



# Włącz Polskę!

Grażyna Czetwertyńska

Wśród dyskusji i analiz dotyczących nauczania i sprawdzania znajomości języka polskiego jako obcego, jako języka drugiego oraz języka dziedzicznego (ang. *heritage language*) pojawia się odrębny wątek – nauczanie języka polskiego i kultury polskiej dzieci i młodzieży w polskich szkołach uzupełniających za granicą (w większości – szkołach sobotnich).



Szkoły te – rozsiane po całym świecie – podejmują misję nauczania języka polskiego i kultury polskiej uczniów w bardzo zróżnicowanych grupach. W wielu przypadkach mamy do czynienia z sytuacją, gdy w jednej klasie spotykają się uczniowie, dla których polski jest językiem pierwszym, bo stosunkowo niedawno znaleźli się w obcojęzycznym środowisku za granicą, z uczniami, którzy się za granicą urodzili i poznają polski jako kolejny, czasem trzeci język. Dobór metod pracy z takimi klasami, kiedy w dodatku zdarza się, że uczących się różni także wiek, stanowi wyzwanie. Bardzo trudno jest również pomóc nauczycielom w wykonywaniu tego zadania.

Miałam okazję się o tym przekonać, przez kilka lat realizując z zespołem projekt systemowy MEN (*Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania – zgodnych z polską podstawą programową kształcenia ogólnego i wymaganiami egzaminacyjnymi – przeznaczonych dla uczniów – dzieci obywateli polskich za granicą*, EFS, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Działanie 3.3.3.) skierowany do szkół polskich za granicą, zakończony w 2012 r. umieszczeniem w Internecie zasobu materiałów pod tytułem *Włącz Polskę*.

W trakcie tego projektu między innymi podjęto próbę zebrania wiedzy na temat funkcjonujących na świecie placówek nauczania języka polskiego. Utworzono w tym celu stronę internetową [www.polska-szkola.pl](http://www.polska-szkola.pl), gdzie zaczęły się zgłaszać wszelkiego typu szkoły, których misja koncentruje się na nauczaniu języka polskiego za granicą. Takich placówek, gotowych do współpracy z MEN, wpisało się na stronę w różnym czasie ponad 500, ale niektóre z nich żadnej współpracy nie podjęły i nawet nie weryfikowały swoich danych w kolejnych latach. Mimo to należy uznać, że była to pierwsza próba tworzenia sieci szkół polskich za granicą.

Zebranie informacji na temat szkół i nauczycieli nauczających języka polskiego poza krajem nie jest zadaniem łatwym. Od lat posługujemy się jedynie fragmentarycznymi danymi. Zbyt mało wiemy na temat tego, kto, gdzie, kogo, czego i jak uczy. Dlatego też było to pierwsze zadanie zespołu przygotowującego podstawy do opracowania oferty programowej dla dzieci i młodzieży w różnego typu placówkach. Wiedza o historii nauczania i podtrzymywania znajomości języka polskiego wśród kolejnych pokoleń jest stosunkowo łatwiejsza do uzyskania niż zdobycie aktualnych danych o dynamicznie zmieniającej się sytuacji placówek, liczbie

uczniów, programach, metodach i efektach kształcenia. Dysponujemy opracowaniami naukowymi, jak na przykład *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy* pod redakcją Albina Kopruckowiaka (1995), wspomnieniami dotyczącymi organizacji skupiających szkoły, jak praca o Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii autorstwa Aleksandry Podhorodeckiej (2003) czy opracowaniami na temat szkolnictwa w pewnych krajach i skupiskach polonijnych, jak publikacja *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1984-2003. Analiza funkcjonalno-instytucjonalna* Andrzeja Bonusiaka (2004). Inną ważną pracą, z której korzystano podczas prób diagnozy sytuacji, jest pozycja *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* autorstwa Elżbiety Sękowskiej (2010), znacznie nowsze i także całościowe opracowanie.

