

Hanna Komorowska

Uniwersytet SWPS, Warszawa / Polen

Nauczanie języków i kultur w polskiej szkole a europejska polityka językowa

ABSTRACT

Teaching languages and cultures in Polish schools.
Responding to the European language policy

The chapter outlines trends in language education policies of the Council of Europe, the European Union and the Organisation for Economic Cooperation and Development. Special attention is given to the promotion of individual and societal multilingualism, protection of less widely used languages, care for national / ethnic languages, broadening the spectrum of languages taught in school systems as well as contributing to the education for tolerance. Against this background examples of outstanding Polish school projects completed within the frames of eTwinning and the European Language Label are presented and issues involved in designing whole school language education programs are discussed.

Keywords: language education policy, European institutions, languages, cultures, education, school language teaching, school projects.

1 Wstęp

Jako punkt wyjścia do rozważań na temat nauczania języków i kultur chciałabym zaprezentować przykładowe działania prowadzone w dwóch polskich szkołach: w szkole podstawowej, prowadzącej nauczanie języka niemieckiego, a także w liceum, prowadzącym naukę języka angielskiego.

Pierwsza szkoła, o której tu mowa, znajduje się w miejscowości Leśniów Wielki w gminie Czerwieńsk w powiecie zielonogórskim. Uczniowie klas IV-VI szkoły podstawowej, uczący się języka niemieckiego, ze swą nauczycielką panią Mileną Boguszewicz, nawiązali kontakty z najstarszymi polskimi mieszkańcami

.....

miejsowości i z byłymi, niemieckimi mieszkańcami, którzy opuścili miejscowość jako dzieci, a z ich pomocą także z innymi, którzy mieli tam niegdyś rodziny. Wspólnie zgromadzono stare fotografie, mapy oraz bogate informacje na temat zabytków i miejsc ważnych dla historii regionu, co wiązało się z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych w języku niemieckim. Zorganizowano spotkania z obecnymi i byłymi mieszkańcami, szkoła podpisała też Akt Adopcji Zabytków. Uczniowie nadal zbierają relacje, prowadzą wywiady, opiekują się miejscami pamięci, sporządzili karty zabytków i dwujęzyczną makietę Leśniowa Wielkiego. Ich projekt pod nazwą „Ślady przeszłości” uzyskał Europejski Znak Innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych w roku 2015.

Druga szkoła to liceum nr 11 w Zespole Szkół nr 19 we Wrocławiu. Uczniowie opanowujący język angielski pod kierunkiem swej nauczycielki, pani Iwony Jodłowskiej, współpracowali w latach 2014–2015 z kolegami z Grecji, Łotwy, Tunezji, Turcji, Niemiec, Rumunii, Włoch i Wielkiej Brytanii, a działało to w projekcie e-Twinning pod nazwą „One world – one race”, poświęconym tolerancji. W tym samym czasie pracowali też w innym projekcie, pod nazwą „The Big Lie”, na temat świadomej konsumpcji i związanej z nią krytycznej oceny reklam. Za te projekty w roku 2015 uzyskali ex-aequo I miejsce w kategorii szkół średnich. To samo liceum uzyskało w bieżącym roku I miejsce w Europie w kategorii wiekowej 16–19 za projekt „Mirror, mirror...” realizowany wspólnie z uczniami francuskimi i włoskimi, a dotyczący nieakceptacji swego wyglądu. W tym projekcie prowadzili wśród kolegów badania ankietowe, przygotowywali na ten temat międzynarodowe raporty, debatowali, szukali przyczyn społecznych zjawiska, analizowali rolę mediów, a nawet wspólnie stworzyli tomik poetycki na ten temat.

Przykłady tych dwóch szkół pozwalają postawić szereg pytań dotyczących celów dydaktyki języków obcych:

- Czy nauczanie języka to tylko praca lekcyjna i domowa?
- Czy nauczanie języka to tylko opanowywanie systemu językowego?
- Czy na kompetencję kulturową składa się tylko wiedza z zakresu geografii i historii danego obszaru?
- Czy z ciekawymi projektami trzeba czekać aż uczniowie osiągną wysoki poziom opanowania języka?
- Jakie są rekomendacje najważniejszych instytucji europejskich w tym względzie?

Pojawiają się też pytania innego rodzaju, mianowicie te związane z systemem kształcenia językowego:

- Jakie kierunki polityki edukacyjnej i językowej przyjmuje Rada Europy, Unia Europejska i OECD?
- Jak w świetle zaleceń międzynarodowych przedstawia się stan edukacji językowej w polskim szkolnictwie?

