

Przygotowanie do zawodu nauczycieli języka angielskiego w Polsce i Europie w świetle zaleceń europejskiej polityki językowej

KATARZYNA PACZUSKA,
AGATA
GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ,
MAREK MUSZYŃSKI

Od szkół wymaga się obecnie, by uczyły większe i bardziej zróżnicowane pod względem potrzeb edukacyjnych grupy uczniów, a jednocześnie oczekuje się od nich wyników wyższych niż kiedykolwiek w historii edukacji. Mało kto wierzy, że cel ten można osiągnąć bez radykalnych zmian w sposobie nauczania, a zatem także w sposobie przygotowania nauczycieli do zawodu.

Jakie kompetencje muszą wykształcić nauczyciele oraz jakich warunków do własnego rozwoju zawodowego potrzebują, by sprostać tak ambitnie zakrojonemu projektowi? Z czym i na jakim etapie przygotowania do zawodu powinni się zapoznać, by pozbyć się przyzwyczajęń wyniesionych z systemu, w którym sami się uczyli, systemu, który – jeśli w ogóle był funkcjonalny i efektywny – nastawiony był na rezultaty właściwe dla swoich czasów? Choć pytania te można odnieść do niemal każdego przedmiotu szkolnego, szczególnie trafnie zdaje się ono opisywać wyzwania, przed jakimi stoi przygotowanie nauczycieli języków obcych w Europie. Opanowanie dwóch języków obcych w ciągu obowiązkowej nauki przez każdego obywatela Unii Europejskiej¹ (European Commission 2012a), z uwzględnieniem rozmaitych czynników, takich jak objęcie nauką uczniów o różnym poziomie biegłości w języku nauczania, wysokie wymagania na zajęciach z innych przedmiotów szkolnych, zmiany w sposobie organizacji czasu pozaszkolnego – to projekt realny tylko przy założeniu szczególnych kompetencji nauczających. Jeśli do tych wyzwań dodać kolejne, związane z koniecznością zapewnienia bardziej elastycznego trybu zdobywania i uznawania kwalifikacji przez nauczycieli, także w wymiarze międzynarodowym – uwiadacznia się złożoność adekwatnego przygotowania na-

uczycieli języków obcych do zawodu. W tej perspektywie kształcenie nauczycieli wymaga wielowątkowej refleksji, dotyczącej zarówno wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które nauczyciel powinien posiadać, jak i właściwego czasu i okoliczności ich nabywania, podtrzymywania i rozwijania.

Ustanawiając ambitne cele powszechnej wielojęzyczności, twórcy europejskiej polityki językowej wskazywali również na konieczność zmiany tradycyjnego sposobu kształcenia nauczycieli. Do działań ukierunkowanych na upowszechnienie i intensyfikację nauki języków obywateli Europy, stopniowo dodawali zatem propozycje inicjatyw i dokumentów rewidujących przygotowanie do zawodu i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych. Za najbardziej istotne z nich uznaje się obecnie: *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (EPLTE, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*) (Kelly i Grenfell 2004); *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education* (EPOSTL, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*) (Newby i in. 2007), *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (Muresan, Heyworth,

Mateva i Rose 2007) oraz *TrainEdKit* (Matei, Bernaus, Heyworth, Pohl i Wright 2007), przy czym ostatni zestaw dokumentów dotyczy głównie szkolenia nauczycieli języków obcych do roli osób kształcących przyszłych nauczycieli (Diadori 2012).

Dokumenty te, choć poprzedzone niekiedy systematycznym zbieraniem i analizą informacji (Kelly 2008, Kelly i in. 2002, Diadori 2012), mają zasadniczo charakter programowy – wskazują drogi rozwoju systemu kształcenia nauczycieli języków, lecz nie dają wyobrażenia o rzeczywistym przebiegu i o treściach kształcenia ani o powszechności propagowanych praktyk. Nie pozwalają oszacować, jaka jest recepcja zaleceń polityki językowej wśród nauczycieli poszczególnych krajów Europy, a co za tym idzie – same w sobie nie są w pełni skutecznym narzędziem tworzenia krajowych polityk publicznych. Dopiero zestawienie ich z informacjami dotyczącymi faktycznego wykorzystania promowanych rozwiązań i narzędzi daje podstawę do realistycznego planowania zmian w poszczególnych systemach oświatowych, oczywiście z uwzględnieniem tradycji i społecznego kontekstu kształcenia językowego w danym kraju.

