

Przemysław E. Gębał

Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne

Wstęp

W dotychczasowych polonistycznych opracowaniach glottodydaktycznych rozpatrywano zwykle wybrane zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Prac podejmujących tematykę nauczania polszczyzny jako języka drugiego i odziedziczonego jest stosunkowo niewiele.

Obszary te, a dokładniej ich jednoznaczne definicje, znajdują się wciąż w terminologicznym *statu nascendi*, z dość dużym trudem przebijając się do powszechnego obiegu naukowego w świecie glottodydaktyków. Znaczna część środowiska polonistów wciąż wszystkie zakresy swojej działalności obejmuje określeniem „nauczania polszczyzny jako języka obcego” nie zastanawiając się, iż takie spojrzenie nie mieści się już w szerokim spektrum różnorodności celów nauczania i sposobów jego realizacji, wynikających z odmiennych kontekstów kształcenia. Termin *język polski jako obcy* staje się tym samym coraz mniej precyzyjny i uwikłany w rzeczywistość, w której praktycznie nie funkcjonuje.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, jak ważne z perspektywy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jest konsekwentne dzielenie jej zainteresowań pomiędzy trzy obszary: nauczania polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Ich popularyzacja ułatwi zrozumienie sensowności rozwoju nowych koncepcji dydaktycznych oraz przysłuży się do jeszcze szybszego rozwoju całej glottodydaktyki polonistycznej w formie coraz bardziej interdyscyplinarnej dziedziny badawczej, mogącej także wpływać na rozwój glottodydaktyki ogólnej.

Od glottodydaktyki ogólnej do glottodydaktyki polonistycznej. Rozwój nowej subdyscypliny glottodydaktycznej

Początki polskiej glottodydaktyki naukowej sięgają połowy lat 60. minionego stulecia i powiązane są z działalnością prof. Ludwika Zabrockiego na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. W latach 70. wraz z powstaniem Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim i związanej z nim

działalnością badawczą prof. Franciszka Gruczy, rozpoczął się okres naukowego konstytuowania się glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny akademickiej. Od tego momentu nastąpił jej rozwój w wielu polskich ośrodkach akademickich zajmujących się jednak głównie neofilologiczną działalnością badawczą w zakresie nauczania poszczególnych języków obcych.

Początki naukowej glottodydaktyki polonistycznej sięgają roku 1969, w którym związany z Uniwersytetem Warszawskim (także z Instytutem Lingwistyki Stosowanej) Jan Lewandowski sformułował pierwszy postulat jej naukowego uprawiania. Wcześniej była ona praktyką nauczania, pozbawioną sprofilowanych dydaktycznie badań. W nauczaniu polszczyzny jako języka obcego dominowała glottodydaktyczna orientacja na nauczanie polszczyzny jako języka ojczystego. Rozwiązania dydaktyczno-metodyczne znane z metodyki nauczania polszczyzny jako języka ojczystego starano się wykorzystywać w nauczaniu obcokrajowców. W świadomości dużej części środowiska nauczanie cudzoziemców naszego języka traktowane było jako nieco odmienny wariant zajęć języka polskiego, tym samym czyniąc z rozwiązań wypracowywanych przez metodykę nauczania polszczyzny jako języka ojczystego model dla refleksji glottodydaktycznych. Droga ta wyglądała całkiem podobnie we wstępnych fazach rozwoju glottodydaktyk innych języków obcych. Praktyki polonistyczne nie były zatem niczym wyjątkowym. Podstawową różnicą jest tutaj jedynie ich przesunięcie w czasie. Przedstawione zjawiska w polskiej rzeczywistości następowały później.

Nazywając, opisywany przez nas obszar kształcenia, metodyką nauczania języka polskiego jako obcego, Lewandowski pisał „o konieczności rozpoczęcia badań nad tym procesem dydaktycznym, badań prowadzących do stworzenia własnej, odrębnej teorii nauczania języka polskiego cudzoziemców”¹. Od tego czasu zaczęły powstawać prace i monografie, poświęcone stricte zagadnieniom związanym z kształceniem polonistycznym cudzoziemców.

Długotrwałe tkwienie na marginesie rozwijającej się w kręgach neofilologów glottodydaktyki nie mogło, zdaniem Władysława T. Miodunki z Uniwersytetu Jagiellońskiego, w znaczący sposób rozwijać polonistycznej metodyki ani glottodydaktyki. W roku 1977, w jednym ze swoich pierwszych opracowań poświęconych tej dyscyplinie, pisał: „Z żalem trzeba jednak odnotować nieobecność polskich specjalistów w toczących się sporach, które miały na celu opracowanie najefektywniejszych metod nauczania języków obcych”². Pozostawanie glottodydaktyków polonistów poza ważnymi rozstrzygnięciami glottodydaktycznymi tłumaczył Miodunka przede wszystkim marginalnym znaczeniem języka polskiego jako obcego w owym czasie. Zwracał także uwagę na podążanie specjalistów, tworzących teoretyczne podstawy nauczania polszczyzny, drogą, która wydawała się nie uwzględniać

¹ J. Lewandowski, *Kierunki rozwoju metodyki nauczania języka polskiego jako obcego po roku 1970*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1979, nr 3, s. 93–109.

