



Network project for the decentralised and centralised dissemination of TNP3 results and outcomes

RAPORT WSPÓLNY „WSCHODNI“ (PODPROJEKT 3)

Języki jako wspólna płaszczyzna dla różnych sektorów edukacji.

(TNP3–D: Projekt sieciowy mający na celu zdecentralizowane i scentralizowane upowszechnianie rezultatów projektu TNP–3)

1 Cele i wyniki podprojektu

Podprojekt 3 TNP3 dotyczył głównie nowego pojęcia kształcenia językowego. Koncentrował się na kwestiach dotyczących obszarów, w których stykają się i oddziałują na siebie różne sektory edukacji, tj. tam, gdzie istnieje komunikacja i kooperacja pomiędzy różnymi podmiotami w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Są to miejsca, w których z jednej strony stykają się różne poziomy edukacji językowej, oraz z drugiej, różni uczestnicy, tj. decydenci i jednostki świadczące usługi językowe. Do kontaktów tych dochodzi zarówno na osi pionowej, czyli osi formalnej edukacji językowej oraz na osi poziomej, tj. obejmującej innych szeroko pojętych usługodawców językowych. W polu naszego zainteresowania znalazły się zatem różne formy, sposoby oraz rezultaty takich kontaktów. Interesowało nas to, czy i jak na różnych poziomach nauczyciele, uczniowie, decydenci i inni zainteresowani współpracują i porozumiewają się z instytucjami szkolnictwa wyższego (ang. *Higher Education Institutions*) (ISW) dla osiągnięcia wspólnego celu, czyli poprawy poziomu nauki języków oraz upowszechniania wielojęzyczności w perspektywie uczenia się przez całe życie (*Life-Long Learning*).

Przesłanki uzasadniające nowe pojęcie: Powszechnie panuje przekonanie, że języka uczymy się *par excellence* przez całe życie. Jednakże pomimo tego, a także szeregu instrumentów oraz działań podjętych na poziomie europejskim w celu zapewnienia skuteczniejszych, bardziej przejrzystych i porównywalnych wyników kształcenia w całej Europie (np. Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego czy też Portfolio Językowego), różne sektory edukacji oraz działający w nich specjaliści w zakresie języków obcych, a także decydenci oraz inni usługodawcy językowi działają w dużej mierze w oderwaniu od siebie.

Podprojekt miał na celu zaobserwowanie praktyki i doświadczenia udanych powiązań między nimi, by w ten sposób określić i przeanalizować potrzeby i możliwości współpracy. Kooperacja i komunikacja pomiędzy różnymi stronami bowiem może przynieść korzyści zarówno uczącym się, instytucjom jak i całym krajom w postaci osiągnięcia celu, jakim jest opanowanie przez Europejczyków

co najmniej dwóch języków obcych (1+2). Cel ten idzie w parze z ogólnym przedsięwzięciem europejskimi, tj. podnoszeniem poziomu zatrudnienia poprzez mobilność obywateli, tworzeniem spójności społecznej oraz budowaniem tzw. wymiaru europejskiego.

Główne tematy i cele: W centrum działań, sprawozdań, analiz i rekomendacji podprojektu znalazły się trzy podstawowe kwestie:

- Ułatwianie ciągłości kształcenia językowego poprzez poprawę jego spójności i efektywności. Cel ten można osiągnąć usuwając przeszkody stojące na drodze płynnego rozwoju oraz przejrzystych i skutecznych ścieżek kształcenia.
- Tworzenie warunków oraz podnoszenie motywacji do nauki większej liczby języków obcych poprzez promowanie wielojęzyczności, a także realizacja europejskiego celu, by każdy obywatel władał co najmniej dwoma językami obcymi. Ponadto podnoszenie indywidualnej i zbiorowej świadomości procesów językowych w perspektywie kształcenia przez całe życie.

Nowa perspektywa wiąże się z tzw. orientowaniem na wyniki. W nauce języków obcych w szczególności, rezultatem procesu musi być nabycie kompetencji, tj. umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy. Ma to szczególne znaczenie zarówno dla poszczególnych uczniów jak i ekspertów w zakresie dydaktyki języka. Podejmując kolejne kroki na drodze do osiągnięcia wielojęzyczności, uczeń powinien móc sprawdzić poziom swoich kompetencji oraz - z szerokiej oferty - móc wybrać tę, która pozwoli mu bez niepotrzebnych opóźnień skutecznie kontynuować naukę. Aby zapewnić taki przejrzysty, skuteczny, indywidualnie zróżnicowany - a zatem satysfakcjonujący - postęp, powinno dojść do otwarcia się i porozumienia przedstawicieli różnych sektorów branży językowej oraz decydentów. Powinni oni skupić się na wynikach procesu kształcenia i zoptymalizować wspólne przedsięwzięcia. Takie podejście będzie skutkowało podniesieniem świadomości Europejczyków w kwestii kształcenia językowego oraz korzyści płynących ze znajomości więcej niż jednego języka. Ponadto uświadomi potrzebę rozpoczynania nauki języków obcych w różnych okresach życia.

Rola Instytucji Szkolnictwa Wyższego: Jednym z głównych celów podprojektu było określenie roli, jaką odgrywają w tych procesach instytucje szkolnictwa wyższego (ISW). W perspektywie kształcenia przez całe życie, zarówno pod względem oferty jak i generowania zasobów ludzkich niezbędnych dla kształcenia językowego ISW odgrywają zasadniczą rolę. W związku z tym powinny one objąć przewodnictwo w procesie projektowania całego spektrum kształcenia językowego. Stąd pragniemy dowiedzieć się, w jaki sposób ISW mogą inicjować i stymulować działania zmierzające do tworzenia i poprawy wzajemnych kontaktów.

2. Zarys podprojektu

W podprojekcie przeprowadzono m.in. następujące działania i uzyskano poniższe rezultaty:

Faza 1: Wprowadzenie, objaśnienie i identyfikacja najistotniejszych kwestii dotyczących pojęcia tzw. wspólnej płaszczyzny: decyzje co do struktury raportów krajowych zajmujących się lokalizacją istniejących i niezbędnych kontaktów oraz Interakcji; raporty o przykładach dobrej praktyki. *Rezultat:* Raporty Krajowe (*National Reports*) (RK) oraz kwestionariusze na temat istniejących interakcji na szczeblu krajowym.

Faza 2: Na podstawie raportów krajowych stworzono, omówiono i oceniono raport wspólny. Wykorzystano go jako punkt odniesienia przy tworzeniu kwestionariusza dla badania ogólnoeuropejskiego. Przetłumaczono kwestionariusze oraz stworzono listę respondentów. *Rezultat:* Raport Wspólny (RW), sprawozdania z warsztatów oraz kwestionariusze w 11 językach.

Faza 3: Na podstawie zgromadzonych informacji, sformułowano i omówiono w formie warsztatów zalecenia oraz propozycje. *Rezultat:* Wyniki konsultacji, zalecenia i propozycje oraz raport końcowy.

Konkretne przykłady interakcji i rozwiązań zawarte są w raporcie krajowym, raporcie syntetycznym, sprawozdaniach z warsztatów, sprawozdaniach z Southampton na temat szkoleń dla nauczycieli oraz w obszernym raporcie końcowym na temat TNP3 zamieszczonym w Internecie.

3. Lokalizowanie punktów styczności

Aby zagwarantować porównywalność raportów krajowych oraz uzyskać jaśniejszy obraz różnego rodzaju relacji, różne sektory edukacji oraz usługodawców języków obcych ułożono w systemie współrzędnych. Oś pionowa przedstawia trzy (lub więcej) poziomy edukacji formalnej, tj. podstawowy, ponadpodstawowy i wyższy. Oś pozioma, z kolei, zawiera wszystkie pozostałe formalne i nieformalne jednostki świadczące usługi językowe, takie jak instytucje kształcenia dla dorosłych, zagraniczne instytuty kulturalne, szkoły językowe, prywatne instytucje językowe jak również jednostki oferujące kształcenia na odległość i tzw. *e-learning*.

4. Rezultaty konsultacji

W raporcie wspólnym stwierdza się przede wszystkim, że na osi pionowej najważniejsza jest wspólna płaszczyzna pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego i ponadpodstawowego. Punkty styczności obejmują kształcenie nauczycieli, przy czym nauczyciele szczebla ponadpodstawowego działają jako mentorzy. Ponadto obejmują one szkolenia pracowników, współpracę w

badaniach oraz w tworzeniu metod nauczania i oceniania. Niewiele jednak robi się w celu włączenia w to pełnego spektrum uczestników procesu kształcenia językowego. We wczesnym kształceniu językowym na przykład, istnieje jedynie niewielka współpraca pomiędzy ISW, a usługodawcami językowymi. Tak więc istnieje potrzeba poprawienia tej sytuacji.

