



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści  
edukacji

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT ANALITYCZNY

# Polityka językowa w Europie



*Redakcja merytoryczna:*  
dr Magdalena Szpotowicz

*Recenzent:*  
prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska

*Autor:*  
Katarzyna Kutylowska

*Redakcja językowa:*  
Katarzyna Kupiszewska-Grzybowska

*Wydawca:*  
Instytut Badań Edukacyjnych  
ul. Górczewska 8  
01-180 Warszawa  
tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013

*Skład, druk:*  
Drukarnia TINTA, Z. Szymański  
ul. Żwirki i Wigury 22  
13-200 Działdowo  
[www.drukarniatinta.pl](http://www.drukarniatinta.pl)

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

<b>Streszczenie</b> .....	5
<b>Language policy in Europe</b> .....	7
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Wprowadzenie</b> .....	9
<b>1. Europejska polityka językowa</b> .....	11
1.1. Definicje polityki językowej .....	11
1.2. Europa wielojęzyczna .....	12
1.3. Przegląd najważniejszych dokumentów kształtujących europejską politykę językową ...	16
<b>2. Znaczenie znajomości języków obcych</b> .....	23
2.1. Opinie Europejczyków o znaczeniu znajomości języków .....	23
2.2. Języki a gospodarka, gospodarka a polityka językowa .....	27
2.3. Działania Unii Europejskiej na rzecz promowania wielojęzyczności w świecie biznesu ...	28
2.4. Wartości rynkowe znajomości języków obcych ... ..	29
2.5. Kształcenie językowe dla rynku pracy .....	37
2.6. Wnioski .....	51
<b>3. Języki w Europie</b> .....	53
3.1. System językowy Unii Europejskiej .....	53
3.2. Edukacja językowa dzieci należących do społeczności mniejszościowych oraz dzieci-imigrantów w Europie .....	58
3.3. Sytuacja osób dla których język nauczania nie jest ich językiem ojczystym .....	62
3.4. Wnioski .....	70
<b>4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie</b> .....	71
4.1. Organizacja nauczania języków obcych .....	71
4.2. Oferta językowa .....	78
4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich .....	83
4.4. Wnioski .....	90
<b>5. Rola mediów w uczeniu się języków</b> .....	91
5.1. Wykorzystanie mediów w podnoszeniu kompetencji językowych oraz promowaniu uczenia się przez całe życie .....	91
5.2. Potencjał edukacyjny wykorzystania napisów w obcojęzycznych programach telewizyjnych .....	95
5.3. Wnioski .....	103
<b>6. Podsumowanie i rekomendacje</b> .....	104

<b>7. Literatura cytowana</b> .....	107
<b>Wykaz skrótów użytych w rysunkach i tabelach</b> .....	121
<b>Spis tabel</b> .....	123
<b>Spis rysunków</b> .....	124

## Streszczenie

Choć Europa jest drugim najmniejszym kontynentem świata, to na tej stosunkowo niewielkiej powierzchni skupia prawdziwe bogactwo kultur, religii i języków. Z jednej strony taka różnorodność stanowi impuls do wymiany ubogacających doświadczeń i otwarcia na inne społeczności, ale z drugiej strony może być również źródłem problemów. Najprostszym tego przykładem są kłopoty wynikające z trudności w komunikacji ze względu na mnogość języków europejskich. Duże organizacje europejskie – instytucje Unii Europejskiej oraz Rada Europy regularnie publikują rekomendacje w dziedzinie polityki językowej tak, aby była ona jak najbardziej spójna i efektywna. Celem niniejszego raportu jest naszkicowanie głównych europejskich tendencji w zakresie edukacji oraz polityki językowej oraz zaprezentowanie, jak rozwiązania przyjęte w Polsce wpisują się w te tendencje.

W rozdziale 1. omówiono podstawowe zagadnienia związane z założeniami oraz celami, które stawia przed sobą europejska polityka językowa. Rozdział ten zawiera przegląd najważniejszych dokumentów opublikowanych przez instytucje Unii Europejskiej oraz Radę Europy, które na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci wyznaczały główne kierunki działań w dziedzinie komunikacji językowej. W dokumentach opublikowanych w ostatnich latach na pierwszy plan wysuwa się kilka zagadnień dotyczących kluczowych obszarów realizacji polityki językowej. Kwestiom tym poświęcono kolejne rozdziały. Jako że znajomość języków na rynku pracy jest uznawana za jedną z kompetencji kluczowych, związek pomiędzy polityką językową a gospodarką został szczegółowo omówiony w rozdziale 2. Natomiast rozdział 3. poświęcono wielojęzyczności Europy, która jest widoczna zarówno na poziomie systemu językowego UE, jak i działań UE i Rady Europy na rzecz ochrony i promocji języków mniejszościowych oraz języków imigrantów. Ze względu na rosnącą liczbę języków i narodowości w państwach europejskich rośnie również grupa uczniów, dla których język nauczania nie jest jednocześnie językiem rodzimym. Z taką sytuacją spotykamy się coraz częściej również w polskich szkołach, ze względu na systematycznie rosnący odsetek imigrantów w naszym kraju. W rozdziale 4. omówiono organizację nauczania języków w szkołach w Europie, a także wskazano główne kierunki przemian w tej dziedzinie. Wreszcie, rozdział 5. pokazuje, że realizacja założeń polityki językowej wykracza poza przestrzeń klasy szkolnej. Komisja Europejska podkreśla od lat potrzebę stworzenia środowiska przyjaznego językom (*language-friendly environment*). Na tej płaszczyźnie ogromną rolę mają do odegrania media. W Polsce potencjał mediów w zakresie uczenia się języków jest wciąż niewykorzystany i dlatego mediom poświęcono tak dużo uwagi.



## Language policy in Europe

### Abstract

Despite being the second smallest continent on Earth, Europe hosts a multitude of cultures, religions and languages. On one hand such diversity can inspire intercultural dialogue, but on the other it can be the source of disharmony. The simplest example of potential problems is communication difficulty which stems from the number of languages spoken in Europe. The two main European organizations – The European Union and The Council of Europe regularly recommend changes to language policy to render it more coherent and effective across Europe. This report presents the development of European language policy and describes particular solutions adopted in Poland compared with solutions adopted in other countries. It focuses on the prominent areas of language policy, including: the relationship between economics and language competence, the protection and promotion of minority and immigrant languages, the organisation of language teaching in European schools and the role of the media in creating a language-friendly environment. The final chapter describes issues concerning the media in detail as it seems that this extra-curricular potential is not adequately developed in Poland.





# Wprowadzenie

Analiza rozwiązań w zakresie polityki językowej przyjętych w Europie zawarta w niniejszym raporcie została przeprowadzona w ramach projektu systemowego *Entuzjaści Edukacji, Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego*. Projekt ten jest realizowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1 Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty.

Głównym celem raportu jest naświetlenie założeń oraz kierunków działań w zakresie europejskiej polityki językowej realizowanej na trzech poziomach. Po pierwsze, na poziomie rekomendacji Rady Europy oraz instytucji Unii Europejskiej, które tworzą podwaliny dla działań podejmowanych przez kraje członkowskie. Po drugie, na poziomie rozwiązań systemowych w kwestii edukacji językowej w poszczególnych krajach europejskich. Po trzecie, w szerszym wymiarze roli znajomości języków na rynku pracy oraz tworzenia środowiska przyjaznego językom, które w dużej mierze jest budowane przez działalność mediów. Z analizy europejskiej polityki językowej na ww. trzech poziomach wynika szereg wniosków dotyczących nauczania języków zarówno w kraju, jak i w Europie. W oparciu o te wnioski opracowano również rekomendacje dla polityki językowej realizowanej w Polsce. Zawarta w raporcie analiza sytuacji uczenia się i nauczania języków obcych w Europie jest adresowana do instytucji i osób zajmujących się kształceniem językowym w Polsce, zarówno na poziomie decyzji politycznych i organizacyjnych, a więc: ministerstw, ośrodków wspierających rozwój zawodowy nauczycieli, ośrodków badawczych (a zwłaszcza instytucji akademickich), kuratoriów, samorządów, dyrektorów szkół, jak również osób bezpośrednio zaangażowanych w proces nauczania języków: pracowników instytucji kształcących nauczycieli języków oraz samych nauczycieli.



## 1. Europejska polityka językowa

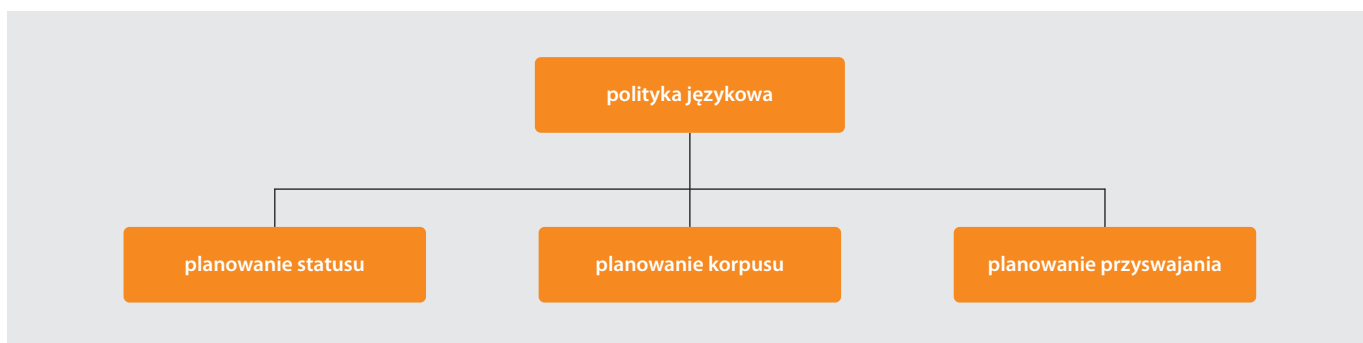
### 1.1. Definicje polityki językowej

Temat polityki językowej pojawił się na forum międzynarodowym dopiero w latach 60. i 70. XX wieku i początkowo dotyczył głównie dekolonizacji i problemów językowych, z którymi borykały się nowo powstałe państwa. Pomimo oskarżeń o sprzyjanie elitom i działanie wbrew idei społecznej i ekonomicznej równości (Ferguson, 2006: 3), zainteresowanie tą dziedziną nie skończyło się wraz z zakończeniem procesów dekolonizacyjnych. Przeciwnie, w roku 2000 i 2001 pojawiły się nawet dwa czasopisma naukowe poświęcone wyłącznie tej tematyce: *Current Issues in Language Planning* oraz *Language Policy*. Nastąpiła również zasadnicza zmiana, jeśli chodzi o przedmiot zainteresowania polityki językowej. Odstąpiono od wąskiej perspektywy skupiającej się głównie na budowaniu tożsamości narodowej opartej na języku w krajach postkolonialnych na rzecz włączenia takich tematów jak: prawa mniejszości narodowych, globalizacja i szerokie użycie języka angielskiego jako międzynarodowego środka komunikacji czy edukacja dwujęzyczna (Ferguson, 2006: 3).

Definicja polityki językowej zależy również od tego, kto się nią zajmuje, gdyż różne środowiska w zależności od przedmiotu swego zainteresowania akcentują różne aspekty tejże polityki. Pisarek (2008) podkreśla jednak, że aby opisać politykę językową choćby tylko w odniesieniu do jednego jej wymiaru i tylko w wybranych państwach, należy wziąć pod uwagę co najmniej trzy jej aspekty: prawny, kulturalno-językowy i edukacyjny. Aspekt prawny obejmuje wszelkie regulacje ze strony państwa dotyczące języka i jego statusu (języki urzędowe). Aspekt kulturalno-językowy odnosi się do działań ukierunkowanych na poprawność językową. Aspekt edukacyjny dotyczy działań w dziedzinie nauczania języków obcych.

Philipson (2003: 14) rozróżnia trzy typy polityki językowej – planowanie statusu, planowanie korpusu oraz planowanie przyswajania (rys. 1.).

Rysunek 1. Zakres działania polityki językowej



Źródło: opracowanie własne na podstawie Philipson, 2003: 14

Planowanie statusu pozostaje najczęściej w zakresie kompetencji instytucji państwowych i sprowadza się do nadawania określonych funkcji poszczególnym językom w skali kraju lub instytucji przy pomocy konstytucji lub aktów normatywnych. Planowaniem korpusu natomiast najczęściej zajmują się specjalnie do tego celu powołane instytucje, których zadaniem jest określanie reguł dotyczących poprawności leksykalnej, gramatycznej i ortograficznej w danym języku. Planowanie przyswajania dotyczy kwestii nauczania języków w systemie edukacji. Instytucje rządowe wpływają bezpośrednio na organizację nauczania języków w szkołach, na przykład poprzez wprowadzenie obowiązkowego nauczania określonego języka. Co ciekawe, choć angielski nie ma takiego charakteru w większości krajów europejskich, jest on najczęściej nauczany językiem w szkołach w Europie (Philipson, 2003: 14). Fakt, że niniejsza praca skupia się na planowaniu przyswajania nie oznacza, że pozostałe

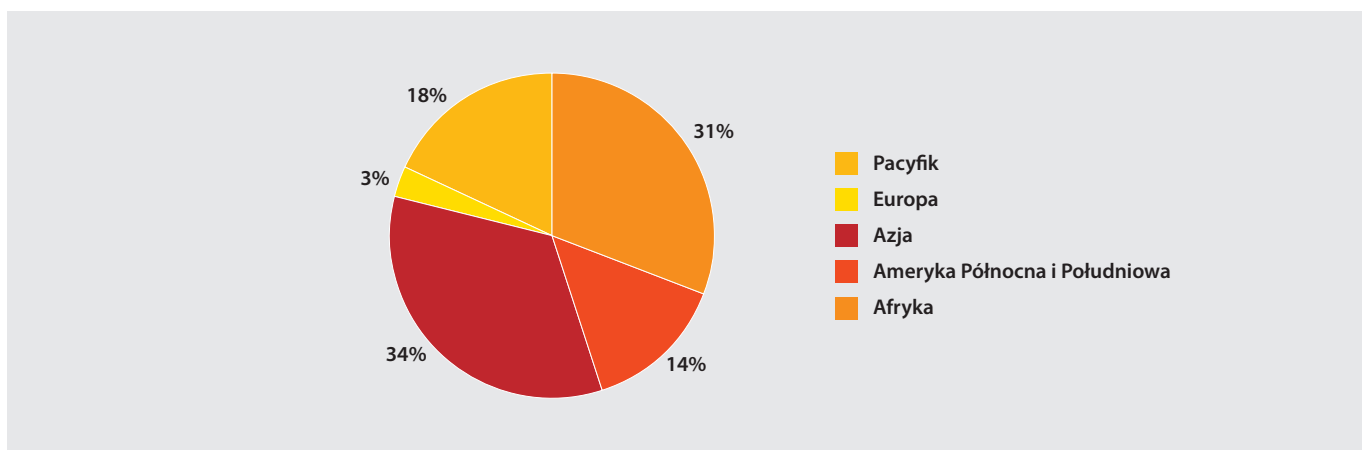
plaszczyny polityki językowej zostaną pominięte, gdyż nie można przeprowadzić rzetelnej analizy jednego tylko poziomu zupełnie ignorując pozostałe. Na przykład decyzje dotyczące statusu języków w danym kraju mogą skutkować konsekwencjami na poziomie kształcenia językowego. Co więcej, niektóre z unijnych decyzji odnoszących się do statusu języków w UE (głównie zasada absolutnej równorzędności wszystkich języków urzędowych) budzą coraz więcej wątpliwości oraz pytań, na które będą musiały sobie odpowiedzieć nie tylko instytucje wysokiego szczebla, ale również ministerstwa edukacji, czy inne jednostki czuwające nad kształceniem w poszczególnych krajach członkowskich.

Jak widać polityka językowa jest dziedziną wieloaspektową, obejmującą różne poziomy obecności języka w życiu publicznym i systemie edukacyjnym. Niemożliwe jest zatem wyczerpanie tematu w tak krótkim opracowaniu jak niniejszy raport, który skupi się jedynie na wybranych aspektach europejskiej polityki językowej, mając na względzie zarówno rekomendacje Unii Europejskiej, jak i Rady Europy. Oprócz omówienia znaczenia znajomości języków (rozdz. 2.) oraz organizacji nauczania języków w szkołach w Europie (rozdz. 4.), szczególną uwagę poświęcono roli mediów w uczeniu się języków (rozdz. 5.). Przytoczona wyżej definicja polityki językowej obejmuje również promocję wielojęzyczności. Wprawdzie Polska jest krajem w dużej mierze jednojęzycznym i wielojęzyczność nie będzie głównym przedmiotem tego raportu, to biorąc pod uwagę liczne mniejszości narodowe i etniczne, języki regionalne oraz wzrastającą liczbę emigrantów w Polsce, ta kwestia będzie podjęta w rozdziale 3. Ponadto ze względu na przynależność do UE Polska jest zobowiązana do podejmowania określonych działań w kwestii ochrony języków mniejszościowych i wywiązuje się z tych obowiązków bardzo rzetelnie. Szczegółowy opis tych działań zawarto w podrozdziale 3.3.

### 1.2. Europa wielojęzyczna

Analizując dokumenty dotyczące polityki językowej w Europie widać, że na pierwszy plan wysuwa się niespotykane w innych organizacjach przekonanie o wielojęzyczności obywateli UE jako fundamencie do zbudowania prawdziwie zjednoczonej Europy. Wydawać by się mogło, że mnogość kultur, religii, a także różne doświadczenia historyczne państw członkowskich nie służą wytworzeniu w Europejczykach poczucia jedności i tożsamości europejskiej. Ta różnorodność jest bardzo widoczna na poziomie językowym, aczkolwiek, jak zauważa Strubell (2007: 149) Europa nie jest wcale najbardziej zróżnicowanym językowo kontynentem, pod tym względem przewyższają ją znacznie Afryka czy Azja. Jak przedstawia poniższy wykres (rys. 2.) języki używane w Europie stanowią jedynie 3% wszystkich żywych języków świata (Lewis, 2009).

Rysunek 2. Rozmieszczenie geograficzne żywych języków świata



Źródło: Lewis, 2009

W przypadku Azji czy Afryki bogactwo językowe jest szczególnie widoczne w strefie kontaktów nieformalnych, natomiast znacznie mniejsze w przypadku komunikacji w strefie publicznej, np. administracji czy biznesie. W Europie dominująca rola języków rodzimych widoczna jest we wszystkich sferach życia (Szul, 2007: 74). Strubell (2007: 149-150) zauważa, że tym, co czyni Europę wyjątkową pod względem języków, jest fakt, że była ona pierwszym kontynentem, gdzie ukształtowały się tradycje piśmiennicze. Powstałe dokumenty, a potem utwory literackie miały moc scalania narodów. Uwzględniając to tradycyjne przekonanie, skądinąd bardzo w Europie rozpowszechnione i wciąż silne, że język jest głównym nośnikiem tożsamości narodowej, a jeden naród to jeden język, idea stworzenia tożsamości europejskiej wydaje się nierealna. W świadomości społecznej wiarę w jednoczącą siłę wielojęzyczności UE może dodatkowo osłabiać fakt, że polityka językowa nie jest elementem żadnej polityki wspólnotowej. W związku z tym *de facto* nie istnieje nic, co można by nazwać „wspólną polityką językową” wszystkich krajów UE. Wprawdzie instytucje UE wpływają pośrednio na kształt krajowych polityk językowych, jednak każdy kraj prowadzi własną politykę.

#### 1.2.1. Definicja wielojęzyczności

Według Komisji Europejskiej (KE) wielojęzyczność (*multilingualism*) obecna jest w Europie na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, jako umiejętność porozumiewania się więcej niż jednym językiem przez jednostki, a po drugie, jako koegzystencja różnych grup społecznych posługujących się różnymi językami w obrębie jednego obszaru geograficznego (Zygierewicz, 2010). Rada Europy posługuje się natomiast nieco inną terminologią – *plurilingualism* w odniesieniu do danej osoby posługującej się wieloma językami oraz *multilingualism* w odniesieniu do różnorodności językowej w danym regionie. Według Mackiewicza (2002: 1) różnice terminologiczne są wynikiem różnych strategii tłumaczeniowych przyjętych przez Radę Europy i KE na skutek problemów ze znalezieniem w języku angielskim odpowiednika francuskich i niemieckich słów. Podczas gdy w języku francuskim i niemieckim funkcjonują odrębne terminy określające umiejętność posługiwania się wieloma językami przez jednostkę (*plurilinguisme/Mehrsprachigkeit*) oraz występowanie wielu języków w danej społeczności (*multilinguisme/Vielsprachigkeit*), w języku angielskim istnieje jedno słowo określające oba te zjawiska – *multilingualism*. Rada Europy po prostu przetłumaczyła dosłownie oba terminy z francuskiego na angielski jako *plurilingualism* i *multilingualism*. Natomiast Komisja Europejska używa jednego terminu *multilingualism* w odniesieniu do jednostkowej i społecznej różnorodności językowej. Niemniej okazuje się, że nie rodzi to żadnych problemów terminologicznych, ponieważ w dokumentach UE pojawia się rozróżnienie na *individual multilingualism* (wielojęzyczność u/wśród jednostek) i *multilingualism* (np. Komisja Europejska, 2005: 3-5, Wspólnoty Europejskie, 2007: 5-6), co odpowiada terminom *plurilingualism* i *multilingualism*. Po polsku funkcjonują również terminy plurilingwalizm lub różnojęzyczność (*plurilingualism/individual multilingualism*) oraz multilingwalizm/wielojęzyczność (*multilingualism*). W niniejszym tekście indywidualne umiejętności danej osoby są określane zarówno terminem różnojęzyczność, jak i wielojęzyczność.

Używanie terminu różnojęzyczność w dokumentach unijnych w odniesieniu do umiejętności językowych danej osoby wpłynęło na zmiany w rozumieniu pojęcia wielojęzyczność (Otwinowska-Kasztelanic, 2009: 190). Herdina i Jessner (2002) definiują wielojęzyczność jako zdolność używania kilku języków, przy czym znajomość poszczególnych języków nie musi być perfekcyjna, ale pozwalająca na skuteczne porozumiewanie się z innymi ludźmi w różnych sytuacjach. Na kompetencję komunikacyjną osób wielojęzycznych składają się nie tylko wiedza językowa, ale również połączenia pomiędzy poszczególnymi językami, które powstają w umyśle takich osób. Osoby różnojęzyczne charakteryzują się większą wrażliwością na podobieństwa pomiędzy językami i dzięki temu posiadają „umiejętność skutecznego działania w wielonarodowej i wielokulturowej społeczności” (Otwinowska-Kasztelanic, 2009: 190).

Raport z badania *Languages in a Network of European Excellence* (LINEE) (LINEE, 2010: 24) ujawnił, że choć wielojęzyczność jest przedmiotem wielu unijnych tekstów, to dokładne znaczenie tego terminu nie jest całkowicie jasne dla różnych grup, w tym decydentów politycznych. Autorzy raportu podkreślają, że definicje wielojęzyczności zawarte w dokumentach UE zawierają pewną wewnętrzną

sprzeczność, która utrudnia jednoznaczne jej zdefiniowanie i która uwidoczniła się w trakcie wywiadów przeprowadzonych w ramach badania. Respondenci, w tym decydenci, utożsamiają wielojęzyczność albo z ochroną praw człowieka, w tym ochroną języków mniejszości narodowych, albo ze zwiększonymi szansami na rynku pracy, które daje znajomość języków. Rozumienie wielojęzyczności w dany sposób przekłada się bezpośrednio na postrzeganie statusu danego języka oraz jego promocję. Podczas gdy zgodnie z dyskursem praw człowieka języki o małym zasięgu są cenione na równi z językami o szerokim zasięgu, patrzenie na wielojęzyczność przez pryzmat zwiększania szans na rynku pracy oznacza, w opinii respondentów, promocję przede wszystkim określonych języków o dużym zasięgu lub kombinacji takich języków. Decydenci nie są w stanie pogodzić ze sobą tych dwóch sprzecznych założeń i skupiają się wyłącznie na jednym z nich, ignorując to drugie.

#### 1.2.2. Geneza wielojęzyczności w europejskiej polityce językowej

Pawłowski (2008: 113) wskazuje dwa zasadnicze źródła wielojęzyczności Unii Europejskiej. Pierwszym z nich jest głęboko zakorzeniona w mentalności Europejczyków doktryna nacjonalizmu, która dotyczy kwestii językowych, uznając właśnie język za nośnik tradycji i główny element odpowiedzialny za budowanie jednolitej tożsamości narodowej. Ściśle związana z ideologią nacjonalizmu jest również koncepcja państwa narodowego (jeden naród, jedno państwo, jeden język), która istotnie zyskała na popularności w Europie na początku XX w. i wpłynęła na obecny kształt polityczny Starego Kontynentu. Wielojęzyczność Europy ukształtowała się na drodze skomplikowanej i niespokojnej historii wzajemnych relacji państw przeplatanej okresami sporów i harmonijnej egzystencji. Jednym z czynników historycznych, który przyczynił się do umocnienia w wielu Europejczykach przekonania, że to właśnie język rodzimy stanowi główne spoiwo narodu, była dominacja polityczna ZSRR w Europie Wschodniej. Jednym z przejawów tej dominacji było wprowadzenie obowiązkowej nauki języka rosyjskiego w szkołach w państwach znajdujących się w strefie wpływów ZSRR. Zabieg ten, choć miał służyć wykształceniu tożsamości sowieckiej, w rzeczywistości przyczynił się m.in. w krajach bałtyckich do umocnienia pozycji języków rodzimych jako spoiwa narodu i instrumentu obrony przed wpływami silnego politycznie języka i kultury. Poprzez obecność języka rosyjskiego, który miał służyć osłabieniu więzi z językiem rodzimym, znaczenie języków narodowych nie tylko nie osłabło, ale przybrało na sile (Haarmann, 1991: 109). Piętno historii w kształtowaniu stosunków pomiędzy członkami UE jest zresztą nie do przecenienia, co potwierdza wskazane przez Pawłowskiego (2008: 114) drugie źródło wielojęzyczności UE, które „ma co prawda wymiar formalno-prawny, a nie historyczny, jest jednak konsekwencją wydarzeń historycznych”. Po okrucieństwach dwóch wojen światowych ubiegłego wieku, które karmiły się ideologią nacjonalistyczną, w świadomości Europejczyków zrodziło się przekonanie o konieczności odejścia od polityki konfrontacji na rzecz współpracy między narodami w duchu poszanowania tożsamości narodowej i językowej wszystkich państw.

UE podkreśla, że idea wielojęzyczności, czy też multilingwalizmu, stanowi jej kamień węgielny, a główną myślą przyświecającą promowaniu równości wszystkich języków są przede wszystkim przesłanki demokratyczne i nowoczesne koncepcje praw człowieka. Co więcej, skoro prawo stanowione przez UE jest wiążące dla wszystkich krajów członkowskich, musi być ono dla nich zrozumiałe, a niezajomość języków obcych nie może być barierą uniemożliwiającą jego poznanie. Szczególnie mocno akcentowany jest fakt, że pomimo polityki integracji na poziomie politycznym i gospodarczym, UE aktywnie wspiera niezaprzeczone prawa swoich obywateli do wyrażania się we własnym języku, a mnogość języków i nierzadko trudna do zrealizowania polityka wielojęzyczności jest postrzegana jako skarb Europy i jej ogromny atut<sup>1</sup>. Jako wzór państwom członkowskim często stawiana jest Szwajcaria, która od lat udowadnia, że różnorodność językowa może być atutem, a nie obciążeniem<sup>2</sup>. Mollin (2006: 57) twierdzi jednak, że w Europie nigdy nie wykształciły się tradycje wielojęzyczności, a za sprawą wyjątkowej wręcz w skali świata jednojęzyczności państw europejskich mieszkańcy Starego Kontynentu dorastają w przekonaniu, że języki nie przenikają się wzajemnie, ale

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/languages/at-a-glance/doc1458\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/at-a-glance/doc1458_pl.htm)

<sup>2</sup> Wypowiedz Waltera Hallsteina (pierwszego przewodniczącego KE) cytowana w Łuczak, J. (2009: 111).

są pojedynczymi, oderwanymi od siebie tworam<sup>3</sup>. W wyniku takiego nastawienia, nawet w krajach pozornie wielojęzycznych, jak Belgia czy Szwajcaria, nie możemy mówić o pełnej wielojęzyczności, ale raczej o powielonej jednojęzyczności skupionej na określonym terenie, stanowiącym jednostkę państwową, gdzie życie codzienne nie ma charakteru zgoła wielojęzycznego.

#### 1.2.3. Promocja wielojęzyczności

Wielojęzyczność jest szeroko promowana zarówno przez instytucje UE, jak i przez Radę Europy. Jeśli chodzi o instytucje UE, to w zakresie polityki oświatowej aktywne są głównie Komisja Europejska, której wpływ jest znaczący, pomimo że nie ma ona mocy stanowiącej oraz Rada Unii Europejskiej. KE wychodzi z licznymi inicjatywami i sugestiami dotyczącymi polityki językowej, zwłaszcza na poziomie planowania przyswajania, które stanowią bodziec dla krajów członkowskich UE do podjęcia odpowiednich działań na terenie swojego kraju. Jednym z głównych celów, jakie stawia przed sobą UE jest ochrona wszystkich języków europejskich oraz promocja plurilingwalizmu, jako elementu na drodze do wykształcenia społeczeństw wielojęzycznych. Obywatele UE powinni mieć szansę nauki języków już od najmłodszych lat, aby poznać co najmniej dwa języki oprócz języka ojczystego (Rada Europejska, 2002). UE podkreśla również znaczenie znajomości języków dla gospodarki i wskazuje wielojęzyczność, jako warunek do osiągnięcia większej konkurencyjności na rynku pracy, zwiększenia potencjału intelektualnego, a w perspektywie globalnej dalszego rozwoju Starego Kontynentu. Szanując różnorodność językową Europy, UE pragnie zapewnić wszystkim swoim obywatelom dostęp do aktów prawnych i innych istotnych dokumentów w ich języku ojczystym.

Działania zachęcające do współpracy państw członkowskich w dziedzinie edukacji i wspierania wielojęzyczności podejmowane są również przez Radę Europy. Polityka językowa tej instytucji koncentruje się na dążeniu do zwiększenia liczby nauczanych obowiązkowo języków, zmian w programach nauczania języków obcych (zwiększanie ich różnorodności i wzbogacanie o ćwiczenia z wykorzystaniem nowych technologii) oraz podnoszenia kwalifikacji nauczycieli przez doskonalenie zawodowe i udział w międzynarodowych wymianach pedagogicznych.

UE i Rada Europy szeroko promują wielojęzyczność oraz równy status wszystkich języków, jak również poszanowanie indywidualnych decyzji państw członkowskich. Najlepszym tego wyrazem jest choćby unijne motto „Zjednoczeni w różnorodności”, czy tytuły innych dokumentów promujących wielojęzyczność: *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę* (Grupa Intelektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego, 2008), *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (Komisja Europejska, 2008a) czy hasła organizowanego corocznie (26 września) wspólnie przez KE i Radę Europy Dnia Języków, np. „Języki otwierają drzwi!” i „Bogactwo języków – bogactwem Europy”. Również częstotliwość, z jaką instytucje UE oraz Rada Europy podkreślają w swoich dokumentach konieczność urozmaicenia repertuaru językowego Europejczyków świadczy o znaczeniu, jakie te instytucje przywiązują do promowania różnojęzyczności (szczegółowy przegląd dokumentów tych instytucji w podrozdziale 1.3.). Głównym celem europejskiej polityki językowej jest zapewnienie Europejczykom dostępu do edukacji plurilingwalnej, a więc takiej, która każdemu obywatelowi umożliwi naukę różnych, w tym mniej popularnych, języków obcych. Badania nad różnojęzycznością potwierdzają, że osoby posługujące się kilkoma językami charakteryzują się dużą wrażliwością na podobieństwa i różnice między językami (Otwinowska-Kasztelaniec, 2009: 190). Wynika to w dużej mierze z faktu, że osoba posługująca się wieloma językami ma szerszy i łatwiejszy dostęp do tzw. ogólnej sprawności językowej (*common underlying proficiency*), która umożliwia transfer międzyjęzykowy. Taki transfer obejmuje nie tylko aspekty lingwistyczne, ale także metody i pewne strategie uczenia się języków. „W konsekwencji takie podejście generuje nowy paradygmat edukacji językowej, którym nie jest dążenie do rozwijania perfekcyjnej znajomości danego języka [...], ale rozwijanie umiejętności w jak największej liczbie języków, co umożliwi efektywną komunikację i mobilność” (Cybulska, 2009: 100).

<sup>3</sup> Mollin (2006: 57) powołuje się na dane z bazy Ethnologue (wyd. 15), dotyczące liczby języków przypadających na milion osób na poszczególnych kontynentach – w Oceanii to 49,89, w Afryce 3,09, w obu Amerykach 1,29, w Azji 1,03, a w Europie zaledwie 0,3.

### 1.3. Przegląd najważniejszych dokumentów kształtujących europejską politykę językową

Polityka językowa w ujęciu Rady Europy i UE to szereg pomysłów, sugestii i priorytetów odnoszących się do systemów kształcenia. Pomysły te dotyczą pięciu głównych zagadnień: doboru języków w ofercie edukacyjnej szkół, statusu języków obcych i mniejszościowych, zasad i procedur nauczania, egzaminów i systemu certyfikacji oraz kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli (Komorowska, 2004: 38). Jeśli chodzi o działania UE, to z formalno-prawnego punktu widzenia nie istnieje, co można by nazwać wspólną unijną polityką językową, która mogłaby być narzucona wszystkim państwom członkowskim. Polityka językowa nie wchodzi w skład żadnej polityki unijnej, ale jest kształtowana na zasadzie pomocniczości, do której odwołuje się art. 149 *Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską* (wersja skonsolidowana, 1997):

1. Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową.

Nie oznacza to jednak, że żadne działania w tej dziedzinie nie są prowadzone albo że są prowadzone w sposób nieskoordynowany. Już art. 149 cytowanego powyżej *Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską* w kolejnych punktach nakreśla kierunki działań Wspólnoty w zakresie edukacji i kształcenia: rozwój i rozpowszechnianie języków państw członkowskich oraz wspieranie mobilności studentów i nauczycieli przez uznawanie dyplomów i toku studiów, współpracę między instytucjami edukacyjnymi i kształcenie na odległość.

Co ciekawe, pierwotnie polityka edukacyjna nie wchodziła w skład polityki wspólnotowej (Coulmas, 1991: 9). Jednak w obliczu stale rosnącego znaczenia edukacji dla rozwoju gospodarki, w 1974 r. Komisja Wspólnot Europejskich przedstawiła plan działań w tej dziedzinie, który został zaakceptowany dwa lata później przez Radę i ministrów edukacji państw członkowskich (Council of European Communities and the Ministers of Education, 1976). Plan ten zakładał między innymi podniesienie jakości kształcenia językowego poprzez następujące działania:

- zapewnienie uczniom możliwości nauki co najmniej jednego języka obcego używanego na terytorium Wspólnot,
- organizowanie obowiązkowych wyjazdów przyszłych nauczycieli języków obcych do krajów, gdzie używa się danego języka,
- promocję uczenia się języków obcych w kontekstach nieformalnych, która miała dokonywać się za pośrednictwem mediów i była adresowana głównie do dorosłych,
- umożliwienie przepływu informacji i wymiany uwag pomiędzy decydentami a specjalistami z zakresu nauczania języków poprzez zorganizowane konsultacje,
- czerpanie z wyników badań nad metodologią nauczania języków obcych, zwłaszcza tych prowadzonych przez Radę Europy.

Obecnie, pomimo zasadniczych różnic w systemach edukacji krajów członkowskich<sup>4</sup>, Unia Europejska kształtuje politykę językową w odniesieniu do krajów członkowskich, kierując się w swoich działaniach poszanowaniem tej różnorodności oraz zasadą subsydiarności<sup>5</sup>. Na poziomie statusu główną instytucją odpowiedzialną za kształt polityki edukacyjnej jest Rada UE. W praktyce to państwa członkowskie

<sup>4</sup> Na stronie <http://www.eurydice.org.pl> można znaleźć szczegółowe informacje dotyczące systemów edukacji w UE. W zakładce „Systemy edukacji w Europie” dostępny jest dokument „Struktura systemów 2009/10” przedstawiający w formie diagramów europejskie systemy edukacyjne, natomiast w zakładce „Publikacje” znajdziemy „Zestawienie systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej i EOG” opracowane w 2009 r. przez M. Górówską-Fells i B. Piatos na podstawie *National Summary Sheets*, Eurydice.

<sup>5</sup> Zasada subsydiarności (lub inaczej zasada pomocniczości), która została potwierdzona w art. 5 *Traktatu o Unii Europejskiej* (1992) stanowi jedną z podstawowych zasad ustrojowych UE. Zasada ta określa podział kompetencji i zadań pomiędzy instytucjami UE a administracją państw członkowskich. Instytucje unijne mogą interweniować czy podjąć określone działania tylko jeśli zabiegi te byłyby bardziej skuteczne i efektywne niż gdyby zostały przeprowadzone przez poszczególne państwa członkowskie.



decydują o tym, które języki zyskają status urzędowych, gdyż na podstawie art. 290 EWG wszelkie zmiany w systemie językowym UE wymagają jednomyślnej zgody Rady UE. Natomiast na poziomie planowania przyswajania niezwykle istotne są działania Komisji Europejskiej, która choć nie może wymusić na państwach członkowskich zastosowania się do wysuniętych przez siebie propozycji, opracowuje konkretne strategie, plany i programy dotyczące wielojęzyczności i polityki językowej, a następnie zachęca państwa UE do ich wdrożenia (Łuczak, 2009: 118).

Również Rada Europy, której działania wiążą się głównie z szeroko pojętą ochroną praw człowieka (m.in. ochrona praw mniejszości narodowych i etnicznych, różnorodności kulturowej Europy, walka z rasizmem i nietolerancją, zapewnianie wolności wypowiedzi w mediach oraz równości praw kobiet i mężczyzn<sup>6</sup>), ma znaczący wkład w promowanie różnorodności językowej w Europie. Od 2009 r. funkcjonuje, powstała pod auspicjami Rady Europy, platforma internetowa dotycząca wielojęzyczności. Znajduje się tam szereg materiałów dotyczących wielojęzycznej i wielokulturowej edukacji: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp)

Mimo że aktywna i szeroko zakrojona promocja uczenia się języków w imię ukształtowania społeczeństwa gotowego stawić czoła wyzwaniom nadchodzących dziesięcioleci jest prowadzona w Europie stosunkowo od niedawna, bo od ok. 15-20 lat, to liczba działań podjętych przez UE i Radę Europy jest tak długa, że szczegółowe ich omówienie wykracza znacznie poza ramy tego raportu. Przedstawione zostaną jedynie inicjatywy, które można uznać za przełomowe dla kształtowania przemyślanej polityki językowej<sup>7</sup>.

W kwestii polityki językowej kształtowanej przez Komisję Europejską, pierwszym kluczowym dokumentem podkreślającym znaczenie rozwoju edukacji, w tym nauki języków obcych, dla rozwoju gospodarczego krajów członkowskich i zwiększenia możliwości zawodowych ich obywateli była przyjęta w 2000 r. strategia lizbońska (Rada Europejska, 2000). Zakładała ona, że do 2010 r. gospodarka europejska na wzór gospodarki amerykańskiej stanie się najbardziej efektywną i dynamiczną gospodarką świata. Aby tego dokonać, zwiększone miały zostać nakłady na edukację oraz zwiększony odsetek uczniów w wieku 18-24 lata kontynuujących naukę. Szerzej rozpowszechnione miało zostać także kształcenie ustawiczne oraz doskonalenie zawodowe za granicą<sup>8</sup>. Już dwa lata później, podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie (Rada Europejska, 2002), bardzo precyzyjnie określono cele w zakresie edukacji językowej – wprowadzenie w 2003 r. europejskiego wskaźnika kompetencji językowych oraz nauczanie przynajmniej dwóch języków obcych od wczesnego wieku, dzięki czemu miał się podnieść poziom umiejętności podstawowych<sup>9</sup>. Prace nad opracowaniem wskaźnika nie przebiegały jednak w prognozowanym tempie. W 2009 r. Komisja Europejska

<sup>6</sup> [http://www.coe.org.pl/pl/rada\\_europy/dzialalnosc](http://www.coe.org.pl/pl/rada_europy/dzialalnosc)

<sup>7</sup> Na stronie [http://eur-lex.europa.eu/en/dossier/dossier\\_11.htm](http://eur-lex.europa.eu/en/dossier/dossier_11.htm) dostępne są teksty wielu dokumentów dotyczących wielojęzyczności w odniesieniu do działań organów UE z podziałem na akty ustawodawcze i przygotowawcze. Natomiast na stronie KE [http://ec.europa.eu/languages/library/key-documents\\_type\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/library/key-documents_type_en.htm) (brak wersji w języku polskim) dostępna jest baza dokumentów dotyczących promowania wielojęzyczności w latach 1992-2012 przez Radę Europejską, Komisję Europejską, Parlament Europejski i Komisję Regionów.

<sup>8</sup> Niestety pojawiają się liczne głosy, że patrząc na stopień realizacji założeń strategii lizbońskiej z obecnej perspektywy nie spełniła ona pokładanych w niej nadziei. Opinie sugerujące, że strategia okazała się porażką pojawiają się zarówno w Polsce (wypowiedzi uczestników debaty „Niespełnione marzenia, czyli krajobraz po Strategii Lizbońskiej” zorganizowanej przez Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego w 2010 r.; T. Wróblewski, *Europy nie stać na miłość w czasach zarazy*. Rzeczpospolita, 2010, jak i za granicą (*Swede admits Lisbon Agenda failure*. EurActiv, 2009.).

<sup>9</sup> W białej księdze kształcenia i doskonalenia *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (Komisja Europejska, 1995) określono umiejętności podstawowe jako umiejętność czytania, pisanie i liczenia. Powinny być one rozwijane na kolejnych etapach edukacyjnych począwszy od szkoły podstawowej. Strategia lizbońska zakładała, że inwestycja w kapitał ludzki ma być realizowana między innymi przez określenie, jakie umiejętności podstawowe powinni posiadać obywatele UE, aby móc swobodnie funkcjonować w zmieniającym się świecie. W późniejszych dokumentach pojawia się rozróżnienie pomiędzy umiejętnościami podstawowymi, a kompetencjami kluczowymi. Te drugie są szerszym pojęciem i zawierają w sobie szereg umiejętności. W *zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, kompetencje kluczowe zostały zdefiniowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Co do kryteriów stworzenia tych definicji to, pierwszym kryterium wyboru powinny być potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa. Kompetencje kluczowe winny bowiem odpowiadać potrzebom całej społeczności, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Po drugie, muszą one pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury. Następnym czynnikiem decydującym o ich znaczeniu jest kontekst, w jakim będą stosowane (*Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, 2002).

została wezwana do zaprezentowania do końca 2012 r. propozycji poziomów odniesienia w zakresie umiejętności językowych (*benchmarks*) (Rada Unii Europejskiej, 2009). Prace nad stworzeniem tych ważnych narzędzi były prowadzone w oparciu o wyniki pierwszego *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* (*European Survey on Language Competences, ESLC*). W opublikowanym w listopadzie 2012 r. dokumencie *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych* (Komisja Europejska, 2012a) czytamy, że wyniki badania ESLC sugerują niedostateczną skuteczność systemów edukacji państw członkowskich w przygotowaniu młodzieży do efektywnego działania na rynku pracy. Odsetek uczniów osiągających poziom samodzielności w posługiwaniu się językiem obcym (co najmniej poziom B1 według ESOKJ) pod koniec nauki w gimnazjum wynosił we Francji tylko 14%, a w Wielkiej Brytanii zaledwie 9%. Z drugiej strony na Malcie i w Szwecji sięgał on 82%. W związku z tym Komisja zaleciła między innymi „ściślejsze monitorowanie poziomów odniesienia w zakresie kształcenia i szkolenia, w tym nowego poziomu odniesienia w zakresie nauczania języków obcych”. Zaproponowane poziomy odniesienia oparte są na innych kryteriach dla pierwszego i drugiego języka obcego. Określono, że do 2020 r. co najmniej 50% piętnastolatków powinno posługiwać się pierwszym językiem obcym na poziomie samodzielnego użytkownika (obecnie odsetek ten wynosi 42%) oraz co najmniej 75% piętnastolatków powinno uczyć się nie mniej niż dwóch języków obcych (obecnie 61%) (Komisja Europejska, 2012b).

Co do drugiego celu wytyczonego w Barcelonie (Rada Europejska, 2002), dotyczącego zapewnienia młodym Europejczykom możliwości uczenia się przynajmniej dwóch języków obcych od wczesnego wieku, to jego realizacja jest przedsięwzięciem znacznie trudniejszym i wymagającym podjęcia bardziej kompleksowych działań, do których zmotywować trzeba wszystkie kraje członkowskie UE. Komisja Europejska bardzo mocno akcentuje znaczenie nauki języków obcych na wszystkich etapach życia. Inspiruje też rządy krajów członkowskich do podjęcia odpowiednich działań. Już rok po posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie, KE opublikowała plan działania *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: 2004-2006* (Komisja Europejska, 2003), którego głównym przesłaniem jest dążenie do znajomości „dwóch języków oprócz języka ojczystego” przez wszystkich obywateli. Komisja Europejska zobowiązała się w nim do podjęcia działań opisanych w 45 punktach, mobilizujących kraje członkowskie do zintensyfikowania starań na rzecz podniesienia jakości nauczania języków obcych, promowania idei uczenia się przez całe życie oraz uznawania kwalifikacji poza granicami kraju, w którym zostały uzyskane, aby tym samym zwiększyć mobilność obywateli UE. Jeszcze przed upływem terminu przewidzianego na realizację powyższych celów, KE opublikowała *Nową strategię ramową w sprawie wielojęzyczności* (Komisja Europejska, 2005), która stanowiła pierwszy krok do promocji wielojęzyczności na większą skalę, gdyż oprócz powtórzenia konieczności wprowadzenia zasady „język ojczysty + 2 języki obce” oraz wskazania kluczowych kierunków działań<sup>10</sup>, Komisja zobowiązała się do dbania o szerszą obecność kwestii wielojęzyczności w mediach. Miało się to dokonać między innymi za sprawą dalszego udostępniania informacji w jak największej liczbie języków, w publikacjach oraz na portalu internetowym (Europa), stworzeniu portalu językowego na stronie Europa poświęconego kwestiom wielojęzyczności<sup>11</sup>, zorganizowaniu seminariów o wielojęzyczności dla dziennikarzy i środowisk opiniotwórczych. Działania KE miały też w większym stopniu trafiać bezpośrednio do obywateli dzięki dostosowaniu komunikatów Komisji do lokalnych odbiorców na poziomie oddziałów DGT (*Directorate General for Translation*) w państwach członkowskich oraz zorganizowania międzynarodowego konkursu tłumaczeniowego dla szkół w państwach członkowskich<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Podkreślono między innymi konieczność zapewnienia lepszego szkolenia nauczycieli i propagowania dobrych praktyk oraz zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL). Zwrócono również uwagę na znaczenie wczesnego startu w nauce pierwszego języka obcego oraz nakreślono zadania dla instytucji szkolnictwa wyższego – promocję wielojęzyczności wśród studentów oraz rozwijanie wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej.

<sup>11</sup> Adres tego portalu to [http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_pl.htm) Znaczna część lub może nawet większość informacji dostępna jest w 22 z 23 języków oficjalnych (bez irlandzkiego), ale niestety publikacje dotyczące samej wielojęzyczności dostępne są tylko w angielskiej wersji językowej. [http://ec.europa.eu/education/languages/pub/doc3669\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/pub/doc3669_en.htm)

<sup>12</sup> Owocem tego zobowiązania Komisji jest odbywający się corocznie od 2007 r. konkurs *Juvenes Translatores*. Więcej informacji na stronie <http://ec.europa.eu/translatores/>

UE podkreśla znaczenie nauki języków, jak i szeroko pojętej edukacji, na jej dwóch płaszczyznach – społecznej i ekonomicznej, tak dla jednostek, jak i dla całych społeczeństw. W wymiarze społecznym poznawanie innych języków przyczynia się do formowania postawy tolerancji i otwartości na inne kultury oraz ma moc przeciwdziałania konfliktom, a także wyrównywania szans społecznych. Komisja Europejska, mając na uwadze rolę edukacji w gospodarce, zachęca obywateli UE do rozwijania kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W *zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r.* czytamy, że zdobycie pakietu ośmiu kompetencji kluczowych pozwoli Europejczykom na łatwe przystosowanie do zmian zachodzących na świecie. Aż dwie z ośmiu kompetencji odnoszą się bezpośrednio do języka, są to porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych<sup>13</sup>. Poszczególne kompetencje uznano za jednakowo istotne w społeczeństwie opartym na wiedzy oraz ściśle ze sobą powiązane tak, że umiejętności zdobyte w obrębie jednej kompetencji ułatwiają lub umożliwiają rozwijanie pozostałych. Biegłość w podstawowych umiejętnościach, tj. w pisaniu, czytaniu, liczeniu oraz kompetencjach z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych stanowi fundament umiejętności uczenia się, a rozwinięcie tej umiejętności jest sprzymierzeńcem rozwoju wszelkich pozostałych.

Podwaliną działań podejmowanych przez Komisję Europejską po 2007 r. są cele, które wyznaczono w latach wcześniejszych:

- nauczanie dwóch języków obcych,
- wczesny start w nauce języka obcego,
- obniżenie wieku rozpoczynania nauki drugiego języka obcego,
- ochrona języków etnicznych i regionalnych,
- dbałość o jakość kształcenia nauczycieli i oświaty ustawicznej,
- szersze wykorzystanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w certyfikacji umiejętności językowych (Komorowska, 2010).

Działania te sprowadzają się w zasadzie do nieustannej analizy sytuacji bieżącej i prób wypracowania rozwiązań, które mogłyby tę sytuację poprawić. Ich owocem są między innymi: *Raport końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności* (Wspólnoty Europejskie, 2007) oraz *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (Komisja Europejska, 2008a). Oprócz postulowania wyżej wymienionych rozwiązań, oba dokumenty podkreślają rolę mediów w promowaniu wielojęzyczności, naukę w kontekstach nieformalnych i pozaformalnych oraz znaczenie znajomości języków dla rozwoju biznesu. Część rozwiązań zasugerowanych w ww. dokumentach zostanie omówiona z szerszej perspektywy w kolejnych rozdziałach.

Długofalowe założenia polityki edukacyjnej Unii Europejskiej znalazły się w *konkluzjach Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)*. Strategia *Kształcenie i szkolenie 2020* to bardzo obszerny program, który przynajmniej częściowo jest kontynuacją działań określonych w strategii lizbońskiej. Dokument określa cztery główne cele strategiczne polityki UE, z których każdy odnosi się w pewien sposób do nauki języków:

- *uczenie się przez całe życie i zwiększenie mobilności*: podkreślono raz jeszcze konieczność promocji uczenia się dorosłych, większej otwartości na naukę w kontekstach pozaformalnych i nieformalnych oraz zwiększenia mobilności osób uczących się, nauczycieli i osób szkolących nauczycieli tak, aby nauka za granicą stała się udziałem większości, a nie nielicznych,
- *poprawa jakości kształcenia oraz skuteczności oferty edukacyjnej*: powszechne nabywanie kompetencji kluczowych połączone z wysokim poziomem kształcenia nauczycieli oraz dbałością o ich ustawiczny rozwój zawodowy,
- *promowanie równości społecznej oraz aktywnej postawy obywatelskiej*: systemy kształcenia mają przyczyniać się do rozwijania dialogu międzykulturowego i wartości demokratycznych oraz

<sup>13</sup> Pozostałe kompetencje to: kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.

wychodzić naprzeciw potrzebom osób w trudnej sytuacji, osób o specjalnych potrzebach, migrantom i ich dzieciom w celu wyrównywania szans społecznych,

- **zwiększenie kreatywności i innowacyjności na wszystkich poziomach kształcenia:** dbałość o sprawne funkcjonowanie trójkąta wiedzy: edukacja – badania – innowacje, co umożliwi głębszą analizę potrzeb rynku przy założeniu, że jedną z ważniejszych umiejętności zwiększających szanse na rynku pracy jest oczywiście znajomość języków.

W ramach współpracy w obszarze kształcenia i szkolenia *ET 2020* na bieżąco tworzone są kolejne opracowania w oparciu o stałą analizę rzeczywistej sytuacji systemów edukacji oraz stopnia ich rozwoju, który jest konfrontowany z założeniami *ET 2020*. Należy tu wspomnieć o przyjętym przez Radę UE w dniu 10 lutego 2012 r. *Wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji z 2012 r. w sprawie wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) – Kształcenie i szkolenie na rzecz inteligentnego, trwałego rozwoju Europy sprzyjającego włączeniu społecznemu*. W dokumencie tym uzgodniono priorytety współpracy europejskiej na lata 2012-2014, a wśród nich m.in. działania na rzecz podnoszenia poziomu kompetencji językowych.

*Kształcenie i szkolenie 2020* jest doskonałym przykładem harmonijnej współpracy trzech najważniejszych organów decyzyjnych UE – Komisji Europejskiej, Rady oraz Parlamentu Europejskiego. Z tego powodu dostępne na stronie KE<sup>14</sup> wyczerpujące kompendium wiedzy zawiera kluczowe dokumenty opracowane przez te trzy instytucje. Innym przykładem współpracy na poziomie instytucjonalnym był Europejski Dzień Języków zorganizowany wspólnie przez KE i Radę Europy.

Oprócz UE również Rada Europy w istotny sposób wpływa na kształt europejskiej polityki językowej. Promowana przez Radę Europy polityka językowa jest spójna z działaniami podejmowanymi przez instytucje UE i podobnie jak polityka unijna również polityka językowa Rady Europy jest nastawiona przede wszystkim na rozwój różnojęzyczności. Dokument *Recommendation (98)6* z 1998 r. porusza najistotniejsze kwestie w tym zakresie. Rada Europy wzywa w nim państwa członkowskie do:

- nabywania przez ich obywateli kompetencji komunikatywnej w więcej niż jednym języku,
- poszerzania oferty językowej instytucji kształcenia,
- tworzenia elastycznych programów nauczania oraz ich formalnego respektowania przez krajowe systemy kwalifikacji i egzaminów zewnętrznych,
- zachęcania do wykorzystywania języków obcych w nauczaniu innych przedmiotów,
- wspierania wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych do szerzenia materiałów do nauki wszystkich języków europejskich (narodowych i regionalnych),
- wspierania współpracy między instytucjami europejskimi prowadzącej do wymian studentów i kadry nauczycielskiej,
- zapewnienia odpowiednich środków na rozwój uczenia się przez całe życie.

Bardzo dużo konkretnych sugestii zawierają też: *Guide for the development of language educational policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education* (Beacco i Byram, 2007) czy *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Rada Europy, 2009a).

Ponadto w ciągu ostatnich 15 lat Rada Europy opracowała i upowszechniała złożone narzędzia oraz rozwiązania wspomagające nauczycieli w procesie nauczania języków. Należy tu wymienić powszechnie znane dokumenty, jak np. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ; *Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR, Rada Europy, 2001) czy *Europejskie portfolio językowe* (EPJ; *The European Language Portfolio* – ELP<sup>15</sup>). Dwa lata po publikacji ESOKJ Rada Europy wydała również przewodnik *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (CEF) – Manual*, który jest skierowany do osób odpowiedzialnych za tworzenie krajowych egzaminów zewnętrznych. Przewodnik ma pomóc ekspertom w połączeniu wymagań egzaminacyjnych ze skalą biegłości językowej ESOKJ.

<sup>14</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc36\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc36_en.htm)

<sup>15</sup> *Europejskie portfolio językowe* dla poszczególnych grup wiekowych jest dostępne na stronie internetowej: [http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1600&Itemid=1571](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1600&Itemid=1571)

W zakresie kształcenia nauczycieli Rada Europy zawarła swoje sugestie w *Europejskim portfolio dla studentów-przyszłych nauczycieli języków* (EPS; *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*) (Newby, Allan, Feiner, Jones, Komorowska, Soghikyan, 2007).

Projekty międzyrządowe realizowane przez Radę Europy są prowadzone przez dwie sekcje – Wydział Polityki Językowej (*Language Policy Division*) i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (*European Centre for Modern Languages*). Wydział Polityki Językowej wykazuje się aktywnością w promocji wielojęzyczności, przyczynia się do tworzenia narzędzi oraz wyznaczania standardów pozwalających państwom europejskim (i nie tylko) zbudować spójną politykę językową. Jednym z przykładów działalności wydziału jest seria opracowań *Language Education Policy Profiles*. Dokumenty powstałe w ramach tego projektu poddają analizie politykę językową miasta, regionu czy kraju członkowskiego. Do tej pory powstało 16 takich opracowań, a wśród nich znalazł się również raport dotyczący Polski. Oprócz tego istnieją również opracowania o charakterze przekrojowym, jak na przykład: *Language Education Policy Profiles. A transversal analysis: Trends and issues* (Rada Europy, 2009b). Z kolei głównym zadaniem Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych jest wdrażanie polityki upowszechniania znajomości języków oraz popularyzacja innowacyjnych i sprawdzonych rozwiązań w metodologii nauczania języków. Oba organy Rady Europy mają w swoim dorobku imponującą liczbę publikacji<sup>16</sup>. Zgromadziły także dane dotyczące edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej, dostępne na platformie multimedialnej<sup>17</sup>.