² W.T. Miodunka, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny” 1977, z. 1, s. 131.

znaczącego dorobku ówczesnej europejskiej dydaktyki języków obcych: „W tym, co zrobiono, zwraca uwagę tendencja do traktowania nauczania języka polskiego jako zjawiska społecznego, jakby nie związanego z aktualnymi propozycjami dotyczącymi nauczania języków światowych”³.

Będąc w znaczącym stopniu poza zasięgiem rozwoju dydaktyki europejskiej, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego nie mogła być w pełni rozumiana jako pełnowartościowy składnik glottodydaktyki polskiej, tworzonej przecieź zwykle z dużym udziałem rozwiązań dydaktyczno-metodycznych funkcjonujących w ramach dydaktyk ówczesnych języków światowych: angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego.

Zgodnie z pierwotnymi wizjami glottodydaktyki miała być ona dyscypliną, której obszar dociekań obejmuje szerokie spektrum badawcze, wykraczające poza tradycyjnie ujmowany zakres funkcjonowania metodyk nauczania poszczególnych języków. Zdaniem Franciszka Gruczy – jej zapleczem naukowym miał być proces akwizycji językowej. Glottodydaktyka to zatem cały kompleks zagadnień związanych nie tylko ze sposobem nauczania, ale przede wszystkim przyswajania i uczenia się języków⁴. W przypadku glottodydaktyki polonistycznej niewiele było rozważań o charakterze metarefleksyjnym. W przeciwieństwie do rozważań neofilologicznych nie tworzono modeli, które w jasny sposób obrazowałyby sposób funkcjonowania tej subdyscypliny glottodydaktyki.

W teoretycznych rozważaniach na temat kształcenia językowego cudzoziemców próbowano jednak wykorzystać stworzone przez Gruczę układy i modele glottodydaktyczne dla potrzeb akademickiego umiejscowienia rodzącej się metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Dokonał tego Jan Lewandowski w artykule *Kierunki rozwoju metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego po roku 1970*, opublikowanym w trzecim numerze „Przeglądu Glottodydaktycznego” z roku 1979, pisząc m.in., iż w obrębie

glottodydaktyki znalazły się metodyki nauczania poszczególnych języków obcych, w tym metodyka nauczania języka polskiego cudzoziemców. Formułując rzecz jeszcze inaczej można stwierdzić, że nasza dziedzina badawcza stanowi subdziedzinę glottodydaktyki, co otwiera przed nią nowe perspektywy dalszego, naukowego rozwoju⁵.

Terminem „glottodydaktyka” i rozwijanymi w jej ramach koncepcjami metodologicznymi stosunkowo szybko zainteresowali się specjaliści, reprezentujący nauczanie różnych języków obcych. Dominowali wśród nich germaniści. Z czasem zaczęli się z nimi identyfikować także badacze reprezentujący kręgi anglistów i romanistów, kojarzonych zwykle z większym przywiązaniem do psycholingwistycznego nurtu zachodniej lingwistyki stosowanej. Dołączyli do nich także rusycyści

³ Tamże, s. 132.

⁴ F. Grucza, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, t. 1, s. 31.

⁵ J. Lewandowski, *Kierunki rozwoju...*, s. 109.

oraz specjaliści w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. W przypadku tych ostatnich termin „glottodydaktyka” przyjął się dopiero pod koniec lat 90. minionego stulecia, choć pierwsze stricte naukowe badania glottodydaktyczne przeprowadzano w tym obszarze już od końca lat 70., głównie w krakowskiej szkole glottodydaktyki polonistycznej W. T. Miodunki. Warto jednak zauważyć, że jeszcze w pierwszej dekadzie XXI wieku wydawana w krakowskim Universitasie seria podręczników metodycznych zatytułowana była *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*. Kolejna seria krakowska, publikowana w Księgarni Akademickiej od roku 2011, opatrzona już została tytułem *Glottodydaktyka*.

Sam termin „glottodydaktyka polonistyczna”, funkcjonujący powszechnie w akademickim obiegu, został zdefiniowany po raz pierwszy w historii myśli glottodydaktycznej przez Władysława T. Miodunkę w tomie *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* z roku 2016. Zgodnie z propozycją krakowskiego badacza glottodydaktyka polonistyczna

jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. (...) Glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się m.in. metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważaną za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki, do których zaliczamy też pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą⁶.

