



Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej  
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173, tel. (48 42) 6645298, 6645225, e-mail: glotto@uni.lodz.pl

Łódź, 16 września 2024 r.

## RECENZJA

**rozprawy doktorskiej Kamili Dembińskiej: *Profesjonalizacja kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego. Świadomość i rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych u początkujących lektorów języka polskiego jako obcego*, przygotowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem prof. dra hab. Przemysława E. Gębala (komputeropis, 331 s.)**

### Uwagi wstępne

Ogromną zmianą, która zarysowała się w glottodydaktyce polonistycznej w ostatnich dwóch dekadach jest zwiększająca się liczba obcokrajowców w naszym kraju, powstanie licznych ośrodków – akademickich i pozaakademickich – zaangażowanych w ich nauczanie i powiązana z tym konieczność kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego (jpjo). Pani Kamila Dembińska stawia w swojej pracy szereg ważnych pytań ściśle powiązanych z tymi procesami. Czy kształcenie to odpowiada współczesnym teoriom pedagogicznym i standardom przygotowywania nauczycieli języków nowożytnych do zawodu? Czy absolwenci polonistycznych studiów i specjalizacji glottodydaktycznych w naszym kraju mają poczucie dobrego przygotowania do wykonywania pracy nauczyciela jpjo? Jakie braki dostrzegają w tym kształceniu? Czy czują się kompetentni, autonomiczni, samosterowni, gdy rozpoczynają pracę? Koncentruje swoją uwagę, o czym świadczy podtytuł jej rozprawy, na początkujących lektorach oraz na konieczności stworzenia i umocowania prawnego systemu kształcenia nauczycieli jpjo. Rozważania te widzę jako kontynuację i uzupełnienie prac o charakterze teoretycznym i praktycznym autorstwa Jej promotora – Przemysława Gębala oraz obronionej na Uniwersytecie Warszawskim w 2023 r. rozprawy doktorskiej Mariusza Czecha na temat rozwoju profesjonalnego i tożsamości lektorów jpjo.

### Struktura i język pracy

Praca Pani Kamili Dembińskiej jest rozprawą stricte pedeutologiczną. Składa się ze Wstępu oraz sześciu rozdziałów, z których trzy pierwsze mają charakter teoretyczny, trzy kolejne empiryczny. Rozdział 6. zawiera wnioski i postulaty. Pracę zamykają: Bibliografia

licząca 118 prac, Spis tabel i schematów oraz 8 Aneksów, obrazujących narzędzia badawcze użyte przez Autorkę w badaniach własnych oraz wyniki tych badań. Końcowym elementem rozprawy jest anglojęzyczne streszczenie. Struktura pracy odpowiada przyjętym założeniom a proporcje między częścią teoretyczną a badawczą są właściwe. Liczba prac ujętych w Bibliografii nie jest imponująca, choć z drugiej strony należy docenić fakt wyselekcjonowania w niej prac ściśle pedeutologicznych. Dziwi, że w Bibliografii nie zostały uwzględnione prace Mariusza Czecha, a w szczególności jego monografii doktorskiej z 2023 r., z którą rozprawa Pani Kamili Dembińskiej ściśle koresponduje; autorka nawiązuje do tej pracy np. w rozdz. 4.1.5 o nieuregulowanym statusie lektora jppo. Rozprawa Pani K. Dembińskiej została napisana uważnie, z zachowaniem reguł dyskursu naukowego. Nie budzi wątpliwości pod względem językowym i estetycznym (występuje w niej jedynie niewiele drobnych usterek, jak pominięcie wielkich liter na początku kilku zdań na s. 247). Z pewnością rozprawie przydałaby się jednak kondensacja.