- Czy może przykładowe działania dwu wymienionych szkół są absolutnie wyjątkowe, nie mają wiele wspólnego z innymi i służą jako propaganda sukcesu?

Spróbuję w poniższym tekście odpowiedzieć na tak postawione pytania.

2 Cele edukacji a cele nauki języków obcych w świetle europejskiej polityki językowej. Rola kultury w dydaktyce

Spoglądając na długi już, bo ponad 70-letni okres dzielący nas od zakończenia II wojny światowej, możemy powiedzieć, że główne instytucje europejskie, a mam tu na myśli Radę Europy, Unię Europejską i Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, stosunkowo późno zajęły się bardziej szczegółowo rolą języków i kultur oraz zagadnieniem dydaktyki języków obcych. Nic w tym jednak dziwnego, gdyż pierwsze powojenne dekady przykuwały uwagę do bardziej ogólnych kwestii dotyczących stosunków międzynarodowych, podstawowego prawodawstwa, a także problemów bytowych związanych z gospodarką i handlem.

Rolę języków i kultur, a co za tym idzie także ich nauczania, najwcześniej i najgłębiej analizowała Rada Europy w Strasburgu, instytucja często – niestety – mylona z Unią Europejską. Rada zajmowała się już od momentu swego powstania w 1949 roku dbaniem o respektowanie praw człowieka, promowaniem demokracji i rządów prawa. W toku wielu działań podejmowanych przez Radę okazało się, że prawa człowieka to przede wszystkim prawa do zachowania swego języka i kultury, jakże istotne dla mniejszości narodowych w poszczególnych krajach. Okazało się też, że promowanie demokracji i rządów prawa jest możliwe tylko w społeczeństwach o dobrym dostępie do edukacji, a ta opiera się na sprawnym posługiwaniu się zarówno swym własnym językiem, jak i językiem edukacji szkolnej, który dla wielu uczniów bywa językiem drugim lub nawet trzecim. Stało się także jasne, że wprowadzenie i utrwalenie się rządów prawa jest realne wówczas, gdy obywatele władają językami obcymi, są w stanie komunikować się ze światem i porównywać swoją sytuację z realiami innych państw. Z tych powodów, po ogromnych zmianach, jakie zaszły w Europie na przełomie lat 80-tych i 90-tych, Rada zajęła się bardzo intensywnie kwestią języków i ich nauczania. Efektem tego stały się dwa podstawowe dokumenty sygnowane przez 47 państw członkowskich Rady, a mianowicie *The European Charter for Regional and Minority Languages* (Karta Praw Języków Regionalnych i Mniejszościowych) z roku 1992 (Council of Europe 1992) oraz *Framework Convention for the Protection of National Minorities* (Konwencja o Ochronie Mniejszości Narodowych) z roku 1995 (Council of Europe 1995). Oba te dokumenty promowały ochronę języków o mniejszym zasięgu, multilingwalizm – dbałość o regiony, w których używa się kilku języków, a także plurilingwalizm – umiejętność posługiwania się więcej niż jednym językiem przez poszczególnych obywateli. Miało to konsekwencje dla całej edukacji, postulowano

bowiem i wdrażano zintegrowane nauczanie języka i treści określane jako *Content and Language Integrated Learning – CLIL* (Council of Europe 1995). Bardziej szczegółowo zajęto się też kierunkowymi celami edukacji.

Ważna, a rzadko wspominana w kontekstach nauki języków, międzynarodowa organizacja – Organisation for Economic Cooperation and Development – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD włączyła się również w tym czasie do prac edukacyjnych, które przedtem pozostawały poza zakresem jej działań. Owo włączenie kwestii oświatowych do zakresu zainteresowań OECD wynikało – podobnie jak to się wówczas działo także i w brukselskich biurach Unii Europejskiej – z rodzącego się przekonania, że rozwój gospodarczy zależy od wykształcenia obywateli, a współpraca międzynarodowa – od umiejętności komunikacyjnych. Z punktu widzenia OECD najważniejsze było określenie wspólnego mianownika całej edukacji, czyli określenie jej generalnych celów, tak zwanych kompetencji kluczowych. Kwestia ustalenia liczby i rodzaju kompetencji nurtowała OECD już od roku 1996, kiedy to wdrożono projekt pod nazwą *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Framework* (DeSeCo). W ciągu kilku następnych lat listę tę doprecyzowano, co pozwoliło przeorientować kształcenie z faktów i wiedzy encyklopedycznej na kompetencje i sprawności (Dumont/Istance/ Benavides 2010, OECD 2007, 2008).