W dalszych rozważaniach Miodunka zauważa, że glottodydaktyka polonistyczna jest jedną z części istniejącej w Polsce od około 50 lat glottodydaktyki ogólnej. Rozwija się w oparciu o własny dorobek badawczy, europejskie standardy nauczania języków oraz rozwiązania dydaktyczno-metodyczne w zakresie nauczania takich języków obcych, jak angielski, francuski, niemiecki, hiszpański czy rosyjski⁷.

Terminu *glottodydaktyka polonistyczna* nadal nie znajdujemy jednak w słownikach naukowych, mimo iż wszelkie dokonania natury badawczej na polu nauczania polszczyzny cudzoziemców określa się z użyciem przymiotnika *glottodydaktyczny*. Dzięki międzynarodowym dyskusjom i konferencjom polonistów (także nie-glottodydaktyków) z całego świata termin „glottodydaktyka” jest zrozumiały i natychmiast kojarzony z działaniami badawczymi, związanymi z nauczaniem języków (w tym przypadku polskiego), co nie zawsze ma miejsce w przypadku reprezentantów polskich neofilologii.

⁶ W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2016, s. 54.

⁷ Tamże.

Od nauczania języka polskiego jako obcego do nauczania języka polskiego jako drugiego

Znajdujące szerokie uznanie terminologiczne rozróżnienie natury psycholingwistycznej na język pierwszy / ojczysty (L1) i język drugi / obcy (L2) w zmieniającej się coraz bardziej wielokulturowej rzeczywistości społecznej, traciło na swojej atrakcyjności. W wymiarze glottodydaktycznym nie dawało się nim bowiem opisać coraz szerszej mozaiki językowej i kulturowej stającej się codziennością poszczególnych systemów edukacyjnych. Dychotomia język pierwszy – język drugi stawała się także coraz mniej funkcjonalnie użyteczna w obszarze glottodydaktyki polonistycznej. Nauczanie polszczyzny w wymiarze systemowym zaczęto więc także dzielić z perspektywy miejsca jego realizacji na kształcenie zinstytucjonalizowane, prowadzone przez szkoły publiczne – w ramach zajęć języka polskiego jako drugiego – oraz nauczanie języka polskiego jako obcego, realizowane przez różne ośrodki akademickie i szkoły językowe. Coraz częściej obecne w rozważaniach teoretycznych rozróżnienie nie jest jednak konsekwentnie używane w oficjalnych dokumentach programowych, w których wciąż używa się określenia „język polski jako obcy”, względnie „nauczanie języka polskiego cudzoziemców”, obejmując nim wszelką praktyczną działalność z zakresie glottodydaktyki polonistycznej.

Nauczanie języka polskiego jako obcego

Nauczanie języka polskiego jako obcego to obszar działań naukowych i dydaktycznych, realizowanych na polu przyswajania polszczyzny jako języka nieojczystego w kraju i za granicą. Jest ono domeną działalności ośrodków o charakterze akademickim, szkolnym i komercyjnym, rozproszonych po całej Polsce i świecie. W przypadku polonistycznego kształcenia językowego za granicą odbywa się ono w ramach studiów polonistycznych, zachodnioslawistycznych i sławistycznych. Lektoraty języka polskiego jako obcego prowadzone są także w ramach tzw. kulturoznawczo zorientowanych studiów środkowoeuropejskich, na studiach dotyczących Europy Środkowo-Wschodniej oraz studiach polskich. Coraz częściej realizowane są także na różnego typu niefilologicznych studiach, będąc, obok innych języków obcych, jednym z elementów powiązanego z edukacją akademicką kształcenia językowego.

Z danych Departamentu Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej MSZ wynika, iż obecnie 318 uczelni wyższych w 58 krajach prowadzi studia polonistyczne lub lektoraty języka polskiego jako obcego. Największa ich liczba przypada na Ukrainę (38), Stany Zjednoczone (31), Rosję (26), Niemcy (ponad 20), Francję (15) i Włochy (12)⁸.

⁸ Zajęcia te prowadzone są na wszystkich kontynentach. W ostatnim czasie lektoraty języka polskiego cieszą się coraz większą popularnością u naszych wschodnich sąsiadów oraz w krajach Dalekiego Wschodu. Realizowane są m.in. w Chinach, Korei, Japonii oraz od roku 2015 – w Indonezji. Por. A. Dąbrowska, *Polonistyki zagraniczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, red. A. Dąbrowska, W.T. Miodunka, A. Pawłowski, Warszawa 2012, s. 52.