#### **Uwagi szczegółowe**

**Część teoretyczna rozprawy (rozdziały 1-3)** dowodzi bardzo dobrego zaznajomienia się Autorki z różnorodnymi koncepcjami związanymi ze współczesnymi koncepcjami kształcenia nauczycieli języka. Pani K. Dembińska, głosząc konieczność ustawicznego doskonalenia zawodowego, przedstawia kształcenie nauczycieli jako proces, w którym oni sami są najpierw uczniami, a w trakcie życia zawodowego poddawani są różnorodnym wyzwaniom, których rozwiązanie będzie wymagało od nich ciągłego dokształcania się, dbania o swój rozwój, poznawania, odkrywania, przetwarzania wiedzy w oparciu o własne doświadczenia. **Najważniejszą ideą promowaną w tej rozprawie jest więc refleksyjne, ustawiczne kształcenie (się) w duchu konstruktywizmu.** Autorka rozprawy omawia różne nurty koncepcji konstruktywistycznych i łączy je z pragmatyzmem pedagogicznym Johna Deweya, zwracającego uwagę na kluczową rolę doświadczenia w procesie uczenia się i nauczania oraz wynikającej z tego koncepcji uczenia się przez działanie i współpracę z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Ważnym elementem rozdz. 1. jest tabela 1. (s. 35-36), w której Autorka rzeczowo zestawiała założenia dydaktyczne obecne w behawioryzmie, kognitywizmie i konstruktywizmie. Określając podejścia dydaktyczne stosowane w każdym z tych nurtów pedagogicznych, Autorka łączy behawioryzm z metodą audiolingwalną, kognitywizm z unowocześnioną metodą gramatyczno-tłumaczeniową i podejściem komunikacyjnym, a konstruktywizm (podobnie jak kognitywizm) z podejściem komunikacyjnym (choć, moim zdaniem, lepiej byłoby połączyć ten nurt z podejściem dyskursywnym/dialogicznym) oraz z podejściem działaniowym (tu nie mam uwag).

Wartościowe jest też przedstawione przez K. Dembińską w tabeli 2. (s. 40–41) rozróżnienie między modelem pedagogicznym kształcenia (kierowanym do dzieci) oraz modelem andragogicznym (kierowanym do dorosłych uczących się). Autorka rozprawy zwraca uwagę na inne role i potrzeby dorosłych uczących się, co musi być powiązane ze zmianą w sposobie ich nauczania: powinno być ono bardziej pragmatyczne, ukierunkowane na konkretne potrzeby dorosłych uczących się i zapewniające im samodzielność.

W rozdziale 2. Autorka w kompetentny sposób rozwija kluczowe koncepcje kształcenia nauczycieli promowane obecnie w edukacji światowej, europejskiej i krajowej. Pisze: „Tym razem patrzymy na konstruktivism jako kompas dla procesu kształcenia przyszłych nauczycieli jppo” (s. 47). Omówione koncepcje takich autorów jak: Delors, Fish, Combs, Schön, Walles, Feldman, kładą nacisk na mądre nauczanie, aktywizujące uczących się. Ważnym elementem uczenia się/nauczania musi być działanie i refleksja nad nim. W rozdziale tym Autorka ukazała dogłębną znajomość europejskich i polskich standardów kształcenia nauczycieli i dokumentów, w których owe standardy są omawiane. Przedstawiono tu m.in. wyznaczniki związane z kluczowymi kompetencjami nauczycieli. W podsumowaniu rozdziału mgr Dembińska zaprezentowała „autorski konstruktivistyczny model kształcenia nauczających jppo” (schemat 1, s. 92). Jest to model, a więc ogólne wyobrażenie konstruktivistycznego kształtowania się tożsamości i wiedzy nauczyciela w procesie nauczania przez praktyczne działanie i dzięki niemu, interakcję ze światem oraz samorozwój i ciągłą refleksję nad nim.

Rozdział 3. został w całości poświęcony najistotniejszemu elementowi pedeutologii glottodydaktycznej, czyli kompetencjom nauczycieli języków obcych. Autorka przedstawia szereg prac wydanych przez Radę Europy oraz napisanych przez polskich i zagranicznych autorów, którzy skupili swoją uwagę na określeniu różnorodnych, społecznie umotywowanych ról nauczycieli języków obcych oraz typów i najważniejszych wskaźników kompetencji nauczycielskich. (są to m.in. W. Pfeiffer, H. Komorowska, E. Zawadzka, W. Wilczyńska, J. Targońska, H. Kwiatkowska, J. Szempruch, K. Szymankiewicz, W. Miodunka, P. Gębal, P. Perrenoud, V. Dupuis). Dokonany przez Panią Dembińską przegląd koncepcji jest solidny i obrazuje rzeczywiste wyzwania, jakie stoją przed organizatorami procesu nauczania przyszłych lektorów. Ważnym fragmentem tego rozdziału jest szczegółowe przedstawienie wymagań określonych w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (s. 104-16) oraz podsumowanie, w którym w formie tabelarycznej Autorka rozprawy podjęła próbę klasyfikacji kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczycieli języków obcych. Pani K. Dembińska, przetwarzając wiedzę z wymienionych

powyżej lektur i dokumentów, wyłuskała z różnorodnych koncepcji specyficzne nazwy typów kompetencji i podporządkowała je 4 umiejętnościom: interakcyjnym, pedagogicznym, językowym i dydaktycznym (zgodnie z klasyfikacją H. Komorowskiej). Praca ta wymagała wielkiej skrupulatności i umiejętności analitycznych. Ukazała też, jak złożonym zadaniem jest przygotowanie lektora tak, by był osobą autonomiczną, twórczą, świadomą wyzwań i gotową do rozwiązywania coraz nowych problemów.