Podejście OECD ukierunkowane na kompetencje zaakceptowały wszystkie inne instytucje europejskie. Szczególne znaczenie wśród tak ujętych celów przypisano językom ojczystym, drugim i obcym. W edukacji językowej oznaczało to przeorientowanie nauki z wiedzy o języku na umiejętność porozumiewania się w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, z dążenia do pełnej poprawności gramatycznej zdań na dążenie do skutecznego przekazania informacji. Edukacja otrzymała zadanie rozwijania kompetencji umożliwiających udane komunikowanie się z przedstawicielami innych kultur i funkcjonowanie w nowym środowisku społecznym, a do tego nie wystarczają umiejętności czysto językowe. Pojawiło się przekonanie, że celem nauki języka powinna być także świadomość odrębności poszczególnych grup ludzi – grup narodowych, etnicznych, religijnych czy obyczajowych.

O ile kwestie językowe były od dawna przedmiotem badań i analiz, o tyle problematyka kultury okazała się w dydaktyce językowej dość nowa. W edukacji kulturę rozumiano do tego czasu przeważnie jako kulturę wysoką, obejmującą najważniejsze osiągnięcia nauki, literatury, muzyki i sztuk plastycznych. W nauczaniu języków obcych dominowało wtedy przekonanie, że wystarcza tu element wiedzy, a nie sprawności, a zatem przekazywać należy na przykład zestaw informacji o historii i geografii danego obszaru językowego czy też – wprowadzając elementy kultury określanej jako niska – pogłębiać znajomość realiów życia codziennego. Podejście ukierunkowane na sprawności i kompetencje oznaczało przewrót w tej kwestii.

Co więcej, kulturę zaczęto rozumieć o wiele szerzej, zakładając znaczne zróżnicowanie kulturowe poszczególnych obszarów językowych. Jak słusznie uważa Camilla Badstübner-Kizik, „to zróżnicowanie kulturowe obejmuje wszystkie sfery życia publicznego i prywatnego, przebiega wzdłuż linii lokalnych, regionalnych, społecznych, religijno-wyznaniowych, jak i pokoleniowych i zawiera różne materialne i niematerialne zjawiska od tak zwanej kultury wysokiej do kultury dnia codziennego” (Badstübner-Kizik 2015: 204). I dodaje, że „Przekazanie kompletnego i niezmiennego katalogu czy kanonu zjawisk kulturowych jest zatem niemożliwe” (ibid. 205). Co wobec tego może zdziałać dydaktyka językowa? Może ona otóż starać się, jak proponuje Claire Kramsch (2011), oprócz umiejętności językowych rozwijać kompetencję symboliczną uczniów, by umożliwić im choćby i niepełne, ale jednak rozumienie tego, jak inni widzą i interpretują świat. Nauczanie języka spleta się zatem z edukacją interkulturową, a ta obejmuje dostarczanie wiedzy o innych kulturach i właściwych dla nich stylach zachowania, kształtowanie wrażliwości i empatii, podnoszenie świadomości różnic i stereotypów, rozwijanie umiejętności obserwacji, interpretowania wypowiedzi, zawieszenia osądu i powstrzymania się od wartościowania, współdziałania nawet w sytuacji braku wzajemnej akceptacji poglądów, a do tego również kształtowanie strategii odpowiedniego zachowania i dostosowywania go do odmiennych sytuacji kulturowych (Aleksandrowicz-Pędich 2005). Połączenie nauki języka i kultury zyskiwało na znaczeniu, gdyż coraz istotniejsza stała się potrzeba walki z ksenofobią i promowania dialogu interkulturowego.

Wszystkie te zmiany przybrały w instytucjach europejskich wymiar praktyczny. Do istotnych dokumentów Rady Europy doszła wtedy autobiografia uczącego się, dotycząca doświadczeń w kontaktach z innymi kulturami i samooceny ukierunkowanej na kształtowanie zainteresowania nimi. Była to *Autobiography of Intercultural Encounters – Autobiografia Spotkań Międzykulturowych* (Council of Europe 2009). Powstał też w Radzie Europy poradnik tworzenia programów wspomagających naukę języków i kultur pod tytułem *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al. 2010). Wkrótce potem w European Centre for Modern Languages, czyli podległym Radzie Europejskiej ECML, Europejskim Centrum Języków Nowożytnych, opracowano system analizy kształcenia interkulturowego pod redakcją Michela Candelier *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* FREPA / CARAP (Candelier et al. 2010).