Jak dotąd, jedyne porównywalne, reprezentatywne dane dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych w Europie pochodzą ze zrealizowanego w 2011 r. *Europejskiego badania kompetencji językowych (European Survey on Language Competences – ESLC)*. Zlecone przez Komisję Europejską międzynarodowe badanie biegłości językowej uczniów szkół ponadpodstawowych², oprócz części dotyczącej pomiaru kompetencji zawierało szeroko zakrojoną część kontekstową obejmującą badanie kwestionariuszowe dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów

(European Commission 2012b). Komponent badania nauczycieli zrealizowano w 14 krajach Unii Europejskiej wśród 5270 nauczycieli dwóch najczęściej nauczanych języków obcych na poziomie ponadpodstawowym w danym kraju. W Polsce badaniem objęto 399 nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego pracujących w reprezentatywnej próbie 146 gimnazjów z całego kraju (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013).

Wśród zagadnień objętych badaniem kwestionariuszowym nauczycieli języków obcych ESLC znajduje się między innymi blok pytań dotyczący treści i wymiaru kształcenia początkowego i doskonalenia zawodowego. Część pytań nawiązuje do kluczowych zaleceń dokumentów programowych europejskiej polityki językowej. Zestawienie deklaracji nauczycieli z zapisami tych dokumentów daje powierzchowny, ale oparty na doświadczeniach i percepcji nauczycieli, wgląd w to, w jakim stopniu elementy aktualnie uznawane za kluczowe w kształceniu przyszłych dydaktyków języków obcych obecne były w ich przygotowaniu do wykonywania zawodu. Poniżej przedstawiamy zatem informacje dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie zebrane w badaniu ESLC, analogiczne do tych w dokumentacji europejskiej, w szczególności w leżącym u podstaw późniejszych dokumentów, wypracowanym przez zespół Kelly'ego i Grenfella, *Europejskim profilem kształcenia nauczycieli języków obcych* (2004, 2006)³. Ze względu na objętość materiału i przejrzystość jego prezentacji, przytoczone dane, zarówno dotyczące Polski, jak i innych krajów uczestniczących w badaniu, obejmują wyłącznie nauczycieli języka angielskiego.

RYSUNEK 1. Średni okres trwania praktyk pedagogicznych nauczycieli języka angielskiego (w miesiącach) w podziale na kraje



Organizacja kształcenia przygotowującego do zawodu

Postawione na początku artykułu pytanie dotyczące formatywnych doświadczeń przyszłego nauczyciela wyraża ważny aspekt podejścia do kształcenia nauczycieli języków obcych, prezentowany w takich dokumentach, jak EPLTE czy EPOSTL, w których okoliczności i tryb zdobywania wiedzy i umiejętności są niemalże równie ważne, jak zakres przekazywanych treści. Autorzy *Europejskiego profilu* wprost postulują zrównanie statusu wiedzy akademickiej, nabywanej w murach uczelni, i tej zdobywanej podczas praktyki nauczycielskiej (Kelly i Grenfell 2006:7). Aby jednak praktyka nauczycielska mogła stać się dla studenta realnym źródłem wiedzy, kluczowa jest zarówno jej organizacja, jak i odpowiedni czas jej trwania. Tymczasem deklarowany przez nauczycieli średni wymiar praktyk szkolnych w żadnym z krajów uczestniczących w badaniu ESLC nie przekroczył 4 miesięcy, a w większości z nich był krótszy niż 2 miesiące (Rysunek 1.). Według deklaracji polskich anglistów, ich praktyki trwały średnio nieco powyżej 2,5 miesiąca (2,61), nieznacznie więcej niż średnia europejska (2,42).