Bardzo dobrym źródłem wiedzy o nauczaniu języka polskiego, a zwłaszcza o jego skuteczności na poziomie starszej młodzieży, były doświadczenia Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, której przewodniczący prof. Władysław Miodunka słusznie zauważył, że: *W całej historii nauczania języka polskiego jako obcego wprowadzenie certyfikacji znajomości tego języka w roku 2004 stanowi bardzo ważne wydarzenie przede wszystkim dlatego, że zarówno nauczanie, jak i testowanie znajomości polszczyzny jest traktowane z założenia jako nauczanie i testowanie jednego z języków europejskich, cały zaś proces certyfikacji dokonuje się zgodnie ze standardami europejskimi*. Te doświadczenia, chociaż znaczące, nie były jednak wystarczające, aby dobrze sformułować zadanie dla zespołu tworzącego programy i materiały do nauczania, które z jednej strony miały być możliwie jak najbliższe obowiązującej w kraju *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* (MEN 2008) w zakresie kilku przedmiotów: języka polskiego, edukacji wczesnoszkolnej, historii, historii i społeczeństwa, geografii; z drugiej – miały odpowiadać potrzebom i możliwościom nauczania w szkołach uzupełniających całotygodniową edukację w różnych krajach. Miały wreszcie stanowić przykład wykorzystania metod nauczania i testowania języka polskiego zgodnie z praktyką stosowaną wobec języków obcych.

Pierwsze dziesięciolecie XXI wieku emigracyjne nauczanie charakteryzowała przede wszystkim wielka dynamika zmian i coraz trudniejsze zadanie dla nauczających polskiego i wiedzy o Polsce. Środowiska starej emigracji w Europie w pewnym sensie zaskoczyła powiększająca się grupa nowo przybyłych emigrantów. Na europejskiej mapie pojawiły się miejsca, gdzie

## Pierwsze dziesięciolecie XXI wieku emigracyjne nauczanie charakteryzowała przede wszystkim wielka dynamika zmian i coraz trudniejsze zadanie dla nauczających polskiego i wiedzy o Polsce.

nie było tradycyjnych szkół sobotnich, a gwałtownie rosło zapotrzebowanie na nauczanie języka polskiego.

Inicjatorzy działań na rzecz zmian programowych założyli, że ich projekty będą skierowane do możliwie szerokiego grona odbiorców na całym świecie – nie tylko emigrantów z różnych okresów, ale też polskich mniejszości zamieszkałych w krajach ościennych. Przyjęli za najważniejszy cel projektu tworzenie sieci współpracy pomiędzy szkołami, nauczycielami i specjalistami w kraju. Wypracowane propozycje nie mogły mieć oczywiście charakteru obowiązujących we wszystkich placówkach reguł i określonych minimalnych efektów kształcenia, bo bardzo różny był kontekst działania placówek i środowisk, do których były skierowane. Jedyna grupa odbiorców, dla których zaproponowane opisy efektów kształcenia mogły stać się prawem, to zagraniczne szkoły funkcjonujące w polskim systemie edukacji (finansowane przez Polskę, działające od lat przy polskich ambasadach).

Prace programowe w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowanego w MEN rozpoczęły się od opracowania odpowiednika polskiej podstawy programowej w zakresie przedmiotów ojczyństw. Jak napisano w preambule tego dokumentu, jej adresatem są: (...) *nauczyciele z polskich szkół i polskich ośrodków edukacyjnych działających za granicą. Szkoły te odgrywają ważną rolę w codziennym życiu Polaków przebywających poza krajem. Pracujący w nich nauczyciele, zmagając się często z ograniczeniami i trudnościami wynikającymi z warunków kraju, w jakim odbywa się kształcenie, realizują ważne zadanie dla losów polskiej wspólnoty narodowej – uczą polskie dzieci ich ojczystego języka, literatury, historii, geografii i kultury Polski* (por. MEN 2010). Dokument nie

był uprawomocniony, ponieważ szkoły polonijne, prowadzone przez różne podmioty poza granicami kraju, nie podlegają polskiej jurysdykcji. Natomiast – po prawie dwóch latach od opublikowania – jego zmodyfikowana wersja dostosowana do polskiego systemu, nazwana ramami programowymi, ukazała się jako załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* (poz. 1143), obowiązujący w szkołach polskiego systemu edukacji za granicą (tzw. szkołach przy placówkach dyplomatycznych, w tym też czasie przemianowanych na szkolne punkty konsultacyjne).