Podsumowując, już w 1974 r. Komisja Wspólnot Europejskich powołała Komitet Edukacyjny, a dwa lata później przyjęto pierwszy program wspólnotowy dotyczący oświaty, który poruszał bezpośrednio kwestię nauczania języków obcych. Mimo to problematyka edukacyjna nie znajdowała się w kręgu głównych zainteresowań UE aż do początku lat 90. W przeciwieństwie do UE Rada Europy podejmowała temat polityki oświatowej konsekwentnie od lat 70. Wydaje się, że kamieniem węgielnym unijnej polityki w zakresie szeroko pojętej edukacji, w tym edukacji językowej, był traktat z Maastricht (oficjalnie *Traktat o Unii Europejskiej*, 1992), który nie tylko ustanowił UE, ale w art. 126 nakreślił jej przyszłe działania w zakresie edukacji – nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich, wspieranie mobilności studentów i nauczycieli przez uznawanie dyplomów i toku studiów oraz propagowanie kształcenia na odległość. Założenia polityki językowej zmieniały się w odpowiedzi na zmieniający się świat, a w szczególności postępującą globalizację. Rekomendacja dotycząca znajomości jednego języka obcego przyjęta w latach 70. (Council of European Communities and the Ministers of Education, 1976) stopniowo ustępowała miejsca zaleceniom o znajomości przynajmniej dwóch języków obcych, które zostały *explicite* przedstawione na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie (Rada Europejska, 2002). Można również zauważyć, że o ile w latach 90. UE podkreślała głównie konieczność uczenia się języków urzędowych UE, o tyle z początkiem nowego stulecia większą wagę zaczęto przywiązywać do promowania i ochrony różnorodności językowej, wyrażającej się przez wspieranie nauczania wszystkich języków Europy, w tym języków mniejszości narodowych i regionalnych oraz imigrantów. Nie oznacza to, że kwestia języków mniejszościowych nie była w Europie w ogóle podejmowana w XX w. Intensywne działania na rzecz ochrony języków mniejszościowych były podejmowane w latach 90. przez inną instytucję – Radę Europy. *Europejska karta języków regionalnych* została otwarta do podpisu już w 1992 r. W tym samym roku odbyło się pierwsze badanie *Euromosaic*, które miało zbadać możliwość rozwoju języków regionalnych i mniejszościowych<sup>18</sup>. Kolejne cykle badania odbyły się w 1995, 2004 i 2010 r. Jeśli chodzi o UE, to dopiero po 2000 r. kwestia promowania języków regionalnych stała się jednym z głównych założeń polityki językowej. Wydaje się, że przełomem był tu Europejski Rok Języków 2001<sup>19</sup>, którego głównym celem było podkreślenie konieczności ochrony wszystkich języków Europy, a nie tylko języków urzędowych. Ta troska o zachowanie różnorodności językowej i kulturowej Europy jest bardzo widoczna

<sup>16</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp)

<sup>17</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>

<sup>18</sup> [http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc145\\_pl.html](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc145_pl.html)

<sup>19</sup> „Decyzja nr 1934/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 17 lipca 2000 r. w sprawie Europejskiego Roku Języków 2001”.

nawet w tytułach głównych dokumentów unijnych, dotyczących polityki językowej, a wydanych po 2000 r. (tab. 1.). Można zauważyć, że dokumenty powstałe na początku ubiegłego dziesięciolecia bardzo mocno akcentowały różnorodność Europy na poziomie języka i kultury. Natomiast od 2005 r. z rosnącą częstotliwością zaczął pojawiać się termin wielojęzyczność, który na stałe zagościł w dyskursie dotyczącym europejskiej polityki językowej. W ostatnich latach obserwujemy natomiast wzrost zainteresowania kwestią uczenia się języków przez dzieci oraz jeszcze silniejsze niż dotychczas akcentowanie znaczenia znajomości języków dla wzoru mobilności i zdolności do zatrudnienia Europejczyków.

Tabela 1.

Przegląd dokumentów unijnych dotyczących polityki językowej wydanych po 2000 r.

2012	<i>Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych (Komisja Europejska, 2012a)</i>
2011	<i>Konkluzje Rady na temat poziomu odniesienia w dziedzinie <b>mobilności</b> edukacyjnej (Rada Unii Europejskiej, 2011a) Konkluzje Rady w sprawie kompetencji językowych pozwalających zwiększyć <b>mobilność</b> (Rada Unii Europejskiej, 2011b) Nauka języków na poziomie <b>przedszkolnym</b> – ku efektywności i trwałości (Komisja Europejska, 2011a)</i>
2009	<i>Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie <b>wielojęzyczności</b>: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie (Parlament Europejski, 2009) Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie <b>wielojęzyczności</b> (Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny, 2009)</i>
2008	<i>Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów <b>Wielojęzyczność</b>: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie (Komisja Europejska, 2008a) Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie <b>wielojęzyczności</b> (Rada Unii Europejskiej, 2008a) Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz <b>wielojęzyczności</b> (Rada Unii Europejskiej, 2008b)</i>
2007	<i>Grupa Wysokiego Szczebla ds. <b>Wielojęzyczności</b> – Sprawozdanie końcowe (Wspólnoty Europejskie, 2007)</i>
2005	<i>Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowa strategia ramowa w sprawie <b>wielojęzyczności</b> (Komisja Europejska, 2005)</i>
2003	<i>Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Promowanie nauki języków obcych i <b>różnorodności</b> językowej: Plan działania 2004–2006 (Komisja Europejska, 2003) Sprawozdanie Parlamentu Europejskiego zawierające skierowane do Komisji zalecenia w sprawie europejskich języków regionalnych i rzadziej używanych – języków mniejszości w UE – w kontekście rozszerzenia i <b>różnorodności</b> kulturowej (Parlament Europejski, 2003)</i>
2002	<i>Rezolucja Rady z dnia 14 lutego 2002 r. w sprawie wspierania <b>różnorodności</b> językowej i nauki języków obcych w ramach realizacji celów Europejskiego Roku Języków 2001 (Rada Unii Europejskiej, 2002a)</i>
2001	<i>Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 13 grudnia 2001 r., zalecająca środki wspierające <b>różnorodność</b> językową i naukę języków obcych (Parlament Europejski, 2001)</i>

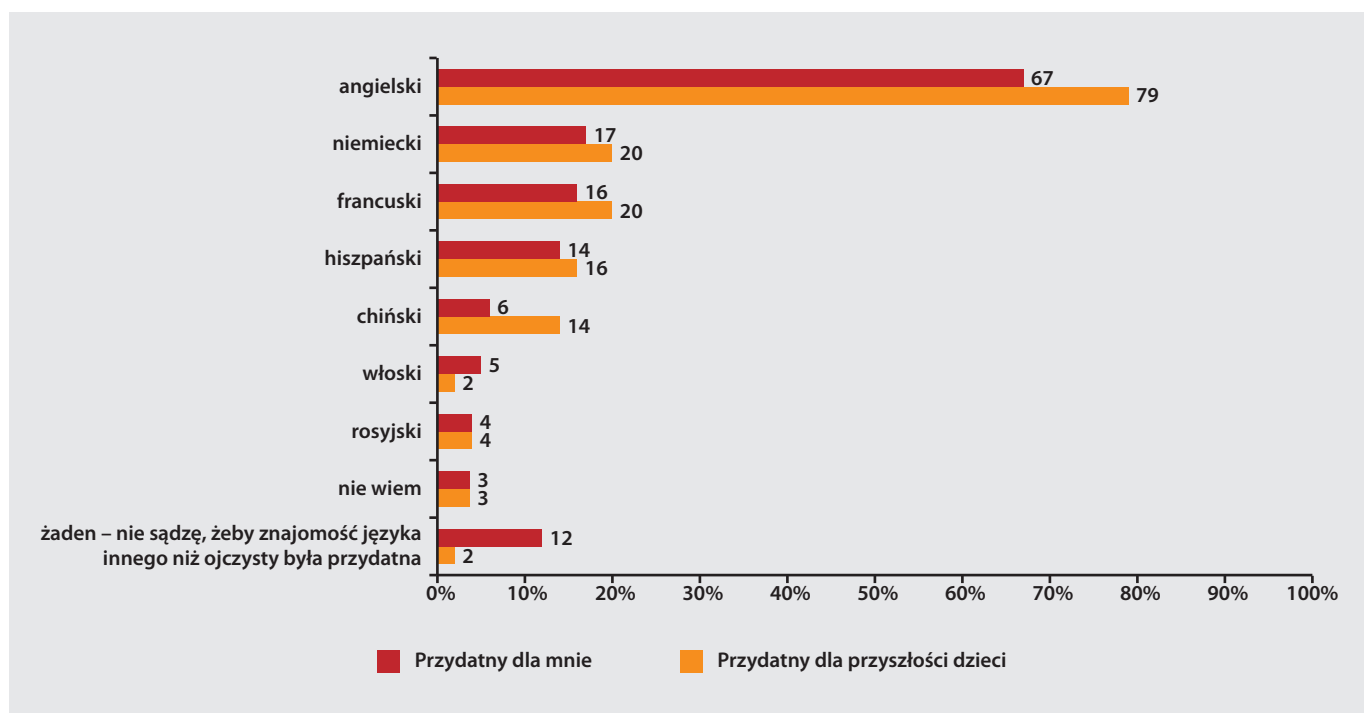
Źródło: opracowanie własne na podstawie Jaroszewska, 2010

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.1. Opinie Europejczyków o znaczeniu znajomości języków

Umiejętność posługiwania się językami innymi niż język rodzimy niesie za sobą niezaprzeczalne korzyści. Zwiększanie mobilności obywateli, a tym samym zwiększanie ich możliwości zawodowych wpływa na tworzenie nowych miejsc pracy oraz stymuluje wzrost całego państwa czy regionu. Obok korzyści ekonomicznych znajomość języków ułatwia zrozumienie innych kultur i stylów życia, co stanowi podstawę dla rozwoju tolerancji międzykulturowej (Komisja Europejska, 2008b). Według przeprowadzonego w 2012 r. badania Eurobarometru (Komisja Europejska, 2012c) Europejczycy są zgodni, co do tego, że znajomość języków jest w życiu przydatna. Uważa tak aż 88% respondentów, a 98% badanych było zdania, że uczenie się języków przez dzieci jest istotne dla przyszłych młodych ludzi. Jako najbardziej przydatny zarówno dla samych badanych, jak i dla dzieci postrzegany był język angielski (rys. 3.).

Rysunek 3. Języki, których znajomość Europejczycy uważają za najbardziej przydatną dla siebie samych oraz dla przyszłości dzieci



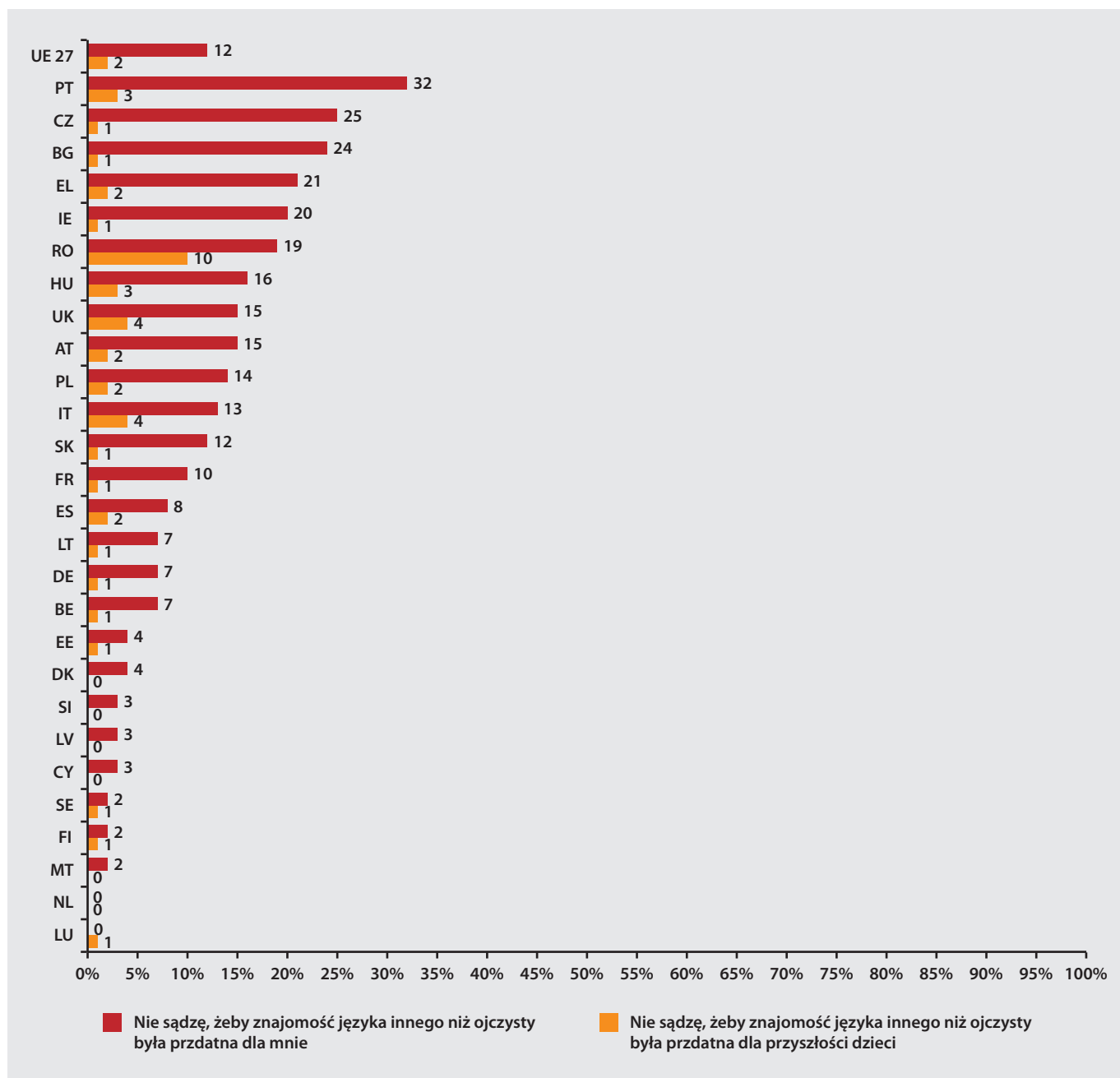
Rys. 3. przedstawia procentowy rozkład odpowiedzi na pytania: „Biorąc pod uwagę języki inne niż Twój język ojczysty, znajomość których dwóch języków uważasz za najbardziej przydatną dla siebie osobiście?” oraz „Dla przyszłości dzieci?” (tłum. własne)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2012c

Co ciekawe, stosunkowo duży odsetek ankietowanych (12%) nie postrzegali znajomości języków obcych jako przydatnej w ich życiu (odsetek respondentów wahał się od 32% w Portugalii do braku takich odpowiedzi wśród badanych z Luksemburga i Holandii), ale już zaledwie 2% oceniło znajomość języków jako nieprzydatną dla dzieci i ich przyszłości. Różnie to wyglądało w poszczególnych krajach, od 10% w Rumunii do żadnych takich opinii w Danii, na Łotwie, Holandii, Słowenii oraz na Malcie i Cyprze (rys. 4.). Jedyne w Rumunii obie te grupy respondentów były stosunkowo liczne.

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych 2.1. Opinie Europejczyków o znaczeniu znajomości języków

Rysunek 4. Przekonanie Europejczyków o braku przydatności znajomości języków obcych dla siebie samych i dla przyszłości dzieci (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2012c

Najwyżej przydatność znajomości języków oceniają mieszkańcy państw wielojęzycznych oraz państw o wysokim poziomie ruchu turystycznego, choć widać pewne wyjątki od tej reguły. Zaledwie w 5 państwach co piąty badany lub więcej uważał, że znajomość języków nie jest przydatna w jej/jego życiu, a aż 3 z tych 5 państw to kraje Europy południowej o dużym ruchu turystycznym (Portugalia, Bułgaria, Grecja). Natomiast w Polsce 14% respondentów stwierdziło, że znajomość języków nie jest dla nich przydatna. Co ciekawe, odsetek badanych tak uważających był w Polsce prawie taki sam lub nawet do dwóch razy większy niż w krajach z językiem o szerokim zasięgu, takich jak Austria, Wielka Brytania, Francja, Hiszpania czy Niemcy.

Zapytani o najważniejsze korzyści płynące z nauki kolejnego języka, Europejczycy najczęściej wskazywali na różne korzyści związane z wykorzystaniem języka w środowisku pracy (tab. 2.). Aż trzy z czterech najczęściej udzielanych odpowiedzi dotyczyły pozytywnego wpływu wzrostu kompetencji językowych na możliwości zawodowe.



## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.1. Opinie Europejczyków o znaczeniu znajomości języków

Tabela 2.

Odpowiedzi Europejczyków na pytanie: „Jakie są Pani/Pana zdaniem najważniejsze korzyści z uczenia się nowego języka?”

	średnie poparcie w UE27
możliwość pracy za granicą	61%
możliwość używania tego języka w pracy (w tym w trakcie wyjazdów zagranicznych)	53%
możliwość używania tego języka w trakcie wakacji za granicą	47%
możliwość znalezienia lepszej pracy (w moim kraju)	45%
możliwość studiowania w innym kraju	43%
możliwość zrozumienia osób z innych kultur	38%
osobista satysfakcja	29%
możliwość spotykania się z osobami z innych krajów	29%
możliwość korzystania z Internetu	14%
wzmocnienie poczucia bycia Europejczykiem	10%
podtrzymanie znajomości języka, którym posługuje się moja rodzina	10%
inne (odpowiedź spontaniczna)	1%
nie ma żadnych (odpowiedź spontaniczna)	2%
nie wiem	1%

Respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź na zadane pytanie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2012c (tłum. własne)

Nie bez znaczenia są również korzyści związane z życiem prywatnym, takie jak możliwość porozumiewania się w trakcie wakacji za granicą, możliwość komunikacji z osobami z innych krajów i kultur czy podtrzymanie znajomości języka używanego w domu. Europejczycy dostrzegają również mniej pragmatyczne i wymierne korzyści znajomości języków, takie jak poczucie osobistej satysfakcji czy wzmocnienie poczucia bycia Europejczykiem. Dla co siódmego mieszkańca Europy ważny jest również fakt, że znajomość języków zwiększa możliwości korzystania z Internetu.

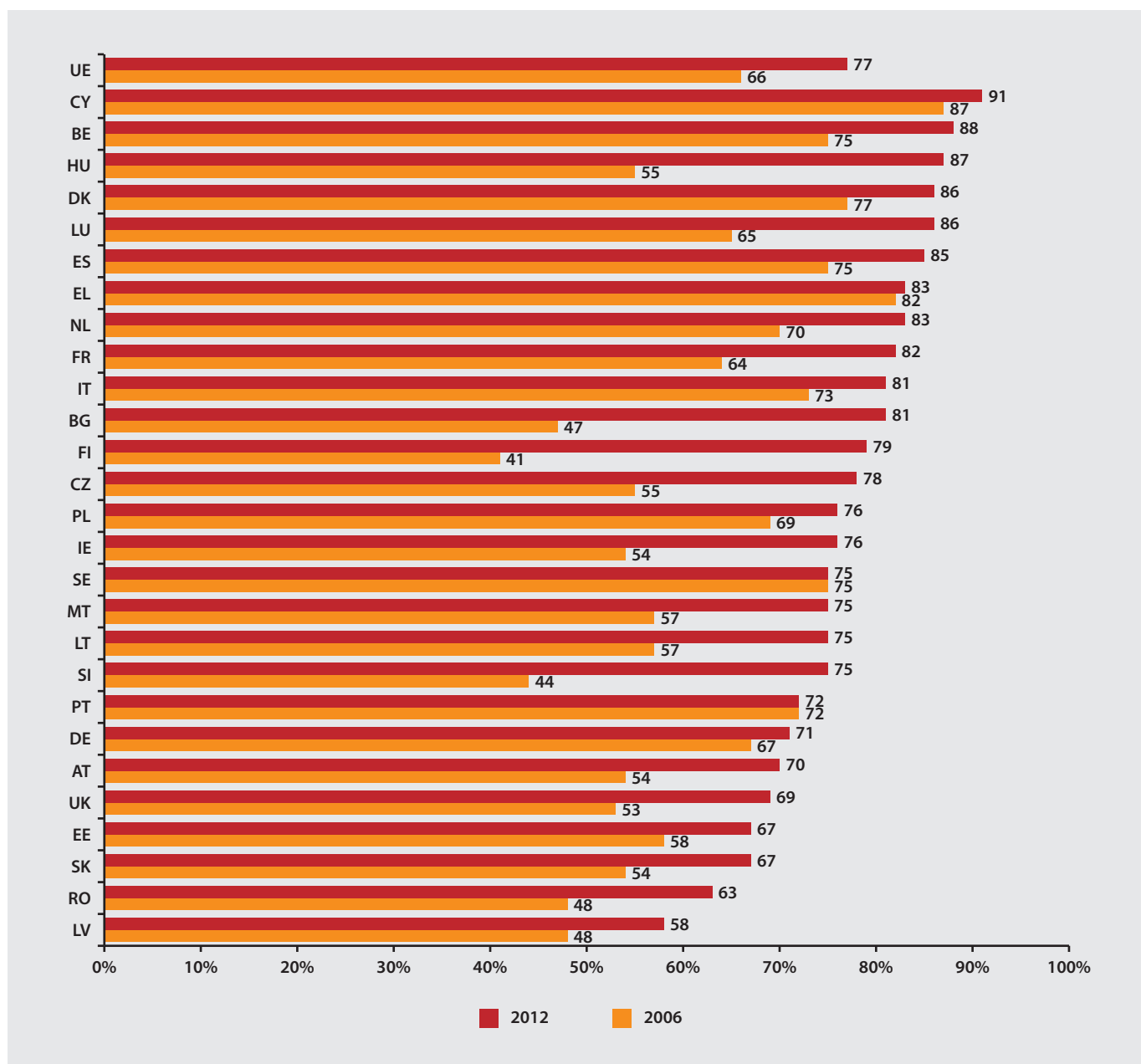
Przekonanie o przydatności znajomości języków na płaszczyźnie osobistej czy zawodowej przekłada się w dużej mierze na opinię o znaczeniu nauczania języków na płaszczyźnie politycznej. W 2012 r. aż w 11 na 27 państwach, w których przeprowadzono badanie, co najmniej 4 na 5 respondentów wyraziło poparcie dla stwierdzenia, że podnoszenie kompetencji językowych powinno być priorytetem politycznym (rys. 5.). W kolejnych 11 państwach co najmniej 70% osób wyraziło taką opinię. W porównaniu z wynikami poprzedniej edycji badania, zrealizowanej w 2005 r. (Komisja Europejska, 2006) obserwujemy wyraźny wzrost poparcia dla idei nadania językom statusu priorytetu politycznego, z wyjątkiem Portugalii i Szwecji, gdzie poparcie utrzymało się na takim samym poziomie. W niektórych krajach odnotowano kilkunasto- czy wręcz kilkudziesięcioprocentowy wzrost poparcia społecznego. Co do powodów, dla których respondenci nie uważali nauczania języków obcych za priorytet polityczny, można jedynie spekulować. Z porównania odpowiedzi respondentów przedstawionych na rysunku 4. z odpowiedziami z rysunku 5. wynika, że w 2012 r. w większości państw większy odsetek badanych w danym kraju wierzył w przydatność znajomości języków niż w konieczność uczenia z tego tematu priorytetu politycznego. Odwrotną sytuację zaobserwowano tylko w pięciu krajach: Bułgarii, Czechach, Grecji, Węgrzech oraz Portugalii, choć różnice w procentowym poparciu dla ww. dwóch stwierdzeń były nieduże (od 3% do 5% więcej deklaracji o przydatności znajomości języków niż deklaracji o konieczności uczenia z podnoszenia kompetencji językowych priorytetu politycznego). W 2012 r. w 27 krajach UE średnio o 11% więcej respondentów uważało, że znajomość języków jest przydatna, niż że nauczanie języków powinno być priorytetem politycznym. Różnica pomiędzy odpowiedziami badanych była największa na Łotwie oraz w Estonii, gdzie wynosiła

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.1. Opinie Europejczyków o znaczeniu znajomości języków

odpowiednio 39% i 29% na korzyść dla stwierdzenia, że znajomość języków jest przydatna. Najbardziej spójne były natomiast odpowiedzi respondentów z Irlandii i Belgii, gdzie odpowiednio jedynie 4% i 5% osób więcej uważało, że języki obce są ważne, niż że nauczanie języków powinno stanowić priorytet polityczny. Przyczyny takiego stanowiska mogą mieć różne źródła w zależności od kontekstu. Z jednej strony mogą one wynikać z przekonania respondentów, że kształcenie językowe i poziom znajomości językowych są w danym kraju wystarczająco wysokie i nie trzeba czynić z tego tematu priorytetu politycznego, a z drugiej strony z przekonania, że choć w zakresie języków wiele jest jeszcze do zrobienia, to zmiany w innych dziedzinach wymagają priorytetowego potraktowania. Podsumowując, należy podkreślić, że Europejczycy są coraz bardziej świadomi korzyści jakie przynosi znajomość języków. Na przestrzeni lat 2001-2012 obserwujemy 16-procentowy przyrost, jeśli chodzi o odsetek respondentów, którzy stwierdzili, że znajomość języków innych niż ojczysty mogłaby być dla nich osobiście przydatna (z 72% na 88%).

Rysunek 5. Procentowe poparcie Europejczyków dla stwierdzenia: „Nauczanie języków powinno być priorytetem politycznym” w 2006 r. i 2012 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2006, 2012c

## 2.2. Języki a gospodarka, gospodarka a polityka językowa

Nie da się zaprzeczyć, że globalizacja jest postępującym procesem we współczesnym świecie, choć ze względu na mnogość kontekstów, w których używa się tego terminu ciężko o jedną jego definicję. Termin ten jest obecnie nadużywany, a przede wszystkim nadinterpretowany, gdyż prawie wszystkie zmiany zachodzące we współczesnym świecie są składane na karb globalizacji (Samovar i in., 2008: 6). Jeśli chodzi o globalizację w rozumieniu możliwych do zidentyfikowania procesów, to można ją określić jako skoordynowany i zinstytucjonalizowany przepływ dóbr, usług, kapitału oraz pracowników w skali całego świata, który ma na celu jak najlepsze wykorzystanie ograniczonych zasobów światowych. Jednakże we współczesnym świecie globalizację postrzegamy głównie z punktu widzenia ekonomii jako proces poszerzania rynków zbytu w skali całego świata (Milward, 2003: 11). Globalizacja spowodowała daleko idące przemiany, jeśli chodzi o rynek pracy, nie tylko z punktu widzenia kadry kierowniczej, ale pracowników wszystkich szczebli. Upraszczając, globalizacja polega na stałym zmniejszaniu dystansu pomiędzy jednostką a resztą świata, przez co nasze codzienne życie, w tym życie zawodowe, ma coraz bardziej międzynarodowy wymiar (Samovar i in., 2008: 7). Jako że globalizacja wydaje się być zjawiskiem niemożliwym do zatrzymania, a przynajmniej poza kontrolą większości ludzi, mimowolnie uczestniczymy w tym procesie i przez to jesteśmy zmuszeni do przystosowania się do zmian. Jedną z oczywistych konsekwencji zorientowania na komunikację międzynarodową jest konieczność porozumiewania się w językach o globalnym zasięgu. Posługiwanie się różnymi językami zostało uznane w dobie globalizacji za tak istotną umiejętność, że znalazło się na liście kompetencji kluczowych (zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006). W związku z tym decydenci państwowi odpowiedzialni za kreowanie polityki językowej powinni zapewnić swoim obywatelom możliwość zdobycia odpowiednich kwalifikacji językowych, ponieważ przyczynia się to nie tylko do zwiększania konkurencyjności poszczególnych pracowników na rynku pracy, ale także do zwiększania potencjału ekonomicznego państw i regionów.

Grin (2002: 7) zauważa, że to językoznawstwo (zwłaszcza językoznawstwo stosowane) oraz nauki pedagogiczne (*education sciences*) (głównie dydaktyki językowe) są dziedzinami wiedzy mającymi największy wpływ na kształt polityki językowej. Ten pozytywny wpływ polega na tym, że na ogół decyzje z zakresu polityki językowej dotyczą specyficznych realiów, w których zachodzi przyswajanie języka obcego. Ale przy takim podejściu niekiedy brakuje narzędzi do przyjęcia bardziej globalnej perspektywy i spojrzenia na edukację językową nie jak na odrębny byt, ale jak na jeden z elementów złożonej polityki społecznej (*public policy*). Grin proponuje spojrzenie na politykę językową przez pryzmat ekonomii, która dostarcza owych brakujących narzędzi.

Postrzeganie znaczenia języków obcych z perspektywy gospodarki jest bardzo młodą dziedziną nauki, której początki przypadają na połowę lat 60. ubiegłego wieku. W języku angielskim dziedzina ta jest określana wyrażeniem *language economics* lub *the economics of language*. W języku polskim nie ma odpowiednika tego terminu, co może wynikać z niewielkiego zainteresowania w Polsce tą dziedziną wiedzy. Zresztą przez kilka pierwszych dziesięcioleci od swojego zaistnienia dziedzina ta nie cieszyła się popularnością również na świecie. Choć fakt, że znajomość języków i gospodarka są ze sobą silnie powiązane na wielu poziomach w zasadzie nie był poddawany w wątpliwość, długo brakowało opracowań łączących podejście językoznawców i ekonomistów do tej kwestii. Grin (1996a: 2-3) zauważył, że choć językoznawcy i socjologowie od dawna wskazywali na wpływ procesów ekonomicznych na zmiany w języku, to w swoich opracowaniach przedstawiali na bardzo ogólnych komentarzach, które nie były poparte żadnymi danymi liczbowymi. Ekonomiści natomiast nieczęsto wspominali o zależności języka i gospodarki, choć taka zależność pojawiała się w ekonomii coraz częściej. Z biegiem czasu, specjaliści z tej dziedziny zaczęli zauważać, że zależność pomiędzy znajomością języków obcych a gospodarką działa również w odwrotnym kierunku, tzn. polityka językowa może w zasadniczy sposób wpływać na gospodarkę danego kraju.

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.3. Działania Unii Europejskiej na rzecz promowania wielojęzyczności w świecie biznesu

Nauki ekonomiczne mogą okazać się pomocne na co najmniej dwóch płaszczyznach (Grin, 1996b: 30-31). Po pierwsze, mogą ułatwić zrozumienie ciągów przyczynowo-skutkowych, których elementem jest znajomość języka (lub języków). Odpowiednie wykorzystanie narzędzi z ekonomii może pomóc odpowiedzieć na trzy zasadnicze pytania:

- (1) Jak zmienne językowe wpływają na zmienne ekonomiczne?
- (2) Jak zmienne ekonomiczne wpływają na zmienne językowe?
- (3) Jak procesy o charakterze ekonomicznym/gospodarczym wpływają na procesy językowe? (Grin, 2006: 78).

Po drugie, analizy ekonomiczne mogą być wykorzystywane na etapie kształtowania, wdrażania oraz monitorowania działań z zakresu polityki językowej. Dzięki zastosowaniu terminologii oraz metodologii z tej dziedziny, możliwe jest nie tylko oparcie polityki językowej na logicznych i racjonalnych podstawach, ale również stała i rzetelna ewaluacja wszystkich podjętych decyzji.

### 2.3. Działania Unii Europejskiej na rzecz promowania wielojęzyczności w świecie biznesu

Komisja Europejska niezmiennie podkreśla w swoich działaniach kluczową rolę znajomości języków obcych dla wzrostu gospodarczego oraz tworzenia nowych miejsc pracy. W obecnym wielojęzycznym i wielokulturowym świecie „zdolność do posługiwania się językami obcymi jest czynnikiem konkurencyjności” (Komisja Europejska, 2012a). Pracownicy dysponujący wysokimi kompetencjami językowymi oraz znajomością innych kultur bardzo zwiększają szanse firmy na zawarcie intratnych kontraktów, a tym samym wzrost dochodów.

Temat ten był podejmowany głównie w kontekście kryzysu gospodarczego, który dotknął Europę. W dokumencie *New skills for New jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs (Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy. Przewidywanie wymogów rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności oraz ich wzajemne dopasowywanie*, tłum. własne) KE (2008c) stwierdza, że największa szansa na ożywienie europejskiej gospodarki drzemie w poprawie jakości kapitału ludzkiego. Obywatele UE mogą zwiększyć swoje szanse na zatrudnienie za sprawą podnoszenia poziomu swoich umiejętności. Zmiany na europejskim rynku pracy w latach 2006-2020 obejmą nie tylko rosnący udział miejsc pracy wymagających wysokiego poziomu wykształcenia (z 25,1% do 31,3%), ale również rozszerzenie wymaganego zestawu umiejętności, które dotyczyć będzie wszystkich poziomów zatrudnienia. Wymóg poszerzenia zakresu umiejętności wynika z zapotrzebowania na wykonywanie tzw. zadań „ponadstandardowych”, które wymagają posiadania kluczowych kompetencji pozazawodowych. Do takich kompetencji, oprócz ogólnych umiejętności takich jak zdolność analitycznego myślenia, komunikacji czy samodzielność, zaliczamy właśnie znajomość języków.

Ponadto w ramach podnoszenia świadomości co do roli języków w środowiskach biznesowych, KE zorganizowała w ostatnich latach co najmniej trzy ważne konferencje. „Międzynarodowa konferencja na temat przedsiębiorstw, języków i kompetencji międzykulturowych” odbyła się w 2007 r. i była jednym z wydarzeń zorganizowanych w ramach portugalskiej prezydencji w UE. W trakcie obrad stwierdzono, że należy:

- inwestować w mobilność studentów, ponieważ wyjazdy zagraniczne stanowią dla nich szansę zdobycia cennej wiedzy dotyczącej innych języków oraz kultur,
- zachęcać studentów do uczenia się języków Dalekiego Wschodu oraz języków innych szybko rozwijających się państw,
- podnosić świadomość społeczną w kwestii kluczowej roli języków obcych, dążąc do umocnienia pozycji języków obcych wśród innych umiejętności podstawowych,
- zachęcać imigrantów do uczenia się języków krajów, do których emigrowali przy jednoczesnym poszanowaniu ich języka rodzimego, którego znajomość może okazać się cenna w kontaktach biznesowych,

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.4. Wartości rynkowe znajomości języków obcych...

- motywować obywateli do nauki języków poprzez pokazywanie, że nauka może być zabawą i że uczenie się różnych języków obcych ma sens, tzn. przekłada się na konkretne korzyści,
- promować nie tyle uczenie się języków obcych, co wielojęzyczność oraz rozwój kompetencji międzykulturowych<sup>20</sup>.

Następnie w 2008 r. w Dusseldorfie w związku z międzynarodową konferencją „Sprachen und Beruf” (Języki w biznesie, tłum. własne) zorganizowano forum biznesu dotyczące przedsiębiorstw i języków, a rok później, w maju 2009 r., z okazji pierwszego „Europejskiego Tygodnia Małych i Średnich Przedsiębiorstw” odbyła się debata na temat wdrażania rozwiązań poprawiających wykorzystanie języków obcych w małych firmach.

Już w 2007 r. ówczesny komisarz ds. wielojęzyczności, Leonard Orban, powołał do życia nowe forum biznesowe, podejmujące temat wielojęzyczności w środowisku przedsiębiorstw różnej wielkości (Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności). Głównym celem forum była analiza zależności pomiędzy znajomością języków obcych a szeroko pojętym biznesem. Co istotne, zagadnienie zostało potraktowane wielowymiarowo, gdyż w procesie analizy eksperci przyjęli zarówno perspektywę właścicieli przedsiębiorstw, jak i pracowników. Z myślą o tych pierwszych forum opracowało strategię służącą zwiększaniu kompetencji językowych pracowników, dającą firmie możliwość ekspansji na inne rynki. Natomiast z myślą o pracownikach, grupa podjęła kwestię wpływu umiejętności językowych na mobilność, konkurencyjność na rynku pracy oraz możliwości zatrudnienia.

Ponadto w ramach UE funkcjonują dwie grupy robocze, które mają na celu opracowanie zaleceń oraz strategii promocji dotyczących polityki językowej spójnej z potrzebami rynku pracy. Obie grupy – Platforma biznesu oraz tematyczna grupa robocza „Języki w miejscu pracy” – stanowią ogniwo umożliwiające konsultacje pomiędzy instytucjami UE a szczeblem krajowym: rządami i administracjami krajowymi oraz środowiskiem biznesowym. Obie grupy raportowały wyniki swoich prac. Platforma biznesu opracowała „Sprawozdanie z postępu prac za okres od września 2009 r. do czerwca 2011 r.”, a wspomniana grupa tematyczna – sprawozdanie pt. „Umiejętności komunikacyjne dla rynku pracy” (Languages for Jobs – providing multilingual Communications skills for the labour market). Ponadto obecnie realizowany jest również projekt CELAN (*Network for the Promotion of Language Strategies for Competitiveness and Employability, Sieć Promowania Strategii Językowych dla Konkurencyjności i Zatrudnienia*), który ma dwa główne cele. Po pierwsze, ma sprecyzować zapotrzebowanie europejskich pracodawców, jeśli chodzi o umiejętności językowe pracowników, a po drugie opracować narzędzia dla zaspokojenia tych potrzeb. Informacje o postępach w realizacji projektu są regularnie zamieszczane na stronie <http://celan-project.blogspot.com/>.

### 2.4. Wartości rynkowe znajomości języków obcych...

Według formalnego modelu języka opracowanego przez Lazeara (1997) znajomość języków należy postrzegać w kategoriach kapitału ludzkiego. Znajomość każdego kolejnego języka zwiększa możliwości jednostki zarówno w zakresie sprzedaży, jak i konsumpcji. Jednak proces nauki języka obcego wymaga istotnego wysiłku, czasu oraz nakładów finansowych. Przez taką alokację czasu oraz środków uczący się języka ryzykują mniejsze doświadczenie zawodowe lub niższe wykształcenie w porównaniu z pracownikami jednojęzycznymi. Lazear podkreśla, że pracownicy zdecydują się na naukę języka tylko pod warunkiem, że korzyści, które z tego wynikną, przewyższą koszty, które będą musieli ponieść. Stosunkowo długi, kosztowny, a niekiedy żmudny proces zdobywania kompetencji językowych musi służyć osiągnięciu konkretnych celów, choć oczywiście niekoniecznie finansowych. Zasada ta nie dotyczy tylko pracowników niższych szczebli, ale również menadżerów, właścicieli firm, a nawet decydentów państwowych.

<sup>20</sup> Opracowanie własne na podstawie: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1599\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1599_en.pdf)

#### 2.4.1. ...z perspektywy pracownika

Grin i Vaillancourt (1997) wskazali na pozytywną wartość wynikającą z posiadania odpowiednich kompetencji językowych, które w kontekście rynku pracy powinny przekładać się na wymierne korzyści. Grin (2007) wymienia kilka przykładów takich korzyści dla pracowników:

- premia do wynagrodzenia,
- lepsze perspektywy zawodowe (szerszy zakres możliwych stanowisk),
- możliwość pracy na bardziej interesujących stanowiskach,
- dostęp do towarów w niższych cenach (dostawy).

Szczególnie często podejmowanym tematem jest wpływ kompetencji językowych w danym języku (językach) lub ich braku na poziom wynagrodzenia w poszczególnych krajach. Większość badań jest poświęcona sytuacji imigrantów i dotyczy państw o wysokim stopniu zróżnicowania etnicznego i narodowościowego. W zależności od kontekstu krajowego, użytych narzędzi badawczych oraz metod analizy danych otrzymano różne wyniki. O ile Shapiro i Stelcner (1981) odnotowali wpływ umiejętności językowych na wynagrodzenie tylko w przypadku mężczyzn, o tyle Lesley i Lindley (2001) zauważyli taki wpływ w odniesieniu do obu płci. Niektóre badania wskazały biegłość w zakresie czytania w danym języku jako kluczową umiejętność na rynku pracy (Rivera-Batiz, 1990), podczas gdy inne za najistotniejszą umiejętność uznały pisanie (Dustmann, 1994). Niemniej z większości dotychczas przeprowadzonych badań dotyczących sytuacji imigrantów w środowiskach jednojęzycznych wynika, że znajomość języka danego kraju ma istotny pozytywny wpływ na zarobki.

Temat sytuacji rodowitych użytkowników danego języka w środowiskach wielojęzycznych również był systematycznie podejmowany przez badaczy, choć liczba takich badań jest zdecydowanie mniejsza niż tych dotyczących imigrantów. Klein (2007: 277), który poddał analizie rynek pracy w Luksemburgu, zanotował istotne różnice pomiędzy płciami. Wielojęzyczność ma wpływ na prawdopodobieństwo bycia aktywnym na rynku pracy zarówno w przypadku mężczyzn, jak i w przypadku kobiet. Natomiast te same kompetencje językowe mają pozytywny wpływ na wysokość wynagrodzenia, już tylko w przypadku mężczyzn. Mimo pewnych różnic czy niespójności, większość badań wykazuje pozytywny wpływ znajomości języków na wynagrodzenie nie tylko wśród imigrantów, ale również wśród rodowitych mieszkańców danego państwa. Ponadto Williams (2005) przeanalizował relację pomiędzy znajomością drugiego języka, a wysokością wynagrodzenia w 14 krajach europejskich i oszacował, że zwrot finansowy z tytułu znajomości drugiego języka waha się w granicach 5-20% wynagrodzenia w zależności od kraju, a także języka. Na przykład w Luksemburgu znajomość języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego i innych języków) przekłada się na wyższą pensję, ale już w Holandii premiowana jest jedynie znajomość języka angielskiego. We Francji najbardziej ceniona jest znajomość języka hiszpańskiego, a następnie niemieckiego i na końcu angielskiego, podczas gdy w Portugalii to właśnie angielski jest najbardziej cenionym językiem, a we Włoszech, Hiszpanii, Austrii, Finlandii i Holandii jest to wręcz jedyny język, którego znajomość przekłada się na wyższe zarobki.

Zdecydowana większość badań potwierdza status języka angielskiego jako *lingua franca* Europy (Fidrmuc i Fidrmuc, 2008: 24) czy wręcz języka komunikacji międzynarodowej (Van Parijs, 2000). Według raportu Global English Corporation (2007)<sup>21</sup>, dotyczącego globalizacji języka angielskiego w komunikacji biznesowej, aż 77% pracowników używa języka angielskiego co najmniej raz w tygodniu. W latach 2003-2007 odsetek pracowników wykorzystujących angielski do codziennej komunikacji w pracy wzrósł z 44% do 49%. Toomet (2011) zbadał sytuację imigrantów w krajach nadtętyckich i doszedł do wniosku, że angielski jest tam tak ceniony na rynku pracy, że dla imigrantów i przedstawicieli mniejszości bardziej opłacalne jest zdobycie biegłości językowej w angielskim niż w języku rodzimym danego kraju. Ponadto według badania Williamsa (2005) na grupie 14 państw Europy Zachodniej, angielski jest jedynym językiem, którego znajomość przekłada się na wyższe wynagrodzenie we wszystkich badanych krajach. Znajomość innych języków, m.in. francuskiego,

<sup>21</sup> Badanie przeprowadzono na próbie 26 000 respondentów w 152 krajach; 10 pierwszych krajów według liczby respondentów: Chiny, Brazylia, Meksyk, Japonia, Hiszpania, Korea Południowa, Tajwan, Francja, Niemcy i Szwajcaria.

włoskiego czy niemieckiego, jest związana z wyższym wynagrodzeniem tylko w niektórych z tych 14 krajów.

Podobną prawidłowość, tzn. duże zróżnicowanie ze względu na kontekst krajowy, odkryli Ginsburgh i Prieto-Rodriguez (2007). W państwach północnych korzyści finansowe wynikające z posiadania wysokich kompetencji w języku angielskim są znacznie większe niż te wynikające ze znajomości pozostałych języków. Na południu Europy również znajomość języków obcych innych niż angielski może przekładać się na korzyści finansowe. Zatem podczas gdy na północy Europy angielski zdecydowanie cieszy się pozycją *lingua franca* w świecie biznesu, w basenie Morza Śródziemnego języki romańskie, a zwłaszcza francuski, stanowią alternatywę dla języka angielskiego, choć i tu jego pozycja jest bardzo silna.

### 2.4.2. ...z perspektywy przedsiębiorstwa

Najbardziej kompleksowymi i wyczerpującymi źródłami informacji dotyczących wpływu braku znajomości języków obcych na przedsiębiorstwa są: przeprowadzone przez Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT, 2006) badanie o nazwie *Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* (badanie ELAN) oraz zlecony przez Komisję Europejską (2011b) projekt *Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies* (projekt PIMLICO), który oparto na metodologii wypracowanej przez badanie ELAN. Wyniki badania ELAN potwierdzają negatywny wpływ nieznanności języków obcych na finanse firmy. W grupie małych i średnich firm 11% przedsiębiorców przyznało, że straciło (rzeczywisty lub potencjalny) kontrakt na skutek braków w umiejętnościach językowych pracowników. Spośród tych 11% (195 przedsiębiorstw), które przyznały się do straty, tylko 91 firm ujawniło informacje dotyczące faktycznych strat finansowych. Tabela 3. przedstawia finansowy wymiar faktycznych oraz potencjalnych strat w grupie ww. 91 przedsiębiorstw.

Tabela 3.

**Faktyczne (lub potencjalne) straty finansowe przedsiębiorstw wynikające z braku odpowiednich umiejętności językowych pracowników**

	liczba firm	odsetek firm
faktyczne straty powyżej 1 mln €	4	4%
faktyczne straty 0,5 mln € – 1 mln €	2	2%
faktyczne straty 100,000 € – 0,5 mln €	11	12%
faktyczne straty poniżej 100'000 €	4	22%
potencjalne straty powyżej 1 mln €	10	11%
potencjalne straty 0,5 mln € – 1 mln €	5	5%
potencjalne straty 100,000 € – 0,5 mln €	16	8%
potencjalne straty poniżej 100,000 €	23	25%
łącznie	91	100%

Źródło: CILT, 2006: 17-18

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.4. Wartości rynkowe znajomości języków obcych...

Mimo że zadeklarowane straty i tak są wysokie, autorzy podkreślają, że firmy raportowały tylko te, których były świadome i w związku z tym prawdziwe straty mogą okazać się znacznie wyższe. Oszacowano, że gdyby przyjąć, że proporcja firm, które w niniejszym badaniu zadeklarowały, że ponosiły straty wynikające z barier językowych do firm, które takich strat nie wykazywały obowiązuje również w grupie wszystkich małych i średnich przedsiębiorstw (zajmujących się eksportem) w całej Europie, to co najmniej 945 000 europejskich firm ponosi straty z powodu braku odpowiednich kompetencji językowych swoich pracowników. W ciągu 3 lat przedsiębiorstwo traci średnio ok. 325 000 €.

W celu uniknięcia strat finansowych firmy mogą podejmować szereg działań zmierzających do wdrożenia efektywnej strategii językowej. W 15 z 29 krajów biorących udział w badaniu, co najmniej 50% respondentów zadeklarowało, że firma posiada taką strategię. Najczęściej podejmowanym działaniem ukierunkowanym na zwiększenie poziomu eksportu jest tłumaczenie stron internetowych na języki obce. Na takie tłumaczenia decyduje się średnio 62% przedsiębiorstw (w Polsce 77% firm). Średnio mniej niż połowa (45%) przedsiębiorstw zatrudnia tłumaczy ustnych i/lub pisemnych na potrzeby handlu zagranicznego (w Polsce 41%). Do mniej popularnych działań należy zatrudnianie lokalnych przedstawicieli i/lub dystrybutorów, którzy posługują się rodzimym językiem danego kraju (średnio 31% firm, w Polsce 39%) oraz zatrudnianie rodowitych użytkowników języków tych krajów, z którymi prowadzi się wymianę handlową (średnio 22% firm, a w Polsce zaledwie 13% przedsiębiorstw).

Po dokonaniu przeglądu stosowanych praktyk, oszacowano wielkość wpływu poszczególnych działań na zwiększanie udziału zysków z eksportu. Okazało się, że jedynie zatrudnianie lokalnych przedstawicieli i/lub dystrybutorów, którzy posługują się rodzimym językiem danego kraju, nie przekłada się na większe zyski z eksportu (tab. 4.).

Tabela 4.

#### Wpływ inwestycji językowych na udział zysków z eksportu

działania	procentowy udział zysków z eksportu bez podejmowania poszczególnych działań	procentowy wzrost w udziale zysków z eksportu dzięki zastosowaniu poszczególnych działań
rozwijanie umiejętności językowych pracowników	31,6	16,6
posiadanie strategii językowej firmy	46,7	13,5
zatrudnianie rodowitych użytkowników języka kraju, do którego firma eksportuje produkty (usługi)	44,5	7,0
zatrudnianie tłumaczy	43,3	7,4

Źródło: CILT, 2006: 54

Najbardziej efektywną strategią zwiększania udziału zysków z eksportu jest inwestowanie w rozwój umiejętności językowych pracowników przez odpowiedni plan szkoleń, a najmniej efektywne okazuje się zatrudnianie rodowitych użytkowników języka kraju docelowego eksportu, choć i tak działanie to może zwiększyć zyski z eksportu aż o ponad 7%. Połączenie wszystkich czterech działań skutkuje zwiększeniem udziału zysków z eksportu aż o 44,5%.

Znaczenie stosowania odpowiednich strategii językowych przez przedsiębiorstwa zostało też bardzo wyraźnie podkreślone w raporcie z przebiegu projektu PIMLICO (Komisja Europejska, 2011b). Wszystkie spośród badanych 40 małych i średnich firm, które odnotowały istotny wzrost dochodu wynikający z eksportu towarów, łączy pewna wspólna polityka językowa:



## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.4. Wartości rynkowe znajomości języków obcych...

- zatrudnianie wielojęzycznych pracowników (w większości firm znający biegle co najmniej trzy języki obce; już w procesie rekrutacyjnym wymaga się znajomości co najmniej dwóch języków obcych na wysokim poziomie),
- wysoki poziom znajomości języka angielskiego u wszystkich pracowników,
- zatrudnianie rodowitych użytkowników różnych języków,
- korzystanie z usług profesjonalnych tłumaczy, ustnych i pisemnych,
- szerokie zastosowanie strategii nastawionych na umiędzynarodowienie (np. dbałość nie tylko o rozwój umiejętności językowych, ale również kompetencji międzykulturowej pracowników).

Następnie z grupy tych 40 przedsiębiorstw wyodrębniono 10 firm, które ze względu na konkretne strategie językowe odnotowały największe zyski (tzw. *super-SME, small and medium enterprises*). W tej grupie znalazło się 5 przedsiębiorstw z Europy Zachodniej i północnej oraz 5 przedsiębiorstw z Europy Wschodniej, a w tym polska firma – *Steelpress*.

Pracownicy są w ogromnej większości świadomi znaczenia znajomości języków obcych w świecie biznesu. W cytowanym już raporcie Global English Corporation (2007: 3) czytamy, że aż 99% badanych uważa, że umiejętność porozumiewania się w języku angielskim zwiększa ich szanse na awans: 69% respondentów uznało znajomość tego języka za niezbędną dla uzyskania awansu, 24% określiło ją jako ważną, a 6% jako pomocną. Jedynie 1% pracowników uważa, że porozumiewanie się po angielsku nie jest ważne w ich życiu zawodowym. Wyniki tego badania są nieco zastanawiające w świetle badania Eurobarometru z 2010 r. *Employers' perception of graduate employability* (Komisja Europejska, 2010a). Większość pracodawców wskazała na umiejętności językowe jako najmniej istotne spośród zestawu potencjalnie ważnych umiejętności w procesie rekrutacyjnym absolwentów szkół wyższych. Nie oznacza to, że pracodawcy w ogóle nie dostrzegają znaczenia umiejętności porozumiewania się w językach obcych. Jedna trzecia respondentów (33%) uznała tę umiejętność za bardzo ważną, 34% za raczej ważną, 22% za raczej nieistotną i aż 11% za zupełnie nieistotną. Około dwa razy ważniejsza od znajomości języków obcych jest, w opinii pracodawców europejskich, umiejętność pracy w grupie (67% odpowiedzi „bardzo ważne”), specjalistyczne umiejętności związane z daną branżą (62%), umiejętność efektywnej komunikacji (60%), obsługi komputera (60%), przystosowania się do nowych sytuacji (60%), wysoka umiejętność czytania i pisanie (59%) oraz umiejętność rozwiązywania problemów (59%). Świadomość znaczenia języków obcych wśród pracodawców przedstawia się nieco lepiej w zakresie umiejętności, których absolwenci będą potrzebowali w ciągu najbliższych 5-10 lat<sup>22</sup>. Najwyżej ocenione zostały specjalistyczne umiejętności związane z daną branżą (45% pracodawców) oraz podstawowe umiejętności takie jak: pisanie, czytanie, dokonywanie kalkulacji i obsługa komputera (43% pracodawców). Umiejętności językowe znalazły się na szóstym miejscu, z odsetkiem 31% pracodawców oceniających je jako ważne, tuż za umiejętnościami analitycznymi (32% pracodawców) oraz dość znacznie przed umiejętnością dostosowywania się do nowych sytuacji (25% pracodawców). Oprócz uśrednionych danych dotyczących całej grupy badanych państw, warto przywołać dane dotyczące poszczególnych krajów, ponieważ zaobserwowano wiele istotnych różnic (rys. 6). Nie dziwi fakt, że w grupie państw, w których pracodawcy najsilniej dostrzegają znaczenie języków obcych (co najmniej 50% pracodawców) znalazły się państwa o tradycjach wielojęzycznych (Luksemburg, Cypr, Malta) oraz wiele krajów nad basenu Morza Śródziemnego o silnie rozwiniętej bazie turystycznej (Chorwacja, Grecja, Turcja). Niemniej w tej grupie znaleźli się również nasi bezpośredni lub bardzo bliscy sąsiedzi: Słowacja, Czechy i Łotwa, podczas gdy Polska z niecałymi 30% pracodawców dostrzegających znaczenie języków obcych znalazła się nieco poniżej średniej dla wszystkich państw biorących udział w badaniu. Najmniejszą wagę do znajomości języków przywiązują pracodawcy w krajach, w których językiem urzędowym jest język o szerokim zasięgu (w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Francji i Niemczech) i w krajach o wysokim odsetku obywateli znających języki obce (w Norwegii, Holandii, Danii). Być może w przypadku tych ostatnich pracodawcy uznali, że znajomość języków obcych jest tak podstawową umiejętnością,

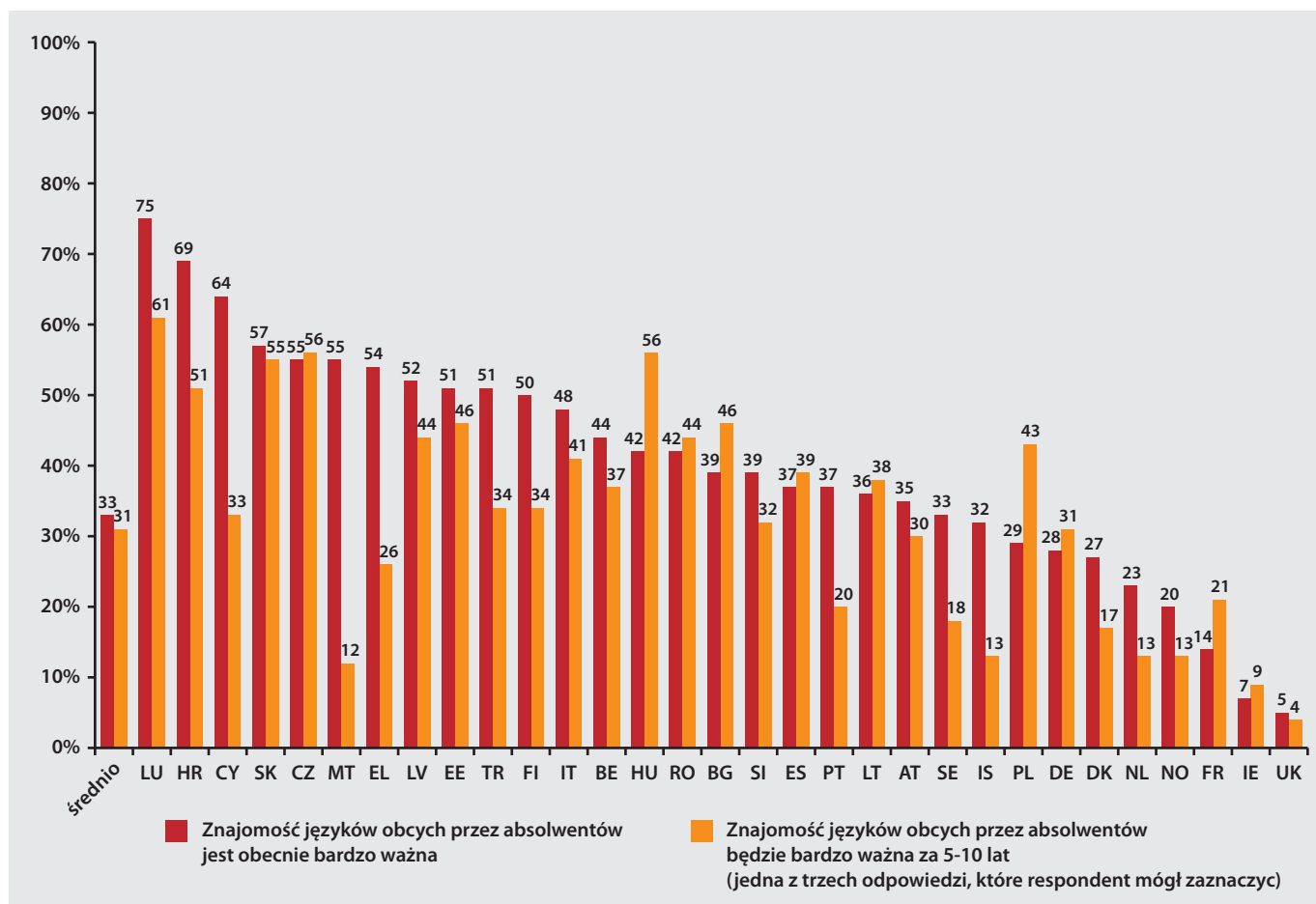
<sup>22</sup> Respondenci zaznaczali trzy umiejętności, które uważali za najważniejsze dla przyszłych absolwentów.

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.4. Wartości rynkowe znajomości języków obcych...

że nie ma potrzeby podkreślania tego faktu, natomiast jest wiele innych umiejętności wymagających podkreślenia ich znaczenia.

