA (we współpracy z MNiSW), mogłoby stanowić spoiwo tych wielu działań lokalnych.

8. Afryka

Podstawowym zadaniem jest zbadanie możliwości uruchomienia nowych placówek nauczania języka polskiego w krajach Afryki Północnej i Południowej.

8.1. Egipt

Akty prawne:

Program współpracy kulturalno-edukacyjnej między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Arabskiej Republiki Egiptu na lata 2007–2010, podpisany w Warszawie dnia 21 maja 2007 roku (Dz.U. 2008, nr 42, poz. 254, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20080420254).

Na Uniwersytecie Ain Shams w Kairze istnieje lektorat języka polskiego. Na podstawie umowy z MNiSW kierowany jest tam lektor z Polski. Od jakiegoś czasu istnieją jednak problemy z obsadzeniem stanowiska nie tylko ze względu na sytuację polityczną. Uniwersytet w Kairze preferuje bowiem przede wszystkim mężczyzn na stanowiska lektorów, ewentualnie kobiety, ale wtedy koniecznie takie, które przeniosą się tam z rodziną. Oczywiście, jest to motywowane względami kulturowymi, jednak wiąże się z trudnością obsadzenia tego stanowiska.

Bardzo ważna jest działalność Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Egipskiej, założonego przez grupę profesorów z kairskich uczelni, którzy akademickie wykształcenie wiele lat temu zdobyli w Polsce. Towarzystwo prowadzi kursy języka polskiego, na których kształci się wielu przyszłych polskojęzycznych przewodników turystycznych.

Zadania
- Objęcie działaniami pomocy merytorycznej, metodycznej i mobilnościowej (stypendia na kursy w Polsce) uczestników i nauczycieli kursów prowadzonych przez Towarzystwo.
- Dodatkowe zachęty (w tym pewnie i finansowe) dla kandydatów na lektorat w Kairze.

8.2. Maroko

Akty prawne:

Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Królestwa Marokańskiego o współpracy w dziedzinie kultury, nauki i edukacji, podpisana w Warszawie dnia 7 kwietnia 2004 roku (Dz.U. 2014, poz. 165, http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000165).

Na Uniwersytecie w Agadirze jest lektorat języka polskiego. Zajęcia są prowadzone przez lektora z Polski. Z zajęć korzystają studenci kierunku turystyka i komunikacja Wydziału Nauk Humanistycznych i kierunku zarządzanie i marketing w turystyce Szkoły Handlowej ENCG w Agadirze. Język polski może być w Maroku nauczany dzięki porozumieniu między Uniwersytetem Ibn Zohr w Agadirze i Ambasadą RP w Maroku pod patronatem polskiego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Od roku lektorat języka polskiego oferuje też Uniwersytet w Rabacie.

Zadania
- Pomoc merytoryczna i w zakresie staży oraz stypendiów dla studentów uczących się języka polskiego w Maroku.

8.3. Kenia

Akty prawne:
brak (łatwo) dostępnych aktów prawnych regulujących międzypaństwową współpracę w obszarze edukacji lub kultury.

Cytat z maila wysłanego przez Departament Współpracy Międzynarodowej MNiSW 10 kwietnia 2017 roku: „Po sukcesie ostatnich targów w Nairobi, placówka nawiązała kontakt z międzynarodową szkołą w Kigali – Green Hills Academy (http://greenhillsacademy.rw), do której uczęszczają głównie dzieci członków rządu, biznesmenów, pracowników organizacji międzynarodowych oraz dyplomatów. Szkoła pozostaje w bliskich relacjach z administracją rządową w Kigali (podczas święta Culture Day, 1 kwietnia 2017 roku, szkołę odwiedziła Pierwsza Dama Rwandy – pani Jeannette Kagame). Młodzież ze szkoły w Kigali często podejmuje studia w USA bądź w Wielkiej Brytanii, **dyrekcja poszukuje jednak nowych kierunków edukacyjnych i jest bardzo zainteresowana współpracą z polskimi uczelniami**. Szkoła będzie współorganizatorem polskich targów edukacyjnych (również rozpowszechni informację o wydarzeniu wśród uczniów i rodziców dzieci ze szkół międzynarodowych w Kigali)".

Zadania

– Szersze rozpropagowanie takich informacji; do większości uczelni polskich mail dotarł zdecydowanie po czasie i to jako część historii korespondencji.

9. Europa

9.1. Kraje, które przyjmują lektorów z wymiany kulturalnej

Wiele krajów w Europie korzysta z pracy lektorów z wymiany kulturalnej z Polską. Ich wykaz został przedstawiony w rozdziale VII. Sytuacja nauczania języka polskiego w tych krajach jest zazwyczaj dość dobra, choć zdarza się, że niektóre lektoraty są zamykane lub zagrożone zamknięciem, gdyż wiele państw (lub np. landów w przypadku Niemiec) lub konkretnych uczelni redukuje ze względów ekonomicznych nierentowne kierunki: z tego powodu zamknięto właściwe wszystkie lektoraty języka polskiego we Włoszech, zastępując je lektoratami *lingua madre*, które są dla uczelni korzystne finansowo – taki lektor otrzymuje pensję o połowę niższą niż ten kierowany z Polski; na kilka lat zamknięto lektorat w Debreczynie – tu uczelnia znów wystosowała prośbę o skierowanie lektora. Sytuacja we Włoszech powinna zaalarmować polskie władze, gdyż na wielu uniwersytetach pracują bardzo cenieni poloniści włoscy (Rzym, Udine, Florencja, Genua, Neapol itd.). Intensywność historycznych związków polsko-włoskich (w tym bardzo silnych związków kulturowych i literackich) skłania nas do bardzo wyraźnego i głośnego apelu do odpowiednich służb o podjęcie działań w celu powrotu do dawniejszego stanu rzeczy, tzn. kierowania na uczelnie włoskie lektorów z Polski. Dobra jest sytuacja lektoratów języka polskiego we Francji (w roku akademickim było ich 2016/2017 było ich 11!) – gdzie pomimo wysokich wymagań językowych (francuski na zaawansowanym poziomie) nie brakuje chętnych do wyjazdu. Bardzo wiele lektoratów obsadzanych jest na Ukrainie i w Rosji. W niektórych uczelniach, np. rosyjskich, utrzymywanie lektoratu można by przemyśleć – są regiony, w których w zasadzie nie ma osób polskiego pochodzenia, a uczelnia nie chce (poza zajęciami) utrzymywać absolutnie żadnych kontaktów z Polską: nie zawiera umów bilateralnych, nie wydaje studentom zgody na wyjazdy do Polski.

Zadania

– Należałoby dokonać przeglądu lektoratów i zainwestować w miejsca ważne dla Polski, asygnując nowe środki lub częściowo dokonując przesunięć z miejsc, gdzie lektoratów jest bardzo dużo.
– Trzeba zaangażować służby dyplomatyczne lub wyższe szczeble władz resortowych w pertraktacje na temat utrzymania lektoratów w tak ważnych i tradycyjnie polonistycznych miejscach, jak wiele uczelni we Włoszech czy Debreczyn na Węgrzech.

9.2. Kraje organizujące akademickie nauczanie języka polskiego we własnym zakresie

Wskażemy tylko pojedyncze przykłady kilku krajów, które w taki sposób organizują nauczanie.

Niemcy i Austria

Zasada, która obowiązuje w całych Niemczech, jest taka, że na stanowiska uniwersyteckie (w tym związane z nauczaniem języków, tu: polskiego) zawsze jest rozpisywany konkurs, a informacja o nim widnieje na stronie danego uniwersytetu. Często wiadomość o konkursie jest rozsyłana przez Związek Slawistów Niemieckich do jego członków w Niemczech. Dodatkowo profesorowie przesyłają też wiadomość do uniwersytetów w Polsce (szczególnie do takich, z którymi utrzymują bliższe kontakty, choć nie tylko), ale w gestii konkretnego profesora pozostaje decyzja o jej rozpowszechnieniu.

Jeżeli chodzi o sposób zatrudniania, to ostatnio często konkursy są rozpisywane na czas określony na dwa–trzy lata, czasem z zapowiedzianą możliwością przedłużenia. Niejednokrotnie chodzi o miejsce nie na cały etat, ale na 3/4 albo nawet na 1/2 etatu. Czasami udaje się osobom zainteresowanym (np. profesorom polonistom z danej uczelni) wywalczyć, żeby miejsce było rozpisane na czas nieokreślony. To jest oczywiście korzystne, bo wtedy stanowisku nie grozi likwidacja.

Zagrożenia

Warto wskazać, oczywiście, przypadki, które budzą niepokój oraz wymagają naprawy i interwencji. Taką sytuację obserwowaliśmy kilka lat temu w Berlinie, gdy władze ministerialne landu Berlin podjęły decyzję o likwidacji samodzielnych slawistyk na Uniwersytecie im. Humboldtów, w tym także polonistyki. Na spotkaniu, które zorganizowali studenci z władzami Uniwersytetu, wydziału oraz odpowiednimi władzami landowymi, pojawili się przedstawiciele placówek dyplomatycznych kilku krajów, których filologie także miały być poddane likwidacji. Na spotkaniu nie pojawił się nikt (!) z Ambasady RP, o czym długo opowiadali rozżaleni studenci.

Druga sytuacja, którą możemy i chcemy wskazać, to brak jakiejkolwiek reakcji na różnorakie zaproszenia. Uniwersytet Śląski zorganizował w Berlinie (wespół m.in. ze slawistyką Uniwersytetu im. Humboldtów) już 6 edycji Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Zapotrzebowanie jest nadal ogromne na tego typu usługę edukacyjną. Z ogromnym żalem należy stwierdzić, że nigdy nie udało się skłonić żadnych przedstawicieli polskiej placówki dyplomatycznej w Berlinie ani do zaszczycenia swą obecnością słuchaczy i organizatorów Studiów w momentach najistotniejszych (inauguracji, uroczystego wręczenia dyplomów), ani do wystosowania choćby listu gratulacyjnego dla nich, ani wreszcie do zaproszenia słuchaczy do placówki dyplomatycznej. Jest to z naszego punktu widzenia sytuacja niedopuszczalna – cierpi na niej polska racja stanu, obniża się prestiż promocji języka polskiego i Polski.

Zadania

– Zobligowanie dyplomacji w takim kraju jak, Niemcy do konieczności reagowania na sytuacje związane z promocją języka polskiego i kultury polskiej.

Hiszpania

Status języka polskiego w Hiszpanii wydaje się niepewny. Z jednej strony widoczne jest duże zainteresowanie naszym krajem, czego dowodem jest wzrastająca z roku na rok liczba studentów przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus+ (Hiszpanie stanowią drugą obok Turcji nację najliczniej odwiedzającą Polskę), z drugiej – potencjał ten jest niezaprzeczalnie marnowany.

Lektorat języka polskiego jako obcego uruchomiony jest na jednej uczelni wyższej: na Uniwersytecie Complutense w Madrycie (jednostką prowadzącą jest Centro Superior de Idiomas Modernos Fundación General de la UCM). Czteroletnie studia rozpocząć można od zerowej znajomości języka polskiego w ramach dwu programów: *major* i *minor*. Oprócz języka studenci poznają polską literaturę oraz kulturę. Obowiązkowy jest również drugi lektorat – tzw. lektorat B (j. polski jest lektoratem A), co daje w sumie 11 możliwych kombinacji językowych (do wyboru spośród następujących: angielski, arabski, bułgarski, francuski, grecki nowożytny, hebrajski, języki romańskie, niemiecki, rosyjski, słowacki i włoski). Studenci mają również szansę odbycia rocznego stażu w Polsce na wybranych uczelniach wyższych, do czego są zachęcani i co w znaczny sposób podnosi ich kompetencje językowe. Uzyskany dyplom nadaje uprawnienia zawodowe, a po zakończeniu studiów istnieje możliwość kontynuowania nauki na studiach III stopnia.

Obszar hiszpańskojęzyczny stanowi zatem duże wyzwanie dla dalszych działań mających na celu promocję nauczania języka polskiego w świecie. Biorąc pod uwagę coraz liczniejsze grupy studentów z Hiszpanii odbywających w Polsce częściowe studia, ale również – coraz większą popularność języka hiszpańskiego wśród Polaków, intensyfikację kontaktów gospodarczych i przemysłowych, należałoby uznać, że warto zaproponować poszerzenie oferty polonistycznej w innych regionach Półwyspu Iberyjskiego.

Kilka lat temu podpisywaliśmy (tysiące polonistów w Polsce i na świecie) petycję, wręcz dramatyczne wołanie studentów z Barcelony, w związku z zamknięciem lektoratu języka polskiego, którego obrona się nie powiodła pomimo tysięcy podpisów pod petycją.

Grecja

Grecja – na co duży wpływ ma jej atrakcyjność kulturowo-geograficzna – jest krajem otwartym na przyjezdnych (szczególnie turystów), jednak obywatele tego państwa stosunkowo niechętnie migrują, co ma przełożenie na ich zainteresowanie nauką języków obcych. Nie inaczej jest z nauką języka polskiego jako obcego.

Lektorat języka polskiego funkcjonował w obrębie Wydziału Studiów Słowiańskich przy Szkole Filozofii Uniwersytetu Ateńskiego. Wydział ten stanowi odrębną jednostkę administracyjną dopiero od roku 2007; pierwsi studenci rozpoczęli w nim studia w roku akademickim 2008/2009. Dużą zaletą jest to, że na kurs języka polskiego nie trzeba się specjalnie zapisywać – uniwersytet akceptuje obecność tzw. wolnych słuchaczy, co poszerza krąg osób potencjalnie zainteresowanych rozpoczęciem nauki. Język polski należy (obok bułgar-

skiego, ukraińskiego, czeskiego, serbskiego, chorwackiego) do grupy tzw. kursów do wyboru (w roku akademickim 2017–2018 ze względu na za małą liczbę osób zainteresowanych uczestniczeniem w zajęciach otwarte zostały wyłącznie dwa pierwsze lektoraty). To ciekawe w związku z istnieniem w Atenach szkoły polskiej z dużą liczbą uczniów.

Dalsze działania powinny skoncentrować się zatem na wzmożonych czynnościach informacyjnych i promocyjnych (targi edukacyjne, dni otwarte, spotkania tematyczne), a szczególnie na podkreślaniu korzyści, jakie daje znajomość języka polskiego dla rozwoju greckiej gospodarki i jej sektora turystycznego (Polacy stanowią dużą grupę wśród narodowości odwiedzających Grecję) oraz dla rozwoju małych, rodzinnych firm i przedsiębiorstw.

Holandia

W Holandii dzieci i młodzież mogą uczyć się języka polskiego w szkołach przykonsularnych, a także w sobotnich szkołach uzupełniających, w których prowadzone są kursy języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej opartej na podstawie programowej. Niektóre szkoły prowadzą także klasy z językiem polskim jako obcym (skierowane do uczniów, którzy po polsku nie mówią lub mówią na dość niskim poziomie), co stanowi program wyrównania szans.

Mimo bliskości geograficznej język polski nie jest w Holandii na tyle popularny, by funkcjonował jako odrębna filologia. Lektoraty języka polskiego jako obcego istnieją na dwóch holenderskich uczelniach: Uniwersytecie w Amsterdamie i Uniwersytecie w Groningen. Wchodzą one w skład programu językowego katedr slawistycznych i obejmują – oprócz praktycznej znajomości języka – także elementy kulturowe i realioznawcze. Są to kursy do wyboru, ich uruchomienie w danym roku akademickim uzależnione jest od liczby chętnych studentów. Udało się dzięki petycjom i zmasowanej akcji uchronić przed całkowitą likwidacją katedrę polonistyczną w Amsterdamie (prof. Arent van Nieukerken) – jednak decyzja obowiązuje tylko do odejścia znakomitego profesora na emeryturę.

Podobnie jak w przypadku Grecji, działania konieczne to promocja i informacja wśród potencjalnych zaintersowanych oferty edukacyjnej oraz wskazanie korzyści, które niewątpliwie osiągnie przyszły znawca języka polskiego. Ośrodki już oferujące naukę języka polskiego należy wspierać w ich działaniach na różnych płaszczyznach (np. wymiana kadry, studentów, wyposażenie w najnowsze pomoce glottodydaktyczne i naukowe itp.).

10. Postulaty i kierunki przyszłych działań

- Informacje o kursach letnich i innych są wysyłane co roku do polskich placówek dyplomatycznych, ale rzadko kiedy pojawiają się na stronach internetowych; bardzo często zamieszczane są tylko 2–3 informacje wybrane wedle sympatii pracowników danej placówki; warto byłoby umieszczać przynajmniej linki do placówek prowadzących kursy języka polskiego.
- Informacje o nauce języka polskiego w danym kraju również są zamieszczane wybiórczo lub nie ma ich wcale (albo – zapowiadane – odsyłają do komunikatu: „podana strona nie istnieje"); należałoby zobowiązać polskie placówki do katalogowania i informowania

o miejscach nauczania języka polskiego w danym kraju (nawet w sytuacjach, gdy uczelnia podaje informacje wyłącznie w miejscowym języku, oczekiwać należałoby przetłumaczenia tej informacji na język polski na stronach placówek).

- Słabe zainteresowanie placówek działalnością polonistyk, a szczególnie mniejszych lektoratowych jednostek w swoich krajach; dotyczy to części – niestety – instytutów polskich, które skupione są bardziej na działalności „wymyślanej" przez siebie, ale też niektórych pracowników ambasad i konsulatów, którzy nie rozumieją, nie doceniają promocyjnej i prestiżowej roli nauczania (szczególnie **akademickiego**) języka polskiego; trzeba podkreślić, że sytuacja pod tym względem jest szczególnie fatalna, gdy placówka dyplomatyczna obejmuje swym zasięgiem kilka krajów i chodzi o polonistyki oraz lektoraty w kraju, który podlega tej placówce, ale nie leży w państwie, które jest jego siedzibą.
- Dla dobrego funkcjonowania polonistyk i lektoratów polskich za granicą ważne są dobre relacje z polskimi placówkami dyplomatycznymi i opieka tychże placówek – zazwyczaj są nie tylko pożądane i konieczne, ale często wręcz niezbędne.
- **Istotność akademickiego nauczania języka polskiego** w różnych miejscach na świecie; dla osób chcących uczyć się języka polskiego, w tym także dla osób polskiego pochodzenia, ogromne znaczenie ma istnienie w danym miejscu (kraju, mieście) nauczania języka polskiego na uniwersytecie.
- **Poczta dyplomatyczna** – udałoby się o wiele lepiej, łatwiej i efektywniej doposażać różne ośrodki nauczające języka polskiego, gdyby można było w uzasadnionych przypadkach korzystać z poczty dyplomatycznej (np. wysłane przez UŚ 200 kompletów podręczników do nauczania dzieci i młodzieży, na które udało się wypertraktować z wydawnictwem cenę najniższą z możliwych, właściwie po kosztach własnych, utknęło w morskim punkcie celnym i w rezultacie po roku składowania opłata za wykupienie książek z „aresztu celnego" przekroczyła 1,5-krotnie koszt książek wraz z kosztami przesyłki! Na dodatek cała operacja uniemożliwiła korzystanie z tych książek w szkołach polskich w ogromnym okręgu konsularnym obsługiwanym przez Konsulat Generalny w Kurytybie).
- **Zaprzestanie likwidacji kolejnych polskich placówek dyplomatycznych**, likwidacja bowiem powoduje zanikanie także ośrodków uczących języka polskiego; należy nie likwidować stanowisk konsulów polonijnych, lecz przywracać je.

Rozdział X
Promocja języka polskiego i działania na rzecz podniesienia jego statusu

Streszczenie

W niniejszym rozdziale zdefiniowano promocję języka, przedstawiając jej schemat organizacyjny w formie grafu. Zwrócono uwagę na specyficzny charakter promocji zagranicznej języka polskiego, wymieniono grupy docelowe (adresatów promocji). Następnie omówiono szczegółowe działania na rzecz podniesienia statusu języka polskiego w sferach biznesowej i publicznej poza granicami Polski. Obszary te obejmują takie działania, jak: ocieplenie obrazu polszczyzny; obalenie stereotypu polszczyzny jako języka trudnego, niszowego i mało przydatnego; zwiększenie obecności polszczyzny w miejscach odwiedzanych przez turystów z Polski; konsekwentne stosowanie języka polskiego w środkach komunikacji obsługujących linie lotnicze do i z Polski; pomoc dla administracji lokalnej w celu respektowania praw ludności polskiej do własnego języka w urzędach, szkolnictwie i w przestrzeni publicznej; odblokowanie polskojęzycznej literatury naukowej w zasobach zamkniętych repozytoriów; wreszcie wskazanie potencjalnych ambasadorów polszczyzny.

Z długiej listy działań wyróżniono te, które należałoby podjąć na szczeblu centralnym. Obejmują one przede wszystkim stworzenie centralnej jednostki administracyjnej odpowiedzialnej za nauczanie i promocję języka polskiego w świecie, ale także powołanie departamentu języka polskiego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego, organizację działań podnoszących status języka polskiego poza Polską, budowanie prestiżu polszczyzny w powiązaniu z prestiżem kultury polskiej, szkolenia w zakresie wielojęzyczności i wielokulturowości dla pracowników placówek dyplomatycznych, finansowanie programów stypendialnych dla osób zainteresowanych językiem i kulturą polską, zagwarantowanie środków na program mikrograntów wspierających oddolne inicjatywy promowania języka, wprowadzenie do programów akademickich „studiów polskich" i zajęć szkolnych poświęconych sytuacji polszczyzny w UE. Za istotny punkt należy uznać postulat ochrony polonistyk zagranicznych z wykorzystaniem zasady proporcjonalności.

1. Zarys problematyki

Język w społeczeństwach i wspólnotach narodowych pełni przede wszystkim funkcje środka komunikacji i symbolu tożsamości. Jako środek komunikacji pozwala ludziom porozumiewać się, podtrzymywać kontakt i współpracować, jako symbol tożsamości daje poczucie przynależności do wspólnoty. Jeżeli język cieszy się prestiżem, umacnia tożsamość i identyfikację jednostki z grupą. Jeżeli jednak jego status jest niski lub niezadowalający dla członków wspólnoty, pojawia się uczucie frustracji, a samoocena grupy zostaje obniżona. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że język jako symbol tożsamości danej wspólnoty nie musi być używany przez jej członków w komunikacji codziennej. W takiej sytuacji pozostają na przykład Irlandczycy, którzy uważają irlandzki gaelicki za swoisty symbol narodowy i pierwszy język oficjalny (ujęty nawet w konstytucji), ale w większości go nie znają i na co dzień posługują się angielskim. Podobne zjawisko można zaobserwować w niektórych społecznościach polskich emigrantów, uważających polszczyznę za język przodków (czyli ojczysty), mimo że członkowie takich wspólnot komunikują się innymi etnolektami, a polski znają słabo.

1.1. Rywalizacja i hierarchia języków

Na świecie, oprócz innych form współzawodnictwa, toczy się rywalizacja języków jako środków komunikacji i symboli tożsamości. Jej cele i strategie zależą od lokalnych tradycji i ambicji poszczególnych państw. Przykładem pozytywnej promocji może być wspomniany język irlandzki, zaliczony w 2007 roku na żądanie Irlandii w poczet oficjalnych języków Unii Europejskiej. Powody tej decyzji były czysto prestiżowe i polityczne, ponieważ Irlandczykom do funkcjonowania w UE wystarcza w zupełności angielski. Podobnie rzecz się ma z maltańskim. Aktywną politykę promowania swojego języka prowadzi Francja (np. nieformalny, ale skuteczny wymóg, by przewodniczący Komisji Europejskiej mówił po francusku), państwa języka hiszpańskiego i portugalskiego (troska o spójność zasad ortografii, służąca temu, by utrzymać spójność i konkurencyjność obszarów hispanojęzycznych i luzofońskich w rywalizacji z innymi językami światowymi) czy Rosja (na obszarze byłego ZSRR i poza nim). Państwa anglojęzyczne wprawdzie nie prowadzą tak aktywnej polityki językowej, ale zbierają owoce prowadzonej w przeszłości polityki kolonialnej i pierwszych lat po drugiej wojnie światowej, kiedy to ukształtował się nowy ład językowy świata z angielskim jako podstawowym językiem nauki, komunikacji i polityki obszaru euroatlantyckiego i obszarów postkolonialnych (świadectwem tego jest pozycja tego języka w wielu organizacjach międzynarodowych, takich jak ONZ, NATO czy OECD).

Hierarchę języków świata, a w niej pozycję polszczyzny, można przedstawiać na wiele sposobów. Współcześnie na jej szczycie znajduje się angielski jako światowa lingua franca, chociaż pozycja tego języka w Azji nie jest tak mocna, jak to się wydaje Europejczykom. Do drugiej kategorii należą języki oficjalne organizacji międzynarodowych i większej liczby państw, czyli francuski, hiszpański, portugalski, rosyjski i arabski. Wysoka jest także pozycja chińskiego mandaryńskiego, ale nie spełnia on takich kryteriów, jak języki postkolonialne. Do grupy tej nie zalicza się „oficjalnych" języków państw członkowskich UE, w tym

polszczyzny, gdyż uzyskują one ten status automatycznie, nawet jeżeli ich zastosowanie jest ograniczone lub wręcz niszowe. Do czwartej kategorii można zaliczyć języki, które w swoich krajach cieszą się statusem oficjalnych, ale ich pozycja jest niepewna ze względu na uwarunkowania postkolonialne (przykładem ukraiński, białoruski, ale także hindi). Do dalszych kategorii można zaliczyć języki uznane za oficjalne na części terytorium państwa lub regionalne, jak kataloński, baskijski czy kaszubski, a także oficjalnie nieuznawane języki mniejszościowe o spornym statusie.

1.2. Przykłady pozytywnych skutków świadomie prowadzonej polityki językowej

Hierarchia języków jest dynamiczna, a nie ustalona raz na zawsze. Zmiany pozycji i statusu różnych etnolektów są efektem działania czynników ekonomicznych, politycznych i kulturowych. Międzynarodowy zasięg języka jest na przykład skutkiem imperialnej pozycji dawnej metropolii, a współcześnie może być wzmacniany przez silną pozycję konkretnego państwa w gospodarce czy kulturze. Tak dzieje się przede wszystkim z językiem angielskim, którego pozycja jest bezpośrednio powiązana z pozycją USA, ale niekoniecznie Wielkiej Brytanii czy innych państw Wspólnoty Brytyjskiej. Z kolei upadek wielkiego imperium może być przyczyną wzmocnienia pozycji języków słabych. Przykładem tego jest awans języków krajów bałtyckich, spowodowany uzyskaniem przez te państwa niepodległości i obawą przed nadmiernymi wpływami rosyjskiego.

Dynamiczny charakter sytuacji językowej polega nie tylko na tym, że poszczególne języki lub dialekty zmieniają swój oficjalny status, ale także na tym, że rozszerza się lub kurczy zasięg ich stosowania, związany na przykład z emigracją (pojawia się zwarta lub rozproszona społeczność poza granicami państwa), migracjami wewnętrznymi i ruchem turystycznym, gdyż te zjawiska wymuszają potrzebę edukacji wielojęzycznej, organizacji kursów języka itp. Języki mogą więc wychodzić i wychodzą poza swoje tradycyjne sfery dominacji, „podbijają" terytoria lub są obligatoryjnie narzucane grupom zawodowym, bywa też, że są spychane na dalszy plan lub całkowicie wypierane. Wszystko to jest domeną polityki językowej.

1.3. Status języka polskiego w Unii Europejskiej

Polszczyzna jest oficjalnym i dominującym językiem Rzeczpospolitej Polskiej, a ze względu na członkostwo w Unii Europejskiej – jednym z jej 24 języków oficjalnych. Poza swoim terytorium macierzystym język polski jest używany w zwartych wspólnotach lokalnych w Czechach (Śląsk Cieszyński) i na Litwie (Wileńszczyzna). Oficjalną rangę języka lokalnego polszczyzna ma jednak tylko na Śląsku Cieszyńskim. Na Wileńszczyźnie starania o nadanie jej oficjalnego statusu pozostają wciąż bezowocne, co prowadzi do częstych kryzysów w dwustronnych relacjach polsko-litewskich. Problem Polaków na Litwie związany jest m.in. z tym, że państwo to nie podpisało Europejskiej Karty języków mniejszościowych lub regionalnych. Ewentualna ochrona praw Polaków do własnego języka może więc tam wynikać jedynie z dobrej woli gospodarzy lub niezależnych porozumień międzyrządowych. W innych państwach Europy, nawet tych, które podpisały i ratyfikowały wspomnianą Kartę, polszczyzna uznawana jest za język imigrantów, a więc taki, któremu nie

przysługuje ochrona, a jego użytkownicy nie mają szczególnych praw. Powodem tego jest zbyt krótki czas zamieszkiwania tam zwartych grup Polaków. Wyjątkiem od tej reguły są Niemcy, gdzie imigracja polska sięga lat 20. ubiegłego wieku. Z tego względu kwestią naglącą jest formalne przywrócenie Polakom w Niemczech praw mniejszości – do czego są faktyczne podstawy – a w konsekwencji zmiana statusu języka polskiego w RFN. Inną sprawą wymagającą uwagi i działań wspierających ze strony władz polskich jest podniesienie statusu polszczyzny na Wyspach Brytyjskich (stała się ona pierwszym językiem mniejszościowym w państwach tego regionu).

1.4. Polszczyzna w międzynarodowej przestrzeni społecznej

Języki, zarówno w funkcji informacyjnej, jak i symbolicznej, mogą występować poza miejscami stałego zamieszkania ich rodzimych użytkowników. Dostępne są na przykład kanały telewizyjne, publikacje, druki, opisy towarów itd. adresowane do turystów, pielgrzymów, żołnierzy na misjach czy biznesmenów. Dostęp do informacji we własnym języku danej wspólnoty w obcym jej środowisku spełnia funkcje praktyczne, a dodatkowo podnosi jej prestiż i poczucie wartości. Obecność i rozpowszechnienie języka adresowanego do obcokrajowców zależy od kilku czynników – przede wszystkim od siły ekonomicznej potencjalnych interesariuszy (na przykład turystów), ale także od obyczajów językowych panujących w danym miejscu, wiedzy na temat potencjalnych odbiorców i ewentualnych uprzedzeń bądź sympatii. W tym miejscu można skrótowo powiedzieć, że obecność języka polskiego za granicą w miejscach, gdzie byłoby to obiektywnie uzasadnione liczbą turystów czy biznesmenów z Polski, jest słabsza od realnych potrzeb i oczekiwań (wątek ten będzie rozwinięty w formie postulatywnej w punktach 5.4 i 5.5 tego rozdziału).

1.5. Zadania polskiej polityki językowej w przyszłości

Z przedstawionych rozważań wynikają dwa wnioski. Po pierwsze, wspieranie obecności języka polskiego za granicą jest zadaniem ważnym ze względów praktycznych (ułatwienie życia Polakom przebywającym za granicą) i psychologicznych (wzmacnianie poczucia własnej wartości). Po drugie, głównym obszarem aktywności w tej dziedzinie jest Unia Europejska oraz miejsca, w które Polacy chętnie podróżują. Wprowadzenie polszczyzny w inne sfery, na przykład do instytucji międzynarodowych, jest mało realne.

Sytuację językową w instytucjach Unii Europejskiej określają dwie do pewnego stopnia sprzeczne zasady. Polityczno-ideologicznej równości wszystkich języków oficjalnych towarzyszy ich pragmatyczna nierówność. Praktycznym wyrazem poprawnościowego egalitaryzmu jest wymóg tworzenia przekładów większości dokumentów na wszystkie języki oficjalne i uznanie ich pełnoprawnego statusu jako źródeł prawa. Ponadto języki te mogą być używane podczas posiedzeń gremiów politycznych – Rady Europejskiej, Parlamentu Europejskiego i Rady Europy. Z zasady równoprawności języków oficjalnych UE wynika też, przynajmniej w teorii, możliwość używania każdego z tych języków w komunikacji między instytucjami Unii a obywatelami i instytucjami jej państw członkowskich. Z kolei pragmatyczna zasada nierówności języków prowadzi do ograniczenia liczby języków tzw. roboczych, czy-

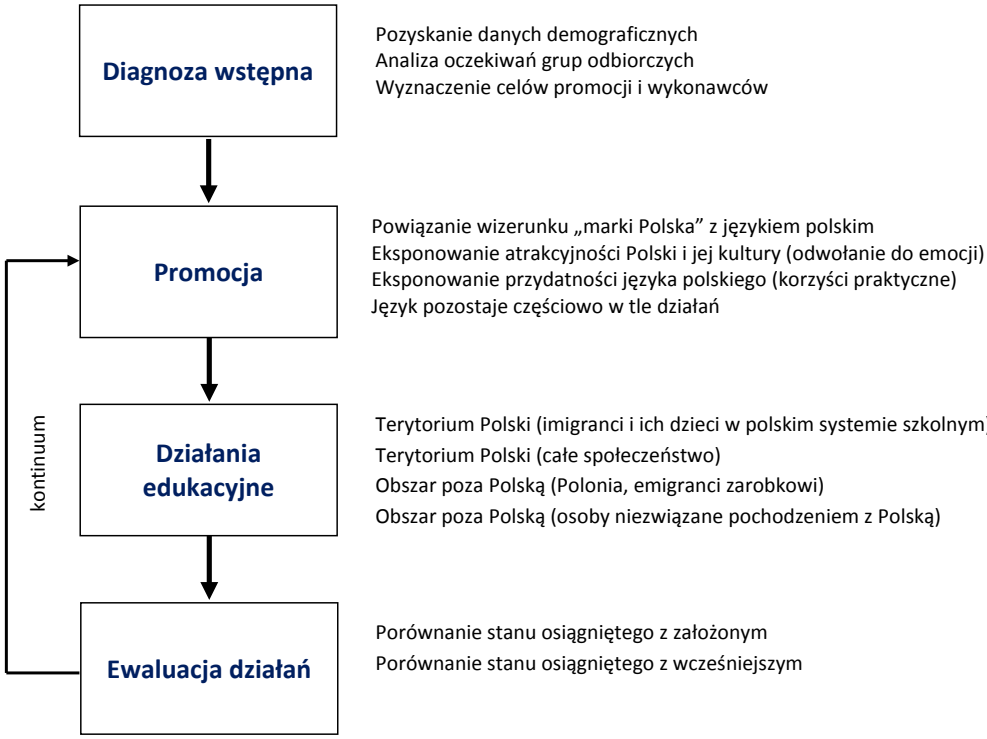
li stosowanych przez biurokratów unijnych w komunikacji wewnętrznej (teoretycznie należą do tej grupy angielski, francuski i niemiecki, ale w praktyce dominuje angielski). W językach roboczych nie tylko komunikują się funkcjonariusze unijni, ale też publikuje się wiele tekstów niemających statusu dokumentów oficjalnych, niemniej jednak ważnych.

W związku z tym, że używanie języków roboczych nie jest regulowane żadnymi przepisami, lecz jedynie obyczajem, względami politycznymi oraz wygodą urzędników, tworzy się szerokie pole do faktycznej dyskryminacji językowej. I wiele takich przypadków w nieodległej przeszłości odnotowano na przykład po „wielkim" rozszerzeniu Unii w 2004 roku: kandydaci do pracy w instytucjach UE pochodzący ze „starych" krajów mogli część egzaminów zdawać w swoich językach narodowych, natomiast kandydaci z państw nowo przyjętych mieli do wyboru angielski, francuski i niemiecki. A gdy kilka lat temu administracja Unii rozpisała wśród obywateli Europy ankietę w sprawie gazu łupkowego, pominięto wersje polskie, co zrodziło podejrzenie, że chodzi o utrudnienie możliwości wyrażenia opinii Polakom, którzy, jak się obawiano, mogliby opowiedzieć za tą inicjatywą. Z tych względów jednym z celów promocji zagranicznej polszczyzny, spoczywającym na barkach pracowników Ministerstwa Spraw Zagranicznych, powinno być także czuwanie nad praktykami językowymi administracji brukselskiej i podejmowanie interwencji w przypadku zauważenia dyskryminacji języka polskiego.

