

IWONA JANOWSKA* | UNIwersytet Jagielloński, Kraków

Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego

Słowa kluczowe: europejska polityka językowa, dydaktyka języka polskiego jako obcego, podejście komunikacyjne, ESOKJ, edukacja różnorodna i międzykulturowa.

doi: <http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.2.7>

1. Wprowadzenie

Dydaktyka języka polskiego jako obcego to dyscyplina stosunkowo młoda, rozwijająca się od lat siedemdziesiątych XX wieku. Zdaniem specjalistów (Gębał 2014; Miodunka 2016) jej dorobku nie sposób porównywać z osiągnięciami dydaktyk języków światowych. Trudne warunki ekonomiczno-polityczne, w jakich się kształtowała, nie sprzyjały zainteresowaniu ani samym językiem polskim, ani jego uczeniem się. Jednak mimo izolacji naszego kraju, ograniczeń ekonomicznych i słabej mobilności ludności nie można było funkcjonować w oderwaniu od tego, co działo się w jednoczącej się Europie. Nowa dyscyplina korzystała z dorobku europejskich ośrodków prowadzących badania w zakresie lingwistyki stosowanej oraz dydaktyki języków i kultur. Szczególny wpływ na nauczanie polszczyzny miały prace i programy Rady Europy, które za sprawą polskich badaczy, językoznawców i dydaktyków przenikały do praktyki pedagogicznej i zaowocowały ważnymi opracowaniami, nadającymi kierunek rozwoju dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Szczegółowa analiza rozwoju glottodydaktyki polonistycznej i równoległe występujących prądów w glottodydaktyce europejskiej pozwoliła wskazać na wiele punktów stycznych, czyli wieloaspektowe oddziaływanie tej ostatniej na nauczanie języka polskiego jako obcego. W niniejszym artykule przedstawimy tylko kilka wybranych przykładów przenikania europejskich tendencji metodologicznych do naszego kraju i ich wpływ – pośredni lub bezpośredni – na nauczanie polszczyzny. Ze względów formalnych ograniczono analizy do trzech etapów rozwoju myśli europejskiej i powstałych w ich obrębie metodologii, tj. metody audiowizualnej, podejścia komunikacyjnego i podejścia ukierunkowanego na działanie. Wymienione podejścia do nauczania języków nowożytnych opierały się na specjalnie do tego celu opracowanych narzędziach, których treści były przenoszone na grunt polski w postaci tłumaczeń, adaptacji czy też rodzimych materiałów, powstałych na wzór europejskich.

* iwona.janowska@uj.edu.pl

2. Etapy kształtowania się europejskiej polityki językowej

Nie byłoby dzisiaj mowy o polityce językowej Unii Europejskiej, gdyby nie działania i prace Rady Europy, która od lat pięćdziesiątych XX wieku¹ stymuluje rozwój glottodydaktyki i wpływa na politykę językową krajów członkowskich. Głównym założeniem pierwszych programów współpracy międzynarodowej stworzonych w Strasburgu była demokratyzacja uczenia się i nauczania języków w celu zwiększenia mobilności osób i idei oraz promowania dziedzictwa europejskiego, przejawiającego się w różnorodności kulturowej i językowej. Opracowane projekty pomogły krajom członkowskim (i nie tylko) w zastosowaniu reform służących rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się. Zachęcały także do innowacji w zakresie nauczania języków i kształcenia nauczycieli, zalecając metodologię/dydaktykę skoncentrowaną na uczącym się.

John Trim (2007) dokonał podziału prac Rady Europy prowadzonych w XX wieku, wyróżniając sześć etapów na drodze do powstania współczesnych koncepcji i filozofii kształcenia językowego. Według tego badacza lata 1957–1963 to pierwszy etap działalności Rady Europy w obszarze nauczania języków nowożytnych. Wówczas licznie reprezentowani Francuzi zainicjowali prace nad wykazem podstawowego słownictwa i gramatyki do nauki języka francuskiego jako obcego oraz nad pionierskim kursem audiowizualnym języka dla dorosłych. Kolejny etap (1964–1972) to okres, w którym dochodzi do uznania lingwistyki stosowanej za dyscyplinę akademicką² i uwzględnienia jej osiągnięć w nauczaniu języków obcych. W tym czasie kluczowym problemem w dziedzinie nauczania języków było wykorzystanie technologii i metodologii audiowizualnych. Lata 1971–1977 przyniosły intensyfikację prac Rady Europy i znaczne osiągnięcia w postaci koncepcji organizacji nauczania języków obcych w systemie „unit/credit”. Stworzono także funkcjonalno-pojęciowy model określający cele, które uczący się języka obcego powinien osiągnąć, by samodzielnie poruszać się w obcojęzycznym środowisku – *Threshold Level* (van Ek 1975).

Realizacja Projektu nr 4 – *Języki nowożytne (Modern Languages)* przypada na lata 1978–1981. Jest to czas wyężonej pracy, polegającej głównie na wprowadzaniu w życie nowego systemu nauczania języków. Na wzór *Threshold Level* tworzone są „poziomy progowe” dla innych języków, a także propozycja inwentarza dla poziomu niższego – *Waystage* (van Ek i in. 1977). Kolejny Projekt, oznaczony numerem 12 i zatytułowany *Uczenie się i nauczanie języków nowożytnych w celach komunikacyjnych (Learning and Teaching Modern Languages for Communication)*, był realizowany w latach 1981–1988 i stanowi apogeum prac Rady w dziedzinie języków obcych. Zakładał głównie pomoc rządów państw członkowskich w reformowaniu sektora edukacji językowej. Zasadniczym celem tego przedsięwzięcia było propagowanie podejścia komunikacyjnego: jego podstaw teoretycznych, celów nauczania komunikacyjnego, materiałów i metod nauczania, ewaluacji kompetencji komunikacyjnej, kształcenia nauczycieli, innowacji w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

1 Za ważną datę w dziedzinie promocji uczenia się i nauczania języków nowożytnych Rady Europy należy uznać podpisanie 19 grudnia 1954 r. Europejskiej Konwencji Kulturalnej.

2 W 1964 r. Międzynarodowe Stowarzyszenie Lingwistyki Stosowanej (Association internationale de linguistique appliquée – AILE) rozpoczyna działalność.

Etap prac Rady, które toczyły się pod hasłem *Uczenie się języków dla obywatelstwa europejskiego* (*Language Learning for European Citizenship*), to lata 1989–1997. W tym czasie Rada Europy zyskała nowych członków, głównie z Europy Centralnej i Wschodniej, którzy stopniowo wprowadzali w życie zalecenia Rekomendacji R(82)18 Rady Ministrów dla rządów krajów członkowskich, dotyczące komunikacyjnego nauczania języków na różnych szczeblach edukacji. Równoległe powstawały inicjatywy i dokumenty, które odcisnęły trwałe piętno na współczesnej dydaktyce językowej. W 1991 roku podczas międzyrządowego sympozjum w Rüşchlikon rząd Szwajcarii zasugerował utworzenie dokumentu określającego standardy, które umożliwiłyby porównywanie osiągnięć uczniów w różnych szkołach i krajach. W wyniku tej inicjatywy powstał unikalny międzynarodowy dokument – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), opisujący umiejętności użytkowników języków obcych na sześciu poziomach oraz promujący podejście ukierunkowane na działanie, edukację międzykulturową i różnojęzyczną. Rada Europy rozpropagowała też ideę *Europejskiego Portfolio Językowego* (*European Language Portfolio*) – narzędzia umożliwiającego uczącym się dokumentowanie umiejętności językowych i doświadczeń interkulturowych. W 1994 roku w Grazu powstało Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (*European Centre for Modern Languages*), którego zadaniem jest wcielanie w życie polityki językowej Rady Europy i promowanie innowacyjnych podejść do nauki języków i kultur.