Rysunek 6. Znaczenie znajomości języków obcych dla obecnych i przyszłych absolwentów szkół wyższych w opinii pracodawców



Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2010a: 18, 22

Jeśli chodzi o prognozy przydatności języków obcych w perspektywie 5-10 lat, to zaobserwowano pewne podobieństwa względem pytania dotyczącego znaczenia języków obcych obecnie. Również w tej grupie pracodawcy z Luksemburga najwyżej ocenili znaczenie języków, a pracodawcy z Wielkiej Brytanii najniżej. W większości państw (21 z 31) mniej pracodawców oceniło znajomość języków obcych jako bardzo ważną w przyszłości niż obecnie. Największe różnice można zaobserwować w odpowiedziach pracodawców z Malty, Cypru i Grecji; w przypadku Malty aż o 42% mniej respondentów uważa, że języki będą bardziej istotne w przyszłości niż są obecnie. Polska znalazła się w grupie pozostałych 10 państw, w których uznano, że znaczenie języków obcych w przyszłości będzie wzrastać, a odpowiedziało tak aż 43% badanych.

Wyniki przeprowadzonej w Polsce w 2010 r. pierwszej edycji badań w ramach projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego* (BKL) (Kocór i Strzebońska, 2011) w dużej mierze potwierdzają obraz polskich pracodawców naszkicowany przez badanie *Employers' perception of graduate employability*. Podobnie jak w przypadku badania Eurobarometru, również w krajowym badaniu BKL znajomość języka obcego stanowiła jedno z najmniej istotnych kryteriów oceny kandydatów. Jako wymagania kompetencyjne stawiane poszukiwanym pracownikom pracodawcy wymieniali głównie doświadczenie zawodowe (68%), płeć (65%) i poziom wykształcenia (63%). Znajomość języków obcych oraz wyuczony zawód były mniej istotnymi kryteriami oceny przyszłych pracowników (odpowiednio 46% i 37% odpowiedzi pracodawców). Co istotne, waga umiejętności posługiwania się językiem obcym była silnie związana z zawodem oraz stanowiskiem, na które poszukiwano pracowników. Umiejętność ta była ważna

aż dla trzech czwartych pracodawców poszukujących pracowników na stanowiska specjalistyczne, a znacznie mniej istotna w pozostałych zawodach. Około połowa pracodawców poszukujących wyższych urzędników i kierowników (49%), techników i innego średniego personelu (49%) oraz pracowników usług i sprzedawców (48%) wymieniła umiejętność porozumiewania się w języku obcym jako istotną. Również od operatorów i monterów maszyn oraz pracowników biurowych nieco mniej niż połowa pracodawców wymagała znajomości języka obcego (odpowiednio 45% i 44%). Kryterium posługiwania się językiem obcym odgrywało najmniejsze znaczenie w przypadku robotników przemysłowych i rzemieślników (19%) oraz pracowników przy prostych pracach (3%).

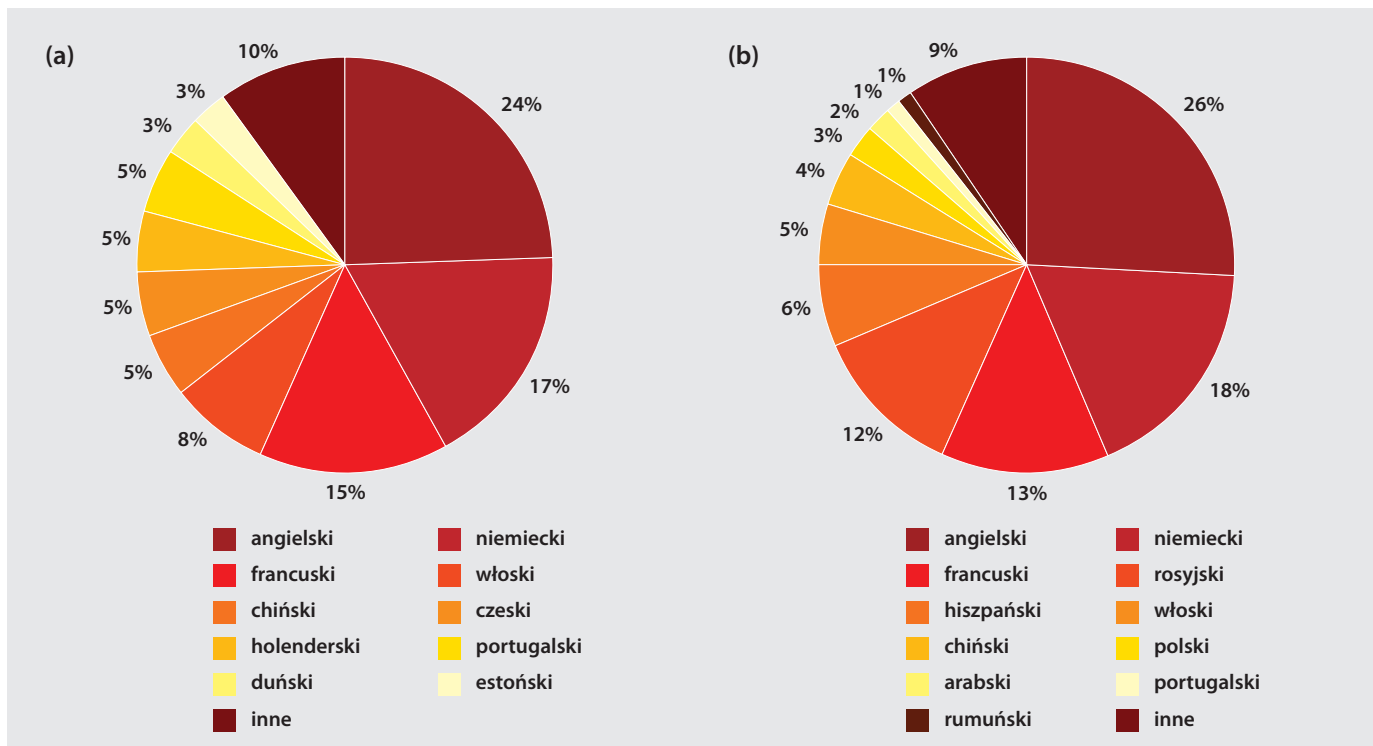
#### 2.4.3. ...z perspektywy gospodarki krajowej i europejskiej

Większość z wyżej wymienionych korzyści wynikających ze znajomości języków obcych przekłada się na wymierne skutki finansowe, czy to na poziomie jednostki, czy przedsiębiorstwa. Stosunkowo łatwo można więc oszacować, czy inwestowanie w naukę konkretnego języka obcego przez daną osobę lub firmę jest dobrą lokatą kapitału oraz jaka będzie potencjalna stopa zwrotu w dowolnej perspektywie czasowej. Znacznie trudniej wykonać podobne kalkulacje na poziomie gospodarki krajowej czy europejskiej albo unijnej. W ciągu minionych lat podejmowano takie próby, ale literatura dotycząca tego typu badań jest bardzo uboga, a badania skupiają się na oszacowaniu wpływu znajomości języków obcych na poziom eksportu danej gospodarki.

Najlepszym przykładem jest omówione powyżej badanie ELAN (CILT, 2006). Wyniki tego badania sugerują, że gdyby małe i średnie firmy europejskie w UE(25) zastosowały wszystkie cztery sugerowane przez autorów strategie językowe (patrz: tab. 4.), to eksport wzrósłby o 10% PKB. W 2005 r. wśród 25 państw UE wyniósł on ok. 1,1 trylioną €. Z kolei Anderson i Van Wincoop (2004: 693) oszacowali, że brak możliwości komunikacji we wspólnym języku pomiędzy partnerami handlowymi, stanowi podobne obciążenie dla handlu jak około siedmioprocentowy podatek. Melitz (2008) w swoim badaniu wpływu wspólnego języka partnerów handlowych na poziom eksportu danego kraju skupił się nie tyle na stwierdzeniu, czy taki wpływ istnieje (potwierdziły to już wcześniejsze badania, m.in. Anderson i Van Wincoop, 2004), ile na przyjrzeniu się bliżej mechanizmom nim kierującym. Dzięki uwzględnieniu nie tylko bezpośredniej, ale również pośredniej komunikacji (przy pomocy tłumacza) pomiędzy kontrahentami oszacowany przez niego wpływ wspólnego języka kontrahentów na handel jest prawie dwukrotnie większy niż w poprzednich badaniach. Jednocześnie Melitz (2008: 691) podkreśla, że umiejętność bezpośredniej komunikacji jest około trzy razy bardziej efektywna we wspieraniu handlu niż komunikacja przy wykorzystaniu tłumaczy. Co więcej, okazało się, że mieszkańcy krajów mocno zróżnicowanych językowo, którzy z problemami w komunikacji borykają się na co dzień, częściej wchodzą w relacje handlowe z cudzoziemcami. Również badanie przeprowadzone niedawno przez Ku i Zussmana (2010) rzuca nowe światło na relację pomiędzy handlem a językami komunikacji. Jego nowatorski charakter polega na tym, że uwzględnia również sytuacje biznesowe, w których partnerzy handlowi, niemający jednego wspólnego języka ojczystego komunikują się ze sobą za pomocą tzw. *lingua franca*. Według autorów badania to język angielski ma taki status we współczesnym świecie, a jego znajomość wywiera silny wpływ na zysk z handlu zagranicznego (2010: 258-259). Biegłość w posługiwaniu się tym językiem pozwala krajom na przezwyciężenie swoistych barier językowych o podłożu historycznym, tym samym wspierając handel również pomiędzy takimi parami (grupami) państw, w których język angielski nie jest rodzimym językiem żadnego z partnerów handlowych.

Znaczenie poszczególnych języków w świecie biznesu zmienia się częściowo z czasem, choć znaczenie języków o największym zasięgu w Europie utrzymuje się na podobnym poziomie. Według badania ELAN spośród wszystkich szkoleń językowych zorganizowanych w latach 2002-2005 przez małe i średnie firmy europejskie aż 24% dotyczyło języka angielskiego, kolejne 17% – niemieckiego, a następne 15% – francuskiego (rys. 7.). Plany dotyczące szkoleń na lata 2006-2008 na trzech pierwszych miejscach uwzględniły dokładnie te same języki, w tej samej kolejności.

Rysunek 7. Języki, z których małe i średnie firmy zorganizowały swoim pracownikom szkolenia w ciągu ostatnich 3 lat (a) oraz języki, których te firmy będą potrzebowały w ciągu najbliższych 3 lat (b)



Źródło: opracowanie własne na podstawie CILT, 2006: 35-36

Przedsiębiorcy prognozowali, że pojawi się istotne zapotrzebowanie na szkolenia z języka rosyjskiego oraz w mniejszym stopniu z hiszpańskiego, a spadnie nieznacznie zapotrzebowanie na kursy z włoskiego i chińskiego oraz dość istotnie z portugalskiego. Szacowano, że pojawi się niewielkie zapotrzebowanie na szkolenia dla pracowników z języka polskiego.

Z cytowanych badań jasno wynika, że znajomość angielskiego ma duże znaczenie na rynku pracy i dla poszczególnych pracowników, bo przekłada się na wyższe wynagrodzenie, zwiększa mobilność i aktywność zawodową, i dla firm, bo pozwala zwiększyć udział w rynkach zagranicznych, i wreszcie dla gospodarki krajowej i gospodarki UE, ponieważ przyczynia się do podniesienia zysków z eksportu. Klein (2007: 278) sugeruje, że skoro dominująca rola angielskiego w Europie jest tak silna, to powinno mieć to wpływ na politykę językową UE. Zamiast hasła „język ojczysty + 2” (dwa języki obce) z Barcelony (Rada Europejska, 2002), Europa powinna kierować się hasłem „język ojczysty + język angielski + 1” (jeden język obcy). Taka postawa jest uzasadniona między innymi tym, że wraz ze wzrostem liczby osób biegle władających angielskim, korzyści wynikające z jego znajomości zaczną spadać. Wydaje się jednak, że w wielu krajach europejskich i nie tylko, zapotrzebowanie na pracowników posługujących się biegle językiem angielskim jest wciąż wysokie. Według wyników drugiej edycji badania Eurobarometru *Europejczycy i ich języki* (Komisja Europejska, 2006) w 2005 r. w Unii Europejskiej (UE25) znajomość języka angielskiego deklarowało średnio 38% badanych, a wyniki trzeciej edycji badania (Komisja Europejska, 2012c) pokazały, że odsetek ten utrzymuje się na dokładnie tym samym poziomie (UE27). W związku z koniecznością stałego zaspokajania wciąż jeszcze rosnących potrzeb rynku na pracowników ze znajomością języka angielskiego, pojawiły się pomysły mające przyspieszać proces przyswajania tego języka (TIRF, 2009: 33). Pierwszy z nich zakłada naukę uproszczonej, bo składającej się jedynie z 1500 słów, wersji angielskiego o nazwie *Globish*, która ma jednak dawać możliwość łatwej i efektywnej komunikacji (Nerrière, 2004). Drugi pomysł to *Basic Global English*, który ma gwarantować szybkie nabycie kompetencji komunikatywnej. Całkowity leksykon *Basic Global English* składa się jedynie z 750 słów, których muszą nauczyć się wszyscy oraz dodatkowych 250 słów wybieranych indywidualnie przez uczących się. Dodatkowo *Basic Global English* zakłada opanowanie szeregu technik poszerzania zakresu słownictwa.

## 2.5. Kształcenie językowe dla rynku pracy

### 2.5.1. Edukacja językowa na rzecz mobilności

Mobilność edukacyjna jest postrzegana jako szansa na zdobycie wiedzy międzykulturowej i kompetencji kluczowych, w tym znajomości języków obcych, co zwiększa szanse młodych ludzi na zatrudnienie. Poza tym pobyt za granicą przyczynia się do wykształcenia silniejszego poczucia tożsamości europejskiej, oraz rozwoju „umiejętności społecznych i obywatelskich, zdolności przedsiębiorczych, umiejętności rozwiązywania problemów oraz – ogólnie – kreatywności” (Rada Unii Europejskiej, 2011a: 32). Z drugiej strony, jednym z kryteriów podjęcia mobilności społecznej jest znajomość języka kraju przyjmującego. Dopiero umiejętność porozumiewania się w językach obcych otwiera przed Europejczykami drzwi do swobodnego przemieszania się w obrębie Unii oraz czerpania wynikających z tego korzyści ekonomicznych i społecznych. Na poziomie gospodarki europejskiej mobilność zawodowa jest szansą na osiągnięcie większej spójności między potrzebami rynku pracy a umiejętnościami pracowników. Niestety zdolność Europejczyków do podejmowania aktywności zawodowych i społecznych poza granicami kraju jest istotnie hamowana przez ich ograniczoną znajomość języków obcych (Rada Unii Europejskiej, 2011b: 28).

Strategiczna rola edukacji na rzecz mobilności została dostrzeżona i wyraźnie zaakcentowana podczas prezydencji Polski w Radzie UE w II połowie 2011 r. W dziedzinie edukacji jednym z priorytetów polskiej prezydencji było „zaawansowanie prac w zakresie rozwijania kompetencji młodzieży i dorosłych w kontekście uczenia się przez całe życie, w tym kompetencji językowych sprzyjających upowszechnieniu mobilności edukacyjnej i zawodowej” (Ministerstwo Spraw Zagranicznych, 2011: 33).

### 2.5.2. Priorytety europejskiej polityki językowej w szkolnictwie zawodowym i w szkołach wyższych

Zdobycie wysokich umiejętności językowych jest procesem rozciągniętym w czasie i dlatego zaleca się, aby dla osiągnięcia jak najlepszych wyników kształceniem językowym objęci byli jak najmłodszy uczniowie (Komisja Europejska, 2011a). Ze względu na złożoność procesu uczenia się, niemożliwe jest jednoznaczne wskazanie jednego etapu kształcenia, który byłby najistotniejszy z perspektywy polityki językowej. Niemniej z punktu widzenia pracodawcy szczególnie ważne wydaje się kształcenie językowe na poziomie instytucji kształcenia zawodowego (VET, *vocational education and training*) oraz na poziomie szkół wyższych.

Wspieranie procesu umiędzynarodawiania kształcenia zawodowego w strukturach UE sięga 2002 r., kiedy podpisano *Deklarację europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego* (tzw. deklaracja kopenhaska). Zgodnie z deklaracją współpraca europejska ma mieć na celu zwiększenie europejskiego wymiaru kształcenia i szkolenia zawodowego. Kolejne deklaracje ministrów ds. kształcenia zawodowego również odnosiły się do konieczności dążenia do osiągnięcia tego celu oraz wskazywały drogi jego osiągnięcia<sup>23</sup>. Jednym z najważniejszych warunków zwiększenia mobilności jest oczywiście rozwój umiejętności językowych uczniów, do którego nawiązano bezpośrednio również w najnowszym komunikacie – *Komunikacie z Brugii z dnia 7 grudnia 2010 r. w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011–2020*. Aby uczestnicy kształcenia i szkolenia zawodowego byli przygotowani na obecne i przyszłe wyzwania społeczno-gospodarcze, szkoły muszą zadbać o wyposażenie uczniów w kompetencje kluczowe, w tym znajomość języków obcych: „Państwa uczestniczące powinny w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego stwarzać osobom uczącym się i nauczycielom szansę nauki języków obcych oraz zachęcać do oferowania szkoleń językowych dostosowanych do specyficznych potrzeb tej dziedziny, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia języków obcych dla współpracy

<sup>23</sup> Komunikat z Maastricht z dnia 14 grudnia 2004 r. w sprawie przyszłych priorytetów ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego; Komunikat helsiński z dnia 5 grudnia 2006 r. w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego; Komunikat z Bordeaux z dnia 26 listopada 2008 r. w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego.

transgranicznej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dla mobilności międzynarodowej” (Komunikat z Brugii, 2010: 14).

Jak już wcześniej wspomniano, jednym z filarów europejskiej polityki językowej jest promocja wielojęzyczności, więc również na poziomie szkolnictwa wyższego jednym z priorytetów w dziedzinie języków jest zapewnienie studentom dostępu do edukacji plurilingwalnej. Od co najmniej dekady instytucje Unii Europejskiej oraz Rada Europy intensywnie podkreślają szczególną rolę jaką mają do odegrania uniwersytety w promowaniu rozwoju wielojęzyczności. Instytucje szkolnictwa wyższego są zobowiązane nie tylko zapewniać studentom kształcenie wysokiej jakości, ale także przyczynić się do otwarcia swoim studentom i absolwentom drogi do budowania europejskiego społeczeństwa wiedzy poprzez zniesienie barier językowych (Rada Unii Europejskiej, 2008a). Znajomość różnych języków zwiększa mobilność absolwentów, otwierając im tym samym drzwi do efektywnego konkurowania na europejskim i globalnym rynku pracy.

Istotną rolę w podnoszeniu kompetencji językowych studentów odgrywa wdrażany w Europie stopniowo od 1999 r. proces boloński. Jego głównym celem jest umiędzynarodowienie edukacji w Europie poprzez stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area, EHEA). Drogą do osiągnięcia tego celu ma być wzrost mobilności studentów i kadry szkół wyższych, a ta jest warunkowana przede wszystkim przez poziom znajomości języków. Deklaracja bolońska (1999) podkreśla odpowiedzialność uniwersytetów za rozwinięcie w studentach umiejętności, które są istotne z punktu widzenia rynku pracy oraz lingwistycznych implikacji procesu globalizacji, a także ekonomicznej i społecznej integracji europejskiej. Powodzenie utworzenia oraz sprawnego funkcjonowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zależy od tego, czy uniwersytety oraz decydenci umożliwią studentom rozwój różnojęzyczności oraz wiedzy i umiejętności międzykulturowych. Co więcej, zadaniem szkół wyższych jest nie tylko zapewnienie studentom dostępu do kształcenia językowego i kulturowego, ale także zachęcanie studentów do aktywnego w nim uczestnictwa, ponieważ to właśnie uniwersytety mają szczególną misję w kwestii promocji różnojęzyczności i wielojęzyczności.

Do zwrócenia szczególnej uwagi na wyjątkową rolę uniwersytetów w kształtowaniu polityki językowej przyczynił się zorganizowany w 2001 r. Europejski Rok Języków. Członkowie Komitetu Naukowego Berlińskiej Konferencji wystosowali wtedy dokument skierowany do rządów, instytucji i organizacji europejskich zatytułowany *Language studies in higher education: A key contribution to European integration* (European Language Council, 2001), nazwany też deklaracją berlińską. Członkowie Komitetu wezwali wszystkich odpowiedzialnych za wdrażanie procesu bolońskiego do ścisłej współpracy europejskiej na rzecz rozwijania kompetencji wielojęzycznej i interkulturowej studentów. Dla osiągnięcia tego celu uniwersytety powinny podjąć pewne kluczowe działania:

- zapewniać wszystkim uczestnikom studiów I stopnia możliwość uczestniczenia w zajęciach językowych zaliczanych w ramach punktacji w systemie ECTS,
- korzystać z możliwości oferowanych przez technologie informacyjno-komunikacyjne (w tym *e-learning*) dla stworzenia środowiska sprzyjającego samodzielnej nauce języków,
- zachęcać użytkowników różnych języków do współpracy w zakresie grupowego uczenia się języków,
- zapewniać studentom dostęp do jak najbogatszej oferty językowej, zawierającej również języki o niewielkim zasięgu oraz języki rzadko nauczane,
- oferować całe programy studiów, albo wybrane elementy, w językach obcych,
- zapewniać studentom odwiedzającym możliwość uczenia się języka kraju goszczącego, a także uzyskania certyfikatu znajomości tego języka,
- zapewniać własnym studentom odpowiednie przygotowanie językowe i kulturowe do realizacji części studiów lub staży za granicą.

Oprócz tego w deklaracji berlińskiej zawarto szereg rekomendacji dotyczących jakości kształcenia, programów nauczania oraz kształcenia nauczycieli języków nowożytnych i tłumaczy.

Jeśli chodzi o podwyższanie jakości kształcenia, to powinno być ono realizowane na dwóch głównych płaszczyznach. Po pierwsze, należy jasno wytyczyć cele kształcenia językowego w oparciu o *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Wszystkim zajęciom językowym powinna być przypisana odpowiednia liczba punktów zaliczeniowych (ECTS). Po drugie, aby sprostać zapotrzebowaniu na wysoko kwalifikowanych nauczycieli języków, należy uruchomić stosowne studia podyplomowe i moduły kształcenia ustawicznego.

W zakresie programów nauczania zaleca się wdrażanie programów nauczania języków specjalistycznych. Takie studia powinny wyposażyć studentów w kwalifikacje zgodne z potrzebami rynku pracy. Poza tym studenci kształcący się w zakresie języków nowożytnych powinni opanować umiejętność porozumiewania się w danym języku/językach na jak najwyższym poziomie. W tym celu należy zapewnić im kształcenie w języku docelowym. W przypadku studiów w zakresie języków, których studenci nie uczyli się na wcześniejszych etapach edukacji, uniwersytety powinny zapewniać intensywne kursy językowe przed rozpoczęciem właściwego programu studiów. Co więcej, zwrócić uwagę na konieczność poszerzania międzynarodowego wymiaru studiów. Studenci kierunków językowych powinni uczyć się obok języka docelowego, również innego języka europejskiego.

Kształcenie nauczycieli języków obcych należy poszerzyć o następujące komponenty: wczesnoszkolne nauczanie języków, kształcenie dwujęzyczne i wielojęzyczne, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozwijanie w uczniach umiejętności uczenia się. Przyszli nauczyciele języków obcych powinni być zobowiązani do uczenia się innego języka obok języka podstawowego, a studenci kierunków niejęzycznych powinni być zachęceni do uczenia się choć jednego języka obcego. W kwestii kształcenia tłumaczy autorzy deklaracji berlińskiej zwracają uwagę na mnogość kontekstów, w których obecnie mogą pracować tłumacze. Warto, aby te zmiany znalazły odzwierciedlenie w specjalnościach oferowanych przez uniwersytety. Zachęca się do wprowadzenia nowych specjalności (np. *professional communicators* czy *language mediators*) na studiach licencjackich. Natomiast studia magisterskie kończyłyby się otrzymaniem kwalifikacji tłumacza tekstowego lub ustnego.

#### 2.5.3. Kształcenie językowe w szkolnictwie zawodowym w Polsce

W polskim systemie oświaty kształcenie zawodowe jest realizowane w szkołach ponadgimnazjalnych: zasadniczej szkole zawodowej, technikum, technikum uzupełniającym i szkole policealnej, a także w ramach kształcenia ustawicznego na kwalifikacyjnych kursach zawodowych prowadzonych przez podmioty wymienione w art. 68a ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dane omówione w tym rozdziale skupiają się na uczniach zasadniczych szkół zawodowych i techników.

#### Mobilność uczniów w szkolnictwie zawodowym

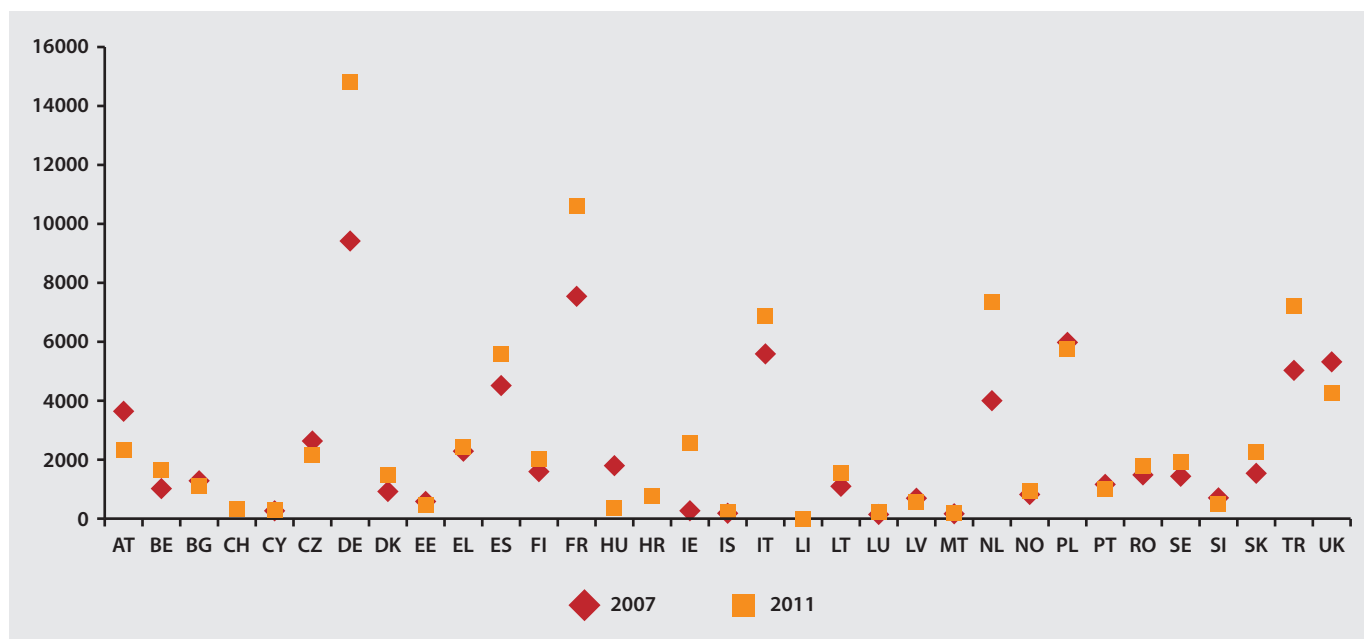
We wspomnianym już komunikacie brugijskim z grudnia 2010 r. stwierdzono, że do 2020 r. europejskie systemy kształcenia i szkolenia zawodowego powinny znacznie zintensyfikować działania na rzecz umożliwiania mobilności transgranicznej, ale dokładny poziom referencyjny wyznaczający średni europejski wynik w tej dziedzinie określono rok później (Rada Unii Europejskiej, 2011a). Zgodnie z konkluzjami Rady „do roku 2020 średnio co najmniej 6% osób w UE w przedziale wiekowym 18-34 lata posiadających kwalifikacje w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (I-VET) powinno mieć za sobą okres nauki lub szkolenia za granicą związany z kształceniem i szkoleniem zawodowym (w tym z praktykami zawodowymi), trwający co najmniej dwa tygodnie lub mniej, jeżeli jest poświadczony dokumentem Europass”. Jednak aby kontrolować wyniki w zakresie mobilności transgranicznej, kraje członkowskie muszą przede wszystkim usprawnić gromadzenie danych jej dotyczących. Rada zwróciła uwagę na problem braku danych na temat mobilności uczniów/słuchaczy w szkolnictwie zawodowym i wezwała kraje członkowskie do jak najlepszego wykorzystania dostępnych badań gospodarstw domowych oraz innych dostępnych źródeł i narzędzi.

Problem braku szczegółowych danych o mobilności edukacyjnej w kształceniu i szkoleniu zawodowym dotyczy oczywiście również Polski. Pewne dane dotyczące mobilności opracowano w ramach projektu *INternationalisation & Mobility in the students Curricula*, który ma na celu zwiększenie poziomu uczestnictwa uczniów w programach mobilności i w szeroko rozumianej internacjonalizacji.

Opracowany w ramach tego projektu raport (Błachnio, 2011) wskazuje, że postulaty mobilności są w Polsce realizowane głównie przez wymiany i staże studenckie, a wyjazdy szkoleniowe dla nauczycieli nie cieszą się dużą popularnością. Być może to właśnie niski poziom zaangażowania samych nauczycieli stoi za niewielkim zainteresowaniem wyjazdami za granicę ze strony uczniów: nauczyciele, którzy nie posiadają doświadczenia szkolenia za granicą nie potrafią spopularyzować myśli o mobilności edukacyjnej wśród uczniów (Błachnio, 2011: 14).

Głównym źródłem umiędzynarodawiania VET w kontekście polskim jest udział we właściwych programach unijnych, najpopularniejszymi spośród których są *Leonardo da Vinci* i *Comenius*. Program *Leonardo da Vinci* jest skierowany głównie do osób zaangażowanych w kształcenie i szkolenia zawodowe i ma na celu wzmocnienie synergii między edukacją a rynkiem pracy. Promuje on również mobilność edukacyjną i zawodową przez wspieranie praktyk i staży zagranicznych, a tym samym również rozwój kompetencji językowych pracowników. Na rysunku 8. przedstawiono łączną liczbę uczestników programu *Leonardo da Vinci* w roku 2007, a więc w pierwszym roku III edycji programu oraz w roku 2011. Liczba członków programu jest bardzo zróżnicowana, w 2007 r. wynosiła od 142 w Luksemburgu do 9418 uczestników w Niemczech, w dwa lata przed końcem tej edycji programu wahała się od 4 uczestników w Liechtensteinie do 14817 w Niemczech. Oczywiście interpretując te dane, należy wziąć pod uwagę potencjał ludnościowy poszczególnych krajów. Polska znalazła się w grupie dziesięciu państw (z 33, których dane przedstawiono na rys. 8.), w których zaobserwowano zmniejszenie się liczby uczestników w 2011 r. w porównaniu z rokiem 2007. W 2007 r. ta liczba wynosiła 5979 członków, a cztery lata później 5766, a więc nie był to duży spadek.

Rysunek 8. Liczba uczestników programu Leonardo da Vinci w 2007 r. i 2011 r. wg kraju pochodzenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie [http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/doc/stat/mobility11\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/doc/stat/mobility11_en.pdf)

Należy pamiętać, że oprócz udziału w programach unijnych, finansowanie projektów indywidualnych (opracowanych przez nauczycieli) związanych z mobilnością odbywa się w Polsce również w ramach: Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży i Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, co przekłada się na liczbę wyjazdów do tych dwóch państw sąsiednich.

Również program Comenius, którego jednym z celów jest zachęcanie do wzmożonej nauki języków obcych, przyczynia się do wzrostu aktywności polskich uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, a tym samym do podnoszenia poziomu ich kompetencji językowych. Aktywność Polski oraz innych krajów w ramach programu Comenius w 2011 r. przedstawiono w tabeli 5. Największą



## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.5. Kształcenie językowe dla rynku pracy

aktywnością wykazały się Niemcy, Hiszpania, Włochy i Wielka Brytania. Biorąc pod uwagę populację Polski, udział naszego kraju w programie Comenius można ocenić jako oscylujący w okolicach średniej.

Tabela 5.

Liczba zaakceptowanych formularzy aplikacyjnych wg grup uczestników programu Comenius w 2011 r.

	beneficjenci	koordynatorzy	partnerzy
BE	5	5	12
BG	1	1	11
CY	1	1	7
CZ			10
DK	1	1	7
DE	5	5	30
EL	3	3	25
ES	5	5	30
EE			5
FR			4
HU			8
IE	2	2	8
IT	11	11	29
LV			1
LT			9
NL	1	1	15
AT	3	3	16
PL	3	3	17
PT			21
RO			18
SK			5
SI			6
FI			14
SE	1	1	3
UK	5	5	33
NO	1	1	7
TR	1	1	21
CH	1	1	4
HR			1

Źródło: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/results\\_projects/documents/statistics\\_2011-comenius.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/results_projects/documents/statistics_2011-comenius.pdf)

#### Oferta zajęć językowych

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych uczniowie techników uczą się obowiązkowo dwóch języków obcych w wymiarze 450 godzin na czteroletni okres nauczania (liczba języków i wymiar godzin nauki jest taki sam jak w przypadku uczniów liceów ogólnokształcących), a uczniowie zasadniczych szkół zawodowych są objęci obowiązkową nauką jednego języka obcego w wymiarze 130 godzin na trzyletni okres nauczania. Najpowszechniej nauczany językiem obcym w technikach jest język angielski, którego w roku szkolnym 2010/2011 uczył się niemal każdy uczeń, ale szeroko rozpowszechnione jest również kształcenie w zakresie języka niemieckiego, którego w tym samym roku uczyło się przeszło trzech na czterech uczniów. Na poziomie zasadniczych szkół zawodowych udział uczniów uczących się angielskiego i niemieckiego jest bardziej wyrównany i w roku szkolnym 2010/2011 wynosił odpowiednio 46% i 34% (GUS, 2011b: 106). Szczegółowe dane dotyczące udziału uczniów poszczególnych typów szkół ponadgimnazjalnych (w tym VET) uczących się poszczególnych języków obcych zaprezentowano oraz omówiono w rozdziale 4.3. *Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich*.

#### Nauczanie języków specjalistycznych

Od września 2012 r. w Polsce obowiązuje nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach. Jej wprowadzenie stanowi wyraźny przejaw zmian zachodzących w szkolnictwie zawodowym, które mają dostosować szkoły do obecnych wymagań rynku pracy. Po raz pierwszy w jednym akcie prawnym zawarto opisy efektów kształcenia dla wszystkich zawodów zawartych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa wyższego. Oprócz opisu efektów kształcenia właściwych dla poszczególnych zawodów i efektów kształcenia dla poszczególnych kwalifikacji wyodrębnionych w każdym zawodzie, podstawa programowa określa również efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia oraz wspólne dla wszystkich zawodów. Szkoły zawodowe powinny dawać uczniom możliwość zdobycia szeregu kompetencji pozazawodowych, które są niezbędne we współczesnym świecie, w dobie informatyzacji i globalizacji. Z tego względu jeden z obszarów efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów odnosi się do znajomości języka obcego – język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ). Zgodnie z nową podstawą każdy absolwent zasadniczej szkoły zawodowej, technikum czy szkoły policealnej:

- posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiających realizację zadań zawodowych,
- interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka,
- analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych,
- formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy,
- korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji.

Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów są powiązane z właściwymi przedmiotami kształcenia ogólnego, i tak JOZ jest powiązany z językiem obcym nowożytnym, ale efekty kształcenia nie powinny odnosić się do odrębnych przedmiotów/modułów. Innowacyjny charakter kształcenia językowego w niedawno wprowadzonej podstawie programowej polega na ścisłym powiązaniu kształcenia językowego ukierunkowanego zawodowo z kształceniem zawodowym teoretycznym, które jest widoczne wyraźnie w opisie efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach z poszczególnych obszarów. W zależności od obszaru, a także typu szkoły, od uczniów oczekuje się innych kompetencji językowych, które następnie zostaną poddane ocenie w ramach egzaminu zewnętrznego potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Szczegółowe informacje dotyczące wymagań egzaminacyjnych zostaną określone w informatorach opublikowanych dla każdego zawodu na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Ze względu na różnice w pozycji języka obcego w efektach kształcenia właściwych dla kwalifikacji w poszczególnych zawodach również wymiar godzin nauki przeznaczonych na JOZ jest zróżnicowany. Za opracowanie szczegółowych planów nauczania dla każdego zawodu odpowiedzialne są szkoły. Szablony szkolnych planów nauczania można znaleźć na stronie internetowej Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (<http://www.koweziu.edu.pl>).

#### 2.5.4. Polska polityka językowa w szkolnictwie wyższym

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej główne założenia europejskiej polityki językowej w szkolnictwie wyższym, działaniem kluczowym dla wdrażania tych założeń wydaje się dążenie do większego otwarcia uniwersytetów na świat. Szersza współpraca pomiędzy szkołami wyższymi poszczególnych krajów ma doprowadzić do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ale założenie to uda się zrealizować, jeśli uniwersytety zintensyfikują działania promujące mobilność wśród studentów i kadry akademickiej. Najlepszą promocją mobilności i zachętą do jej wdrażania w życie będzie zapewnienie studentom możliwości nauki kilku języków obcych oraz rozwijanie umiejętności międzykulturowych. Warto przyrzeć się realizacji tych założeń w kontekście polskich szkół wyższych.

#### Mobilność studentów

Umiejdzynarodawianie polskiego szkolnictwa wyższego dokonuje się głównie przez realizację założeń procesu bolońskiego w zakresie zwiększania mobilności studentów. Jednak ocena wpływu procesu bolońskiego na wzrost mobilności w krajach europejskich jest trudna ze względu na brak kompletnych i rzetelnych danych dotyczących faktycznej mobilności studentów. Jedyne dostępne dane pochodzą z bazy Eurostat i dotyczą liczby studentów wyjeżdżających z danego kraju na studia za granicę oraz liczby studentów-obcokrajowców studiujących w danym kraju (tab. 6.). O ile liczba studentów wyjeżdżających na studia (lub ich część) za granicę jest rzetelną miarą mobilności studenckiej, o tyle „liczba studentów-obcokrajowców nie jest miernikiem mobilności ani jej rzetelnym wyrazem” (Eurydice, 2009: 43). Wspomniane dane uwzględniają nie tylko studentów faktycznie wyjeżdżających do innego kraju, ale także studentów-obcokrajowców mieszkających na stałe w danym kraju przed podjęciem studiów. Powoduje to zamazanie rzeczywistego obrazu rzeczy, ponieważ udział studentów-obcokrajowców mieszkających na stałe w danym kraju w liczbie wszystkich studentów-obcokrajowców wynosi w niektórych państwach nawet do 40% (Kelo, Teichler i Wächter, 2006). Niemiej omawiane dane są jedynym dostępnym źródłem informacji uwzględniającym wszystkich studentów-obcokrajowców w europejskich szkołach wyższych i mimo nieściśłości i niekompletności dają one w pewnym stopniu obraz rzeczywistości.

Poziom mobilności studentów w Europie można uznać za ogólnie niski, a cechą większości państw jest przewaga procentowa studentów wyjeżdżających nad studentami przyjeżdżającymi. Tylko w ośmiu z trzydziestu trzech państw z tabeli 6. obserwujemy odwrotną sytuację, z czego w sześciu ta dysproporcja jest duża lub bardzo duża. W Czechach i Holandii studentów przyjeżdżających jest dwa razy więcej niż wyjeżdżających, w Belgii i Danii trzy razy więcej, w Austrii niemal cztery razy więcej, a w Wielkiej Brytanii niemal piętnaście razy więcej. Większą liczbę studentów-obcokrajowców niż liczbę studentów wyjeżdżających odnotowano w 2008/2009 r. również w Niemczech i na Węgrzech, choć dysproporcja jest tam mniejsza. W pozostałych państwach mamy do czynienia z odwrotną sytuacją. Przewagę studentów wyjeżdżających nad przyjeżdżającymi obserwujemy głównie w krajach na wschodzie Europy (w Bułgarii, Polsce, na Litwie, w Rumunii, Słowacji), krajach bałkańskich (Słowenii, Chorwacji i Macedonii) i krajach skandynawskich (w Norwegii, Islandii, Finlandii i Szwecji), a także w Turcji, na Cyprze i Malcie. W części krajów oba wskaźniki są bardzo niskie, tzn. żaden z nich nie przekracza 2%. W tej grupie znalazły się Hiszpania, Polska i Słowenia. Jednak wydaje się, że jeśli chodzi o obcokrajowców przyjeżdżających na studia do danego kraju, to lepszą miarą poziomu atrakcyjności danego państwa jest liczba takich studentów, a nie ich udział procentowy w grupie wszystkich studentów. Wynika to z dużego zróżnicowania krajów europejskich pod względem wielkości populacji studentów. Najwięcej studentów odwiedza duże europejskie ośrodki

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.5. Kształcenie językowe dla rynku pracy

akademickie, jak Niemcy, Francja, Austria czy Wielka Brytania. Jednak również Polska z wynikiem 5,5 tys. studentów-obcokrajowców nie jest już jednym z najrzadziej odwiedzanych krajów (jak można by sądzić biorąc pod uwagę odsetek a nie liczbę studentów-obcokrajowców), ale plasuje się bliżej środka (mediana dla państw, z których mamy dostępne dane wyniosła w 2008/2009 r. 5,2 tys. studentów).

Tabela 6.

Mobilność w Europie w roku akademickim 2008/2009 (studenci z krajów UE27, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i krajów kandydujących)

kraj	studenci przyjeżdżający		studenci wyjeżdżający	
	udział studentów-obcokrajowców w populacji studentów w kraju goszczącym	liczba studentów-obcokrajowców w kraju goszczącym (w tys.)	udział studentów z danego kraju studiujących za granicą w populacji studentów kraju pochodzenia	liczba studentów z danego kraju studiujących za granicą (w tys.)
UE27	3,1%	596,2	2,8%	532,4
BE	7,9%	31,0	2,7%	9,6
BG	2,7%	7,4	8,0%	23,0
CZ	5,6%	23,1	2,7%	10,9
DK	6,5%	15,1	2,5%	5,4
DE	4,7%	112,9	3,6%	80,9
EE	1,3%	0,9	5,2%	3,6
IE	3,3%	4,9	14,8%	23,8
EL	:	:	:	33,1
ES	1,3%	23,0	1,3%	22,3
FR	2,1%	44,8	2,4%	47,6
IT	0,9%	18,8	2,1%	41,2
CY	5,2%	1,6	56,2%	26,0
LV	0,6%	0,7	3,3%	4,2
LT	0,2%	0,4	4,0%	8,8
LU	:	:	:	7,1
HU	2,7%	10,6	2,1%	8,2
MT	2,1%	0,2	11,4%	1,2
NL	5,2%	31,7	2,5%	14,6
AT	14,4%	44,3	4,5%	11,6
PL	0,3%	5,5	2,0%	43,0
PT	0,8%	2,9	4,4%	16,4
RO	0,3%	3,1	2,3%	25,3
SI	1,1%	1,3	2,2%	2,6
SK	2,2%	5,2	11,4%	29,4
FI	1,2%	3,6	2,8%	8,3
SE	2,8%	11,9	3,2%	12,7

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.5. Kształcenie językowe dla rynku pracy

kraj	studenci przyjeżdżający		studenci wyjeżdżający	
	udział studentów- obcokrajowców w populacji studentów w kraju goszczącym	liczba studentów- obcokrajowców w kraju goszczącym (w tys.)	udział studentów z danego kraj u studiujących za granicą w populacji studentów kraju pochodzenia	liczba studentów z danego kraj u studiujących za granicą (w tys.)
UK	7,2%	175,0	0,6%	11,9
IS	4,1%	0,7	19,5%	3,9
LI	63,4%	0,5	71,8%	0,2
NO	2,7%	5,9	5,3%	11,4
HR	0,2%	0,2	6,4%	9,5
MK	0,2%	0,1	8,0%	5,5
TR	0,1%	3,3	1,5%	44,1

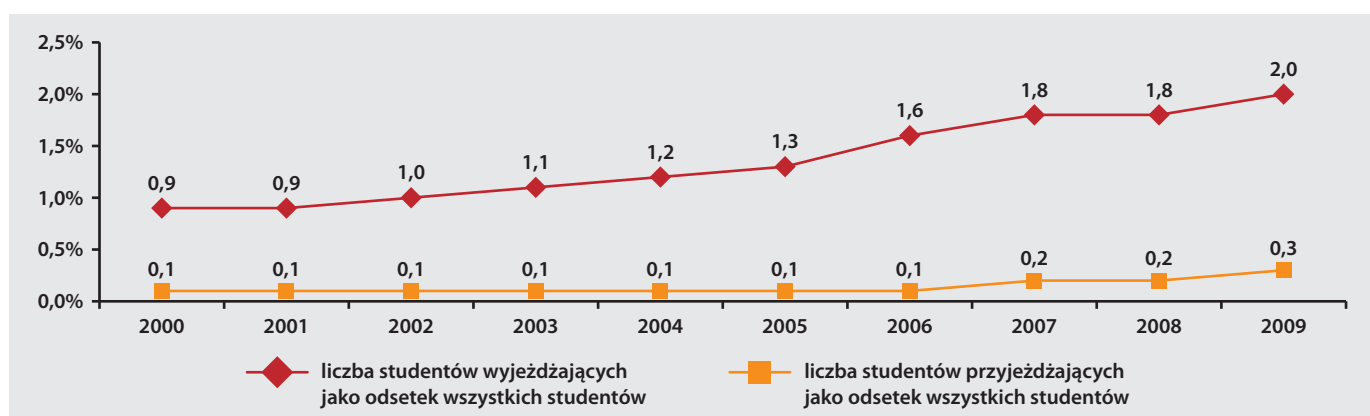
: – brak danych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat<sup>24</sup>

Co więcej, należy pamiętać, że dane w tabeli 6. dotyczą jedynie państw UE, Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG) i państw kandydujących, a nie uwzględniają napływu studentów spoza Europy ani wyjazdów Europejczyków poza Stary Kontynent. Aż jedna trzecia studentów spoza Europy przyjeżdża na studia do Wielkiej Brytanii, a kolejne 46% wybiera Francję, Rosję lub Niemcy (Eurydice, 2012a: 155). Jeśli chodzi o mobilność Europejczyków w zakresie wyjazdów studenckich poza Europę, to mamy do czynienia z dokładnie odwrotną tendencją – najliczniej wyjeżdżają studenci z tych krajów, do których najchętniej przyjeżdżają studenci spoza Europy. Blisko połowa (dokładnie 46%) Europejczyków studiujących za granicą to Francuzi, Niemcy, Brytyjczycy i Turcy.

Mimo że Polska jest jednym z państw o najniższej mobilności studentów w Europie, to zarówno liczba polskich studentów realizujących część lub cały tok studiów za granicą, jak i liczba obcokrajowców studiujących w Polsce systematycznie wzrasta. Na rysunku 9. przedstawiono odsetek studentów-obcokrajowców przyjeżdżających do Polski oraz odsetek polskich studentów wyjeżdżających za granicę.

Rysunek 9. Studenci przyjeżdżający do i wyjeżdżający z Polski w obrębie krajów UE27, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i krajów kandydujących



Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat<sup>25</sup>

Zainteresowanie polskich studentów wyjazdem na studia za granicę podwoiło się w ciągu ostatnich 10 lat, ale polskie szkoły wyższe wciąż nie wydają się szczególnie atrakcyjne dla studentów zza granicy, co przejawia się wyjątkowo niskim, jak na kraje europejskie, udziałem studentów-obcokrajowców

<sup>24</sup> Dostęp 08.05.2012.

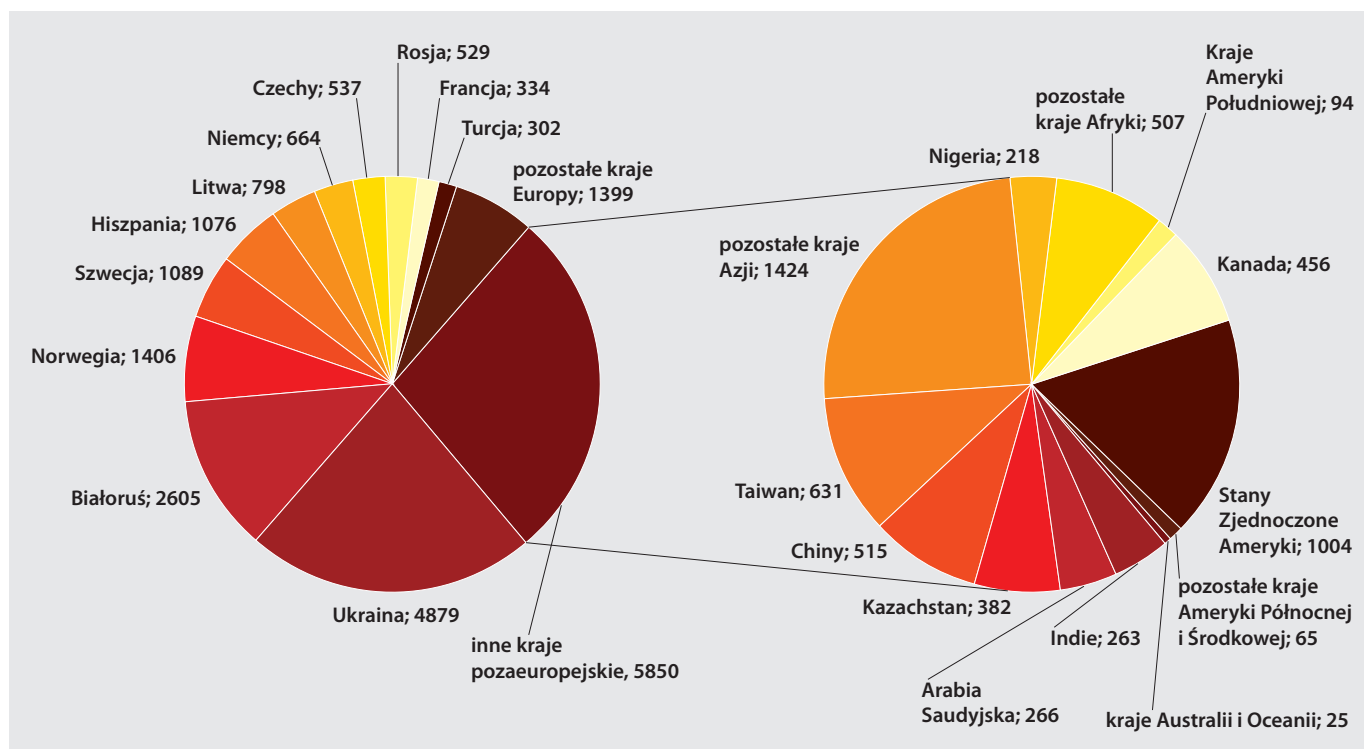
<sup>25</sup> Dostęp 08.05.2012. Dane za 2000 r. dotyczą roku akademickiego 1999/2000, za 2001 r. – roku akademickiego 2000/2001, itd.

## 2. Znaczenie znajomości języków obcych

### 2.5. Kształcenie językowe dla rynku pracy

w populacji studentów. W 2009 r. zaledwie 0,3% studentów w Polsce stanowili obcokrajowcy, choć z drugiej strony trzeba zauważyć, że jeszcze w 2000 r. studentów-obcokrajowców było trzy razy mniej. Dodatkowo, prezentowane dane dotyczą mobilności studentów jedynie w obrębie UE27, EOG i krajów kandydujących, a do Polski przyjeżdżają znaczne grupy studentów z innych państw (rys. 10.).

Rysunek 10. Studenci-cudzoziemcy w Polsce wg kraju obywatelstwa w roku akademickim 2010/2011



Źródło: GUS, 2011a: 32

Najliczniejszą grupę cudzoziemców studiujących w Polsce stanowili w roku akademickim 2010/2011 studenci z Europy, a przeważali wśród nich studenci krajów bezpośrednio z Polską sąsiadujących na wschodzie – Ukrainy i Białorusi, których dane przedstawione w tabeli 6. i na rysunku 9. nie uwzględniają. Znaczna część studentów z tych krajów, a także z Litwy, Rosji, Niemiec i Francji, to studenci polskiego pochodzenia. Ponad jedna czwarta studentów zza granicy to obywatele krajów pozaeuropejskich. Wśród tej grupy przeważali studenci z Azji (prawie 60%), następnie z Ameryki Północnej i Środkowej, Afryki i Ameryki Południowej. Najmniej, bo tylko 25 studentów pochodziło z Australii i Oceanii. Niemniej w raporcie OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (Fulton i in., 2007: 41) czytamy, że poziomu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce wciąż nie można nazwać wysokim. Wskazano kilka powodów takiej sytuacji. Liczba polskich studentów wyjeżdżających na studia za granicę jest ograniczana przez:

- brak zasobów finansowych,
- niskie zainteresowanie mobilnością wśród samych studentów,
- problemy związane z przenoszeniem punktów zaliczeniowych (ECTS),
- brak odpowiednich umiejętności językowych studentów.

Natomiast liczba studentów-obcokrajowców przyjeżdżających do Polski jest ograniczana przez:

- brak odpowiednich umiejętności językowych studentów,
- brak inicjatyw zachęcających do podjęcia kariery naukowej w Polsce,
- słabe perspektywy na zatrudnienie w szerszym kontekście polskiego rynku pracy,
- nastawienie polskich szkół wyższych raczej na studentów krajowych, niż studentów zza granicy.

Jednak głównym zarzutem pod adresem Polski jest brak spójnej krajowej strategii służącej stymulowaniu umiędzynarodawiania. Większość ważkich inicjatyw jest podejmowana bezpośrednio przez poszczególne uniwersytety, a nie jest koordynowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Działania na poziomie ministerialnym ograniczają się jedynie do uczestnictwa w unijnych programach uczenia się przez całe życie i wdrażania procesu bolońskiego. Zresztą potrzeba otwierania polskich uniwersytetów na świat została formalnie potwierdzona stosunkowo niedawno. Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* po raz pierwszy formalnie potwierdziła konieczność umiędzynarodowienia polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Łuczak (2009) zwraca również uwagę na program „Study in Poland”, którego otwarcie ogłoszono na konferencji rektorów i fundacji „Perspektywy” w maju 2005 r. W programie udział bierze 40 polskich szkół wyższych, które chcą ideę umiędzynarodowienia wcielić w życie poprzez organizację konferencji i warsztatów oraz publikację podręczników i wyników badań dotyczących ważnych rynków edukacyjnych, a także promocję polskich szkół wyższych za granicą. Inicjatywa ta przyniosła wymierne skutki, gdyż od momentu rozpoczęcia programu do 2009 r. liczba studentów zza granicy studiujących w Polsce wzrosła o 30% (Łuczak, 2009: 60).

Co ważne, czynnikiem hamującym zarówno wyjazdy polskich studentów za granicę, jak i napływ studentów-obcokrajowców do Polski jest brak odpowiednich umiejętności językowych. Zatem, jeśli chodzi o implikacje dla polskiej polityki językowej w szkołach wyższych, to kluczowe wydaje się zapewnienie obu grupom studentów odpowiednich szkoleń. Jest to istotne, biorąc pod uwagę dystans jaki dzieli Polskę od innych krajów europejskich w kwestii mobilności studentów, a nabiera jeszcze większego znaczenia w świetle ustaleń z konferencji w Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). Wyznaczono wtedy pierwszy cel realizacji procesu bolońskiego wyrażony ilościowo. Postanowiono, że do 2020 r. co najmniej 20% absolwentów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego będzie mogło pochwalić się realizacją choć części studiów lub szkoleń za granicą.

#### Oferta zajęć językowych

W *konkluzjach Rady z dnia 11 maja 2010 r. w sprawie międzynarodowego wymiaru szkolnictwa wyższego* czytamy, że Rada:

ZWRACA SIĘ ZATEM DO PAŃSTW CZŁONKOWSKICH, BY:

Przyjęły – w porozumieniu ze szkołami wyższymi i z poszanowaniem ich niezależności i krajowych praktyk – środki służące:

- 1) rozwijaniu w tych szkołach prawdziwie międzynarodowej kultury, na przykład przez: [...]
- c) oferowanie studentom, nauczycielom, naukowcom i innym zainteresowanym podmiotom z obszaru szkolnictwa wyższego szkoleń i możliwości zdobywania kompetencji niezbędnych do tego, by pracować w otwartym środowisku międzynarodowym;

Nie zdefiniowano jakie dokładnie kompetencje umożliwiają pracę w środowisku międzynarodowym, ale jedną z nich na pewno jest umiejętność komunikowania się ze współpracownikami. Patrząc z perspektywy zajęć językowych na uniwersytetach ważnych jest kilka kwestii: ilu oraz którego języka/języków nauczać, na jakim poziomie, jaką liczbę punktów ECTS powinien otrzymywać student za kurs, czy mają to być jedynie kursy z języka ogólnego oraz jakie dodatkowe komponenty, poza językowym, powinny takie kursy zawierać.

Większość z ww. kwestii jest w Polsce regulowana przez obowiązujące od 2007 r. standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2007). Jeśli chodzi o ofertę językową, to oczywiście zależy ona od danej szkoły, ale zgodnie ze standardami kształcenia wszyscy absolwenci studiów I stopnia muszą uczestniczyć w zajęciach językowych z jednego języka obcego w wymiarze 120 godzin. Jedynie studenci filologii mają obowiązek nauki dwóch języków obcych – pierwszego języka obcego, który jest głównym przedmiotem ich studiów w wymiarze 630 godzin oraz drugiego języka obcego w wymiarze 120 godzin. Uczestnicy studiów II stopnia na kierunkach innych niż filologiczne nie mają obowiązku uczęszczania na zajęcia

ani zdania egzaminu z żadnego języka obcego. W standardach jasno określono również, że absolwent studiów licencjackich ma opanować język obcy na poziomie B2 wg ESOKJ. W przypadku studiów filologicznych jest to poziom C1 dla studiów I stopnia i C2 dla studiów II stopnia w zakresie języka głównego (języka specjalności) oraz B2 dla studiów I stopnia w zakresie drugiego języka obcego. Jeśli chodzi o to, którego języka obcego powinni uczyć się studenci, to w większości kierunków nie zostało to sprecyzowane. Choć nie wprowadzono obligatoryjnego statusu żadnego języka, to w przypadku około jednej trzeciej kierunków studiów mówi się o „języku zalecanym”, którym został język angielski.

