

Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich

Polityka językowa w rozumieniu Rady Europy w Strasburgu i Unii Europejskiej w Brukseli to zestaw założeń i priorytetów w systemie kształcenia. Wyznaczają one sposób podejmowania decyzji w takich kwestiach, jak:

- ▶ dobór języków, ich liczba i wybór w ofercie edukacyjnej szkół,
- ▶ status języków obcych i języków mniejszości narodowych,
- ▶ zasady i procedury nauczania, w tym cele, programy i metody pracy nad językiem,
- ▶ egzaminy i certyfikacja,
- ▶ kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Kwestie te omówię tu kolejno, przedstawiając warianty rozwiązywania poszczególnych problemów i posługując się przy tym przykładami rozwiązań stosowanych w krajach Unii Europejskiej. W odrębnym tekście przedstawię założenia przyjęte w Polsce i propozycje rozwiązań²⁾.



Dobór języków

Najważniejsza sprawa w tej grupie problemów to **liczba języków nauczanych w systemie szkolnym**. Podstawą decyzji jest tu często:

- ▶ zasięg narodowego języka danego państwa – np. Wielka Brytania decyduje się na obligatoryjne wprowadzenie tylko jednego języ-

ka obcego; ponadto rysuje się wyraźna rozbieżność między kwestiami takimi jak

- ▶ ambicją związaną z tendencjami do nauczania stosunkowo dużej liczby języków, np. trzech języków obcych, jak to czyni Holandia czy Luksemburg, a tak istotnym aspektem jak
- ▶ realne możliwości budżetowe, a niekiedy także kadrowe danego państwa (i tak, z tych powodów, jeden język obcy jest wprowadzany – według danych Unii Europejskiej z publikacji *Foreign Language Teaching in Schools of Europe* – także w Portugalii, Włoszech czy Hiszpanii (FLTISOE:82), przy czym czynnikiem decydującym bywa
- ▶ funkcjonowanie dwu lub więcej języków urzędowych, co niejako wymusza nauczanie tych języków w systemie szkolnym, a to automatycznie zwiększa liczbę języków w ofercie szkolnej, jak to się na przykład dzieje w Belgii, Luksemburgu czy Szwajcarii.

Rekomendacje i zalecenia Rady Europy i Unii Europejskiej idą w bardzo ściśle określonym kierunku – polityka edukacyjna zarysowywana w tych instytucjach mówi o potrzebie opanowania przynajmniej dwóch języków obcych przez obywateli państw zjednoczonej Europy.

Istotny jest też **wyбір języków w ofercie edukacyjnej szkół**, a więc wskazanie tych języków, które – po zdecydowaniu, na jaką liczbę

¹⁾ Prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Tekst ten ukaże się w numerze 2/2004 (red.).

nauczanych języków stać dane państwo – będą faktycznie nauczane na poszczególnych poziomach edukacyjnych, ale też języków, które będą promowane, a więc do fakultatywnego uczenia się których, będą zachęceni obywatele. Decyzje w tej kwestii okazują się naprawdę trudne, gdyż trzeba wziąć pod uwagę:

- ▶ Poczucie przydatności danego języka w danym kraju w grupie uczniów i rodziców, a ci przeważnie opowiadają się za językami pełniącymi funkcję lingua franca na świecie, a więc często za angielskim i dalej za językami istotnymi w konkretnym regionie, takimi jak np. niemiecki czy francuski (angielskiego uczy się w Niemczech, Finlandii, Austrii i Hiszpanii ponad 90% uczniów, choć nie jest to bynajmniej obligatoryjne).
- ▶ Sposób widzenia tej przydatności przez decydentów, ci zaś często optują za językami silnych partnerów politycznych lub za językami sąsiadów (przykładem może tu być dawna pozycja języka rosyjskiego w krajach zależnych wówczas od Związku Radzieckiego, ale także pozycja języka niemieckiego na Węgrzech i w Słowacji), te zaś języki nie zawsze znajdują uznanie w oczach uczniów i rodziców (przykładem może tu być niechętnie przyjmowane przez większość obywateli przymusowe nauczanie języka rosyjskiego w Polsce przed rokiem 1990).
- ▶ Dostępność wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, ta zaś często specjalizuje się w języku mniej atrakcyjnym z punktu widzenia obywateli w danym okresie i właśnie dlatego jest kadrą dostępną i często lepiej wykwalifikowaną (tu przykładem może być obecny stan nauczania języka rosyjskiego, kiedy to, szczególnie na terenach wiejskich, wskutek braku kadry nauczającej języków zachodnioeuropejskich, a nadmiaru wykwalifikowanych nauczycieli języka rosyjskiego, naucza się tego języka w większym wymiarze niż wskazywałoby na to zainteresowanie uczniów).
- ▶ Tradycja systemu oświatowego w danym kraju (w Rumunii na przykład tradycyjnie powszechnym językiem obcym jest francuski, a w Islandii – duński).