2.1. *Français fondamental* i metoda audiowizualna

Trudno jest dzisiaj uzmysłowić sobie w pełni i docenić wpływ pierwszych prac prowadzonych pod auspicjami Rady Europy, które zrewolucjonizowały dydaktykę języków obcych XX wieku. Na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia wysiłki ekspertów Rady Europy koncentrowały się na stworzeniu skutecznych, opartych na podstawach naukowych, metod nauczania. W trakcie spotkania przedstawicieli państw członkowskich (1960 r.) poświęconych nowym metodom nauczania języków obcych przygotowano zbiór zaleceń. Zachęcano do propagowania metod audiowizualnych oraz prowadzenia badań nad językami we wszystkich państwach członkowskich w celu stworzenia dla każdego z nich list (korpusu) słownictwa i struktur gramatycznych, przeznaczonych do wykorzystania w procesie dydaktycznym (Trim 2007: 6).

Pionierami w pracach na rzecz upowszechniania skutecznego nauczania języków nowożytnych byli eksperci francuscy skupieni w CREDIF-ie³, gdzie prowadzono badania, których efektem było opracowanie metody strukturalno-globalnej audiowizualnej (*structuro-globale audio-visuelle* – SGAV). Podstawę naukową metody stanowiły listy frekwencyjne słownictwa i struktur gramatycznych języka francuskiego – *Français fondamental* (Gougenheim i in. 1956/1964). Misję tworzenia tego repertuaru powierzono ekipie lingwistów z École normale supérieure w Saint-Cloud, w której znaleźli się m.in.: Aurélien Sauvageot, René Michéa, Émile Benveniste, Paul Rivenc, a której pracami kierował Georges Gougenheim. *Français fondamental* opierał się na korpusie pochodzącym ze 163 zarejestrowanych na taśmie magnetofonowej

3 Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Centrum Badań i Studiów nad Upowszechnianiem Języka Francuskiego) – francuska instytucja badawcza utworzona w 1959 r., podległa École normale supérieure w Saint-Cloud.

naturalnych rozmów prowadzonych w miejscach publicznych; rozmówcy zaś wywodzili się z różnych grup społecznych i podejmowali rozmaite tematy. W badaniach zastosowano także – jako komplementarną – ankietową metodę „centrów zainteresowań”⁴ (*centres d'intérêts*) (Michéa 1953). W sumie stworzono listę składającą się z około trzech tysięcy struktur, które podzielono na dwie grupy liczące po mniej więcej tysiąc pięćset słów: francuski podstawowy pierwszego i drugiego stopnia (por. Cuq, Gruca 2005; Gębał 2014; Cygal-Krupa 2016). Częstotliwość użycia struktur językowych wyznaczała progresję treści nauczania w metodach audiowizualnych, gdzie bezpośrednio wykorzystywano zdobycze językoznawstwa stosowanego.

Metodologia audiowizualna została opracowana przez zespół z CREDIF-u, którym kierował Petar Guberina z Instytutu Fonetyki Uniwersytetu w Zagrzebiu. W pracach badawczych brali także udział Paul Rivenc z École normale z Saint-Cloud oraz Raymond Renard z Uniwersytetu w Mons. Metodolodzy ci sformułowali podstawowe zasady metody oraz przygotowali audiowizualne środki i materiały nauczania. Według twórców metodologii SGAV język jest przede wszystkim środkiem wyrazu i komunikacji ustnej i dlatego należy nauczać takiego języka, jakim posługują się jego rodzimi użytkownicy. Dla P. Guberiny język to akustyczno-wizualna całość; uczymy się go poprzez zmysł słuchu (aspekt audio) i wzroku (aspekt wizualny), stąd duży nacisk na percepcję audialną (Germain 1993: 155). Struktury językowe są ściśle związane z sytuacją i należy pojmować je w sposób globalny, bez rozdzielania ich na poszczególne elementy znaczeniowe. Jeśli rytm, intonacja i mowa ciała stanowią część danej struktury, powinno się to wyrażać w dialogu/kontekście; w nim bowiem dopiero nabierają znaczenia.

Tak więc centralnym elementem każdej lekcji audiowizualnej był dialog, który rozgrywał się w sytuacji komunikacyjnej z życia codziennego i wprowadzał język codzienny. Na zajęciach należało zsynchronizować nagrane dialogi z ilustracjami, przeżroczami lub filmami rysunkowymi (*films fixes*), przedstawiającymi serię sytuacji, o których była mowa w dialogu. W ten sposób, drogą audiowizualną, uczący się „zanurzał się” w sytuacji komunikacyjnej, odkrywał i przyswajał struktury w sposób globalny. Proponowane następnie ćwiczenia strukturalne umożliwiały ponowne użycie i utrwalenie struktur prezentowanych w dialogu, ale w innych kontekstach. Język pisany był traktowany jako pochodna ustnego, nauczano go z pewnym opóźnieniem, aby znaki pisane nie szkodziły wymowie, nie zakłócały jej poprawności. Według tej metodologii każda lekcja miała z góry ustaloną strukturę. Składała się z kilku faz, z których każda miała wyznaczony cel. Fazy te to: prezentacja/wyjaśnienie, powtórzenie/zapamiętywanie, ponowne użycie/utrwalenie, transpozycja/przyswojenie (por. Puren 1988: 356; Germain 1993: 156).

Pierwotne założenia metody strukturalno-globalnej audiowizualnej stopniowo ewoluowały, co jest zauważalne w seriach publikowanych materiałów nauczania. Christian Puren (1988: 351–359) wyróżnia trzy generacje metody audiowizualnej. Ostatnia, która przypada na lata osiemdziesiąte, utożsamiana jest już z podejściem komunikacyjnym.

4 Przeprowadzono ankietę wśród 900 uczniów w czterech francuskich departamentach. Ich zadaniem było wypisanie dwudziestu słów, które kojarzyły im się z piętnastoma „centrami zainteresowań”. W ten sposób otrzymano spis struktur, którymi uzupełniono listy frekwencyjne.

2.2. „Poziomy progowe” i podejście komunikacyjne

Opracowaniem, które zadecydowało o zmianie paradygmatu w dydaktyce językowej i wpłynęło na ukształtowanie się podejścia komunikacyjnego, był „poziom progowy” – *Threshold Level* (1975). W ramach projektu Rady Europy (1971–1977) powołano międzynarodową grupę ekspertów, których działania koncentrowały się na określeniu poziomu znajomości języka, jaki uczący się powinien osiągnąć, by móc radzić sobie w języku obcym. Zoperacjonalizowana specyfikacja dla języka angielskiego i ta, którą opracowano dla francuskiego (*Niveau Seuil* 1976), posłużyły jako podstawowe modele⁵ i zostały przetłumaczone na mniej więcej trzydzieści języków (Maurer 2011: 12).