Dokumenty te pokazały, że edukacja interkulturowa oznacza również świadomość własnego sposobu widzenia i interpretacji, a tym samym także i rozumienie własnej kultury wraz z umiejętnością porównywania i rozważnego dokonywania ocen (Byram 2014). To z kolei możliwe jest tylko pod warunkiem interdyscyplinarności nauki szkolnej, gdyż wchodzi tu w grę wiele aspektów historycznych,

geograficznych socjologicznych, psychologicznych i medialnych, których analiza przekracza granice nauczanych przedmiotów. Niezbędna jest więc współpraca nauczycieli i zainicjowanie działań wychodzących poza teren szkoły. To z kolei może być skuteczne tylko wtedy, gdy uczący się żywo zainteresują się danym tematem. Pokazują to dobitnie przytoczone na początku przykłady projektów realizowanych w dwu polskich szkołach.

Jasne sformułowanie celów kierunkowych edukacji, a wśród nich szczegółowych celów kształcenia językowego, to jeszcze nie wszystko. Ich realizacja odbywać się musi w określonym systemie szkolnym i w odpowiednich warunkach organizacyjnych. Rekomendacje w tej dziedzinie dla krajów członkowskich sformułowały obie główne instytucje europejskie, to znaczy Rada Europy i Unia Europejska.

3 System kształcenia językowego w rekomendacjach instytucji europejskich

W Radzie Europy do realizacji w nowym stuleciu zaplanowano działania systemowe zmierzające do upowszechnienia znajomości języków drugich i obcych. Działania te zapoczątkował dokument pod nazwą *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages / Rekomendacja 98(6) dla Komitetu Ministrów Państw Członkowskich na temat języków nowożytnych* z roku 1998. Rekomendacja ta po raz pierwszy w historii edukacji postulowała upowszechnianie nauki języków obcych i zwiększenie ich liczby w ofertach wszystkich systemów szkolnych 47 państw członkowskich, taką organizację nauczania i uczenia się, która wesprze zastosowanie podejścia komunikacyjnego w dydaktyce językowej, umożliwienie nauki języków po zakończeniu edukacji formalnej, a więc przez całe życie, intensyfikację wymian pedagogicznych młodzieży z różnych krajów, jak również wprowadzenie nowych technologii do nauki języków (Council of Europe 1998).

W toku analiz i międzynarodowych dyskusji toczących się w Radzie Europy uznano też, że niezbędna jest porównywalność systemów kształcenia i efektów nauczania języków w poszczególnych krajach oraz wzmocnienie autonomii uczących się poprzez nacisk na samoocenę. I tak już pierwsza dekada nowego stulecia przyniosła kluczowe rozwiązania w polityce językowej, a wśród nich przede wszystkim najważniejszy dokument *the Common European Framework of Reference for Languages – learning, teaching, assessment; Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – ESOKJ* (Council of Europe 2001). CEFR, jak zazwyczaj określa się ten dokument, wprowadził sześć poziomów biegłości A1-C2, według których kategoryzuje się dziś kursy językowe, podręczniki, egzaminy i certyfikaty na całym świecie. W tym samym roku powstał europejski dokument samooceny umiejętności językowych *the European Language Portfolio – ELP; Europejskie Portfolio*

Językowe – EPJ (Council of Europe 2001), a nieco później – w roku 2007 – podobny dotyczący samooceny umiejętności dydaktycznych przyszłych nauczycieli języków *The European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL*; *Europejskie Portfolio dla Przyszłych Nauczycieli Języków Obcych* (Newby et al. 2007).

Rada Europy zadbała też o jakość wprowadzanych rozwiązań, wydając *Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education* (Council of Europe 2012). Rekomendacja ta dotyczy nie tylko przedmiotów językowych, ale całej edukacji, gdyż – co Rada zawsze silnie podkreśla – skoro całość nauki szkolnej odbywa się poprzez język, kwestie jakości dotyczą nie tylko dydaktyki języków obcych, ale też wszystkich pozostałych przedmiotów. Wszyscy nauczyciele są więc w dużej mierze nauczycielami języka edukacji szkolnej, który nie dla wszystkich uczniów jest językiem ojczystym, i który – w swym akademickim wydaniu – bywa wyzwaniem nawet dla uczniów z lokalnego środowiska, ale pochodzących z rodzin na co dzień posługujących się tak zwanym kodem ograniczonym (Bernstein 1990, 2001).