Z uwagi na wielość tych czynników i interakcje między nimi różne kraje postępują tu na różne sposoby, w obrębie krajów istnieją różnicowania regionalne, a wewnętrzne trud-

ności regionów rozwiązuje się różnicując oferty szkół tak państwowych, jak i prywatnych.

Unia Europejska i Rada Europy promują naukę języków o małym zasięgu i chętnie widziałyby w szkołach wprowadzanie jako języków obcych np.: fińskiego, węgierskiego, słowackiego czy ukraińskiego. Rekomendacje idą więc w kierunku opanowywania jednego języka o znacznym zasięgu i jednego języka o małym zasięgu, co jednak bynajmniej nie spotyka się z dużym oddźwiękiem ze strony rodziców i uczniów.



Status języków

Polityka językowa to także nadany ogólnie i mający umocowanie prawne **obligatoryjny lub fakultatywny status tych języków**, które zostały wskazane jako te, które są nauczane w systemie szkolnym. Mamy tu dwa możliwe znaczenia tego rozróżnienia. Pierwsze rozróżnienie ma charakter nie tylko statusowy, ale także finansowy – nauczanie obligatoryjne w szkolnictwie państwowym oznacza naukę z pieniędzy podatnika, fakultatywnie zaś przeważnie (choć nie zawsze) oznacza fundusze rodzicielskie lub przynajmniej fundusze samorządowe. Drugie znaczenie ma charakter merytoryczny – tu nauczanie obligatoryjne oznacza obowiązek uczenia się danego, konkretnego języka, a nauczanie fakultatywne oznacza, że w ramach oferty danej szkoły uczeń ma dowolność wyboru języka.

Dzisiaj podstawowe kontrowersje dotyczą:

- ▶ wieku rozpoczynania nauki języka o statusie obligatoryjności, a tym samym i języka, którego nauka jest opłacana z pieniędzy podatnika i do bezpłatnego pobierania której ma prawo każde dziecko w danym systemie szkolnym,
- ▶ sensowności decyzji o nakazie nauki języka ogólnie wybranego i narzuconego przez władze oświatowe.

Co do **wieku rozpoczynania nauki** – choć wiele krajów wspiera starania poszczególnych szkół, by wcześniej (tzn. przed 8 rokiem życia) wprowadzać język do programów szkolnych, a nawet przedszkolnych, to jednak niewiele

krajów decyduje się na obligatoryjny charakter bardzo wczesnej nauki. Przyczyny są tu oczywiście finansowe, bo nauka w skali masowej jest droga – przedłużenie nauki nawet tylko o jeden rok przez jej wprowadzenie o klasę wcześniej to gigantyczny koszt, bo w szkołach podstawowych, w odróżnieniu od np. liceów, czy się przecież 100% dzieci. Przyczyny finansowe łączą się przy tym także z przyczynami merytorycznymi – jako że wczesna nauka języka obcego, pedagogicznie niewątpliwie wartościowa, nie jest jednak wcale tak spektakularna, gdy chodzi o wymierne efekty – przy tej samej liczbie godzin nauki tygodniowo nauczanie starszych dzieci i młodzieży o wiele szybciej daje widoczne postępy. Z tego powodu większość krajów wprowadza język obcy między 8 a 11 rokiem życia. Według danych Unii Europejskiej z publikacji *Foreign Language Teaching in Schools of Europe* – tylko dzieci w Luksemburgu, Norwegii i Austrii rozpoczynają naukę w 6 roku życia, a na Malcie nawet w 5 roku życia, a tylko w Belgii – w 12 (FLTISOE: 82).