Wspominając o zagranicznych uczelniach, warto podkreślić fakt prowadzenia polonistycznych specjalizacji nauczycielskich, będących ważnym zapleczem kadrowym dla języka i kultury polskiej oraz promocji ich nauczania. Tego typu kształcenie odbywa się w Niemczech, na Litwie, w Rosji, na Białorusi, Ukrainie i Słowenii. Największym obecnie ośrodkiem niemieckim, przygotowującym do pracy w placówkach szkolnictwa zinstytucjonalizowanego przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego, jest Uniwersytet w Poczdamie. Wykształceni w tej placówce pedagodzy mogą podjąć zatrudnienie w szkołach gimnazjalnych przygranicznych regionów niemieckiej Brandenburgii oraz w Berlinie. Język polski jest tam oferowany w ramach zajęć z drugiego lub trzeciego języka obcego.

Wymienione formy edukacji uzupełniają szkoły językowe, oferujące kursy języka polskiego dla różnych grup odbiorców, począwszy od dzieci (także polskiego pochodzenia), poprzez zajęcia dla młodzieży i dorosłych, po kursy dla seniorów w ramach tzw. uniwersytetów trzeciego wieku.

W rzeczywistości krajowej polonistyczne kształcenie cudzoziemców jest tradycyjnie realizowane przez wyspecjalizowane centra oraz szkoły kultury i języka polskiego jako obcego, zlokalizowane na polskich uniwersytetach. W chwili obecnej istnieje 17 tego typu ośrodków, prowadzonych przez największe polskie uczelnie humanistyczne. Organizacyjnie stanowią one zwykle część uniwersyteckich polonistyk (np. na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Wrocławskim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Opolskim, Uniwersytecie w Białymstoku), choć są też placówki funkcjonujące na zasadach zbliżonych do uczelnianych studiów języków obcych (np. na Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytecie Rzeszowskim, Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie).

Tradycją polskich uniwersytetów jest prowadzenie kursów przygotowujących do podjęcia studiów w Polsce oraz zajęć z języka i kultury polskiej w ramach tzw. szkół letnich. Większość istniejących obecnie uniwersyteckich placówek polonistycznego kształcenia językowego powstała właśnie na bazie prowadzonych wcześniej kursów w ramach tzw. roku zerowego lub wakacyjnych form nauczania. Kilka ośrodków prowadzi także zajęcia w ramach półrocznych lub rocznych programów studiów polskich, oferujących poza nauką polszczyzny kursy o charakterze literackim, kulturowym i socjologicznym, prezentujące współczesną polską rzeczywistość. Tego typu programy realizowane są m.in. w Warszawie, Krakowie, Katowicach i Lublinie. W chwili obecnej większość polskich uczelni akademickich (także technicznych, medycznych, artystycznych) oraz zawodowych oferuje lektoraty języka polskiego jako obcego, prowadzone przez lektorów współpracujących ze Studiami

Języków Obcych bądź współpracujących z poszczególnymi wydziałami i innymi jednostkami uczelni. Podobnie jak w przypadku uniwersyteckich ośrodków polonistycznego kształcenia językowego, głównymi uczestnikami zajęć są uczestnicy europejskiego programu Erasmus oraz studenci cudzoziemscy, realizujący podstawową część swojego kształcenia w języku angielskim.

Ofertę placówek akademickich uzupełniają prywatne szkoły językowe oraz osoby prywatne oferujące indywidualne i grupowe nauczanie polszczyzny. Coraz częściej oferują one dopasowane do potrzeb dorosłych uczących się kursy ukierunkowane na komunikację w środowisku zawodowym. Proponują także zajęcia przygotowujące do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, przeprowadzanych od roku 2003.

Pisząc o akademickich ośrodkach specjalizujących się w prowadzeniu zajęć z języka polskiego, należy wspomnieć o placówkach kształcących i doskonalących przyszłych nauczycieli i lektorów polszczyzny jako języka obcego. Kształcenie to odbywa się w uniwersyteckich szkołach języka i kultury polskiej, bądź umiejscowione jest przy polonistykach. Nauczycielem/lektorem języka polskiego jako obcego można zostać, kończąc studia licencjackie, magisterskie lub podyplomowe. Tego typu formy kształcenia realizowane są na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytecie Rzeszowskim, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, w Instytucie Badań Literackich PAN oraz w prywatnej Akademii Finansów i Biznesu „Vistula” w Warszawie.

Opisana rzeczywistość polonistycznego kształcenia cudzoziemców w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego ukazuje wielowymiarowość działań podejmowanych w kraju i za granicą. Nabrały one szybkiego tempa, co zaowocowało przyspieszeniem naukowej i dydaktycznej ewolucji glottodydaktyki polonistycznej oraz znacznym rozrostem środowiska polonistów glottodydaktyków, które powinno zajmować coraz ważniejsze miejsce na arenie współczesnej polskiej glottodydaktyki. Niestety, wciąż znaczna ich część dzieli swoje zainteresowania badawcze między glottodydaktykę a inne obszary badawcze polonistyki, co nie sprzyja akademickiej identyfikacji poszczególnych ośrodków z naukową glottodydaktyką.