Działania Rady Europy stały się w tym czasie zbieżne z kierunkami polityki edukacyjnej, jakie wyznaczyła Unia Europejska – instytucja, która od momentu swego powołania w roku 1957 jeszcze jako Europejska Wspólnota Gospodarcza za główny cel stawia sobie kwestie ekonomiczne. Edukacja, nauka i komunikacja językowa weszły w zakres jej zainteresowań dlatego, że państwa członkowskie doszły do wniosku, podobnie jak to się już wcześniej stało w OECD, że od tych właśnie czynników zależy szybki i trwały sukces gospodarczy. Na początku nowego stulecia owo przekonanie o kluczowej roli edukacji językowej dla osiągnięcia celów ekonomicznych znalazło wyraz w dokumentach powstałych w wyniku spotkań na szczycie w Lizbonie i Barcelonie. Państwa członkowskie w liczbie wówczas 27 zobowiązały się do wprowadzenia w swych systemach oświatowych nauki dwu języków obcych równolegle z nauką języka ojczystego, obniżenia wieku rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego, a w konsekwencji także i drugiego języka obcego, wprowadzania nowych technologii do wspierania nauki języka i dbałości o jakość kształcenia nauczycieli, a w konsekwencji także o jakość edukacji językowej (European Council 2002).

Systemowe rozwiązania w szkolnictwie podstawowym i średnim nie okazały się jednak wystarczające. Dlatego właśnie, w tym samym czasie zwrócono uwagę na dalsze etapy życia i nauki. Promocję języków zaczęto od szkół wyższych, przede wszystkim więc wskazano potrzebę internacjonalizacji uniwersytetów oraz zapewnienia porównywalności kwalifikacji i dyplomów. Zwrócono także uwagę na zapewnienie możliwości kontynuacji nauki w ramach tak zwanej *life long education*, czyli uczenia się przez całe życie.

Jak widać, zgodność linii polityki edukacyjnej różnych instytucji międzynarodowych rysuje się bardzo wyraźnie. Dobitym tego dowodem jest fakt, iż Unia Europejska poparła wszystkie propozycje Rady Europy, a zgodziła się także na

propozycję kompetencji kluczowych wysuniętą przez OECD. W tym celu Unia zastosowała środki zapewniając pełną promocję koncepcji kompetencji kluczowych w postaci dwu rekomendacji dla wszystkich rządów państw członkowskich. Pierwsza z nich, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* – OJ L 394, 30.12.2006 – *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [Dz.U. L 394 z 30.12.2006] (European Parliament 2006), określa kompetencje wspólne wszystkim systemom edukacyjnym. Druga, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* – *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (European Parliament 2008), wprowadza dla wszystkich państw członkowskich wzór europejskich kwalifikacji kluczowych i zasadę nauczania na wszystkich szczeblach według opracowanych w każdym państwie krajowych kwalifikacji kluczowych.

4 Polska szkoła a tendencje europejskie

Polski system edukacji bardzo szybko i pozytywnie odpowiedział na postulaty głównych instytucji międzynarodowych, gdyż dokonała się już wtedy w Polsce zmiana ustrojowa i kraj zwrócił się w stronę wartości europejskich.

Reakcja na ustalenia Rady Europy pojawiła się bardzo szybko. Zalecenia *Karty Języków Regionalnych i Mniejszościowych* były wdrażane w Polsce już w latach 90-tych, a pełny wymiar uzyskały po przegłosowaniu w Sejmie *Ustawy o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym* (2005).

Nasz system szkolny szybko też odpowiedział pozytywnie na rekomendacje Rady dotyczące poszerzenia oferty języków nauczanych w szkole. Polska nie usunęła języka rosyjskiego, ale ustawiła ten wcześniej dominujący politycznie język na równi z innymi językami obcymi nauczanyymi w szkołach różnych szczebli. Szkoły podstawowe już od początku lat 90-tych miały możliwość włączenia do swej oferty przynajmniej jednego z czterech języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego, a szkoły ponadpodstawowe – z sześciu języków, gdyż ofertę do wyboru poszerzono o język włoski i hiszpański. Choć początkowo szkoły napotykały problemy ze znalezieniem odpowiedniej kadry, dziś nie ma z tym już poważniejszych trudności.

Bardzo szybko Polska zastosowała się także do rekomendacji związanych z tak zwanym wczesnym startem w nauce języków obcych. Obniżono wiek rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego początkowo do klasy IV, później do klasy I, teraz zaś do poziomu przedszkolnego. Wcześniej rozpoczyna się nauka drugiego języka obcego – dziś jest ona obowiązkowa od 13-go roku życia ucznia.

Nowa, zewnętrzna matura oraz przygotowane polskie wersje Europejskiego Portfolio Językowego dla pięciu różnych grup wiekowych umożliwiły podnoszenie poziomu oceniania i wdrażanie uczniów do samooceny. Kąciaki samooceny znajdują się dziś w praktycznie każdym podręczniku do nauki języka obcego.