Sprawa ta wymaga jednak kilku komentarzy. Nie można przede wszystkim zlekceważyć faktu, iż bardzo wczesne rozpoczęcie nauki, jak w przypadku Malty czy Luksemburga, to tak naprawdę kwestia interpretacji sytuacji politycznej danego kraju. Istotną rolę odgrywa tu język, który jest de facto językiem szkolnictwa. I tak na przykład na Malcie istnieją bardzo liczne szkoły uczące w języku angielskim, stąd imponująca informacja o wczesnym rozpoczęciu nauki języka obcego, choć jest to po prostu moment rozpoczęcia nauki w ogóle. Znaczącą rolę odgrywa poza tym liczba języków urzędowych i dwu- lub nawet trójjęzyczność obywateli, co tłumaczy z kolei również imponujące dane dotyczące np. Luksemburga. Dlatego większy ładunek informacyjny mają tu dane z krajów skandynawskich, wskazując zarazem bardzo dużą rozpiętość poglądów i zastosowanych rozwiązań – od 6 w Norwegii przez rozpiętość 7-10 w Szwecji do 10 w Danii i Holandii. Nie bez znaczenia jest wreszcie wpływ momentu rozpoczęcia nauki pierwszego języka na moment rozpoczęcia nauki drugiego języka, np. spektakularny wiek 6 lat w Norwegii okupiony jest 10-letnią przerwą, zanim pojawi się drugi język obcy, w dodatku wcale nie-obowiązkowy.

Decyzje dotyczące wieku rozpoczynania nauki kolejnych języków obcych są zresztą bardzo różnorodne. Nie ma w statystykach europejskich – jak wszystkie dokumenty jednomyślnie podkreślają – żadnej wyraźnej korelacji między wiekiem rozpoczynania nauki pierwszego a wiekiem rozpoczynania nauki drugiego języka obcego. Na przykład Belgia, rozpoczynająca naukę pierwszego języka bardzo późno (12 lat), stosunkowo wczesnie wprowadza drugi język, podczas gdy Norwegia, rozpoczynająca bardzo wcześnie (6 lat), wprowadza drugi język dopiero dla uczniów w wieku lat 16 (FLTISOE: 83).

Co do **narzucenia obowiązkowej nauki konkretnego języka** – istnieją kraje, które uważają, że zapewnienie wszystkim nauki języka międzynarodowego, jakim jest dziś język angielski, to obowiązek szkoły. I tak na przykład w roku 2001 według statystyk Unii Europejskiej osiem krajów (Dania, Holandia, Szwecja, Norwegia, Grecja, Lichtenstein, Cypr i Łotwa) zdecydowało o obligatoryjnym statusie języka angielskiego jako pierwszego w systemie szkolnym. Niektóre kraje decydują o konieczności uczenia się danego języka jako drugiego języka obcego – np. języka francuskiego trzeba uczyć się jako drugiego w Luksemburgu, Lichtensteinie i na Cyprze, a języka angielskiego w Islandii. Jest jednak wiele krajów, które – pomimo, że np. język angielski jest tam najczęściej wybieranym językiem – są przeciwne narzucaniu tak pierwszego, jak i drugiego języka, a odrzucają takie rozwiązanie, gdyż jawi się tam ono jako niedopuszczalny polityczny przymus. Czynią to więc albo z niechęci do dowartościowywania tego właśnie języka, jak się to uważa na temat Francji, albo też z niechęci do ograniczania wolności wyboru, jak to się dzieje w Niemczech, albo wreszcie z obawy, że odebranie tym samym uczniom możliwości nauczenia się innego języka jako podstawowego, mogłoby utrudnić kontakty regionalne i sąsiedzkie, np. na pograniczu francusko-niemieckim.

Statystyki dotyczące powszechności nauczania języków, a nie tylko ich obligatoryjności, ukazują wysoką pozycję języka francuskiego – po angielskim, a przed niemieckim i hiszpańskim. Nie uwzględniają one jednak faktu, jak wielkie liczby populacji i jak wiele krajów euro-

pejskich posługuje się językiem niemieckim jako pierwszym, czyli językiem ojczystym. Nic więc dziwnego, że francuski plasuje się tak wysoko jako język obcy. To także pokazuje, jak ostrożnie i w jak szerokim kontekście należy posługiwać się statystykami budując własną politykę oświatową.