Nauczanie języka polskiego jako drugiego (i odziedziczonego)

Nauczanie języka polskiego jako drugiego stanowi stosunkowo nowy obszar dociekań glottodydaktyków polonistycznych. Sam termin *język polski jako drugi* nie ma w Polsce prawie żadnych tradycji używania. Jak zauważyła w swoim opracowaniu z 2010 r. Władysława T. Miodunka, dotychczas pojawił się zaledwie w tytułach kilku

polskich publikacji⁹. Są nimi m.in.: *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)* Janusza Arabskiego z 1985 r.; *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* Ewy Lipińskiej z 2003 r. oraz *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci* Agnieszki Rabiej z 2009 (część I) i 2010 r. (część II). Już na podstawie tych trzech tytułów widać, w jaką pułapkę terminologiczną może nas wprowadzić określenie *język polski jako drugi*. W przypadku pierwszego z wymienionych opracowań – *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)* – zgodnie z powszechnie obowiązującym wówczas rozróżnieniem terminologicznym natury psycholingwistycznej, język drugi jest w zasadzie synonimem języka obcego. Takie użycie interesującego nas terminu jest konsekwencją odwoływania się do prac amerykańskich z zakresu akwizycji języka, w myśl których językiem drugim jest kolejny (drugi) po ojczystym przyswajany przez nas język. W pracy *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* termin „język drugi” używany jest w odniesieniu do osób naturalnie dwujęzycznych, czyli wychowywanych w tzw. rodzinach międzynarodowych:

język drugi przyswaja się bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której za zwyczaj jest językiem pierwszym/ojczystym¹⁰.

Trzecia publikacja *Lubię polski!* adresowana jest w pierwszej kolejności do dzieci ze środowisk polonijnych, przyswajających język polski poza granicami naszego kraju. Termin *język polski jako drugi* używany jest dla określenia funkcjonowania polszczyzny w rzeczywistości polonijnej.

Pierwszą próbę glottodydaktycznego uściślenia tego pojęcia proponuje W.T. Miodunka w artykule *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* z roku 2010. Jego eksplikacja przywołuje propozycje opisu interesującego nas obszaru autorstwa dydaktyków francuskich i anglojęzycznych. Sięga również po opisane wyżej rozwiązania terminologiczne, przyjęte przez Ewę Lipińską w monografii *Język ojczysty, język obcy, język drugi*¹¹.

Według Miodunki termin

nauczanie polszczyzny jako języka drugiego będzie [...] używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego, niż polskiego¹².

⁹ W.T. Miodunka, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Kraków 2010, s. 233–245.

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

¹¹ Tamże.

¹² W.T. Miodunka, *Polszczyzna jako język drugi...*, s. 240–241.

W dalszej części swojej definicji Miodunka proponuje objąć terminem *nauczanie języka polskiego jako drugiego* dzieci i młodzież polonijną, uczącą się naszego języka za granicą. Łączy zatem swoją propozycją opisu terminu nowe, z perspektywy polskiej szkoły, zajęcia z języka polskiego dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, z ugruntowanym wieloletnią tradycją nauczaniem naszego języka w kręgach Polonii rozproszonej po całym świecie. Drugi z opisywanych obszarów nauczania posiada już stosunkowo długą tradycję i co za tym idzie wiele opracowań dydaktycznych, które mogą stać się w pewnym sensie merytorycznym punktem odniesienia dla materiałów dydaktycznych, przygotowywanych dla uczących się w polskich szkołach osób z doświadczeniem migracyjnym. W wymiarze terminologicznym określa się go jednak coraz częściej także mianem języka odziedziczonego¹³. Zaproponowane przez Miodunkę rozwiązania terminologiczne znajdują kolejnych swoich zwolenników. Należy do nich m.in. związana z warszawskim Instytutem Polonistyki Stosowanej Beata Jędryka. W ramach współrealizowanego przez nią w ostatnich latach projektu dydaktycznego powstał szereg materiałów dydaktycznych opatrzonych tytułem „języka polskiego jako obcego/drugiego” (wśród nich: B. Jędryka, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2015).

Polskie regulacje oświatowe gwarantują bezpłatną edukację dzieciom i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym: cudzoziemcom i dzieciom polskich obywateli powracających z migracji. Obowiązujące dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów oraz zapewniają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego. Indywidualne oraz grupowe zajęcia językowe, także te o charakterze wyrównawczym, organizuje organ prowadzący szkołę. Prawodawca definiuje warunki realizacji tychże zajęć, podając liczbę godzin dydaktycznych oraz ramowy zakres organizacji kształcenia¹⁴. Uczniom z doświadczeniem migracyjnym przysługuje dodatkowo prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia. Współpraca z tzw. asystentem kulturowym jest jednak uzależniona od faktu jego zatrudnienia przez dyrektorów konkretnych placówek edukacyjnych, co

¹³ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków 2012.