Polski system szkolny – już wcześniej tak skutecznie i pozytywnie reagujący na postulaty Rady Europy – nie miał tym samym żadnych trudności z zastosowaniem się do organizacyjnych ustaleń Unii Europejskiej. Równie szybko i skutecznie były u nas realizowane rekomendacje OECD i UE w kwestii kwalifikacji kluczowych. Na podstawie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych Polska w krótkim czasie opracowała Krajowe Ramy Kwalifikacyjne, a uczelnie wyższe dostosowały swe programy do ich wymogów. Do szkół sprawnie weszły nowe technologie; nauczyciele coraz chętniej wprowadzali do szkół komputery.

Jedynym, ale za to poważnym, problemem okazały się kwestie jakości kształcenia. Wyniki egzaminów gimnazjalnych i poziom zdawalności matury z języków obcych nie napawają optymizmem, nie poprawiają też obrazu porównania międzynarodowe. Niskie efekty szkolnej nauki języków w naszym kraju stwierdzono na przykład w badaniu 15-latków, jakie przeprowadzono w ramach projektu unijnego *SurveyLang* (2012) na próbie 50 000 uczniów z 15 krajów. Tak słabe wyniki polska szkoła uzyskała w badaniach 15-latków pomimo posiadania dobrej kadry pedagogicznej w gimnazjach i liceach, choć nie zawsze jeszcze szkołom podstawowym udaje się znaleźć dobrego nauczyciela. System działających przez 25 lat kolegów nauczycielskich przygotował wykwalifikowane kadry. Absolwenci kolegów mogli uzyskać licencjat uniwersytetu sprawującego opiekę nad programem kolegium i kontynuować naukę na studiach magisterskich z uwagi na wejście w życie systemu bolońskiego w uczelniach wyższych.

Nawet najlepszy nauczyciel nie zdziała jednak cudów, jeśli jest zmuszony uczyć w zbyt licznych klasach, w których możliwość rozwijania sprawności żywego języka jest znacznie ograniczona. Sytuację utrudnia też wciąż fakt, iż na danym poziomie spotykają się uczniowie o różnej liczbie lat nauki języka – niektórzy rozpoczynali naukę już w przedszkolu, inni od początku szkoły, jeszcze inni dopiero od klasy IV, część uczy się języka poza szkołą, a wymiar nauki prywatnej jest też ogromnie zróżnicowany. Z czasem, gdy wszystkie dzieci będą już rozpoczynać naukę języka w przedszkolu, sytuacja ulegnie poprawie, wciąż jednak nauczanie w klasach o tak zróżnicowanym wewnątrznie poziomie językowym uczniów stanowi poważne wyzwanie dla nauczyciela.

Pomimo tych trudności nauczyciele czynią wiele starań, co powoduje, że dwie przytoczone na wstępie szkoły, acz zdecydowanie wyróżniające się, nie są wyjątkiem co do typu prowadzonych działań. Dzięki wysokim kwalifikacjom wielu nauczycieli i motywacji uczących się z entuzjazmem zostały w Polsce przyjęte programy Comenius i Erasmus, umożliwiające wymiany młodzieżowe na wszystkich poziomach edukacji. Oparty na mediach elektronicznych program

eTwinning, pozwalający na współpracę ponad granicami, spotkał się w Polsce z tak żywym zainteresowaniem, że nasz kraj wybił się na czołową w Europie pod względem co do liczby prowadzonych projektów. Polscy nauczyciele zaangażowani w *eTwinning* w liczbie aż 30 000 stanowią dziś 10% wszystkich europejskich pedagogów uczestniczących w programie (www.frse.org.pl). Jakość projektów, jakie prowadzą z uczniami, jest też wysoka, o czym świadczy pierwsza nagroda w Brukseli dla projektu przygotowywanego we wspomnianym już wyżej wrocławskim liceum. Na konkurs Europejskiego Znaku Innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych od kilkunastu lat corocznie wpływa od 50 do 150 wniosków, a wybór najlepszych projektów z racji wysokiej jakości zgłoszeń jest naprawdę trudny. Szczególnie cieszy włączenie do nauki języków wielu elementów edukacji interkulturowej. Oto kilka przykładów z ostatnich lat. Ich bardziej szczegółowe opisy można znaleźć na stronach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (www.frse.org.pl).

W projekcie „Schule macht Musik, Musik macht Schule” uczniowie szkoły podstawowej z Lubina pod kierunkiem grupy swych nauczycieli przygotowali przedstawienie w języku niemieckim „Muzykanci z Bremy” wg braci Grimm, w którym zapoznawali się z niemiecką muzyką rozrywkową i wykorzystywali jej fragmenty.