Podsumowując, Pani K. Dembińska zaprezentowała się w części teoretycznej nie tylko jako osoba, która nabyła wiedzę na dany temat, ale również jako ta, która potrafi ją uporządkować, o czym świadczą m.in. autorskie analizy i taksonomie przedstawione w formach tabel. Omówione rozdziały mają charakter ogólny – odnoszą się do przestrzeni nauczania różnych języków obcych, w kolejnych Autorka wkracza na teren zagadnień pedeutologicznych w obszarze glottodydaktyki polonistycznej.

#### **Część empiryczna rozprawy (rozdziały 4-6)**

W podrozdziale 4.1 K. Dembińska dokonuje przeglądu opracowań związanych wprost z pedeutologią polonistyczną (ich autorami są E. Lipińska, A. Seretny, M. Czech, M. Nawracka, a przede wszystkim specjalizujący się w tematyce pedeutologicznej P. Gębal) . Ten stan badań uznaję za wystarczający, gdyż nie ma w obecnej chwili wielu innych opracowań naukowych związanych z kształceniem lektorów jpjo/2. Uważam jednak, że w pewnym tylko stopniu odzwierciedla on rzeczywisty kształt polonistycznej edukacji glottodydaktycznej (więcej na ten temat piszę w Uwagach końcowych). Autorka rozprawy wyłuskała z opracowań wnioski, odnoszące się do niewystarczającego wiązania teorii z praktyką podczas prowadzenia różnego typu polonistycznych studiów glottodydaktycznych, oraz słabej jakości tego kształcenia. Ważne, jej zdaniem, były też wnioski związane z koniecznością jego standaryzacji i profesjonalizacji.

W punkcie 4.2 Autorka przechodzi do omówienia sposobu przeprowadzenia badań własnych, a w rozdziale 5. analizuje pozyskane wyniki. Ilościowo-jakościowe metody badawcze (badania ankietowe uzupełnione badaniami narracyjnymi) wybrane przez Doktorantkę oceniam jako właściwe do realizacji postawionych przez nią celów (zostały one przedstawione w 6 punktach na s. 163-164 i). W największym skrócie można powiedzieć, że badaczka była zainteresowana pozyskaniem opinii aktywnych lektorów jpjo i tych, którzy są w trakcie kształcenia, na temat jakości i skuteczności studiów i szkoleń glottodydaktycznych. Sformułowała także 3 hipotezy badawcze (s. 164; także niepotrzebnie powtórzone na s. 175), w których są obecne jej przemyślenia na temat słabej kondycji współcześnie prowadzonych studiów glottodydaktycznych, na co wpływa przewaga teorii nad praktyką w programach tych

studiów (hipoteza 1.), co z kolei powoduje niewystarczający rozwój koniecznych kompetencji dydaktyczno-metodycznych (hipoteza 2.). Badaczka przewiduje, że ich rozwojowi oraz wzmocnieniu refleksyjności studiujących sprzyjają właśnie praktyczne techniki kształcenia lektorów (hipoteza 3.).

Przeprowadzone badania trwały od 2018 do 2024 r., odbywały się w kilku fazach (pilotaż oraz dwustopniowe badanie właściwe) i objęły trzy zróżnicowane grupy badanych: 1) praktykujących lektorów z wykształceniem lingwistycznym i glottodydaktycznym (86 osób), 2) osoby w trakcie studiów glottodydaktycznych (19 osób) oraz 3) te, które były w trakcie krótkich szkoleń glottodydaktycznych (98 osób, wśród których badaczka wyodrębniła także podgrupę – 16 osób – tych, którzy zadeklarowali chęć podjęcia dalszych studiów glottodydaktycznych). W badaniach ankietowych wzięło udział w sumie 203 respondentów, przede wszystkim z Polski i Ukrainy.

Nie mam uwag do formy formularza ankietowego; jego treść umożliwiła badaczce realizację założonych wcześniej celów. Niepotrzebnie jedynie Autorka rozczłonkowała w rozdziale 5. analizę wyników badania ankietowego na trzy podpunkty – od 5.1.4 do 5.1.5 – poświęcając oddzielne fragmenty szczegółowym omówieniom wyników badań w każdej z trzech podgrup badanych. Sprawilo to, że za każdym razem były powtarzane pytania z formularza sondażowego i podawane wyniki badań w formie tabel. A przecież rezultaty badań w obrębie poszczególnych grup badanych niewiele się od siebie różniły. W sumie, owo rozczłonkowanie sprawilo, że omówienie wyników badań sondażowych stało się mniej czytelne. Lepszym sposobem byłoby przedstawienie, najlepiej w formie tabelarycznej wyników o charakterze ogólnym, porównanie najważniejszych rezultatów w zbiorczych tabelach, a następnie opatrzenie danych komentarzem (jak w punktach 5.1.6 –5.1.8) i podsumowanie (jak w p. 5.1.9).