¹⁴ Obowiązujące regulacje prawne definiuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 września 2016 r. w sprawie kształcenia cudzoziemców w polskim systemie oświaty (Dz. U. poz. 1453). Zastąpiło ono dotychczasowe rozporządzenie z dn. 30 lipca 2015 r. 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. z 2015 r. poz. 1202). Nowe rozporządzenie znacznie poszerza katalog kryteriów, na podstawie których dyrektor szkoły publicznej może zakwalifikować ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr. Wprowadzono również możliwość utworzenia przez organy prowadzące szkoły publiczne oddziałów przygotowawczych dla osób przybywających z zagranicy.

ze względów finansowych nie ma często miejsca. Realizacja kształcenia językowego odbywa się na zajęciach z języka polskiego jako drugiego, definiowanych w myśl obowiązujących dokumentów legislacyjnych i programowych jako „zajęcia języka polskiego jako obcego”.

Istotnym czynnikiem zapewniającym profesjonalizację wszelkich działań dydaktycznych na polu nauczania polszczyzny jako języka drugiego w polskiej rzeczywistości szkolnej jest wykształcenie profesjonalnych kadr, przygotowanych do prowadzenia edukacji językowej w wymiarze między- i transkulturowym. W ostatnim czasie obserwujemy pierwsze inicjatywy podejmowane w tym kierunku. Zaliczyć do nich można uzupełnienie realizowanych specjalizacji glottodydaktycznych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz na łódzkiej polonistyce o elementy nauczania języka polskiego jako drugiego, co przełożyło się na zmianę oficjalnej nazwy kierunku na „nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego”¹⁵. Uruchomiono również w warszawskim Instytucie Polonistyki Stosowanej UW – w ramach trzyletnich dziennych studiów licencjackich I stopnia – nową specjalizację glottodydaktyczną, zakładającą kształcenie nauczycieli języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym w szkołach podstawowych i gimnazjach. Warszawski instytut prowadzi także w ramach studiów podyplomowych kształcenie nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym (dydaktyka języka polskiego jako obcego, realizowana w ramach studiów podyplomowych „Filologia polska w praktyce”). W przypadku tych specjalizacji nie zdecydowano się jednak wprowadzić określenia „nauczanie języka polskiego jako drugiego”. Zarówno studia licencjackie, jak i podyplomowe, nazywane glottodydaktycznymi – bez szczegółowego doprecyzowania ich profilu – nie przez wszystkich interpretowane są właściwie, co przekłada się poniekąd na synonimiczne postrzeganie nauczania języka polskiego jako obcego i jako drugiego przez znaczną część środowiska glottodydaktyków polonistów. Sytuacja taka zapewne nie sprzyja uświadamianiu prowadzącym konieczności opracowania regulacji legislacyjnych dla nowego wyłaniającego się zawodu nauczycielskiego, jakim jest „nauczyciel języka polskiego jako drugiego”. Poprawę opisywanego stanu rzeczy wydaje się zapowiadać nowa ścieżka glottodydaktycznych studiów podyplomowych Instytutu Polonistyki Stosowanej UW „Język polski jako obcy i drugi w pracy z dzieckiem”.

Konsekwentna glottodydaktyczna orientacja procesu nauczania języka polskiego jako drugiego jest szczególnie istotna ze względu na rozwiązania organizacyjne przyjmowane w polskich szkołach. Bardzo często bowiem do zajęć językowych z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym delegowani są specjaliści w zakresie nauczania polszczyzny jako języka ojczystego. Niska merytoryczna

¹⁵ Za wprowadzoną na UJ zmianą profilu kierunku kryje się uzupełnienie dotychczas realizowanego programu studiów o treści przydatne przyszłym nauczycielom języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach. Nowo wprowadzonymi przedmiotami są np. w ośrodku krakowskim: wprowadzenie do dydaktyki języka polskiego jako drugiego, integracja przedmiotowo-językowa w klasie dwujęzycznej, nauczanie czytania i pisanie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz pluralizm językowo-kulturowy w edukacji szkolnej.

świadomość dyrektorów szkół w kwestii procesu nauczania języka polskiego tego typu odbiorców kończy się często szeregiem porażek dydaktycznych. Poloniści przygotowani do nauczania języka polskiego jako ojczystego nie dysponują bowiem odpowiednim przygotowaniem glottopedagogicznym, glottodydaktycznym oraz psycholingwistycznym. W trakcie swojego kształcenia nie nabyli bowiem zwykle wystarczającej wiedzy i umiejętności z zakresu akwizycji języka, podstaw bilingwizmu, edukacji między- i transkulturowej oraz metod i technik pracy glottodydaktycznej¹⁶. Treści te stanowią kluczowy składnik kształcenia specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego.