W projekcie „Z językiem niemieckim do Europy” realizowanym w gimnazjum w Międzyborzu pod kierunkiem nauczycielki, pani Karoliny Skoczylas, uczniowie – wspólnie z kolegami z Czech, Niemiec, Litwy i Estonii – realizowali kursy internetowe dotyczące historii Berlina i Drezna, a także kurs „W niemieckojęzycznym świecie bajek”, łącząc rozwijanie umiejętności językowych z rozszerzaniem wiedzy historycznej, umiejętnościami fotografowania oraz sprawnościami komputerowymi.

W Technikum nr 8 z Zespołu Szkół Ekonomicznych we Wrocławiu uczniowie pod kierunkiem nauczycielek języka angielskiego, pań Bożeny Ferens i Renaty Walczak, przygotowali wraz z kolegami z Madrytu i Frankfurtu nad Menem projekt „Młodzi przedsiębiorcy – Young Entrepreneurs”, w którym prezentowali siebie i swoje miasta, przygotowali też słowniczek ekonomiczny, który pozwolił im skonstruować prezentacje marketingowe produktów lokalnych i przygotować się do rozmów kwalifikacyjnych.

Studium Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu przygotowało projekt polegający na zorganizowaniu szkoleń dla osób pracujących z zakresu komunikacji biznesowej, korespondencji handlowej, prezentacji i negocjacji, co umożliwiałoby jednocześnie doskonalenie umiejętności językowych i zawodowych. Włączono też moduły interkulturowe, by przełamać bariery, stereotypy i uprzedzenia.

Studenci z Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu pod kierunkiem Prof. Barbary Skowronek pracowali z dziećmi ze szkoły waldorfskiej, rozwijali swe umiejętności kulturowe w obrębie własnej społeczności; rozwiązywali

i wyjaśniali trudne sytuacje mające podłoże kulturowe, analizując zdarzenia krytyczne.

Zespół Szkół Gastronomicznych i Handlowych w Bielsku-Białej w projekcie „Apetyczna strona języka obcego, czyli tworzymy modę na zdrowe zakupy i zdrowy apetyt” skłania uczniów pracujących pod kierunkiem nauczycielki, pani Lidii Szarek, by łączyli kwestie stylu życia z nauką języka niemieckiego – uczniowie tworzyli książkę kucharską i projekty sklepów z opisami produktów i scenkami teatralnymi w języku obcym.

Ta sama szkoła prowadziła też wartościowy i atrakcyjny, ale też zabawny projekt „W poszukiwaniu utraconych smaków stołu cesarskiego”. Uczniowie we współpracy z lokalną piekarnią parową przygotowali film o powstawaniu bułki kajzerki, przygotowali też w języku niemieckim warsztaty cukiernicze poświęcone przygotowywaniu takich specjalów jak tort Sachera i omlet cesarski.

W skutecznym i nowoczesnym prowadzeniu nauki języka i kultury szkołom i nauczycielom pomagają także działania instytucji edukacyjnych, społecznych i kulturalnych. Instytut Goethego przygotował projekt „Deutsch-Wagen-Tour”, o wielu już edycjach, który promuje kulturę, język i kraj naszych sąsiadów. Kolorowe samochody wypełnione nowoczesnymi pomocami naukowymi dojeżdżają do najdalszych zakątków Polski, gdzie doświadczeni lektorzy prowadzi niekonwencjonalne zajęcia językowe i kulturowe, w które włączają nauczycieli, rodziców, dyrektorów szkół i lokalną administrację. Instytut zrealizował także projekt „Niemiecki ma klasę” dotyczący wspólnego projektowania przestrzeni klasowej tak, by okazała się motywująca i stymulująca do efektywnej nauki języka. Wraz z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli – CODN, dziś ORE, Instytut przeprowadził projekt DELFORT obejmujący cykl warsztatów dla nauczycieli w zakresach takich jak nauczanie wczesnoszkolne, dwujęzyczne, nauczanie w szkołach zawodowych, przygotowanie do matury i wykorzystywanie nowych technologii w nauce języków obcych.

Oddział warszawski Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego organizuje od roku 2011 Konkurs Piosenki Niemieckojęzycznej, w którym corocznie bierze udział około 150 uczniów.

Wiele projektów międzyprzedmiotowych jest wspieranych przez Centrum Edukacji Obywatelskie. Tak było na przykład w przypadku wspomnianego na wstępie projektu szkoły podstawowej z Leśniowa Wielkiego.

Wsparcie znajduje się też w instytucjach kultury. We Wrocławiu popularność zyskał projekt „FunEnglish w bibliotece” oferujący bezpłatne szkolenia dla bibliotekarzy wprowadzających w świat Internetu i języków obcych.