Jeśli chodzi o obecność języka w obszarach turystyki, transportu, biznesu i mediów, zależy ona w znacznym stopniu od woli podmiotów niepublicznych, kierujących się w swych decyzjach rachunkiem ekonomicznym. Narzędziem promocji języka polskiego w tej sferze może więc być wsparcie informacyjne dla krajowych i zagranicznych firm, zachęcające do lepszego traktowania Polaków jako klientów (na przykład w hotelarstwie i w transporcie lotniczym). Informacja taka powinna mówić o wielkości potencjalnego rynku, jaki język polski otwiera, o podnoszeniu tym sposobem konkurencyjności i atrakcyjności oferty. Główną rolę w prowadzeniu takiej polityki promocji powinny odgrywać Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Sportu i Turystyki, Ministerstwo Infrastruktury i Budownictwa oraz niektóre agendy rządowe i władze samorządowe. Działania takie nie zastąpią jednak bardziej asertywnej postawy samych Polaków, którzy za granicą powinni zgłaszać swoje oczekiwania co do obecności języka polskiego.

2. Ogólny schemat promocji polszczyzny

Promocja jest procesem złożonym i wieloetapowym, obejmującym kilka faz. Nauczanie języka, mimo że jest działaniem praktycznym o wielkiej doniosłości i daleko posuniętej autonomii (zawodowej i instytucjonalnej), stanowi jedynie etap całego procesu promocyjnego. Innymi słowy, aby organizować za granicą lub w kraju nauczanie języka polskiego jako drugiego/obcego, trzeba najpierw obudzić w potencjalnych interesariuszach potrzebę, która skłoni ich do stosownej w takich sytuacjach inwestycji czasu, energii i środków finansowych. To właśnie jest podstawowy cel promocji w początkowej fazie działania: uczynienie polszczyzny pożądaną przez pozytywne skojarzenia emocjonalne połączone jednak z pragmatyzmem.



3. Specyfika promocji zagranicznej języka polskiego[1]

Promocja języka jako swoistej wartości symbolicznej, uwikłanej w system administracji państwa, złożony kontekst międzynarodowy, uwarunkowania historyczne, mentalność społeczeństwa i politykę bieżącą wymaga wprowadzenia kilku dodatkowych ustaleń szczegółowych i komentarzy.

3.1. Ideologia wspierania polszczyzny

Jako ramę światopoglądową działań promocyjnych na rzecz polszczyzny należy przyjąć **ideologię polilingwalną** o lekkim nachyleniu ekologicznym (w rozumieniu ekologii kulturowej) z silnymi akcentami ekonomicznymi i narodowymi. Zakłada ona, że wielojęzyczność świata jest stanem naturalnym i w ogólnym bilansie korzystnym dopuszcza współzawodnictwo ekonomiczne języków, które są jednocześnie symbolami tożsamości wspólnot narodowych, ale odrzuca ich darwinistyczną walkę na wyniszczenie, typową dla kontekstu kolonialnego i/lub ideologii etnonacjonalizmu. Należy podkreślić, że praktyki neokolonialne, stoso-

[1] Problematyka promocji języka była m.in. tematem pracy napisanej na zamówienie polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych: A. Dąbrowska, W. Miodunka, A. Pawłowski, 2012. Obszar zagranicznych systemów promocji języka został omówiony w pracy: T. Garbacik-Jeziorska, red., 2011.

wane przez dziesięciolecia także w Europie Środkowej, pozostawiły głębokie ślady w psychice obywateli i całych społeczeństw tego regionu, przejawiające się m.in. niską samooceną. Dlatego jednym z elementów promocji języka polskiego musi być **podniesienie jego wartości w ocenie samych Polaków, powiązane z tworzeniem pozytywnego autostereotypu**. Tylko pod takim warunkiem skuteczna będzie promocja zewnętrzna polszczyzny, polegająca na pożądanym kształtowaniu jej heterostereotypu poprzez upowszechnianie pozytywnych treści, edukację językową itd. Zadanie to powinno być częścią edukacji szkolnej, podczas której oprócz wiedzy o języku powinno się kształtować pozytywny stosunek do języka ojczystego (a nie przekonanie o tym, że jest on trudny).

3.2. Praktyczny charakter promocji języka

Promocja języka jest działaniem o charakterze praktycznym, w którym techniki *public relations*, marketingu i reklamy łączą się ze specyficznymi obszarami lingwistyki (glottodydaktyką, edukacją językową, socjolingwistyką, lingwistyką polityczną), a całość spaja jakaś ideologia. Należy wyraźnie odróżnić promocję w ramach działalności komercyjnej i promocję „marki język", biorąc pod uwagę uwikłania historyczne i społeczne tej ostatniej. W szczególności należy zwrócić uwagę na istnienie stereotypów, czyli nieracjonalnych i upraszczających schematów rozumowania, które powinno się neutralizować narzędziami odwołującymi się do racjonalności, ale przede wszystkim do emocji. Ponadto należy wiązać promocję języka z „marką Polska", która ulega w ostatnich latach korzystnym przemianom. Za jeden z celów promocji języka należy uznać uniezależnienie kompleksu zjawisk semiotycznych (film, literatura, inne przekazy multimedialne, nauka itd.) od aktualnych czy historycznych opcji politycznych. Można tego dokonać przez eksponowanie i utrwalanie w świadomości publicznej faktu wielowiekowego trwania państwowości polskiej, zakłóconej jedynie przez zabory, drugą wojnę światową i okres ograniczonej suwerenności w latach 1945–1989.

3.3. Idea otwartych zasobów

Zmorą polskiego systemu naukowego i edukacyjnego w zakresie humanistyki jest graniczącą z patologią skala ochrony praw autorskich do dzieł polskiej kultury i literatury w przypadku wykorzystania niekomercyjnego, w szczególności w promocji języka, edukacji i badaniach naukowych. Nie może być mowy o skutecznym promowaniu języka polskiego bez złagodzenia przepisów o prawie autorskim w przypadku zadań publicznych i/lub niekomercyjnych, służących polskiej kulturze i nauce. Dzieła te słusznie chronione są przed nieuprawnionym użyciem do celów komercyjnych, ale stosowanie tych samych obostrzeń w przypadku zadań publicznych i cywilizacyjnych (a do takich należy promocja języka i badania naukowe) przynosi ogromną szkodę polskiej kulturze i prestiżowi państwa. Jako przykład negatywnego oddziaływania zbyt restrykcyjnych przepisów o prawie autorskim można przytoczyć sytuację Narodowego Korpusu Języka Polskiego, którego rozwój został ograniczony, a w pewnym momencie zablokowany, z powodu konieczności pozyskiwania zgód autorów na wykorzystanie ich tekstów w tym zasobie.

3.4. Upowszechnienie modelu „trzech filarów komunikacyjnych"

Z oczywistych względów obszarem szczególnym dla promocji języka polskiego jest Unia Europejska. Na jej obszarze konieczne jest upowszechnianie modelu „trzech filarów komunikacyjnych" dzisiejszej Europy. Zakłada on, iż dobre wyposażenie komunikacyjne Europejczyka świadomego różnorodności kontynentu i chcącego w tej różnorodności partycypować, pozwalające w praktyce na względnie swobodną komunikację w znakomitej większości państw Europy, powinno składać się z trzech języków: jednego germańskiego, jednego romańskiego i jednego słowiańskiego (A. Pawłowski, 2008). Argumenty historyczne, demograficzne, administracyjne i pragmatyczne wskazują, że naturalnym kandydatem do roli języka słowiańskiego w tym zestawie jest polski. Model ten jest ambitny (chociażby ze względu na konkurencję języka rosyjskiego), ale osiągalny. Ludzkość zawsze funkcjonowała w warunkach wielojęzyczności, dlatego wprowadzanie do międzynarodowego obiegu nowego języka nie musi odbywać się kosztem etnolektów już tam zadomowionych.

3.5. System promocji

Skuteczna promocja języka wymaga przemyślanego i planowego **spójnego systemu informacyjnego, który będzie funkcjonował w sposób ciągły**. System ten powinien objąć:
- nadawców treści (które osoby lub jakie instytucje ustalają priorytety polityki językowej i je realizują);
- grupy docelowe (do kogo treści są adresowane);
- kanały transmisji (w jaki sposób treści są przekazywane);
- wzorce treści (podstawowe założenia, wytyczne i hasła polskiej polityki językowej);
- uregulowania prawne (określają one warunki dostępu do treści źródłowych, prawa i obowiązki podmiotów realizujących promocję języka i zadania edukacyjne, źródła finansowania tych działań oraz mechanizmy weryfikacji wyników).

Podmiotem koordynującym te zadania powinien być **nowy** Instytut Adama Mickiewicza, czyli **podobny pod względem funkcji do analogicznych podmiotów** w innych państwach, czyli do Instytutów: Goethego, Cervantesa, Konfucjusza itd. (proponowaną zmianę organizacyjną opisano dalej).

3.6. Język jako część systemu administracji

Język oficjalny w przypadku Polski powinien być postrzegany jako **element składowy administracji i systemu zarządzania państwem**. Wynika to z kilku przesłanek. Po pierwsze, podtrzymywanie języka oficjalnego wymaga specjalistycznych kadr, które zapewniają komunikatywność i spójność wspólnoty użytkowników przez standaryzację języka ogólnego i odmian specjalistycznych. Po drugie, język oficjalny musi realizować imperatyw innowacyjności, osiągalny dzięki finansowaniu zaplecza technologicznego w celu rozwijania zasobów i narzędzi cyfrowych. Po trzecie, niezbędne jest usytuowanie praw-

ne języka, obejmujące m.in. definicję jego statusu i racjonalne podejście do praw autorskich w domenie niekomercyjnej. Po czwarte, język, podobnie jak podmioty gospodarcze, może być dochodowy, gwarantując swoistą premię (indywidualną i zbiorową), wynikającą z jego znajomości i roli, jaką odgrywa w państwie. W przypadku języków światowych premia ta jest zdecydowanie dodatnia (wystarczy dobrze znać taki język, aby czerpać z tego korzyści). W przypadku języków o średniej mocy (do tej grupy należy zaliczyć polski) premia gwarantuje zwrot nakładów ponoszonych na edukację i promocję. Zwrot ten ma postać spójnego i sprawnego systemu zarządzania państwem i wspólnotą, eliminującego zagrożenie wynikające z wykluczania (się) grup imigrantów, dającego członkom wspólnoty poczucie bezpieczeństwa, satysfakcji i dumy. W przypadku języków mniejszościowych lub wymierających bilans ich podtrzymania jest ujemny (koszty przekraczają symboliczne korzyści).

4. Grupy docelowe (adresaci promocji)

Istnieją trzy podstawowe grupy docelowe działań promocyjnych:
- zamieszkujący Polskę obcokrajowcy, którzy zdecydowali się na związanie swej przyszłości z naszym krajem, a w szczególności dzieci imigrantów (osiedleńców);
- członkowie Polonii z całego świata, w tym najnowsza emigracja zarobkowa w UE;
- zagraniczni użytkownicy polszczyzny, niezwiązani z Polską pochodzeniem i często nieposiadający rozwiniętych kompetencji językowych, ale potencjalnie zainteresowani kulturą lub gospodarką naszego kraju; w tej liczbie znajdują się stypendyści i/lub studenci zagraniczni w Polsce, studiujący języki słowiańskie za granicą, zagraniczni współpracownicy polskich firm, osoby związane z polskimi instytucjami za granicą, mieszkańcy bliskiego i dalszego pogranicza oraz operatorzy ruchu turystycznego.

5. Działania na rzecz podniesienia statusu języka polskiego w sferach biznesowej i publicznej poza granicami Polski

5.1. Ogólne ocieplenie obrazu polszczyzny

Polszczyzna powinna być kojarzona z sukcesem politycznym i ekonomicznym, jaki odniósł nasz kraj w ostatnich latach. Jest to szczególnie widoczne w dobie kryzysów wielu żyjących ponad stan państw Europy, a także zagrożeń kulturowych. Pozytywnie na obraz polszczyzny wpływa także jej skojarzenie z przemianami po 1989 roku (Polska jako inicjator zmian, a następnie stabilizator ładu ekonomiczno-politycznego w Europie Środkowo-Wschodniej). Tę rolę uosabiają główni bohaterowie okresu przełomu (papież Jan Paweł II, ruch Solidarności, noblista Lech Wałęsa). W podobnej funkcji (ambasadorów polszczyzny) mogą występować także rozpoznawalni sportowcy, artyści, politycy i ludzie kultury.

5.2. Działanie na rzecz obalenia stereotypu polszczyzny jako języka trudnego

Nauka nie zna obiektywnej miary trudności języka naturalnego. Można jedynie mówić o tym, że u osób o podobnych zdolnościach tempo przyswajania każdego nowego etnolektu jest pozytywnie stymulowane jego podobieństwem do już opanowanych. Równie pozytywnie wpływa na ten proces nastawienie emocjonalne uczącego się (tzw. filtr afektywny). Język polski na tle innych języków europejskich jest językiem tak samo łatwym lub trudnym, jak pozostałe, co wynika m.in. z podobieństw leksykalno-frazeologicznych oraz standardowej fonetyki (polska ortografia zaliczana jest do tzw. przezroczystych).

Poprawienie wizerunku polszczyzny pod tym względem należy zacząć od samych Polaków, w tej liczbie realizatorów programu promocji oraz osób docierających ze swoim przekazem do mediów. To oni pierwsi powinni zrozumieć, że trudność polszczyzny na poziomie komunikacyjnym nie odbiega poziomem od średniej europejskiej (polepszenie autostereotypu). Tylko w takich warunkach możliwe będzie kształtowanie na zewnątrz obrazu polszczyzny nieobarczonego szkodliwym stereotypem trudności, zwłaszcza że **przez całe wieki obcokrajowcy uczyli się polskiego i robią to nadal z dobrym skutkiem**.

5.3. Obalenie stereotypu polszczyzny jako języka niszowego i mało przydatnego

Polszczyzna jest największym językiem słowiańskim Unii Europejskiej i praktycznie *ex aequo* z hiszpańskim kastylijskim jest czwartym językiem etnicznym (po niemieckim, angielskim, francuskim i włoskim). Jej przydatność zwiększa fakt, iż może stanowić pomost komunikacyjny do pozostałych języków słowiańskich UE.

Podobnie jak w przypadku postulatu obalania stereotypu języka trudnego pierwszą grupą docelową takiego przekazu są sami Polacy, którzy ciągle nie uświadamiają sobie wartości własnego języka. Drugą grupą docelową przekazu mówiącego o pragmatycznych walorach polszczyzny są obcojęzyczni interesariusze (np. studenci). Trzecią grupą docelową są osoby w tej chwili niezainteresowane kontaktami z Polską, ale zamieszkujące wspólny obszar administracyjny, jaki tworzy UE.

5.4. Zwiększenie obecności języka polskiego w miejscach odwiedzanych przez turystów z Polski (hotele, muzea, dworce i lotniska)

Operatorzy turystyczni powinni oferować materiały informacyjne w języku polskim hotelom, muzeom, dworcom i lotniskom, jeżeli pojawiają się tam polscy turyści lub podróżni. Jest to standard, do którego dążą np. muzea, tworząc elektroniczne przewodniki. Za niepokojący należy uznać przypadek, jaki zdarzył się w 2007 roku na lotnisku w Montrealu, kiedy to polski podróżny doznał szoku nerwowego i został doprowadzony do śmierci przez brutalnie interweniującą policję kanadyjską tylko dlatego, że nikt z personelu lotniska nie potrafił nawiązać z nim kontaktu w jego języku ojczystym. Innym przypadkiem zaniedbań komunikacyjnych w obrębie dworców lotniczych jest lotnisko Chicago-O'Hare, przez które podróżuje kilkadziesiąt tysięcy Polaków rocznie (społeczność polonijną w Chicago szacuje się na ok. 1 mln). Niestety, na lotnisku brak jest jakiejkolwiek oficjalnej informacji (w formie

tablic, ulotek czy innych znaków) w języku polskim. Za niestosowne należy uznać sytuacje, w których elementy dawnego dziedzictwa Rzeczypospolitej, zlokalizowane dziś poza granicami Polski, nie są opisane w języku polskim (tylko np. w ukraińskim / białoruskim / litewskim i angielskim).

System promocji powinien przewidywać darmową pomoc instytucjom z zagranicy, jeżeli te będą zwracać się z prośbą o tłumaczenie do jednostki odpowiedzialnej za promocję w Polsce (powinien to być postulowany odpowiednik Instytutów Goethego, Cervantesa itd.). Za pożądany w komunikacji lotniczej i kolejowej należy uznać system nazw podwójnych, praktykowany np. w opisie lotów do Polski na niemieckich lotniskach (Gdańsk/Danzig, Wrocław/Breslau, Warszawa/Warschau itd.).

5.5. Obecność języka polskiego w środkach komunikacji obsługujących linie lotnicze do i z Polski

W środkach transportu lotniczego na regularnych liniach kursowych do i z Polski powinien istnieć **wymóg obecności przynajmniej części personelu pokładowego mówiącego po polsku**. Ponadto, o ile samolotem podróżują obywatele polscy, wymogiem powinno być odczytywanie komunikatów istotnych dla pasażerów także w języku polskim (dotyczy to również wezwań do odprawy, informacji o opóźnieniach lub zmian numeru bramki).

5.6. Wywieranie wpływu na państwa lub administrację lokalną w celu respektowania praw ludności polskiej do własnego języka w urzędach, szkolnictwie i w przestrzeni publicznej

Wymóg ten dotyczy m.in. państw, na których terenie znajdują się dawne województwa wschodnie Drugiej Rzeczypospolitej. Na Litwie, która nie ratyfikowała *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych*, od lat łamane są prawa językowe mniejszości polskiej, dyskryminowane jest także szkolnictwo w języku polskim. Również Polonia niemiecka może wymagać wsparcia w swoich staraniach o odzyskanie oficjalnego statusu mniejszości narodowej, którego została pozbawiona w okresie nazistowskim. Ingerencja w sprawy innych państw nie jest najlepszym sposobem prowadzenia promocji języka, ale jeżeli gwałcone są prawa obywatelskie osób czujących przynależność do kultury polskiej, **w formie łagodnej** jest w zasadzie nieunikniona.

5.7. Odblokowanie zasobów polskojęzycznej literatury pięknej i naukowej, umieszczonej w repozytoriach cyfrowych

Promocja języka polskiego poza granicami kraju, prowadzona w warunkach współczesnych, nie będzie efektywna bez łatwego dostępu do takich zasobów informacyjnych, jak literatura dydaktyczna, naukowa i piękna, a także treści audiowizualne. Ich dostępność podnosi dodatkowo atrakcyjność języka i państwa. **Obecnie obowiązujące przepisy o ochronie praw autorskich są drakońskie, ponieważ na równi stawiają podmioty komercyjne, czerpiące zyski ze sprzedaży lub dysponowania własnością intelektualną, oraz podmioty publiczne, takie jak szkoły, uczelnie czy kościoły, które realizują misję edukacyjną** i nie czerpią

zysków z upubliczniania literatury lub filmów. Nie wiadomo, jak w tej sytuacji udostępniać uczącym się i studiującym język polski aktualne materiały dydaktyczne, literaturę, treści audiowizualne.

5.8. Wskazanie wyselekcjonowanych użytkowników lub grup, które mogłyby pełnić funkcję ambasadorów polszczyzny

Instytucja „ambasadora marki", podobnie jak „lidera opinii" czy „trendsettera", związana jest z marketingiem komercyjnym, może jednak być również wykorzystywana w propagowaniu wartości społecznych, idei, języków itp. Przykładem osoby publicznej, kojarzącej się z promocją wartości społecznych, może być aktor Sean Connery, który stał się symbolem tożsamości szkockiej. Mimowolnie funkcję ambasadora polszczyzny pełnił m.in. papież Jan Paweł II, który w publicznych sytuacjach nigdy nie unikał zwracania się do pielgrzymów w języku polskim. Uogólniając, do grona ambasadorów polszczyzny można zaliczyć postaci rozpoznawalne w przestrzeni międzynarodowej, np. sportowców, artystów lub aktorów, oczywiście pod warunkiem, że wyrażą oni taką wolę i sprostają zadaniu.

6. Działania organizacyjne do podjęcia na szczeblu centralnym

6.1. Stworzenie centralnej jednostki administracyjnej odpowiedzialnej za nauczanie i promocję języka polskiego w świecie

Wszystkie państwa zajmujące się aktywnie promocją własnego języka stworzyły w tym celu centralne i względnie samodzielne jednostki organizacyjne. Zadania takie pełnią dla języka niemieckiego – Instytut Goethego, dla hiszpańskiego – Instytut Cervantesa, dla angielskiego – British Council, dla francuskiego – Alliance Française, dla rosyjskiego – Instytut Puszkina, dla włoskiego – Instytut Dantego (Società Dante Alighieri), dla chińskiego – Instytut Konfucjusza. Szczegółowe funkcje i zasięg oddziaływania tych instytucji są oczywiście różne, jednak łączy je jedno: ich podstawowym celem jest promowanie języka i kultury własnego narodu przez organizacje i wsparcie procesu edukacji w kraju i poza jego granicami.

W Polsce instytut taki nie istnieje, przez **co działania promocyjne i edukacyjne w zakresie języka są rozproszone, nieskoordynowane i nieodpowiadające ambicjom dzisiejszej Polski**. Wprawdzie w roku 2000 utworzono decyzją Ministra Kultury Instytut Adama Mickiewicza, jednak **nigdy nie pełnił on funkcji, jaka logicznie kojarzy się z postacią patrona**. Zajmował się natomiast promowaniem kultury polskiej przez sztukę (muzykę, malarstwo, rzeźbę, teatr itd.). Doceniając takie działania, ale boleśnie odczuwając brak centralnej instytucji powołanej do koordynowania aktywności edukacyjnej i promocji języka polskiego, **Zespół zarekomendował zmianę nazwy IAM na inną, adekwatną do zakresu działalności tej jednostki (np. Narodowy Instytut Kultury), a następnie powołanie nowej centralnej instytucji o nazwie Instytut Adama Mickiewicza, która pod względem pełnionych funkcji odpowiadałaby analogicznym instytutom w świecie, jednak z uwzględnieniem realiów polskich**. Zespół wyraził przekonanie, że bez powołania takiej jednostki większość celów

i zadań, jakie nakreślono w niniejszym opracowaniu, nie zostanie osiągnięta. Ani bowiem ministerstwa, ani uczelnie wyższe, ani jednostki szczebla centralnego nie są powołane do zajmowania się językiem, czyli głównym spoiwem wspólnoty narodowej Polaków. Potwierdzone liczbą egzaminów certyfikatowych zainteresowanie językiem polskim jest dziś tak duże, że uzasadnia podjęcie takiej decyzji. Dodatkowym argumentem, jaki przemawia za utworzeniem odpowiadającego kwestiom językowym Instytutu Adama Mickiewicza, jest obserwowany wzrost liczby przyjeżdżających do Polski osób, które bez skolaryzacji w zakresie języka mogą mieć problem z integracją.

6.2. Powołanie departamentu języka polskiego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego – koordynacja działań rządowych

Propozycję utworzenia departamentu języka polskiego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego konsultowali z Radą Języka Polskiego przedstawiciele tego Ministerstwa w 2016 roku. Władze Rady Języka Polskiego odniosły się do tej propozycji życzliwie, zwracając uwagę na to, że język jest podstawą kultury polskiej, a znaczna część tej kultury jest tworzona w języku polskim. Dlatego promocja kultury polskiej wiąże się często z promocją języka polskiego, co można byłoby wykorzystać dla dobra wspólnego. Przy okazji warto dodać, że przy Radzie Języka Polskiego działa Zespół Języka Polskiego poza Granicami Kraju, zajmujący się badaniami polszczyzny w różnych krajach świata, bilingwizmem polsko-obcym, polityką językową oraz nauczaniem i promocją polszczyzny na świecie.

6.3. Organizacja działań podnoszących status języka polskiego poza Polską (np. uznanie praw językowych grup polonijnych i polskich w Rosji, na Litwie, w Niemczech)

W każdym z wymienionych w podtytule krajów działania podnoszące status języka polskiego poza Polską wymagają odmiennego podejścia. Jako przykład przedstawiono opis sytuacji w Niemczech.

Kwestia statusu języka polskiego w Niemczech jest częścią bilateralnych umów na poziomie międzyrządowym. Wymienić należy *Traktat między Rzecząpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy* z 1991 roku, *Umowę między rządami Rzeczypospolitej Polskiej i Niemieckiej Republiki Federalnej o współpracy kulturalnej* z 1999 roku. W *Traktacie między Republiką Federalną Niemiec a Rzecząpospolitą Polską o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy* z 1991 roku zagwarantowano prawa językowe dla „osób w Republice Federalnej Niemiec, posiadających niemieckie obywatelstwo, z polskim pochodzeniem" lub „osób przyznających się do języka, kultury lub tradycji polskiej" (art. 20 i 21). Do praw tej ostatniej grupy zalicza się rozwijanie i zachowanie tożsamości językowej, posługiwanie się językiem polskim prywatnie i publicznie, działalność oświatową i religijną w języku polskim, ochronę państwową dla tożsamości językowej tej grupy oraz nauczanie polskiego jako języka ojczystego w publicznych placówkach oświatowych. W *Traktacie* zadeklarowano gotowość umawiających się stron „do umożliwienia wszystkim zainteresowanym osobom pełnego dostępu do języka i kultury drugiego kraju" (art. 25). Kolejnym ważnym dokumentem bilateralnym poruszającym kwestię języka polskiego w Niemczech jest *Umowa między rząda-*

mi Rzeczypospolitej Polskiej i Niemieckiej Republiki Federalnej o współpracy kulturalnej z 1999 roku. W dokumencie podjęto głównie kwestię języka polskiego jako obcego. Trzeba jednak podkreślić, że nauczanie języka polskiego w środowisku polonijnym w Niemczech niedomaga, mimo że zagwarantowane jest przez wspomniany traktat dobrosąsiedzki. Przedstawiciele Polonii zarzucają niemieckiemu rządowi brak woli politycznej. Rząd niemiecki tłumaczy, że nie jest odpowiednim organem, jeśli chodzi o realizowanie zapisów traktatu w zakresie języka polskiego, ponieważ odpowiedzialne za to są kraje związkowe i kwestie te powinny rozwiązywać władze landów. Tym samym dochodzi do sytuacji wzajemnego przerzucania odpowiedzialności. Polska w 25-lecie podpisania traktatu ogłosiła, że wypełniła wszystkie jego postanowienia, RFN – nie. Brak symetrii jest tu poważnym problemem. W poszczególnych krajach związkowych nadal brakuje przepisów wykonawczych, na których podstawie postanowienia traktatu mogłyby wejść w życie.

Bez intensywnych zabiegów na szczeblu rządowym, wspartych usilnymi staraniami polskiej dyplomacji, sytuacja nie jest możliwa do rozwiązania.

6.4. Budowanie prestiżu polszczyzny w powiązaniu z prestiżem kultury polskiej

Prestiż danego języka to jego znaczenie, ranga w uznawanej przez daną społeczność hierarchii ważności, widoczne zwłaszcza jako sytuacja tego języka wśród innych. Prestiż języka uobecnia się przede wszystkim w jego szeroko rozumianym użytkowaniu, znajomości i obecności wśród innojęzycznych społeczności. W budowaniu prestiżu dąży się do uzyskania jak najwyższych preferencji dla danego języka i osiągnięcia sytuacji jego uznania i szacunku. Kultura jest terenem uobecniania się prestiżu języka, jak również obszarem, za którego pośrednictwem dokonuje się jego budowa, a strategie tworzenia prestiżu kultury są jednocześnie strategiami tworzenia prestiżu języka.

Mocnymi stronami kultury polskiej są m.in. sztuka i literatura. Na rynkach światowych są znani i obdarzani szacunkiem twórcy polskiego filmu, teatru, malarstwa i muzyki klasycznej. Znane są dzieła historyczne i współczesne, a prestiż zyskuje twórczość poszczególnych artystów. Na tych filarach należy budować prestiż kultury polskiej, poszerzać obszar uznania, pamiętając o ścisłych relacjach pomiędzy kulturą i językiem. Powinno się to wyrażać w przemyślanych strategiach promocji tej części kultury polskiej, w której język jest tworzywem lub współtworzywem kulturowych tekstów, jak również w wykorzystywaniu języka polskiego jako (współ)języka informacji, promocji i reklamy.

6.5. Szkolenia w dziedzinie objętej strategią (w tym szczególnie wielojęzyczności i wielokulturowości dla pracowników placówek dyplomatycznych)

Realizacja zadań z zakresu polityki językowej związanej z nauczaniem i promocją języka polskiego w świecie dotyczy pracowników kilku resortów z Ministerstwem Spraw Zagranicznych na czele. Nie ulega wątpliwości, że pracownicy MSZ, szczególnie pracownicy placówek dyplomatycznych, znajdą się w gronie tych, od których przygotowania i umiejętności będzie zależeć najwięcej. Zakładamy, że wiele z przedstawionych tu zagadnień to sprawy nowe, którym poświęcano uwagę tylko marginesowo albo nie poświęcano jej wca-

le. Dlatego część pracowników placówek dyplomatycznych może się czuć nieprzygotowana do realizacji zadań z zakresu polityki językowej. Uzupełnieniu i systematyzacji ich wiedzy w tym zakresie powinny służyć szkolenia, obejmujące podstawy ogólnej polityki językowej, politykę językową Unii Europejskiej, zjawiska wielojęzyczności i wielokulturowości we współczesnym świecie, sytuację polszczyzny w poszczególnych krajach i regionach świata, wreszcie nauczanie i promocję języka polskiego w świecie. Szkolenia takie powinny się przyczynić do rozwoju ich indywidualnej świadomości językowej oraz znajomości zasad i metod realizacji polityki językowej państwa polskiego. Wiele zagadnień ogólnych polityki językowej zostało przedstawionych w pracach Władysława Lubasia (2009) i Romana Szula (2009).

6.6. Finansowanie programów stypendialnych dla osób zainteresowanych językiem i kulturą polską

W ostatnich latach polityka stypendialna była nastawiona głównie na kształcenie osób polskiego pochodzenia, co powodowało, że osoby niepolskiego pochodzenia miały znaczne trudności z uzyskaniem stypendiów. Podejście to należy zmienić, dając równe szanse wszystkim, niezależnie od pochodzenia, stawiając raczej na jakość proponowanej oferty. Wola rozwijania i pogłębiania wiedzy z zakresu języka polskiego będzie dzięki temu nagradzana i wspierana przez państwo. Stypendyści będą później doskonałymi ambasadorami „marki Polska", swój dług będą spłacać całe życie, rozpowszechniając korzystny wizerunek języka i państwa, które wykazało w stosunku do nich troskę i zainteresowanie.

6.7. Zagwarantowanie środków na program mikrograntów wspierających oddolne inicjatywy promowania języka

Promocja systemowa i niejako „odgórna" nie może zastępować inicjatyw społecznych, których inspiracją są nieformalne indywidualne kontakty konkretnych osób, instytucji lub stowarzyszeń. Dla takich inicjatyw należy przewidzieć systematycznie powtarzany program mikrograntów, pozwalający na finansowanie inicjatyw oddolnych (np. organizacji wystaw czy kursów językowych) – (zob. np. w rozdz. III, pkt 6).

6.8. Wprowadzenie – zwłaszcza na poziomie akademickim – studiów typu 'studia polskie', opartych na założeniach etnolingwistyki dydaktycznej

Statystyki mówią, że w rankingu wybieranych przez cudzoziemców kierunków w Polsce przeważają kierunki: medycyna, zarządzanie, ekonomia. Jest to związane także z preferencjami dla określonych ośrodków uniwersyteckich, co zdaje się wskazywać, że wybór jest motywowany wysoką jakością podejmowanych studiów i badań naukowych. Kierunki filologiczne zajmują w tym rankingu miejsca w drugiej dziesiątce. Prym wiedzie wśród nich filologia polska. Nie są to więc kierunki niezwykle popularne, ale nie podlegają chyba także koniunkturom, ich pozycja na liście ma znamiona stabilności. Trzon studentów polonistyki (i slawistyk) tworzą kandydaci pochodzenia polskiego i obcokrajowcy zza naszej wschodniej

granicy. Trudno chyba w tym przypadku mówić o preferencjach w wyborze uniwersytetu, związanych z tym, co faktycznie oferuje dana polonistyka (programy studiów są podobne). Argumentami przemawiającym za wyborem miejsca studiów byłyby raczej – ranga uniwersytetu w świadomości cudzoziemców, lokalizacja i koszty utrzymania.

Wybór studiów polonistycznych wiąże się także z przekonaniem, że filologię polską najlepiej studiować w Polsce. Przekonanie to jest po części solidnie umotywowane także statusem polonistyk zagranicznych i możliwością odbywania studiów polonistycznych poza naszym krajem, jeśli wybór tego kierunku wiąże się faktycznie z chęcią poznawania zagadnień na nim podejmowanych. Niestety, w wielu miejscach na świecie (w bardzo wielu w Europie) polonistyki zagraniczne „kolapsują". Oczywiście, istnieją prężne ośrodki polonistyczne, dysponujące znakomitą kadrą i realizujące dobre programy naukowe i dydaktyczne, ale jest ich niewiele. W przeważającej części student ma do dyspozycji studia slawistyczne zawierające także program polonistyczny, kursy czy tylko lektoraty języka polskiego (zob. też rozdz. IX). Znakomici poloniści zagraniczni są w dużym stopniu uczonymi średniego czy starszego pokolenia. Nie widać także ogromnej rzeszy ich następców. Trzeba również pamiętać i o tym, że w obronie bytu oraz pod presją przeobrażeń metodologicznych, jakie zaszły w naukach humanistycznych, filologia polska rozmywa się coraz częściej w europeistyce, studiach kulturowych. Wpływ na podejmowanie studiów polonistycznych w Polsce ma wreszcie i to, że polonistyki zagraniczne starają się na ogół powielać programy polonistyki krajowej, która chętnie nazywa się filologią narodową. Zamiast tego powinny kształtować, wydaje się – niesłychanie ważny – program polonistyki zagranicznej jako neofilologii.

Zatem, jak zostało powiedziane, zapotrzebowanie na studia polonistyczne rozumiane tradycyjnie jako studia filologiczne, jest w zasadzie nasycone. Kształtuje się ono, powtórzmy, tak, jak wskazują to rankingi wyboru filologii polskiej przez cudzoziemców i chyba niewiele więcej osób uda się w najbliższym czasie zagospodarować w tej przestrzeni. Język i literatura polska należą do obszaru języków i literatur małych (ew. średnich), zapotrzebowanie na filologów polonistów za granicą jest niewielkie, w większości krajów w ogóle nie ma tradycji edukacji w ramach filologii narodowych. Wydaje się jednocześnie, że istnieje również możliwość pozyskania większej liczby studentów zagranicznych, jeśli dotychczasowa oferta polonistyczna ulegnie przeobrażeniu, komponując kompetencje ośrodków polonistycznych z zapotrzebowaniem i oczekiwaniami studentów zagranicznych, a więc, najogólniej mówiąc, kiedy oprócz polonistycznych studiów filologicznych zaczniemy oferować cudzoziemcom studia polskie.

Jako punkt wyjścia można przyjąć następujące założenia. Po pierwsze, „przeciętny" student zagraniczny jest na ogół zainteresowany nabywaniem wiedzy o Polsce, a nie jedynie – o ważnych, to trzeba przyznać – komponentach kultury, jakimi są język i literatura. Zatem powinny to być w istocie studia interdyscyplinarne, dodajmy: nie tyle językowo-literackie, ile językowo-kulturowe. „Zapotrzebowaniu" praktycznemu studentów wychodzą tu naprzeciw tendencje we współczesnym literaturoznawstwie, dla którego literatura jest obszarem manifestacji dyskursów kulturowych i które chce być dyscypliną bez granic przedmiotowych. Po drugie, wiedza o Polsce powinna być komplementarna w tym sensie, że nachyleniu polonocentrycznemu (narodowemu) powinno towarzyszyć ujęcie uniwersalizujące, kontek-

stowe, transkulturowe i międzynarodowe. Oglądowi Polski jako centrum powinien towarzyszyć ogląd Polski w świecie, w Europie, w Unii Europejskiej, w relacjach i stosunkach z innymi narodami i kulturami. Student winien stać się ekspertem do spraw Polski, który jednocześnie potrafi w sposób kompetentny rekonstruować jej rolę i miejsce w świecie, a także w relacjach z jego własnym krajem. Po trzecie, wiedza ta powinna być na tyle funkcjonalna, by student mógł ją wykorzystać w ramach nabywanych w czasie studiów specjalności, dających mu możliwość zatrudnienia.

