

Hanna Komorowska

Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych

Postscriptum Polonistyczne nr 2(16), 11-29

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

HANNA KOMOROWSKA
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych

Wstęp

Obchodzimy właśnie 25-lecie zmiany systemu politycznego i ekonomicznego w Polsce, a tym samym zamykamy ćwierćwiecze zmian w systemie kształcenia nauczycieli języków obcych. Okres, o którym mowa, to czas rozwoju glottodydaktyki jako nauki empirycznej w Polsce i na świecie, a tym samym znaczny przyrost wiedzy o procesach uczenia się i nauczania języków. Warto dziś zastanowić się nad kierunkami dalszych działań, do tego jednak niezbędna jest analiza i ocena organizacji kształcenia nauczycieli w naszym kraju oraz oszacowanie faktycznych potrzeb. Wytyczając kierunki rozwoju, warto też wyselekcjonować rodzaje możliwych inicjatyw, w tym zaś pomoże wiedza płynąca z badań psychologicznych, socjologicznych i glottodydaktycznych. Dlatego w niniejszym tekście skoncentruję się na kwestiach, które wiążą się z poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie wyniki badań nad procesem opanowywania języka oraz nad zawodem nauczyciela mogą okazać się przydatne w planowaniu kształcenia nauczycieli?
- Jakie pojawiają się nadal pytania otwarte, kwestie sporne i aspekty, nad którymi warto się zastanowić?
- Jakie są dziś oczekiwania wobec nauczycieli?

- Jakie są trudności i potrzeby nauczycieli u nas i w innych krajach? W jakim stopniu kształcenie nauczycieli może i powinno uwzględniać te potrzeby?
- Jak na tym tle przedstawia się polskie kształcenie nauczycieli języków? Jakie zmiany w tym systemie okazały się najistotniejsze w ciągu ostatniego ćwierćwiecza? Jak je ocenić i jakie wyciągnąć z nich wnioski?

Badania empiryczne i studia teoretyczne w glottodydaktyce

Badania glottodydaktyczne ostatnich lat, o szczególnym znaczeniu dla edukacji nauczycieli, można podzielić na kilka podstawowych grup tematycznych. Pierwsze i – jak się wydaje – najistotniejsze dla kształcenia nauczycieli pole badawcze dotyczy wpływu nauki języka na procesy poznawcze i emocjonalne uczących się. To interesujące zjawisko, gdyż od lat siedemdziesiątych XX w. przedmiotem badań był przede wszystkim wpływ tak zwanych zmiennych uczniowskich na wyniki nauczania, a szczególnym zainteresowaniem cieszyła się rola inteligencji, postaw i motywacji. Badania tego typu są, oczywiście, kontynuowane, jednak w ostatniej dekadzie kierunek wpływu został, jak widać, odwrócony. Pierwsze, nieliczne jeszcze, projekty badawcze poświęcone temu zagadnieniu powstały już we wczesnych latach dziewięćdziesiątych i wykazały pozytywny wpływ znajomości języka obcego na słuch językowy i pamięć werbalną (Lapkin i in. 1990) oraz na efektywność rozwiązywania problemów (Armstrong, Rogers 1997). Jednak ogromna fala badań tego typu pojawiła się dopiero w ostatnim dziesięcioleciu, a głównym czynnikiem stymulującym była tu niewątpliwie promocja języków obcych rozpoczęta najpierw przez Radę Europy (Council of Europe 1998), później zaś przez Unię Europejską po przyjęciu strategii lizbońskiej (European Union 2002). Rekomendacje obu instytucji wymagały znaczących nakładów finansowych w krajach członkowskich w celu zapewnienia wieloletniej, obowiązkowej, a zarazem bezpłatnej nauki języków obcych wszystkim uczniom w masowych systemach szkolnych. Rada Europy przekonywała do nauki języków w związku ze swym zainteresowaniem prawami człowieka i wychowaniem w duchu tolerancji, Unia Europejska zaś promowała kształcenie językowe przede wszystkim z przyczyn ekonomicznych, wiążąc znajomość języków obcych ze spodziewanym sukcesem gospodarczym i finansowym. Okazało się to słuszne,

gdyż analiza wyników ekonomicznych małych i średnich przedsiębiorstw unijnych – przedstawiona w roku 2006 w dokumencie *ELAN Project. Final Report* – wykazała straty tych firm, w których znajomość języków była niedoceniana, a badanie prowadzone na próbie dobrze radzących sobie firm unijnych – opublikowane w roku 2012 w *PIMLICO Project. Final Report* – jako przyczynę sukcesów wskazało inwestycje w kompetencje językowe pracowników i współpracowników. Nie była jednak oczywista tak zwana wartość dodana kształcenia językowego w szkolnictwie. Dziś w świetle podjętych w tej dziedzinie badań kwestia ta nie budzi już wątpliwości. Główne projekty badawcze dotyczące korzyści płynących ze znajomości języków prowadzone były nad bilingwizmem, a państwa najsilniej w te badania zaangażowane to Kanada i kraje skandynawskie. Obszerny przegląd tych badań prezentuje M.B. Paradowski (2012). Wynika z nich, że aspekty, które wspomaga wysoka kompetencja w więcej niż jednym języku obcym, to między innymi intensywność koncentracji, czas skupienia uwagi i kreatywność (Bialystok i in. 2001; Kharkhurin 2008), świadomość językowa i sprawność posługiwania się językiem ojczystym (Dumas 1999; Ewert 2008), a także rozwój strategii czytania we wszystkich opanowywanych językach (Hong, Leavell 2006). Badania te w pełni uzasadniają nie tylko racjonalność możliwe długiego i intensywnego nauczania języków obcych w szkolnictwie (Lazaruk 2007), ale też sensowność nauki języka obcego przez uczniów dotychczas uważanych za niepotrzebnie obciążanych takim wysiłkiem, a więc na przykład przez osoby ze zdiagnozowaną dysleksją czy ADHD (Toppelberg i in. 2002).