W uzupełniających badaniach narracyjnych (jakościowych) wzięło udział 17 badanych z pierwszej grupy; tyle właśnie osób odpowiedziało na prośbę badaczki o napisanie eseju rozwijającego zagadnienia związane z ich dobrostanem i samopoczuciem odczuwanym w trakcie wykonywania zawodu lektora jpjo. Dla piszącej te słowa to najciekawszy komponent rozprawy. Pozyskane w trakcie badania narracyjnego wypowiedzi lektorów jpjo pozwalają zrozumieć specyfikę pracy lektora jpjo, zdać sobie sprawę z wyzwań, jakie napotyka, szczególnie w początkowych fazach pracy. Autorka zaprezentowała w Aneksie 2. instrukcję do eseju, a w Aneksie 3. przykładowy zakodowany esej. Żałuję, że tylko jeden. Można też było, jak sędzę, nieco inaczej zakodować obecne w esejach treści; np. do elementu:

„trudności” można by dodać „i sposoby ich rozwiązywania”; przydatne byłoby też dodanie punktu: „sposoby zarządzania grupą uczących się jpjo”.

W badaniach K. Dembińskiej potwierdziły się hipoteza 1. i 3. oraz częściowo 2. Najważniejszym wnioskiem z badań jest, jak pisze K. Dembińska w Podsumowaniu części 5. oraz w rozdziale 6. we Wnioskach końcowych – konieczność modyfikacji programów nauczania jpjo tak, by zmniejszyć lukę między kształceniem teoretycznym a praktycznym. Postulowane jest ponadto większe uwzględnianie podczas kształcenia przyszłych lektorów technik aktywizujących, jak: udział w pracach projektowych i w warsztatach, prowadzenie badań w działaniu.

Niedostatkim przeprowadzonych badań jest dysproporcja między liczbą badanych z wyodrębnionych przez Panią K. Dembińską trzech grup. Wśród badanych jest stosunkowo nieduża grupa rzeczywiście początkujących praktykujących lektorów. Np. 6 z 17 autorów esejów ma staż pracy więcej niż dziesięcioletni, a jedna osoba nawet dwudziestoletni. Jeśli pytamy o jakość i skuteczność kształcenia glottodydaktycznego osobę, która ukończyła studia glottodydaktyczne 10 czy 15 lat temu, to trudno jest wnioskować na temat jakości lub efektywności tych studiów dzisiaj. O wiele za mała wydaje się druga grupa badanych, będących w trakcie studiów glottodydaktycznych. Ta, która mogłaby dostarczyć najbardziej aktualnych danych o sposobie kształcenia przyszłych nauczycieli jpjo.

#### **Uwagi końcowe**

1. Wiele postulatów Autorki, mających na celu wzmocnienie, standaryzację, a wreszcie profesjonalizację kształcenia nauczycieli jpjo uważam za słuszne, choć niektóre z zawartych w rozprawie ocen sytuacji uważam za przesadzone, a część sformułowanych przez Autorkę rozprawy postulatów jest już od dawna realizowana. **Np. nie odnoszę wrażenia, by programy polonistyczne studiów glottodydaktycznych nie były ustandaryzowane.** W wielu uczelniach (czy to jest UJ, UW, UŚ, UŁ, UMCS) programy zajęć tworzone są przez ekspertów – refleksyjnych glottodydaktyków: jednocześnie praktyków i badaczy, bardzo dobrze orientujących się w najnowszych trendach nauczania języków obcych. Standaryzację nauczania jpjo umożliwiły liczne publikacje glottodydaktyczne: ESOKJ, standardy certyfikacji jpjo, opublikowane programy nauczania jpjo, przewodniki metodyczne oraz artykuły naukowe publikowane przez rzeszę autorów reprezentujących 3 pokolenia glottodydaktyków. W pracach tych podnoszonych jest wiele współczesnych zagadnień metodycznych, w tym proponowane są formy aktywizujące w procesie uczenia się i nauczania jpjo (zob. np. liczne tomy czasopisma „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” czy publikowanego do niedawna „Kwartalnika Polonicum”).