Oczywiście, nie chodzi w tym przypadku o tworzenie akademickich gett. Tak zarysowane studia polskie są projektowane z myślą o cudzoziemcach, ale w gruncie rzeczy winny być otwarte także dla studentów krajowych. Powinny być tak konfigurowane za granicą, ale i w Polsce. Wydaje się, że można je programować jako studia i na pierwszym, i na drugim stopniu uniwersyteckiej edukacji, oddając w ręce glottodydaktyków problem kompetencji językowej.

6.9. Wprowadzenie zajęć poświęconych sytuacji polszczyzny w UE do programów nauczania w szkołach średnich

Europejscy specjaliści w zakresie polityki językowej podkreślają, że świadomość językową należy kształtować. Biorąc pod uwagę niski poziom świadomości językowej młodzieży polskiej w odniesieniu do sytuacji polszczyzny w Unii Europejskiej i na świecie, postulujemy wprowadzenie do programów nauczania języka polskiego w szkołach średnich elementów wiedzy o rozpowszechnieniu polszczyzny poza Polską, o bilingwizmie polsko-obcym w krajach osiedlenia Polonii oraz o europejskiej polityce wielojęzyczności i wielokulturowości, podkreślającej znaczenie znajomości kilku języków dla wszystkich obywateli Unii Europejskiej: najpierw ich języka ojczystego, potem języka służącego do komunikacji międzynarodowej (np. angielskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, francuskiego), wreszcie języka używanego często w danym regionie (w przypadku Polski np. jednego z języków sąsiadów: rosyjskiego, ukraińskiego, czeskiego, słowackiego, niemieckiego). Zagadnienia takie powinny się pojawić na studiach filologicznych na poziomie licencjatu, gdzie najczęściej mówi się niesłusznie o polszczyźnie jako o języku używanym tylko w Polsce. O sytuacji polszczyzny w Europie i na świecie mówiło się dotychczas tylko na studiach specjalistycznych, przygotowujących studentów do nauczania języka polskiego jako języka obcego i drugiego.

6.10. Ochrona polonistyk zagranicznych z wykorzystaniem zasady proporcjonalności

Kilkakrotnie środowiska polskie protestowały przeciwko zamykaniu lub drastycznemu ograniczaniu polonistyk zagranicznych, szczególnie w państwach Unii Europejskiej (Leuven, Amsterdam, Barcelona, Debreczyn i in.). Pisanie lub podpisywanie petycji nie jest jednak działaniem wystarczająco skutecznym i było przeważnie ignorowane. Bardziej efektywne wydaje się interweniowanie za granicą na szczeblu wyższym (ministerialnym, a nie tylko uczelnianym), odwołujące się do argumentu proporcji finansowania danego języka w Polsce. Jako przykład można podać dane o liczbie germanistów w Polsce z bazy MNiSW „Ludzie Nauki" (sytuacja innych filologii jest podobna). Samych tylko pracowników samo-

dzielnych i profesorów, którzy w ramach nauk filologicznych mają w charakterystyce jeden z deskryptorów *niemiecki*, *germański* lub *germanistyczny*, jest ok. 200. Jeżeli odrzuci się ok. 30% rekordów pracowników emerytowanych bądź zmarłych i przyjmie, że profesorowie humaniści pracują na uczelniach wyższych, pozostaje liczba ponad 100 etatów profesorskich w zakresie germanistyki, jakie utrzymuje polski budżet. Jednocześnie etaty polonistyczne na uczelniach niemieckich w ostatnich latach systematycznie znikają (podobnie zresztą dzieje się w innych państwach Starej Unii)[2]. Nawet jeżeli uwzględni się różnice potencjału obu państw i mocy ich języków, dysproporcja w finansowaniu jest rażąca i trudna do zaakceptowania. Jednak podniesienie tego argumentu przez stronę polską jest możliwe i skuteczne tylko na poziomie centralnym, a nie podczas indywidualnych rozmów władz uczelni.

7. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– duża liczba użytkowników rodzimych języka polskiego – znaczny odsetek w polszczyźnie tzw. europeizmów, czyli wyrazów bądź wyrażeń, które są wspólne większości języków europejskich – względna łatwość zrozumienia i opanowania języka polskiego przez Europejczyków mówiących językami romańskimi lub germańskimi – łacińska pisownia, która w kontekście europejskim daje polszczyźnie przewagę nad rosyjskim (obecnie jedynym słowiańskim językiem światowym) oraz ukraińskim – typowa dla języków europejskich fonetyka – szczególna łatwość przyswajania polszczyzny dla Słowian ze względu na podobieństwa leksykalne i strukturalne – interlingwalna funkcja polskiego w Europie Środkowej, która czyni z niego pomost do mniejszych języków słowiańskich Unii Europejskiej – skojarzenie z sukcesem ekonomicznym Polski	– wielość instytucji uwikłanych w promocję języka, rozdrobnienie i brak koordynacji ich działań – brak jednej instytucji zarządzającej promocją i nauczaniem języka (polskiego odpowiednika Instytutów: Goethego, Cervantesa, Puszkina, Konfucjusza itd.) – niejasne, niespójne i często zmieniające się przepisy prawa polskiego – niewystarczające środki finansowe państwa – stosunkowo niska moc języka polskiego w porównaniu z językami światowymi – obiektywne trudności powiązania promocji „marki Polska" z językiem – zbyt krótka tradycja promowania przez Polaków własnego języka i kultury poza granicami kraju – położenie peryferyjne na krańcach tzw. starej Unii

[2] Więcej danych na ten temat w artykule Magdaleny Telus *Język polski w Niemczech*; http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/50.

Szanse	Zagrożenia
– rosnąca rola Polski jako państwa tranzytowego na osiach wschód–zachód oraz północ–południe, generująca potrzebę upowszechniania języka – polityczne ambicje Polski do odgrywania roli reprezentanta Europy Środkowej – dobre perspektywy gospodarcze Polski i kontynuacja jej stabilnego rozwoju, gwarantujące ciągłość innych polityk – lepsze wykorzystanie kompetencji środowiska naukowego, zajmującego się promocją języka – silniejsza aktywizacja Polaków i Polonii na całym globie dzięki łączności elektronicznej	– trwałość pojęcia „Mitteleuropa" jako skolonizowanej ziemi niczyjej między bogatym w zasoby Wschodem i dominującym technologicznie Zachodem, gdzie jako *„lingua franca* Słowian" tradycyjnie występował język niemiecki (auto- i heterostereotyp) – uporczywie kolportowane w kraju negatywne autostereotypy na temat języka polskiego (trudny, nieprzydatny, bezwartościowy, niszowy) – niska skłonność niektórych Polaków do harmonijnego działania wspólnotowego – preferowanie podejścia indywidualnego, a nawet występowania przeciw sobie (nawet wbrew własnym interesom) – przekonanie, iż wśród języków słowiańskich ważny jest tylko rosyjski – ukryty protekcjonizm najbogatszych państw Europy i świata, chroniących swoją przestrzeń komunikacyjną i audiowizualną przed treściami zewnętrznymi

8. Bibliografia

Dąbrowska A., Miodunka W., Pawłowski A., 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą*, Warszawa.

Garbacik-Jeziorska T., red., 2011, *Opracowanie dotyczące systemów promocji języka za granicą stosowanych przez wybrane państwa*, Warszawa.

Lubaś W., 2009, *Polityka językowa*, Opole.

Pawłowski A., 2015, *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy", nr 8, 143–155.

Pawłowski A., 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*, w: J. Warchala, D. Krzyżyk, red., *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, 113–147.

Szul R., 2009, *Język, naród, państwo. Język jako zjawisko polityczne*, Warszawa.

Tambor J., Cudak R., Achtelik A., 2014, *Academic education of foreigners (based on the example of Polish studies)*, "Universidade em Debate", nr 2, 52–59.

Telus M., *Język polski w Niemczech*; http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/50.

Rozdział XI
Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego

Streszczenie

Na początku rozdziału poświęconego certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego została przedstawiona historia systemu certyfikacji. Kolejny rozdział zawiera analizę funkcjonowania tego systemu w latach 2004–2015: liczbę zdających egzaminy certyfikacyjne w poszczególnych latach, ich płeć, wiek i kraj pochodzenia, wreszcie oceny uzyskane na egzaminach certyfikacyjnych. Oceniając funkcjonowanie systemu certyfikacji w roku 2015, podkreślono m.in. upowszechnienie znajomości standardów europejskich, stworzenie nowych programów nauczania polszczyzny jako języka obcego i integrację środowisk nauczycieli języka polskiego jako obcego w Polsce i na świecie. Danych z 12 lat funkcjonowania systemu certyfikacji nie można porównywać z danymi z roku 2016, kiedy certyfikacja zaczęła funkcjonować zgodnie z nowym systemem stworzonym w wyniku nowelizacji *Ustawy o języku polskim* w 2015 roku. Nowy system działał tylko częściowo, a jego decentralizacja doprowadziła do braku danych pokazujących całościowe jego funkcjonowanie. Rozdział kończą uwagi wskazujące na potrzebę zmiany systemu zdecentralizowanego.

Podstawy prawne funkcjonowania systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego

Ustawa z dnia 7 października 1999 roku o języku polskim (Dz.U. RP 2011, nr 43).

Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 roku o zmianie ustawy o języku polskim (Dz.U. RP 2003, nr 73, poz. 661).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 roku w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dz.U. RP 2003, nr 191).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 roku w sprawie egzaminów języka polskiego jako obcego (Dz.U. RP 2003, nr 191).

Ustawa z 2 kwietnia 2009 roku o obywatelstwie polskim (Dz.U. RP z 14 lutego 2012 roku).

Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 roku o zmianie ustawy o języku polskim (Dz.U. 2015, poz. 1132).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 roku w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dz.U. RP 2015, poz. 2288).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 roku w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dz.U. RP 2012, poz. 405).

1. Wprowadzenie

System certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego zostanie omówiony dokładniej niż inne zagadnienia związane z nauczaniem naszego języka z tego względu, że w tym systemie zostały odnotowane wszystkie osoby zainteresowane uzyskaniem potwierdzenia znajomości polszczyzny. Fakt posiadania w tym przypadku danych szczegółowych pozwala nam spojrzeć na proces nauczania cudzoziemców polszczyzny i na jego rezultaty jako na zjawisko udokumentowane i wymierne, co pozwoli analizować przebieg tego procesu z różnych punktów widzenia. Ponieważ tak dokładna analiza ilościowa nie jest możliwa w odniesieniu do nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego czy odziedziczonego, **traktujemy przedstawioną tu syntezę jako możliwość pokazania pozytywnych stron dobrze funkcjonującego systemu.**

2. Historia systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego

Propozycja wprowadzenia certyfikatów potwierdzających znajomość języka polskiego jako obcego została po raz pierwszy przedstawiona 25 lat temu w artykule *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja sytemu certyfikatowego* W. Martyniuka, opublikowanym w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej* pod red. W. Miodunki (1992). Mimo że stosunek przedstawicieli MEN do pomysłu wprowadzenia systemu certyfikacji był pozytywny, przez kilka lat nie podejmowano w tej sprawie żadnych działań.

Pierwszym poważnym krokiem uczynionym w kierunku wprowadzenia systemu certyfikacji było powołanie w 1999 roku przez Ministra Edukacji Narodowej, prof. Mirosława Handkego, Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, złożonej z przedstawicieli uczelni państwowych zajmujących się kształceniem obcokrajowców oraz z reprezentantów MEN i MSZ. Działając na podstawie *Ustawy o języku polskim* z 1999 roku, Komisja ds. Certyfikacji przygotowała propozycję podstaw systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, nawiązujących do standardów europejskich poświadczania znajomości języków obcych. Komisja doprowadziła także do przyjęcia Polski w roku 2000 do Association of Language Testers in Europe (ALTE) zrazu jako członka stowarzyszonego, a od roku 2004 jako członka rzeczywistego. Komisja zadecydowała, że Polskę reprezentować będzie w ALTE Uniwersytet Jagielloński, w którym działa Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie z Katedrą Języka Polskiego jako Obcego na czele. Od roku 2000 Polska uczestniczy aktywnie w pracach ALTE, a dwukrotnie zorganizowano w UJ międzynarodowe konferencje naukowe na temat certyfikacji znajomości języków europejskich i światowych.

Podstawy prawne systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego zostały stworzone dzięki nowelizacji *Ustawy o języku polskim* w dniu 11 kwietnia 2003 roku (zob. Dz.U. RP z 30 kwietnia 2003 r.). Nowelizacja upoważniała Ministra Edukacji Narodowej i Sportu do powołania 10-osobowej Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego jako organu nadzorującego przeprowadzanie egzaminów certyfikato-

wych i wydającego certyfikaty potwierdzające stopień opanowania polszczyzny. Wydanie przepisów wykonawczych do nowelizowanej ustawy nastąpiło 15 października 2003 roku (Dz.U. RP z 12 listopada 2003 r.). Wspomniane akty prawne stanowiły, że możliwość ubiegania się o poświadczenie znajomości języka polskiego jako obcego przysługuje cudzoziemcom oraz obywatelom polskim na stałe zamieszkałym za granicą.

Egzaminy certyfikatowe odbywały się na trzech europejskich poziomach zaawansowania: podstawowym B1 (w systemie europejskim zwanym *progowym*), średnim ogólnym B2 oraz zaawansowanym C2. W trakcie egzaminu sprawdzano opanowanie czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, pisania rozumianego jako redagowanie tekstów pisanych oraz mówienia (w monologu, w dialogu i w procesie mediacji). W trosce o jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców prawodawca przewidział także osobną część egzaminu poświęconą sprawdzeniu poprawności języka. Warto podkreślić, że poprawność była tu rozumiana jako umiejętność wyboru lub tworzenia zgodnych z regułami form gramatycznych i konstrukcji składniowych, nie zaś jako znajomość reguł gramatyczno-składniowych.

Ważny był fakt, że sprawdzane sprawności i umiejętności językowe były traktowane równorzędnie, to znaczy, że każda z nich stanowiła 20% całego egzaminu, i za każdą można było uzyskać maksymalnie 40 punktów, w czasie całego egzaminu zaś 200 punktów. Aby zdać egzamin, należało uzyskać 60% punktów, tzn. minimum 24 punkty z każdej sprawności i minimum 120 punktów z całego egzaminu. Dodatkowo wprowadzono zasadę, że niezdanie jednej ze sprawności powoduje niezdanie całego egzaminu, co miało zachęcić zainteresowanych otrzymaniem certyfikatu do doskonalenia tej sprawności językowej, której dotąd nie opanowali wystarczająco.

Przedstawiony system certyfikacji działał w praktyce od czerwca 2004 roku do początku roku 2016. W tym czasie ALTE przeprowadziło dwukrotnie audyt systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego. Po audycie z 2008 roku Państwowa Komisja Poświadczania dostosowała w 2009 roku procedury certyfikatowe polszczyzny do standardów europejskich i zwróciła się do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z wnioskiem m.in. o uzupełnienie systemu certyfikacji o poziomy brakujące w systemie z roku 2003 (A1, A2 i C1), wprowadzenie poziomów potwierdzających znajomość polszczyzny wśród dzieci i młodzieży szkolnej (A1 Junior, A2 Junior, B1 Junior), a także o wprowadzenie licencji na przeprowadzanie egzaminów certyfikatowych przez zagraniczne polonistyki, Instytuty Polskie oraz wyróżniające się ośrodki nauczania polszczyzny jako języka obcego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie odpowiedziało oficjalnie na te propozycje, podjęło natomiast prace zmierzające do przygotowania nowego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, nie powołując się na propozycje Państwowej Komisji Poświadczania. Ponowny audyt polskiego systemu certyfikacji przez przedstawiciela ALTE miał miejsce w roku 2015. Potwierdził on zgodność tego systemu ze standardami europejskimi, zalecając drobne modyfikacje i uzupełnienia, nie miał jednak większego wpływu na system certyfikacji, ponieważ prace nad nowym systemem były już bardzo zaawansowane.

Nowelizacja *Ustawy o języku polskim* została dokonana w dniu 15 czerwca 2015 roku. Wprowadzała ona nową nazwę i ograniczała uprawnienia Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, złożonej tym razem z przedstawicieli uczel-

ni i Rady Języka Polskiego oraz MEN, MNiSW, MSZ i MKiDN. Nowelizacja przewidywała m.in. egzaminy certyfikatowe dla osób dorosłych (A1, A2, B1, B2, C1, C2) oraz dla dzieci i młodzieży (A1, A2, B1 i B2), choć zdający egzaminy certyfikatowe dwu odmiennych typów (dla dorosłych oraz dla dzieci i młodzieży) mieli otrzymywać taki sam certyfikat znajomości języka polskiego jako obcego. Nowelizacja decentralizowała też organizację i przeprowadzanie egzaminów certyfikatowych, wprowadzając lokalne „podmioty uprawnione" do organizacji i przeprowadzania egzaminów certyfikatowych. Ich uprawnienia m.in. do powoływania przewodniczących i członków komisji egzaminacyjnych oznacza oddanie w ich ręce – po raz pierwszy na świecie – troski o jakość przeprowadzanych egzaminów oraz zgodność wydawanych certyfikatów ze standardami europejskimi. Ponieważ odpowiednie rozporządzenie wykonawcze zostało wydane przez MNiSW dopiero 26 lutego 2016 roku, egzaminy certyfikatowe nowego typu odbyły się we wrześniu i listopadzie 2016 roku. Zdawało je 1111 obcokrajowców w siedmiu ośrodkach egzaminacyjnych w Polsce: UŚ (118[1]), UJ (173), UMCS (103), UŁ (121), UW (345), Uczelnia Łazarskiego (189) i UWr (62). Kandydaci zdawali egzaminy na poziomie B1 (862), B2 (206) i C1 (43). Zdecydowana większość zdała egzaminy certyfikatowe (970 osób; 87%). Zebrane w ich trakcie doświadczenia, odnoszące się do funkcjonowania w praktyce nowego systemu certyfikacji, zostaną przedstawione na końcu rozdziału poświęconego certyfikacji.

Już teraz można i trzeba jednak powiedzieć, że nowy system nie brał pod uwagę pozytywnych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w ciągu 12 lat poprzedniego systemu, stanowił natomiast zapis wyobrażeń o funkcjonowaniu certyfikacji istniejących w świadomości pracowników MNiSW i posłów RP, którzy nigdy nie mieli do czynienia z przeprowadzaniem tych egzaminów w praktyce, ani nie znają europejskich standardów certyfikacji. Wszyscy oni zapomnieli o tym, że certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego, zgodna ze standardami europejskimi ALTE, **wymaga specjalistycznej wiedzy z zakresu dydaktyki, językoznawstwa stosowanego i psychologii**.

3. Analiza funkcjonowania systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego

3.1. Liczba zdających egzaminy certyfikatowe w poszczególnych latach

Liczba zdających egzaminy certyfikatowe w pierwszym roku funkcjonowania systemu, czyli w 2004 roku była niewielka, bo wynosiła tylko 106 osób. Jednocześnie trzeba podkreślić, że certyfikacja polszczyzny rozpoczęła się w 2004 roku, czyli w roku wejścia Polski do Unii Europejskiej, co należy uznać za moment właściwie wybrany. Polska była wtedy jednym z wielu nowych krajów, które weszły do Unii, ale krajem stosunkowo dużym i ważnym, choćby ze względu na liczbę mieszkańców. Jeśli dodatkowo uwzględni się fakt, że polszczyzna jest językiem słowiańskim, trzeba powiedzieć, że Polska była największym krajem słowiańskim spośród tych, które znalazły się w Unii. Polszczyzna w tym czasie wywoływała

[1] W nawiasach podana jest liczba osób.

naturalne zainteresowanie w UE, gdyż mówiący naszym językiem stanowili ponad połowę mieszkańców tzw. nowych krajów Unii (mówiący po polsku – ponad 38 mln, mówiący po czesku, słowacku i słoweńsku – łącznie tylko ok. 17,5 mln).

Wracając do zdających egzaminy certyfikatowe w poszczególnych latach, powinniśmy zauważyć, że ogólnie ich liczba stale rosła, gdyż w roku 2005 zdawały 224 osoby, w 2006 – 321 osób, w 2007 – 381 osób, w 2008 – 447 osób, w 2009 – 382 osoby, w 2010 – 500 osób, w 2011 – 525 osób, w 2012 – 1113 osób, w 2013 – 2073 osoby, w 2014 – 1987 osób, w 2015 – 1970 osób, w 2016 – 1111 osób. W sumie zatem do końca 2016 roku egzaminy certyfikatowe zdawało 11 034 osoby. Jednakże musimy zauważyć, że były takie lata, kiedy wzrost w stosunku do roku poprzedniego przyjmował wartości ok. 100 punktów procentowych i dlatego zasługuje na specjalną uwagę. Pierwszym takim rokiem był rok 2005, drugi rok funkcjonowania procesu certyfikacji, kolejnym zaś rok 2012, kiedy liczba zdających po raz pierwszy przekroczyła tysiąc osób i wyniosła 1113. Jeśli dane z 2005 roku można uznać za naturalne wykorzystanie przez uczących się naszego języka nowych możliwości poświadczenia znajomości polszczyzny, to dane z 2012 roku, a zwłaszcza liczba zdających egzaminy certyfikatowe w Polsce, pokazują wyraźnie, że za znacznym wzrostem liczby zdających kryła się przyczyna specjalna, jaką było wejście w życie 15 sierpnia 2012 roku *Ustawy o obywatelstwie polskim*, przygotowanej przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (D.U. z 14 lutego 2012 r.). Ustawa ta reguluje możliwości uzyskiwania polskiego obywatelstwa i m.in. wymaga od ubiegających się o polskie obywatelstwo potwierdzenia znajomości języka polskiego certyfikatem wystawionym przez Państwową Komisję Poświadczania. Ten akt prawny miał bardzo duże znaczenie dla procesu certyfikacji, gdyż dzięki niemu egzaminy certyfikatowe uzyskały rangę **egzaminów doniosłych.**

Rozróżnienie między egzaminami powszednimi (*niskich stawek*; ang. *low-stake exams*) i egzaminami doniosłymi (*wysokich stawek*; ang. *high-stake exams*) wprowadził do polskiej dydaktyki B. Niemierko w pracy *Ocenianie szkolne bez tajemnic* (2002). Egzamin powszedni to taki egzamin, w którym znaczenie komentarza dydaktycznego jest większe niż znaczenie informacji o wyniku uczenia się, podczas gdy egzamin doniosły jest egzaminem, w którym znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż znaczenie komentarza dydaktycznego. Egzamin doniosły jest więc zwykle egzaminem stanowiącym podstawę decyzji o przyszłości edukacyjnej ucznia, jak to dzieje się w przypadku nowej matury, która jest równocześnie egzaminem wstępnym na studia wyższe. W przypadku *Ustawy o obywatelstwie polskim* egzamin certyfikatowy z języka polskiego jest egzaminem doniosłym, ponieważ certyfikat znajomości polszczyzny jest niezbędny jako jeden z kilku warunków uzyskania polskiego obywatelstwa, które obcokrajowcom mieszkającym w Polsce nadaje równocześnie prawa mieszkańców jednego z krajów Unii Europejskiej. Znajomość języka kraju osiedlenia jest ważna, gdyż stanowi ona niezwykle istotny warunek integracji mieszkającego w naszym kraju cudzoziemca z innymi obywatelami polskimi.

Uzyskanie przez egzaminy certyfikatowe statusu egzaminów doniosłych spowodowało kilka ważnych zmian: 1) pojawienie się kandydatów nowego typu; 2) zmiany w strukturze uzyskiwanych ocen, zwłaszcza na poziomie B1; 3) inne zjawiska powiązane z dwoma poprzednimi. Jeśli wrócimy do zdających egzaminy certyfikatowe w 2012 roku i zobaczymy dokładnie, gdzie odbywały się poszczególne egzaminy oraz ile osób je zdawało, stwierdzimy,

że najwięcej zdających gromadziły egzaminy organizowane w Polsce (768 osób, 69% wszystkich zdających w tym roku). Jest to z jednej strony potwierdzenie prawidłowości, że w Polsce zdaje więcej zainteresowanych niż za granicą (z tej tendencji wyłamują się tylko lata 2007 i 2010), z drugiej jednak strony musimy zauważyć, że przewaga zdających w naszym kraju nigdy poza rokiem 2004 nie była tak wielka. Nie ulega wątpliwości, że tak duże zainteresowanie egzaminami cudzoziemców mieszkających w naszym kraju było spowodowane wejściem w życie *Ustawy o obywatelstwie polskim*.

Dane potwierdzają jeszcze jedną prawidłowość, że najważniejszymi ośrodkami certyfikacji były Warszawa i Kraków, w których co roku egzaminy zdaje co najmniej połowa kandydatów. W 2012 roku w obu ośrodkach akademickich zdawało 646 osób, co stanowiło 58% wszystkich zdających. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że w 2012 roku nie odbyły się egzaminy na Dalekim Wschodzie, gdyż w Tokio, Seulu i Pekinie egzaminy odbywały się zwykle co dwa lata, natomiast bardzo aktywnie pracowały ośrodki na Ukrainie, gdzie egzaminy zorganizowano we Lwowie, Dniepropietrowsku i Łucku. Po raz pierwszy odbyły się egzaminy certyfikatowe we Włoszech, dzięki staraniom polonistyki na Uniwersytecie w Turynie, co także warto odnotować.

W rezultacie można powiedzieć, że w latach 2013–2015 egzaminy certyfikatowe zdawało rocznie około 2 tys. kandydatów, co stanowiło znaczną liczbę przede wszystkim w stosunku do lat 2004–2011. Wzrost liczby zdających był spowodowany wejściem w życie *Ustawy o obywatelstwie polskim* z 2012 roku, co jeszcze raz warto podkreślić, żeby uświadomić sobie, że funkcjonowanie systemu certyfikatowego w latach 2004–2015 można podzielić na dwa okresy: 1) lata 2004–2011, kiedy system certyfikatowy istniał, ale niemal nie był wykorzystywany w regulacjach prawnych państwa polskiego; 2) lata 2012–2015, kiedy certyfikat znajomości języka polskiego (w praktyce co najmniej na poziomie B1, gdyż był to najniższy poziom oferowany w trakcie egzaminów) był obowiązkowy dla wszystkich ubiegających się o polskie obywatelstwo oraz innego typu legalizację dłuższego pobytu w Polsce. W okresie pierwszym certyfikat znajomości języka polskiego był wprawdzie wymagany od obcokrajowców podczas starania się o przyjęcie na studia w Polsce, ale był tylko jednym z kilku sposobów potwierdzenia znajomości polszczyzny. Mimo to np. młodzi Ukraińcy myślący o studiach w Polsce starali się o wcześniejsze uzyskanie certyfikatu, gdyż byli przekonani, że certyfikat zapewni im pierwszeństwo przyjęcia na upragniony kierunek studiów wybranej uczelni. W okresie drugim wymaganie uzyskania certyfikatu podczas starania się o polskie obywatelstwo miało zdecydowany wpływ na liczbę zdających egzaminy certyfikatowe. Wynika stąd wniosek, że **wymóg uzyskania certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego powinien być jak najszerzej stosowany w odniesieniu do obcokrajowców zamierzających osiedlić się w Polsce na stałe, uzyskać polskie obywatelstwo, studiować na polskiej uczelni czy podjąć w naszym kraju pracę wymagającą porozumiewania się po polsku.**

Na tle lat 2004–2015 nie można jednoznacznie ocenić liczby zdających w 2016 roku. Wprawdzie liczba 1111 zdających wtedy osób oznacza zmniejszenie liczby zdających o ponad 40 punktów procentowych w stosunku do roku 2015, musimy jednak pamiętać, że ze względu na nowelizację regulacji prawnych odbyły się tylko dwie sesje egzaminacyjne w tych ośrodkach krajowych, które udało się uruchomić w 2016 roku zgodnie z nowymi procedurami. Z doświadczeń wyniesionych z lat 2004–2015 jednoznacznie wynikało, że krajowe

ośrodki nauczania języka polskiego jako obcego dysponują największym potencjałem ludzkim i odpowiednim zapleczem, by sprostać wymaganiom nowych procedur. **Trzeba podkreślić, że stworzenie odpowiedniego potencjału ludzkiego w Polsce to dorobek lat funkcjonowania poprzedniego systemu, a nie zasługa nowego systemu.**

3.2. Wiek, płeć i kraje pochodzenia zdających egzaminy certyfikatowe

Z kolei przyjrzymy się danym na temat wieku, płci i krajów pochodzenia zdających. Najpierw zajmiemy się porównaniem sytuacji z roku 2012 z danymi z lat poprzednich. Dzięki temu uzyskamy pełniejszy obraz zmian, jakie pociągnął za sobą fakt, że certyfikat znajomości polszczyzny stał się niezbędnym dokumentem w podjęciu starań o polskie obywatelstwo.

Posiadane przez nas dane przynoszą konkretne dowody na dużą zmianę, która zaszła w populacji zdających egzaminy certyfikatowe w 2012 roku:

- w latach 2004–2011 osoby w wieku 20–29 lat stanowiły ok. 50% zdających, podczas gdy w roku 2012 stanowiły one zaledwie 27% (304 osoby);
- nastąpił gwałtowny wzrost liczby osób zdających powyżej 30. i 40. roku życia: w 2012 roku zdawało 568 osób w tym wieku, co stanowi aż 51% wszystkich zdających;
- zmniejszył się procentowy udział nastolatków w grupie zdających i w 2012 roku stanowili oni tylko 22% (241 osób);
- wielkość wyróżnionych grup wiekowych uległa wyrównaniu i w 2012 roku każda z nich stanowiła między 22% a 27% całej populacji liczącej 1113 osób;
- nastąpił wzrost procentowego udziału mężczyzn w populacji zdających: z grupy stanowiącej początkowo ok. 30% zdających stali się oni w 2012 roku grupą niemal równą populacji kobiet i stanowili 43,5% (484 osoby);
- znacznie wzrosła liczba krajów pochodzenia zdających, gdyż z 36 krajów reprezentowanych w latach 2004–2011 liczba ta wzrosła do 65 w 2012 roku (po raz pierwszy w tym roku egzamin certyfikatowy zdawała osoba posiadająca status bezpaństwowca);
- wśród cudzoziemców w 2012 roku największą grupę tworzyli ludzie pochodzący z Ukrainy, Rosji i Białorusi, którzy stanowili aż 54% wszystkich zdających (605 osób);
- osoby pochodzące z krajów byłego ZSRR tworzyły w 2012 roku dużą grupę liczącą 702 osoby, co stanowiło 63% zdających;
- do dwu krajów pochodzenia, Niemiec i Ukrainy, które w pierwszych latach walczyły o prymat pierwszeństwa, dołączyli później przedstawiciele USA; jeśli policzymy procentowy udział przedstawicieli tych trzech krajów w całej grupie zdających do końca 2012 roku, okaże się, że stanowią oni 46%; jeśli dodamy do nich jeszcze przedstawicieli Rosji, to przedstawiciele tych czterech krajów będą stanowić aż 52% całej populacji;
- komentarza wymaga grupa zdających, która jako kraj pochodzenia podaje Polskę; stanowią ją ci mieszkający w różnych krajach Polacy, którzy wciąż czują się bardziej związani z naszym krajem niż z obecnym krajem zamieszkania oraz ci mieszkający w Polsce cudzoziemcy, którzy nie podają swego kraju pochodzenia, identyfikując się jako zdający z Polską;
- w danych odnoszących się do krajów pochodzenia zdających uwagę zwracają zwykle przedstawiciele takich krajów, jak Japonia, Korea, Chiny i Armenia; w przypadku trzech

pierwszych państw egzaminy zdają przeważnie młodzi ludzie związani ze studiami polonistycznymi, w przypadku Armenii zaś – Ormianie mieszkający w naszym kraju i ubiegający się o polskie obywatelstwo.

Jeśli spojrzymy na zdających egzaminy certyfikatowe w latach 2004–2015 jako na dużą populację liczącą 10 029 osób i zapytamy o jej podział pod względem płci, stwierdzimy, że kobiety w liczbie 5813 osób stanowiły 58% zdających, a mężczyźni liczący 4216 osób stanowili 42%. Ta sama populacja pod względem wieku dzieli się na cztery grupy: nastolatków (16–19 lat) stanowiących 22% (2207 osób), dwudziestolatków (20–29 lat) stanowiących 29% (2911 osób), trzydziestolatków (30–39 lat) stanowiących 24% (2437 osób) i grupę w wieku powyżej 40 lat stanowiącą 25% (2474 osoby). Jak widać, dwudziestolatkowie stanowią w całej populacji grupę największą (ok. 30%), co jest zgodne z trendami ogólnymi, gdyż jest to grupa ludzi kończących edukację uniwersytecką, podsumowujących swoje kompetencje, także językowe, i dokumentujących swe osiągnięcia dyplomami i certyfikatami, by zwiększyć szanse na atrakcyjne zatrudnienie na rynku pracy.

Jeśli chodzi o kraje pochodzenia zdających, to w ogólnym zestawieniu za lata 2004–2015 utrzymała się tendencja, zaobserwowana w roku 2012, polegająca na dominacji kandydatów pochodzących zza wschodniej granicy Polski. Oto lista zbiorcza zdających w latach 2004–2015 według krajów pochodzenia (podano 15 krajów najliczniej reprezentowanych wśród zdających):

- Ukraina – 3596
- USA – 1119
- Rosja – 870
- Białoruś – 614
- Niemcy – 589
- Polska – 512
- Francja – 208
- Armenia – 201
- Japonia – 153
- Korea Płd. – 131
- Hiszpania – 130
- Czechy – 128
- Włochy – 128
- Słowacja – 102
- Wietnam – 95

W tej grupie na pierwszym miejscu znaleźli się zdający z Ukrainy stanowiący 36% wszystkich zdających. Kandydaci z Ukrainy, Białorusi i Rosji stanowili łącznie ponad połowę wszystkich zdających (51%). Kandydaci pochodzący z krajów byłego ZSRR stanowili 58% wszystkich zdających. W sumie, wśród zdających egzaminy certyfikatowe dominują kandydaci znający języki słowiańskie (np. ukraiński, rosyjski, białoruski, czeski, słowacki), dla których polszczyzna jest językiem stosunkowo łatwym ze względu na podobieństwa gramatyczne i słownikowe. Na specjalną uwagę zasługują natomiast kandydaci z krajów Dalekiego Wschodu i Azji Południowo-Wschodniej (Japonii, Korei Płd., Chin i Wietnamu), stanowiący w sumie ok. 4% zdających, dla których polszczyzna jest językiem typologicznie absolutnie odmiennym. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że wśród zdających znaleźli się przedstawiciele ponad 90 krajów świata.

3.3. Polskie pochodzenie zdających egzaminy certyfikatowe

Na osobną uwagę zasługuje kwestia polskiego pochodzenia zdających egzaminy certyfikatowe, gdyż wielu Polaków jest przekonanych, że znajomością naszego języka poza granicami Polski mogą się wykazać w zasadzie tylko osoby polskiego pochodzenia. Otóż dane

odnoszące się do egzaminów certyfikatowych nie potwierdzają tego przekonania. Na początku funkcjonowania systemu certyfikacji osoby polskiego pochodzenia stanowiły znaczącą grupę, stanowiącą od 35% do 60% zdających w danym roku. Zdecydowany przełom nastąpił w roku 2012, kiedy o obywatelstwo polskie zaczęli się ubiegać obcokrajowcy z wielu krajów świata, w których brak większej populacji osób polskiego pochodzenia, co obniżyło procentowy udział zdających polskiego pochodzenia do ok. 20%. Tendencję tę widać wyraźnie w latach 2013–2014, kiedy egzaminy certyfikatowe zdawało w sumie 4060 osób. W tej grupie znalazły się 603 osoby wskazujące na swoje polskie pochodzenie, co stanowiło niecałe 15% wszystkich zdających w tych latach. Potwierdzają to dane szczegółowe na temat krajów pochodzenia obcokrajowców, wśród których w roku 2014 znajdujemy przedstawicieli krajów odległych od Polski, np. Wietnamu (34 osoby), Korei Południowej (30), Turcji (22), Japonii (16), Nigerii (11), Tunezji (11), Indii (9), Algierii (8), Mongolii (8), Brazylii (7), Egiptu (7), Maroka (6), Meksyku (6), Syrii (5), Pakistanu (4), Albanii (3), Chin (3), Kamerunu (3), RPA (3), Afganistanu (2), Gwinei (2), Konga (2), Wenezueli (2), Burkina Faso (1), Filipin (1), Gambii (1), Kuby (1), Nepalu (1), Sudanu (1), Tajlandii (1), Togo (1) i in. W całej populacji zdających w latach 2004–2015, liczącej 10 029 osób, znalazło się łącznie ok. 25% kandydatów polskiego pochodzenia.