Drugie istotne z punktu widzenia kształcenia nauczycieli pole badawcze obejmuje międzynarodowe, porównawcze badania wyników nauczania oraz analizy uwarunkowań uzyskiwanych rezultatów. Badania takie – choć potwierdzają wiele obiegowych sądów na temat kształcenia językowego, to jednak podważają wiele utartych przekonań. Przykładem zetknięcia się mitów na temat nauczania z rzeczywistością są dane, jakich dostarcza Europejskie Badanie Kompetencji Językowych 15-latków, tak zwany *Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report 2012*. Badanie to było prowadzone w 16 systemach szkolnych krajów członkowskich Unii Europejskiej i objęło ponad 50 000 uczniów. W Polsce kontroli poddano nie tylko rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem, leksykę i gramatykę, ale zdecydowano się także na badanie sprawności mówienia 15-latków. Wyniki tych badań potwierdzają część powszechnych przekonań, podważają jednak wiele innych (Komorow-

ska 2013). Zgodnie z oczekiwaniami do czynników sprzyjających sukcesowi można zaliczyć:

- wczesny start, czyli wczesny wiek rozpoczynania nauki języka obcego;
- dużo czasu w programie szkolnym poświęcanego na naukę języków;
- używanie języka obcego przez nauczyciela na lekcji;
- pozaszkolny kontakt uczniów z językiem obcym;
- pozytywne postawy wobec języka, a w szczególności:
 - postrzeganie języka jako przydatnego;
 - postrzeganie języka jako niezbyt trudnego.

Nieco bardziej zaskakujące czynniki decydujące o sukcesie to:

- nacisk na poprawność gramatyczną, choć w wielu krajach nie jest ona dziś wysoko punktowana w testach egzaminacyjnych;
- występowanie treści kulturowych na lekcjach języka obcego, choć nauczyciele często uważają je za mniej istotne, ograniczając lub pomijając je z racji braku czasu;
- liczba opanowywanych języków obcych, choć wielu pedagogów i rodziców uważało dotąd naukę nawet jednego języka obcego za nadmierne obciążenie słabego ucznia.

Ku zdziwieniu wielu osób bez wpływu na wyniki nauczania pozostaje:

- korzystanie z nowych technologii przez nauczyciela w celu przygotowania lekcji;
- używanie przez nauczyciela treści pobranych z internetu dla celów lekcyjnych;
- stosowanie nowych technologii na lekcji.

Co równie zdumiewające w świetle funkcjonujących powszechnie przekonania, wpływu na wyniki nauczania nie mają także postawy uczniów wobec nauczyciela, lekcji i materiałów nauczania. Okazuje się, że nauka języka jest już na tym etapie świadomą działalnością, na którą ma wpływ przekonanie ucznia na temat przydatności danego języka, podczas gdy znacznie słabiej oddziałuje tu osoba nauczyciela i zainteresowanie omawianym tematem.

Największą niespodzianką są jednak korelacje ujemne, mówiące o tym, że wyniki wykazują:

- silny negatywny efekt stosowania nowych technologii przez ucznia w domu;
- negatywny efekt ilości czasu przeznaczanego na pracę domową;
- negatywny efekt ilości czasu spędzanego przez nauczyciela na przygotowywaniu uczniów do testów.

Dwie pierwsze kwestie można jeszcze uzasadnić trudnością w kontrolowaniu danych, które pokazują czas spędzany „nad pracą domową”, ale przecież niekoniecznie „na pracy domowej”. Rezultat ten może zatem wynikać z odmiennych celów, jakie stawia sobie uczeń, mając dostęp do internetu, i skutkować przejawem zupełnie innych aktywności w toku rzekomej pracy. Ostatnia kwestia okazuje się jednak szczególnie zagadkowa. Nauczyciele przygotowują uczniów do testów, by egzaminowani lepiej je wykonywali, okazuje się natomiast, że przedawkowanie strategii w sytuacji, kiedy same podręczniki są już prawie w całości przygotowaniem egzaminacyjnym, przynosi efekt odwrotny od oczekiwanego (*Surveylang* 2012).

Trzecie istotne pole badawcze to kompetencje nauczyciela i jego funkcjonowanie w zawodzie. Tu niezwykle istotne są dość już liczne badania i studia dotyczące:

- refleksyjności i autonomii nauczycieli (Gabrys-Barker 2012; Komorowska 2012);
- stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli oraz sposobów przeciwdziałania tym zjawiskom (Piechurska-Kuciel 2011; Pitura 2012);
- sposobów wspierania procesu uczenia się poprzez odpowiednio dobrane style i strategie nauczania, metody i techniki pracy w klasie, szczególnie w sytuacji wielokulturowej (OECD 2007; Penczek-Zapała 2010).

Wszystko to powinno dać wiele do myślenia zarówno osobom kształcącym nauczycieli, jak i autorom materiałów dydaktycznych. Nie wszystkie jednak odpowiedzi dostarczane w procesie badawczym są jednoznaczne. Spójrzmy na kilka źródeł niejasności.

Zagadnienia wciąż otwarte i kwestie sporne

Wybór spraw nieoczywistych rozpoczniemy od badań nad dwujęzycznością. Przyniosły one, jak powiedziano wcześniej, liczne wnioski dotyczące jego wielostronnych pozytywnych skutków. Powstaje jednak pytanie, czy wiedza o bilingwizmie jest przydatna w nauczaniu języków obcych? Jaki poziom opanowania nowego języka przyniesie uczniowi tak oczekiwane korzyści poznawcze i emocjonalne? Jednoznacznych konkluzji wciąż brak, jednak wśród badaczy panuje przekonanie, że już osiągnięcie poziomu B1/B1+ wystarczy, by wymienione korzyści ujawniły się w wyniku procesu kształcenia językowego (Białystok 2001; Cummins 2000). Zważywszy, że poziom B1

wyznacza polska matura na szczeblu podstawowym, oznacza to, że nauczyciel języka drugiego/obcego pełni znaczącą rolę, wspierając ogólny rozwój ucznia, a nie jedynie jego umiejętności językowe.