Choć stosunkowo długi czas praktyk polskich nauczycieli może cieszyć, należy zadać pytanie, czy jest on wystarczający, by spełniły one przypisaną im funkcję. Zgodnie z najlepszymi rozwiązaniami w tej dziedzinie, Kelly i Grenfell postulują ścisłe połączenie wiedzy teoretycznej z obserwacjami poczynionymi w klasie, co – jeśli wziąć pod uwagę zarówno rozłożenie w toku studiów poszczególnych dziedzin wiedzy, jak i naturę doświadczeń szkolnych często niemożliwych do

zaprojektowania i „wywołania” w określonym czasie – może okazać się niemożliwe do zrealizowania. Także niektórych z promowanych metod pracy studentów, jak np. *action research*, może nie dać się przeprowadzić w tak krótkim czasie. Podobne obserwacje polskich specjalistów w tej dziedzinie skłaniają ich do postulatów dłuższych praktyk polskich studentów (Pawlak 2015). Pośrednio wskazują one także na szczególną kulturę praktyk pedagogicznych, które w polskich realiach wciąż częściej są formalnością przykrą dla wszystkich zaangażowanych stron niż intensywnym czasem formowania swoich umiejętności nauczycielskich pod okiem przyjaznego, starszego stażem kolegi, jak chcieliby to widzieć autorzy *Profilu* (por. tamże; Zawadzka-Bartnik 2015).

Równie istotnym doświadczeniem przyszłego nauczyciela języka obcego jest praca lub nauka w kraju języka docelowego (por. Kelly i Grenfell 2006:11-13). Korzyści z takiego pobytu są widoczne na bardzo wielu poziomach: od tych najbardziej oczywistych w postaci zwiększonych kompetencji językowych i szerszej wiedzy o realiach kraju języka docelowego, po te głębsze i mniej uchwytnie, takie jak pobudzanie do krytycznego, autonomicznego podejścia do własnej kultury szkolnej i regulacji rodzimego systemu edukacji. Jednak tak, jak powszechne jest uznanie dla tej formy kształcenia nauczycieli, tak częste jest przekonanie o trudnościach organizacyjnych i finansowych w zapewnianiu każdemu studentowi podobnych możliwości. W 2011 r. tylko w ośmiu systemach oświaty w Unii Europejskiej zalecano, by przyszli nauczyciele języków obcych, w ramach uzyskiwania pełnych kwalifikacji do nauczania, wyjeżdżali na pobyt w kraju języka

RYSUNEK 2. Średni okres pobytu w kraju anglojęzycznym nauczycieli języka angielskiego (w miesiącach) w podziale na kraje



docelowego (Eurydice 2012). W innych krajach zagraniczne pobyty przyszłych nauczycieli języków nie są regulowane i pozostawia się je raczej inicjatywie uczelni czy samych studentów.

W badaniu ESLC średni czas pobytu przyszłych nauczycieli w kraju języka docelowego rzadko przekraczał pół miesiąca (Rysunek 2.). Polscy angliści spędzili za granicą w ramach przygotowania zawodowego średnio 0,34 miesiąca – około 10 dni. Także w tym przypadku nasuwa się spostrzeżenie, że to o wiele za mało, by spełnić większość oczekiwań związanych z takim wyjazdem. Należy także dodać, że mobilność polskich anglistów jest relatywnie mała. Jak pisaliśmy w innym miejscu (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013), tylko co trzeci nauczyciel języka angielskiego objęty badaniem ESLC wyjechał na co najmniej miesiąc do kraju anglojęzycznego w celach zarobkowych, co trzeci wyjechał na nie mniej niż jeden miesiąc na wakacje, a tylko co piąty – na kurs lub studia. Większość anglistów nie spędziła w anglojęzycznym kraju więcej niż miesiąc w żadnej z wymienionych okoliczności. Jest to relatywnie mniej zarówno w porównaniu do anglistów z innych krajów europejskich, jak i względem polskich germanistów wyjeżdżających do krajów niemieckojęzycznych.