3.4. Oceny uzyskiwane przez zdających egzaminy certyfikatowe

A oto jak wyglądały oceny uzyskane przez zdających egzaminy certyfikatowe na trzech poziomach zawansowania B1, B2 i C2.

Ogólnie można powiedzieć, że **zdający egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego byli do nich dobrze przygotowani, gdyż oceny dobre, bardzo dobre i celujące otrzymało w sumie aż 78% zdających (7842 osoby)**. Prawie połowę tej grupy stanowili zdający, którzy otrzymali oceny bardzo dobre (3 807 osób, czyli 38% wszystkich zdających). Na specjalną uwagę zasługują ci, którzy uzyskali oceny celujące, czyli w sumie ponad 190 punktów na 200 możliwych. Było ich w całej populacji 1289 (13% wszystkich), choć zdecydowana większość z nich (1154 osoby) zdawała na poziomie B1. Tu doskonale widać, w jaki sposób konieczność potwierdzenia certyfikatem znajomości języka polskiego wpływała na wybór poziomu. Wielu starających się o polskie obywatelstwo wybierało poziom B1 jako niezbędny, a równocześnie najłatwiejszy i najtańszy z trzech możliwych, niezależnie od tego, że część z nich znała polszczyznę lepiej – na poziomie B2 lub C1, może nawet C2. Wybierając poziom B1, chcieli oni być pewni zdania egzaminu i uzyskania certyfikatu, warunkującego ubieganie się o polskie obywatelstwo, woleli też, by na certyfikacie była wyższa ocena, robiąca większe wrażenie na wszystkich zainteresowanych.

Ciekawe, że oceny dostateczne uzyskało tylko 1011 osób, co stanowi 10% wszystkich zdających. Grupa osób, które otrzymały ocenę dostateczną była zresztą dość stabilna pod względem wielkości i w poszczególnych latach wahała się od 8% do 15% wszystkich kandydatów. Podobnie było z osobami, które nie zdały egzaminu certyfikatowego na wybranym poziomie. W latach 2004–2015 było ich 1174 (12%), choć w poszczególnych grupach, krajach i na poziomach rozrzut bywał znaczny, gdyż ci, którzy nie zdawali egzaminu, stanowili od 8% do 22% wszystkich zdających. Wśród tych, którzy nie zdali egzaminu, należy wspomnieć

dwóch zdających na poziomie B1 w roku 2014, którzy oszukiwali na egzaminach pisemnych, co im udowodniono i w konsekwencji ich egzaminy unieważniono.

Jeśli chodzi o zainteresowanie poziomami zawansowania znajomości polszczyzny, to zdający w latach 2004–2015 najczęściej wybierali poziom B1 (6093 osoby; 61%), w drugiej kolejności – poziom B2 (2893 osoby, czyli 29%), wreszcie poziom najwyższy C2 (1041 osób; 10%).

Danych z lat 2004–2015 nie można porównywać z danymi z roku 2016, gdyż nowy system dopiero zaczynał się kształtować. Dane o funkcjonowaniu poprzedniego systemu pochodziły ze szczegółowych sprawozdań przewodniczącego Państwowej Komisji Poświadczania, składanych corocznie do MNiSW, MEN, MKiDN, MSZ oraz Rady Języka Polskiego, która zajmowała się nimi na posiedzeniach plenarnych, gdzie były żywo dyskutowane. W nowym systemie przewodniczący Państwowej Komisji ds. Poświadczania nie ma obowiązku składania sprawozdań, tak jak nie mają tego obowiązku kierownicy „podmiotów uprawnionych", którzy przesyłają do centrali w Warszawie tylko protokoły przeprowadzonych egzaminów.

Jak widać, twórcy nowego systemu na żadnym poziomie **nie przewidzieli refleksji nad przebiegiem procesu certyfikacji z perspektywy czasu, a taka perspektywa jest konieczna**, jak to wynika choćby z analizy procesu certyfikacji w latach 2004–2015[2].

3.5. Ogólna ocena funkcjonowania systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004–2015

Certyfikacja języka polskiego jako obcego, wprowadzona ustawowo w 2003 roku, a funkcjonująca od czerwca 2004 roku, stanowi najważniejszą innowację w nauczaniu polszczyzny cudzoziemców. Przyjmujemy tu następującą definicję innowacji:

> Innowacja to idea, produkt albo metoda, postrzegane jako nowe i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu. Zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku nowych badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych.

Zapotrzebowanie na certyfikację języka polskiego jako obcego wśród uczących się było stosunkowo niewielkie w latach 90. wieku XX, narastało ono jednak stopniowo wraz z otwieraniem się Polski na współpracę z zagranicą, szczególnie z krajami Unii Europejskiej. Zapotrzebowanie to nasiliło się w XXI wieku, kiedy jasne się stało, że Polska wejdzie w skład krajów UE. Dlatego za pierwszy sukces systemu certyfikacji należy uznać fakt, że uruchomienie procesu certyfikacji zbiegło się w czasie z wejściem naszego kraju do Unii Europejskiej.

Powiązanie certyfikacji języka polskiego jako obcego z ALTE ma bardzo duże znaczenie, gdyż od początku prac nad polskim systemem certyfikacji zakładano, że system ten będzie

[2] Państwowa Komisja ds. Poświadczania jednak takową refleksję podejmuje. Wnioski i postulaty przekazywane są kierownictwu poszczególnych resortów. W 2018 roku rozpoczęto prace nad nowelizacją Ustawy.

oparty na standardach europejskich opublikowanych w tomie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003).

Certyfikację polszczyzny jako języka obcego uznaje się za najważniejszą innowację w zakresie nauczania języka polskiego cudzoziemców ze względu na wpływ, jaki wywarła ona na całe nauczanie języka polskiego jako obcego najpierw w Polsce, a potem także poza jej granicami. W szczególności należy zwrócić uwagę na to, że funkcjonująca od 2004 roku certyfikacja:

- wymusiła testowanie i nauczanie wszystkich sprawności językowych (rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych; pisania (redagowania tekstów po polsku) oraz mówienia w monologu, dialogu i w procesie mediacji),
- wymusiła przygotowanie nowych typów zadań do nauczania i testowania sprawności językowych,
- wymusiła dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego,
- upowszechniła znajomość standardów europejskich niezbędnych w nauczaniu i testowaniu znajomości języków obcych,
- uświadomiła konieczność opracowania nowych programów nauczania (zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka, Kraków 2011; 2015),
- zachęciła do opracowania nowych (wersji) podręczników i zbiorów ćwiczeń sprawnościowych przede wszystkim dla poziomów B1, B2 i C2, na których odbywały się egzaminy certyfikatowe;
- przyczyniła się do integracji wszystkich środowisk polskich kształcących cudzoziemców w poszczególnych uczelniach: kierownicy (lub przedstawiciele) odpowiednich placówek byli zwykle członkami Państwowej Komisji Poświadczania, a najlepsi specjaliści działali w 40-osobowym Zespole Autorów Zadań i Egzaminatorów, ucząc się od siebie wzajemnie nowych podejść i metod w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego;
- sprawiła, iż dzięki znajomości polszczyzny jako języka obcego, a głównie tzw. twardym danym liczbowym, którymi dysponowała Państwowa Komisja Poświadczania, na sprawy nauczania języka polskiego cudzoziemców z uznaniem zaczęło spoglądać środowisko językoznawców polonistycznych, które wcześniej odnosiło się do tych zagadnień z dużą wstrzemięźliwością; świadczy o tym m.in. dyplom honorowy przyznany w 2005 roku przez Komitet Językoznawstwa PAN zespołowi przygotowującemu i wdrażającemu system poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego; innego rodzaju wyróżnieniem było przyznanie 23 września 2015 roku Państwowej Komisji Poświadczania i Zespołowi Autorów Zadań i Egzaminatorów *European Language Label* europejskiego znaku innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych „za przygotowanie i realizację systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego na poziomach B1, B2 i C2", dyplom tego honorowego wyróżnienia został podpisany przez Komisarza UE ds. Edukacji, Kultury, Młodzieży i Sportu oraz Minister Edukacji Narodowej.

Jak widać, pierwotny scentralizowany system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego był wykorzystywany z powodzeniem do promocji polszczyzny jako języka ob-

cego, używanego przez obcokrajowców, co było w Polsce zjawiskiem nowym, zyskującym stopniowo uznanie w środowisku fachowców. W podsumowaniu warto również zwrócić uwagę na znaczenie konieczności potwierdzenia znajomości języka polskiego jako obcego certyfikatem wydawanym przez Państwową Komisję Poświadczania podczas starania się obcokrajowców o uzyskanie polskiego obywatelstwa. Dzięki temu wymogowi egzaminy certyfikatowe znajomości języka polskiego jako obcego stały się egzaminami doniosłymi (wysokich stawek), co doprowadziło do znacznego wzrostu liczby przystępujących do nich kandydatów. Wyraźnie potwierdzają to liczby uczestników tych egzaminów: w latach 2004–2011 egzaminy certyfikatowe zdawało 2 886 obcokrajowców (29% całej populacji z lat 2004–2015), podczas gdy w latach 2012–2015 zdawało 7 143 cudzoziemców, którzy stanowili 71% całej populacji z lat 2004–2015.

Należy także zwrócić uwagę na fakt, że w podsumowaniu zostały wymienione tylko mocne strony systemu certyfikacji, gdyż jego twórcy od początku zakładali, że słabe strony (takie jak brak w systemie poziomów A1, A2 i C1 czy brak w nim egzaminów certyfikatowych dla dzieci i młodzieży oraz ośrodków licencjonowanych do przeprowadzania egzaminów) zostaną usunięte w miarę rozwoju systemu. Te braki są sukcesywnie usuwane w nowym systemie. W 2018 roku planowane są egzaminy na następujących poziomach:

- 19–20 maja 2018 r.: poziomy B1, B2 i C1 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych oraz B1 i B2 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży;
- 21–22 lipca 2018 r.: poziomy B1, B2 i C1 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych oraz B1 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży;
- 17–18 listopada 2018 r.: poziomy A2, B1, B2, C1 i C2 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych.

Wśród mocnych stron systemu certyfikacji można wyróżnić takie, które miały znaczenie dla podniesienia pozycji polszczyzny wśród języków europejskich. Chodzi tu przede wszystkim o wprowadzenie Polski do ALTE oraz odgrywanie aktywnej i znaczącej roli w tej organizacji. Poza tym wymienić należy wprowadzenie standardów europejskich do nauczania języka polskiego jako obcego, integrację nauczycieli naszego języka najpierw w skali krajowej, a potem międzynarodowej, wreszcie – w kręgu językoznawców – wzrost świadomości znaczenia polszczyzny poza Polską.

4. Funkcjonowanie systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego zgodnie z regulacjami prawnymi *Ustawy o języku polskim*, znowelizowanej 15 czerwca 2015 roku

O tym, że władze Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zamierzają radykalnie zmienić system egzaminów certyfikatowych z języka polskiego, członkowie Państwowej Komisji Poświadczania, będący równocześnie członkami Rady Języka Polskiego, dowiedzieli się na posiedzeniu Rady Języka Polskiego w lutym 2010 roku. Swemu zaskoczeniu planowanymi bez ich wiedzy zmianami dali wyraz po raz pierwszy w piśmie do MNiSW z 29 marca 2010 roku. Od 2012 roku członkowie Państwowej Komisji Poświadczania otrzymywali do konsultacji *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy o języku polskim*, który każdo-

razowo opiniowali, porównując go z doświadczeniami zebranymi podczas funkcjonowania dotychczasowego systemu certyfikacji. Najważniejsze zastrzeżenia członków Państwowej Komisji Poświadczania można sprowadzić do następujących zarzutów:

- brak rzetelnej analizy stanu wyjściowego, która wykazywałaby ograniczoność dostępu do egzaminów, a tym samym uzasadniała konieczność tak radykalnego „otwarcia" systemu;
- drastyczna komercjalizacja systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego;
- przepisy, które nie zapewniają przejrzystości i obiektywizmu w procesie ewaluacji umiejętności językowych zdających;
- brak możliwości kontynuacji pracy wielu merytorycznie dobrze przygotowanych, przeszkolonych i doświadczonych egzaminatorów, będących przedstawicielami uniwersyteckich ośrodków kształcenia w zakresie języka polskiego jako obcego ze względu na zapis dotyczący wykształcenia, jakim należy się legitymować, by w pracach uczestniczyć[3].

Ze względu na fakt, że uwagi Państwowej Komisji Poświadczania nie znajdowały z reguły odbicia w kolejnych wersjach *Projektu założeń projektu ustawy…*, w dniu 23 lutego 2015 roku Państwowa Komisja Poświadczania podjęła jednomyślnie uchwałę o rezygnacji wszystkich członków z zasiadania w Państwowej Komisji Poświadczania i zakończeniu prac Komisji w dniu 30 czerwca 2015 roku. W wyniku spotkania przewodniczącego Komisji z prof. Darią Lipińską-Nałęcz, sekretarz stanu w MNiSW, w dniu 22 maja 2015 roku Komisja zdecydowała się kontynuować swe prace do końca 2015 roku. W dniu 18 września 2015 roku członkowie Państwowej Komisji Poświadczania otrzymali pismo prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zawierające „prośbę o rozważenie możliwości kontynuowania pełnionej funkcji i wzbogacenia dotychczasowego dorobku Komisji o kolejne pomyślnie powzięte wyzwania".

Pismo Pani Minister z wieloma pochwałami pracy członków Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego nie mogło, oczywiście, mieć wpływu na kształt znowelizowanych 15 czerwca 2015 roku przepisów, spowodowało natomiast kontynuację prac Państwowej Komisji Poświadczania do maja 2016 roku, do chwili powołania Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

5. Propozycje zmian w *Ustawie o języku polskim* z 15 czerwca 2015 roku

Proponowane tu uwagi na temat systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego zgodnie z nowelizacją *Ustawy o języku polskim* z 15 czerwca 2015 roku były konsultowane z drem hab. Waldemarem Martyniukiem, obecnym przewodniczącym Państwowej Komisji ds. Poświadczania oraz z pracownikami biura Państwowej Komisji. Na podstawie przeprowadzonych rozmów i analizy sytemu certyfikacji z 15 czerwca 2015 roku oraz wydanych w wyniku nowelizacji rozporządzeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego proponujemy następujące, ujęte w kolejnych punktach, obszary działań.

[3] Wiele osób **tworzących podstawy nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce** zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym, nie ma dokumentów poświadczających ukończenie tworzonych przez siebie studiów, specjalizacji czy też opanowania materiału zawartego w przygotowywanych przez siebie podręcznikach.

5.1. Określenie na nowo sposobu działania i zadań Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

Obecne regulacje są niespójne z tego względu, że z jednej strony przedstawia się w nich Komisję jako ciało, które „koordynuje i zapewnia prawidłowe funkcjonowanie systemu poświadczania", z drugiej strony jednak Komisja została wskazana jako gremium, które „działa na posiedzeniach zwoływanych po każdej sesji egzaminacyjnej", a swoje decyzje podejmuje w formie uchwały. Sprzeczność polega na widzeniu Komisji jako stale działającego centrum obsługi merytorycznej, administracyjnej i organizacyjnej, podczas gdy rozporządzenie MNiSW z 11 grudnia 2015 roku stanowi, że „obsługę administracyjno-finansową Komisji zapewnia BUWiWM", a obsługa ta sprowadza się do przygotowywania posiedzeń Komisji, obsługi rachunku bankowego, administrowania stroną internetową i archiwizacji dokumentów. Jest wskazane, aby w funkcjonującej dziś (m.in. w miejsce BUWiWM) Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA) zostały stworzone dwa centra:

- Centrum Administracyjne Komisji.
- Centrum Badawczo-Rozwojowe,

co pozwoliłoby Państwowej Komisji ds. Poświadczania działać na zasadzie gremium ekspertów, nadzorującego funkcjonowanie systemu certyfikacji, swoistej rady naukowej tego systemu. Za utworzeniem centrum badawczo-rozwojowego przemawia m.in. taka opinia prof. Julii Todorinovej, przeprowadzającej z ramienia ALTE audyt polskiego systemu certyfikacji w 2015 roku: „Silną stroną egzaminów jest dobrze rozwinięty system procedur jakościowych, które mają zastosowanie na niemal każdym etapie procesu opracowywania i przeprowadzenia egzaminu, w celu zapewnienia jakości. Przedłożona dokumentacja wykazuje, że sposób opracowywania i konstrukcja egzaminu skupia się bardziej na poziomie trafności treści niż na poziomie psychometrycznym. Egzaminy są głównie poddawane badaniom jakościowym, a nie znaczącym badaniom ilościowym. Stąd słabość całego systemu certyfikacji, w którym w celu walidacji egzaminów zupełnie nie są stosowane uznane procedury psychometryczne. Należy wziąć pod uwagę aspekty psychometryczne całego procesu walidacji, tak by modyfikacja zadań zasadzała się nie tylko na aspektach jakościowych, lecz również na rzetelnych ilościowych informacjach zwrotnych". Procedury psychometryczne były stosowane dotąd w bardzo ograniczonym zakresie z tego względu, że członkowie Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów, pracujący na etatach w uczelniach, skupiali się na analizach jakościowych, nie mając czasu na odpowiednie analizy psychometryczne, wymagające również dodatkowych kompetencji.

5.2. Regulacje prawne dotyczące egzaminów certyfikatowych dla dzieci i młodzieży

Ustawa nie precyzuje, kogo należy zaliczyć do grupy dzieci i młodzieży, nie podaje też jej granic wiekowych, podczas gdy przepisy europejskie mówią zwykle o dzieciach w wieku do 15 lat (co i tak jest ujęciem **zbyt szerokim** ze względu na zupełnie inny poziom rozwoju poznawczego dzieci w wieku 7–9 czy 13–15 lat), młodzież zaliczając do osób dorosłych. Osobny typ egzaminu dostosowanego do potrzeb dzieci w określonym wieku czy do potrzeb mło-

dzieży wymaga także osobnego wzoru certyfikatu, którego brak w rozporządzeniu MNiSW z 26 lutego 2016 roku.

5.3. Wybór i akredytacja ośrodków egzaminacyjnych uprawnionych do organizowania i przeprowadzania egzaminów certyfikatowych w Polsce i za granicą

Konieczne jest przygotowanie przejrzystych i prostych w stosowaniu przepisów odnoszących się do wyboru i akredytacji ośrodków egzaminacyjnych, uprawnionych do organizowania i przeprowadzania egzaminów certyfikatowych w Polsce i za granicą. Obecne przepisy nie zawierają kryteriów oceny wniosków, nie stanowią też, czy „zapewnienie wymaganego składu komisji i warunków lokalowych" ma tylko charakter zobowiązania, czy też powinno być udokumentowane i podlegać losowemu sprawdzeniu przez członków Państwowej Komisji ds. Poświadczania.

5.4. Wymagania stawiane egzaminatorom uprawnionym do pełnienia funkcji przewodniczących komisji egzaminacyjnych oraz egzaminatorom członkom komisji

Ponowne określenie wymagań stawianych egzaminatorom uprawnionym do pełnienia funkcji przewodniczących komisji egzaminacyjnych oraz egzaminatorom członkom komisji jest konieczne z tego względu, że obecne przepisy mówią tylko o osobach kształconych w polskim systemie edukacji, pomijają zaś osoby kształcone za granicą. To zagadnienie należy zresztą do spraw szczegółowych, które **nie powinny** być regulowane ustawą ani rozporządzeniami, ale przepisami regulaminu opracowanego i aktualizowanego przez Państwową Komisję ds. Poświadczania. Ważne jest również ustawowe/regulaminowe dopuszczenie do pełnienia tychże funkcji osób, o których wspomniano już w przypisie 2. – chodzi o doświadczonych glottodydaktyków z ogromnym dorobkiem glottodydaktycznym (w postaci publikacji, wystąpień konferencyjnych, czy wreszcie tworzenia podstaw praktycznej glottodydaktyki polskiej), którzy nie mogą się legitymować ukończeniem wskazanych w ustawie specjalności czy studiów podyplomowych, oni sami bowiem – wykorzystując swoje doświadczenie – je tworzyli.

5.5. Opracowywanie i kontrola jakości materiałów egzaminacyjnych

Poważne traktowanie kwestii opracowywania i kontroli jakości materiałów egzaminacyjnych to działanie podstawowe dla każdego sytemu poświadczania znajomości języka obcego. Działanie to jest nieobecne w przepisach poza zagadkowym określeniem w *Ustawie o języku polskim*, że do zadań Państwowej Komisji należy „ustalanie zestawów egzaminacyjnych". W poprzednim systemie zadanie to było realizowane przez Zespół Autorów Zadań i Egzaminatorów, stworzony po to, by system mógł funkcjonować mimo braku centrum badawczo-rozwojowego, które powinno zajmować się merytoryczną obsługą systemu. Należy uznać za niezbędne – po kilkunastu latach funkcjonowania systemu certyfikacji – stworzenie takiego centrum w celu zapewnienia profesjonalnej obsługi systemu.

5.6. Organizacja egzaminów certyfikatowych

Organizacja egzaminów certyfikatowych wymaga przemyśleń, zwłaszcza zaś takie jej kwestie, jak: powoływanie komisji egzaminacyjnych, rejestracja i obsługa kandydatów, dokumentacja, archiwizacja i rozliczenia finansowe. Obecne przepisy w tym względzie zawierają wiele niejasności, które można by usunąć, przenosząc odpowiednie przepisy z *Ustawy* i rozporządzeń MNiSW do regulaminu organizacji egzaminów certyfikatowych, opracowanego przez Państwową Komisję ds. Poświadczania.

5.7. Poprawa i ocena testów egzaminacyjnych

Ponowne spojrzenie na kwestię poprawy i oceny testów egzaminacyjnych jest konieczne, gdyż obecne przepisy **nie spełniają standardów europejskich**, nie mają bowiem merytorycznego uzasadnienia. Za szczególnie niebezpieczny należy uznać przepis, że informacja o wyniku egzaminu poprzedza sprawdzenie prawidłowości oceny. Na to zagadnienie Państwowa Komisja Poświadczania zwracała uwagę wiele razy, ostrzegając przed możliwym tu wzajemnym podważaniem autorytetu przez Państwową Komisję ds. Poświadczania i „podmioty uprawnione".

Ponadto, brak centralnie monitorowanego systemu poprawy prac pisemnych (funkcjonującego sprawnie do roku 2015) sprawia, że porównywalność wyników otrzymywanych przez zdających egzaminy poprawianych lokalnie przez „podmioty uprawnione" może (choćby w sytuacji gwałtownego przyrostu niedoświadczonych podmiotów uprawnionych)[4] okazać się wątpliwa[5].

6. Podsumowanie

Podane tu uwagi szczegółowe na pewno nie wyczerpują listy wszystkich niedociągnięć nowego systemu certyfikacji, gdyż więcej informacji na ten temat może przekazać Państwowa Komisja ds. Poświadczania, obserwująca ten system na bieżąco podczas egzaminów. Świadczy o tym uchwała nr 14/2017 Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z 14 kwietnia 2017 roku, w której czytamy m.in. takie ważne słowa: „Wdrożenie systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego według znowelizowanych przepisów (...) wykazało, że **znowelizowane przepisy nie zapewniają w stopniu wystarczającym funkcjonalnych ram prawnych dla osiągnięcia celu nadrzędnego, jakim jest promocja znajomości języka polskiego w świecie poprzez zaoferowanie możliwości zdawania egzaminów certyfikatowych według uznanych międzynarodowych standardów jakości**".

[4] Przy obecnej liczbie zdających – na szczęście – rolę czynnika weryfikującego odgrywa regularnie prowadzony audyt wewnętrzny.

[5] W systemie funkcjonującym do roku 2016 szkolenia dla osób przygotowujących i poprawiających egzaminy odbywały się cyklicznie, **dwa, a niekiedy nawet trzy razy w roku.**

Cytowana uchwała Państwowej Komisji ds. Poświadczania nie pozostawia wątpliwości, że znowelizowana w 2015 roku *Ustawa o języku polskim* znowu wymaga nowelizacji. Podejmując na nowo ten wysiłek, należy pamiętać, że ustawa powinna regulować **tylko zjawiska systemowe**, zasadnicze dla całości jego funkcjonowania. **Nie powinna ona natomiast zawierać regulacji szczegółowych na temat organizacji egzaminów certyfikatowych**, te bowiem miałyby się znaleźć w regulaminie opracowanym przez Państwową Komisję ds. Poświadczania. Jednocześnie nowelizacja powinna sankcjonować utworzenie dwu centrów – Centrum Administracyjnego Komisji i Centrum Badawczo-Rozwojowego.

W zakończeniu podrozdziału 3.5. pokazaliśmy, jak istotną funkcję spełniła certyfikacja dla zapewnienia polszczyźnie odpowiedniego miejsca wśród języków europejskich. Dlatego bez wahania możemy mówić o **ważnej roli, jaką odegrała ona w polskiej polityce językowej** w Unii Europejskiej w latach 2004–2015. Obecnie również bez wahania możemy powiedzieć, że **certyfikacja podzielona między nieokreśloną liczbę „podmiotów uprawnionych", pozbawiona silnego centrum zarządzającego, nie będzie odgrywała żadnej roli w polskiej polityce językowej, gdyż „podmioty uprawnione" nawet nie będą miały świadomości, że w jakiejś polityce uczestniczą.**

7. Bibliografia

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, CODN, Warszawa 2003.

Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Lwów, 23–24 kwietnia 2009 roku, red. J. Tambor, A. Krawczuk, O. Antoniv, Lwów 2010.

Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej, red. W. Miodunka, Kraków 1992.

Miodunka W.T., 2011, *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*, „Język Polski", nr 4, 250–262.

Miodunka W.T., 2012, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej*, „LingVaria", nr 1 (13), 223–242.

Miodunka W.T., 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, 16–22.

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

Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa.

Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji, Lipsk, 6–8 grudnia 2005, red. J. Tambor, D. Rytel-Kuc, Katowice–Leipzig 2006.

Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego, red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien 2008.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Kraków 2011 (wyd. 2 poprawione: 2015).

Rozdział XII
Promocja literatury polskiej jako narzędzia i przedmiotu edukacji językowo-kulturowej

Streszczenie

Ważnym sposobem promocji języka jest promocja literatury. Z perspektywy glottodydaktycznej należy ją prowadzić, traktując literaturę jako przedmiot i narzędzie w nauczaniu językowo-kulturowym. Niezależnie od tego, jaką funkcję ma ona spełniać, najważniejszą rzeczą jest promocja w zakresie jej jak najszerszego upowszechniania. Promocja jest dokonywana za pośrednictwem publikacji książkowych, mediów i internetu, adaptacji filmowych dzieł literackich. Elementem centralnym promocji jest wzbogacanie zestawu podręczników i materiałów pomocniczych, zawierających teksty literackie, i finansowanie ich wydania. Na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego należałoby zadbać o serie edukacyjne będące adaptacjami (uproszczonymi wersjami) tekstów literackich, jak również o antologie tekstów i wypisów. Należy zadbać także o staranne opracowanie odpowiednich szkolnych kanonów literatury (profilowanych ze względu na adresata). W przypadku odbiorcy akademickiego ważna jest promocja monografii literackich uwzględniających światowość polskich tekstów widzianą z perspektywy recepcji i studiów porównawczych. Należy zwrócić uwagę na organizację mediatek literackich, wyspecjalizowanych portali oraz publikację internetowych pomocy literackich (np. quizy literackie). Warto wspomagać starannie przemyślane i organizowane wysyłki książek, politykę przekładową prowadzoną przez wyspecjalizowane instytucje (publikacje, programy tłumaczeniowe, stypendia dla tłumaczy). Skuteczne jest także – w odniesieniu do promocji – rozpowszechnianie literatury za pomocą adaptacji filmowych, z jednoczesnym zadbaniem o dostępność filmów oraz ich wydania z tłumaczeniami.

1. Wprowadzenie

Promocja literatury jest działaniem komunikacyjnym, którego przedmiotem staje się sama literatura. Równie często jednak jest traktowana jako sektor promocji języka i/lub kultury, a wypływa to z przeświadczenia, że literaturę można rozumieć jako specyficzny przejaw działalności językowej i/lub kulturowej.

W monografii promocja literatury polskiej jest związana przede wszystkim z nauczaniem języka i kultury polskiej w świecie. Tak rozumiana wymaga modyfikacji swoich celów, funkcji, motywacji i sposobów realizacji, staje się bowiem nie tylko autonomicznym segmentem polityki promocyjnej, ale także obszarem połączonym z procesem edukacji językowo-kulturowej i swoiście uzależnionym od działań prowadzonych w tym zakresie. Inaczej mówiąc, przekonaniu, że trzeba promować literaturę polską jako istotną reprezentację, w której uobecnia się polskość, towarzyszy funkcjonalna świadomość, iż potrzeba taka wypływa w tym przypadku także z faktu, że literatura jest istotnym obszarem angażowanym w nauczanie i promocję języka polskiego.

2. Obszary promocji

Opisując dotychczasowy stan promocji literatury w świecie z perspektywy nauczania językowo-kulturowego, jak również planując strategie na przyszłość, trzeba pamiętać, że obszar aktywności promocyjnej w tym przypadku jest określany przez dwie przestrzenie komunikacyjne.

Pierwsza przestrzeń to: **sfera (obieg) edukacji**, w której literatura polska uczestniczy aktywnie w procesach dydaktycznych jako:

- **przedmiot** poznania, a działalność dydaktyczna zmierza finalnie do przygotowania uczących się do uczestnictwa w polskim życiu literackim i kulturowym oraz wypracowania odpowiednich kompetencji w tym zakresie;
- **narzędzie dydaktyczne (pomoc dydaktyczna).**

Musimy pamiętać również, iż zgodnie z uniwersalnym charakterem literatury wypływającym z jej podstawowych właściwości promocja jest nakierowana na każdego odbiorcę innokulturowego, ale ze względu na specyfikę podejmowanych działań dydaktycznych szczególnie ważną rolę odgrywają grupy docelowe: środowiska polonijne, środowiska emigrantów i reemigrantów, a więc osoby, dla których język polski jest językiem drugim (J2) czy odziedziczonym (JOD), jak również środowiska polonofilów, dla których język polski jest językiem obcym (JO).

Druga przestrzeń to **obieg czytelniczy – obieg upowszechniania literatury w komunikacji międzykulturowej**, pozaedukacyjny. Jest to sfera funkcjonowania literatury polskiej jako oferty, sfera uczestnictwa w kulturowej wymianie, odbioru i recepcji polskich tekstów literackich poza granicami naszego kraju, wreszcie sfera poznawania, doświadczania i przeżywania estetycznego dzieł literackich. Uczestnikami tego obiegu są nie tylko osoby uczące się języka polskiego i będące na etapie w różny sposób zinstytucjonalizowa-

nego wtajemniczania w wartości literatury polskiej i świata, jaki ona uobecnia, ale ci wszyscy, którzy stanowią po prostu literacką publiczność. Działaniom promocyjnym podlegają w tej przestrzeni osoby zainteresowane literaturą polską i te, w których zainteresowanie chcemy dopiero wzbudzić, czytelnicy sięgający po dzieła polskie i nieznający języka polskiego oraz ci, którzy potrafią czytać oferowane im teksty w języku oryginału; wreszcie ci, którzy sięgają po literaturę polską motywowani jedynie potrzebą czytania i ci, dla których przyjemność czytania i edukacja polonistyczna to dwa „równoległe" sposoby uczestnictwa w obcowaniu z literaturą polską.

3. Literatura w obiegu edukacyjnym

Monografia eksponuje stanowisko, że nauczanie języka polskiego jest nierozerwalnie związane z nauczaniem wiedzy o Polsce, jej kulturze i historii, zatem wszystkie prowadzone w jego ramach działania muszą łączyć nauczanie języka z przekazem na temat Polski.

Literatura może pełnić w edukacji językowo-kulturowej dwojaką funkcję. Może być atrakcyjnym i poręcznym **narzędziem** dydaktycznym i materiałem wspomagającym nauczanie języka polskiego, jak również samodzielnym, autonomicznym **przedmiotem** nauczania.

3.1. Literatura jako narzędzie dydaktyczne

Sytuacje, w których wykorzystuje się literaturę jako narzędzie dydaktyczne, to wszelkiego rodzaju kursy nauczania języka polskiego w kraju i za granicą. Język polski nie jest językiem pierwszym (J1) uczących się, występuje jako język obcy (JO), drugi (J2) lub kolejny oraz odziedziczony (JOD). Wykorzystuje się w tym przypadku specyficzny status literatury jako odmiany języka ojczystego oraz jako typ tekstów osadzonych w kulturze macierzystej języka polskiego i odnoszących się do kontekstu ideowo-światopoglądowego, jako teksty autentyczne, angażujące emocjonalnie i odtwarzające charakterystyczne językowe obrazy świata. Wybór tekstu literackiego do ćwiczeń językowych jest uzależniony od tematu zajęć, ale nauczanie języka z wykorzystaniem tekstu literackiego jest zarazem często pierwszym i może jedynym spotkaniem uczącego się z literaturą polską. Promowanie języka łączy się w tym momencie z promocją literatury.

Na konieczność wykorzystywania literatury jako poręcznego narzędzia dydaktycznego w edukacji językowej cudzoziemców w glottodydaktyce polonistycznej zwraca się uwagę od zarania dziejów tej dyscypliny. W 2006 roku Anna Seretny pisała w pierwszym tomie serii „Literatura Polska w Świecie":

> Większość polskich glottodydaktyków była i jest zgodna co do tego, że teksty literackie powinno wprowadzać się w obręb nauczania polszczyzny. Przebija to z wielu publikacji poruszających to zagadnienie. Metodologia tekstu literackiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego – obejmująca zagadnienia takie, jak miejsce, status i sposób nauczania literatury – jest jednak dziedziną pozostającą wciąż *in statu nascendi*, stąd też na wiele pytań pracujący

z cudzoziemcami lektorzy, którzy pragną wykorzystać w swojej pracy teksty literackie, muszą samodzielnie poszukiwać odpowiedzi.

Aktualnie w większości programów kursów nauczania języka polskiego jako obcego prowadzonych w uczelniach polskich uwzględnia się wykorzystanie literatury w nauczaniu języka polskiego. Jest również wiele podręczników zawierających teksty literackie i wiele materiałów dydaktycznych wspomagających wykorzystanie literatury w nauce polszczyzny.

Można rzec, że kiedy metodą dominującą w glottodydaktyce polonistycznej była metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, tekst literacki stanowił niemal integralny element procesu dydaktycznego. Był on materiałem egzemplifikującym konkretne zagadnienia strukturalne i leksykę, a ponieważ celem nauczania było wykształcenie takiej kompetencji językowej, która umożliwiałaby swobodną lekturę niezwykle trudnych tekstów pisanych, rezerwuarem przykładów były najbardziej wyrafinowane i kanoniczne dzieła literackie. Metoda audiolingwalna oraz metoda komunikacyjna, przyznające prymat językowi mówionemu, niechętnie korzystały w swych początkach z literatury, postrzegając ją jako obszar statycznego języka pisanego. Niemniej jednak stopniowa ewolucja stanowiska w obrębie podejścia komunikacyjnego przynosiła także zmiany w stosunku do wykorzystywania na zajęciach językowych tekstów literackich. Wspomniane lata pierwszej dziesiątki XXI wieku to okres spotęgowanej refleksji nad zastosowaniem tekstów literackich w glottodydaktyce polonistycznej, a przede wszystkim praktyki uwzględniającej tę refleksję.

3.2. Literatura jako przedmiot nauczania

Na kursach języka polskiego jako obcego zdarzają się sytuacje, kiedy zajęcia *stricte* językowe są uzupełniane/zastępowane spotkaniami z tekstami literackimi, w których literatura nabiera charakteru przedmiotowego. Trzeba jednak pamiętać, że centrum edukacji literackiej stanowią te sytuacje dydaktyczne, w których literatura jest w sposób zasadniczy przedmiotem nauczania. Są to przede wszystkim:

- kierunki, specjalności i programy na zagranicznych studiach polonistycznych i slawistycznych, gdzie spotkania i poznawanie tekstów ma charakter naukowych procedur badawczych;
- pozauniwersyteckie studia polskie,
- lekcje literatury (języka polskiego) w różnego typu szkołach polskich za granicą na poziomie podstawowym i średnim;
- zajęcia literackie dla starszych osób pochodzenia polskiego uzupełniające kursy doskonalenia języka polskiego, gdzie sytuacja dydaktyczna sprowadza się często do lektury tekstów.