Język polski jako obcy (JPjO), drugi (JPj2) oraz odziedziczony

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, szczegółowe doprecyzowanie dydaktycznych zakresów funkcjonowania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego jest dziś nader ważne dla wszystkich zajmujących się nauczaniem polszczyzny w kontekście glottodydaktycznym. Wiąże się bowiem z realizacją innych celów dydaktycznych i prowadzeniem zajęć w odmiennych kontekstach edukacyjnych. Służy przede wszystkim uświadomieniu samemu środowisku glottodydaktycznemu wewnętrznej różnorodności uprawianej przez nich dyscypliny badawczej. Jest także ważne z perspektywy organizacyjnego uporządkowania realizowanego kształcenia, które coraz częściej ma miejsce w zinstytucjonalizowanym systemie szkolnym. Przyjrzyjmy się zatem szczegółowym zakresom działalności poszczególnych obszarów glottodydaktyki polonistycznej. Prezentuje je poniższe zestawienie.

Tab. 1. Charakterystyka procesu glottodydaktycznego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego (opracowanie własne)

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

¹⁶ W ostatnim czasie polonistyki nauczycielskie zaczynają wprowadzać w ramach kursów opcjonalnych zajęcia o charakterze glottodydaktycznym. Przykładem tego typu praktyk są polonistyki w UW, UJ i UŚ.

język polski jako drugi (JPj2)	- nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym (także dzieci polskich powracających do kraju po pobytach zagranicznych), pracujący w przedszkolach i w szkołach w Polsce i w polskich szkołach za granicą; - wspieranie kulturowe i językowe dzieci z doświadczeniem migracyjnym poza szkołą (w Polsce).	- kształcenie językowe osób z doświadczeniem migracyjnym, w kraju w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach zatrudniających obcokrajowców.
język polski jako odziedziczony	- nauczanie dzieci polskich i polonijnych za granicą, w przedszkolach, w szkołach i w ośrodkach kształcenia polonijnego za granicą; - wspieranie kulturowe i językowe dzieci polskich i polonijnych poza szkołą (w ośrodkach kultury polonijnej).	- kursy języka i kultury polskiej dla osób pochodzenia polskiego w ośrodkach kultury polonijnej.

W przypadku nauczania języka polskiego jako drugiego mamy zwykle do czynienia z osobami z doświadczeniem migracyjnym. Języka polskiego jako obcego uczą się przede wszystkim cudzoziemcy za granicą oraz osoby nieplanujące dłuższego pobytu w naszym kraju. W przypadku pierwszego z obszarów kluczowym elementem aktywności pedagogicznych stają się działania o charakterze akulturacyjnym, realizowane równolegle z rozwijaniem działaniowych kompetencji komunikacyjnych w sytuacji immersji. W drugim zaś dominuje praca nad umiejętnościami komunikacyjnymi z dodatkowym rozwijaniem kompetencji między- i transkulturowych. Cała piramida dydaktyczna jest więc odwrócona. Biorąc pod uwagę ten fakt, tym trudniej zrozumieć nadużywanie terminu „język polski jako obcy”, który używany jest także w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym.

Pierwsza definicja *języka polskiego jako drugiego* Władysława T. Miodunki z roku 2010 obejmuje także dzieci i młodzież polonijną, uczącą się naszego języka w różnych krajach świata. Dwa lata później jednak w wymiarze terminologicznym ten obszar działalności glottodydaktyki polonistycznej „przemianowany” zostaje, w zgodzie z tendencjami panującymi we współczesnych europejskich dydaktykach, na *nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego*¹⁷. Ewa Lipińska i Anna Seretny, autorski opracowania zatytułowanego *Między językiem ojczystym a obcym*, dokonują wyraźnego rozróżnienia na trzy obszary funkcjonowania współczesnej glottodydaktyki polonistycznej, obejmując tym samym nauczanie polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego.

Zgadając się z tego typu propozycją podziału, wspieramy wyraźne terminologiczne rozgraniczenie trzech zakresów funkcjonowania współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Znajduje ono praktyczne wsparcie w postaci różnych celów kształcenia i kontekstów jego realizacji. W wymiarze metodycznej realizacji poszczególnych typów zajęć sugerujemy jednak nadrzędne postrzeganie obszaru nauczania języka polskiego jako obcego i wypracowanych w jego ramach rozwiązań. Ich mnogość oraz

¹⁷ Tamże, s. 9.

uniwersalność metodyczna pozwalają bowiem na efektywny dydaktyczny transfer do nauczania języka polskiego jako drugiego i odziedziczonego. Są w stanie również zapobiec mającemu często miejsce bezrefleksyjnemu stosowaniu na tego typu zajęciach technik znanych z nauczania języka polskiego jako ojczystego.