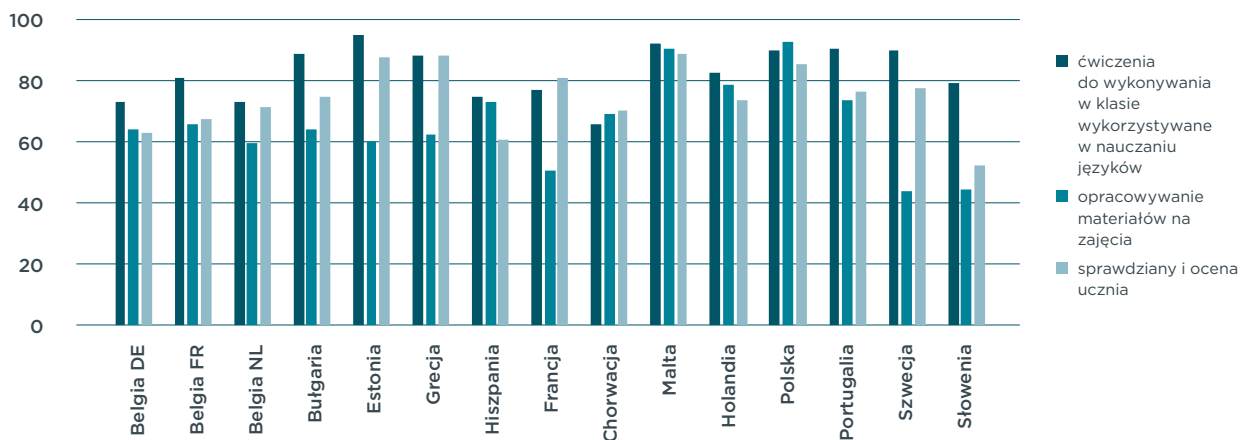
Z powyższego omówienia danych wynika, że postulowana organizacja struktury kształcenia przygotowawczego, kładąca nacisk na integrację praktyki z teorią oraz na różnorodność środowisk i okoliczności nabywania pierwszych doświadczeń, wiedzy i umiejętności przez przyszłych nauczycieli, realizowana jest w poszczególnych krajach europejskich w zróżnicowanym stopniu.

Nieco inaczej jest z treściami i obszarami kształcenia ujętymi w *European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE), które stanowią przedmiot programów studiów nauczycielskich. W ich przypadku wyraźnie zarysowują się pewne tendencje i cechy wspólne dla wielu krajowych/regionalnych systemów edukacji nauczycieli. Warto odnotować, że odnosząc *Europejski profil* do tradycyjnego podziału kompetencji nauczycielskich na wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu oraz kompetencje w zakresie jego nauczania, EPLTE jest wyraźnie zorientowany na drugi z wymienionych obszarów i głównie jemu jest poświęcony, z bardzo mocnym akcentem na profil zawodowy. Omawiane poniżej treści kształcenia dotyczą zatem zwłaszcza szeroko rozumianej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy dydaktycznej.

Treści kształcenia przygotowującego do zawodu

Przygotowanie nauczyciela języka angielskiego do pracy obejmuje zawsze naukę tego języka, umożliwiając nabywanie podstawowej kompetencji, jaką jest znajomość nauczanego przedmiotu. W zasadzie w każdym z krajów uczestniczących w badaniu ESLC odsetek nauczycieli wskazujących na obecność tego elementu w programie ich kształcenia przygotowawczego oscylował na poziomie 95 proc., dla Polski było to 100 proc. W *Europejskim profilu* zwraca się uwagę na praktyczną naukę języka, wspieraną m.in. poprzez realizację części programu studiów nauczycielskich w języku docelowym. Poruszanie zagadnień takich, jak literatura, historia i kultura kraju/krajów języka docelowego ujęte jest w *Europejskim profilu* jako element rozwoju językowego przyszłych nauczycieli

RYСУNEK 3. Odsetek pozytywnych odpowiedzi nauczycieli języka angielskiego na pytanie: Czy w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?



(Kelly i Grenfell 2006:22). Znakomita większość anglistów udzieliła w badaniu ESLC pozytywnej odpowiedzi na pytanie, czy literatura (93 proc.) i kultura krajów anglojęzycznych (92 proc.) wchodziła w zakres ich przygotowania do zawodu. Dla Polski wskaźniki te są jeszcze wyższe – odpowiednio 97 proc. i 98 proc.

Nauczanie angielskiego jako języka obcego oraz dydaktyka i metodyka nauczania angielskiego to dwa kolejne bloki przedmiotowe powszechnie realizowane w toku kształcenia przygotowującego do zawodu. Uczestnictwo w zajęciach poświęconych tej problematyce potwierdziło odpowiednio 81 proc. i 85 proc. anglistów, w przypadku polskich nauczycieli – 92 proc. i 97 proc. badanych. Większość europejskich nauczycieli przeszła też szkolenie w zakresie ćwiczeń do wykonywania w klasie, wykorzystywanych w nauczaniu angielskiego – 80 proc., w zakresie sprawdzianów i oceny uczniów – 74 proc., oraz w zakresie opracowywania materiałów do nauki – 66 proc. Należy jednak zwrócić uwagę, że istnieją znaczne – sięgające kilkudziesięciu punktów procentowych – różnice pomiędzy poszczególnymi krajami dla każdego z tych trzech wymienionych zagadnień, co nie pozwala na uogólnienie, że tematy te są podejmowane powszechnie. Natomiast wskaźniki dla Polski były jednymi z wyższych i nie spadały poniżej 85 proc. (Rysunek 3).

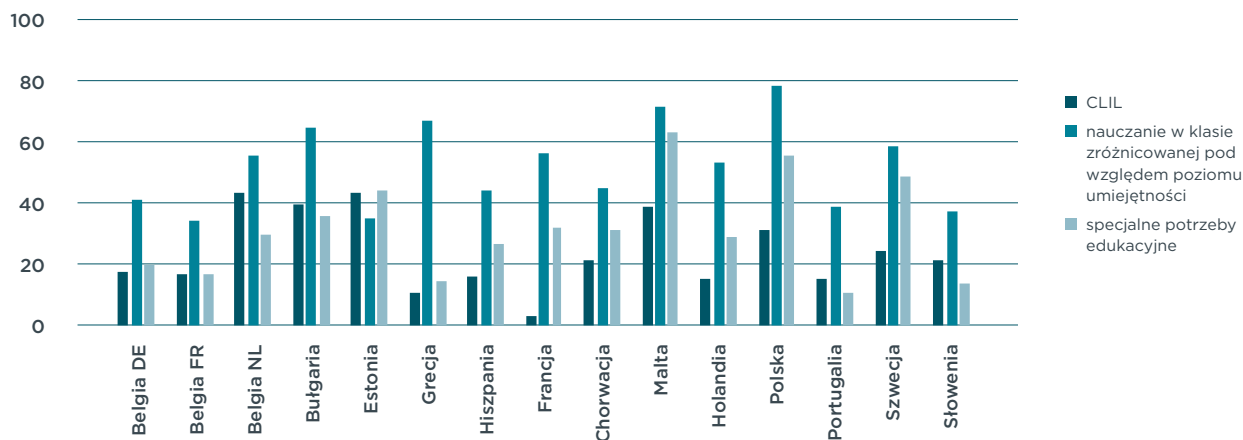
Dane dotyczące kilku innych zagadnień, szczegółowo sformułowanych w *Europejskim profilu*, a dotyczących zarówno zasad dydaktyki przedmiotowej, jak i pedagogiki, wskazują, że nauczyciele w toku kształcenia przygotowującego do zawodu wspierani są w mniejszym stopniu w tzw. nowych obszarach kompetencji (Ceane 2011,

Eurydice 2002:49), w tym w tych postulowanych w kontekście europejskiej polityki językowej ostatnich lat (Kutyłowska 2013).

Mniej niż połowa anglistów podczas studiów nauczycielskich zdobyła przygotowanie do wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu języków. W pięciu spośród 15 badanych krajów było to mniej niż 30 proc. nauczycieli. Polscy nauczyciele zdecydowanie wyróżniają się na tle międzynarodowym – 73 proc. z nich uczęszczało na zajęcia z wykorzystania TIK do nauczania języka. W tym kontekście zastanawiające są dane dotyczące częstotliwości rzeczywistego wykorzystywania TIK na lekcjach – polscy nauczyciele posilkują się nowymi technologiami stosunkowo rzadko, także w porównaniu z dydaktykami języków obcych z innych krajów, co więcej, spowodowane jest to nie tylko brakiem dostępności środków i wyposażenia szkoły (Paczuska i Szpotowicz 2014).

Przygotowanie do zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (CLIL) rzadko stanowi część programu kształcenia przyszłych anglistów. W przybliżeniu jedynie co piąty europejski nauczyciel zetknął się z tą problematyką podczas studiowania, tylko w jednej trzeciej krajów, w tym w Polsce, takich nauczycieli było od 30 do 40 proc. (Rysunek 4). W *Europejskim profilu* zwraca się uwagę na szereg korzyści płynących dla przyszłych nauczycieli z zajęć w tym zakresie, nawet jeśli nie będą uczyć innych przedmiotów w języku docelowym, w tym na pozytywki płynące ze współpracy w środowisku zawodowym. Uwzględniając to, a także fakt, że w większości krajów europejskich część szkół prowadzi zintegrowane kształcenie

RYСУNEK 4. Odsetek pozytywnych odpowiedzi nauczycieli języka angielskiego na pytanie: *Czy w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?*



językowo-przedmiotowe i w wielu tych krajach nauczyciele języków mają kwalifikacje do nauczania innego przedmiotu/przedmiotów (Eurydice 2013), podejmowanie CLIL w toku przygotowania do zawodu wydaje się istotne.

Indywidualizacja w nauczaniu to kolejny element rzeczywistości szkolnej, któremu nauczyciele muszą stawić czoło bez odpowiedniego przygotowania podczas studiów. Jedynie połowa europejskich nauczycieli języka angielskiego potwierdziła, że program kształcenia w zawodzie obejmował pracę w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu umiejętności, a zaledwie jedna trzecia wskazała, że podejmował tematykę wspierania w nauce uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Różnice w tym zakresie między poszczególnymi krajami są znów znaczne i po raz kolejny nauczyciele z Polski byli jedną z najliczniejszych grup udzielających na te pytania pozytywnych odpowiedzi – odpowiednio 78 proc. i 55 proc. (Rysunek 5.).

Elementem integrującym strukturę i treści kształcenia, co najmniej tak samo ważnym dla jakości i efektywności edukacji nauczycieli jak one same, jest sposób realizacji założeń programu studiów i techniki pracy ze studentami. W literaturze przedmiotu temu aspektowi kształcenia i rozwoju zawodowego poświęca się dużo uwagi. Podkreśla się m.in. złożoność i wielowymiarowość procesu rozwoju kompetencji nauczycielskich, potrzebę uwzględniania interakcyjnego i konstruktywnego charakteru rozwijania umiejętności i wiedzy, socjokulturowego charakteru ich nabywania, a także wagę postaw, przekonań i teorii osobistych (Borg 2011; Burns i Richards 2009; Freeman 2016, Johnson

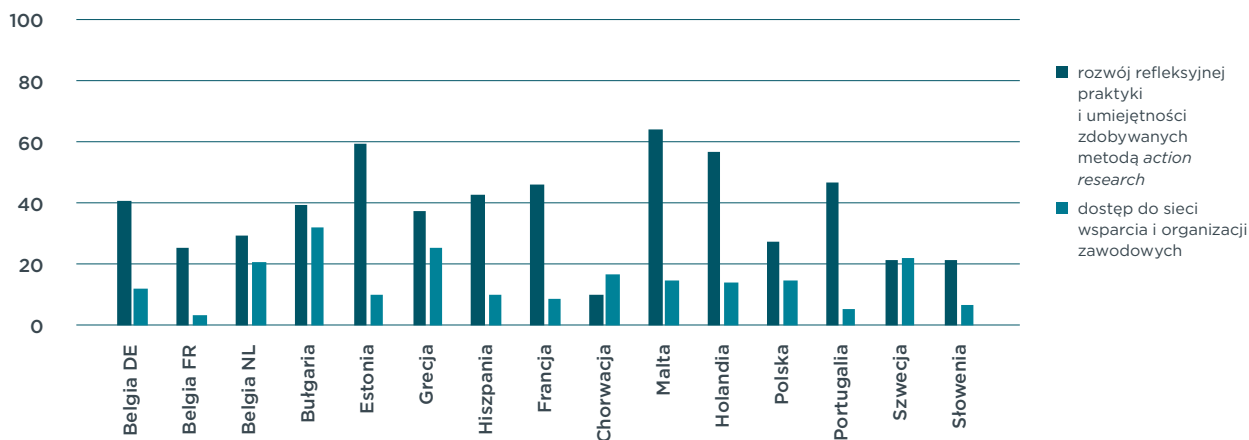
2009). W tym duchu przyjmuje się, że podejście zorientowane na studenta m.in. poprzez wprowadzanie elementów refleksyjnej praktyki – to jeden ze sposobów pracy pozwalający na głębszą recepcję treści kształcenia oraz przygotowanie na otwartość do rozwoju po wejściu do zawodu (Gabryś-Barker 2011). Wyniki badania ESLC sugerują, że refleksyjne podejście do zawodu nie jest jednak powszechne. Tylko 38 proc. nauczycieli języka angielskiego podczas przygotowania do zawodu zetknęło się z zagadnieniami dotyczącymi refleksyjnej praktyki i umiejętności zdobywanych poprzez badania w działaniu, w przypadku anglistów w Polsce odsetek ten był jeszcze niższy – 27 proc.