Trzeba także dodać, że teksty literackie (dostosowane do wieku) mają również szczególne znaczenie w nauczaniu młodszych uczniów, kiedy mają oni okazję usłyszeć je w okresie inkubacji językowej, a więc przed edukacją zinstytucjonalizowaną.

Łączy wymienione formy fakt, że w większości są to spotkania z dziełami literackimi w języku oryginalnym (polskim). Różni je zaś wachlarz form obcowania z tekstem – od sy-

tuacji badawczej przez formy poznawania naukowego i zyskiwania wiedzy o dziele po lekturę jako przeżycia estetyczne i emocjonalne dokonujące się w formie odbioru przeddyskursywnego.

Różne są także funkcje lektury, aczkolwiek warto zwrócić uwagę na fakt, że tzw. zwrot etyczny w literaturoznawstwie i dydaktyce literatury, jaki dokonał się na przełomie XX i XXI wieku i w którym niesłychanie ważnym elementem jest próba formułowania nowych teorii lektury i fenomenologii czytania przeciwstawiających się konceptom strukturalnym, pojawił się także w glottodydaktyce polonistycznej (literackiej). Chodzi tu o przeniesienie uwagi z systemowego ujmowania lektury na ujęcia czytania jako jednostkowego, indywidualnego, osobniczego i niepowtarzalnego zdarzenia, co skutkuje m.in. eksponowaniem osobistego doświadczenia estetycznego, przeddyskursywnych reakcji na tekst i potrzeby nauki czytania literatury, a nie nabywania wiedzy o niej. Upowszechnianie się takiej formy czytania kosztem badania literatury (analizy i interpretacji jako procedury naukowej i uczniowskiego krytycznego czytania tekstu) wymaga skupienia uwagi promocyjnej przede wszystkim na **doborze** i **dostępności** tekstów literackich, zrównując jednocześnie sytuacje w obiegu zinstytucjonalizowanym (edukacyjnym) z sytuacjami lektury w obiegu czytelniczym.

3.3. Literatura jako pomoc w nauczaniu języka (i kultury)

Kiedy literatura jest rozumiana jako poręczne narzędzie w nauczaniu języka polskiego, a więc kiedy funkcjonuje jako specyficznie zorganizowany tekst językowy, elementem centralnym w promocji staje się **wzbogacanie zestawu podręczników i materiałów pomocniczych zawierających teksty literackie** oraz związane z tym **finansowanie** ich produkcji. Chodzi w tym przypadku o szczególne preferencje dla podręczników do nauki języka polskiego, w których występują teksty literackie w wyważonej relacji, łączącej w wyborze aspekt językowy (problem, zagadnienie z zakresu nauczania języka) z aspektem literackim (tekst w miarę możliwości reprezentatywny dla literatury polskiej, wartościowy estetycznie i prowokujący także dyskusję pozajęzykową). Jesteśmy przekonani, że można skonstruować taki podręcznik, w którym zestaw tekstów motywuje do podjęcia zasadniczych problemów językowych i stanowi jednocześnie znaczącą reprezentację literatury oraz w którym opcja estetyczna będzie równie ważna, co opcje pragmatyczna i strategiczna (zob. Mrozowska, 2001).

Na rynku glottodydaktycznym funkcjonują już takie podręczniki tworzone w środowisku krakowskim (UJ), warszawskim (UW) czy katowickim (UŚ). Przykładowo można wymienić podręcznik A. Madei i B. Morcinek *Polski mniej obcy*. Trzeba jednak ten zasób pomnażać.

Warto zabiegać również o publikację samodzielnych materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego składających się z wybranych tekstów i fragmentów tekstów literackich z oznaczeniem, na jakim poziomie i jakie zagadnienia gramatyczne mogą być z wykorzystaniem tych tekstów wyuczane. Przykładem są w tym przypadku zestawy materiałów proponowanych przez M. Kitę i A. Skudrzyk: *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, E. Lipińską: *Księżyc w butonierce* czy też A. Majkiewicz i J. Tambor: *Śpiewająco po polsku*.

Cennym elementem są **literackie serie edukacyjne**, wzorowane na publikacjach zagranicznych, które składają się z książeczek do nauki języka polskiego, gdzie konkretny pro-

blem językowy wyjaśnia się na materiale określonego tekstu literackiego. Cel takiej publikacji jest podwójny: uczyć języka polskiego, zapoznając jednocześnie z klasyką literatury polskiej. Komplementarne mogłyby być serie, w której role zostałyby odwrócone – zadaniem skryptu byłoby zaznajomienie z celnym przykładem z literatury polskiej, a adaptacja utworu pomagałaby także w odczytaniu trudnych językowo miejsc tekstu, poszerzając kompetencję językową czytającego. Granice pomiędzy wersjami serii są na pewno mało ostre, ale obie, opierając się na doświadczeniach w nauczaniu innych języków jako obcych, realizowałyby postulat: „czytaj po polsku".

W realizacji tego pomysłu wyraźnie widać, jak istotną rolę odgrywa staranna **adaptacja** tekstu, podstawowy zabieg przysposabiający wybrany utwór do wyznaczonych mu funkcji. Teksty literackie można już wykorzystywać w nauczaniu języka na poziomie A1 i A2, chociaż dostosowanie tekstu miałoby charakter **adaptacji *sensu stricto*** (adaptacja eliminująca lub modyfikująca). Na poziomie B1 i wyższych oraz w przypadku serii, gdzie tekst literacki (i literatura) jest już nie narzędziem, ale obiektem nauczania, **adaptację *sensu strico*** można powoli zastępować **adaptacją *sensu largo***, zbliżając publikacje do wydań ***ad usum Delphini***, a więc tych, które będą szczególnie ważne w promocji literatury w edukacji na wyższym szczeblu i w obiegu czytelniczym. Jest to podwójna korzyść, ponieważ takie wydania mogą służyć zarówno w procesie edukacji, jak i w zagranicznej promocji czytelnictwa literatury polskiej w języku polskim. O ile w serii pierwszej przeważałaby problematyka językowa, w drugiej przedmiotem lektury mógłby być nie tylko starannie zaprojektowany zestaw dzieł literackich (kanon), ale także – niesłychanie przecież ważne z perspektywy kulturowej, a i językowej również – takie zestawy tekstów, jak polskie pieśni religijne (kolędy, pieśni pasyjne i wielkanocne o kilkusetletniej przecież tradycji), pieśni patriotyczne, a może i polskie piosenki biesiadne.

I w tym przypadku można już przywołać przykłady realizacji takich form nauczania i promocji literatury. Jest to np. 12 tomów serii „Czytaj po Polsku" wydawanej przez SJiKP UŚ w Katowicach. W większości są to skrypty pomagające podnosić kompetencję językową na różnych poziomach. Dla poziomów niższych jako materiał dydaktyczny służą dzieła starsze – przede wszystkim opowiadania i nowelistyka pozytywistyczna (H. Sienkiewicz, B. Prus, M. Konopnicka, E. Orzeszkowa), a zastosowana adaptacja eliminująca i modyfikująca realizuje się w postaci streszczenia, opowiadania, skrótu. W przypadku poziomów wyższych autorzy opracowań sięgają po teksty współczesne, wybierając spośród tej literatury, która stanowi naszą wizytówkę na rynku światowym (S. Lem, T. Borowski, S. Mrożek, O. Tokarczuk, A. Sapkowski, J. Hugo-Bader, N. Goerke, K. Grochola). Dominuje tu adaptacja *sensu largo*. Ostatni tom, gdzie materiałem dydaktycznym są polskie reportaże, jest przykładem przechodzenia do opracowań, w których dominantą stają się właściwości (poetyka) tekstów literackich i paraliterackich. Interesująca jest także seria „Polish Easy Books" (Polword – Londyn) wydawana w Wielkiej Brytanii.

4. Promocja literatury w obiegu edukacyjnym

4.1. Literatura jako przedmiot nauczania

Promocja obejmuje w tym obszarze aktywność związaną z nauczaniem literatury polskiej w szkolnictwie wyższym (zagraniczne polonistyki i slawistyki) oraz w szkolnictwie podstawowym i średnim (w szkołach polskich poza Polską).

W przypadku promocji literatury polskiej w obiegu edukacyjnym, kiedy literatura funkcjonuje jako samodzielny obiekt nauczania, na poziomie edukacji w szkołach wyższych niezwykle istotne są **podręczniki do historii literatury polskiej i monografie** oraz materiały pomocnicze w postaci **antologii** tekstów czy też **wypisów**. Należy promować publikację takich książek i dołożyć wszelkich starań, aby były adresowane do konkretnych środowiskowo odbiorców.

Pomoce, z których korzystają studenci polskich polonistyk czy polscy uczniowie polskich szkół, nie są wystarczające. W przypadku edukacji na poziomie akademickim rzeczą ważną są bowiem historie literatury polskiej pisane z perspektywy innokulturowej, uwzględniające także dialog naszej literatury z literaturą i kulturą danego kręgu, jak również sposoby odbioru, rozumienia i interpretacji literatury polskiej w konkretnym kręgu innokulturowym. W podręcznikach winno się w tym przypadku uwzględniać światowość polskich tekstów literackich widzianą z perspektywy recepcji i studiów porównawczych, ale także z perspektywy uczestniczenia literatury polskiej w obszarze literatury światowej, tak jak postrzega te obszary J.W. Goethe czy też współcześnie D. Damrosch. Nikt lepiej nie potrafi sprostać takiemu zadaniu, jak poloniści zagraniczni. Przykładem tego jest podręcznik historii literatury polskiej dla Włochów *Storia della letteratura polacca* pod red. L. Marinellego, *História da Literatura Polonesa* H. Siewierskiego czy *Literatura polaca* B. Baczyńskiej. Działania promocyjne i opiekuńcze w tym zakresie powinny podjąć międzynarodowe instytucje i stowarzyszenia polonistyczne oraz kongresy polonistyczne, finansowe wsparcie powinny zaś deklarować instytucje państwowe.

Wsparcia wymaga także aktywność naukowo-badawcza w obiegu profesjonalnym – **projekty dokumentujące działalność zagranicznych polonistów** (np. seria IBL „Badania polonistyczne za granicą") oraz **konferencje** i **tomy** rejestrujące wyniki badań krajowych i zagranicznych polonistów (np. dotyczące sytuacji literatury polskiej w świecie – seria „Literatura Polska w Świecie" publikowana w UŚ), inicjatywy **spotkań polonistycznych** (kongresy, zjazdy, sympozja, konferencje), które pozwalają wspólnie kształtować obszary badań nad literaturą polską. Wydaje się, że wspólnotom polonistycznym takim, jak Światowy Kongres Polonistów, Międzynarodowe Stowarzyszenie Studiów Polonistycznych, Stowarzyszenie „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego oraz czasopismom skupiającym polskich i zagranicznych polonistów (np. „Postscriptum Polonistyczne") powinny już towarzyszyć **internetowe międzynarodowe fora polonistów**.

Na niższych poziomach edukacji (kursy, studia polskie, szkolnictwo podstawowe i średnie) swoistym ekwiwalentem promocyjnym w przypadku promocji komplementarnych zapisów recepcji krajowej i zagranicznej literatury polskiej mogą być działania wspierające

przygotowanie i wydawanie materiałów literackich adresowanych do poszczególnych grup uczących się i środowisk czytelników. U podstaw tego postulatu leży przekonanie, że np. zróżnicowanie tematyczne antologii, wyborów i wypisów jest uzależnione od potrzeb wynikających z sytuacji odbiorców. Nieco innej literatury wymagają emigranci, innej reemigranci, innej dzieci emigrantów zarobkowych, a jeszcze innej Polacy osiadli poza krajem dziesiątki lat temu, często potomkowie emigrantów dziewiętnastowiecznych. Działaniom nakierowanym na poznawanie dzieł literackich, a więc literatury dobrze i na trwałe już zinterpretowanej, podejmującej często problematykę patriotyczną, powinna towarzyszyć promocja lektury tekstów literackich, które prowokują do odczytań w „tu i teraz" czytelników i których polskość zaznacza się przede wszystkim w tym, że ich autorami są pisarze polscy. Nie dość powtarzać, że i w tym przypadku teksty powinny być dobrze opracowane, posiadać przewodniki po lekturze, a ich redakcja językowa musi uporać się z problemem czytelności i nieczytelności dzieł nie tylko dawnych i zagadnieniem konieczności „przepisywania kanonu" z języka archaicznego, niezrozumiałego dla odbiorców, na język współczesny.

Należy pamiętać o tym, aby wszelkiego typu antologie, opracowania, kanony literatury polskiej były zróżnicowane edytorsko, tematycznie i ze względu na określonego odbiorcę, ale by uwzględniały także pozatematyczne kryterium estetyczno-artystyczne i prezentowały czytelnikowi dzieła, które posiadają niezwykłe walory arcydzielności i wprowadzają polską literaturę w obszar literatury światowej.

W sytuacji, kiedy mamy do czynienia z edukacją zinstytucjonalizowaną (formy szkolnictwa podstawowego i średniego za granicą dla dzieci pochodzenia polskiego i dzieci Polaków), niesłychanie ważną rolę w promocji literatury polskiej odgrywa **synchronizacja** publikacji literackich z propozycjami lekturowymi zawartymi w kanonach literackich podstaw programowych. Należy też szczególną uwagę poświęcić formułowanym w podstawach programowych **propozycjom lektur**. Powstały pierwsze podstawy programowe z uwzględnieniem również wykazów proponowanych lektur i tekstów kultury. Obowiązkiem promocyjnym w tym zakresie jest m.in. czuwanie nad **funkcjonalnością** takich zestawów i nad ich **reprezentatywnością** w stosunku do zasobu literatury polskiej. Skuteczność oddziaływania funkcjonalnego, artystycznego i estetycznego takich zestawów jest związana z nieustannym odświeżaniem i relacyjnym wiązaniem z przemianami w obrębie dynamicznie przecież istniejącej tradycji literackiej i budowanymi kanonami arcydzieł. I tu preferencyjne postępowania powinny wypływać z przekonania, że dzieci powinny obcować z dobrą artystycznie i estetycznie literaturą, a polskość tekstów jest nade wszystko zawarta w tym, że są to utwory z marką „made in Poland".

Osobną troską promocyjną powinna być objęta literatura funkcjonująca na pograniczu edukacji zinstytucjonalizowanej – teksty istotne w inicjacji językowo-kulturowej i literatura dla dzieci i młodzieży. Charakter przedmiotowo-dydaktyczny (czytelniczo-zinstytucjonalizowany) mają bowiem teksty literackie w dyskursie wychowawczo-edukacyjnym w emigracyjnym środowisku rodzinnym, a nieco później w środowisku instytucjonalnym (w polskiej szkole). Są one nieocenionymi sprzymierzeńcami rodziców budujących dwujęzyczność swoich dzieci. Z czytania, zabawy słowem czyni się w rodzinie codzienny rytuał. Wprowadzenie dziecka w sferę kontaktów z książką (słowem pisanym) odbywa się przez liczne dzia-

łania wychowawcze, tzw. inicjację literacką rozumianą jako zespół działań spontanicznych, ale też wychowawczych – świadomych i kontrolowanych, które prowadzą do wytworzenia w dziecku względnie autonomicznej potrzeby korzystania z tekstów literackich – w języku rodziców. Termin *inicjacja* ujawnia specyficzną cechę kontaktów literackich w dzieciństwie, nieodzowną obecność pośredników, czyli innych osób współuczestniczących w procesie obcowania dziecka z literaturą. Zapoznanie się z tekstami w języku polskim rodzi potrzebę obcowania z literaturą w tym języku. Korzystanie z literatury zaspokaja potrzebę zabawy, akceptacji, dominacji, a także więzi emocjonalnej i przynależności do grupy. W przypadku tekstów w języku polskim, poznawanych w kraju języka lokalnego, mogą się one przyczynić do powstania mocnych więzi przynależności do własnej rodziny, grupy etnicznej, do ukształtowania tożsamości.

W twórczości wszystkich narodów i kultur istnieją utwory przeznaczone dla niemowląt i małych dzieci: kołysanki, piosenki, palcówki, zabawy, w których gest, melodia, słowo łączą się w jeden przekaz. Od nich już krok do zapoznania się z dobrą literaturą dziecięcą, do jej zaistnienia w przedmiotowym charakterze. Te pierwsze teksty stanowią wstęp do zażyłości dziecka z literaturą i z językiem polskim. W działaniach promocyjnych należy więc zadbać o to, **by ten etap szczególnej wrażliwości w rozwoju dziecka nie został pominięty**. Promocja powinna uwzględniać tworzenie bazy tekstów[1], organizowanie konkursów, akcji czytania, np. na wzór akcji *Cała Polska czyta dzieciom*, bo choć obcowanie z książką tak wiele daje, jednak jego potrzeba nie powstaje u dzieci samorzutnie – jest ona faktem kulturowym. Niezbędność kontaktu z polskim tekstem zaistnieje, gdy wprowadzimy go w obręb doświadczeń osobistych dziecka (na temat nurtów rodzicielskiego oddziaływania literatury dziecięcej por. Z. Adamczykowa, 2004).

W przypadku literatury dla dzieci i młodzieży należałoby zadbać przede wszystkim o to, aby w proponowanych kanonach uwzględniono utwory uniwersalne, aktualne w każdym „tu i teraz" lektury, jak również i te, które odwołują się do aktualnego „tu i teraz" młodego odbiorcy, a eliminować należy dzieła archaiczne i trudne w odbiorze ze względu na warstwę językową. Na pewno do tych, które na stałe zagościły w lekturze pokoleń młodych czytelników, należą wiersze, w których podstawowym chwytem artystycznym jest zabawa językowa (J. Tuwim, J. Brzechwa), ponieważ odwołują się do głębokiej świadomości użytkownika języka i poczucia językowego.

4.2. Promocja literatury polskiej w mediach

Większość postulatów zgłoszonych w poprzedniej części można odnieść nie tylko do promocji literatury polskiej w obiegu edukacyjnym, ale także do promocji w obiegu czytelniczym komunikacji międzykulturowej, a więc do sytuacji, kiedy tekst literacki jest (chcielibyśmy, aby był) przedmiotem lektury czytelników innokulturowych, dla których język polski jest językiem drugim (kolejnym) lub obcym i/lub kiedy trafia do czytelnika zazwyczaj w jego języku rodzimym. Kiedy jednak mowa o edukacji literackiej i o upowszechnianiu literatury polskiej w świecie, ważne są jeszcze trzy elementy. Pierwszy, to wykorzysta-

[1] Por. adresy przykładowych baz tekstów dla dzieci i młodzieży w aneksie.

nie nowych mediów w promocji literatury, drugi to polityka przekładowa, trzeci z kolei to rola w promocji literatury adaptacji filmowych.

4.2.1. Literatura w internecie

W pierwszych dekadach XXI wieku literatura funkcjonuje w dużej mierze w obszarze przekodowań medialnych. Proza jest adaptowana filmowo, ważną funkcję zaczynają pełnić gry komputerowe, w których fabułach wykorzystywane są coraz częściej fabuły dzieł literackich. Poezja żyje częstokroć jako piosenka poetycka. Jednakże dominuje jeszcze odbiór charakterystyczny dla literatury i związany z jej tworzywem – lektura. Rynek księgarski to centrum działań promocyjnych. Trzeba jednak pamiętać, że nowe pokolenia zwykły już preferować odbiór charakterystyczny dla kultury ikonicznej, a nad książkę przekładają nowe technologie przekazu. Warto więc zwrócić uwagę na te nowoczesne formy przekazu i promować **mediateki literatury polskiej** – adaptacje filmowe, może adaptacje w postaci gier komputerowych, piosenki wykorzystujące teksty poetyckie (ze zwróceniem uwagi na towarzyszące wykonaniom oryginalnym covery), **audiobooki** i teksty literackie czytane przez wybitnych aktorów. Do tego zasobu można byłoby zaliczyć także lektury utworów wykonywane przez ich twórców. Żyjemy w epoce imperium internetu i promocja literatury polskiej powinna uwzględnić istnienie tego środka komunikacji. Istnieją już różne formy obecności literatury polskiej w internecie, także portale jej poświęcone i inaczej konstruowane niż strony autorskie (np. gdańska antologia tekstów z zakresu polskiej literatury dawnej). Wydaje się jednak, że skuteczność promocji zależy także po pierwsze: od scentralizowania takich działań i po drugie: od ich wyrazistej specjalizacji i funkcjonalizacji, od stworzenia dobrze działającego dla zagranicznego ucznia i czytelnika **liternetu**.

Trzeba pamiętać przede wszystkim, że wszelkie formy promocji w wersji drukowanej wymienione dotychczas dają się przełożyć na wersje elektroniczne. Przykładowo: „poczytajki" pomocne w nauczaniu języka można zawiesić na stronach internetowych, konstruując wyspecjalizowane portale, albo jeszcze lepiej – na **ogólnym portalu glottodydaktycznym**. Wydaje się, że taka potrzeba skupienia działań na jednym portalu mieszczącym ogólnodostępny korpus tekstów i linków do innych ważnych stron jako efektywna z perspektywy nadawcy i pożądana z perspektywy odbiorcy, jest już potrzebą chwili.

Skutki na pewno odniosą serie starannie przygotowanych i wydanych audiobooków literackich z przeznaczeniem dla, zróżnicowanych z perspektywy zaawansowania językowego i potrzeb, czytelników. Dopóki funkcjonują jeszcze technologie CD i wideo, należałoby stworzyć wydawnictwo materiałów pomocniczych do nauczania kultury polskiej i pomocnych w nauczaniu języka polskiego, starannie zredagowanych ze względu na przeznaczenie i zapotrzebowanie odbiorcze, a ułożonych w cykle, np.: „tańce polskie", „polskie pieśni religijne" czy „polskie pieśni patriotyczne" z komentarzami językowo-kulturowymi znawców. W przypadku programu dotyczącego szeroko rozumianej kultury polskiej nie tylko atrakcją praktyczną byłyby takie wydania, jak cykl programów CD poświęconych kuchni polskiej. Wymaga to starannego zaprogramowania tych edycji przez glottodydaktyków przy pomocy badaczy i znawców przedmiotu. Natomiast mając na uwadze nieustanną ekspansję i do-

minację internetu we współczesnej komunikacji, trzeba pamiętać, że są to również propozycje tworzenia stron internetowych.

Szczególną uwagę należy poświęcić literaturze. Chodziłoby w tym przypadku o nowe ważne z perspektywy promocji propozycje, ale także o systematyczną i zaprojektowaną politykę szybkiego i wygodnego dla odbiorcy informowania o istniejących stronach i sposobach dotarcia do nich. Aktualnie istnieje kilkanaście portali literackich, stanowiących różnorodnie edytowane elektroniczne antologie tekstów literackich poszczególnych pisarzy, antologie tematyczne, antologie literatury polskiej i opracowań tekstów. Trzeba i należy poszerzać tę listę, a także uzupełniać zasób już istniejących propozycji. Natomiast koniecznością jest stworzenie list, portali, stron nowych na potrzeby zróżnicowanych kręgów adresatów zagranicznych uczestniczących w nauczaniu językowo-kulturowym. Powinno się w nich uwzględniać także różnorodne statusy społeczno-kulturowe potencjalnych odbiorców i motywacje, które leżą u podstaw decyzji edukacyjnych. Wydaje się, że w tym przypadku prace powinna zainicjować specjalna grupa ekspertów, która dbałaby następnie o poziom merytoryczny i „funkcjonalny" zaprojektowanych i realizowanych przedsięwzięć.

W tym miejscu należałoby także wspomnieć, że w Polsce rozwija się w sposób niebywały ta forma literatury (i sztuki w postaci **netartu**), która z internetu czyni nie tylko sposób przekazu, ale także tworzywo swoich tekstowych (hipertekstowych) realizacji. Warto i o tym informować polonofilów i prezentować im polskie dokonania artystyczne, podejmując akcje informacyjne i ułatwiając dostęp do tych realizacji. Istotne możliwości w zakresie wykorzystania literatury w nauczaniu języka i kultury polskiej oraz uczestnictwa w życiu literackim daje internet tam, gdzie użytkownik może stać się twórcą. Poznawaniu polskiej literatury elektronicznej (oraz języka i telepisma) może towarzyszyć udział w tworzeniu np. blogów czy form *fanfiction*.

Formą nauczania języka i wykorzystania literatury polskiej oraz jej promocji mogą być wreszcie wszelkiego typu komputerowe **quizy** literackie.

4.2.2. Polityka przekładowa

Drugim zagadnieniem promocyjnym jest polityka przekładowa. Jest rzeczą oczywistą, że nauczanie języka z pomocą literatury, jak również – czy przede wszystkim – poznawanie literatury polskiej przez czytelników innokulturowych i upowszechnianie czytelnictwa dzieł polskich zależy w dużej mierze od **obecności literatury polskiej na rynkach zagranicznych i jej dostępności księgarsko-bibliotecznej**. Działania promocyjne powinny więc być nakierowane na instytucje krajowe i zagraniczne, które biorą udział w tych procesach. Powinniśmy pamiętać, że ważna jest w tym przypadku obecność literatury polskiej w języku oryginalnym za granicą. Istotną rolę odgrywają instytucje nauczania (szkoły, uniwersytety, gdzie istnieją polonistyki lub slawistyki) i instytucje polonijne podejmujące działalność kulturalną. Promocja powinna koncentrować się na pomocy w kompletowaniu niezbędnego księgozbioru, zwłaszcza książek z zakresu literatury współczesnej. Powszechnie stosowane są akcje pomocy polegające na zbieraniu książek w kraju i przesyłaniu paczek za granicę (istnieją instytucje, których zadaniem jest zakup książek i wysyłka za granicę). Warto popularyzować te akcje, pamiętając jednak o tym, że akcje powinny

być przemyślane, a książki starannie dobierane. Wysyłce przemyślanej i starannie organizowanej powinna towarzyszyć równie starannie organizowana dystrybucja wśród zainteresowanych adresatów.

Kultura i język polski należą do tzw. kultur i języków mniejszych. Przekłada się to na sposób zainteresowania nimi za granicą oraz na sposób obecności i politykę przekładową w przypadku literatury polskiej. W świecie literatura polska należy do drugoplanowego obszaru zainteresowań. Trzeba też pamiętać, że w większości państw (kultur) preferencjami objęte są przede wszystkim konkretne dzieła, a nie literatury narodowe. Kształtuje to poczynania wydawców i tłumaczy, a także samą sytuację uobecniania literatury obcej na rynku kultury przyjmującej, która polega na tym, że większe szanse na przekład mają m.in. te utwory, które zostały uhonorowane nagrodą krajową i/lub zagraniczną, wypracowały sobie prestiż.

Projektując strategię promocji literatury polskiej na rynkach zagranicznych, trzeba wziąć także pod uwagę to, że inaczej polityka przekładowa literatury polskiej będzie się kształtować w państwach sąsiednich, a inaczej w państwach „odległych". Taki podział krzyżuje się z perspektywy promocji literatury związanej z polonistyczną edukacją językowo-kulturową z podziałem na państwa, gdzie istnieje silna Polonia i środowiska polskie oraz tradycyjne zainteresowanie kulturą polską, i na rynki zagraniczne, które po prostu trzeba zdobywać. Przeprowadzone badania dowodzą, że i zainteresowania wśród sąsiadów są zróżnicowane. W związku z tym na Litwie chętniej przekładana jest literatura polska wykazująca tematyczne związki z krajem odbiorcy, ta, która potrafi pomóc w odpowiedzi na pytania o tożsamość: A. Mickiewicz, J. Słowacki, C. Miłosz, T. Konwicki (badania T. Daleckiej, W. Hajduk-Gawron). Czytelnika białoruskiego, litewskiego czy ukraińskiego interesują przede wszystkim historyczne już utwory pisarzy polskich podejmujących zwłaszcza tematykę związków i relacji Polski z krajami ojczystymi czytelników: E. Orzeszkowej, J. Barszczewskiego, H. Sienkiewicza. Popularność Reymonta na Łotwie, polskiej literatury młodopolskiej w Bułgarii czy literatury romantycznej w Czechach tłumaczy się uzupełnianiem miejsc pustych w kulturze i literaturze odbiorców zewnętrznych (badania W. Hajduk-Gawron, K. Barkowskiej, K. Bahnevej). Niezwykłą popularność wyselekcjonowanej literatury polskiej, np. Z. Herberta, C. Miłosza na Ukrainie, w dobie transformacji ustrojowej tłumaczy się nieobecnością tego typu utworów w języku rodzimym (badania O. Nachlik). O ile na rynku białoruskim czy litewskim dominuje zapotrzebowanie na utwory historyczne, o tyle sytuacja polityczna na Ukrainie wymusiła politykę przekładową skupioną na współczesnej literaturze polskiej zaangażowanej w transformację ustrojową. Uważnie współczesnej literaturze polskiej przyglądają się wydawcy czescy i niemieccy, publikując przede wszystkim książki uznane na rynku polskim lub nagrodzone (badania M. Sobotkovej, W. Hajduk-Gawron). W Chinach przekładom klasyki polskiej, np. A. Mickiewicza, H. Sienkiewicza, towarzyszą translacje z zakresu uznanej polskiej literatury XX wieku: W. Gombrowicza, C. Miłosza, B. Schulza, Z. Herberta (badania Li Yinan). Podobnie rzecz się ma w Korei Południowej, aczkolwiek rekordy popularności bije w tym przypadku W. Szymborska (badania E. Czoj).

Jak podają statystyki, spośród pisarzy współczesnych największym zainteresowaniem cieszą się nadal utwory S. Lema, a w dalszej kolejności R. Kapuścińskiego, W. Gombrowicza, C. Miłosza, A. Sapkowskiego, S. Mrożka, W. Szymborskiej, J. Korczaka, Z. Herberta,

T. Różewicza. Jeśli jako kryterium przyjąć liczbę języków, na które przetłumaczono utwory, prym wiodą (ponad 40 języków): C. Miłosz, T. Różewicz, J. Korczak, W. Szymborska, S. Lem, J. Iwaszkiewicz. Z klasyków literatury polskiej natomiast najczęściej tłumaczy się dzieła: H. Sienkiewicza, A. Mickiewicza, B. Prusa i W.S. Reymonta.

W latach 2006–2015 najwięcej utworów z literatury polskiej przetłumaczono na język rosyjski, a w dalszej kolejności: na angielski, niemiecki, hiszpański, francuski, włoski, czeski (Rocznik Kultury Polskiej).

W odniesieniu do obecności przekładów literatury polskiej za granicą w poczynaniach promocyjnych powinno się uwzględniać politykę i działalność instytucji zarówno krajowych, jak i zagranicznych. W pierwszym przypadku ważne jest to, aby polska polityka przekładowa prowadzona przez państwo i wydawnictwa oraz instytucje do tego wyznaczone uwzględniała w strategiach i planach wydawniczych zapotrzebowanie wynikające z faktu istnienia obiegu czytelniczego związanego z polonistyczną edukacją językowo-kulturową wśród cudzoziemców i Polonii. Należałoby także stworzyć sytuacje możliwości wpływania na decyzje w tym zakresie czynione przez instytucje zagraniczne. Trzeba byłoby pamiętać, że strategie wydawnicze instytucji zagranicznych są związane często z trendami, które budują określone zapotrzebowania w sferze translacji literatury polskiej. Są kraje, które preferują z różnych powodów literaturę historyczną, inne zaś – współczesną, są kraje zainteresowane nowinkami lub dziełami nagrodzonymi, inne tymi, które na swój sposób uzupełniają luki w literaturze rodzimej. Pewnie dobrze byłoby z tych działań preferencyjnych stworzyć obszar negocjacji, dążąc do takich proporcji, które byłyby atrakcyjne z perspektywy edukacji polonistycznej. Osobnym problemem jest oczywiście obecność i nieobecność literatury polskiej w świecie i podejmowanie działań promocyjnych, dla których niejednokrotnie celem staje się wprowadzenie naszej literatury na dany rynek zagraniczny.

We wszystkich tych przypadkach promocja sięga w obszary aktywności państw (polityka), tłumaczy (gusta, zainteresowania, pozycja na rynku przekładowym) i wydawnictw (czynniki komercyjne, estetyczne i polityczne). Rekonstrukcja strategii prowadzonej w ramach określonego kraju (wydawnictwa, instytucji), która umożliwi podjęcie zindywidualizowanej akcji promocyjnej, jest uzależniona od dobrego rozpoznania konkretnej sytuacji.

Pomoc w upowszechnianiu literatury polskiej poza granicami kraju, przede wszystkim wśród Polonii, ma wpisaną w swoją działalność Stowarzyszenie „Wspólnota Polska". Podejmuje ją również Fundacja „Dla Polonii". Akcje tego typu prowadzi Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Instytucją zajmującą się dofinansowywaniem działalności przekładowej jest Instytut Książki. Podstawowe cele działalności Instytutu to „kształtowanie postaw czytelniczych i popularyzacja książki i czytelnictwa w kraju oraz promocja polskiej literatury w świecie" (por. www.instytutksiazki.pl). Cele są realizowane m.in. poprzez:

- prezentacje literatury polskiej za granicą,
- pobyty studyjne dla tłumaczy,
- zwiększenie – za pomocą Programu Translatorskiego POLAND – liczby tłumaczeń z języka polskiego na języki obce,
- ułatwianie odbiorcom zagranicznym dostępu do informacji o polskiej książce i rynku wydawniczym.

Zdecydowanie większego udziału w tym zakresie niż obecny należałoby oczekiwać od Instytutu Adama Mickiewicza. Efektywna promocja jest możliwa, jeśli wszystkie instytucje będą współpracować pod egidą wspólnej komisji, realizując ustaloną wspólnie strategię.

Niezwykle istotna w promocji jest działalność wspierająca środowiska polonijne **w obszarze mediów**. W kraju problematyką promocji tak widzianą należałoby zainteresować trzy stacje telewizyjne emitujące programy „dla zagranicy". Trzeba tu wymienić telewizję publiczną TVP Polonia oraz stacje prywatne Polsat 2 International i TVN International. Zagadnieniem promocji należałoby zainteresować także media i oficyny polonijne, takie jak Polvision Waltera Kotaby, telewizja polonijna w Toronto czy Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie współpracujący już aktywnie z wydawnictwami polskimi w zakresie edycji twórczości pisarzy kanadyjskich i opracowań dotyczących tego pisarstwa.

Kształt literatury polskiej w przekładach nie oddaje historycznego i współczesnego obrazu literatury polskiej, aczkolwiek miejscami jest bliski oryginału. Trudno też twierdzić, że przekłady stanowią jakąś reprezentatywną wizję polskiej literatury i że wyłaniający się z nich obraz buduje zadowalający nas kanon literatury polskiej w świecie. Zestawy lektur polskich, jakimi dysponuje zagraniczny czytelnik i uczeń, częściowo jedynie posiadają miejsca wspólne z „zalecanymi" lekturami. Preferowane sięganie do książek w oryginale z różnych wymienianych powodów nie do końca poprawia sytuację. Dlatego ważna staje się promocja literatury polskiej w świecie budowana we współdziałaniu z krajowymi i zagranicznymi instytucjami w tym zakresie, promocja, która przede wszystkim byłaby prowadzona przez wyspecjalizowaną instytucję wiodącą.