Dyskusje teoretyczne podejmujące problematykę pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym uzupełniają w ostatnim czasie refleksje na temat edukacji językowej i kulturowej polskich reemigrantów, których liczba, wraz z mobilnością współczesnych Polaków, gwałtownie wzrasta. Kwestie glottodydaktycznej opieki nad tymi uczniami przypisywane są obszarowi nauczania języka polskiego jako drugiego. Tym samym staje się on ważnym elementem funkcjonowania polskich szkół, z jednej strony uzupełniając programowo tradycyjne zajęcia z języka polskiego jako ojczystego, z drugiej – będąc językiem edukacji przedmiotowej.

Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż w obecnie obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego nie zakłada się w żaden sposób obecności w polskiej szkole uczniów z doświadczeniem migracyjnym, możemy wyciągnąć dość smutny wniosek. Nasz system edukacyjny dopuszcza zaplanowaną realizację zajęć z języka polskiego jako drugiego (zwanego we wszystkich oficjalnych dokumentach obcym) przez specjalistów glottodydaktyków, którzy z legislacyjnego punktu widzenia nie istnieją. Specjalistów, którzy są kształceni i których edukacja cieszy się dość dużym zainteresowaniem, co widać po zwiększającej się liczbie kandydatów na różne formy studiów glottodydaktycznych. Owi specjaliści, starając się o zatrudnienie w swojej specjalizacji, przegrywają z innymi nauczycielami, zwykle tradycyjnymi polonistami. Ci przecież, choć nieprzygotowani do podejmowania obowiązków glottodydaktycznych, w świadomości dyrektorów szkół istnieją od zawsze i w świetle ustawy o systemie oświaty są nauczycielami. Specjaliści w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego (czy nawet obcego) formalnie wciąż nie. Te profesje nadal bowiem oczekują na swoje miejsce na liście zawodów regulowanych.

Bibliografia

- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębał P.E., i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m. st. Warszawy)*, Warszawa 2010.
- Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.
- Dąbrowska A., *Polonistyki zagraniczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, red. A. Dąbrowska, W.T. Miodunka, A. Pawłowski, Warszawa 2012.
- Gębał P.E., *Nauczanie języków i kultur drugich. Rozwiązania systemowe na przykładzie Szwajcarii*, [w:] *Tradycja i perspektywy dialogu języków i kultur. Teoria – praktyka*, red. J. Mąkosza-Bogdan, Warszawa 2009.
- Gębał P.E., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010.

- Gębał P.E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- Gębał P.E., *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- Grucza F., *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, t. 1, s. 3–35.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracającej z emigracji*, Warszawa 2015.
- Jędryka B.K., *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2015.
- Jędryka B.K., *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2015.
- Lewandowski J., *O potrzebie badań nad nauczaniem języka polskiego cudzoziemców*, „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 2, s. 76–80.
- Lewandowski J., *Kierunki rozwoju metodyki nauczania języka polskiego jako obcego po roku 1970*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1979, nr 3, s. 93–109.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków 2012.
- Miodunka W.T., *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny” 1977, z. 1, s. 131–141.
- Miodunka W.T., *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Kraków 2010, s. 233–245.
- Miodunka W.T., *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2016.
- Rabiej A., *Lubię polski! 1* (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela), Kraków 2009.
- Rabiej A., *Lubię polski! 2* (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela), Kraków 2010.
- Zarzycka G., *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny Kraków 2008, s. 63–78.

Teaching polish as a second, foreign and inherited language in the context of the development of general and Polish language didactics.

Remarks on terminology

Abstract

The majority of studies on the Polish language didactics have so far focused on the subject of teaching Polish as a foreign language. The number of papers addressing the issue of teaching Polish as a second or inherited language is relatively modest. This paper aims at reviewing current terminology adopted in all the three fields of the Polish language teaching. The analyses performed involve the evolution of the Polish language didactics considered as a sub-discipline of the contemporary language didactics. Specification of scope of each of the

teaching fields should contribute to further development of the Polish studies thought on language didactics.

Key words: general language didactics, Polish language didactics, Polish as a foreign, second and inherited language; language education for foreigners

Przemysław E. Gębal – profesor UW doktor habilitowany, kierownik Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW oraz pracownik naukowy Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ. Germanista, studiował dodatkowo filologię włoską i romańską na Freie Universität w Berlinie oraz na Université Paris III (La Sorbonne Nouvelle). Autor i współautor licznych publikacji z zakresu nauczania języków obcych oraz podręczników i materiałów dydaktycznych do ich nauki. Rzeczoznawca ds. podręczników MEN. W swojej obecnej działalności naukowej koncentruje się na aspektach kształcenia nauczycieli języków obcych, glottodydaktyce porównawczej, nauczaniu języka polskiego jako drugiego oraz dydaktyce języków specjalistycznych.