Kwestia regionów wiąże się też z dwujęzycznością oraz z problematyką obszarów, na których mieszkają grupy etniczne posługujące się innym językiem niż tak zwany język narodowy, będący w danym państwie językiem urzędowym. Dotyczy ona tak istotnej sprawy jak **prawa edukacyjne języków mniejszości narodowych**. Prawa te reguluje dokument europejski pod nazwą *European Charter for Regional or Minority Languages* z dnia 5.11.1992, który zobowiązuje rządy poszczególnych państw członkowskich do zapewnienia każdej mniejszości narodowej, zamieszkałej na terenie danego kraju możliwości nauki jej języka ojczystego oraz elementów historii, geografii i kultury swego kraju.

Istotna kwestia to wreszcie **stosunek do języków poszczególnych grup etnicznych imigrantów**. W wielu krajach, oprócz mniejszości narodowych, pojawiają się – lub od dawna już zamieszkują – bardzo liczne grupy imigrantów, tworzące mniej lub bardziej zwarte społeczności. Zdarza się tak, że tak zwany językiem socjalizacji, a więc pierwszym językiem, z którym styka się dziecko w procesie wychowania, staje się po prostu język danego kraju. Dzieje się tak wtedy, gdy rodzice dziecka – niekoniecznie słusznie – uważają, iż dla rozwoju i asymilacji dziecka lepiej jest, by od początku stykało się z językiem państwowym. Bardzo często jednak, zapewne w skali świata znacznie częściej, język socjalizacji to język ojczysty rodziców. W polityce poszczególnych państw przyjmuje się tu bardzo zróżnicowane rozwiązania – od wspierania rodzimych języków w postaci specjalnych zajęć organizowanych w szkole, przez życzliwie tolerancyjny stosunek do nich (np. w postaci projektów integracyjnych niektórych szkół angielskich polegających na dobieraniu uczniów w pary i wzajemnym uczeniu się zwrotów grzecznościowych w swych językach) aż do

całkowitego pomijania przez system oświatowy i grono pedagogiczne faktu, iż niektórzy uczniowie posługują się w domu innym językiem.

Znaczącą tendencją jest w tej chwili sprzeciw niektórych lingwistów i socjologów wobec rozróżnienia język obcy/język drugi na rzecz posługiwania się jedynie terminem język drugi. Tendencja ta zaznaczyła się wyraźnie na konferencji Rady Europy poświęconej polityce językowej w listopadzie 2002 r. i jest charakterystyczna dla tych systemów szkolnych, w których funkcjonuje kilkadziesiąt, a niekiedy i kilkaset rodzimych języków uczniów, jak to się zdarza w wielu szkołach, np. w Szwecji czy w Niemczech.



Zasady i procedury nauczania

W tej grupie spraw najistotniejsze są **cele kształcenia językowego**. Kształcenie językowe jest w niektórych krajach uznawane za ukierunkowane na cele praktyczno-komunikacyjne – zawodowe lub turystyczne, w niektórych mie- wa cele polityczne, w jeszcze innych kulturowe, niekiedy wreszcie uważa się je za drogę do uzyskania wiedzy przedmiotowej, a więc merytorycznej.

Dokumenty Rady Europy, a szczególnie *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment*³⁾ wskazują, że nauka języka może być postrzegana jako:

- ▶ część edukacji zmierzającej do lepszego rozumienia świata i ludzi mówiących ich rodzimym oraz innymi językami (ten cel jest wskazywany przez właściwie wszystkie kraje europejskie, choć zapewne nie wszędzie jest jednakowo systematycznie realizowany, co w dużej mierze zależy od zawartości materiałów nauczania),
- ▶ droga do opanowania umiejętności przydatnych na rynku pracy (jest to cel często pojawiający się w kształceniu zawodowym różnych krajów),
- ▶ szansa zetknięcia się z innymi sposobami widzenia świata i innymi wzorami interakcji międzyludzkich (cel formułowany częściej w krajach, których język ma zasięg światowy),

³⁾ Wydany w Polsce – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.

- ▶ możliwość uzyskania minimum wiedzy i umiejętności w celu porozumienia się danej społeczności z innymi narodami (cel formułowany z kolei w krajach, których język ma niewielki zasięg),
- ▶ warunek konieczny uczestniczenia w wielonarodowych organizmach, takich jak np. Unia Europejska, a nawet formowania tożsamości europejskiej (cel formułowany częściowo na wyższych szczeblach edukacyjnych, np. w liceach i szkołach wyższych).

Inna istotna kwestia to **programy nauczania**. Według sformułowań tego samego dokumentu Rady Europy mogą one przybierać postać różnorodnych **scenariuszy programowych**, a dokumenty europejskie, np. *Common European Framework*, wręcz zalecają takie rozwiązania. Zazwyczaj w sensie strukturalnym buduje się programy i formułuje je w kategoriach komunikacyjnych. Jednak istnieje tu z jednej strony możliwość identycznego budowania programów dla wszystkich języków nauczanych w systemie szkolnym, z drugiej zaś możliwość zróżnicowania. I tak np. dla pierwszego języka obcego mogą to być programy ukierunkowane na komunikację, dla drugiego – programy ukierunkowane na sprawności rozumienia, a dla trzeciego – programy ukierunkowane interkulturowo. Możliwe są, oczywiście, liczne inne warianty.

Można by powiedzieć, że to właściwie także kwestia celów nauczania. Jednak w istocie jest to zagadnienie znacznie szersze, dotyczy bowiem również organizacji nauczania i integracji nauki języka z programem szkoły. Co do tak istotnego czynnika jak **organizacja nauczania**, omawiany dokument europejski, czyli *Common European Framework* widzi tu takie oto możliwości:

- ▶ tradycyjne, rytmiczne przeznaczanie określonej liczby godzin tygodniowo na naukę języka, tak jak czyni się to w przypadku innych przedmiotów,
- ▶ intensywne bloki czasowe poświęcone nauce języka z zawieszeniem na ten okres nauki innych przedmiotów szkolnych,
- ▶ naprzemienne bloki intensywnej nauki, bloki minimalnego kontaktu z językiem i kolejne bloki czasowe intensywnego kontaktu z językiem,

- ▶ intensywne bloki czasowe poświęcone na naukę języka, jednak z nauką odbywającą się poza szkołą, w specjalnych pozaszkolnych ośrodkach lub w toku wymian zagranicznych,
- ▶ nauka prowadzona w blokach czasowych przeznaczonych tylko na język, ale przez nauczycieli z innych systemów szkolnych pracujących w ramach wymian kadry,
- ▶ nauka w blokach czasowych w połączeniu z wybranymi przedmiotami w ramach komponentu międzynarodowego, np. komponentu europejskiego,
- ▶ nauka języka na odległość z wykorzystaniem tzw. *e-learning*.

Do decyzji z zakresu polityki językowej należy też ustalenie, jakie **metody pracy nad językiem** będą promowane w skali kraju. Po wszechnie deklarowaną metodą pracy jest dziś w krajach europejskich tzw. podejście komunikacyjne. Inaczej wybór technik – ten bywa uwarunkowany kulturowo, np. techniki partnerskie nie znajdują niekiedy uznania w danym systemie szkolnym, który preferuje techniki o większym dystansie między nauczycielem a uczniem. Bywa on także uwarunkowany pewnymi tradycjami. Na przykład są kraje, w których istnieje tradycja pracy z całą klasą, raczej niż tradycja prac projektowych prowadzonych w parach lub grupach językowych (taka była sytuacja w liceach francuskich w latach upowszechniania się podejścia komunikacyjnego). Są także systemy oświatowe o tradycyjnym nastawieniu preferującym raczej poprawność gramatyczną niż płynność językową (tak przedstawiała się sytuacja nauczania języka niemieckiego jako obcego w polskich szkołach), jak też takie systemy, które kładą nacisk na płynność i skuteczność porozumiewania się kosztem pewnych błędów językowych (np. systemy skandynawskie).

Organizacja i metody pracy wiążą się też w oczywisty sposób z **formami nauczania**. I tak dokumentacja europejska, a w szczególności *Common European Framework*, wyróżnia tu:

- ▶ łączenie nauki pod kierunkiem nauczyciela z pracą autonomiczną, np. w ośrodkach *self-access* na zasadzie na przykład komplementarności lub naprzemienności, a więc warianty związane z formą w rozumieniu organizacji działania (te znajdują oddźwięk w krajach,

które wcześniej zaczęły realizować zasadę autonomii, np.: Danii, Szwecji, Norwegii i Irlandii),

- ▶ łączenie nauki w klasie z nauką w toku praktyk zawodowych, wymian międzynarodowych czy *e-learning*, a więc warianty związane z miejscem nauki (te stały się popularne w szkolnictwie zawodowym, szczególnie w krajach o dużym przemyśle turystycznym i gastronomicznym, np.: we Włoszech, Hiszpanii, Francji),
- ▶ łączenie nauki metodą komunikacyjną z metodami związanymi z tzw. *task-based teaching*, a także z metodami integracji międzyprzedmiotowej, czyli tzw. *content-based teaching and learning*, czy CLIL (*content and language integrated learning*), a więc warianty związane z procedurami działania (te z kolei są popularne w sytuacjach dwujęzyczności, jednak często są traktowane raczej jako metoda pracy w szkolnictwie średnim czy jako sposób realizacji programu szkoły – wtedy linie różnic przebiegają między szkołami, a nie między systemami oświatowymi).

Metody nauczania promowane w skali europejskiej to metody aktywne, nastawione na komunikację i interakcję, silnie uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczących się, a więc metody stymulujące proces uczenia się i kładące nacisk na trening strategii uczenia się. Metody nauczania i uczenia się wiążą się też ściśle z metodami oceniania. Dziś wiele krajów europejskich skłania się do takiego trybu pracy, gdzie nie dominuje już ocena wystawiana na podstawie końcowego testu czy egzaminu, określana jako sumatywna. Coraz większą rolę odgrywa systematyczna ocena bieżąca, np. wystawiana na podstawie prac projektowych grupowych i indywidualnych, a więc tak zwana ocena kształtująca czy ocena formatywna. Istotnym elementem pracy lekcyjnej staje się samoocena, toteż coraz większą rolę przypisuje się też korzystaniu z *Europejskiego Portfolio Językowego*.



Egzaminy i certyfikacja

Najistotniejsza decyzja w tej grupie problemów to **uznawalność świadectw**. Od tego zależy bowiem z jednej strony drożność sys-

temu szkolnego, z drugiej zaś strony możliwość przenoszenia się ze szkoły do szkoły, bez czego niemożliwa staje się mobilność społeczna w obrębie granic danego kraju i w obrębie całej Europy.

O ile uznawalność świadectw między poszczególnymi krajami to kwestia szerszych umów bilateralnych, o tyle uznawalność świadectw w obrębie danego kraju to sprawa wewnętrzna. W większości krajów rozwiązuje się ją przez akredytację szkół. Świadectwa językowe bywają elementem wymaganym w pewnych sytuacjach jako niezbędny dokument dodatkowy, na przykład od cudzoziemców rozpoczynających naukę w brytyjskich szkołach wyższych, nie zastępują jednak tzw. egzaminów systemowych w obrębie danego systemu.

Kolejny zakres ustaleń to **liczba i typ egzaminów**. Po części decyzja ta wynika ze struktury systemu szkolnego, gdyż egzaminy są z reguły przewidywane w zakończeniu każdego wyższego cyklu szkolnego, po części zaś – z ustaleń dotyczących wstępu do szkół wyższych szczebli – takich jak licea czy szkoły wyższe. W Europie dają się zauważyć systemy szkolne, które mnożą egzaminy (jak dotąd w tej roli występowała na przykład Polska – choćby ze względu na współwystępowanie egzaminów końcowych w postaci matury i egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie) i systemy, które starają się do minimum ograniczyć egzaminy, jak na przykład Wielka Brytania.

Wreszcie każdy kraj musi też zdecydować się na określony **format egzaminów**. Zważywszy rolę, jaką odgrywa format, nie jest to zdecydowanie kwestia jedynie techniczna. Od formatu bowiem zależy sposób pracy nauczyciela, który przygotowuje uczniów do egzaminu. Od formatu zależy też dobór treści nauczania i priorytety tej nauki, a więc to, na co zwraca uwagę uczeń przygotowujący się do egzaminu i to, czego uczą szkoły językowe oraz prywatni korepetytorzy. Chodzi o tak zwany *washback effect*, który powoduje, iż testowanie, zwłaszcza gdy od jego wyniku wiele zależy w życiu ucznia, ma ogromny wpływ na nauczanie i uczenie się języka, które w dużej mierze odbywa się „pod ten egzamin”.

Jest wobec tego istotne, by w przypadku języków obcych format egzaminów uwzględnił umiejętności komunikacyjne i rozwój spraw-

ności, a nie tylko wiedzę językową. W krajach europejskich dominuje tendencja do prowadzenia zobjektywizowanych egzaminów zewnętrznych, które uwzględniają wszystkie podstawowe sprawności w proporcjach zgodnych z hierarchią celów programowych w danym systemie oświatowym.