Międzynarodowe badania wyników nauczania, jakkolwiek dostarczają wiadomości wartych refleksji, to przecież nie są jedynym źródłem tematów, nad którymi należy się zastanowić. Jednym z istotnych punktów, które trzeba by rozważyć, jest rozwijanie kompetencji interkulturowych. Wiele mówi się i pisze o konieczności poznawania kultury kraju, którego języka się uczymy, i o wartości zestawiania jej z kulturą kraju języka ojczystego (Byram 2012). Do dziś nie jest jednak jasne, co tak naprawdę oznacza stwierdzenie o przynależności do pewnej kultury i na czym polega odrębność kulturowa społeczności nauczanego języka (Dervin 2013). Wiadomo przecież, że w obrębie nawet tej samej kultury nie zawsze jesteśmy podobni. Świadczą o tym choćby różnice w komunikacji niewerbalnej pomiędzy rozmówcami pochodzącymi z tego samego nawet miasta, różnice w uznawaniu poszczególnych wątków rozmowy za tematy tabu, wreszcie odmienności w zakresie wartości, postaw, a nawet zwyczajów. Coraz częściej pojawia się zatem pytanie, czy rozróżnienie pomiędzy kulturą rodzimą a obcą to nie sztuczny konstrukt teoretyczny; być może w przekonaniu, że wprowadzamy elementy obcej kultury, wzmacniamy istniejące stereotypy i tworzymy nowe.

Kolejny problem zdecydowanie wart refleksji to kwestia tak zwanej grywalizacji – *gamification*. Ustawiczne budowanie toru przeszkód, stałe porównywanie się i rywalizowanie z innymi, pogoń za niewielkimi, ale stałymi nagrodami, procedury tak często dziś wprowadzane w środowiskach korporacyjnych, skutecznie przeniknęły już do edukacji. Istnieje poważna obawa, że promujemy w ten sposób proste behawiorystyczne zależności zachowania od nagrody i kary, a dając krótkotrwałą motywację do kolejnej aktywności, usuwamy w cień cele kierunkowe i tłumimy własne dążenia uczniów. Badania psychologiczne wykazują, że uczący się nastawiony na nagrodę bez niej nie widzi już powodu i celu dalszej nauki (Weiner 2006). Co więcej, nagroda nie jest pełnowartościową informacją zwrotną o tym, co zostało zrobione dobrze i dlatego warto było w ogóle podejmować dane działanie. Czy zatem zdobywanie punktów i pokonywanie poziomów to na pewno droga do samodzielności i autonomii (Jiang 2011)? Istnieje duże prawdopodobieństwo, że ztraca się tu szansę na budowanie wewnętrznej motywacji i zaciera granicę między atrakcyjnością zajęć a efektywnością nauki.

I jeszcze jeden aspekt, nad którym warto się zastanowić. To rola i znaczenie szkolnego nauczyciela języka obcego. Wróćmy tu do wyników badań.

Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy (2011) informuje, że dobre rezultaty w testach językowych polskich 15-latków to niekoniecznie zasługa szkoły; efekty kształcenia językowego są w ogromnej mierze zasługą pracy pozaszkolnej uczniów. Aż 50% badanych o najwyższych wynikach to osoby uczące się języka obcego także poza szkołą, podczas gdy na prywatne zajęcia językowe uczęszcza jedynie 18% uczniów o stosunkowo niskich wynikach w nauce. Wiąże się to, oczywiście, z wysokością budżetu domowego, nauka pozaszkolna to bowiem zawsze nauka płatna. Pozalekcyjna styczność ucznia z językiem obcym to tylko sporadycznie kontakty internetowe, najczęściej są to wyjazdy zagraniczne i krajowe obozy językowe, za które płacą rodzice. Istotnym czynnikiem jest tu więc zasobność rodziny i jej status społeczno-ekonomiczny, co bada się zazwyczaj za pomocą wskaźnika HOMEPOS – *home possessions*. W Polsce wskaźnik ten pokazuje, że korelacja pomiędzy wysokim statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami w nauce języka obcego wynosi 0.44 w grupie uczniów, którzy w testowaniu 15-latków osiągnęli poziom B1, a jedynie 0.15 w grupie tych, którzy osiągnęli poziom A1. Można zatem zapytać, jakie jest w tej sytuacji znaczenie nauczyciela szkolnego. Wydaje się, że jego najważniejszą funkcją jest wspieranie tych, którym życie nie zapewniło tak korzystnych warunków na startcie, nie może on jednak zrezygnować z umożliwiania dalszego rozwoju uczniom, którzy mają korzystniejszą sytuację finansową w rodzinie. Łatwiej jest nauczycielom pracować z uczniami o wyższych kompetencjach językowych, bywa to też bardziej satysfakcjonujące, gdyż owocuje nagrodami i zwycięstwami w olimpiadach, których splendor splywa także na nauczyciela. Kwestia ta wymaga jednak pogłębionej refleksji.

Oczekiwania wobec nauczycieli a nauczycielskie potrzeby szkoleniowe

Liczba i różnorodność oczekiwań związanych z zawodem i rolą nauczyciela stale wzrastają, ale rośnie też liczba źródeł, z których oczekiwania te napływają – dziś są to nie tylko uczniowie, ich rodzice i administracja oświatowa, ale też publicyści, politycy, organizacje rządowe, pozarządowe i oczywiście świat nauki. Oczekiwania wobec nauczycieli płyną, jak widać, z bardzo różnych stron i są nie tylko niespójne, ale częstokroć wewnętrznie sprzeczne. Stale narastają też rozbieżności pomiędzy postulatami poszczególnych jed-

nostek i grup. Polska nie jest tu wyjątkiem, problem ten pojawia się w wielu krajach.

Zacznijmy od administracji oświatowej, oczekującej wysokich rezultatów dokumentowanych wynikami testów kompetencyjnych i egzaminów maturalnych. Wymaganiom tym towarzyszy jednak brak realizmu w stanowieniu celów. W momencie wprowadzania nowej formy egzaminu maturalnego od zdających oczekiwano realizacji postulatu osiągnięcia poziomu B1 na maturze podstawowej i B2 na rozszerzonej. Nie pozwalała na to jednak sytuacja, kiedy wciąż brakowało nauczycieli języków zachodnioeuropejskich, a wynagrodzenia nie przyciągały kadry do szkół państwowych. W konsekwencji w szkolnictwie nie sposób było uniknąć braku kontynuacji nauczania, nadmiernej liczebności osób w klasie i niewielkiej częstotliwości zajęć językowych, a moment rozpoczynania tak zorganizowanej nauki stanowiła do niedawna klasa IV szkoły podstawowej. O realizację tego postulatu trudno nawet dziś, czego dowodem jest ustawienie maturalnego progu testowego na poziomie 30%, co służy wyłącznie wykazaniu znacznego procentu sukcesu i jest niestety dowodem edukacyjnej, lecz nie pedagogicznej hipokryzji. Oczekiwania takie staną się całkowicie realne, gdy do egzaminu dojrzałości przystąpią uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka obcego w klasie I szkoły podstawowej, a nawet w przedszkolu, i gdy usunięte zostaną wskazane wyżej niedociągnięcia. Obecnie jednak za niesatysfakcjonujące rezultaty obwiniani są często jedynie nauczyciele.