Bez wątplenia przygotowanie do kierowania własnym rozwojem zawodowym jest ważnym aspektem wstępnego kształcenia nauczycieli. W tym świetle zarówno przedstawione powyżej informacje, jak i dane dotyczące pomocy w funkcjonowaniu w środowisku zawodowym dają do myślenia. Zaledwie 12 proc. europejskich nauczycieli angielskiego wskazało dostęp do sieci wsparcia i organizacji zawodowych jako zagadnienie poruszane w toku studiów.

Wnioski

Zaprezentowane dane pokazują cechy wspólne przygotowania do zawodu nauczyciela języków obcych w krajach europejskich: z jednej strony, obecność określonych treści i obszarów tematycznych w programach kształcenia, z drugiej – niewielką skalę podejmowania innych, a także analogiczny, choć niesatysfakcjonujący tryb organizacji studiów. Omawiane badanie nie pozwala jednak na

RYСУNEK 5. Odsetek pozytywnych odpowiedzi nauczycieli języka angielskiego na pytanie: *Czy w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?*



wiarygodne wnioskowanie o tych elementach, stanowiących ostatecznie o jakości kształcenia nauczycieli, mianowicie o tym, jak i jakimi konkretnymi treściami wypełniane są programy zajęć, jak są prowadzone, czy i jak zintegrowane są poszczególne części programu, aby stanowiły logiczną całość, jak ćwiczone i sprawdzane są rozwijane umiejętności i wiedza przyszłych adeptów zawodu itp. Innymi słowy – obraz ten jest niekompletny. Jasną ocenę komplikuje także oczywisty fakt, że treści krajowych standardów kształcenia nauczycieli narzucają tylko ogólne ramy, wypełniane potem indywidualnie przez poszczególne instytucje kształcące nauczycieli, opracowujące własne programy nauczania. Wypowiadanie się zatem o przygotowaniu nauczycieli którejkolwiek z omawianych krajów ma charakter znacznego uproszczenia.

W tej perspektywie Polska na tle międzynarodowym wypada dobrze. Jak widać, w wielu aspektach zarówno polskie standardy, jak i programy zgodne są z postulatami EPLTE, jeśli chodzi o zakres treści studiów. Także podstawowe założenia co do organizacji studiów odpowiadają podstawowym zaleceniom europejskiej dokumentacji, choć niektóre z nich (przede wszystkim dotyczące pobytu w kraju języka docelowego) jeszcze długo nie doczekają się powszechnej realizacji.

Jednak formalna zgodność z europejską dokumentacją nie jest gwarantem pozytywnego doświadczenia przygotowania do zawodu studentów. Wyniki badania polskich nauczycieli języków obcych w pierwszych latach kariery zawodowej pokazują, że jedyny aspekt kształcenia do zawodu oceniany przez nich pozytywnie, to przygotowanie w zakresie znajomości języka. Młodzi nauczyciele nie czują się przygotowani dydaktycznie i pedagogicznie, a jako jeden z podstawowych powodów podają oderwanie treści kształcenia od rzeczywistości szkolnej i jej potrzeb (*Raport z badania jakościowego początkujących nauczycieli – opinie nauczycieli języków obcych 2012*).