Kształcenie nauczycieli

Pierwsza, podstawowa decyzja w tej grupie spraw to określenie, jakie **instytucje kształtące nauczycieli** będą powoływane do życia i otrzymają oficjalną zgodę na prowadzenie kształcenia, uzyskując też zapewnienie uznawalności dyplomów. Warianty polityki oświatowej istniejące w tej dziedzinie dają się streścić następująco:

- ▶ zapewnić kształcenie nauczycieli w uczelniach wyższych o charakterze nauczycielskim,
- ▶ zapewnić kształcenie nauczycielskie jako studia podyplomowe po ukończeniu uczelni wyższej,
- ▶ włączyć komponent kształcenia nauczycielskiego jako obligatoryjny element nauki w szkole wyższej,
- ▶ włączyć komponent kształcenia nauczycielskiego jako fakultatywny komponent nauki w szkole wyższej.

Typowe rozwiązania europejskie to kształcenie nauczycieli w uniwersytetach lub w szkołach wyższych bez statusu akademickiego. Te pierwsze oferują na ogół fakultatywny komponent nauczycielski, te drugie zaś traktują ten komponent jako obligatoryjny, podobnie jak to się na ogół dzieje w polskich uniwersytetach oraz nieuniwersyteckich kolegiach nauczycielskich. Forma studiów podyplomowych lub dodatkowych szkoleń to uzupełnienie owego komponentu dla tych, którzy nie zdecydowali się nań w toku studiów, a chcieliby uzyskać kwalifikacje lub dla tych, którzy chcą się przekwalifikować. Obecne rozwiązania stosowane w Polsce są więc podobne do tych, które funkcjonują w Europie.

Kraje europejskie różnią się jednak tym, czy nauczyciel „ogólny” (*generalist*) ma uprawnienia do nauczania języka obcego, jak to się dzieje w szkolnictwie podstawowym, na przy-

kład Wielkiej Brytanii, Szwecji, Austrii lub Holandii, czy też języka uczy nauczyciel będący specjalistą filologiem (*specialist subject teacher*), jak to się dzieje np. w Grecji, czy też są możliwe oba rozwiązania, jak to bywa np. we Włoszech. Różnice dotyczą też tego, gdzie są kształceni nauczyciele. Nie ma tu w Europie żadnej jednolitości – na przykład w Belgii nauczyciele ogólni i nauczyciele specjaliści są kształceni w uczelniach nauczycielskich, a w Finlandii – na wydziałach filologicznych, podczas gdy w Norwegii są kształceni w obu typach uczelni, które dzielą się tą odpowiedzialnością. Austria, Belgia i Dania na przykład kształcą w uczelniach nauczycielskich także nauczycieli dla niższego szczebla szkolnictwa średniego, choć większość krajów kształci nauczycieli dla szkolnictwa średniego w uniwersytetach (FLTISiE:123).

Kolejna istotna decyzja dotyczy **programów i treści kształcenia nauczycieli**. Tu możliwości są dość szerokie, liczne są też kontrowersje. Najpoważniejsza dotyczy modelu kształcenia nauczycieli dla wyższych szczebli edukacyjnych, na przykład dla liceów. Pojawia się pytanie, czy najważniejsze jest dla przyszłego nauczyciela przygotowanie teoretyczne i w konsekwencji należy zapewnić mu kształcenie akademickie, czy też praktyczne przygotowanie zawodowe i w konsekwencji trzeba zapewnić mu znaczną liczbę godzin spędzonych w szkołach na obserwowaniu pracy doświadczonych nauczycieli i prowadzeniu własnych lekcji. Spór toczy się także wokół proporcji obu tych komponentów, dotyczy też kolejności ich wprowadzania. Różnice są ogromne – wystarczy powiedzieć, że dla nauczycieli „ogólnych” (*generalists*) liczba godzin przeznaczonych dla metodyki nauczania wynosi 40 godzin w Holandii, 60 godzin w Irlandii i Islandii, 80 we Włoszech, 112 w Austrii, a aż 150-180 w Luksemburgu. Dla nauczycieli specjalistów (*specialist subject teachers*) liczba godzin metodyki wynosi około 70 na Cyprze, w Islandii, ale około 150 godzin w Austrii, Belgii, Grecji, Hiszpanii. Duże różnice pojawiają się też w liczbie godzin praktyki – liczona w tygodniach dla *generalists* wynosi np.: 10 tygodni w Szwecji, 26 tygodni w Luksemburgu i 21 w Belgii i jest przeznaczona dla wszystkich przedmiotów szkolnych. Liczona w godzinach dla nauczycieli specjalistów wynosi tylko 60 godzin w Norwegii i Islandii, 100