Oczekiwania rodziców są zgodne z oczekiwaniami administracji w tym, co dotyczy testów kompetencyjnych i egzaminów maturalnych. Sięgają jednak wyżej, wiążą się bowiem także z praktycznymi umiejętnościami komunikacyjnymi – te zaś okazują się niewystarczające. Widocznym skutkiem owego poczucia niespełnienia oczekiwań jest ogromny procent młodzieży uczęszczającej na opłacane przez rodziców korepetycje lub zajęcia w szkołach językowych, przy czym za ten stan rzeczy również wini się niejednokrotnie nauczycieli.

Tego rodzaju sytuacja zdarzała się, rzecz jasna, w Polsce także wcześniej, daleko mniejsza była jednak precyzja w określaniu poziomów językowych i form testowania, dlatego braki nie były tak wyraźnie widoczne, a odium nie spadało na nauczycieli; niechęć kierowała się raczej na powszechność obowiązkowego nauczania języka rosyjskiego i ograniczanie dostępu do bezpłatnej, szkolnej nauki języków zachodnich.

Inne oczekiwania okazują się nie tylko liczne, ale też różnorodne jak nigdy dotąd. Podstawa programowa formułuje szczytne cele komunikacyjne i in-

terkulturowe, ale w praktyce oczekiwane są po prostu wysokie wyniki w rutynowych testach egzaminacyjnych. Rodzice liczą na dobre oceny swoich dzieci w testach, ale chcieliby zarazem nie tylko autentycznych umiejętności komunikacyjnych, ale też rozwiązania przez nauczyciela wszelkich trudności wychowawczych. Od nauczycieli oczekuje się również zagospodarowania czasu uczniów wówczas, gdy nie odbywają się regularne zajęcia dydaktyczne, np. w czasie ferii, a więc dodatkowych funkcji opiekuńczych.

Oprócz oczekiwań dydaktycznych, wychowawczych i społecznych pojawiają się też oczekiwania wynikające z pewnej atmosfery towarzyszącej kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Otóż przekonuje się nauczyciela, że jego obowiązkiem jest wykazywanie pewnych emocji, co wyraża się sformułowaniami w rodzaju „nauczyciel musi kochać ucznia”, „nauczyciel powinien być entuzjastą”, „nauczyciel musi być autonomiczny”. Wymóg emocjonalności to klasyczne w psychiatrii i psychoterapii opisywane przez Gregory’ego Batesona (1972) podwójne wiązanie (*double bind*). Jeśli pojawiają się pozytywne emocje, dzieje się to spontanicznie i nie ma nic wspólnego z powinnością; jeśli zaś istnieje powinność, to odnosi się ona do zachowań, a nie do uczuć.

Od nauczycieli wymaga się również uwzględniania cech i możliwości poszczególnych uczniów, co zderza się z oczekiwaniami w kwestii szczegółowego planowania pracy dydaktycznej. Ze strony władz oświatowych hipokryzja, jeśli używać ostrych sformułowań, a niespójność słów i czynów, jeśli określić to łagodniej, widoczna jest w obligowaniu nauczycieli do uwzględniania stylów uczenia się, strategii i zainteresowań uczniów przy jednoczesnym kontrolowaniu pedantycznego projektowania lekcji na wiele miesięcy naprzód. W sferze postulatów zaleca się indywidualizację, zaś w sferze faktów mamy do czynienia z wymogami biurokratycznego planowania działań dydaktycznych z góry, co z istoty taką indywidualizację całkowicie uniemożliwia. W efekcie niezadowoleni są zarówno dyrektorzy szkół, jak i rodzice, nie mówiąc już o samych nauczycielach.

Jakie jednak są potrzeby i oczekiwania samych nauczycieli? Wiele z nich dotyczy kwestii placowych i organizacyjnych, które jednak trudno spełnić. Warto jednak przyrzeć się potrzebom szkoleniowym zgłaszanym przez czynnych zawodowo nauczycieli. W Polsce analizowano je w celu sformułowania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej serii postulatów dokształcających dla instytucji europejskich. Jak się okazało, potrzeby szkoleniowe wiążą się z trudnościami, jakie napotykają polscy nauczyciele w toku swej pracy zawodowej, a te pojawiają się przede wszystkim w nauczaniu gimna-

zjalnym. Przyczyną jest tu ogromne zróżnicowanie wcześniejszych doświadczeń językowych poszczególnych uczniów, brak kontynuacji nauki języka i liczne problemy wychowawcze uniemożliwiające skuteczną pracę dydaktyczną. Skutkuje to dodatkową trudnością, jaką jest nawiązanie kontaktu z rodzicami i racjonalne opracowanie zasad współpracy domu i szkoły z późniejszą skuteczną jej realizacją. Wreszcie pojawia się też kwestia metod i technik pracy nad językiem w grupach o zróżnicowanym poziomie uzdolnień i zróżnicowanym poziomie umiejętności. Na podstawie sondażu wśród nauczycieli takie właśnie potrzeby zgłosiło Ministerstwo Edukacji Narodowej Radzie Europy i podległemu jej Europejskiemu Centrum Języków Nowożytnych w Grazu w roku 2014.

Nieco inaczej przedstawiają się tego rodzaju potrzeby w innych krajach. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu przeprowadziło badania mające na celu określenie najczęściej deklarowanych potrzeb zawodowych nauczycieli pochodzących z 32 krajów członkowskich oraz 11 państw, z którymi współpracuje. Wyniki wykazują, że nauczyciele 2/3 krajów jako główne potrzeby zawodowe i szkoleniowe wymieniają uzupełnienie braków w zakresie nauczania języka obcego w przedszkolach i pierwszych klasach szkoły podstawowej, w zakresie nauczania języków innych niż angielski, a także w kwestiach współpracy nauczycieli wszystkich języków nauczanych w danej szkole. Z kolei reprezentanci 1/2 krajów członkowskich zgłaszali potrzebę wsparcia w zakresie wykorzystania na zajęciach nowych technologii, testowania oraz stosowania nietestowych metod szacowania poziomu wyników nauczania, a więc tak zwanych alternatywnych metod oceniania (www.ecml.at).

Na tym tle rodzi się pytanie: w jakim stopniu spełnia te oczekiwania i postulaty polski system kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych?

System edukacji językowej i kształcenia nauczycieli w Polsce – próba oceny

Obecny stan kształcenia nauczycieli to przede wszystkim efekt dynamicznych rozwiązań, jakich dokonano po przeobrażeniach społeczno-politycznych na przełomie 1989 i 1990 roku. Dwudziestopięciolecie tych zmian to dobry moment na podsumowanie i ocenę reform wprowadzonych w życie w ciągu ostatniego ćwierćwiecza. W okresie tym pojawia się – w mo-

im przekonaniu – wiele dobrych rozwiązań owocujących znakomitymi rezultatami, nie obywa się jednak bez nieudanych propozycji i wyraźnych błędów decyzyjnych. Warto omówić przynajmniej najważniejsze z nich.

Pozytywne strony – trafne rozwiązania edukacyjne

Wiele znaczących kwestii można – jak się wydaje – uznać za pozytywne aspekty sytuacji, jaka ukształtowała się w tej dziedzinie w Polsce od przełomowego roku szkolnego i akademickiego 1989/1990. Świadczy o tym międzynarodowa aprobata, z jaką spotkały się pierwsze polskie reformy edukacyjne. Wyrażała się ona nie tylko w licznych wizytach przedstawicieli innych krajów, pragnących kształtować edukację językową i przyszłych nauczycieli według polskich wzorów, ale także w uznaniu tych rozwiązań za godne umieszczenia na liście 25 najbardziej wartościowych innowacji edukacyjnych (Tribble 2012).

O uznaniu tym zadecydowała przede wszystkim reforma kształcenia językowego przeprowadzona w roku 1990, która wywarła też pewien wpływ na programy edukacji nauczycielskiej. Pozytywne zdziwienie zagranicznych obserwatorów budziła wtedy przede wszystkim decyzja o wprowadzeniu równego statusu języków obcych w okresie, w którym spodziewano się, że naturalną reakcją na obowiązkową przez wiele lat naukę języka rosyjskiego w szkołach będzie usunięcie go z programów nauczania, co – jak wiadomo – w Polsce nigdy nie nastąpiło. W szkole podstawowej wprowadzono jednak wówczas możliwość wyboru spośród czterech języków obcych, to znaczy angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego, w szkole zaś średniej – z sześciu języków, dołączono bowiem do tego zestawu język włoski i hiszpański. Oczywiście, wybór był z konieczności limitowany możliwościami kadrowymi danej szkoły. Tego typu rozwiązania nie były w Europie częste. Zazwyczaj liczba języków w zestawach programowych systemu szkolnego była znacznie bardziej ograniczona, uboższa była też wówczas w Europie oferta kształcenia nauczycieli języków obcych. Bogatsza okazała się u nas w związku z tym oferta pracy, gdyż Polska wcześniej dołączyła do nielicznej grupy krajów, w których wprowadzono obowiązkową naukę dwu języków obcych, a warto przy tym pamiętać, że rekomendacje na ten temat sformułowano dopiero podczas konferencji Komisji Europejskiej w Barcelonie ponad dziesięć lat temu.

Za drugie osiągnięcie uznano wprowadzenie nowego systemu kształcenia nauczycieli w kolegiach językowych, a to z uwagi na niezwykle w owym cza-

sie nowatorski charakter tego systemu, a także z racji wpływu, jaki wywarł on na szkolnictwo wyższe, które poważniej zajęło się problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, wcześniej traktowaną na wielu kierunkach filologicznych wręcz marginesowo. Po raz pierwszy od czasów wojny dyplom filologiczny przestał automatycznie nieść uprawnienia do nauczania języka obcego, a kwalifikacje do nauczania nadawano tym, którzy zrealizowali program kształcenia składający się z czterech bloków przedmiotowych (praktyczna nauka języka kierunkowego, przedmioty literaturoznawcze, językoznawcze i kulturoznawcze, blok przedmiotów psychopedagogicznych i dydaktyka danego języka obcego) oraz odbyli cykl praktyk pedagogicznych w szkołach podstawowych i średnich. Treści programowe odpowiadały rekomendacjom *Modern Languages Project Group* Rady Europy (Huber 2011), a metody pracy były zgodne z najnowszymi tendencjami upowszechniającego się wówczas w Europie podejścia komunikacyjnego (Komorowska 2011). Do dziś kształt programowy polskiej edukacji nauczycielskiej jest w ogromnym stopniu zgodny z wytycznymi *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków* (*The European Profile of Language Teacher Education*) (Kelly 2004), nowoczesnymi standardami przyjętymi w innych krajach, jak na przykład australijskimi wytycznymi *Australian Council of TESOL Associations* (2006) czy rekomendacjami OECD (Dumont i in. 2010; OECD 2008).

Trzeci wreszcie powód wysokiej oceny edukacji języków obcych w Polsce wiązał się ze statusem języków mniejszości narodowych. Część z nich, a mianowicie litewska, ukraińska, słowacka i białoruska, już w czasach komunizmu uzyskiwała znaczne możliwości programowe i podręcznikowe, choć władze państwowe stwarzały im wtedy te szanse nie z chęci promowania wielo- i różnojęzyczności, lecz w myśl zasady *divide et impera*. Natychmiast po zmianie systemu, a więc już w roku szkolnym i akademickim 1990/91, otwarto drogę do pełnego realizowania aspiracji jeszcze większej liczby grup mniejszościowych. Choć *Europejską Kartę Języków Regionalnych bądź Mniejszościowych* (*European Charter for Regional and Minority Languages*), przygotowywaną pod koniec lat osiemdziesiątych w Strasburgu, a ostatecznie zredagowaną w Radzie Europy w roku 1992, ratyfikowano w Polsce znacznie później, bo dopiero w roku 2005, to jednak wszystkie kolejne rządy – poczynając od rządu Tadeusza Mazowieckiego – w praktyce postępowały już w myśl jej postulatów. Sytuację prawną języków etnicznych, regionalnych i języków mniejszości narodowych ostatecznie uregulowała *Ustawa z 6 stycznia 2005 o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym*. Obserwując edukację języków obcych w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, widać jednak, że po-

ziom korzystania ze stwarzanych przez państwo możliwości prawnych jest niezwykle zróżnicowany, bo zależny też od aspiracji i wkładu pracy poszczególnych społeczności lokalnych. Dla przykładu – jak podaje *Raport: Nauczanie języka kaszubskiego w szkołach* opublikowany w roku 2011 przez Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie – kaszubski jako język regionalny zyskał na popularności, jest dziś bowiem nauczany w około 400 szkołach, podczas gdy zainteresowanie nauką języka białoruskiego zmalało (obecnie uczy się go w około 20 szkołach, wcześniej – w 40), choć nie zaistniały żadne powody demograficzne czy też polityczne, które tłumaczyłyby tak znaczny spadek. Widać zatem, że gotowość wykorzystania możliwości prawnych nie jest wartością ani równą, ani stałą (Komorowska 2014).

Wysoka ocena międzynarodowa polskiego kształcenia językowego i kształcenia nauczycieli utrzymywała się do pierwszych lat nowego stulecia, a uznanie budziło obniżenie wieku rozpoczęcia nauki obu języków obcych w szkołach oraz przygotowywanie przyszłych nauczycieli do pracy z młodymi uczniami, jak też do wykorzystywania w tej pracy nowych technologii (*Polska. Raport krajowy* 2006). W XXI wieku zmalało zainteresowanie Europą Środkowo-Wschodnią, a zarazem pojawiły niepożądane zjawiska w polskiej edukacji językowej.

Negatywne strony – nietrafne decyzje

Minusy rozwoju sytuacji w ciągu ostatniego dziesięciolecia wpłynęły w mniejszym stopniu na system kształcenia językowego, w większym zaś – na doskonalenie nauczycieli języków obcych.

Jedną z podstawowych trudności okazało się zróżnicowanie poziomu edukacji nauczycielskiej, jakie wynikło z nadmiernej różnorodności jakości szkół wyższych. Zjawisko to zarysowało się w połowie lat dziewięćdziesiątych i wiązało się z powstaniem znacznej liczby nowych szkół, zarówno państwowych, jak i prywatnych, niekiedy o słabo przygotowanej kadrze i nie najlepszych warunkach lokalowych, ale też ze zwiększeniem naboru i pojawieniem się ogromnej liczby płatnych miejsc na studiach w renomowanych uczelniach.

Innym, jeszcze większym minusem było kolosalne obniżenie jakości kształcenia nauczycieli w rezultacie ustanowienia nowych standardów nauczania w roku 2002. Standardy te wprowadzały obowiązkową dwuprzedmiotowość. Była ona istotną potrzebą pewnej grupy nauczycieli uczących

przedmiotów niejęzykowych obejmujących niewielką liczbę godzin w programie szkoły, takich jak np. biologia, chemia czy fizyka. Nauczyciele ci bowiem – jeśli uczyli w małych, wiejskich szkołach – zmuszeni byli do pracy w kilku placówkach, by wypełnić swój etat. Obowiązkową dwuprzedmiotowość narzucono jednak także przyszłym nauczycielom, w tym także nauczycielom języków obcych. W toku studiów oznaczało to skrócenie o połowę czasu przeznaczanego na praktyczną naukę języka i znaczną redukcję faktycznie prowadzonych godzin kształcenia nauczycielskiego, a tym samym słabsze przygotowanie teoretyczne i niższe umiejętności językowe przyszłych nauczycieli. Zważywszy na fakt, że kształcenie pedagogiczne odbywa się w ciągu dwu ostatnich lat trzyletniego cyklu licencjackiego, oznaczało to znacznie zmodyfikowaną – niestety na niekorzyść – sylwetkę absolwenta specjalności nauczycielskiej, poczynając od roku 2005.

Ów negatywny efekt wzmagał dodatkowo fakt, że drogę do zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela stanowiły jedynie studia licencjackie, uniemożliwiając realizację jednej specjalności najpierw na studiach pierwszego stopnia, a następnie drugiego stopnia. Co więcej, w celach marketingowych mniejsze szkoły, często o niezbyt wysokiej jakości kształcenia, tracąc kandydatów, dokładały do swej głównej, nie zawsze atrakcyjnej specjalności, takiej jak np. wychowanie fizyczne czy geografia – jako drugi przedmiot także język obcy lub język polski, co skutkuje dziś ogromną liczbą źle przygotowanych językowo i pedagogicznie osób, posiadających jednak wszelkie legalne uprawnienia do nauczania w szkołach.

Poziom kadry nauczającej języków obcych obniżył też silny drenaż dobrych nauczycieli, którzy mogliby stanowić pewne wzorce dla młodszych, teraz już – wskutek przymusowej dwuprzedmiotowości – gorzej wykształconych nauczycieli. Rynek banków i firm cierpiał wciąż jeszcze na brak pracowników o wysokich umiejętnościach językowych, a dobrze wykształconych nauczycieli przyciągały do tych instytucji atrakcyjniejsze oferty. Drenaż dotyczył przede wszystkim szkół państwowych, których kadre językową kuśli lepszymi warunkami pracy także szkoły prywatne, społeczne, a nawet szkoły językowe, choć te ostatnie nie gwarantowały stabilnej posady. W efekcie wielu dobrych absolwentów kolegów i kierunków nauczycielskich na uniwersytetach zostało zatrudnionych w innych sferach niż edukacja, a przynajmniej poza szkolnictwem państwowym. Brak dobrych wzorów i niedostateczna liczba mentorów – szkolnych opiekunów praktyk – utrudnił młodym nauczycielom wykonywanie pracy w zawodzie, a instytucjom kształcącym nauczycieli uniemożliwił efektywną współpracę ze szkołami.