Jednym z ważnych standardów kształcenia przyszłych lektorów w krajowych uniwersytetach państwowych (nie wiem jednak, jak to wygląda w innych miejscach) jest obowiązkowy udział studentów w, obejmujących kilkadziesiąt godzin, praktykach pedagogicznych, zgodnie z postulowanym przez K. Dembińską kształceniem dualnym, czyli we współpracy z zaprzyjaźnionym ośrodkiem kształcącym cudzoziemców. Np. na specjalizacji glottodydaktycznej w UŁ praktyki glottodydaktyczne od lat prowadzone są w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Każdym z praktykantów opiekuje się wykładowca UŁ oraz nauczyciel-praktyk ze SJPdC. Występują oni w rolach mentorów. Zadaniem praktykanta jest obserwacja zajęć, prowadzenie indywidualnych konsultacji z cudzoziemcami oraz poprowadzenie kilku lekcji. Studenci tworzą konspekty, prowadzą dzienniczki praktyk, piszą sprawozdania z przeprowadzonych konsultacji i lekcji, odnotowując m.in. trudności, jakie napotkali podczas prowadzonych przez siebie zajęć.

Przedstawiony tu sposób pozostaje w zgodzie z trzecim postulatem Autorki rozprawy. Istotnym problemem wydaje się to, że glottodydaktyczne praktyki pedagogiczne odbywają się zwykle w ostatnim semestrze studiów glottodydaktycznych. Należy to zmienić – przyszli lektorzy powinni oswajać się z uczącymi się jppo na różnych etapach kształcenia glottodydaktycznego.

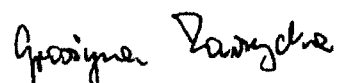
2. **By móc obiektywnie ocenić stan i jakość polonistycznego kształcenia glottodydaktycznego Autorka rozprawy powinna samodzielnie przeanalizować aktualne programy i sylabusy zajęć studiów polonistycznych w wybranych polskich uczelniach.** Pozwoliłoby to jej stwierdzić, jaka jest relacja między treściami teoretycznymi a praktycznymi zajęć, czy efekty i formy zajęć zawierają treści rozwijające kluczowe sprawności, kompetencje, refleksyjność przyszłych nauczycieli. (W UŁ np. całkowicie zrezygnowaliśmy z wykładów na specjalizacji glottodydaktycznej; prowadzone są jedynie konwersatoria, wiele z nich zawiera komponent warsztatowy; z pewnością UŁ nie jest tu wyjątkiem) Rozmowy z kilkoma opiekunami praktyk glottodydaktycznych, czy analiza notatek praktykantów, również przyniosłyby wiele wartościowych danych, które Autorka rozprawy mogłaby skonfrontować z wynikami badań własnych przeprowadzonych z uczestnikami studiów glottodydaktycznych i szkoleń. **To jest moja główna uwaga krytyczna skierowana wobec ocenianej przez mnie rozprawy. Co nie znaczy, że nie doceniam trudu badawczego pani K. Dembińskiej.**
3. Podczas obrony doktorskiej chciałabym prosić Doktorantkę o podanie konkretnych przykładów aktywności rozwijających refleksyjność kandydatów na lektorów. Takich działań,

które można by było szybko wdrożyć do programów studiów lub szkoleń glottodydaktycznych. Tym samym proszę o rozwinięcie wniosku przedstawionego na s. 290.

4. Jednym z ciekawych, ale i zaskakujących, wyników badania sondażowego jest negatywna opinia wszystkich grup badanych odnosząca się do wymaganego na wszystkich studiach glottodydaktycznych pisania konspektów zajęć. Czy, zdaniem Autorki rozprawy, należy z tego wymogu zrezygnować?

### **Podsumowanie**

Stwierdzam, z pewnymi zastrzeżeniami wyrażonymi wyżej, że recenzowana przeze mnie praca Pani mgr Kamili Dembińskiej spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim określone w Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z 2018 r. Autorka podjęła ważne, nie dość jeszcze zgłębione, zagadnienie, jakim jest profesjonalizacja kształcenia nauczycieli jpjo i spojrzała na nie z perspektywy przyszłych lektorów jpjo i różnych grup praktykujących lektorów. Rozprawa stanowi istotny wkład w rozwój pedeutologii glottodydaktycznej. Dostarcza wielu argumentów na rzecz jak najszybszej regulacji zawodu nauczyciela jpjo. Kończąc, wnoszę o dopuszczenie Autorki rozprawy do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



dr hab. Grażyna Zarzycka, prof. UŁ  
e-mail: [grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl](mailto:grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl)