

Lena Biedroń

Akademickie nauczanie specjalistycznego polskiego i niemieckiego języka prawa do celów zawodowych

(w świetle standardów
europejskich)



Akademickie nauczanie specjalistycznego polskiego i niemieckiego języka prawa do celów zawodowych

(w świetle standardów
europejskich)



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Lena Biedroń

Akademickie nauczanie specjalistycznego polskiego i niemieckiego języka prawa do celów zawodowych

(w świetle standardów
europejskich)

Lena Biedroń (ORCID: 0009-0007-7791-0239) – Uniwersytet Łódzki
Studium Języków Obcych, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 149/153

RECENZENCI

Michał Bartoszewicz, Przemysław Gębał

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne

Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

KONSULTACJA ARTYSTYCZNA PROJEKTU OKŁADKI

Olgierd Biedroń

© Copyright by Lena Biedroń, Łódź 2024

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2024

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

<https://doi.org/10.18778/8331-625-3>

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.11527.24.0.M

Ark. wyd. 19,5; ark druk. 20,125

Publikacja bez opracowania redakcyjnego w Wydawnictwie UŁ

ISBN 978-83-8331-625-3

e-ISBN 978-83-8331-626-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 635 55 77

*Pracę dedykuję mojej Mamie
Mirosławie Paszkowskiej-Berbeś,
mojemu Mężowi Olgierdowi
i Synowi Sebastianowi*

Podziękowania

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Przemysławowi E. Gębalowi za nieocenione wsparcie, zaangażowanie oraz pomoc w przygotowaniu mojej pracy doktorskiej i niniejszej monografii. Dziękuję za cenne uwagi oraz konstruktywną krytykę, które motywowały mnie do doskonalenia swoich umiejętności oraz poszukiwania nowych rozwiązań badawczych.

Jestem również niezmiernie wdzięczna Profesorowi Władysławowi Mioduncie oraz Profesorowi Michałowi Bartoszewiczowi.

Chciałabym także podziękować nauczycielom, którzy zgodzili się wziąć udział w wywiadach oraz studentom uczestniczącym w ankietach – uzyskane informacje przyczyniły się do sukcesu moich badań.

Łódź, 13.10.2024
Lena Biedroń

SPIS TREŚCI

Wstęp	13
Rozdział 1	
Kształcenie akademickie w świetle rozważań teoretycznych i koncepcji programowych w Europie i w Polsce	17
1.1. Kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce	18
1.2. Misja szkół wyższych w <i>Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego</i>	25
1.3. Edukacja akademicka w pracach programowych i strategiach rozwoju Unii Europejskiej	32
1.4. Kształcenie akademickie w Polsce jako część <i>Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego</i>	38
1.5. Podsumowanie	49
Rozdział 2	
Akademickie nauczanie języków obcych w Europie. Od polityki językowej do praktyki nauczania	51
2.1. Wybrane wyznaczniki europejskiej polityki językowej	52
2.2. Wielojęzyczność i różnojęzyczność jako wyznaczniki filozofii współczesnej europejskiej edukacji językowej	53
2.3. Wspieranie różnorodności kulturowej. Edukacja między- i transkulturowa	65
2.4. Wybrane koncepcje kształcenia (dydaktyka komunikacyjna i działania, uczenie się przez całe życie)	82
2.5. Podsumowanie	97
Rozdział 3	
Koncepcje, narzędzia dydaktyczne i rozwiązania programowe europejskiej polityki językowej. Współczesna praktyka akademickiego kształcenia językowego w Europie	99
3.1. <i>Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie</i>	100
3.2. <i>CEFR 2020. Companion Volume</i>	105
3.3. <i>Europejskie portfolio językowe</i>	108
3.4. <i>System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur</i>	112

3.5. Europejski profil kształcenia nauczycieli języków	116
3.6. Europejskie ramy kwalifikacji	120
3.7. Współczesna praktyka akademickiego kształcenia językowego w Europie	124
3.7.1. CLIL	125
3.7.2. CALL	129
3.7.3. MALL/MALU	134
3.8. Podsumowanie	137
Rozdział 4	
Akademickie nauczanie języków obcych w Polsce w świetle europejskich standardów kształcenia	139
4.1. Cele akademickiego kształcenia językowego w Polsce	139
4.2. Organizacja akademickiego kształcenia językowego w Polsce	145
4.3. Akademickie nauczanie języka polskiego jako obcego	154
4.4. Autorski model akademickiego kształcenia językowego	160
4.5. Nauczanie języka prawa	166
4.6. Podsumowanie	171
Rozdział 5	
Akademickie nauczanie polskiego i niemieckiego języka prawa do celów zawodowych. Badania empiryczne	173
5.1. Założenia metodologiczne glottodydaktycznego studium porównawczego	174
5.2. Zakres badań empirycznych	178
5.3. Hipotezy robocze i metodologia badań	179
5.4. Pierwszy cykl badawczy – analiza porównawcza programów kształcenia językowego przyszłych prawników w Polsce i w Niemczech	183
5.4.1. Podstawa prawna kształcenia językowego na niemieckich i polskich wydziałach prawa	184
5.4.2. Organizacja obowiązkowej nauki języka obcego na niemieckich i polskich wydziałach prawa	190
5.4.3. Organizacja dodatkowej nauki języka obcego na niemieckich i polskich wydziałach prawa	196
5.4.4. Założenia programowe kształcenia językowego na niemieckich i polskich wydziałach prawa	203
5.4.5. Treści kształcenia na niemieckich i polskich wydziałach prawa ...	207
5.4.6. Koncepcje kształcenia na niemieckich i polskich wydziałach prawa	213
5.4.7. Wnioski z analiz porównawczych	219

5.5. Drugi cykl badawczy – badania ilościowe przeprowadzone wśród polskich i niemieckich studentów – przyszłych prawników w Polsce i w Niemczech	226
5.6. Trzeci cykl badawczy – badania jakościowe przeprowadzone z wykładowcami języka polskiego i języka niemieckiego jako języków obcych	263
5.7. Weryfikacja hipotez badawczych	279
Podsumowanie i wnioski	283
Bibliografia	287
Summary	319

WSTĘP

Profesjonalizacja procesu kształcenia językowego w Europie jest istotnym elementem polityki językowej Unii Europejskiej i Rady Europy, sprzyjającym integracji wiedzy akademickiej i zachęcającym do wymiany doświadczeń akademickich i edukacyjnych między różnymi państwami.

Wraz z podpisaniem *Deklaracji bolońskiej* w roku 1999 rozpoczął się faktyczny proces integracji europejskiej w szkolnictwie wyższym. Założeniem pierwszej części pracy jest wskazanie kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce w świetle rozważań teoretycznych i koncepcji programowych oraz podkreślenie znaczącej roli edukacji akademickiej dla współczesnych społeczeństw europejskich. Dostosowanie systemów edukacji do potrzeb społecznych, zwiększenie nakładów na badania naukowe oraz projekty innowacyjne należą do priorytetów polityki Unii Europejskiej i Rady Europy. Ich dokumenty wskazują misję, jaką ma odegrać szkolnictwo wyższe w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Jednym ze współczesnych trendów charakteryzujących nowoczesne uczelnie jest współpraca z sektorem gospodarczym. Według art. 2 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*: „Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacji” (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668).

Konsekwencją wdrażania postanowień procesu bolońskiego w europejskiej edukacji akademickiej są zmiany w polskim systemie szkolnictwa wyższego, które zostały nakreślone pod koniec pierwszej części monografii.

Druga część pracy ukazuje zmieniającą się rzeczywistość kształcenia językowego w Europie, na którą wpływ mają propagowane przez Unię Europejską i Radę Europy idee różnojęzyczności i wielojęzyczności. Wielojęzyczność i różnojęzyczność są oprócz różnorodności kulturowej wyznacznikami filozofii współczesnej europejskiej edukacji językowej. Umiejętność posługiwania się kilkoma językami stała się wymogiem niemalże współczesnej epoki, gdyż umożliwia absolwentowi szkoły wyższej podjęcie pracy w środowisku międzynarodowym. Nowym trendem na kierunkach wielu europejskich uczelni jest organizowanie całych studiów lub wprowadzenie do programów kształcenia nauki przedmiotów kierunkowych w języku obcym. W związku z tym istnieje konieczność dostosowania prowadzonych zajęć pod względem merytorycznym i metodycznym do konkretnych specjalizacji, potrzeb edukacyjno-zawodowych.

Zarówno Unia Europejska, jak i Rada Europy wspierają państwa unijne w realizacji polityki językowej spójnej z europejską polityką edukacji także w zakresie doboru metod nauczania oraz zasad kształcenia.

Konsekwencją rozwiązań programowych europejskiej polityki językowej są opisane w trzeciej części koncepcje i konkretne narzędzia dydaktyczne, które wpływają na ujednolicenie szeregu zbliżonych programowo założeń i umożliwiają porównywanie systemów edukacyjnych. Rolą opracowanych dokumentów programowych: *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Europejskiego portfolio językowego, Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur, Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków, Europejskich ram kwalifikacji*, jest implementacja rozwiązań programowych do praktyki nauczania. Współczesna praktyka akademickiego kształcenia językowego nastawiona na operacyjną znajomość języków obcych preferuje wybrane koncepcje kształcenia zorientowane działaniowo, jak i technologie informacyjno-komunikacyjne.

Przedstawione koncepcje, narzędzia dydaktyczne i rozwiązania programowe europejskiej polityki językowej znajdują swoje odzwierciedlenie także w nauczaniu polszczyzny. Wzrastające znaczenie Polski i języka polskiego na arenie międzynarodowej zrodziły potrzebę wykształcenia specjalistów od nauczania języka polskiego jako obcego, którzy dysponowaliby warsztatem dydaktyczno-metodycznym podobnym do warsztatu nauczycieli innych języków. Dopasowanie do nowej rzeczywistości europejskiego kształcenia językowego i potrzeb gospodarek opartych na wiedzy wymagało na gruncie polskim wyznaczenia celów akademickiego kształcenia językowego i wprowadzenia zmian systemowych. (Gębał, 2010, s. 12). Część czwarta informuje zatem o celach akademickiego kształcenia językowego w Polsce będącego pod wpływem europejskiej polityki językowej. Zdaniem Iwony Janowskiej (2018, s. 105) dydaktyka ogólnego języka polskiego jako obcego jest dyscypliną stosunkowo nową. Warto podkreślić, iż do końca XX wieku była poza oficjalnym zasięgiem europejskiej polityki. Mimo tego za sprawą polskich badaczy, językoznawców i dydaktyków prace i programy Rady Europy oddziaływały na nauczanie języka polskiego jako obcego. W tej części monografii ważne jest ukazanie dorobku akademickich ośrodków podążających za przemianami inspirowanymi przez instytucje europejskie, które krzewią język polski i kulturę na świecie oraz w rzeczywistości krajowej. Według Władysława Miodunki „polskiego należy uczyć tak, jak uczy się języków światowych, zachowując jednocześnie cały szacunek do tego, co specyficzne i niepowtarzalnie polskie” (Miodunka, 1992, s. 8).

Dopełnieniem tych rozważań jest propozycja autorskiego modelu akademickiego kształcenia językowego, uwzględniającego współczesne trendy kształcenia językowego. Umiejętność posługiwania się językiem ogólnym nie zaspakaja w epoce globalizacji potrzeb edukacyjno-zawodowych studentów, którzy chcieliby sprostać wymaganiom zmieniającego się międzynarodowego rynku

pracy. Nowego wymiaru nabiera akademickie nauczanie języków specjalistycznych. Transformacja ustrojowa i przystąpienie Polski do Unii Europejskiej spowodowały zmianę oczekiwań wobec profesjonalnego przygotowania absolwentów wydziałów prawa do wykonywania zawodu.

Sz szczególnie duża aktywność w obliczu nieustannie zmieniającego się prawa oraz europeizacja prawa prowadzą do konwergencji kultur i systemów prawnych, a także ujednolicania porządków prawnych. Znajomość wyłącznie prawodawstwa krajowego jest niewystarczająca, gdyż problemy, z jakimi mają do czynienia prawnicy, dotyczą regulacji prawnych niejednokrotnie kilku państw. Doświadczenia dydaktyczne nabyte podczas wieloletniej praktyki nauczania studentów i doktorantów niemieckiego języka prawa zainspirowały mnie do podjęcia badań empirycznych w części piątej, które są uzupełnieniem teoretycznych rozważań dotyczących tendencji akademickiego kształcenia językowego w Europie oraz umożliwią porównanie nauczania polskiego języka prawa w niemieckim systemie edukacyjnym i niemieckiego języka prawa w polskim systemie edukacyjnym. Celem weryfikacji nauczania języka prawa jako obcego w dwóch systemach jest zbadanie potrzeb językowych studentów prawa, przyszłych prawników oraz uzyskanie odpowiedzi na pytania: czego uczyć studentów prawa i w jaki sposób wdrażać konkretne rozwiązania dydaktyczno-metodyczne, aby proces kształcenia zmierzał w stronę profesjonalizacji.

Zebrane informacje skonfrontowane z teoretycznymi założeniami europejskich standardów kształcenia językowego posłużą do wysnucia wniosków dotyczących akademickiego kształcenia języka polskiego i niemieckiego do celów zawodowych na wydziałach prawa i umożliwią w myśl założeń porównawczych studiów glottodydaktycznych przeniesienie rozwiązań dydaktycznych z systemu z lepszymi, innowacyjnymi rozwiązaniami po odpowiednich modyfikacjach uwzględniających tradycje i doświadczenia do innego reformowanego systemu edukacyjnego (Gębał, 2013). W dobie zwiększającej się mobilności w Europie dociekania dotyczące polskiego i niemieckiego systemu edukacyjnego mogą mieć ogromne znaczenie dla nauczania i popularyzowania polszczyzny i języka niemieckiego. Wzmoczony przepływ myśli glottodydaktycznej zachęca do refleksji na temat kolejnych koncepcji dydaktyczno-metodycznych, realizowanych w różnych systemach w myśl korzystania z cudzych doświadczeń. Konfrontowanie kształcenia językowego w wymiarze dwóch systemów: polskiego i niemieckiego pozwoli spojrzeć na polską rzeczywistość badawczą z nowej perspektywy i zapoznać się z innym punktem widzenia.

ROZDZIAŁ 1

KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE W ŚWIETLE ROZWAŻAŃ TEORETYCZNYCH I KONCEPCJI PROGRAMOWYCH W EUROPIE I W POLSCE

Unia 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.

Traktat o Unii Europejskiej... (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/2)

Szkolnictwo wyższe ma olbrzymi wpływ na osiągnięcie celów gospodarczych i społecznych, ponieważ jego główne funkcje, takie jak kształcenie i badania naukowe pozwalają dostosować się jednostce i społecznościom do zmieniającej się rzeczywistości. W Europie istnieje potrzeba budowania nowej tożsamości uczelni uwzględniającej postęp naukowy i dydaktyczny, w której szanuje się różne sposoby myślenia, formy kształcenia i mądrze wykorzystuje się potencjał pracowników naukowo-dydaktycznych, swoich studentów oraz doktorantów. Oczekiwania społeczne względem szkół wyższych wobec wyzwań współczesnego świata są duże. Uczelnie ponoszą odpowiedzialność za kształtowanie postaw młodych ludzi i przygotowanie ich do pracy zawodowej nie tylko w europejskim społeczeństwie. Bezpośredniość kontaktów interpersonalnych, sprawność organizacyjna procesu nauczania są doświadczeniami, jakie wynieśli polscy nauczyciele akademicki i studenci, którzy przebywali za granicą w ramach programu *Erasmus*. Również uczestnictwo wykładowców i studentów zagranicznych w projektach międzynarodowych z udziałem polskich szkół wyższych umożliwia czerpanie z zagranicznych zasobów w zakresie działalności naukowo-dydaktycznej. Stworzenie przyjaznej przestrzeni dla rozwoju osobistego studentów i przekazywania wiedzy w atmosferze wzajemnego szacunku stanowi fundament funkcjonowania uczelni. Zewnętrzne uwarunkowania ekonomiczne i oczekiwania społeczne wymusiły proces reformowania szkolnictwa wyższego w Europie i także w Polsce. Według Stanisławy Golinowskiej: „Edukacja staje się jednym z ważniejszych, jeśli nie najważniejszym wyzwaniem przyszłości dla polskiego społeczeństwa i państwa” (Golinowska, 2000, s. 119). Co więcej, edukacja determinuje rozwój społeczeństwa i stanowi podstawę gospodarki opartej na wiedzy. Ryszard Szafenberg utożsamia edukację z procesem przekazywania

z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego (wiedzy, umiejętności, systemów wartości) za pośrednictwem szkolnictwa. Wyrównanie szans edukacyjnych w krajach członkowskich jest ważnym elementem polityki Unii Europejskiej (Grzelak, Roszko-Wójtowicz, 2017, s. 275–276). Konsekwencją decyzji na szczeblu unijnym są zmiany w programach akademickich spójne z polityką Unii Europejskiej i rozwiązaniami zapoczątkowanymi przez proces boloński. Prace programowe i strategie rozwoju Unii Europejskiej wyznaczają kierunki zmian i tendencje w europejskiej edukacji akademickiej, także w polskiej.

1.1. Kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce

Warunkiem rozwoju szkolnictwa wyższego na poziomie UE jest przekonanie rządów i środowisk akademickich o konieczności zmian i podjęcie odpowiednich decyzji politycznych, a istniejąca odrębność językowa i kulturowa szkolnictwa wyższego w poszczególnych państwach nie jest zagrożona, podobnie jak autonomia uczelni i wolność prowadzenia badań.

(Jeż, 2013, s. 92)

Postępujące procesy globalizacji i informatyzacji warunkujące sytuację polityczną, gospodarczą oraz społeczną w Europie wymagają przemyślaných zmian i modyfikacji programów edukacyjnych, stawiając tym samym przed kształceniem językowym na wszystkich etapach szkolnych, a w szczególności w szkolnictwie wyższym, nowe wyzwania, które są w stanie sprostać przeobrażającej się rzeczywistości XXI wieku. Gospodarka i społeczeństwo oparte na wiedzy kreują rynek pracy poszukujący specjalistów władających językami obcymi, umiejących współpracować, zarządzać, planować, akceptować i wykonywać często inne niż dotychczas zadania. Stało się jasne, iż znajomość języków obcych zajmie istotne miejsce w strukturze kompetencji absolwenta uczelni żyjącego w globalnej przestrzeni. Przyjęcie nowej roli obywatela Europy i świata wymaga od uczących się posiadania zarówno wiedzy, jak i umiejętności, by komunikować się w obrębie różnych grup zawodowych (Stawicka, 2015, s. 15). Potrzeba integracji kształcenia językowego z przekazywanymi treściami nauczania pociąga za sobą konieczność modyfikacji systemu kształcenia w szkolnictwie wyższym przez wprowadzenie nowych form i metod kształcenia uwzględniających aspekty lingwistyczne, społeczne i organizacyjne. Dążenia w zakresie integracji w obszarze szkolnictwa wyższego są zbieżne z reformami gospodarczymi, ekonomicznymi oraz społecznymi, które zachodzą w Europie. Jednym z priorytetów Europy przyszłości jest inteligentny rozwój gospodarki oparty na wiedzy i innowacji, które są siłą napędową postępu. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, dostosowanie europejskich systemów edukacji do potrzeb

społeczeństwa, zwiększenie nakładów na badania naukowe oraz projekty innowacyjne są zgodne ze strategią *Europa 2020* (Barosso, 2020, s. 2–3). Promowanie gospodarki opartej na wiedzy, która będzie konkurencyjna wobec gospodarki Stanów Zjednoczonych, Japonii czy Chin, stało się myślą przewodnią wszelkich działań przywódców państw europejskich. Proces ten powinien obejmować trzy strategiczne obszary, wprowadzające nowe skale działania przede wszystkim w polityce edukacyjnej, badaniach naukowych i polityce innowacyjnej realizowanej w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw (Jeż, 2013, s. 92).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż priorytetowe znaczenie w budowaniu nowoczesnej gospodarki ma sprawny i kreatywny system edukacyjny, czego dowodem są amerykańskie uczelnie uznawane za bezkonkurencyjne. Uczelnie europejskie nie przyciągają utalentowanych młodych ludzi. Nie tylko najzdolniejsi studenci wyjeżdżają z Europy do USA na studia, ale również europejscy naukowcy emigrują, poszukując możliwości szybszego tempa kariery i lepszych zarobków. Z raportu Sapira¹ wynika, „iż Europa ma za mało uniwersytetów badawczych klasy światowej. Uniwersytety europejskie potrzebują unowocześnienia swoich archaicznych struktur władzy i muszą lepiej radzić sobie z poszukiwaniem finansowania prywatnego w celu uzupełnienia funduszy państwowych” (Sapir, 2003). Niewystarczające finansowanie badań przez sektor prywatny i nieprawidłowo wydatkowane dostępne środki są wpisane w krajobraz szkolnictwa wyższego. Krzysztof Pawłowski (2005, s. 10–14) uważa, iż aby poprawić pozycję konkurencyjności europejskich szkół wyższych względem uniwersytetów amerykańskich i budować społeczeństwo oparte na wiedzy, należy uzdrowić sektor szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej, zapewnić wzrost efektywności działania, jakości kształcenia, przeprowadzić reformę sposobu organizacji i finansowania szkolnictwa wyższego. Przemiany gospodarcze i społeczne wymuszają redefinicję polityki edukacyjnej i rozpoczęcia współdziałania w sektorze szkolnictwa wyższego.

Za początek współpracy w obszarze edukacji szkół wyższych w Europie uznaje się uchwalenie i podpisanie przez 388 rektorów w dniu 18 września 1988 roku w Bolonii *Wielkiej Karty – Magna Charta Universitatum*. Uczestniczący w podpisaniu tego dokumentu rektorzy uniwersytetów europejskich do najważniejszych zadań, jakie stoją przed uczelniami, zaliczyli:

- udział we wspólnych projektach,
- promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich,
- opracowanie kryteriów porównywalności stanowisk, tytułów, wymogów egzaminacyjnych i kryteriów przyznawania stypendiów (Thieme, 2009b, s. 111).

¹ Raport Sapira – Romano Prodi, przewodniczący Komisji Europejskiej w latach 1999–2004, powołał niezależną grupę analityczną wysokiego szczebla w celu przeglądu całego systemu polityk gospodarczych UE i zaproponowania spójnej strategii na rzecz szybszego wzrostu, stabilności i spójności w rozszerzonej UE.

Podpisanie *Karty* stanowiło podsumowanie wartości i zasad, które uniwersytety europejskie uznały jako wspólne dziedzictwo Europejczyków, ich intelektualnej przeszłości i przyszłości. Było także dowodem na wspólny sposób myślenia i chęć realizacji dążeń mających na celu wdrażanie wiedzy do innowacyjnych rozwiązań wspierających rozwój społeczny i naukowy.

Kolejnym etapem zmierzającym do „harmonizacji architektury europejskiego szkolnictwa wyższego” było podpisanie 25 maja 1998 roku przez ministrów czterech krajów: Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii, *Deklaracji sorbońskiej* w Paryżu – pierwszego ważnego dokumentu o ujednoliceniu szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej. Celem, jaki przyświecał ministrom edukacji tych państw, było dążenie do zapewnienia obywatelom europejskim równego dostępu do rynku pracy w całej zjednoczonej Europie (Włoch, 2011, s. 82). *Deklaracja sorbońska* miała zmobilizować instytucje narodowe do zmiany systemów edukacyjnych, które sprostalyby nowym wymaganiom rynkowym i finansowym powstałym w wyniku zjednoczenia się części Europy. Znaczące różnice w systemach szkolnictwa wyższego, także w ocenie uzyskiwanych przez absolwentów kwalifikacji stanowiły przeszkodę we współzawodnictwie dla przemieszczających się obywateli podejmujących pracę za granicą.

Ministrowie podkreślili, iż stworzenie europejskiej przestrzeni w zakresie szkolnictwa wyższego, harmonizacja jego struktury systemowej jest drogą do wspierania mobilności obywateli i ogólnego rozwoju Europy. Zawarte w *Deklaracji sorbońskiej* idee kontynuowano w *Deklaracji bolońskiej*, podpisanej 19 czerwca 1999 roku przez 29 ministrów edukacji i przedstawicieli szkolnictwa wyższego krajów europejskich (Mazurkiewicz, 2017, s. 452–454). Na spotkanie w Bolonii zaproszono nie tylko ministrów edukacji z państw Unii Europejskiej, ale także przedstawicieli z Europejskiej Przestrzeni Wolnego Handlu, Europy Środkowej i Wschodniej biorących udział w programie *Socrates*, Komisji Europejskiej i organizacji międzynarodowych, takich jak Rada Europy, UNESCO (United Nations, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), stowarzyszeń nauczycieli akademickich, organizacji pracodawców. Zaproszeni stanowili forum opiniotwórcze wywodzące się z różnych tradycji uniwersyteckich (Kostrzewa-Zorbas, 2003, s. 22). Dokument stał się swoistym symbolem pewnego ruchu intelektualnego odnoszącego się do przyszłości systemu wyższej edukacji. Polska jako sygnatariusz *Deklaracji bolońskiej* przyjęła zobowiązanie respektowania i wdrażania postanowień bolońskich.

Deklaracja bolońska zapoczątkowała faktyczny proces integracji europejskiej i modernizacji w obszarze szkolnictwa wyższego, bowiem nadrzędnym jej celem było utworzenie *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego* (European Higher Education Area), by wspólne rozwiązywać problemy akademickie i kształtować europejskiego obywatela w Europie Wiedzy. Inwestycje w zasoby ludzkie – zdaniem przywódców Unii Europejskiej – umożliwiała podwyższanie

kwalifikacji i zwiększały szanse zatrudnienia obywateli państw unijnych w gospodarce podlegającej ustawicznym i dynamicznym przeobrażeniom. Przygotowanie do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie, umożliwianie rozwoju osobowego studentów i ich samorealizacji należą do priorytetów kształcenia wyższego.

Na przebieg procesu bolońskiego wpływało szereg wydarzeń, które były związane z publikacją dokumentów o charakterze politycznym. Na organizowanych co dwa lata konferencjach ministrowie krajów europejskich odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe dokonywali oceny zaawansowania procesu reform, przebiegu realizacji sformułowanych postulatów, bilansu osiągnięć, wytyczali kolejne etapy działań, wskazując na nowe obszary zainteresowań. Każda konferencja kończyła się oficjalnym komunikatem, z którego wynikały szczegółowe cele działań na następne lata (zob. tabela 1).

Tabela 1. Wydarzenia związane z publikacją dokumentów o charakterze politycznym, które miały wpływ na przebieg procesu bolońskiego i na powstanie *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*

Data	Dokument	Miejsce konferencji	Uczestnicy
1988 (18.09.)	<i>Magna Charta Universitatum</i>	Bolonia	Rektorzy 388 europejskich uniwersytetów
1998 (25.05.)	<i>Deklaracja sorbońska</i>	Paryż	Ministrowie Francji, Włoch, Niemiec, Wielkiej Brytanii
1999–2010 PROCES BOLOŃSKI			
1999 (19.06.)	<i>Deklaracja bolońska</i>	Bolonia	Ministrowie 29 państw, wraz z Polską
2001	<i>Komunikat praski</i>	Praga	Ministrowie 33 państw
2003	<i>Komunikat berliński</i>	Berlin	Ministrowie 40 państw
2005	<i>Komunikat bergeński</i>	Bergen	Ministrowie 45 państw
2007	<i>Komunikat londyński</i>	Londyn	Ministrowie 46 państw
2009	<i>Komunikat z Leuven</i>	Leuven	Ministrowie 46 państw
2010	<i>Deklaracja budapesztańsko-wiedeńska</i>	Budapeszt, Wiedeń	Ministrowie 47 państw
2010 EUROPEJSKI OBSZAR SZKOLNICTWA WYŻSZEGO			

Źródło: opracowanie własne na podstawie: (Kraśniewski, 2009, s. 8).

W 2010 roku na konferencji w Budapeszcie i Wiedniu ministrowie ds. szkolnictwa wyższego ogłosili utworzenie *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, realizując tym samym po 10 latach wyznaczone w *Deklaracji bolońskiej* nadrzędne zadanie. Realizacja procesu bolońskiego wymaga zdaniem Radosława Jeża właściwie zorganizowanego systemu edukacji: „Ważnymi elementami nowoczesnego systemu edukacji muszą być, poza jakością, wyrabianie nawyku ciągłego uczenia się oraz realizacja skutecznego transferu wiedzy do praktyki. Wiedza, której nie można zastosować w praktyce gospodarczej, nie ma wartości użytecznej” (Jeż, 2013, s. 92).

Deklaracja bolońska podkreśliła znaczącą rolę uniwersytetów w tworzeniu europejskiej przestrzeni gospodarki wiedzy i zapoczątkowała próbę ujednolicenia szkolnictwa wyższego w Europie (Corbett, 2006, s. 5–9), w tym także w Polsce. Szkolnictwu wyższemu wyznaczono kluczowe zadania. Były nimi:

- przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wdrożenie suplementu do dyplomu;
- stworzenie systemu opartego na dwóch/trzech cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich, inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich). Komunikat berliński wprowadził trzeci stopień – studia doktorskie;
- wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych ECTS – jako środka zachęcającego do mobilności studentów;
- promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających swobodę przemieszczania się;
- wspieranie współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia w celu wypracowania mechanizmów wzajemnego uznawania ocen, certyfikacji;
- uznawanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, szczególnie w pracach nad tworzeniem programów nauczania, współpracy międzyuczelnianej, programach wymiany, zintegrowanych programach studiów, szkoleń i badań (Witte, Westerheijden i Coshan, 2011, s. 36–49; *Deklaracja Bolońska...*, 1999).

Wymienione cele miały być osiągnięte przy „poszanowaniu różnorodności językowej i swoistości europejskich systemów oświaty oraz autonomii uczelni wyższych” (Szymańska, 2009, s. 18). Na odbywających się co dwa lata spotkaniach ministrowie edukacji wytyczali kolejne etapy działań wdrażających założenia polityki kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Warto podsumować rolę procesu bolońskiego w kształtowaniu nowego oblicza szkolnictwa wyższego w krajach europejskich w świetle przemian społeczno-gospodarczych w Europie i w Polsce. Do sukcesów procesu bolońskiego należy zaliczyć wydawany od 2005 w 46 krajach razem z dyplomem ukończenia wyższej uczelni suplement do dyplomu, który miał być narzędziem ułatwiającym uznawanie kwalifikacji, okresu studiów dla dalszej edukacji

oraz stanowić pomoc w zatrudnieniu absolwenta (Włoch, 2011, s. 85). Ponadto trójstopniowość studiów stworzyła możliwość uzyskiwania już kwalifikacji po pierwszym cyklu kształcenia, tj. licencjackim. W ciągu zaledwie pięciu lat można było od wprowadzenia tych zmian uzyskać dwa dyplomy z dwóch różnych dziedzin. Fakt ten pozwolił studentom wybranie własnej drogi kariery i realizacji swoich marzeń. Pozytywnymi działaniami okazała się promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego w zakresie treści kształcenia, zintegrowanych programów studiów i wspólnych programów badawczych. Jak zauważyła Wiesława Kostrzewa-Zorbas, stworzyło to „możliwość wprowadzenia bardziej zróżnicowanej i elastyczniejszej oferty edukacyjnej, dopuszczającej zmianę studiowanej dyscypliny czy rozpoczęcie studiów interdyscyplinarnych” (Kostrzewa-Zorbas, 2003, s. 28). Aktywna polityka informacyjna w tym zakresie sprzyjała rozbudzeniu zainteresowań nie tylko u studentów, lecz także u nauczycieli akademickich. Wprowadzenie *Europejskiego systemu transferu i akumulacji punktów* (ECTS) zwiększyło przejrzystość i uznawalność studiów. Ujednolicenie sposobu oceniania studenta ułatwiło korzystanie z międzynarodowej oferty edukacyjnej i jest czynnikiem mobilizującym uczelnie do projektowania konkurencyjnych ofert także dla studentów wyjeżdżających na studia zagraniczne. Zdaniem Anny Włoch (2011, s. 87) tworzenie elastycznych ścieżek studiów stało się nowym zadaniem uczelni.

Deklaracja bolońska z chwilą podpisania przez europejskich ministrów edukacji narzuciła przeprowadzenie określonych reform, których realizacja przebiegała we wszystkich krajach w różnym tempie. Ministrowie edukacji zobowiązali się do ich wdrażania w ramach kompetencji instytucjonalnych oraz przy poszanowaniu różnorodności kultur, języków, specyfiki krajowych systemów edukacyjnych, jak również autonomii wyższych uczelni. W każdym kraju uczestniczącym w procesie bolońskim zostały utworzone zespoły ekspertów bolońskich (Bologna experts), których zadaniem było przekazywanie wiedzy o procesie bolońskim oraz udzielanie społeczności akademickiej konsultacji w zakresie realizacji reform (Kraśniewski, 2006, s. 57–58). Oprócz zmian legislacyjnych podejmowanych na poziomie szkół wyższych, władze uczelni inicjowały zmiany organizacyjne i programowe zgodne z duchem *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, ponosząc z czasem odpowiedzialność za realizację procesu bolońskiego. Przesunięcie odpowiedzialności w kierunku uczelni było związane z ogólnością trendem zwiększającym autonomię uczelni i ograniczającą rolę nadzorczą ministerstw (Reichert i Tauch, 2005). Nie sposób nie przyznać racji Andrzejowi Kraśniewskiemu, który w początkowym okresie wdrażania reform stwierdził, iż kluczowe znaczenie dla popularyzacji procesu bolońskiego ma zaangażowanie się w realizację tej idei jak największej liczby nie tylko nauczycieli akademickich, lecz także studentów, gdyż oni jako przyszli absolwenci są głównymi beneficjentami dokonywanych przemian (Kraśniewski, 2006, s. 6–7).

Proces boloński ma charakter mieszany, co oznacza, że „każdy z uczestników, realizując cele europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, wnosi własny potencjał i reprezentuje własną perspektywę i interesy swojego środowiska” (Jeż, 2003, s. 94). Istotą procesu bolońskiego nie była standaryzacja systemów szkolnictwa wyższego, ale dążenie do ich harmonizacji, wypracowania zasad współdziałania, uwzględniających zróżnicowanie oraz autonomię poszczególnych państw i uczelni.

Wdrażanie reform wymagało zmian w sposobie myślenia i postrzegania problemów środowiska akademickiego. W wielu krajach istniał rozdzźwięk między składanymi zobowiązaniami przez ministrów a realizacją zobowiązań. Brak akceptacji dla nowej wizji uniwersytetów europejskich części nauczycieli akademickich, przywiązanie do starych struktur uczelni, składów personalnych opóźniał proces zaangażowania się w kreowanie nowego wizerunku szkolnictwa wyższego. Działania podejmowane przez ministerstwa nie zawsze były właściwie koordynowane z działaniami na poziomie uczelni. Można by oczekiwać też lepszej współpracy różnych ministerstw odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkolnictwa wyższego. Niejednokrotnie senaty wyższych uczelni, mając możliwość organizowania studiów magisterskich po studiach licencjackich, decydowały o projektowaniu jednolitych studiów magisterskich z przyzwyczajenia do pięcioletniego toku studiowania. Ponadto swoisty problem stanowiło w początkowej fazie samo projektowanie programów studiów. Programy studiów licencjackich były przeładowane, gdyż zawierały materiał z wcześniejszego pięcioletniego toku studiów przeznaczony do opanowania w ciągu trzech lat. W momencie kontynuacji studiów na tym samym kierunku wiele treści kształcenia było i jest nadal powtarzane. W celu uzyskania tytułu magistra student musi napisać dwie prace dyplomowe: licencjacką i magisterską. Nie ma stosownych regulacji sugerujących, jakie studia należałoby wybrać jako kontynuację po zdobyciu dyplomu licencjackiego na wskazanym kierunku. Chęć uzyskania dyplomów z dwóch odmiennych kierunków w okresie pięciu lat wiąże się z pobieżnym opanowaniem wiedzy. Uczelnie stają się miejscem wymiany informacji, a nie przestrzenią, w której kształci się kreatywnego studenta będącego potencjałem dla nowoczesnej gospodarki. Masowe kształcenie studentów skutkuje spadkiem jakości edukacji na wielu uczelniach. Niezaprzeczalnym faktem jest, że wprowadzone rozwiązania identyfikowane z procesem bolońskim chociaż zakończyły się sukcesem, nie usunęły wielu bolączek systemu szkolnictwa wyższego. Przyniosły jednak nadzieję na lepszą przyszłość dla europejskich uczelni, dając okazję do wyrównania szans edukacyjnych i znalezienia nowych dróg rozwoju naukowego (Szymańska, 2009, s. 84). W tym kontekście należałoby zastanowić się nad misją i rolą uczelni w dobie globalizacji, mając na uwadze zarówno dobro studentów, jak i zatrudnionych pracowników.

Chociaż w dokumentach, takich jak *Magna Charta Universitatum*, *Deklaracja sorbońska*, *Deklaracja bolońska*, które miały wpływ na powstanie

Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, nie ma bezpośredniego odniesienia do edukacji językowej, to podnoszone w nich kwestie, jak promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, zachęcanie do współpracy międzyuczelnianej wskazują na fakt, iż efektywność kształcenia językowego jest nieodzownym warunkiem realizacji tych postulatów. Rozwijanie europejskiej współpracy międzyuczelnianej w zakresie wielu obszarów, tworzenie zintegrowanych programów studiów i badań wymagają dobrej znajomości języków obcych, która pozwoli na wymianę poglądów także w dziedzinach specjalistycznych. Co więcej, zapewnienie obywatelom Unii równego dostępu do rynku pracy musi zakładać posiadanie przez absolwentów szkół wyższych kompetencji językowej pozwalającej na biegle porozumiewanie się w pracy zawodowej. O wymogu znajomości języka obcego w rozwoju kariery zawodowej świadczą odbywające się w wielu firmach procesy rekrutacyjne, podczas których weryfikowany jest u kandydatów poziom znajomości danego języka obcego. Nierzadko jest on gwarantem uzyskania ciekawej pracy i stanowi punkt wyjścia do negocjacji wynagrodzenia (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020, s. 26–27; Urbanikowa, 2001, s. 124).

1.2. Misja szkół wyższych w *Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*

Gdy wszakże ostatecznie w wyższych instytucjach naukowych zapanuje zasada: szukać nauki jako takiej, to nie potrzeba już troszczyć się o coś innego.

(Humboldt, za: Kościelniak, 2019, s. 33)

Naczelną powinnością uniwersytetu w cywilizacji wiedzy, czyli w warunkach kształtującego się społeczeństwa opartego na wiedzy, jest „troska o człowieczeństwo”.

(Denek, 2009, s. 46)

Szkoły wyższe w Europie stały się kluczowymi instytucjami w procesach globalizacji, które podlegają wpływom i przemianom kulturowym, koncepcjom politycznym, organizacyjnym. W poszukiwaniu tożsamości współczesnego uniwersytetu i misji, jaką ma spełniać w dzisiejszej rzeczywistości, wielu badaczy sygnalizujących kryzys szkolnictwa wyższego odwołuje się do uniwersytetu humboldtowskiego stawiającego za cel człowieka o zinternalizowanych wartościach humanistycznych tworzącego elitę narodu. Misją takiego uniwersytetu było edukowanie obywatela przygotowanego profesjonalnie i moralnie do sprawowania funkcji w społeczeństwie oraz zapewnienie autonomii pracy uczonego poświęcającego się badaniom i kształceniu. Państwo finansujące działalność

uniwersytetu nie ma wpływu na program badawczy i intelektualny, gdyż autonomia zapewnia uniwersytetowi *Lehrfreiheit*, czyli swobodę wyboru tematów badawczych. Absorbowana przez państwo wiedza jest elementem filozofii państwa i jego potencjału, a uniwersytet jako instytucja organizuje wiedzę i edukację na wzór klasycznych metod kształcenia. *Bildung*, kształcenie ma charakter indywidualny, nastawiony na rozwijanie talentów i indywidualnych cech, dzięki którym uczący się zdobędzie wiedzę z zakresu humanistycznych nauk: filozofii, sztuki, literatury klasycznej (Kościelniak, 2019, s. 31–78). Nauka w rozumieniu Humboldta jest zbiorem nierozwiązanych problemów, które studenci i profesorowie wspólnie starają się rozwiązać w formie dialogu. Ideał kształcenia powiązany z ideałem samokształcenia przyczyniał się do intelektualnego rozwoju studenta. „Uczeń jest dojrzały, jeśli u innych nauczył się tyle, że jest w stanie uczyć się samodzielnie (dla siebie)”² (Humboldt, za: Borsche, 1990, s. 60 – tłum. własne). Jeśli potrafi się uczyć samodzielnie, to „nauczyciel uniwersytecki nie jest już nauczycielem, a studiujący nie jest uczącym się, lecz sam bada/poszukuje, a profesor kieruje pracą badawczą i wspiera go w tym”³ (Humboldt, za: Borsche, 1990, s. 61 – tłum. własne).

Tradycyjny model uniwersytetu, którego fundamentem jest naukowiec i kształcenie ogólne, według Jana Boguskiego stopniowo traci na znaczeniu. Przedmioty humanistyczne, które umożliwiały ongiś poszukiwanie prawdy, często są traktowane jako bezużyteczne. W gospodarce pierwszoplanową rolę odgrywa wiedza praktyczna, techniczna, organizacyjna, gdyż stanowi podstawę rozwoju innowacyjności i konkurencyjności (Boguski, 2009, s. 25). Józef Kuźma podkreśla, iż „nadszedł czas dla kreowania nowej szkoły jako złożonego nowoczesnego przedsiębiorstwa, instytucji społecznej i edukacyjnej... Dla tworzenia Nowej Szkoły potrzeba nam jednak wyobraźni wielu wybitnych uczonych i praktyków” (Kuźma, 2004, s. 27–36).

Mając na uwadze rozwój globalnego szkolnictwa wyższego w liberalnej demokracji XXI wieku, uniwersytet stał się za sprawą rosnącej masyfikacji kształcenia ważną instytucją, dzięki której zdobyta wiedza i wykształcenie mają prowadzić do awansu społecznego (Kościelniak, 2019, s. 10–11). Zastanawiając się nad nowymi strukturami uniwersytetu, sięga się do ideałów Wilhelma von Humboldta, które stanowią odniesienie do badań nad współczesnym uniwersytetem i poszukiwaniem jego tożsamości. Jak zauważa Marek Kwiek, „na zmieniającą się atrakcyjność europejskich systemów edukacyjnych bodaj największy

² „Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist”.

³ „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin”.

wpływ wywierają dzisiaj coraz szerzej funkcjonujące w nim mechanizmy rynkowe oraz modele generowania uczelnianych przychodów” (Kwiek, 2010, s. 87; Newman, Couturier i Scurry, 2004, s. 2).

Współczesny uniwersytet, stając się tworem powszechnym, nastawionym na komercjalizację, sprzedaje usługę edukacyjną – wiedzę, która powinna być łatwo przyswajalna, praktyczna, atrakcyjna dla uczących się. Konsumpcjonistyczny kierunek zmian powoduje ograniczanie pracy badawczej na rzecz edukacji przynoszącej szybkie zyski oraz tworzenie wielu słabych prywatnych uczelni umożliwiających zdobycie dyplomu magisterskiego bez większego wysiłku intelektualnego. Uniwersytety i inne szkoły wyższe narażone na te i inne zagrożenia stają przed nowymi wyzwaniami. Zdaniem Marka Kwieka większa część szkolnictwa wyższego w Europie, oprócz jego najbardziej elitarnych segmentów badawczych, koncentruje się na studentach i ich potrzebach, coraz wyraźniej formułowanych również przez państwowe, a czasem ogólnoeuropejskie komisje akredytacyjne. Te tendencje zostały wsparte przez proces boloński, który koncentrował się na kształceniu i potrzebach studentów, prawie całkowicie pomijając badania naukowe (Kwiek, 2010, s. 107–108). Z raportu European University Association wynika zmieniająca się misja uniwersytetu. Według Kwieka coraz bardziej rośnie świadomość wśród instytucji edukacyjnych, że najistotniejszym dziedzictwem procesu bolońskiego będzie zmiana paradygmatu edukacyjnego na kontynencie. Co więcej, instytucje stopniowo odchodzą od systemu kształcenia formowanego przez nauczycieli w stronę idei szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studencie. Reformy bolońskie zmierzają do stworzenia systemu szkolnictwa wyższego uwzględniającego rosnącą różnorodność potrzeb studentów (Kwiek, 2010, s. 108; Crosier, Purser i Smidt, 2007, s. 8).

Sformułowania dotyczące zmian systemowych w szkolnictwie wyższym zakładających dostosowanie kształcenia do rosnącej różnorodności potrzeb studentów pojawiły się także w komunikacie londyńskim (2007, s. 2) w 2007 roku na spotkaniu ministrów edukacji właściwych dla szkolnictwa wyższego. Rynek pracy oczekuje kadry posługującej się więcej niż jednym językiem obcym.

Większość uniwersytetów chce łączyć kształcenie z badaniami naukowymi. Józef Szablowski, odwołując się do różnic między uniwersytetami w Stanach Zjednoczonych i w Polsce, pisze: „Uniwersytety w Polsce nie powinny zajmować się kształceniem masowym i przyjmować wszystkich chętnych... Uczelnie w większym stopniu powinny też pełnić funkcje naukowe” (Szablowski, 2017, s. 27). Tym samym wydają się ważne reformy szkolnictwa wyższego obejmujące zmianę uprawiania nauki, formułowania i realizacji programów nauczania oraz sposobu zarządzania nowoczesnym uniwersytetem. Tabela 2 zawiera porównanie uniwersytetu tradycyjnego z wizją uniwersytetu przyszłości.

Tabela 2. Porównanie uniwersytetu tradycyjnego z wizją uniwersytetu przyszłości

Różnice	Uniwersytet oparty na tradycjach Humboldta	Wizja nowoczesnego uniwersytetu w EOSW
Podstawa finansowania	dotacje państwowe	dotacje państwowe i sektora prywatnego
Kadra naukowo-dydaktyczna	nauczyciele akademicy – teoretycy	nauczyciele akademicy – praktycy, specjaliści
Przekazywanie wiedzy	wiedza teoretyczna	wiedza praktyczna, specjalistyczna, innowacyjna
Miejsce nauki	sale wykładowe	sale wykładowe, laboratoria, firmy, instytucje lokalne, zakłady pracy
Związek z otoczeniem	uniwersytety egzystują niezależnie od otoczenia, nie uwzględniają specyfiki środowiska lokalnego	uniwersytety współpracują z otoczeniem, z lokalnymi podmiotami (firmami, instytucjami), realizują wspólne projekty ułatwiające zatrudnienie absolwentów
Motyw kształcenia	kształcenie elitarne – chęć zdobycia wykształcenia i dyplomu	kształcenie masowe – chęć zdobycia specjalistycznej wiedzy, która umożliwi wybranie własnej ścieżki rozwoju i realizowanie kariery
Cel edukacji uniwersyteckiej	kształcenie studenta w odniesieniu do wiedzy teoretycznej, absolwent musi przystosować się do środowiska, nie jest przygotowany do podjęcia pracy w nim, sam poszukuje pracy	kształcenie studenta w odniesieniu do wiedzy praktycznej, absolwent jest przygotowany do podjęcia pracy w środowisku, przystosowany do otoczenia, otoczenie zabiega o pozyskanie go

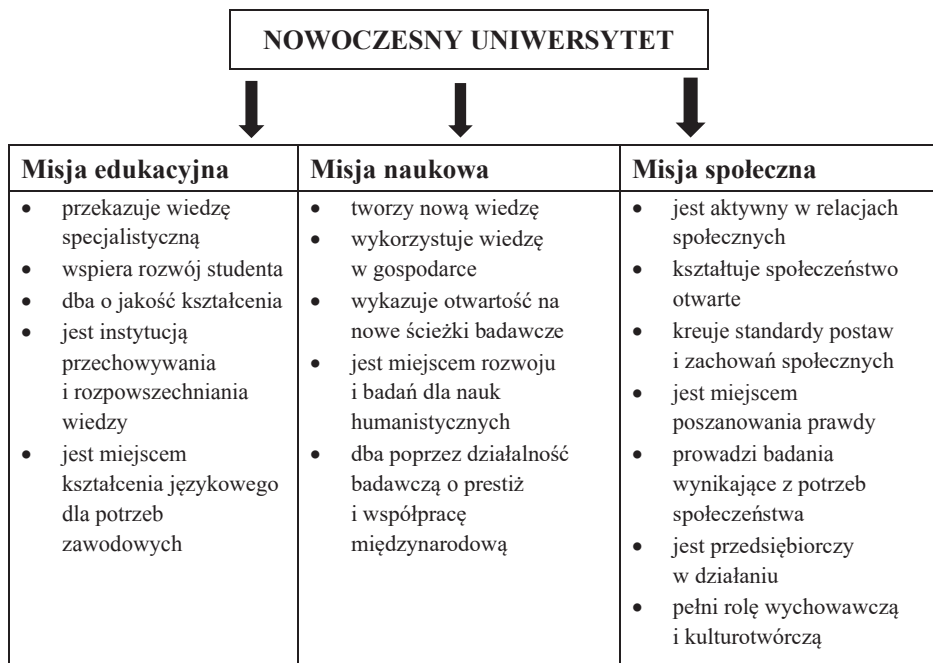
Źródło: opracowanie własne (zob. Boguski, 2009, s. 31).

Reguły gospodarki rynkowej zmuszają szkoły wyższe do szukania alternatywnych źródeł finansowania swoich działalności, gdyż dotacje państwowe są niewystarczające dla prowadzenia badań naukowych. Podejmowanie współpracy naukowej z przemysłem, w celu opracowywania innowacyjnych technologii dla potrzeb gospodarki to zmiany, w kierunku których zmierza wiele uczelni europejskich, jeśli chcą konkurować z amerykańskimi. Uniwersytety przyszłości

to uniwersytety przedsiębiorcze prowadzące prace badawczo-rozwojowe dla przemysłu, dla celów społecznych. Nawiązując współpracę z otoczeniem, tworzą miejsca wdrażania wiedzy teoretycznej w praktyczną, kreują proinnowacyjne postawy wśród studentów, przygotowując ich do rozwiązywania skomplikowanych problemów (Boguski, 2009, s. 27–30). Kadre naukowo-dydaktyczną powinni reprezentować zarówno teoretycy, jak i praktycy, którzy potrafią przekazać studentom w warunkach uczelnianych i poza uczelnią praktyczną wiedzę specjalistyczną opartą na wymianie międzynarodowych doświadczeń. Wspólne projekty uniwersytetu z przemysłem mogą ułatwić zatrudnienie studentów, a także absolwentów, którzy wyposażeni dodatkowo w wiedzę praktyczną mają lepsze możliwości zatrudnienia. Według Stanisława Rudolfa wiedza praktyczna ułatwi im adaptację w przyszłym miejscu pracy (Rudolf, 2005, s. 16).

Nowa wizja podkreślająca autonomiczność szkół wyższych wiąże się z odpowiedzialnością za kształt przeprowadzanych zmian. Schemat 1 przedstawia trzy ważne misje uczelni charakteryzujące nowoczesny uniwersytet: edukacyjną, naukową i społeczną (*Strategia rozwoju...*, 2010, s. 40–42).

Schemat 1. Misje nowoczesnego uniwersytetu w Europejskim obszarze kształcenia wyższego



Źródło: opracowanie własne.

Uniwersytet przyszłości, łącząc te misje, uczestniczy w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy.

Misja edukacyjna polega na przekazywaniu nie tylko aktualnej wiedzy specjalistycznej wspartej osiągnięciami naukowymi, lecz także kształtowaniu umiejętności i kompetencji studentów oraz poszerzeniu ich horyzontów poznawczych (Wójcik-Augustyniak, 2017, s. 98–103). Celem tej misji jest „kierowanie procesem zdobywania wiedzy” (Drafińska, 2011, s. 22–27), rozwijanie krytycznego myślenia, pobudzanie do kreatywności. Umiejętność dostosowania się uczelni do zmian zachodzących na rynku pracy jest niezwykle zaletą, gdyż charakter działalności edukacyjnej – usługi edukacyjnej ma istotny wpływ na wypracowanie relacji z klientami studentami (Wójcik-Augustyniak, 2017, s. 101). W tym kontekście ważne jest zwrócenie uwagi na kształcenie językowe dla potrzeb zawodowych, które ułatwiłoby absolwentom wykonywanie pracy i funkcjonowanie w wielokulturowym społeczeństwie. Przygotowanie studentów do praktycznego używania języka specjalistycznego na kierunkach niefilologicznych (takich jak np. prawo, medycyna, ekonomia) gwarantuje im dostęp do autentycznej literatury obcojęzycznej i jest źródłem pozyskiwania wiedzy, również rozwoju naukowego.

Misja naukowa łączy aktywność edukacyjną z badawczą oraz twórczą. Mażena Wójcik Augustyniak uważa za ważne tworzenie nowej wiedzy przez „prowadzenie badań naukowych zarówno motywowanych ciekawością poznawczą, jak i myślą o dobru wspólnym” (Wójcik-Augustyniak, 2017, s. 108). Misję naukową szkoły wyższe realizują także przez udostępnianie i upowszechnianie wiedzy. Według Kazimierza Denka: „Cywilizacja wiedzy i oparte na niej szkolnictwo wyższe nie są wartościami samymi w sobie. Nie można ich kupić. (...) Trzeba samemu je tworzyć i umieć przekonać do nich społeczeństwo” (Denek, 2012, s. 53).

Celem szkoły wyższej staje się budowanie kapitału intelektualnego mającego wartość zarówno dla indywidualnych osób, jak i dla całego społeczeństwa (Sauerland, 2006, s. 91–95). Działalność badawcza podnosi prestiż szkoły wyższej, sprzyja tworzeniu powiązań krajowego środowiska akademickiego z globalną wspólnotą akademicką. Współpraca z uczelniami zagranicznymi oraz otoczeniem służy popularyzowaniu nauki i innowacyjnych rozwiązań.

Misja społeczna polega na kreowaniu standardów zachowań społecznych, promowaniu praw człowieka, demokracji, sprawiedliwości społecznej, tolerancji. W tym zakresie należy uwzględnić rolę kulturotwórczą i wychowawczą uczelni, a także jej oddziaływanie integrujące na społeczność lokalną. Uczelnie powinny służyć przełamywaniu barier i uprzedzeń etnicznych, budowaniu pozytywnych relacji między ludźmi różnych narodowości, religii i poglądów (*Misja, wizja...*, 2009, s. 3). Uczelnie świadczą usługi na rzecz lokalnych organizacji gospodarczych i władz lokalnych, opracowują plany i strategie rozwoju,

przyczyniając się do modernizacji regionu i kraju. Poprzez udział w kontaktach społecznych, w debatach uczelnie powinny kształtować nowe wyedukowane społeczeństwo. Maria Ziółek uważa, że ich priorytetowym zadaniem jest „zapewnienie studentom wykształcenia na najwyższym poziomie, a pracodawcom absolwentów wyposażonych w odpowiednią wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne” (Ziółek, 2012, s. 18–19).

Przed szkolnictwem wyższym stoi szereg wyzwań, takich jak: interdyscyplinarna współpraca w ramach uczelni i poza nią, działania integrujące społeczność akademicką, przygotowanie młodych ludzi do życia w społeczeństwie wielojęzycznym i pracy w firmach międzynarodowych, kształcenie oparte na wykorzystaniu nowoczesnych metod i technologii kształcenia, nawiązanie współpracy ze środowiskiem lokalnym. Wspólne projekty szkół wyższych z lokalnymi instytucjami, firmami sprzyjają lepszemu wykorzystaniu potencjału pracowników uczelni, studentów, doktorantów i absolwentów. Jak słusznie zauważa Elżbieta Żądzińska, współpraca z otoczeniem społecznym jest niezbędna dla rozwoju uczelni, aby była miejscem, gdzie człowiek będzie „robił ochoczo to, co robić musi; by tego, co robić nie musi, nie robił tylko dlatego, że musi; by w robieniu tego, co musi, znalazł upodobanie i dzięki temu pracę swą usprawnił wielokrotnie, okazując hojność w oddaniu się jej” (Żądzińska, za: Kotarbiński, 1982, s. 213), miejscem, gdzie „ulegnie zatarciu granica między światem wytwórców nauki a światem szerzycieli jej wyników”, gdzie „badacz będzie nauczycielem a nauczyciel badaczem. I wreszcie, niechaj nauczyciel ma zapewnione warunki prawdomówności” (Kotarbiński, 1970, s. 22–23).

Sukces reform związanych z procesem bolońskim zależy także od przywódców Unii Europejskiej, którzy zmiany szkolnictwa wyższego ujmowali w pracach programowych i strategiach rozwoju Unii Europejskiej. Komisarz Unii Europejskiej ds. edukacji, kultury i młodzieży w latach 2004–2009, Jan Figel, pisał: „Potrzebujemy nowego modelu – potrzebujemy czegoś, co pokaże krajom, w których obowiązuje nadal model humboldtowski, że istnieją dziś inne sposoby działalności” (Figel, 2004, s. 40).

Według Jana Boguskiego (2009, s. 25–26) współczesny model społeczeństwa zmusza uniwersytety do przewartościowania swojej dotychczasowej polityki w dziedzinie kształcenia oraz wychowania. Chcąc realizować liczne reformy gospodarcze, społeczne i ekonomiczne w celu „stworzenia społeczeństwa wiedzy”, przywódcy Unii Europejskiej postanowili wyznaczyć priorytety polityki edukacyjnej wynikające z dostosowania edukacji do współczesnych realiów życia ze szczególnym uwzględnieniem roli akademickiego kształcenia językowego, bez którego nie wykształci się absolwentów patrzących bez uprzedzeń, stereotypów na problemy współczesnego świata, przygotowanych do wymiany myśli także na temat wizji uczelni wyższych w dzisiejszej rzeczywistości.

1.3. Edukacja akademicka w pracach programowych i strategiach rozwoju Unii Europejskiej

Szkolnictwo wyższe musi mieć swój udział w rozwiązywaniu stojących przed Europą wyzwań społecznych i demograficznych. Oznacza to konieczność zadbania o to, by szkolnictwo wyższe miało charakter włączający, otwarty na talenty ze wszystkich środowisk, a także o to, by instytucje szkolnictwa wyższego nie były wieżami z kości słoniowej, lecz proobywatelskimi społecznościami edukacyjnymi pozostającymi w łączności ze społeczeństwem.

(Komisja Wspólnot Europejskich, 2017, s. 7)

Polityka edukacyjna Unii koncentruje się na zasadach organizacji systemów nauczania, zapewnieniu podstaw finansowych i określaniu zasad zarządzania oświatą. Pierwsza informacja na temat polityki edukacyjnej pojawia się w traktatach rzymskich (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/2) ustanawiających Europejską Wspólnotę Gospodarczą. Wymienione w art. 118 zadanie Komisji Europejskiej – instytucji Wspólnoty polega na propagowaniu ścisłej współpracy między państwami członkowskimi w zakresie szkoleń i doskonalenia zawodowego. Fundamentalną zmianę w obszarze polityki edukacyjnej wprowadza *Traktat o Unii Europejskiej z Maastricht*⁴, w którym w art. 126 podniesione są zagadnienia wspierania europejskiego wymiaru edukacji zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich, wymianę międzynarodową studentów i nauczycieli, promowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi, wymianę informacji i doświadczeń wśród ośrodków badawczych, a także zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów. Wspólnota Europejska szanuje w pełni różnorodność kulturową i językową oraz odpowiedzialność krajów członkowskich za różnice treści nauczania i organizację systemów edukacyjnych. Warto zaznaczyć, że uszczegółowione zostało zagadnienie kompetencji w obszarze kształcenia zawodowego (Mierzwa, 2006, s. 19), do którego przywiązywano szczególne znaczenie w celu ułatwienia integracji zawodowej i reintegracji⁵ z rynkiem pracy.

⁴ Traktat o Unii Europejskiej (tzw. Traktat z Maastricht) z dnia 7.02.1992 data wejścia w życie 1.11.1993. Dostępny w wersji angielskiej i niemieckiej (Artikel 126 S. 23) w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej. (Dz.U. C 191 z 29.07.1992, s. 1–112). Aktualnie artykuł 165 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. (Dz.U. z 2004 r. Nr.90, poz.864/2)

⁵ Reintegracja zawodowa dotyczy przekwalifikowania zawodowego, nabywania nowych kwalifikacji zawodowych, zdolności do samodzielnego świadczenia pracy na rynku pracy.

Następnie w *Traktacie ustanawiającym Wspólnotę*, czyli w traktacie amsterdamskim (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/30), oraz traktacie nicejskim (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/32 ze zm.) nie wprowadzano merytorycznych zmian w rozdziale *Edukacja, szkolenie zawodowe i młodzież*, a jedynie zmieniono numerację rozdziałów (z tytułu VIII na XI) i art. z 126–127 na 149–150. Analizując politykę Unii Europejskiej od traktatów rzymskich do traktatu nicejskiego, nie da się ukryć, iż polityka edukacyjna leży w gestii krajów należących do Unii. Janusz Mierzwa twierdzi, iż „sfera ta pozostawała, pozostaje i nadal będzie pozostawać domeną polityk poszczególnych państw członkowskich” (Mierzwa, 2006, s. 21). Chociaż korzystając z art. 251 (procedura współdecydowania) i art. 149 i 150, Rada jako instytucja Wspólnoty zachęca do działań umożliwiających realizację celów edukacyjnych poprzez programy współpracy w dziedzinie kształcenia między instytucjami edukacyjnymi i kształcenia zawodowego a przedsiębiorstwami. Również proces boloński, w którym uczestniczyli ministrowie edukacji, realizowany był i jest przy współpracy środowisk akademickich oraz instytucji Unii Europejskiej.

Unia Europejska formułuje i wytycza wspólne zadania w dziedzinie edukacji. Poprzez komunikaty, rekomendacje, raporty analizujące aktualną sytuację i zagrożenia Unia proponuje rozwiązania w formie długoletnich planów działań – strategii, które mają charakter polityczny i nie posiadają mocy prawnej, a jedynie wskazują kierunek reform gospodarczych i społecznych (Kostrzewa-Zorbas, 2003, s. 7–8). Wizja nowoczesnej Europy była zawarta w długoletnich planach rozwoju Unii Europejskiej strategii lizbońskiej (2000–2010) i strategii Europa 2020 (2010–2020).

Strategia lizbońska (Agenda) była pierwszym długoletnim (10-letnim) planem rozwoju Unii. Program ten miał na celu zniwelowanie do 2010 roku luki istniejącej pomiędzy tempem rozwoju USA a Europą. Na szczycie Rady Europejskiej (*Spotkanie Rady Europejskiej...*, 2000) w Lizbonie 23–24 marca 2000 szefowie państw członkowskich Unii uznali za cel strategiczny uczynienie gospodarki UE najbardziej konkurencyjną i dynamiczną opartą na wiedzy, zdolną do zrównoważonego wzrostu gospodarczego. Osiągnięcie tego celu, zdaniem Wojciecha Zgliczyńskiego (2010), było możliwe dzięki przekształceniom systemów edukacji. Polityka edukacyjna stała się elementem polityki rynku pracy. Zasadniczy wymiar strategii lizbońskiej sformułowano w podcelach m.in. przez:

- tworzenie społeczeństwa informacyjnego;
- powstanie Europejskiego Obszaru Badań i Innowacji;
- sprzyjanie tworzeniu i rozwojowi innowacyjnych przedsiębiorstw;
- edukację dla życia i pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy;
- promocję zaangażowania społecznego (Czerwińska, 2004, s. 1).

By uniknąć przepaści między tymi, którzy mają dostęp do nowej wiedzy, i tymi, którzy są z niej wyłączeni, należało podjąć zadania na rzecz promowania szerszego dostępu do wiedzy oraz na rzecz walki z bezrobociem. Inwestowanie

w zasoby ludzkie było częścią planu dostosowywania europejskich systemów edukacji do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy (Budzyńska, 2002, s. 10–13). Strategia lizbońska zakładała, iż otwarcie europejskich rynków pracy spowoduje chęć zniesienia barier w uznawaniu kwalifikacji absolwentów szkół wyższych i okresów odbytej nauki oraz przyspieszy przyjęcie ułatwień w sprawie mobilności studentów.

Mimo wspierania przez Unię krajów członkowskich w reformowaniu systemów edukacyjnych okazało się po pięciu latach od wdrażania strategii lizbońskiej, że pierwszy długoletni plan był zbyt ambitny. Szereg sprzeczności pomiędzy priorytetami, spowolnienie tempa gospodarki światowej i brak determinacji państw członkowskich Unii niekorzystnie wpływały na implementację postanowień strategii lizbońskiej (Wójcik-Augustyniak, 2017, s. 77; Piotrowski, 2012, s. 40–41). Odslonięcie słabych punktów strategii lizbońskiej umożliwiło modyfikację działań zaplanowanych w kolejnym długoletnim (2010–2020) unijnym planie strategii *Europa 2020*. José Manuel Barroso pisał we wstępie:

Musimy wierzyć w nasze możliwości wytyczenia ambitnego programu, a następnie uruchomić wszystkie wysiłki, aby go zrealizować. Komisja proponuje pięć wymiernych celów na rok 2020, które nadadzą kierunek całemu procesowi i zostaną przełożone na cele krajowe. Obejmują one zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energię, edukację oraz walkę z ubóstwem (Barroso, 2010, s. 2–3).

Celem strategii *Europa 2020* było przekształcenie gospodarki Unii Europejskiej w konkurencyjną i dynamiczną na świecie. Założenia tego długofalowego programu rozwoju społeczno-gospodarczego UE obejmującego lata 2010–2020 i zatwierdzonego przez Radę Europejską 17 czerwca 2010 roku opierały się na trzech priorytetowych obszarach, które wzajemnie się uzupełniały:

1. inteligentnym rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i innowacji, rozwoju zrównoważonym,
2. rozwoju zrównoważonym – działania zorientowane na wzrost konkurencyjności oraz poprawę efektywności wykorzystania zasobów w procesach produkcji, przejście na nowoczesne technologie eksploatacji zasobów środowiska naturalnego,
3. rozwoju sprzyjającym włączeniu społecznemu w drodze zwiększania aktywności zawodowej, podnoszenia kwalifikacji, walki z ubóstwem, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną (Gasz, 2014, s. 86).

Priorytety zawarte w długoletnich planach rozwoju strategii lizbońskiej i strategii *Europa 2020* koncentrowały się m.in. na inwestowaniu w kapitał ludzki. Powstanie Europejskiego Obszaru Badań i Innowacji, edukacja dla życia i pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy, włączenie społeczne poprzez zwiększanie aktywności zawodowej, podnoszenie kwalifikacji wymusiło pokonanie wielu barier instytucjonalnych, edukacyjnych, mobilności obywateli i innowacyjnych idei. Aby te cele realizować, z inicjatywy Unii Europejskiej powstały programy

edukacyjne, pozwalające studentom państw unijnych poprzez obniżenie kosztów edukacji korzystanie ze swobody przemieszczania się i podejmowania nauki w zagranicznych ośrodkach akademickich. Celem tych programów od początku ich powstania było promowanie wyjazdów kadry naukowej, budowanie partnerskich relacji między szkołami wyższymi. Wspieranie mobilności w środowisku akademickim wiązało się zawsze z edukacją językową ze szczególnym zwróceniem uwagi na słownictwo specjalistyczne charakterystyczne dla kierunku studiów. W rozszerzaniu współpracy europejskiej w edukacji istotną rolę odegrał przyjęty przez wspólnoty europejskie program *Erasmus*, ówczesnie znany pod nazwą *Socrates*, którego realizacja odbyła się w latach 1995–1999 (I faza programu) i 2000–2006 (II faza programu), przyjęta decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej 24 stycznia 2000 roku (Dz. U. UE. L. z 2000 r. Nr 28, s. 1 ze zm.).

Celem programu *Socrates*, według Mariana Piotrowskiego, było:

kreowanie europejskiego wymiaru w nauczaniu, powiększanie kręgu osobistych doświadczeń o wiedzę na temat innych krajów Europy, rozwinięcie poczucia jedności z Europą oraz wspomaganie procesów przystosowywania się do nowych warunków społecznych i ekonomicznych w perspektywie zjednoczonej Europy (Piotrowski, 1998, s. 103).

Uczelnie przystępujące do programu *Erasmus* podjęły współpracę ze szkołami wyższymi z państw europejskich w ramach wymiany kadry akademickiej i studentów, a także doświadczeń dotyczących metod nauczania, zastosowania nowoczesnych technologii informatycznych i innowacyjnych projektów, organizowania sieci tematycznych jako ogólnoeuropejskich forów dyskusyjnych w zakresie określonych dyscyplin akademickich lub ważnych problemów interdyscyplinarnych (Gancarz-Stasiak, 2004, s. 73–81). Danuta Topa, podkreślając korzyści wynikające z uczestnictwa w programie *Erasmus*, zwróciła uwagę na Intensywne Kursy Językowe (EILC – Erasmus Intensive Language Courses) organizowane dla studentów uczestniczących w wymianie programu *Erasmus* w krajach, w których mówi się językami mniej rozpowszechnionymi (Topa, 2012, s. 141–142; Krajewski, 2004, s. 27). Zgodnie z *Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* zmienionego *Zaleceniem Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* nadrzędnym zadaniem programu *Erasmus* było kształcenie Europejczyka, który zna inne kraje europejskie, inne kultury, posługuje się kilkoma językami i posiada wszechstronne wykształcenie (Bryła, 2021, s. 72–73; Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 394 poz. 10; Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 189, poz. 1).

W dniu 5 grudnia 2003 roku powołano decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady na okres pięciu lat program *Erasmus Mundus* (Dz. U. UE. L. z 2003 r. Nr 345, poz. 1). Wszystkie działania programu *Erasmus Mundus* (2004–2008)

stanowiły nieocenioną wartość, gdyż poprzez promocje europejskich studiów, mobilność studentów w Europie i między Europą a tzw. krajami trzecimi nienależącymi do Unii Europejskiej, Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA) czy Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG) krzewiły współpracę z uczelniami zlokalizowanymi w różnych częściach świata.

W latach 2009–2013 zgodnie z decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 16 grudnia 2008 roku (Dz. U. UE. L. z 2008 r. Nr 340, poz. 83) uruchomiono kolejną edycję programu *Erasmus Mundus II*, w ramach którego dofinansowano wspólne studia prowadzone przez konsorcja uczelni obejmujące II stopień studiów prowadzący do uzyskania tytułu magistra i III stopień pozwalający otrzymać stopień naukowy doktora. Akcje drugiej edycji programu edukacyjnego *Erasmus Mundus* wspierały współpracę szkół wyższych w formie prowadzenia wspólnych projektów, których głównymi celami były:

- poprawa jakości europejskiego szkolnictwa wyższego;
- wspieranie mobilności między uczelniami;
- finansowanie działań zwiększających atrakcyjność europejskich uczelni;
- kreowanie Europy jako edukacyjnego centrum doskonałości;
- wspieranie dialogu międzykulturowego i wzajemnego zrozumienia z krajami trzecimi;
- promowanie uczenia się języków i różnorodności językowej wśród uczestników programu;
- monitorowanie postępów w zakresie kompetencji językowych (*Promocja...*, 2012, s. 4–7).

Od roku 2014 większość działań programu *Erasmus Mundus*, programu *Młodzież w działaniu*, programu *Tempus*, programu *Alfa*, programu *EduLink* i innych programów współpracy z krajami uprzemysłowionymi w dziedzinie szkolnictwa wyższego i przyjętego 15 listopada 2006 roku przez Parlament Europejski i Radę Europejską programu *Uczenie się przez całe życie* (Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 327, poz. 45 ze zm.) zostało objęte nowym ramowym programem *Erasmus+* (2014–2020). Warto zauważyć, że w skład nowego programu *Uczenie się przez całe życie* (*Lifelong Learning Programme* – LLP) weszły cztery programy sektorowe: *Comenius* (sektor oświaty), *Erasmus* (sektor szkolnictwa wyższego), *Leonardo da Vinci* (sektor kształcenia zawodowego), *Grundtvig* (sektor kształcenia dorosłych) – wspierane przez międzysektorowe moduły promujące naukę języków obcych i wykorzystanie nowych technologii w edukacji.

Program *Erasmus+* wspierał osiągnięcie celów strategii *Europa 2020*, w tym wyznaczonego w niej głównego celu w dziedzinie edukacji, zrównoważonego rozwoju krajów partnerskich w dziedzinie szkolnictwa wyższego; promowania europejskich wartości zgodnie z art. 2 *Traktatu o Unii Europejskiej*. W ramach programu *Erasmus+* popierano działania służące przejrzystości i uznawalności kwalifikacji, m.in. *Europass*, *Youthpass*, *Europejski system transferu i akumulacji punktów* w szkolnictwie wyższym (ECTS – *European Credit Transfer*

System), *Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym* (ECVET – *European Credit System for Vocational Education and Training*), Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*), *Europejskie ramy kwalifikacji* (EQF – *European Qualifications Framework*) (*Erasmus+ ...*, 2020, s. 7–8).

Głównym celem tych narzędzi było i nadal jest stworzenie możliwości łatwiejszego rozpoznawania i uznawania umiejętności w różnych krajach i systemach kształcenia oraz na rynku pracy bez względu na to, w jaki sposób kwalifikacje zostały zdobyte, np. w trakcie formalnego kształcenia czy w wyniku innych doświadczeń edukacyjnych, jak e-kształcenie, doświadczenie zawodowe. Narzędzia umożliwiają również reagowanie na nieznane wcześniej zjawiska, jak: umiędzynarodowienie edukacji, stosowanie cyfrowych narzędzi, projektowanie programów zgodnych z potrzebami osób uczących się, mobilność studentów i kadry z krajów partnerskich (*Erasmus+ ...*, 2020, s. 7). Wspólne studia magisterskie *Erasmus Mundus*, projekty mające wpływ na modernizację i umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego z uwzględnieniem krajów sąsiadujących z Unią Europejską są działaniami, których celem jest inspirowanie nauczania, badań i dyskusji dotyczących europejskiego kształcenia akademickiego, które mogą się toczyć pod warunkiem zlikwidowania barier językowych. Zniesieniu barier w komunikacji mają służyć poprawa nauczania i uczenia się języków obcych, wspieranie różnorodności językowej Unii i świadomości międzykulturowej. Lepsza znajomość języków obcych przyczynia się do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Zakres zainteresowania edukacją Unii Europejskiej jest bardzo szeroki i dotyczy każdego obszaru kształcenia, w tym szczególną uwagę przywódcy unijni poświęcają szkolnictwu wyższemu. Z uwagi na różnorodność systemów edukacji krajów Unii i potrzebę respektowania niezależności w polityce edukacyjnej Unia stosuje metodę otwartej koordynacji. Metoda ta umożliwia uzgadnianie przez kraje członkowskie wspólnej polityki. „Ustalane reguły przybierają formy zaleceń, rekomendacji, programów itp. i są bardziej polityczne niż prawnie wiążące i jako takie stanowią przykład „miękkiego prawa” (Zgliczyński, 2010, s. 71). Przyjęcie i realizacja rozwiązań wypracowywanych wspólnie na szczeblu unijnym umożliwia europejskim instytucjom o charakterze ponadnarodowym ingerencję w obszarze szkolnictwa wyższego, natomiast z drugiej strony przyjęte rozwiązania pozwalają państwom narodowym na zachowanie niezależności i swobodę w interpretowaniu dokumentów.

Z chwilą przystąpienia Polski do Unii Europejskiej w dniu 1 maja 2004 roku edukacja i system oświaty w Polsce zostały objęte zaleceniami Parlamentu Europejskiego. Polska, korzystając z funduszy unijnych, włączyła się aktywnie w nurt reform edukacyjnych, stara się implementować zalecenia Unii, uwzględniając specyfikę polskiego systemu edukacyjnego. Śledzenie zmian dotyczących

reformowania europejskiego systemu edukacji, aktywne uczestniczenie w spotkaniach międzynarodowych, w edukacyjnych programach Unii wymaga przygotowania merytorycznego pod względem językowym. Bez biegłego posługiwania się językami obcymi w kontekście zawodowym nie da się wdrażać reform w odniesieniu do proponowanych strategii rozwoju i programów unijnych oraz akademickiej wymiany doświadczeń, której podstawą jest dialog wśród społeczności akademickiej. Warunkiem powodzenia zmian w szkolnictwie wyższym jest także zarówno zaangażowanie europejskich przywódców i instytucji, jak i działania podejmowane przez polityków odpowiedzialnych za edukację akademicką na szczeblu krajowym.

1.4. Kształcenie akademickie w Polsce jako część Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego

Edukacja staje się jednym z ważniejszych, jeśli nie najważniejszym wyzwaniem przyszłości dla polskiego społeczeństwa i państwa.

(Golinowska, 2019, s. 119)

Transformacja Polski na przełomie lat 80. i 90. zapoczątkowała okres przemian w polskim szkolnictwie wyższym. Podpisany przez Rzeczpospolitą Polską 16 grudnia 1991 roku Układ europejski określił zakres współdziałania z Unią Europejską w dziedzinie edukacji. Art. 76 przewidywał współpracę, która miała przyczyniać się do podnoszenia poziomu ogólnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w Polsce z uwzględnieniem priorytetów „strony polskiej” i „sprzyjać bezpośrednim kontaktom między uczelniami oraz między uczelniami a przedsiębiorstwami, przepływowi i wymianie nauczycieli, studentów, personelu administracyjnego, zapewnieniu praktyk zawodowych i szkolenia za granicą, pomagać w tworzeniu programów nauczania, w opracowywaniu materiałów do nauczania i w wyposażeniu uczelni i szkół. Współpraca miała również na celu wzajemne uznanie okresów studiów i dyplomów” (Dz. U. z 1994 r. Nr 11, poz. 38 ze zm.). Akt ten nie obowiązuje z dniem 1 maja 2004 roku.

Polska jako sygnatariusz *Deklaracji bolońskiej* zobowiązała się respektować i wdrażać postanowienia bolońskie, budując tym samym europejską przestrzeń szkolnictwa wyższego i przyczyniając się do utworzenia w 2010 roku *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego* (EOSW). EOSW skierowany jest przede wszystkim do studentów i nauczycieli akademickich, przed którymi otworzyły się nowe możliwości kształcenia i podnoszenia kwalifikacji.

Polska uczestniczyła w programach edukacyjnych Wspólnoty od początku transformacji. Od 1998 roku w ramach programu *Erasmus – Socrates* (a obecnie *Erasmus+*) dokonywała się wymiana kadr dydaktycznych i studentów

z zagranicznymi uczelniami, prowadzone były działania o charakterze pilotażowym, związane z wdrażaniem *Deklaracji bolońskiej*. Polscy ministrowie edukacji brali udział w cyklicznie odbywających się konferencjach, zobowiązując się do koordynacji polityki edukacyjnej, tak aby systemy szkolnictwa wyższego stawały się łatwiej porównywalne, bardziej konkurencyjne i atrakcyjne w skali światowej.

Polska podjęła działania mające na celu wdrażanie postanowień procesu bolońskiego w ramach *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*. Do priorytetów zaliczono m.in. **przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych (licencjat, inżynier, magister), wspólne kształcenie, wprowadzenie suplementu do dyplomu**. Propozycja suplementu do dyplomu pojawiła się w Polsce w roku akademickim 2000/2001 pilotażowo. Od 1 stycznia 2005 roku do 1 października 2019 roku zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 lipca 2004 roku w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie* (Dz. U. z 2004 r. Nr 182, poz. 1881 ze zm.) absolwenci studiów mogli otrzymać dyplom ukończenia studiów składający się z części A dyplomu ukończenia i części B suplementu, który miał doprecyzować umiejętności i kompetencje zawodowe absolwenta. Suplement został opracowany wspólnie przez Komisję Europejską, Radę Europy i UNESCO/CEPES (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur) (Krajewski, 2004, s. 21–22). Od 1 października 2019 roku wydawane są wyłącznie nowe wzory dyplomów ukończenia studiów i suplementów. Art. 77 ust. 1 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* stanowi, iż: „Absolwent studiów otrzymuje dyplom ukończenia studiów na określonym kierunku i profilu potwierdzający wykształcenie wyższe oraz tytuł zawodowy (...)”. Zgodnie z tym samym art. 77 ust. 2: „W terminie 30 dni od dnia ukończenia studiów uczelnia wydaje absolwentowi dyplom ukończenia studiów wraz z suplementem do dyplomu oraz ich 2 odpisy, w tym na wniosek absolwenta – ich odpis w języku obcym”. Ustawodawca zaznaczył również, w art. 77 ust. 3 ustawy o szkolnictwie wyższym, że „Wzór do dyplomu zatwierdza senat” (Dz. U. z 2022 r., poz. 574 ze zm.).

Suplement wydawany do oryginału dyplomu i do każdego odpisu od 2005 był dostępny także w językach obcych: angielskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim i rosyjskim, a od 1 października 2019 roku uczelnie są zobligowane do wystawienia odpisu dyplomu ukończenia studiów i suplementu w każdym języku obcym, wnioskowanym przez absolwenta.

Z wydawania suplementu wynika wiele korzyści. Suplement:

- jest źródłem informacji dla pracodawców lub władz uczelni na temat przebiegu studiów, osiągnięć absolwenta, poziomu wiedzy, umiejętności, kompetencji nabytych w trakcie studiów i uprawnień zawodowych,
- umożliwia pracodawcy zorientowane się, czy absolwenci tego samego kierunku na różnych uczelniach mają identyczną wiedzę i umiejętności,

- ułatwia pracodawcy również zagranicznemu właściwie ocenić kwalifikacje absolwenta uczelni i porównać z innymi kandydatami,
- czyni posiadacza mobilnym na krajowym i zagranicznym rynku pracy,
- jest dokumentem rozpoznawalnym i porównywalnym w *Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*.

Suplement przynosi nie tylko absolwentom korzyści, ale z punktu widzenia uczelni jest formą prezentacji danej szkoły wyższej i wzmacnia jej wizerunek jako instytucji wspierającej mobilność absolwentów (*Suplement...*, 2011, s. 18–10).

Polska zobowiązała się w *Deklaracji bolońskiej* do wprowadzenia **organizacji systemu kształcenia opartego na dwóch cyklach studiów I i II stopnia**: na poziomie niższym (*undergraduate*) umożliwiającym uzyskanie tytułu licencjata i poziomie wyższym (*graduate*) zakończonym tytułem magistra (Krajewski, 2004, s. 22). Minimalny czas trwania studiów I stopnia określony został na okres trzech lat, jednak niektóre kierunki, np. studia prawnicze, medyczne, mogą być prowadzone tylko w trybie jednolitym i nie wymagają konieczności stosowania modelu 3 plus 2. Na kierunkach inżynierskich studia na I stopniu trwają 3,5 roku, a na II stopniu 1,5 roku. Wprowadzenie dwustopniowych studiów umożliwia zwiększenie elastyczności systemu kształcenia i tworzenie indywidualnych ścieżek kształcenia (Kraśniewski, 2009, s. 17). Pięcioletnie studia mogłyby stanowić przeszkodę w elastycznym przystosowaniu wiedzy absolwentów do realiów rynku. Gdy tymczasem polska gospodarka wymaga kształcenia kadr na poziomie ponadmaturalnym w możliwie krótkich i indywidualizowanych cyklach, które pozwalają na szybkie reagowanie na potrzeby społeczeństwa i rynku pracy.

Według stanu w dniu 31 grudnia 2018 roku w polskich uczelniach kształciło się 1 230 254 studentów (zob. tabela 3).

Tabela 3. Studenci w roku 2018/2019 według formy studiów

Wyszczególnienie	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Ogółem
Liczba studentów	809 259	420 995	1 230 254
Studia I stopnia – licencjackie	330 666	166 601	497 267
Studia I stopnia – inżynierskie	210 567	79 409	289 976
Studia I stopnia – razem	541 233	246 010	787 243
Studia II stopnia	162 462	133 416	295 878
Jednolite studia magisterskie	102 190	40 133	142 323

Źródło: opracowanie własne według (*Szkoły wyższe...*, 2019, s. 18).

Na studiach stacjonarnych zarejestrowano 809 259 osób, czyli 65,8% studiujących, natomiast na niestacjonarnych 420 995 studentów, co stanowiło 34,2%. Blisko 64,0%, tj. 787 243 studentów wybrało studia I stopnia, z tej grupy większość zdecydowała się na studia licencjackie (497 267), pozostali wybrali studia inżynierskie (289 976). Na studiach II stopnia kształciło się 295 878, czyli 24,1% studentów, a na magisterskich jednolitych 142 323, tj. 11,6%. Studia z dyplomem magisterskim ukończyło 35,7 % studentów, co jest nieco poniżej zaleceń w strategii *Europa 2020*, według której „co najmniej 40% osób z młodego pokolenia powinno zdobywać wyższe wykształcenie” (Barroso, 2020, s. 5).

Niższy wynik absolwentów szkół wyższych niż oczekiwany zgodnie ze strategią *Europa 2020* był spowodowany m.in. tym, iż niektórzy studenci z różnych względów po studiach I stopnia przerywali lub kończyli naukę, rozpoczynając pracę zawodową. 50% studentów studiów I stopnia, którzy zdecydowali się na kontynuację, deklarowali chęć studiowania na tym samym kierunku.

Polska zobligowała się do **wprowadzenia w szkołach wyższych systemu transferu i akumulacji punktów zaliczeniowych – kredytowych** i korzystania z niego (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS). System ECTS został wprowadzony w 1989 roku w ramach pilotażowego projektu w programie *Erasmus* w celu ułatwienia zaliczania okresu studiów realizowanych w zagranicznej uczelni. Zorientowany na studenta system ECTS służy przejrzystości procesu i efektów kształcenia. Efekty kształcenia/uczenia się odnoszą się do deskryptorów poziomów w krajowych i europejskich ramach kwalifikacji i określają, co student powinien wiedzieć, rozumieć i potrafić po pomyślnym zakończeniu procesu kształcenia (ECTS..., 2009, s. 1).

O punktowym systemie akumulacji i przenoszenia osiągnięć studenta informuje najpierw art. 165 *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2017 r., poz. 2183 ze zm.) i art. 67 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. z 2022 r., poz. 574 ze zm.). W Polsce system punktowy ECTS jest stosowany od 1 stycznia 2007 roku obowiązkowo na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Punkty ECTS odzwierciedlają nakład pracy studenta. Określają czas, jaki przeciętny student potrzebuje do osiągnięcia efektów kształcenia przewidzianych w programie studiów do zaliczenia zajęć (wykłady, seminaria, zajęcia praktyczne, samodzielna nauka). Jeśli do ukończenia studiów niezbędne jest odbycie praktyki zawodowej lub stażu, to efekty kształcenia i nakład pracy studenta wymagają przyznania punktów (ECTS, 2009, s. 24). „Punkty mogą być gromadzone (akumulacja) w celu uzyskania kwalifikacji lub dyplomu, zgodnie z decyzją danej instytucji przyznającej tytuły lub stopnie naukowe” (ECTS, 2009, s. 13). Zakumulowane przez studentów punkty zapisywane są w uczelnianym wykazie zaliczeń, który dokumentuje osiągnięcia studentów na poszczególnych etapach kształcenia. „Punkty przyznane w jednym programie mogą zostać przeniesione do innego programu (transfer) oferowanego przez tę samą

lub inną instytucję” (ECTS, 2009, s. 13). System ECTS służy zarówno studentom studiującym jedynie w macierzystej uczelni, jak i studentom odbywającym część studiów w innej uczelni krajowej lub za granicą. Możliwość przenoszenia akumulowanych punktów z jednej uczelni do drugiej sprzyja mobilności w obrębie krajów, miast i regionów oraz zmianie uczelni (Grzelak i Roszko-Wójtowicz, 2017, s. 282).

Promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających swobodę przemieszczania się to kolejny cel zawarty w *Deklaracji bolońskiej* i zadanie *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*. Mobilność stanowi podstawę polityki edukacji i kształcenia w Unii Europejskiej. Sztandarowy program Unii w dziedzinie edukacji *Erasmus*, a od 2014 roku *Erasmus+* (2020, s. 30–33) wspiera mobilność studentów i pracowników uczelni, wszelkie projekty współpracy szkół wyższych z udziałem instytucji i organizacji związanych ze szkolnictwem wyższym.

Nadzór nad programem w Polsce sprawuje Ministerstwo Edukacji i Nauki, a za realizację na poziomie krajowym odpowiada Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Partnerami FRSE są w polskich uczelniach uczelniani koordynatorzy programu *Erasmus* – pracownicy biur współpracy z zagranicą, a na poziomie uczelni wydziałowi lub instytutowi koordynatorzy programu (Kraśniewski, 2009, s. 78–82). Najbardziej aktywna ogólnoeuropejska organizacja studencka **Sieć Studentów Erasmusa** – Erasmus Student Network (ESN) ma swój oddział w Polsce i swoje sekcje w polskich uczelniach. Postulat wprowadzenia systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów), realizowanych poprzez wydawanie suplementu do dyplomu sprzyja mobilności. Uczelnie, którym Komisja Europejska przyznała Kartę Erasmusa dla szkolnictwa wyższego (Erasmus Charter for Higher Education)⁶, są uprawnione do ubiegania się o fundusze na dofinansowanie działań przewidzianych w programie *Erasmus*, mogą prowadzić wymianę studentów, pracowników, organizować kursy językowe dla zagranicznych studentów. Uczestniczą w projektach *Erasmusa* związanych z powstaniem nowych programów nauczania, rozwojem potencjału badawczego i współpracą z przemysłem. Polscy studenci biorą udział w atrakcyjnych programach, akcjach przygotowanych przez Unię Europejską. Projekty współpracy z pozaeuropejskimi krajami partnerskimi obejmują wyjazdy i przyjazdy studentów na studia na okres od 3 do 12 miesięcy. Korzystając

⁶ Karta Erasmusa dla Szkolnictwa Wyższego (Erasmus Charter for Higher Education – ECHE) jest najważniejszym dokumentem wydawanym przez Komisję Europejską, który uprawnia uczelnie do prowadzenia wszelkich działań w latach 2021–2027, w ramach programu *Erasmus+*. Bez tego dokumentu program *Erasmus* praktycznie nie może funkcjonować.

z prawa mobilności, mają nowe możliwości kształcenia i podnoszenia swoich kwalifikacji. Z programu *Erasmus* korzystają także nauczyciele akademicki, którzy prowadzą zajęcia w zagranicznych uczelniach. Tabela 4 ilustruje procentowy udział studentów wyjeżdżających z Polski w latach 1998–2017 na praktyki i studia zagraniczne.

Tabela 4. Procentowy udział wyjeżdżających studentów z Polski na praktyki i studia zagraniczne w stosunku do liczby studentów

	1998/99	2001/02	2005/06	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17
Liczba studentów	1274,0	1584,8	1953,8	1841,3	1 469,4	1 405,1	1 348,8
Mobilność studentów	1426	4 322	9 974	14 245	16 748	15084	15 323
% wskaźnik mobilności	0,11	0,33	0,5	0,77	1,14	1,07	1,13

Źródło: opracowanie własne.

Od początku programu 1998/99 liczba studentów polskich odbywających praktyki i studia zagraniczne systematycznie zwiększa się. W przeciągu pierwszych 10 lat wzrosła ilość wyjeżdżających z 1426 do 14 245 osób w roku 2010/11. Wiązało się to z coraz większą liczbą polskich uczelni, które tworzono w okresie transformacji. W roku akademickim 1998/99 brało udział 46 uczelni w wymianie zagranicznej, dekadę później 256. Polscy studenci *Erasmusa* stanowili w 1998/99 jedynie 0,11% w stosunku do ogółu studentów studiujących w kraju, a w roku 2005/06 już 0,5%. Procentowy wzrost skali mobilności był nadal poniżej średniej europejskiej, która w latach 2006/07 wynosiła 0,8%. Niski odsetek mobilności polskich studentów wynikał z faktu, iż w zestawieniach uwzględniano studentów niestacjonarnych. Studenci studiów niestacjonarnych stanowili wówczas ponad połowę wszystkich studentów, rzadko wyjeżdżali na stypendium, obawiając się utraty pracy. Od 2010 roku liczba studentów wyjeżdżających za granicę ustabilizowała się na poziomie 14 000–16 000, średnio zatem 15 000 studiujących decydowało się na weryfikację swojej wiedzy i umiejętności za granicą. Przeważająca większość studentów wyjeżdżała w celu odbycia części studiów. Od 2007 roku polscy studenci wyjeżdżali także na praktyki w przedsiębiorstwach. Od startu programu *Erasmus* do 2019 roku skorzystało z jego możliwości 235 000 studentów polskich uczelni. Zmieniała się też struktura geograficzna wyjazdów (zob. tabela 5).

Tabela 5. Kierunki wyjazdów polskich studentów za granicę

Lp.	2008	2015	2018
1.	Niemcy	Wielka Brytania	Hiszpania
2.	Wielka Brytania	Niemcy	Włochy
3.	Francja	Holandia	Niemcy
4.	USA	Dania	Portugalia
5.	Włochy	Francja	Czechy

Źródło: Szwałek i Mrozek, 2018, s. 33.

W 2008 roku najwięcej osób, tj. 38,3%, wyjechało do Niemiec, 20,6% polskich studentów wybierało Wielką Brytanię, następnie Francję, USA, Włochy. Aż 73,70% studentów zdecydowało się na pobyt w czterech krajach Unii Europejskiej ze względu na łatwiejszy dostęp do uczelni i rynków pracy Unii Europejskiej niż USA (26,30%). W 2015 roku krajem docelowym numer 1 była Wielka Brytania ze wskaźnikiem 41%. Ponad połowę mniejszą popularnością cieszyły się Niemcy – jedynie 18%. Kolejne kraje, do których wyjeżdżali studenci z Polski, to Holandia (7%), Dania (7%), Francja (6%) (*Mobility Scoreboard...*, 2016, s. 89). Nowy trend mobilności wiązał się z dobrą znajomością języka angielskiego wyjeżdżających i prestiżem uczelni angielskich. Po wejściu Polski do Unii zagraniczne uczelnie, szczególnie angielskie, zintensyfikowały rekrutację wśród polskich studentów. Wraz z opuszczeniem Unii Europejskiej przez Wielką Brytanię zainteresowanie angielskimi uczelniami ze względu na ich rezygnację z udziału w akademickim programie *Erasmus* i zwiększonym kosztem studiów zmalało. Natomiast wzrosła chęć wyjazdu do krajów Europy Południowej. W 2018 roku najpopularniejsze okazały się instytucje szkolnictwa wyższego w Hiszpanii, Włoszech, Portugalii i Niemiec. Dokonując wyboru, studenci uwzględniali położenie geograficzne i klimat, otwartość mieszkańców tych krajów na inne kultury. Pozostali studenci wybierali ze względu na niewielką odległość kraje sąsiadujące z Polską: Niemcy, Czechy, Słowację (Szwałek i Mrozek, 2019, s. 33).

Polscy studenci dostrzegają wiele korzyści związanych z mobilnością. Do najczęściej wymienianych, według stanu badań z 31 grudnia 2018 roku, zaliczyli:

- dostrzeżenie wartości innych kultur,
- nabycie zdolności rozwiązywania problemów w trudnych lub nietypowych sytuacjach,
- planowanie i samodzielne kierowanie procesem nauki,
- rozwijanie pomysłów i wcielanie w życie (Szwałek i Mrozek, 2019, s. 33).

We wcześniejszych badaniach studenci podkreślali jako zalety wyjazdów praktyczne wykorzystanie nauki języka i podnoszenie poziomu jego znajomości, a także większe szanse na krajowym i zagranicznym rynku (Matkowska, 2011, s. 64–64).

Współpraca na arenie międzynarodowej między instytucjami szkolnictwa wyższego wpływa na podniesienie standardów jakości kształcenia i przyczynia się do konstruktywnej oceny programów kształcenia. W roku szkolnym 1996/97 Polska wraz innymi krajami Unii Europejskiej brała udział w działaniach przygotowawczych w programie *Socrates*. W pierwszej edycji programu *Erasmus Mundus* (2004–2008) dofinansowano realizację 103 programów studiów spełniających zasady europejskich studiów magisterskich, w 15 z nich uczestniczyło 8 polskich uczelni: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, Politechnika Warszawska, Politechnika Wrocławska, Politechnika Lubelska, Politechnika Gdańska. Na uwagę zasługuje 21 projektów realizowanych od 2010 roku w ramach programu *Erasmus Mundus II*, które zostały wybrane w konkursach w latach 2010–2012 ocenianych przez ekspertów Komisji Europejskiej. Cechą tych projektów był ich wymiar europejski lub światowy. Polska uczestniczyła w czterech projektach⁷.

Wspólne projekty realizowane na przestrzeni co najmniej dwóch lub trzech lat były szansą dla uczelni polskich na podniesienie jakości procesu kształcenia i badań naukowych w nowej globalnej przestrzeni edukacyjnej i badawczej, w której o jakość oferty dydaktycznej rywalizują nie tylko europejskie uniwersytety i instytucje szkolnictwa wyższego, ale także uczelnie z innych kontynentów. Umiejętność przyciągania zagranicznych studentów i wykwalifikowanej kadry naukowej, umiędzynarodowienie wyników prowadzonych badań naukowych i zaangażowanie w proces dydaktyczny na uczelniach zagranicznych stały się symbolem atrakcyjności i innowacyjności (Pietraś, 2017, s. 81). Polscy studenci uczestniczący w programach edukacyjnych Unii Europejskiej wpisują się w ogólnoswiatową tendencję wzrostu liczby studiujących za granicą. W rankingu określonym współczynnikiem umiędzynarodowienia, oznaczającego udział studentów zagranicznych w ogólnej liczbie studentów studiujących w danym państwie, Polska w roku 2015 zajęła dopiero 24. pozycję⁸ z wynikiem 1,97%, tuż za Hiszpanią będącą na 23. miejscu z udziałem 2,43%. Polskę wyprzedziły w regionie środkowo-europejskim Słowacja z 5,62% (na 15. miejscu), Węgry z 7,04% (na 12. miejscu), Litwa z 3,04% (na 21. miejscu) (Pietraś, 2017,

⁷ W projektach uczestniczyły: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Handlowa SGH, Uniwersytet Jagielloński.

⁸ Dane OECD z 2015 r. (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju).

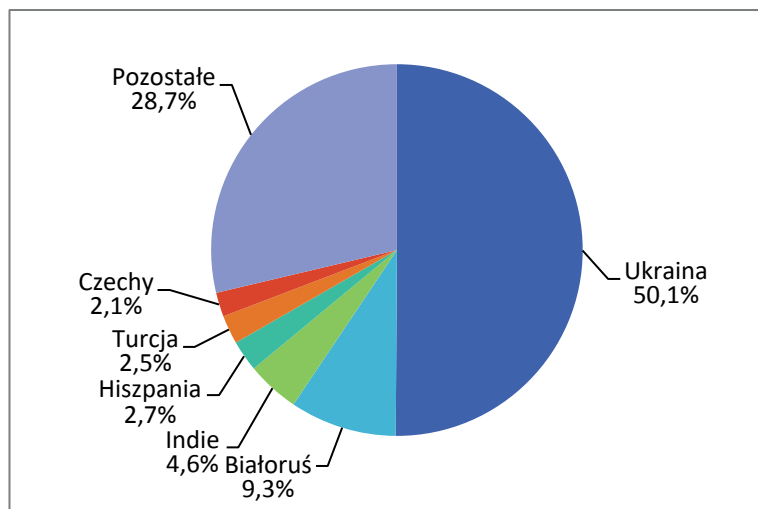
s. 84–85). Średnia dla krajów Organizacji i Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development) wynosiła wówczas 8,38%. Wynik ten pokazał zaległości, jakie polskie szkolnictwo wyższe ma do nadrobienia (Kostecka, 2018).

Stopień umiędzynarodowienia polskich uczelni⁹ jest mierzony wieloma wskaźnikami, do których zalicza się także, oprócz wyjeżdżających polskich studentów na studia i praktyki zagraniczne, liczbę cudzoziemców studiujących na polskich uczelniach. Rozpatrując mobilność, warto podkreślić, iż Polska staje się z uwagi na niskie koszty utrzymania i dobrze rozwiniętą infrastrukturę ośrodków akademickich atrakcyjnym krajem dla studentów zagranicznych i dzięki odpowiedniej promocji może włączyć się w rywalizację, której celem jest zainteresowanie cudzoziemców kształceniem w polskich uczelniach. W 2015 roku po raz pierwszy zmieniła się proporcja między wyjazdami polskich studentów a przyjazdami zagranicznych. W 2018 roku do Polski przyjechało 17 000 zagranicznych studentów. Do wzrostu liczby studentów zagranicznych przyczyniło się kilka czynników:

- poprawa oferty edukacyjnej w języku angielskim oraz aktywnej promocji polskich uczelni za granicą,
- zmiana przepisów związanych z legalizacją pobytu i jego przedłużania dla studentów spoza Unii Europejskiej,
- nagłaśnianie w mediach i kampaniach promocyjnych indywidualnych przypadków cudzoziemców, którzy ukończyli w Polsce studia i odnieśli sukces (Duszczyk, Żołędowski, 2010, s. 3),
- uproszczenie procedury zatrudniania cudzoziemców w Polsce oraz ograniczenie liczby dokumentów zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 2 lutego 2009 roku (Dz. U. z 2009 r. Nr 21, poz. 114),
- uznawalność polskiego dyplomu w Unii Europejskiej.

W polskich uczelniach najliczniejszą grupę cudzoziemców stanowią studenci z Europy (78%). Są to przede wszystkim „osoby wywodzące się z krajów byłego Związku Radzieckiego, których przodkowie w następstwie powojennych przesiedleń ludności polskiej w głąb ZSRR i przesunięć granic państwa polskiego ku zachodowi pozostali poza granicami Polski (Gońda, 2012 s. 1–5). Wykres 1 przedstawia procentowy udział studentów zagranicznych w 2018 roku w kształceniu oferowanym przez szkolnictwo wyższe w Polsce.

⁹ W 2015 r. Polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyjęło strategię działań pod nazwą „Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego” / NAVA Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej „Kierunkowy plan działań na lata 2021–2027”, Warszawa 2001.

Wykres 1. Studenci cudzoziemscy w Polsce w roku 2018/19

Źródło: *Szkoły wyższe...*, 2019, s. 22.

Ponad połowa studiujących pochodziła z Ukrainy (50,1%), dlatego używano także określenia „ukrainizacja” polskich uczelni. Drugą dominującą grupę (9,3%) stanowili Białorusini. Studenci z Europy Środkowo-Wschodniej, którzy zazwyczaj podejmują studia w Polsce, mają często korzenie polskie, tzn. są pochodzenia polskiego. W myśl prawa są to osoby deklarujące narodowość polską, których co najmniej jedno z ich rodziców lub dziadków albo dwoje pradiadków było narodowości polskiej (Dz. U. z 2022 r., poz. 1105)¹⁰. Liczna obecność studentów z byłego obszaru radzieckiego świadczy też o dobrej jakości kształcenia polskich szkół wyższych. Mniejszą grupę tworzyli w 2018 roku Hindusi, Turcy, Hiszpanie i Czesi.

W wyniku pandemii mobilność studentów zagranicznych na całym świecie stanęła pod znakiem zapytania. Po pierwszej fali część studentów pozostała w swoich krajach, inni wrócili do Polski na studia. W czasie pandemii 73% szkół spośród 70 badanych uczelni zastosowała formułę hybrydową zajęć, pozostałe 27% szkół kształciło studentów wyłącznie online. Przy wyborze zdalnej formy kształcenia uczelnie zasadniczo nie interesowały się miejscem pobytu studentów uczestniczących w zajęciach. Badania z lat 2020/21 dowiodły, że w Polsce fizycznie przebywa około połowa wszystkich studentów zagranicznych uprawnionych do studiowania. Wiele uczelni nie monitorowała miejsca pobytu swoich studentów (*Raport...*, 2021, s. 7). Po roku pandemii 40% badanych

¹⁰ Do ustalenia polskiego pochodzenia osoby stosuje się przepisy art. 5 ust. 1 oraz odpowiednio przepisy art. 6 ust. 1 i 2 *Ustawy z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji*.

uczelnia nie posiadało planów strategicznych lub założeń dotyczących rekrutacji obcokrajowców. Wyniki rekrutacji międzynarodowej w roku akademickim 2020/2021 wskazały ogólną tendencję, którą potwierdziły badania statystyczne. Największa grupa studentów korzystająca w ostatnim okresie z oferty edukacyjnej polskich uczelni pochodzi z Ukrainy i Białorusi. Na kolejnej pozycji pojawiły się kraje wschodnie: Kazachstan, Uzbekistan, Azerbejdżan, Rosja, Turcja. Ponadto wymieniani są studenci z krajów skandynawskich i Unijnych: Szwecji, Norwegii, Czech, Niemiec, Hiszpanii, Portugalii, Włoch. Coraz więcej studentów z krajów afrykańskich, takich jak Zimbabwe, Nigeria, Ghana, Etiopia, Rwanda, Egipt, Kongo wpływa na różnorodność społeczności akademickiej w Polsce (*Raport...*, 2021, s. 19).

Podsumowując przemiany dokonujące się w polskim szkolnictwie wyższym, warto zaznaczyć, iż do pozytywnych czynników kształcenia akademickiego zalicza się:

- rosnącą liczbę umów międzynarodowych z uczestnictwem Polski,
- monitorowanie jakości studiów,
- promowanie mobilności wśród studentów i nauczycieli akademickich jako czynnika integracji europejskiej,
- uwzględnienie specjalistycznego języka obcego w kształceniu akademickim,
- programy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (od 2020 Ministerstwa Edukacji i Nauki) wspierające zdobywanie przez studentów i badaczy nowych umiejętności,
- uczestnictwo w projektach i konkursach międzynarodowych,
- możliwość rozwijania kariery w Europie w prestiżowych uczelniach.

Chociaż polskie szkoły wyższe są coraz aktywniejsze w *Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*, to ich niska pozycja w rankingach światowych wynika z:

- umiarkowanej mobilności międzynarodowej naukowców,
- małej liczby programów kształcenia uznawanych w międzynarodowych akredytacjach,
- niskiej świadomości potrzeby wymiany międzynarodowej u kadry akademickiej i administracyjnej,
- niedostatecznej liczby programów prowadzonych w języku angielskim,
- małej liczby zagranicznych wykładowców pracujących w polskich uczelniach,
- niskiego wynagrodzenia nauczycieli akademickich w porównaniu z krajami zachodnimi,
- ograniczonej wiedzy cudzoziemców o dostępnych programach, stypendiach i możliwościach współpracy, a więc słabość działań promocyjnych (Pietraś, 2017, s. 91),
- niskiej cytowalności dorobku naukowego, ograniczonej liczbie publikacji w językach obcych,
- niedostatecznej promocji egzaminu z języka polskiego jako obcego i kultury polskiej.

Podążając za zmianami w polskim szkolnictwie wyższym trudno nie zauważyć, iż środowisko akademickie coraz bardziej akceptuje proces reformowania szkół wyższych. W trosce o wysoką jakość kształcenia i badań uczelnie podejmują działania mające na celu dostosowanie do zmieniającej się rzeczywistości, nowych warunków pracy. Z myślą o studentach przedstawiają interesujące oferty edukacyjne, które umożliwią studentom rozwijanie zainteresowań, wdrożenie do samodzielnego zdobywania wiedzy specjalistycznej i przygotują do wykonywania zawodu oraz kariery zawodowej. Dotychczasowa wizja idealnej uczelni ulega stopniowo modyfikacji. Pandemia i okres postpandemiczny nie przyniosły istotnych zmian w rankingach uczelni, które uczą się konkurować w poczuciu odpowiedzialności za poziom kształcenia.

1.5. Podsumowanie

Warunkiem dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej i w Polsce są działania podejmowane zarówno przez właściwe Ministerstwa Edukacji i Nauki państw członkowskich Unii jak i przez władze uczelni. Zapoczątkowany wraz z podpisaniem *Deklaracji bolońskiej* w roku 1999 roku proces zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce przebiega w różnym tempie. Polskie uczelnie uczestnicząc w programach edukacyjnych Unii Europejskiej podnoszą kompetencje administracji uczelni w zakresie obsługi studentów zagranicznych, poprawiają jakość kształcenia i innowacyjność uczelni. Uczestnictwo w programach unijnych i mobilność umożliwiają rozwijanie wielu kompetencji kluczowych, które również stanowią priorytet unijnej polityki edukacyjnej a wśród tych kompetencji jest umiejętność komunikowania się w języku obcym. Zarówno pracownicy naukowcy, naukowo-dydaktyczni jak i administracyjni powinni być przygotowani na obsługę większej liczby studentów i badaczy z zagranicy. Według Pawła Poszytka (za: *Erasmus...*, 2007, s. 3) opanowanie umiejętności praktycznego użycia języków obcych przyczynia się do otwarcia na inne kultury, poszerza tolerancję i możliwości porozumiewania się w zróżnicowanej kulturowo i językowo Europie. Trudno sobie wyobrazić budowanie gospodarki opartej na wiedzy wśród społeczeństwa nie znającego języków obcych i opierającego swoje relacje na tworzonych stereotypach. Bez poprawy kompetencji językowych nie można spodziewać się zamierzonych efektów. Dobra znajomość języków obcych stworzy możliwość korzystania z doświadczeń i osiągnięć zagranicznych ośrodków naukowych i dydaktycznych, umożliwi nawiązywanie i utrzymywanie szerszych kontaktów z międzynarodowym środowiskiem akademickim.

ROZDZIAŁ 2

AKADEMICKIE NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W EUROPIE. OD POLITYKI JĘZYKOWEJ DO PRAKTYKI NAUCZANIA

Harmonijne współistnienie wielu języków w Europie jest wyraźnym symbolem aspiracji Unii Europejskiej do zjednoczenia w różnorodności – jednego z kamieni węgielnych europejskiego projektu. Języki nie tylko określają tożsamość jednostki, stanowią również część wspólnego dziedzictwa. Mogą łączyć ludzi i być oknem na nowe kraje i kultury, sprzyjając w ten sposób wzajemnemu zrozumieniu.

(Komisja Wspólnot Europejskich, 2008, s. 3)

Rozwój edukacji, w tym naukę języków obcych, uznano jako jeden z głównych czynników rozwoju gospodarczego w kontekście realizacji celów strategii lizbońskiej i strategii *Europa 2020*. Mimo różnic w systemach edukacji krajów członkowskich Unia Europejska kształtuje politykę językową w odniesieniu do krajów członkowskich, kierując się w działaniach poszanowaniem różnorodności i zasadą subsydiarności¹, która określa podział kompetencji zadań pomiędzy instytucjami UE a administracją państw członkowskich. Za kształt polityki edukacyjnej jest odpowiedzialna Rada UE, ale w praktyce to państwa członkowskie decydują, które języki uzyskają status urzędowych, ponieważ na podstawie art. 290 EWG zmiany w systemie językowym wymagają akceptacji Rady UE. Na poziomie planowania niezaprzeczalną rolę odgrywa Komisja Europejska, która opracowuje plany działania i programy w zakresie polityki językowej.

Również Rada Europy² prowadzi politykę wspierania Europejczyków w osiągnięciu zdolności porozumiewania się w kilku językach przynajmniej w stopniu minimalnym. Zarówno Rada Europy, jak i Unia Europejska pomagają państwom europejskim poprzez rekomendacje i strategie realizować narodową politykę

¹ Zasada subsydiarności została potwierdzona w art. 5 *Traktatu o Unii Europejskiej* z 1992 r. Instytucje unijne mogą interweniować wtedy, jeśli ich działania są skuteczniejsze i efektywniejsze niż zabiegi przeprowadzone przez państwa członkowskie.

² Rada Europy – najstarsza organizacja polityczna utworzona w 1949 r., licząca obecnie 40 krajów z całej Europy, w tym wiele państw z rejonu Europy Środkowej i Wschodniej. Jednym z celów ustanowienia Rady Europy była potrzeba ochrony praw człowieka.

językową, aby ta stała się spójna w zakresie doboru języków, metod nauczania, zasad kształcenia z europejską polityką edukacji. Unijni decydenci polityczni są świadomi korzyści ekonomicznych płynących ze znajomości języków obcych, które stwarzają uczącym się lepsze perspektywy zatrudnienia i ułatwiają zrozumienie innych kultur, a także stylów życia. Umiejętność posługiwania się kilkoma językami jest atutem nie tylko dla samych uczących się, lecz także dla organizacji i przedsiębiorstw.

2.1. Wybrane wyznaczniki europejskiej polityki językowej

Zdolność porozumiewania się w kilku językach niesie ze sobą wielkie korzyści – dla jednostek, organizacji, przedsiębiorstw. Zwiększa kreatywność, przełamuje stereotypy kulturowe, zachęca do wychodzenia poza utarte schematy myślenia i może pomóc w tworzeniu innowacyjnych produktów i usług.

(Orban, za: Zygierewicz, 2010, s. 1)

Na terenie Unii Europejskiej składającej się z 27 państw członkowskich funkcjonują 24 języki urzędowe, ponad 60 języków regionalnych i języków mniejszości, do których należą m.in.: baskijski, kataloński, fryzyjski, lapoński, jidysz oraz ponad 170 języków migrantów. Warto podkreślić, iż językami mniejszości posługuje się około 40 mln obywateli. Nauka języków obcych jest ważnym priorytetem w działaniach podejmowanych przez Unię Europejską, które ukierunkowane są na poszanowanie języków państw członkowskich oraz promowanie nauki każdego z nich, ponieważ harmonijne współistnienie wielu języków w Unii Europejskiej jest symbolem „tolerancji dla różnorodności językowej” i stanowi podstawę prawną polityki językowej Unii (Cybulska, 2009, s. 98). Znalazło to swój wyraz już w *Rozporządzeniu nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej* (Dz. U. UE. L. z 1958 r. Nr 17, poz. 385 ze zm.). Język francuski, niderlandzki, niemiecki oraz włoski uznano wówczas za języki urzędowe i robocze Wspólnoty. Każde państwo przystępujące do Unii wzbogaca ją o nowy język. Liczba języków autentycznych jest mniejsza niż liczba państw w UE. Wynika to z faktu, że niektóre języki są wspólne dla więcej niż jednego państwa. Tymczasem Organizacja Narodów Zjednoczonych skupiająca 193 państwa posługuje się sześcioma oficjalnymi językami³, a Organizacja Traktatu Północnoatlantyckiego tylko dwoma. Można zatem stwierdzić, że Unia Europejska w zakresie kształcenia językowego koncentruje

³ ONZ posługuje się językiem angielskim, arabskim, chińskim, francuskim, hiszpańskim, rosyjskim. Językami roboczymi są angielski i francuski.

swoją politykę przede wszystkim wokół kwestii różnojęzyczności, wielojęzyczności, wspierania różnorodności kulturowej, wybranych koncepcji kształcenia, które sprzyjają realizacji polityki unijnej.

2.2. Wielojęzyczność i różnojęzyczność jako wyznaczniki filozofii współczesnej europejskiej edukacji językowej

Rada Unii Europejskiej stwierdza, że należy zachować różnorodność językową w Europie, a także w pełni szanować równowagę wśród języków. Instytucje Unii Europejskiej powinny odgrywać kluczową rolę w realizacji tych celów.

Konkluzje Rady... (Dz. U. UE. C. z 2008 r. Nr 140, poz. 14)

Poszanowanie różnorodności językowej jest główną wartością Unii. „Zjednoczona w różnorodności” lub „jedność w różnorodności” to motto przeświecające decyzjom unijnym. Zróżnicowanie decyduje o tożsamości Unii Europejskiej. Europa nie jest „tygłem, w którym różnice się zacierają, lecz wspólnym domem, w którym ceni się różnorodność; języki macierzyste stanowią źródło bogactwa i pomost dla większej solidarności i wzajemnego zrozumienia” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2005c, s. 2). W naszych rozważaniach, aby uzyskać pełny wymiar problematyki związanej z wielojęzycznością i różnojęzycznością, skupimy się na rzeczywistości legislacyjnej, rozwiązaniach programowych oraz koncepcjach pedagogicznych wdrażanych do praktyki nauczania. Reformowanie europejskich systemów edukacji językowej wspierających wielojęzyczność i różnojęzyczność wymusza poczynienie ustaleń/wydanie aktów prawnych, które będą stanowić fundament dla wprowadzanych zmian.

Odwołanie się do zagadnień językowych można znaleźć w *Traktacie o Unii Europejskiej* (TUE, tekst jednolity w brzmieniu nadanym przez traktat z Lizbony) (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 202, poz. 47). W art. 3 ust. 3 zapisano, że Unia „szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego Europy”. Podstawy prawne dla wielojęzyczności są zawarte w *Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*. Art. 165 ust. 2 stanowi, iż działanie Unii zmierza do rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich przy jednoczesnym „poszanowaniu różnorodności kulturowej i językowej (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 202, poz. 47).

Również w Karcie podstawowych praw Unii Europejskiej z dnia 7 grudnia 2000 r. zakazuje się dyskryminacji ze względu na język (art. 21) i nakłada obowiązek szanowania różnorodności językowej (art. 22) (Dz. U. UE. C. z 2007 r. Nr 303, s. 1 ze zm.). Wszelkie inicjatywy Unii wyznaczające sobie za cel promowanie różnorodności językowej i równości między językami, budowanie

otwartości dla różnorodności kultur w Europie stanowią istotny wkład w budowanie tożsamości europejskiej. Działania Unii Europejskiej i państw członkowskich przyjmujących filozofię, iż różnorodność kultur, obyczajów, języków może być bogactwem, mają wpływ przez swoje decyzje polityczne na życie każdego obywatela. Wspieranie różnorodności językowej jest związane z uznaniem równości wszystkich języków urzędowych państw członków UE, języków regionalnych i języków imigrantów. Parlament Europejski w rezolucji z 2013, mając na uwadze języki mniejszościowe lub regionalne zagrożone wymarciem, wezwał Komisję Europejską i państwa członkowskie „do pełnego zaangażowania się w ochronę i propagowanie niepowtarzalnej różnorodności dziedzictwa kulturowego i językowego Unii” oraz opracowania programów wspierania zagrożonych języków (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 93, s. 52). Gębał uważa, iż „wszelkie działania wspierające różnojęzyczność należy traktować jako systemowe rozwiązania ułatwiające zachowanie języków zagrożonych” (Gębał, 2019, s. 231).

Unia Europejska poprzez różne dokumenty stara się podnieść świadomość na temat wielojęzyczności i zachęcić obywateli do uczenia się języków obcych. Dokumenty Unii Europejskiej dotyczące wielojęzyczności i różnojęzyczności uporządkowane według dat zawiera tabela 6.

Tabela 6. Dokumenty Unii Europejskiej dotyczące wielojęzyczności i różnojęzyczności uporządkowane według dat

Data	Nazwa dokumentu
1	2
7.02.1992	Traktat o Unii Europejskiej (tzw. traktat z Maastricht) z dnia 7 lutego 1992 data wejścia w życie 1 listopada 1993 (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/30); Traktat o Unii Europejskiej TUE podpisany w Maastricht (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/2; Traktat o Unii Europejskiej TUE (wersja skonsolidowana) (Dz. U. z 2012 r., UE. C. 326/13, art. 3, art. 4
17.07.2000	Decyzja nr 1934/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 17 lipca 2000 w sprawie Europejskiego Roku Języków 2001 (Dz. U. UE. L. z 2000 r. Nr 232, poz. 1)
7.12.2000	Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (Charter of Fundamental Rights of the European Union) przyjęta 7 grudnia 2000 r. podczas szczytu Rady Europejskiej w Nicei w imieniu trzech organów Unii Europejskiej: Parlamentu, Rady UE oraz Komisji. Moc prawną uzyskała na mocy traktatu lizbońskiego podpisanego 13 grudnia 2007 r., art. 21, art. 22 (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 202, poz. 2)

1	2
13.12.2001	Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie języków regionalnych i rzadziej używanych języków europejskich (European Parliament resolution on regional and lesser-used European Languages) (Dz.U. UE.C. z 2002 r. Nr 177E, poz. 334)
14.02.2002	Rada Unii Europejskiej, Rezolucja Rady z 14 lutego 2002 w sprawie wspierania różnorodności językowej i nauki języków obcych w ramach realizacji celów Europejskiego Roku Języków 2001 (Dz. U. UE. C. z 2002 r. Nr 50, poz. 1)
15–16.03.2002	Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie, Konkluzje prezydencji, część I 44, s. 91 (nauka dwóch języków)
27.06.2002	Rezolucja Rady z 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. C. z 2002 r. Nr 163, poz. 1)
24.07.2003	Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działań 2004–2006 (COM(2003) 449) wersja ostateczna
1.08.2005	Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego i Rady, Europejski wskaźnik kompetencji językowych (COM(2005) 356)
22.11.2005	Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności, (COM(2005) 596) wersja ostateczna
02.2006	Komisja Europejska (2006), Special Eurobarometer 243, Europeans and their languages
27.04.2006	Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie działań promujących wielojęzyczność i naukę języków obcych w Unii Europejskiej: europejski wskaźnik kompetencji językowych (2005/2213(INI)) (Dz. U. C. z 2006 r. Nr 296 E, s. 271)
15.11.2006	Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie nowej strategii ramowej na rzecz wielojęzyczności (2006/2083(INI)) (Dz. U. UE. C. z 2006 r. Nr 314 E, poz. 207)
18.12.2006	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) L 394/10 (Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 394, poz. 10)

Tab. 6 (cd.)

1	2
13.04.2007	Komunikat Komisji dla Rady, „Ramy europejskiego badania kompetencji językowych”, COM(2007)184 wersja ostateczna
26.09.2007	Wspólnoty Europejskie – Raport końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności
22.05.2008	Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie, COM(2008) 566 wersja ostateczna
21.11.2008	Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (Dz. U. UE. C. z 2008 r. Nr 320, poz. 1)
2008	Publikacja Komisji Europejskiej – <i>Europa w Ruchu. Po europejsku. Języki w UE</i>
24.03.2009	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie (2008/2225(INI)) (Dz. U. UE. C. z 2010 r. Nr 117 E, poz. 10)
24.03.2009	Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie wielojęzyczności (Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny, 2009) (2009/C 77/25) (Dz. U. UE. C. z 2009 r. Nr 77 E, poz. 25)
06.2012	Badanie zamówione przez Komisję Europejską – Eurobarometr nr 386 zatytułowane „Europejczycy i ich języki”, opublikowane w czerwcu 2012 r.
11.09.2013	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 września 2013 r. w sprawie języków europejskich zagrożonych wymarciem oraz różnorodności językowej w Unii Europejskiej (2013/2007(INI)) (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 93, s. 52)
11.12.2013	Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1288/2013 z 11 grudnia 2013 r. ustanawiające „Erasmus+”: unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/WE, 1720/2006/WE i 1298/2008/WE (Dz. U. UE. L. z 2013 r. Nr 347, poz. 50)
23.11.2016	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 23 listopada 2016 r. w sprawie języków migowych i zawodowych tłumaczy języka migowego (2016/2952(RSP)) (Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 224, poz. 09, s. 68)

1	2
02.2017	Badanie dla Komisji Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego – Języki mniejszościowe a edukacja: najlepsze praktyki oraz pułapki – sprawozdanie
22.05.2018	Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 189, poz. 1)
11.09.2018	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 11 września 2018 r. w sprawie równości językowej w erze cyfrowej (2018/2028(INI) (Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 433, poz. 42)
28.03.2019	Rezolucja ustawodawcza Parlamentu Europejskiego z 28 marca 2019 r. w sprawie wniosku dotyczącego rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającego program „Kreatywna Europa” (2021–2027) oraz uchylającego rozporządzenie (UE) nr 1295/2013 (COM(2018)0366 – C8–0237/2018 – 2018/0190(COD)) (Dz. UE. C. z 2021 r. Nr 108, poz. 934)

Źródło: opracowanie własne.

Na wartość europejskiej różnorodności Komisja Europejska wskazała w *Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności* z dnia 22 listopada 2005 roku. Zróżnicowanie decyduje o tożsamości obywateli europejskich, którzy cenią sobie różnorodność językową i kulturową. W dokumencie wymieniono trzy główne cele polityki wielojęzyczności odpowiedzialne za kształtowanie różnorodnego obywatela. Były to:

1. zachęcanie do nauki języków obcych i promowania różnorodności językowej w społeczeństwie;
2. promowanie zdrowej wielojęzycznej gospodarki, co spowoduje zwiększenie mobilności;
3. zapewnienie dostępu obywatelom do prawodawstwa, procedur oraz informacji dotyczących Unii Europejskich w ich własnym języku (Komisja Wspólnot Europejskich, 2005b, s. 3).

W ramach zachęcania do nauki języków obcych i promowania różnorodności językowej w społeczeństwie Komisja Europejska zdefiniowała siedem obszarów działania, poprzez które chce motywować obywateli Unii do nauki języków obcych. Tabela 7 prezentuje obszary działań nakreślone w *Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności*.

Tabela 7. Kluczowe obszary działań wymieniane w *Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności* z dnia 22 listopada 2005 roku

1. Strategie krajowe
Plany krajowe państw unijnych powinny promować wielojęzyczność w społeczeństwie poprzez spójny system nauczania języków obcych w szkołach na różnych etapach kształcenia i podniesienie świadomości uczniów dotyczącej znaczenia różnorodności językowej. Komisja Europejska zasugerowała uwzględnienie nauczania języków regionalnych i mniejszościowych oraz języka kraju przyjmującego przez imigrantów (oraz nauczanie języków imigrantów).
2. Skuteczniejsze szkolenie nauczycieli
Programy i kształcenie nauczycieli powinny zawierać zmiany w wymaganiach w zakresie kompetencji, jakimi powinni dysponować przyszli nauczyciele. Wśród wartości istotnych dla nauczycieli języków obcych w Europie Komisja wymienia preferowanie europejskiej wielojęzyczności i umiejętności komunikacyjnych.
3. Wczesna nauka języka obcego
Ze względu na korzyści nauka języków obcych powinna się zacząć od najmłodszych lat. Efekty nauki są większe, jeśli nauczyciele posiadają specjalistyczne wykształcenie do nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz nauka odbywa się w grupach małych.
4. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe
Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe CLIL jest podejściem, w ramach którego uczniowie uczą się przedmiotów niejęzykowych, wykorzystując znajomość języka obcego. Ten sposób nauczania „jest coraz częściej stosowany w całej Europie i zapewnia większą możliwość kontaktu z językami obcymi w ramach programu szkolnego” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2005b, s. 6).
5. Języki w szkolnictwie wyższym
Instytucje szkolnictwa wyższego powinny aktywniej zaangażować się w promowanie wielojęzyczności wśród społeczności akademickiej. Komisja zwraca uwagę na niepokojący fakt, iż w krajach nieangielskojęzycznych istnieje tendencja „do nauczania za pośrednictwem języka angielskiego, zamiast przy zastosowaniu języka krajowego lub regionalnego” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2005b, s. 6).
6. Rozwijanie wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej
Autorzy strategii zachęcają do tworzenia na uniwersytetach katedr, instytutów, które podejmą badania dotyczące wielojęzyczności i międzykulturowości.
7. Europejski wskaźnik kompetencji językowych
Komisja UE informuje, że pracuje nad wdrożeniem Europejskiego wskaźnika kompetencji językowych do polityki edukacyjnej, który umożliwi weryfikację danych na temat faktycznych umiejętności językowych młodych ludzi. Informacje te dostarczane decydentom politycznym mają wartość bezcenną.

Umiejętność komunikowania się w więcej niż jednym języku kształtuje otwartość na kulturę i poglądy innych podnosi rangę języków obcych, języka ojczystego, także regionalnego. Autorzy *Nowej strategii...* przybliżyli w dokumencie cele polityki unijnej realizowane na rzecz wielojęzyczności. Stworzenie warunków sprzyjających nauczaniu i uczeniu się języków obcych na wszystkich etapach kształcenia, zaczynając od najmłodszych lat ze szczególnym zwróceniem uwagi na akademickie kształcenie językowe, umożliwi budowanie spójnego systemu nauczania języków obcych. Preferowanie europejskiej wielojęzyczności i umiejętności komunikacyjnych jest niezbędne dla promowania mobilności w celu podejmowania studiów w krajach unijnych lub pracy za granicą.

W analizach rozwiązań w zakresie wielu aspektów wielojęzyczności podkreśla się potencjał tkwiący w imigrantach, których umiejętności językowe i kulturowe można wykorzystać w pozyskiwaniu nowych rynków i w budowaniu relacji w międzynarodowych przedsiębiorstwach, co z kolei wpływa na budowanie spójności społecznej (*Raport końcowy...*, 2007). W *Rezolucji z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności* (Dz. U. UE. C. z 2008 r. Nr 320, poz. 1; *Raport końcowy...*, 2007) Rada propagowała wielojęzyczność jako sposób pogłębiający spójność społeczną wśród mieszkańców Europy i wspierała rozwój różnorodności językowej na wszystkich poziomach kształcenia. Rezolucja podkreślała znaczenie rzadziej nauczanych języków europejskich, gdyż w ten sposób uczniowie mogą dokonywać wyboru według zainteresowań i lepiej dopasować ofertę szkolną do własnych potrzeb i uwarunkowań geograficznych. Wielojęzyczność umożliwia poznanie innych sposobów myślenia, zapewnia szeroki dostęp do oryginalnych dzieł, kreatywnych oraz innowacyjnych rozwiązań w różnych obszarach działalności. Rada UE zachęca do stosowania w dydaktyce języków obcych innowacyjnych metod i technik, jak zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL), także metod opartych na wzajemnym rozumieniu się ludzi mówiących pokrewnymi językami czy cyfrowych technologii komunikacyjnych.

Jednym z filarów unijnej polityki językowej jest wspieranie mobilności młodzieży, studentów, nauczycieli w celu doskonalenia kompetencji językowych. Kompetencje językowe uwzględnione zostały w *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz. U. UE. L. z 2006, Nr 394, poz. 10). Wśród ośmiu kompetencji kluczowych⁴ dwie dotyczyły umiejętności językowych. Pierwsza kompetencja: porozumiewanie się w języku ojczystym,

⁴ Kompetencje kluczowe: 1. Porozumiewanie się w języku ojczystym; 2. Porozumiewanie się w językach obcych; 3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4. Kompetencje informatyczne; 5. Umiejętność uczenia się; 6. Kompetencje społeczne i obywatelskie; 7. Inicjatywność i przedsiębiorczość; 8. Świadomość i ekspresja kulturalna.

umożliwia wyrażanie i interpretowanie pojęć, myśli w mowie i piśmie, a także oznacza skłonność do krytycznego dialogu. Druga z wymienianych kompetencji: zdolność porozumiewania się w językach obcych, wymaga rozumienia różnic kulturowych i umiejętności mediacyjnych. Komunikacja w językach obcych integruje wielojęzyczne i wielokulturowe społeczeństwa. Rozwój kompetencji kluczowych u młodych ludzi przygotowuje ich do dorosłego życia, w tym zawodowego, i daje możliwość weryfikacji wiedzy, doskonalenia kompetencji kluczowych poprzez korzystanie z oferty uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 394, poz. 10, s. 1). Wdrożenie kompetencji kluczowych jest rezultatem polityki Unii, która stara się podnieść świadomość na temat wielo- i różnojęzyczności oraz zachęcić obywateli do uczenia się języków obcych⁵.

Język obcy jest ważnym elementem komunikacji międzynarodowej, dlatego jego promowanie uwzględniają strategie rozwoju, programy unijne, zalecenia (Czerwińska, 2004). Z tego względu rok 2001 został uznany zarówno przez Komisję Europejską (Dz. U. L. 232 z 2000 r. Nr 232, poz. 1), jak i przez Komitet Ministrów Rady Europy Europejskim Rokiem Języków. Na zorganizowanej z tej okazji w dniach 28–30 czerwca berlińskiej konferencji członkowie Komitetu Naukowego (Dz. U. L. 232 z 2000 r., s. 3) zaapelowali do władz instytucji szkolnictwa wyższego i organizacji europejskich o współpracę w zakresie promowania umiejętności, wiedzy interkulturowej oraz rozwijania wielojęzycznej kompetencji studentów. W przyjętej wówczas deklaracji berlińskiej zatytułowanej *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym – kluczowy element procesu integracji europejskiej* stwierdzono, że kompetencja multilingwalna, umiejętność uczenia się języków obcych są warunkami *sine qua non* dla zatrudnienia absolwentów szkolnictwa wyższego na europejskim rynku pracy (Urbanikowa, 2001, s. 123–131). Zamierzeniem autorów deklaracji berlińskiej było wdrożenie polityki językowej, dotyczącej dydaktyki, badań naukowych i strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Do kluczowych zadań uczelni w tym zakresie zaliczono:

- uatrakcyjnianie oferty językowej poprzez włączenie języków rzadziej nauczanych i mniej popularnych,
- stworzenie oferty językowej w ramach studiów licencjackich,
- udostępnianie całych programów lub ich elementów w językach obcych,
- ułatwianie dostępu do niezależnej nauki języków obcych, w tym e-learningu (Cybulska, 2009, s. 104; Urbanikowa, 2001, s. 126).

Warto podkreślić, iż Europejski Rok Języków stał się inspiracją do ustanowienia 26 września święta obchodzonego corocznie – Europejskiego Dnia Języków, którego celem jest motywowanie obywateli Europy do nauki języków obcych i poznawanie tożsamości kulturowej Europy.

⁵ Tabele 6 i 8: dokumenty Unii Europejskiej dotyczące wielojęzyczności i różnojęzyczności uporządkowane według dat (tabela 6 na s. 54–57, tabela 8 na s. 61–62).

Do działań w obszarze edukacji, przede wszystkim do nauczania co najmniej dwóch języków, począwszy od najmłodszych lat (*Rekomendacja 1539...*, 2001), wezwali szefowie państw lub rządów podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie w dniach 15–16 marca 2002 roku (*Posiedzenie Rady...*, 2002, s. 91). Porozumiewanie się w języku ojczystym oraz w dwóch językach obcych wymieniano jako atut także w komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 18 listopada 2008 roku. Należy podwoić wysiłki, „aby cel ten mogli osiągnąć wszyscy obywatele” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2008). Promowanie wielojęzyczności, nabycia praktycznych umiejętności porozumiewania się w językach obcych oprócz języka ojczystego jest długoterminowym wyzwaniem dla edukacji językowej.

Oprócz zaleceń i rozwiązań programowych z inicjatywy Unii Europejskiej i w ramach współpracy z Radą Europy powstały inne narzędzia wspierające europejską wielo- i różnojęzyczność. W tabeli 8 zamieszczone są konwencje, rekomendacje i narzędzia techniczne obrazujące politykę językową Rady Europy dotyczącą wielojęzyczności i różnojęzyczności.

Tabela 8. Polityka językowa Rady Europy

Konwencje	1992	Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych
	1.02.1998 1995	Konwencja ramowa Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych
Rekomendacje	21.01.1998	Rekomendacja nr (98) 6 Komitetu Ministrów w sprawie języków nowożytnych
	1998	Rekomendacja 1383 (1998) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie dywersyfikacji językowej
	2001	Rekomendacja 1539 (2001) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie Europejskiego Roku Języków 2001
	2003	Rekomendacja 1598 (2003) w sprawie ochrony języków migowych w państwach członkowskich Rady Europy
	2005	Rekomendacja (2005) 3 Komitetu Ministrów w sprawie nauczania języków państw sąsiadujących w obszarach przygranicznych
	2006	Rekomendacja 1740 (2006) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie miejsca języka ojczystego w edukacji szkolnej

Tab. 8 (cd.)

Narzędzia dydaktyczne	2001	<i>Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)</i>
	2020	CEFR 2020 Companion Volume
		<i>Europejskie portfolio językowe (EPJ); Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (EPS)</i>
	2012	<i>System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (Wspólny system odniesienia dla pluralistycznego podejścia do języków i kultur – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA)</i>

Źródło: opracowanie własne.

Rada Europy zwróciła uwagę na korzyści płynące z nauki języków sąsiadów (*Rekomendacja 1539*, 2001). Sugerowała państwom członkowskim stworzenie instytucji kształcących w regionach przygranicznych, umożliwiających naukę języków krajów sąsiadujących na każdym poziomie połączoną z wiedzą o ich kulturze (*Rekomendacja...*, 2005, s. 16). Do najważniejszych dokumentów Rady Europy wspierających dydaktykę wielojęzyczną i umożliwiających praktyczne nauczanie zalicza się: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, *Europejskie portfolio językowe*, *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*, *Europejskie ramy kwalifikacji*. Warto wspomnieć inicjatywę European Language Label⁶ – europejski certyfikat jakości w edukacji językowej przyznawany w drodze konkursu za innowacyjne techniki kształcenia, osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne. Celem konkursu jest rozwijanie kompetencji językowych i interkulturowych, uwrażliwienie na różnorodność językową i kulturową, promowanie wielo- i różnojęzyczności.

W świetle polityki językowej w Europie istotną rolę musi odegrać dydaktyka wielo- i różnojęzyczności, która stara się uwzględniać „szeroki kontekst uczenia się większej liczby języków, a nie jak wcześniej traktować naukę każdego z tych języków jako oddzielnego elementu rozwijającego rozłączne kompetencje komunikacyjne” (Gębał, 2019, s. 234). Taki proces kształcenia badacze

⁶ European Language Label – znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych, ustanowiony w 1998 r. przez Komisję Europejską, a w Polsce obecny od 2001 r.

mogli obserwować w krajach z natury wielojęzycznych, jak Szwajcaria, Belgia czy Hiszpania. Na podstawie tych doświadczeń, zwłaszcza w Szwajcarii, powstał dokument Rady Europy – *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ)⁷, przedstawiający koncepcje wielojęzyczności i różnojęzyczności. Autorzy uważają, że wielojęzyczność edukacji językowej wspiera różnojęzyczność uczących się. W myśli ich koncepcji wielojęzyczność jest postrzegana jako „zróżnicowana oferta językowa danej szkoły lub danego systemu oświaty, może się przejawiać w zachęcaniu uczniów do nauki więcej niż jednego języka obcego, może też być przejawem chęci ograniczenia dominującej roli języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej” (ESOKJ, 2003, s. 16).

Zdaniem autorów ESOKJ pojęcie różnojęzyczności sięga dalej i obejmuje doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego uczącego się i jego zdolność do posługiwania się więcej niż jednym językiem w komunikacji społecznej, bez względu na poziom opanowania. Różnojęzyczność definiują jako:

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ, 2003, s. 16).

Różnojęzyczność jest skoncentrowana na indywidualnych predyspozycjach każdego użytkownika języka jako potencjalnego uczącego się. Kompetencja różnojęzyczna jest złożoną, ale unikalną kompetencją „komunikacji społecznej do używania wielu różnych systemów komunikacji językowej do różnych celów, na różnych poziomach opanowania” (Beacco, 2005, s. 19). Kompetentny użytkownik wielu języków posiada odpowiednią wiedzę interkulturową, którą nabywa się według ESOKJ wraz z kompetencją różnojęzyczną.

Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa odnosi się do posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomość kilku kultur (ESOKJ, 2003, s. 145).

Polityka wielo-i różnojęzyczności wpłynęła na rozwój dydaktyki wielojęzyczności i redefinicję jej celów badawczych i edukacyjnych. Pionierka dociekań nowego wielojęzycznego podejścia do nauczania języków obcych na gruncie

⁷ W 1991 r. odbyła się w Rüschlikon konferencja: *Przejrzystość i spójność w kształceniu językowym w Europie: cele nauczania, ocena umiejętności, certyfikacja*.

polskim Weronika Wilczyńska zestawia podejście bilingwalne odpowiadające tradycyjnemu sposobowi uprawiania glottodydaktyki z plurilingwalnym. Pierwsze zakłada nauczanie pojedynczych języków w izolacji od siebie, natomiast drugie wskazuje na potrzebę współpracy między dydaktykami poszczególnych języków, nadając im charakter komparatystyczny. Tradycyjny sposób nauczania języków obcych zorientowany na nauczanie poszczególnych języków odizolowanych od siebie wydaje się nieprzydatny. Zintegrowany sposób kształcenia językowego w ujęciu plurilingwalnym, który obejmuje nauczanie równolegle większej liczby języków, może zaowocować nowymi rozwiązaniami dydaktycznymi dla różnojęzycznych uczących się. W podejściu tym wyróżnia się cztery obszary dydaktyki wielojęzyczności: otwarcie na języki, interkomprehensja (rozumienie języków pokrewnych), zintegrowane kształcenie językowe i podejście międzykulturowe. W ramach podejścia pluralistycznego do języków i kultur wspierane są działania związane z nauczaniem i uczeniem się kilku języków jednocześnie. Tworzenie związków pomiędzy kompetencjami, jakie uczący się języka już posiadają, a tymi, jakie mają nabyć w trakcie nauki kolejnego języka, zapewnienie kontaktu z innymi językami i kulturami pozwalają na rozwój pozytywnych przekonań i postaw wobec różnorodności językowej i kulturowej (Candelier i Schröder-Sura, 2012, s. 5–6).

Praktyczna realizacja założeń polityki edukacji językowej musi mieć na uwadze rozwiązania legislacyjne. Zaliczane do priorytetów polityki europejskiej wspieranie wielojęzyczności, różnorodności językowej i kulturowej, mobilności nie znalazłyby odzwierciedlenia w dydaktyce wielo- i różnojęzyczności, gdyby nie zastosowanie aktów prawnych. Wdrażanie standardów europejskiej edukacji językowej, systemowych rozwiązań w życie w poszczególnych państwach musi być wsparte przepisami prawa, w przeciwnym razie praktyczna realizacja zmian w edukacji może się nie powieść. Niezależnie od decyzji podejmowanych na szczeblu unijnym potrzebne są także aktywność i świadome zaangażowanie się obywateli w reformowanie edukacji językowej. Wykształcenie poczucia odpowiedzialności za ten proces jest cechą charakteryzującą społeczeństwa obywatelskie. Podejmowanie działań w wielonarodowej i wielokulturowej przestrzeni może przynieść pozytywne rezultaty, jeśli obywatele będą działać w sferze publicznej i aktywnie uczestniczyć w przemianach społecznych. Obywatele wrażliwi na podobieństwa i różnice między językami i kulturami potrafią budować relacje oparte na wzajemnym poszanowaniu, integrować się i podejmować współpracę w wielu dziedzinach codziennego życia. Porozumiewanie się bez barier językowych uczy tolerancji, szacunku, pozwala poznawać różne kultury, dlatego nauczanie kultury powinno stać się integralną częścią edukacji obcojęzycznej.

2.3. Wspieranie różnorodności kulturowej. Edukacja między- i transkulturowa

Jeśli człowiek ma przetrwać, będzie musiał nauczyć się czerpać przyjemność z zasadniczych różnic między ludźmi i pomiędzy kulturami. Nauczy się, że różnice poglądów i postaw są przyjemnością, częścią fascynującej różnorodności życia, a nie czymś budzącym obawy.

(Roddenberry, za: Szlęk, 2009, s. 10)

Kontakt z językiem obcym oznacza zawsze spotkanie z kulturą, która jest z nim związana, często odmienną od kultury rodzimej. Fakt ten wykorzystuje współczesna dydaktyka języków obcych, która stawia sobie za cel oprócz wspierania różnorodności językowej uczących się także uwrażliwienie ich na odmiennność kulturową. Sama znajomość języka obcego nie wystarcza do funkcjonowania w nieznanym kulturowo środowisku. Różnice kulturowe mogą być powodem błędnych interpretacji zachowań przedstawicieli innych kultur, ponieważ interpretując postawy czy przekaz obcokrajowców, używa się własnego punktu odniesienia. Świadomość dostrzegania podobieństw i różnic, jak również istnienia stereotypów mają znaczący wpływ na postrzeganie jednej społeczności z perspektywy drugiej i przewyższanie wszelkich uprzedzeń. Koniec ery kolonialnej zapoczątkował w latach 60. i 70. XX wieku migrację zarobkową ludności z byłych kolonii francuskich, angielskich, holenderskich do Europy Zachodniej. Wraz z przyływem kilkunastu milionów ludności z bardzo różnych kultur pochodzenia nieeuropejskiego można było zaobserwować proces tworzenia się wielokulturowości w społeczeństwie brytyjskim, francuskim czy niemieckim oraz pojawienie się nowych problemów związanych z integracją i współżyciem. Co więcej, otwarcie granic w krajach strefy Schengen, przemiany ustrojowe w krajach Europy Środkowej i przystąpienie ich do Unii skutkowało migracją obywateli do krajów zachodnich w poszukiwaniu lepszych warunków egzystencji. Nauczanie w wielokulturowych klasach wymagało refleksji i zrewidowania treści nauczania, gdyż do szkół uczęszczały także dzieci imigrantów reprezentujące różne kultury.

Edukacja wielokulturowa w Europie kształtująca się w krajach niemieckojęzycznych nawiązywała do różnic kulturowych, etnicznych, wyznaniowych. Wspierając grupy mniejszościowe, odrzucała wszelkie formy dyskryminacji, opowiadała się za równouprawnieniem i opierała się na ideologii „bycia obok siebie” (Lewowicki, 2002, s. 19–21) grup ludzi i kultur. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci należących do mniejszości miało pomóc w wyrównaniu szans edukacyjnych i spowodować proces asymilacji do grupy dominującej

(Kniffka i Siebert-Ott, 2012, s. 14–15). Jednostki, zachowując własną tożsamość kulturową, ograniczały się do reakcji na odmiennosć w warunkach wielości kultur.

Edukacji wielokulturowej zarzucano pomijanie problemów związanych z wzajemnymi stosunkami pomiędzy grupami mniejszościowymi a środowiskiem dominującym oraz współistnienie kultur opartych na wspomnianej zasadzie „bycia obok siebie”, która charakteryzowała monokulturowe systemy edukacji wielokulturowej. Pojawiła się potrzeba zmiany modelu kształcenia, który zwróciłby uwagę na współistnienie kultur w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach opartych na zasadzie „bycia ze sobą” i zmierzałby do integracji (Torenc, 2007, s. 58–59) oraz praktycznego rozwiązywania problemów interkulturowych. Kryzys wartości spowodowany poszukiwaniem wspólnej tożsamości europejskiej zaowocował w latach 80. XX wieku rozkwitem badań interkulturowych. Wówczas w Niemczech narodził się nurt określany pedagogiką dla cudzoziemców (*Ausländerpädagogik*) lub pedagogiką międzykulturową (*interkulturelle Pädagogik*) jako reakcja na rosnącą mobilność. Liczba kontaktów interkulturowych rosła, przybywało ludzi nie zawsze charakteryzujących się obustronną otwartością na innych (Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka, 2019, s. 77–80). W warunkach różnorodności kulturowej edukacja międzykulturowa stała się konsekwencją zmian zachodzących we współczesnym świecie, mogła przygotować do promowanej przez Unię Europejską mobilności. Jak podkreślał Przemysław Gębał: „Oswajanie się z odmiennoscią kulturową, sprzężoną z różnorodnością, stawalo się celem nauczania języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych” (Gębał, 2019, s. 185–186). Mobilność społeczeństw i rozwój technologii informatycznych, integracja europejska wraz z możliwością swobodnego przemieszczania się pomiędzy krajami członkowskimi spowodowały wzrost interakcji między ludźmi innych narodowości. Według Gębała „zorientowana ówczesnie na rozwijanie kompetencji dydaktyka dostrzegła w nauczaniu międzykulturowym możliwość pracy nad kolejnymi umiejętnościami uczących się, jakimi stawały się kompetencje międzykulturowe” (Gębał, 2019, s. 185–186).

Nauczanie międzykulturowe rozwijające się początkowo w ramach dydaktyki języków obcych zapoczątkowało współpracę z pedagogiką międzykulturową uważaną jako subdyscyplinę nauk edukacyjnych. Pierwszych rozwiązań i koncepcji edukacji międzykulturowej na gruncie polskim poszukiwali na przełomie wieków Jerzy Nikitorowicz, Ewa Nasalska i Tadeusz Lewowicki (Nikitorowicz, 2009, s. 11; Nasalska, 1999, s. 74–85; Lewowicki, 2002, s. 32). Terminy *interkulturelle Pädagogik*, *interkulturelle Bildung* zastępowano określeniami „wychowanie i kształcenie interkulturowe” (Bayer, 1995, s. 113) lub „edukacja dla wielokulturowości” (Golka, 2001, s. 138). Polscy badacze najczęściej używali terminów „pedagogika międzykulturowa” (Szymański, 1995, s. 90) i „edukacja międzykulturowa” (Auernheimer, 1998, s. 18). Większość przypadków

w polskiej literaturze przedmiotu określa się mianem „pedagogiki międzykulturowej” (Szymański, 1995, s. 90; Śliwierski, 1998, s. 291–293) i „edukacji międzykulturowej” (Auernheimer, 1998, s. 18). Pedagogikę międzykulturową postrzega się w kategoriach edukacji spotkania kultur lub edukacji konfliktu (Lewowicki, 2002, s. 27). Idea takiego rozumienia edukacji oparta jest na dialogu w warunkach spotkania kultur, jak i poszukiwaniu prób twórczego rozwiązywania konfliktów.

Pedagogika międzykulturowa w kontekście europejskich przemian ulega szybkiemu rozwojowi i stanowi dalej aktywnie rozwijającą się subdyscyplinę nauk edukacyjnych. W wyniku ewolucji na obszarze niemieckim wykształciły się cztery etapy jej rozwoju – rozwiązania dydaktyczne jako reakcja na problemy migracyjne w Europie i nauczanie w warunkach różnorodności kulturowej. Są nimi: pedagogika dla cudzoziemców, pedagogika międzykulturowa, pedagogika różnorodności społeczno-kulturowej i pedagogika integracyjna (Kniffka i Siebert-Ott, 2012, s. 162–163). Pedagogika dla cudzoziemców zakładała usunięcie deficytów u dzieci imigrantów. Zorientowana na działania edukacyjne w zakresie podniesienia kompetencji językowych z języka niemieckiego jako drugiego spotkała się z krytyką, ponieważ nie umożliwiała otwarcia na różnorodność językową i kulturową. Ponadto należało dzieciom umożliwić edukację w zakresie rodzimego języka i kultury. W tym celu tworzone osobne klasy dla cudzoziemców, aby nauczanie danej grupy etnicznej mogło odbywać się w jej ojczystym języku. To rozwiązanie sprzyjało samowolnemu izolowaniu się społecznemu i powierzchownemu traktowaniu zagadnień. Pedagogika międzykulturowa odnosiła się natomiast nie tylko do cudzoziemców, lecz do wszystkich grup społecznych i narodowych. Jej zadaniem było wspieranie dwu- i wielojęzycznych osób z praktyką migracyjną. Zorientowaną zbyt mocno na różnice kulturowe pedagogikę międzykulturową krytykowano za podkreślanie różnic kulturowych, ignorując znaczenie innych rozbieżności o charakterze społeczno-ekonomicznym. Zarzuty stawiane pedagogice międzykulturowej były częściowo zbieżne z krytyką pedagogiki dla cudzoziemców, gdyż w obu przypadkach konstruowano obraz ludzkiej inności na podstawie przynależności narodowej czy kategorii etnicznych. Według Adelheid Hu (1999, s. 278) wyjaśnianie konfliktów społecznych przy użyciu takich terminów, jak tożsamość etniczna, grupa czy kultura, tożsamość kulturowa przysłaniają faktyczne przyczyny dyskryminacji, zamiast je wyjaśniać. Reakcją na powyższe zarzuty było pojawienie się pedagogiki różnorodności społeczno-kulturowej uwzględniającej różny sposób postrzegania rzeczywistości przez obywateli i reprezentujących różne style życia. Zasadniczy cel dydaktyczny polegał na przygotowaniu uczących się do funkcjonowania w różnorodności kulturowej, językowej, genderowej, grupach wyznających różne wartości społeczne, uprzedzenia. Rozwiązań szukano w przeciwdziałaniu stereotypowym zachowaniom, konfliktom na tle etnicznym, religijnym czy genderowym, które coraz częściej

obserwowano w życiu społecznym i przestrzeni publicznej. Gębał uważa, iż „ten okres rozwoju edukacji międzykulturowej krytykowany za segregujące efekty oddziaływania jej ogólnych założeń” (Gębał, 2019, s. 187). Czwarta z wymienianych na niemieckojęzycznym obszarze pedagogika integracyjna odpowiada w polskiej rzeczywistości terminowi „pedagogice spotkania się kultur”. Pedagogika integracyjna akceptowała różnorodność stylów życia, poglądów, jeśli są spójne z wartościami uniwersalnymi. Ten rodzaj pedagogiki rezygnuje z kryterium przynależności narodowej na korzyść „jakości życia” jednostki, realizacji jej potrzeb, zaangażowania społecznego. Jej koncepcja dydaktyczna skupia się na poszukiwaniu w dialogu kultur wartości powszechnych i uniwersalnych oraz wdrażania wspólnych międzynarodowych standardów kształcenia dla nauczania języka i kultury.

Europejski model kulturowy polega na wspieraniu rozwoju kultur narodowych, których świadomość stanowi bogactwo Europy. Tabela 9 prezentuje dokumenty wspierające różnorodność kulturową.

Tabela 9. Dokumenty wspierające różnorodność kulturową

Data	Nazwa dokumentu
1	2
1974	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z roku 1974 w sprawie ochrony europejskiego dziedzictwa kulturowego. Dz. U. UE. C. z 1974 r. Nr 62, poz. 5
28.10.1988	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 28 października 1988 r. w sprawie zachowania dziedzictwa architektonicznego i archeologicznego Wspólnoty. Dz. U. UE. C. z 1988 r. Nr 309, s. 423
2.07.1992	Traktat o Unii Europejskiej, Maastricht, 7.02.1992. Dz. U. UE. C. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/30, art. 128
7.02.1992	Traktat o Unii Europejskiej TUE (wersja skonsolidowana). Dz. U. UE. C. z 2012 r. Nr 326, poz. 13, art. 3, art. 4
12.02.1993	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 lutego 1993 r. w sprawie zachowania dziedzictwa architektonicznego i ochrony dóbr kulturalnych. Dz. U. UE. C. z 1993 r. Nr 72, s. 160
20.04.1996	Decyzja nr 719/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie programu kulturalnego Kaleidoscope. Dz. U. UE. L. z 1996 r. Nr 99, poz. 20
6.10.1997	Decyzja nr 2085/97/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 6 października 1997 r. ustanawiająca program wspierania w dziedzinie książek i czytelnictwa, obejmującego również tłumaczenie (Ariane). Dz. U. UE. L. z 1997 r. Nr 291, s. 26

1	2
13.10.1997	Decyzja nr 2228/97/WE Parlamentu Europejskiego Rady z dnia 13 października 1997 r. ustanawiająca wspólnotowy program działań w obszarze dziedzictwa kulturowego (program Raphael); Decyzja nr 2228/97/WE. Dz. U. UE. L. z 1997 r. Nr 305, s. 31
10.11.1997	Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską (wersja skonsolidowana 1997). Dz. U. UE. C. z 1997 r. Nr 340, s. 173–306, art. 151 (dawny art. 128)
14.02.2000	Decyzja nr 508/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 14 lutego 2000 r. ustanawiająca program „Kultura 2000” (Dz. U. UE. L. z 2000 r. Nr 63, poz. 1, s. 97–98
4.10.2006	Decyzja nr 1622/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 października 2006 r. ustanawiająca działanie Wspólnoty na rzecz obchodów „Europejskiej Stolicy Kultury” w latach 2007–2019. Dz. U. L. z 2006 r. Nr 304, poz. 1, s. 1–6
12.12.2006	Decyzja nr 1855/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 12 grudnia 2006 r. ustanawiająca Program Kultura (2007–2013). Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 372, poz. 1 Akt utracił moc.
16.11.2007	Rezolucja Rady z dnia 16 listopada 2007 r. dotycząca europejskiego planu działań na rzecz kultury. Dz. U. UE. C. z 2007 r. Nr 287, poz. 1
11.12.2013	Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1295/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające program „Kreatywna Europa” (2014–2020) i uchylające decyzje nr 1718/2006/WE, nr 1855/2006/WE i nr 1041/2009/WE. Dz. U. UE. L. z 2013 r. Nr 347, poz. 221
5.07.2017	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 5 lipca 2017 r. W stronę strategii UE w dziedzinie międzynarodowych stosunków kulturalnych (2016/2240(INI)). Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 334, poz. 12)
20.01.2021	Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 20 stycznia 2021 r. w sprawie zapewnienia długotrwałych efektów politycznych Europejskiego Roku Dziedzictwa Kulturowego (2019/2194(INI)). Dz. U. UE. C. z 2021 r. Nr 456, poz. 24

Źródło: opracowanie własne.

Unia nie dąży do stworzenia uniwersalnej „eurokultury” i zatarcia różnic kulturowych. Art. 3 ust. 3 *Traktatu o Unii Europejskiej* podkreśla, iż Unia „szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną

dziedzictwa kulturowego Europy" (Dz. U. UE. C. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/30). Analizując polityczno-prawne decyzje Unii Europejskiej, zauważa się, iż wszelkie zapisy w artykułach brzmią patetycznie i poprawnie pod względem politycznym. Podkreśla się przy tym, że podtrzymywanie kulturowej różnorodności jest wartością konstytuującą europejską tożsamość i sprzyja rozwojowi dialogu międzykulturowego (Kaczmarczyk, 2011, s. 36–37).

W dobie globalizacji kontakt z odmiennymi kulturami stał się codziennością. Przemiany polityczno-społeczne w Polsce w połowie lat 90. ubiegłego stulecia, przystąpienie Polski do Unii, migracja związana z nowymi perspektywami podjęcia pracy wpłynęły na zainteresowanie nauką języków obcych. Nauczanie międzykulturowe w tych warunkach miało uwrażliwiać uczących się języków na różnorodność kulturową związaną z nauczanymi językami, wspierać kształtowanie zasad i postaw otwartych w kontaktach z przedstawicielami różnych kultur, umożliwić nabywanie umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktu (Nikitorowicz, 2000, s. 223; Nasalska, 1999, s. 77). Według Tadeusza Lewowickiego „nie chodzi o zacieranie różnic, ale o świadomość ich istnienia, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury” (Lewowicki, 2002, s. 27). Zadaniem edukacji międzykulturowej jest wdrożenie uczących się do dostrzegania inności kulturowej, przygotowanie do spotkania z nią, uwrażliwienie na interpretację inności kulturowej i działań z nią związanych. Jak uważa Artur Świątek: „Efektywna komunikacja to coś więcej niż kwestia biegłości językowej, ale także rozwijanie empatii i szacunku dla innych kultur” (Świątek, 2013, s. 70).

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej (interkulturowej), która ma ścisły związek z kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną, jest priorytetem nauczania międzykulturowego. Nauczanie języka obcego nie polega jedynie na uczeniu się słownictwa i struktur syntaktycznych. Oprócz kompetencji językowej dla efektywnej komunikacji niezbędne jest nauczanie kultury. Znajomość wzorców standardowego zachowania, sposobu postrzegania, myślenia, właściwego dla danej kultury pozwala uniknąć błędnej interpretacji intencji rozmówcy. W różnych językach, a także ich odmianach regionalnych istnieją odmienne normy kulturowe. Ludzie mówiący różnymi językami ukształtowani w różnych kulturach myślą inaczej i postrzegają rzeczywistość w inny sposób. Brak świadomości różnic kulturowych może być źródłem nieporozumień, stanowić przeszkodę w komunikowaniu się oraz ograniczać możliwość skutecznego porozumienia się. Problemy mogą dotyczyć oceny sytuacji komunikacyjnej, używania argumentów, przekazów niewerbalnych czy sposobów mówienia, np. różnego tonu głosu (Sobkowiak, 2015, s. 35–36). W tym sensie kompetencję międzykulturową można traktować jako kompetencję związaną z określonym językiem i kulturą wyrażaną przez ten język. Opanowanie kompetencji międzykulturowej jest równoznaczne z opanowaniem szeroko rozumianej

kompetencji komunikacyjnej, tj. umiejętnością użycia języka w określonym kontekście sytuacyjnym i kulturowym (House, 1996, s. 21).

Autorką jednej z pierwszych definicji kompetencji międzykulturowej w polskim dyskursie akademickim jest Elżbieta Zawadzka, która łączy fakt przyswajania konkretnej wiedzy z nabywaniem kompetencji międzykulturowej i umiejętnościami w wyniku kontaktu z obywatelami innych narodowości. Według niej kompetencja interkulturowa to:

kompleks analityczno-strategicznych umiejętności z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę nastawień, i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka, 2000, s. 451).

Efektem kształtowania się kompetencji międzykulturowej jest rozwój uczących się i nauczających, który powinien służyć im w kształtowaniu swojej odrębności poprzez aktywne relacje z innością kulturową. Proces wzajemnego oddziaływania na siebie przedstawicieli wywodzących się z różnych kultur wzbogaca, uwrażliwia dojrzałą jednostkę, formuje jej światopogląd, dopuszcza zmianę interpretacji zagadnień i ewolucję w sposobie postrzegania rzeczywistości (Torenc, 2007, s. 62–63). Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz, Jarosław Krajka definiują kompetencję kulturową jako zespół ludzkich zdolności do języka, komunikacji i kultury, co odpowiada wyróżnieniu trzech typów kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Wspólną osią tych trzech kompetencji jest ich:

ukierunkowanie na społecznie ukonstytuowane znaczenia symboliczne, wyrażające mniej lub bardziej bezpośrednio wartości istotne dla danej wspólnoty. Znaczenia nie wyczerpują się tylko w języku, tylko w działaniu komunikacyjnym czy tylko w kulturze... Ta ważna właściwość kompetencji jako zbiorczego regulatora naszych działań komunikacyjnych powiązana jest z pozostałymi naszymi zasobami psycho-intelektualnymi, co wyraziście ujawnia się zarówno w akwizycji J1 oraz kolejnych J2, jak i w konkretnych aktach komunikacji językowej (Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka, 2019, s. 371).

Według autorów w skład kompetencji językowej wchodzi normy i reguły formalne regulujące funkcjonowanie danego języka jako systemu. Normy i reguły społeczne warunkujące „użycie języka” w sytuacjach komunikacyjnych zawiera kompetencja komunikacyjna. Co więcej, autorzy podkreślają, że nauczanie języka obcego to przekazywanie nie tylko struktur gramatycznych i nauki słownictwa, lecz także elementów kulturowych. Kultura ma swój istotny udział

w komunikacji. Istnieje także zależność zwrotna, która przejawia się w psychiczno-intelektualnej aktywności podmiotu bazującego na swoich zasobach biologiczno-psychiczno-intelektualnych (Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka, 2019, s. 371–372).

Niektórzy badacze, definiując kompetencję międzykulturową, wskazują na ścisły związek języka i kultury, przy czym kultura własna stanowi punkt odniesienia dla procesu kształcenia. Gębał podkreśla:

Wśród podstawowych celów kształcenia językowego na poziomie akademickim znalazło się m.in. uwrażliwienie na relacje między własną a obcą kulturą, realizowane przez spojrzenie na podobieństwa i różnice między kulturami, pomoc w rozpoznawaniu uprzedzeń i próba ich likwidacji, wspieranie tolerancji oraz stworzenie podstaw wymiany międzykulturowej (Gębał, 2010, s. 62).

W celu zrozumienia członków innych kultur należy zrozumieć najpierw samego siebie, swoją tożsamość kulturową (Phipps i Gonzalez, 2004, s. 3). Gdy odbiorcy są obcy z własną kulturą, potrafią zrozumieć oczekiwania i tradycje w odniesieniu do odpowiedników kulturowych przy pomocy „wyższego stopnia obiektywności intelektualnej” (Straub, 1999, s. 6). Badając własną kulturę poprzez poznanie jej wartości, tradycji, obyczajów, są w stanie odkryć i lepiej zrozumieć aspekty kultury obcej. Zdaniem Pawła Szerszenia podobnie ujmuje problem Franciszek Gruzca, dla którego prymarnym celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy o kulturze obcej, lecz ponadto ukazanie jej w powiązaniu z własną kulturą, a więc kontrastywne analizowanie jej oraz tworzenie i/lub wzmacnianie takich postaw czy działań kulturowych, które ogólnie wartościowane są pozytywnie, oraz eliminowanie i/lub redukowanie takich, które oceniane są negatywnie (Szerszeń, 2014, s. 59; Gruzca, 2017, s. 7–36).

Za twórcę najbardziej znanej koncepcji interkulturowej kompetencji komunikacyjnej w literaturze przedmiotu uchodzi Michael Byram. Jego model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (1997), kilkakrotnie modyfikowany składał się z czterech subkompetencji: kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej, dyskursywnej i międzykulturowej. Interkulturową kompetencję komunikacyjną tworzą:

1. **postawy** (*attitudes*) gotowości do komunikowania się, ciekawość i otwartość na inność kulturową;
2. **wiedza** (*knowledge*) o kulturze własnej i kulturach obcych, znajomość różnic pomiędzy kulturami, umiejętność porównania kultur, rewidowania poglądów związanych z własną i obcą kulturą;
3. **umiejętność interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań** (*skills of interpreting and relating*) pozwalająca na interpretację i objaśnienia wydarzeń, materiałów, dokumentów z kultury własnej i obcej, zdolność odkrywania nowych informacji;

4. **umiejętność odkrywania tego co nieznane i interakcji z tym** (*skills of discovery and interaction*), np. umiejętność interpretowania niewerbalnych aspektów komunikacji;
5. **krytyczna świadomość kulturowa oraz edukacja polityczna** (*critical cultural awareness/political education*) umożliwiająca krytyczną ocenę aspektów kultury własnej i obcej, zdolność uświadamiania sobie potencjalnych źródeł konfliktów.

Michael Byram uważa, iż uczący się języka wyposażony w tak postrzeganą koncepcję interkulturowej kompetencji komunikacyjnej potrafi dostrzec podobieństwa i różnice kulturowe, związki i wartości uznawane przez niego i inne osoby lub inne kultury. Badacz wskazuje na konieczność wykształcenia określonych postaw rozwijających rozumienie różnorodności kulturowej jako niezbędnego warunku umożliwiającego funkcjonowanie w środowisku międzynarodowym. Według niego interkulturowa kompetencja komunikacyjna oznacza „zdolność do zmiany własnej wiedzy, postaw i zachowania, skutkująca większą otwartością i elastycznością w stosunku do innych kultur” (Geof i Byram, 2002, s. 340).

Pojęcie kompetencji międzykulturowej opisują także autorzy dokumentu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* wydanego w 2001 roku. Współczesne rozwiązania programowe nawiązują do czterech składników kompetencji międzykulturowej przedstawionych w ESOKJ:

1. *savoir* (wiedza deklaratywna) dotyczy sposobu postrzegania świata, zakresu podstawowej wiedzy obejmującej informacje o społeczeństwie, systemach wartości i kulturze społeczności, której język jest przedmiotem nauki. Wiedza deklaratywna wpływa na rozwój wrażliwości interkulturowej uczących się;
2. *savoir-apprendre* (umiejętność uczenia się) dotyczy umiejętności obserwacji i analizowania zjawisk kulturowych, zachowań i postaw różnych grup etnicznych.
3. *savoir-faire* (wiedza proceduralna – *know-how*) dotyczy umiejętności praktycznych, konkretnego zachowania się w kontaktach z osobami z innych kultur oraz grup etnicznych, radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami w sytuacjach konfliktowych;
4. *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe) dotyczy indywidualnych cech osobowościowych wpływających na postawę otwartości, kształtowanie się systemu wartości bez etnocentrycznych postaw/zachowań (ESOKJ, 2003, s. 94–99).

Zadaniem edukacji międzykulturowej w odniesieniu do przedstawionej w ESOKJ analizy opisu kompetencji międzykulturowej jest kształtowanie u uczących postaw otwartości, pozbycia się zachowań etnocentrycznych, polegających na wywyższaniu własnej kultury i ocenie z tej perspektywy kultur innych grup społecznych. Cel ten wymaga nabycia wiedzy socjokulturowej o kraju nauczanego języka, umiejętności wnikliwej analizy nowych zjawisk

kulturowych i doświadczeń oraz praktycznego zastosowania w bezpośrednich kontaktach z przedstawicielami innych kultur i grup etnicznych. Rozwój indywidualnych cech bazujących na systemie wartości ma umożliwić umiejętne komunikowanie się w szerokich kontekstach kulturowych.

Z edukacją międzykulturową ściśle związane jest podejście transkulturowe. Internet i mobilność obywateli spowodowały mieszanie i przenikanie się kultur. W polskiej literaturze przedmiotu można spotkać dwa określenia na ten proces: transkulturowanie i transkulturowość. Termin „transkulturowanie” (hiszp. – *transculturación*)⁸ wprowadził kubański antropolog, etnograf, historyk Fernando Ortiz w znaczeniu „dyfuzji”, „akulturowania”, „migracji”, „wymiany kulturowej” (Romanowska, 2013, s. 143–144). W europejskiej nauce pojęcie transkulturowania zostało przetłumaczone na język polski jako „transkulturowość” za sprawą koncepcji niemieckiego filozofa Wolfganga Welscha (1998, s. 195–222), który uważa, iż w wyniku „transkulturowości” wytwarzają się nowe kultury – hybrydy. Każda kultura jest zawsze transkulturowa, ponieważ kultury nigdy nie rozwijały się w idealnej izolacji, lecz wchodziły w interakcje, mieszały się, przenikały, tworząc hybrydyczne sieci relacji. Zamiast całościowych kultur Welsch wprowadza idee sieci kulturowych. Na przecięciu się transkulturowych sieci kultury tworzą się nowe kultury powstałe z transkulturowego przenikania. W kulturach transkulturowych nie ma granicy pomiędzy określeniami *Swój* a *Obcy*. Jak powiada Welsch: „Nasze kultury w istocie zatraciły już swą jednorodność i odrębność, aż po rdzeń charakteryzuje je przemieszanie i wzajemne przenikanie” (Welsch, 1998, s. 204). Transkulturowość jest koncepcją wykraczającą poza tradycyjne kulturowe granice i „jesteśmy w błędzie, jeśli nadal mówimy o niemieckiej, francuskiej, japońskiej, indyjskiej itd. Kulturze – tak jak gdyby były one jasno zdefiniowanymi i zamkniętymi bytami” (Welsch, 1998, s. 203). W zetknięciu się z tezą o globalnej uniformizacji (ujednolicenia i zatracania odrębności kulturowych) kultur Welsch uważa, iż

W miarę jak transkulturowość postępuje, różnorodność bynajmniej nie zanika, lecz jej tryb ulega zmianie (...) Tradycyjna różnorodność, zawarta w formie pojedynczych kultur, istotnie zanika w coraz większym stopniu. Lecz w jej miejsce wykształca się nowy typ różnorodności: różnych kultur i form życia, z których każdy wyrasta z transkulturowego przenikania i odznacza się transkulturowym krojem (Welsch, 1998, s. 204).

⁸ Fernando Ortiz użył terminu „transkulturowanie” oficjalnie w swojej książce *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, którą wstępem opatrzył Bronisław Malinowski, akceptując nowo poznany neologizm i wierząc w jego popularyzację. Wprowadzenie Malinowskiego przetłumaczono na język polski jako *transkulturowanie*. Transkulturowanie miała obrazować zmiany kulturowe zachodzące na Kubie od jej odkrycia przez kolonizatorów z Półwyspu Iberyjskiego aż do współczesności.

Teresa Kostyrko opisuje zjawisko transkulturowości jako „cechę procesów historyczno-społecznych i zjawisk, których skutkiem jest przeniesienie wartości właściwych określonej kulturze na grunt innej kultury, która zdolna jest do rozumienia i adaptowania owych wartości” (Kostyrko, 2004, s. 22). Jadwiga Romanowska (2013, s. 143–153) uważa, że w procesie transkulturowości mogą spotkać się dwie odmienne kultury i spowodować powstanie trzeciej kultury, która zawiera nowe wartości wytworzone w wyniku zetknięcia się różniących się kultur. Transkulturowość jest skutkiem migracji i kontaktu z Innym. Według Beaty Karpińskiej-Musiał można się zatrzymać „na etapie uświadamiania sobie obecności Innego, poznania go, refleksyjnej obserwacji i skutecznej z nim komunikacji” (Karpińska-Musiał, 2015, s. 122). Nie zawsze trzeba dążyć do pełnego porozumienia z Innym, gdyż do tego potrzebne są także kompetencje dyskursywna i pragmatyczna. Badaczka podkreśla rolę profesjonalnego nauczyciela języka posiadającego gruntowną wiedzę dotyczącą funkcjonowania kultur, wiedzę o kulturze kraju języka docelowego oraz o kulturze kraju swojego pochodzenia, aby „zauważyć system Innego, powiedzieć uczniom o cechach jego metajęzyka i nauczyć wyodrębnić go z własnych systemów kulturowo-osobowościowych” (Karpińska-Musiał, 2015, s. 123). Wiedza metajęzykoznawcza nauczyciela związana z analizą dyskursu i walory osobowościowe: otwartość, empatia, umożliwią mu wspólnie z uczącymi pokonywanie barier tożsamościowych uwarunkowanych kulturowo. Niegdyś ideał nauczyciela *native speaker* został zastąpiony *mediatorem interkulturowym*, który przygotowuje uczących do uznawania tożsamości innych, poszanowania dla obcych kultur. Co więcej, nauczy ich okazywać szacunek rozmówcom wyrażającym odmienne poglądy i tolerancyjnego spojrzenia na sporne zagadnienia, przyczyniając się do nabywania autonomii intelektualnej i rozwoju kompetencji transkulturowej uczących się. Kompetencja transkulturowa, którą nabywa się w wyniku edukacji transkulturowej, umożliwia uczącemu się wykroczenie poza granice swoich obserwacji, wyobrażeń, kształtowanych w wyniku przynależności do danej kultury narodowej, rozpoznawanie niezgodności i konfliktów, rozwijanie strategii przewyższania trudności, wykorzystanie „kapitału metapoznawczego” do radzenia sobie ze stresem i frustracją. Reprezentanci kompetencji transkulturowej zakładają rezygnację z kultur narodowych i „otwarcie się każdej ze stron na innych bez rezygnacji z własnej tożsamości” (Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka, 2019, s. 585). Kompetencjami transkulturowymi charakterystycznymi dla przemieszanych kulturowo wspólnot społecznych odznacza się jednostka, która potrafi dokonać oceny różnych sytuacji z punktu widzenia jednego i kilku społeczeństw kulturowych. Transkulturowość w kontekście zajęć szkolnych „widoczna jest w realizacji edukacji globalnej uzupełniającej podejście międzykulturowe, przekazującej treści uniwersalne i uwrażliwiającej na globalne problemy współczesnego świata” (Gębał, 2019, s. 199).

Z perspektywy naszego glottodydaktycznego studium porównawczego warto przyrzeć się pracom polskich badaczy glottodydaktyki polonistycznej i międzynarodowemu przepływowi idei glottodydaktycznych w kontekście edukacji między- i transkulturowej. Glottodydaktyka polonistyczna podążała w ślad za dokonaniem glottodydaktyki europejskiej, zmieniając stopniowo rzeczywistość kształcenia językowego w Polsce. Fakt ten zaowocował pojawieniem się na początku lat 90. ubiegłego stulecia pierwszych rozwiązań dydaktycznych dotyczących podejścia do nauczania kultury i jej roli, jaką ma spełniać w procesie kształcenia języka polskiego jako obcego. Były to zbiory praktycznych wskazówek przygotowanych przez lektorów zajmujących się nauczaniem polszczyzny (Jekiel, 1992; Rowiński, 1992) lub analiza badań oparta na założeniach programowych europejskiego podejścia komunikacyjnego (Martyniuk, 1991). Dociekania w zakresie komunikacji międzykulturowej i wprowadzenie ich do dyskursu naukowego zauważamy w połowie lat 90. Trudno w tym aspekcie nie przytoczyć wypowiedzi Piotra Garncarka z monografii zatytułowanej *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, który pisał:

Jeśli będziemy pamiętać, iż nauczanie języka jest zawsze procesem rozgrywającym się w kulturowej interakcji, to musimy, chcąc uniknąć problemów związanych ze zjawiskiem „szoku kulturowego”, informować również o postawach, zachowaniach czy zwyczajach codziennych. Obcokrajowiec powinien mieć możliwości relatywizowania własnej kultury, by nie czuć zagubienia w obcym cywilizacyjnym środowisku (Garncarek, 1997, s. 116).

Proces relatywizowania własnej kultury⁹ jest warunkiem *sine qua non* dla rozwoju komunikacji, nawiązywania kontaktów z przedstawicielami różnych kultur, gdyż przyczynia się do nauki tolerancji i akceptacji inności. Warto jednak podkreślić, iż badacz nie wskazał sposobu, w jaki można by wspierać relatywizowanie własnej kultury na zajęciach językowych. Garncarek zgodził się z wywodem Jana Korzeniowskiego, że „powinno przygotowywać się ucznia do samodzielnego pogłębiania i doskonalenia własnej umiejętności komunikacji międzykulturowej” (Korzeniowski, 1992, s. 175). Chociaż Garncarek zwrócił uwagę na elementy międzykulturowości i zapoczątkował zwrot międzykulturowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego, skłaniając tym samym badaczy do refleksji nad rolą kultury oraz realiów, to w kolejnych publikacjach (*Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2006) autor nie

⁹ Relatywizm kulturowy – pogląd głoszący, że praktyka kulturowa musi być oceniona w kontekście, w jakim funkcjonuje. Takie spojrzenie doprowadziło obserwatorów do powstrzymania się od ocen oraz sądów wartościujących obce praktyki z punktu widzenia własnej kultury.

poruszał zagadnień związanych z komunikacją międzykulturową, nie dostrzegał uczącego z kompetencją kulturową z perspektywy glottodydaktycznej.

Z glottodydaktycznego punktu warto przytoczyć także publikacje Grażyny Zarzyckiej poświęcone międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Autorka w monografii *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* wymienia cechy dialogu międzykulturowego. W wyniku badań przeprowadzonych na słuchaczach z krajów Trzeciego Świata studiujących na Uniwersytecie Łódzkim badaczka wysuwa postulaty, które decydują o porozumieniu międzykulturowym. Do dialogu międzykulturowego dochodzi w wyniku spotkania z odmiennością, którego celem jest negocjacja znaczeń (transakcja). Sukces w komunikowaniu gwarantują nastawienie rozmówców, biegle opanowanie strategii komunikacyjnych i kreatywność w ich stosowaniu. Ważne jest zsynchronizowanie nauki języka drugiego z rzeczywistymi potrzebami komunikacyjnymi uczących się. Ta synchronizacja powinna wyrażać się przede wszystkim w treści programów nauczania cudzoziemców oraz w dostępności na rynku podręczników zorientowanych komunikacyjnie. Autorka podkreśla, że do porozumienia międzykulturowego może dojść, nawet gdy rozmówcy (interlokutorzy) posiadają luki w umiejętnościach komunikacyjnych i wiedzy (Zarzycka, 2000, s. 162–163).

W nawiązaniu do tych spostrzeżeń autorka proponuje kurs komunikacji międzykulturowej zamieszczony w „Przeglądzie Polonijnym”, który ma wypełnić wspomnianą lukę programową. Stosując metodę nieomijania trudnych pytań w zaproponowanym programie dla kursu komunikacji międzykulturowej, określiła cele dydaktyczne:

- kształcenie umiejętności obserwacji, adaptacji, wrażliwości oraz empatii w sytuacji spotkań interkulturowych;
- zrozumienie podobieństw i różnic między systemem komunikacyjno-kulturowym obecnym w Polsce (Europie) a systemami, z których wywodzą się słuchacze;
- wykształcenie postawy otwartej, dla której charakterystyczne jest swobodne mówienie o własnych potrzebach i problemach, a także umiejętność oglądu rzeczywistości społecznej z punktu widzenia innych (Zarzycka, 2000a, s. 131–143).

Podsumowaniem dociekań z zakresu nauczania międzykulturowego jest artykuł Zarzyckiej z roku 2008 *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, zamieszczony w tomie *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* pod redakcją Władysława T. Miodunki i Anny Seretny. Badaczka ta zauważa w nim (s. 63–78), iż celem pedagogiki interkulturowej/międzykulturowej jest kształtowanie interkulturowego rozmówcy, który posiada wrażliwość interkulturową, gotowość do otwarcia na Innych i do prowadzenia dialogu z nimi. Osoby uczące się (lub nauczające) rozwijają się z zastosowaniem dwóch

perspektyw: zewnętrznej i wewnętrznej. Stosowanie perspektywy zewnętrznej pozwala na wykształcenie umiejętności empatii z Innymi, z całym światem i akceptowanie ich odmienności. Konsekwencją stosowania drugiej, wewnętrznej, jest realizacja siebie zgodnie z własnymi potrzebami, rozwój zgodny z zainteresowaniami we właściwym dla siebie trybie nauczania. Kontakt z przedstawicielem odmiennej kultury daje kompetentnemu międzykulturowemu rozmówcy poczucie przyjemności, poprawności i skuteczności. Publikacje Zarzyckiej są pierwszymi próbami wprowadzenia wątków międzykulturowych do polskiego dyskursu naukowego.

Spośród publikacji poświęconych rozważaniom wątków kulturowych w nauczaniu polszczyzny na uwagę zasługuje tom *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (2004). Władysław Miodunka postulował szersze odniesienie się w koncepcjach nauczania i programowych do europejskiej myśli glottodydaktycznej:

Należy wiedzę o Polsce zobaczyć na tle tego, jak uczy się *Landeskunde*, ucząc niemieckiego, jak uczy się *civilisation*, ucząc francuskiego, jak uczy się *stranovedenenija*, ucząc się rosyjskiego. Należy odnieść program nauczania wiedzy o Polsce do tego, co mówią o podawaniu takiej wiedzy standardy europejskie, w tym *Common European Framework* [...]. Wówczas wiedza ta będzie ściśle związana z całym procesem nauczania języka polskiego (Miodunka, 2004, s. 30).

Pojawienie się tomu zapoczątkowało ogólnopolską debatę promującą zintegrowanie z językiem nauczania kultury polskiej, której efektem było wypracowanie trzech programów kulturo- i realioznawczych: *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania* autorstwa Miodunki (2004), *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym* Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz (Miodunka, 2004) oraz koncepcja Gębala *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich* (Miodunka, 2004). Zamieszczone w tomie programy uważa się za pierwsze rozwiązania nawiązujące do standardów europejskich. Należy zauważyć, że opracowanie w 2004 roku przez Gębala wstępnej wersji *Programu nauczania realiów polskich*¹⁰, było pierwszą próbą przeniesienia założeń glottodydaktycznego podejścia międzykulturowego na grunt glottodydaktyki polonistycznej. Poszerzona wersja zweryfikowana badaniami potrzeb cudzoziemców została zamieszczona w monografii Gębala

¹⁰ Pierwsza wersja programu Gębala ukazała się w 2004 r. w tomie pod redakcją Miodunki *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Publikacja jest pokłosiem seminarium *Język a kultura języka polskiego jako obcego* prowadzonego w roku akademickim 2002/2003 przez W.T. Miodunkę. W seminarium wzięli udział cenieni polscy glottodydaktycy.

Dydaktyka kultury polskiej w kształtowaniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze (2010), wciąż jedyne podręcznika poświęconego kulturze *sensu largo* w kontekście glottodydaktyki polonistycznej. Zawarty w monografii program do nauczania kultury polskiej i realiów jest zintegrowany z praktyczną nauką polszczyzny w procesie dydaktycznym. Autor podkreśla ważną rolę aspektów międzykulturowych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej oraz międzykulturowej uczących się. Integracja kultury i realiów z nauczaniem języka, wprowadzanie form nauczania otwartego, poznawanie różnych sposobów myślenia i osvajanie się z innością – to niektóre zalecenia zdefiniowane przez autora, dzięki którym uczący mogą poznać samych siebie. Istotne jest również, iż szukając odpowiedzi na toczący się dyskurs wokół zmieniającej się roli kultury w nauczaniu języków obcych wobec procesów globalizacji, autor formułuje 10 założeń koncepcyjnych i dydaktycznych, które wymagają uporządkowania, a także skorzystania z doświadczeń dydaktyk innych języków (francuskiego czy niemieckiego). Gębał wychodzi z założenia, że nie ma potrzeby szukania nowych rozwiązań, jeśli zostały już zweryfikowane na gruncie innych dydaktyk. Porównując nauczanie kultury i realiów polskich w kontekście międzynarodowych standardów, badacz wpisuje się oprócz podejścia międzykulturowego także w nurt założeń glottodydaktyki porównawczej. Nowatorską publikacją odpowiadającą na wyzwania społeczne szkoły jest praca tego samego autora *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego* z 2018 roku, która ukazuje szerokie interdyscyplinarne podejście badacza do nauczania polszczyzny jako języka drugiego, uwzględniając m.in. perspektywę glottodydaktyki porównawczej, pedeutologię, dydaktykę kultury. W trzecim rozdziale zatytułowanym *Glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Propozycja autorska* Gębał, prezentując swój model glottopedagogiczny, uwzględnia zasady nauczania międzykulturowego, poświęcając także swoją uwagę dydaktyce wielojęzyczności, edukacji włączającej, pedagogice inkluzyjnej. W zakresie opisywanego nauczania międzykulturowego autor włączył edukację międzykulturową w perspektywie pedagogicznej, glottopedagogikę międzykulturową, refleksję międzykulturową w glottodydaktyce polonistycznej, edukację międzykulturową względem dydaktyki języka polskiego jako drugiego.

Za kompleksowe ujęcie, aktualność i zakres podejmowanych zagadnień należy wymienić publikację Gębała *Dydaktykę języków obcych. Wprowadzenie* (2019), której adresatami są przyszli i praktykujący nauczyciele języków obcych, także polskiego jako obcego, pracujący w różnych typach szkół i na różnych poziomach kształcenia. Książka ma charakter podręcznika ukazującego refleksyjne nurty i współczesne koncepcje kształcenia, także te wspierające różnojęzyczność, edukację międzykulturową oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowej w nauczaniu języków. Wartość opracowania podnosi uwzględnienie przez autora źródeł obcojęzycznych i autorskich zadań, które stawiają sobie za cel wykształcenie nauczycieli refleksyjnych praktyków przygotowanych do podnoszenia kompetencji przez całe życie.

W 2020 roku ukazała się jako część serii glottodydaktycznej Wydawnictwa Naukowego PWN *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* autorstwa Przemysława Gębala i Władysława Miodunki. Publikację przypominającą akademicki podręcznik autorzy kierują do studentów wszystkich ścieżek kształcenia, nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Ważnymi odbiorcami mogą być także czynni zawodowo nauczyciele i lektorzy języka polskiego jako obcego pracujący nad swoim rozwojem zawodowym, zainteresowani ciągłym podnoszeniem swoich kwalifikacji w celu uniknięcia wypalenia zawodowego. Pod względem treści podręcznik łączy w sobie rozważania z zakresu dydaktyki języka polskiego z metodyką nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Co więcej, obejmuje całościowy przegląd rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, której obszary badawcze podążają za zmieniającymi się potrzebami społecznymi w rzeczywistości globalizacyjnej. Autorzy wskazują kierunki rozwoju konkretnych kompetencji dydaktyczno-metodycznych w odniesieniu do nauczania polszczyzny oraz rozwijania kompetencji językowych, nie pomijając przy tym nauczania kultury. Wymieniają edukację międzykulturową jako jeden z wyznaczników kształcenia językowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego i drugiego, dokonują zestawienia podejść do nauczania kultury, uwzględniając podejście międzykulturowe i transkulturowe. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej stawiają za cel współczesnego nauczania kultury. Podsumowaniem są opisy monografii od końca lat 90. postulujące integrację nauczania kultury i języka w procesie nauczania polszczyzny.

Do autorskiej koncepcji programowej nauczania kultury polskiej jako obcej z roku 2004 Gębala odnosi się Piotr Kajak w swojej monografii *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*. Autor opracowania, które ukazało się w 2020 roku, sytuje jej tematykę na pograniczu antropologii kultury i glottodydaktyki. Kajak postuluje zniesienie różnic między kulturą elitarną i popularną („wysoką” i „niską”), uważając, że warto wprowadzić do kształcenia kulturę niską (popularną), ponieważ kultura popularna jest nośnikiem treści edukacyjnych w glottodydaktyce polonistycznej. Bez włączenia kultury popularnej w proces dydaktyczny nie można wyrobić w młodym człowieku podstawowych kompetencji umożliwiających egzystencję człowieka, jak odróżnianie, selekcionowanie, samodzielność oceny, odporność na propagandę i manipulację. Kultura popularna umiejscowiona w kontekście glottodydaktycznym zdaniem autora ma istotny wpływ na rozwijanie kompetencji kulturowej. Zważywszy na fakt, iż dydaktyka języków obcych jest od zawsze nastawiona na kontakt z innymi kulturami, kompetencję kulturową powinno się łączyć z międzykulturową.

Prezentując współczesny dorobek glottodydaktyki polskiej, ważnym głosem w dyskusji o kulturze i kulturach w uczeniu się i nauczaniu polszczyzny jako języka obcego jest monografia Moniki Nawrackiej z roku 2020 zatytułowana *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*.

Jako punkt odniesienia w badaniu Nawracka przedstawia refleksyjność uczących się i nauczających, którzy dzielą się sposobem postrzegania przez nich kultur. Zbieranie różnorodnych doświadczeń wpływa na kształcenie u nich postaw refleksyjnych. Poprzez krytyczne ujęcie osiągnięć w zakresie kultury w szerokim kontekście (interdyscyplinarnym, międzykulturowości i transkulturowości) autorka pokazuje miejsce kultury/kultur i refleksyjność w polonistycznym kształceniu językowym cudzoziemców. Analizy doświadczeń kulturowych osób uczących się oraz nauczających dokonuje w środowisku endolingwalnym. Jej opracowanie glottodydaktyczne o charakterze interdyscyplinarnym wprowadza wątek refleksyjności do polskiego dyskursu naukowego, co stanowi wartość samą w sobie/niepodważalną wartość dla rozwoju myśli glottodydaktycznej.

Globalny wymiar współpracy, w warunkach zróżnicowania kulturowego, etnicznego, wyznaniowego, światopoglądowego stawia edukacji językowej nowe wyzwania dydaktyczne, których celem jest przygotowanie absolwentów do europejskiej mobilności, kooperacji międzynarodowej w różnych formach, do udziału w projektach międzynarodowych. Biegle opanowanie czterech sprawności językowych nie oznacza dobrej znajomości języka obcego. Edukacja międzykulturowa i transkulturowa jest przykładem kształcenia, które uczy postawy otwartości, tolerancji, kreatywności i umiejętnego wyrażania własnych myśli. Osoba, która posiadała między- lub transkulturową kompetencję komunikacyjną w języku obcym, jest lepiej przygotowana do komunikacji niż rodzimy użytkownik. Jej światopogląd jest ukształtowany pod wpływem zagadnień poświęconych refleksji nad własną kulturą, zrozumienia dla obcych kultur, umiejętności odkrycia różnic i podobieństw w konfrontacji z innymi kulturami, otwartości w stosunku do innych kultur. Zainteresowanie problematyką między- i transkulturowości w nauczaniu języka obcego wynika m.in. z holistycznego ujęcia rozwoju ucznia i jego potrzeb. Edukacja między- i transkulturowa ma służyć przełamywaniu barier, likwidowaniu uprzedzeń wobec Inności, stereotypowego myślenia.

Dokumenty unijne, wszelkie akty prawne podkreślają bogactwo różnorodności kulturowej i stanowią podstawę do szukania płaszczyzn porozumienia oraz współpracy we wszystkich dziedzinach życia. Różnorodność kulturowa jest obok wielojęzyczności i różnojęzyczności nieodłączną cechą Unii Europejskiej, która finansując z funduszy unijnych programy edukacyjne: *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Comenius*, *Młodzież w działaniu*, od wielu lat stwarza możliwości edukacji między- i transkulturowej. Bezpośrednie kontakty członków różnych kultur w ramach programów sponsorowanych przez instytucje unijne umożliwiają zebranie nowych doświadczeń, poznanie reguł i znaczeń innego systemu kulturowego oraz ułatwiają rozumienie rozmaitych kontekstów kulturowych. Nowe spojrzenie na edukację wpłynęło znacząco nie tylko na kształt materiałów dydaktycznych i prezentacji treści kulturo- i realioznawczych, lecz także poszukiwanie koncepcji kształcenia.

2.4. Wybrane koncepcje kształcenia (dydaktyka komunikacyjna i działaniowa, uczenie się przez całe życie)

Człowiek musi się stale uczyć, aby żyć i ciągle stawiać się na nowo. W rzeczywistości nieustannie na nowo „wchodzi w życie”, rodzi się w swym ludzkim kształcie.

(Faure, 1975, s. 301)¹¹

Przemiany gospodarcze i społeczne w Europie spowodowały zapotrzebowanie na naukę komunikacji w języku obcym i wymusiły redefinicję założeń współczesnych koncepcji kształcenia oraz rozwijanie innowacyjnych metod służących skutecznemu nabywaniu kompetencji komunikacyjnej. Początek nowych koncepcji dydaktycznych dała seria publikacji Rady Europy w latach 1975–1990 dla różnych języków, tzw. opracowań programowych dla poziomów progowych.

Prace Rady Europy umożliwiły wprowadzenie podejścia komunikacyjnego do materiałów nauczania. Nowatorski charakter poziomów progowych polegał na tym, iż stanowiły bazę podejścia funkcjonalno-pojęciowego, gdzie uczący dobiera formy i treści językowe w zależności od swoich potrzeb. Poziomy progowe otwierały perspektywę nowoczesnego nauczania, kształtowały nową orientację dydaktyczną w pojawieniu się metod komunikacyjnych. Nauczanie stało się procesem skoncentrowanym na uczniu i dostosowanym do możliwości uczącego się i jego potrzebach językowych, a nie na nauczycielu. Nastąpiło przededefiniowanie relacji z nauczającym, którego nowa rola sprowadzała się do moderatora i facylitatora procesu kształcenia wspierającego samodzielność, współpracę między uczącymi się.

Koncepcja dydaktyki komunikacyjnej rozwinęła się na kanwie solidnej podstawy naukowej, której trzon stanowiła analiza dyskursu i pragmatyka. Janowska uważa, iż „Wzięcie pod uwagę osoby uczącej się w procesie dydaktycznym, to uwzględnienie jej potrzeb w takich dziedzinach, jak określanie celów i treści nauczania, dobór środków dydaktycznych, to specyficzne cechy nauczania funkcjonalnego i komunikacyjnego” (Janowska, 2011, s. 23)¹². Dydaktyka

¹¹ Raport Faure’a – stworzony przez Międzynarodową Komisję ds. Rozwoju Edukacji na podstawie wizytacji 23 krajów, przedłożony dyrektorowi generalnemu UNESCO René Maheu 18 maja 1972 r., pod angielskim tytułem *Learning to Be. The World of Education Today on Tomorrow*. W roku 1975 wydano tekst raportu w języku polskim *Uczyć się, aby być*. Zawiera on informacje o stanie i potrzebach rozwoju edukacji.

¹² W języku francuskim „nauczanie funkcjonalne” oznacza często język specjalistyczny, a w tradycji anglosaskiej odsyła do treści nauczania: pojęć i funkcji (zob. E. Bérard, 1991, s. 32).

komunikacyjna mniej koncentruje się na poprawności językowej niż dotychczas, swoją uwagę skupia na rozwoju płynności językowej i kompetencji językowej uczących się. W nauce języka nie należy dążyć do perfekcji w opanowaniu wszystkich elementów. Błędy nieutrudniające rozumienia znaczenia można tolerować, co jednak nie znaczy, iż nauczanie zorientowane na komunikację wykluczało naukę systemu gramatyczno-składniowego. Według Gębała system ten

był nadal przedmiotem refleksji dydaktycznej, najczęściej w formacie induktywnym, w którym uczący się sami odkrywali pewne prawidłowości systemowe, co miało im zapewnić dłuższe zapamiętanie. W przypadku wcześniejszych metod nauczania dominowało podejście deduktywne, gdzie nauczający prezentował reguły systemowe, a następnie uczący się wykorzystywali je, wykonując ćwiczenia (Gębał, 2019, s. 127).

Istotną cechą dydaktyki komunikacyjnej jest odejście od progresji linearnej w zakresie materiału nauczania do progresji spiralnej zwanej także koncentryczną, według której treści powtarzają się na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego wraz z bardziej rozbudowanymi strukturami komunikacyjnymi. Pojawiający się w dydaktyce komunikacyjnej termin „autentyczny” dotyczył dokumentów, rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych na lekcji języka, autentycznego języka i dialogów z życia wziętych. Była to reakcja na sztuczne i stereotypowe procedury i techniki stosowane w metodologii audiolingwalnej i audiowizualnej (Janowska, 2010, s. 30). Stosowanie materiałów autentycznych to jedna z istotnych cech podejścia komunikacyjnego, ponieważ powstają w kraju języka docelowego i odzwierciedlają autentyczny język i elementy kultury. Przekazywanie wiedzy odnoszącej się do codziennych realiów funkcjonowania w społeczeństwie, tzw. wiedzy realioznawczej, stało się niezbędne dla rozwoju umiejętności językowych i kompetencji komunikacyjnej. Aspekty kulturowe z czasem nabierały charakteru międzykulturowego. Niezwykle bogaty wybór obejmujący ulotki, reklamy, ogłoszenia, plany, mapy, audycje radiowe, telewizyjne, programy komputerowe był dobierany do grup zróżnicowanych pod względem wieku, zainteresowań i potrzeb uczących się. Stosowanie atrakcyjnych materiałów zwiększało motywację do nauki języka. Co więcej, wprowadzono do klas językowych sytuacje komunikacyjne ze środowiska pozaszkolnego, ze świata zewnętrznego.

Dotychczasowy sztywny schemat planowania zajęć *presentation, practice, production* (schemat PPP – prezentacja, ćwiczenie, produkcja) (Janowska, 2015, s. 71), według którego nauczyciel prezentował nowe treści, następnie uczniowie ćwiczyli je w formie ustnej i pisemnej na lekcji, używali w zadaniach otwartych lub sterowanych zamykających zajęcia, nie dawał swobody nauczającym w realizacji celów, jakie wynikają z realnych potrzeb komunikacyjnych uczących się. Planowanie zajęć dydaktycznych wymagało większej

elastyczności, a nie sztywnego schematu. Nauczający, mając więcej swobody w realizacji procesu dydaktycznego, mogli stosować różne metody, techniki, formy pracy jak symulacje, odgrywanie ról, gry i zabawy dydaktyczne w celu zachęcenia uczestników do porozumiewania się z innymi osobami. Wykorzystanie różnych form socjalnych, jak praca w parach czy w grupach wspierały współpracę z innymi uczącymi się. Zajęcia językowe zaczęły bardziej przypominać mające na celu rozwijanie konkretnych umiejętności warsztaty i treningi niż tradycyjne realizowane zajęcia szkolne, których celem dotychczas było przekazywanie wiedzy (Gębał, 2019, s. 133). U podstaw nowego sposobu organizacji procesu kształcenia leżała potrzeba dostosowania nauki języka obcego i organizacji zajęć dla dorosłych migrujących, którzy chcieli nauczyć się języka na kursach przygotowujących najczęściej do poziomu B2. Podejście komunikacyjne ze względu na swoją oryginalność stało się niemalże obowiązującym trendem nauczania w wielu systemach edukacyjnych dla grup z konkretnymi potrzebami i w różnym wieku, ponieważ stawiało na komunikację, a nie na naukę struktur gramatycznych języka.

Mimo wielu zalet, do których przede wszystkim należy zaliczyć naukę komunikacji, wydaje się, iż niektóre teoretyczne zasady podejścia komunikacyjnego borykały się z niewłaściwą realizacją w praktyce. Zdaniem Janowskiej w latach 90. XX wieku nastąpiło załamanie metod komunikacyjnych. Mankamentem ich było zjawisko intensyfikacji niesprawdzonych empirycznie teorii odnoszących się do problematyki nauczania i uczenia się, w związku z tym trudno było ocenić stopień adekwatności pojęć. Spośród wielu wymieniania się teorie obejmujące filozofię języka, pragmatykę językową, analizę dyskursu, psychologię społeczną i poznawczą, analizę potrzeb, teorię aktów mowy, analizę błędów językowych, autonomię, poziomy progowe itp. (Puren, 1994, s. 30–35). Evelyne Bérard (1991, s. 17) twierdzi, iż jedną z przyczyn tego zjawiska był brak dominacji głównego prądu językoznawczego. Duża heterogeniczność zagadnień uniemożliwiała określenie celów nauczania, treści, procedur, materiałów. Wilczyńska (1999, s. 23) wymieniła jako mankament metody komunikacyjnej dużą ilość niejednoznacznych pojęć, np. sytuacja komunikacyjna, kompetencja komunikacyjna, funkcje językowe, akty mowy oraz sprzeczne stanowiska dotyczące nauczania gramatyki. Odpowiedzią na ten brak wyrazistości i złożoność teorii było otwarcie się na eklektyzm (Puren, 1994). Zdaniem Gębała (2019, s. 134–135) sama filozofia nauczania i przewartościowanie celów dydaktycznych, które polegało na upragmatycznieniu, nie stanowiły przedmiotu dyskusji. Teoretycy i praktycy akceptowali zmieniające się cele nauczania, ale o wiele trudniej przychodziło im zmienić styl pracy i role na zajęciach. Nauczającym, którzy tradycyjnie postrzegali podział ról nauczyciel – uczeń, nie zawsze odpowiadała rola mentora jako osoby wspierającej proces kształcenia.

Ponadto zajęcia realizowane w warunkach egzolingwalnych¹³ w grupach homogenicznych pod względem językowym i kulturowym nie stwarzały naturalności komunikowania się. Komunikowanie się młodzieży między sobą w parach czy grupach było zjawiskiem sztucznym i nie sprzyjało rozwojowi kompetencji językowej. W przypadku niektórych nauczycieli wykorzystywanie otwartych form nauczania wiązało się z chaosem.

Mankamenty metod komunikacyjnych stały się motorem do szukania nowych skuteczniejszych rozwiązań i koncepcji metodycznych. Decyzje polityczne Unii Europejskiej sprzyjały swobodnemu przemieszczaniu się i rozwijaniu różnych form kształcenia międzynarodowego: kursów, studiów stacjonarnych, staży zawodowych. Zmienił się dotychczasowy cel wyjazdów zagranicznych, jakim było zwiedzanie atrakcji turystycznych czy rozwijanie kompetencji komunikacyjnych. Student cudzoziemiec ubiegający się o nowy status społeczny rozpoczynał naukę języka obcego w celu zintegrowania się z nowym środowiskiem, w którym się kształcił i zamierzał pracować. Nauka języków miała umożliwić mu realizację własnych potrzeb, pomóc w różnych sytuacjach życia codziennego, ułatwić wymianę poglądów i myśli, poznać mentalność i kulturę ludzi w danym kraju (Janowska, 2010, s. 38–39).

Ekspertcy Rady Europy poszukiwali uniwersalnych rozwiązań prowadzących do ujednolicenia systemu nauczania języków obcych w Europie. W 2001 roku opublikowano w języku angielskim *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ). Autorzy dokumentu, Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils i John Trim, podkreślili: „Fundamentalną zasadą przyjętą w pracach Rady Europy jest przekonanie, że najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi i metodologicznymi w zakresie kształcenia językowego i badań językowych są takie, które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym” (ESOKJ, 2003, s. 124).

Dokument ESOKJ przetłumaczony w 2003 roku na język polski wyznaczył kolejny etap w ewolucji metod komunikacyjnych nazwany podejściem działaniowym lub przez niektórych badaczy podejściem zadaniowym. Odwołując się do terminu angielskiego *an action-oriented approach*, francuskiego *approche action-nelle*, niemieckiego *handlungsorientierter Ansatz*, autorzy publikacji skoncentrowali się na działaniu o charakterze społecznym jako skutecznej formy

¹³ Wprowadzony przez R. Porquiera (1984) termin „komunikacja egzolingwalna” odsyła do sytuacji, w których interlokutorzy/rozmówcy nie mogą lub nie chcą komunikować się za pomocą języka pierwszego, gdyż nie posiadają wspólnego języka pierwszego lub też wybierają inny język komunikacji. Kiedy uczestnicy interakcji komunikują się we wspólnym języku pierwszym, mamy do czynienia z komunikacją endolingwalną (zob. Piotrowski, 2013, s. 117–131).

rozwijania kompetencji ogólnych i językowych kompetencji komunikacyjnych uczestników życia społecznego. Gębał uważa, że błędne określenie „podejścia działaniowego” jako „podejście zadaniowe” w literaturze przedmiotu utrudnia odróżnienie elementów dydaktyki działaniowej od komunikacyjnej. Błąd w terminologii pojawił się w opracowaniach badaczy promujących nowe podejście, m.in. w monografii Iwony Janowskiej *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych* z 2011 roku. Janowska stwierdza w swoich rozważaniach, iż w publikacjach poświęconych podejściu zadaniowemu można zauważyć rozbieżności w użyciu słów „zadanie” i „działanie”. „Powodem tej nieadekwatności jest prawdopodobnie utożsamianie terminu *an action-oriented* z *task-based-learning*. *Task-based learning* to przykład pewnych rozwiązań praktycznych do zastosowania w każdej metodologii” (Janowska, 2011, s. 80). Podejście zadaniowe *task-based-learning* nie jest koncepcją kształcenia językowego, lecz schematem zajęć skoncentrowanym na realizacji zadań w warunkach autentycznych sytuacji komunikacyjnych, które wprowadzano do sali językowej. Zadanie *task* rozumiane jest jako konkretna aktywność lekcyjna, celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie.

Podejście działaniowe wyraża filozofię nauczania/uczenia się przedstawioną w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Miodunka (2013, s. 80–82) jest przekonany, iż terminowi „podejście ukierunkowane na działanie” należy się w języku polskim przywrócenie nadrzędnego miejsca w systemie terminologicznym ESOKJ zgodnie z intencjami autorów, a następnie rozpowszechnienie go.

W ESOKJ zawarte są założenia podejścia działaniowego, w myśl których

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje *działania podejmowane przez uczestników życia społecznego*, którzy jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje *kompetencje* zarówno *ogólne*, jak i *językowe kompetencje komunikacyjne*. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone *działania językowe*. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące *tematów z określonych sfer życia*. Stosują oni przy tym strategię najbardziej odpowiednią dla wykonania danego *zadania*. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do *modyfikacji własnych kompetencji* (ESOKJ, 2003, s. 20).

Zgodnie z filozofią podejścia działaniowego uczący się są autonomicznymi członkami społeczeństwa, użytkownikami języka mającymi do wykonania zadania z zakresu określonych dziedzin. Realizacja zadań jest możliwa dzięki połączeniu komunikacji z działaniem społecznym, analogiczny proces zachodzi w trakcie uczenia się i nauczania języka także w kontekście zajęć językowych. Łączenie procesu uczenia się z konkretnym działaniem umożliwia uczącym

się, którzy odczuwają potrzebę nawiązania kontaktu z innymi, włączanie się w naturalny sposób w proces komunikacji. Gębał zauważa, iż „podstawowym celem dydaktycznym podejścia działaniowego jest koncentracja aktywności lekcyjnych na działaniu, które łączy rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych z osiąganiem konkretnych celów pozajęzykowych, uwiarygadniających sensowność podjęcia nauki i samorealizację uczących się” (Gębał, 2019, s. 138–138).

Uczący się potrzebują zarówno wiedzy, jak i umiejętności (*skills*), aby prowadzić interakcję z otoczeniem. Współuczestnicząc w działaniu, konstruują wiedzę, poszerzając jej wymiar, wypracowują strategie uczenia się i wzmacniają autonomię. Stawicka (2015, s. 17) podkreśla rolę aktywności i autonomii uczących się, którzy dostrzegając braki, chcą je uzupełnić, sięgając po element wiedzy w najbliższym środowisku. Podejmowane działania językowe dotyczą społecznego i kulturowego wymiaru stosowania języka, współgrającego/harmonizującego w używanym kontekście z normami społecznymi i tradycjami kulturowymi.

Tabela 10. Koncepcja kompetencji rozwijanych w procesie kształcenia językowego według ESOKJ

Kompetencje rozwijane w procesie kształcenia językowego			
Kompetencja ogólna		Językowa kompetencja komunikacyjna	
1.	Wiedza deklaratywna (<i>savoir</i>)	1.	Kompetencje lingwistyczne
2.	Wiedza proceduralna (<i>savoir-faire</i>)	2.	Kompetencje socjolingwistyczne
3.	Uwarunkowania osobowościowe (<i>savoir-être</i>)	3.	Kompetencje pragmatyczne
4.	Umiejętność uczenia się (<i>savoir-apprendre</i>)		

Źródło: opracowanie własne na podstawie ESOKJ, s. 94–114.

Koncepcja podejścia działaniowego zawarta w ESOKJ wspiera różnorodność i różnokulturowość europejską. Dzięki działaniom podejmowanym w ramach różnych języków uczący się zbierają kolejne doświadczenia, które według konstruktywistycznych teorii poznania wchodzą w relacje z językami, wzajemnie przenikają się, wpływając na rozwój różnorodnej kompetencji osób. Autorzy ESOKJ zaprezentowali nową definicję kompetencji rozwijanych w procesie kształcenia językowego, dokonując rozróżnienia na **kompetencję ogólną** i **językową kompetencję komunikacyjną** (zob. tabelę 10).

W skład kompetencji ogólnych wchodzą:

- Wiedza deklaratywna (*savoir*) wynikająca z doświadczenia, wykształcenia, źródeł informacji, dotyczy znajomości miejsc, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, różnic kulturowych i stereotypów związanych z krajem, którego językiem użytkownik posługuje się. Uzupełnieniem jest wiedza socjokulturowa, do której autorzy ESOKJ zaliczają: codzienne życie, warunki życia, stosunki międzyludzkie, system wartości, poglądów, postaw, język ciała, konwencje społeczne i zachowania rytualne (ESOKJ, 2003, s. 94–96).
- Wiedza proceduralna (*savoir-faire*) obejmuje umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe, umiejętności spędzania wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe. Dostrzeganie związku pomiędzy własną kulturą a obcą umożliwia rozwijanie wrażliwości międzykulturowej i pokonywanie stereotypów, co w konsekwencji prowadzi do dialogu międzykulturowego (ESOKJ, 2003, s. 96–97).
- Uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), na które składają się czynniki indywidualne związane z osobą, takie jak: postawa, motywacja, system wartości, poglądy, styl poznawczy oraz rodzaj osobowości. Wśród cech osobowościowych wpływających na proces uczenia się autorzy publikacji wymieniają m.in. rozmowność bądź niechęć do rozmowy, przedsiębiorczość/niesmiałość, optymizm/pesymizm, otwartość umysłu/brak otwartości, pracowitość/lenistwo itd., które ułatwiają lub utrudniają uczenie się i przyswajanie języka obcego.
- Umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) pozwala uczącym się na wnikliwą obserwację nowych zjawisk, dokonywanie refleksji, modyfikacji doświadczeń i bezkolizyjnie włączanie nowych doświadczeń do już istniejących. Ta umiejętność rozwijana w trakcie całego procesu kształcenia umożliwia uczącemu się coraz efektywniej i samodzielnie rozwiązywać problemy oraz wspiera jego autonomię.

Użytkownicy uczący się języka oprócz kompetencji ogólnej muszą umieć stosować językową kompetencję komunikacyjną. W skład językowej kompetencji komunikacyjnej wchodzi: kompetencje lingwistyczne, kompetencje socjolingwistyczne i kompetencje pragmatyczne.

Kompetencje lingwistyczne obejmują „znajomość i umiejętność stosowania wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka, niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem danych form językowych” (ESOKJ, 2003, s. 23). W skład kompetencji lingwistycznej wchodzi: kompetencja leksykalna (zakres słownictwa, poprawność leksykalna), kompetencja gramatyczna (poprawność gramatyczna), kompetencja semantyczna (brak wskaźników), kompetencja fonologiczna (poprawność fonologiczna), kompetencja ortograficzna (poprawność ortograficzna), kompetencja ortoepiczna (brak wskaźników). Postęp

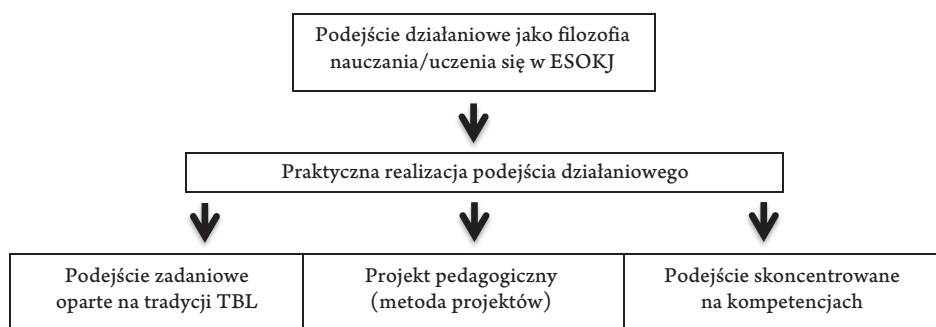
w rozwoju umiejętności wymienionych kompetencji został przedstawiony w formie skali (ESOKJ, 2003, s. 99–100).

Kompetencje socjolingwistyczne dotyczą wiedzy i umiejętności, które umożliwiają zachowanie społecznego wymiaru komunikacji. Według ESOKJ w skład kompetencji socjolingwistycznych wchodzi wyznaczniki relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników tzw. mądrości ludowej, różnicowania rejestrów wypowiedzi, dialektów i odmian regionalnych (ESOKJ, 2003, s. 106–107).

Kompetencje pragmatyczne opisują umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych (aktów mowy). Składnikami kompetencji pragmatycznej są kompetencja dyskursywna i kompetencja funkcjonalna. Do aspektów kompetencji dyskursywnej zalicza się: elastyczność w interakcji, zabieranie głosu, rozwijanie tematu, spójność (logiczna i gramatyczna) wypowiedzi. Kompetencja funkcjonalna jest prezentowana na podstawie płynności i precyzji wypowiedzi.

W publikacji ESOKJ pod pojęciem kompetencji należy rozumieć całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby i to te wszystkie czynniki determinują jej sposób działania. Dydaktyka działaniowa w porównaniu z komunikacyjną poświęca znacznie więcej uwagi cechom osobowościowym uczącego się i umiejętnościom uczenia się, motywując jednostki do rozwoju językowego i otwierania się na różnorodność poprzez działania w rzeczywistości międzykulturowej. Schemat 2 przedstawia podejścia dydaktyczne, które są zorientowane działaniowo.

Schemat 2. Podejścia dydaktyczne zorientowane działaniowo



Źródło: opracowanie na podstawie: Gębał, 2019, s. 161; Janowska, 2011, s. 80–81.

W praktyce edukacyjnej podejście działaniowe jest realizowane za pomocą otwartych form nauczania, jak podejście zadaniowe, podejście skoncentrowane na kompetencjach, metoda projektów. Należy w tym miejscu podkreślić

znaczenie w dyskursie naukowym terminu „podejście działaniowe”, które definiuje filozofię współczesnego kształcenia językowego, uwzględniając w niej założenia dydaktyki konstruktywistycznej. Podejście działaniowe określa cele nauczania rozwijające efektywnie strategie uczenia się wymagające społecznego kontekstu komunikacji i zachęcającego do działania językowego. W myśl filozofii podejścia działaniowego realizacja celów odbywa się poprzez wykonywanie zadań przypominających sytuacje życiowe (tzw. z życia wziętych) lub mających charakter pedagogiczny (Janowska, 2011, s. 185; ESOKJ, 2003, s. 136). Ten fakt z kolei pociąga za sobą zmianę faz lekcji i zakłada współpracę uczących się przy wykonywaniu zadań komunikacyjnych i społecznych, do których zalicza się także projekty edukacyjne.

Natomiast schemat zajęć lekcyjnych skoncentrowany na realizacji zadań jest definicją podejścia zadaniowego. W zakres podejścia zadaniowego wywodzącego się z tradycji anglosaskiej *Task-Based Learning* (Willis, 1996; Ellis, 2003; Janowska, 2011; Gębał i Kolsut, 2017) wchodzi sposób organizacji zajęć, planowania etapów jednostki lekcyjnej, poszukiwanie efektywnych metod nauczania, wybór treści kształcenia, ukierunkowanie procesu kształcenia na osiąganie rezultatów wynikających z wytyczonych celów. Według *Task-Based Learning* (TBL) jednostka lekcyjna była początkowo realizowana za pomocą trzech etapów: fazy przedzadaniowej (*pre-task activity*), fazy właściwej zadania (*task cycle*), fazy pozadaniowej (*post-task-activity*).

Faza *pre-task activity* – *Introduction to Topic and Task* polega na wprowadzeniu do tematu i specyfiki zadania, wymagającej podania zwrotów i wyrażeń koniecznych do realizacji zadania;

Faza właściwa zadania *Task cycle* – *Task – Planning – Report* dotyczy etapu realizacji zadania, która odbywa się najczęściej w parach lub w grupach małych. Ta faza pracy nad zadaniem obejmuje planowanie, przygotowanie ustnego bądź pisemnego sprawozdania i zaprezentowanie go na forum klasy.

Ostatnia faza pozadaniowa (*post-task activity*) nazwana *Language Focus and Feedback – Analysis – Practice* zgodnie z założeniami TBL jest informacją zwrotną o napotkanych problemach w trakcie pracy nad zadaniem i użyciem struktur językowych. Istotna dla uczącego faza pozadaniowa zachęca do refleksji nad wadami i zaletami zadania oraz zastosowanymi strategiami (Willis i Willis, 2007, s. 254; Janowska, 2015, s. 73–74).

Współczesne podejście zadaniowe nawiązujące do koncepcji TBL zawiera w sobie w myśl zasad konstruktywistycznych trzy wymiary uczenia się: kognitywny, społeczny i emocjonalny, podkreślając efektywność uczenia się we współpracy i interakcji z innymi uczącymi się. Podejmowane działania językowe umożliwiają uczącemu nabywanie wiedzy i doświadczeń. Z tego też względu realizacja podejścia zadaniowego w kontekście zajęć lekcyjnych jest postrzegana jako uczestnictwo w społecznym procesie konstruowania wiedzy (Janowska, 2011, s. 155; Gębał, 2019, s. 162), jako „transformacja społeczna jednostek

i ich otoczenia” (Springer, 2009, s. 31). Proces uczenia się w podejściu zadaniowym czerpie z teorii uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba, który uważa, iż najefektywniej uczymy się, jeśli mamy możliwość wymiany doświadczeń, dzielenia się naszymi umiejętnościami i naszą wiedzą z pozostałymi uczącymi. Zdaniem badacza proces edukacyjny najlepiej przebiega w interakcji ze środowiskiem. Kolejne doświadczenia wzbogacają uczącego się, umożliwiając mu zdobywanie wiedzy i szybsze przyswajanie nowych informacji, jest okazją do wyciągnięcia wniosków, refleksji (Kolb, 1984, s. 144; Mikołajczyk, 2011, s. 73). Refleksyjność jest czynnikiem motywującym do podjęcia nauki języka obcego uwzględniającego potrzeby uczącego także w podejściu zadaniowym. Realizacja zadania głównego wymaga zaplanowania procesu uczenia się i jego podziału na kilka jednostek lekcyjnych. Struktura jednostki zadaniowej według Janowskiej składa się z ośmiu etapów, które umożliwiają realizację zadania głównego. Tabela 11 przedstawia kolejne etapy jednostki zadaniowej i ich opis, który pozwoli konstruować zadania będące skutecznym narzędziem przyswajania języka.

Tabela 11. Struktura jednostki zadaniowej według Janowskiej

Etap	Nazwa etapów	Opis etapów
1	2	3
1.	Wprowadzenie do tematyki	Zapoznanie się z zadaniem głównym i celem uczenia się oraz przedstawienie kroków prowadzących do jego realizacji.
2.	Rozwijanie kompetencji (mikrozadania)	Rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej niekiedy w trakcie kilku lub kilkunastu jednostek lekcyjnych poprzez ćwiczenie prostych pojedynczych zdań, rozumienie tekstów słuchanych i pisanych; domyślanie się znaczeń językowych na podstawie kontekstu, elementów ikonograficznych, korzystanie z pomocy kolegów.
3.	Słownictwo i struktury językowe w kontekście	Stosowanie przez uczących się po zapoznaniu z materiałem językowym poznanych struktur w tych samych lub podobnych, nowych kontekstach.
4.	Formy i reguły	Obserwacja form i reguł potrzebnych do realizacji zadania oraz próba ich usystematyzowania.
5.	Utrwalanie poznanych struktur i słownictwa	Zastosowanie poznanych struktur przez uczącego się w działaniu w trakcie zadań ustnych i pisemnych.

Tab. 11 (cd.)

1	2	3
6.	Zadanie główne (makrozadanie)	Podjmowanie działań językowych rozumienia, interakcji i produkcji w celu realizacji zadania głównego i przy współpracy z innymi uczącymi się. Podsumowanie procesu uczenia się.
7.	Elementy kulturowe	Poznanie elementów kultury kraju języka docelowego dzięki materiałom umożliwiającym rozwój kompetencji międzykulturowej.
8.	Samooocena	Dokonanie refleksji własnego procesu uczenia się, nabytych umiejętności i wiedzy.

Źródło: opracowanie własne. Zob. Janowska, 2011, s. 227–229; Janowska, 2012, s. 196; Gębał, 2019, s. 168.

Każda sytuacja związana z wykonywaniem zadań wiąże się z podobnym postępowaniem, które polega najpierw na zwróceniu uwagi uczącym się na jakiś problem i rozbudzeniu ich ciekawości. Następnym krokiem jest odwołanie się do ich wiedzy i doświadczeń życiowych w celu zgromadzenia wskazanych przez nich danych i uzupełnienia elementów językowych, które powinny być stosowane przez uczących się w kontekstach, tj. wypowiedziach, dialogach podczas realizacji zadań. Wymienione w tabeli 11 mikrozadania na drugim etapie i makrozadanie na szóstym etapie mogą być zadaniami o „charakterze pedagogicznym” lub z „życia wziętymi” w zależności od tego, gdzie należy je wykonać – w klasie czy w środowisku społecznym (Candlin, 1987, s. 10).

David Nunan proponuje zadanie komunikacyjne, które sytuuje się w klasie językowej. Według niego zadanie komunikacyjne ma być „pracą w klasie, która angażuje uczniów w rozumienie, manipulowanie, produkcję lub interakcję w języku docelowym, podczas gdy ich uwaga skupia się głównie na znaczeniu, a nie na formie” (Nunan, 1989, s. 10 – tłum. własne).

Kiedy zadania są przekształcane ze świata rzeczywistego do pomieszczeń klasowych, stają się zadaniami z natury pedagogicznymi (o naturze pedagogicznej) (Krahnke, 1987, s. 67; Prabhu, 1987, s. 24).

Inne zadania z „życia wzięte”, „celowe” lub „próbne”, wybierane są na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w sferze prywatnej lub publicznej albo wynikają z ich specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych (ESOKJ, 2003, s. 136). Jak zauważa Karl Krahnke „zadania różnią się od innych czynności w stopniu, w jakim mają one cele pozalekcyjne” (Krahnke, 1987, s. 67 – tłum. własne). Jako aktywne jednostki społeczne podejmują działania, mające na celu rozwiązywanie zadań w różnych kontekstach życia społecznego, także w środowisku zawodowym. Uczący się powinni być

przygotowywani do aktywnego działania w środowisku zawodowym, do prowadzenia interakcji z otoczeniem. Ten cel mogą osiągnąć dzięki uczeniu się przez wykonywanie zadań, które zostało po to stworzone, by umożliwić uczącemu się komunikowanie poza środowiskiem szkolnym (Janowska, 2012, s. 177). Stosowanie zadań w kształceniu językowym polega na tworzeniu przeszkód, które uczący się muszą pokonać przy użyciu autentycznego języka. We współczesnej glottodydaktyce wielu badaczy, przytaczając definicję zadania, odwołuje się do teorii działania. Dla Leontiewa – ucznia Lwa Wygotskiego – zadanie jest działaniem celowym, podlegającym pewnym uwarunkowaniom. Według Christophera Candlina zadanie obejmuje zestaw działań („jeden z zestawu sekwencyjnego”). Jednym z priorytetów podejścia działaniowego promowanego przez ESOKJ jest nauczanie i uczenie się kolektywnego działania, zbiorowej realizacji celu. Działając z innymi, jednostka społeczna uczy się wzajemnego zrozumienia, tolerancji, respektowania wartości, szacunku. Uczenie się we współpracy stanowi wymiar społeczny i socjokulturowy podejścia zadaniowego. W podejściu zadaniowym przygotowuje się uczniów do wykonywania zadań od najprostszych do skomplikowanych wymagających dłuższego okresu realizacji. Jako przykład kompleksowego i długoterminowego działania Janowska wymienia projekt pedagogiczny.

Podjmując próbę zdefiniowania metody projektów i określenia jej roli w procesie nauczania i uczenia się, na uwagę zasługują praca Wiliama H. Kilpatricka (ucznia filozofa Johna Deweya) *The Project Method* (1918), Johna Alforda Stevensona *The Project Method of Teaching* (2018) oraz prace Johna Deweya. Według Kilpatricka projekt „to odważne, planowe działanie, wykonywane całym sercem w środowisku społecznym” (Kilpatrick, 1918, s. 319). Oparł on swoją koncepcję projektu na teorii doświadczenia Deweya. Uczący się zdobywają doświadczenie i wiedzę, rozwiązując praktyczne problemy w sytuacjach społecznych. Kilpatrick był pod dużym wpływem psychologii uczenia się Edwarda L. Thorndike’a. Zgodnie z prawami uczenia się Thorndike’a działanie, do którego uczeń jest odpowiednio zmotywowany i zapewnia mu satysfakcję, prawdopodobnie zostanie powtórzone w przeciwieństwie do działania, które ucznia irytuje lub wykonywane jest pod przymusem. Na tej podstawie Kilpatrick doszedł do wniosku, iż osoby, które mają możliwość swobodnego decydowania o tym co chcą robić, wierzą, że ich motywacja i sukces w nauce rosną wraz z dążeniem do realizacji własnych celów. Kilpatrick twierdził, że uczniowie powinni samodzielnie zdobywać informacje i sprawdzać umiejętności w konkretnych sytuacjach życiowych, zamiast przyswajać wiedzę teoretycznie. W trakcie rozwiązywania autentycznych problemów uczniowie uczą się kolektywnego działania. John Dewey podkreślał, że praca metodą projektu pobudza zainteresowania uczniów. Ponadto sprzyja ich harmonijnemu rozwojowi, kształci umiejętność łączenia teorii z praktyką, stymuluje motywację. Poglądy W.H. Kilpatricka i J. Deweya różniły się w rozumieniu roli nauczyciela w pracy projektowej.

Podczas gdy Kilpatrick uważał, że metoda projektu jest przedsięwzięciem tylko uczącego się, to Dewey stawiał na współpracę uczącego się z nauczycielem. Nauczyciel w ujęciu Deweya monitoruje proces uczenia się, gwarantując jego rozwój. Monika Stawicka pisze: „Deweyowska wersja metody projektów przetrwała do dziś i przeżywa kolejny renesans, wykorzystywana do nauczania różnych przedmiotów na wszelkich szczeblach nauczania. Stawia ona uczącego się w centrum nauczania, ale proces ten jest monitorowany w miarę potrzeby przez nauczyciela-partnera” (Stawicka, 2015, s. 24).

Według Johna A. Stevensona, aby przedsięwzięcia nazwać projektem, istotne są cztery podstawowe cechy:

1. Przyswajanie wiedzy powinno zachodzić w wyniku samodzielnego rozumowania i rozwiązywania problemów, a nie pamięciowego nabywania wiedzy.
2. Aktywność uczniowska ma na celu nie tylko gromadzenie wiedzy i doświadczeń, ale także zmianę nastawienia ucznia do uczenia się.
3. Uczniowie pracują nad zagadnieniami wynikającymi z ich potrzeb i zainteresowań.
4. Zasady teoretyczne są wprowadzane stosownie do potrzeb i wynikają z realizowanych działań praktycznych (Stevenson, 2016, s. 24).

David Nunan (2004, s. 133–135) definiuje projekt jako zintegrowane i zającebiające się „maxi zadania”, które realizuje się w ciągu roku, semestru czy kilku zajęć. Nunan wzorował się na podejściu Ramona Ribego i Nurii Vidal, dla których projekt jest rozwinięciem pierwszej, drugiej i trzeciej „generacji” zadań. Uczący się zaczynają w procesie uczenia się języka obcego od zadań najprostszych, tzw. pierwszej generacji, rozwijających kompetencje komunikacyjną, przechodząc do zadań drugiej i trzeciej generacji wymagających uruchomienia strategii kognitywnych (Ribe i Nuria, 1993). Należy zauważyć, iż autorzy używają terminu „generacja zadań” w odniesieniu do „poziomu zadań”. Praca metodą projektu pozwala na indywidualizację nauczania i przeniesienie odpowiedzialności za własny proces kształcenia na uczniów. Nauczyciel pełni rolę doradcy, organizatora środowiska, w którym uczeń znajdzie warunki do rozwoju krytycznego myślenia, kreatywności, refleksji i samodzielności. Zdaniem Petera Skehana unikalność metody projektów polega na postawieniu uczącego wraz z jego potrzebami w centrum procesu kształcenia: „Praca projektowa umożliwia stopniowy rozwój autonomii wraz z rosnącą odpowiedzialnością podejmowaną przez uczących się (...). Praca projektowa jest fantastyczną strukturą przygotowującą uczących się do podchodzenia do nauki w ich własny sposób, odpowiadający ich własnym umiejętnościom, stylom oraz preferencjom” (Skehan, 1998, s. 273).

Oprócz podejścia zadaniowego i projektu pedagogicznego (metody projektów) za koncepcję zorientowaną działaniowo uważa się podejście skoncentrowane na kompetencjach. Koncepcja ta oparta na myśli przewodniej G. Le Boterfa (1994, za: Robert, 2008, s. 12), która brzmi „nie ma kompetencji

poza działaniem”, wywodzi się z kształcenia zawodowego. Celem podejścia jest uwolnienie uczącego od ograniczeń szkolnego nauczania i przygotowanie go aktywnego życia społecznego. Jest to możliwe dzięki nabyciu umiejętności mobilizacji wiedzy teoretycznej i jej transferu do konkretnego kontekstu sytuacyjnego, także w środowisku zawodowym (Janowska, 2011, s. 81).

Dydaktyka działaniowa realizowana przez podejście zadaniowe i metodę projektów wywarła wpływ na rozwiązania programowe i organizacyjne dla systemów kształcenia w krajach europejskich. Celem kształcenia językowego jest nie tylko sprawna komunikacja z użytkownikami języka docelowego, ale przede wszystkim umiejętność współdziałania i współpracy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Tradycyjny model kariery edukacyjnej opierał się na kształceniu w latach młodości, przygotowaniu do wyjazdu na praktyki lub studia zagraniczne oraz rozwoju kariery zawodowej w kraju europejskim. Tymczasem trudno przewidywalny rynek pracy wymaga obecnie niejednokrotnie zmiany ścieżki kariery i podejmowania nauki od najmłodszych do najstarszych lat życia, motywując także seniorów do kształcenia. Unia Europejska, chcąc zapewnić wszystkim obywatelom ciągłość uczenia, promuje koncepcję „uczenia się przez całe życie” (*Life Long Learning* – LLL). Koncepcję tę wspierały unijne programy rozwoju strategia lisbońska i strategia *Europa 2020*. Perspektywa uczenia się przez całe życie obejmuje działania na rzecz:

- uczenia się w różnych kontekstach (formalnym¹⁴, pozaformalnym¹⁵ i nieformalnym¹⁶),
- uczenia się we wszystkich okresach życia, zaczynając od dzieciństwa do późnej starości,
- oceny i potwierdzenia efektów uczenia się (*Perspektywa uczenia się...*, 2013, s. 3).

Zadaniem kształcenia i szkolenia przez całe życie jest dopasowanie do zmieniających się potrzeb rynku pracy, rozbudzenie wysokich ambicji zawodowych, położenie nacisku na rozwój umiejętności praktycznych i przedsiębiorczości. Przemiany społeczno-ekonomiczne, które wpływają

¹⁴ Kształcenie formalne (*formal education*) to „system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, [...] prowadzący od szkoły początkowej do uniwersytetu”. System instytucji oświatowych, który umożliwia uzyskanie świadectw, certyfikatów, dyplomów szkolnych, przygotowuje uczących do różnych ról społecznych.

¹⁵ Kształcenie pozaformalne (*non-formal education*) odnosi się do działań edukacyjnych poza systemem oświaty, takich jak kursy, szkolenia, odczyty, studia podyplomowe.

¹⁶ Edukacja nieformalna obejmuje formy doksztalcenia, dzięki którym osoby uczące się przyswajają wiedzę, umiejętności w toku własnych doświadczeń.

na wizerunek współczesnego społeczeństwa, mają charakter przemian cywilizacyjnych, a jedną z cech tego społeczeństwa jest konieczność stałego poszerzania wiedzy. Według Olgi Wyżgi „wiedza jest podstawowym czynnikiem rozwoju człowieka, a inwestowanie wszystkich pokładów własnej aktywności w sferę intelektualną daje jednostce znacznie więcej korzyści niż inwestycje materialne” (Wyżga, 2012, s. 149).

Uczenie się przez całe życie staje się nie tylko celem społecznym, ale także kierunkiem wyznaczającym rozwój edukacji. Idea systematycznego, ciągłego kształcenia przez całe życie ma uchronić jednostkę przed dezaktualizacją wiedzy. Grażyna Maniak zauważa:

Szczególnego wymiaru w świecie dynamicznych zmian nabiera edukacja permanentna, analizowana z jednej strony w jej relacji do potrzeb i aspiracji edukacyjnych jednostek, z drugiej zaś w relacji do potrzeb gospodarki. W ten sposób edukacja (ciągłe uczenie się) stała się integralną częścią życia pozwalającą na łatwiejsze funkcjonowanie w otaczającej nas rzeczywistości (Maniak, 2015, s. 129).

Realizacja edukacji permanentnej zgodnej z polityką unijną *Life Long Learning* jest możliwa przy uwzględnieniu zasad:

- proces uczenia się powinien być rozpatrywany z perspektywy osoby uczącej się, a nie instytucji organizujących kształcenie;
- LLL-learner powinien mieć możliwość uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia;
- różne drogi uczenia się powinny być równo traktowane dzięki osadzeniu programów na efektach kształcenia (uczenia się) i procedurom walidacji osiągniętych efektów kształcenia;
- należy wdrożyć procedury i procesy uznawania efektów uczenia się poza systemem formalnym (RPL – Recognition of Prior Learning);
- jakość edukacji należy mierzyć zmianą w poziomie wiedzy i umiejętności osób uczących się, a nie cechami instytucji edukacyjnych (nakłady, programy, podręczniki, jakość kadry);
- powinno się zapewnić doradztwo edukacyjne i zawodowe (aktywne wychodzenie „naprzeciw”);
- trzeba stwarzać możliwości uczenia się bliżej domu (wśród lokalnej społeczności, z wykorzystaniem technologii IT) (Maniak, 2015, s. 130).

Celem programu *Uczenia się przez całe życie* jest także propagowanie nauki różnych języków obcych w każdym wieku, gdyż umiejętności językowe sprzyjają wymianie, współpracy, mobilności pomiędzy systemami edukacji i szkoleń w obrębie Unii Europejskiej. W odpowiedzi na zmieniającą się od lat 90. XX wieku sytuację polityczną i gospodarczą koncepcja uczenia się przez całe życie stała się powszechną praktyką edukacyjną mającą na celu nieustanne pozyskiwanie nowej i pogłębianie dotychczasowej wiedzy, rozwijanie refleksyjnego myślenia oraz wspieranie idei samokształcenia.

2.5. Podsumowanie

Wspieranie koncepcji kształcenia językowego, promowanie wielojęzyczności i różnorodności kulturowej to tylko niektóre wyznaczniki polityki językowej Unii Europejskiej i Rady Europy, które określają kierunki rozwoju edukacji językowej w Europie. Oprócz rezolucji, rozporządzeń Parlamentu Europejskiego, komunikatów Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, konwencji i rekomendacji Rady Europy zostały opracowane dokumenty programowe, takie jak: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (FREPA), *Europejskie portfolio językowe* (EPJ), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* (EPKNJ), *Europejskie ramy kwalifikacji* (ERK). Wszystkie dokumenty wpływają znacząco na rozwój kompetencji uczących się poprzez uświadamianie celów europejskiego kształcenia językowego i motywowanie do ustawicznej nauki. Wiele krajów europejskich zaadaptowało opisywane w nich koncepcje kształcenia, rozwiązania programowe, treści nauczania do swoich systemów kształcenia, ponieważ przedstawione w nich rozwiązania niczego nie narzucają, a ukazują pewną spójność i przejrzystość decyzji programowych. Działania te umożliwiają porównanie wymagań i efektów kształcenia nauczanych języków obcych w Europie. Wspólne standardy kształcenia językowego ułatwiają rozwój wielojęzycznej koncepcji dydaktycznej, mobilność edukacyjną i zawodową oraz dają początek integracji europejskiej edukacji językowej, która wesprze wśród państw europejskich współpracę w zakresie wielu obszarów.

ROZDZIAŁ 3

KONCEPCJE, NARZĘDZIA DYDAKTYCZNE I ROZWIĄZANIA PROGRAMOWE EUROPEJSKIEJ POLITYKI JĘZYKOWEJ. WSPÓŁCZESNA PRAKTYKA AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W EUROPIE

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.

(Komorowska, 2004, s. 38)

Polityka językowa Unii i Rady Europy oraz podejmowane inicjatywy w imię wspierania wielojęzyczności i międzykulturowości, spójności społecznej są jednym z głównych filarów działalności Unii i Rady Europy, przy czym działania Rady Europy wykraczają swoim zasięgiem poza kraje będące członkami Unii Europejskiej. Publikacje Rady Europy poświęcone edukacji językowej są dowodem wieloletniego zaangażowania i wkładu nie tylko w propozycje programowe zapewniające spójną europejską politykę językową, lecz stanowią narzędzia ułatwiające implementację rozwiązań programowych do praktyki nauczania. Opracowania: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Europejskie portfolio językowe, System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur, Europejski profil kształcenia nauczycieli języków, Europejskie ramy kwalifikacji*, wytyczają kierunek przemian wielojęzycznej edukacji językowej w nowej rzeczywistości kształcenia językowego, którego istotnym celem jest wspieranie różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego w praktyce. Wymienione narzędzia odgrywają swoistą rolę w europejskim akademickim kształceniu językowym, wywołując dyskusję wśród nauczycieli szkół wyższych na temat dydaktyki działaniowej, koncepcji kształcenia czy nowego postrzegania kompetencji uczącego się. Pozytywnym ich akcentem jest ukierunkowanie na autodiagnozę uczącego się, czyli obiektywną, krytyczną umiejętność oceniania siebie, rozpoznanie własnych atutów i zauważenie wad. Właściwa samoocena ułatwia uczącemu redefinicję swoich potrzeb, które

ulegają modyfikacji. Zaletą europejskich publikacji jest wprowadzenie do świadomości nauczycieli nowych pojęć, jak mediacje, działania interakcyjne, kompetencja cząstkowa i zmotywowanie ich do refleksji nad procesem nauczania i uczenia się. Niepodważalnym atutem zarówno z perspektywy uczącego się, jak i nauczającego jest możliwość przejrzystego egzaminowania i certyfikacji biegłości językowej w krajach o różnych systemach edukacyjnych.

3.1. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie

Jednym z celów opracowania Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego jest przedstawienie takiego sposobu określania poziomów biegłości językowej wymaganej przez przyjęte standardy, stosowane testy i systemy egzaminowania, aby można je było łatwo porównać.

(ESOKJ, 2003, s. 30)

Potrzeba szeroko pojętej porównywalności wyników kształcenia językowego w Europie, umiejętność określenia kompetencji uczących, a tym samym biegłości językowej wymagały standardów umożliwiających porównywanie różnych sposobów oceniania. Niezbędne było opracowanie uniwersalnego narzędzia, które stanowiłoby podstawę dla właściwych instytucji do wydawania standaryzowanych certyfikatów zewnętrznych poświadczających poziom kompetencji komunikacyjnej z języka obcego. W związku z internacjonalizacją i globalizacją przedsięwzięcia coraz więcej osób zatrudnionych w kraju lub za granicą miało do czynienia z pracą w środowisku wielokulturowym, dlatego rozwijanie kompetencji międzykulturowej oprócz komunikacyjnej miało zapobiec licznym nieporozumieniom spowodowanym brakiem zrozumienia dla obcych wzorów kulturowych. Nowa wizja kształcenia językowego miała uwzględnić szeroki kontekst uczenia się większej liczby języków, który charakterystyczny był dotychczas dla krajów wielojęzycznych, takich jak Szwajcaria.

Mając powyższe na uwadze, w listopadzie 1991 roku na konferencji Rady Europy w szwajcarskiej miejscowości Rüşchlikon (Komorowska, 2016, s. 21) narodziła się inicjatywa stworzenia wspólnej płaszczyzny, czyli systemu opisu językowego, w celu ujednolicenia europejskiego kształcenia językowego i ułatwienia integracji europejskiej przez nauczanie języków obcych. Pokłosiem konferencji było pojawienie się w 2001 roku dokumentu¹ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* – (CEFR).

¹ Pierwsza wersja dokumentu pojawiła się w roku 1996, natomiast pełne wydanie książkowe Rada Europy udostępniła po redakcyjnych korektach dopiero w roku 2001.

Polskojęzyczna wersja nazwana *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) ukazała się w roku 2003.

Dokument zrodził się z potrzeby nowej koncepcji edukacji uwzględniającej zagadnienia kształcenia osób różnojęzycznych żyjących w wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach i odzwierciedlał sposób postrzegania dydaktyki wielojęzyczności przez wielu ekspertów z dziedziny lingwistyki stosowanej i pedagogów. Był reakcją na nowe wyzwania edukacji językowej wobec przemian społeczno-gospodarczych, mobilności obywateli, nauczaniu w wielojęzycznych i wielokulturowych klasach czy dążenia do harmonizacji systemów edukacji i kwalifikacji w Europie.

Realizacja *Rekomendacji Komitetu Ministrów R (82)18* kładącej nacisk na dostosowanie procesu nauczania do potrzeb, także zawodowych, i *Rekomendacji R (98)6* dotyczącej działań na rzecz rozwijania kompetencji w różnych językach stanowiły część planu Rady Europy, która po upadku muru berlińskiego i rozpadzie Związku Radzieckiego postawiła sobie za cel promowanie dialogu ponad podziałami historycznymi. Rada Europy wymieniała jako priorytet w swojej działalności „osiągnięcie większej jedności wśród państw-członków Rady” przez „podejmowanie wspólnych działań w sferze kulturalnej”. Autorzy ESOKJ, Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim, uważają, iż różnorodność językowa i kultur europejskich stanowi wspólną wartość.

Jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przezwyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji (ESOKJ, 2003, s. 14).

Istniejące w krajach europejskich różne standardy oceniania umiejętności językowych utrudniały porównanie efektów nauczania i uczenia się oraz uniemożliwiały uznawanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych systemach edukacyjnych.

Publikacja ESOKJ zapoczątkowała nową erę w edukacji, modyfikując wszelkie wyobrażenia o nauczaniu, uczeniu się i ewaluacji zarówno na poziomie praktyki, jak i teoretycznych rozważań. Stanowi przejście od ery komunikacyjnej do działaniowej nadającej sens uczeniu się. Punktem centralnym w dydaktyce stała się teraz kompetencja językowa przejawiająca się w działaniach językowych obejmujących recepcję, produkcję, interakcję, mediację w formie pisemnej i ustnej, inaczej niż w podejściu komunikacyjnym preferującym sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, mówienie i pisanie.

ESOKJ stanowi wspólną podstawę opisu celów, treści, metod kształcenia i zapewnia przejrzystość planów, programów nauczania, świadectw, dyplomów. Podolanie tym wyzwaniom jest możliwe przy zachowaniu wszechstronności,

przejrzystości i spójności. Wszechstronność dokumentu oznacza, iż jego użytkownicy znajdują w opisie biegłości językowej i innych punktach pozwalających na mierzenie postępu w nauce języka odniesienie do swoich celów i działań. Jasno i precyzyjnie sformułowane informacje dostępne dla użytkownika świadczą o przejrzystości. Spójność dotyczy harmonijnej relacji między elementami, jak:

- rozpoznawanie potrzeb uczących się,
- wyznaczanie celów nauczania,
- określanie treści nauczania,
- dobór lub przygotowanie materiałów dydaktycznych,
- ustalanie programów nauczania/uczenia się,
- dobór stosownych metod uczenia się i nauczania,
- kontrola, testowanie i ocenianie (ESOKJ, 2003, s. 18).

Europejski system opisu kształcenia językowego jest dokumentem uniwersalnym, otwartym, elastycznym, gdyż nie narzuca obowiązujących reguł, a umożliwia w razie potrzeby modyfikację pod wpływem konkretnej sytuacji.

W celu ułatwienia dostosowania sytuacji komunikacyjnych do rzeczywistych potrzeb uczącego się ESOKJ wymienia cztery sfery życia społecznego: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną, w których użytkownik języka podejmuje działania komunikacyjne. Wybór tych sfer życia ma wpływ na dobór sytuacji komunikacyjnej, celów, zadań, tematów, tekstów nauczania i testowania. Niejednokrotnie w sytuacjach kształcenia językowego należy wziąć dwie lub więcej sfer pod uwagę, np. prywatną i edukacyjną.

W myśl ESOKJ rozróżnia się kompetencję ogólną i językową kompetencję komunikacyjną, o których wspomniano już wcześniej, natomiast nową tendencją przedstawioną w dokumencie było wprowadzenie pojęcia kompetencji częściowej. W sytuacji uczenia się kilku języków nie wszystkie kompetencje mogą być rozwijane w tym samym stopniu, niekiedy przydatna jest ograniczona znajomość języków. Kompetencja częściowa jest częścią kompetencji całościowej i może skupiać się na wybranej sferze życia, konkretnych zadaniach czy dotyczyć np. jedynie receptywnych sprawności językowych. Formalne uznanie kompetencji częściowych umożliwia rozwijanie jednych sprawności kosztem drugich, a także uczenie się większej liczby języków i osiągnięcie tym samym kompetencji różnorodnej.

Kompetencję uczącego się można zweryfikować dzięki zawartym w ESOKJ poziomom biegłości językowej opisującym efekty kształcenia dla poziomów A1, A2, B1, B2, C1, C2. Dotychczasowe poziomy podstawowy, średniozaawansowany i zaawansowany zostały zinterpretowane jako poziom podstawowy (A1, A2), poziom samodzielności (B1, B2) i poziom biegłości językowej (C1, C2). Wskaźniki biegłości językowej wykorzystuje się w trzech różnych sytuacjach:

1. przy konstruowaniu testów,
2. przy informowaniu o wynikach,
3. przy samoocenie lub ocenianiu uczącego się przez nauczyciela.

Skalę poziomów biegłości językowej stanowi materiał wyjściowy przy opracowaniu różnego rodzaju testów znajomości języka, konstrukcji programów nauczania. Dziś instytucje odpowiedzialne za egzaminy międzynarodowe z różnych języków, egzaminy krajowe (np. egzaminy maturalne), lektoraty uniwersyteckie, kursy wielu szkół językowych, certyfikację języków zawodowych stosują deskryptory dla celów oceny i samooceny umiejętności językowych lub odnoszą się do poziomów wymienionych w CEFR (Taylor i Jones, 2006, s. 2–5).

Nową ideą przedstawioną w ESOKJ było wprowadzenie systemu DIALANG – pozytywnego podejścia do oceniania uczących się. System DIALANG jest prostym i szczegółowym opisem kompetencji uczącego się w zakresie słuchania, czytania, interakcji, wypowiedzi ciągłej i pisania. Zawarcie w ESOKJ zestawu wypowiedzi samooceniających umożliwia diagnozowanie mocnych i słabych stron uczącego się. Stosowanie pozytywnego podejścia do oceniania uczących się zamiast negatywnego polegającego na wyszukiwaniu braków i niedociągnięć uświadamia uczącemu posiadanie własnych atutów. Rola deskryptorów „I CAN – Ja potrafię” stała się motorem motywującym do nauki i podejściem ukierunkowanym na działanie uczącego się.

Do sukcesu ESOKJ/CEFR według Hanny Komorowskiej przyczynił się fakt, iż był to „efekt prac Rady Europy... nie wyrósł w jednym tylko państwie – pozwolił uniknąć sytuacji «godnościowych», w których niektóre kraje uniikałyby przejmowania rozwiązań powstających w państwie, z którym nie chciały zbyt ściśle współpracować” (Komorowska, 2017, s. 166). W państwach należących kiedyś do bloku wschodniego pozytywny stosunek do CEFR stał się według Komorowskiej wyznacznikiem nowoczesności i otwarcia na Europę, gdyż zmiany w systemie edukacji były połączone ze zmianą systemu ekonomiczno-politycznego. W Niemczech CEFR był punktem odniesienia w edukacji językowej w krajach związkowych posiadających różne systemy kształcenia. Również w Polsce wprowadzenie założeń ESOKJ na wszystkich etapach kształcenia wymagało redefinicji celów, treści nauczania i ewaluacji wyników. Nauczyciele akademicy sięgają po publikację ESOKJ, opracowując autorskie programy nauczania, dokonując wyboru materiałów dydaktycznych czy weryfikując stosowane przez siebie metody kształcenia. Pracując na wyznaczonych wydziałach, są zobligowani do realizowania programu nauczania języka specjalistycznego dostosowanego do kierunku studiów. W celu jego opracowania wykorzystują *Europejski system opisu kształcenia językowego*, który stanowi wspólną podstawę do opracowywania programów języków nowożytnych, określania poziomów kompetencji studentów, ale także do pisania podręczników. Skala wskaźników biegłości językowej służy jako punkt wyjścia do dokonywania oceny bieżącej i opracowywania testów egzaminacyjnych na wszystkich kierunkach. Porównywalność kompetencji i egzaminów odbywa się na wydziałach

uczelnianych w różnych językach. W ten sposób tworzą się transparentne sposoby certyfikacji wewnętrznej, a także zewnętrznej, co stanowi podstawę do międzyuczelnianego uznawania osiągnięć studentów.

Międzynarodowe stowarzyszenia akademickie, towarzystwa naukowe podjęły rolę upowszechniania go, wskazując na przejrzystość egzaminowania i certyfikacji biegłości językowej w różnych krajach. Za zaletę należy uznać również brak wartościowania podejść metodycznych (Komorowska, 2017, s. 169), a także podkreślenie roli samooceny. Filozofia dokumentu oparta na działaniowości wpisuje się w cele i zadania polityki językowej Rady Europy i Unii Europejskiej. Dobra znajomość nowożytnych języków ma ułatwić komunikację w Europie, zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć współpracę i przede wszystkim zlikwidować wszelkie przejawy dyskryminacji.

Mimo spektakularnego sukcesu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* pojawiły się również uwagi krytyczne. Długość dokumentu uniemożliwia swobodne posługiwanie się informacjami. Ponadto pewne partie opracowane zostały w pierwotnej wersji w języku francuskim i podczas tłumaczenia na język angielski powstały problemy terminologiczne, zbyt mocne położenie akcentu na ocenianiu zamiast podkreślenie znaczenia teorii uczenia się, wspierania procesu uczenia się, powiązania nauki języka z nauką treści przedmiotowych poprzez język (CLIL) (Komorowska, 2017, s. 170–172). Co więcej, dokument został opracowany z myślą o osobach dorosłych, a tym czasem przy tworzeniu wielu testów dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wykorzystuje się oznaczenie poziomów A1, A2, B1, B2 według ESOKJ. Ponadto brak było deskryptorów odnoszących się do najniższego (A1) i do najwyższych (C1, C2) poziomów biegłości.

Od momentu powstania pierwszej wersji CEFR zmieniła się sytuacja ekonomiczna, społeczna i edukacyjna w Europie. W związku z otwarciem się rynków europejskich nasiliły się migracja zarobkowa i mobilność spowodowana wymianą międzyszkolną lub międzyuczelnianą. Pod wpływem imigrantów i uchodźców uległa zmianie polityka edukacyjna. Na posiedzeniu Rady Europy w maju 2014 roku podjęto decyzję o unowocześnieniu dotychczasowego dokumentu, który powinien zawierać kwestie tolerancji, dialogu międzykulturowego, praw człowieka i roli języków w tym obszarze. Na tę decyzję wpłynęły także pojawiające się w niektórych krajach działania o charakterze skrajnie nacjonalistycznym i przejawy ksenofobii, które uważano za przeszkodę w budowaniu demokratycznego obywatelstwa. *Rekomendacja 2034* (2014) na temat migrantów i uchodźców zobowiązała ministrów krajów członkowskich do rozpowszechniania zasad CEFR i do ponownego rozpoczęcia prac wydziału Language Policy Unit Rady Europy nad treścią i formą CEFR, która w sposób bardziej adekwatny zarówno promowałaby, jak i przyczyniła się do lepszej realizacji założeń i celów europejskiej polityki językowej.

3.2. CEFR 2020. Companion Volume

Zgromadzenie zwraca uwagę, że CEFR oferuje poziomy odniesienia, które są szeroko stosowane do celów porównawczych kompetencji językowych i stanowi jeden z wielu sukcesów Rady Europy. Uznaje jednak, że instrument ten nigdy nie został ustanowiony jako mechanizm ustalania, czy określony poziom językowy wskazuje poziom integracji, czy też nie. To tylko miara zdolności językowej.

(Rekomendacja 2034, 2014 – tłum. własne)

Rada Europy i Unia Europejska podkreślały potrzebę podniesienia jakości edukacji i przystosowania do zmian związanych z kwestią mobilności oraz transformacją europejskich społeczeństw w kierunku różnorodności kulturowej. W *Rekomendacji nr 2034* Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy wskazało trudności związane z integracją migrantów i podkreśliło, iż według badań ewaluacyjnych testy integracyjne spowodowały spadek liczby osób ubiegających się o połączenie rodzin i zezwolenie na pobyt. Istniejąca dotychczas forma testów mogła mieć dyskryminujący wpływ na wiek, płeć, wykształcenie i narodowość zainteresowanych integracją osób. W świetle powyższego Rada Europy świadoma faktu, iż znajomość języka (języków) społeczeństwa przyjmującego ułatwia odniesienie sukcesu w procesie integracji, zastanawiała się nad instrumentami wspierania integracji migrantów (*Rekomendacja 2034, 2014*). Natomiast Unia Europejska uważała edukację językową za czynnik wspierający rozwój ekonomiczny krajów i zwiększający skuteczność gospodarczą firm. Realizacja celów europejskiej polityki językowej była motorem do rozpoczęcia w 2014 roku prac nad poszerzeniem i uzupełnieniem CEFR o nowe wskaźniki. Modyfikację dokumentu powierzono fundacji Eurocentres² i koordynatorowi Brianowi North, współredaktorowi pierwszej wersji.

W 2020 roku Rada Europy sfinalizowała tom z nowymi opisami towarzyszący CEFR (*Common European Framework to Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with new Descriptors*), którego autorami byli Brian North, Tunde Szabo, Tim Goodier. Wprowadzenie zmian w nowej wersji polegało na rozszerzeniu i uzupełnieniu powszechnie stosowanych dotychczas deskryptorów i zaktualizowaniu kryteriów (samo-)oceny oraz dostosowanie ich do zmieniających się realiów życia. W nowym opisie poziomów językowych:

² Eurocentres Global Language Learning był konsultantem Rady Europy w zakresie opracowania wspólnych europejskich ram odniesienia w zakresie nauczania i uczenia się języków. Eurocentres przez 72 lata była instytucją fundacyjną należącą do Migros Cultural Percentag; <https://en.wikipedia.org/wiki/Eurocentres>

- dodano poziom Pre-A1 rozwinięty na podstawie deskryptorów ze szwajcarskiego projektu LinguaLevel i japońskiego projektu CEFR-J. Poziom Pre-A1 określa połowę umiejętności przypisanych poziomowi A1. Duża liczba różnych projektów deskryptorów na niższych poziomach świadczyła o potrzebie wprowadzenia Pre-A1 dla użytkowników,
- omówiono dokładniej poziomy A1 i C1, a przede wszystkim C2,
- opisano precyzyjniej poziomy „+” dla A2, B1 i B2.

Zmiany zaproponowane w deskryptorach Pre-A1, A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2 odzwierciedlają różnojęzyczny model kompetencji językowych. Usunięto odniesienie „native speaker”. Zamiast „idealnego native speaker” autorzy kładą nacisk na zrozumiałość (CEFR, 2020, s. 103).

W nowej wersji CEFR poszerzono przedstawione w pierwszym wydaniu w sposób fragmentaryczny działania i strategie mediacyjne. Walidacje skal do mediacji opisano w raporcie *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference* (CEFR). Autorzy uzupełnili w kontekście używania języka mediację językową o trzy rodzaje mediacji: mediację kulturową, mediację społeczną i mediację pedagogiczną.

Mediacja językowa posiada wymiar międzyjęzykowy i wewnątrzjęzykowy. W drugim przypadku dotyczy tekstów w nauczonym języku i koncentruje się na nim samym, jego strukturze i znaczeniu (Gębał, 2019, s. 146–150). Inną formą mediacji jest wymiar międzykulturowy związany z używaniem różnych języków np. w środowisku wielojęzycznym. Dokonywanie przekładu z jednego języka na drugi implikuje szereg procesów kulturowych, wzięcia pod uwagę częściową lub całkowitą nieprzetłumaczalność niektórych słów. Ten proces wymaga wejścia w drugi wymiar mediacji, wymiar kulturowy.

Przejście z jednego języka do drugiego wiąże się z koniecznością przejścia z jednej kultury do drugiej lub z jednych kultur do innych kultur. Proces mediacji językowej, który ułatwia zrozumienie, jest także procesem mediacji kulturowej. Przejście między kulturami wiąże się z działaniami mediacyjnymi podejmowanymi między różnymi idiolektami i socjolektami oraz różnymi rodzajami tekstów i reprezentowanymi przez nie stylami (Janowska, 2017; Gębał, 2019). W ten sposób dochodzi do konfrontacji różnych grup społecznych, zderzenia różnych subkultur: społecznej, zawodowej w ramach społeczeństwa. Ten typ działań prowadzi w naturalny sposób do mediacji społecznej.

Mediacja społeczna zachodzi w wymiarze interpersonalnym i intrapersonalnym. W wymiarze interpersonalnym ogranicza się najczęściej do relacji dwóch lub więcej osób, które nie mogą się komunikować, ponieważ się nie rozumieją. W przypadku mediacji społecznej intrapersonalnej celem uczącego się/użytkownika języka jest nadanie znaczenia tekstowi mówionemu lub pisanemu, z którym się zetknął. Charakter społeczny tego działania wynika z relacji pomiędzy mówiącym i słuchaczem lub piszącym i czytającym. Powodem utrudniającym porozumienie może być nie tylko język, lecz brak wiedzy, doświadczenia

czy nieznamość dziedziny. Umiejętność krytycznego myślenia, kwestionowania i precyzyjnego określenia używanego języka są wyznacznikami współczesnej edukacji, która przenosi użytkownika języka do mediacji pedagogicznej.

O mediacji pedagogicznej mówi się w kontekście procesu nauczania sterowanego przez nauczających. W sytuacji nauczania i uczenia pośrednikiem w przekazywaniu wiedzy mogą być oprócz nauczających lub rodziców (Sujecka-Zajac, 2016, s. 225–252) także uczący się. W myśl zasad konstrukttywizmu społeczno-kulturowego poprzez interakcje społeczne z bardziej dojrzałymi członkami społeczeństwa zachodzi rozwój uczącego się na trzech poziomach: kulturowym, interpersonalnym, indywidualnym. Dzięki własnemu rozwojowi uczący się pośredniczą także w przekazywaniu wiedzy i doświadczenia między sobą, wykorzystując umiejętność krytycznego myślenia. W literaturze przedmiotu rozróżnia się mediację poznawczą (*cognitive mediation*) i mediację relacyjną (*relational mediation*). Jako przykłady działań mediacji poznawczej Janowska wymienia ułatwienie dostępu do wiedzy, zachęcanie innych do refleksji, wspólne współtworzenie znaczeń w trakcie współpracy, udzielanie wsparcia podczas rozwiązywania problemu. Mediacja relacyjna dotyczy procesu tworzenia i kontrolowania relacji międzyludzkich w celu wytworzenia przyjaznej atmosfery i harmonijnej współpracy wzajemnego zrozumienia. Ten rodzaj mediacji odbywa się w toku bezpośrednich kontaktów, dotyczy jedynie komunikacji ustnej. Komorowska (2017, s. 176) zalicza do mediacji relacyjnej umiejętność wprowadzenia życzliwej atmosfery, przewodniczenia obradom, prowadzenia dyskusji w małych grupach, udzielanie głosu dyskutantom, zachęcanie do zabrania głosu, zapobieganie nieporozumieniom i łagodzenie napięć.

Wymienione typy mediacji mogą zachodzić w obrębie jednego języka albo dotyczyć mediacji pomiędzy językami (tłumaczenie ustne i pisemne z języka na język), mediacji pomiędzy użytkownikiem języka a tekstem (np. literackim – wyrażanie reakcji na tekst lub jego analizowanie) czy mediacji online. Chociaż w praktyce trudno jest oddzielić od siebie te rodzaje mediacji, to warto podkreślić, iż wszystkie uwzględniają umiejętność korzystania z wiedzy, kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej.

Poszerzenie pojęcia mediacji o perspektywę różnojęzyczną i różnokulturową użycia języka oraz współdziałanie osób reprezentujących różne poglądy i style życia było niemalże wymogiem spowodowanym zwiększeniem mobilności w Europie i wzrostem współpracy gospodarczej. Czynniki te zwielokrotniły liczbę kontaktów w różnych językach i autentycznych sytuacji komunikacyjnych, które wymagały rozwiązywania problemów kulturowych, społecznych, zawodowych oraz umożliwiały komunikację. Postępujące zmiany o charakterze społecznym uświadomiły Radzie Europy i Unii Europejskiej konieczność dostosowania kształcenia językowego do potrzeb mieszkańców Europy, aby potrafili działać i współdziałać w realizacji zadań wymagających znajomości kilku języków. Współczesna koncepcja dydaktyki języków obcych to nie tylko

nauka języka obcego *sensu stricto*, lecz także rozwój kompetencji ogólnych, umiejętność korzystania z wiedzy, z repertuaru wielojęzycznego i międzykulturowego. Atrakcyjność pierwszej i drugiej wersji CEFR wynika także z podejścia ukierunkowanego na uczącego się, jego osiągnięć, wdrożenia do samooceny i zaakcentowania powyższej roli. Zaproponowane w pierwszej i drugiej wersji innowacje dydaktyczne spotkały się z różną interpretacją glottodydaktyków i instytucji kształcących. Należy jednak za Janowską (2008, s. 49) podkreślić, że ESOKJ pozwala teoretykom uniknąć ślepego naśladowania mody, a praktykom – rutyny. Nauczyciele coraz częściej odwołują się do założeń i wartości opisu kształcenia językowego w swojej akademickiej pracy dydaktycznej. Realizacja założeń zawartych w dokumencie Rady Europy jest możliwa pod warunkiem, iż wykładowcy języków obcych zaakceptują nową rolę ucznia i nauczyciela w procesie dydaktycznym i będą wspierać nowy model nauki i nauczania. Odejście od tradycyjnego sposobu nauczania, użycie nowych technologii pobudza aktywność uczących się. Zmotywowani celem angażują się w realizację zadań, uruchamiając wszystkie zmysły. Pozytywne rezultaty swoich działań dokumentują w *Europejskim portfolio językowym* (EPJ), które podobnie jak *Europejski system opisu kształcenia językowego* motywuje ich do rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej.

3.3. Europejskie portfolio językowe

Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) ... ma przez cały okres kształcenia zachęcać do refleksji nad posiadaną wiedzą dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków, pomóc oceniać swoje kompetencje dydaktyczne oraz umożliwiać monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem.

(Newby et al., 2007, s. 3)

Europejskie portfolio językowe (EPJ) jest narzędziem wspierającym postawę autonomiczną uczących się. Cele portfolio są zbieżne z celami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Przed obydwoma dokumentami postawiono nadrzędne zadanie, jakim jest rozwój kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Pozwoli to respektować różnice kulturowe w społeczeństwie europejskim, zachęci obywateli do nauki przez całe życie, wpływając pozytywnie na rozwój autonomii uczących się. Idea portfolio zrodziła się w sekcji języków nowożytnych Rady Europy w latach 90. ubiegłego wieku. Wtedy zespół autorów zaangażowany w prace nad *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* opracował pierwsze wersje *Europejskiego portfolio językowego*, które po okresie pilotażu

w latach 1998–2000 zostały wdrażane do krajów członkowskich Rady Europy, m.in. Szwajcarii, Francji, Niemiec, Czech, Wielkiej Brytanii. Do roku 2014 powstało ponad 100 wersji, także polska.

Europejskie portfolio językowe jest dokumentem uczącego się, w którym może on zaprezentować swoje umiejętności językowe, doświadczenia międzykulturowe nabyte w trakcie różnych etapów nauki we wszystkich rodzajach szkół. Według zamysłu twórców dokumentu EPJ jest świadectwem rozwoju uczącego się w procesie uczenia się trwającego przez całe życie – współtowarzyszem jego drogi prowadzącej do różnorodności.

W konstruowaniu EPJ autorzy wykorzystali teorię samoregulacji³. Robert Jan Simons i Frank P.C.M. de Jong uważają, że w procesie samoregulowanego uczenia uczący jest w stanie przygotować własne uczenie się, zaplanować i wprowadzić w życie odpowiednie strategie, regulować przebieg procesu uczenia się, dostarczać sobie informacji zwrotnych oraz ocen efektów częściowych i końcowych, również utrzymywać odpowiednią koncentrację i motywację. Innymi słowy, „uczący się wykazujący samoregulację potrafi być swoim własnym nauczycielem” (de Jong i Simons, 1990, s. 82). Zimmerman postrzega samoregulację jako proces samokierowania, w którym uczący się wykorzystują swoje zdolności umysłowe do wykonywania zadań związanych z umiejętnościami, a także w którym uczący się przekształcają zdolności umysłowe w umiejętności akademickie. Wraz ze skutecznością wykonywanych zadań wymagających umiejętności na wysokim poziomie rośnie poziom zadowolenia (Zimmerman, 2002, s. 65–67; Pamuła-Behrens, 2013, s. 4–8).

Polskie wersje językowe *Europejskiego portfolio językowego* ukazały się dla różnych grup wiekowych: dzieci w wieku 3–6 lat, dzieci w wieku 6–10 lat, uczniów w wieku 10–15 lat, uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (wiek 16+) i dorosłych. Każde portfolio niezależnie od grupy wiekowej składa się z trzech części: Paszportu językowego, Biografii językowej i Dossier (Pamuła-Behrens, 2013, s. 4–8).

Paszport językowy prezentuje bilans doświadczeń interkulturowych jego właściciela. Zawiera informacje o poziomie znajomości języka lub języków obcych, który można określić dzięki tabeli samooceny. Pozwala poznać przebieg nauki języka, nabywania doświadczeń, wiedzy i umiejętności. W *Biografii językowej* uczący się rejestruje doświadczenia w poznawaniu języków i kultur, ocenia sam swoje umiejętności, analizuje strategie i cele uczenia się. Biografia językowa stanowi zapis wydarzeń związanych z nauką języków, osobistą refleksję

³ W literaturze przedmiotu stosuje się dwie nazwy: uczenie oparte na autoregulacji jest synonimiczną nazwą do uczenia opartego na samoregulacji.

na temat własnych strategii i teorii uczenia się, potrzeb i celów nauki. W *Dossier* właściciel gromadzi swoje najlepsze prace, dyplomy, zaświadczenia o ukończeniu kursów lub udziale w konkursach, projektach językowych, wycieczkach, pracy wakacyjnej za granicą, wymianie międzyszkolnej itd.

Istotne jest, iż uczący się sam decyduje o informacjach, które zamieszcza w portfolio, i czy je wykorzysta jako źródło informacji dla wykładowców, egzaminatorów oraz pracodawców. Refleksja dotycząca własnych postępów pozwala wyznaczyć indywidualne cele kształcenia. W sytuacji ubiegania się o pracę, portfolio pełni rolę *curriculum vitae* (Janowska, 2011, s. 273–274). Kompetencje w nim opisane nawiązują do poziomów biegłości językowej zawartych w ESOKJ. Wyniki zebrane na podstawie samooceny są zawsze pozytywne i zachęcają uczących do dalszej pracy, autorefleksji nad skutecznością swoich działań. Jako dokument oświatowy monitoruje sukcesy właściciela w nauce języka lub języków obcych, które stymulują go do dalszej efektywnej pracy.

W 2007 roku ukazało się polskie wydanie *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków EPS* (*Portfolio for Student Teachers of Languages EPOSTL*), które jest dokumentem skłaniającym do refleksji nad posiadaną wiedzą pedagogiczną, kompetencjami i umiejętnościami niezbędnymi do pracy w szkole. Celem tego narzędzia jest monitorowanie swoich postępów w przygotowaniu do zawodu nauczyciela, wszelkich kompetencji potrzebnych do skutecznego nauczania, ale także rozwijanie pasji bycia nauczycielem.

Trzyczęściowa struktura *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (autoprezentacja – samoocena – dossier) przypomina budowę *Europejskiego portfolio językowego* dla innych grup (Kiliańska-Przybyło, 2014, s. 117–119). Zasadnicza różnica między nimi polega na tym, iż EPJ koncentruje się na kompetencjach językowych uczących się, zaś EPS na kompetencjach dydaktycznych przyszłych nauczycieli.

Twórcy portfolio dla studentów uważają, iż z tego narzędzia mogą skorzystać nie tylko studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego. David Newby wymienia wśród beneficjentów EPS:

- studentów, którzy mogą śledzić swój rozwój umożliwiając zdobywanie kwalifikacji zawodowych i opracowywać plany zawodowe,
- edukatorów, kształcących przyszłych nauczycieli, którzy dokonują ewaluacji własnych kursów i modyfikacji programów nauczania,
- nauczycieli pracujących w zawodzie, mających pewne doświadczenie w nauczaniu, którzy dokonują ewaluacji własnych kursów i śledzą swój rozwój zawodowy,
- mentorów, którzy mogą udzielić wsparcia praktykantom, przyszłym nauczycielom (Newby, 2006).

Nauczyciele akademicki powinni zaprezentować studentom EPS, wyjaśnić rolę samooceny w nauce, wskazać zalety wynikające z prowadzenia portfolio.

Twórcy dokumentu do głównych celów *Europejskiego Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* zaliczają:

- zachęcenie do refleksji nad kompetencjami, które stara się wykształcić w sobie nauczyciel, oraz wiedzę stanowiącą podstawę tych kompetencji i umożliwiającą ich rozwój,
- przygotowanie do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych,
- promowanie dyskusji między studentami oraz między studentami a wykładowcami i nauczycielami-opiekunami praktyk,
- ułatwienie samooceny w miarę kształtowania się kompetencji,
- dostarczenie narzędzia wspomagającego odnotowywanie postępów (Newby et al., 2007, s. 3).

Zarówno *Europejskie portfolio językowe* (EPJ), jak i *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (EPS) stymulują autonomiczną naukę uczącego się i są formą przedstawiania swoich kompetencji, ilustrowania ich rozwoju, narzędziami pomagającymi zrozumieć proces uczenia się języków obcych i poznawania innych kultur. Regularne prowadzenie tych dokumentów przygotowuje refleksyjnych praktyków, którzy są świadomi wartości uczenia się i zbierania doświadczeń kulturowych. Portfolio pomaga uczącemu pozytywnie spojrzeć na naukę języka, ocenić własne możliwości, zdefiniować dalsze cele nauki. Idea portfolio wpisuje się w koncepcję autonomizacji procesu uczenia się (Marciniak, 2009, s. 168–169). Nauczyciele akademicki, mając ten instrument w ręku, mogą zachęcać studentów do dokumentowania swoich postępów. Systematyczna praca z portfolio wpływa na zmianę postawy wobec procesu uczenia się, uświadamia uczącemu się konieczność przejęcia odpowiedzialności za ten proces i wpływa na jego efektywność. Badania dotyczące postrzegania roli EPJ przeprowadzone wśród słuchaczy nauczycielskiego kolegium potwierdziły opinię, że portfolio przede wszystkim „spowodowało refleksję na temat efektywności stosowanych sposobów uczenia się, poznanie nowych i włączenie ich we własny proces uczenia się” (Jaworska, 2017, s. 179). Zagadnienie autonomii należałoby przybliżyć także studentom na filologiach, ponieważ niektórzy z nich nie doświadczyli takiego podejścia, będąc uczniami. Trudno przewidzieć, czy odbywając praktyki pedagogiczne, trafią pod opiekę nauczyciela wspierającego autonomię uczniowską. *Europejskie portfolio dla studentów* jest narzędziem umożliwiającym sprecyzowanie celów i treści nauczania, wskazującym wady i zalety programów kształcenia nauczycieli. Może przyczynić się do dyskusji na temat kształcenia nauczycieli w różnych krajach europejskich i w różnych kontekstach edukacyjnych, wspierając nauczanie międzykulturowe. Doświadczenie kulturowe jest ważnym elementem poznania języka. Wpływa na atrakcyjność nauki, pozwala na pełniejszą komunikację, bo język

jest częścią kultury. „Efektywna komunikacja to coś więcej niż kwestia biegłości językowej, ale także rozwijanie empatii i szacunku dla innych kultur” (Świątek, 2013, s. 70). Warto zadbać, aby nauczyciele, którzy nie wykorzystywali dotychczas EPJ i EPS jako narzędzi, przekonali się o wartościach ich stosowania, zaczęli motywować swoich studentów do monitorowania własnych prac, ponieważ systematyczna analiza postępów sprzyja rozwojowi zawodowemu. EPJ i EPS stanowią uzupełnienie innych dokumentów – *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków oraz Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*.

3.4. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur

Uciekanie się do podejść pluralistycznych to konieczność dla każdego przedsięwzięcia dydaktycznego, które ma być zgodne z koncepcją kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej sformułowaną w ESOKJ. ... Wyznaczniki biegłości zamieszczone w publikacji FREPA można stosować na wiele sposobów w celu promowania edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej.

(Candelier i Schröder-Sura, 2012, s. 7)

Narzędziem wspierającym nauczanie międzykulturowe, a także nauczycieli, specjalistów w zakresie doskonalenia zawodowego oraz osób zarządzających oświatą jest *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* opracowany w latach 2004–2007 przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych⁴. Jego zasadnicza rola polega na uzupełnieniu opisu kompetencji przedstawionych w ESOKJ poprzez wprowadzenie nowych wskaźników biegłości językowej i kulturowej do *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (FREPA). Koordynatorem publikacji w wersji francuskiej *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* – (CARAP) i angielskiej *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* – (FREPA) był francuski dydaktyk Michel Candelier. Przedstawiona koncepcja podejścia do języków i kultur zrywa z wizją odrębnych kompetencji językowych, typowych tylko dla danego języka na rzecz podejść

⁴ Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages – ECML) – jego celami strategicznymi jest pomoc państwom członkowskim we wdrażaniu skutecznych polityk nauczania języków poprzez koncentrowanie się na praktyce uczenia się i nauczania języków, promowanie dialogu i wymiany między osobami aktywnymi w terenie, wspieranie sieci związanych z programem i projektów badawczych.

pluralistycznych do języków i kultur, których celem jest wdrażanie działań dydaktycznych do praktyki nauczania wykraczającej poza jeden język obcy i jedną kulturę, a także oddziaływanie na różnorodność językowo-kulturową (FREPA, 2007). Wyróżnione w dydaktyce wielojęzyczności cztery podejścia pluralistyczne: podejście międzykulturowe, zintegrowane kształcenie językowe, interkomprehensja (rozumienie języków pokrewnych), otwarcie na języki mimo różnic opierają się na podobnych zasadach, według których języki wchodzą ze sobą w interakcję (Jaskuła, 2005, s. 43).

W świetle rozważań dotyczących akademickiego nauczania języków obcych w Europie i europejskich standardów kształcenia językowego główną rolę odegrało obecne w dydaktyce od lat 80. ubiegłego stulecia podejście międzykulturowe, które zostało szczegółowiej opisane w pracy na s. 59–72. Podejście międzykulturowe rozwinęło się wraz z migracją i mobilnością społeczeństw w Europie, stanowiąc wsparcie dla uczących się w nabywaniu kompetencji międzykulturowej postrzeganej jako niezbędnej w zapewnieniu efektywności komunikacji w społeczeństwie wielokulturowym. W kontekście przemian społecznych, politycznych, gospodarczych, technologicznych stosowane praktyki nauczania mają istotne znaczenie, zwłaszcza że niektórzy uczestnicy komunikacji funkcjonujący dotychczas w jednorodnym centrum kulturowym są konfrontowani z wielokulturowością, wielojęzycznością i różnymi wartościami.

Podejście pluralistyczne reprezentowane w dokumencie FREPA odgrywa ważną rolę w rozwoju wielojęzycznych i wielokulturowych kompetencji. Publikacja stanowi narzędzie opisu i zbioru zasad używania kompetencji (określanych jako złożone angażujące jednostkę do ważnych społecznie zadań warunkowanych kontekstem) oraz zasobów o charakterze wewnętrznym (należące do wiedzy, postaw i umiejętności) i zewnętrznym (użycie słowników, pomoc mediatora). W edukacji różnojęzycznej w realizacji celów nauczania i uczenia się najważniejsze są kompetencje uczącego się, gdyż umożliwiają mu zaangażowanie się w realizację zadania. Z perspektywy dydaktycznej istotne są zasoby, które nauczyciel może wykorzystywać w konkretnej sytuacji na lekcji, przydzielając uczniom zadania. W świetle powyższego nauczanie przyczynia się do rozwoju kompetencji przez aktywowane zasoby. Kompetencje globalne opracowane w tabeli odnoszą się do wszystkich języków i kultur oraz dotyczą relacji między językami i kulturami. Zasoby obejmujące wiedzę (*savoir*), postawy (*savoir-être*) i umiejętności (*savoir-faire*) są zbiorem wyznaczników biegłości językowej i kulturowej, wyrażają otwartość danej osoby na różnorodność językową i kulturową.

Deskryptory w kategorii „postawy” uwzględniają czynniki indywidualne uczestników w sytuacji różnorodności językowej i kulturowej. Tabela 12 przedstawia treść deskryptorów w zakresie „postaw” podzielonych na sześć grup zawartych we FREPA:

Tabela 12. Grupy deskryptorów A w zakresie postaw (*savoir-être*)

Numer sekcji	Deskryptory	Treść zawarta w tytułach grup deskryptorów
I.	A1-A6	Uwaga / wrażliwość / ciekawość (zainteresowanie), akceptacja / otwartość / szacunek / uznawanie wartości w odniesieniu do języków, kultur i różnorodności językowej i kulturowej
II.	A7-A8	Skłonność / gotowość / motywacja / chęć / pragnienie do zaangażowania się w działania związane z językami / kulturami i na rzecz różnorodności języków i kultur
III.	A9-A12	Postawy / nastawienie: krytyczna refleksja / dystansowanie się / decentracja kulturowa / relatywizowanie
IV.	A13-A15	Chęć adaptowania się (przystosowania się), pewność siebie / poczucie bliskości (poruszanych zagadnień)
V.	A16	Tożsamość
VI.	A17-A19	Postawy wobec uczenia się

Źródło: opracowanie własne według: FREPA, 2007, s. 38–47.

Powyższe deskryptory opisują wrażliwość uczestnika sytuacji różnorodności językowej i kulturowej na istnienie innych języków, kultur, osób. Określają jego stosunek do podobieństw i różnic kulturowych/językowych, np. otwartość na języki/kultury. Informują o gotowości uczestniczenia we wspólnej kulturze językowej, o chęci angażowania się w działania związane z różnorodnością językową i kulturową w środowisku różnojęzycznym lub różnokulturowym, o uczestnictwie w konstruowaniu własnej kompetencji różnojęzycznej/różnokulturowej, rozwijaniu postaw społecznych. Ponadto poruszają problem krytycznego nastawienia wobec języka, kultury. Przedstawiają chęć przystosowania się podczas interakcji z osobami różniącymi się językowo i kulturowo. Określają cechy osób umożliwiających udaną komunikację, wrażliwych na różnorodny charakter relacji z językiem i kulturą, powstrzymujących się od stereotypowych uprzedzeń. Do opisu postaw uczącego wykorzystano sformułowania: zwraca uwagę na, jest wrażliwy na, akceptuje, szanuje, jest otwarty na itp. W podobny sposób autorzy opisują we FREPA wiedzę i umiejętności. W przypadku wiedzy wyznaczniki biegłości językowej i kulturowej ujmują zakres, co uczący się „wie” lub „zna”, a przy określaniu umiejętności „umie”, „potrafi”.

Zważywszy na fakt, iż wyznaczników stosowanych we FREPA nie ma w ESO-KJ, to zamieszczone w publikacji FREPA mogą w podejściu pedagogicznym

ułatwić formułowanie celów uczenia się, analizowanie istniejących materiałów dydaktycznych oraz motywować uczących się do działań dydaktycznych. Tworzenie powiązań między językami i uwzględnienie natury biegłości językowej każdego uczącego przyczynia się do nowego postrzegania kompetencji różnorodnej i różnokulturowej, do rozwoju umiejętności wielojęzycznych oraz autonomii uczących się przez całe życie. Zapewniając uczącym się kontakt z różnymi językami oraz kulturami, podejścia promowane we FREPA wpływają na wykształcenie pozytywnych przekonań i postaw wobec różnorodności językowej i kulturowej wspieranych przez politykę Rady Europy i Unii Europejskiej. Kontakt studentów z wyznacznikami biegłości językowej uświadamia im cel kształtowania elementów wiedzy, postaw i umiejętności, pozwala ocenić postępy i planować dalszy etap nauki. Uczący się mają możliwość rozwijania zasobów, kształcenia autonomii uczącego i rozwijania kompetencji do działania. Ponadto uczy postaw, gotowości do zmiany perspektywy kulturowej i wartości, takich jak akceptacja, otwartość, ciekawość. Rozwija różne strategie myślenia i uczy tolerancji dla odmienności.

Grupą docelową są także osoby pracujące w sektorze edukacji, które przygotowują podstawy programowe, szkolne programy nauczania, również nauczyciele języków lub innych przedmiotów, autorzy podręczników, wdrażających podejścia pluralistyczne i wspierających różnorodność językową i kulturową. Nauczycielom akademickim wszystkich języków i innych przedmiotów kontakt z materiałami FREPA zapewnia uzupełnienie swojej wiedzy metodycznej, unikanie stereotypowego myślenia, holistyczne ujmowanie celów nauczania, poszerzenie świadomości na temat kompetencji kluczowych studentów i lepszego przygotowania ich do zawodu. Zbiór materiałów dydaktycznych opublikowanych w różnych językach i odwołujących się do deskryptorów FREPA ułatwia nauczycielom i studentom dostęp do zasobów pedagogicznych umożliwiających im kształtowanie wiedzy, postaw i umiejętności u uczących się.

Projekt FREPA oparty na analizie ponad 100 publikacji jest zgodny z wizją edukacji języków przedstawioną przez Radę Europy w CEFR, gdzie kompetencja różnorodna i różnokulturowa jest dynamicznie rozwijającą się kompetencją obejmującą wszystkie odmiany językowe i transkulturowe (Daryai-Hansen, Schröder-Sura, 2012, s. 20). Ustanawiane przez twórców polityki językowej cele kształcenia językowego w Europie wykazują konieczność zmiany tradycyjnego przygotowywania do zawodu nauczycielskiego. Tradycyjny podział ról uczeń/nauczyciel uległ zmianie wraz ze stopniowym przeniesieniem odpowiedzialności za proces uczenia się na uczącego. Współczesny nauczyciel nie jest jedynym dostarczycielem wiedzy, a proces nauczania nie koncentruje się jak dawniej wokół niego. Punkt ciężkości nauczycielskich działań uległ przemieszczeniu z nauczania na organizowanie i kierowanie procesem uczenia się, ułatwianiu uczącym się przyswajanie języka obcego, na ustawicznym motywowaniu

ich do dalszego rozwoju kompetencji. Powodzenie realizowanych celów w dużej mierze zależy od merytorycznego przygotowania nauczycieli języków obcych do nowego niż dotychczas postrzegania zawodu nauczycielskiego, do chęci rozwijania własnych kompetencji poprzez uczestnictwo w wielu szkoleniach i projektach językowych. Dokumentem wspierającym także doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych i wymagającym refleksji w zakresie kształcenia nauczycieli jest *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (EPLITE) – *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*.

3.5. Europejski profil kształcenia nauczycieli języków

... wysoka kompetencja językowa nie wystarcza, nie oznacza bowiem, że nauczyciel potrafi przekazać wiedzę i zainteresować nią swych uczniów. Często nawet dobra znajomość języka obcego utrudnia nauczycielowi pracę, ponieważ nie jest on do końca świadomy, jakie problemy mogą mieć uczniowie, nie potrafi się wczuć w ich sytuację.

(Szplit, 2010, s. 238)

W toczących się dyskusjach na temat profilu kształcenia nauczycieli zwraca się uwagę na konieczność łączenia teorii z praktyką w procesie przygotowywania nauczycieli do wykonywania zawodu, gdyż umożliwia to nauczycielom-praktykantom zdobywanie doświadczeń w kontekście kulturowym i społecznym oraz pozwala lepiej zrozumieć potrzeby uczniów. Agnieszka Szplit uważa, iż „nowoczesne kompetencje nauczania podkreślają dualny charakter kompetencji nauczyciela: dysponowanie jednocześnie wysoką kompetencją językową i wysokimi umiejętnościami warsztatowymi – znajomością i umiejętnością wykorzystania efektywnych metod i technik w nauczaniu” (Szplit, 2010, s. 238).

Dzięki konsultacjom przeprowadzonym wśród specjalistów oraz instytucji zajmujących się kształceniem ukazała się publikacja *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (EPLITE) – polski tytuł: *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia* (Kelly et al., 2004), która jest próbą „standaryzacji tego kształcenia i swoistym punktem odniesienia dla różnych systemów pedeutologicznych funkcjonujących w poszczególnych krajach czy ich regionach (Gębał, 2008, s. 465). Autorzy dokumentu prezentują zestaw 40 zagadnień, „które można włączyć do programu kształcenia nauczycieli, aby wyposażać ich w niezbędne umiejętności, wiedzę, a także kompetencje zawodowe, poprawić ich rozwój zawodowy i doprowadzić do większej przejrzystości i uznawalności kwalifikacji” (Kelly et al., 2004, s. 3 – tłum. własne).

Czterdzieści zagadnień podzielono na cztery sekcje: strukturę kształcenia, wiedzę i rozumienie, strategie i umiejętności, wartości. Tabela 13 prezentuje przyporządkowanie wymienionych zagadnień do struktury kształcenia, wiedzy i rozumienia, strategii i umiejętności oraz wartości.

Tabela 13. Schemat budowy *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków*

Nazwa obszaru	Wyznaczone cele kształcenia
Struktura kształcenia	Ta część zawiera pozycje opisujące różne części składowe kształcenia nauczycieli języków i wskazuje, jak można je zorganizować. Charakteryzuje proces uczenia się i zdobywania wiedzy.
Wiedza i rozumienie	W tej części zaprezentowano materiał, z którym praktykant – student przygotowujący się do zawodu powinien się zaznajomić, czego powinien się nauczyć z zakresu nauczania i uczenia się języków, a co zrozumieć w efekcie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Do wymienianych zagadnień należą m.in.: wiedza o metodach i technikach nauczania języków, znajomość technologii informacyjnych (komputer, Internet), procedury oceniania, ewaluacja.
Strategie i umiejętności	Ta część zawiera informacje dotyczące wiedzy, jaką powinien nabyć student, przygotowując się do zawodu nauczyciela języków obcych profesjonalnie reagującego w procesie kształcenia. Studenci uczą się praktycznego zastosowania wiedzy metodycznej, elastycznego dostosowania podejść i metod do danej sytuacji.
Wartości	W tej części są zawarte wartości, które należy przekazywać studentom – przyszłym nauczycielom, aby mogli je promować w swojej praktyce zawodowej. Studentów uczy się poszanowania i promowania różnorodności jako ważnych elementów w przygotowaniu do zawodu, wartości pracy zespołowej, a także umiejętności nawiązywania przydatnych kontaktów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kelly et al., 2004; Gębał, 2019, s. 417.

W obszarze *Struktura kształcenia* autorzy wymieniają czynniki składowe kształcenia przyszłych nauczycieli i sposób organizacji procesu kształcenia. Integracja wiedzy akademickiej z praktyką nauczania jest założeniem profilu. Nauczyciele akademicy powinny w taki sposób realizować proces kształcenia, aby materiał teoretyczny nawiązywał do sytuacji, które można zaobserwować w klasie podczas realnych zajęć języka obcego. Autorzy dokumentu uważają, iż edukacja językowa powinna być postrzegana jako wieloaspektowy proces

kształcenia wykorzystujący teorie różnych metod i podejść nauczania o charakterze multidyscyplinarnym i interdyscyplinarnym, uwzględniającym konteksty, w których przyszli nauczyciele mogą pracować i nabywać pierwsze doświadczenia, wiedzę i umiejętności (Kelly et al., 2004, s. 4–5).

W drugiej części *Wiedza i rozumienie* skoncentrowano się na materiale, przygotowującym studentów do zawodu nauczyciela. Wiedza, którą przyszli nauczyciele powinni pozyskać, dotyczy wielu obszarów, m.in. metod nauczania, krytycznego podejścia do nauczania i uczenia się, zastosowania technologii informacyjnych (komputerów, Internetu), metod oceniania i dokumentowania postępów uczniów, kształcenia własnych umiejętności językowych. Zdobywanie wiedzy jest procesem złożonym i wymaga wyjścia poza tradycje historyczne i teoretyczne, rekonceptualizacji bazy wiedzy na temat kształcenia i jej zdobywania przez nauczycieli. Baza wiedzy o kształceniu nauczycieli języków musi uwzględniać nauczyciela języków obcych jako uczącego się nauczania, kontekst społeczny szkół, w których odbywa się uczenie i nauczanie nauczycieli, a także działania związane z nauczaniem i uczeniem się języków. Według Donalda Freemana i Karin Johnson

Baza wiedzy musi odnosić się do: (a) charakteru relacji nauczyciela–ucznia; (b) charakteru szkół i szkolenia; oraz (c) charakteru nauczania języków, do którego włączamy myślenie i działanie pedagogiczne, przedmiot i treść oraz uczenie się języka. Podsumowując, dziedziny te zarysowują systemowy obraz bazy wiedzy, która podkreśla ich stałą i krytyczną współzależność... Wierzmy, że trzy zaproponowane tutaj w skrócie dziedziny jako *nauczyciel-uczeń, kontekst społeczny i proces pedagogiczny* dokładniej i adekwatniej obrazują złożony obszar, w którym nauczyciele uczą się języków (Freeman i Johnson, 1998, s. 397–417 – tłum. własne).

Profil zwraca uwagę na potrzebę stosowania najnowszych technik kształcenia, które zapewniają interaktywne i grupowe uczenie się, jak również uczenie się od siebie nawzajem. Kształcenie obejmuje także trening w zakresie rozwijania krytycznego i dociekliwego podejścia do nauczania i uczenia się. Krytyczne i dociekliwe podejście wsparte współpracą i wymianą doświadczeń w zakresie metod nauczania, różnych systemów kształcenia, rozwiązań praktycznych zachęca studentów do podejmowania badań w działaniu (*action research*) i do stosowania refleksyjnej praktyki. Konsekwencją tego doskonalenia jest przejście z roli nauczyciela – praktykanta do roli wykwalifikowanego nauczyciela (Kelly et al., 2004, s. 20–21).

Strategie i umiejętności stanowią trzecią część profilu, która koncentruje się na poznaniu przez przyszłych nauczycieli strategii profesjonalnego zachowania się w sytuacjach nauczania/uczenia się. Trzyście zagadnień jest spójnych z treściami wymienianymi w sekcji *Wiedza i rozumienie*. Nowymi elementami, jakie autorzy wprowadzili w tej części, są: kształcenie w zakresie nawiązywania kontaktów z instytucjami edukacyjnymi w różnych krajach,

kształcenie w zakresie umiejętności korzystania z wyników badań naukowych, kształcenie w zakresie nauczania innych przedmiotów w języków obcych (Content Integrated Language Learning – CLIL). Zdobywanie kompetencji w zakresie wymienianych umiejętności w tej części profilu jest możliwe dzięki praktykom w szkole, bezpośredniemu kontaktowi nauczycieli – praktykantów z uczniami (Johnson i Freeman, 2001, s. 60).