W świetle omówionych powyżej (a szczegółowo w rozdz. 1.) zaleceń UE i Rady Europy w dziedzinie polityki językowej, przyjęte standardy kształcenia nie spełniają podstawowych założeń co do promocji wielojęzyczności. Po pierwsze, zakładają obowiązkową naukę tylko jednego języka obcego i to wyłącznie na poziomie studiów I stopnia. Po drugie, wzmacniają i tak już silną pozycję języka angielskiego. Przed przyjęciem standardów kształcenia w obecnym kształcie środowisko nauczycieli języków obcych sprzeciwiało się zatwierdzonym rozwiązaniom. Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (2006) wystosował swoje stanowisko w tej sprawie. Członkowie Zarządu stwierdzili, że: „Preferując język angielski w aktualnych projektach standardów marnuje się czas tych studentów, którzy uczyli się angielskiego wcześniej przez 10-13 lat i na lektoracie tego samego języka tracą motywację, ponieważ niczego nowego się w ten sposób nie uczą”. Sugerowano, że absolwenci studiów licencjackich powinni znać dwa języki obce – jeden na poziomie B2, a drugi na poziomie A2. Tak określone wymagania stanowiłyby rzeczywiste wcielenie w życie postulatów instytucji europejskich rozwijania w obywatelach różnojęzyczności.

Obowiązek uczenia się tylko jednego języka obcego na studiach dziwi obecnie zwłaszcza w kontekście wymagań językowych dla poprzednich etapów edukacji. Uczniowie większości szkół ponadgimnazjalnych, a od września 2009 r. także gimnazjów, są objęci obowiązkiem nauki dwóch języków obcych. Zatem zmniejszenie liczby obowiązkowo nauczanych języków obcych na poziomie szkół wyższych względem szkół niższego szczebla stanowi niewykorzystanie szansy na dalszy rozwój umiejętności językowych. Działania na rzecz różnojęzyczności tylko wtedy przyniosą skutek, kiedy będą spójne na wszystkich poziomach kształcenia. Obecna polityka językowa niesie ryzyko zarzucenia uczenia się drugiego języka obcego, innego niż angielski, na który student poświęcił wcześniej co najmniej trzy lata nauki w gimnazjum i drugie tyle lub więcej, odpowiednio w liceum czy technikum. Znajduje to potwierdzenie w danych dotyczących liczby studentów uczących się poszczególnych języków obcych w ramach obowiązkowego lektoratu przedstawionych w tabeli 7.

Tabela 7.

Liczba studentów uczących się języka nowożytnego w ramach lektoratu w Polsce (bez cudzoziemców) (w tys.)

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
angielski	694,2	688,3	698,2	690,5	657,6
francuski	29,5	30,3	21,7	20,9	18,3
niemiecki	159,3	135,9	132,4	122,5	108,3
rosyjski	61,5	51,4	51,8	45,7	39
hiszpański	19,5	21,1	21,1	21,1	20,8
włoski	12,2	11,4	10,9	10,3	10,6
inny	26,6	26,9	25,1	23,7	23,3

Źródło: GUS, 2011a: 41

Liczba studentów uczących się języka angielskiego utrzymuje się od lat na najwyższym poziomie. W roku akademickim 2010/2011 zaobserwowano spadek zainteresowania tym językiem, ale jest on



w dużej mierze wynikiem spadku łącznej liczby studentów uczących się języka obcego w formie lektoratu o 3,8% względem 2009/2010 r. Zainteresowanie pozostałymi językami obcymi spada systematycznie od 2007 r. Liczba studentów uczących się języka francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego zmalała o około jedną trzecią. Zainteresowanie nauką języka włoskiego tylko nieco spadło, a języka hiszpańskiego tylko nieznacznie wzrosło. W roku akademickim 2010/2011 trzy czwarte studentów uczących się języka obcego w ramach lektoratu uczyło się języka angielskiego a 12% języka niemieckiego. Udział studentów uczących się pozostałych języków nie przekroczył 4% na język.

Jeśli chodzi o liczbę nauczanych języków, to „studenci uczący się jednego języka obcego stanowili 40,6% populacji studentów ogółem oraz 91,4% liczby studentów uczących się języków obcych” (GUS, 2011a: 40). Wśród studentów uczęszczających na zajęcia z języka obcego jedynie 3,8% uczyło się dwóch języków obcych, a 0,1% – trzech lub więcej. Jak zauważa Harbig (2007) w Polsce większość studentów „nie docenia korzyści płynących z kontaktu z kolejnym językiem i woli «szlifować» swoją znajomość angielskiego”. Wpisuje się to w światowe tendencje, bo jednym z przejawów globalizacji jest wzrost użycia języka angielskiego jako języka drugiego (pierwszego języka obcego), któremu towarzyszy spadek liczby uczących się innych języków obcych (Gardt i Hüppauf, 2004: x). Jednak z perspektywy szans na zatrudnienie na polskim rynku pracy dla absolwentów korzystna jest znajomość nie tylko języka angielskiego. Znajomość języka niemieckiego, jako języka kraju sąsiadującego jest szczególnie istotna w regionach transgranicznych, ale nie tylko ze względu na intensywne kontakty handlowe, naukowe i kulturalne z Niemcami. Podobnie znajomość języka rosyjskiego ma duże znaczenie w kontaktach handlowych z naszym bliskim sąsiadem. Język francuski, niegdyś uznawany za główny język dyplomacji, wciąż zajmuje istotną pozycję w kontaktach wewnątrz UE, a także w instytucjach europejskich. Poza tym, ma duże znaczenie w kontaktach z pozaeuropejskimi krajami francuskojęzycznymi (głównie Kanada i kraje afrykańskie). Wreszcie ze względu na rosnący udział kapitału hiszpańskiego i włoskiego na polskim rynku, znajomość tych języków może okazać się przydatna. Dodatkowo, jeśli chodzi o hiszpański, to potencjał komunikacyjny tego języka wykracza poza Europę.

Oczywiście nie oznacza to, że należy zupełnie zaniechać czy zaniedbać nauczanie języka angielskiego na rzecz innych języków, ale łączyć naukę tego języka z rozwijaniem umiejętności językowych w innych językach obcych. Nie sposób nie uznać priorytetu nauczania języka angielskiego choćby ze względu na jego dominację w literaturze naukowej i fachowej. Użycie angielskiego staje się coraz bardziej rozpowszechnione nawet w dziedzinach tradycyjnie zarezerwowanych dla innych języków, jak na przykład archeologii, gdzie do niedawna dominował niemiecki<sup>26</sup>. Szacuje się, że w pewnych dziedzinach nawet przeszło 90% czasopism naukowych jest wydawanych po angielsku. Także bez względu na dziedzinę najbardziej prestiżowe i najczęściej cytowane czasopisma są właśnie anglojęzyczne; 95% wszystkich publikacji w Science Citation Index wydawanych jest po angielsku (Hyland, 2006: 26). Wydaje się zatem, że angielski stał się niekiedy jedyną drogą do rozwoju zawodowego. Z jednej strony oczywiście przyczynia się to do popularyzacji wyników badań z różnych dziedzin, ale z drugiej strony pojawia się zagrożenie, że wiele cennych publikacji, które powstały poza światem anglojęzycznym, nigdy nie trafi do szerszej grupy odbiorców (Hyland, 2006: 28).

#### **Nauczanie języków specjalistycznych**

Należy również pamiętać, że o ile nauka języka angielskiego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej dotyczy języka ogólnego, to na studiach akcent położony jest na język specjalistyczny. Zgodnie ze standardami kształcenia dla wszystkich kierunków absolwenci powinni znać język obcy na poziomie biegłości B2 ESOJK oraz umieć posługiwać się terminologią specjalistyczną z danej dziedziny. Jednym z najczęściej nauczanych języków specjalistycznych jest język angielski biznesowy. Nawet, jeśli nie jest obowiązkowy, to jest on chętnie wybierany przez studentów, ponieważ zwiększa szanse na zatrudnienie w wielu branżach. Dla efektywnej komunikacji w środowisku biznesowym nie wystarczy znajomość języka ogólnego, ponieważ żeby zrozumieć niuanse świata ekonomii potrzeba

<sup>26</sup> „Signs of the Zeitgeist. The vain battle to promote German.” *The Economist* 27.05.2010.

specjalistycznej terminologii i odpowiednich strategii komunikacyjnych (Bielenia-Grajewska, 2009: 41). Z drugiej strony przechodząc z płaszczyzny zaleceń i dyrektyw na bardziej praktyczny wymiar tego, co dzieje się w szkołach wyższych, należy pamiętać, że niekiedy nauczanie języków specjalistycznych nie powinno zaczynać się od pierwszego semestru studiów. Łuczak (2009: 64) zauważa, że studenci I roku nie są na odpowiednim poziomie zaawansowania językowego, żeby móc skupić się na nauce języka specjalistycznego, w tym przypadku języka angielskiego dla prawników. Ponadto brak znajomości treści merytorycznych w języku ojczystym powoduje, że uczęszczanie na zajęcia z języka specjalistycznego jest dla studentów demotywuujące i nieefektywne zarówno na poziomie przyswajania prezentowanych treści, jak i rozwoju umiejętności językowych.

#### Rozwój kompetencji międzykulturowej

Oprócz nauczania języka specjalistycznego bardzo ważne jest zawarcie w programie nauczania języka elementów wiedzy o różnych kulturach oraz wprowadzanie elementów kompetencji międzykulturowej. Kompetencja językowa i kulturowa są ze sobą nierozzerwalnie połączone, a nauczyciele języków obcych powinni zachęcać uczniów nie tylko do rozwoju świadomości językowej, ale także świadomości kulturowej (European Centre for Modern Languages, 2001: 16). Biorąc pod uwagę to, że kształcenie w szkołach wyższych ma jak najlepiej przygotowywać studentów do rynku pracy w jego obecnym kształcie, nabycie kompetencji kulturowej jest bardzo ważne szczególnie na kierunkach związanych z biznesem. Wiele firm posiada filie na całym świecie i zatrudnia osoby pochodzące z różnych kultur. Duże zróżnicowanie kulturowe środowiska pracy wymaga od pracowników nowego podejścia do komunikacji. Codzienna komunikacja z cudzoziemcami w kraju lub za granicą albo z członkami mniejszości narodowych w danym kraju będzie efektywna, jeśli pracownik będzie miał świadomość różnic kulturowych (Moran, Harris i Moran, 2008: 29). Jednym z istotnych elementów tych różnic jest komunikacja niewerbalna, która odpowiada za ok. 65% treści przekazywanego komunikatu (Ting-Toomey, za Moran, Harris i Moran, 2008: 58). Umiejętności międzykulturowe są zresztą niezbędne nie tylko pracownikom, którzy na stałe pracują za granicą albo często podróżują, ale także osobom, które pracują w swoim kraju ojczystym, ale na co dzień angażują się w kontakty międzynarodowe przez komunikację telefoniczną czy korespondencję mailową lub listową (Bielenia-Grajewska, 2009: 39). Bennett (1997: 16) zauważa, że bez zrozumienia kulturowego wymiaru języka narażamy się na nazwanie „biegłymi językowo głupcami” (*fluent fools*). Należy pamiętać, że język nie stanowi jedynie narzędzia do komunikacji, ale jest w niego wpisany określony sposób postrzegania świata i myślenia o nim.

W latach 2004-2006 Polska, razem z Islandią, Wielką Brytanią, Bułgarią i Szwecją, wzięła udział w projekcie Leonardo da Vinci *Cross-cultural Curricula for European Students and Their Regions* (CEREŠ). W wyniku przeprowadzonych badań eksperci opracowali *Program nauczania kompetencji interkulturowej na biznesowych kierunkach studiów*. Program został oparty na analizie potrzeb wykonanej drogą badań ankietowych wśród biznesmenów, informacjach zgromadzonych podczas wywiadów ustnych z menadżerami, przeglądzie literatury poświęconej interkulturowości oraz zaleceniach z ESOKJ. Program kierowany jest przede wszystkim do studentów kierunków biznesowych europejskich szkół wyższych, ale po odpowiednich zmianach może być wykorzystywany w ramach szkolenia zawodowego. Program jest zgodny z potrzebami studentów większości kierunków, ponieważ odpowiada na wyzwania, które stawia przed Europejczykami rosnąca mobilność, a z nią potrzeby ekonomiczne i edukacyjne.

#### Kursy języka polskiego dla studentów-obcokrajowców i studia prowadzone w języku obcym

Elementem dbałości o wzrost mobilności studentów jest również zachęcanie studentów z zagranicy do studiowania w Polsce. Jak wcześniej wspomniano jednym z czynników ograniczających napływ studentów do Polski są trudności językowe. Ważne jest zatem prowadzenie intensywnych kursów z języka polskiego, na przykład kursów EILC (*ERASMUS Intensive Language Courses*) realizowanych w ramach programu Erasmus. Popularność kursów EILC rośnie w szybkim tempie. Od 1999 r. 45 tys. studentów programu Erasmus wzięło udział w tego rodzaju kursach. W 2010/2011 r. zorganizowano

392 kursy EILC w 224 krajach, co stanowi wzrost o 8,6% względem 2009/2010 r. oraz wzrost o prawie 50% względem 2005/2006 r.

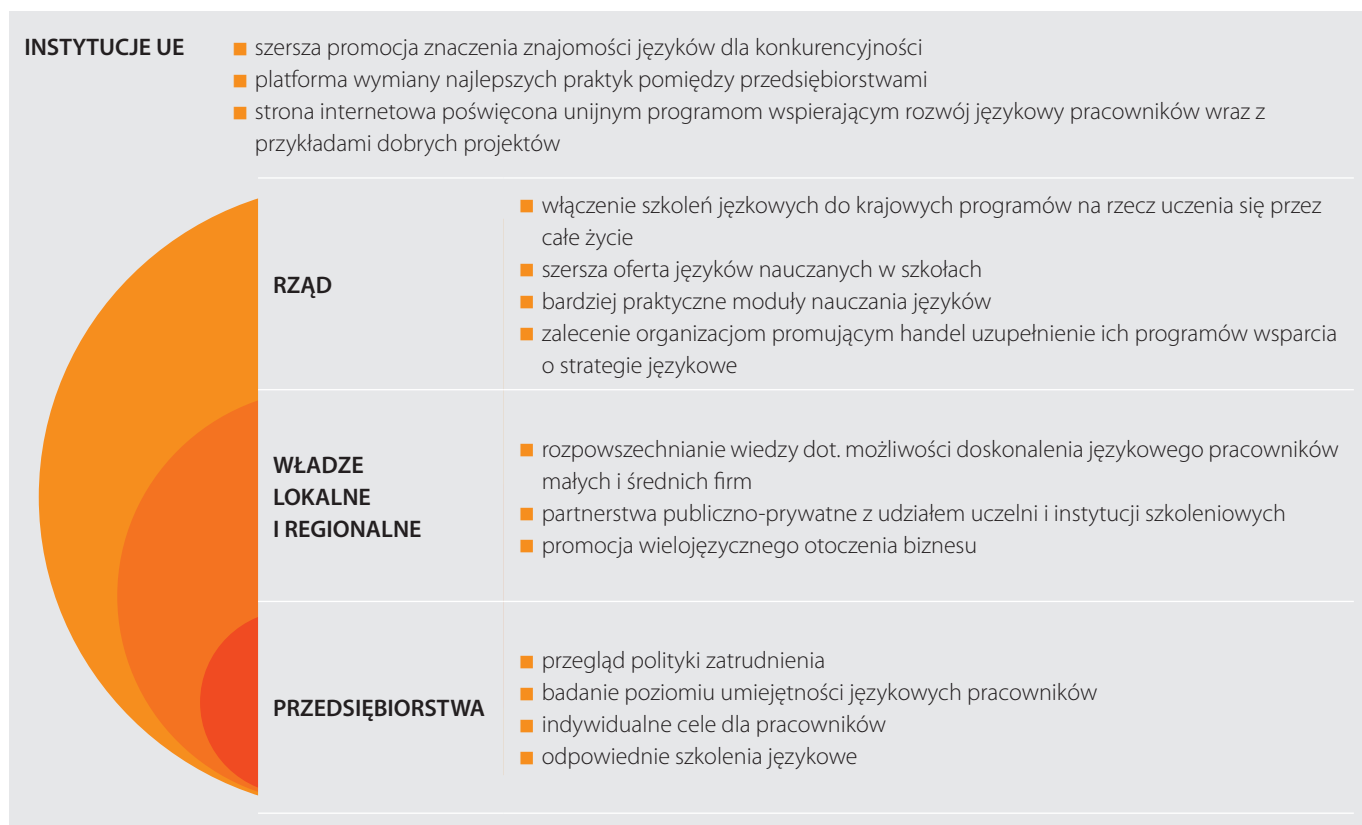
Niewątpliwie jednym z elementów zachęcających cudzoziemców do studiowania w Polsce są także studia w języku obcym. Rośnie liczba kierunków innych niż filologiczne, na których językiem wykładowym jest inny niż polski język nowożytny. Według danych Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w roku akademickim 2005/2006 w Polsce szkoły wyższe oferowały studentom 1400 kursów oraz 150 pełnych programów studiów prowadzonych w języku angielskim (OECD, 2007: 42). Szkoły wyższe stale poszerzają swoją ofertę w tym zakresie, a pojawiają się także kursy czy programy studiów, na których wykłada się w języku obcym innym niż angielski. Umiejędzynarodowienie stanowi jedno z kryteriów oceny szkół wyższych przez magazyn „Perspektywy”, który co roku ogłasza Ranking Szkół Wyższych. W roku 2006 r. to kryterium miało wagę 10%, ale ze względu na jego rosnące znaczenie już kilka lat później przyznano mu wagę 15%. W skład wskaźnika dotyczącego umiejędzynarodowienia wchodzi następujące aspekty: programy w językach obcych, studium w językach obcych, studenci wyjeżdżający i przyjeżdżający, obcokrajowcy, nauczyciele z zagranicy i wykłady w językach obcych. Internacjonalizacja staje się stopniowo jednym z priorytetów szkół wyższych. W rankingu uczelni akademickich 2011 r. w kategorii umiejędzynarodowienie pierwsze trzy miejsca zajęły: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński i Politechnika Warszawska. Część uczelni wpisuje umiejędzynarodowienie w strategię rozwoju uczelni jako jedno z najistotniejszych działań. Przykładami takich uczelni są Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Politechnika Poznańska czy Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego. Dodatkowo niekiedy polityka językowa zajmuje istotne miejsce w strategii uniwersytetu, na przykład Uniwersytet Adama Mickiewicza ma specjalną strategię dotyczącą internacjonalizacji – *Adam Mickiewicz International Strategy* (Siwińska, brak daty).

### 2.6. Wnioski

W 2007 r. został opublikowany wspomniany już raport Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności podsumowujący działania forum (Wspólnoty Europejskie, 2007). W dokumencie tym stwierdzono, że znajomość języków przyczynia się do podnoszenia konkurencyjności przedsiębiorstw, więc inwestowanie w rozwój kompetencji językowych pracowników jest niezwykle istotnym elementem strategii rozwoju każdego przedsiębiorstwa. Znaczenie znajomości języków jest również istotne w szerszej perspektywie – dalszego rozwoju oraz zwiększania konkurencyjności gospodarki unijnej. Działania na rzecz podnoszenia umiejętności językowych obywateli UE mają większe szanse na powodzenie, jeśli będą podejmowane równolegle na różnych poziomach, zaczynając od poszczególnych przedsiębiorstw, przez lokalne, następnie centralne władze, aż po instytucje unijne (rys. 11.).

Na poziomie poszczególnych przedsiębiorstw należy zacząć od weryfikacji polityki zatrudnienia tak, aby wymagania dotyczące kwalifikacji językowych kandydatów na poszczególne stanowiska były zgodne z ich codziennymi zadaniami. Następnie należy przeprowadzić audyt językowy wśród obecnych pracowników. Dysponowanie taką wiedzą umożliwiłoby dobranie odpowiedniego pakietu szkoleń. Na poziomie lokalnych i regionalnych władz kluczowe wydaje się kształtowanie świadomości społecznej dotyczącej możliwości podnoszenia poziomu znajomości języków obcych w małych i średnich przedsiębiorstwach oraz wymiany dobrych praktyk pomiędzy przedsiębiorstwami. Zadania administracji centralnej powinny być zorientowane przede wszystkim na pogłębianie świadomości całego społeczeństwa na temat roli języków oraz implementację różnych rozwiązań systemowych, m.in. rozszerzenie oferty nauczanych języków. Instytucje unijne powinny przede wszystkim wspierać rządy w działaniach promocyjnych na rzecz języków. Oprócz tego uczestnicy forum postulują utworzenie platformy oraz strony internetowej podnoszących kwestie języków w środowisku biznesu, których głównymi beneficjentami byłiby decydenci w przedsiębiorstwach. Ta rekomendacja została już zresztą wcielona w życie, jako że latem 2009 r. KE uruchomiła Platformę na rzecz wielojęzyczności w biznesie (Business Platform for Multilingualism, BPFM).

Rysunek 11. Działania na rzecz wielojęzyczności w środowisku biznesowym



Źródło: opracowanie własne na podstawie Wspólnoty Europejskiej, 2007

Z rekomendacji forum wynika jasno, że odpowiedzialność za działania na rzecz wielojęzyczności w biznesie spoczywa zarówno na kadrze kierowniczej w przedsiębiorstwach jak i decydentach w krajowej administracji publicznej oraz unijnej. To administracja publiczna powinna zapewnić swoim obywatelom środowisko przyjazne rozwojowi konkurencyjności, na przykład przez inicjowanie współpracy międzysektorowej. Z drugiej jednak strony efektywność tych działań jest warunkowana występowaniem oddolnej inicjatywy ze strony przedsiębiorców, którzy powinni stale poszukiwać nowych możliwości współpracy z różnymi instytucjami i sieciami. Poza tym należy podkreślić, że w swoich działaniach na rzecz podnoszenia kompetencji językowych pracowników rządy państw nie powinny skupiać się wyłącznie na działaniach w środowisku biznesowym, ale wprowadzać także określone rozwiązania systemowe dotyczące procesu nauczania języków do szkół wszystkich szczebli. Okazuje się, że to właśnie reformy w dziedzinie edukacji mogą stanowić rozwiązanie problemów pojawiających się w innych sektorach gospodarki. Nie należy absolutnie postrzegać takich reform w kategorii działań *ad hoc* i traktować ich jako złotego środka na natychmiastowe rozwiązanie problemów gospodarczych. Pozytywne efekty działań podjętych w dziedzinie edukacji zazwyczaj są widoczne w perspektywie całego cyklu edukacyjnego, rzadziej w perspektywie jednej z jego części. Dbałość o najwyższą jakość formalnej edukacji językowej jest bardzo istotną kwestią, która powinna być podjęta przez rządy krajowe możliwie najszybciej. Jak podkreślają członkowie Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności, państwa unijne są wciąż bardzo daleko od zrealizowania celu ustanowionego na szczycie w Barcelonie w 2002 r. Co więcej, w niektórych państwach obserwuje się wręcz odwrotne procesy – osiągnięcie odpowiedniego poziomu znajomości drugiego, czy nawet pierwszego języka obcego w systemie edukacji formalnej jest coraz trudniejsze.

## 3. Języki w Europie

### 3.1. System językowy Unii Europejskiej

Pod względem kulturowym Unia Europejska jest organizmem bardzo niejednorodnym, a jednym z przejawów tej różnorodności jest mnogość języków, którymi posługują się obywatele UE. Wychoząc naprzeciw potrzebie, czy też chęci zachowania przez państwa członkowskie różnorodności kulturowej i językowej oraz cech regionalnych, UE promuje ideę wielojęzyczności. Stanowi ona jeden z filarów, a jednocześnie planowanych efektów polityki językowej tej organizacji. Obecnie w składającej się z 27 państw członkowskich Unii Europejskiej obowiązują 23 języki urzędowe. Przeszło 50 lat temu międzynarodowe organizacje europejskie, na bazie których powstała Unia Europejska (EWWiS, EWG, Wspólnota Europejska) podjęły decyzję o równym statusie wszystkich oficjalnych języków państw członkowskich, co było wydarzeniem bez precedensu w historii nie tylko europejskich, ale i światowych organizacji międzynarodowych. Tabela 8. pokazuje, które języki zostały uznane za urzędowe przez wybrane organizacje międzynarodowe<sup>27</sup>.

Tabela 8.

#### Języki urzędowe organizacji międzynarodowych

	arabski	angielski	chiński	francuski	hiszpański	niemiecki	rosyjski	włoski	liczba państw członkowskich
Organizacja Krajów Eksportujących Ropę Naftową		✓							12
Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego		✓		✓					34
Pakt Północnoatlantycki (NATO)		✓		✓					28
Rada Europy		✓		✓					47
Międzynarodowa Organizacja Pracy		✓		✓	✓				185
Światowa Organizacja Handlu		✓		✓	✓				157
Światowa Organizacja Zdrowia	✓	✓	✓	✓	✓		✓		194
Międzynarodowy Trybunał Karny	✓	✓	✓	✓	✓		✓		121
Organizacja Narodów Zjednoczonych	✓	✓	✓	✓	✓		✓		193
Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie		✓		✓	✓	✓	✓	✓	56

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, w żadnej z wyżej wymienionych organizacji nie mamy do czynienia z rozwiązaniem przyjętym przez UE, której fundamentalną zasadą jest jednakowy status formalnoprawny języków urzędowych wszystkich państw członkowskich, będących jednocześnie językami urzędowymi UE. Doskonałym przykładem są organizacje skupiające znaczną część krajów europejskich, a więc

<sup>27</sup> Liczba państw członkowskich poszczególnych organizacji wg stanu we wrześniu 2012 r.

reprezentujące podobny do Unii Europejskiej stopień różnorodności językowej. W Pakcie Północnoatlantyckim (NATO), który tak pod względem liczby członków (28 państw) jak i łącznej liczby języków urzędowych tych państw (24 języki) jest bardzo zbliżony do Unii Europejskiej, obowiązują jedynie dwa języki urzędowe – angielski i francuski. Oczywiście porównując te dane, należy mieć na uwadze różny charakter i cele tych dwóch organizacji (UE ma funkcję prawodawczą, a wszystkie jej postanowienia dotyczą bezpośrednio wszystkich obywateli). Ponadto organizacje te już w momencie założenia przyjęły różne rozwiązania w zakresie polityki językowej, co być może wynikało z różnej liczby państw założycielskich oraz łącznej liczby języków urzędowych wszystkich tych państw. Od 1958 roku językami urzędowymi EWWiS były języki urzędowe wszystkich państw członkowskich, z tym, że były to zaledwie cztery języki – francuski, niderlandzki, niemiecki i włoski. Natomiast w NATO (liczącym w momencie założenia w 1949 r. 12 państw, w których używano co najmniej 8 różnych języków urzędowych), funkcjonowały tylko dwa języki urzędowe i ta zasada była konsekwentnie przestrzegana, również w przypadku nowych, przystępujących państw.

### 3.1.1. Języki urzędowe i robocze

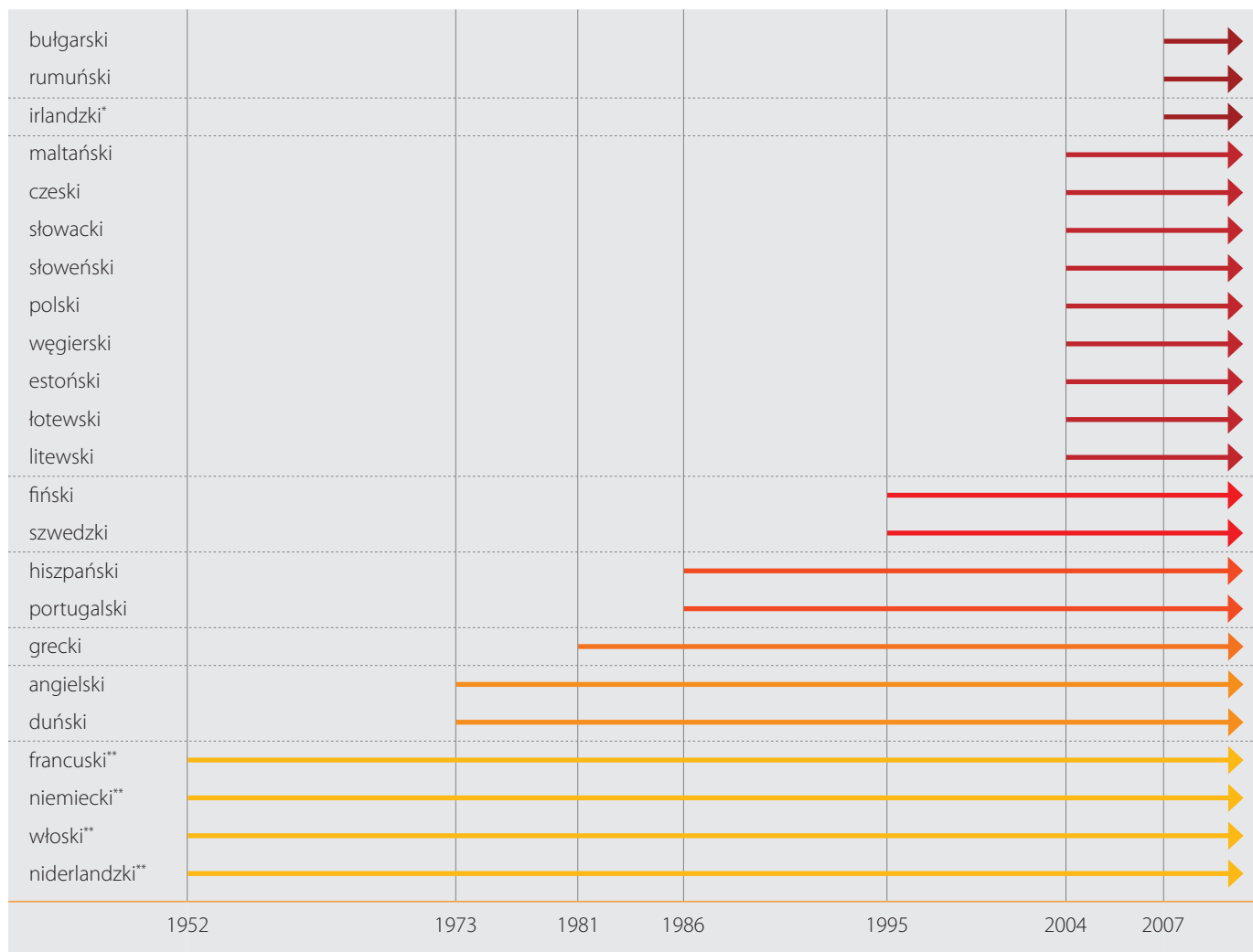
Jako że sytuację językową UE można analizować na trzech poziomach: politycznym, roboczym oraz społecznym (dotyczącym kontaktów pomiędzy mieszkańcami UE) (Szul, 2007), przedstawiając kwestię statusu poszczególnych języków w UE, należy zacząć od jasnego określenia różnic pomiędzy językiem urzędowym, a roboczym, a następnie przyjrzeć się językowi na poziomie komunikacji między obywatelami UE.

Pojęcie języka urzędowego oraz ustalenia dotyczące jego stosowania zawarte są w większości w przyjętym w 1958 r. przez EWG *rozporządzeniu Rady nr 1/58*. Zgodnie z art. 2 tego rozporządzenia tak państwo członkowskie, jak i jego obywatele mają prawo zwracać się do instytucji wspólnotowych w wybranym języku urzędowym, a instytucje te są zobowiązane udzielić odpowiedzi w tym samym języku. Kolejne artykuły mówią o tym, że rozporządzenia oraz wszystkie unijne akty prawne o zasięgu ogólnym, a więc z wyjątkiem tych, które dotyczą tylko jednego państwa, a także Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich muszą być sporządzone we wszystkich językach urzędowych UE. Oznacza to, że obywatele UE mają prawo powołać się na język urzędowy swojego kraju w postępowaniu sądowym.

Natomiast językiem roboczym na co dzień porozumiewają się ze sobą pracownicy instytucji UE. Jak wskazuje Łuczak (2009: 116) zasadnicza różnica pomiędzy językiem urzędowym, a roboczym polega na tym, że o ile używanie tego pierwszego ma charakter obligatoryjny, o tyle ten drugi jest fakultatywny, jego użycie jest prawem, a nie obowiązkiem.

Lista języków urzędowych (lub oficjalnych) UE wydłużała się stopniowo w trakcie istnienia Unii (rys. 12.). Jak wspomniano wyżej, w 1951 r. na mocy traktatu paryskiego utworzono Europejską Wspólnotę Węgla i Stali (EWWiS), o której mówi się, że stanowiła pierwszy etap na drodze do utworzenia organizacji europejskiej o charakterze i strukturze obecnej UE. Traktat paryski został sporządzony tylko w języku francuskim, a następnie przetłumaczony na pozostałe języki państw członkowskich – włoski, niderlandzki i niemiecki. Jednak już od 1952 r., czyli daty wejścia w życie traktatu, w EWWiS obowiązywały cztery języki urzędowe. Natomiast pięć lat później (1957) traktaty rzymskie powołujące do życia Europejską Wspólnotę Gospodarczą oraz Europejską Wspólnotę Energii Atomowej (Euratom) zostały sporządzone we wszystkich czterech językach państw założycielskich, czyli po francusku, włosku, niderlandzku i niemiecku. Na mocy *rozporządzenia Rady nr 1 z dnia 15 kwietnia 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej* (nazywanego Kartą języków Unii Europejskiej) (Rada Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, 1958) oraz *rozporządzenia Rady nr 1 z dnia 15 kwietnia 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej* (Rada Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej, 1958) właśnie te cztery języki stały się językami urzędowymi EWG i Euratomu. Rozporządzenia te były zmieniane wraz z przystąpieniem nowych członków do Wspólnot Europejskich i tak po przystąpieniu Wielkiej Brytanii w 1973 r. do grona języków urzędowych dołączył angielski, w 1981 r. grecki, a w 1986 hiszpański i portugalski.

Rysunek 12. Języki urzędowe Unii Europejskiej



\* – Język irlandzki jest tzw. językiem traktatów od 1973 r. Język baskijski, kataloński i galicyjski mają specjalny status od 2006 r.

\*\* – Te cztery języki były używane w EWWiS, która została utworzona w 1950 r. Była ona pierwszym krokiem w kierunku obecnej struktury UE. W 1958 r. języki urzędowe określono w rozporządzeniu Rady nr 1, które zmieniano za każdym razem, wraz z przystępowaniem nowych krajów.

Źródło: Komisja Europejska, 2008b: 3

Zgodnie z rezolucją przyjętą przez Parlament Europejski, od 1982 obowiązuje paradygmat „absolutnej równości” wszystkich języków urzędowych. Zatem w momencie przyjęcia traktatu z Maastricht w 1992 roku, w nowo utworzonej organizacji o nazwie Unia Europejska funkcjonowało już 9 języków urzędowych. W 1995 r. UE została rozszerzona o Szwecję i Finlandię, by wraz z nimi zyskać kolejne dwa języki urzędowe (przystąpienie Austrii nie wiązało się ze wzrostem liczby języków urzędowych). Jednak największe zmiany na liście urzędowych języków UE nastąpiły w 2004 r., kiedy wraz z przystąpieniem 10 państw lista ta powiększyła się o kolejne 9 języków. Wreszcie, po ostatnim rozszerzeniu UE w 2007 r. rumuński i bułgarski dołączyły do listy języków urzędowych UE. Jeśli chodzi o pozostałe języki, które są używane w danym kraju, a które nie mają statusu języka urzędowego UE, to wszystkie unijne akty prawne są tłumaczone na te języki, ale tłumaczenia te są wykonywane na koszt danego kraju, a przede wszystkim nie mają mocy prawnej.

Naszukowawszy historię rosnącej liczby języków oficjalnych UE, należy przypomnieć, że wszystkie wyżej wymienione 23 języki mają również, przynajmniej w teorii, status języka roboczego. Taka sytuacja rodzi dwie główne konsekwencje. Po pierwsze, dokumentacja działań instytucji unijnych w 23 językach wymaga dużych nakładów czasowych oraz finansowych. Po drugie, ze względu na różną liczbę użytkowników, zasięg i rangę poszczególnych języków w historii Europy, a także

wspomniane trudności finansowe, można zaobserwować dążenia pewnych państw czy grup społecznych do zwiększenia roli poszczególnych języków kosztem pozostałych.

### 3.1.2. Języki mniejszości narodowych i regionalnych

Oprócz Komisji Europejskiej w Europie politykę językową kształtuje również Rada Europy. Jednym z głównych celów, jakie stawia przed sobą Rada Europy, jest dbałość o zachowanie dziedzictwa kulturowego Starego Kontynentu, wyrażanego na poziomie bogactwa języków regionalnych i mniejszościowych. W Europie istnieje przeszło 60 takich języków, które są językami komunikacji dla 50 milionów ludzi w całej UE (Komisja Europejska, 2008b). Pierwszym aktem, który uregulował między innymi kwestię praw mniejszości narodowych jest *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* (Konwencja Europejska lub EKPC) z 4 listopada 1950 r. (Europejski Trybunał Praw Człowieka, 1950). W art. 14. tejże Konwencji, odnoszącym się do zakazu dyskryminacji, czytamy, że „korzystanie z praw i wolności wymienionych w niniejszej Konwencji powinno być zapewnione bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów jak płeć, rasa, kolor skóry, język, [...] pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej [...]”. Dwoma pozostałymi dokumentami dotyczącymi ochrony mniejszości narodowych są: *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych* (Karta) (Rada Europy, 1992) oraz *Europejska konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych* (Konwencja ramowa) (Rada Europy, 1995). Głównym założeniem Karty jest zapewnienie mniejszościom narodowym i regionalnym dostępu do nauki języków regionalnych i mniejszościowych, stworzenie możliwości porozumiewania się tymi językami w życiu prywatnym i publicznym oraz wspieranie badań nad tymi językami. Natomiast Konwencja ramowa wyznacza standardy ochrony praw mniejszości narodowych, m.in. prawo do zgromadzeń, wolność wypowiedzi oraz w ramach ochrony języków mniejszościowych przewiduje możliwość otwierania placówek edukacyjnych dla mniejszości.

Różnica pomiędzy Konwencją Europejską a pozostałymi dwoma dokumentami polega na tym, że o ile ta pierwsza jest aktem wiążącym w sensie prawnym, o tyle Karta i Konwencja ramowa (pomimo że są dokumentami wiążącymi) nie stanowią podstawy do złożenia skargi do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Obecnie ratyfikacja Konwencji Europejskiej jest warunkiem członkostwa w Radzie Europy, dlatego ratyfikowały ją wszystkie (47) państwa członkowskie Rady Europy. Natomiast Kartę oraz Konwencję ramową ratyfikowała do tej pory tylko część państw UE, choć Karta została otwarta do podpisu już 5 listopada 1992 r., a Konwencja ramowa 1 lutego 1995 r. Tabela 9. przedstawia listę państw, które podpisały lub podpisały i ratyfikowały Kartę oraz daty, kiedy dokument wszedł w życie.

Tabela 9.

Daty podpisania i ratyfikacji Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych przez państwa członkowskie Rady Europy

państwo	data podpisania	data ratyfikacji	data wejścia w życie
Albania			
Andora			
Armenia	11.05.2001	25.01.2002	01.05.2002
Austria	05.11.1992	28.06.2001	01.10.2001
Azerbejdżan	21.12.2001		
Belgia			
Bośnia i Hercegowina	07.09.2005	21.09.2010	01.01.2011
Bułgaria			
Chorwacja	05.11.1997	05.11.1997	01.03.1998
Cypr	12.11.1992	26.08.2002	01.12.2002



państwo	data podpisania	data ratyfikacji	data wejścia w życie
Czarnogóra	22.03.2005	15.02.2006	06.06.2006
Dania	05.11.1992	08.09.2000	01.01.2001
Estonia			
Finlandia	05.11.1992	09.11.1994	01.03.1998
Francja	07.05.1999		
Grecja			
Gruzja			
Hiszpania	05.11.1992	09.04.2001	01.08.2001
Holandia	05.11.1992	02.05.1996	01.03.1998
Irlandia			
Islandia	07.05.1999		
Liechtenstein	05.11.1992	18.11.1997	01.03.1998
Litwa			
Luksemburg	05.11.1992	22.06.2005	01.10.2005
Łotwa			
Macedonia	25.07.1996		
Malta	05.11.1992		
Mołdawia	11.07.2002		
Monako			
Niemcy	05.11.1992	16.09.1998	01.01.1999
Norwegia	05.11.1992	10.11.1993	01.03.1998
Polska	12.05.2003	12.02.2009	01.06.2009
Portugalia			
Republika Czeska	09.11.2000	15.11.2006	01.03.2007
Rosja	10.05.2001		
Rumunia	17.07.1995	29.01.2008	01.05.2008
San Marino			
Serbia	22.03.2005	15.02.2006	01.06.2006
Słowacja	20.02.2001	05.09.2001	01.01.2002
Słowenia	03.07.1997	04.10.2000	01.01.2001
Szwajcaria	08.10.1993	23.12.1997	01.04.1998
Szwecja	09.02.2000	09.02.2000	01.06.2000
Turcja			
Ukraina	02.05.1996	19.09.2005	01.01.2006
Węgry	05.11.1992	26.04.1995	01.03.1998
Wielka Brytania	02.03.2000	27.03.2001	01.07.2001
Włochy	27.06.2000		

Źródło: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=8&DF=&CL=ENG>

Karta została podpisana przez 33 państwa członkowskie Rady Europy i ratyfikowana przez 25 państw (do 21 czerwca 2012). Co charakterystyczne, w znacznej części państw okres od podpisania Karty do decyzji o jej ratyfikacji był stosunkowo długi, co może świadczyć o szeroko zakrojonej dyskusji krajowej. Choć Karta nie jest traktowana jako dokument *stricto* dotyczący mniejszości narodowych i etnicznych, to niesie ze sobą szereg skutków prawnych dla tych grup. Wynika to z pozycji Karty w hierarchii dokumentów Rady Europy. Kartę sklasyfikowano jako dokument dotyczący demokracji lokalnej i regionalnej, a nie praw mniejszości narodowych. Zatem prawa zawarte w karcie to prawa kulturowe, a nie prawa człowieka, gdyż dotyczą języka, a nie praw mniejszości (Rybczyńska, 2008: 142). Takie umiejscowienie Karty w dokumentach Rady nie jest przypadkowe. Dla części państw, które na podstawie własnego ustawodawstwa nie uznają występowania mniejszości narodowych, a jedynie regionalne (np. Francja), przyjęcie Karty nie wiąże się z groźbą roszczeń z ich strony. W innych państwach ratyfikacja Karty w ówczesnej sytuacji być może budziłaby obawę o wystąpienie mniejszości z roszczeniami o uznanie ich praw grupowych.

Ochrona języków regionalnych i mniejszościowych została wyraźnie zaakcentowana w art. 22 uchwalonej w Nicei w 2000 r. *Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej*, która stanowi, że „Unia szanuje różnorodność kulturową, religijną i językową”. *Karta praw podstawowych* weszła w życie wraz z traktatem lizbońskim 1 stycznia 2009 r.

### 3.2. Edukacja językowa dzieci należących do społeczności mniejszościowych oraz dzieci-imigrantów w Europie

Ze względu na rosnącą mobilność Europejczyków, a także napływ imigrantów z innych części świata, w szkołach całej Europy wzrasta liczba dzieci, które mają odmienne korzenie kulturowe niż rówieśnicy, z którymi uczęszczają na zajęcia. W domu mówią innym językiem niż ten, którego używają w szkole. Do tej grupy zaliczamy między innymi dzieci imigrantów oraz dzieci należące do mniejszości narodowych lub etnicznych w danym kraju. Status uczniów o takim samym pochodzeniu może być oczywiście różny w różnych państwach w zależności od regulacji prawnych tam obowiązujących. Przez imigrantów rozumie się osoby nieposiadające obywatelstwa danego kraju. Pojęcie mniejszości, z którym wiąże się również termin „język mniejszości”, jest różnie definiowane w zależności od państwa członkowskiego UE. W związku z tym w niektórych państwach te dwie grupy uczniów mają nieco odmienne prawa (tak jest na przykład w Polsce), podczas gdy w innych są one zbliżone (na przykład we Francji, regulacje prawne dotyczące języków imigrantów powstały na bazie rozwiązań dotyczących mniejszości regionalnych, Keogh i in., 2009: 15).

Wielojęzyczność Europy od wieków bazuje na językach ojczystych mieszkańców poszczególnych państw, w tym na językach regionalnych, a od kilku dziesięcioleci stały napływ ludności dodatkowo wzbogaca Stary Kontynent o kolejne języki. Od jakiegoś czasu w każdym państwie uznaje się oficjalnie kilka, kilkanaście czy nawet więcej języków mniejszości narodowych i etnicznych. Migracja ludności pomiędzy poszczególnymi krajami europejskimi nie jest oczywiście zjawiskiem nowym. Jednak dopiero z początkiem lat 90. XX w. zaczęły się bardziej intensywne działania na rzecz obecności języków mniejszości w strefie publicznej. Z tego okresu pochodzą *Europejska karta języków regionalnych i mniejszościowych* oraz *Europejska konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych*. Dwadzieścia lat później promocja języków mniejszości wciąż stanowi jeden z priorytetów dla instytucji europejskich, a poza tym podejmowane są coraz liczniejsze działania na rzecz praw językowych imigrantów. Extra i Gorter (2008: 4) zauważają jednak, że na mapie językowej Europy nie wszystkie języki są sobie równe i obecnie hierarchia językowa przedstawia się następująco: języki urzędowe, języki regionalne mniejszości i języki imigrantów. Europejczycy budują swoje poczucie przynależności narodowej głównie na bazie języka urzędowego swojego kraju ojczystego, a to może przysłańać im prawdziwy obraz rzeczywistości, tzn. istnienie bardzo wielu języków mniejszościowych w całej Europie. Niejednokrotnie całkowita liczba użytkowników języków mniejszościowych i języków imigrantów jest w danym kraju większa niż liczba użytkowników języków urzędowych.

### 3.2.1. Działania Unii Europejskiej i Rady Europy na rzecz edukacji dzieci należących do mniejszości narodowych, etnicznych i regionalnych

Wzrost zainteresowania ochroną języków mniejszości przypada na lata 90. poprzedniego wieku. Wtedy właśnie (w 1992 r.) rozpoczęto przeprowadzane na zlecenie KE badanie *Euromosaic*, dotyczący grup porozumiewających się na co dzień w językach regionalnych i mniejszościowych. Okazało się, że powszechność posługiwania się językami mniejszościowymi jest warunkowana czynnikami społecznymi (rodzina, edukacja i społeczność) oraz regulacjami prawnymi danego państwa. Jako że mapa językowa UE ulegała znacznym zmianom wraz z kolejnymi rozszerzeniami, w 2004 r. i 2009 r. przeprowadzono dodatkowe badania uwzględniające sytuację w 12 nowych krajach członkowskich. O ile w 12 krajach tzw. starej Unii wyodrębniono 48 mniejszościowe wspólnoty językowe, o tyle w 15 nowych państwach było ich aż 90<sup>28</sup>.

Oprócz badania *Euromosaic* Komisja wspiera cały szereg inicjatyw i projektów promujących ochronę i popularyzację języków mniejszości i języków regionalnych. Należy tu wymienić projekty ADUM i CRAMLAP (*Celtic, Regional and Minority Languages Abroad Project*) czy *Sieć Europejskich Rad ds. Planowania Językowego* (*Network of European Language Planning Boards*) i *Sieć Promowania Różnorodności Językowej* (*Network to Promote Linguistic Diversity, NPLD*)<sup>29</sup>.

Jak już wcześniej wspomniano, jednymi z ważniejszych dokumentów regulujących europejską politykę językową w zakresie języków mniejszości i języków regionalnych są *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych* (Karta) oraz *Europejska konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych* (Konwencja ramowa). Definicje języka regionalnego oraz języka mniejszości zawarte w Kartie zostały wykorzystane jako podstawa do tworzenia regulacji prawnych w wielu krajach europejskich. Zgodnie z tym dokumentem „języki regionalne i mniejszościowe to języki tradycyjnie używane przez część obywateli danego państwa, lecz niebędące dialektami języka urzędowego tego państwa, językami imigrantów, ani językami sztucznymi”<sup>30</sup>. Definicja ta jest bardzo szeroka i obejmuje zarówno języki, które mają niewielką liczbę rodowitych użytkowników (np. języki sami), jak i języki o dużym zasięgu europejskim, tzn. takie, które w niektórych państwach mają status języków mniejszości, a w innych są językami urzędowymi (np. język niemiecki). Zarówno Karta, jak i Konwencja ramowa gwarantują mniejszościom m.in. prawo do nauki języków regionalnych w ramach bezpłatnej edukacji czy prawo do otwierania własnych placówek edukacyjnych. Niemniej z obu dokumentów jasno wynika, że nauczanie języków mniejszościowych nie może w żaden sposób kolidować z nauczaniem języka urzędowego, któremu proces kształcenia językowego musi być podporządkowany.

W myśl ustaleń zawartych w Kartie, Konwencji ramowej i innych dokumentach KE, państwa członkowskie są zobowiązane zapewnić użytkownikom języków regionalnych oraz członkom mniejszości narodowych dostęp do bezpłatnej nauki zarówno w języku regionalnym, jak i w języku ojczystym danej społeczności. Organizacja procesu nauczania przyjmuje różne formy (rys. 13.), począwszy od szkół zapewniających uczniom możliwości nauki w danym języku czy szkół dwujęzycznych aż po szkoły oferujące zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (Komorowska, 2007: 18). To ostatnie rozwiązanie wykorzystywane jest w 16 z 27 państw UE (Eurydice, 2007: 18-19). Liczba języków mniejszości i języków regionalnych, które znajdują się w ofercie tych szkół, jest uzależniona od liczby języków o takim statusie w danym państwie, a także od liczby zainteresowanych uczniów i stopnia ich rozproszenia. W roku szkolnym 2004/2005 r. wahała się ona w granicach 1-10 języków.

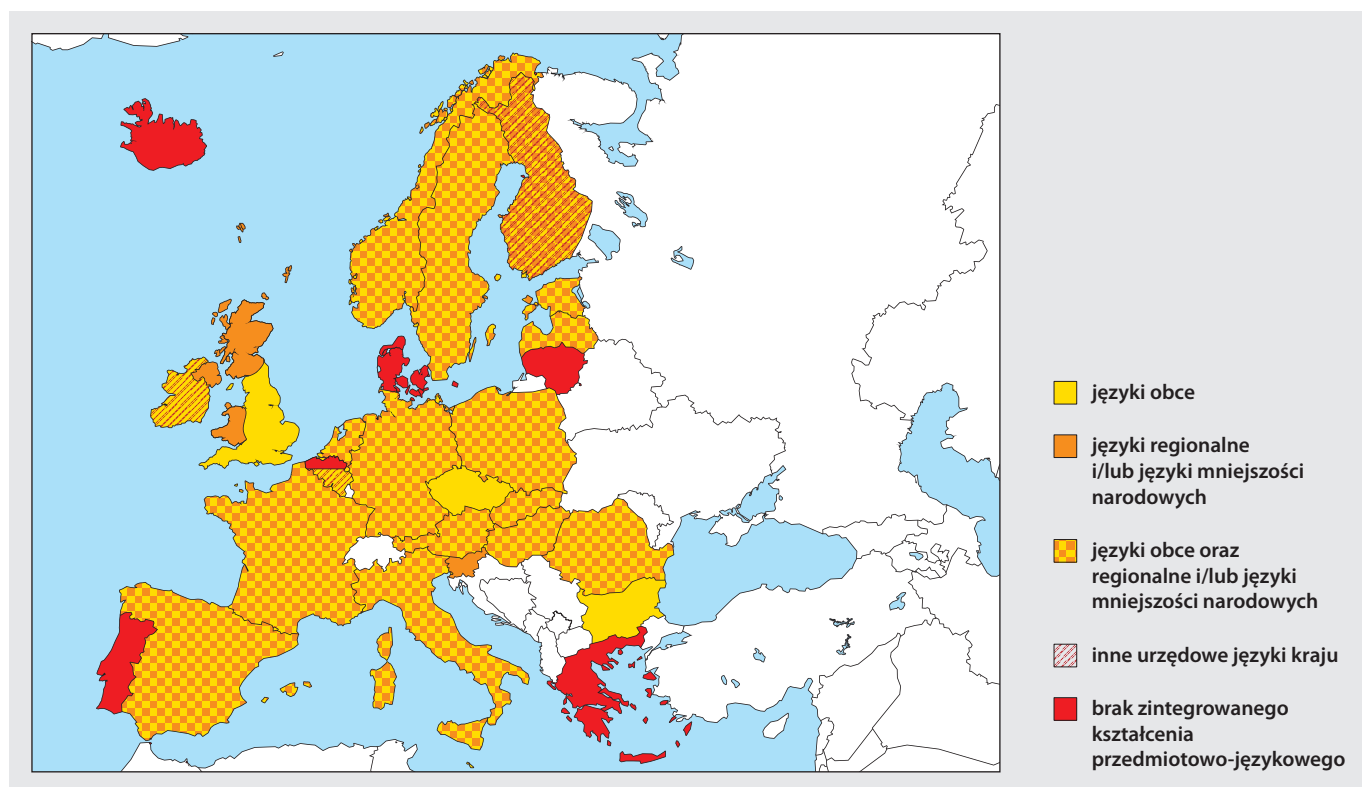
<sup>28</sup> Streszczenie badania *Euromosaic*:

[http://ec.europa.eu/languages/documents/euromosaic-study-comparative-summary\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/euromosaic-study-comparative-summary_en.pdf)

<sup>29</sup> Szczegółowe informacje dotyczące wspieranych przez KE projektów wspierających języki mniejszości i języki regionalne dostępne na stronie internetowej Komisji: [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/rml-products\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/rml-products_pl.htm)

<sup>30</sup> [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/facts\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/facts_pl.htm)

Rysunek 13. Status języków docelowych używanych w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED-2 i ISCED-3) w roku szkolnym 2004/2005



Źródło: Eurydice, 2007: 17

### 3.2.2. Działania Unii Europejskiej i Rady Europy na rzecz edukacji dzieci ze środowisk migracyjnych

Działania Komisji Europejskiej na rzecz powszechnego dostępu do odpowiedniej edukacji językowej dzieci-imigrantów wpisują się w wieloletnie zaangażowanie tej instytucji w walkę o poszanowanie litery prawa oraz obronę praw człowieka. Spójność społeczna jest warunkowana możliwością dostępu oraz partycypacji w określonych działaniach, które z kolei są uzależnione od umiejętności efektywnego porozumiewania się (Little, 2010: 6)<sup>31</sup>. Zgodnie z *dyrektywą Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących* (Rada Wspólnot Europejskich, 1977) państwa członkowskie są zobowiązane zapewnić takim dzieciom dostęp do bezpłatnej edukacji, a zwłaszcza nauczania języka urzędowego (lub jednego z języków urzędowych) państwa przyjmującego (art. 2), a także podjąć odpowiednie działania na rzecz wspierania nauczania języka ojczystego oraz propagowania dostępu do wiedzy o kulturze kraju pochodzenia<sup>32</sup>. Wrzecz wzrostem napływu imigrantów do krajów UE, kwestia kształcenia dzieci rodziców migrujących stawała się coraz bardziej aktualna. Jednym z przejawów szerszego podjęcia tego tematu była zmiana treści podpisanej w 1961 r. *Europejskiej karty społecznej*. W 1996 r. do art. 19 dodano dwa paragrafy (Rada Europy, 1996: 37), zgodnie z którymi sygnatariusze Karty zobowiązali się:

11. popierać i ułatwiać nauczanie pracowników migrujących i członków ich rodzin języka państwa przyjmującego lub, jeżeli jest kilka takich języków, jednego z nich;
12. popierać i ułatwiać, w możliwym zakresie, nauczanie dzieci pracownika migrującego języka ojczystego tego pracownika.

<sup>31</sup> Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego opracowania przedstawiono jedynie krótki zarys działań KE na rzecz integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych, ale wyczerpującym źródłem wiedzy na ten temat jest właśnie cytowana praca Davida Little'a *The linguistic and educational integration of children from migrant backgrounds* (2010).

<sup>32</sup> Należy zaznaczyć, że w nomenklaturze europejskiej kształcenia językowego imigrantów nie zaliczamy do edukacji bilingwalnej. Ale, jak podkreśla Roda (2007: 57) „w Stanach Zjednoczonych bardzo wiele publikacji na temat nauczania bilingwalnego poświęconych jest właśnie kształceniu imigrantów w publicznych szkołach anglojęzycznych”.