Przygotowanie do zawodu nauczycieli języków obcych w Polsce i w Europie stoi zatem jeszcze przed jakościowym skokiem między formalną realizacją zapisów w dokumentach a autentycznym działaniem zgodnym z przemyślaną wizją, która kierowała ich autorami. Stworzenie środowiska zdolnego wykształcić w młodych językowcach załączki umiejętności potrzebnych w ich dalszej pracy z uczniami wymaga spójnego i zdeterminowanego działania wszystkich stron włączonych w proces kształcenia. Jednak tylko taki poziom zaangażowania w kształcenie przyszłych nauczycieli wydaje się adekwatny wobec skali projektu, w który się ich angażuje, oraz wymagań, jakie im się stawia.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, S. (2011) *Language Teacher Education*. W: J. Simpson (red.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge, 215-228.
- Burns, A. i Richards, J. C. (red.) (2009) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caena, F. (2011) *Literature Review: Teachers' Core Competences: Requirements and Development. Education and Training 2020, Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Diadori, P. (red.) (2012) *How to Train Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- European Commission (2012a) *Commission Staff Working Document Language. Competences for Employability, Mobility and Growth. Accompanying the Document Communication from the Commission "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes"* [online] [dostęp 21.11.2016] <http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf>.
- European Commission (2012b) *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2012c) *First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Brussels: Autor.
- Eurydice (2012b) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freeman, D. (2016) *Educating Second Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabryś-Barker, D. (red.) (2011) *Action Research in Teacher Development. An Overview of Research Methodology*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Johnson, K. E. (2009) *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004) *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Brussels: European Commission.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2006) *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. i Hilmarrson-Dunn, A. (2002) *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Brussels: European Commission.
- Kelly, M. (2008) *Language Teacher Education in Europe*. W: K. Lauridsen, D. Toudic (red.) *Languages at Work in Europe*.

Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz. Göttingen: V&R Unipress, 153-162.

→ Matei, G.S., Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl, U.-J., Wright, T. (2007) *First Steps in Teacher Training: A Practical Guide*. Graz: European Centre for Modern Languages.

→ Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G., Rose, M. (2007) *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

→ Newby, D., Allan, R., Fenner A.B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007) *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.

→ Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014). Nauczyciele języków obcych. W: M. Federowicz, D. Walczak *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 201-219.

→ Pawlak, M. (2015) Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności. W: *Neofilolog*, nr 44(2), 167-181.

→ *Raport z badania jakościowego początkujących nauczycieli – opinie nauczycieli języków obcych* (2012). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych [materiał niepublikowany].

→ Zawadzka-Bartnik, E. (2015) Czego powinniśmy uczyć, a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach. W: *Neofilolog*, nr 44(2), 151-165.

KATARZYNA PACZUSKA Pracownik naukowy w Zakładzie Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych w Instytucie Badań Edukacyjnych, członek zespołów badawczych realizujących projekty związane z edukacją językową. Z wykształcenia antropolog kultury i filolog, absolwentka studiów doktoranckich w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego w specjalizacji nauka i nauczanie języków obcych.

AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ Badacz w Zakładzie Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Doktorantka międzynarodowego programu EDITE – *European Doctorate in Teacher Education*. W latach 2009-2012 pełniła funkcję krajowego koordynatora Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Uczestnik badawczych i wdrożeniowych projektów w zakresie nauczania języków obcych, nauczania międzyprzedmiotowego, kompetencji nauczycieli i pracowników sektora szkoleniowego.

MAREK MUSZYŃSKI Pracuje jako specjalista ds. badań i analiz w Zakładzie Pomiaru Edukacyjnego Instytutu Badań Edukacyjnych. Doktorant w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wcześniej pracował w kilku projektach badawczych dotyczących dwujęzyczności i kontroli poznawczej realizowanych w Instytucie Psychologii UJ, gdzie ukończył studia magisterskie.

1 Dokument roboczy Komisji Europejskiej proponował następujące progi realizacji polityki „2+1” (nauczanie dwóch języków obcych oprócz języka ojczystego) do osiągnięcia w 2020 r.: co najmniej 50 proc. 15-latków powinno osiągnąć poziom samodzielnego użytkownika języka w pierwszym języku obcym; co najmniej 75 proc. uczniów na poziomie ISCED 2 powinno uczyć się co najmniej dwóch języków obcych (por. European Commission 2012a).

2 Badaniem objęci byli uczniowie uczący się na poziomie ISCED 2 lub 3, w zależności od etapu wprowadzenia nauki drugiego języka obcego w danym systemie edukacyjnym.

3 *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* został opracowany w 2004 r. przez zespół z Uniwersytetu w Southampton pod kierownictwem Michaela Kelly’ego oraz Michaela Grenfella na podstawie opracowanego wcześniej raportu z przeglądu kształcenia nauczycieli języków obcych w 32 krajach europejskich pt. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* (Kelly i in. 2002). Składa się on z 40 zagadnień tematycznych wraz ze strategiami ich wprowadzania do systemu kształcenia, mających na celu zwiększenie możliwości rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli języków, ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz uznawalności kwalifikacji. W niniejszym artykule odnosić się będziemy do polskiej wersji językowej dokumentu wydanej w 2006 roku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.