Istnieje jeszcze jeden (często pomijany milczeniem) powód obniżenia poziomu kadry, a co za tym idzie, obniżenia poziomu nauczania języków obcych w szkołach. Otwarcie rynków wielu krajów unijnych stworzyło nowe możliwości zarobkowania i zaowocowało tłumnymi wyjazdami do krajów Unii Europejskiej. W roku 2004 rynki pracy otworzyły Wielka Brytania, Irlandia i Szwecja, a w roku 2006 – Hiszpania, Portugalia, Grecja, Finlandia i Islandia. Spośród kadry nauczającej języków obcych z możliwości wyjazdowych skorzystały głównie osoby uczące w niższych klasach szkoły podstawowej i zatrudnione na krótkoterminowe umowy w placówkach, których nie uważano za prestiżowe. Masowe wyjazdy tej grupy zawodowej jako osób dobrze znających język obcy spowodowały spadek liczby uczących się języków obcych w szkołach podstawowych o ponad 14% i ogromne zaburzenie kontynuacji nauczania. Dzisiejsze obniżenie wyników egzaminów maturalnych to skutki pozytywnych zjawisk politycznych i ekonomicznych sprzed ponad 10 lat, które jednak przyniosły niepożądane skutki dla edukacji językowej.

Kolejne, równie ważne utrudnienia dla obu stron – kształcących i kształconych – pojawiły się w roku 2012. Nowe zarządzenie o standardach kształcenia nauczycieli stanowiło, że od tego czasu licencjat ma dawać uprawnienia do pracy jedynie w szkole podstawowej, a dopiero magisterium – do pracy w gimnazjum lub liceum. Standardy tego rodzaju utrwalały przekonanie, że nauczanie dzieci wymaga niższych kwalifikacji niż nauczanie nastolatków. Co więcej, powodują konieczność zmian w programach kształcenia nauczycieli, ograniczając treści wyłącznie do problematyki nauczania dzieci. Wraz ze wzrostem liczby studentów płacących za studia, a także ze wzrostem kosztów utrzymania – zwiększa się jednak liczba studentów podejmujących pracę zarobkową już w trakcie studiów. Studenci ci pracują często jako nauczyciele, lektorzy, korepetytorzy lub opiekunowie w bardzo różnych miejscach, takich jak świetlice, szkoły językowe, korporacje międzynarodowe, małe firmy, domy dziecka czy domy prywatne. Mają zatem kontakt z uczącymi się w różnym wieku. Kadra akademicka ma tu ogromny dylemat: z jednej strony zobowiązana jest do realizacji szczegółowych treści kursów zmierzających do nabycia przez słuchaczy uprawnień do nauczania w szkole podstawowej, z drugiej zaś strony programy te zderzają się z oczekiwaniami studentów, którzy spodziewają się zajęć, jakie odpowiedzą na ich bieżące potrzeby dydaktyczne, bynajmniej nie zawsze związane z nauczaniem dzieci. Uczelni pozostaje wybór pomiędzy narażeniem się na utratę akredytacji, jeśli kształci w zakresach niezgodnych ze standardem, a narażeniem się na nie-

chęć lub wręcz utratę studentów uznających, że oferta programowa nie jest zgodna z ich oczekiwaniami. Nie ułatwia sprawy sytuacja finansowa szkolnictwa wyższego i samych studentów, gdyż przy blisko 300 godzinach kształcenia nauczycielskiego oraz znacznej liczbie godzin wymaganych w standardzie filologicznym trudno oferować przedmioty fakultatywne. Trudno też wymagać od studentów dodatkowych opłat za nie. Sytuacja ta zniechęca do podjęcia studiów nauczycielskich i obniża ich jakość.

Nie buduje też motywacji do zdobywania wąsko zakrojonych uprawnień fakt, że studenci na ogół nie wiedzą, jaką pracę chcieliby wykonywać w przyszłości oraz czy w ogóle mogą liczyć na pracę w edukacji. Nie znają też typu szkoły, w której – jeśli zdobędą etat – mają szansę pracować, i wreszcie nie znają grupy wiekowej ich potencjalnych uczniów, a także tego, czy będzie to praca w szkole językowej lub np. w ośrodku szkoleniowym. W efekcie obserwujemy dziś zderzenie prawa z realiami.

Przyszłość kształcenia nauczycieli. Wnioski i postulaty

Przyszłość kształcenia nauczycieli zależy w ogromnej mierze od atrakcyjności tego zawodu. Jeśli będzie on cieszył się stosunkowo wysokim statusem społecznym i finansowym, wzrośnie liczba studentów chętnych do uczestnictwa w programach prowadzących do uzyskania uprawnień nauczycielskich, co uelastyczni obecne, dość sztywno zakrojone programy kształcenia. Na razie trudno jednak na to liczyć. Niewielka dziś liczba kandydatów do wykonywania tego zawodu tym bardziej skłania do uelastyczenia i uatrakcyjnienia oferty studiów, co wymaga jednak zmiany odpowiednich zarządzeń.

W nowych programach kształcenia więcej miejsca warto poświęcić związkom kultury i języka, a także kwestiom komunikacji interkulturowej, gdyż błędy w tym zakresie są w dobie powszechnej mobilności znacznie istotniejsze dla efektywności i bezkonfliktowości porozumiewania się niż ewentualne błędy językowe. Z kolei w kształceniu językowym warto zwrócić uwagę na fakt, że znacznie więcej nieporozumień jest skutkiem błędów leksykalnych niż gramatycznych, te ostatnie bowiem niezwykle rzadko zaburzają efektywność przekazu.

Warto także wprowadzić do treści kształcenia kompetencje strategiczne i trening nie tylko strategii uczenia się, ale też strategii komunikacyjnych, by

przyszły nauczyciel lepiej radził sobie w komunikacji wtedy, gdy nie opanował jeszcze języka w sposób doskonały.

Warto wreszcie w toku kształcenia pokazywać, że nauczyciele mogą wiele, a ich moc społeczna jest znaczna. Na pytanie „Co nauczyciel może?” warto więc odpowiedzieć, że może on:

- pokazać wartość języka domowego ucznia, a zatem języka etnicznego, regionalnego czy też języka mniejszości narodowej, posługując się argumentami dotyczącymi korzyści płynących z dwujęzyczności;
- pokazać wartość nauki języka obcego także dla dzieci z deficytami (dysleksją, ADHD), szczególnie w sytuacji, kiedy naukę języka tak długo uznawano nie za szansę rozwojową, ale za zbędne obciążenie;
- pokazać kulturę nie tylko poprzez ciekawostki turystyczne, ale w całym jej zróżnicowaniu, nie zapominając o zróżnicowaniu kultury języka rodzimego;
- współpracować z nauczycielami innych przedmiotów i innych języków obcych.

Wszystko to jednak będzie możliwe dopiero wtedy, gdy w nauczycielskim życiu zawodowym pojawi się mniej biurokracji, a więcej indywidualizacji.

Literatura

- Armstrong P.W., Rogers J.D., 1997, *Basic skills revisited: The effects of foreign language instruction on reading, math and language arts*, „Learning Languages”, vol. 2, No. 3.
- Bateson G., 1972, *Steps to an Ecology of Mind*, New York.
- Bialystok E., 2001, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Klein R., Viswanathan M., 2004, *Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task*, „Psychology and Aging”, No. 19 (2).
- Byram M., 2012, *Reflecting on teaching ‘culture’ in foreign language education*, w: Newby D., *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, Newcastle.
- Council of Europe, 1998, *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*, Strasbourg.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon.
- Dervin F., 2013, *Making sense of education for diversities. Criticality, reflexivity and language*, w: Arslan H., Rata G., *Multicultural education. From Theory to Practice*, Newcastle.
- Dumas L.S., 1999, *Learning a second language: Exposing your child to a new world of words boosts her brainpower, vocabulary and self-esteem*, „Child”, No. 72 (74).
- Dumont H., Istace D., Benavides, F., eds., 2010, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, Paris.
- European Charter for Regional and Minority Rights*, 1992, Strasbourg.

- European Council, 2002, *Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010*, Brussels.
- Europejskie badania kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy*, 2011, Warszawa.
- Ewert A., 2008, *L1 Syntactic preferences of Polish adolescents in bilingual and monolingual education programmes*, w: Gabrys-Barker D., ed., *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition*, Clevedon.
- Gabrys-Barker D., 2012, *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*, Katowice.
- Hong K., Leavell A.G., 2006, *Strategic reading awareness of bilingual EFL readers*. Paper delivered at the 40th Annual TESOL Convention, Tampa.
- Huber J., ed., 2011, *Teacher Education for Change*, Strasbourg.
- Kelly M., Grenfell M., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton.
- Kharkhurin A., 2008, *The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking*, „Bilingualism: Language and Cognition”, vol. 11, No. 2.
- Komorowska H., 2011, *Paradigms in teacher education*, w: tejże, ed., *Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa.
- Komorowska H., 2012, *Learner autonomy and its implications for the EPOSTL*, w: Newby D., ed., *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Newcastle.
- Komorowska H., 2014, *Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland*, w: Otwinowska A., De Angelis G., eds., *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives*, Clevedon.
- Lapkin S., Swain M., Shapson S., 1990, *French Immersion agenda for the 90s.*, „Canadian Modern Language Review”, No. 46.
- Lazaruk W., 2007, *Linguistic, academic and cognitive benefits of French Immersion*, „Canadian Modern Language Review”, No. 63 (5).
- Newby D., Allan R., Fenner A.B., Komorowska H., Jones B., Soghikyan K., 2007, *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Graz.
- OECD, 2007, *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*, Paris.
- OECD, 2008, *Trends Shaping Education*, Paris.
- Paradowski M.B., 2011, *Multilingualism – assessing benefits*, w: Komorowska H., ed., *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa.
- Penczek-Zapała M., 2010, *Teachers in multicultural classrooms*, w: Komorowska H., Aleksandrowicz-Pędich L., eds., *Coping with Diversity. Language and Culture Education*, Warszawa.
- Piechurska-Kuciel E., 2011, *Foreign language teacher burnout: A research proposal*, w: Pawlak M., ed., *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Berlin.
- Pitura J., 2012, *Adult educator development and burnout: self-management of generic competences in problem prevention*, w: Heikkinen A., Jogi L., Jutte W., Zarifis G., eds., *The Futures of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos. Joint Conference Proceedings*, Tallinn.
- Polska. Raport krajowy*, 2006, Warszawa.
- Raport: Nauczanie języka kaszubskiego w szkołach*, 2011, Gdańsk.
- Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report*, 2012, Brussels.
- Toppelberg C.O., Medrano L., Peña Morgens L., Nieto-Castañón A., 2002, *Bilingual children referred for psychiatric services: Associations of language disorders, language skills, and psychopathology*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, vol. 41, No. 6.

Tribble Ch., ed., 2012, *Managing Change in English Language Teaching. Lessons from Experience*, London.

Weiner B., 2006, *Social Motivation, Justice and the Moral Emotions: An Attributional Approach*, Mahwah, New Jersey.

Netografia

Australian Council of TESOL Associations, 2006, *Standards for TESOL Practitioners*, www.tesol.org.au/ted/std_t.htm [dostęp: 17.01.2013].

ELAN Project. Final Report, 2006, *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf [dostęp: 22.03.2015].

Jiang K., 2011, *The Dangers of Gamification. Why We Shouldn't Build a Game Layer on Top of the World*, <http://krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf> [dostęp: 12.06.2015].

Komorowska H., 2013, *Multilingualism. Its open and hidden agendas*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, No. 3 (4), <http://www.sslt.amu.edu.pl> [dostęp: 23.04.2015].

PIMLICO Project. Final Report, 2011, *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs*. Brussels: The European Commission, http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf [dostęp: 23.09.2014].

On the development of glottodidactics and foreign language teachers training

The article presents the results of the latest research in glottodidactics that can be used while planning and organizing professional training for foreign language teachers. It raises questions that have not been fully discussed yet and presents expectations about teachers' abilities as well as training needs of teachers working in Poland and abroad. The author of the article analyses a development of foreign language teachers training in Poland over past twenty-five years pointing out its strengths and weaknesses. The author presents the conclusions that could improve teacher education and meet specific needs of foreign language teachers.

Keywords: glottodidactics, research, foreign languages, teacher education