### 3. Języki w Europie

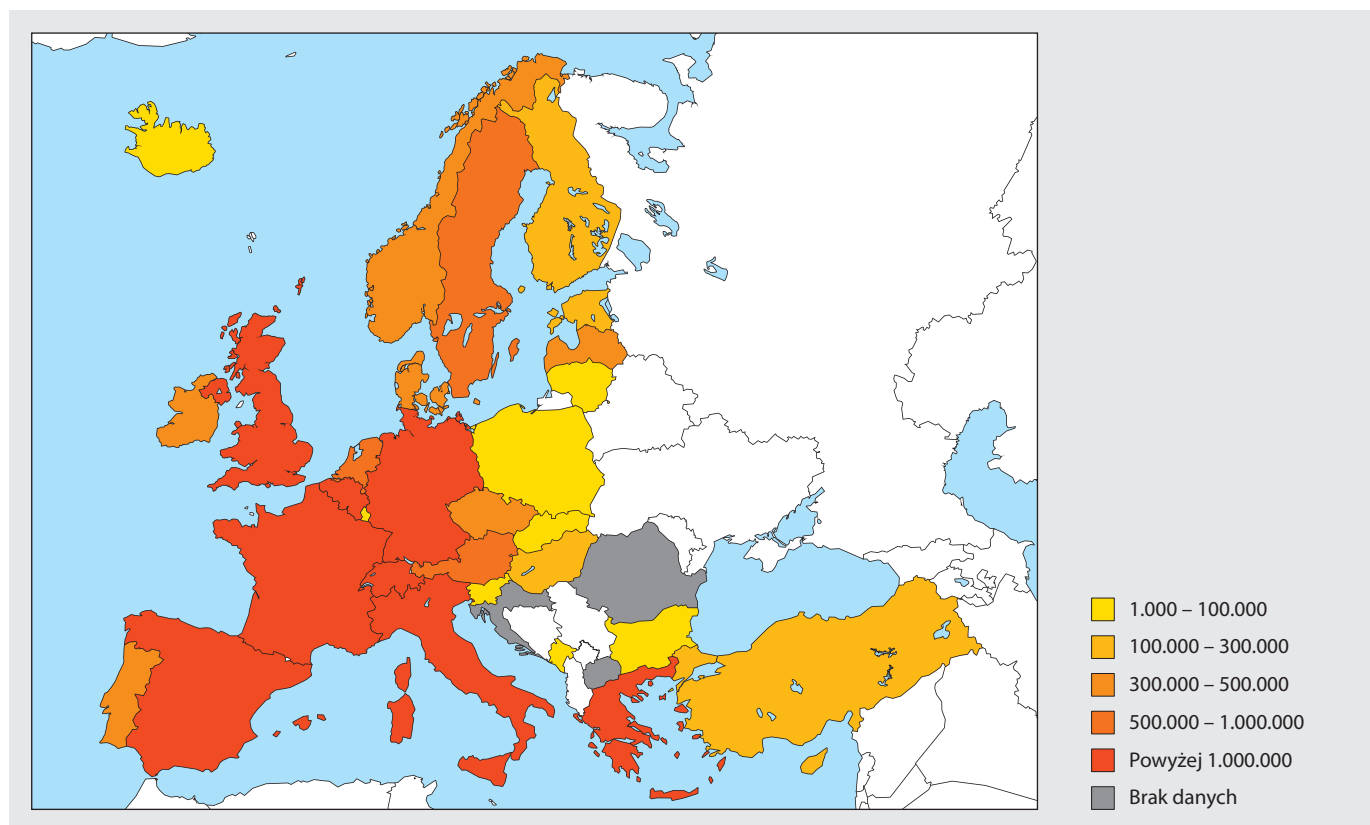
#### 3.2. Edukacja językowa dzieci należących do społeczności mniejszościowych oraz dzieci-imigrantów w Europie

Dodanie tych treści było motywowane z jednej strony troską o ułatwienie procesu integracji rodziców i dzieci-imigrantów w państwie przyjmującym, a z drugiej dbałością o zachowanie kulturowej i językowej tradycji kraju pochodzenia. Niemniej z przytoczonych fragmentów wynika, że priorytetem dla państwa przyjmującego powinno być kształcenie w zakresie języka urzędowego danego państwa, a nauczanie języka ojczystego powinno odbywać się „w możliwym zakresie”. Również dokument *Recommendation 1740* (Rada Europy, 2006) dotyczący pozycji języka ojczystego w edukacji szkolnej jasno stwierdza, że:

4. Uznaje się za **pożądane zachęcanie**, w największym możliwym zakresie, młodych Europejczyków do uczenia się swoich języków ojczystych, jeśli nie mają one statusu języków urzędowych w kraju zamieszkania.
5. Jednocześnie każdy młody Europejczyk ma **obowiązek** uczenia się języka urzędowego kraju, którego jest obywatelem<sup>33</sup>.

Od co najmniej dziesięciu lat podejmowane są intensywne działania KE na rzecz promowania wielojęzyczności. Jednocześnie są to działania mające zapewnić odpowiednią edukację językową dzieciom ze środowisk migracyjnych. W przyjętym w 2003 r. planie działania (Komisja Europejska, 2003) podkreślono, że przez promowanie różnorodności językowej rozumie się aktywne zachęcanie do uczenia się jak największej liczby języków, w tym języków imigrantów. *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* „wzywa państwa członkowskie do podjęcia odpowiedzialnych działań na rzecz imigrantów”. Działania te powinny być ukierunkowane zwłaszcza na pomoc kobietom i osobom starszym i powinny dotyczyć stworzenia imigrantom możliwości zdobycia biegłej znajomości języka urzędowego kraju przyjmującego, ponieważ stanowi to wstępny warunek do pełnej integracji rodzin imigranckich.

Rysunek 14. Liczba obcokrajowców zamieszkujących dany kraj (w tym obywatele innych krajów UE oraz obywatele krajów spoza UE)



Źródło: Eurostat, 2011<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Tłum. własne, wyróżnienie dodane.

<sup>34</sup> Dostęp 20.12.2012 r.

Według raportu OECD *Where immigrant students succeed* (2006) uczniowie-imigranci często osiągają w szkole wyniki o wiele gorsze niż ich rówieśnicy, którzy są rodowitymi mieszkańcami danego kraju. Temat ten został podjęty w opublikowanej w 2008 r. zielonej księdze *Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych* (Komisja Europejska, 2008d). Dzieci z rodzin imigrantów nie tylko osiągają słabsze wyniki, ale także częściej przerywają naukę i rzadziej rozpoczynają studia wyższe. Wraz z upływem czasu podziały społeczne nie są wcale niwelowane, ale wręcz przeciwnie – narastają, czego dowodem jest fakt, że w drugim pokoleniu imigrantów odsetek uczniów z tych środowisk uczęszczających do szkoły jest niższy niż w pierwszym pokoleniu. Z zielonej księgi wynika, że sukcesy edukacyjne są udziałem dzieci-imigrantów głównie w systemach, które są zdecydowanie ukierunkowane na egalitaryzm. W tym samym roku, w którym opublikowano zieloną księgę, Rada Unii Europejskiej wezwała państwa UE do podjęcia odpowiednich działań mających na celu podniesienie poziomu wyników w nauce uczniów ze środowisk migracyjnych (Rada Unii Europejskiej, 2008c: 10), a także zapobieżenie przedwczesnemu kończeniu nauki przez dzieci-imigrantów (Rada Unii Europejskiej, 2008d: 7). Ponadto członkowie Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności (Wspólnoty Europejskie, 2007) przestrzegają przed traktowaniem imigrantów jako obciążenia dla państwa goszczącego z powodu słabo radzących sobie w szkole dzieci-imigrantów czy dorosłych, słabo znających język. Taka postawa świadczy o nierozumieniu roli imigrantów i tego, że wraz ze wszystkimi językami, które ze sobą wnoszą, mogą przyczynić się do pomnożenia kapitału językowego i kulturowego danego społeczeństwa, a przez to stają się doskonałymi mediatorami pomiędzy różnymi kulturami.

### 3.3. Sytuacja osób dla których język nauczania nie jest ich językiem ojczystym

#### 3.3.1. Mniejszości w Polsce

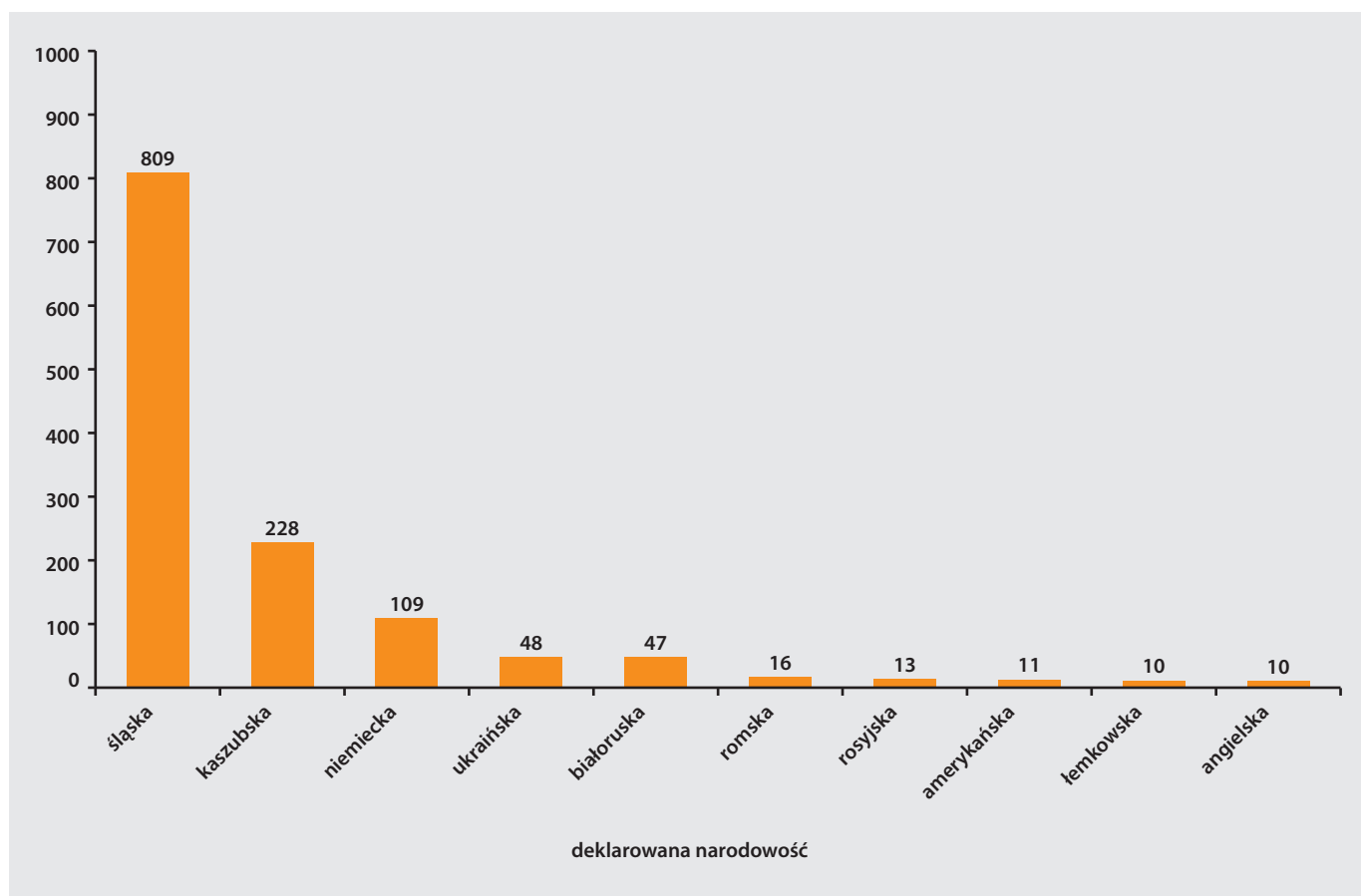
Polska zwlekała dość długo z podpisaniem konwencji chroniących prawa mniejszości. Konwencja ramowa weszła w życie 1 kwietnia 2001 r., a Karta została podpisana 12 maja 2003 r. i ratyfikowana dopiero 12 lutego 2009 r. Należy dodać, że wejście Polski do Unii Europejskiej przyspieszyło prace nad podpisaną 6 stycznia 2005 r. ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych. Owa ustawa z 2005 r. bardzo precyzyjnie definiuje mniejszość narodową oraz mniejszość etniczną. Jedyną cechą różnicującą te dwie grupy jest fakt utożsamiania się bądź nie utożsamiania się z narodem zorganizowanym we własnym państwie. Do mniejszości narodowych w Polsce zaliczamy mniejszość: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską, natomiast status mniejszości etnicznych mają mniejszość: karaimską, łemkowską, romską i tatarską. Jedynym językiem regionalnym w rozumieniu ustawy jest język kaszubski. Wyodrębnienie dwóch rodzajów mniejszości jest na gruncie europejskim zjawiskiem dość wyjątkowym, ponieważ w większości krajów przyjęto definicję mniejszości zawartą w *Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych*, w której znalazło się miejsce zarówno dla przedstawicieli mniejszości narodowych, jak i etnicznych. Zatem w kontekście międzynarodowym termin mniejszość narodowa zawiera w sobie oba określenia używane w Polsce.

Rozdział 2. ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych (2005) dotyczący używania języka mniejszości przewiduje między innymi prawo do: urzędowego zapisywania imion i nazwisk zgodnie z zasadami pisowni języka ojczystego, podawania nazw ulic, miejscowości i organów władzy w językach mniejszości a także swobodnego posługiwania się językiem mniejszości oraz rozpowszechniania informacji w tym języku. Dodatkowo, w gminach, w których liczba mieszkańców należących do danej mniejszości jest nie mniejsza niż 20% ogólnej liczby mieszkańców oraz gmina ta została wpisana do odpowiedniego rejestru, członkowie tej mniejszości mają prawo do używania przed organem gminy, oprócz języka urzędowego, także języka mniejszości jako języka pomocniczego.

Ustawa gwarantuje również zarówno mniejszościom regionalnym i etnicznym, jak i mniejszości z językiem regionalnym (kaszubskim) prawo do nauki danego języka lub w danym języku<sup>35</sup>.

Polska należy do grupy państw europejskich o najniższym odsetku członków mniejszości narodowych i etnicznych (Szczygielski, 2008: 27). W narodowym spisie powszechnym w 2002 r. zaledwie 1,23% badanych zadeklarowało narodowość inną niż polską, ale ten wynik z różnych powodów mógł nie do końca rzetelnie oddawać rzeczywistość. Po pierwsze, spis przeprowadzono jeszcze przed wejściem w życie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych, a więc w czasie, gdy nie istniała ustawowo uregulowana definicja mniejszości narodowej i etnicznej. W związku z tym rachmistrze spisowi zaznaczali odpowiedzi na pytania o narodowość wyłącznie według wskazań respondentów. Pojawiły się również zarzuty wysuwane m.in. przez Związek Ukraińców w Polsce dotyczące niepoprawnego zachowania rachmistrzów: wymuszania deklaracji o byciu Polakiem lub kwestionowania istnienia np. narodowości ukraińskiej (Siedlecka, 2002). Po drugie, ankietowani nie mieli możliwości wyrażenia podwójnej tożsamości narodowo-etnicznej. Taka możliwość pojawiła się jednak w ostatnim spisie ludności z 2011 r., kiedy po raz pierwszy w historii polskich spisów powszechnych ankietowanym zadano dwa pytania o przynależność narodowo-etniczną. Łącznie ok. 2,17% (834 tys.) badanych zadeklarowało zarówno polską, jak i inną niż polska tożsamość narodowo-etniczną, a kolejne 1,44% (554 tys.) badanych wyłącznie niepolską przynależność narodową lub etniczną.

Rysunek 15. Liczebność mniejszości narodowych w Polsce (w tys.) według wyników spisu powszechnego (2011)



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2012: 18

<sup>35</sup> Wyczerpującym źródłem informacji dotyczących sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce jest strona internetowa Ministerstwa Spraw Wewnętrznych: [www.msw.gov.pl/portal/pl/61/Mniejszosci\\_narodowe\\_i\\_etniczne\\_w\\_Polsce.html](http://www.msw.gov.pl/portal/pl/61/Mniejszosci_narodowe_i_etniczne_w_Polsce.html)

Dane przedstawione na rysunku 15. pokazują, że społeczności regionalne w Polsce mają silne poczucie odrębności etnicznej. Dwie najczęściej składane deklaracje co do tożsamości narodowo-etnicznej, to identyfikacje śląskie i kaszubskie, przy czym w obu przypadkach większość respondentów zadeklarowała również przynależność polską. Spośród 809 tys. deklaracji śląskich ok. 45% stanowiły deklaracje pojedyncze (wyłącznie śląskie), a spośród 212 deklaracji kaszubskich ok. 7,5% stanowiły deklaracje wyrażające wyłącznie przynależność kaszubską. Jeśli chodzi o mniejszości narodowe, to zdecydowanie najliczniejsza jest mniejszość niemiecka, choć liczba osób deklarujących przynależność niemiecką spadła względem deklaracji z narodowego spisu powszechnego z 2002 r. (spadek z przeszło 150 tys. w 2002 r. na 109 tys. w 2011 r.). Kolejne dwie grupy wskazujące tożsamość inną niż polską, to mniejszość ukraińska i białoruska, choć ich liczebność jest o ponad połowę niższa od mniejszości niemieckiej. Liczba osób deklarujących tożsamość romską, rosyjską i amerykańską wyniosła odpowiednio 16, 13 i 11 tys. a najmniej liczne – 10-tysięczne były zbiorowości deklarujące przynależność lemkońską i angielską.

### 3.3.2. Polska szkoła – sytuacja uczniów, dla których język polski nie jest językiem rodzimym

Mimo że Polska jest wciąż krajem bardzo jednolitym kulturowo (rys. 14.), coraz częściej do polskich szkół trafiają dzieci z odmiennych środowisk kulturowych. Górska (2011: 21) wyróżnia cztery główne grupy takich dzieci:

- dzieci repatriantów i osoby posiadające ważną Kartę Polaka,
- dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych,
- dzieci imigrantów ekonomicznych lub przymusowych o różnym statusie,
- dzieci osób, dla których uprawnienie do korzystania z nauki wynika z umów międzynarodowych (dzieci dyplomatów i pracowników migrujących, studenci).

W przypadku trzech pierwszych grup uczniów ustawodawstwo polskie reguluje szczegółowo kwestie związane z ich prawem do zachowania tożsamości kulturowej, w tym do zachowania i rozwoju własnego języka.

#### Dzieci repatriantów i osoby posiadające ważną Kartę Polaka

Repatrianci oraz członkowie ich najbliższej rodziny mają prawo do uczestnictwa w bezpłatnych kursach języka polskiego (ustawa z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji). Zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów (2002) również dzieci i młodzież podlegająca obowiązkowi szkolnemu są uprawnione do dodatkowych zajęć z języka polskiego w wymiarze 20-80 godzin dla dzieci sześciolletnich korzystających z rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w wymiarze 30-100 godzin dla pozostałych grup. Liczba godzin dydaktycznych w ramach kursów uzależniona jest od stopnia znajomości języka polskiego i potrzeb w zakresie wyrównywania różnic programowych.

#### Dzieci pochodzące z mniejszości narodowych i etnicznych oraz posługujące się językiem regionalnym

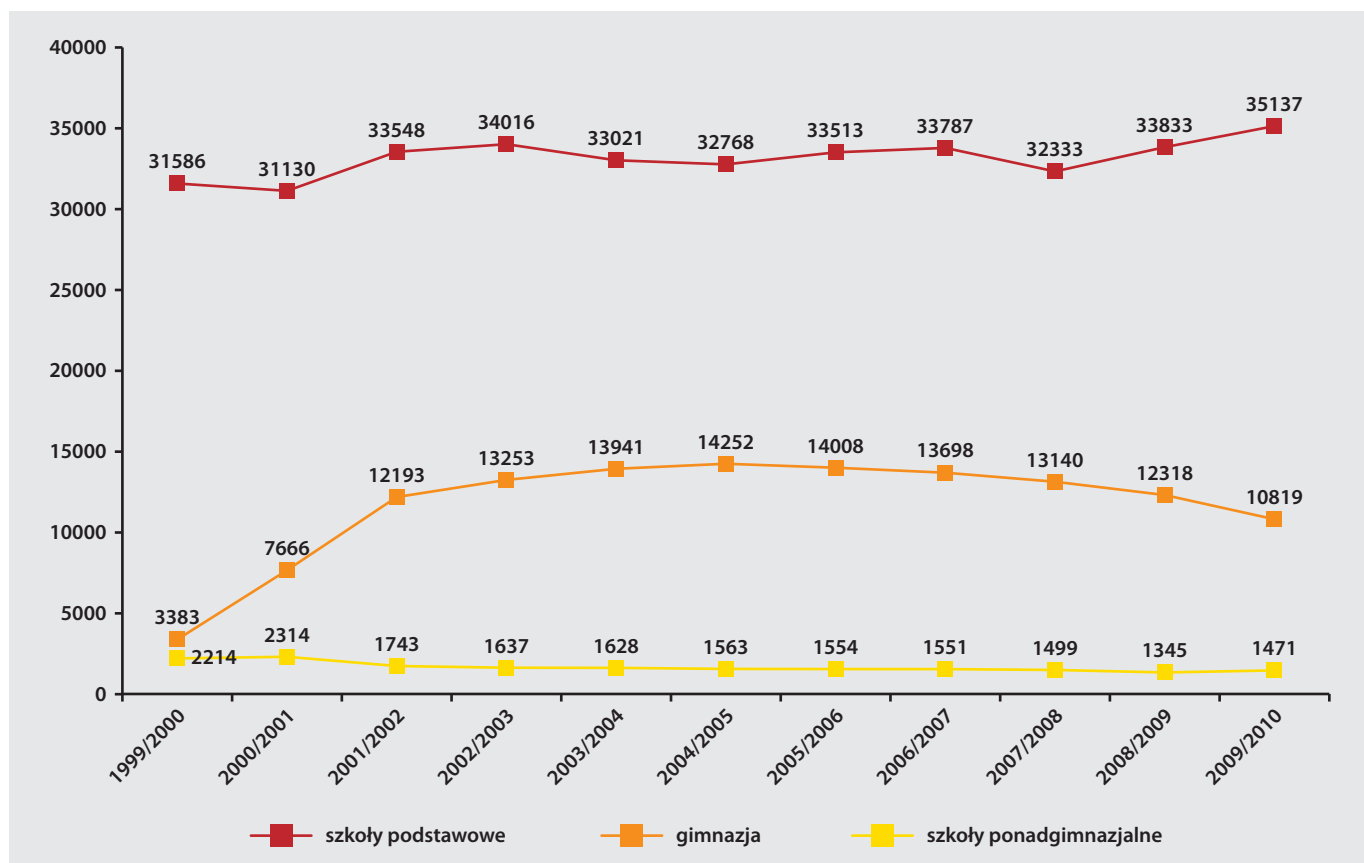
Na mocy ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, wspomnianej już ustawy z 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym oraz rozporządzenia MEN z 14 listopada 2007 r. szkoły publiczne – od przedszkoli po szkoły ponadgimnazjalne – umożliwiają podtrzymanie tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę własnego języka, historii oraz kultury. Dodatkowo zgodnie z nowym rozporządzeniem MEN z 4 kwietnia 2012, które weszło w życie we wrześniu 2012 r. możliwe jest również nauczanie geografii państwa, z którego obszarem kulturowym utożsamia się mniejszość narodowa, w wymiarze po 15 godzin na II, III i IV etapie edukacyjnym. Zgodnie z rozporządzeniem MEN z 2007 r. nauczanie języka mniejszości narodowych i etnicznych może być realizowane w trzech formach: w szkołach z ojczystym językiem nauczania, w oddziałach dwujęzycznych lub w szkołach z dodatkowym nauczaniem języka ojczystego. To właśnie to ostatnie rozwiązanie cieszy się największą popularnością – aż w 92% szkół



dla mniejszości narodowych nauczanie języka ojczystego ma taką formę. W pozostałych 5,5% szkół prowadzone jest nauczanie w języku rodzimym uczniów, a w kolejnych 2,5% szkół nauczanie dwujęzyczne (Ostuch i Dwojak, 2009: 115). Wspomniane powyżej rozporządzenie z 4 kwietnia 2012 r. określa również minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości i języka regionalnego oraz nauki własnej historii i kultury dla danego etapu edukacyjnego, w zależności od sposobu nauczania języka oraz typu szkoły.

W ostatnim dziesięcioleciu odnotowano wzrost liczby uczących się języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz spadek popularności tego rodzaju kształcenia wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (rys. 16.). W odniesieniu do poszczególnych języków: zaobserwowano wzrost liczby uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjach przy jednoczesnym spadku liczby uczniów w szkołach ponadpodstawowych (języki niemiecki i kaszubski); spadek liczby uczniów szkół podstawowych połączony ze wzrostem liczby uczniów na wyższych poziomach edukacji (języki białoruski i ukraiński) oraz wzrost liczby gimnazjalistów przy malejącej liczbie uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych uczęszczających na zajęcia z języka mniejszości (języki litewski i słowacki).

Rysunek 16. Liczba uczniów korzystających z lekcji języka mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej i języka regionalnego w latach 1999/2000-2009/2010



Źródło: GUS, 2010

W roku szkolnym 2009/2010 liczba uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz posługujących się językiem kaszubskim, którzy korzystali z dodatkowych zajęć z języka swojego pochodzenia, wyniosła łącznie 47,4 tys., z czego 35,1 tys. to uczniowie szkół podstawowych, a 10,8 tys. to gimnazjaliści (GUS, 2010). Wyraźnie widać, że zainteresowanie nauką języków mniejszościowych i regionalnych jest najsilniejsze na początku edukacji i spada wraz z wiekiem uczniów (tab. 10.).

Tabela 10.

Liczba uczniów uczących się języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce w roku szkolnym 2009/2010

język	szkoły podstawowe	gimnazja	szkoły ponadgimnazjalne
białoruski	1421	859	787
hebrajski	180	27	-
kaszubski	8158	1193	201
litewski	296	167	101
łemkowski	131	72	13
niemiecki	23885	7948	60
ormiański	19	-	-
romski	-	7	-
słowacki	144	33	-
ukraiński	903	513	309

Źródło: GUS, 2010: 135, 136, 137

Największy spadek tego rodzaju obserwujemy w przypadku języka niemieckiego, który był niezwykle popularny wśród wywodzących się z mniejszości niemieckiej uczniów szkół podstawowych, ale w perspektywie kolejnego etapu edukacyjnego stracił przeszło 65% uczniów. Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych uczyło się go już tylko 60 uczniów, co stanowi zaledwie 0,25% uczniów korzystających z takich lekcji w szkole podstawowej. Najmniejsze dysproporcje pomiędzy liczbą uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych obserwujemy wśród dzieci i młodzieży pochodzących z krajów sąsiadujących z Polską od wschodu. Liczba uczniów z mniejszości białoruskiej, litewskiej i ukraińskiej uczących się swoich języków ojczystych spadła pomiędzy szkołą podstawową a gimnazjum o około 40%. Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych liczba tych uczniów była mniejsza o około 40% względem liczby uczniów w gimnazjach w przypadku mniejszości litewskiej i ukraińskiej oraz jedynie o 8% mniejsza w przypadku mniejszości litewskiej. Dużą popularnością cieszył się również język kaszubski, który pod względem liczby uczniów był drugim najpopularniejszym językiem w szkołach podstawowych i w gimnazjach oraz trzecim najpopularniejszym językiem w szkołach ponadgimnazjalnych.

#### Dzieci imigrantów ekonomicznych lub przymusowych o różnym statusie

Choć liczba imigrantów w Polsce pozostaje wciąż jedną z najniższych w Europie, to od czasu akcesji Polski do UE obserwujemy stopniowy napływ ludności również do naszego kraju. W roku szkolnym 2009/2010 w warszawskich szkołach uczyło się 1066 cudzoziemców, z czego większość stanowiły dzieci uczęszczające do przedszkoli i szkół podstawowych (odpowiednio 148 i 546 uczniów) (Bernacka-Langier i in., 2010). Ze względu na regulacje UE w zakresie społecznej integracji cudzoziemców oraz prognozy dotyczące zmian w trendach migracyjnych, również w Polsce zaistniała potrzeba podjęcia odpowiednich działań. W świetle wprowadzonych w 2009 r. zmian do ustawy o systemie edukacji (art. 94 a) osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki mają prawo korzystać z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach na warunkach takich samych, jak obywatele polscy, do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Dodatkowo osoby te mają prawo do:

- dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego (dotyczy osób, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki),
- pomocy udzielanej przez osobę posługującą się językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły (nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy),

- dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę (nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy).

Szczegóły dotyczące przyjmowania uczniów do szkoły, nostryfikacji świadectw szkolnych oraz zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej regulują poszczególne akty wykonawcze:

- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 października 2006 r. w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych,
- rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 6 kwietnia 2006 r. w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i świadectw maturalnych uzyskanych za granicą,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.

Wzrastająca liczba obcokrajowców w szkołach to także wzrost zróżnicowania kulturowego uczniów. Może to prowadzić do pewnych problemów w pracy szkoły. Trudności te wynikają w dużej mierze z poczucia bezradności i niekompetencji wśród nauczycieli, którzy mają świadomość, że bardziej efektywna praca z uczniami wymaga pozyskania przez nich nowych umiejętności oraz dostosowania pracy szkoły do potrzeb uczniów-imigrantów (Błęszyńska, 2010: 9). W Warszawie – mieście z największą liczbą uczniów-imigrantów zidentyfikowano główne problemy związane z edukacją takich uczniów (rys. 17.).

Rysunek 17. Główne problemy związane z edukacją dzieci-imigrantów w Warszawie



Źródło: opracowanie własne na podstawie Sielatycki (brak daty)

Jednym z pilniejszych zadań jest właściwe przygotowanie szkół na potrzeby dzieci o odmiennych tradycjach kulturowych, a w tym przede wszystkim odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Wycho-  
dząc naprzeciw tym potrzebom, w 2010 r. opracowano pakiet *Inny w polskiej szkole* (Bernacka-Langier, Janik-Płocińska i in., 2010), który stanowi kompendium wiedzy dla nauczycieli pracujących z uczniami z różnych kręgów kulturowych. W poradniku umieszczono nie tylko teksty metodyczne, ale także konkretne scenariusze lekcji czy polsko-angielsko-wietnamsko-czeczeńsko-rosyjski słowniczek zawierający najczęściej wykorzystywane słowa na lekcjach matematyki, biologii, historii i geografii. Istotnym problemem dzieci cudzoziemców jest słaba znajomość języka polskiego, która skutkuje trudnościami w nauce. Te z kolei przekładają się na spadek motywacji do nauki i niską frekwencję. W odpowiedzi na potrzeby uczniów nieznających języka polskiego (uchodźców, imigrantów, dzieci pracowników migrujących i innych) w 2007 r. opracowano program edukacyjny *Warszawa różnorodna*, który zakłada osiągnięcie następujących celów podczas zajęć z języka polskiego jako języka obcego:

- przygotowanie uczniów cudzoziemców do podjęcia nauki w polskiej szkole,
- przygotowanie uczniów cudzoziemców do funkcjonowania w polskiej rzeczywistości kulturowej,
- dalszy rozwój językowy uczniów cudzoziemców w ich językach rodzimych,
- osiągnięcie językowej kompetencji komunikacyjnej w zakresie języka polskiego jako drugiego na poziomie zbliżonym do A2 według skali biegłości językowej *ESOKJ* (Sielatycki, brak daty).

W 2010 r. ukazała się publikacja *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego dla I, II, III etapu kształcenia* (Bernacka-Langier, Brzezicka i in., 2010). Jest to pierwszy w historii dydaktyki języka polskiego jako obcego program nauczania przygotowany z myślą o polskich szkołach<sup>36</sup>.

### 3.3.3. Kształcenie w języku polskim za granicą

Powyżej przedstawiono sytuację uczniów-imigrantów w Polsce. Tacy uczniowie uczęszczają do szkół publicznych, a państwo polskie zgodnie z zaleceniami UE wspomaga ich kształcenie językowe zarówno w zakresie języka nauczania, czyli języka polskiego, jak i języka kraju pochodzenia. W analogicznej sytuacji znajdują się polskie dzieci za granicą. Na mocy *dyrektywy Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących* (Rada Wspólnot Europejskich, 1977) realizują one obowiązek szkolny w systemach edukacji państw przyjmujących, które zapewniają im bezpłatny dostęp do nauki języka urzędowego lub jednego z języków urzędowych tego kraju. Ponadto kraje, w których przebywają młodzi Polacy podlegający obowiązkowi szkolnemu, podejmują we współpracy z Polską „odpowiednie środki w celu wspierania, w koordynacji z regularnym kształceniem, nauczania języka ojczystego, oraz kultury kraju pochodzenia”.

W dobie intensywnych migracji największe wyzwanie stanowi zachowanie łączności młodych Polaków z językiem ojczystym i krajem. Zgodnie z art. 6 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej „Rzeczpospolita Polska udziela pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym”. Przepisy regulujące organizację kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą oraz formy wspomaganie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oświaty polonijnej znajdują odzwierciedlenie w ustawie o systemie oświaty oraz w aktach wykonawczych do tej ustawy:

- rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą,
- rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 2009 r. w sprawie warunków i sposobu wspomaganie nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących.

Organizacja kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą jest koordynowana przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). ORPEG został powołany

<sup>36</sup> Inne publikacje związane z edukacją dzieci imigrantów i uchodźców w Polsce oraz z edukacją międzykulturową dostępne są na stronie: <http://uchodzcydoszkoly.pl/index.php?pid=36>

z dniem 1 stycznia 2011 r. zarządzeniem nr 35 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 r. w sprawie włączenia Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie do Zespołu Szkół i zmiany nazwy Zespołu.

Zgodnie ze wspomnianym rozporządzeniem MEN z 31 sierpnia 2010 r. obowiązek szkolny oraz obowiązek nauki może być spełniany przez dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą przez:

- a. uczęszczanie do szkoły działającej w systemie oświaty innego kraju,
- b. uczęszczanie do szkoły europejskiej działającej na podstawie *Konwencji o statucie szkół europejskich*,
- c. spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą (nauczanie domowe),
- d. uczestnictwo w kształceniu na odległość, prowadzonym przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji Narodowej, obejmującym realizację ramowego planu nauczania,
- e. uczęszczanie do szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego oraz zespołu tych szkół przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urządach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej, które prowadzą kształcenie dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, określoną w przepisach w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Poza formami kształcenia opisanymi powyżej należy również wyróżnić inne formy nauczania, tj.:

- a. szkoły w obcych systemach edukacji: (1) z polskim językiem nauczania, np. na Litwie, Białorusi, Ukrainie, w Czechach, (2) z zajęciami języka polskiego jako ojczystego, np. w Szwecji, w Niemczech, na Ukrainie, Białorusi, w Rumunii, Mołdawii), (3) z zajęciami z języka polskiego jako obcego – fakultatywne nauczanie, np. w Niemczech, Rosji;
- b. szkoły społeczne prowadzone przez polonijne organizacje oświatowe i stowarzyszenia rodziców, np. w USA, Wielkiej Brytanii, Irlandii oraz organizacje Polaków, szczególnie na Wschodzie; przy parafiach, np. w Niemczech, we Francji.

Zgodnie ze wspomnianym wcześniej rozporządzeniem MEN z dnia 24 września 2009 r. Ministerstwo Edukacji wspiera nauczanie w języku polskim poprzez: kierowanie nauczycieli z Polski do pracy dydaktycznej w środowiskach polonijnych, przekazywanie niezbędnych podręczników i pomocy dydaktycznych, organizację w kraju i za granicą doskonalenia zawodowego nauczycieli ww. przedmiotów szkolnych oraz innych przedmiotów nauczanych w języku polskim, a także dofinansowanie organizacji wypoczynku letniego dla dzieci i młodzieży polonijnej.

Niewątpliwie istotnym działaniem na rzecz ujednoczenia kształcenia dzieci polskich emigrantów było opublikowanie Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą (MEN, 2010). Dokument opracowała grupa ekspertów powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej, w tym nauczycieli ze szkół polskich za granicą. Podstawa jest pierwszym tego typu dokumentem, który uwzględnia potrzeby młodych Polaków na emigracji, a jednocześnie jest spójny z podstawą kształcenia ogólnego dla uczniów w kraju. Dokument ma stanowić punkt wyjścia do tworzenia programów oraz materiałów do nauczania języka polskiego, historii, kultury, geografii Polski oraz wiedzy o współczesnej Polsce. Kształcenie uzupełniające w zakresie języka polskiego i wiedzy o Polsce realizowane jest w oparciu o ramy kształcenia uzupełniającego dla szkolnych punktów konsultacyjnych, których uczniowie realizują obowiązek szkolny w szkołach lokalnego systemu oświaty. W dokumencie podkreślono szczególną rolę rozwoju kompetencji językowych, które umożliwiają poznanie polskiej literatury, kultury i historii. Nauką języka polskiego obejmuje cztery sprawności językowe: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie. Podstawa została napisana z myślą o trzech grupach wiekowych uczniów: 5-9 lat, 10-13 lat i od 14 lat, a kompetencje językowe zostały określone w odniesieniu do trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany i C – zaawansowany.

Ponadto inicjatywą o której należy wspomnieć jest portal edukacyjny Polska Szkoła ([www.polska-szkola.pl](http://www.polska-szkola.pl)). Jest to portal społecznościowy współtworzony zarówno przez partnerów portalu (MEN, ORPEG) jak i wszystkich użytkowników. Dzięki systemowi interaktywnych baz danych (polskie, polonijne szkoły w Internecie, instytucje wspierające), forów dyskusyjnych (m.in. dla rodziców,

nauczycieli, dyrektorów), serwisów nowości, interaktywnych poradników stanowi on źródło informacji o oświacie polskojęzycznej za granicą.

Mimo różnorodnych form nauczania języka polskiego za granicą: szkoły polonijne, szkoły przy placówkach dyplomatycznych RP, nauczanie w systemie lokalnym oraz nauczanie na odległość znaczna część młodych Polaków nadal pozostaje poza możliwością uczenia się języka ojczystego. Należy więc proponować rozwiązania mające na celu objęcie nauczaniem jak największej grupy uczniów polskiego pochodzenia. W zależności od kontekstu należy wybierać konkretne, zapewniające największą powszechność i najwyższą efektywność rozwiązania.

### 3.4. Wnioski

W imię wspierania wielojęzyczności KE od lat podejmuje liczne inicjatywy mające na celu ochronę oraz pomnażanie różnorodności językowej Europy. Oprócz licznych języków oficjalnych UE, do bogactwa językowego Europy przyczynia się również znaczna liczba języków regionalnych oraz języków mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących poszczególne państwa. Dzięki regulacjom prawnym dzieci, które w szkole posługują się innym językiem niż w domu, mają prawo do bezpłatnej nauki swojego pierwszego języka. Często uczniowie należący do mniejszości albo posługujący się językiem regionalnym mają dostęp do edukacji w swoim języku rodzimym, choć liczba przedmiotów wykładanych w tym języku jest różna w poszczególnych krajach, w zależności od przyjętych rozwiązań prawnych. Z punktu widzenia polskiego prawa (rozporządzenie MEN z 2007 r.) nauczanie języka mniejszości narodowych i etnicznych może być zorganizowane na trzy sposoby: w szkołach z ojczystym językiem nauczania, w oddziałach dwujęzycznych oraz w szkołach z dodatkowym nauczaniem języka ojczystego. W zdecydowanej większości szkół oferujących nauczanie języka ojczystego uczniów z mniejszości (92% szkół) stosuje się ostatnie wspomniane rozwiązanie. Poza tym w części państw unijnych (w tym w Polsce) uczniowie z innego kręgu kulturowego mają możliwość uczęszczania na zajęcia dotyczące historii i kultury kraju ich pochodzenia. Tacy uczniowie w Polsce mają możliwość nauki swojego języka ojczystego, nauki w języku ojczystym i poznawania historii i kultury swojego kraju ojczystego. Członkowie Komitetu ds. Likwidacji Dyskryminacji Rasowej ONZ stwierdzili podczas posiedzenia Komitetu 5 i 6 sierpnia 2009 r., że przyjęte w Polsce rozwiązania w zakresie praw mniejszości narodowych mogą stanowić punkt odniesienia dla innych krajów.

Początek intensywnych działań na rzecz wspierania wielojęzyczności w Europie, który przypada na początek obecnego stulecia, wiąże się również z intensyfikacją działań na rzecz języków imigrantów, które w dużej mierze budują wielojęzyczność Starego Kontynentu. Imigranci mają prawo do nauki swojego języka ojczystego, ale zdecydowanym priorytetem jest zapewnienie takim osobom możliwości bezpłatnej nauki języka kraju przyjmującego. W Polsce podobne działania zostały podjęte z pewnym opóźnieniem, ale są one prowadzone regularnie od momentu przystąpienia naszego kraju do UE. Ze względu na określone zobowiązania, wynikające z członkostwa w UE oraz powolny, ale stały wzrost liczby imigrantów w ostatnich latach, obserwujemy znaczne zainteresowanie kwestią edukacji dzieci-imigrantów. Zauważono potrzebę merytorycznego wsparcia nauczycieli oraz przygotowania ich do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie ze sobą praca z dzieckiem-cudzoziemcem. Niewątpliwie wsparcie takie stanowią powstałe niedawno programy do nauki języka polskiego jako obcego, jak również poradnik *Inny w polskiej szkole*.

W ostatnich latach rząd polski zintensyfikował również działania na rzecz efektywnej oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą z dnia 31 sierpnia 2010 r. określiło nowe zasady organizacji kształcenia zagranicznego. Wprowadzono między innymi możliwość realizowania obowiązku szkolnego poza szkołą (nauczanie domowe) lub w trybie kształcenia na odległość. Kolejną inicjatywą skierowaną do polskich uczniów na emigracji jest Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą (MEN, 2010). W dokumencie określono zakres wiedzy i umiejętności, jakie powinni opanować uczniowie, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji językowych.

## 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

Szanując zalecenia międzynarodowe oraz mając na uwadze cele określone w trakcie szczytu w Barcelonie (Rada Europejska, 2002), instytucje unijne dbają o zapewnienie uczniom możliwości uczenia się przynajmniej dwóch języków obcych już od najmłodszych lat. Kolejne kluczowe dokumenty dotyczące polityki językowej (m. in. Komisja Europejska, 2003; Komisja Europejska, 2005; Parlament Europejski, 2009; Rada Unii Europejskiej, 2009) podkreślają, że poszerzenie oferty językowej oraz obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowego kształcenia językowego pozwoli młodemu pokoleniu na lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Niniejszy rozdział poświęcono omówieniu działań, które są podejmowane przez kraje członkowskie UE w ramach realizacji założeń polityki językowej, jeśli chodzi o organizację nauczania języków w szkołach. Osobny podrozdział poświęcono dyskusji nad tym, jak rozwiązania w zakresie kształcenia językowego przyjęte w Polsce wpisują się w tendencje europejskie.

### 4.1. Organizacja nauczania języków obcych

#### 4.1.1. Rozpoczęcie nauki pierwszego obowiązkowego języka obcego

Zgodnie z wszystkimi zaleceniami unijnymi, państwa członkowskie UE są zobowiązane dążyć do upowszechnienia modelu nauczania języka ojczystego plus dwóch języków obcych od wczesnego wieku (Rada Europejska, 2002), dbać o jakość oraz efektywność edukacji szkolnej, a także promować uczenie się przez całe życie (Rada Unii Europejskiej, 2009). Sposobem na uzyskanie lepszych efektów kształcenia językowego w szkole jest obniżenie wieku rozpoczęcia nauki języków. Umożliwia to wydłużenie okresu obowiązkowego kształcenia językowego, a to z kolei sprzyja osiągnięciu wyższych wyników przez uczniów.

Przekonanie o licznych korzyściach płynących z wczesnego startu wydaje się być rozpowszechnione w całej Europie (nie tylko w Unii Europejskiej), czego dowodem jest systematyczne obniżanie wieku rozpoczęcia nauki języków obcych w poszczególnych krajach. Zgodnie z najnowszym opracowaniem dotyczącym nauczania języków obcych w europejskich szkołach (Eurydice, 2012b) w latach 1984-2011 w większości wspólnot językowych, co do których zgromadzono kompletne dane podjęto decyzję o obniżeniu wieku rozpoczynania nauki języków, z czego w trzynastu systemach edukacji wiek ten obniżono o co najmniej 3 lata. Największe zmiany wprowadziły: Niemiecka Wspólnota Belgii, Hiszpania, Włochy, Cypr i Liechtenstein (tab. 11.). W tych krajach wiek rozpoczęcia obowiązkowego kształcenia językowego uległ obniżeniu o 5 lat, z tym że na Cyprze przez pierwszy rok nauki język obcy jest stopniowo wprowadzany, ponieważ „nowe przepisy dotyczące nauczania języków obcych nie mogą zostać natychmiast wprowadzone we wszystkich szkołach, a w związku z tym przewidziano czas dla szkół na stopniowe dostosowanie się do wymogów prawnych” (Eurydice, 2008: 114). Na obniżenie wieku rozpoczęcia kształcenia językowego przez stopniowe wprowadzanie języka zdecydowały się również Niemcy oraz Portugalia (częściowo także Słowacja). Docelowy wiek uczniów w momencie rozpoczęcia nauki języka ma wynosić w Niemczech 8 lat, a w Portugalii 6 lat, ale póki co z wdrożeniem tych założeń szkoły mogą się opóźnić o dwa lata w Niemczech i o cztery lata w Portugalii (w obu przypadkach do 10. roku życia uczniów).

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

##### 4.1. Organizacja nauczania języków obcych

Tabela 11.

#### Obniżanie wieku uczniów w momencie rozpoczynania nauki pierwszego obowiązkowego języka obcego

	BE fr a)*	BE fr b)	BE de	BE nl a)*	BE nl b)	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES
1984	8	12	8	8	12	10	10	11	10	10	x	12	11
1994	8	12	8	8	12	11	10	10	10	9	x	9	8
2003	8	10	8	8	12	11	9	10	8**	7	x	9	6
2011	8	10	3	10	10	8	8	9	8**	7	x	8	6
	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO
1984	11	11	10	10	10	6	10	5	12	8	11	10	11
1994	11	8	9	9	9	6	9	5	10	8	11	10	8
2003	8	7	9	9	9	6	9	5	10	6	10	10	9
2011	7	6	5**	9	8	6	9	5	10	6	7	6**	8
	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	IS	LI	NO		
1984	11	10	9	10	11	11	11	12	11	11	10		
1994	11	10	7	7	11	11	11	x	11	11	10		
2003	9	10	7	7	11	11	11	x	10	8	6		
2011	9	8**	7	7	11	11	11	x	9	6	6		

\* – dotyczy Brukseli

\*\* – język obcy stopniowo wprowadzany

x – języki obce nie są przedmiotem obowiązkowym

(Dodatkowo w niektórych państwach system szkolnictwa jest bardziej złożony i występują wyjątki od podanych danych. Wszystkie szczegóły dostępne w dokumencie źródłowym).

Źródło: Eurydice, 2008:35; 2012b: 28<sup>37</sup>

W ciągu dwudziestu siedmiu lat (1984–2011) w piętnastu wspólnotach językowych wiek rozpoczęcia obowiązkowej edukacji językowej został nieznacznie obniżony (o 1-2 lata), a w sześciu wspólnotach nie wprowadzono w tym zakresie żadnych zmian. Jednak liczby zmian nie należy traktować jako jedyne wyznacznika tempa przemian. Do krajów, w których nie wprowadzono żadnych zmian należą bowiem m.in. państwa, w których ten wiek i tak był niski (Luksemburg i Malta) lub stosunkowo niski (Francuska Wspólnota Belgii).

W żadnym z krajów europejskich, z wyjątkiem szkół w Brukseli, z holenderskim jako językiem nauczania, za które odpowiada Wspólnota Flamandzka, nie zaobserwowano odwrotnej tendencji, tzn. podwyższania wieku rozpoczynania kształcenia językowego. Pewnego rodzaju wyjątkiem jest tu również Bułgaria, gdzie w pewnym okresie opóźniono moment rozpoczynania nauki języka obcego o rok – w 1994 r. i 2003 r. dzieci jedenastoletnie, a nie dziesięcioletnie (jak w 1984 r.), rozpoczęły naukę języka obcego. Jednak potem kształcenie językowe zostało wprowadzone od wcześniejszego wieku i w 2007 r. ośmiolatki uczyły się języka obcego. Nieco inny schemat zaobserwowano również w przypadku Rumunii, gdzie po okresie obowiązkowej nauki języka obcego od 8. roku życia (dane z 1994 r.), opóźniono start nauki języka obcego o rok (dane z 2003 r.). Niemniej obecnie znowu obowiązkiem tym objęte są dzieci od 8 lat.

W 2011 r. w jedenastu z badanych krajów (Estonia, Hiszpania, Włochy, Cypr, Malta, Austria, Portugalia, Finlandia, Szwecja, Liechtenstein, Norwegia) rozpoczęcie nauki pierwszego języka obcego przypadło na ten sam wiek uczniów co początek obowiązkowej nauki w pełnym wymiarze godzin, a w kolejnych czterech krajach (Bułgaria, Francja, Litwa, Polska) język obcy jest wprowadzany rok później niż obowiązek szkolny. W Irlandii Północnej oraz w części Wielkiej Brytanii – w Szkocji język obcy nie był w ogóle przedmiotem obowiązkowym na żadnym etapie edukacji.

<sup>37</sup> Dane za rok 1984 zaczerpnięto z Eurydice (2008), pozostałe dane pochodzą z Eurydice (2012b).



#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

##### 4.1. Organizacja nauczania języków obcych

Pomimo pewnych wyjątków można zauważyć wyraźną tendencję rozpoczynania obowiązkowej nauki języków obcych w coraz młodszym wieku. Proces ten wciąż trwa, ale najintensywniejsze zmiany obserwowano na początku obecnego stulecia. Dotyczyły one przede wszystkim tych państw, w których nauka języków obcych zaczynała się dotychczas dość późno. Korzyści wynikające z wczesnego startu potwierdzają wyniki badań. Okazuje się, że długość okresu ekspozycji na język obcy zazwyczaj ma pozytywny wpływ na wyniki osiągane przez uczniów i pomimo że dzieci wolniej przyswajają języki obce niż nastolatki czy dorośli, to zazwyczaj w dalszej perspektywie to uczniowie, którzy wcześniej zaczęli naukę osiągają wyższy poziom biegłości językowej (Komisja Europejska, 2011a: 10). W większości państw biorących udział w badaniu Eurydice (2012b) okres obowiązkowej nauki pierwszego języka w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących wynosił w 2011 r. 10-15 lat, z czego ponad dwunastoletni okres kształcenie raportowały jedynie Niemiecka Wspólnota Belgii, Włochy, Cypr i Luksemburg (tab. 12.).

Tabela 12.

**Długość okresu nauki pierwszego i drugiego obowiązkowego języka obcego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących w 2011 r.**

kraj	liczba lat obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego	liczba lat obowiązkowej nauki drugiego języka obcego	kraj	liczba lat obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego	liczba lat obowiązkowej nauki drugiego języka obcego
BE fr a)*	10	x	HU	9	4
BE fr b)	8	x	MT	11	5
BE de	15	5	NL	8	x
BE nl a)*	8	6	AT	12	3
BE nl b)	8	6	PL	12	6
BG	11	4	PT	7-11**	3
CZ	11	4	RO	10	8
DK	10	x	SI	10	4-7***
DE	9-11**	x	SK	10-11**	6-8**
EE	12	9	FI	12	6
IE	x	x	SE	12	x
EL	10	5	UK-ENG	3	x
ES	12	x	UK-WLS	3	x
FR	11	4	UK-NIR	3	x
IT	13	3	UK-SCT	x	x
CY	12-13**	6	IS	10	9
LV	10	7	LI	12	3
LT	10	4	NO	12	1
LU	13	12			

\* – dotyczy Brukseli

\*\* – język obcy stopniowo wprowadzany

x – języki obce nie są przedmiotem obowiązkowym

Źródło: Eurydice, 2012b: 28, 30

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

##### 4.1. Organizacja nauczania języków obcych

Wciąż jednak w niektórych krajach (należących zarówno do państw tzw. starej Unii, jak i w nowych państwach członkowskich) obowiązek nauki języka obcego jest wprowadzany stosunkowo późno i dotyczy dzieci dziewięcioletnich, dziesięcioletnich i starszych, co skutkuje ok. 8-10-letnim cyklem nauczania.

##### 4.1.2. Rozpoczęcie nauki drugiego obowiązkowego języka obcego

W większości europejskich systemów edukacji uczniowie szkół podstawowych i szkół średnich ogólnokształcących są objęci obowiązkiem nauki co najmniej dwóch języków obcych (Eurydice, 2012b)<sup>38</sup>. Wyjątek stanowią: Francuska Wspólnota Belgii, Dania, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Holandia, Szwecja oraz Wielka Brytania, gdzie uczniowie obowiązkowo uczą się tylko jednego języka obcego. W tych krajach, w których nauka drugiego języka obcego jest obowiązkowa jej początek zazwyczaj przypada na 10-12. rok życia uczniów (tab. 13.). W okresie od 2003 r. do 2011 r. w większości krajów Starego Kontynentu wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka nie uległ zmianom. W siedmiu systemach edukacji obniżono ten wiek, z czego najbardziej znacząco w Słowacji (o cztery lata) oraz w Polsce i Słowenii (o trzy lata). Jeszcze szerzej zakrojone reformy przeprowadzono we Włoszech i na Malcie, gdzie wprowadzono obowiązek nauki drugiego języka obcego (od pierwszej klasy szkoły średniej niższej). Odwrotną prawidłowość – opóźnienie początku obowiązkowej nauki drugiego języka obcego zaobserwowano w kilku krajach. W Bułgarii i na Litwie początek nauki drugiego języka obcego był w 2011 r. opóźniony o rok względem roku 2003, a w Liechtensteinie były to aż trzy lata (z 12. r.ż. uczniów na 15.). Co więcej, w Holandii drugi język obcy stracił status przedmiotu obowiązkowego.

Tabela 13.

Zmiany w wieku uczniów w momencie rozpoczynania nauki drugiego obowiązkowego języka obcego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES
2003	x	13	13	14	15	x	x	10	x	12	x
2011	x	13	12	15	15	x	x	10	x	10	x
	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL
2003	13	x	12	12	11	7	14	x	12	15	16
2011	13	11	12	12	12	7	14	11	x	15	13
	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	
2003	12	11	15	15	13	x	x	12	12	16	
2011	12	10	12*	11	13	x	x	10	15	16	

\* – język obcy stopniowo wprowadzany

x – języki obce nie są przedmiotem obowiązkowym

Źródło: Eurydice, 2008:35; 2012b: 28<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Dane prezentowane w tym podrozdziale odnoszą się wyłącznie do uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Dla większej przejrzystości prezentowanych informacji i zgodnie z danymi zawartymi w opracowaniu Eurydice (2012b) nie uwzględniono sytuacji uczniów szkół średnich zawodowych. Dodatkowo, w wybranych krajach uczniowie, którzy wybiorą określone ścieżki edukacyjne (wybrane profile/dziedziny kształcenia) w ramach szkół podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących są zobowiązani do nauki dodatkowych języków obcych (Eurydice, 2012b: 31). Prezentowane informacje nie uwzględniają danych dotyczących tego typu ścieżek edukacyjnych.

<sup>39</sup> Dane za rok 1984 zaczerpnięto z Eurydice (2008), pozostałe dane pochodzą z Eurydice (2012b).

Obecnie najwcześniej, bo już w wieku siedmiu lat (a rok po rozpoczęciu nauki pierwszego języka obcego) naukę drugiego języka rozpoczynają uczniowie w Luksemburgu, a najpóźniej uczniowie w Norwegii. Bez względu na system edukacji wprowadzenie drugiego języka do puli przedmiotów obowiązkowych najczęściej odbywa się wraz z rozpoczęciem szkoły średniej niższej (Flamandzka Wspólnota Belgii, Włochy, Cypr, Malta, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia). Niekiedy ma to miejsce w trakcie nauki na tym poziomie: w Niemieckiej Wspólnocie Belgii uczniowie uczęszczają na zajęcia z drugiego języka obcego w trakcie jednego roku w cyklu dwuletniej szkoły poziomu ISCED-2 (od 13. r.ż.), we Francji w trakcie ostatnich dwóch lat szkoły średniej II stopnia (od 13. r.ż.), a na Litwie i w Słowacji przez większą część kształcenia w szkole tego poziomu.

Są kraje, w których dzieci w szkole podstawowej uczą się obowiązkowo dwóch języków obcych, np. już od drugiej klasy w Luksemburgu, ale zazwyczaj są to ostatnie dwa lub trzy lata szkoły podstawowej: Estonia, Grecja, Islandia, a w przypadku Łotwy – ostatnia klasy szkoły poziomu ISCED1. W nielicznych państwach drugi język jest przedmiotem obowiązkowym dopiero na poziomie szkoły ogólnokształcącej średniej wyższej (Bułgaria, Czechy, Węgry, Austria, Liechtenstein, Norwegia). Ze względu na koniec okresu obowiązkowej nauki (w pełnym czy też niepełnym wymiarze godzin) w grupie tych państw, uczniowie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia mają obowiązek uczyć się drugiego języka obcego przez 4 lata (Węgry) lub zaledwie rok (częściowo Bułgaria – w zależności od typu szkoły średniej wyższej nauka drugiego języka jest obowiązkowa przez rok lub dwa lata w ramach obowiązku szkolnego). Niekiedy ze względu na późne wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka, uczniowie w ramach obowiązkowej nauki w szkole ogólnokształcącej nie mają w ogóle obowiązku uczenia się dwóch języków obcych (Czechy, Austria, Liechtenstein, Norwegia). Należy jednak pamiętać, że oprócz odgórnie narzuconego obowiązku prowadzenia zajęć z języków obcych, w wielu krajach szkoły mają dużą autonomię i w miarę możliwości finansowych i kadrowych, wprowadzają języki obce wcześniej niż to konieczne w świetle prawa.

Co ciekawe, decyzja o rozpoczęciu nauki pierwszego języka obcego nie przekłada się w sposób jednoznaczny na decyzję o rozpoczęciu nauki drugiego. Jednak widać tu pewne prawidłowości. W wybranych państwach nauka zarówno pierwszego, jak i drugiego obowiązkowego języka obcego rozpoczyna się wcześniej (np. Estonia, Włochy, Cypr, Malta, Portugalia) lub bardzo wcześnie (Luksemburg). Ale niekiedy wprost przeciwnie – rozpoczęcie nauki pierwszego języka obcego w bardzo młodym wieku skutkuje późnym wprowadzeniem drugiego obowiązkowego języka (Austria, Norwegia, Liechtenstein) lub brakiem tego obowiązku (Hiszpania, Szwecja). Mniej jaskrawym przykładem może być Niemiecka Wspólnota Belgii, gdzie bardzo wczesny start w nauce pierwszego języka obcego nie przekłada się na równie wczesne rozpoczęcie nauki drugiego (choć i tak obowiązkowa nauka drugiego języka rozpoczyna się raczej wcześniej).

Czasami pierwszy język jest wprowadzany stosunkowo późno (średnio w 10-11. r.ż. uczniów), jednak to nie znaczy, że drugi obowiązkowy język obcy zostanie wprowadzony odpowiednio wcześniej. W Wielkiej Brytanii, Holandii i Francuskiej Wspólnocie Belgii nie jest on wprowadzany wcale. Z drugiej strony, we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii pierwszy język ma obligatoryjny charakter od 10. roku życia uczniów, czyli tak samo jak w Holandii czy Francuskiej Wspólnocie Belgii, ale drugiego języka uczą się już dwunastolatki.

W pozostałych państwach można zaobserwować dwa schematy:

- 1) pierwszy jęz. obcy wprowadzany jest, gdy uczniowie mają 7 lat, a drugi, gdy mają 13 lat (Polska, Francja, Finlandia),
- 2) nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się nieco później niż w poprzedniej grupie, tzn. w wieku 8-9 lat, ale nauka drugiego języka obcego nieco wcześniej, tzn. w wieku ok. 11-12 lat (Łotwa, Litwa, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Islandia) lub jeszcze wcześniej – w wieku 10 lat (Grecja),
- 3) nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się w tym samym wieku, co w poprzedniej grupie państw (8-9 lat), ale nauka drugiego języka obcego zaczyna się stosunkowo późno lub późno (Węgry, Bułgaria, Czechy), albo w ogóle nie jest obowiązkowa (Bruksela we Francuskiej Wspólnocie Belgii, Dania, Niemcy).

Zarysowane różnice w polityce językowej poszczególnych państw wynikają po części z konieczności porozumiewania się kilkoma językami w codziennej komunikacji (państwa wielojęzyczne) lub braku takiej konieczności (państwa z jednym językiem urzędowym), a po części z zasięgu języka ojczystego (jeśli jest to język o dużym zasięgu, np. angielski, niemiecki, konieczność uczenia się języków obcych nie jest tak duża). Oczywiście nie bez znaczenia są też zasoby finansowe i kadrowe kraju.

Uczniowie rozpoczynający naukę drugiego języka obcego wcześniej, bo w wieku 10-11 lat zazwyczaj uczą się go dłużej – około 8-9 lat (Estonia, Rumunia, Słowacja, Islandia), choć w przypadku Grecji i Malty okres ten jest krótszy i wynosi 5 lat, a we Włoszech to jedynie 3 lata (tab. 12.). Następnie można wyróżnić liczną grupę krajów, w których obowiązkiem uczenia się drugiego języka obcego objęci są uczniowie od 12-13 lat. Długość okresu nauki jest w tych krajach bardzo zróżnicowana i choć zazwyczaj wynosi 5-6 lat (Niemiecka Wspólnota Belgii, Flamandzka Wspólnota Belgii, Cypr, Polska, Finlandia), bywa istotnie dłuższa: na Łotwie i w Słowenii okres nauki drugiego języka to 7 lat, albo przeciwnie, stosunkowo krótka – na Litwie i we Francji to 4 lata, a w Portugalii 3 lata. Wreszcie ostatnią grupę stanowią kraje, w których kształcenie w zakresie drugiego języka rozpoczyna się raczej późno – w wieku 14-16 lat, i w związku z tym ogranicza się do 3-4 lat (Bułgaria, Czechy, Węgry, Austria, Liechtenstein), a w przypadku Norwegii trwa jedynie rok.

#### 4.1.3. Nauka języków obcych na etapie przedszkolnym

Idea wydłużania okresu uczenia się języków obcych poprzez obniżanie wieku rozpoczynania obowiązkowego kształcenia językowego jest stopniowo wdrażana w UE już od kilkunastu lat. W efekcie w wielu państwach unijnych uczniowie już od pierwszych klas szkoły podstawowej mają kontakt z językami innymi niż ojczysty. Naturalną konsekwencją tej sytuacji wydaje się być promowanie bardzo wczesnego startu językowego, tzn. wprowadzenia nauki języków obcych wśród dzieci poniżej wieku szkolnego. W 2011 r. Komisja Europejska (2011a) opublikowała dokument *Nauka języków na poziomie przedszkolnym – ku efektywności i trwałości (Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable)*, który poświęcono właśnie nauce języków obcych na etapie przedszkolnym. Bardzo wczesny start może okazać się dla dzieci korzystny pod wieloma względami, ponieważ kontakt z językami innymi niż ojczysty w bardzo młodym wieku:

- czyni dzieci bardziej otwartymi na wielojęzyczność oraz inne kultury,
- wspiera rozwój innych umiejętności, na przykład komunikacji czy rozwiązywania problemów,
- jest kluczowy dla osiągnięcia w przyszłości jak najwyższego poziomu kompetencji językowych (zwłaszcza w zakresie intonacji i wymowy),
- daje szansę na dłuższy okres uczenia się danego języka, co zwiększa szanse na osiągnięcie jak najlepszych wyników.

Jednak, aby jak najlepiej wykorzystać potencjał wczesnego startu i aby nauka w tej grupie wiekowej okazała się pełnym sukcesem, proces nauczania musi być właściwie zorganizowany. Chodzi tu między innymi o dostosowanie lekcji języka do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, wykorzystywanie odpowiednich materiałów, właściwie wykwalifikowaną kadrę nauczycieli oraz zapewnienie kontynuacji nauki.

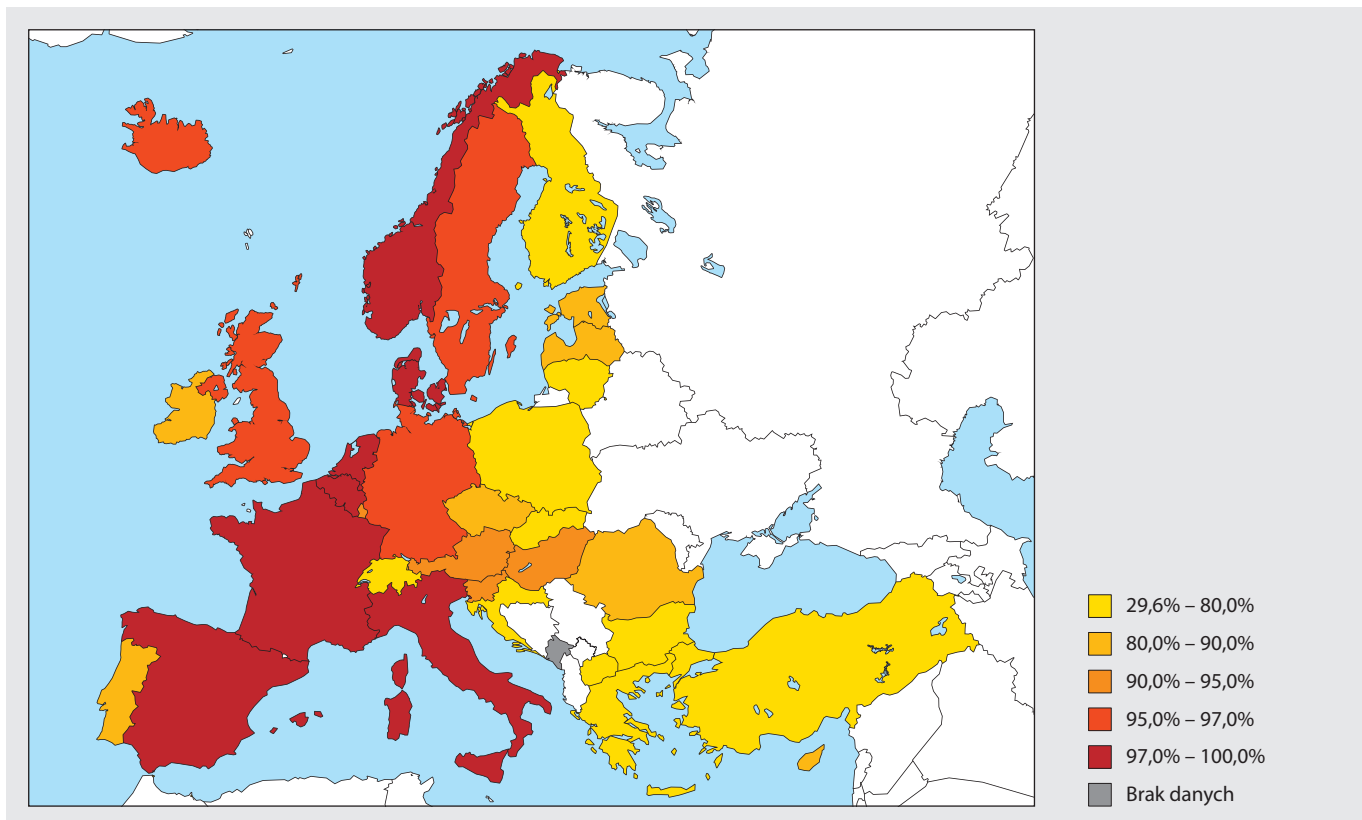
Kluczem do popularyzacji bardzo wczesnej nauki języków jest w dużej mierze upowszechnienie edukacji przedszkolnej. Wydłużane okresu uczenia się języków obcych nie musi się dokonywać wyłącznie poprzez formalne obniżanie wieku rozpoczynania obowiązkowej nauki języków. Znaczny odsetek dzieci korzysta z kształcenia w placówkach przedszkolnych, które oferują naukę języków obcych. Oznacza to dłuższe o kilka lat obcowanie z językiem obcym, bez konieczności wprowadzania obowiązku takiej nauki. Zgodnie z celami określonymi przez Radę Unii Europejskiej w 2009 r. (*Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*) do 2020 r. poziom partycypacji w edukacji przedszkolnej dzieci w wieku od 4 lat do wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji szkolnej powinien wynosić co najmniej 95% wszystkich dzieci w tym wieku. Duża część krajów UE już osiągnęła albo jest bliska osiągnięcia tego progu, ale dla części krajów będzie to stanowiło duże

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

##### 4.1. Organizacja nauczania języków obcych

wyzwanie. Powszechność edukacji przedszkolnej wśród dzieci w tym wieku w 2010 r. wahała się w krajach UE od 73,1% w Finlandii do 100% we Francji, a średnia dla 27 krajów UE wynosiła 92,4% (rys. 18.). Jeśli chodzi o kraje europejskie nienależące do UE, to omawiany wskaźnik był najniższy w Macedonii i wynosił tam 29,6%.

**Rysunek 18. Powszechność kształcenia w placówkach przedszkolnych dzieci w wieku od 4. roku życia do wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego w danym kraju (w proc.)**



Źródło: Eurostat, 2010<sup>40</sup>

Największy udział dzieci w tej grupie wiekowej w kształceniu przedszkolnym zaobserwowano na zachodzie Europy, w jedenastu krajach unijnych ten odsetek był w 2010 r. wyższy od średniej dla UE. Wynik bliski 100% osiągnęły oprócz Francji: Holandia (99,6%), Hiszpania (99,4%) oraz Belgia (99,1%). W grupie państw UE na najbardziej odległych miejscach w rankingu znalazły się natomiast państwa, w których powszechność kształcenia dzieci z omawianej grupy wiekowej wynosiła ok. trzech czwartych badanej populacji: Finlandia (73,1%), Grecja (73,5%) i Polska (76,3%). Również w kandydującej do UE Chorwacji edukacją przedszkolną objęto 70,1% dzieci w wieku 4-6 lat (obowiązek szkolny obejmuje w Chorwacji dzieci od 7. roku życia).

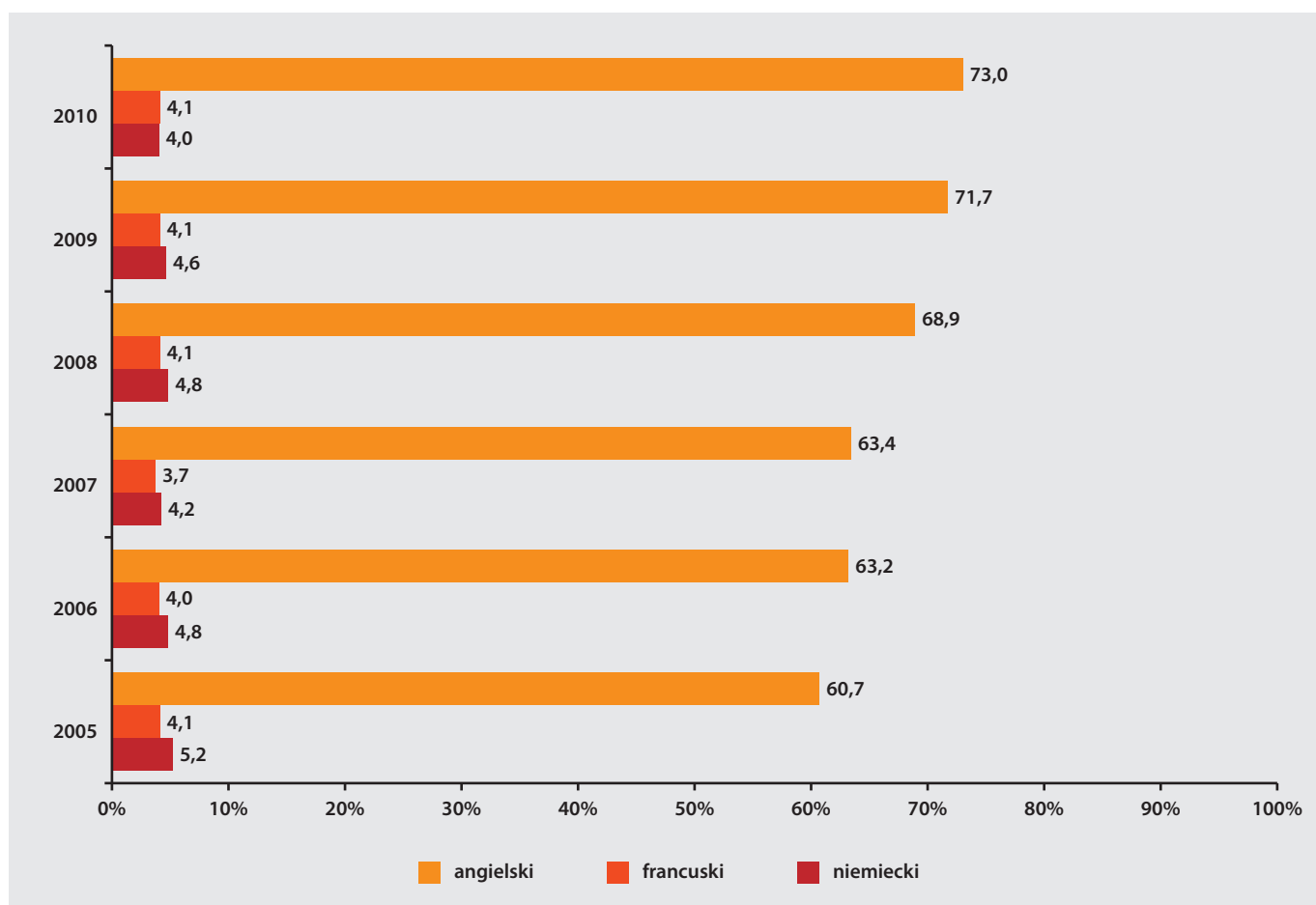
<sup>40</sup> Dostęp 29.11.2011 r.

## 4.2. Oferta językowa

W większości krajów różnorodność oferty językowej szkoły jest ściśle związana z etapem edukacji. Im wyższy poziom, tym większa liczba dostępnych języków. Oczywiście są od tej reguły wyjątki, ale dotyczy to jedynie państw wielojęzycznych, w których z konieczności codziennej komunikacji w więcej niż jednym języku, uczniowie bardzo wcześnie uczą się obowiązkowo dwóch i więcej języków obcych.

Językiem, którego uczy się w szkole największa liczba Europejczyków, jest angielski. Pomimo obecności różnych języków w europejskich szkołach to właśnie ten język cieszy się największą popularnością i to bez względu na poziom edukacji lub jego obowiązkowy czy fakultatywny charakter. W latach 2005-2010 średni odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych w Unii Europejskiej wzrósł aż o ponad 12% (rys. 19). Było to bezpośrednim wynikiem stopniowego obniżania wieku rozpoczęcia obowiązkowego kształcenia językowego, które – jak już wspomniano – było szczególnie intensywne w latach 2003-2007. Częściowo przyczyniło się też do tego narzucenie obowiązkowego charakteru nauczania języka angielskiego w niektórych państwach, o czym będzie mowa w dalszej części tego rozdziału.

Rysunek 19. Średni odsetek uczniów w szkołach podstawowych (ISCED-1) w Unii Europejskiej uczących się poszczególnych języków w latach 2005-2010



Źródło: Eurostat<sup>41</sup>

W ogromnej większości państw liczba uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych nieprzerwanie rosła. Największy, bo ponad 37-procentowy wzrost zanotowano w Słowenii

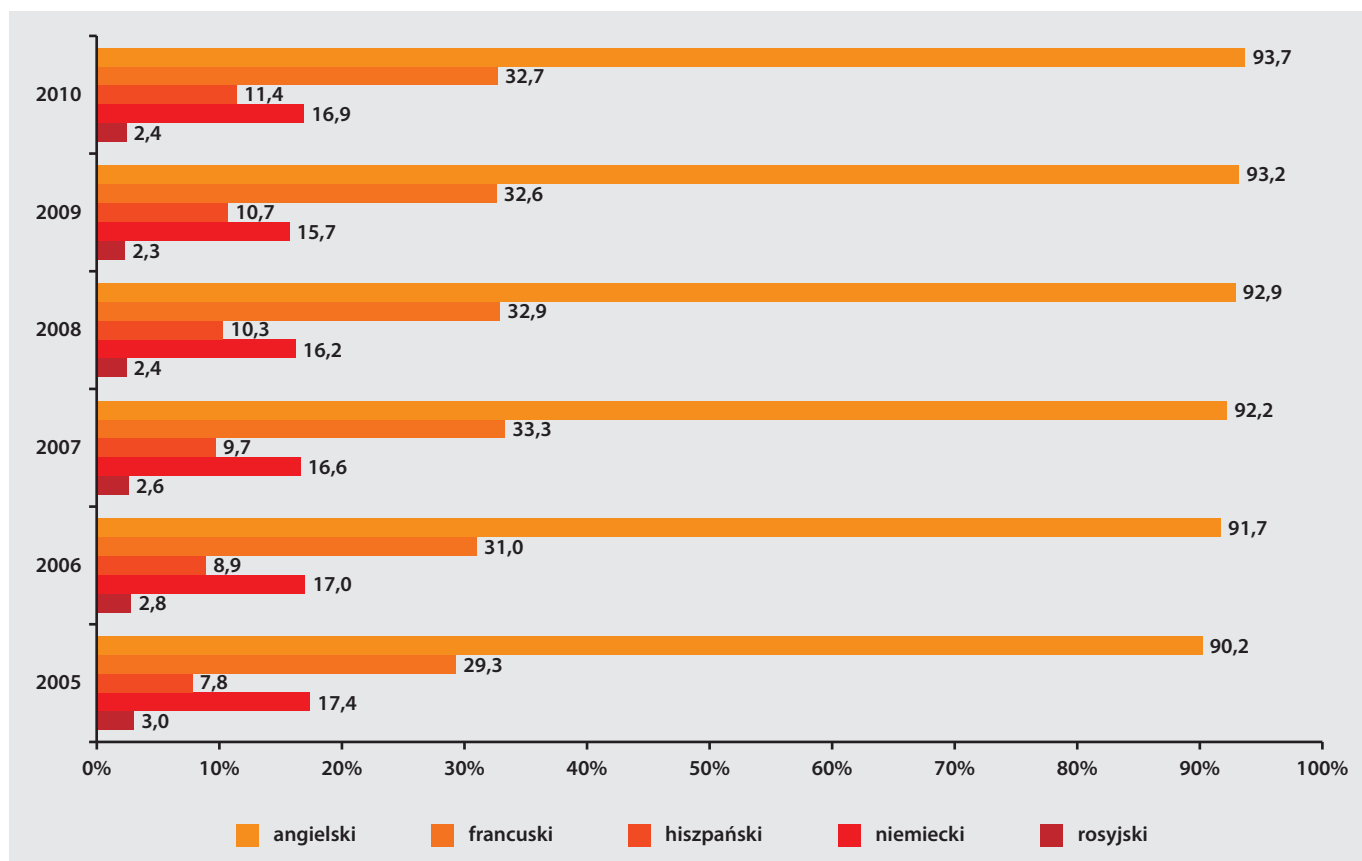
<sup>41</sup> Dostęp 05.04.2012 r.

(z 11,1% do 49%) i w Polsce (z 50,7% do 88%). O przeszło 20% zwiększył się również odsetek uczniów uczących się języka angielskiego na tym etapie edukacji w Czechach (wzrost o 26,8%), Słowacji (22,8%), Islandii (20,8%), 10-20% wzrost odnotowano w Bułgarii (19,6%), Niemczech (16,8%), na Litwie (15,2%) i Łotwie (11,9%), mniejszy wzrost w Rumunii (8,6%) i na Węgrzech (5,2%). W pozostałych państwach (Austria, Belgia, Cypr, Dania, Finlandia, Holandia, Luksemburg, Malta, Szwecja) ten odsetek uczniów utrzymał się na takim samym poziomie, bądź tylko nieznacznie zmalał lub wzrósł. W 2010 r. w Norwegii, Hiszpanii, Włoszech i Austrii prawie wszystkich uczniów szkół podstawowych objęto kształceniem z języka angielskiego (odpowiednio 100%, 99,1%, 98,9%, 98,6%). Jedynie w Luksemburgu nie odnotowano ani jednego ucznia szkoły podstawowej uczącego się języka angielskiego, co jednak wynika bezpośrednio ze specyficznego kontekstu krajowego. Jako że w Luksemburgu obowiązują trzy języki urzędowe: francuski, niemiecki i luksemburski, uczniowie na początkowym etapie edukacji są skupieni na uczeniu się tych języków tak, że na naukę języka angielskiego nie ma już miejsca.

Jeśli chodzi o inne języki obce nauczane w szkołach podstawowych, to najczęściej były to francuski i niemiecki. O ile średni odsetek uczniów uczęszczających na lekcje języka niemieckiego w UE spadł, o tyle w przypadku języka francuskiego utrzymał się dokładnie na tym samym poziomie. Popularność tych języków w szkołach podstawowych państw UE w porównaniu z angielskim była bardzo niska i średnio w całej UE w 2010 r. sięgała ok. 4%. W kilku krajach sytuacja była zgoła odmienna. W roku 2010 aż 83,6% uczniów w Luksemburgu i 69,5% uczniów w Wielkiej Brytanii uczyło się języka francuskiego. Odsetek uczących się języka francuskiego na tym poziomie edukacji w Polsce był w latach 2005-2010 zawsze znacznie niższy od średniej europejskiej, a w 2010 r. był jednym z najniższych w UE i wynosił zaledwie 0,3%. Jeśli chodzi o język niemiecki, to w 2010 r. uczyły się go wszystkie dzieci w szkołach podstawowych w Luksemburgu (jako jednego z języków urzędowych tego kraju). Język ten był też bardzo popularny na Węgrzech (22,2% uczniów), w Polsce (10,7%) oraz w Czechach (10,3%).

Również odsetek uczących się języka angielskiego w szkołach średnich niższych i wyższych ogólnokształcących systematycznie wzrastał, choć przyrost nie był tak duży, jak w przypadku szkół podstawowych (rys. 20. i 21.). W 2005 r. średni odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach średnich ogólnokształcących II stopnia był nieznacznie wyższy niż w szkołach średnich I stopnia (różnica wynosiła zaledwie 1%). W latach 2005-2010 średni odsetek uczniów w krajach UE uczących się języka angielskiego w szkołach średnich niższych nieprzerwanie rósł, a w szkołach średnich wyższych ogólnokształcących na przemian wzrastał i spadał o ok. 1-2% tak, że w 2010 r. odnotowano wynik odwrotny niż w 2005 r., tzn. odsetek uczących się języka angielskiego w szkołach średnich niższych był o 1% wyższy niż w ogólnokształcących szkołach średnich wyższych. W 2010 r. odsetek uczniów uczęszczających na zajęcia z języka angielskiego przekroczył 95% w szkołach średnich niższych aż w 13 państwach UE, a także w Islandii, Norwegii, Chorwacji i Macedonii i w szkołach średnich wyższych ogólnokształcących w 14 państwach UE oraz Chorwacji. W Polsce języka angielskiego uczyło się wtedy 84,9% uczniów szkół średnich I stopnia (mniejszy odsetek zanotowano tylko w Belgii – 42,9% i Luksemburgu – 53,7%, a więc państwach, w których obowiązują trzy języki urzędowe, a żadnym z nich nie jest angielski, a także w Bułgarii – 84,1%, Słowacji – 83%, Portugalii – 74,6% i na Węgrzech – 58,1%) oraz 92,4% uczniów w szkołach średnich II stopnia, a więc nieco poniżej średniej dla UE (poniżej 92,7% znalazły się w UE również Litwa – 92,2%, Francuska i Niemiecka Wspólnota Belgii (łącznie 91,2%), Dania – 91,7%, Niemcy – 91,1%, Bułgaria – 87,4%, Węgry – 76,5% i Portugalia – 39,2%, a z krajów spoza UE także Islandia – 72,7% i Norwegia – 43,2%).

Rysunek 20. Średni odsetek uczniów w szkołach średnich niższych (ISCED-2) w Unii Europejskiej uczących się poszczególnych języków w latach 2005-2010



Źródło: Eurostat<sup>42</sup>

Popularność języka francuskiego i hiszpańskiego systematycznie wzrastała wśród uczniów szkół niższych średnich, a odsetek osób uczących się języka niemieckiego i rosyjskiego spadł. Francuski cieszył się szczególnie dużą popularnością wśród uczniów w Luksemburgu (100%, jest to jeden z języków urzędowych), we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii (92,9%), na Cyprze (92,6%) oraz w Rumunii (85,8%). Jeśli chodzi o Polskę, to w 2010 r. zaledwie 1,7% polskich gimnazjalistów uczyło się tego języka, co daje trzeci po Węgrzech (0,5%) i Łotwie (0,9%) najniższy odsetek uczniów w UE (spośród krajów spoza UE niższy niż w Polsce odsetek uczących się języka francuskiego raportowały Chorwacja – 1,3% i Islandia – 1,4%).

Języka hiszpańskiego uczyło się w 2010 r. w UE średnio aż 11,4% uczniów szkół niższych średnich. Tak wysoka średnia jest jednak wynikiem dużej popularności tego języka w kilku krajach, przy jednoczesnym niewielkim zainteresowaniu w pozostałych państwach. Hiszpańskiego uczyło się aż 38,7% uczniów szkół średnich I stopnia w Szwecji, 35% we Francji, 30,1% w Norwegii, 18,8% we Włoszech i 12% w Irlandii. W pozostałych krajach odsetek uczniów uczących się tego języka był znacznie niższy niż średnia europejska i zamknął się w przedziale 0-3,3%.

Największy udział uczniów niższych szkół średnich uczących się języka niemieckiego w 2010 r. odnotowano w Luksemburgu (100%), gdzie niemiecki jest jednym z języków urzędowych, a także w Danii (75,4%), Chorwacji (40,8%), Polsce (38,4%), Słowacji (37,6%), Słowenii (35,7%) i na Węgrzech (35,2%). Jeśli chodzi o powszechność nauczania języka rosyjskiego w 2010 r., to obserwujemy podobny schemat jak w przypadku języka hiszpańskiego – bardzo dużą popularność na Litwie – 63,9%, Łotwie – 62,4% i mniejszą w Bułgarii – 21,5% oraz pewną popularność w Słowacji (8,3%), Czechach (3,7%) i Polsce (3,6%) przy jednoczesnym niewielkim odsetku uczniów uczących się tego języka

<sup>42</sup> Dostęp 05.04.2012 r.



#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

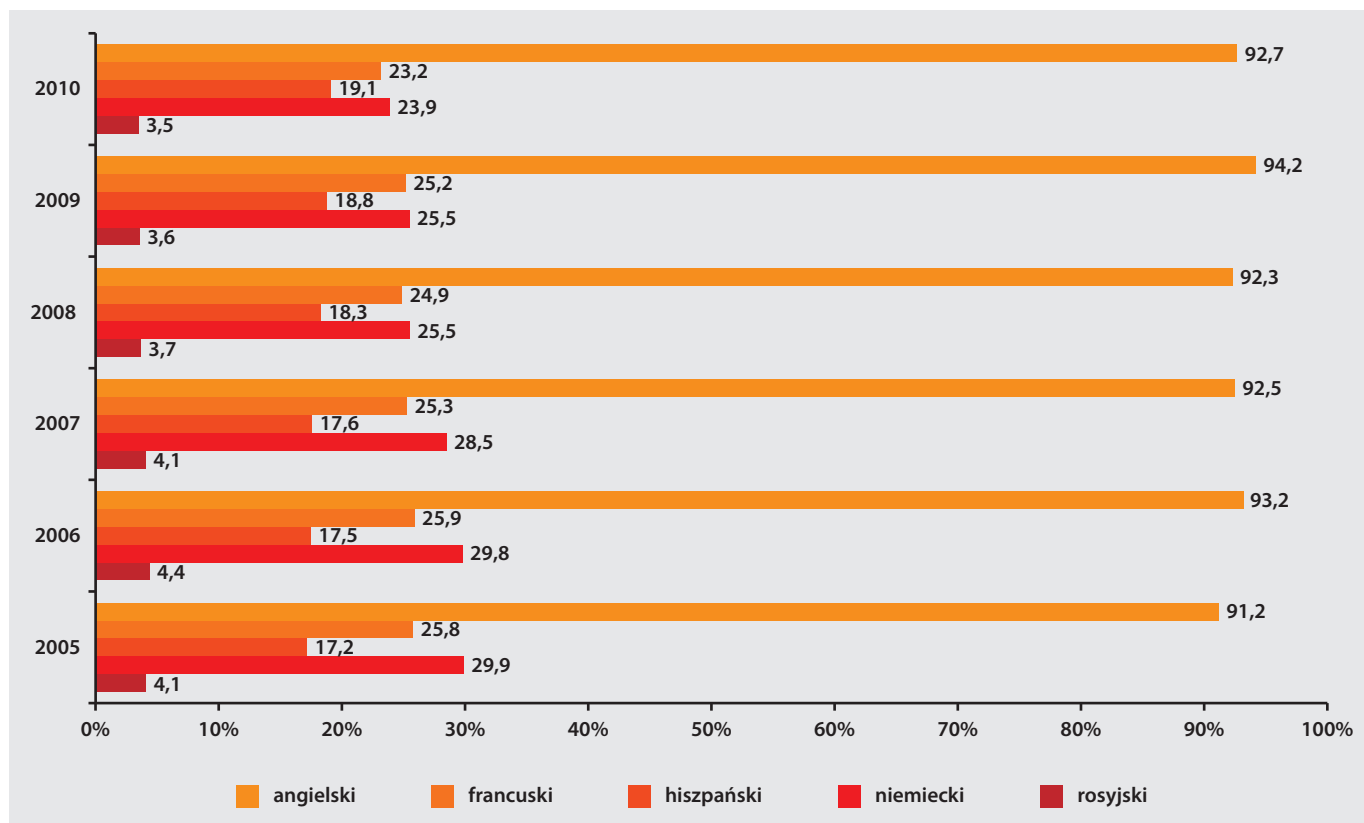
##### 4.2. Oferta językowa

w wszystkich pozostałych krajach. Spośród pozostałych państw europejskich w 2010 r. odsetek ten przekraczał 1% jedynie w Macedonii (1,9%), Niemczech (1,3%) i Finlandii (1,2%).

Również na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia najliczniejsza była grupa uczących się języka angielskiego (rys. 21.)<sup>43</sup>. Jedynie w 5 badanych państwach europejskich (z czego 4 to państwa UE) mniej niż 90% uczniów na tym poziomie edukacji uczyło się w 2010 r. języka angielskiego. Były to: Bułgaria (87,4%), Węgry (76,5%), Islandia (72,2%), Norwegia (43,5%) i Portugalia (39,2%). Stosunkowo niski odsetek uczniów uczących się języka angielskiego wynika w przypadku Norwegii z obowiązku nauki jedynie jednego języka obcego na tym etapie edukacji, a w przypadku pozostałych państw zazwyczaj wynika z zainteresowania uczniów w tym wieku językami innymi niż angielski.

Pomimo największej popularności języka angielskiego na etapie ogólnokształcących szkół średnich wyższych, również liczba uczących się języków innych niż angielski znacznie wzrasta. W 2010 r. języka francuskiego uczył się średnio prawie co czwarty uczeń szkoły tego poziomu w UE, tyle samo uczniów uczyło się języka niemieckiego a prawie jedna piąta uczniów uczyła się języka hiszpańskiego. Język francuski cieszył się największą popularnością w krajach romańskich, gdzie jednym z języków urzędowych jest język francuski oraz państwach z nimi graniczących, a język niemiecki szczególnie w krajach Europy środkowo-wschodniej, co wynika z rozbudowanych kontaktów handlowych pomiędzy tymi krajami. Język hiszpański był w 2010 r. szeroko nauczany w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia we Francji (64,6% uczniów), a także w Skandynawii (43,2% uczniów w Szwecji, 24,8% w Danii, 22,8% w Islandii i 21,8% w Norwegii). Również średnia popularność języka rosyjskiego w szkołach tego poziomu była nieznacznie wyższa w porównaniu z niższymi szkołami średnimi. Najwięcej uczących się języka rosyjskiego odnotowano w krajach niegdyś będących w strefie wpływów ZSRR: na Łotwie (55,4%), Litwie (35,7%), w Bułgarii (26,8%), Polsce (9,4%), Słowacji (8,2%), Czechach (7,7%) i Finlandii (6,6%).

Rysunek 21. Średni odsetek uczniów w średnich wyższych szkołach ogólnokształcących (ISCED-3) w Unii Europejskiej uczących się poszczególnych języków w latach 2005-2010



Źródło: Eurostat<sup>44</sup>

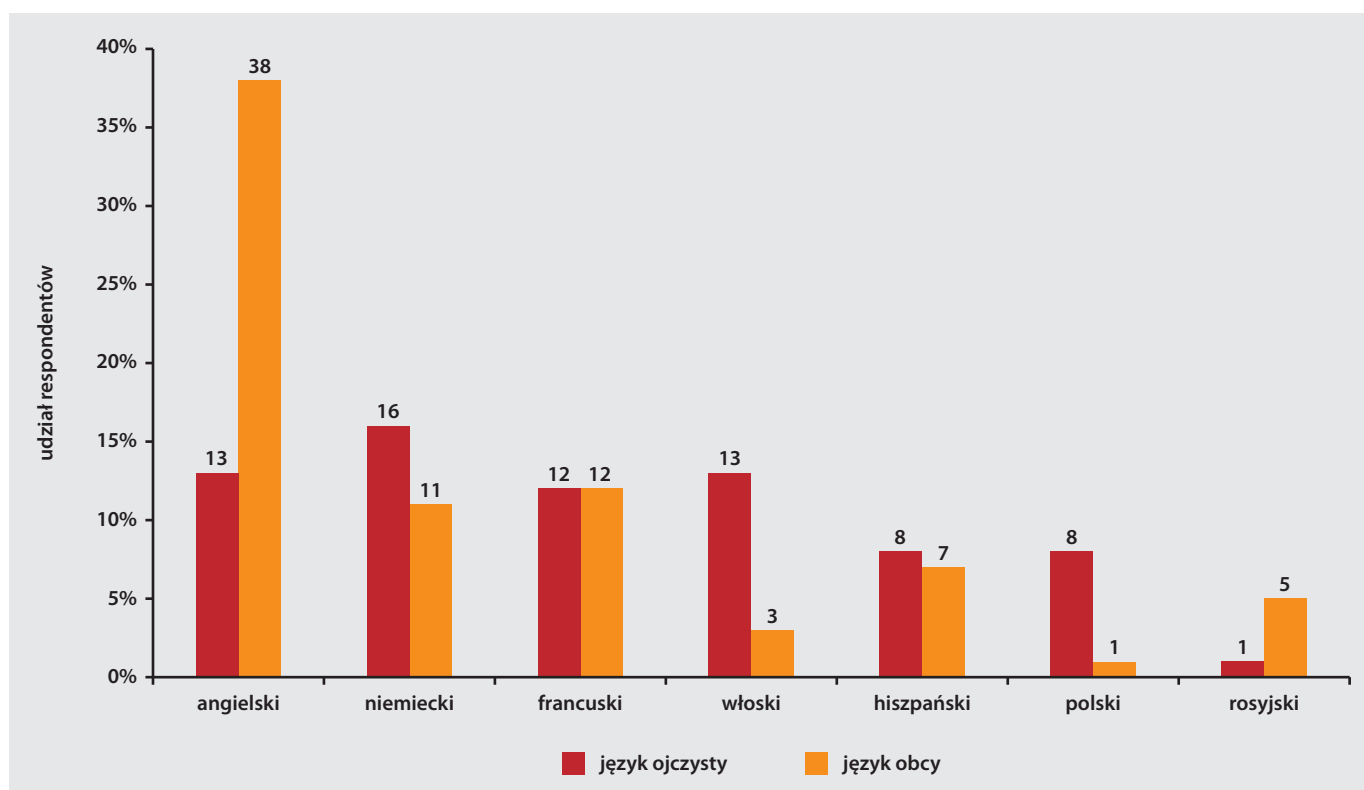
<sup>43</sup> Powodem ograniczenia się jedynie do szkół ogólnokształcących jest brak w bazie Eurostat analogicznych danych dla szkół prowadzących kształcenie zawodowe.

<sup>44</sup> Dostęp 05.04.2012 r.

### Dominacja języka angielskiego

Analizując trzy powyższe rysunki (rys. 19., 20. i 21.) nie sposób nie dostrzec dominującej pozycji języka angielskiego. Również wyniki badania Eurobarometru dotyczące odpowiedzi na pytania: „Jaki jest Pana/Pani język ojczysty?” oraz „W jakich językach – poza ojczystym – mówi Pan(i) na tyle dobrze, aby móc brać udział w rozmowie?”<sup>45</sup> (rys. 22., odpowiedzi na dwa powyższe pytania to na wykresie odpowiednio: język ojczysty i język obcy) wskazują na zdecydowaną przewagę angielskiego jako języka obcego w stosunku do pozostałych języków Unii Europejskiej. Aż 38% mieszkańców UE, dla których angielski nie jest językiem ojczystym, deklaruje zdolność porozumiewania się w tym języku. Na drugim miejscu znalazły się francuski i niemiecki, których znajomość deklaruje odpowiednio 12% i 11% Europejczyków. Kolejnymi językami, jeśli chodzi o liczbę osób deklarujących ich znajomość jako języków obcych, są w Europie hiszpański (7%) i rosyjski (5%). Znajomość tych języków deklaruje jednak o około połowę mniej badanych niż znajomość francuskiego czy niemieckiego.

Rysunek 22. Najczęściej używane języki w Unii Europejskiej (UE27)



Źródło: Komisja Europejska, 2012c

W historii Europy funkcja *lingua franca* była zarezerwowana dla różnych języków w zależności od uwarunkowań politycznych, społecznych czy ekonomicznych. W średniowieczu była to bezapelacyjnie łacina, która następnie ustąpiła miejsca językowi francuskiemu. Przez pewien czas również język polski (XVI-XVIII w.) odgrywał rolę *lingua franca* w Europie Środkowo-Wschodniej. Jednak obecna i stale rosnąca dominacja angielskiego w przestrzeni publicznej jest tak silna, że w zasadzie nie można jej porównywać ze statusem byłych języków komunikacji europejskiej. Siła oddziaływania angielskiego wynika z wielu wzajemnie ze sobą powiązanych czynników, takich jak uwarunkowania historyczne, pozycja Stanów Zjednoczonych oraz upowszechnienie mediów cyfrowych i komunikacji elektronicznej w strefie prywatnej i sektorze usługowym. Jeszcze do połowy XX w. zwykło się myśleć o francuskim jako o języku dyplomacji, niemieckim jako o języku handlu, a angielskim jako

<sup>45</sup> Tłum. własne.

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

##### 4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich

o języku kultury popularnej. Obecnie angielski jest przez wielu naukowców uważany za język globalnej komunikacji (Crystal, 2003).

Ze względu na tak silną pozycję języka angielskiego, niektóre kraje europejskie decydują się nadać lekcjom tego języka w szkole charakter obligatoryjny, podczas gdy inne kraje przyznają taki status innym językom albo nie narzucają obowiązku nauki żadnego konkretnego języka obcego (tab. 14.).

Tabela 14.

Obowiązkowe języki obce określone przez centralne władze edukacyjne (rok szkolny 2010/2011)

	obowiązkowa nauka języka:			brak określonego obowiązkowego języka	brak języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego
	angielskiego	francuskiego	niemieckiego		
kraje	BE de, BE nl, DK, DE, EL, IT, CY, LU, MT, NL, SE, IS, LI, NO	BE de, BE nl, CY, LU, LI	LU	BE fr, BG, CZ, EE, ES, FR, LV, LT, HU, AT, PL, PT, RO, SI, SK, UK-ENG/WLS/NIR	IE, UK-SCT

Źródło: Eurydice, 2012b: 47

Mając jednak w pamięci dane przedstawione na rysunkach: 19., 20. i 21. jasne wydaje się, że po pierwsze w większości krajów europejskich angielski cieszy się największą popularnością bez względu na to, czy posiada w systemie edukacji status języka nauczanego obligatoryjnie czy nie. Po drugie natomiast, ta rosnąca popularność nie wpływa bardzo negatywnie na liczbę uczniów-młodych Europejczyków wybierających również inne języki obce. Popularność języka niemieckiego i francuskiego nieznacznie spada lub utrzymuje się na podobnym poziomie, a w przypadku języka francuskiego w szkołach średnich I stopnia zanotowano wręcz wzrost liczby uczących się z 29,3% w 2005 r. na 32,7% w 2010 r. Jedynie powszechność nauczania języka niemieckiego w szkołach średnich ogólnokształcących II stopnia zmalała dość znacząco z 29,9% w 2005 r. do 23,9% w 2010 r. Rośnie natomiast powszechność nauczania języka hiszpańskiego, zwłaszcza na wyższych poziomach edukacji. Zainteresowanie językiem hiszpańskim w szkołach średnich I stopnia wzrosło w UE w ciągu 5 lat (lata 2005-2010) z 7,8% do 11,4%, a w szkołach średnich ogólnokształcących II stopnia z 17,2% w 2005 r. do 19,1% w 2010 r.

#### 4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich

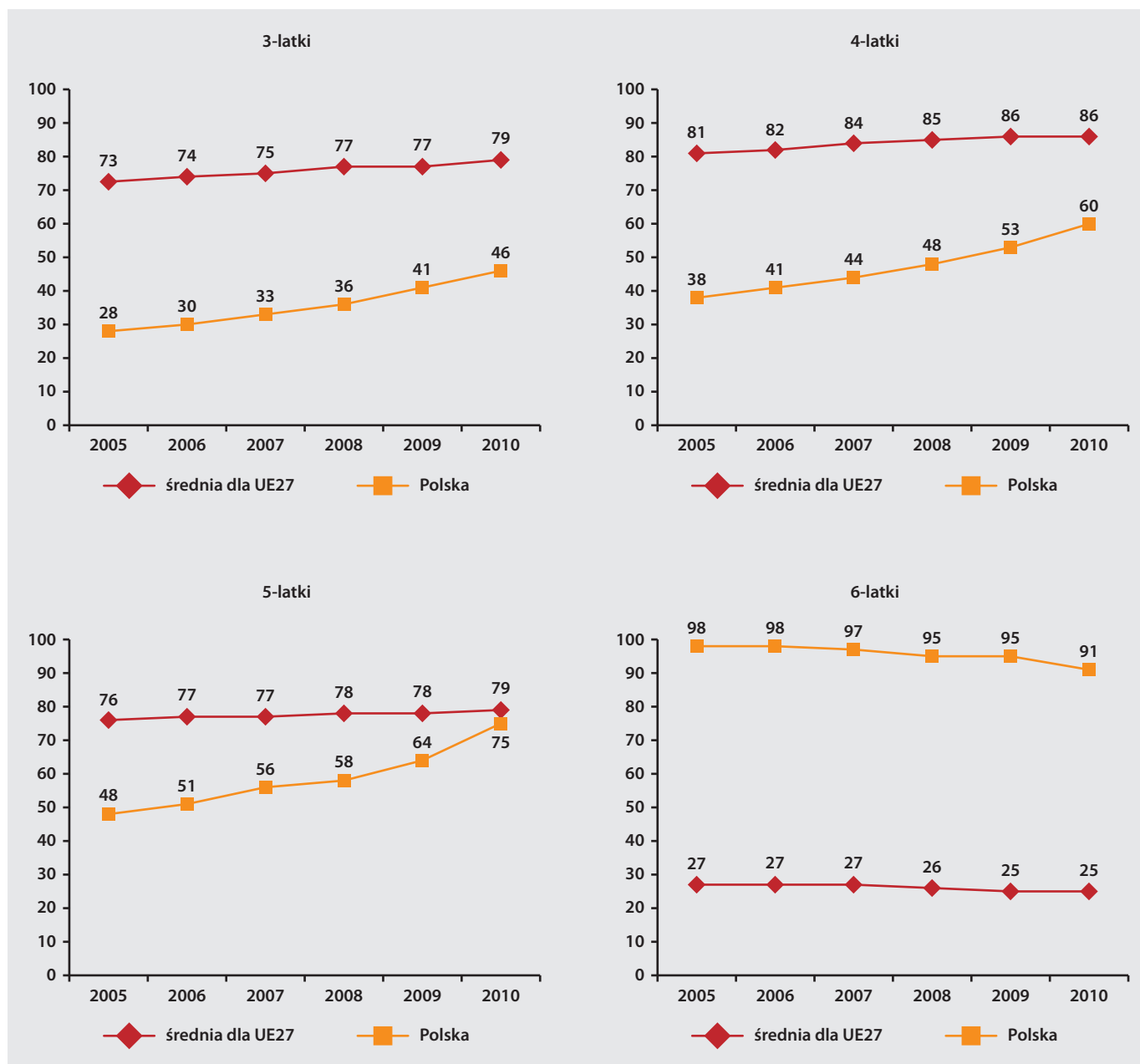
Sytuacja w Polsce jest w większości przypadków odzwierciedleniem tego, co dzieje się w innych krajach europejskich.

Jeśli chodzi o wiek, w którym dzieci rozpoczynają obowiązkową naukę pierwszego języka obcego, to obniżenie tegoż wieku z 10 lat do 7 lat od roku szkolnego 2008/2009 spowodowało, że Polska dołączyła do grona państw zapewniających wczesny start w nauce języków. Również nauka języków w jeszcze wcześniejszym wieku zyskuje na popularności, choć proces ten jest istotnie ograniczany przez niski stopień partycypacji polskich dzieci w edukacji przedszkolnej. Polska pod tym względem zajmuje jedną z ostatnich pozycji w zestawieniach europejskich i w zależności od grupy wiekowej mocno lub dość mocno odstaje od średniej dla krajów UE (rys. 23.).

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

#### 4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich

Rysunek 23. Procentowy udział 3-, 4-, 5- i 6-latków w edukacji przedszkolnej w Polsce oraz średnio w Unii Europejskiej w latach 2005-2010



Źródło: Eurostat<sup>46</sup>

Choć w Polsce co roku notowany jest średnio ok. 3,5-procentowy wzrost liczby trzylatków i czterolatków uczęszczających do przedszkoli, to i tak wynik Polski pozostaje o ok. 25% niższy dla 4-latków i o ponad 30% niższy dla 3-latków od średniego wyniku dla krajów UE. Ta dysproporcja pomiędzy Polską a pozostałymi krajami UE jest obecna od kilkadziesiąt lat i dlatego jej zmniejszenie jest tak trudnym i wolnym procesem, choć w ostatnich latach obserwujemy rosnącą dynamikę zmian. O rozmiarze tej dysproporcji najlepiej świadczy fakt, że w Polsce odsetek dzieci 4-letnich w systemie oświaty przekroczył 50% dopiero w 2009 r. (wynosił dokładnie 53,2%), podczas gdy już 10 lat wcześniej średnia wartość tego wskaźnika dla obecnych 27 krajów UE wynosiła 80,6%. Zdecydowanie lepiej wygląda udział 5-latków w edukacji przedszkolnej w Polsce względem pozostałych państw unijnych, ponieważ w 2010 r. średnia w UE była wyższa od tego wskaźnika dla Polski jedynie o 3%. Natomiast partycypacja 6-latków w edukacji przedszkolnej była w 2010 r. w Polsce znacznie

<sup>46</sup> Dostęp 22.06.2012

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

#### 4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich

wyższa niż w pozostałych państwach UE, co wynika z różnic w wieku dzieci w momencie rozpoczęcia obowiązkowej edukacji szkolnej. Podczas gdy w wielu państwach UE dzieci 6-letnie uczęszczają już do szkoły podstawowej, w Polsce dzieci w tym wieku przygotowują się do zajęć szkolnych w ramach grup „zerowych” w przedszkolach lub w klasach „zerowych” w oddziałach przedszkolnych. Osiągnięcie zakładanego w *Strategicznych ramach europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (ET 2020) (Rada Unii Europejskiej, 2009) wskaźnika partycypacji dzieci w wieku od 4 lat do początku obowiązku szkolnego na poziomie 95% stanowi dla Polski wyzwanie. W 2010 r. wyniósł on 76,3% i był jednym z najniższych w Europie (patrz: rys. 18.). Osiągnięcie poziomu 95% uczestnictwa oznacza dla Polski konieczność rozwinięcia oferty przedszkolnej, zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach, a także poprawienia sytuacji polskich kobiet na rynku pracy.

Jeśli chodzi o powszechność nauczania poszczególnych języków obcych, to podobnie jak w całej Europie, również w Polsce notuje się upowszechnienie nauczania języka angielskiego na wszystkich poziomach edukacji (tab. 15.).

Tabela 15.

#### Powszechność nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 2005/2006-2010/2011

procent uczniów szkoły danego typu uczących się danego języka							
język	rok szkolny	szkoły podstawowe	gimnazja	licea ogólnokształcące	technika	licea profilowane	zasadnicze szkoły zawodowe
angielski	2010/2011	90,1	89,5	98,0	95,9	96,6	45,9
	2009/2010	87,4	84,2	97,2	95,4	95,8	43,9
	2008/2009	83,3	79,0	97,1	94,7	95,0	41,5
	2007/2008	67,4	77,3	96,6	94,0	95,0	39,1
	2006/2007	41,5	75,1	97,8	94,1*	95,2	36,2
	2005/2006	48,4	73,8	97,4	90,7*	94,7	33,6
francuski	2010/2011	0,3	2,7	11,5	4,6	5,2	0,9
	2009/2010	0,3	1,7	11,5	5,0	4,7	1,0
	2008/2009	0,3	0,9	11,6	5,3	5,2	1,3
	2007/2008	0,3	1,2	11,5	5,1	5,9	1,5
	2006/2007	0,4	1,4	12,8	6,3*	6,8	1,6
	2005/2006	0,5	1,5	13,2	6,9*	7,0	1,9
niemiecki	2010/2011	9,0	53,4	62,8	76,1	70,3	33,9
	2009/2010	10,7	38,1	63,5	76,0	71,0	34,4
	2008/2009	12,7	24,6	64,5	75,6	72,5	36,0
	2007/2008	12,9	25,8	65,0	76,7	75,3	37,4
	2006/2007	12,0	26,3	70,7	77,9*	77,3	36,5
	2005/2006	15,00	27,9	71,0	75,9	77,8	34,6
rosyjski	2010/2011	0,6	5,7	9,8	11,4	15,6	9,9
	2009/2010	0,8	3,6	9,3	11,8	16,0	11,3
	2008/2009	1,2	1,7	9,4	12,4	15,4	12,9
	2007/2008	1,4	2,0	9,5	13,9	15,9	16,1
	2006/2007	1,6	2,1	11,0	16,6*	17,0	19,4
	2005/2006	2,1	2,6	11,4	18,4*	17,4	22,7
łacina	2010/2011	-	-	3,5	-	-	-
	2009/2010	-	0,0	3,8	0,0	0,0	-
	2008/2009	-	0,0	3,8	0,0	0,2	-
	2007/2008	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0
	2006/2007	0,0	0,1	4,6	0,0*	-	-
	2005/2006	0,0	0,0	4,9	-*	-	0,1

#### 4. Kształcenie językowe w szkołach w Europie

#### 4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich

procent uczniów szkoły danego typu uczących się danego języka							
język	rok szkolny	szkoły podstawowe	gimnazja	licea ogólnokształcące	technika	licea profilowane	zasadnicze szkoły zawodowe
hiszpański	2010/2011	0,1	0,7	3,0	0,3	0,4	-
	2009/2010	0,1	0,4	2,5	0,2	0,4	-
	2008/2009	0,0	0,2	2,1	0,1	0,3	-
	2007/2008	0,0	0,2	1,8	0,1	0,2	0,0
	2006/2007	0,0	0,1	1,7	0,1*	0,1	-
	2005/2006	0,0	0,2	1,5	0,0*	0,0	-
włoski	2010/2011	-	0,2	1,9	0,1	0,2	0,0
	2009/2010	0,0	0,1	1,6	0,1	0,3	0,0
	2008/2009	0,0	0,0	1,4	0,1	0,2	0,0
	2007/2008	0,0	0,0	1,4	0,1	0,2	0,1
	2006/2007	0,0	0,0	1,4	0,1*	0,2	0,1
	2005/2006	0,0	0,0	1,3	0,1*	0,2	0,1
inny	2010/2011	0,1	-	-	0,1	-	0,0
	2009/2010	0,1	0,0	0,0	0,0	-	0,0
	2008/2009	0,1	0,1	0,1	0,2	-	-
	2007/2008	0,1	0,1	0,3	0,2	0,1	0,2
	2006/2007	0,0	0,0	0,1	0,0*	0,3	-
	2005/2006	0,1	0,1	0,2	0,0*	-	-

\* – technika i licea razem (zgodnie ze sposobem prezentacji danych w raporcie GUS za ten okres)

Źródło: GUS 2006: 56, 2007: 57, 2008: 59, 2009:92, 2010: 91, 2011b: 106

W latach 2005/2006-2010/2011 wzrosła liczba uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach wszystkich poziomów. Największy wzrost, bo aż o 41,7% zanotowano w szkołach podstawowych, a kilkunastoprocentowy wzrost odnotowano w gimnazjach (o 15,7%) oraz zasadniczych szkołach zawodowych (o 12,3%). Najmniej wzrosła liczba uczniów liceów ogólnokształcących, techników i liceów profilowanych, co wynika z utrzymującego się od lat wysokiego współczynnika partycypacji uczniów w nauczaniu języka angielskiego w tych typach szkół.

Wraz z wprowadzeniem obowiązku nauki języka obcego od I klasy szkoły podstawowej liczba uczących się języka angielskiego w szkole podstawowej zaczęła lawinowo wzrastać, w tempie kilkudziesięciu procent na rok. Wynika to z faktu, że szkołom najłatwiej jest zapewnić odpowiednią kadre nauczycielską właśnie z języka angielskiego. Niemniej ten intensywny wzrost po 2008 r. poprzedzał dość duży spadek w liczbie uczniów szkół podstawowych uczących się języka angielskiego przypadający na lata 2005-2007 (z 48,4% w 2005/2006 r. na 41,5% w 2006/2007 r.) Spadek ten mógł wynikać między innymi z otwarcia granic, które nastąpiło po wejściu Polski do Unii Europejskiej i które wywołało falę masowej emigracji zarobkowej. Pośród emigrantów liczną grupę stanowiły osoby dobrze znające język angielski, w tym nauczyciele tego języka zatrudnieni w szkołach podstawowych w oparciu o kontrakt lub umowę zlecenie. Zatem spadek powszechności nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych mógł wynikać z braków kadrowych (Komorowska, 2012: konsultacja pisemna).

Jeśli chodzi o inne języki obce, to w Polsce liczba osób uczących się języków innych niż angielski jest ściśle związana z typem szkoły oraz z regionem Polski. Języka niemieckiego, drugiego najczęściej nauczanego języka obcego w Polsce, uczyła się znaczna część uczniów szkół podstawowych (choć odsetek uczniów spadł o 6% w ciągu ostatnich sześciu lat) oraz ponad połowa gimnazjalistów. Język niemiecki cieszył się dużą popularnością wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych, a szczególnie techników, liceów profilowanych i liceów ogólnokształcących, choć w tych dwóch ostatnich zanotowano kilkuprocentowy spadek w liczbie uczących się w ciągu ostatnich sześciu lat. Popularność języka francuskiego utrzymuje się od lat na podobnym poziomie, choć w większości typów

szkół obserwujemy powolny spadek liczby uczących się tego języka. Wyjątek stanowią tu szkoły gimnazjalne, w których liczba uczących się języka francuskiego niemal się podwoiła. Powszechność nauczania języka rosyjskiego jest analogiczna do języka francuskiego – spadek popularności we wszystkich typach szkół z wyjątkiem gimnazjów. Łacina jest od lat tradycyjnie nauczana niemal wyłącznie w liceach ogólnokształcących. Udział licealistów uczących się tego języka spadł w latach 2005-2011 z 4,9% do 3,5%. Języki romańskie: hiszpański oraz włoski, od lat są nauczane głównie w liceach ogólnokształcących, ich popularność rośnie też w innych typach szkół. Wzrósł zwłaszcza procentowy udział uczniów gimnazjów oraz techników i liceów profilowanych uczących się tych języków.

Wzrost liczby gimnazjalistów uczących się wszystkich języków obcych innych niż angielski należy łączyć z faktem, że pozycja drugiego języka obcego w polskim systemie edukacji została w ostatnich latach wyraźnie wzmocniona – wprowadzono obowiązek nauki dwóch języków obcych w gimnazjum. Przyjęte rozwiązania są w zgodzie z tendencjami europejskimi, a niekiedy je wręcz wyprzedzają. Po pierwsze, w niektórych państwach europejskich obowiązkową nauką drugiego języka obcego wciąż nie jest objęta cała populacja uczniów szkół średnich niższych, albo chociażby większość tej populacji. Wynika to z faktu, że obowiązek uczenia się drugiego języka obcego wprowadzany jest późno (dopiero po wygaśnięciu obowiązku nauki szkolnej w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin) lub dotyczy jedynie uczniów w niektórych typach szkół lub dziedzinach kształcenia. W Polsce natomiast już od pierwszej klasy gimnazjum wszyscy uczniowie są objęci obowiązkową nauką drugiego języka obcego. W ten sposób w ramach obowiązku szkolnego każdy uczeń przynajmniej przez 3 lata uczy się dwóch języków obcych, a jeśli kontynuuje naukę w liceum ogólnokształcącym lub technikum, ten okres wydłuża się odpowiednio do 6 i 7 lat. Po drugie, od 2008/2009 r. egzamin gimnazjalny zawiera obowiązkowy komponent testujący umiejętności posługiwania się językiem obcym.

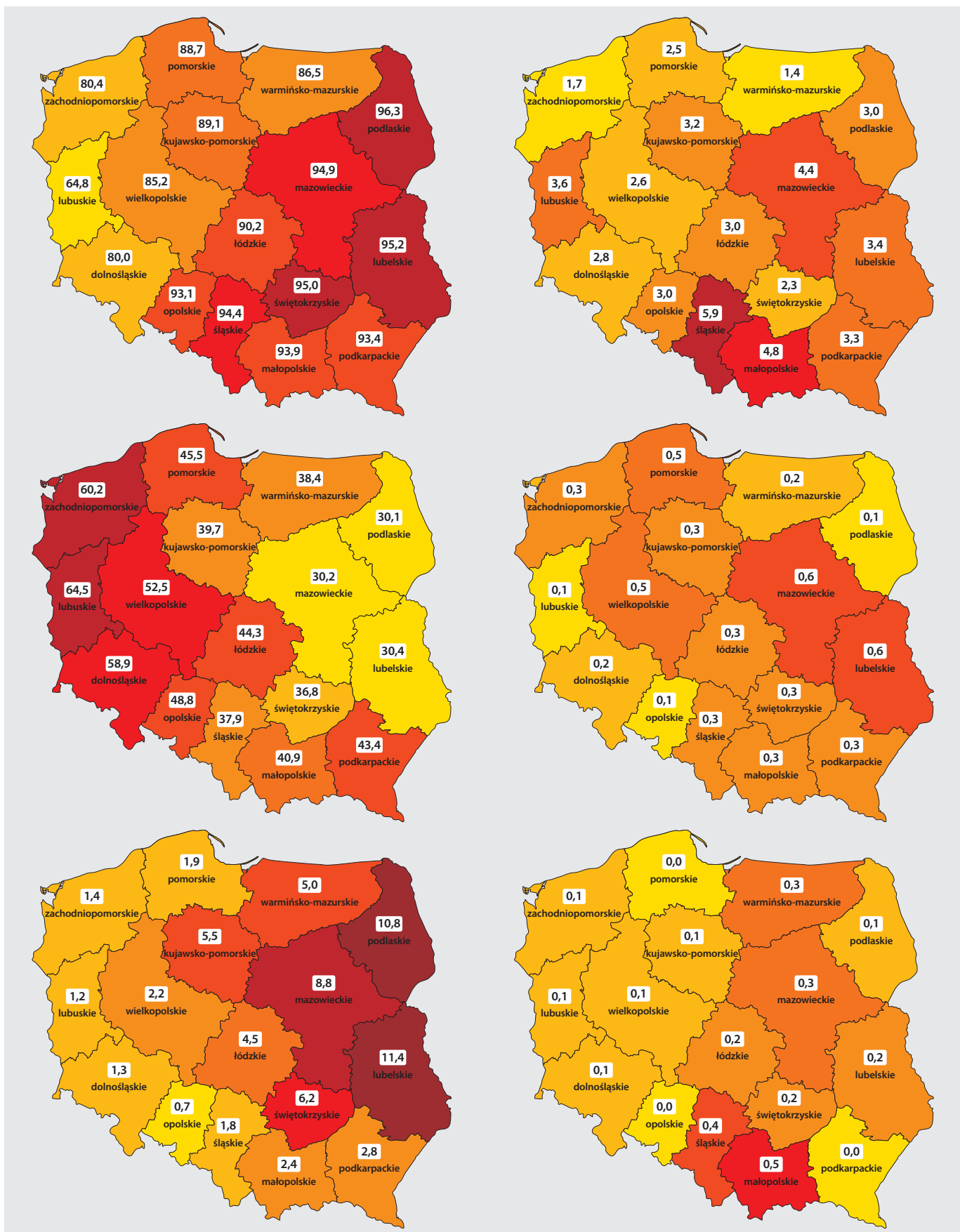
Systemowe wspieranie nauczania drugiego języka obcego jest szczególnie istotne w świetle wyników badania *Kogo kształcą polskie szkoły?*, przeprowadzonego w ramach projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego* (Szczucka i Jelonek, 2011). W grupie badanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych zdecydowana większość uczniów deklaruje znajomość języka angielskiego (96% kobiet i 95% mężczyzn), a dwie trzecie uczniów znajomość języka niemieckiego (68% kobiet i 63% mężczyzn), podczas gdy deklarowany poziom znajomości pozostałych języków jest znacznie niższy. Na znajomość języka rosyjskiego i francuskiego wskazało po kilkanaście procent respondentów (odpowiednio 15% kobiet i 16% mężczyzn oraz 12% kobiet i 7% mężczyzn), a znajomość języka hiszpańskiego i włoskiego jedynie po kilka procent uczniów (odpowiednio 3% kobiet i 2% mężczyzn oraz 2% kobiet i 1% mężczyzn). Następnie badani uczniowie mieli ocenić swój poziom poszczególnych umiejętności językowych (czytanie, pisanie, mówienie, rozumienie ze słuchu) na skali 1-6. Według samooceny uczniów ich kompetencje językowe pozostają na poziomie średnim, a w przypadku języka angielskiego średnim-wyższym (wartość 4 na wspomnianej skali 6-punktowej). Analiza wyników wykazała duży dystans między poziomem znajomości języka angielskiego a pozostałych języków w odniesieniu do wszystkich czterech umiejętności. Co ciekawe, „w przypadku języka niemieckiego jego powszechna znajomość (66%) nie przekłada się, tak jak w przypadku angielskiego, na stopień jego znajomości. Uśredniona ocena dla wszystkich wymiarów (2,88) lokuje go między poziomem słabym a średnim-niższym, nieco gorzej wypada jedynie znajomość języka francuskiego (2,74)” (Szczucka i Jelonek, 2011: 56). W obliczu tak niskiej znajomości drugiego języka obcego po szkole ponadgimnazjalnej, wydaje się, że sposobem na podniesienie poziomu jego znajomości jest zintensyfikowanie oraz wydłużenie okresu nauczania. Wyżej wymienione zmiany dotyczące organizacji nauczania drugiego języka obcego w gimnazjum wpisują się w te założenia. Jednak, jako że reformy zostały wdrożone od 1 września 2009 r. na ich pierwsze efekty trzeba poczekać co najmniej do wiosny 2015 r., kiedy to pierwszy rocznik uczniów uczących się zgodnie z nowymi zasadami będzie kończył trzecią klasę liceum i przystąpi do egzaminu maturalnego opartego na wymaganiach określonych w nowej podstawie programowej (MEN, 2009).

Jak już wyżej wspomniano, w Polsce obserwujemy duże regionalne zróżnicowanie, jeśli chodzi o powszechność nauczania poszczególnych języków obcych (rys. 24.). Choć w zestawieniach uwzględniających jedynie średnią krajową język angielski zdecydowanie dominuje nad pozostałymi językami, to w rozbiciu na województwa okazuje się, że w roku szkolnym 2008/2009 r. powszechność nauczania tego języka jako przedmiotu obowiązkowego wahała się od 56,9% do 90,6% a jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie od 64,8% do 96,3%. Popularność pozostałych języków obcych wykazuje również duże zróżnicowanie regionalne. W roku szkolnym 2008/2009 rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności nauczania wynosiła: od 0,7% do 11,4% dla języka rosyjskiego jako przedmiotu obowiązkowego, od 19,2% do 57,7% dla niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego i od 30,1% do 64,5% jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie, od 0,03% do 0,5% dla języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego, od 0,1% do 0,6% dla hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego, od 1,1% do 4,1% dla francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego i od 1,4% do 4,8% jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie. Na popularność języka obcego w danym regionie wpływa wiele czynników. Wzmoczone kontakty przygraniczne tłumaczą popularność języka niemieckiego na zachodzie i północy oraz języka rosyjskiego na wschodzie kraju. Ogromne znaczenie ma również dostępność odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Z jednej strony to brak nauczycieli języków zachodnioeuropejskich jest przyczyną powszechności języka rosyjskiego na wschodzie Polski, a z drugiej strony to właśnie dostępność nauczycieli języka francuskiego w dużej mierze przyczynia się do tak wysokiej popularności tego języka w województwie lubuskim (Komorowska, 2007: 25). Co ważne, w Polsce podejmowane są również działania na rzecz zapewnienia ciągłości uczenia się języków obcych pomiędzy poszczególnymi etapami nauki. Nowa podstawa programowa (MEN, 2009) podkreśla konieczność kontynuacji nauczania co najmniej jednego języka obcego przez wszystkie etapy edukacji. Co prawda, już poprzednia podstawa programowa zakładała wymóg kontynuowania nauki języka ze szkoły podstawowej, ale jak zauważa Świerczyńska (2010) „był on powszechnie lekceważony”. Dodatkowo zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 marca 2009 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, szkoły są zobligowane prowadzić obowiązkowe zajęcia z języków obcych w grupach liczących nie więcej niż 24 uczniów, a przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka.



4. Kształcenie językowe 4.3. Edukacja językowa – Polska na tle pozostałych państw europejskich  
w szkołach w Europie

Rysunek 24. Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności obowiązkowego i dodatkowego (łącznie) nauczania języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego oraz obowiązkowego nauczania języka hiszpańskiego, rosyjskiego i włoskiego (od lewej poziomo) w szkołach wszystkich poziomów (proc. ogółu uczniów) w Polsce w roku szkolnym 2008/2009



Źródło: Zarębska, 2009

#### 4.4. Wnioski

Rola instytucji UE w kształtowaniu polityki językowej ogranicza się do wystosowywania rekomendacji, a czas, tempo i sposób ich wprowadzenia w życie pozostaje już w gestii państw członkowskich. Analizując przedstawione powyżej dane, można zauważyć główne nurty zmian w organizacji nauczania języków obcych w krajach Unii Europejskiej:

- obniżanie wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego, zazwyczaj do wieku odpowiadającego rozpoczęciu kształcenia w szkole podstawowej,
- próby wprowadzenia nauki pierwszego języka obcego już na poziomie ISCED-0 albo wcześniej,
- powolne, ale stopniowe obniżanie wieku rozpoczęcia obowiązkowego kształcenia z drugiego języka obcego,
- rosnący odsetek uczniów uczących się języka angielskiego; w państwach UE w okresie 2005-2010 r. największy wzrost liczby uczących się tego języka zanotowano w szkołach podstawowych – średnio o ok. 15% (z 60,7% do 73%), następnie w szkołach średnich I stopnia – średnio o 3,5% (z 90,2% do 93,7%), a najmniejszy w szkołach średnich II stopnia – o 1,5% (z 91,2% do 92,7%),
- utrzymujący się na podobnym poziomie odsetek uczących się języka niemieckiego i francuskiego w szkołach na poziomie ISCED-1, ISCED-2 i ISCED-3 (w latach 2005-2010 zaobserwowano jedynie większy spadek odsetka uczących się języka niemieckiego w szkołach średnich II stopnia o 5% i wzrost odsetka uczących się języka francuskiego w szkołach średnich I stopnia o 3,4%),
- rosnący odsetek uczniów uczących się języka hiszpańskiego na wyższych poziomach edukacji (w latach 2005-2010 zanotowano wzrost liczby uczących się tego języka w szkołach średnich niższych o 3,6% i w szkołach średnich wyższych o 1,9%).

## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

### 5.1. Wykorzystanie mediów w podnoszeniu kompetencji językowych oraz promowaniu uczenia się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) stanowi element unijnej polityki edukacyjnej już od lat 70. XX w., ale wzrost zainteresowania tą koncepcją przypada na połowę lat 90. ubiegłego wieku. W 1995 r. KE opublikowała białą księgę kształcenia i doskonalenia *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, w której zawarto wytyczne dla działań Wspólnoty w zakresie uczenia się przez całe życie. Niedługo po publikacji książki ogłoszono, że rok 1996 będzie „Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie”. Następnie kluczowa rola uczenia się przez całe życie została silnie zaakcentowana przez Radę Europejską w marcu 2000 r. podczas posiedzenia w Lizbonie. Stwierdzono wtedy, że przemiany gospodarcze związane z globalizacją wymuszają na UE cały szereg innych, gruntownych zmian w wielu sektorach. Z tego powodu wdrożenie w życie idei uczenia się przez całe życie stanowi niezbędny fundament dla zbudowania społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Niewątpliwie istotną cechą takiego społeczeństwa i takiej gospodarki jest znajomość języków obcych, która jest powszechnie uważana za kluczową w obecnym świecie. Badanie przeprowadzone przez grupę ELAN (CILT, 2006: 5) pokazało, że w ciągu trzech lat firma europejska traci średnio 325 000 € z powodu braku odpowiednich kompetencji językowych pracowników<sup>47</sup>. Osiągnięcie biegłości językowej jest zadaniem długofalowym, które może być realizowane na każdym etapie życia i które z tego względu idealnie wpisuje się w ideę uczenia się przez całe życie. W rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. uczenie się przez całe życie zostało zdefiniowane jako uczenie się „od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego)” (Rada Unii Europejskiej, 2002b). Edukacja językowa przebiegająca w organach systemu edukacji poszczególnych państw europejskich była przedmiotem poprzedniego rozdziału, natomiast niniejszy rozdział podejmuje temat roli mediów w uczeniu się języków obcych głównie w kontekstach pozaformalnych i nieformalnych. Biorąc pod uwagę fakt, że liczba godzin przeznaczonych na formalną edukację językową jest ograniczona, pozaformalne i nieformalne uczenie się języków zyskuje na znaczeniu. Szczególnie istotne wydaje się nieformalne uczenie się, które może stanowić doskonałe uzupełnienie formalnej lub pozaformalnej edukacji językowej (w przypadku kontynuacji uczenia się danego języka) albo stanowić punkt wyjścia do rozpoczęcia procesu uczenia się kolejnego języka obcego.

Również we wdrażanej obecnie strategii *Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu* (Komisja Europejska, 2010b) podkreślono znaczenie uczenia się przez całe życie, a zwłaszcza nauki w kontekstach pozaformalnych i nieformalnych. W wielu krajach europejskich sceptycyzm, z którym niekiedy odnoszono się do uczenia się w takich kontekstach, stopniowo ustępuje miejsca uznaniu pozaformalnego i nieformalnego uczenia się za istotne (CEDEFOP, 2009: 3). Ponadto w opublikowanej w 2009 r. *rezolucji Parlamentu Europejskiego w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* czytamy, że media masowe oraz nowe technologie mogą odegrać szczególną rolę w kontekście nieformalnego uczenia się języków obcych. Tabela 16. przedstawia konkretne pomysły na wykorzystanie potencjału mediów w uczeniu się języka obcego.

<sup>47</sup> Więcej na temat roli znajomości języków obcych w gospodarce, patrz: rozdz. 2.

## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

5.1. Wykorzystanie mediów w podnoszeniu kompetencji językowych oraz promowaniu uczenia się przez całe życie

Tabela 16.

### Media jako narzędzie promocji uczenia się języków obcych

W jaki sposób media mogą być skutecznym narzędziem promocji uczenia się języków obcych?	
wzbudzenie zainteresowania językami	<b>zwracanie uwagi na języki obce</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ <i>promocja języków obcych przez pokazanie kultur posługujących się tymi językami (filmy dokumentalne)</i></li><li>■ <i>promowanie innych krajów, a w tym ich języka, poprzez pokazywanie życia codziennego ich obywateli i ich obyczajów przy pomocy programów rozrywkowych (sitkomy, teleturnieje, reality show)</i></li><li>■ <i>seria kampanii społecznych:</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>podkreślających wartości wynikające z uczenia się języków obcych</i></li><li>- <i>roziewających mity, które narosły wokół uczenia się języków</i></li><li>- <i>podkreślających znaczenie znajomości języków obcych dla gospodarki i pozycji pracownika na rynku pracy</i></li></ul></li></ul>
motywowanie do nauki/kreatywnego nauczania języków	<b>media, jako źródło materiałów dydaktycznych</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ <i>zachęcanie nauczycieli oraz osób uczących się języka do wykorzystywania autentycznych materiałów</i></li><li>■ <i>promowanie pomocy dydaktycznych dostępnych w Internecie (platformy i portale edukacyjne, materiały do samodzielnej nauki)</i></li></ul> <b>wymiana doświadczeń pomiędzy nauczycielami, a także pomiędzy uczącymi się języka obcego</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ <i>emisja w telewizji historii sukcesów w nauce języków obcych (success stories)</i></li><li>■ <i>zachęcanie nauczycieli do wymiany poprzez Internet doświadczeń, a także samodzielnie stworzonych pomocy dydaktycznych</i></li></ul>
zapewnienie stałego kontaktu z językami innymi niż język pierwszy	<b>łączenie wartości rozrywkowych i edukacyjnych (edutainment, czyli edukacja przez rozrywkę)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ <i>możliwość wyboru języka odbioru emisji radiowych</i></li><li>■ <i>emisja filmów obcojęzycznych z napisami lub możliwość wyboru techniki emisji programów obcojęzycznych</i></li></ul>

Źródło: opracowanie własne

W dalszej części rozdziału omówiono trzy wymienione w tabeli 16. sposoby promowania uczenia się języków przy pomocy mediów. Szczegółowo przedstawiono kwestię emisji programów obcojęzycznych w wersji z napisami. Temu sposobowi promocji nauki języków poświęcono najwięcej uwagi ze względu na jego duży, a w Polsce wciąż niewykorzystany, potencjał edukacyjny.

#### 5.1.1. Wzbudzenie zainteresowania językami i rozwiewanie mitów związanych z uczeniem się języków

Media mają do odegrania istotną rolę na każdym etapie nauki języka obcego, począwszy od wywołania zainteresowania językiem, przez wspieranie samego procesu przyswajania, aż po wzmacnianie motywacji osób już się uczących. Rolą mediów może być też zachęcanie nauczycieli do większej kreatywności, na przykład przez wykorzystanie materiałów autentycznych na lekcji. Część z sugerowanych rozwiązań jest już realizowana w Polsce, natomiast część rozwiązań przyjętych w innych krajach, w Polsce nie jest praktykowana. W polskiej telewizji publicznej emitowane są różne programy dokumentalne i rozrywkowe obrazujące inne kultury. To może w pewnym stopniu zachęcać do nauki języków. Wydaje się jednak, że brakuje dostatecznie szeroko zakrojonej kampanii społecznej zwracającej uwagę na znaczenie języków obcych oraz obalającej mity związane z licznymi błędnymi przekonaniemiami o procesie przyswajania języka obcego.

Badania pokazują, że wiele osób uczących się języków obcych uważa, że:

- warunkiem niezbędnym do nauczenia się języka obcego jest posiadanie specjalnego talentu, daru do języków, przy czym większość osób jest przekonana, że takiego talentu nie posiada (Yan i Horwitz, 2008: 169),
- tylko dzieci mogą w pełni nauczyć się języka obcego, a naukę należy rozpocząć w jak najmłodszy wiek; taki pogląd wyraziło aż 83-96% dorosłych (w zależności od narodowości respondentów w badaniu Horwitz, 1999: 563),

## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

- 5.1. Wykorzystanie mediów w podnoszeniu kompetencji językowych oraz promowaniu uczenia się przez całe życie
- dwa lata nauki wystarczą, żeby nauczyć się płynnie mówić w języku obcym (Horwitz, 1988: 290),
  - mówienie z idealnym akcentem (bez naleciałości z języka ojczystego) jest bardzo istotne (Horwitz, 1988: 290),
  - uczniowie powinni mówić bezbłędnie, a dopóki nie są w stanie tego zrobić, nie powinni się odzywać; nie należy zgadywać znaczenia nowych, nieznanych słów (Horwitz, 1999: 566),
  - najważniejszym elementem nauki języka jest tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy (Horwitz, 1999: 566).

Choć błędne, powyższe przekonania są niestety dość powszechne wśród uczących się języków. Mogą one mieć bardzo negatywny wpływ na proces uczenia się języka poprzez wywołanie tzw. lęku językowego (*language anxiety*). Często prowadzi on do osiągnięcia coraz słabszych wyników, a to z kolei skutkuje spadkiem motywacji do nauki. Należałoby dołożyć wszelkich starań, żeby obalić powyższe mity. Niezwykle cenna byłaby kampania społeczna, która przedstawiłaby uczenie się języków obcych nie jako żmudny proces, który rzadko kończy się sukcesem, ale jako wyzwanie, które może podjąć każdy, niezależnie od wieku. Należałoby oczywiście podkreślić przydatność znajomości języków obcych, ale przede wszystkim trzeba pokazać, że nauka języków może być przyjemna i nie wymaga wcale specjalnych nakładów finansowych.

Odrębnym zagadnieniem, zasługującym na równie dużą uwagę, jest kwestia dwujęzyczności, wokół której narosło wiele błędnych przekonań. Badanie przeprowadzone przez Grosjeana (2010) pokazuje, jak wiele fałszywych opinii dotyczących dwujęzyczności funkcjonuje w społeczeństwie (tab. 17.).

Tabela 17.

### Mity na temat dwujęzyczności

Pomimo obiegowych opinii to nie prawda, że...	Badania pokazują, że tak naprawdę...
Liczba osób dwujęzycznych jest bardzo niska.	Szacuje się, że ponad połowa ludzi na świecie jest dwujęzyczna, tzn. posługuje się co najmniej dwoma językami w codziennej komunikacji.
Osoby dwujęzyczne przyswoiły co najmniej dwa języki już w dzieciństwie.	Można stać się osobą dwujęzyczną na każdym etapie życia, dwujęzyczność jest zazwyczaj wymuszana przez sytuacje życiowe: imigrację, edukację, małżeństwo z osobą obcojęzyczną itp.
Osoby prawdziwie dwujęzyczne mówią bez obcego akcentu w każdym znanym języku.	Obecność lub brak akcentu zależy od tego, w jakim wieku dana osoba przyswoiła ten język.
Osoby dwujęzyczne to urodzeni tłumacze.	Często osoby dwujęzyczne używają każdego z języków w zupełnie odmiennych kontekstach i dlatego mogą mieć problemy z przetłumaczeniem słownictwa specjalistycznego.
Mieszanie różnych języków w jednej wypowiedzi przez osoby dwujęzyczne wynika z ich lenistwa.	Przełączanie się pomiędzy dwoma językami lub używanie pojedynczych słów z danego języka występuje bardzo często w rozmowach pomiędzy osobami dwujęzycznymi; wiele słów można lepiej wyrazić w konkretnym języku i użycie tych właśnie słów pozwala zaoszczędzić czas, który musiałby być poświęcony na opisowe wyjaśnianie znaczenia danego słowa, które na przykład w ogóle nie występuje w drugim języku.
U dzieci dwujęzyczność skutkuje opóźnieniem procesu przyswajania języka.	Choć pomiędzy dziećmi dwujęzycznymi a jednojęzycznymi występują różnice w kwestii przyswajania języka, nie dotyczą one tempa przyswajania.
Dzieci wychowane w środowisku dwujęzycznym już zawsze będą mieszały języki.	Jeżeli dzieci dwujęzyczne będą miały regularny kontakt z osobami dwujęzycznymi i jednojęzycznymi nauczą się, że mogą wymiennie używać dwóch języków tylko w pewnych sytuacjach, a w pozostałych są zmuszone mówić tylko w jednym języku.

Źródło: Grosjean, 2010

## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

5.1. Wykorzystanie mediów w podnoszeniu kompetencji językowych oraz promowaniu uczenia się przez całe życie

### 5.1.2. Motywowanie do nauki języków i kreatywnego nauczania języków

Również w kwestii ostatniego etapu przedstawionego w tabeli 16. – motywowania uczniów do dalszej pracy, część przedstawionych rozwiązań jest realizowana w Polsce. Istnieją platformy do nauki języków obcych oraz portale umożliwiające wymianę materiałów dydaktycznych, ale ich liczba wciąż jest niewystarczająca. Problemem jest zwłaszcza ograniczona liczba portali wspierających naukę języków innych niż angielski. Oprócz portali językowych nauczyciele języków obcych mogą również korzystać z platform edukacyjnych. Niestety dostęp do tych pomocy jest odpłatny i wymaga wykupienia przez szkołę odpowiedniej licencji. Jak widać, ogromny potencjał Internetu nie jest w pełni wykorzystany, brakuje tu wciąż rozwiązań systemowych. Niewątpliwie bardzo pożądana byłaby inicjatywa na szczeblu centralnym, tzn. władz oświatowych, która zaowocowałaby stworzeniem bazy materiałów dydaktycznych dostępnych dla wszystkich nauczycieli.

Produkty mediów (audycje radiowe, programy telewizyjne i różnorodne zasoby internetowe) nie są dostatecznie wyraźnie reklamowane jako materiały dydaktyczne dla nauczycieli. W zależności od poziomu zaawansowania uczniów nauczyciele mogą stosować te materiały w ich pierwotnej formie lub zaadaptować je do potrzeb swoich uczniów. Przewagą materiałów autentycznych lub adaptowanych nad materiałami przygotowanymi specjalnie na potrzeby ucznia jest to, że przez swoją różnorodność są ciekawe dla uczniów, bo np. odnoszą się do ostatnich wydarzeń oraz tego, co bezpośrednio ich dotyczy. Często takie materiały nie stanowią zamkniętej całości, ale są elementem trwającego procesu, w którym uczeń może na bieżąco uczestniczyć (np. seriale obcojęzyczne, serie felietonów prasowych itp.). W ten sposób uczniowie uświadamiają sobie, że znajomość języka może być dla nich źródłem rozwoju osobistego, a także dostępu do szeroko pojętej rozrywki, do ogromnej i stale powiększającej się bazy materiałów obcojęzycznych, co może zwiększać motywację do nauki. Potencjał motywacyjny drzemie również w programach opisujących historie sukcesów w nauce języków obcych (*success stories*), które niestety zupełnie nie występują w naszej telewizji, a które stanowią stały element w programach innych stacji telewizyjnych, na przykład TV Finlandia.

### 5.1.3. Zapewnienie stałego kontaktu z różnymi językami

Jednak największym problemem w wykorzystywaniu edukacyjnego potencjału mediów w Polsce jest zapewnienie stałego kontaktu z językiem obcym. W raporcie Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności czytamy, że ze względu na ograniczone możliwości kształcenia formalnego należy wykorzystać dodatkowe możliwości uczenia się języków, a „nauka języków powinna stanowić część zajęć rekreacyjnych, tak jak sport” (Wspólnoty Europejskie, 2007: 3). Doskonałym sposobem na wcielenie tych zaleceń w życie na szeroką skalę jest zapewnienie kontaktu z językami obcymi w mediach realizowane na zasadzie edukacji przez rozrywkę (*edutainment*). Najprostszą do tego drogą jest wprowadzenie napisów w czasie emisji programów obcojęzycznych. W polskiej telewizji publicznej do tłumaczenia obcojęzycznych programów czy filmów wykorzystuje się głównie głos czytającego dialogi lektora, a czasem pełny dubbing. Z tego względu niniejszy rozdział poświęcony szeroko pojętemu wykorzystaniu mediów w procesie przyswajania języków obcych skupia się właśnie na napisach, jako rozwiązaniu z dużym, a w Polsce niewykorzystanym, potencjałem edukacyjnym.

## 5.2. Potencjał edukacyjny wykorzystania napisów w obcojęzycznych programach telewizyjnych

### 5.2.1. Wartość edukacyjna napisów w obcojęzycznych programach telewizyjnych

Wartość edukacyjna napisów wynika między innymi z mnogości kontekstów, w których mogą być wykorzystywane. Programy z napisami mogą być elementem uczenia się w systemie formalnym i pozaformalnym (jako pomoc dydaktyczna wprowadzana przez nauczyciela), jak również w systemie nieformalnym. Wyrazem dbałości o umocnienie statusu edukacji nieformalnej i pozaformalnej są opublikowane w 2009 r. *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego* (CEDEFOP, 2009) oraz *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Wspólnoty Europejskie, 2009).

Co istotne, w ramach nieformalnego uczenia się napisy mogą pojawić się jako element kształcenia zamierzonego (jeśli uczący traktuje je jako świadomie wybraną formę samodzielnej nauki), bądź kształcenia niezamierzonego, incydentalnego. Kształcenie incydentalne to „trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia” (Okoń, 1992). Danan (2004: 2) uważa, że przyswajanie języka obcego przy wykorzystaniu programów z napisami w większości odbywa się właśnie mimowolnie, bez wkładania w ten proces świadomego wysiłku ze strony widza. Niestety, mimo starań KE, kształcenie incydentalne, które odbywa się podczas wykonywania czynności życia codziennego wciąż nie jest cenione na równi z kształceniem formalnym czy pozaformalnym. Biorąc pod uwagę fakt, że media są obecnie istotnym elementem codzienności, który w znaczny sposób oddziałuje na ludzi, programy z napisami będące integralną częścią codziennej działalności telewizji publicznej są przejawem wspierania incydentalnego uczenia się języków obcych przez władze państw członkowskich UE.

Odwoływanie się do wiedzy przyswajanej w sposób niezorganizowany i nie do końca świadomy, jakby mimowolnie, jest bardzo ważne z punktu widzenia języków obcych. Jedną z najbardziej znanych teorii opisujący proces przyswajania języka obcego jest zbiór hipotez Krashen'a (1982). Podkreślił on, że należy odróżnić proces przyswajania od procesu uczenia się języka obcego. O ile ten pierwszy jest bardziej podświadomy i zautomatyzowany, o tyle ten drugi jest świadomy i oparty na regułach. Inna z hipotez Krashen'a (*input hypothesis*) stwierdza natomiast, że przyswajanie języka zajdzie tylko wtedy, gdy ekspozycja na język będzie znacząca, a język na poziomie zrozumiałym dla ucznia. W tym kontekście Borell (2000: 6) wskazuje właśnie na napisy w programach obcojęzycznych jako na idealną formę ekspozycji na język obcy ze względu na symultaniczną, bądź naprzemienną obecność każdej informacji dwukrotnie – w języku ojczystym i w języku obcym. Oglądanie programów obcojęzycznych z napisami idealnie wpisuje się w koncepcję przyswajania, a nie uczenia się języka. Jest to szczególnie istotne, ponieważ, jak twierdzi Krashen (1982: 20-30), przyswajanie języka prowadzi do zdobycia praktycznych umiejętności w danym języku, a uczenie się go skutkuje jedynie nabyciem wiedzy teoretycznej o języku. Niestety, biorąc pod uwagę obecną sytuację w Polsce, jej mieszkańcy nie mają możliwości wykorzystania napisów w procesie incydentalnego przyswajania języków obcych, ponieważ nie są one dostępne w telewizji publicznej, a przez to nie są wpisane w ich codzienne czynności.

Są badania, które pokazują, że napisy wywierają pozytywny wpływ na uczenie się języków wśród uczniów już na poziomie szkoły podstawowej (Kuppens, 2010). Wyniki innego badania przeprowadzonego wśród uczniów holenderskich wskazują właśnie na częstotliwość oglądania w domu programów z napisami, a nie na formalną edukację językową, jako czynnik najsilniej wpływający na liczbę poprawnych odpowiedzi udzielonych przez młodych uczniów (Koolstra i Beentjes, 1999). Wydaje się, że również nastolatki są w stanie incydentalnie przyswoić język obcy przez oglądanie programów z napisami. W badaniach obejmujących uczniów szkół średnich wyższych i studentów, napisy również miały znaczący pozytywny wpływ na osiągnięcia respondentów w zakresie słownictwa (przeгляд badań w d'Ydewallei Van de Poel, 1999). Najwięcej wątpliwości budzą potencjalne korzyści incydentalnego uczenia się przez dorosłych, dla których zazwyczaj bardziej korzystna jest nauka intencjonalna. Niemniej jednak pewne badania potwierdzają, że dorośli

podnoszą swoje kompetencje językowe poprzez oglądanie programów z napisami. Micola, Bris i Banal-Estañol (2009) poddali szczegółowej analizie wyniki badania Eurobarometru *Europejczycy i ich języki* (analizie podlegały odpowiedzi na pytanie: „W jakich językach – poza ojczystym – mówi Pan(i) na tyle dobrze, aby móc brać udział w rozmowie?”) oraz średnie wyniki egzaminu TOEFL (2006) w 30 krajach. Badacze zauważyli, że w krajach stosujących napisy nie tylko średni wynik z samooceny kompetencji językowych w badaniu Eurobarometru jest o 23 punkty wyższy, ale również średni wynik z testu TOEFL jest w tych krajach aż o 77 punktów wyższy niż w krajach, gdzie wykorzystuje się inne techniki emisji programów obcojęzycznych. Autorzy uważają, że różnice w poziomie znajomości języka angielskiego są w dużej mierze wynikiem stosowania napisów w telewizji publicznej. Oceniają, że ten pozytywny wpływ napisów telewizji porównywalny jest do 4-20 lat szkolnej edukacji językowej.

Niewątpliwie programy z napisami wspomagają rozwój słownictwa, co potwierdzają badania. Fakt, że dana informacja pojawia się aż trzykrotnie (jako wypowiedź, jako tekst i jako obraz) i jest przetwarzana przez różne zmysły, jest bardzo korzystny z punktu widzenia wzbogacania zasobu leksykalnego, gdyż ułatwia zapamiętanie nowych słów (Kooistra i Beentjes, 1999: 53). Napisy dają widzowi możliwość natychmiastowej kontekstualizacji danego słowa, co istotnie wspiera proces przyswajania nowych słów i zwrotów (Canning-Wilson, 2000).

Napisy w programach obcojęzycznych doskonale nadają się także do rozwijania umiejętności związanych z językiem mówionym, tzn. słuchania i mówienia. Umiejętności te są powszechnie uważane za najtrudniejsze do opanowania przez uczniów, a także najbardziej wymagające z punktu widzenia nauczyciela (Zanón, 2006: 45). Filmy z oryginalnym dźwiękiem dają możliwość osłuchania się z językiem obcym, z różnymi akcentami, uczą poprawnej wymowy oraz pomagają w wykształceniu umiejętności wyodrębniania słów w wypowiedzi ustnej, co zazwyczaj stanowi duży problem dla uczniów (Kooistra i Beentjes, 1999: 53).

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie czy napisy wspomagają rozwój wiedzy gramatycznej. Niektóre badania wykazują mały wpływ napisów w tej kwestii (d'Ydewalle i Pavakanun 1997), podczas gdy inne dowodzą, że jest on znaczący (Micola, Bris i Banal-Estañol, 2009: 1).

Oprócz wspierania procesu przyswajania języków obcych napisy mają też inne zalety:

- pozwalają docenić wartość artystyczną filmu, bo to oryginalne dialogi stanowią o jego atmosferze, natomiast dubbing lub lektor stanowią ingerencję w pierwotną strukturę dzieła,
- przeciwdziałają wykluczeniu społecznemu, bo umożliwiają dostęp do pełnej oferty telewizji publicznej osobom niesłyszącym i niedosłyszącym (problem całkowitej lub częściowej utraty słuchu dotyka ponad 83 mln ludzi w Europie),
- w sytuacji spadku poziomu czytelnictwa<sup>48</sup> napisy stają się powoli jedną z nielicznych sposobności do obcowania ze słowem pisanym (konferencja „Subtitling for better understanding”, 2010).

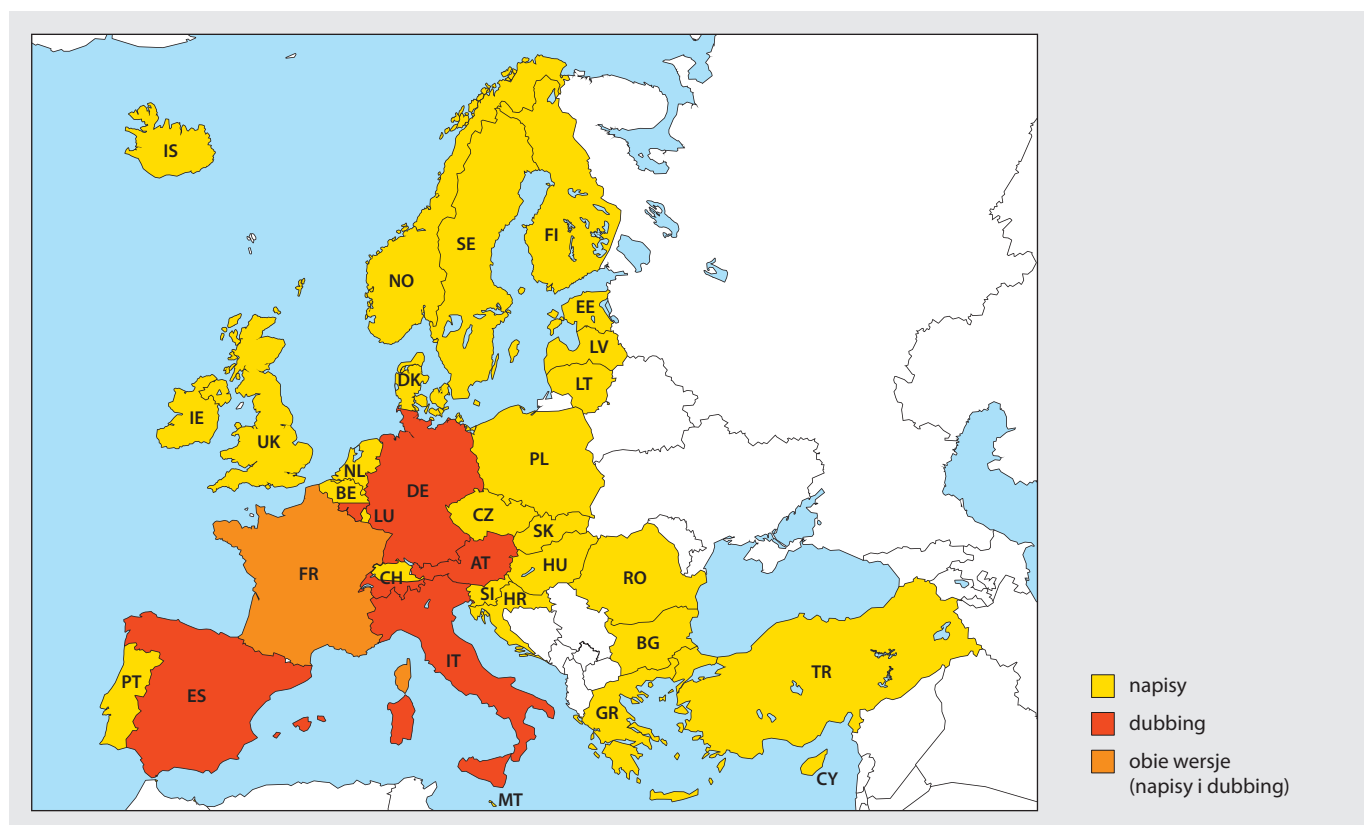
### 5.2.2. Dubbing czy napisy – przegląd praktyk w krajach europejskich

W 2007 r. opublikowano raport końcowy z badania *Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages* zleconego przez KE, a wykonanego przez Media Consulting Group, dotyczącego przeglądu sytuacji w 33 krajach (w 27 krajach UE, trzech państwach Europejskiego Obszaru Gospodarczego – Islandii, Norwegia i Liechtensteinie oraz Szwajcarii, Chorwacji i Turcji) (Komisja Europejska, 2011c). Rysunek 25. przedstawia wyniki w odniesieniu do programów obcojęzycznych emitowanych w kinach.

<sup>48</sup> W badaniu czytelnictwa przeprowadzonym na zlecenie Biblioteki Narodowej jesienią 2010 r. aż 56% Polaków przyznało, że w 2010 r. nie miało kontaktu z jakąkolwiek książką (w tym poradnikiem, słownikiem, albumem, encyklopedią, książką umieszczoną w Internecie). W podobnych badaniach przeprowadzonych w Czechach i we Francji wskaźnik ten wynosi odpowiednio 17% i 31%. Wśród respondentów, którzy nie przeczytali ani jednej książki aż 25% osób ma wykształcenie wyższe, 33% to uczniowie i studenci, 36% osób to kierownicy i specjaliści, a 50% osób jest zatrudnionych w administracji publicznej i usługach.



Rysunek 25. Techniki emisji programów obcojęzycznych w kinach

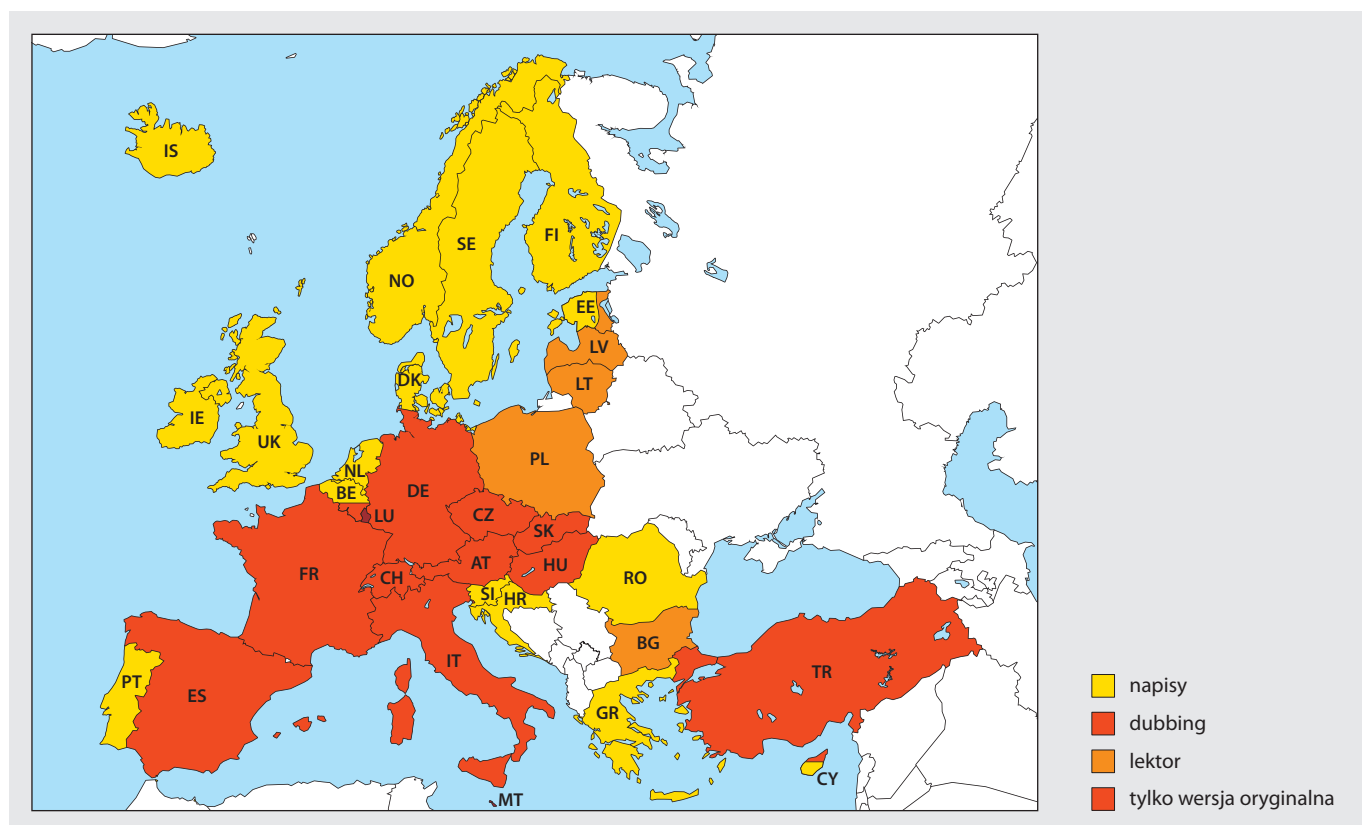


Źródło: Komisja Europejska, 2011c

W zdecydowanej większości badanych krajów w kinowych wersjach filmy są emitowane z napisami. Dubbing jest dominującą techniką emisji jedynie w Hiszpanii (w 2009 r. 53% filmów europejskich oraz 69% filmów amerykańskich zostało wyemitowanych wyłącznie z dubbingiem), Włoszech (89% filmów europejskich i 63% filmów amerykańskich zostało wyemitowanych wyłącznie z dubbingiem), Francuskiej Wspólnocie Belgii oraz francusko- i włoskojęzycznej części Szwajcarii. Ta technika jest również stosowana w Austrii i Niemczech, choć emisja filmów z napisami zyskuje tam na popularności. Także we Francji dubbing wciąż jest powszechnie stosowany, choć filmy kinowe są zazwyczaj dostępne również w wersji z napisami. Ograniczeniem dla popularyzacji napisów we Francji jest fakt, że jedynie bardzo mała część kin wyświetla dany film w dwóch wersjach (dubbing i napisy) – 3,5% w przypadku filmów europejskich i 2,3% w przypadku filmów amerykańskich. Również Węgry, kraj z silnymi tradycjami dubbingowymi, zmienił technikę emisji filmów obcojęzycznych w zasadzie całkowicie na wersję z napisami. Czesi są w trakcie wprowadzania analogicznych zmian, w 2009 r. wszystkie kinowe filmy europejskie oraz 75% filmów amerykańskich zostało wyświetlonych z napisami.

Rysunek 26. przedstawia strategię emisji programów obcojęzycznych przyjęte w poszczególnych krajach w odniesieniu do telewizji publicznych.

Rysunek 26. Techniki emisji programów obcojęzycznych w telewizji

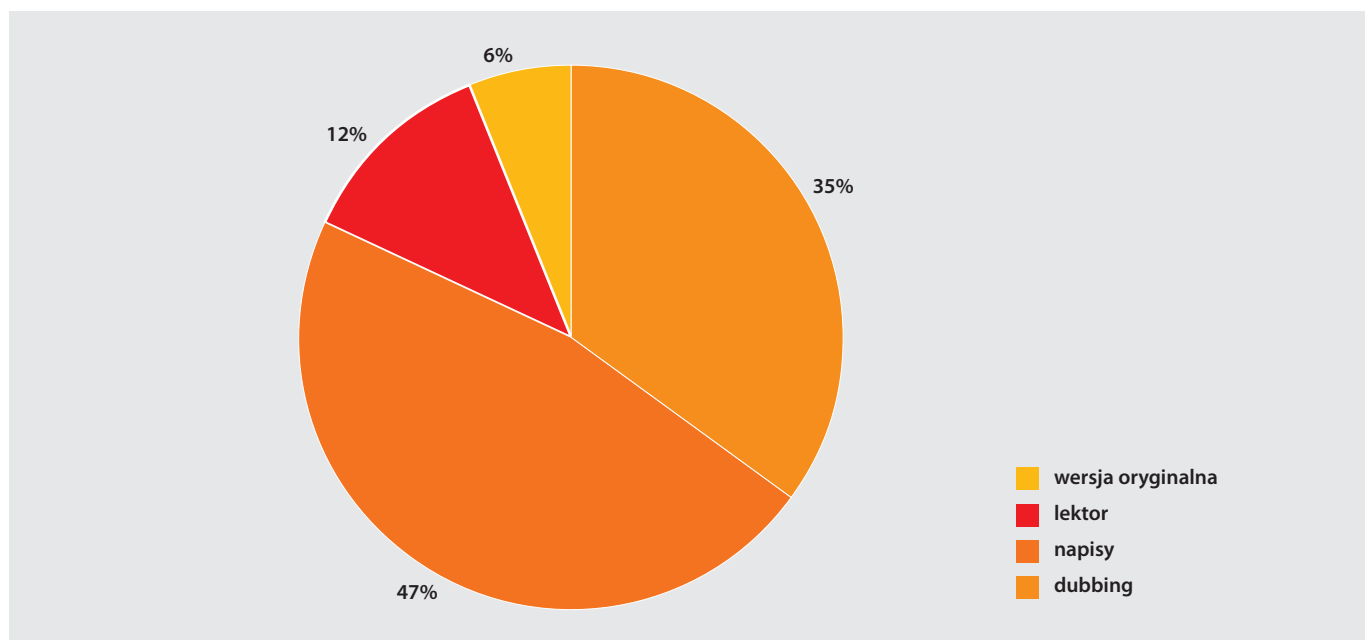


Źródło: Komisja Europejska, 2011c

W czternastu z badanych państw filmy obcojęzyczne są wyświetlane z napisami. Nieco mniej, bo dziesięć państw, powszechnie stosuje dubbing. Wreszcie, w czterech z badanych państw europejskich wiodącą techniką emisji jest wersja lektorska. Dodatkowo w Estonii ok. jedna trzecia programów obcojęzycznych jest emitowana z lektorem, a pozostałe z napisami. Malta i Luksemburg stanowią odrębną kategorię; ze względu na wielojęzyczność swoich obywateli emitują tylko filmy w wersji oryginalnej, bez napisów, lektora czy dubbingu.

Patrząc na rysunek 26. można odnieść mylne wrażenie, że dominującą techniką emisji filmów obcojęzycznych w telewizji w Europie jest dubbing. Dzieje się tak, ponieważ dubbing pozostaje dominującą techniką w większości państw zachodnich, które na mapie tworzą zwarty blok. Ponadto są to w większości państwa o dużej powierzchni, co potęguje wrażenie powszechności dubbingu. Natomiast państwa stosujące napisy nie tworzą jednorodnej grupy ani pod względem geograficznym, ani rodzajem emitowanych napisów (np. w Belgii, Finlandii i Luksemburgu dostępne są napisy w więcej niż jednej wersji językowej). Rysunek 27. pokazuje procentowy udział 33 badanych państw (34 wspólnoty językowe; dane przedstawione na rys. 27. dotyczą 32 państw oraz Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnoty Belgii, które zostały uwzględnione jako oddzielne jednostki) w poszczególnych technikach emisji filmów obcojęzycznych.

Rysunek 27. Procentowy udział poszczególnych technik emisji programów obcojęzycznych w telewizji w odniesieniu do wybranych 33 państw europejskich



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Komisja Europejska, 2011c

Okazuje się, że jeśli chodzi o liczbę państw stosujących poszczególne techniki emisji, najwięcej z nich stosuje napisy, a dubbing stosowany jest powszechnie w jednej trzeciej krajów. Z drugiej strony, jeżeli weźmiemy pod uwagę liczbę obywateli stykających się w życiu codziennym z poszczególnymi technikami emisji, to znowu dominuje dubbing. Niemniej bez względu na to czy weźmiemy pod uwagę liczbę państw czy liczbę obywateli, Polska pozostaje w nielicznej grupie czterech państw emitujących wersję lektorską filmów obcojęzycznych. W rzeczywistości ta grupa jest jeszcze mniejsza, ponieważ w Bułgarii stosuje się technikę, którą można by określić mianem pół-dubbingu: w każdym filmie wykorzystuje się głosy ok. 5-7 aktorów. Zatem lektor w takiej postaci, jaka jest nam powszechnie znana, występuje w zasadzie jedynie w Polsce, Litwie i na Łotwie. Ta technika jest również w mniejszym stopniu wykorzystywana w Estonii, gdzie mniej więcej jedna trzecia programów jest emitowana z lektorem, a pozostałe z napisami<sup>49</sup>.

Kluczowe decyzje w kwestii dubbingu lub napisów, które wyznaczyły kurs na całe dziesięciolecie zapadły w latach 30. poprzedniego wieku. Można wyróżnić trzy główne powody, dla których kraje decydowały się na przyjęcie techniki napisów w języku ojczystym lub dubbingu (Micola, Bris i Banal-Estañol, 2009: 6-7). Po pierwsze, państwa, których język narodowy ma mały zasięg terytorialny były zmuszone ze względów ekonomicznych zrezygnować z kosztownego dubbingu na rzecz znacznie tańszych napisów. Po drugie, w systemach totalitarnych, które narodziły się w Europie w latach 30. dyktatorzy byli przekonani, że użycie języka narodowego przyczyni się do umocnienia poczucia przynależności i dumy narodowej, przez co decydowano się na dubbing. Wreszcie po trzecie, dla wielu Europejczyków głównym wyznacznikiem przynależności kulturowej jest właśnie język, co przemawia za dubbingiem. Do dziś w niektórych państwach, zwłaszcza we Francji, podejmowane są liczne wysiłki na rzecz zachowania czystości kulturowej i uniknięcia wpływów obcych kultur, a zwłaszcza kultury amerykańskiej.

Jeśli chodzi o emisję programów obcojęzycznych w telewizjach publicznych, w odróżnieniu od sytuacji w kinach, tu zmiany są znikome. Od czasu zakończenia II wojny światowej żaden z krajów OECD nie zaniechał emisji programów z dubbingiem w telewizji na rzecz napisów (Micola, Bris i Banal-Estañol, 2009: 2). Dlatego też techniki emisji filmów obcojęzycznych w kinach tylko częściowo pokrywają się z tymi stosowanymi w telewizji publicznej.

<sup>49</sup> Na rysunku 27. Estonię zakwalifikowano do grupy państw emitujących napisy.

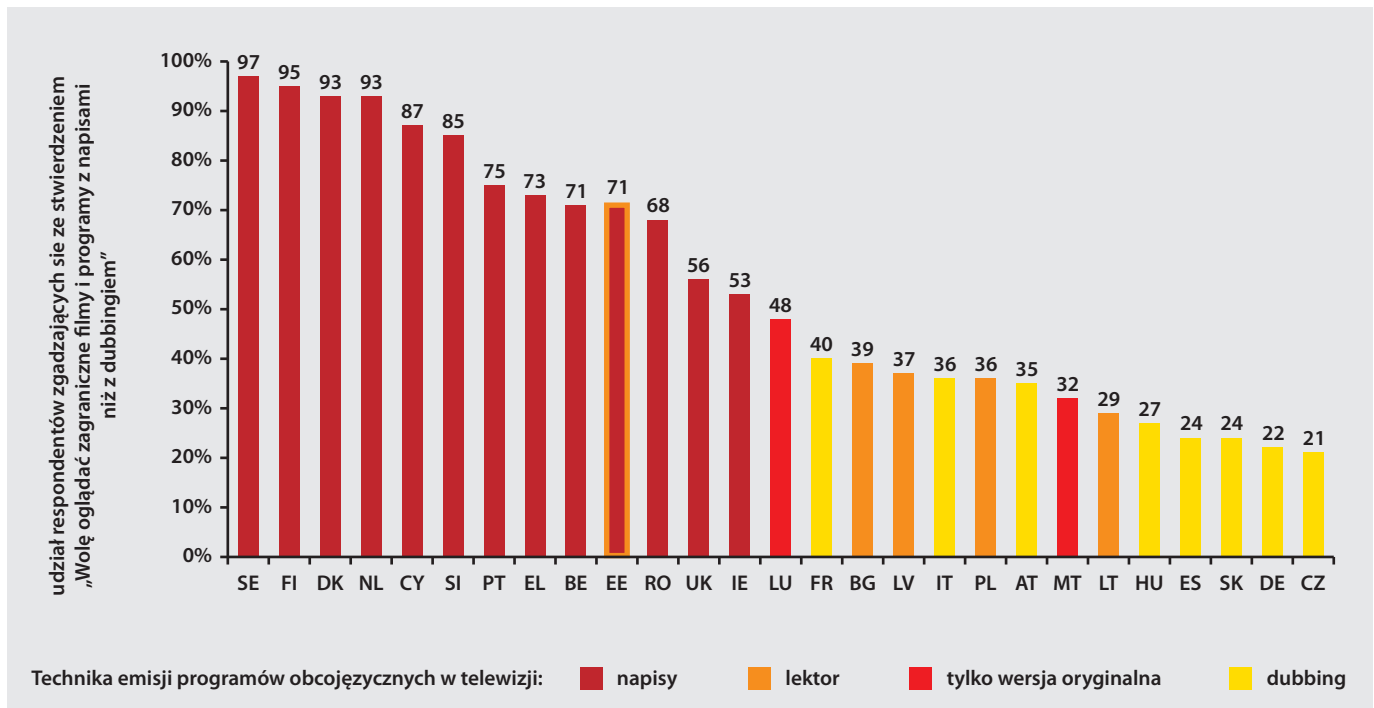
## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

### 5.2. Potencjał edukacyjny wykorzystania napisów w obcojęzycznych programach telewizyjnych

#### 5.2.3. Poparcie społeczne dla różnych technik emisji programów obcojęzycznych w Polsce i innych krajach europejskich

Najbardziej aktualne dane dotyczące poparcia Europejczyków dla napisów w telewizji pochodzą z badania *Europejczycy i ich języki* przeprowadzonego wiosną bieżącego roku (Komisja Europejska, 2012c). Rysunek 28. przedstawia procentowy udział mieszkańców poszczególnych krajów, którzy stwierdzili, że wolą oglądać filmy z napisami niż z dubbingiem.

Rysunek 28. Procentowe poparcie Europejczyków dla stwierdzenia „Wolę oglądać zagraniczne filmy i programy z napisami niż z dubbingiem”



Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2011c, 2012c

Wśród krajów, które emitują w telewizji programy obcojęzyczne z napisami tylko w Wielkiej Brytanii i Irlandii poparcie społeczne dla napisów wynosi mniej niż 60%. We wszystkich pozostałych krajach z tej grupy co najmniej dwie trzecie obywateli deklaruje poparcie dla napisów, a w krajach skandynawskich (w Szwecji, Finlandii, Danii) i w Holandii nawet ponad 90%. Natomiast w grupie państw stosujących dubbing lub lektora w telewizyjnych wersjach filmów zagranicznych poparcie dla napisów jest nie większe niż 40%. Co ciekawe, we Francji, która stopniowo popularyzuje napisy w kinach, poparcie dla tej techniki emisji programów zagranicznych jest najwyższe spośród wszystkich państw o tradycjach dubbingowych, a dla porównania w Niemczech, które podejmują podobne działania jak Francja, poparcie dla napisów wyraża tylko co piąty badany.

Trzeba jednak zaznaczyć, że porównując wyniki badania Eurobarometru z 2012 r. z wynikami poprzedniej edycji tego badania z 2005 r., widać wyraźnie, że Europejczycy są coraz bardziej pozytywnie nastawieni do napisów. Poparcie dla tej techniki emisji wzrosło w UE średnio z 37% (UE25) na 44% (UE27). Szczególnie duży wzrost obserwujemy w Austrii (o 15%), Węgrzech (o 12%), Bułgarii (o 11%) oraz Irlandii (o 10%), natomiast spadek poparcia zanotowano jedynie na Malcie (o 11%), Łotwie (o 4%), w Hiszpanii (o 3%) oraz Danii (o 1%).

Wydaje się, że mieszkańcy tych państw, w których napisy są powszechną techniką emisji programów obcojęzycznych, dostrzegają ich zalety i są zadowoleni z obecnego stanu rzeczy. Natomiast ci Europejczycy, którzy na co dzień mają do czynienia z dubbingiem lub lektorem, obawiają się wprowadzenia napisów i są im przeciwni. W większości przypadków przywiązanie do określonej techniki

## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

### 5.2. Potencjał edukacyjny wykorzystania napisów w obcojęzycznych programach telewizyjnych

emisji wynika z wieloletniej tradycji. Wszystko to składa się na obraz przedstawiony na rysunku 28. Trudno wpłynąć na preferencje osób, które od dzieciństwa są przyzwyczajone do określonego rodzaju przekazu w telewizji. Obecny stan rzeczy jest jeszcze dodatkowo utrwalany przez stacje telewizyjne, które w obawie o spadek oglądalności nie są chętne podejmowaniu prób wprowadzania napisów. W Polsce decyzja o emisji programów w wersji z lektorem była podyktowana ograniczeniami technologicznymi (znaczny procent widzów posiadających w domu mały ekran) i miała być jedynie rozwiązaniem tymczasowym. Społeczeństwo przyzwyczało się jednak do tej metody i wciąż deklaruje silne przywiązanie do niej. Tabela 18. pokazuje wyniki pięciu badań przeprowadzonych po 2000 r. w Polsce przez różne agencje badawcze<sup>50</sup>.

Tabela 18.

Badania opinii publicznej dotyczące poparcia dla poszczególnych technik emisji programów obcojęzycznych przeprowadzone w Polsce po 2000 r.

rok	zlecniodawca	poparcie dla lektora	poparcie dla dubbingu	poparcie dla napisów
2002	Canal Plus	50,2%	43,4%	8,1%
2007	BBC Prime	52%	43,5%	4,5%
2007	TVP	45%	45%	4%
2008	Dziennik	-*	-*	19%

\* – brak dostępnych danych

Źródło: Bogucki, 2004: 69; Szarkowska: 2009: 187; Dziennik z dn. 21.08.2008

W ciągu ostatniego dziesięciolecia około połowa Polaków deklaruje przywiązanie do lektora, a nieco mniejsza część społeczeństwa opowiadała się za dubbingiem, który do tej pory jest w Polsce bardzo mało popularny, nie licząc filmów animowanych i programów dla dzieci. Poparcie dla napisów w większości zamykało się w przedziale 4-10%. Co znamienne, w badaniu z 2002 r. aż 72,1% Polaków zapytanych o najgorszą technikę emisji programów zagranicznych wskazało właśnie napisy. Sytuacja jednak powoli się zmienia i badanie z 2008 r. wykazało, że prawie co piąty Polak popiera wprowadzenie napisów, a w grupie osób do 29 roku życia poparcie to sięga 30%. Opierając się między innymi na wyniku tego badania, *Dziennik* przeprowadził w 2008 r. kampanię promującą napisy w telewizji publicznej, która jednak nie zakończyła się sukcesem. Po wyemitowaniu kilkunastu odcinków serialu dla młodzieży oraz kilku filmów fabularnych napisy na dobre zniknęły z publicznej telewizji ze względu na niską oglądalność programów emitowanych w ten sposób. Pozostaje mieć nadzieję, że podejmowane będą kolejne próby wprowadzenia napisów, ponieważ zmiana postaw społecznych jest procesem długotrwałym. Na przykład w Holandii już w 1997 r. 70% społeczeństwa opowiadało się za napisami (Danan, 2004: 72), więc obecne ponad 90-procentowe poparcie jest naturalnym wzrostem. Decyzje podejmowane na poziomie centralnym, jeśli nawet początkowo negatywnie odbierane przez społeczeństwo, z czasem zmieniają nastawienie obywateli, którzy ostatecznie są w stanie dostrzec ich pozytywne skutki.

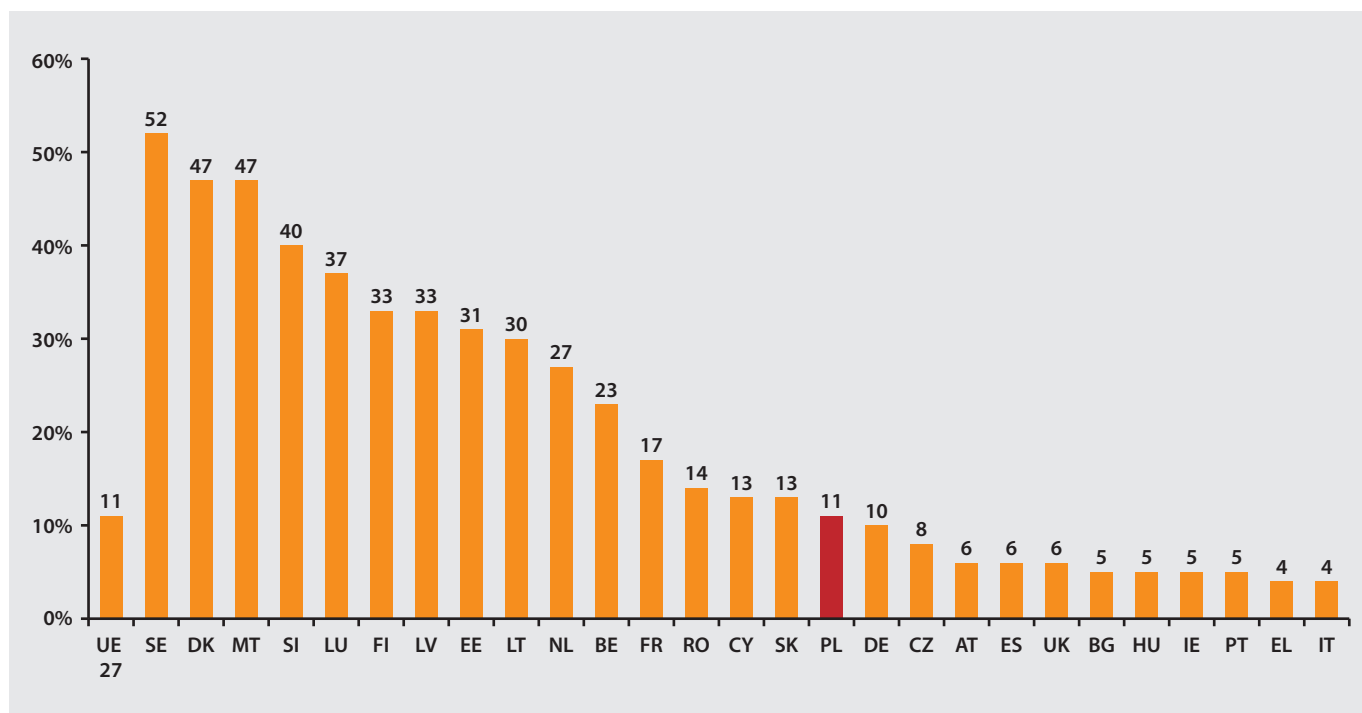
Rysunek 29. pokazuje, jak powszechne wśród Europejczyków jest uczenie się języków przez oglądanie telewizji/filmów lub słuchanie radia. Popularność takiego sposobu nauki wśród Polaków wynosi 11%, co odpowiada średniej dla krajów UE. Nauka przy wykorzystaniu radia lub telewizji/filmów cieszy się największą popularnością w Szwecji, Danii i na Malcie, a więc krajach, gdzie programy obcojęzyczne w telewizji są emitowane z napisami. Uwagę zwraca duża popularność tego sposobu nauki języków na Łotwie i Litwie, mimo że w tych krajach, podobnie jak w Polsce, programy w telewizji są emitowane z lektorem.

<sup>50</sup> Należy zaznaczyć, że wyniki nie są ze sobą w żaden sposób porównywalne, ponieważ badania były prowadzone na różnej próbie i przy użyciu różnych technik, a zestawienie ma jedynie charakter poglądowy.

## 5. Rola mediów w uczeniu się języków

### 5.2. Potencjał edukacyjny wykorzystania napisów w obcojęzycznych programach telewizyjnych

Rysunek 29. Powszechność oglądania telewizji / filmów lub słuchania radia jako sposobu nauki języków w deklaracjach Europejczyków



Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2012c

Mimo że Polacy raczej rzadko uczą się w ten sposób, to wyniki przytaczanego już badania z 2008 r. realizowanego na zlecenie *Dziennika* pokazały, że mają wysoką świadomość potencjału edukacyjnego napisów. Aż 70% badanych było zdania, że wprowadzenie programów w wersji z napisami w telewizji publicznej podniosłoby poziom anglojęzyczności. Z drugiej strony, w tym samym badaniu jedynie 19% badanych popierało wprowadzenie obcojęzycznych programów z napisami. Być może różnica ta wynika z faktu, że w mentalności Polaków oglądanie telewizji postrzegane jest jedynie jako forma rozrywki. Potencjał edukacyjny napisów, choć wysoki, jest nie do pogodzenia z wizją „telewizji relaksującej”, bo konieczność czytania tekstu podczas oglądania filmu stanowi niepotrzebny wysiłek. Napisy są postrzegane jedynie w kategorii uczenia się intencjonalnego. Wydaje się, że w tej sytuacji należałoby wykorzystać świadomość wartości edukacyjnej napisów wśród Polaków, a jednocześnie zwrócić uwagę na uczenie się incydentalne, a także pokazać społeczeństwu, przez odpowiednie kampanie, że nauka może być zabawą, rozrywką. Dodatkowo, niechęć do napisów może wynikać z pewnych mitów, które wokół nich narosły, a które nie znajdują potwierdzenia w badaniach. Borell (2000) przeprowadził badanie, które pokazało, że:

- czytanie napisów nie jest czynnością czasochłonną – zajmuje jedynie ok. 5% czasu trwania filmu,
- czytanie napisów nie stanowi dużego obciążenia dla świadomości, ponieważ może stać się czynnością niemal całkowicie zautomatyzowaną,
- czytanie napisów nie wpływa negatywnie ani na faktyczne zrozumienie treści filmu, ani na poczucie spójności filmu,
- pomimo symultanicznie zachodzących trzech procesów umysłowych (obserwowanie obrazu, słuchanie kwestii aktorów i czytanie napisów) nie dochodzi do zakłócania jednego procesu przez drugi – czytanie napisów w trakcie oglądania filmu nie skutkuje pominięciem treści audiowizualnych.

### 5.3. Wnioski

Idea uczenia się przez całe życie ma ogromne znaczenie w przypadku uczenia się języków obcych, a rolą państwa jest zachęcanie swoich obywateli do wdrażania tej idei w życie. Media masowe mają do odegrania szczególną rolę na różnych etapach nauki języków.

Odpowiednie kampanie podkreślające nie tylko zalety posiadania wysokich kompetencji językowych, ale także korzyści wynikających z samego procesu uczenia się języków mogłyby zwiększyć zainteresowanie językami obcymi wśród różnych grup wiekowych Polaków. Wyniki badań pokazują, że elementem zniechęcającym do podjęcia nauki są mity, które narosły wokół uczenia się języków. Ze względu na szeroki krąg odbiorców to właśnie media mają szansę przeciwdziałać pogłębianiu fałszywego wyobrażenia o tym, jak wygląda nauka języków obcych.

Oprócz potrzeby przeprowadzenia stosownych kampanii społecznych promujących uczenie się języków, na pierwszy plan wysuwają się dwie kluczowe inicjatywy, które są z powodzeniem realizowane w innych państwach europejskich, a które w Polsce wciąż nie są podejmowane. Po pierwsze, chodzi o stworzenie przez władze oświatowe portalu zawierającego bazę materiałów dydaktycznych do nauki języków obcych dla poszczególnych grup wiekowych. Po drugie, jak pokazują wyniki badań, oglądanie programów obcojęzycznych z napisami może stanowić efektywny sposób uczenia się języków obcych. Obecność w ofercie telewizji publicznej programów obcojęzycznych emitowanych z napisami, umożliwi obywatelom tzw. incydentalne uczenie się języków. Czas przeznaczony na wypoczynek podczas oglądania filmów obcojęzycznych staje się jednocześnie czasem stałej ekspozycji na język obcy. Wbrew powszechnym wyobrażeniom, czytanie napisów może stać się czynnością niemal całkowicie automatyczną i w związku z tym nie wpływa na zrozumienie treści filmu przez widza. Obecnie Polacy nie mają dostępu do programów z napisami w telewizji publicznej, ale planowana na rok 2014 pełna cyfryzacja TVP może stanowić przełom w tej kwestii, ponieważ da ona możliwość wprowadzenia wyboru techniki emisji. Możliwość indywidualnego wyboru techniki emisji jest szczególnie istotna w sytuacji, kiedy znaczna część społeczeństwa deklaruje niechęć do napisów. Nie oznacza to oczywiście, że należy zarzucić ideę informowania społeczeństwa o korzyściach płynących z oglądania filmów z napisami i zachęcania do takiej formy nauki języka. Dla osób, które wychowały się w tradycji emisji filmów obcojęzycznych z lektorem, przejście na napisy wydaje się zmianą nie do zaakceptowania, ale tylko przez nieustanne podkreślanie walorów napisów (i to nie tylko walorów edukacyjnych), można wpłynąć na zmianę postaw w społeczeństwie. Warto również sygnalizować, że napisy nie są przeznaczone wyłącznie dla widzów dorosłych, ale mogą z nich z powodzeniem korzystać również dzieci. Komorowska (2008) uważa wręcz, że napisy powinny pojawić się najpierw właśnie w bajkach, ponieważ „w ten sposób będziemy wychowywać nowe pokolenie w przyzwyczajeniu do napisów”.

## 6. Podsumowanie i rekomendacje

Choć rozwiązania przyjęte w poszczególnych krajach wpisują się w ogólne rekomendacje UE i Rady Europy w kwestii polityki językowej, to na poziomie szczegółów są zróżnicowane. Różnice te wynikają z odmiennych kontekstów społecznych, ekonomicznych i kulturowych a także bezpośrednich celów, zasięgu i pozycji języka ojczystego, a często również tradycji nauczania języków obcych. Jednak polityka językowa każdego kraju powinna być procesem przemyślanym i planowanym z dużym wyprzedzeniem, na podstawie danych empirycznych.

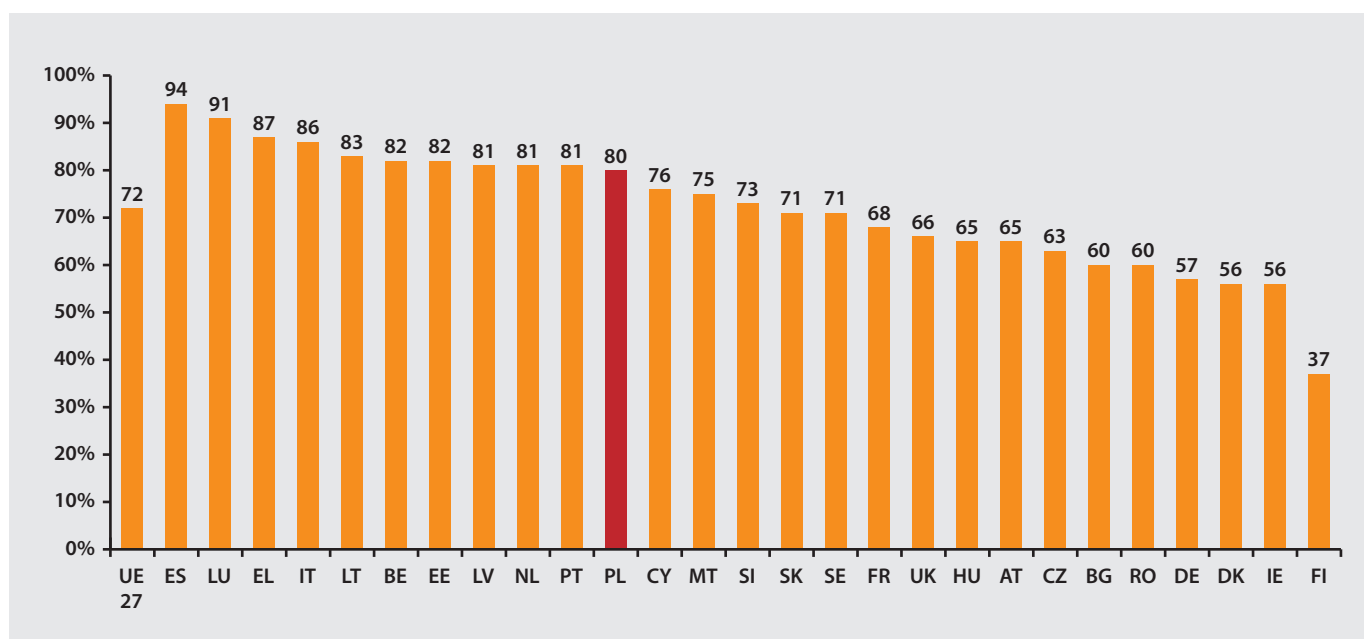
Szczególnie istotne jest, aby w trakcie wyznaczania kamieni milowych w polityce językowej pamiętać, że nie jest ona oderwana od innych dziedzin życia, lecz wprost przeciwnie – bardzo silnie z nimi związana. Znajomość języków przekłada się na korzyści ekonomiczne, poszerza dostęp do informacji oraz szeroko pojętej kultury, a zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do bezpłatnej edukacji językowej na wysokim poziomie jakości nauczania jest obowiązkiem każdego państwa, gdyż stanowi działanie na rzecz równości i spójności społecznej. Kompetencje językowe stanowią integralną część umiejętności niezbędnych obywatelom dla osiągnięcia rozwoju zawodowego oraz państwom dla osiągnięcia rozwoju oraz sukcesu ekonomicznego.

Oprócz właściwego planowania procesu nauczania języków obcych w szkolnictwie publicznym równie istotne jest promowanie korzyści płynących z nauki języków we wszystkich grupach wiekowych oraz środowiskach. Wydaje się, że w Polsce warunki do intensywnego promowania uczenia się języków są wyjątkowo korzystne. Według danych z 2012 r. (Komisja Europejska, 2012c) Polska znalazła się w grupie krajów, w których co najmniej 80% społeczeństwa stwierdziło, że każdy obywatel UE powinien umieć porozumiewać się w więcej niż jednym języku oprócz języka ojczystego (rys. 30.). Biorąc pod uwagę tak wysoką świadomość społeczną znaczenia wielojęzyczności wydaje się, że odpowiednio przygotowana kampania społeczna promująca języki, trafiająca zarówno do osób wciąż pozostających w systemie edukacji obowiązkowej, jak i do osób pracujących, ma ogromne szanse na powodzenie. Oczywiście jednorazowe wydarzenie nie jest w stanie zmienić mentalności społecznej i w krótkim czasie odmienić statystyk liczby osób uczących się języków, ale może być pierwszym krokiem w tym kierunku. Kluczowe wydaje się dotarcie zwłaszcza do wymienionych dwóch grup. Po pierwsze do uczniów, przede wszystkim na początkowych etapach cyklu edukacyjnego oraz do uczącej się młodzieży, a po drugie do osób pracujących, które języków uczą się głównie przez edukację nieformalną i pozaformalną. Docierając do najmłodszych poprzez rodziców świadomych znaczenia języków oraz kompetentnych i zaangażowanych nauczycieli możliwe jest wpłynięcie na ich postawy i zaszczepienie im idei wielojęzyczności już na początku ich drogi edukacyjnej. Jeśli chodzi o tę drugą grupę, to należy uświadomić wszystkim, którzy pozostają poza formalnym systemem kształcenia, że po pierwsze, naukę języka czy języków można rozpocząć na każdym etapie życia, a po drugie, że edukacja nieformalna i pozaformalna mogą być tak samo wartościowe, jak ta formalna. Spełnienie tego drugiego warunku, ogromnie ważnego z perspektywy uczenia się przez całe życie, nie jest tylko kwestią zmiany mentalności, ale wpłynięcia na kształt rzeczywistości przez państwo. Można starać się podnosić wartość edukacji nieformalnej i pozaformalnej w oczach uczących się dopiero wtedy, kiedy samo państwo zacznie uznawać ich wartość i znaczenie.



## 6. Podsumowanie i rekomendacje

Rysunek 30. Procentowe poparcie Europejczyków dla stwierdzenia „Každy obywatel UE powinien znać więcej niż jeden język oprócz języka ojczystego”



Źródło: opracowanie własne na podstawie Komisja Europejska, 2012c

W ostatnich latach podjęto w Polsce cały szereg działań skierowanych na poprawę jakości i efektywności kształcenia językowego, które są w dużej mierze związane z wejściem w życie nowej podstawy programowej (MEN, 2009) od września 2009 r. Jedną z istotniejszych zmian było wprowadzenie obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego od 7. roku życia oraz wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka obcego od 13 lat. Co więcej, zadbano również o ciągłość kształcenia językowego, gdyż w podstawie programowej wyraźnie podkreślono, że gimnazjum ma obowiązek zapewnić swoim uczniom dalszą naukę języka obcego, który był nauczany w szkole podstawowej. Wszystkie te zmiany gwarantują, że w trakcie obowiązkowej nauki szkolnej w pełnym wymiarze godzin wszyscy uczniowie będą się uczyć pierwszego języka obcego przez 9 lat i drugiego przez co najmniej 3 lata. Co więcej, języki obce obecne są nie tylko na egzaminie maturalnym, ale także na egzaminie gimnazjalnym. Wyrazem dbałości o poprawę jakości nauczania języków obcych jest również obowiązek podziału zespołów klasowych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na grupy zgodnie z poziomem zaawansowania językowego oraz zwiększenie liczby godzin przypadających na naukę języków obcych na poszczególnych etapach edukacji. Niemniej wciąż pozostają obszary związane z realizacją polityki językowej w Polsce, które wymagają podjęcia pewnych inicjatyw. Poniżej przedstawiono szereg rekomendacji, które skupiają się na tych właśnie obszarach.

### Rekomendacje

- upowszechnianie edukacji przedszkolnej, dzięki czemu coraz większa liczba dzieci będzie mogła zetknąć się z językami obcymi już w bardzo wczesnym wieku,
- zachęcanie szkół do poszerzania oferty językowej oraz motywowanie uczniów do uczenia się różnych języków obcych,
- przeorganizowanie procesu nauczania języków obcych w kierunku większej specjalizacji i osadzenia nauczania w określonym kontekście, np. poprzez kursy językowe związane z konkretnymi zawodami w szkołach zawodowych i wyższych oraz wprowadzenie zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego w szkolnictwie zawodowym,
- utworzenie na poziomie centralnym (władz oświatowych) internetowej bazy materiałów dydaktycznych do nauki języków obcych,
- zwiększanie mobilności wśród różnych grup uczniów i studentów (staże i praktyki za granicą dla studentów szkół o profilu zawodowym),

## 6. Podsumowanie i rekomendacje

- podjęcie działań na poziomie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nastawionych na zachęcanie uniwersytetów do podjęcia bardziej aktywnych działań na rzecz umiędzynarodawiania polskiego systemu edukacji,
- rozwijanie rzeczywistej różnorodności Polaków przez wprowadzenie obowiązkowej nauki dwóch języków obcych na studiach,
- cykliczne prowadzenie kampanii społecznych podkreślających wartość znajomości języków obcych oraz rozwiewających mity związane z uczeniem się języków,
- wspieranie sukcesywnego wprowadzania napisów przy emisji obcojęzycznych programów w telewizji publicznej, także w programach dla dzieci,
- zadbanie o stały dialog pomiędzy sektorem edukacji a rynkiem pracy = kształcenie na potrzeby rynku pracy,
- zbudowanie sieci wymiany dobrych praktyk pomiędzy instytucjami uczącymi języków obcych,
- opracowanie metod pomiaru i oceny kompetencji językowych związanych z konkretnymi zawodami lub środowiskami.

## 7. Literatura cytowana

Anderson, J. E., Wincoop, E. (2004). Trade costs. *Journal of Economic Literature* 42(2), 691-751.

Beacco, J. C., Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Dostępne w Internecie pod adresem: [www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide_En.pdf)

Bennett, M. J. (1997). How not to be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of language. W: A. E. Fantini (red.), *New Ways in Teaching Culture* (s. 16-21). Alexandria: TESOL.

Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszuk, S., Gębał, P., Janik-Płocińska, B., Marcinkiewicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2010). *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Bernacka-Langier, A., Janik-Płocińska, B., Kosowicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Piegat-Kaczmarzyk, M., Walczak, G., Rejmer, Z., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Bielenia-Grajewska, M. (2009). Teaching Business Communication in a Corporate Environment. W: H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching-Learning-Assessment* (s. 39-58). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Błachnio, A. (2011). *Research on Internationalisation and Mobility in VET. Materials, numbers and needs. The Polish National Report*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.inthemc-project.org/reports>

Błeszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Bogucki, Ł. (2004). The Constraint of Relevance in Subtitling. *Journal of Specialised Translation* 1, 69-85.

Borell, J. (2000). *Subtitling or dubbing? An investigation of the effects from reading subtitles on understanding audiovisual material*. Lund: Lund University. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.humlab.lu.se/resources/publications/studentpapers/Borell\\_00.pdf](http://www.humlab.lu.se/resources/publications/studentpapers/Borell_00.pdf)

Canning-Wilson, Ch. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal* VI(11). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video>

CEDEFOP (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego) (2009). *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.

CILT (The National Centre for Languages) (2006). *ELAN: Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. London, United Kingdom: CILT for the European Commission.

## 7. Literatura cytowana

- Coulmas, F. (1991). European integration and the idea of national language. W: F. Coulmas (red.), *A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries* (s. 1-44). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Council of European Communities and the Ministers of Education (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting with the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education* (16.30.00.00). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:NOT>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cybulska, K. (2009). Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym. W: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Translators' Journal* 49(1), 67-77.
- Deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego* (2002). Dostępne w angielskiej wersji językowej w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf)
- Dustmann, C. (1994). Speaking fluency, writing fluency, and earnings of immigrants. *Journal of population economics* 7(2), 133-156.
- d'Ydewalle, G., Pavakanun, U. (1997). Could enjoying a movie lead to language acquisition? W: T. Winterhoff Spurk, T. H. A. Van der Voort (red.), *New horizons in media psychology* (s. 145-155). Opladen, Germany: Westdeutscher Verlag.
- d'Ydewalle, G., Van de Poel, M. (1999). Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs. *Journal of Psychological Research* 28(3), 227-244.
- EurActiv (2009). Sweden admits Lisbon Agenda, failure'. Wydanie z 3 czerwca 2009 r. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.euractiv.com/priorities/sweden-admits-lisbon-agenda-failure/article-182797>
- European Centre for Modern Languages (2001). *Workshop report 2/2001. Incorporating intercultural competence in pre- and in-service language teacher training*. Graz, Austria.
- European Language Council (2001). *Language Studies in Higher Education: A Key contribution to European integration. Draft Declaration of the Members of the Scientific Committee of the Berlin European Year of Languages Conference (28-30 June 2001)*. Berlin: ELC.
- Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny (2009). *Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie wielojęzyczności* (2009/C 77/25). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:077:0109:0114:PL:PDF>
- Europejski Trybunał Praw Człowieka (1950). *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* (Dz. U. 1993 Nr 61, poz. 284, tekst scalony, 2010). Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/7B5C268E-CEB3-49A5-865F-06286BDB0941/0/POL\\_CONV.pdf](http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/7B5C268E-CEB3-49A5-865F-06286BDB0941/0/POL_CONV.pdf)

## 7. Literatura cytowana

Eurydice (2007). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/clil\\_pl.pdf](http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/clil_pl.pdf)

Eurydice (2008). *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Eurydice (2009). *Szkolnictwo wyższe w Europie 2009: postęp w realizacji Procesu Bolońskiego*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Eurydice (2012a). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice.

Eurydice (2012b). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice and Policy Support.

Extra, G., Gorter, D. (red.) (2008). *Multilingual Europe. Facts and Politics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Ferguson, G. (2006). *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fidrmuc, J., Fidrmuc, J. (2008). *Foreign Languages and Trade: What are you sinking about?* Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.fiw.ac.at/fileadmin/Documents/FOKO\\_II/FidrmucFidrmucpdf.pdf](http://www.fiw.ac.at/fileadmin/Documents/FOKO_II/FidrmucFidrmucpdf.pdf)

Fulton, O., Santiago, P., Edquist, Ch., El-Khawas, E., Hackl, E. (2007). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/eng/he/OECD\\_Tertiary\\_Reviews\\_POLAND\\_2007.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/eng/he/OECD_Tertiary_Reviews_POLAND_2007.pdf)

Gardt, A., Hüppauf, B. (red.) (2004). *Globalization and the future of German*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Ginsburgh, V. A., Prieto-Rodriguez, J. (2007). Returns to Foreign Languages of Native Workers in the EU. *Industrial & Labor Relations Review* 64(3), 599-618.

Global English Corporation (2007). *The Globalization of English Report: Globalization Accelerates Need for Business English Communication Skills*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.globalenglish.com/files/reports/GlobEng\\_ResearchSt\\_GlobEngRep\\_EN\\_US\\_FINAL.pdf](http://www.globalenglish.com/files/reports/GlobEng_ResearchSt_GlobEngRep_EN_US_FINAL.pdf)

Górska, M. (2011). Dziecko odmienne kulturowo w szkole. *Meritum*1(20), 21-29.

Grin, F. (1996a). Economic approaches to language and language planning: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language* 121(1), 1-16.

Grin, F. (1996b). The economics of language: survey, assessment and prospects. *International Journal of the Sociology of Language* 121(1), 17-44.

Grin, F. (2002). *Using language economics and education economics in language education policy*. Strasbourg: Council of Europe.

## 7. Literatura cytowana

Grin, F. (2006). Economic Considerations in Language Policy. W: T. Ricento (red.), *An Introduction in Language Policy* (s. 77-94). Maiden/Oxford: Blackwell.

Grin, F. (2007). *Current issues in the economics of language education*. Referat wygłoszony na Konferencji „Conference on Language and Education” 13.01.2007 r. Prezentacja multimedialna dostępna w Internecie pod adresem: <http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupes/elf/conferences/grin/ECOLINT-POPO-1.pdf>

Grin, F., Vaillancourt, F. (1997). The Economics of Multilingualism: Overview and Analytical Framework. *Annual Review of Applied Linguistics* 17, 43-65.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press. Wybrane fragmenty dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.francoisgrosjean.ch/myths\\_en.html](http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html)

Grupa Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego (2008). *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*. Bruksela: Komisja Europejska.

GUS (2006). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2007). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2008). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2009). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2010). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2011a). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2011b). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS (2012). *Wyniki narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Haarmann, H. (1991). Language politics and the New European identity. W: F. Coulmas (red.), *A Language Policy for the European Community: Prospects and Quandaries* (s. 103-120). New York, Berlin: Walter de Gruyters.

Harbig, A. M. (2007). *Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym*. Referat wygłoszony na IV ogólnopolskiej konferencji naukowo-dydaktycznej „Przez języki obce do sukcesu”. Ustroń, 20-22.04.2007 r. Tekst referatu dostępny w Internecie pod adresem: <http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/harbig.pdf>

Herdina, P., Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

## 7. Literatura cytowana

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72(3), 283-294.

Horwitz, E. (1999). Cultural and situation influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System* 27, 557-756.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Nowy Jork: Rotledge.

Jaroszewska, A. (2010). *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – zarys problematyki*. Referat wygłoszony na konferencji „Wczesna edukacja językowa”, Radom, 25.03.2009 r.

*Karta praw podstawowych Unii Europejskiej* (2007). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303PL.01000101.htm>

Kelo, M., Teichler, U., Wächter, B. (red.) (2006). *Eurodata: Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags - & Mediengesellschaft.

Keogh, K., A., Ní Mhurchú, J., O'Neill, H., Riney, M. (red.) (2009). *Many voices. Language policy and practice in Europe. Emerging challenges and innovative responses*. Brussels: CIDREE/DVO. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/7f03208da6a9820f96e0dad31975f7e.pdf>

Klein, C. (2007). The Valuation of Plurilingual Competences in an open European Labour Market. *International Journal of Multilingualism* 4(4), 262-281.

Kocór, M., Strzebońska, A. (2011). *Raport z badań pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Jakich pracowników potrzebują pracodawcy?* Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Komisja Europejska (1995). The White Paper on education and training *Teaching and learning – Towards the learning society*. Luxembourg: The Office for Official Publications of the European Communities. Wyd. polskie: Biała księga kształcenia i doskonalenia *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. (1997). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.

Komisja Europejska (2003). *Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działań 2004-2006*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=415%3Akomunikat-komisji-dla-rady-parlamentu-europejskiego-komitetu-ekonomiczno-spoecznego-i-regionow-&catid=104%3Amodzie-i-zagranica-wspopraczmidzynarodowa-unia-europejska&Itemid=140](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=415%3Akomunikat-komisji-dla-rady-parlamentu-europejskiego-komitetu-ekonomiczno-spoecznego-i-regionow-&catid=104%3Amodzie-i-zagranica-wspopraczmidzynarodowa-unia-europejska&Itemid=140)

Komisja Europejska (2005). *Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_pl.pdf)

Komisja Europejska (2006). *Special Eurobarometer 243. Europeans and their languages*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)

Komisja Europejska (2008a). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów Wielojęzyczność: atut dla Europy*

## 7. Literatura cytowana

*i wspólne zobowiązanie*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/languages/documents/2008\\_0566\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_pl.pdf)

Komisja Europejska (2008b). *Europa w Ruchu. Po europejsku. Języki w UE*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/pl.pdf>

Komisja Europejska (2008c). *New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf)

Komisja Europejska (2008d). Zielona księga *Migracja i mobilność: Wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:PL:PDF>

Komisja Europejska (2010a). *Flash Eurobarometer 304. Employers' perception of graduate employability*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf)

Komisja Europejska (2010b). *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_PL\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf)

Komisja Europejska (2011a). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf)

Komisja Europejska (2011b). *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report_en.pdf)

Komisja Europejska (2011c). *Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to entourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages. Final report*. EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://eacea.ec.europa.eu/lip/studies/documents/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling/rapport\\_final-en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/lip/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/rapport_final-en.pdf)

Komisja Europejska (2012a). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_pl.pdf)

Komisja Europejska (2012b). *Commission Staff Working Document Language competences for employability, mobility and growth. Accompanying the document: Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf)

Komisja Europejska (2012c). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

Komorowska, H. (2004). Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich. *Języki obce w szkole 2*, 38-45.



## 7. Literatura cytowana

- Komorowska, H. (2007). Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej. W: H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa* (s. 13-36). Warszawa: Academica.
- Komorowska, H. (2008). Napisy w telewizji nikogo nie dyskryminują. *Dziennik*, 30.07.2008. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/130775,napisy-w-telewizji-nikogo-nie-dyskryminuja.html>
- Komorowska, H. (2010). *Wielojęzyczność w Europie. Tendencje w polityce językowej Unii Europejskiej i Rady Europy a prace Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności*. Referat wygłoszony na konferencji „Komunikacja międzykulturowa: Języki integrują”. Warszawa, 27.09.2010 r.
- Komunikat z Brugii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011-2020* (2010). Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_pl.pdf)
- Koolstra, C. M., Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development* 47(1), 51-60.
- Krashen S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Ku, H., Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior and Organization* 75(2), 250-260.
- Kuppens, H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology* 35(1), 65-85.
- Lesley, D., Lindley, J. (2001). The impact of language ability on employment and earnings of Britain's ethnic communities. *Economica* 68, 587-606.
- Lewis, M. P. (red.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Tex.: SIL International. Wersja internetowa: <http://www.ethnologue.com/>
- LINEE (2010). *Challenges of Multilingualism in Europe. Core findings of the LINEE Network of Excellence. Final Report*. Bern: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern.
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Council of Europe, Directorate of Education and Languages, DGIV.
- Łuczak, A. (2009). ESP courses at universities: Preparing students for the challenges of the European market. W: H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching-Learning-Assessment* (s. 59-78). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Łuczak, J. (2009). *Polityka językowa Unii Europejskiej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Mackiewicz, W. (2002). *Plurilingualism in the European knowledge society*. Referat wygłoszony na konferencji „Lingue e produzione del sapere”. Università della Svizzera italiana. Dostępne w Internecie pod adresem: [www.celelc.org/docs/speech\\_final\\_website\\_1.doc](http://www.celelc.org/docs/speech_final_website_1.doc)
- Melitz, J. (2008). Language and foreign trade. *European Economic Review* 52, 667-699.

## 7. Literatura cytowana

- Micola, A. R., Bris, A., Banal-Estañol, A. (2009). *TV or not TV? Subtitling and English skills*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.econ.upf.edu/docs/papers/downloads/1156.pdf>
- Milward, B. (2003). *Globalisation?: Internalisation and Monopoly Capitalism: Historical Processes and Capitalist Dynamism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009). *Podstawa programowa z komentarzami (tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum)*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010). *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Spraw Zgranicznych (2011). *Program polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zgranicznych.
- Mollin, S. (2006). *Euro-English: Assessing Variety Status*. Gunter Tübingen: NarrVerlag.
- Moran, R. T., Harris, P. R., Moran, S. V. (2008). *Managing Cultural Differences: Leadership Skills and Strategies for Working in a Global World. Eighth Edition*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Nerrière, J. P. (2004). *Don't Speak English—Parlez Globish*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Newby, D., Allan, R., Feiner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007). *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Ostuch, W., Dwojak, A. (2009). Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem Romów małopolskich. W: Z. Górka, J. Więclaw-Michniewska (red.), *Badania i podróże krakowskich geografów. Tom IV*. Kraków: Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2009). Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych. W: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Parlament Europejski (2001). *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 13 grudnia 2001 r., zalecająca środki wspierające różnorodność językową i naukę języków obcych*. Dostępne w angielskiej wersji językowej w Internecie pod adresem: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2001-0719+0+DOC+XML+V0//EN>
- Parlament Europejski (2003). *Sprawozdanie Parlamentu Europejskiego zawierające skierowane do Komisji zalecenia w sprawie europejskich języków regionalnych i rzadziej używanych – języków mniejszości w UE – w kontekście rozszerzenia i różnorodności kulturowej*. Dostępne w angielskiej wersji językowej w Internecie pod adresem: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A5-2003-0271+0+DOC+PDF+V0//EN&language=EN>

## 7. Literatura cytowana

- Parlament Europejski (2009). *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (P6\_TA(2009)0162) Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+PDF+V0//PL>
- Pawłowski, A. (2008). Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej. W: J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej* (s. 113–147). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Philipson, R. (2003). *English-only Europe?: Challenging language policy*. London, New York: Routledge.
- Pisarek, W. (2008). Polityka językowa w wybranych krajach europejskich. W: J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej* (s. 79-105). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Program nauczania kompetencji interkulturowej na biznesowych kierunkach studiów*. CEReS: Projekt Leonardo da Vinci. (2006). Akureyri, Białystok, Gabrovo, Malmö, Newcastle, Reykjavík: The University of Akureyri.
- Rada Europejska (2000). *Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000 r. Wnioski prezydencji*. Dostępne pod adresem internetowym: <http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/lizbona200003.pdf>
- Rada Europejska (2002). *Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie 15-16 marca 2002 r. Wnioski z prezydencji*.
- Rada Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej (1958). *Rozporządzenie Rady nr 1 z dnia 15 kwietnia 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej* (Dz. U. 17/401 z 6.10.1958). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/dd/01/01/31958R0001%2801%29PL.pdf>
- Rada Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (1958). *Rozporządzenie Rady nr 1 z dnia 15 kwietnia 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej* (Dz. U. 17/385 z 6.10.1958) Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/dd/01/01/31958R0001PL.pdf>
- Rada Europy (1992). *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.msw.gov.pl/portal/pl/584/Europejska\\_karta\\_jezykow\\_regionalnych\\_lub\\_mniejszosciowych.html](http://www.msw.gov.pl/portal/pl/584/Europejska_karta_jezykow_regionalnych_lub_mniejszosciowych.html)
- Rada Europy (1995). *Europejska konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://lex.pl/serwis/du/2002/0209.htm>
- Rada Europy (1996). *Europejska karta społeczna* (zrewidowana). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.coe.int/t/dGHI/monitoring/SocialCharter/Presentation/ESCRBooklet/Polish.pdf>
- Rada Europy (1998). *Recommendation No. R. (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. Strasbourg: Council of Europe. Dostępne w Internecie pod adresem: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

## 7. Literatura cytowana

Rada Europy (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rada Europy (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (CEF) – Manual*. Strasbourg: Council of Europe.

Rada Europy (2006). *Recommendation No. 1740 The place of mother tongue in school education*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm>

Rada Europy (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division of the Council of Europe.

Rada Europy (2009a). *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp)

Rada Europy (2009b). *Language Education Policy Profiles. A transversal analysis: trends and issues*. Dostępne w Internecie pod adresem: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/profiles\\_tranversalanalysis2009\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/profiles_tranversalanalysis2009_en.doc)

Rada Unii Europejskiej (2002a). *Rezolucja Rady z dnia 14 lutego 2002 r. w sprawie wspierania różnorodności językowej i nauki języków obcych w ramach realizacji celów Europejskiego Roku Języków 2001 (2002/C 50/01)*. Dostępne w angielskiej wersji językowej: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:EN:PDF>

Rada Unii Europejskiej (2002b). *Rezolucja Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie (2002/C 163/01)*. Dostępne w Internecie w angielskiej wersji językowej pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>

Rada Unii Europejskiej (2008a). *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie wielojęzyczności (2008/C 140/10)*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:PL:PDF>

Rada Unii Europejskiej (2008b). *Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (2008/C 320/01)*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:pl:HTML>

Rada Unii Europejskiej (2008c). *Konkluzje prezydencji z dn. 13-14 marca 2008 (dok. 7652/1/08)*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/pl/ec/99414.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/pl/ec/99414.pdf)

Rada Unii Europejskiej (2008d). *Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich w sprawie polityk integracyjnych w ramach Unii Europejskiej (dok. 15251/08)*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pl/08/st15/st15251.pl08.pdf>

Rada Unii Europejskiej (2009). *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) (2009/C 119/02)*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF>

## 7. Literatura cytowana

Rada Unii Europejskiej (2010). *Konkluzje Rady z dnia 11 maja 2010 r. w sprawie międzynarodowego wymiaru szkolnictwa wyższego* (20120/C 135/04). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:PL:PDF>

Rada Unii Europejskiej (2011a). *Konkluzje Rady na temat poziomu odniesienia w dziedzinie mobilności edukacyjnej* (2011/C 372/08). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0031:0035:PL:PDF>

Rada Unii Europejskiej (2011b). *Konkluzje Rady w sprawie kompetencji językowych pozwalających zwiększyć mobilność* (2011C/372/07). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:01:PL:HTML>

Rada Wspólnot Europejskich (1977). *Dyrektywa Rady z 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących* (77/486/EWG). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:05:01:31977L0486:PL:PDF>

Rivera-Batiz, F. L. (1990). English language proficiency and the economic progress of immigrants. *Economics Letters* 34(3), 295-300.

Roda, M. (2007). Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej (CLIL, języki mniejszości narodowych, szkoły matury międzynarodowej). W: H. Komorowska (red.), *Nauczanie Języków Obcych. Polska a Europa* (s. 57-81). Warszawa: Wydawnictwo SWPS.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 6 kwietnia 2006 r. w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i świadectw maturalnych uzyskanych za granicą (Dz. U. z 2006 r. Nr 63, poz. 443).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1579).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2009 r. Nr 54, poz. 442).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 2009 r. w sprawie warunków i sposobu wspomagania nauczania języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących (Dz. U. z 2009 r. Nr 164, poz. 1306).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2010 r. Nr 57, poz. 361).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. z 2010 r. Nr 170, poz. 1143 z późn. zm.).

## 7. Literatura cytowana

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 204).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. z 2012 r. nr 0, poz. 393).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z póź. zm. 01.09.09 (Dz. U. z 2009 r. Nr 54, poz. 442).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i państwowych komisji egzaminacyjnych (Dz. U. z 2003 r. Nr 191, poz. 1871).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych (Dz. U. z 2006 r. Nr 190, poz. 1406).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 maja 2002 r. w sprawie rodzajów kursów języka polskiego i adaptacyjnych oraz sposobu ich organizacji dla repatrianta i członków jego najbliższej rodziny przybyłych do Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2002 r. Nr 67, poz. 613).

Rybczyńska, J. A. (2008). Międzynarodowa ochrona mniejszości narodowych. W: J. Hołda, Z. Hołda, D. Ostrowska, J. A. Rybczyńska, *Prawa człowieka. Zarys wykładu*. Warszawa/Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o.

Samovar, L., Porter, R. E., McDaniel, E. R. (2008). *Intercultural processes: A reader Twelfth Edition*. Boston, MA: Wadsworth Publishing.

Shapiro, D., Stelcner, M. (1981). Male Female Earnings Differential and the Role of Language in Canada, Ontario and Quebec – 1970. *Canadian Journal of Economics* 14, 341-348.

Siedlecka, E. (2002). Narodowość a spis powszechny. *Gazeta Wyborcza*, 17.06.2002 r.

Sielatycki, M. (brak daty). *Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obywateli w Warszawie”*. Dostępne w Internecie pod adresem: [www.edukacja.warszawa.pl/plik.php?id=2278](http://www.edukacja.warszawa.pl/plik.php?id=2278)

## 7. Literatura cytowana

- Siwińska, B. (brak daty). *Myślenie do przodu. Kryteria: umiędzynarodowienie*. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3859&Itemid=832](http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3859&Itemid=832)
- Strubell, M. (2007). The Political Discourse on Multilingualism in the European Union. W: D. Castiglione, Ch. Longman (red.), *The language question in Europe and diverse societies: political, legal and social perspectives* (s. 149-184). Portland: Hart Publishing.
- Szarkowska, A. (2009). The audiovisual landscape in Poland at the dawn of the 21st century. W: A. Goldstein, B. Golubović (red.), *Foreign Language Movies – Dubbing vs. Subtitling* (s. 185-201). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Szczucka, A., Jelonek, M. (2011). *Raport z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego” – Kogo kształcą polskie szkoły?* Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Szczygielski, K. (2008). *Geografia mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Ujęcie ilościowe*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Szul, R. (2007). Tożsamość europejska a kwestia językowa w Unii Europejskiej. *Studia Regionalne i Lokalne* 4(30), 66-76.
- Świerczyńska, E. (2010). Języki obce w szkole. *Eksperci w świecie oświaty*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.ekspertwoswiacie.pl/artykuly-szkola/art,65,jezyki-obce-w-szkole.html>
- TIRF (2009). *The impact of English and plurilingualism in global corporations*. Raport dostępny w Internecie pod adresem: <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/publications/>
- Toomet, O. (2011). Learn English, not the local language! Ethnic Russians in the Baltic States. *American Economic Review* 101(3), 526-531.
- Traktat o Unii Europejskiej* (1992). Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/11992M/word/11992M.doc>
- Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską (wersja skonsolidowana)* (1997). (Dz. Urz. UE C z 10.11.1997)
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. Nr 53, poz. 532).
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365).
- Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458).
- Van Parijs, P. (2000). The ground floor of the world: on the socio-economic consequences of linguistic globalization. *International Political Science Review* 21(2), 217-233.

## 7. Literatura cytowana

Warchała, J., Krzyżyk, D. (red.) (2008). *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Williams, D. R. (2005). *The economic returns to multiple language usage in Europe*. Luxemburg: CEPS/INSTEAD, IRISSb Working Papers Series.

Wróblewski, T. (2010). Europy nie stać na miłość w czasach zarazy. *Rzeczpospolita*, 11.02.2010 r.

Wspólnoty Europejskie (2007). *Raport końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności*. Wersja pełna w języku angielskim – *Final Report, High Level Group on Multilingualism* – dostępna w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf)  
Wersja skrócona w języku polskim dostępna w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort_pl.pdf)

Wspólnoty Europejskie (2009). *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Dostępne w Internecie pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf)

Yan, J. X., Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning* 58(1), 151–183.

*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:01:PL:HTML>

Zanón, N. T. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *PortaLinguarum*, 6, 41-52.

Zarębska, J. (oprac.) (2009). *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=89&dirids=1>

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (2006). *Stanowisko dotyczące projektów standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów*. Dostępne w Internecie pod adresem: <http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/stan-standardy.pdf>

Zygierewicz, A. (2010). Wielojęzyczność Unii Europejskiej. *Analizy BAS3*(28).



## Wykaz skrótów użytych w rysunkach i tabelach

Kody krajów	
UE-27	27 państw członkowskich Unii Europejskiej
BE	Belgia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka
BG	Bułgaria
CZ	Republika Czeska
DK	Dania
DE	Niemcy
EE	Estonia
IE	Irlandia
EL	Grecja
ES	Hiszpania
FR	Francja
IT	Włochy
CY	Cypr
LV	Łotwa
LT	Litwa
LU	Luksemburg
HU	Węgry
MT	Malta
NL	Holandia
AT	Austria
PL	Polska
PT	Portugalia
RO	Rumunia
SI	Słowenia
SK	Słowacja
FI	Finlandia
SE	Szwecja
UK	Zjednoczone Królestwo
UK-ENG	Anglia
UK-WLS	Walia
UK-NIR	Irlandia Północna
UK-SCT	Szkocja

**Wykaz skrótów użytych  
w rysunkach i tabelach**

---

<b>Kraje EFTA</b>	<b>Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu (ang. EFTA)</b>
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Norwegia
CH	Szwajcaria

---

---

<b>Kraje kandydujące do członkostwa w UE</b>	
MK	była jugosłowiańska republika Macedonii
TR	Turcja

---

---

<b>Kraj przystępujący do UE</b>	
HR	Chorwacja

---

## Spis tabel

<b>Tabela 1.</b> Przegląd dokumentów unijnych dotyczących polityki językowej wydanych po 2000 r....	22
<b>Tabela 2.</b> Odpowiedzi Europejczyków na pytanie: „Jakie są Pani/Pana zdaniem najważniejsze korzyści z uczenia się nowego języka?” .....	25
<b>Tabela 3.</b> Faktyczne (lub potencjalne) straty finansowe przedsiębiorstw wynikające z braku odpowiednich umiejętności językowych pracowników .....	31
<b>Tabela 4.</b> Wpływ inwestycji językowych na udział zysków z eksportu .....	32
<b>Tabela 5.</b> Liczba zaakceptowanych formularzy aplikacyjnych wg grup uczestników programu Comenius w 2011 r. ....	41
<b>Tabela 6.</b> Mobilność w Europie w roku akademickim 2008/2009 (studenci z krajów UE27, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i krajów kandydujących) .....	44
<b>Tabela 7.</b> Liczba studentów uczących się języka nowożytnego w ramach lektoratu w Polsce (bez cudzoziemców) (w tys.).....	48
<b>Tabela 8.</b> Języki urzędowe organizacji międzynarodowych .....	53
<b>Tabela 9.</b> Daty podpisania i ratyfikacji Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych przez państwa członkowskie Rady Europy .....	56
<b>Tabela 10.</b> Liczba uczniów uczących się języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce w roku szkolnym 2009/2010.....	66
<b>Tabela 11.</b> Obniżanie wieku uczniów w momencie rozpoczynania nauki pierwszego obowiązkowego języka obcego .....	72
<b>Tabela 12.</b> Długość okresu nauki pierwszego i drugiego obowiązkowego języka obcego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących w 2011 r. ....	73
<b>Tabela 13.</b> Zmiany w wieku uczniów w momencie rozpoczynania nauki drugiego obowiązkowego języka obcego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących.....	74
<b>Tabela 14.</b> Obowiązkowe języki obce określone przez centralne władze edukacyjne (rok szkolny 2010/2011) .....	83
<b>Tabela 15.</b> Powszechność nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 2005/2006-2010/2011.....	85
<b>Tabela 16.</b> Media jako narzędzie promocji uczenia się języków obcych.....	92
<b>Tabela 17.</b> Mity na temat dwujęzyczności .....	93
<b>Tabela 18.</b> Badania opinii publicznej dotyczące poparcia dla poszczególnych technik emisji programów obcojęzycznych przeprowadzone w Polsce po 2000 r.....	101

## Spis rysunków

<b>Rysunek 1.</b> Zakres działania polityki językowej .....	11
<b>Rysunek 2.</b> Rozmieszczenie geograficzne żywych języków świata .....	12
<b>Rysunek 3.</b> Języki, których znajomość Europejczycy uważają za najbardziej przydatną dla siebie samych oraz dla przyszłości dzieci .....	23
<b>Rysunek 4.</b> Przekonanie Europejczyków o braku przydatności znajomości języków obcych dla siebie samych i dla przyszłości dzieci (w proc.) .....	24
<b>Rysunek 5.</b> Procentowe poparcie Europejczyków dla stwierdzenia: „Nauczanie języków powinno być priorytetem politycznym” w 2006 r. i 2012 r. ....	26
<b>Rysunek 6.</b> Znaczenie znajomości języków obcych dla obecnych i przyszłych absolwentów szkół wyższych w opinii pracodawców .....	34
<b>Rysunek 7.</b> Języki, z których małe i średnie firmy zorganizowały swoim pracownikom szkolenia w ciągu ostatnich 3 lat (a) oraz języki, których te firmy będą potrzebowały w ciągu najbliższych 3 lat (b) .....	36
<b>Rysunek 8.</b> Liczba uczestników programu Leonardo da Vinci w 2007 r. i 2011 r. wg kraju pochodzenia .....	40
<b>Rysunek 9.</b> Studenci przyjeżdżający do i wyjeżdżający z Polski w obrębie krajów UE27, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i krajów kandydujących .....	45
<b>Rysunek 10.</b> Studenci-cudzoziemcy w Polsce wg kraju obywatelstwa w roku akademickim 2010/2011 .....	46
<b>Rysunek 11.</b> Działania na rzecz wielojęzyczności w środowisku biznesowym .....	52
<b>Rysunek 12.</b> Języki urzędowe Unii Europejskiej .....	55
<b>Rysunek 13.</b> Status języków docelowych używanych w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED-2 i ISCED-3) w roku szkolnym 2004/2005 .....	60
<b>Rysunek 14.</b> Liczba obcokrajowców zamieszkujących dany kraj (w tym obywatele innych krajów UE oraz obywatele krajów spoza UE) .....	61
<b>Rysunek 15.</b> Liczebność mniejszości narodowych w Polsce (w tys.) według wyników spisu powszechnego (2011) .....	63
<b>Rysunek 16.</b> Liczba uczniów korzystających z lekcji języka mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej i języka regionalnego w latach 1999/2000-2009/2010 .....	65
<b>Rysunek 17.</b> Główne problemy związane z edukacją dzieci-imigrantów w Warszawie .....	67

<b>Rysunek 18.</b> Powszechność kształcenia w placówkach przedszkolnych dzieci w wieku od 4. roku życia do wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego w danym kraju (w proc.) .....	77
<b>Rysunek 19.</b> Średni odsetek uczniów w szkołach podstawowych (ISCED-1) w Unii Europejskiej uczących się poszczególnych języków w latach 2005-2010. ....	78
<b>Rysunek 20.</b> Średni odsetek uczniów w szkołach średnich niższych (ISCED-2) w Unii Europejskiej uczących się poszczególnych języków w latach 2005-2010. ....	80
<b>Rysunek 21.</b> Średni odsetek uczniów w średnich wyższych szkołach ogólnokształcących (ISCED-3) w Unii Europejskiej uczących się poszczególnych języków w latach 2005-2010. ....	81
<b>Rysunek 22.</b> Najczęściej używane języki w Unii Europejskiej (UE27) .....	82
<b>Rysunek 23.</b> Procentowy udział 3-, 4-, 5- i 6-latków w edukacji przedszkolnej w Polsce oraz średnio w Unii Europejskiej w latach 2005-2010. ....	84
<b>Rysunek 24.</b> Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności obowiązkowego i dodatkowego (łącznie) nauczania języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego oraz obowiązkowego nauczania języka hiszpańskiego, rosyjskiego i włoskiego (od lewej poziomo) w szkołach wszystkich poziomów (proc. ogółu uczniów) w Polsce w roku szkolnym 2008/2009 .....	89
<b>Rysunek 25.</b> Techniki emisji programów obcojęzycznych w kinach .....	97
<b>Rysunek 26.</b> Techniki emisji programów obcojęzycznych w telewizji .....	98
<b>Rysunek 27.</b> Procentowy udział poszczególnych technik emisji programów obcojęzycznych w telewizji w odniesieniu do wybranych 33 państw europejskich .....	99
<b>Rysunek 28.</b> Procentowe poparcie Europejczyków dla stwierdzenia „Wolę oglądać zagraniczne filmy i programy z napisami niż z dubbingiem” .....	100
<b>Rysunek 29.</b> Powszechność oglądania telewizji / filmów lub słuchania radia jako sposobu nauki języków w deklaracjach Europejczyków .....	102
<b>Rysunek 30.</b> Procentowe poparcie Europejczyków dla stwierdzenia „Każdy obywatel UE powinien znać więcej niż jeden język oprócz języka ojczystego” .....	105

## **Instytut Badań Edukacyjnych**

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac rozwojowych przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują oprócz badań naukowych także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

IBE realizuje projekty systemowe: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej” (EWD), „Badanie uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych”.

## **Instytut Badań Edukacyjnych**

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | [ibe@ibe.edu.pl](mailto:ibe@ibe.edu.pl) | [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)  
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.