„Poziomy progowe” mają postać inwentarzy elementów językowych umożliwiających komunikację. W przeciwieństwie do poprzedzających je publikacji, takich jak np. *Français fondamental*, nie są to już zwykłe listy słownictwa ustalone na przykład według kryterium częstotliwości użycia. W „poziomach progowych” dokonuje się analizy funkcji językowych, które użytkownicy muszą realizować, oraz pojęć ogólnych i specyficznych stosowanych w procesie komunikacji. Nie chodzi już o stworzenie listy słownictwa ogólnego, która, ze względu chociażby na swój ogólny charakter, nie jest skuteczna we wszystkich kontekstach sytuacyjnych, ale o dostarczenie autorom podręczników materiału językowego potrzebnego rozmówcom do komunikowania się w sytuacjach życia codziennego. Ważnym elementem „poziomów progowych” jest zawarta w nich typologia potencjalnych uczących się oraz dziedzin społecznych użycia języka. W wyniku skrzyżowania tych dwóch kategorii wyłoniło się pojęcie „potrzeby”, które odtąd warunkować będzie opracowywanie celów, programów i materiałów nauczania/uczenia się. Od tej pory punktem wyjścia w tworzeniu repertuaru struktur językowych nie jest już sam język, ale potrzeby językowe danej grupy użytkowników języka w sytuacjach, którym muszą stawić czoła.

„Poziomy progowe” miały charakter nowatorski, stały się bazą podejścia funkcjonalno-pojęciowego, zwanego potem komunikacyjnym, które wprowadziło liczne i daleko idące modyfikacje w stosunku do poprzedzających je metod (audiolingwalnej, sytuacyjnej i audiowizualnej). Socjolingwistyka, analiza dyskursu, pragmatyka lingwistyczna i teoria aktów mowy dostarczyły podejściu podstaw naukowych i przeorientowały cele, techniki i materiały nauczania/uczenia się. Chociaż podejście komunikacyjne obejmuje praktyki bardzo różnorodne i mocno zróżnicowane – co zresztą znajduje wyraz w użyciu elastycznego terminu „podejście” w miejsce bardziej rygorystycznego „metoda” – opiera się na założeniu, że głównym celem edukacji językowej jest wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej poprzez pracę na jej składowych, nauczanie języka w jego społecznym wymiarze, koncentrację na przekazywaniu i tworzeniu znaczeń. Realizacja tego nowego paradygmatu wymagała m.in.: odejścia od linearnej progresji treści nauczania w kierunku progresji „spiralnej”, stosowania w szerokim zakresie materiałów autentycznych, uwzględnienia wszelkich czynników związanych z reakcją językową (kontekst, przypuszczenia, cechy psychologiczne rozmówców), różnicowania

5 W latach 90. XX w. zostały opublikowane dwa kolejne inwentarze dla języka angielskiego: niższy niż progowy – *Waystage* i wyższy – *Vantage* (zob. Janowska 2011: 39–44).

technik i strategii, dostosowania ich do zainteresowań, potrzeb i stylów uczenia się, uwzględnienia dotychczasowych doświadczeń językowych uczącego się, a także stosowania nowych form organizacyjnych zajęć, jak np. praca w parach, małych grupach (por. Janowska 2011).

W miarę upływu czasu podejście komunikacyjne ulegało ewolucji, zmierzając w kierunku eklektyzmu (Puren 1994; Komorowska 1999). Jego współczesnym „wcieleniem” jest podejście ukierunkowane na działanie (*an action-oriented approach*), upowszechniane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

2.3. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa

Pod koniec minionego stulecia w ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów rzeczywistości. Nie pojawiła się ona z dnia na dzień, lecz kształtowała stopniowo wraz z poszerzaniem się Unii Europejskiej. Mobilność ludności, zmiana celów wyjazdów zagranicznych, konieczność współpracy międzynarodowej, zawrotny wręcz rozwój technologii informacyjnych – te i inne czynniki spowodowały, że należało zrewidować dotychczasowy system kształcenia językowego i dostosować go do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

W 2001 roku opublikowano *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*⁶. Do jego powstania doprowadziły cztery projekty Rady Europy (1970–1997) oraz wykonywane w ich ramach konkretne działania promujące podejście komunikacyjne. Szczególnie istotny był projekt *Uczenie się języków dla obywatelstwa europejskiego*. Dokument ten stanowi wspólny punkt odniesienia dla różnych systemów i programów nauczania języków obcych w Europie. ESOKJ jest narzędziem pozwalającym opisać kwalifikacje/kompetencje językowe oraz ustalić cele do osiągnięcia na poszczególnych etapach kształcenia. Tym samym umożliwia on porównywalność wyników nauczania i wzajemną, międzynarodową uznawalność kwalifikacji w zakresie kształcenia językowego, co ułatwia z kolei wymianę zawodową i w dziedzinie edukacji (zob. też Martyniuk 2006).

Niekwestionowaną zaletą ESOKJ, stanowiącą o jego sukcesie, jest propozycja przejrzystego opisu biegłości językowej na sześciu poziomach zaawansowania (A1–C2). Jest to opis ogólny, sformułowany w kategoriach czynnościowych, dający obraz tego, co potrafi wykonać – w obrębie działań i strategii językowych – uczący się/użytkownik języka na danym poziomie. Można z niego korzystać w różnych krajach, różnych systemach, szkołach i kontekstach przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności uwzględniającej indywidualne potrzeby uczących się/użytkowników języka. Ten uniwersalny opis stworzył potrzebę uzupełnień i specyfikacji biorących pod uwagę cechy i właściwości poszczególnych języków. W ten sposób przygotowano szereg inwentarzy przedstawiających szczegółowo treści nauczania w kategoriach językowych.

Prócz skodyfikowanej w poziomach od A1 do C2 skali biegłości językowej i tabel ze wskaźnikami *Europejski system* zaproponował nową wizję komunikacji i nowe ujęcie kompetencji użytkowników języka. Komunikacja to działanie. Stąd zrodziło się pojęcie podejścia

6 Skrótly używane w artykule to: ESOKJ, *Europejski system opisu*, *Europejski system*, *System opisu*.

ukierunkowanego na działanie. W ramach tej perspektywy uczący się/użytkownik języka realizuje zadania językowe, które odwołują się do wielu kompetencji (językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych) i uruchamiają działania językowe. Autorzy *Systemu opisu* nawiązują także do podejścia interkulturowego i postrzegają je jako to, które przyczynia się bezpośrednio do rozwoju osobistego uczącego się. Według definicji interkulturowości „najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur” (ESOKJ 2003: 13).