Istnieje, jak pokazują to wspomniane wyżej projekty, wiele niezwykle pozytywnych przykładów nowoczesnego, wartościowego i atrakcyjnego nauczania języków i kultur na jakże różnych poziomach polskiego systemu edukacji, poczynając od przedszkola aż do nauczania dorosłych.

5 Posumowanie. Wnioski

Jak widać z powyższych rozważań organizacyjne kwestie nauczania języków obcych w Polsce zostały rozwiązane dość szybko i dość efektywnie, a przy tym zgodnie z rekomendacjami polityki językowej i edukacyjnej Rady Europy, Unii Europejskiej i OECD. Skutecznie zaplanowano i zrealizowano też kształcenie przyszłych nauczycieli i doskonalenie umiejętności osób już pracujących w szkołach wszystkich szczebli. W ogromnym stopniu zmianie uległa metodyka pracy nad językiem, dziś ukierunkowana na praktyczne umiejętności porozumiewania się w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Kultura stała się ważnym elementem nauki języka, a proces uczenia się stał się bardziej autonomiczny i wykroczył poza ramy systemu klasowo-lekcyjnego, o czym świadczą podane w tekście przykłady projektów.

Do rozwiązania pozostaje kwestia efektywności nauki szkolnej, tę jednak można rozwiązać tylko poprzez większe zaangażowanie budżetu państwa, które pozwoliłoby na zmniejszenie liczebności klas i zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na naukę języka.

Literatura

- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015). „Języki i pamięć kulturowa. O glottodydaktycznym potencjale miejsc pamięci”. W: *Neofilolog* 52, 2. S. 203–218.
- Beacco, Jean-Claude/ Byram, Michael/ Cavalli, Marisa/ Coste, Daniel/ Egli Cuenat, Mirjam/ Goullier, Francis/ Panthier, Johanna (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London.
- Bernstein, Basil (2001). „From Pedagogies to Knowledges”. W: Morais, A. (red.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York. S. 363–368.
- Byram, Michael (2014). „Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural Citizenship”. W: *Language, Culture and Curriculum* 27(3). S. 209–225.
- Candelier, Michel/ Camilleri-Grima, Antoinette/ Castellotti, Véronique/ de Pietro, Jean-François/ Lörincz, Ildiko/ Meissner, Franz-Joseph/ Schröder-Sura, Anna, Noguerol, Artur/ Molinié, Muriel (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA/CARAP*. Graz.
- Council of Europe (1992). *European Charter for Regional and Minority Rights*. Strasbourg.

- Council of Europe (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Strasbourg.
- Council of Europe (1998). *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Strasbourg.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework for Languages: Teaching, Learning, Assessment*. Cambridge.
- Council of Europe (2001). *The European Language Portfolio*. Strasbourg.
- Council of Europe (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg.
- Council of Europe (2012). *Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education*. Strasbourg.
- Dumont, Hanna/ Istance David/ Benavides, Francisco. (red.) (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris.
- European Council (2002). *Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010*. Brussels.
- European Parliament (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning – OJ L 394, 30.12.2006*. Brussels.
- European Parliament (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Brussels.
- European Union (1995). *Council Resolution of 31 March 1995 on Improving and Diversifying Language Teaching within the Educational Systems of the European Union*. Brussels.
- European Union (2000). *European Report on the Quality of School Education*. Brussels.
- EURYDICE (2005, 2008, 2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels.
- EURYDICE (2005, 2008, 2012). *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*. Warszawa.
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Brussels.
- EURYDICE (2006). *Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*. Warszawa.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. www.frse.org.pl (dostęp: 23.11.2016).
- Graz Declaration "Quality education for plurilingual people living in multilingual societies". <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aqGGfvUVxoo=&tabid> (dostęp: 23.11.2016).
- Newby, David/ Allan, Rebecca/ Fenner, Anne Brit/ Komorowska, Hanna/ Jones, Barry/ Soghikyan, Kristina (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz.
- OECD (2007). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris.

- OECD (2008). *Trends Shaping Education*. Paris.
- SIO (2016). *Języki obce i języki mniejszości narodowych*. Warszawa 2016. <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html> (dostęp: 30.03.2016).
- Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report* (2012). Brussels.
- Komorowska, Hanna (2012). „The Teacher Training Project in Poland”. W: Tribble, CH. (red.) *Managing Change in English Language Teaching. Lessons from Experience*. London. S. 147–153.
- Pawlak, Mirosław (2015). *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa.
- Ustawa o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym*. 6 stycznia 2005. Dziennik Ustaw nr 17 Poz. 141.