Dla jednych więc środowisk dokument ten miał być prawem, dla innych wskazówką i podpowiedzią, jak kształtować programy nauczania. Była to podpowiedź istotna w przypadku uczniów, którzy mieli w perspektywie powrót do szkoły w Polsce. Wówczas taki opis, próba unifikacji oferty edukacyjnej i zbliżenia jej do programu polskiej szkoły w kraju może zdecydowanie powrót ten ułatwić. Chodzi o to, aby nauczyciel pracujący z takim uczniem, a także sam uczeń i jego rodzice mogli starać się zmierzać w kierunku tych umiejętności i tego zakresu treści, bez względu na status placówki i wyjściowy poziom znajomości języka.

Ponieważ jednak większość uczniów polskich szkół za granicą raczej nie wróci do kraju i nie trafi do polskiego systemu edukacji, ofertę dla nich przygotowywano głównie z myślą o wykorzystaniu dobrych materiałów w celu zwiększenia motywacji do uczenia się języka i utrzymywania kontaktów z Polską. Osoby te uczą się polskiego motywowane rodzinnymi sentymentami, z poczucia patriotycznego obowiązku pielęgnowania polskiej tożsamości, wychodzą naprzeciw oczekiwaniom i ambicjom rodziców czy dziadków. Im także chciano zaproponować spójną i nowoczesną koncepcję kształcenia wynikającą nie tyle z konieczności przygotowania się do powrotu i zdawania polskich egzaminów zewnętrznych na zakończenie poszczególnych etapów edukacji, ile z mniej praktycznych względów. Dlatego w podstawie programowej dla zagranicy wskazano cele zbliżone, ale nie identyczne, z tymi obowiązującymi w kraju.

Trzeba pamiętać, że nauczanie języka polskiego w uzupełniających szkołach za granicą jest realizowane w innych warunkach niż w Polsce i w wymiarze godzin znacznie mniejszym niż praktykowany w nauczaniu języka obcego lub drugiego. Wiele czynników ogranicza możliwości nauczycieli

## Nauczanie języka polskiego w uzupełniających szkołach za granicą jest realizowane w innych warunkach niż w Polsce i w wymiarze godzin znacznie mniejszym niż praktykowany w nauczaniu języka obcego lub drugiego.

i uczniów: mała liczba godzin nauki, większe obciążenie ucznia (uczęszcza on przede wszystkim do lokalnej szkoły i tam realizuje obowiązek szkolny), nierzadko gorsze warunki lokalowe i wyposażenie w sprzęt, zróżnicowany (wśród uczniów tej samej klasy) poziom wyjściowy znajomości języka polskiego. Czasem też nauczyciele są słabiej przygotowani metodycznie. W szkołach uzupełniających ogromnie istotny jest też fakt, że zajęcia są nieobowiązkowe i często głównie od atrakcyjności oferty zależy, czy uczniowie będą chcieli na nie uczęszczać.

W przygotowanej podstawie pozostawiono wiele swobody nauczycielowi. W programach, poradnikach metodycznych i materiałach dla uczniów dbano o różnorodność oferty oraz wskazywano sposób pracy z poszczególnymi uczniami w wielopoziomowych grupach. O nowe pomysły metodyczne i materiały dostosowane do pracy w klasach wielopoziomowych najczęściej dopominano się w krajach jednocześnie starej i nowej emigracji w Europie, na przykład w Wielkiej Brytanii. Zaproponowano więc formy, które byłyby odpowiednie w pracy jednocześnie z uczniami na bardzo wysokim poziomie zaawansowania językowego, którzy niedawno przyjechali z Polski, z tymi z rodzin od pokoleń przebywających na emigracji, świetnie za to znającymi język angielski. Kontakty pomiędzy tymi grupami mogą przynosić spore korzyści obu stronom.

Zadaniem nauczyciela jest wypracowanie metod pracy odpowiednich dla danego środowiska, stworzenie autorskiego programu nauczania, z wykorzystaniem w miarę możliwości doświadczenia z lokalnego środowiska kulturowego i edukacyjnego, a jednocześnie podtrzymanie i rozwijanie znajomości języka polskiego oraz wychowanie w kulturze

polskiej. To zadanie znacznie wykraczające poza standardowe oczekiwania wobec nauczyciela języka. Dlatego tak istotne było wsparcie nauczających. *Podstawa programowa* miała pomóc w podejmowaniu trafnych decyzji dotyczących wyboru materiału i metod, ale najpierw w zdiagnozowaniu znajomości języka własnych uczniów, gdyż ta wiedza może posłużyć do planowania pracy.

Dlatego też można uznać, że jednym z najważniejszych dokonań zespołu autorów *Podstawy programowej* były nie listy haseł tematycznych, wykazy lektur czy nakreślenie celów ogólnych edukacji w zakresie przedmiotów ojczyźstych, ale opis umiejętności językowych w zakresie czterech sprawności (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie) dla trzech poziomów znajomości języka.

Omawiany dokument zawiera treści zintegrowanego ze sobą kształcenia językowego i kulturowego, opis wymagań w formie zbliżonej do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Różnica zasadnicza polega na tym, że ograniczony jest on do trzech poziomów umiejętności (A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany, przy czym ten najwyższy zawiera wszystkie wymagania obowiązujące na niższych poziomach). Opisy dotyczą sprawności słuchania, mówienia, czytania i pisanie w języku polskim w trzech grupach wiekowych: pierwsza – od pięciu do dziewięciu lat; druga – dziesięć do trzynastu lat; trzecia – od czternastu lat. Wymagania w poszczególnych grupach są dostosowane do możliwości percepcyjnych i rozwoju poznawczego uczniów w tym wieku.

W dokumencie zaproponowano także listę dzieł do wyboru przez nauczyciela i uczniów. Pozycje składające się na nią to utwory literackie od lat obecne w szkolnym kanonie, np. teksty Sienkiewicza, Mickiewicza czy Kochanowskiego, lecz pojawiają się też w zestawie polskie teksty pisane współczesnym językiem i dla współczesnych dzieci. Założono, że książki z listy mają z jednej strony umożliwiać zapoznanie ucznia z pewnym obszarem polskiej kultury, z drugiej zaś ukazywać Polskę współczesną i język współczesnych Polaków. Nauczyciel konstruujący swój program, wybierając teksty lub zastępując je innymi spoza listy, powinien uwzględniać poziom znajomości języka polskiego przez uczniów, ich zainteresowania i zdolności, specyfikę kraju zamieszkania i tradycje lokalnej szkoły oraz oczekiwania miejscowego środowiska.

Przede wszystkim nauczyciel powinien dbać o zainteresowanie uczniów czytaniem po polsku i wykorzystać atrakcyjność

lektury. Wskazania konkretnych tytułów i tematów są raczej zobowiązaniem dla osób odpowiedzialnych za tworzenie materiałów do nauki niż dla nauczycieli, którym pozostawiono swobodę wyboru.

Na portalu *Włącz Polskę*, utworzonym w ramach projektu, zamieszczone są teksty, ćwiczenia, ilustracje, z których każdy uczący się, jego rodzic lub nauczyciel może tworzyć zestawy do zindywidualizowanych podręczników w zależności od potrzeb i zainteresowań. Zindywidualizowanych, ponieważ podręcznik (skrypt, zestaw materiałów) może być tworzony nawet dla jednego ucznia, ale także dla klasy, szkoły lub grupy współpracujących szkół o podobnym profilu. Tu także zdecydowano, że kluczową rolę musi odegrać nauczyciel i jemu pozostawiono ogromną swobodę, opierając się na przeświadczeniu, że to na nauczycielach spoczywa główna odpowiedzialność za proces nauczania. Samodzielność w planowaniu własnej pracy należy uznać za jedną z najważniejszych umiejętności profesjonalnego nauczyciela za granicą. Musi on trafnie ocenić sytuację, zdiagnozować umiejętności uczniów, dobrać odpowiedni materiał i strategię, aby osiągnąć założony cel, wreszcie – sprawdzić, czy faktycznie cel został zrealizowany (zob. Czetwertyńska 2011). Czas przeznaczony na autoanalizę własnego sposobu pracy i refleksja nad nią są kluczowe dla nauczycielskiego rozwoju zawodowego (zob. Loughran, Northfield 1996:124) i mogą mieć bardzo korzystny wpływ na jakość pracy kadry nauczycieli polonijnych. Warunkiem jest jednak łatwy dostęp do oferty, jej zrozumienie i akceptacja, a także przygotowanie do korzystania z niej.

Dziś polski nauczyciel nie ma obowiązku korzystania z jakiegokolwiek podręcznika. Może uczyć z dowolnie przygotowanych materiałów uporządkowanych według programu, który może przygotować sam dla swoich uczniów. Właśnie nauczyciel, najlepiej znający własnych uczniów, ich zainteresowania, potrzeby, możliwości i warunki, w jakich się uczą, a jednocześnie zapoznany z celami edukacji i opisem wymagań w *Podstawie programowej*, do osiągnięcia których chce doprowadzić swoich uczniów, samodzielnie projektuje proces kształcenia. Projektuje, czyli po dokonaniu diagnozy ustala zoperacjonalizowane cele szczegółowe, dobiera metody i wreszcie sięga po materiały, na przykład do internetowego podręcznika. Najlepszym sposobem, aby umożliwić nauczycielom takie działania, jest danie im dostępu do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych, które mogą sami wykorzystać oraz zaproponować swoim uczniom.

---

**Dziś polski nauczyciel nie ma obowiązku korzystania z jakiegokolwiek podręcznika. Może uczyć z dowolnie przygotowanych materiałów uporządkowanych według programu, który może przygotować sam dla swoich uczniów.**

---

Konieczność indywidualizacji nauczania, zawsze istotnej, ale w warunkach pracy szkoły uzupełniającej niezbędnej, prowadząca do zróżnicowania programowego, o którym było wyżej, dotyczy także stosowanych materiałów dydaktycznych. Realizujący projekt specjaliści zdecydowali o odejściu od koncepcji jednorodnego podręcznika. Nie można bowiem stworzyć gotowych zestawów tekstów do lektury i ćwiczeń nadających się do wykorzystania we wszystkich polonijnych środowiskach oświatowych na świecie. Tym bardziej nie należy oczekiwać, że za granicą dobrze sprawdzą się podręczniki przeznaczone do wykorzystania w szkołach w Polsce.

Opracowując *Podstawę programową* i podręcznikowe zasoby dla uczniów polskich za granicą, zespół ekspertów miał świadomość zróżnicowania odbiorców, do których jest ona kierowana. Proponowane kompromisy łączą dobre doświadczenia zgromadzone w środowiskach polonijnych i wypróbowane sposoby działania z nowymi rozwiązaniami metodycznymi, a także dawne i nowe treści. Jednocześnie autorzy bardzo ostrożnie podeszli do opisu założonych rezultatów, aby wyliczone wymagania nie stawały się ograniczeniem dla samodzielności i twórczości pedagogicznej nauczyciela. Materiały powstające według przyjętych założeń miały stanowić przede wszystkim inspirację, pomagać w uatrakcyjnianiu procesu nauczania.

Opracowano więc koncepcję podręcznika szytego na miarę, który nauczyciel, rodzic, a nawet sam uczeń może samodzielnie ułożyć, siedząc przed komputerem. Tworzenie podręcznika przypomina nieco zakupy w internetowym sklepie. Układający najpierw określa wiek, przedmiot, dział, poziom

znajomości języka polskiego, słowa kluczowe, tematykę. Wtedy na ekranie pojawiają się wyselekcjonowane przez wyszukiwarki krótkie, uproszczone opisy rozdziałów, zamieszczonych w bazie internetowej podręcznika. Można wybierać różne materiały źródłowe, teksty, mapy, ilustracje. Każdy z materiałów (zwany przez autorów atomem) jest zapowiedziany bardzo krótkim opisem prezentującym cel, jaki można zrealizować, sięgając po niego. Można też ten materiał podejrzeć w całości i zdecydować o wyborze. Wybrane elementy trafiają do koszyka, schowka. Schowek w trybie edycji można porządkować, decydować o kolejności, usuwać materiały zbędne, mniej przydatne i dobierać brakujące. Jednostkowy element konstrukcyjny w założeniu miał stanowić niepodzielną część podręcznika – to materiał źródłowy z komentarzem, ilustracją, mapą, ćwiczenie lub zestaw pytań do tekstu kultury, czasem też syntetyczna informacja – tekst narracyjny. Atom rzadko ma jednak charakter narracyjny lub formę wykładu czy obszerniejszego artykułu na dany temat. Rolę wykładowcy spójnie prezentującego problem pozostawiono nauczycielom. Atomom towarzyszy odrębny podręcznik dla nauczyciela, zawierający krótkie wskazówki metodyczne – podpowiedzi, co do sposobu realizacji, edycji i druku materiałów. Można wygenerować tyle zestawów, ile potrzebuje uczeń, nauczyciel, klasa. Oznacza to możliwość dowolnie głębokiej indywidualizacji i opracowania lekcji. Możliwy jest wydruk zróżnicowanych materiałów na tę samą lekcję dla różnych uczniów. Pracując nad tym samym tematem, dzieci otrzymują różne zadania. Zestawy mogą obejmować dowolnie obszerną część materiału, być przeznaczone na jedną lekcję, cykl zajęć, semestr czy rok nauki.

Program sam oblicza czas realizacji, podobnie jak w sklepie internetowym zliczany jest koszt zakupu. Jeśli mamy więcej czasu, można dołożyć jeszcze coś do koszyka lub, jeśli już wybrano za dużo, należy coś odrzucić. W ten sposób kontroluje się wypełnienie treścią godzin przeznaczonych na naukę. Na koniec cały zestaw zapisuje się w postaci pliku PDF, w formie spersonalizowanego podręcznika, który oczywiście można wydrukować. Istnieje też możliwość pracy z tak wygenerowanym podręcznikiem na tablicy multimedialnej, w komputerze lub tablecie bez konieczności drukowania. W ten sposób każda klasa w szkole polonijnej, każdy uczeń pracujący w domu z rodzicami może mieć taki podręcznik, jakiego potrzebuje.

Niezwykle ważne jest jednak stałe uzupełnianie zasobów materiałów, aby wybór był rzeczywisty, a nie pozorny. Dotychczas strony *Włącz Polskę*, chociaż jest już na nich kilka tysięcy atomów,

trudno uznać za kompletną i wystarczającą ofertę. Trzeba też opiekować się tym zasobem, badać użyteczność, sposób i zakres wykorzystywania materiału, poprawiać i aktualizować, usuwać teksty nieprzydatne, wreszcie szkolić nauczycieli w zakresie budowania własnych programów i realizowania ich z pomocą oferowanych materiałów. Koniecznie należy czuwać nad sprawnością techniczną platformy, aby sięgający do zbioru nauczyciel mógł niezawodnie znaleźć to, czego potrzebuje.

Doświadczenie budowania podręcznika do nauki języka polskiego i polskiej kultury dla uczniów za granicą można z pewnością wykorzystać w szkołach krajowych. Dobieranie materiałów do potrzeb poszczególnych uczniów, swoboda decyzji nauczyciela niezwiązanego układem konwencjonalnego podręcznika to także szansa na poprawienie oferty na przykład dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

## Bibliografia

- Bonusiak, A. (2004) *Szkolnictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 1984-2003: analiza funkcjonalno-instytucjonalna*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czetwertyńska, G. (2011) Różnorodność programów odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby polskich uczniów za granicą. W: G. Czetwertyńska, A. Karczewska, S.J. Żurek (red.) *Polskość ponad granicami*. Lublin: KUL.
- Koprucki, A. (red.) (1995) *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*. Lublin: UMCS.
- Loughran, J., Northfield, J. (1996) *Opening the Classroom Door*. Teacher, Researcher, Lerner. London: Press.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU z dn. 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).
- MEN (2010) *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*.
- Miodunka, W. *Język polski w świecie: nauczanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego i drugiego* [online] [dostęp 01.07.2013].
- Podhorodecka, A. (2003) *W służbie oświaty: 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej, 1953-2003*. Londyn: PMS.
- Sękowska, E. (2010) *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## dr Grażyna Czetwertyńska

Przewodnicząca regionalnych i wojewódzkich zespołów ds. języków obcych w czasie wprowadzania systemu egzaminów zewnętrznych. Kierownik Laboratorium Edukacyjnego, dyrektor programu „Szkoła z klasą”, członek Krajowej Rady Badania PISA (OECD) w zakresie czytania. Pełniła funkcję dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Obecnie ekspert wiodący w MEN, ekspert grupy ds. programów nauczania dla polskich szkół za granicą, członek polskiego jury konkursu European Language Label.