W propozycjach zawartych w ESOKJ chodziło nie tylko o usystematyzowanie kluczowych pojęć glottodydaktycznych, ale także o dostosowanie kształcenia językowego do zmian zachodzących w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Celem nauczania/uczenia się języków obcych nie jest już wyłącznie kształcenie kompetencji komunikacyjnej w obrębie jednego lub więcej języków. Dydaktyka działaniowa idzie dalej, wyróżniając nowy typ kompetencji – kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Pojęcie różnojęzyczności wskazuje na to, że:

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerzej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ 2003: 16).

Celem nauczania/uczenia się języków jest więc rozwijanie zdolności jednostek – uczących się i/lub użytkowników języka – do działania wspólnie z innymi i wśród innych: chodzi nie tylko o pluralizm językowy i kulturowy, ale również o pluralizm w ramach działania społecznego coraz częściej kolektywnego i o charakterze międzynarodowym. Tego typu zmiany wymagają włączenia do nauczania kompetencji innych niż językowe (por. Martyniuk 2015). Próżno jednak szukać bardziej szczegółowych interpretacji tych zagadnień w *Systemie opisu*. Pojęcia takie jak: „kompetencja międzykulturowa”, „kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa”, „kompetencje ogólne”, stanowiące o prawdziwej innowacyjności dokumentu, nie zostały tam wyczerpująco omówione. Są one przedmiotem pogłębionej analizy w serii publikacji powstałych w ramach dalszych prac Rady Europy, prezentujących nowe spojrzenie na kwestie różnojęzyczności i wielokulturowości. Należą do nich: *Europejskie Portfolio Językowe* (Little, Perclova 2001), *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Byram 2009), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco i in. 2016), *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (Candelier i in. 2012). Jak wskazują daty powstania niektórych pozycji, są to opracowania nowe i wyznaczające dopiero pewne tendencje w kształceniu językowym.

3. Specyfika dydaktyki języka polskiego jako obcego

Glottodydaktyka polonistyczna kształtowała się w bardzo podobny sposób jak dydaktyki innych języków. Najpierw mieliśmy do czynienia z intuicyjną praktyką pedagogiczną, następnie metodyką nauczania języka polskiego jako obcego, której to rozwój doprowadził do

wyłonienia się dyscypliny naukowej. Trzeba jednak przyznać, że tworzenie się tej dyscypliny nie przebiegało łatwo, a jej usamodzielnienie nastąpiło dopiero pod koniec ubiegłego stulecia (Miodunka 2016: 316). Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w wielu czynnikach, o czym szeroko piszą Władysław Miodunka (2016) i Przemysław Gębal (2014). Nie chodziło tu tylko o niezrozumienie specyfiki nauczania polszczyzny jako języka obcego. Należy podkreślić, że języka polskiego nigdy nie nauczano systemowo, a to oznacza, że przepływ myśli glottodydaktycznej był znacznie utrudniony. Rozwój dydaktyk tzw. języków światowych warunkowała ich obecność w systemach edukacyjnych na całym świecie. Coraz większa dostępność do kształcenia językowego i upowszechnianie języków wymagały usystematyzowania celów i metod nauczania, czyli kształtowania się polityki językowej. Europejska polityka językowa rozwijała i rozwija się nadal bardzo intensywnie, a działania instytucji europejskich inspirowały do badań naukowych, których efekty przenikają następnie do praktyki pedagogicznej w postaci konkretnych materiałów czy środków nauczania.

Dydaktyka języka polskiego jako obcego była długo, bo prawie do końca XX wieku, poza oficjalnym zasięgiem europejskiej polityki językowej. Mimo to jej wpływ jest znaczący, widoczny w pracach i inicjatywach części polskich dydaktyków. Można zaryzykować stwierdzenie, że tam, gdzie docierała europejska myśl glottodydaktyczna, tam mamy do czynienia z rozwojem naszej dyscypliny. Postaramy się zatem to wykazać, z zastrzeżeniem, że w proponowanej analizie, ze względów formalnych, omówiono tylko wybrane działania i publikacje.

3.1. Językoznawstwo stosowane do dydaktyki języka polskiego jako obcego i metoda audiowizualna

Intensywny rozwój językoznawstwa stosowanego przypada głównie na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX wieku. Wówczas badania w tej dziedzinie, prowadzone w ośrodkach uniwersyteckich, dały impuls do naukowego rozwoju dydaktyki języków obcych (zob. podrozdział 2.1). Miały one także stać się, choć z dość dużym opóźnieniem, inspiracją do unowocześnienia nauczania języka polskiego jako obcego, a następnie bodźcem do rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jako dyscypliny naukowej.

Opracowaniem, które można porównać do inwentarzy tworzonych w latach sześćdziesiątych z inicjatywy Rady Europy, jest tom wydany pod redakcją W. Miodunki *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny* z 1992 roku. Podobnie jak *Français fondamental*, powstał on w konkretnym ośrodku (Instytut Badań Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego), z inicjatywy grupy badaczy językoznawców zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego i przedstawia rezultaty frekwencyjnych badań polskich części mowy na materiale polszczyzny mówionej w telewizji polskiej.

Tym, co wyróżniało owe programy nauczania JPJO, czyniąc z nich punkt odniesienia, były podstawy naukowe, czyli zespół danych kwantytatywnych dotyczących struktury języka polskiego: poszczególnych części mowy i kategorii gramatycznych odmiennych części mowy. [...] Analiza ilościowa dotyczyła frekwencji części mowy w polszczyźnie mówionej, kategorii gramatycznych rzeczownika, przymiotnika, zaimka i liczebnika, a także imiennych części mowy,

charakterystyki ilościowej imiesłowów przymiotnikowych i przysłówkowych, kategorii fleksyjnych i składniowych czasownika, wreszcie charakterystyki ilościowej przysłówka, przymyka wskaźników zespolenia i modulantów (Miodunka 2012: 224).

Dokonano nie tylko selekcji form językowych, ale także gradacji treści nauczania – słownictwa i struktur gramatycznych. Powstał w ten sposób repertuar struktur językowych dla trzech poziomów zaawansowania językowego: początkowego, średniozaawansowanego i zaawansowanego, który na trwałe nazaczył proces preparacji materiałów nauczania języka polskiego jako obcego. W tym samym tomie znajdujemy też dwa inwentarze – intencjonalno-pojęciowy i tematyczny autorstwa Waldemara Martyniuka. W. Miodunka (2012: 226) uznał ich obecność za „dowód otwarcia na standardy europejskie w nauczaniu JPJO”, dając niejako do zrozumienia, że nie wszystkie treści *Programów...* są inspirowane europejską polityką językową. Tymczasem w całości publikacji widać wyraźnie wpływ tendencji, jakie dominowały do końca lat siedemdziesiątych w Radzie Europy, z tym że pochodziły one z różnych etapów rozwoju europejskiej myśli glottodydaktycznej. Jest to publikacja szczególna, ponieważ nie tylko stanowi dowód na powiązania dydaktyki języka polskiego jako obcego z europejską polityką językową do lat siedemdziesiątych, ale też wprowadza tę dydaktykę w erę komunikacyjną.

Trudny do sklasyfikowania na tle etapów rozwoju europejskiej polityki językowej jest też podręcznik *Uczmy się polskiego* (cz. 1 i 2) autorstwa W. Miodunki, wydany cztery lata po ukazaniu się inwentarzy programowych (Miodunka 1996)⁷. To jedyna w swoim rodzaju pomoc dydaktyczna, nosząca znamiona dwóch podejść do nauczania języków – audiowizualnego i komunikacyjnego. Mamy tu do czynienia z pierwszym profesjonalnym programem wideo, prezentującym język i rzeczywistość polską po roku 1990. Jego odbiorcami są dorośli i młodzież uczący się na poziomie początkującym i średniozaawansowanym. Trzydzieści lekcji-odcinków stanowi „całość fabularną, połączoną osobami głównych bohaterów” (Miodunka 1996: XV).

Choć dobór treści nauczania w podręczniku opiera się na inwentarzach komunikacyjnych⁸, to jego koncepcja i budowa są bliższe metodologii audiowizualnej. Na poparcie tej tezy podajemy kilka cech, które łączą *Uczmy się polskiego* z metodologią SGAV (zob. podrozdział 2.1). Bazą każdej lekcji jest dialog utworzony z użyciem wyselekcjonowanych struktur językowych dnia codziennego, które pojmowane są globalnie poprzez sytuację komunikacyjną przedstawioną wizualnie (intonacja, mowa ciała), co ułatwia zrozumienie. Po prezentacji dialogu i wyjaśnieniu znaczeń (w tym wypadku mamy do czynienia z transkrypcją w języku angielskim) następuje powtórzenie i zapamiętanie struktur językowych. Uczący się powtarzają je za aktorami; w podręczniku zostały one wyróżnione na zielonym tle. Ponowne użycie form i ich utrwalenie następuje w serii ćwiczeń strukturalnych: najpierw fonetycznych, co jest znamienne dla metod audiowizualnych, a następnie leksykalnych i gramatycznych. Transpozycji i utrwaleniu materiału językowego służą ćwiczenia quasi-komunikacyjne, a także piosenka,

7 W. Miodunka w tomie *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* (2016) wpisuje ten podręcznik w etap komunikacyjny rozwoju dydaktyki języka polskiego jako obcego, z czym się nie zgadzamy.

8 Intencjonalno-pojęciowym i tematycznym (Martyniuk 1992a), a także gramatycznym (Martyniuk 1991).

która kończy każdą z jednostek lekcyjnych. Widać też wyraźnie, że język pisany jest traktowany jako pochodna ustnego – naucza się go w końcowych partiach lekcji.

Podsumowując charakterystykę podręcznika, a także *Programów...*, można nawiązać jeszcze raz do typologii Ch. Purena (*supra*), który jest zdania, że w historii metod audiowizualnych mamy do czynienia z trzema ich generacjami, z czego ostatnia wykazuje tendencje o charakterze komunikacyjnym (Puren 1988: 351–359). W tę właśnie wpisujemy omówione pozycje.

3.2. Podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Podejście komunikacyjne zrewolucjonizowało dydaktykę języków obcych. Podobnie ma się rzecz z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Przenoszone stopniowo na grunt polski zdobycze tego prądu metodologicznego uczyniły glottodydaktykę bardziej nowoczesną i otwartą na standardy europejskie. Nie sposób w jednym podrozdziale omówić nawet części polonistycznego dorobku komunikacyjnego, dlatego ograniczymy się do tych pozycji – programowych i dydaktycznych, które w pełni wykorzystywały potencjał europejskiej polityki językowej lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Zaczniemy od dokumentów programowych, które pojawiły się na gruncie dydaktyki języka polskiego jako obcego na początku lat dziewięćdziesiątych i które są mocno zakorzenione w standardach europejskich. Chodzi tu o opracowania Urszuli Czarneckiej *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Program dydaktyczny* z 1990 roku i Waldemara Martyniuka *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego* z 1991 roku.

Pierwsza publikacja to całościowe ujęcie istoty podejścia funkcjonalno-pojęciowego i bardzo udana próba przeniesienia na grunt polski założeń teoretycznych i rozwiązań praktycznych dydaktyki komunikacyjnej (propozycja podręcznika). Autorka przedstawia centralne pojęcia metodologii komunikacyjnej, takie jak: „kompetencja komunikacyjna”⁹, „funkcja komunikacyjna” i „akty mowy”, podaje ich definicje i typologie. Następnie tworzy inwentarz funkcji komunikacyjnych i aktów mowy dla języka polskiego na wzór modeli europejskich „poziomów progowych” – *Threshold level* (van Ek 1975), *Niveau Seuil* (Coste i in. 1976) oraz poziomu niższego – *Waystage* (van Ek i in. 1977). Jak ocenia P. Gębał:

skorzystanie z doświadczeń innych dydaktyk wydawało się słusznym dokonaniem, owocującym zaszczerpieniem podstawowych założeń nowego wówczas podejścia komunikacyjnego do polonistycznej rzeczywistości glottodydaktycznej (Gębał 2014: 72).

Wydany rok później przez W. Martyniuka *Grundbaustein Polnisch...* to opracowanie mocno „zanurzone” w kontekście niemieckojęzycznym, ale promujące założenia podejścia komunikacyjnego w nauczaniu polszczyzny. Autor w swych rozważaniach teoretycznych przyjmuje za podstawę treści „poziomów progowych” Rady Europy, jednak do badań i analiz wprowadza bardzo ważny parametr, jakim są „potrzeby językowe” (*language needs*) uczących się – sztandarowe hasło podejścia komunikacyjnego (zob. podrozdział 2.2). W rezultacie powstał realny

9 W glottodydaktyce polonistycznej powstało kilka artykułów poświęconych pojęciu kompetencji komunikacyjnej, które ukazują jego ewolucję (Miodunka 1987; Czechowska 2004; Prizel-Kania 2012; Janowska 2015).

program komunikacyjny, przeznaczony dla określonego odbiorcy i poziomu zaawansowania językowego, zawierający katalog intencji i wypowiedzeń ogólnych (zwany później intencjonalno-pojęciowym – Martyniuk 1992a), katalog tematyczny oraz listę struktur gramatycznych (zob. też Gębał 2014: 72–75). O dużej wartości propozycji W. Martyniuka decyduje to, że na podstawie stworzonego programu powstały podręczniki i pomoce dydaktyczne oraz propozycja materiałowo-programowa dla systemu certyfikatowego języka polskiego (Martyniuk 1992b).

Pierwszym podręcznikiem komunikacyjnym do nauczania języka polskiego jako obcego, wykazującym cechy nieeklektycznej jeszcze generacji metod komunikacyjnych, jest *„Mów do mnie jeszcze!” Podręcznik języka polskiego jako obcego dla średniozaawansowanych* W. Martyniuka z 1984 roku. To dość niekonwencjonalna jak na lata osiemdziesiąte propozycja dydaktyczna do nauczania polszczyzny, nie zawiera bowiem komentarza gramatycznego. Oś progresji treści nauczania wyznaczają funkcje językowe. Zaproponowane jednostki metodyczne obfitują w teksty i materiały autentyczne. Przygotowano do nich ćwiczenia pragmatyczne, quasi-komunikacyjne i komunikacyjne, które umożliwiają uczącym się wykształcenie kompetencji komunikacyjnej. Stosowane techniki (odgrywanie ról i symulacja) oraz formy pracy lekcyjnej (praca w parach) wpisują się w repertuar cech podejścia funkcjonalno-pojęciowego (zob. podrozdział 2.2).

„Do ostatecznego sukcesu podejścia komunikacyjnego w dużym stopniu przyczynił się trzyczęściowy podręcznik *Hurra!!! Po polsku*¹⁰ [...]” (Miodunka 2016: 273). Jest to opracowanie nowoczesne, kolorowe, wszystkie tomy mają taką samą budowę. W podręczniku zastosowano „spiralną” progresję treści nauczania. Ich wyznacznikiem są funkcje komunikacyjne i pojęcia ogólne, które determinują dobór słownictwa i struktur gramatycznych. Materiały zawarte w każdej z jednostek metodycznych to nagrania, teksty, autentyczne materiały graficzne. Przygotowane do nich ćwiczenia i zadania rozwijają w sposób zaprogramowany i systematyczny cztery sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, mówienie i pisanie. *Hurra!!! Po polsku* to podręcznik bardzo dobrze skonstruowany, na wskroś komunikacyjny, ale trudny w użyciu i wymagający od nauczyciela dużej sprawności dydaktycznej, polegającej na umiejętności formułowania celów i doborze odpowiednich treści. Linearna realizacja jego treści może przynieść więcej szkód niż korzyści. W serii tej widać już tendencje XXI-wiecznego podejścia komunikacyjnego i *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, wyrażające się przede wszystkim w oznaczeniach poziomów zaawansowania językowego – A1, A2 i B1.

3.3. ESOKJ i jego wpływ na glottodydaktykę polonistyczną

Wpływ metodologii komunikacyjnej na glottodydaktykę polonistyczną jest nie do przecenienia. Jeszcze bardziej rewolucyjne dla tej dziedziny stało się opublikowanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w 2003 roku. Z pewnością o jego sukcesie zadecydowała zmiana sytuacji polityczno-społecznej naszego kraju, ale także fakt, że po raz pierwszy

10 Seria podręczników *Hurra!!! Po polsku* składa się z następujących części: *Hurra!!! Po polsku 1*, Prolog (Małolepsza, Szymkiewicz 2005); *Hurra!!! Po polsku 2*, Prolog (Burkat, Jasińska 2005); *Hurra!!! Po polsku 3*, Prolog (Burkat i in. 2009). Każdej części towarzyszą materiały uzupełniające: *Zeszyt ćwiczeń* i *Podręcznik nauczyciela*.

na grunt dydaktyki języka polskiego jako obcego trafił dokument Rady Europy w języku polskim. Tłumaczenie tego dokumentu, wykonane przez W. Martyniuka – osobę z polonistycznego środowiska glottodydaktycznego, spowodowało bardzo szybkie przenikanie idei i zaleceń ESOKJ do dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Trudno jest objąć całościowo tendencje dydaktyczne inspirowane opublikowaniem tego dokumentu w nauczaniu języka polskiego, dlatego w przedstawionej analizie skoncentrujemy się na trzech płaszczyznach – uczeniu się i nauczaniu oraz ocenianiu.

Zacząć należy jednak od ostatniej z wymienionych dziedzin – od oceniania. To w tej sferze działań dydaktycznych wpływ *Systemu opisu* był i jest nadal najbardziej znaczący. Już w 1992 roku pojawiła się propozycja systemu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego (zob. Martyniuk 1992b), która ewoluowała dziesięć lat w Instytucie Badań Polonijnych UJ. Szeroko zakrojone prace tzw. grupy roboczej¹¹ pozwoliły na stworzenie opisu kompetencji językowych użytkowników języka na trzech poziomach zaawansowania – B1, B2 i C2 oraz przygotowanie standardów wymagań egzaminacyjnych¹² i koncepcji testów. Pierwsze egzaminy odbyły się w 2004 roku. Za wspólną ramę dla wymienionych działań przyjęto wskaźniki biegłości językowej ESOKJ. W obliczu rosnącego zainteresowania egzaminami¹³ konieczne stało się większe otwarcie polskiego systemu oraz przygotowanie opisu i testów dla innych poziomów zaawansowania. Od 2016 roku egzaminy z języka polskiego jako obcego można zdawać na wszystkich europejskich poziomach – od A1 do C2. Przygotowano do nich opisy i katalogi¹⁴, jeszcze bardziej zbieżne z zaleceniami *Systemu opisu* niż te z 2003 roku, bo podbudowane dużym doświadczeniem osób tworzących już egzaminy i dokumenty programowe. Analizę zależności między polskimi standardami egzaminacyjnymi a ESOKJ przedstawiono w książce pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”* z 2015 roku.

W latach 2004–2008 w ramach projektu TiPS – *Testing in Polish and Slovene*, koordynowanego przez W. Martyniuka, powstało szereg publikacji poświęconych różnym aspektom opisu i testowania biegłości językowej. Wśród nich na uwagę zasługuje *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* autorstwa W. Martyniuka (2004). Jest to opracowanie, które zarówno ideowo, jak i koncepcyjnie wpisuje się w nurt prac Rady Europy. Jak już wspomniano (zob. podrozdział 2.3), ESOKJ jest dziełem ogólnym, uniwersalnym, przeznaczonym dla wszystkich języków. Opisuje kompetencję komunikacyjną użytkowników

11 Zob. teksty W. Martyniuka: *Systemy certyfikacji kompetencji językowej w Europie*, Materiały Robocze nr 1/2000; *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Wersja 1.0*, Materiały Robocze nr 2/2000; *Prototypowe testy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. I seria próbna*, Materiały Robocze nr 3/2000; *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Wersja 2.0*, Materiały Robocze nr 4/2000.

12 *Standardy wymagań egzaminacyjnych (Państwowe Egzaminy Certyfikatowe... 2003)*.

13 Liczba osób zdających w poszczególnych latach: 2004 – 106, 2005 – 224, 2006 – 321, 2007 – 381, 2008 – 447, 2009 – 382, 2010 – 500, 2011 – 525, 2012 – 1113, 2013 – 2073, 2014 – 1987, 2015 – 1970, 2016 – 1111, 2017 – 2803.

14 *Standardy wymagań egzaminacyjnych* stanowią załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.

języka w kategoriach czynnościowych, nie rozwija jednak opisu kompetencji językowej, tzn. nie sugeruje konkretnych treści językowych. To zadanie powierzono twórcom „inwentarzy narodowych”, których celem jest przełożenie opisów ESOKJ na listy wybranych form językowych¹⁵. Taką próbę dla języka polskiego na poziomie A1 podjął W. Martyniuk.

Jak pisze W. Miodunka:

system certyfikacji języka polskiego jako obcego [...] jawi się jako innowacja przełomowa, o charakterze strategicznym, mająca wpływ na cały proces nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego (Miodunka 2016: 260).

Wprowadzenie egzaminów certyfikatowych uporządkowało w znacznym stopniu kwestie celów, treści i metod nauczania polszczyzny, wymusiło przygotowanie nowych podręczników i pomocy dydaktycznych, skoncentrowanych głównie na rozwijaniu działań i strategii językowych, a także „uświadomiło konieczność opracowania nowych programów nauczania” (Miodunka 2016: 260).

W 2011 roku w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ powstały *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. (red.) 2011/2016). Są one odpowiedzią na potrzebę dostosowania nauczania polszczyzny do standardów europejskich XXI wieku. Dla każdego z poziomów zaawansowania przygotowano, na podstawie skal biegłości ESOKJ i skal samooceny ESOKJ, zoperacjonalizowaną specyfikację celów nauczania w zakresie działań i strategii komunikacyjnych oraz kompetencji językowych. Zamieszczono tu także katalogi (tematyczny, zagadnień gramatyczno-syntaktycznych, zagadnień stylistycznych, funkcjonalno-pojęciowy, zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowawczych), które precyzują treści językowe i kulturowe. Osobną część publikacji stanowią wskazówki metodyczne, umożliwiające realizację założeń programowych. Jak zauważa P. Gębał:

zanurzenie [*Programów...*] w standardach europejskich stanowi gwarancję wykorzystania współczesnych zdobyczy glottodydaktyki europejskiej, które do owych standardów trafiły bezpośrednio z najbardziej rozwiniętych dydaktyk języków światowych (Gębał 2014: 118).

Oddziaływanie ESOKJ na nauczanie języków obcych jest najbardziej widoczne w dziedzinie testowania i oceniania umiejętności językowych. Dokument ten stanowi także ważny punkt odniesienia w rozważaniach nad koncepcją nauczania i uczenia się. ESOKJ zaproponował nową – działaniową wizję dydaktyki języków obcych (zob. podrozdział 2.3). Jednak jako opracowanie niedogmatyczne i o dużym stopniu ogólności nie precyzuje, czym dokładnie jest podejście ukierunkowane na działanie¹⁶, jak należy je stosować. Odpowiedzią na szereg pytań rodzących się w tej kwestii podczas lektury ESOKJ może być publikacja Iwony Janowskiej *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie*

15 Listę inwentarzy opracowanych w ramach prac Rady Europy można znaleźć pod adresem: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp?#P66_9447 (dostęp: 30 listopada 2017).

16 Przetłumaczone w polskiej wersji ESOKJ jako „podejście zadaniowe”.

języka polskiego jako obcego z 2011 roku. Praca jest próbą objęcia całokształtu zagadnień związanych z podejściem ukierunkowanym na działanie (zadaniowym) do uczenia się i nauczania języków obcych. Jej główne cele to: prezentacja podstawowych założeń programowych tego podejścia, interpretacja jego założeń teoretycznych w świetle praktyki pedagogicznej i stworzenie aparatu pojęciowego do dalszych działań i badań skoncentrowanych na zastosowaniu podejścia zdefiniowanego w *Europejskim systemie*.

Książka ma charakter teoretyczno-aplikacyjny: stanowi przede wszystkim dopełnienie i uszczegółowienie refleksji i analiz zawartych w ESOKJ na temat nowego podejścia. Zawiera także przykłady nowatorskich rozwiązań dydaktycznych i propozycje materiałów dydaktycznych o charakterze zadaniowym, wypracowanych na gruncie dydaktyki języka polskiego jako obcego (plany wynikowe, plany jednostek tematycznych, scenariusze zajęć, scenariusze ewaluacji, zadania i ich ciągi).

Przywołana powyżej publikacja nie jest jedyną w glottodydaktyce polonistycznej, która realizuje postulaty zadaniowych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych. *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* Adriany Prizel-Kani (2013) to inspirująca propozycja działaniowego modelu doskonalenia umiejętności rozumienia mowy, gdzie ważną rolę odgrywają: teksty spełniające kryterium autentyczności, zadania osadzone w kontekście komunikacyjnym, trening strategiczny oraz rozwijanie świadomości metakognitywnej użytkowników języka. Autorka nie poprzestaje na rozważaniach teoretycznych i przedstawia scenariusze zajęć, przygotowanych na podstawie wypracowanego zadaniowego modelu dydaktycznego.

Niestety mimo dość dobrze rozbudowanej bazy teoretycznej podejścia ukierunkowanego na działanie (zob. Janowska 2012, 2013, 2016, 2017a, 2017b; Miodunka 2013; Janowska, Rabiej 2014) i przykładów praktycznego zastosowania metodyki zadaniowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego (Bucko i in. 2012; Zych 2013; Baran 2016; Wawrzeń 2017) brak nadal materiałów praktycznych i podręczników, które z pewnością jeszcze bardziej rozpropagowałyby założenia europejskiej polityki językowej.

Istotnym obszarem wpływów europejskiej polityki językowej jest dydaktyka kultur. W refleksji nad nauczaniem języka polskiego jako obcego jest to temat bardzo często podejmowany, tak na poziomie teoretyczno-badawczym, jak i programowym oraz metodycznym. Kompleksową analizę recepcji i rozwoju pojęcia „kultury” w glottodydaktyce polonistycznej przedstawił P. Gębał w tomie *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze* z 2010 roku. Badacz omawia wpływ standardów Rady Europy na współczesne interpretacje kulturowego komponentu procesu dydaktycznego i poświęca wiele uwagi podejściu międzykulturowemu, upatrując w nim jeden z nurtów rozwoju europejskiej myśli w glottodydaktyce polonistycznej. Pojęcie międzykulturowości jest przedmiotem badań i dociekań wielu dydaktyków języka polskiego – Grażyny Zarzyckiej, Władysława Miodunki, Piotra Garncarka, Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej; ich opracowania weszły już na stałe do kanonu lektur glottodydaktyki polonistycznej. Młodszy badacze piszą już o międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w ujęciu zadaniowym i proponują interesujące rozwiązania praktyczne, oparte na treningu międzykulturowym (Bodzioch, Janowska 2016; Pieczka 2016).

Podejście międzykulturowe doczekało się realizacji praktycznej swych założeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w postaci serii podręczników autorstwa Ewy Skorupy i Ewy Lipińskiej *Polski bez tajemnic* (cz. 1 i 2; 2009 i 2010), przeznaczonych dla studentów niemieckojęzycznych na poziomie B1. Autorki proponują uczącym się interesujące i motywujące techniki kształtowania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, wśród których odnajdujemy zadania i projekty, czyli elementy podejścia ukierunkowanego na działanie.

W późniejszych opracowaniach P. Gębał (2013: 40–59, 2014: 48–52, 2016) kontynuuje refleksje nad nauczaniem inspirowanym współczesną europejską polityką językową, koncentrując się na problematyce wielojęzyczności oraz różnojęzyczności i różnokulturowości. Autor wprowadza do dydaktyki języka polskiego jako obcego charakterystykę pluralistycznych podejść do języków i kultur, które wykraczają poza jeden język i jedną kulturę, a których celem jest harmonijny rozwój jednostki (zob. podrozdział 2.3). Są to: podejście międzykulturowe, dydaktyka zintegrowana, interkomprehensja i otwarcie na języki (*awakening to languages*). Przykładem zainteresowania tymi tematami jest artykuł *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów* Agnieszki Rabiej z 2017 roku, w którym autorka rozważa zastosowanie wyżej wymienionych podejść w szkolnej edukacji językowej. Z kolei Agnieszka Zawadzka w tekście *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* z 2013 roku przedstawia możliwości zastosowania interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

4. Podsumowanie

Jak wynika z przedstawionej analizy, rozwój dydaktyki języka polskiego jako obcego podąża za przemianami dyktowanymi przez instytucje europejskie. W czasach zamkniętych granic i trudności w dostępie do kluczowych dokumentów i opracowań europejskie idee przenikały do Polski w sposób pośredni – za sprawą działalności i badań pojedynczych osób, które zachęcały innych do współpracy. Nietrudno zauważyć, jak ogromną pracę wykonali ci „pośrednicy” w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku; widać także dobroczynne skutki tej pracy w postaci publikacji naukowych i dydaktycznych. Wiek XXI to czas bezpośrednich wpływów europejskiej polityki językowej na nauczanie języka polskiego jako obcego, czas nieograniczonego przepływu informacji i swobodnych wyborów. Jednak to nie czyni nauczania łatwiejszym. Wielość podejść i rozwiązań dydaktycznych skutkuje często ich opacnym rozumieniem i błędami dydaktycznymi. Dlatego nadal potrzeba przewodników, którzy przez prowadzone badania będą wskazywać właściwe kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, mając na uwadze, że „polskiego należy uczyć tak, jak uczy się języków światowych, zachowując jednocześnie cały szacunek do tego co specyficzne i niepowtarzalnie polskie” (Miodunka 1992: 8).

Bibliografia

- Baran M. 2016: *Zadanie jako narzędzie rozwijania kompetencji międzykulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego*, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 263–272.

- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. 2016: *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bodzioch M., Janowska I. 2016: *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofolog”, nr 46(2), s. 219–231.
- Bucko D., Rogala D., Sałęga-Bielowicz B. 2012: *Kultura popularna w podejściu zadaniowym – realizacja projektu „Subiektywna mapa studentów Szkoły Letniej 2010”*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polonicum”, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 41–55.
- Burkat A., Jasińska A. 2005: *Hurra!!! Po polsku 2*, Prolog, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A. 2009: *Hurra!!! Po polsku 3*, Prolog, Kraków.
- Byram M. 2009: *Autobiography of intercultural encounters*, Council of Europe, Strasbourg.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., Pietro de J.-F., Lörincz J., Meissner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. 2012: *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, Council of Europe/ECML, Graz.
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E. 1976: *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cuq J.-P., Gruca I. 2005: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Cygal-Krupa Z. 2016: *Badania słownictwa tematycznego i ich rola w nauce języka polskiego jako obcego*, [w:] I. Janowska, P. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 261–270.
- Czarnecka U. 1990: *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Program dydaktyczny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czechowska A. 2004: *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Germain C. 1993: *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- Gębal P. 2010: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Gębal P. 2013: *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P. 2014: *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P. 2016: *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 77–94.
- Gougenheim G., Michéa M., Rivenc P., Sauvageot A. 1956/1964: *L'élaboration du Français fondamental (1^{er} degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris.
- Janowska I. 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Janowska I. 2012: *Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 177–198.
- Janowska I. 2013: *Rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się metodą projektów*, [w:] J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka języków a kompetencje ogólne*, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Bydgoszcz, s. 165–176.
- Janowska I. 2015: *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria” X, z. 2, s. 41–54 (online: doi: 10.12797/LV.10.2015.20.01).
- Janowska I. 2016: *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32–38.
- Janowska I. 2017a: *Mediacja i działania mediacyjne w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I. 2017b: *Zadanie – kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 43–62.

- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) 2011/2016: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., Rabiej A. 2014: *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 43(2), s. 143–154.
- Komorowska H. 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Little D., Perclouva R. 2001: *European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*, Council of Europe, Strasbourg.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) 2015: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A. 2005: *Hurra!!! Po polsku 1*, Prolog, Kraków.
- Martyniuk W. 1984: „*Mów do mnie jeszcze!*” *Podręcznik języka polskiego jako obcego dla średniozaawansowanych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Martyniuk W. 1991: *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Martyniuk W. 1992a: *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 119–156.
- Martyniuk W. 1992b: *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 157–174.
- Martyniuk W. 2004: *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Martyniuk W. 2006: *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 13–24.
- Martyniuk W. 2015: *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria” X, z. 2, s. 69–80 (online: doi: 10.12797/LV.10.2015.20.06).
- Maurer B. 2011: *Enseignement des langues et construction européenne*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Michéa R. 1953: *Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de statistique du langage*, „Les Langues Modernes”, nr 47, s. 338–344.
- Miodunka W. 1987: *Odbicie opozycji „kompetencja językowa” – „kompetencja komunikacyjna” w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 8, s. 41–53.
- Miodunka W. 1992: *Wstęp*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 7–8.
- Miodunka W. (red.) 1992: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miodunka W. 1996: *Uczmy się polskiego*, cz. 1 i 2, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa.
- Miodunka W. 2012: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej*, „LingVaria” VII, z. 1, s. 223–242.
- Miodunka W. 2013: *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 80–85.
- Miodunka W. 2016: *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
- Pieczka A. 2016: *Asymilator kulturowy na nowo, czyli o potrzebie powiązania technik nauczania międzykulturowego z podejściem zadaniowym*, [w:] I. Janowska, P. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 137–146.
- Przel-Kania A. 2012: *Od kompetencji językowej do komunikacyjnej. Przemiany pojęcia w ujęciu glottodydaktycznym*, [w:] M. Jodłowiec, A. Tereszkievicz (red.), *Dydaktyka języka obcego w okresie przemian*, Tertium, Kraków, s. 49–58.

- Prizel-Kania A. 2013: *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Puren Ch. 1988: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Paris.
- Puren Ch. 1994: *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*, Didier, Paris.
- Rabiej A. 2017: *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 217–238.
- Skorupa E., Lipińska E. 2009: *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, cz. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Skorupa E., Lipińska E. 2010: *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych*, cz. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Trim J. 2007: *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954–1997*, Conseil de l'Europe, Strasbourg (online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc, dostęp: 30 listopada 2017).
- van Ek J. 1975: *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg.
- van Ek J.A., Aleksander L.G., Fitzpatrick M.A. 1977: *Waystage*, Council of Europe, Strasbourg.
- Wawrzeń M. 2017: „Chrzęszcz w Szczawnicy” – kilka słów o metodzie projektu jako zadaniowej formie pracy, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 311–323.
- Zawadzka A. 2013: *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Mazur (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 123–135.
- Zych J. 2013: *Podejście zadaniowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, [w:] J. Mazur (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 117–122.

Summary

The impact of European language policy on teaching Polish as a foreign language

Keywords: European language policy, didactics of Polish as a foreign language, communicative approach, CEFR, plurilingual and intercultural education.

The purpose of the paper is to present the impact that the European language policy has exerted on the shaping of teaching Polish as a foreign language. The first part of the text presents the major developmental stages of the European didactic thought as well as the European Council programs and tools which have become indicators of modernity and innovation in language education. The second part of the paper includes an analysis of activities and publications in the field of Polish language education which can be considered as examples of the penetration of the European methodological trends into the Polish language teaching.