Rozważając jeden z istotnych segmentów problematyki literatury polskiej w świecie (czytelnictwo, recepcja), nie powinniśmy zapominać, że nie mniej ważnym zagadnieniem w przypadku promocji jest objęcie opieką literatury tworzonej poza granicami kraju i upowszechnianie tej twórczości. W świecie istnieje kilka prężnych środowisk twórców piszących po polsku, przyznających się do polskości. Najpotężniejsze to środowiska pisarzy starszego i średniego pokolenia notowane w podręcznikach historii (emigracyjnej) literatury polskiej. Należy tu wymienić twórców Ameryki Północnej mieszkających w USA i Kanadzie. Trzeba jednak pamiętać również o młodszych pisarzach z tych regionów oraz o silnych środowiskach np. w Niemczech i w Szwecji, gdzie pisarze wywodzą się z tzw. nowej emigracji zarobkowej. Ich twórczość jest przedmiotem zainteresowania badaczy polonistów z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach czy Uniwersytetu Rzeszowskiego. Ukazują się tomy opracowań i pisma poświęcone tej twórczości wydawane poza granicami kraju. Są to również środowiska posiadające własne instytucje badawcze i krytyczne oraz wydawnicze. Obowiązkiem promocyjnym jest pomoc w propagowaniu tej twórczości w Polsce i poza jej granicami, pomoc wydawnicza, wspieranie inicjatyw twórczych i opracowań krytycznych. Dobrym obyczajem byłoby wspieranie poczynań badawczych, których celem stałoby się dokumentowanie takich działań w innych regionach świata.

4.2.3. Adaptacje filmowe literatury polskiej

Wykorzystanie adaptacji filmowych w procesie nauczania to temat szeroko dyskutowany w dydaktyce rodzimej. Coraz częstsze proponowanie uczniom filmu zamiast czytania

lektury spotyka się często z krytyką. Jednak w przypadku edukacji kulturowo-literackiej cudzoziemców wykorzystanie filmowych adaptacji literatury z całą pewnością wykazuje przede wszystkim cechy pozytywne. Co najważniejsze, filmowa wersja dzieła jest bardzo często jedyną możliwością, aby cudzoziemiec zetknął się z arcydziełami literatury polskiej. Obejrzenie filmu zajmuje znacznie mniej czasu niż przeczytanie oryginału, a wiele elementów (które w wersji literackiej często cechują się zbyt wysokim poziomem metaforyczności) w filmowej wersji zostaje ukonkretyzowanych, co zwiększa dostępność całej historii. Jednak największą przeszkodą w sięgnięciu po literackie oryginały najczęściej staje się z całą pewnością kryterium językowe. Dotyczy to np. takich klasycznych dzieł, jak: *Pan Wołodyjowski*, *Potop* czy *Krzyżacy*. Język, którym napisane są te dzieła, uniemożliwia dostęp do nich studentom poniżej poziomu C1. Chętnie zatem pokazuje się filmy studentom, gdyż dla wielu z nich może to być jedyna sposobność zetknięcia się z utworami literackimi, których nie byliby w stanie przeczytać. Warto zauważyć, że mowa tu tylko o hipotetycznym przypadku, iż odbiorca uczy się języka. Brak adaptacji uniemożliwić może styczność z dziełem osobie zupełnie postronnej, która nie ma nic wspólnego z Polską. Taki widz z całą pewnością jest równie cenny, a promowanie kultury i literatury polskiej nie powinno ograniczać się wyłącznie do osób związanych jakkolwiek z naszym krajem.

Okazuje się jednak, że adaptacja filmowa nie zawsze musi dawać możliwość przybliżenia fabuły pierwowzoru. Takich problemów nastręczy np. Trylogia Henryka Sienkiewicza (do 2015 roku nie miała ona wersji z angielskimi napisami) czy ekranizacja polskiej epopei narodowej – *Pan Tadeusz* (bohaterowie filmu posługują się tu archaicznym językiem z epoki Mickiewicza, zachowując wierszowaną formę pierwowzoru). Rozwiązaniem trudnego w zrozumieniu języka okazać mogłyby się napisy. Można jednak postawić tezę, że angielskie napisy niewiele by pomogły. Pojęcia pojawiające się we wspomnianych filmach oraz konstrukcje językowe przetłumaczone na język angielski byłyby zrozumiałe jedynie dla osób pochodzących z krajów anglojęzycznych (USA, Wielka Brytania, Kanada, Australia), a nie ułatwiłyby oglądania osobom, dla których angielski jest językiem wyuczonym. Zatem dostrzegamy tu kolejną potrzebę – wprowadzenia „napisów dydaktycznych". Byłaby to specyficzna forma tekstu pomocniczego, który nie zachowywałby formy oryginału. Takie napisy powinny pojawić się na płytach zarówno w językach obcych, jak i w języku polskim – pomagałyby one zrozumieć archaiczne pojęcia także polskim (młodym) widzom i nie musiałyby wcale zachowywać archaicznych, wierszowanych czy trudnych form językowych. Zaistniałaby tu zatem, podobnie jak w opracowaniach literackich, konieczność „przepisywania kanonu", co umożliwiłoby zarówno polskiej, jak i zagranicznej publiczności znacznie szerszy dostęp do dzieł.

Drugim, obok braku napisów[2], poważnym problemem w promowaniu literatury polskiej w wersji filmowej jest brak dostępności. Dostęp do polskich filmów za granicą to wciąż w dużej mierze jedynie pokazy festiwalowe, nie ma bowiem spójnej polityki promocyjnej polskiego kina. Konieczne jest zatem znaczne zwiększenie dostępności polskich filmów w internecie za granicą, zniesienie ograniczeń terytorialnych (legalne źródła kultury) lub dopilnowanie szerszej dystrybucji w zagranicznych serwisach. W tej chwili jest to możliwe jedynie za pomocą dość skomplikowanej (i płatnej) procedury aktualizacji adresu IP. Proble-

[2] Mowa tu o jakichkolwiek napisach, ze szczególnym uwzględnieniem „napisów dydaktycznych".

mem staje się także kontakt i współpraca z Polskim Instytutem Sztuki Filmowej w zakresie promocji kina w mniejszych jednostkach (szkoły polskie za granicą, domy i instytucje kultury itp.). Przygotowany w 2009 roku program *Filmoteka szkolna* był praktycznie nieosiągalny za granicą. Pomimo rozmów z pracownikami PISF nie udało się doprowadzić do szerszej dystrybucji wydanych pakietów za granicą. Edukacja filmowa dla Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej (który jest jedyną jednostką uprawnioną do podjęcia szerszych działań w tym zakresie) ma, niestety, wyłącznie zasięg krajowy. Warto byłoby, aby pojawiła się w państwowej przecież instytucji jednostka koordynująca promocję edukacyjną polskiego kina poza granicami Polski. Ponadto warto byłoby rozważyć utworzenie platformy (być może właśnie na stronie PISF-u), która wskazywałaby legalne źródła kultury, z których można korzystać poza Polską.

Popularność adaptacji filmowych w kraju jest niezaprzeczalna. Właściwie każdy pojawiający się na ekranach kin tytuł osiąga błyskawicznie poziom sprzedaży powyżej 1 mln biletów (dotyczy to nawet dzieł trudnych, np. *Pod Mocnym Aniołem* Wojciecha Smarzowskiego, na podstawie książki Jerzego Pilcha). Są to oczywiście wyniki nie do końca miarodajne pod względem faktycznej popularności – ekranizacje literatury wiążą się np. z obowiązkowymi wycieczkami szkolnymi. Jednak dowodem na wartość adaptacji i konieczność ich realizowania jest popularność tychże dzieł poza granicami Polski. Tytuły takie, jak *Ogniem i mieczem* czy *Quo vadis* (nie do końca dobrze odbierane przez polską widownię i krytyków) są jednocześnie tytułami najczęściej podawanymi przez cudzoziemców wśród ulubionych polskich filmów lub wśród ulubionych filmów w ogóle[3]. Z kolei ostatnie badania widowni telewizyjnej na Białorusi wskazują, iż respondenci wśród najlepiej zapamiętanych przez siebie filmów polskich (lub pamiętanych w ogóle) w pierwszej dziesiątce wskazują aż cztery adaptacje literatury – *Znachor* (pierwsze miejsce), *Ogniem i mieczem* (drugie miejsce), *Pan Tadeusz*, *Popiół i diament*. Ogółem wśród wymienionych przez ankietowanych 53 tytułów filmów i seriali telewizyjnych znajduje się prawie 20 adaptacji. Dodać należy, iż ankietowani nie byli wyłącznie studentami języka polskiego.

Nie należy zapominać, iż promocja dzieł filmowych – adaptacji nie powinna wykluczać promocji literatury i czytelnictwa. Wręcz przeciwnie – oba te sektory można wykorzystać do wzajemnego promowania się.

5. Podsumowanie – kierunki przyszłych działań

Resumując, należy stwierdzić, iż wśród działań, które należy podjąć w celu lepszego wykorzystania literatury polskiej jako narzędzia promocji kultury polskiej i języka polskiego, najważniejsze to:

- powołanie/wskazanie wyspecjalizowanej instytucji promującej literaturę polską, współdziałającą w tym zakresie z instytucjami krajowymi i zagranicznymi;
- stworzenie mediateki literatury polskiej;
- tworzenie baz tekstów, organizowanie konkursów, akcji czytania literatury polskiej;

[3] Dotyczy to przede wszystkim studentów ze Wschodu (Ukraina, Białoruś, Rosja, Kazachstan itp.).

– opracowanie strategii promocji literatury polskiej na rynkach zagranicznych uwzględniającej specyfikę obszarów docelowych (państwa sąsiednie *vs.* państwa „odległe");
– zwiększenie dostępności polskich filmów w internecie za granicą, zniesienie ograniczeń terytorialnych (legalne źródła kultury) lub dopilnowanie szerszej dystrybucji w zagranicznych serwisach;
– działania wspierające przygotowanie i wydawanie materiałów literackich adresowanych do różnych środowisk czytelników;
– finansowanie wydań podręczników i materiałów pomocniczych do nauki języka polskiego zawierających teksty literackie, a także samodzielnych materiałów dydaktycznych składających się z wybranych tekstów lub ich fragmentów przeznaczonych dla uczących się na różnych poziomach zaawansowania językowego;
– wspieranie inicjatyw mających na celu przygotowanie literackich serii edukacyjnych, wzorowanych na publikacjach zagranicznych (książeczek do nauki języka polskiego, gdzie konkretne zagadnienia językowe wyjaśnia się na materiale określonego tekstu literackiego) oraz adaptacji tekstów literackich dla uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego;
– czuwanie nad funkcjonalnością propozycji zawartych w podstawach programowych dla szkół polskich poza Polską;
– pomoc instytucjom prowadzącym nauczanie języka polskiego w kompletowaniu niezbędnego księgozbioru, zwłaszcza książek z zakresu literatury współczesnej;
– finansowanie/współfinansowanie oraz promocja publikacji podręczników do historii literatury polskiej, monografii oraz antologii tekstów czy wypisów autorstwa polonistów zagranicznych;
– wspieranie aktywności naukowo-badawczej dokumentującej działalność zagranicznych polonistów;
– pomoc wydawnicza, wspieranie inicjatyw twórczych i opracowań krytycznych dzieł autorów polonijnych.

6. Aneks. Działalność promocyjna

Fundacja „Dla Polonii"; http://www.fundacjadlapolonii.pl/.

Fundacja Nowoczesna Polska; https://nowoczesnapolska.org.pl/.

Instytut Adama Mickiewicza; https://iam.pl/pl.

Portal *Instytutu*: Culture.pl http://culture.pl/pl/news (wersja polska).

Instytut Książki; http://www.instytutksiazki.pl/.

Kolegium Tłumaczy (stypendia na przyjazd do Krakowa w celu tłumaczenia książek).

Kongres Tłumaczy (organizowany raz na 4 lata – ostatni w czerwcu 2017 roku).

Program Found in Translations (dla najlepszego przekładu z języka polskiego na język angielski uznawany za język-pomost).

Nagroda Transatlantyk (za promocję literatury polskiej w świecie, przyznawana corocznie od 2005 roku, wyboru dokonuje Kapituła powołana przez dyrektora Instytutu Książki; zgłaszać kandydatury mogą ośrodki, instytucje, wydawnictwa, ale i osoby prywatne).

Nowe książki z Polski (katalog, który prezentuje najnowsze pozycje – ich wyboru dokonują powołani przez Instytut Książki krytycy; książki ukazują się w czterech językach: angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim).

Program literacki za granicą (wspieranie tłumaczy, którzy uczestniczą np. w zagranicznych targach książki).

Program Translatorski ©Poland (wspieranie zagranicznych wydawców, którzy chcą wydać w swoim kraju książkę polskiego autora).

Program Sample Translation ©Poland (tłumacz przekłada do 20 stron, które potem są proponowane wydawcom).

Seminaria dla wydawców zagranicznych (zapraszanie na 2–3 dni do Krakowa wydawców poza sezonem i prezentowanie polskiej oferty, możliwości współpracy itp.).

Warsztaty dla młodych tłumaczy (odbywają się w ich krajach; szczególny nacisk kładziony jest na te kraje, w których wydaje się niewiele polskiej literatury; ostatnie odbyły się w 2015 roku w Kurytybie).

Międzynarodowe Stowarzyszenie Studiów Polonistycznych; http://www.interpolonistyka.pl/.

Narodowe Centrum Kultury; http://www.nck.pl/.

„Rocznik Kultury Polskiej" 2016, nr 1.

Stowarzyszenie „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego; http://www.bristol.us.edu.pl/.

Stowarzyszenie „Wspólnota Polska"; http://wspolnotapolska.org.pl/.

Złota Lista Fundacji „Cała Polska czyta dzieciom" (z podziałem tytułów dla odbiorców w różnych grupach wiekowych); http://zlotalista.forbooks.pl/.

Białe kruki (White Ravens) – tytuły z literatury dziecięcej i młodzieżowej, typowane i polecane przez Internationale Jugendbibliothek w Monachium jako książki wartościowe, uniwersalne, ciekawe literacko i dobrze zaprojektowane (wśród nich co roku są polskie tytuły); www.instytutksiazki.pl/wydarzenia,aktualnosci,35728,polskie-biale-kruki-2016.html.

Książki nominowane do nagrody IBBY – Książki Roku Polskiej Sekcji IBBY; http://www.ibby.pl/?page_id=52.

Listy roczne Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego; http://www.biblioteki.org/aktualnosci0/Laureaci_23_Ogolnopolskiej_Nagrody_Literackiej_im_Kornela_Makuszynskiego.html.

Wybierzmy wspólnie lektury najmłodszym uczniom (plebiscyt MEN); http://spborek wlkp.pl/wp-content/uploads/2015/02/Top_100_ksiazek.pdf.

Ważniejsze portale, strony i publikacje pomocne w promocji filmowych adaptacji literatury polskiej

Polski Instytut Sztuki Filmowej; https://www.pisf.pl/

Legalna kultura; http://www.legalnakultura.pl/pl/legalne-zrodla/filmy

https://vod.pl/filmy

https://www.youtube.com/playlist?list=PLJW1QpRPJxKddqSmvxqhMU8HiEalO-L20

7. Bibliografia

Adamczykowa Z., 2004, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa.

Bilikiewicz-Blanc D. i in., red., 2005, *Literatura polska w przekładach 1981–2004*, Warszawa.

Bilikiewicz-Blanc D. i in., red., 2008, *Literatura polska w przekładach 1971–1980*, Warszawa.

Choi E., 2014, *Recepcja poezji Wisławy Szymborskiej w Korei Południowej*, „Pamiętnik Literacki", nr 4.
Choi E., 2016, *Recepcja poezji Wisławy Szymborskiej – część druga*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2.
Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor, red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, Katowice [tu również obszerna bibliografia].
Cudak R., red., 2005, *Literatura polska w świecie*, t. 1, *Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice.
Cudak R., red., 2007, *Literatura polska w świecie*, t. 2, *W kręgu znawców*, Katowice.
Cudak R., red., 2010, *Literatura polska w świecie*, t. 3, *Obecności*, Katowice.
Cudak R., red., 2012, *Literatura polska w świecie*, t. 4, *Oblicza światowości*, Katowice.
Cudak R., red., 2014, *Literatura polska w świecie*, t. 5, *Mapowanie, opisy, interpretacje*, Katowice.
Czerkies T., 2008, *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, w: W.T. Miodunka, A. Seretny, red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego u progu XXI wieku*, Kraków.
Hajduk-Gawron W., 2007, *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców*, w: A. Achtelik, J. Tambor, red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego 1*, Katowice 2007.
Li Y., 2017, *Literatura polska w Chinach*, Katowice.
Li Y., 2016, *Recepcja literatury polskiej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2.
Lipińska E., Seretny A., 2009, *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2.
Michułka D., 2004, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, w: A. Dąbrowska, red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław.
Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków [tu również bibliografia].
Nachlik O., *Ukraińska kulturowo-aksjologiczna recepcja polskiej literatury XX wieku* (niepublikowana rozprawa doktorska), Kijów.
Pióro T., 2000, *Recepcja literatury polskiej za granicą – uwagi tłumacza i wydawcy*, „Tytuł", nr 4.
Próchniak P., Próchniak W., 2005, *Czasami jestem hamburgerem. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: P. Garncarek, red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
Seretny A., 2006, *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, w: R. Cudak, red., *Literatura polska w świecie*, t. 1, *Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice.
Tambor A., 2015, *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice.

Aneks

Podręczniki i materiały pomocnicze do nauki języka polskiego z wykorzystaniem literatury (wybór):

Kita M., 2009 (i nast.), *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, Katowice.
Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.
Lipińska E., 2007, *Księżyc w butonierce*, Kraków.
Lipińska E., Dąmbska E.G., 2003, *Kiedyś wrócisz tu...*, cz. 1, *Gdzie nadwiślański brzeg* oraz cz. 2, *By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
Madeja A., Morcinek B., 2014 (i nast.), *Polski mniej obcy*, Katowice.

Majkiewicz A., Tambor J., 2004, *Śpiewająco po polsku*, Katowice.
Polish Easy Books; http://www.polword.co.uk/en/students-corner/polish-easy-books.php.
Seria *Czytaj po polsku*, R. Cudak, W. Hajduk-Gawron, J. Tambor, red. nauk. (podano datę pierwszego wydania):
T. 1. Bolesław Prus: *Kamizelka. Z legend dawnego Egiptu*, oprac. W. Hajduk-Gawron, M. Smereczniak, Katowice 2003.
T. 2. Henryk Sienkiewicz: *Latarnik, Janko Muzykant*, oprac. A. Achtelik, W. Hajduk-Gawron, Katowice 2004.
T. 3. Eliza Orzeszkowa: *Dobra pani*; Maria Konopnicka: *Nasza szkapa*, oprac. M. Bąk, B. Morcinek, Katowice 2004.
T. 4. Stefan Żeromski: *Siłaczka. Rozdziobią nas kruki, wrony…*, oprac. A. Szol, Katowice 2004.
T. 5. Andrzej Sapkowski: *Wiedźmin*, oprac. J. Malejka, Katowice 2007.
T. 6. Natasza Goerke: *Paralele*; Ryszard Kapuściński: *Wnętrze góry lodowej*, oprac. M. Czempka, M. Smereczniak, Katowice 2007.
T. 7. Stanisław Lem: *Jak ocalał świat, Maszyna Trurla, Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybałt Trurla*, oprac. J. Tambor, Katowice 2010.
T. 8. Tadeusz Borowski: *Proszę państwa do gazu*; Zofia Nałkowska: *Przy torze kolejowym*, oprac. A. Tambor, Katowice 2011.
T. 9. Katarzyna Grochola: *Zdążyć przed pierwszą gwiazdką*, oprac. W. Hajduk-Gawron, Katowice 2013.
T. 10. Olga Tokarczuk: *Szafa*, oprac. B. Szałasta-Rogowska, Katowice 2015.
T. 11. Sławomir Mrożek: *Nocny ekspres*, oprac. M. Smereczniak, Katowice 2016.
T. 12. Jacek Hugo-Bader: *Maską w stronę wiatru*; Włodzimierz Nowak: *Radiobudzik pani Mohs*, oprac. K. Frukacz, Katowice 2016.

Historie literatury polskiej dla cudzoziemców, ważniejsze antologie w językach obcych (wybór):

Baczyńska B., 1998, *Literatura Polaca*, Barcelona.
Siewierski H., 2000, *História da literatura polonesa*, Brasília.
Storia della letteratura polacca, L. Marinelli, red., Roma 2004.
Mikoś M., 2006, *Polish Literature from 1864 to 1918. An Anthology*, Bloomington.
Mikoś M., 2008, *Polish Literature from 1918 to 2000. An Anthology*, Bloomington.

Wybrane portale literackie pomocne w edukacji polonistycznej:

Biblioteka Literatury Polskiej w Internecie; http://literat.ug.edu.pl/
Polska Biblioteka Internetowa; http://www.bn.org.pl/zasoby-cyfrowe-i-linki/polska-biblio teka-interneto-wa (Biblioteka)
Biblioteka Narodowa Polona; https://polona.pl/

Rozdział XIII
Technologie cyfrowe w promocji języka polskiego

Streszczenie

Dziedzictwo piśmiennicze języków państw wysoko rozwiniętych są obecnie poddawane intensywnej digitalizacji. Pojawiła się ponadto praktyka tworzenia i archiwizowania nowych zasobów bezpośrednio w postaci cyfrowej, z pominięciem kopii papierowych. Procesom tym towarzyszy intensywny rozwój technik komunikowania zapośredniczonego przez urządzenia indywidualne i platformy zbiorowe (mass media, media społecznościowe). Jedną z cech nowej komunikacji jest emancypacja użytkowników, którzy stali się jednocześnie twórcami informacji i nadawcami. Rozbudowie zasobów cyfrowych towarzyszy też tworzenie narzędzi przetwarzania języka oraz wirtualizacja tradycyjnych instytucji, które przez wieki funkcjonowały wyłącznie w przestrzeni fizykalnej (A. Pawłowski, 2013). W szczególności chodzi o biblioteki, muzea i archiwa (tzw. sektor GLAM), ale także szkoły i uczelnie wyższe. Wszystkie te procesy są wzajemnie powiązane i wzajemnie się warunkują.

Wbrew tradycyjnym wyobrażeniom potencjalni odbiorcy udostępnianych cyfrowo treści – przedstawiciele Polonii, polscy emigranci oraz obcokrajowcy zainteresowani Polską i językiem polskim – są ludźmi swoich czasów, zorientowanymi w nowych technologiach komunikacyjnych i wysoko je ceniącymi. Będą je chętniej wykorzystywać, a ich jakość będzie tworzyć przekonanie o tym, że za językiem polskim „obudowanym" zaawansowaną i przyjazną technologią stoi nowoczesne i wykształcone państwo i społeczeństwo. Cechy te stanowią więc kluczowy element każdego działania promocyjnego, jakim jest przekonanie grupy odbiorczej o atrakcyjności obiektu promowanego, wzbudzające chęć jego posiadania lub związania się z nim.

Program promocji języka polskiego powinien obejmować tworzenie zasobów i narzędzi cyfrowych dostosowanych do nowoczesnych kanałów komunikacji. W szczególności powinien obejmować takie zadania, jak: finansowanie na preferencyjnych warunkach projektów automatycznego przetwarzania języka polskiego (ze źródeł grantowych MNiSW, NCN, NPRH i in.), rozpoczęcie prac nad drugim etapem projektu Narodowego Korpusu Języka Polskiego, stworzenie repozytorium cyfrowego materiałów źródłowych do nauczania i promocji języka polskiego, rozbudowa ogólnodostępnych zasobów i narzędzi internetowych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz wsparcie dla idei wolnych zasobów cyfrowych przeznaczonych do promocji i nauczania polszczyzny.

Obok internetu równie ważną przestrzenią promocji języka polskiego są media telewizyjne i film. W tym obszarze kluczowym, a przy tym stosunkowo niedrogim zadaniem jest odkodowanie kanałów polskiej telewizji publicznej (TVP1, TVP2, kanałów tematycznych) w przekazie satelitarnym. Równie ważne jest zniesienie blokady dostępu użytkowników z zagranicy do legalnych źródeł kultury w sieci zlokalizowanych w Polsce. Oprócz tego zalecane jest poparcie dla programów telewizji

edukacyjnej z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego. Biorąc pod uwagę nośność społeczną filmu, za ważny obszar promocji języka polskiego należy uznać konsekwentne stosowanie napisów oraz polskiej i wielojęzycznej audiodeskrypcji w polskich filmach i programach telewizyjnych.

1. Wprowadzenie

Dziedzictwo piśmiennicze wszystkich zaawansowanych cywilizacyjnie i technologicznie państw świata jest od końca XX wieku poddawane intensywnej digitalizacji. Rozwijana jest na szeroką skalę komunikacja elektroniczna oraz, co niezwykle istotne, tworzone są narzędzia automatycznego przetwarzania tekstu i mowy. Jedną z miar rozwoju państw tworzących czołówkę światowej gospodarki jest zdalna dostępność tak rozumianych zasobów i narzędzi językowych (tekstów, słowników, encyklopedii). Jest ona elementem tego, co w dyplomacji określa się mianem oddziaływania miękkiego (*soft power*). Poziom technicznego wsparcia dla języka polskiego jest więc jednym z niezbędnych warunków jego promocji, a w konsekwencji efektywnego włączania go w proces budowania „marki Polska".

Należy przyjąć, że potencjalni odbiorcy udostępnianych cyfrowo treści – przedstawiciele Polonii, polscy emigranci oraz obcokrajowcy zainteresowani Polską i językiem polskim – są ludźmi swoich czasów, zorientowanymi w nowych technologiach komunikacyjnych i cenią-cymi je wysoko. Będą je chętniej wykorzystywać, a ich jakość będzie tworzyć przekonanie o tym, że za językiem polskim „obudowanym" zaawansowaną technologią stoi nowoczesne państwo i wykształcone społeczeństwo. Cechy te stanowią więc kluczowy element każdego działania promocyjnego, jakim jest przekonanie grupy odbiorczej o atrakcyjności obiektu promowanego. W oczywisty sposób narzędzia takie wspierają też naukę języka polskiego, pozwalając użytkownikom w dowolnym państwie na łatwe sprawdzanie znaczeń słów, wyszukiwanie aktualnych przykładów, cytatów, całych dzieł literackich, informacji użytkowych itp.

Aktywność osób indywidualnych, instytucji prywatnych i stowarzyszeń w internecie jest przeogromna (widać to np. w repertuarze filmów do nauki polskiego w serwisie YouTube), jednak przygotowywanie takich narzędzi i zasobów wyłącznie metodami społecznościowymi nie wystarczy. Konieczne jest tutaj profesjonalne wsparcie zarówno specjalistów (lingwistów, medioznawców) z uczelni wyższych, jak i doświadczonych praktyków.

2. Długofalowe finansowanie projektów automatycznego przetwarzania języka polskiego

Przygotowanie zasobów cyfrowych dla języka polskiego obejmuje tworzenie słowników, korpusów tekstów i bibliotek cyfrowych. Narzędzia automatycznego przetwarzania tekstu w postaci cyfrowej pozwalają natomiast na analizę morfosyntaktyczną (rozpoznawanie części mowy, generowanie form hasłowych wyrazów itp.), semantyczną (rozpoznawanie podstawowych klas znaczeniowych), a także na generowanie słów kluczowych i ekstrakcję informacji. Ogólnie działania te można określić jako „czytanie wspomagane" (w literatu-

rze anglojęzycznej *distant reading*) z elementami *text-mining*. Można je także stosować jako moduł ułatwiający korzystanie z programów do zdalnego uczenia się języka polskiego (np. podczas oceny poprawności tekstu). Narzędzia te i zintegrowane z nimi zasoby są już standardem dla wielu języków (nie tylko tzw. światowych, lecz także „mniejszych", np. czeskiego, bułgarskiego, niderlandzkiego czy szwedzkiego). Natomiast w przypadku polszczyzny są one nadal w fazie rozwoju, prowadzonego w ramach projektów naukowych i aplikacyjnych. Najprężniejsze i najbardziej innowacyjne jednostki naukowe, zaangażowane w prace nad zasobami i narzędziami przetwarzania polszczyzny, połączyły ostatnio swoje siły, działając w ramach konsorcjum CLARIN-PL (http://clarin-pl.eu/), które skupia wybitnych specjalistów z zakresu technologii językowych. **Wspieranie działań tego konsorcjum (w ramach różnych programów grantowych) wpisuje się więc w strategię promocji języka polskiego**.

Warto też podkreślić, że opisane wyżej działanie jest kontynuacją procesów modernizacji technologicznej, które w społeczeństwie polskim rozpoczęły się jeszcze w wieku XIX. W skrajnie nieprzyjaznym otoczeniu politycznym Polski administrowanej przez zaborców z trudem tworzono wówczas nowoczesny system wydawnictw, prasy (gazety, czasopisma, agencje prasowe) i bibliotek, obejmujący zasięgiem dystrybucji całe społeczeństwo. Jako innowacja technologiczna system ten przyczynił się nie tylko do podtrzymania polskości, lecz także do tworzenia wiedzy i rozwijania postaw propaństwowych po roku 1918. Zdobycze te – traktowane z perspektywy dzisiejszej jako naturalne i oczywiste w kulturze europejskiej – nie były takimi w ówczesnych warunkach. Umiejętność stworzenia całego systemu narodowych instytucji naukowych i edukacyjnych, promujących język wraz z ich zabezpieczeniem finansowym i odpowiednią legislacją, była właśnie elementem procesu modernizacji opartego na innowacji organizacyjnej i technologicznej. Dziś, w nowych warunkach, podobną rolę w promowaniu Polski i stymulowaniu jej rozwoju ma do odegrania technologia przetwarzania języka naturalnego i cyfryzacja zasobów (por. Pawłowski 2015).

3. Rozpoczęcie prac nad drugim etapem projektu Narodowego Korpusu Języka Polskiego

Ważnym elementem programu promocji języka polskiego jest rozpoczęcie prac nad drugim etapem projektu Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP 2). Korpus tekstów jest źródłem zweryfikowanych przykładów realnych użyć języka. Korpusy Narodowe zawierają setki milionów wyrazów, które umożliwiają nauczycielom, hobbystom i uczonym czerpanie przykładów ich użycia zgodnego z aktualnym uzusem. Korpusy takie stworzono dla wszystkich większych języków świata. Pierwsza wersja NKJP została przygotowana w latach 2007–2011 i (niestety) zakończona. Jej efekty są obecnie widoczne dzięki dwóm interfejsom (IPI PAN i PELCRA), ale sam projekt nie jest rozwijany z braku środków. Jednym z problemów, jakie bardzo spowolniły i ograniczyły zakres danych w NKJP 1, były trudności w pozyskaniu praw do dysponowania współczesnymi tekstami polszczyzny (więcej o tym w punkcie 8). Drugim problemem okazał się brak środków finansowych na utrzymanie serwisu. Korpus tekstów jako dzieło cyfrowe żyje w symbiozie ze zmieniającą się społecznością użytkowników, wymaga stałego podtrzymywania i uaktualniania – na to w systemie grantowym nie

przewiduje się środków, ponieważ jego zasadą jest, niestety, wspieranie działań jednorazowych.

Projekt NKJP 2, realizowany w ramach konsorcjum kilku uczelni, miałby stanowić kontynuację i rozwinięcie NKJP 1, jednak w korzystniejszych warunkach prawnych i na podstawie założenia, zgodnie z którym zasoby językowe nie muszą być skupione w jednym miejscu. NKJP 2 stanowiłby więc rodzaj agregatora danych, zorientowanego na potrzeby Polaków w kraju i za granicą, wyposażonego w nowe narzędzia automatycznej analizy polszczyzny oraz przyjazny interfejs. Jego rola dla promocji polszczyzny byłaby ogromna. Każdy nauczyciel języka polskiego jako drugiego/obcego/dziedziczonego potrzebuje poprawnych i aktualnych, a nie archaicznych, przykładów żywego języka – szczególnie gdy przebywa poza krajem i traci codzienny kontakt ze społecznością użytkowników w kraju. Finansowanie projektu NKJP 2 powinno spoczywać na barkach MNiSW (podobnie jak to miało miejsce w przypadku NKJP 1).

4. Stworzenie repozytorium cyfrowego materiałów źródłowych do nauczania i promocji języka polskiego

Niezależnie od korpusu i rozwijającego się systemu bibliotek cyfrowych wskazane jest stworzenie przeznaczonej dla środowisk upowszechniających język polski biblioteki cyfrowej lub repozytorium, które zawierałoby podstawowy zasób niezbędnych w nauczaniu lektur, podręczników i materiałów audiowizualnych w postaci cyfrowej, a także inne źródła do badań kultury polskiej. Obecnie zasoby tego rodzaju są niepełne i rozproszone w innych źródłach, takich jak Filmoteka Narodowa, NINATEKA (Narodowy Instytut Audiowizualny), Biblioteka Narodowa, biblioteki cyfrowe itd., a z punktu widzenia edukacji językowej – nieaktualne, ponieważ wysoki koszt pozyskania praw autorskich do utworów nowych uniemożliwia ich publiczne udostępnianie.

Realizacja takiego przedsięwzięcia jest możliwa dzięki wsparciu finansowemu MNiSW oraz złagodzeniu obostrzeń prawnych blokujących dostęp do współczesnych dzieł literackich i audiowizualnych. Jeżeli zmiana przepisów o prawie autorskim miałaby okazać się zbyt trudna lub długotrwała, można przewidzieć rozwiązania, które gwarantowałyby „otwartość" utworom z konkretnych list lektur i podręczników oraz innych utworów, wskazanych przez kompetentne gremia jako zbiór wyselekcjonowany o specjalnym znaczeniu dla promocji języka i kultury polskiej.

5. Rozbudowa ogólnodostępnych zasobów i narzędzi internetowych przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego

Zasoby i narzędzia cyfrowe do nauczania języka polskiego jako obcego powstają jako efekt działalności podmiotów komercyjnych, aktywności amatorskiej i pracy publicznych instytucji edukacyjnych. W odniesieniu do promocji języka polskiego dwa pierwsze typy podmiotów (komercyjne i amatorskie) mogą tylko uzupełniać aktywność agend państwa

(przede wszystkim szkół wyższych). Podmioty komercyjne nie wymagają otwartego dostępu do danych, ponieważ ich oferta kierowana jest do interesariuszy płacących za usługi edukacyjne – mają być one rentowne, a nie misyjne, zasoby amatorskie natomiast są na ogół niskiej jakości.

Troska o poziom merytoryczny i stabilność publicznie dostępnych pomocy edukacyjnych w formie cyfrowej, realizowanych w duchu idei darmowego dostępu do edukacji, powinna więc być obowiązkiem państwa. Jej wyrazem powinno być finansowanie opracowania publicznie dostępnych utworów, które gatunkowo kojarzone są z kanałem cyfrowym, a więc książek elektronicznych i interaktywnych (także w formie komiksów), prostych gier komputerowych, e-kursów języka, aplikacji testujących wiedzę online. Instytucją koordynującą takie działania powinien być centralny instytut, którego powołanie jest jednym z postulatów niniejszej monografii (co zostało już wskazane w poprzednich rozdziałach).

6. Odkodowanie kanałów polskiej telewizji publicznej (TVP1, TVP2, kanały tematyczne) w przekazie satelitarnym

Mimo znaczenia kanału internetowego i daleko posuniętej konwergencji mediów cyfrowych, dzięki którym zaciera się granica między programami nadawanymi w czasie rzeczywistym i odtwarzanymi na życzenie, telewizja naziemna i satelitarna pozostaje bardzo ważnym medium. Pozwala ona na dotarcie do użytkowników w miejscach, w których istnieje zapotrzebowanie na edukację w języku polskim. Dotyczy to przede wszystkim rejonów przygranicznych Rzeczypospolitej Polskiej, czyli dawnych województw wschodnich, leżących dziś w granicach państw sąsiadujących z RP, ale nadal częściowo zamieszkałych przez etnicznych Polaków oraz osoby, które ze względów praktycznych chcą uczyć się polskiego, ale też osoby w krajach bardzo od Polski odległych. Istnieje wprawdzie kanał TVP Polonia, ale jego poziom i profil są nieatrakcyjne i niedostosowane do potrzeb odbiorcy potencjalnie zainteresowanego Polską, pozostającego poza jej granicami. Trudno oszacować zyski płynące dla TVP z ograniczenia dostępu do swoich kanałów, ale raczej nie są one wielkie, ponieważ atrakcyjne warunki finansowe i bez porównania ciekawszą zawartość oferują na całym świecie nadawcy prywatni (HBO, Canal+) i to tym dostawcom widzowie płacą najchętniej. **W tej sytuacji postulujemy otwarcie w przekazie satelitarnym wszystkich polskojęzycznych kanałów telewizji publicznej**. Kodowanie niektórych emisji mogłoby następować jedynie sporadycznie, np. przy zbyt drogich licencjach na transmisje imprez sportowych lub filmów. Działanie takie będzie miało dla promocji języka polskiego i Polski znaczenie przełomowe.

Jako przykład dobrej, a wręcz wzorcowej, praktyki w tym zakresie warto wskazać nadawców niemieckich. Wśród języków spoza ścisłej światowej elity (angielski, hiszpański, francuski) stosują oni konsekwentnie i od początku istnienia telewizji satelitarnej praktykę pełnej otwartości. Od wielu lat stacje ZDF, ARD, dziesiątki kanałów lokalnych lub tematycznych, a nawet komercyjnych, dostępne są w sieciach satelitarnych bez opłat przy ograniczonych do minimum zmianach częstotliwości. Na wielkim obszarze Europy i regionów sąsiadujących, jaki swym sygnałem pokrywają satelity operatorów Astra i Eutelsat, wystarcza do ich

odbioru niewielka antena eliptyczna i odbiornik. Taką politykę komunikacyjną doceniają międzynarodowe sieci hotelowe, które oferują gościom kanały darmowe w językach angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i rosyjskim, natomiast udostępnianie kanałów polskojęzycznych jest bardzo rzadkie, nawet w miejscach odwiedzanych przez licznych turystów z Polski.

7. Zagwarantowanie środków na programy edukacyjne z zakresu języka polskiego jako obcego w telewizji publicznej i w internecie

W dobie internetu idea kręcenia programów edukacyjnych może wydać się anachronizmem. Jednak profesjonalne programy tego rodzaju są potrzebne. Nie można jednak mylić ich z rejestracją audiowizualną lekcji czy monologu rozentuzjazmowanego internauty, który tworzy swój „kurs języka". Powinny być raczej serią scenek[1], rodzajem miniserialu, który byłby podporządkowany wymogom procesu dydaktycznego. Wymogi te obejmują gradację przyrostu słownictwa, stopniowe i przemyślane wprowadzanie struktur gramatycznych, powtórzenia ważnych wypowiedzeń, wzmocnienia za pomocą plansz i opisów, utrwalanie w postaci podsumowań kluczowych elementów itd. Wzorem takiego miniserialu jest seria edukacyjna *Uczmy się polskiego*, emitowana w latach 90. Jej recepcja była w swoim czasie bardzo dobra, ale w dzisiejszych warunkach potrzebne są nowe produkcje, uwzględniające zmiany (technologiczne, demograficzne), jakie zaszły w ostatnim ćwierćwieczu. Emisja takich programów powinna być systematyczna (o tej same godzinie) i stale obecna, powinna odbywać się za pośrednictwem kanałów satelitarnych Telewizji Polskiej, ale także nadajników w kraju, ponieważ jej adresatem mogą być przebywający w Polsce imigranci. Niezależnie od tego programy takie powinny być dostępne jako emisja na żądanie z portalu TVP.

8. Wsparcie dla idei wolnych zasobów cyfrowych służących promocji i nauczaniu języka polskiego

Nie można nie zgodzić się z twierdzeniem, że idea wolnych zasobów jest zagrożeniem dla prywatnych nadawców i wydawców, którzy, ustawicznym lobbingiem i straszeniem procederem hakerstwa, skutecznie spowolnili rozwój społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Jednym ze skutków drakońskich przepisów o prawie autorskim było utrudnienie i zaprzestanie prac nad Narodowym Korpusem Języka Polskiego, a także ograniczenie dostępu do danych dla edukacji i badań naukowych (sfery te trudno zresztą rozdzielić). **Zadaniem władz Rzeczypospolitej jest zniesienie ograniczeń do korzystania z tekstów i nagrań**

[1] Przykładem – zamieszczonym w internecie – może być choćby projekt, który powstał we współpracy Ambasady RP w Brasilii i Uniwersytetu Śląskiego, realizowany przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej oraz Katedrę Międzynarodowych Studiów Polskich UŚ. W nagraniach wzięli udział studenci polscy i zagraniczni międzynarodowych studiów polskich i kursów Szkoły. Scenki wideo do nauki języka polskiego zostały przygotowane na podstawie podręcznika: *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych* B. Serafin i A. Achtelik (praw autorskich udzieliło Wydawnictwo UŚ); http://www.sjikp.us.edu.pl/pl/e-nauczanie/polski-dla-poczatkujacych/.

w zakresie edukacji i nauki. Może ono mieć postać nowej legislacji, ale także korzystniejszego, z punktu widzenia interesu społecznego, interpretowania niejasnych przepisów. **Koszty społeczne występującej obecnie blokady są ogromne: chodzi nie tylko o spadek czytelnictwa wśród Polaków, ale także o podniesienie kosztu edukacji, a w niektórych wypadkach jej uniemożliwienie**.

W takich okolicznościach następuje także spowolnienie cyfrowych badań humanistycznych. Plik w formacie tekstowym nie jest książką, czasopismem czy dokumentem, dlatego powinien być dostępny (np. do celów dydaktycznych podczas lekcji lub innych zajęć edukacyjnych), a dopiero gdy ktoś zechce złamać prawo przez komercyjne wykorzystanie takich danych i bezprawne czerpanie z tego korzyści, powinny skutecznie zadziałać przepisy karno-skarbowe. Trudno jednak tolerować obecną patologiczną sytuację, w której wykorzystanie tekstów współczesnych pisarzy w edukacji lub w ramach badań humanistyki cyfrowej bez formalnych zgód i wnoszenia opłat jest przestępstwem.

9. Stosowanie napisów oraz polskiej i wielojęzycznej audiodeskrypcji w polskich filmach i programach telewizyjnych

Promocję polskiego kina umożliwiają następujące akty prawne:
Ustawa z dnia 30 czerwca 2005 roku o kinematografii – tekst ujednolicony.
Europejska konwencja o koprodukcji filmowej (Strasburg 1992).
Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych (z dnia 4 lutego 1994 roku).
Statut Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej.

Nie ma wątpliwości, iż film jest obecnie elementem kultury najłatwiej docierającym do widzów zagranicznych. By był zrozumiały, niezbędne jest umieszczanie napisów obcojęzycznych w filmach dystrybuowanych w postaci płyt DVD. Nietłumaczenie filmów nieuchronnie prowadzi do tworzenia napisów w sposób niekontrolowany: są one robione nielegalnie (w tej formie umieszczane są w internecie) i nie podlegają żadnej weryfikacji. Złe tłumaczenie powoduje najczęściej spłycenie dzieła, a także (bardzo często) negatywną opinię o filmie, która jest rozpowszechniana wśród widzów. W skrajnym przypadku słabe tłumaczenie spowodować może całkowite niezrozumienie filmu. Ponieważ kino polskie jest kinem o szczególnej specyfice, tym bardziej powinno się zadbać o wymóg wydawania filmów z profesjonalnie opracowanymi napisami.

Nie ma, niestety, w Polsce żadnego prawnego usankcjonowania ścieżek, jakimi podążać powinni dystrybutorzy, wydając polskie filmy na płytach DVD czy też umieszczając je na legalnych platformach internetowych.

Świadome i kontrolowane podejście do tłumaczenia filmów polskich powinno być ważnym elementem promocji języka polskiego i kultury polskiej, filmy są bowiem obecnie najsilniej oddziałującym kulturalnym produktem eksportowym. Po filmy obcej produkcji sięga się bowiem z różnych powodów i w różnych okolicznościach.

Część osób robi to, gdyż jest **zainteresowana kulturą lub historią danego kraju lub jest zainteresowana znaną postacią, która jest bohaterem filmu**. Filmy dają bowiem możliwość

poznawania tradycji, obyczajów danego kraju, a także zachowań jego mieszkańców. Złe lub niedokładne tłumaczenie może jednak wypaczyć znajomość faktów kulturowych lub historycznych i spowodować więcej szkody niż pożytku w rzeczywistym procesie poznawania kultury. Trzeba zatem koniecznie dodać napisy nie tylko do kina klasycznego (Trylogia z napisami angielskimi pojawiła się na rynku dopiero w 2015 roku), lecz także do filmów najnowszych. Należy przekonać producentów i dystrybutorów do wydawania filmów z napisami obcojęzycznymi i to w wielu językach (założeniem zdecydowanie błędnym jest to, iż wszyscy preferują język angielski) lub wręcz wymagać, by były umieszczane na płytach przynajmniej w jednym języku.

Ułatwieniem dla producentów w przygotowywaniu napisów wielojęzycznych są setki (jeśli nie tysiące) niewykorzystanych list dialogowych przygotowywanych podczas zajęć przez studentów na polonistykach całego świata, a przecież istnieje możliwość zintensyfikowania tych działań. Możliwość wykorzystania tych materiałów nie niesie z sobą dodatkowych kosztów (niektóre z tych list przesyłane są do dystrybutorów, nie są jednak wykorzystywane). Niewykorzystane pozostają także listy dialogowe przygotowywane na pokazy festiwalowe.

Najlepszym rozwiązaniem byłoby stworzenie komórki w Polskim Instytucie Sztuki Filmowej, która zajęłaby się gromadzeniem list dialogowych i rozprowadzaniem ich wśród dystrybutorów i producentów. Takie działania mieszczą się w zakresie statutu PISF-u, który ma zajmować się promocją kina polskiego na świecie, i wpłynęłyby znacząco na promocję polskiego kina, ponieważ w obecnej sytuacji nie ma możliwości, by przeciętny obcokrajowiec mógł obejrzeć polski film z napisami poza pokazami festiwalowymi w swoim kraju.

Oglądanie filmów i innych materiałów medialnych w oryginalnej wersji językowej dla wielu osób **jest narzędziem poznawania języka**. Praktyka pokazuje, że z filmów (w całości lub we fragmentach) chętnie korzystają nauczyciele wszystkich języków. Do celów dydaktycznych niezbędne jest wprowadzanie poza napisami obcojęzycznymi także napisów w języku polskim. Pojawiają się one wciąż rzadko, choć upominają się o nie tysiące studentów (oraz ich nauczyciele, wykładowcy i profesorowie), którzy chcieliby oglądać polskie filmy, polskie napisy byłyby zaś dla nich ułatwieniem[2]. Z filmów z polskimi napisami chętnie korzystaliby też nauczyciele w polskich i/lub polonijnych szkołach – ich uczniowie, mimo iż posiadają polskie korzenie, nie zawsze biegle posługują się językiem polskim. Kolejną grupą odbiorców byłaby Polonia, która także (np. w drugim, trzecim pokoleniu) nie zawsze potrafi wychwycić wszystko w formie mówionej (szczególnie, gdy artykulacja aktorów jest trudna do zrozumienia nawet dla rodzimych użytkowników języka w kraju lub kwestie wypowiadane są szybko). Forma pisana ułatwia znacznie zrozumienie filmu.

Polskie napisy służą jeszcze innemu celowi: są one przeznaczone dla osób niesłyszących i to im mają ułatwiać dostęp do kultury. W tym kontekście tym bardziej niepokojący jest brak takich właśnie udogodnień na płytach (nawet tych nowo wydawanych). Warto zaznaczyć, iż niepełnosprawna osoba z zagranicy w ogóle nie ma możliwości dostępu do polskich filmów – gdyż większość wydań nie posiada ani polskich napisów, ani audiodeskrypcji, która także niezwykle pozytywnie wpłynęłaby na sposób postrzegania i samą recepcję polskiego kina za granicą.

[2] Słuchanie wspierane czytaniem wspomaga proces opanowywania języka.

Filmy obcej produkcji bardzo często ogląda się **z ciekawości**, np. podczas lotów samolotem. Od pewnego czasu polskie filmy pojawiają się na trasach międzynarodowych, np. w liniach lotniczych LOT. Z doświadczenia wiadomo, iż lecąc transferem przez jakiś kraj lub udając się do niego choćby na chwilę, chętnie korzysta się z takiej właśnie (filmowej) możliwości jego poznania. Jednak duża część filmów, które można zobaczyć na pokładzie polskich samolotów, nie ma napisów w języku obcym, co uniemożliwia ich obejrzenie cudzoziemcom. Ich dobór również pozostawia bardzo wiele do życzenia (tu również działania powinny zostać ukierunkowane przez PISF). Należałoby również zadbać o zaistnienie przynajmniej pojedynczych polskich tytułów u innych przewoźników – tu jednak już absolutnie niezbędne jest proponowanie filmów z napisami.

Coraz szersza promocja polskiego kina i **zdobywane przez polskie filmy nagrody stają się powodem, dla których coraz częściej sięgają po nie cudzoziemcy** niezwiązani z Polską. Dostęp do polskich filmów za granicą możliwy jest głównie na pokazach festiwalowych, nie ma bowiem spójnej polityki promocyjnej polskiego kina. Polski Instytut Sztuki Filmowej swoimi działaniami przyczynia się do promocji polskiej kinematografii, w tej kwestii jednakże można byłoby robić więcej.

Celowe byłoby np. legalne udostępnianie szerszej publiczności filmów z napisami. Dostęp do polskich filmów w internecie na legalnych platformach jest na razie bardzo ograniczony terytorialnie (na co skarżą się także m.in. nauczyciele języka polskiego i poloniści na świecie). Nie można w pełni korzystać nawet z tych skromnych zasobów, gdyż polskie serwisy nie dbają o umieszczanie napisów na platformach, troszcząc się jedynie o rodzimego odbiorcę.

9.1. Propozycje nowych działań w zakresie promocji języka polskiego za pomocą polskich filmów

Dotychczasowe doświadczenia wskazują na celowość podjęcia następujących działań:

- utworzenie komórki w PISF zajmującej się umieszczaniem napisów polskich i obcojęzycznych na płytach DVD i w serwisach oferujących legalny dostęp do filmów;
- gromadzenie napisów przygotowywanych przy różnych okazjach przez studentów języka polskiego oraz na potrzeby pokazów festiwalowych i ich wykorzystywanie;
- wprowadzenie napisów w języku polskim i audiodeskrypcji do nowych filmów; jest to rozwiązanie korzystne dla uczących się języka polskiego jako obcego, Polonii oraz niesłyszących (lub osób z innymi formami niepełnosprawności);
- wprowadzenie napisów **przynajmniej** w dwóch językach (oczywiście, im więcej wersji językowych, tym korzystniej) – obowiązkowe napisy w języku angielskim oraz w drugim języku wybranym przez dystrybutora lub producenta;
- zwiększenie dostępności polskich filmów w internecie za granicą, zniesienie ograniczeń terytorialnych (polskie serwisy VOD, Ninateka i inne legalne źródła kultury) lub troska o szerszą dystrybucję w zagranicznych serwisach; filmy polskie z napisami angielskimi powinny się pojawiać choćby w TV Polonia;
- wydawanie z napisami obcojęzycznymi nie tylko polskich filmów krótko- czy pełnometrażowych, lecz także seriali oraz przedstawień teatru telewizji (w wymienionych przy-

padkach napisy nie występują właściwie w ogóle); zarówno klasyczne polskie seriale, jak i teatr TV są bardzo znane poza granicami Polski i byłyby chętnie oglądane, jednak brak napisów blokuje możliwość pochwalenia się nimi wśród szerszej publiczności;
– wydaje się też, że czas już na powolne wycofywanie lektora z telewizji i przechodzenie na napisy (Polska jest jednym z nielicznych krajów świata, w których system lektora jest jeszcze stosowany); korzyścią emisji filmów w telewizji w wersji oryginalnej z napisami jest znaczne poprawienie znajomości języków obcych wśród rodzimych widzów (niezbite dowody na to przynoszą badania dotyczące znajomości i sposobów uczenia się języka angielskiego wśród np. mieszkańców krajów skandynawskich).

10. Analiza SWOT

Mocne strony	Słabe strony
– możliwość szybkiego dotarcia do Polaków i osób zainteresowanych językiem polskim w dowolnym miejscu na świecie – niski koszt dystrybucji materiałów cyfrowych – atrakcyjność kanału cyfrowego dla młodego pokolenia – multimedialność (w szczególności możliwość udostępniania i przetwarzania dźwięku) – coraz silniejsza instytucjonalna promocja polskiego kina za granicą – pojawienie się polskiego kina w nowych obszarach, np. w samolotach – zwiększone zainteresowanie polskim kinem na świecie	– znaczące koszty wytworzenia materiałów informacyjnych wysokiej jakości – wysoki koszt narzędzi cyfrowego przetwarzania języka – niski poziom digitalizacji zasobów – oderwanie użytkownika cyfrowego od prawdziwego kontekstu komunikacyjnego (tzw. realu) – niewystarczające wyposażenie sal lekcyjnych w sprzęt, internet szerokopasmowy, projektory – brak możliwości oglądania filmów przez szeroką międzynarodową publiczność (poza pokazami kinowymi i festiwalami) – niezwykle mała dostępność polskich filmów w internecie za granicą – nieatrakcyjny promocyjnie i marketingowo dobór filmów w samolotach (przede wszystkim w liniach LOT), dokonywany wyłącznie z myślą o Polakach (filmy są przestarzałe, produkcji nowych jest niewiele, brak też napisów)
Szanse	**Zagrożenia**
– korzyści ze wzmocnienia wspólnoty Polaków i mówiących po polsku, rozproszonych po całym świecie	– dominacja języka angielskiego jako rzekomo najlepszego i wyłącznego nośnika wiedzy w technologii

Szanse	Zagrożenia
– dobrze wykształcone kadry badawcze lingwistów i informatyków – dobrze wykształceni i otwarci na nowe idee edukatorzy (lektorzy, nauczyciele, animatorzy) – kontynuacja rozwoju systemu bibliotek cyfrowych i repozytoriów, zgodnie ze światowymi tendencjami – szerszy odbiór kina polskiego za granicą – możliwość uczenia języka polskiego i kultury polskiej za pomocą filmów – zwiększenie sprzedaży filmów polskich zarówno w kraju, jak i za granicą – możliwość wykorzystania tłumaczeń filmów przygotowywanych przez studentów polonistyk na całym świecie oraz korzystanie z napisów przygotowywanych na pokazy festiwalowe na świecie – zwiększenie zainteresowania dystrybutorów zagranicznych polskimi filmami, a w konsekwencji zwiększenie dochodów ze sprzedaży	– silna pozycja lobby blokującego darmowy dostęp do informacji dla nauki i edukacji – jednostronna i nadmierna ideologizacja przekazu, który potencjalnie trafia do odbiorców o różnych światopoglądach – cięcia budżetowe i rezygnacja z misyjności rozwoju technologii w fazie prototypów – ograniczanie środków budżetowych na edukację – pojawianie się nielegalnych i nieprofesjonalnych tłumaczeń

11. Bibliografia

Pawłowski A., 2013, *Wirtualizacja – historia i próba rekonstrukcji pojęcia*, w: *Wirtualizacja: problemy, wyzwania, skutki*, L.W. Zacher, red., Warszawa, s. 11–24.

Tambor A., 2015, *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice.

Posłowie

Strategia nauczania i promocji języka polskiego na świecie

W rzeczywistości pozajęzykowej zdarzają się różne wydarzenia, niektóre zupełnie nieoczekiwane, modyfikujące lub zupełnie zmieniające przewidywany bieg wypadków. Warto to sobie uświadomić, obserwując historię minionych 40 lat i wpływ poszczególnych wydarzeń na pozycję języka polskiego na świecie.

Język i kultura polska na tle wydarzeń społecznych i politycznych w końcu XX wieku

Oczy chrześcijańskiego świata zwróciły się na Polskę 16 października 1978 roku po wyborze na papieża kardynała Karola Wojtyły. Było to wydarzenie niezwykłe, gdyż po upływie 455 lat papieżem został kardynał spoza Italii, stosunkowo młody, bardzo medialny, władający kilkoma językami. Wywołało wielkie zainteresowanie jego osobą, niebanalną historią życia, zwłaszcza studiami polonistycznymi na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz artystyczną działalnością w Teatrze Rapsodycznym. Przyjaciele zwracali uwagę na jego wiarę w sakralną, niemal mistyczną moc słowa. Jan Paweł II dobrze rozumiał funkcję symboliczną języka, reprezentującego najważniejsze wartości kulturowe każdego narodu:

> Naród bowiem jest tą wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spoiwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje „z kultury" i „dla kultury" – dlatego właśnie jest ona tym wielkim wychowawcą ludzi do tego, aby bardziej „być" we wspólnocie, która ma dłuższą historię niż każdy człowiek i własna rodzina – zarazem zaś we wspólnocie, w oparciu o którą każda rodzina wychowuje, poczynając od tego, co najprostsze: od języka, którym mały człowiek uczy się mówić, aby stawać się członkiem tej wspólnoty, którą jest jego rodzina i jego naród […]. Jestem synem narodu, który przetrwał najstraszliwsze doświadczenia dziejów, który wielokrotnie był przez sąsiadów skazywany na śmierć – a on pozostał przy życiu i pozostał sobą. Zachował własną tożsamość i zachował pośród rozbiorów i okupacji własną suwerenność jako naród – nie w oparciu o jakiekolwiek inne środki fizycznej potęgi, ale tylko w oparciu o własną kulturę, która okazała się w tym wypadku potęgą większą od tamtych potęg[1].

[1] Wypowiedź Jana Pawła II w siedzibie UNESCO w 1980 roku.

Na spotkaniach z przedstawicielami różnych narodów Jan Paweł II przemawiał w ich językach, aby wyrazić symbolicznie swój szacunek dla całej ich kultury. Spotykając się np. z Aborygenami w Australii, przemawiał w jednym z ich języków, na co nie zdobył się nigdy żaden z premierów tego kraju. Podobnie w Szwajcarii do Retoromanów zwracał się w języku retoromańskim. W każdym z odwiedzanych krajów spotykał się z mieszkającymi tam Polakami, przemawiał do nich po polsku, przekonany, że polskie słowo tworzy specjalną więź między uczestnikami spotkania. Na całym świecie był znany jako papież Polak. W czasie jego pontyfikatu język polski był uznawany za jeden z ważnych języków światowego katolicyzmu, co znajdowało wyraz m.in. w modlitwach i lekcjach czytanych po polsku podczas nabożeństw. Badacze zwracają uwagę, że w wielu wypowiedziach Jana Pawła II wyrażona była postawa wielkich polskich romantyków. Pisał na ten temat Czesław Miłosz:

> Czytelnik Jego pism i niezliczonych homilii nieraz odnosi wrażenie, że duch wielkich polskich romantyków, skazany na przegraną, wcielił się w głowę katolickiego, czyli powszechnego kościoła i w ten sposób wystąpił na scenie ogólnoświatowej historii. Jeżeli tak właśnie jest, niezbyt ważne były upadki i śmieszności nawiedzające dzieło i biografie wieszczów, skoro znaleźli swoje spełnienie w człowieku potężniejszym niż królowie i docześni władcy tej ziemi (cyt. za: J. Popiel, 2006: 291–292).

W 1979 roku Jan Paweł II odwiedził Polskę po raz pierwszy, co stanowiło okazję do zainteresowania światowych mediów naszym krajem, jego społeczeństwem i rolą katolicyzmu w Polsce socjalistycznej. Zainteresowanie to przybrało na sile rok później, kiedy na Wybrzeżu wybuchły strajki prowadzące do powstania NSZZ Solidarność. Kryzysowa sytuacja, w jakiej znalazła się Polska, i towarzysząca temu świadomość, że losy Polski rzutują na przyszłość całego bloku socjalistycznego ze Związkiem Radzieckim na czele, spowodowały duże zainteresowanie naszym krajem zarówno w zagranicznych środkach masowego przekazu, jak i w wielu publikacjach. Dzięki nim Polska ze swoimi problemami, językiem i kulturą stała się psychicznie bliższa wielu ludziom na świecie, a publikacje poświęcone temu zagadnieniu znajdowały się wśród bestsellerów w poszczególnych okresach. Dobrze pokazują to losy *Historii Polski*, książki oczekującej na publikację w Oxford University Press, które zwlekało z jej wydaniem, obawiając się nikłego zainteresowania czytelników tą pozycją. Wydarzenia w Polsce spowodowały, że w grudniu 1981 roku ukazała się publikacja *God's Playground: A History of Poland* Normana Daviesa. Jej sukces i zapotrzebowanie na bardziej skondensowaną wersję naszej historii spowodowało opublikowanie w 1984 roku książki *Heart of Europe: A Short History of Poland* Daviesa. Choć był to podręcznik historii Polski, po wstępie i spisie treści autor podawał zasady wymowy polskiego alfabetu, gdyż w tekście odwoływał się nie tylko do polskich nazw własnych, ale także do polskiej poezji cytowanej w oryginale. Przykładowo podał, że tytuł książki *Serce Europy* stanowi nawiązanie do wiersza Juliusza Słowackiego z roku 1836, cytowanego po polsku, podobnie jak tytuł *Boże igrzysko* stanowiło aluzję do wiersza Jana Kochanowskiego.

Dla niektórych autorów lata 1980–1989 stanowiły okres wyjątkowej popularności języka i kultury polskiej na Zachodzie, nigdy wcześniej zainteresowanie naszym krajem, jego historią, społeczeństwem i kulturą nie było tak wielkie i nie zaowocowało tak dużą liczbą pu-

blikacji. Trzeba również pamiętać, że odmienna sytuacja panowała w krajach bloku socjalistycznego, w których władze starannie cenzurowały wiadomości z Polski i książki o Polsce, obawiając się „polskiej zarazy". Fascynacja wydarzeniami w Polsce części mieszkańców tych krajów musiała być zaspokajana nieoficjalnie, w drugim obiegu, co często mobilizowało do uczenia się języka polskiego.

O sile fascynacji Polską świadczą polonistyki, powstałe w wyniku zainteresowania ruchem Solidarności w tamtym czasie: na Uniwersytecie Hankuk w Seulu (w 1987 roku) i w Tokyo University of Foreign Studies (w 1991 roku). Twórca polonistyki koreańskiej, profesor Cheong Byung Kwon nauczył się polskiego w latach 80. ubiegłego wieku na Uniwersytecie w Berlinie. Mimo starań nigdy nie był w Polsce aż do 1989 roku, gdyż odmawiano mu wizy wjazdowej. Ciekawe, że polonistyka została utworzona w Korei Południowej, zanim ten kraj nawiązał stosunki dyplomatyczne z Polską.

Proces integracji polonistyki krajowej i zagranicznej

Niezależnie od nadzwyczajnych wydarzeń kryzysowych, które miały wpływ na zainteresowanie Polską do początku lat 90., przychodzi jednak moment, kiedy należy rozpocząć regularną pracę naukowo-dydaktyczną, związaną z przygotowaniem programu studiów, doborem podręczników, naborem studentów czy wreszcie z kompletowaniem kadry nauczającej. Jest to działalność w zasadzie rutynowa, jeśli dany ośrodek polonistyczny dysponuje odpowiednią kadrą z doświadczeniem i zapleczem, natomiast każdy z tych elementów staje się trudnym problemem do rozwiązania na początku działalności. Dodatkowa trudność polegała na tym, że zagraniczne ośrodki polonistyczne przez lata były pozostawione same sobie, co dla tworzących się polonistyk stanowiło nie lada wyzwanie. Zajęte rozwiązywaniem problemów politycznych, społecznych i ekonomicznych państwo polskie nie poświęcało zbyt wiele uwagi polonistykom zagranicznym. W roku 1995 zorganizowano jednak w Uniwersytecie Warszawskim konferencję polonistów zagranicznych, na którą przybyło wielu przedstawicieli polonistyk działających poza Polską obok polonistów krajowych zainteresowanych nauczaniem języka i kultury polskiej jako obcych. Konferencja stanowiła ważne wydarzenie, ponieważ odbywała się w nowej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce, po przełomie politycznym z końca lat 80. i początku lat 90. Dodatkowym czynnikiem przyciągającym polonistów zagranicznych był fakt, że poprzednia taka konferencja odbyła się w Warszawie 18 lat wcześniej, w roku 1977. Podczas trwania konferencji kilkunastoosobowa grupa polonistów zagranicznych zebrała się w hotelu Bristol, postanawiając stworzyć stowarzyszenie, które by ułatwiało wzajemne kontakty i regularną współpracę, której dotąd nie było. Liderem tej grupy był dr Donald Pirie z Uniwersytetu w Glasgow, mający wizję ruchu społecznego polonistów, walczącego z zakorzenionymi stereotypami i przyzwyczajeniami. Wśród ogłoszonych przez niego dziesięciorga przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego znajdujemy np. takie: „(i) Język polski nie jest trudny (chyba że dla nauczyciela). [...] (vi) Polak nie zawsze lepiej umie/ wie: rodzimy Polak na pewno dobrze potrafi mówić po polsku, ale rzadko kiedy umie pożytecznie wyjaśnić studiującym konkretne problemy. Nie-Polak, który opanował język polski, jest potrzebnym elementem w kręgu nauczycielskim" (W. Miodunka, red., 1997: 16).

Grupa Bristol została zaproszona do Instytutu Polonijnego UJ w 1996 roku na konferencję, podczas której podjęto decyzję o rejestracji Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Stowarzyszenie to zostało zarejestrowane w Warszawie 22 kwietnia 1997 roku. Jednym z podstawowych zadań, jakie stawiały sobie władze Stowarzyszenia, było regularne organizowanie konferencji naukowo-dydaktycznych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce, by poloniści zagraniczni mieli możliwość nawiązywania nowych kontaktów i zapoznawania się z tym, co w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego robi się poza stolicą. Zadanie to jest realizowane od roku 1997 skrupulatnie, gdyż konferencje odbywały się najpierw co rok, a potem co dwa lata, i nadal są regularnie zwoływane. Po każdej z nich ukazuje się tom materiałów, dokumentujących działalność polonistyk zagranicznych i prace polonistów krajowych, zajmujących się nauczaniem języka i kultury polskiej w świecie.

Znaczenie Stowarzyszenia „Bristol" polegało na tym, że była to pierwsza udana próba integracji działających w izolacji polonistyk zagranicznych z tymi jednostkami polonistyk krajowych, które zajmują się nauczaniem języka i kultury polskiej cudzoziemców. Mimo obecności kultury i literatury polskiej w działalności Stowarzyszenia, zwykle jednak dominowały w niej problemy nauczania polszczyzny jako języka obcego. Tymczasem realia kadrowe polonistyk zagranicznych są takie, że jednostkami kierują profesorowie zainteresowani literaturą i kulturą polską, podczas gdy nauczaniem polszczyzny zajmują się lektorzy miejscowi albo przysyłani z Polski przez MNiSW. Biorąc te realia pod uwagę, Wydział Polonistyki UW wyszedł z inicjatywą zorganizowania w roku 1998 I Kongresu Polonistyki Zagranicznej, podczas którego dokonano prezentacji polonistyk zagranicznych oraz dyskutowano o nauczaniu języka, literatury i kultury polskiej, podkreślając znaczenie literatury i kultury w ramach studiów polonistycznych za granicą. Podczas Kongresu postanowiono spotykać się regularnie w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Kolejne Kongresy Polonistyki Zagranicznej odbyły się w Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Opolskim. Uczestnicy III Kongresu Polonistyki Zagranicznej w Poznaniu podjęli w 2006 roku decyzję o powołaniu Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych, które ostatecznie zarejestrowano 12 lutego 2011 roku w Krakowie. Kongres w Opolu został zorganizowany w roku 2012 jako wspólna inicjatywa polonistyki UO i MSSP. To właśnie w Opolu wybitny polonista japoński profesor Tokimasa Sekiguchi zaproponował zmianę dotychczasowej tradycji organizowania kongresów polonistyki krajowej i osobno – polonistyki zagranicznej, a w zamian organizację wspólnych Światowych Kongresów Polonistów. Jego propozycja spotkała się z życzliwym przyjęciem całego środowiska, w tym przedstawicieli Uniwersytetu Śląskiego, którzy w czerwcu 2016 roku zorganizowali VI Światowy Kongres Polonistów. Dzięki temu doszło do integracji językoznawców, literaturoznawców i kulturoznawców polonistycznych, teoretyków i praktyków, polonistów zagranicznych i krajowych.

Sygnalizowany wcześniej (zob. rozdz. VII), a przedstawiony tu bardziej szczegółowo proces integracji polonistów zagranicznych i polskich przebiegał dzięki oddolnym, w których znaczącą rolę odegrali wybitni poloniści zagraniczni. Był to proces ważny, o którym mówiło się w kręgu humanistów i przedstawicieli nauk społecznych. W wyniku takich dyskusji naukowcy z Instytutu Historii UJ zorganizowali w roku 2007 Kongres Zagranicznych Badaczy

Dziejów Polski, integrujący od tej pory historyków Europy Środkowej i historyków Polski z wielu krajów świata. W postępujący proces integracji świetnie wpisał się Instytut Książki, organizując w maju 2005 roku I Światowy Kongres Tłumaczy Literatury Polskiej w Krakowie, odbywający się odtąd regularnie i gromadzący tłumaczy, wśród których jest wielu polonistów zagranicznych. W ramach ogólnego procesu integracji na skalę światową powstały nowe inicjatywy o charakterze regionalnym, np. Spotkania Polonistyk Trzech Krajów (SPTK), odbywające się przemiennie w Korei Południowej, Chinach i Japonii, czy Zjazd Polonistów Ameryki Północnej, gromadzący polonistów z USA i Kanady, czy wreszcie organizowane na Słowacji konferencje polonistów z Europy Środkowej.

Proces integracji polonistów przebiegał w zasadzie na marginesie zainteresowań władz odpowiednich resortów. Warto więc przypomnieć, że podczas IV Kongresu Polonistyki Zagranicznej w UJ po raz pierwszy przyznano nagrodę im. Jana Kochanowskiego dla wybitnego przedstawiciela polonistyki zagranicznej za cykl prac albo jedną wyróżniającą się pracę na temat literatury i kultury polskiej. Nagrodę w wysokości 10 tys. euro ufundowało Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Przyznano ją niemieckiej polonistce i komparatystce prof. Brigitte Schultze z Uniwersytetu Jana Gutenberga w Moguncji za pracę *Z chłopa król. Cztery wieki tradycji tematu literackiego w Polsce* (Kraków 2006).

Dopiero podczas VI Światowego Kongresu Polonistów zorganizowanego w UŚ odbyła się specjalna sesja plenarna, w czasie której przedstawiciele MSZ, MNiSW, MEN, MKiDN i innych resortów dyskutowali z uczestnikami Kongresu o problemach nauczania i promocji języka polskiego na świecie, zapowiadając powołanie zespołu ekspertów w celu opracowania tego zagadnienia. Zebrani poloniści przyjęli tę nowatorską inicjatywę z uznaniem i nadzieją, traktując ją jako zapowiedź nowego otwarcia w zakresie nauczania i promocji polszczyzny na świecie.

Proces integracji środowiska polonistycznego w skali światowej jest trudny do przecenienia. Dzięki niemu poszczególne polonistyki zagraniczne wyszły z izolacji i osamotnienia w rozwiązywaniu problemów. Okazywało się bowiem, że zawsze można liczyć na sprawdzone pomysły kolegów z innych krajów, na wykorzystanie ich doświadczeń i rozwiązań. Integracja była więc ważna dla rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w Polsce, przyczyniła się do umocnienia krajowego środowiska polonistów zajmujących się językiem, literaturą i kulturą polską na świecie. Była też ważna dla polonistyk zagranicznych w skali regionalnej.

Bibliografia

Miodunka W., red., 1997, *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków.

Popiel J., 2006, *Losy artysty w czasach zniewolenia. Teatr Rapsodyczny 1941–1967*, Kraków.

Rekomendacje

Przedstawiona monografia proponuje analityczne spojrzenie na kwestię nauczania i promocji języka polskiego na świecie, co wyraża się przede wszystkim w tym, że cały temat został podzielony – ze względu na przejrzystość i czytelność opracowania – na trzynaście części szczegółowych, które wielokrotnie i na wielu płaszczyznach łączą się ze sobą, co każdorazowo sygnalizują odsyłacze. Rekomendacje zawarte w każdej z części wyznaczają kierunki działań, które warto podjąć, by promocja i nauczanie języka polskiego w świecie zyskały na znaczeniu, sam język zaś, stawał się coraz bardziej rozpoznawalny, a dzięki temu był postrzegany jako atrakcyjny i przydatny. Poniżej zebrano te, które dla powodzenia realizacji zaproponowanej strategii, wydają się kluczowe.

Zespół ekspertów uznaje, że najważniejszym zadaniem jest kształtowanie świadomości językowej Polaków, by rozumieli, że język polski jest wartością podstawową dla tożsamości i kultury narodowej, lecz także, że jest wartością uznawaną przez przedstawicieli innych narodów, którzy chętnie się go uczą, osiedlają w Polsce, zabiegają o polskie obywatelstwo. Dlatego też konieczne jest:

1. wprowadzenie do świadomości językowej społeczeństwa polskiego znaczenia języka polskiego wśród języków europejskich (romańskich, germańskich i słowiańskich);
2. uświadomienie społeczeństwu polskiemu specjalnego miejsca polszczyzny wśród języków słowiańskich w UE;
3. prowadzenie akcji promujących polszczyznę w Europie i w świecie;
4. uświadomienie społeczeństwu polskiemu znaczenia dwu- i wielojęzyczności we współczesnym świecie jako rękojmi zachowania języka polskiego i rozwoju jego nauczania za granicą;
5. prowadzenie akcji w liceach w Polsce mających za cel wychowanie młodzieży do przyszłej dwu- i wielojęzyczności w UE i w globalnym świecie;
6. prowadzenie wśród migrantów z Polski za granicą akcji mającej na celu przekonanie ich do dwujęzyczności – z polszczyzną wyniesioną z domu i z językiem kraju zamieszkania.

W Polsce znaczna grupa specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego jest słabo wykorzystywana, gdyż specjalizacje takie oficjalnie nie istnieją. Wyjątek stanowią uczelniane ośrodki kształcenia obcokrajowców, naukowe zakłady glottodydaktyki polonistycznej, akwizycji języków i komunikacji międzykulturowej, zatrudniające takich specjalistów. Dlatego też konieczne jest:

1. równoczesne uznanie przez MEN i MNiSW, że istniejąca rzeczywistość językowa w Polsce wymaga nauczania polszczyzny jako języka ojczystego, jako języka obcego i jako języka drugiego – uczelnie wyższe kształcące nauczycieli uznały ten fakt już kilkanaście lat temu i zaczęły kształcić wyspecjalizowanych nauczycieli;
2. wprowadzenie przez MNiSW w konsekwencji uznania tego faktu trzech specjalizacji nauczycieli języka polskiego: nauczyciel języka polskiego jako ojczystego, jako języka obcego i jako języka drugiego;
3. w konsekwencji uznania tego faktu wprowadzenie przez MEN nowych przedmiotów: *język polski jako obcy* i *język polski jako drugi* dla dzieci z doświadczeniem (e)migracyjnym w miejsce przedmiotu język polski (jako ojczysty);
4. przejawem troski o odpowiednie standardy kształcenia przyszłych nauczycieli byłoby ujednolicenie programów kształcenia i przygotowanie w MNiSW minimum programowego tych studiów (uczelnie polskie oferują specjalistyczne studia w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego jako studia podyplomowe, magisterskie i licencjackie, mocno różniące się programami, siatką godzin, profilem absolwenta).

Szkoły polskie poza Polską są placówkami, które od dziesiątków lat zajmują się podtrzymywaniem znajomości języka polskiego przez kolejne pokolenia młodych Polaków mieszkających za granicą, a także pielęgnowaniem polskiej kultury i tradycji. Dlatego też konieczne jest:

1. przyjęcie nadrzędnej zasady, że każda szkoła za granicą nauczająca języka polskiego lub ucząca po polsku realizuje nasz cel narodowy;
2. waloryzacja szkół społecznych, realizujących ok. 85% nauczania języka polskiego poza Polską i legitymujących się 175-letnią tradycją;
3. waloryzacja SPK (realizujących 15% nauczania) podlegających ORPEG i zmiana ich nazwy na *szkoły uzupełniające*;
4. dążenie do rozwoju sieci szkolnictwa polonijnego przez rozwój przedszkoli z językiem polskim oraz nauczania na poziomie licealnym;
5. rozważenie przez MEN możliwości honorowania edukacji polskiej uzyskiwanej przez uczniów za granicą;
6. stałe zwiększanie liczby dzieci i młodzieży uczącej się polskiego poza Polską w krótkoterminowych programach edukacyjnych w Polsce;
7. przeprowadzenie konsultacji (wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców za granicą) dotyczących obowiązującej *Podstawy programowej…*, a następnie dostosowanie jej do oczekiwań odbiorców.

Nauczyciele polscy za granicą przez lata pracowali z ogromnym poświęceniem, starając się przekazać swoim uczniom znajomość języka polskiego w wersji pisanej, która stanowi klucz do całej kultury narodowej niezależnie od miejsca i czasu, w którym została stworzona. Dlatego też:

1. nauczyciele języka polskiego poza Polską powinni mieć odpowiedni status niezależnie od typu szkół, w których pracują; MEN powinno przygotować wymagania i przepisy umożliwiające im awans zawodowy; należy także pomyśleć o możliwości uwzględnie-

nia lat pracy nauczycielskiej za granicą w ustalaniu wysokości świadczenia emerytalnego w Polsce;
2. nauczyciele pracujący za granicą powinni mieć równy dostęp do świadczeń i odznaczeń zawodowych oferowanych przez państwo polskie;
3. konieczne jest wprowadzenie możliwości podnoszenia kwalifikacji nauczycieli dzięki uczestnictwu w szkoleniach opracowanych w postaci kilku modułów, których ukończenie pozwalałoby na uzyskanie dyplomu ukończenia studiów podyplomowych;
4. należy promować osiągnięcia nauczycieli polonijnych, prezentując na platformie internetowej ich rozwiązania dydaktyczne i metodyczne;
5. konieczne jest wprowadzenie przez ORPEG możliwości konsultacji metodycznych na platformie internetowej online;
6. należy wprowadzić regularne (np. coroczne) spotkania nauczycieli pracujących w jednym państwie w celu integracji środowiska, dzielenia się doświadczeniami oraz wypracowywania wspólnych opinii na temat programów, podręczników i metod nauczania.

W szkołach polskich w Polsce liczba dzieci z kontekstem migracyjnym w ostatnich latach stale rośnie. Ich potrzeby językowe nie są zaspokajane w odpowiednim stopniu ze względu na brak pomocy dydaktycznych, które pozwalałyby im w jak najszybszym czasie osiągnąć umiejętności językowe porównywalne z umiejętnościami polskich rówieśników. Dlatego też konieczne jest:
1. przygotowanie przez MEN podstaw programowych dla przedmiotów *język polski jako obcy* i *język polski jako drugi* na różnych poziomach kształcenia, uwzględniających elementy edukacji międzykulturowej – w przygotowanie podstaw powinni zostać włączeni, poza czynnymi zawodowo nauczycielami języka polskiego jako obcego/drugiego, przedstawiciele ośrodków akademickich od lat kształcących nauczycieli języka polskiego jako obcego oraz jako drugiego;
2. zlecenie przez MEN przygotowania serii rzetelnych testów diagnostycznych, które umożliwiłyby ocenę kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem (e)migracyjnym, a następnie opracowanie programów nauczania, które umożliwiłyby im opanowanie praktyczne sprawności językowych, podstaw gramatyki polskiej oraz słownictwa niezbędnego w szkolnej nauce, grupę odniesienia dla uczniów z doświadczeniem (e)migracyjnym powinni stanowić ich polscy rówieśnicy;
3. zlecenie przez MEN przygotowania materiałów dydaktycznych do nowych przedmiotów: język polski jako obcy i język polski jako drugi;
4. w związku z tym, że w obecnej rzeczywistości edukacyjnej w Polsce każda szkoła we własnym zakresie rozwiązuje problemy kształcenia językowego dzieci i młodzieży z kontekstem (e)migracyjnym – tworzenie w (dużych) miastach ośrodków metodycznych pomagających szkołom w rozwiązywaniu problemów i organizujących zajęcia integracyjne dla takich dzieci i młodzieży;
5. doprecyzowanie przez MEN statusu asystenta językowo-kulturowego, ze wskazaniem sposobów jego zatrudnienia i finansowania oraz zakresu podstawowych obowiązków.

Zadania związane z nauczaniem i promocją języka polskiego poza Polską realizuje obecnie wiele podmiotów rządowych, których działania powinny być skoordynowane, by wiadomo było, co już zostało zrobione, co się aktualnie robi, a co pozostaje w planach na przyszłość. Dlatego też zespół ekspertów:

1. opowiada się stanowczo za stworzeniem jednego ośrodka centralnego, koordynującego działania w zakresie nauczania i promocji języka polskiego w świecie;
2. zwraca uwagę na potrzebę stabilności przepisów prawnych i zasad finansowania przez państwo polskie nauczania języka polskiego w Polsce i poza Polską;
3. pragnie podkreślić, że konieczna jest konsekwencja działania, którą udało się osiągnąć w polskich ośrodkach uczelnianych dzięki wieloletniemu działaniu tej samej kadry kierowniczej;
4. zwraca uwagę na konieczność stałego monitorowania przez MEN sytuacji nauczania języka polskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim, a przez MNiSW – sytuacji w poszczególnych uczelniach wyższych.

Promocji języka polskiego dotychczas nie doceniano, utożsamiając ją jedynie z nauczaniem języka polskiego, zwłaszcza poza Polską. Tymczasem promocja jest procesem znacznie szerszym, obejmującym rozpoznawanie języka, jego obecność w międzynarodowej przestrzeni komunikacyjnej, powiązanie z tworzoną w nim kulturą oraz przekonanie o jego wartości komunikacyjnej wśród języków słowiańskich i europejskich. Dlatego też:

1. MSZ, MEN, MNiSW oraz władze Kościoła katolickiego powinny zakazać rozpowszechniania w podległych sobie placówkach negatywnych stereotypów na temat języka polskiego (trudny, nieprzydatny, niszowy);
2. promując język polski, należy brać pod uwagę zmieniającą się pozycję języków na rynku edukacyjnym oraz na rynku pracy w poszczególnych krajach i dostosowywać obraz języka polskiego do tych realiów;
3. należy podjąć działania prowadzące do odpowiedniego funkcjonowania języka polskiego w sferze publicznej za granicą i w Polsce;
4. uznając dotychczasowy dorobek Instytutu Książki w sferze popularyzacji literatury polskiej w świecie, postulujemy zintegrowanie i wzmocnienie działań promujących literaturę polską w oryginałach i w tłumaczeniach (tu: także otwartość dostępu);
5. należy znowelizować *Ustawę o języku polskim*, nowelizowaną w 2015 roku, ze względu na nieprecyzyjność wielu przepisów odnoszących się do procesu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego;
6. nowelizacja przepisów w *Ustawie o języku polskim* powinna się ograniczać do regulowania systemu certyfikacji znajomości polszczyzny; szczegółowe przepisy dotyczące organizacji egzaminów certyfikatowych powinny się znaleźć w regulaminie Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Zespół opracowujący monografię jest przekonany, że wdrożenie postulowanych działań ma niebagatelne znaczenie dla wzmocnienia pozycji Polski w świecie.

Terminy i definicje

Adaptacja
Dostosowanie utworu literackiego do możliwości percepcyjnych czytelnika.

Adaptacja *ad usum Delphini*
Utwór zaopatrzony w komentarz wyjaśniający miejsca trudne (języka i treści) w tekście, najczęściej przygotowywane na potrzeby czytelnika młodzieżowego.

Adaptacja *sensu largo*
Adaptacja polegająca na modyfikacji języka utworu – zastępowaniu słów i fraz językowych tak, aby tekst był zrozumiały dla założonego czytelnika (czytelnika o określonych kompetencjach językowych).

Adaptacja *sensu stricto*
Adaptacja polegająca na eliminowaniu trudnych słów i fraz językowych tak, aby tekst był zrozumiały dla założonego czytelnika (czytelnika o określonych kompetencjach językowych).

Anotacja (oznaczanie w tekstach)
Wzbogacenie tekstu cyfrowego metainformacją (autor, tytuł, data powstania utworu itd.) oraz informacją o cechach gramatycznych pojedynczych wyrazów (część mowy, przypadek, liczba, czas, tryb itd.), a także o ich funkcjach składniowych (podmiot, orzeczenie itd.). Oprócz anotacji metadanymi i anotacji morfosyntaktycznej występuje też anotacja semantyczna (kategoryzacja znaczeń).

Asymetria komunikacyjna
Zjawisko występujące w komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej w sytuacji, gdy między uczestnikami komunikacji (traktowanymi indywidualnie lub zbiorowo) pojawia się znacząca różnica mocy i prestiżu języka. Jeżeli proces komunikacji w sytuacji asymetrii dochodzi do skutku – najczęściej: (i) interlokutor posługujący się językiem słabszym częściowo rezygnuje z manifestowania swojej tożsamości kulturowej i dostosowuje się do wymagań rozmówcy przez posługiwanie się jego językiem (osłabiając tym samym swoją pozycję); (ii) obaj interlokutorzy godzą się na użycie języka trzeciego, który nie daje przewagi komunikacyjnej żadnemu z nich. Użycie przez interlokutora mówiącego językiem silniejszym języka słabszego jest nienaturalne i zazwyczaj stanowi efekt uruchomienia jakieś strategii komunikacyjnej.

Asystent językowo-kulturowy
Osoba znająca język i kulturę dziecka/ucznia z kontekstem migracyjnym, pełniąca funkcję mediatora językowego/kulturowego.

Audiodeskrypcja
Przekazywany za pomocą słów opis treści wizualnych, widocznych w danym momencie na ekranie. Przeznaczona jest dla osób niewidomych i słabowidzących.

BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) – podstawowe umiejętności komunikacyjne
Językowe umiejętności komunikacyjne adekwatne do wieku i statusu użytkownika, umożliwiające mu uczestnictwo w życiu zbiorowości.

CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – edukacyjna biegłość językowa
Znajomość języka w stopniu umożliwiającym pełne uczestnictwo w nauce szkolnej na danym etapie kształcenia. Oznacza znajomość pojęć i terminów koniecznych do odbioru i przyswajania wiedzy przedmiotowej, rozwiązywania zadań/problemów. CALP, w przeciwieństwie do BICS, rozwija się wraz z wiekiem.

Dubbing
Zastąpienie oryginalnych dialogów ich wersjami nagranymi w innym języku. Każda postać mówi innym głosem.

Dzieci /uczniowie z kontekstem migracyjnym
Termin ten obejmuje trzy grupy: (a) dzieci / uczniów mieszkających w Polsce, którzy/którzy mają obce lub mieszane pochodzenie (dzieci / uczniowie cudzoziemscy/imigranccy); (b) dzieci polskiego pochodzenia urodzone i wychowywane za granicą (przyszli uczniowie reemigranci); (c) uczniów polskiego pochodzenia, którzy dotychczas realizowali obowiązek szkolny za granicą (dzieci /uczniowie reemigranci).

Język (perspektywa ekonomiczna)
W kontekście promocji język definiujemy jako jeden z podsystemów informacyjnych systemu zarządzania państwem. Umożliwia on komunikację w wymiarach interpersonalnym i społecznym w sferach administracji, gospodarki, kultury itd., współtworząc zarazem wspólnotę użytkowników, jej prestiż i potencjał ekonomiczny na obszarze państwa oraz poza nim. Podsystem ten, wbrew idealistycznym wyobrażeniom tradycyjnej humanistyki, charakteryzuje się cechami upodobniającymi go do podmiotów ekonomicznych.

Język funkcjonalnie pierwszy
Język niekoniecznie opanowany jako pierwszy, który w życiu jednostki pełni funkcję podstawowego narzędzia komunikacji. Niekiedy z czasem traktowany jako pierwszy *sensu stricto*.

Język polski jako drugi (J2)
Język polski poznawany w polskich szkołach przez dzieci imigranckie oraz dzieci wywodzące się z mniejszości narodowych/etnicznych, posługujące się w środowisku rodzinnym innym językiem, dla nich pierwszym (z czasem polszczyzna jako język drugi zmienia swój status na funkcjonalnie pierwszy).

Język polski jako język szkolnej edukacji (JSE)
Język polski, w którym odbywa się szkolna edukacja (nauka wszystkich przedmiotów) wszystkich dzieci (w tym także cudzoziemskich). Jest narzędziem poznania, ma wymiar akademicki, kognitywny.

Język polski jako obcy (JO)
Polszczyzna poznawana w szkole lub na kursach głównie poza Polską, ale także w Polsce. Nie jest używana przez mówiących równolegle z językiem codziennej komunikacji, lecz bywa wykorzystywana okazjonalnie lub w specjalnych sytuacjach.

Język polski jako odziedziczony (JOD)
Polszczyzna jako język funkcjonujący poza Polską, tj. w otoczeniu, w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod językowy (np. w Anglii, Niemczech, we Francji, w Kazachstanie). Służy wówczas do porozumiewania się głównie w środowisku domowym. Stanowi znacznik więzi grupowej oraz nośnik tożsamości, zapewnia dostęp do szeroko rozumianej polskiej kultury i umożliwia jej przekazywanie.

Język polski jako ojczysty/pierwszy (J1)
Polszczyzna jako pierwszy poznawany i doznawany (doświadczany) przez dziecko język, który ma udział w poznawaniu przez nie świata i kształtowaniu się jego osobowości. Dla Polaków w Polsce jest podstawowym narzędziem porozumiewania się we wszystkich sferach życia, stanowi część ich tożsamości indywidualnej i zbiorowej, umożliwia im (współ)tworzenie kultury, jej odbiór i transmisję.

Język polski jako przedmiot nauczania
Podstawowy przedmiot nauczania w polskim systemie oświatowym od najmłodszych lat dziecka. Obejmuje kształcenie sprawności posługiwania się językiem polskim jako ojczystym, uznanym za wspólny (narodowy, państwowy, rodzimy) dla społeczeństwa. Tak rozumiany język staje się w edukacji narzędziem porozumiewania się (staje się podstawą całości nauczania, tj. językiem szkolnej edukacji) i podstawowym czynnikiem integrującym wokół wartości, a także mostem do kultury narodowej.

Kanon literacki
Zestaw dzieł literackich wyróżniony i zalecany do poznawania przez określoną instytucję, uznawany za obowiązujący i w praktyce powszechnie znany wśród szerokiej publiczności ze względu na określone wartości tych dzieł (np. ideologiczne, artystyczne, estetyczne). Obecnie uważa się, że nie ma jednego, obowiązującego wszystkich, kanonu literackiego i że kanony są tworzone w ramach określonych publiczności i na ich potrzeby. Potocznie: antologia tekstów literackich, arcydzieła, zestawy lektur.

Korpus tekstów
Zbiór tekstów, stanowiący reprezentację języka ogólnego, oznaczonych danymi metainformacyjnymi (autorzy, tytuły, daty powstania). Korpus tekstów ma postać elektroniczną i wyposażony jest w inteligentne narzędzia wyszukiwawcze. W procesie promocji języka korpus pełni funkcję źródła przykładów i rzeczywistych użyć języka.

Kurs przygotowawczy (do podjęcia studiów w języku polskim w Polsce)
Kurs przeznaczony dla osób planujących podjęcie studiów w języku polskim.

Lektor (szeptanka)
Nałożona na oryginalne dialogi inna wersja językowa. Oryginalna wersja językowa pozostaje wyciszona w tle. Zwykle wszystkie postacie „mówią" tym samym głosem. Zdarza się czasem wersja wielogłosowa.

Lektor z wymiany kulturalnej
Nauczyciel akademicki kierowany jest przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na uczelnię zagraniczną na podstawie umów bilateralnych. Kandydaci zgłoszeni przez polskie uczelnie przechodzili postępowanie kwalifikacyjne prowadzone przez Zespół do Spraw Kształcenia i Kwalifikowania Lektorów Języka Polskiego jako Obcego w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich – organ doradczy MNiSW. Umowy z lektorami podpisywane są na rok z możliwością przedłużenia do czterech lat. Nauczyciele muszą spełniać szereg warunków, m.in. mieć ukończone studia magisterskie lub podyplomowe z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego.

Lektor *lingua madre*
Nauczyciel języka polskiego (np. we Włoszech) zatrudniony na podstawie konkursu na warunkach obowiązujących w danej uczelni. Jest rodzimym użytkownikiem polszczyzny.

Lektor/wykładowca zatrudniony lokalnie
Nauczyciel języka polskiego pochodzący z lokalnego środowiska (może być rodzimym użytkownikiem języka, lecz nie jest to wymóg obligatoryjny) lub z Polski; najczęściej zostaje zatrudniony w wyniku konkursu.

Lektorat języka polskiego
Zajęcia z języka polskiego jako obcego prowadzone na zagranicznych uczelniach przez wykładowców tamtejszych polonistyk lub pracowników innych wydziałów, fakultetów bądź katedr. Są adresowane do studentów różnych kierunków studiów, którzy wybierają polski jako drugi lub trzeci język obcy, i oferowane na wszystkich poziomach zaawansowania.

Lektorat języka polskiego na slawistyce
Lektoraty z języka polskiego dla osób będących studentami innych kierunków slawistycznych i w ramach studiów wybierających język polski jako drugi lub trzeci język.

Literet
Literatura zawieszona w internecie i ta, dla której internet (telepismo) jest tworzywem.

Moc języka
W szerokiej perspektywie poznawczej (i) jest to właściwość języka i umysłu ludzkiego, pozwalająca na nazywanie wszelkich przedmiotów i doświadczeń poznawczych, ich porządkowanie i kreowanie na ich podstawie reprezentacji rzeczywistości (proces ten określa się mianem semiozy). W procesie komunikacji natomiast (ii) jest to cecha języka umożliwiająca werbalne oddziaływanie ludzi na siebie, wpływanie na postawy i działania (np. w reklamie, polityce, edukacji czy terapii psychologicznej), a dzięki stosowaniu tzw. performatywów – tworzenie nowych stanów rzeczy. Język jest w tym aspekcie narzędziem realizującym funkcję perswazyjną. W kontekście promocji (iii), tutaj najistotniejszym, **moc języka** należy definiować jako jego **właściwość, sprawiającą, że władające nim osoby (wspólnoty) uzyskują zawodową, społeczną i materialną przewagę nad osobami (wspólnotami) posługującymi się innymi językami.** Skutkiem tego jest gotowość ludzi do poświęcania energii, czasu i środków materialnych na uczenie się bardziej prestiżowych języków, a także pozytywna waloryzacja rodzimych użytkowników takich języków oraz powiązanych z nimi wytworów kultury i/lub produktów.

Modele kształcenia dzieci/uczniów z kontekstem migracyjnym
System organizacji nauczania, którego celem jest umożliwienie dzieciom/uczniom z kontekstem migracyjnym jak najszybszej integracji językowo-kulturowej.

Napisy
Napisy mają za zadanie umożliwić obejrzenie filmu w języku obcym z jednoczesnym zachowaniem wszelkich walorów dźwiękowych wersji oryginalnej. Na ich przygotowanie wpływa prędkość czytania przeciętnego widza (od 150 do 180 słów na minutę). Ograniczenia techniczne napisów – konieczność ich okrojenia do maksymalnie 2 linii tekstu, na ekranie; dopuszczalna liczba znaków w danej linii – maksymalnie 40 (w tym spacje i znaki przestankowe). Napis powinien wyświetlać się na ekranie od 1 do 7 sekund.

Napisy dla niesłyszących
Napisy przygotowane najczęściej w języku wyjściowym. Poza tekstem wypowiadanym znajdują się w nich także onomatopeje oraz nazwy opisujące dźwięki słyszane w czasie projekcji (trzaśnięcie drzwiami itp.).

Napisy dydaktyczne
Napisy wspomagające zrozumienie języka i fabuły filmu wykorzystywane w celach dydaktycznych.

Nauczyciel delegowany
Nauczyciel, który ma swego pracodawcę w Polsce.

Nauczyciel języka polskiego jako obcego/glottodydaktyk (polonistyczny)
Nauczyciel języka polskiego jako nierodzimego. Nauczyciel posiadający odpowiednie kompetencje, dzięki którym potrafi uczyć polszczyzny dzieci/młodzież o niepełnych kompetencjach językowych.

Nauczyciel kierowany
Nauczyciel, który ma swego pracodawcę za granicą.

Nauczyciel polonijny
Nauczyciel, także nauczyciel wolontariusz, uczący języka polskiego oraz historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących. Odgrywa on rolę pośrednika transferującego wiedzę i kształcącego umiejętności ze wskazanych zakresów w sytuacji dwuwymiarowej rzeczywistości dotyczącej języka i kultury.

Netart
Sztuka, dla której internet i jego możliwości technologiczno-komunikacyjne są podstawowym tworzywem.

Obowiązek szkolny
Obowiązek kontynuowania kształcenia do osiągnięcia pełnoletniości, niekoniecznie realizowany w szkole.

Pokolenia polonijne
Pokolenia stopniowo naturalizowane w nowym środowisku językowo-kulturowym. Dzieci (pierwsze pokolenie polonijne) i wnuki (drugie pokolenia polonijne) przedstawicieli pokolenia emigracyjnego.

Pokolenie emigracyjne
Pokolenie bezpośrednich emigrantów (wychodźców), mocno związane ze „starym krajem", zarówno obyczajowo, światopoglądowo, jak i językowo.

Pokolenie zerowe
Dzieci urodzone w Polsce, które opuszczają ojczyznę wraz z rodzicami.

Profesor wizytujący
Nauczyciel akademicki z Polski zatrudniony na semestr lub cały rok akademicki przez uczelnię zagraniczną, która samodzielnie przeprowadza rekrutację.

Polonistyka za granicą
Pełne studia polonistyczne, na podstawie których absolwent ma uzyskać kompetencje w zakresie języka, literatury i kultury polskiej. Studia polonistyczne prowadzone są na poziomie studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich. Przykładem krajów, w których prowadzi się tego typu studia, są Czechy czy Niemcy.

Promocja, promocja języka
Promocję definiujemy jako złożone działanie komunikacyjne, którego celem jest czynienie rozpoznawalnymi, popularnymi i lubianymi produktów, instytucji, osób, a także przedmiotów niematerialnych – idei, poglądów, systemów wartości. Przedmiotem promocji może być także konkretny język. Promocja zagraniczna języka polskiego obejmowałaby działania zwiększające wśród potencjalnych interesariuszy świadomość jego przydatności i atrakcyjno-

ści, podnoszące jego prestiż i rozpoznawalność, a w efekcie zachęcające do nauki.

Przymus szkolny
Nakaz uczenia się dzieci od lat 7, lecz nie dłużej niż do 18. roku życia.

Recepcja literatury
Sposób przyjęcia dzieła literackiego przez określoną publiczność literacką; obejmuje odczytanie utworu i reakcję na dzieło widoczną jako sytuacja rynkowa i specyficzne zachowania odbiorców (np. popyt na rynku księgarskim, poczytność, formy popularności)

Rodzina mieszana
Rodzina, w której jedno z rodziców jest cudzoziemcem.

Rodzina nuklearna
Rodzina składająca się z dwu pokoleń, tj. rodziców i dzieci, charakterystyczna dla społeczeństw migracyjnych.

Rodzina polska
Rodzina, w której oboje rodzice są Polakami.

Sekcje polskie
Oddziały polskojęzyczne wśród oddziałów międzynarodowych we Francji, funkcjonujących w ramach francuskiego systemu edukacyjnego.

Serwilizm językowy
Zjawisko występuje w sytuacji asymetrii komunikacyjnej i objawia się niewymuszonymi obiektywnymi warunkami, a jedynie lenistwem intelektualnym, ignorancją lub niską samooceną, rezygnowaniem z użycia własnego języka (całego dyskursu lub niektórych terminów, np. nazw własnych w postaci rodzimej) na rzecz języka o większej mocy. Przykłady takiego zachowania Polaków można obserwować w kontaktach handlowych na pograniczu polsko-niemieckim; przejawem serwilizmu językowego jest także rezygnacja z poprawnego wymawiania nazw własnych (toponimów, skrótowców, imion biblijnych itd.).

Sprawności językowe
Słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie.

Studia środkowoeuropejskie
Kierunek studiów, który studentom ma dać kompleksową (historyczną, językową, kulturową, realioznawczą) wiedzę o regionie. Zajęcia z języka polskiego i kultury polskiej są komponentami programu.

Studia polskie
Kierunek pozwalający na kompleksowe poznanie języka i kultury polskiej w ramach studiów licencjackich lub magisterskich. W jego programie nie ma przedmiotów typowo filologicznych, co studia te odróżnia od kierunku filologia polska.

Szkoły europejskie
Międzynarodowe szkoły dla dzieci pracowników Unii Europejskiej, oficjalne instytucje edukacyjne kontrolowane wspólnie przez rządy państw członkowskich UE.

Szkoły i szkolne punkty konsultacyjne (SPK)
Szkoły przy placówkach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych RP, działające pod nadzorem pedagogicznym dyrektora Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, szkoły w strukturze ORPEG.

Szkoły polskie poza Polską
Wszystkie typy instytucji edukacyjnych poza granicami kraju prowadzące nauczanie w języku polskim.

Szkoły sobotnie, społeczne szkoły sobotnie, szkoły uzupełniające
Szkoły prowadzące nauczanie w języku polskim, kierowane przez organizacje społeczne i parafie.

Szkoły w systemach edukacyjnych innych państw
Szkoły funkcjonujące w innych systemach edukacyjnych, które prowadzą nauczanie języka polskiego i w języku polskim: szkoły z polskim językiem nauczania, szkoły umożliwiające naukę języka polskiego jako ojczystego, szkoły z językiem polskim jako obcym.

Świadomość językowa
W ujęciu socjolingwistycznym świadomość językowa jest składnikiem świadomości społecznej, która wykorzystuje pojęcie języka lub same zjawiska językowe do: (i) budowania i umacniania, a także podkreślania więzi grupowej; (ii) odróżniania grup własnych i cudzych (mogą to być przekonania jednej grupy na temat innej); (iii) budowania prestiżu grupy. Postrzeganie i uświadamianie sobie zjawisk językowych jest wtedy odbiciem oraz dopełnieniem obrazu grupy społecznej. Społeczną świa-

domość odrębności mają zarówno duże grupy (narody), jak i małe wspólnoty środowiskowe (młodzieżowe, zawodowe itp.).

Test diagnostyczny
Test umożliwiający diagnozę umiejętności językowych dziecka/ucznia z kontekstem migracyjnym.

Text-mining
Zbiór technik eksploracji wielkich zbiorów tekstów w celu wydobycia zawartej w nich informacji.

Tłumaczenie audiowizualne
Specyficzna forma tłumaczenia, która dotyczy materiałów składających się z dźwięku i obrazu.

Wolontariusz, nauczyciel wolontariusz
Nauczyciel pracujący w szkołach sobotnich, często bez wynagrodzenia, społecznie.

Zajęcia lektoratowe
Zajęcia z języka polskiego prowadzone na różnych poziomach zaawansowania (A1–C2).

Zajęcia propedeutyczne
Zajęcia przygotowujące pod względem językowo-merytorycznym do przyszłych studiów.

Zwrot etyczny
Zwrot w literaturoznawstwie dokonany na przełomie XX i XXI wieku; najważniejsze postulaty: (i) w dydaktyce literackiej najważniejszy jest nie tekst, lecz nauka o lekturze tekstu i nauczanie czytania literatury, (ii) w lekturze należy eksponować przede wszystkim to, co indywidualne, niepowtarzalne, osobnicze, to, co jest wydarzeniem i doświadczeniem, (iii) należy zwracać uwagę na etyczny wymiar czytania, na to, co czytelnik odczuwa w trakcie czytania i jak lektura nań wpływa, (iv) zaleca się lekturę dzieł promujących dobro.

KOPIPOL®

Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi
Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych

Informacja o Stowarzyszeniu KOPIPOL – organizacji zbiorowego zarządzania prawami autorskimi do utworów naukowych

1. Organizacja

Stowarzyszenie KOPIPOL jest organizacją zbiorowego zarządzania prawami autorskimi, w rozumieniu art. 104 ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity: Dz.U. z 2017 roku poz. 880 z późn. zm.) – zwanej dalej PrAut. Zostało ono utworzone przez pracowników polskiej nauki i techniki na zebraniu założycielskim 5 czerwca 1995 roku. Siedzibą Stowarzyszenia są Kielce.

Na podstawie decyzji Ministra Kultury nr DP.WPA.024/521/03/mp z dnia 20 listopada 2003 roku (ogłoszonej w M.P. z 2009 r. Nr 21, poz. 270), Stowarzyszenie KOPIPOL zbiorowo zarządza prawami autorskimi do utworów naukowych i technicznych na następujących polach eksploatacji:

1. utrwalanie,
2. zwielokrotnianie jakąkolwiek techniką egzemplarzy utworu, w tym techniką drukarską, reprograficzną, zapisu magnetycznego lub cyfrowego,
3. wprowadzanie do obrotu,
4. użyczenie,
5. najem,
6. wyświetlanie,
7. publiczne odtwarzanie,
8. nadawanie,
9. reemitowanie,
10. publiczne udostępnianie utworu w taki sposób, aby każdy mógł mieć do niego dostęp w miejscu i w czasie przez siebie wybranym.

Stowarzyszeniu KOPIPOL w zbiorowy zarząd swe autorskie prawa majątkowe powierzyło 1996 osób fizycznych (naukowców) oraz 5 osób prawnych (wydawców utworów naukowych) – stan na 22 czerwca 2018 roku.

Członkami Stowarzyszenia KOPIPOL są osoby fizyczne – przedstawiciele polskiej nauki, reprezentujący różne jej dziedziny, oraz osoby prawne – najwięksi wydawcy utworów naukowych i naukowo-technicznych (np.: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego czy Wydawnictwo UMCS).

2. Opłaty

Niezależnie od zakresu uprawnień wynikających z ww. decyzji Ministra Kultury, Stowarzyszenie KOPIPOL realizuje zadania wynikające wprost z przepisów PrAut. Należy tu wymienić:

1. upoważnienie do poboru na rzecz twórców opłaty od producentów i importerów kserokopiarek, skanerów i innych podobnych urządzeń reprograficznych umożliwiających pozyskiwanie kopii całości lub części egzemplarza opublikowanego utworu oraz związanych z nimi czystych nośników (art. 20 PrAut),
2. upoważnienie do poboru na rzecz twórców opłaty od posiadaczy urządzeń reprograficznych, którzy prowadzą działalność gospodarczą w zakresie zwielokrotniania utworów dla własnego użytku osobistego osób trzecich (art. 20^1 PrAut).

3. Repartycja opłat – wypłaty dla naukowców

Zainkasowane przez Stowarzyszenie KOPIPOL opłaty, w części należnej twórcom utworów naukowych i technicznych, wypłacane są uprawnionym w ramach repartycji indywidualnej. Jej podstawą są cyklicznie prowadzone badania statystyczne struktury kopiowania reprograficznego. W ich wyniku ustalane są wydawnictwa, których publikacje są najczęściej kopiowane. Następnie w oparciu o dane uzyskane z Biblioteki Narodowej ustala się, kto publikuje we wspomnianych wydawnictwach, a co za tym idzie, kto jest uprawniony do otrzymania środków w ramach repartycji indywidualnej.

Stowarzyszenie KOPIPOL, jako jedyna organizacja zbiorowego zarządzania, podział inkasowanych opłat opiera wyłącznie na podstawie wyników badań statystycznych.

Szczegółowe informacje na temat zasad, wedle których dokonywana jest rzeczona repartycja, zawarte są na stronie internetowej Stowarzyszenia KOPIPOL. Winni się z nimi zapoznać zwłaszcza ci twórcy, którzy w okresie od 2007 roku publikowali utwory naukowe lub naukowo-techniczne w wydawnictwach wskazanych na stronie internetowej Stowarzyszenia KOPIPOL dla poszczególnych lat prowadzenia repartycji indywidualnej.

Twórca może potwierdzić swoje uprawnienie do otrzymania środków w ramach repartycji za pomocą wyszukiwarki znajdującej się na stronie internetowej Stowarzyszenia KOPIPOL. Wystarczy, że wpisze swoje imię i nazwisko. Dodatkowo, twórca, któremu przysługują środki w ramach repartycji indywidualnej, może wygenerować bezpośrednio z poziomu wyszukiwarki dokumenty niezbędne do otrzymania tych środków. Po ich podpisaniu i przesłaniu na adres Stowarzyszenia KOPIPOL następuje wypłata środków. Jest ona dokonywana w terminie do 60 dni od daty doręczenia Stowarzyszeniu KOPIPOL prawidłowo wypełnionych dokumentów. Na uprawnienie twórcy do otrzymania środków z repartycji indywidualnej nie wpływają łączące go z wydawcami umowy wydawnicze.

ul. Warszawska 21 lok. 31
25–512 Kielce
tel.: (+48) (41) 34 154 39
fax: (+48)(41) 34 154 47
www: www.kopipol.pl
e-mail: kopipol@kopipol.pl

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO

Więcej o książce

ISBN 978-83-226-3535-3

9 788322 635353