Kolejna dziedzina wymagająca dopracowania wiąże się z koncepcją kształcenia przez całe życie. Oś pozioma ukazuje istniejącą współpracę pomiędzy ISW oraz niektórymi usługodawcami językowymi spoza edukacji formalnej. Na uwagę zasługują tu w szczególności zagraniczne instytuty kultury, np. Instytut Goethego, Alliance Française, instytucje oferujące tzw. *e-learning* oraz kształcenie na odległość, takie jak EUROCALL, COIMBRA, LINGUA, AILA itp. Warto wspomnieć, że zarówno na osi pionowej jak i poziomej w krajach Europy Wschodniej i Środkowej występują takie same wzory jak w Europie Zachodniej.

5. Region wschodni (obejmujący Niemcy i Austrię)

Kraje reprezentowane w raporcie na tej konferencji upowszechniającej są - w przeciwieństwie do reprezentowanych na trzech pozostałych - szczególnie zróżnicowane. Trudno jest więc stworzyć ich wspólną charakterystykę. Obejmują one: na północy - Polskę (nie reprezentowaną przez członka w podprojekcie), oraz Niemcy (z ich specyficzną sytuacją odzwierciedlającą różnice w systemie edukacyjnym w Europie, w tym w kształceniu językowym i rozmaitych podejściach w poszczególnych landach. Ponadto raport obejmuje Austrię, Czechy i Węgry - w centrum, oraz Słowenię - na południu.

Pomimo panującego w nich silnego przywiązania do języka ojczystego, nie można uznać tych państw za kraje o tzw. „mentalności jednojęzycznej” (jak miało to miejsce w przypadku krajów romańskich). Tu, stosunkowo wcześniej rozumiano znaczenie znajomości języków obcych oraz wielojęzyczności. Powody jednak były równie zróżnicowane co kraje i ich tradycje. Austria, Czechy, Węgry i Słowenia stanowią pozostałość wieloetnicznego, wielokulturowego i wielojęzycznego cesarstwa o zróżnicowanej tradycji. Choć przeżyły długi okres narzucania jednego języka, wielojęzyczna przeszłość wydaje się nadal rzutować na świadomość „zbiorową”, co powoduje otwarcie i ułatwia naukę języków obcych.

Dość szczególny przypadek stanowią Niemcy. Tutaj żelazna konsekwencja narzucania wszystkim jednego języka pozostawiła trwały ślad. Jak się okazuje, może to czasami doprowadzić do innego, skrajnego zjawiska, tj. pewnego zahamowywania w postawie (niektórych!) mówców rodzimych i – przynajmniej w opinii obserwatora z zewnątrz – pozostawienia ‘wolnej ręki’ mówcom nierodzimym.

Wszystkie wyżej wymienione kraje łączą jednak dwa elementy wspólne. Z jednej strony wszystkie one są obecnie członkami Unii Europejskiej i rozumieją,

że języki obce oraz umiejętności wielokulturowe są konieczne, aby być aktywnym członkiem społeczności międzynarodowej i utrzymać konkurencyjność na rynku globalnym. Z drugiej strony, niektóre z nich, choć nie są wielojęzyczne, charakteryzują się dużym stopniem imigracji, a zatem mają do czynienia z językami mniejszości. W przeszłości migranci napływali głównie ze wschodu i południa Europy; teraz stoimy w obliczu innego zjawiska - otóż migracji nie można już sprowadzać jedynie do poszczególnych regionów. Obejmuje ona wiele krajów i - w konsekwencji - wymaga różnych podejść. W przeciwieństwie do niektórych państw w Europie zachodniej i południowej, gdzie odnotowuje się ogromną skalę imigracji (np. w Hiszpanii, Francji czy w Wielkiej Brytanii), w większości krajów Europy wschodniej skala imigracji jest nadal stosunkowo niewielka (za wyjątkiem Niemiec). Wobec powyższego region wschodni musi pracować nad zmianą społecznej świadomości w zakresie języków obcych, z którymi trzeba będzie się zmierzyć. W ten sposób państwa te mogą lepiej się przygotować do nowej sytuacji, także wykorzystując doświadczenia i rozwiązania stosowane obecnie we Francji i Hiszpanii czy też w niektórych krajach skandynawskich.

Kraje słowiańskie oraz kraje Europy środkowej mają osobną, specyficzną tradycję kształcenia językowego na poziomie studiów wyższych. W przeszłości lingwistyka i kompetencje odgrywały tu większą rolę w uczeniu języka niż historia czy teoria literatury. Co więcej, transformacja ustrojowa w niektórych krajach przyspieszyła nie tylko zmiany w kierunku otwarcia na inne języki obce, ale w kierunku przyjęcia europejskich standardów w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza poprzez odniesienie do Procesu Bolońskiego oraz radykalne przeformułowanie programów nauczania. Jednakże nawet tam, gdzie wprowadzono daleko idące zmiany w zakresie szkolnictwa wyższego, nauczanie języków obcych oraz promowanie wielojęzyczności jest generalnie marginalizowane.

Aby przeciwdziałać takiej sytuacji wyższe uczelnie powinny stać się bardziej aktywne i zacząć odgrywać główną rolę w tej dziedzinie. Jednak to, jak kształtuje się i jak można poprawić współpracę pomiędzy różnymi sektorami edukacji i innymi usługodawcami, zależy także od czynników znajdujących się poza systemem edukacji. Czynnikiem takim są na przykład krajowa polityka językowa, alokacja środków na kształcenie nauczycieli, szkolenia dla pracowników oraz szkolenia specjalistyczne. Ponadto istotna jest postawa społeczeństwa i rynku pracy wobec umiejętności językowych i kulturowych, zwłaszcza w więcej niż jednym języku obcym, jak również akceptacja wspólnego celu europejskiego, polegającego na opanowaniu przez obywateli Europy 1+2 języków, tj. języka ojczystego oraz dwóch języków obcych na poziomie B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

5.1 Istniejące struktury wspólnej płaszczyzny

Poniższe dane zawarte zostały głównie w raportach krajowych (z Austrii, Czech, Niemiec i Węgier), kwestionariuszach jak również w węgierskiej aktualizacji raportu krajowego oraz kwestionariuszu słoweńskim.

5.1.1 Polityka językowa i organy konsultacyjne

Kwestią zasadniczą w kształceniu języków obcych jest polityka językowa. Ogólna polityka językowa dotyczy oficjalnego statusu języka/ów używanych w poszczególnych krajach, podczas gdy polityka języka obcego zarysowuje ramę dla planowania i realizacji nauczania języków. Każdy kraj Europy Środkowej i Wschodniej posiada pewną politykę w kwestii języków, zwłaszcza języka/ów urzędowych oraz języków mniejszości nawet jeśli nie zostało to jeszcze prawnie uregulowane. Nauczanie nie odbywa się we wszystkich językach mniejszości i – oczywiście - nie we wszystkich językach imigrantów. Istnieją jednak pewne różnice pomiędzy poszczególnymi państwami.¹

Polityka językowa na szczeblu krajowym nie jest może regułą, ale od 2001 roku (Europejskiego Roku Języków) powstało wiele obiecujących inicjatyw regionalnych w poszczególnych obszarach kształcenia języków obcych. Austria na przykład szczyci się tym, iż jako pierwsza w Europie, już 1998 roku, wprowadziła obowiązek nauki języka obcego (angielskiego) od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Trzeba jeszcze wstrzymać się ze stwierdzeniem, że

¹ Wybrane przykłady z raportów krajowych:

Austria: W dzielnicach, w których występuje zróżnicowanie językowe, np. Karyntii i Burgenlandzie, słowacki, chorwacki i węgierski mają, obok niemieckiego, status języka urzędowego. W Karyntii nauczanie mniejszości słoweńskiej w pierwszych trzech klasach Volksschule (szkoły podstawowej) odbywa się dwujęzycznie. Począwszy od klasy 4 szkoły podstawowej i w ogólnokształcących szkołach ponadpodstawowych, nauczanie odbywa się w języku niemieckim. Członkowie mniejszości słoweńskiej, uczą się słoweńskiego przez cztery godziny w tygodniu jako przedmiotu obowiązkowego. Podobne zasady obowiązują w stosunku do mniejszości węgierskiej i chorwackiej. Nauczanie podzielone jest po równo między niemiecki i węgierski oraz niemiecki i chorwacki w pierwszych czterech latach szkoły podstawowej. Poza Słowakami, Chorwatami i Węgrami, Czechami i Słowakami (w Wiedniu) istnieją także mniejszości Romów (w Burgenlandzie) oraz Sinti (w Karyntii).

Czechy: Mniejszości narodowe obejmują Słowaków (1,8 %), Polaków (0,5 %) i Niemców (0,4 %). Morawian (3 %) i Ślązaków (1 %). Z powodu niewielkiej ilości jak i dużego rozproszenia tych mniejszości prawo do nauki w języku ojczystym jest regulowane przez administrację państwową jedynie dla mniejszości polskiej w północnej części Moraw – od przedszkola, aż po gimnazjum. Nie wyrażono zainteresowania kształceniem w języku słowackim, najprawdopodobniej ze względu na duże podobieństwo pomiędzy obydwoma językami i kulturami.

Węgry: 98 % populacji kraju używa węgierskiego jako języka ojczystego. Mniejszości mają prawo uczyć się i używać własnych języków w szkołach. Lokalne samorządy mniejszości narodowych mogą być tworzone na wniosek co najmniej pięciu członków. Najważniejsze grupy narodowe i etniczne na Węgrzech obejmują Chorwatów (80.000-90.000), Niemców (200.000-220.000), Rumunów (25.000), Serbów (5.000), Słowaków (100.000-110.000) oraz Słoweńców (5.000). Szacuje się, że na Węgrzech żyje około 500.000 Cyganów, którzy nie posługują się językiem Romów jako ojczystym oraz 142.000 takich, którzy go używają. Kształcenie tych mniejszości odbywa się w szkołach dla mniejszości od poziomu przedszkolnego, aż po uniwersytecki.

Słowenia: Nauczanie od przedszkola, aż do końca szkoły ponadpodstawowej oferowane jest w dwóch językach mniejszości - włoskim i węgierskim. Istnieją także specjalne ośrodki dla Romów, choć - jak na razie - nie ma szkół dla imigrantów.

osiągnięto cel zwiększenia zainteresowania językami obcymi, ponieważ nauka angielskiego niekoniecznie oznacza popularność wielojęzyczności. Ponadto napotkano trudności we wdrażaniu pojęcia, iż nauczanie drugiego języka powinno stać się częścią ogólnego programu nauczania i być postrzegane jako element łączący lekcji, ponieważ niektórzy nauczyciele 'nie czuli się zbyt pewnie' w angielskim.

W roku 2001 powołano Austriacką Radę Językową, która pomogła stworzyć Narodowy Plan Działania na rzecz wdrożenia celów europejskich do austriackiego systemu edukacji z uwzględnieniem priorytetów narodowych i perspektywy kształcenia przez całe życie. Światowy Program Języków na Węgrzech, uruchomiony oficjalnie w roku 2003, został zainicjowany przez Ministerstwo Edukacji. To doskonały przykład tworzenia kompleksowej państwowej polityki językowej, obejmującej wszystkie obszary z zakresu kształcenia językowego, która systematycznie rozwija kompetencje językowe obywateli bez względu na wiek, status społeczny, czy zawód. Program ten zakłada wypracowanie długoterminowych założeń. Równocześnie dokument o nazwie *World Language* ma regulować zasadnicze kwestie i zarysowywać pewne zalecenia².

W Słowenii nie istnieje jeszcze ogólnokrajowa polityka czy też plan działania w kwestii języków obcych, ale nacisk już kilka lat temu przesunięto w kierunku wczesnego nauczania. Obecnie dyskutuje się rozpoczęcie nauki języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej oraz obowiązkowej nauki drugiego języka obcego zgodnie z Europejskim Planem Działania w Dziedzinie Języków Obcych.

Jeśli chodzi o Niemcy, to dokładne określenie polityki czy działań w zakresie nauczania języków obcych jest niemal niemożliwe, głównie z powodu federacyjnego charakteru systemu edukacji. Inicjatywy, (z których wiele sięga początkami lat dziewięćdziesiątych), które badano na początku nowego tysiąclecia, mają wymiar lokalny lub regionalny. Istnieje wprawdzie pokaźna liczba deklaracji ze strony poszczególnych rządów czy instytucji (np. *Kulturministerkonferenz*, DAAD) formułujących zasady i wyznaczających cele kształcenia językowego na różnych poziomach, jednakże nie mają one bezpośredniego, czy też szerszego zasięgu. Z drugiej strony, jak wskazuje raport krajowy, istnieje wiele poszczególnych inicjatyw cząstkowych zmierzających w kierunku podniesienia wielojęzyczności oraz uczenia języków w perspektywie kształcenia przez całe życie. Są one jednak raczej rozproszone, krótkotrwałe i mają ograniczony zasięg, choć mogłyby służyć jako przykłady dobrej praktyki.

Także w krajach Europy Środkowej i Wschodniej można odnotować ogólną tendencję w kierunku bardziej zcentralizowanego, systematycznego i zharmonizowanego podejścia do nauczania języków obcych, polegającą na

² http://www.tpf.iif.hu/pages/content/index.php?page_id=59

tworzeniu ogólnych, czy ogólnokrajowych ram. Wynika to z pewnej decentralizacji systemu i większej autonomii szkół; zachęca się poszczególne szkoły, instytucje czy regiony do samodzielnego decydowania w kwestiach dotyczących języków obcych, a zatem do tworzenia własnych wzorów. W niektórych krajach, jak na przykład w niemieckich landach, a zwłaszcza tam, gdzie zakłada się prywatne szkoły, dość powszechne jest profilowanie przez wybór języka obcego. Na szczęblu uniwersyteckim niektóre instytucje wdrażają częstokroć wzorową politykę, nawet jeśli nie została one jeszcze formalnie zaakceptowana. Dzieje się tak np. na Freie Universität Berlin, niektórych wydziałach na Uniwersytecie Klagenfurckim oraz na uniwersytecie Babeş-Bolyai w Kluż w Rumunii. Zagadnienie transferu wiedzy na temat tworzenia polityki językowej było przedmiotem jednego z najważniejszych podtematów projektu ENLU (por. www.fu-berlin.de/enlu/) i powstałej w jego następstwie sieci.

Niewiele wiadomo o współpracy i komunikacji pomiędzy różnymi sektorami edukacji w ramach scentralizowanej polityki poszczególnych krajów, nawet jeśli dochodzi do takich kontaktów i wspólnie podejmuje się decyzje w zakresie nauczania języków, np. co do zmian w programach. Brakuje także danych na temat polityki uniwersytetów w poszczególnych regionach. Jeśli zaś chodzi o organy konsultacyjne na szczęblu krajowym, regionalnym, czy lokalnym, wspomniano już Austriacką Radę Językową³. Ponadto, w Słowenii istniała Rada do spraw Języków Obcych przy Ministrze Edukacji, w której przedstawiciele szkolnictwa wyższego oraz inni decydenci omawiali kwestie związane z rozwiązywaniem problemów oraz z komunikacją pomiędzy różnymi sektorami edukacji zajmującymi się nauczaniem języków obcych. Rada została rozwiązana przez obecny rząd. Na Węgrzech brakuje konkretnego krajowego organu konsultacyjnego, niemniej jednak współpraca rozwija się dzięki wspomnianemu wcześniej programowi oraz systemowi finansowania projektów. W Niemczech można wymienić całą gamę rad, stowarzyszeń i organów konsultacyjnych:

- W roku 2001 Rząd Republiki Federalnej Niemiec powołał organ doradczy (*Beirat*) składający się z przedstawicieli szkolnictwa wyższego, landów, rządu federalnego, stowarzyszeń gospodarczych oraz związków zawodowych. Sformułowali oni tzw. 'Dziesięć Tez' – plan działania w kwestii języków obcych, określających cele polityki językowej w poszczególnych sektorach edukacji. Organ ten podkreśla związki pomiędzy różnymi sektorami edukacji oraz spójność w podejściach do kształcenia językowego (http://www.bmfn.de/_media/press/Akt1116_01.pdf);

³ Austriackie Centrum Kompetencji Językowej jest wspólną płaszczyzną pomiędzy Komisją Europejską, Austriacką Radą Językową oraz Federalnym Ministerstwem Edukacji, Nauki i Kultury. Podjęto także współpracę z Europejskim Ośrodkiem Języków Nowożytnych w Graz (Austria) i wszystkimi innymi instytucjami zaangażowanymi w kształcenie językowe.

- Ważnym forum dla współpracy, wymiany doświadczeń i informacji jest tzw. AKS, *Arbeitskreis* – organizacja zrzeszająca ośrodki językowe, w tym instytuty nauczające języków obcych; jest to jedyne stowarzyszenie w Niemczech, działające wszechstronnie na rzecz nauczania języków obcych na wyższych uczelniach w Niemczech. Działania adresowane są do osób prywatnych i instytucji biorących aktywny udział w kształceniu językowym na uczelniach, osób związanych z dydaktyką języków, szkoleniem pracowników jak również z badaniami w tych dziedzinach. AKS organizuje konferencje i warsztaty, publikuje wyniki badań, zajmuje się uznawaniem certyfikatów potwierdzających znajomość języków obcych w szkołach wyższych *UNICert®* oraz prowadzi sondaże; (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks/>).
- Rząd federalny promuje współpracę pomiędzy landami poprzez finansowanie wspólnych projektów (*Verbundprojekte*), które podwyższają jakość edukacji; wskazuje *strategiczne obszary oraz innowacyjne środki* („*Life-Long-Learning*”, „*IT in education*” itp.).
- Dodatkowe informacje zawarto w raporcie TNP2, dostępnym na stronie: http://www.taalenet.rug.ac.be/tnp/national_reports.html.
- Zakres i plany działania w obszarze polityki językowej na szczeblu regionalnym oraz liczne działania pomiędzy sektorami edukacyjnymi i innymi uczestnikami zainicjowały *Kulturministerkonferenz* (KMK, platformę do dyskusji i koordynacji ministrów edukacji różnych landów) oraz *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK, konferencja rektorów). W tym kontekście regionalne platformy czy organy działające na rzecz wielojęzyczności odgrywają rolę wiodącą. Współpraca, często inicjowana i przeprowadzona przez instytucje szkolnictwa wyższego, jednoczy instytucje kulturalne i polityczne jak również firmy. Do najważniejszych obszarów należą: współpraca pomiędzy instytucjami oferującymi kształcenie językowe w celu promowania regionalnych zainteresowań, organizacji imprez mających na celu wspieranie idei wielojęzyczności, wielokulturowości i wczesnej edukacji, a także promowanie innowacyjnych projektów badawczych w dziedzinie nauczania języków. Dwa przykłady regionalnych rad językowych to *SPRACHENRAT Mittleres Ruhrgebiet* oraz *SPRACHENRAT Saar*, (por. <http://www.sprachenrat.de> i <http://www.sprachenrat-saar.de>)
- Okrągły Stół w Sprawie Języków Obcych (*Runder Fremdsprachentisch*) ma na celu wzmocnienie kontaktów w dziedzinie uczenia i nauczania języków obcych, zwłaszcza jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli i szkolenie pracowników, a także projekty dotyczące innowacji w metodach kształcenia, tworzeniu pomocy dydaktycznych oraz wdrażaniu portfolio językowego. Partnerami Okrągłego Stołu są uniwersytety, kuratoria oraz szkoły z Bonn, Kolonii i Bremen jak również firmy Bayer i Deutsche Telekom.

5.1.2 Oś Pionowa – współpraca i komunikacja pomiędzy wyższymi uczelniami a sektorami edukacji formalnej

Generalnie można zauważyć wzrost współpracy pomiędzy uczelniami i sektorami edukacji formalnej; im wyżej na drabinie edukacyjnej znajduje się typ szkoły, tym ma lepsze szanse regularnej lub okazjonalnej współpracy. W związku z tym sektor przedszkolny pozostaje silnie oderwany od instytucji szkolnictwa wyższego nawet jeśli w niektórych inicjatywach badawczych podjęto próby współpracy w dziedzinie wczesnej edukacji językowej. Niektóre kraje sygnalizowały współpracę dotyczącą personelu, metod nauczania i oceniania, pomocy naukowych jak również szkoleń dla pracowników.

W Czechach niektóre uniwersytety, zwłaszcza wydziały kształcące nauczycieli, oferują programy do nauczania języków obcych na szczeblu przedszkolnym. Zważywszy na ważną rolę tego sektora należy oczekiwać odpowiedniej, tj. bardziej aktywnej i zaangażowanej reakcji ze strony uczelni wyższych. Nauczyciele języka obcego, pracujący w edukacji przedszkolnej, stają się sami w sobie „punktami styczności”, gdyż w swoich działaniach muszą łączyć wiele – zazwyczaj rozproszonych - umiejętności. Jako, że nie istnieją wyznaczone programy nauczania dla tych sektorów, to od tych nauczycieli właśnie zależy tworzenie programów kursów, wybór odpowiednich metod jak również pomocy i materiałów.

W wielu wypadkach absolwenci kierunków językowych pracujący w lokalnych instytucjach są doskonale obeznani z różnymi potrzebami, nie tylko w zakresie odpowiednich szkoleń i wymiany doświadczeń, ale także szerszych potrzeb społecznych. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny reagować na wyzwania tego typu, co więcej nie powinny ograniczać się tylko do sfery państwowej. Muszą one odpowiednio szybko reagować jeśli zależy im na zapewnieniu sobie wglądu w proces uczenia języków obcych od samego początku edukacji.

Ciągłość procesu i postęp w nauce jako elementy kluczowe dla skutecznego i lepszego uczenia się języka obcego, a także promowanie idei wielojęzyczności oraz europejskiego celu 1+2, znalazły się w centrum licznych debat i dyskusji pomiędzy zatrudnionymi w szkołach nauczycielami, przedstawicielami uczelni, stowarzyszeń, a czasami także rządów. Te ‘punkty styczności’ przybierają często formę grup roboczych, kierujących projektowaniem albo też aktualizowaniem programów szkolnych.

W Austrii, Niemczech i Słowenii istnieją komisje programowe powoływane na szczeblu regionalnym, ministerialnym czy krajowym (w Niemczech na szczeblu landu). Składają się one głównie z wspomnianych wcześniej przedstawicieli i często jednoczą przedstawicieli rządu i szkół jak również profesjonalnych pedagogów. Na Węgrzech eksperci z wyższych uczelni są zaangażowani w opracowywanie programów dla wszystkich szczebli edukacji formalnej. W Austrii tzw. *Lehrplankommissionen* wraz z innymi ciałami starają się wypracować jednolite ścieżki poprzez różne koncepcje nauczania języka od

poziomu początkującego w szkołach podstawowych aż po średnie, łącząc w ten sposób poszczególne etapy edukacji.

1) *Próbują one osiągnąć swój cel poprzez:*

1. Formułowanie wyraźnych wytycznych dla całej edukacji formalnej, by w ten sposób zagwarantować spójność w zmianach programowych;
2. Stosowanie ESOKJ, tj. traktowanie kształcenia językowego jako całości i za pomocą ESOKJ przewyższanie ewentualnych różnic na poszczególnych etapach nauki;
3. Zwracanie uwagi nauczycieli na to, by odpowiednio oceniali kompetencje uczniów nabyte na innym etapie, czy też w innym środowisku szkolnym.

Ponadto zidentyfikowano w Austrii jeszcze inne pojedyncze inicjatywy współpracy i komunikacji pomiędzy formalnymi sektorami edukacji, co niestety nie zaowocowało systematycznymi kontaktami, ale i tak udowodniło jak ważne mogą okazać się wspólne płaszczyzny⁴.

Uczenie języka na poziomie podstawowym oraz kształcenie nauczycieli języka obcego do pracy na tym poziomie wygląda różnie w poszczególnych krajach. Aktualizacja raportu węgierskiego wskazuje, że nie zawsze można oczekiwać, iż zmiany przyniosą lepsze wyniki. Rysuje się wyraźna tendencja w kierunku po pierwsze - wczesnego uczenia się języków obcych, i po drugie - w kierunku wybierania innych języków niż angielski. To tu właśnie powinny wkroczyć instytucje szkolnictwa wyższego i systematycznie tworzyć odpowiednie programy nauczania oraz materiały we współpracy z różnymi jednostkami i nauczycielami.

Jeżeli chodzi o identyfikację typów kontaktów pomiędzy uczelniami oraz sektorem podstawowym, poza badaniami oraz tworzeniem i doskonaleniem programów nauczania, wszystkie kraje uznały szkolenia pracowników za ważną płaszczyznę. Niektóre kraje włączyły tu także opracowanie portfolio oraz wspólnych metod oceniania. Tutaj, jak wskazuje w wielu zaleceniach nasz podprojekt, rolę przewodnią muszą odegrać uczelnie wyższe. Muszą one wypracować jednolite kształcenie początkowe w miejsce kształcenia zróżnicowanego i tworzonego przez kilku uczestników; tam, gdzie już istnieje współpraca muszą wspierać odpowiednie szkolenia dla pracowników,

⁴ Austriacki raport krajowy zawiera informacje o kilku ważnych inicjatywach z Tyrolu, gdzie nauczyciele z gimnazjum oraz liceum w Telus spotykają się regularnie od kilku lat w celu omówienia treści i form kształcenia językowego w różnych obszarach. Choć wszyscy uznali te inicjatywę za udaną, ustała wraz z rozrostem miasta. W Innsbrucku, powstały próby nawiązania współpracy pomiędzy nauczycielami języka angielskiego na dwóch poziomach poprzez spotkania służące wymianie poglądów. Spotkania zaowocowały wspólnymi wizytami na zajęciach, co okazało najbardziej pouczające dla wszystkich zainteresowanych. Taka współpraca, jednakże, dotyczy zazwyczaj jedynie niewielkiej grupy nauczycieli i ustaje wraz ze zrealizowaniem określonego zadania osób zaangażowanych.

opracowywać materiały, zwłaszcza w dziedzinie e-learningu oraz podnosić świadomość w kwestiach językowych.

Bliskie kontakty pomiędzy uczelniami wyższymi oraz nauczycielami istnieją od dawna na poziomie szkół średnich. Ponieważ uniwersytety kształcą nauczycieli, mogą także współorganizować różnego rodzaju szkolenia. Powinno się współpracować poprzez tzw. 'mentoring' dla studentów odbywających praktykę pedagogiczną⁵ czy też poprzez tworzenie materiałów⁶. Co ciekawe, wszystkie cztery kraje, w których wypełniano kwestionariusze, zidentyfikowały różnego typu współpracę pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego i średniego: w dziedzinie uczenia i nauczania (tworzenie programów, kwalifikacje na wejściu i wyjściu, szkolenia dla pracowników), w organizacji (współpraca w zakresie tworzenia polityki, konsultacje i badania) oraz w kwestii materiałów i pomocy (metody kształcenia i oceniania, materiały i pomoce dydaktyczne, portfolio językowe oraz *e-learning*).

Wyjątek stanowiła jedynie kwestia walidacji i uznawania oraz relacje z uczestnikami z zewnątrz. W Austrii programy nauczania wyraźnie wymagają, by sami nauczyciele liceów brali pod uwagę punkty kontaktowe, a zatem by porozumieć się w kwestii ciągłości uczenia pomiędzy szkołami podstawowymi i średnimi. Równocześnie jednak dokument stwierdza, iż nie ma prawnego obowiązku porozumiewania się czy to w kwestii kształcenia nauczycieli, szkoleń dla pracowników czy też praktyce szkolnej. W związku z tym zaleca się, by przewyciężyć ten brak punktów styczności, tj. aby przyszli nauczyciele na wstępnym etapie kształcenia prowadzili wspólnie kursy i w ten sposób uzyskiwali informacje o wymaganiach programowych w obu sektorach⁷. Jednakże, jak wykazują doświadczenia w innych krajach, (np. w Słowenii, gdzie nauka w szkole podstawowej trwa dziewięć lat obejmując także niższy poziom

⁵ 'Mentoring' mógłby działać w obie strony: z jednej strony nauczyciele ze szkół przejmują studentów- praktykantów, a z drugiej wykładowcy uniwersyteccy lub profesorowie pomagają uczniom pisać naukowe prace w wyższych klasach szkół średnich. Takie formy współpracy zidentyfikowano w Niemczech (Universität Aachen, Landeninstitut für Schule und Weiterbildung, Gymnasiums: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gymoberst/medio/doku/facharbeit>) ale wiadomo, że istnieją także w innych krajach, np. w Słowenii. Uniwersytet w Poczdamie współpracuje ze szkołami średnimi regionu w różnych dziedzinach: wspólnie kształcą uczniów w zakresie korzystania z ICT w nauce języków obcych, uczenia autonomicznego oraz przygotowują wymianę młodzieży itp.

⁶ Na Węgrzech przygotowuje się nauczycieli szkół podstawowych i średnich do tego, by byli mentorami dla różnych instytucji kształcących nauczycieli na szczeblu uniwersyteckim. Rola mentora wymaga szeroko zakrojonej współpracy pomiędzy szkołami podstawowymi i średnimi oraz instytucjami szkolnictwa wyższego na polu organizacji, zarządzania, ewaluacji, programów oraz metod kształcenia i oceniania. Warto odnotować współpracę w rozwoju polityki i metod. Jeśli studenci instytucji kształcącej nauczycieli zdecydują się napisać pracę z metodyki nauczania języka obcego, jednym z recenzentów (zazwyczaj drugim) jest nauczyciel szkoły podstawowej lub średniej. To on może ocenić pracę pod kątem bardziej praktycznym. Podobnie rzecz się ma w Słowenii i Austrii.

⁷ Patrz: Projekt Polityki Kształcenia Językowego – raport krajowy Austria. Federalne Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury oraz Federalne Ministerstwo Nauki i Badań, 2007, str. 51-53, str. 52. http://www.oesz.at/oesko/dat/LEPP_ENGLISH_endversion070403.pdf

szkoły średniej, oraz gdzie kształcą się nauczyciele języków obcych odpowiednio dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych), nie musi to przynieść pożądaných skutków jeśli chodzi o punkty styczności. Szkoły poszczególnych poziomów edukacji skłaniają się raczej ku rywalizacji, a w konsekwencji zwiększają różnice pomiędzy poziomami. W związku z tym bardzo pożądana jest tu komunikacja i współpraca w różnych formach, organizowana i moderowana przez ISW oraz kuratoria oświaty. Powinna ona przybierać formę szkoleń dla pracowników, tworzenia programów, kształtowania polityki itp. Tam, gdzie nauczyciele świadomi są problemów i chcą je rozwiązywać, niejednokrotnie potykają się o przeszkody nie do pokonania takie jak skostnienie systemów szkolnych oraz logistyka. W większości krajów jest wręcz rzeczą nie do pomyślenia, by tworzyć grupy, w których lekcje języków obcych odbywałyby się według poziomu kompetencji, a nie wieku uczniów. Taki, bardziej zindywidualizowany i skuteczniejszy sposób wymagałby bardziej skomplikowanej logistyki, w związku z czym dyrektorzy szkół po prostu go odrzucają. W rezultacie nauczyciele języków obcych na wyższych poziomach pracują z klasami zróżnicowanymi pod względem poziomu i muszą ignorować indywidualny postęp ucznia. To jest problem, który należy rozwiązać systematycznie i na większą - regionalną lub krajową - skalę. Przykłady, jak można sobie z tym radzić byłyby szczególnie pożądane przez nowych członków UE, ponieważ szybkie zmiany oraz duża liczba reform społecznych i gospodarczych wywołuje często opór wobec dodatkowych wymagań.

Takie zjawisko zaobserwowano na Węgrzech, gdzie znacząco wzrosła liczba wyższych uczelni i – według raportu krajowego – doszło do bezpardonowej walki. Kształcenie nauczycieli stało się elementem walki o przetrwanie, w której kwestie finansowe biorą górę nad profesjonalnymi. Obecna tendencja wskazuje na odchodzenie od kształcenia z naciskiem na praktykę, w kierunku kształcenia bardziej akademickiego, tj. w kierunku bardziej teoretycznych, a mniej stosowanych podejść⁸.

⁸ W aktualizacji węgierskiego raportu krajowego z roku 2007, Klara Szabo stwierdza: „Obszar kształcenia nauczycieli jest szczególnie delikatny; istnieje niebezpieczeństwo, że rolę bardziej doświadczonych instytucji kształcenia nauczycieli, przejmą bardziej akademickie uczelnie, tj. najbardziej tradycyjne (i konserwatywne) uniwersytety. Będzie to oznaczało dużą stratę dla praktyki i doświadczenia w dydaktyce. Oznaczałoby to także, że po raz kolejny zwrócilibyśmy się w kierunku teorii zamiast bardziej 'życiowej' (i niezwykle pożądanej) praktyki. Niestety nigdy nie pyta się szkół, samorządów i organizacji rodziców jakiego kształcenia nauczycieli by oczekiwali.

Z powodu zmian demograficznych (spada liczba dzieci w wieku szkolnym) oraz stosunkowo dużej liczby absolwentów kolegiów i uniwersytetów na kierunkach nauczycielskich, obserwuje się obecnie niski prestiż zawodu nauczyciela na rynku pracy. Niebawem okaże się, iż mamy zbyt wielu nauczycieli z przestarzałą wiedzą pedagogiczną i umiejętnościami. Głównym zadaniem stanie się organizowanie dla nich szkoleń. Jeśli chodzi o kształcenie początkowe nauczycieli, należałoby odejść od aspektu ilościowego w kierunku jakościowego. Spowoduje to wzrost prestiżu zawodu, ponieważ wymagał on będzie studiów na poziomie magisterskim. Obecnie opracowuje się także (na razie teoretycznie) programy studiów dla nauczycieli w językach obcych, tj. takie, które pozwolą kształcić nauczycieli mogących nauczać

Z drugiej strony, ciągle zmiany w zasadach i realizacji kształcenia nauczycieli (dzięki Procesowi Bolońskiemu, Strategii Lizbońskiej, standardom europejskim, a zwłaszcza dzięki podejściu uwzględniającym kompetencje i efekty kształcenia na wyjściu oraz poprawianiu jakości) powinny przynieść skutek w postaci poprawy sytuacji. W Słowenii ISW są tradycyjnie odpowiedzialne za początkowe kształcenie nauczycieli wszystkich przedmiotów w szkołach średnich, ale także za nauczycieli wszystkich języków na poziomie początkowym. Projekty partnerskie (nie tylko edukacyjne!) pomiędzy szkołami oraz uczelniami wyższymi, sponsorowane przez fundusze europejskie, jak również „projekty bolońskie” w zakresie zmiany programów nauczania oraz inne zmiany jakościowe w ich wdrażaniu przyniosły skutek w postaci systematycznego podejścia do współpracy i komunikacji pomiędzy tymi szczeblami oraz w stworzeniu tzw. ‘60 ECTS’, tj. jednorocznych „modułów pedagogicznych” dla wszystkich przyszłych nauczycieli. Moduł znacznie bardziej skoncentrowany jest na praktyce; wprowadza nowe treści i promuje nowe kompetencje, a także koresponduje z współczesnymi profilami nauczycieli i standardami europejskimi. Na Węgrzech obecny system praktyki dla studentów kolegiów nauczycielskich często odwołuje się do szkół zewnętrznych. Studenci częstokroć powracają do własnych regionalnych lub lokalnych szkół, w których odbywają praktykę i w ten sposób można budować szerszą współpracę pomiędzy szkołami w różnych regionach. Tak rzecz się ma również w innych krajach, np. Słowenii. W Niemczech grupa projektowa z Hamburga stworzyła podstawowy program kształcenia nauczycieli języków obcych łącząc nauczanie poszczególnych przedmiotów z zagadnieniami pedagogicznymi. Problem jak powiązać egzaminy końcowe na poziomie szkoły średniej i wyższej (którymi projekt się nie zajmuje) rozwiązano poprzez nowe programy studiów licencjackich dla nauczycieli języka angielskiego, francuskiego, włoskiego, polskiego, rosyjskiego i hiszpańskiego na Freie Universität Berlin oraz na Uniwersytecie Poczdamskim (Brandenburgia), gdzie moduły tworzone w oparciu o ESOKJ oraz standardy ‘na wyjściu’ w szkole średniej. W Austrii odpowiednie zmiany są właśnie w toku, a informacje o nich można znaleźć cytowanym wcześniej projekcie polityki austriackiej⁹.

Wydaje się, że ESOKJ oraz portfolio zyskują coraz większą popularność w krajach Europy środkowej i wschodniej. Kwestie oceniania wszystkich sprawności językowych według odpowiednich kryteriów oraz portfolio podejmowano wspólnie w kilku regionach; często we współpracy z uczelniami wyższymi i zwłaszcza kiedy należało przeprowadzić ich badania. Otrzymano pozytywne raporty z Austrii, gdzie ESOKJ funkcjonuje jako podstawa programowa. Podobne zmiany mają zostać wprowadzone w Słowenii. Z Czech otrzymano raporty na temat wykorzystania portfolio w pojedynczych szkołach,

swojego przedmiotu (np. geografii, matematyki) w języku obcym. Zobaczymy, czy takie kierunki się zmaterializują.”

⁹ Por. http://www.oesz.at/oeko/dat/LEPP_ENGLISH_endversion070403.pdf, str. 19.

podczas gdy w Niemczech, trzyletni projekt na temat „Uczenie się i nauczanie języków jako continuum” jest w toku. Partnerami ambitnej inicjatywy (o wartości 2,5 mln €) jest kilka landów (Hessen jako koordynator, Bawaria, Brandenburgia, Bremen, Nadrenia-Westfalia i Turyngia). Ich celem jest opracowanie ogólnokrajowego i zaaprobowanego przez Radę Europy Portfolio Językowego jako narzędzia do dokumentacji i ewaluacji w szkołach podstawowych, co pomogłoby zapewnić ciągłość kształcenia języka obcego w punktach styczności ze szczeblem średnim¹⁰.

Generalnie należy podkreślić, że projekty i sieci kooperacji (czy też po prostu wspólna realizacja zadań), zwłaszcza o zasięgu międzynarodowym, współfinansowane przez inicjatywy europejskie, stają się generatorami punktów styczności; zbliżają ludzi z różnych środowisk i o różnym doświadczeniu oraz stwarzają okazje do rozmawiania i znajdowania rozwiązań. Fakt ten odnotowuje w szczególności węgierski raport krajowy¹¹. Jediną wadą takich działań jest słabe upowszechnianie wyników i kończenie współpracy po osiągnięciu określonych celów.

Jak wskazuje nasza koleżanka z Węgier, szkolenia dla pracowników to tradycyjnie dobry przykład punktu styczności pomiędzy różnymi sektorami edukacji. Oferują je kierunki filologiczne oraz pedagogiczne na wyższych uczelniach jak również prywatny sektor edukacyjny. Formalne i nieformalne więzi pomiędzy nimi oraz wymiana informacji na większą skalę pozwoliłyby lepiej koordynować imprezy, materiały czy kształtować kierunki studiów. Jednak - przede wszystkim - pozwoliłyby w pełni wykorzystać istniejącą współpracę i komunikację. Jej wnioski odnoszą się do wspomnianych wcześniej państw. Niemiecki raport krajowy opisuje ustrukturyzowaną współpracę pomiędzy sektorami edukacji w dziedzinie szkoleń dla pracowników w zakresie edukacji międzykulturowej, uczenia autonomicznego jak również kształcenia językowego dzieci i dorosłych¹².

W ciągu ostatnich dziesięciu lat pojawiła się duża liczba instytucji uczących języków obcych. Są to ośrodki, wydziały lub inne jednostki na uniwersytetach oferujących kursy zarówno dla studentów, którzy są indywidualnie zainteresowani uczeniem się języków jak i tych, którzy wybierają języki dlatego,

¹⁰ Por. <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/sprachenlehren.htm>

¹¹ Obecny system aplikowania o finansowanie projektów na Węgrzech zachęca także do zakładania konsorcjów łączących różne sfery życia i typy instytucji kształcenia. (Szkoły często współpracują z sektorem biznesowym czy też innymi typami organizacji menedżerskich). Projekty mające na celu tworzenie materiałów, podręczników, książek ćwiczeń, portfolio czy też multimediów zawierają w sobie element ich pilotowania i oceniania. Ta faza projektu wymaga współpracy pomiędzy nauczycielami języka (i częstokroć przedmiotu) w szkołach podstawowych i średnich oraz autorami materiałów pracujących w instytucjach szkolnictwa wyższego.

¹² Kolokwia Angielskie w Kassel (ang. Kassel English Colloquia) (KEC) organizowane są dwa razy w roku: uczestniczą w nich studenci i członkowie ISW, absolwenci, praktykanci i nauczyciele ze 180 szkół w regionie. Raz do roku ISW Berlina i Brandenburga organizują konferencję poświęconą problemom wspólnego kształcenia językowego i przedmiotowego.

że są one częścią ich programu studiów. W związku w obrębie poszczególnych uczelni powinna istnieć kooperacja i komunikacja w tym zakresie. Co więcej kursy muszą być powiązane z odpowiednimi dyscyplinami. Z powodu otwartości na szerszą publiczność większość tych jednostek jest tylko częściowo finansowana ze środków uczelni, zatem musi pozyskiwać środki samodzielnie.

Uniwersyteckie ośrodki nauczania języków reprezentują instytucje należące do pionowej jak i poziomej osi. W Austrii takie ośrodki założono na większości uczelni i oferują one szeroką gamę kursów. Od lat dziewięćdziesiątych uniwersytety w Niemczech, a zwłaszcza ich ośrodki języków obcych, pracują nad ogólnym systemem certyfikacji języków obcych dla celów specjalnych. Udało im się stworzyć ramę kooperacji z zainteresowanymi stronami (*Rahmenordnung für eine studienbegleitende Fremdsprachenausbildung an Universitäten und Hochschulen*) i objęły ponad czterdzieści uniwersytetów. System *UNlcert@* oparty jest na ESOKJ i zaadaptowany do potrzeb edukacji uniwersyteckiej od poziomu B1 do C2¹³. Freie Universität Berlin i jego *Sprachenzentrum* pod kierunkiem Wolfganga Mackiewicza stanowi doskonały model dla wielu niemieckich i europejskich uniwersytetów. Realizuje się tam wzorową politykę językową, która zobowiązuje studentów do rezerwowania pewnej liczby punktów zaliczeniowych na rzecz języków obcych. Ponadto, odnotowano tam liczne międzynarodowe inicjatywy (Sieci – TNP, ELC, Dialang, e-system do samooceny w zakresie języków obcych, ENLU itp.). Raport węgierski także informuje o kształceniu językowym studentów innych dyscyplin i wskazuje na dokonania Budapesztańskiego Ośrodka Języków Obcych. Uczelnie Czech i Słowenii wydają się pozostawać nieco w tyle, jako że nie wypracowały - dotychczas - systematycznych i ustrukturyzowanych rozwiązań. Na uniwersytetach w Lublanie i Koper rozpoczęto przygotowania do tworzenia ośrodków językowych, a w konsekwencji kursów i certyfikacji.

Dwie inne ważne i rozwijające się dziedziny, w których punkty styczności wydają się odgrywać kluczową rolę, to:

- wszelkie inne formy CLIL, kształcenie dwu- i wielojęzyczne, CLIL i szkolenia dla nauczycieli wszystkich poziomów edukacji, którzy uczą w językach obcych,
- edukacja zawodowa na różnych poziomach - jedna z najszybciej się rozwijających dziedzin w językach obcych.

Do dyskusji i analizy potrzeb w obu obiecujących obszarach, można wykorzystać raporty krajowe z Austrii i Węgier. W Niemczech wprowadzenie EUROPASSu w edukacji zawodowej przyniosło niezwykle pozytywne rezultaty¹⁴.

¹³ Więcej informacji na temat tego systemu certyfikacji i jego celów można znaleźć na stronie internetowej oraz w raporcie krajowym Niemiec <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert>.

¹⁴ W Niemczech instytucje edukacyjne wydały około 20.000 tzw. paszportów. Jest to łatwy i skuteczny instrument potwierdzania okresów praktycznego szkolenia za granicą.

5.1.3. Oś pozioma – kooperacja i komunikacja uczelni wyższych z innymi usługodawcami językowymi

Na osi poziomej znalazł się szeroki zakres usługodawców językowych, choć bardzo rozproszony i z nieregularną współpracą. Tu również można zaobserwować dość duże zróżnicowanie form kooperacji na polu nieobowiązkowej czy też nieformalnej edukacji. Instytucje szkolnictwa wyższego obszernie korzystają z oferty instytutów kulturowych, promują mobilność studentów, współpracują z lokalnymi i regionalnymi organami, społecznościami i innymi zainteresowanymi stronami motywując młodszych i starszych do nauki języków.

Tradycyjnie już kwitnie nauka języków obcych poza systemem edukacji formalnej, choć konkurencja – zarówno w starych jak i nowych krajach Unii – jest coraz ostrzejsza. Usługodawcami języków w starych krajach Unii są głównie ośrodki nauczania dorosłych (*Volkshochschulen*), izby handlowe, organizacje kościelne, stowarzyszenia i oczywiście szkoły językowe o określonej tradycji. Nowe kraje zostały wręcz zalane przez prywatne szkoły językowe¹⁵.

Jak wskazuje węgierski raport krajowy akredytacja i zapewnianie jakości ich usług jest coraz ważniejsza, nie tylko dlatego, że uczący się oczekują określonych wyników i jakości, ale także dlatego, że dzięki tym kursom zyskują pewne korzyści (np. zwrot podatku, pełne lub częściowe pokrycie kosztów kursu i opłat egzaminacyjnych) pod warunkiem, że zapiszą się na odpowiednio certyfikowany i akredytowany kurs¹⁶. Nie we wszystkich krajach jednak istnieje polityka uczenia się przez całe życie, która wspierałaby naukę języków obcych. Na Węgrzech szkoły językowe są akredytowane i oceniane przez specjalne komisje zewnętrzne. Zorientowane na jakość prywatne szkoły językowe częstokroć działają w ścisłej współpracy z odpowiednimi ciałami konsultacyjnymi, obejmującymi ekspertów z sektora biznesowego jak również z wydziałów filologicznych na uczelniach.

W Słowenii licencjonowane szkoły mogą wydawać państwowe certyfikaty w czterech językach (do poziomu B2). Warto nadmienić, że w tworzeniu kryteriów, programów i dokumentów egzaminacyjnych biorą też udział przedstawiciele wyższych uczelni. Niemniej jednak ten rodzaj współpracy nie został jeszcze w pełni wykorzystany jako wspólna płaszczyzna.

¹⁵ Węgry mają największą liczbę prywatnych szkół językowych w Europie wschodniej.

¹⁶ W roku 2004 około 20.000 uczniów otrzymało zwrot kosztów za zdanie egzaminu z języka obcego na poziomie średnio zaawansowanym. Źródło: Biuro informacji o egzaminach wstępnych.; Délmagyarország. 1 września 2004.

Również w Czechach takie środki zapewniania jakości wydają się bardzo potrzebne, zwłaszcza że wiele uczelni czuje się zagrożonych przez szeroką ofertę kursów dla dorosłych (patrz powyżej).

W nowych krajach UE wiele dzieci w wieku szkolnym – zwłaszcza w obszarach miejskich – uczestniczy w kursach języków obcych poza systemem szkolnym. Wynika to z przekonania ich rodziców, że oficjalne i darmowe kursy języków są nieskuteczne. W celu zapewnienia ciągłości i postępów, a więc motywacji do nauki języków, szkoły powinny brać pod uwagę poziom kompetencji uczniów, również wtedy jeśli został on osiągnięty poza systemem formalnym. Dlatego też istotna byłaby tu współpraca pomiędzy sektorami i odpowiednie działania.

Coraz bardziej zindywidualizowane podejście do kształcenia, popyt na naukę coraz to innych języków i coraz mniejsze środki finansowe oznacza dla uczelni konieczność 'dzielenia obowiązków' z usługodawcami języków z zewnątrz. W Niemczech niektóre ISW współpracują i akceptują certyfikaty innych usługodawców języka, takich jak instytucje kulturowe, szkoły językowe itp. Brak odpowiednich danych nie pozwala stwierdzić podobnego zjawiska w innych krajach, ale - z pewnością - istnieje gdzieś podobna współpraca. Jednakże, jak w przypadku wielu innych zidentyfikowanych punktów styczności, takie 'dzielenie obowiązków' nie prowadzi automatycznie do wymiany doświadczeń i bardziej złożonej komunikacji.

Dotyczy to innych typów współpracy: w niektórych krajach zewnętrznymi egzaminatorami (na egzaminach wstępnych i końcowych w kolegiach i uniwersytetach oraz egzaminach końcowych w szkołach średnich) są częstokroć nauczyciele-eksperti ze szkół różnego typu - (dysponujemy danymi z Węgier i Słowenii). To oni mogliby zapewnić współpracę pomiędzy różnymi sektorami edukacji. Podprojekt ukazał jednak, że kryteria oceny, kwalifikacje na wejściu i wyjściu, jak również programy nauczania według opisów wypracowanych przez UE/EC, nie są jeszcze dostatecznie szeroko stosowane.

Współpraca z autorami materiałów do nauczania, e-kształcenia i innych pomocy z ISW, (którzy generalnie aż do teraz działali jedynie na poziomie indywidualnym) uczyniłaby kształcenie językowe bardziej efektywnym, stymulowałaby uczenie autonomiczne, gwarantując lepsze postępy. Przyniosłoby to korzyści wszystkim zainteresowanym stronom. Raport węgierski informuje o skutecznej kooperacji ISW w tworzeniu materiałów do e-kształcenia dla CLIL itp.

Istnieje wiele innych możliwości kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych sektorów edukacji; należy tylko odpowiednio je wykorzystać. W wielu z niżej wspomnianych uczelni wyższe powinny odegrać rolę wiodącą:

- szkolenia dla pracowników - skierowane do nauczycieli programy mobilności Erasmusa stwarzają ogromne możliwości dla kontaktów pomiędzy nauczycielami szkół podstawowych i średnich, a nauczycielami szkół wyższych;

- stowarzyszenia nauczycieli języków obcych są doskonałym przykładem współpracy pomiędzy różnymi sektorami edukacji;
- wspólne konferencje i sympozja organizowane dla przedstawicieli różnych szczebli edukacji mogą tworzyć warunki do współpracy i skutkować w postaci wymiany myśli i materiałów. Wprawdzie rośnie liczba konferencji, ale wspólne publikacje nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz metodyków ze szkół wyższych należą – niestety - do rzadkości.

Chociaż powyższe możliwości wymieniono w węgierskim raporcie krajowym, dotyczyć one mogą wszystkich państw. W Niemczech powstało tzw. „2001 Forum” poświęcone kształceniu języków obcych na wyższych uczelniach jako punkcie styczności pomiędzy szkołami i edukacją dorosłych, w którym uczelnie reprezentowali dyrektorzy centrów językowych i jednostek kształcących nauczycieli języków obcych. Swoich ekspertów przysłały także stowarzyszenia języków nowożytnych oraz konferencja rektorów i tzw. DAAD. Wyniki z jego działalności miały być opublikowane i wykorzystane jako wskazówki i punkty odniesienia dla instytucjonalnej polityki językowej; dla dydaktyki języków obcych w szkołach, na uczelniach i edukacji dorosłych, kształcenia nauczycieli języków obcych, szkoleń nauczycieli języka na wyższych uczelniach oraz integracji języków obcych itp.

6. Potrzeby, przeszkody oraz zalecenia dotyczące komunikacji i kooperacji pomiędzy sektorami edukacji języków obcych

Ogólne wrażenia z wyników podprojektu we wszystkich obszarach na pionowej i poziomej osi można sprowadzić do wspólnego mianownika: istnieje wiele strukturalnych punktów styczności, sposobów współpracy i komunikacji pomiędzy partnerami zaangażowanymi w kształcenie językowe. Pozostają one jednak nie wykryte i rozproszone; mają ograniczony zasięg, liczbę, wymiar i efekty. Ponadto – co trzeba wyraźnie stwierdzić – nie są w pełni wykorzystywane. To tutaj mogłyby wkroczyć wyższe uczelnie i poprawić istniejącą sytuację.

Pierwsza potrzeba (i wynikająca stąd rekomendacja) dotyczy dodatkowej i regularnej identyfikacji działających punktów styczności, ich systematycznej promocji i wsparcia odpowiednimi środkami jak również ich ewaluacji, uznawania i rozpowszechniania wyników współpracy.

Jesteśmy świadomi wielu przeszkód stojących na drodze do osiągnięcia powyższego celu: nie jest to tylko kwestia braku umiejętności komunikacyjnych, chęci, czasu i możliwości, ale - jak wskazuje niemiecki raport krajowy - przeszkód strukturalnych, tj. wynikających z faktu, że za edukację językową odpowiedzialne są różne organy zarządzające. Stąd problemy z alokacją personelu na odpowiednich szczeblach, z brakiem integracji w systemach

edukacyjnych, z ograniczeniami psychologicznymi, finansowymi i wieloma innymi. Względna niezależność wyższych uczelni uznano także za jedną z przeszkód. Kolejną jest system finansowania szkolnictwa wyższego i obcinanie funduszy na kształcenie i badania; uczelnie zmuszone są do poszukiwania środków, a więc raczej rywalizują niż stawiają na współpracę. Niemniej jednak, aby osiągnąć nakreślone cele, należy podjąć współpracę. Choć sytuacja obecna jest daleko niewystarczająca, praktyka pokazuje, że cele te można zrealizować.

Zawarte poniżej główne potrzeby i rekomendacje dotyczą zwłaszcza krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Jednakże choć pojawiają się w raportach krajowych tej części Europy, to opisują tendencje i braki odczuwane również w innych krajach, a zatem można je potraktować niejako bardziej globalnie.

- Należy rozwijać, ustrukturyzowywać i integrować w system edukacji, kooperację i komunikację pomiędzy trzema czy czterema szczeblami edukacji od przedszkolnego po uniwersytecki. Komunikacja musi działać w obie strony. Należy podejmować i wspierać inicjatywy pochodzące od szkół i nauczycieli; wykorzystywać ich doświadczenie w programach szkół wyższych, szkoleniach dla pracowników itp. Należy szczególnie rozwijać współpracę pomiędzy szkolnictwem średnim i wyższym, ponieważ obecnie nauczyciele języków na szczeblu średnim mają zbyt ograniczone możliwości obserwowania bieżącego rozwoju na poziomie uniwersyteckim. Napięcia pomiędzy tymi dwoma szczeblami wynikają często z odmiennych oczekiwań co do kompetencji językowych 'na wejściu' czy 'wyjściu'. Można to usprawnić - a nawet wyeliminować - poprzez komunikację i wspólne realizowanie niektórych zadań.
- Na wszystkich szczeblach edukacji należy stworzyć i realizować kompleksową i przejrzystą politykę językową oraz odpowiednie plany działania. Zanim to jednak nastąpi, należy zacieśnić współpracę pomiędzy zainteresowanymi stronami we wszystkich sektorach edukacji. Polityka językowa musi podkreślać większą różnorodność kształcenia. Aby podejmować trafne decyzje dotyczące polityki językowej i pozyskiwać do niej zwolenników, nauczyciele i inne zainteresowane strony powinni bazować na rezultatach praktycznych badań i realistycznych podejść.
- Członkowie podprojektu podkreślali pilną potrzebę spójnego i powszechnego wdrażania Europejskiego Portfolio Językowego oraz ESOKJ na wszystkich poziomach od przedszkolnego po wyższe oraz idei kształcenia językowego przez całe życie. W celu zagwarantowania transparentności programów, wyników oraz indywidualnego postępu, wszystkie uczelnie powinny zobowiązać się do stosowania ESOKJ i podejmowania działań na rzecz jego upowszechniania. Ważnym jest, by zapewnić porównywalność także w sektorze prywatnym.
- Należy regularnie organizować szkolenia dla nauczycieli języków obcych. Powinny one być lepiej finansowane i uwzględniać najnowsze odkrycia w dziedzinie dydaktyki i akwizycji języków. Wdrożenie ESOKJ oraz Portfolio Językowego jest ważnym elementem szkoleń dla pracowników. Ponieważ jest to czaso- i pracochłonne, wymaga odpowiednich środków. Należy

stwarzać nowe możliwości szkoleń dla nauczycieli uwzględniających ich potrzeby. W szkoleniach tych należy zapewniać większy udział rządu, biznesu i innych instytucji. Niezbędne są także kursy dla uniwersyteckich nauczycieli języków; powinny jednak być dostosowywane do potrzeb nauczycieli i organizowane we współpracy z innymi zainteresowanymi stronami.

- Istnieje potrzeba ściślejszej współpracy pomiędzy różnymi 'aktorami', tj. władzami, uczelniami i innymi instytucjami formalnej edukacji językowej w opracowywaniu programów nauczania, kwalifikacji na wejściu i wyjściu, testów oraz akredytacji.
- Zaleca się więcej badań we wspólnych projektach (w zakresie akwizycji języka czy dydaktyki) włączających różne sektory systemu edukacji. Uczelnie powinny przejąć inicjatywę, ale warunkiem koniecznym jest finansowanie ich ze środków centralnych lub regionalnych. Należy tworzyć i rozwijać projekty badawcze związane ze studiami filologicznymi i językoznawczymi, a nadto wspierać upowszechnianie i praktyczne zastosowanie wyników takich projektów.
- Należy tworzyć więcej wspólnych publikacji autorów z różnych sektorów; organizować więcej konferencji i spotkań z udziałem nauczycieli, studentów oraz ekspertów reprezentujących różne sektory.
- Należy włożyć więcej wysiłków, zarówno na szczeblu krajowym jak i europejskim, w upowszechnianie wyników badań, rezultatów prac i innych zagadnień w obszarze studiów językowych.
- Potrzeba większej różnorodności języków obcych w edukacji zawodowej i edukacji dorosłych jak również w nauczaniu języków dla celów specjalnych. Należy wspierać dialog i wspólne przedsięwzięcia pomiędzy uczelniami oraz instytucjami edukacji dorosłych. Ponadto należy wspierać wdrożenie Europassu.
- Należy tworzyć warunki do wczesnej nauki języków obcych i poprawy spójności w kształceniu językowym w całym systemie edukacyjnym. Trzeba podkreślać funkcje komunikacyjne języka i wizję języka jako zjawiska społeczno-kulturowego. Od nauczycieli wczesnego nauczania należy wymagać odpowiedniej wiedzy specjalistycznej i sprawności.
- Należy wspierać CLIL i kształcenie wielojęzyczne na wszystkich poziomach edukacji.
- Należy uwzględniać i rozwijać szerszą współpracę w zakresie stosowania technologii językowych.
- W celu zapewnienia jakości kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, zaleca się stworzenie złożonego i jasnego systemu nadzoru i pomocy dla nauczycieli języków poprzez zaangażowanie odpowiednich organów i ekspertów.
- Uczelnie wyższe muszą otworzyć swoje programy i ofertę na bardziej zróżnicowanych uczestników, tj. innych niż studenci, zwłaszcza kiedy dotyczy to rzadziej używanych języków i wysokiego poziomu kompetencji akademickich. Pomocna może się tu okazać kooperacja ze światem pracy, tj. międzynarodowymi menedżerami czy prawnikami.
- Współpracując z innymi usługodawcami języków obcych, tj. instytucjami kultury, prywatnymi szkołami językowymi czy też szkołami dla dorosłych

można stworzyć dodatkowe możliwości i ofertę dla rzadziej używanych języków. Motywację dorosłych można kształtować współpracując z odpowiednimi instytucjami, np. uniwersytetami trzeciego wieku, oraz tworząc specjalne kursy i materiały. Aby osiągnąć te cele, należy podkreślać ideę kształcenia przez całe życie zarówno w programach studiów jak i kursach dla pracujących nauczycieli.

Neva Šlibar, Anita Malmqvist, Klara Szabo
Tłumaczenie – Sławomir Maskiewicz