godzin w Irlandii i Austrii (gdzie dla niektórych typów szkół wymaga się też 190 godzin praktyki), 120 godzin w Danii, 250 – z czego 120 samodzielnie przeprowadzonych w Holandii, ale aż 600 godzin w Belgii (FLTİSiE:145-147).

Wszystko to wiąże się ze zdobyciem **uprawnień do wykonywania zawodu**. Tu włączyć należy nie tylko sprawy uznawalności dyplomów i zależności między dyplomami uniwersyteckimi a formalnymi uprawnieniami nauczycielskimi, o czym była już mowa wyżej, ale także możliwości zmiany zawodu, a więc przekwalifikowania oraz sposoby uzyskiwania dodatkowych uprawnień do wykonywania pierwszego lub kolejnego zawodu, na przykład w toku kursów przekwalifikujących. Te potrzeby, jak wspominałam wyżej, zaspokajają się praktycznie we wszystkich krajach przez studia poddyplomowe i dodatkowe szkolenia, wymagając także poświadczeń poziomu praktycznego opanowania języka.

Sprawa opanowania języka jest zarówno w przygotowaniu zawodowym, jak i przekwalifikowaniu traktowana w poszczególnych krajach indywidualnie, gdyż zależy od sytuacji w szkolnictwie podstawowym i średnim. W krajach, gdzie wcześniej, a do tego obowiązkowo wprowadza się język obcy – osoba rozpoczynająca przygotowanie do zawodu nauczyciela ma za sobą tyle godzin nauki języka, że poziom biegłości uważa się za wystarczający. Powoduje to zmniejszenie roli tego komponentu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. W oczywisty sposób inaczej jest ta sprawa traktowana tam, gdzie osoba rozpoczynająca przygotowanie do zawodu nauczyciela ma za sobą nie więcej niż 180, a co najwyżej 300 godzin nauki, często w niejednorodnych grupach i bez właściwej kontynuacji na przejściu z poziomu na poziom.

Ostatnia wreszcie kwestia dotyczy tak istotnego zagadnienia, jakim jest **doskonalenie czynnych nauczycieli**. Praktycznie wszystkie kraje uważają tę sprawę za ważny czynnik jakości kształcenia językowego. Różnice w postępo-

waniu są jednak duże i dotyczą obligatoryjności szkoleń, a tam, gdzie są obligatoryjne – ich wymaganego wymiaru. Dla przykładu – doskonalenie jest dobrowolne we francuskiej i niemieckiej społeczności Belgii, w Danii, Hiszpanii, Francji, Włoszech, Szwecji, Norwegii, a w Wielkiej Brytanii w Anglii i Walii, ale jest w pełni obowiązkowe w holenderskiej społeczności Belgii, w Niemczech, na Cyprze i Szkocji. Tam, gdzie jest obowiązkowe, bywa bardzo różnicowane i obejmuje np. tylko 4 godziny rocznie na Cyprze, 40 godzin w Islandii, a 80 godzin w Szkocji, zaś tam, gdzie jest dobrowolne – nauczyciele często otrzymują na nie wolne dni – 3 dni rocznie w Wielkiej Brytanii, do 2 tygodni rocznie w Austrii (FLTİSiE:137).

W odrębnym tekście przeanalizuję na tym tle sytuację polską.

Bibliografia

- Beacco, J.C., M. Byram (2002), *Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg: Council of Europe. 5.11.1992.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Directorate-General for Education and Culture (2001), EURYDICE Studies. The Information Network on Education in Europe. Brussels: EURYDICE European Unit.
- Komorowska, H. (2002). „CEF in Poland” w: *The Common European Framework. Case Studies*, Strasbourg: The Council of Europe Publications.
- Linguistic Diversification – Parliamentary Assembly Recommendation 1383 (1998) and CM (99) 97. Strasbourg: Council of Europe.
- Recommendation No R (98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Recommendation 1539 (2001) – European Year of Languages. Strasbourg: Council of Europe.

(luty 2004)