Czwarta część publikacji *Wartości* przedstawia ogół wartości, jakie studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego powinni upowszechniać w pracy dydaktycznej z uczniami. Promowanie wartości społecznych i kulturowych, poszanowanie różnorodności języków i kultur wymaga od nauczycieli znajomości wielu kontekstów społeczno-kulturowych, w których zdobywają doświadczenie (Johnson i Freeman, 2001, s. 59–61). Autorzy zwracają uwagę na potrzebę stałego rozwoju umiejętności nauczania u nauczycieli, który jest możliwy dzięki uczeniu się przez całe życie (*Life Long Learning*) i doskonaleniu swoich kompetencji.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków nie jest zbiorem wytycznych dla nauczycieli akademickich zajmujących się kształceniem studentów – przyszłych nauczycieli, lecz można uznać go za dokument wyznaczający standardy kształcenia pedagogów w Europie i umożliwiający porównanie różnych systemów kształcenia. Kelly i Grenfell (2004, s. 5) proponują w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków* radykalne zmiany w sposobie postrzegania przygotowania nauczycieli do zawodu. Dokument ten o charakterze programowym wskazuje na kierunek rozwoju kształcenia nauczycieli języków w Polsce i w Europie. Zawarty w nim materiał stanowi zestaw treści kształcenia, do którego mogą sięgnąć osoby kształcące nauczycieli. Instytucje zajmujące się kształceniem mają podstawę do samokontroli i do modyfikacji swoich programów kształcenia nauczycieli. Wykorzystywany jako jedno z pierwszych narzędzi standaryzacji umożliwia porównanie różnych systemów kształcenia i refleksje nad kompetencjami przyszłych nauczycieli języka, którym przyjdzie dostosować się do pracy wykonywanej w środowiskach zróżnicowanych pod względem społecznym, kulturowym, etnicznym, narodowościowym czy religijnym. Dokument zachęca do współpracy w ramach procesu kształcenia z partnerami zagranicznymi, prowadzenia korespondencji z instytucjami współpracującymi i uczestniczenia w organizowanych przez nie w międzynarodowych forach dyskusyjnych. Kontakty dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym pozytywnie wpływają na rozwój osobisty i przyszłych nauczycieli. Nieocenione korzyści dla rozwoju osobistego i zawodowego studentów – przyszłych nauczycieli może przynieść także czasowy pobyt za granicą finansowany najczęściej przez europejskie programy: *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*. Wymiana doświadczeń, kontakty z różnymi metodami nauczania, różnymi systemami kształcenia, rozwijanie interaktywnego i grupowego uczenia się, jak i uczenia się od siebie nawzajem stanowi właściwą drogę w kształtowaniu podejścia krytycznego w nauczaniu języków obcych i kształceniu refleksyjnych praktyków. Wysoki poziom

kompetencji językowej i kulturowej umożliwia nauczycielom zdobycie większej pewności w zakresie swoich umiejętności i motywuje ich do pracy w środowisku edukacyjnym (Kelly et al., 2004, s. 22).

3.6. Europejskie ramy kwalifikacji

Na poziomie krajowym i unijnym powinna istnieć spójność, komplementarność i synergia między wdrażaniem europejskich ram kwalifikacji, krajowych ram lub systemów kwalifikacji oraz narzędzi przejrzystości i uznawania umiejętności, kompetencji i kwalifikacji, w tym narzędzi służących zapewnianiu jakości, gromadzeniu i przenoszeniu punktów i osiągnięć oraz narzędzi opracowanych w kontekście europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego dotyczących przejrzystości i uznawania umiejętności, kompetencji i kwalifikacji.

Zalecenie Rady... (Dz. U. UE. C. z 2017 r. Nr 189, poz. 15)

Możliwość porównania kształcenia i przygotowania do zawodu nauczyciela języka w poszczególnych krajach Unii Europejskiej okazała się niewystarczająca w dobie globalizacji i przemian gospodarczych. Proces globalizacji wymógł konieczność posiadania narzędzi do oceniania i porównywania kwalifikacji nabywanych w różnych systemach edukacji. Zdaniem przywódców unijnych odważne działania w sferze modernizacji systemów edukacji zapewnią większą spójność społeczną i ułatwią w przyszłości rozwój gospodarki europejskiej. Pierwsze prace nad ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Europie podjęto z inicjatywy procesu bolońskiego. Wtedy też pojawiła się intencja stworzenia spójnego opisu wszystkich kwalifikacji w poszczególnych krajach i odniesienia ich do standardów europejskich⁵.

Przygotowane w ramach procesu bolońskiego ramy kwalifikacji dla Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (Framework for Qualifications in the European Higher Education Area), nazwane także Bolońskimi ramami, zostały przyjęte w roku 2005 wraz z komunikatem ministrów szkolnictwa wyższego z Bergen. Ramy bolońskie wyznaczyły trzy podstawowe poziomy kształcenia w szkolnictwie wyższym, które zostały opisane za pomocą deskryptorów w trzech kategoriach: Wiedzy i jej rozumienia, Umiejętności, Postaw. Poza stałe etapy kształcenia zostały uwzględnione dopiero w *Europejskich ramach*

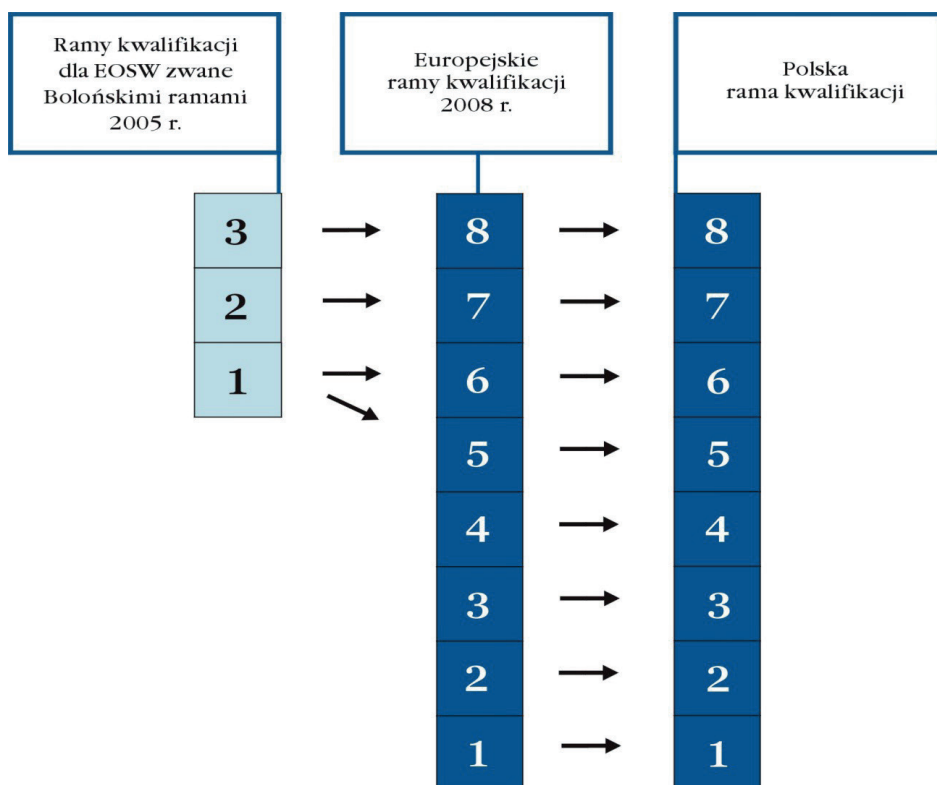
⁵ Strategia lizbońska z 2000 r. zawierała zalecenia dotyczące przejrzystości kwalifikacji zawodowych oraz edukacji i szkoleń, w wyniku których kwalifikacje uzyskiwano. *Deklaracja kopenhaska* podpisana w 2002 r. była pierwszym dokumentem UE podkreślającym potrzebę rozwijania na poziomie europejskim systemu gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET – *European Credit System for Vocational Education and Training*) i utworzenia ram kwalifikacji.

kwalfikacji dla uczenia się przez całe życie (European Qualification Framework for Life Long Learning), które w 2008 roku otrzymały rekomendacje Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej. Zgodnie z ich *Zaleceniem w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* z dnia 23 kwietnia 2008 celem było

utworzenie wspólnych ram odniesienia, które będą służyć jako instrument przełożenia kwalifikacji i ich poziomów w różnych systemach kwalifikacji i ich poziomach, zarówno w kształceniu ogólnym i wyższym, jak i w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Poprawi to przejrzystość, porównywalność i możliwość przenoszenia kwalifikacji obywateli, uzyskanych zgodnie z praktykami stosowanymi w poszczególnych państwach członkowskich. Każdy poziom kwalifikacji powinien być zasadniczo osiągalny przez osoby podążające różnymi ścieżkami edukacji i kariery (Dz. U. UE. C. z 2017 r. Nr 189, poz. 15, pkt 12).

Zalecenie Parlamentu i Rady w sprawie *Europejskich ram kwalifikacji* (ERK) z 2008 roku uzupełniono zaleceniem z dnia 18 czerwca 2009 r. odnoszącym się także do edukacji zawodowej. *Europejskie ramy kwalifikacji* miały zadanie wyznaczenia wspólnego europejskiego punktu odniesienia w zakresie kształcenia, który ułatwi krajowym systemom edukacyjnym odniesienie się do niego i pozwoli refleksyjne spojrzeć na własną edukację krajową. Ponadto spośród najważniejszych celów wymieniano także promowanie uczenia się przez całe życie, wspieranie mobilności siły roboczej, zwiększanie możliwości zatrudnienia i integracji społecznej pracowników oraz osób uczących się. Według dokumentu z kwietnia 2008 roku *Europejskie ramy kwalifikacji* były w pełni zgodne z ramami kwalifikacji *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego* w myśl procesu bolońskiego. Schemat 3 przedstawia zestawienie poziomów w obu ramach.

Deskryptory w ERK na poziomach 5–8 odsyłają do deskryptorów uzgodnionych w ramach procesu bolońskiego 1–3. Zasadnicza różnica pomiędzy deskryptorami ERK a ramami bolońskimi polega na tym, iż deskryptory ERK obejmują także kształcenie i szkolenie zawodowe oraz kontekst pracy – na wszystkich poziomach. Przy projektowaniu ram wzięto pod uwagę różnorodność systemów krajowych i możliwość porównywania między państwami, aby ułatwić konstruowanie *Krajowych ram kwalifikacji*. Osiem poziomów zawartych w *Europejskich ramach kwalifikacji* niekoniecznie oznaczało utworzenia takiej samej liczby poziomów we wszystkich krajowych kontekstach (Chmielecka, 2013, s. 110–116). *Irlandzka rama kwalifikacji* posiada 10 poziomów. Utworzona *Polska rama kwalifikacji* (PRK) ma 8 poziomów, tak jak *Europejskie ramy kwalifikacji* (ERK). Każdemu z poziomów *Polskiej ramy kwalifikacji* odpowiada ten sam poziom *Europejskich ram kwalifikacji*.

Schemat 3. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Źródło: opracowanie własne.

Przy charakterystyce poziomów *Europejskich ram kwalifikacji* wykorzystano trzy grupy deskryptorów opisujących efekty kształcenia: wiedzę, umiejętności i kompetencje. Deskryptory opisujące efekty kształcenia obejmują szeroki zakres kształcenia od podstawowego do poziomu doktoratu i wyższych poziomów zawodowych. Począwszy od poziomu 1 aż do poziomu 8, uczenie się jest procesem coraz bardziej złożonym i wiąże się z większymi wymaganiami stawianymi przed uczącym się. W modelu ERK nie jest istotne, w jaki sposób dochodzi się do określonego poziomu, lecz osiągnięte efekty uczenia, czyli co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się.

Wiedza w kontekście ERK jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych dziedziną pracy lub nauki. Opis uwzględnia wiedzę praktyczną i teoretyczną. *Umiejętności* oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. *Kompetencje* określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, oznaczają bowiem udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności, zdolności osobistych,

społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce, w karierze zawodowej i osobistej.

Deskryptory uwzględniają kontekst zarówno kształcenia akademickiego, jak i zawodowego, wszystkie formy kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Ponadto zostały tak napisane, żeby umożliwiały odróżnienie poziomu niższego od deskryptorów na poziomie wyższym. W opisie preferowano ogólnikowe deskryptory, proste zrozumiałe terminy o charakterze pozytywnym zamiast precyzyjnych technicznych. W celu uwzględnienia tradycji i specyficznych potrzeb krajowych czy regionalnych w systemach krajowych państwa europejskie nie zobowiązały się do przyjęcia identycznej interpretacji (Komisja Europejska, 2008, s. 6)⁶ poziomów i efektów kształcenia. W wyniku ich pragmatycznego podejścia we Francji na określenie wiedzy, umiejętności i kompetencji używa się terminów *savoir* (wiedza deklaratywna), *savoir-faire* (wiedza proceduralna), *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe), w krajach niemieckojęzycznych *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Personalkompetenz* oraz *Sozialkompetenz*. W krajach angielskojęzycznych używa się nazewnictwa *cognitive competence* (kompetencja poznawcza), *functional competence* (kompetencja funkcjonalna), *social competence* (kompetencja społeczna).

W procesie wdrażania *Europejskich ram kwalifikacji* założono, że każdy kraj odniesie swoje kwalifikacje, dyplomy, zaświadczenia lub certyfikaty do ośmiu europejskich poziomów ram kwalifikacji, co w konsekwencji oznacza odniesienie wszystkich kwalifikacji przyznanych w Europie do ERK. W tym aspekcie europejskie ramy nazywane są także „meta-ramami” i stanowią narzędzie niezbędne w ujednolicaniu europejskiej polityki językowej w zakresie standardów i opisu efektów kształcenia uzyskiwanych w różnych systemach edukacyjnych (Komisja Europejska, 2008, s. 4). Nowy system opisu kwalifikacji przynosi nieocenione korzyści z punktu widzenia uczących się i pracodawców. Odniesienie do *Krajowych ram kwalifikacji* stanowi pomoc w zaplanowaniu osobistego rozwoju zawodowego jednostki zapewniając jej możliwość uczenia się przez całe życie. Pracodawcy dzięki precyzyjnemu określeniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych unikają błędów podczas rekrutacji odpowiednich pracowników i organizacji czasami kosztownych szkoleń w celu podniesienia kwalifikacji. Uznawalność kwalifikacji motywuje obywateli europejskich do mobilności edukacyjnej i tej związanej z poszukiwaniem atrakcyjnych miejsc na rynku pracy.

Europejskie ramy kwalifikacji, podobnie jak *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio językowe*, *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, i *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*,

⁶ Np. szkockie ramy wprowadzają rozróżnienie pomiędzy „wiedzą i rozumieniem”, „praktyką: stosowaną wiedzą i rozumieniem”, „ogólnymi umiejętnościami poznawczymi”, „komunikacją, umiejętnościami informatycznymi i umiejętnością liczenia” oraz „autonomią, odpowiedzialnością i zdolnością współpracy”.

są narzędziami ułatwiającymi wdrażanie jednolitych rozwiązań programowych do praktyki nauczania języków obcych w Europie. Celem tych dokumentów jest przygotowanie gruntu/podwalin do realizacji zadań i wyzwań stawianych edukacji językowej przez instytucje unijne i Radę Europy. Traktowanie edukacji językowej w Europie jako spójnej całości skoncentrowanej na przygotowaniu i wdrażaniu standardów kształcenia w różnojęzycznych i różnokulturowych społeczeństwach europejskich wpływa nie tylko na ujednolicenie kształcenia, którego pomiar opiera się na tych samych wyznacznikach: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zmiany dotyczą także edukacji przyszłych nauczycieli, którzy w swojej praktyce edukacyjnej potrafią sprostać wymogom nauczania w różnojęzycznych i różnokulturowych grupach oraz przygotować ucznia do komunikacji międzykulturowej, otwartego na wszelką współpracę. Celem takiego kształcenia promowanego w europejskiej edukacji językowej jest rozwijanie autonomii nauczających, refleksyjnych praktyków, którzy potrafią ocenić swój warsztat dydaktyczny, wpływać na swój rozwój zawodowy i postrzegać swoją rolę nie jako osoby przekazującej jedynie wiedzę, ale przez pryzmat facylitatora – osoby aktywnie wspierającej studentów w trakcie działania (Przybylska, 2013, s. 58–59). Świadomość nauczających wpływa na stosowanie nowoczesnych koncepcji i treści kształcenia adekwatnych do potrzeb uczących się. Opracowane narzędzia są instrumentami europejskiej polityki językowej, które stawiają sobie za cel wprowadzenie w życie nowego sposobu myślenia poprzez promowanie uczenia się przez całe życie, nowego podejścia opartego na efektach uczenia się i nowego sposobu porządkowania kwalifikacji oraz możliwości ich zdobywania. Bez tych narzędzi nie byłoby możliwe wprowadzenie jakichkolwiek zmian w praktyce akademickiego kształcenia językowego.

3.7. Współczesna praktyka akademickiego kształcenia językowego w Europie

... nowoczesne koncepcje nauczania bardzo silnie podkreślają dualny charakter kompetencji nauczyciela: dysponowanie jednocześnie wysoką kompetencją językową i wysokimi umiejętnościami warsztatowymi – znajomością i umiejętnością wykorzystania efektywnych metod i technik w nauczaniu.

(Szplit, 2010, s. 238)

Stworzone przez Radę Europy i Unię Europejską narzędzia stanowią próbę standaryzacji europejskiego kształcenia językowego i solidną podstawę dla praktycznego nauczania języków obcych oraz refleksyjnego stosowania innowacyjnych metod i form pracy. Kształcenie językowe studentów i nauczycieli języków

obcych wydają się dopasowane do wielojęzycznej rzeczywistości europejskiej. Fakt ten wymaga nie tylko nowych rozwiązań programowych, lecz także refleksyjnego spojrzenia na koncepcje kształcenia CLIL (Content and Language Integrated Learning – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe), CALL (Computer Assisted Language Learning – nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo) i MALL (Mobile Assisted Language Learning – nauka języków uwzględniająca użycie podręcznych urządzeń mobilnych), które spożytkują w sposób efektywny potencjał i talent studentów oraz pomogą nauczycielom akademickim ambitnie realizować misję edukacyjną według nowych założeń dydaktycznych i organizacyjnych.

3.7.1. CLIL

CLIL (Content and Language Integrated Learning) to takie podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednoczesne poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka.

(Coyle, Hood i Marsh, 2010, s. 1)

Nauczanie interdyscyplinarne języka niemieckiego jako obcego jako wariantu CLIL wymaga zmiany myślenia nauczycieli lub odpowiedniej atrakcyjnej oferty dalszego podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia się.

(Hataja i Wicke, 2015, s. 28)

W organizacji procesu kształcenia niezwykle ważny jest dobór metod nauczania, który może wzmocnić motywację studentów i umożliwić zdobycie nowej wiedzy. Pragmatycznie i działaniowo zorientowana współczesna dydaktyka języków obcych podkreśla zdaniem Gębała uczącego się wraz z jego potrzebami. Badacz pisze: „Zmieniające się cele kształcenia językowego, coraz bardziej zorientowane na rozwój osobisty uczestników procesu dydaktycznego, wpływają na zmianę paradygmatów badawczych oraz sposoby metodologicznej realizacji badań. W centrum zainteresowań badawczych znajdują się uczący się, postrzegani jako rozwijające się jednostki” (Gębał, 2019, s. 181).

Orientacja procesu kształcenia na uczącego się i jego potrzeby komunikacyjne przyczyniła się do wykluczenia niektórych technik nauczania oraz wymusiła bardziej otwarte i elastyczne podejście do organizacji procesu nauczania, który będzie uwzględniał potrzeby uczących się. Rekomendowany przez Komisję Europejską w celu promowania nauki języków obcych i różnorodności językowej CLIL (Content and Language Integrated Learning – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe) jest nowoczesną koncepcją nauczania języka obcego polegającą na integrowaniu nauki języka obcego z treściami

programowymi na danym etapie kształcenia. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe uchodzi w wielu szkołach europejskich za skuteczniejszą formę nauczania niż metody tradycyjne. Co więcej, efektywniej przygotowuje uczących się do życia w nowoczesnym świecie i Europie, zwiększa ich motywację do nauki języka obcego i ułatwia w przyszłości mobilność zawodową. Jak zauważa Ján Figel⁷:

W ramach tego rodzaju kształcenia uczniowie uczą się przedmiotów ze szkolnego programu nauczania, a równocześnie ćwiczą i doskonalą swe umiejętności językowe. Naukę przedmiotów łączy się z nauką języków, aby zapewnić uczniom lepsze przygotowanie do życia w Europie, w której mobilność staje się coraz bardziej powszechnym zjawiskiem i powinna być w zasięgu możliwości każdego (Figel, 2007, s. 3).

Terminu „zintegrowane kształcenie/nauczanie przedmiotowo językowe” (CLIL) w odniesieniu do kształcenia zaczęto używać w Europie w latach 90. XX wieku. Zintegrowane kształcenie/nauczanie przedmiotowo językowe uważane jako innowacyjne podejście miało umożliwić biegłe opanowanie przedmiotu i języka, w którym naucza się tego przedmiotu. Wśród wielu zalet tej nowej koncepcji, jaką jest CLIL, Anna Janus-Sitarz wymieniła:

1. Przelamywanie barier w przechodzeniu z jednego języka na drugi.
2. Otwarcie na wielokulturowość: uwrażliwienie na inność, akceptacja różnic, walka ze stereotypami.
3. Dominanty w procesie nauczania/uczenia się:
 - a) uczenie się przez działanie;
 - b) rozwiązywanie problemów;
 - c) oddziaływanie na wszystkie zmysły (Janus-Sitarz, 2014, s. 252).

Zwolennicy CLIL podkreślają, że do nauczania języka i przedmiotu przywiązuje się taką samą wagę. Planując zajęcia z wykorzystaniem CLIL, należy wziąć pod uwagę według Do Coyle’a, Philipa Hooda i Davida Marsha cztery aspekty dydaktyczne, tzw. 4C, które wzajemnie przenikają się i wyznaczają nauczycielowi kierunek działań (zob. tabela 14).

Autorzy modelu integracji treści przedmiotowych i języka obcego w ramach CLIL są zdania, iż zaprezentowany model jest rezultatem udanej symbiozy między tymi elementami, które tworzą zdaniem Gębala (2019, s. 296) zintegrowaną sieć oddziaływania dydaktycznego i przekładają się na konkretne koncepcje metodyczne CLIL. Ta harmonijna całość pozwala na planowanie zajęć, łączenie elementów rozwijających myślenie z wprowadzeniem nowej wiedzy, przygotowaniem zadań dla uczniów. Zależność komunikacji od części merytorycznej

⁷ Ján Figel pełnił w latach 2004–2009 funkcję komisarza UE ds. edukacji, szkoleń, kultury i młodzieży.

zmusza nauczyciela do refleksji nad tym, czy uczniowie rozumieją słownictwo związane z tematem lekcji i potrafią wypełnić zadania/polecenia na kartach pracy (Coyle, Hood i Marsh, (2010, s. 55). Należy podkreślić, że podczas lekcji CLIL powinno się zachować równe proporcje między sferą merytoryczną i językową. Jak zauważają Coyle, Hood, Marsh, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jest formą reakcji na procesy globalizacji, wymagające szybkiego dostosowania się do nowej rzeczywistości, która wymaga od uczącego się szybkiego przyswajania wiedzy, wykorzystania własnego potencjału, kreatywności i umiejętności zdobywania informacji przy użyciu najnowocześniejszych technologii.

Tabela 14. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe według Coyle’a, Hooda i Marsha (2010, s. 41; Darn, 2010, s. 4)

Lp.	Struktura zintegrowanego kształcenia przedmiotowo językowego (CLIL)	
1.	<i>Content</i> – Treść	Zdobywanie wiedzy, nabywanie nowych umiejętności umożliwiających zrozumienie określonych elementów programu nauczania, uczenie się wrażliwości oraz tolerancji.
2.	<i>Communication</i> – Komunikacja	Używanie języka do uczenia się treści równoległe z doskonaleniem umiejętności posługiwania się tym językiem.
3.	<i>Cognition</i> – Poznanie	Rozwijanie zdolności samodzielnego myślenia, zarówno konkretnego, jak i abstrakcyjnego, tworzenia pojęć abstrakcyjnych i konkretnych, zdolności rozumienia i języka.
4.	<i>Culture</i> – Kultura	Budowanie wrażliwości kulturowej u uczniów, opierając się na kontakcie z alternatywnymi perspektywami i wspólnym zrozumieniem, które akceptuje odmienność kulturową, pogłębia tolerancję i świadomość kulturową.

Chociaż CLIL funkcjonuje w przestrzeni europejskiej od ponad 20 lat, to wydana w 2015 roku publikacja *Putting CLIL into Practice* autorstwa Philla Balla, Keith Kelly oraz Johna Clegga rzuciła nowe spojrzenie na teorię i praktykę CLIL. Autorzy posiadający wieloletnie doświadczenie związane z uczestnictwem w badaniach nad CLIL zaproponowali podział na „twardy (*hard* lub *strong*)” CLIL i „miękki (*soft* lub *weak*)” CLIL. Gdy nauczyciel przedmiotu niejęzykowego decyduje się na nauczanie w języku obcym, wówczas jest to odmiana twarda CLIL. Nauczyciele muszą odznaczać się znajomością języka

na poziomie co najmniej B2 według ESOKJ. Dla odróżnienia miękkiej CLIL stosowany jest najczęściej przez nauczyciela języka obcego, który wpłata wybrane treści przedmiotowe do swojej lekcji (Muszyńska, 2021, s. 80–81). Ball, Kelly i Clegg wskazują na konieczność współpracy nauczyciela języków obcych z nauczycielem przedmiotu w miękkim CLIL. Dzięki porozumieniu z nauczycielem przedmiotu i zaleceniami podstawy programowej nauczyciel języka obcego może efektywniej planować oraz opracowywać jednostki lekcyjne. Także w tej wersji CLIL przewiduje dominację treści, a nie języka. CLIL jest podejściem coraz częściej stosowanym w środowisku akademickim. Na wielu kierunkach proponuje się studentom do wyboru zajęcia przedmiotowe przewidziane w programie studiów prowadzone w językach obcych. Przyswajanie konkretnych informacji ma istotne znaczenie w obliczu globalizacji, rosnącej mobilności i informatyzacji. Przekaz wiedzy wiąże się z nauczaniem specjalistycznej odmiany języka i jest charakterystyczny dla kształcenia zarówno w Studium Języka Polskiego, jak i Studium Języków Obcych. Nauczanie specjalistycznej odmiany języka na lektoracie języka polskiego jako obcego umożliwia zdobywanie wiedzy niezbędnej do przygotowania obcokrajowców przyjeżdżających do Polski w celu podjęcia studiów na wybranym kierunku (Rzeszutko-Iwan, 2016, s. 98). Cechą charakterystyczną kursów specjalistycznych jest występowanie leksyki specjalistycznej, terminologii, która ułatwi studentom kontakt z literaturą fachową i komunikację specjalisty z niespecjalistą. Podejście CLIL wprowadza uczących się w tajniki języka specjalistycznego – technolektu i stanowi uzupełnienie języka ogólnego o słownictwo rzadziej używane typowe dla określonej grupy docelowej. Przykładem miękkiego CLIL jest praca nauczycieli akademickich na obligatoryjnych zajęciach lektoratowych. Prowadząc zajęcia z języka specjalistycznego na różnych wydziałach, dostosowują je do oczekiwań odbiorców wynikających z oceny potrzeb związanych z programem kształcenia.

Zdaniem Agnieszki Handzel warto skupić uwagę w równych proporcjach na sferze merytorycznej i językowej. Z doświadczenia wynika, iż położenie nacisku na temat i wykorzystanie języka jako narzędzia do komunikacji odnosi bardzo pozytywny skutek. Co więcej, treść tematu musi być ciekawa i aktualna, ponieważ jest ważniejsza niż język służący jako medium do zdobycia nowej, interesującej wiedzy (Handzel, 2014, s. 148). Uczący się używają języka, ale to kontekst, temat i zadanie są siłą napędową. Zaangażowani i zainteresowani tematem studenci są bardziej zmotywowani do używania i uczenia się języka potrzebnego do komunikacji. Dlatego nauczyciel powinien w nowej roli ograniczyć własne mówienie na rzecz mówienia uczniów i powstrzymać się od poprawiania błędów językowych. Istotne jest stosowanie technik wspomagających interakcje, zwłaszcza uczeń – uczeń. Jak zauważa Handzel (2014, s. 147), celem nadrzędnym jest także budowanie wrażliwości na odmienną kulturę i związane z nią problemy.

Niesłusznie krytykuje się CLIL za niewystarczający przyrost wiedzy czy tolerowanie błędów. Nie istnieją badania empiryczne, które potwierdziłyby niższy poziom opanowania treści przedmiotowych. Język nie stanowi przeszkody w opanowaniu wiedzy (Terlević Johansson, 2011, s. 12). Wręcz przeciwnie, posługując się językiem obcym jako językiem roboczym uczący się wprowadzić szybciej osiągają własne granice zdolności wyrażania, ale właśnie z powodu językowej przeszkody wzmocnieniu ulegają ich funkcje poznawcze. Te z kolei prowadzą do intensywnego skupienia się na treści i jej analizie semantycznej, co w konsekwencji prowadzi do lepszego zapamiętywania i używania. Za niewątpliwą zaletę można uznać prowadzenie zajęć przedmiotowych w języku obcym oprócz lektoratu, ponieważ wydłuża się w ten sposób czas przeznaczony na naukę języka obcego.

Programy CLIL aktywnie wspierają rozwój językowy, nie tylko w zakresie słownictwa specjalistycznego, nabywania kompetencji społecznych czy informatycznych. Sabina Nowak (2016) zwróciła uwagę w swojej rozprawie doktorskiej na rozwijanie w CLIL kompetencji miękkich, takich jak asertywność, gotowość do uczenia się, komunikatywność, dążenie do sukcesu, orientacja na działanie czy radzenie sobie z problemami (Nowak, 2016; Kopalczyńska, 2016, s. 59). Położenie nacisku na naukę leksyki wzbogaca słownictwo, umożliwiając tym samym studentom płynność i precyzyjność wypowiedzi. Wykorzystanie CLIL podnosi nie tylko ich motywację, ale zwiększa oczekiwania co do treści prezentowanych na ćwiczeniach. W przypadku CLIL uczący się mają możliwość wykazania się umiejętnościami i wiedzą niezależnie od poziomu języka obcego. Świadomość, iż radzą sobie z trudnymi zagadnieniami w języku obcym, daje im poczucie satysfakcji z powodu przyrostu wiedzy i motywuje do dalszej nauki. Wprowadzanie nowych treści przez słuchanie i czytanie zostało niejednokrotnie zastąpione oglądaniem filmów, których fabuła może być doskonałym uzupełnieniem zajęć programowych. Poszukiwanie atrakcyjnych dostosowanych do potrzeb materiałów w języku obcym wymaga od nauczyciela i uczących się umiejętności wyszukiwania materiałów internetowych wysokiej jakości. Jest to jedna z kompetencji kluczowych określonych w *Europejskich ramach odniesienia* (4. Kompetencje cyfrowe), która zmusza nauczyciela i ucznia do biegłego posługiwania się narzędziami informatycznymi.

3.7.2. CALL

... w dniu dzisiejszym/w dzisiejszej dobie języki i treści specjalistyczne łączą się/wiążą się i przenikają jak nigdy dotąd. To jest charakterystyczna cecha i jednocześnie efekt kroczącej /postępującej internacjonalizacji i globalizacji naszego społeczeństwa. W szczególny sposób przyczynia się do tego od dłuższego czasu rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dotychczas nie można było tak łatwo i szybko udać się

„za granicę”, przenieść się do różnych krajów, by niejako zanurzyć się „live” w tamtejszych warunkach i wydarzeniach i posłużyć się aktywnie i komunikatywnie językiem charakterystycznym dla okolicy.

(Hataja i Wicke, 2015, s. 7)

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe CLIL jest ściśle związane z korzystaniem z internetowych portali umożliwiających pozyskiwanie materiałów nauczania z zakresu każdej dziedziny. Dobrze przygotowani absolwenci pod względem merytorycznym i językowym są w stanie rozwiązywać skomplikowane maxi-zadania i wdrażać innowacyjne rozwiązania społeczno-gospodarcze w przemyśle. Kształcenie specjalistów wymaga wiedzy także od nauczających. Nauczyciele akademicy, chcąc dorównać europejskim trendom kształcenia, wprowadzają stopniowo nowe technologie informacyjne do praktyki dydaktycznej. Sam Internet właściwie wykorzystywany stanowi skarbnicę aktualnej wiedzy, z której nauczyciele akademicy i studenci mogą czerpać, przygotowując się do zajęć w szkołach wyższych.

Narzędzia informatyczne odgrywają ważną rolę w dydaktyce języków obcych. Ukierunkowanie procesu kształcenia na analizę potrzeb uczących się, adaptację i tworzenie materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb, także do specyficznych potrzeb docelowych odbiorców zachęcały nauczycieli od dawna do korzystania z technologii informacyjnych, z nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo (Computer Assisted Language Learning – CALL). Integracja kompetencji w zakresie wielojęzyczności z kompetencjami cyfrowymi określonymi w zaleceniach Rady z dnia 22 maja 2018 roku jest jednym z motorów wyznaczników edukacji XXI wieku. Wzmianki zachodzące w nauczaniu języków obcych wspomaganym komputerowo sięgają lat 60. ubiegłego stulecia i związane były z zaprojektowanym przez University of Illinois systemem instrukcji wspomaganym komputerowo PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations).

Nowe technologie informacyjne zwiększyły dostęp szerszej grupie odbiorców do narzędzi informatycznych, która zaczęła wykorzystywać coraz częściej komputery osobiste (*personal computer*) do nauczania języków. W wyniku rewolucji informacyjnej Mark Warschauer i Deborah Healey wyodrębnili trzy fazy nauczania wspomaganego technologiami komunikacyjnymi: behawioralną (*behavioristic*), komunikacyjną (*communicative*), integracyjną (*integrative*) (Warschauer i Healey, 1998, s. 57–58; Lesiak-Bielawska, 2015 s. 4–5).

Pojawienie się pod koniec XX wieku i na początku XXI wieku multimedialnych łączących różne formy przekazu informacji, jak tekst, dźwięk, animacja, wideo i Internet pozwoliło wyłonić fazę integracyjną CALL. Zadania multimedialne tej fazy rozwijają różne umiejętności językowe. Użytkownik multimedialnych posiada kontrolę procesu swojego rozwoju językowego. Może nie tylko wykonywać

ćwiczenia w tempie dostosowanym do własnych potrzeb, lecz także powracać do niektórych zadań, realizując je wolniej lub szybciej. Za pomocą hiperłączy uczący się otrzymują dostęp do zestawów ćwiczeń, objaśnień gramatycznych, wykazu słownictwa i informacji na temat strategii uczenia się (Gębał, 2019, s. 305). Według Doroty Czerskiej-Andrzejewskiej (2019, s. 305) technologia multimedialna w sposób ograniczony wspiera integracyjny charakter CALL, ponieważ łączy jedynie niektóre umiejętności językowe, np. słuchania i czytania. Dopiero komunikacja elektroniczna i Internet obejmują wszystkie aspekty uczenia się języka obcego i nadają fазie integracyjnej nowy wymiar pedagogiczny i dydaktyczny.

Rzówój technologii informacyjnych umożliwia komunikację asynchroniczną (inny czas, inne miejsce) i komunikację synchroniczną (ten sam czas, inne miejsce). Uczestnicy komunikacji asynchronicznej porozumiewają się za pośrednictwem poczty elektronicznej, blogów, forów dyskusyjnych, serwisów społecznościowych, takich jak Twitter czy Facebook. W przypadku komunikacji synchronicznej uczący się w realnym czasie korzystają z czatów, wideokonferencji, platform e-learningowych (Lesiak-Bielawska, 2015 s. 5). Synchroniczna komunikacja umożliwia porozumiewanie się z ludźmi z całego świata w układzie jeden do jednego (*one – to – one*) i jeden do wielu (*one – to – many*). Do intensywnego korzystania z technologii informacyjnych w życiu codziennym i edukacji przyczyniły się zmiany gospodarcze i społeczne. Przejście na gospodarkę globalną oznaczało konieczność radzenia sobie z dużą ilością informacji i porozumiewania się w różnych językach i kulturach. Ten proces wpłynął także na przeobrażenia koncepcji CALL i położenie w dydaktyce języków obcych nacisku na używanie języka w autentycznych kontekstach społecznych (Warschauer i Healey, 1998, s. 57–58).

Umiejętne wykorzystanie komputera i Internetu przyczynia się, jak pisze Aleksandra Łyp-Bielecka, do sukcesu dydaktycznego, „którego owocem będzie stały wzrost kompetencji językowej i interkulturowej uczących się danego języka” (Łyp-Bielecka, 2012, s. 1). Wśród zalet komputera i Internetu wymienia:

- możliwość korzystania z różnorodnych programów multimedialnych, pozwalających na samodzielną, bezstresową, dopasowaną do indywidualnego tempa naukę oraz wielokrotne powtarzanie danego materiału,
- możliwość korzystania ze słowników multimedialnych, skracających znacznie czas poszukiwania danej jednostki leksykalnej i pozwalających na znacznie częstsze uaktualnienie ich treści niż to ma miejsce w przypadku słowników tradycyjnych,
- szybki dostęp do nieprzebranych zasobów informacji na niemal każdy temat,
- autentyczność i aktualność materiału,
- możliwość stworzenia własnej strony www i prezentowania na niej swych poglądów,

- sposobność do utrzymywania kontaktów i wymiany opinii za pomocą poczty elektronicznej, na listach dyskusyjnych i forach internetowych lub w trakcie komunikacji w czasie rzeczywistym (tzw. chat),
- możliwość doskonalenia kompetencji językowej i interkulturowej przez uczestnictwo w międzyszkolnych lub międzyklasowych projektach internetowych,
- okazja do rozwijania umiejętności posługiwania się językiem pisanym przy pomocy tzw. blogów.

Na konieczność pracy z komputerem i Internetem podczas lekcji języka obcego wskazuje Kazimierz Wenta, który twierdzi, iż wykorzystanie technik komputerowych i multimedialnych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych „pozwoi przygotować uczniów i studentów do samouctwa informacyjnego, jako jednej z dróg wiodących do sukcesu w uczeniu się języków obcych” (Wenta, 2003, s. 206). Jak podkreśla Elżbieta Gajek, używając komputera i Internetu, „uczeń [...] uzyskuje więcej samodzielności w pracy nad językiem” (Gajek, 2002, s. 10–11). Magdalena Sowa i Elżbieta Gajewska (2004, s. 260) wskazują na Internet jako doskonale źródło wiedzy o językach specjalistycznych. Stosowanie narzędzi informatycznych na uczelniach zreformowało sposób pozyskiwania aktualnych materiałów dydaktycznych. Internet stworzył środowisko zdobywania wiedzy, które w szkolnictwie wyższym jest wartością nieocenioną. W tradycyjnym modelu studenci uczący się języka mają kontakt z nauczycielem akademickim jedynie w trakcie zajęć, podczas których korzystają najczęściej z wybranego podręcznika. Nietrudno zauważyć, iż dynamiczny rozwój technologii informacyjnych powoduje szybkie „starzenie się wiedzy”, zwłaszcza akademickiej. Stosowanie przez kilka lat tego samego podręcznika zwłaszcza w przypadku nauczania języka specjalistycznego podważa autentyczność przekazu informacji, a także zawartych w nim rozwiązań. Treść konstruowanych zadań z czasem dezaktualizuje się, dlatego zbyt krótkowe trzymanie się podręcznika przez niektórych nauczycieli akademickich mija się z celem, jakim powinno być nauczanie języka dla potrzeb studentów. Do tworzenia własnych materiałów zachęcał Francis Debyser (1973, s. 63), który głosił „śmierć podręcznika”, odrzucając jego autorytet w nauczaniu języka obcego. Jego zdaniem należy podręczniki i metody nauczania uczynić bardziej autentycznymi, uwzględniać autentyczną rzeczywistość języka obcego, np. przez regularne posługiwanie się autentycznymi dokumentami. Co więcej, stosowanie tego samego podręcznika na jednym wydziale, na którym jest wiele kierunków studiów odznaczających się specyficznym słownictwem i treściami kształcenia, jest namiastką/substytutem profesjonalizmu. Chcąc przeciwdziałać tej sytuacji, niektórzy sięgają do komputera jako narzędzia stanowiącego bazę aktualnych specjalistycznych informacji, które w znaczący sposób uatrakcyjniają zajęcia. Technologie informacyjne pełnią

rolę nowoczesnej biblioteki z dodatkowymi materiałami dydaktycznymi. Lektorzy, wykładowcy języków obcych podają studentom adresy stron internetowych z testami i ćwiczeniami do rozwiązania. Również korzystają z Internetu w trakcie zajęć, udostępniając wywiady z dziedzin specjalistycznych, filmy, muzykę, które pobudzają studentów do aktywności i interakcji. Różne scenariusze uczenia się zapewniają także platformy e-learningowe. Są to oprogramowania umożliwiające elektroniczne zarządzanie procesem kształcenia. W komunikacji na platformie dominującą rolę odgrywa nadawca, tj. uczelnia i nauczyciel akademicki, który narzuca określone metody komunikacji oraz narzędzia. Studenci mają możliwość aktywnego uczestnictwa w zajęciach w procesie dydaktycznym, pracując na platformie, mogą współtworzyć treści zgodnie z przyjętymi procedurami. W kontekście aktywnego uczenia się technologie informacyjne wywołują reakcje u studentów, zachęcają do informacji zwrotnej, gwarantują nieograniczony dostęp do informacji. Nauka języka wspomagana komputerowo zwiększa aktywność i motywację uczącego się, zmniejsza dystans między lektorem a uczestnikami zajęć. Technologie informacyjne stwarzają nowe przyjazne środowisko uczenia się, w którym można wykorzystać potencjał uczących się, rozwijając u nich innowacyjne myślenie, kreatywność, zdolność samodzielnego działania. Świat cyfrowy jest dla wielu uczących się naturalnym środowiskiem, w którym komunikują się codzienne, wyszukują informacje i podejmują działania.

Kontakt z komputerem i Internetem spowodował nieodwracalne zmiany w edukacji akademickiej. Regułą stało się wykorzystanie sieci do wzajemnych kontaktów między nauczycielami akademickimi a studentami. Coraz rzadziej przeszkodą jest brak posiadania komputera i umiejętności informatycznych.

Nauczyciele akademicy częściej przełamują niechęć do korzystania z komputera, Internetu, platform edukacyjnych na zajęciach z języka obcego, tym bardziej że na wielu uczelniach nauczanie w trybie zdalnym stało się koniecznością. Zgodnie z zarządzeniami rektorów wielu nauczycieli akademickich stanęło przed wyzwaniem przygotowania procesu kształcenia i egzaminów w nowym dla nich środowisku, jakim jest platforma edukacyjna. Posługiwanie się nowoczesną technologią informacyjną i komunikacyjną jest zdaniem Renaty Czaplikowskiej (2009) wymogiem współczesnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych stał się narzędziem edukacji we wszystkich typach szkół. Zdaniem Gębała „wykorzystanie technik komputerowych i multimedialnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych uważane jest za ważny element dydaktyczny współczesnego procesu kształcenia językowego” (Gębał, 2019, s. 307). Rozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych oraz umiejętność korzystania z różnych rodzajów urządzeń,

oprogramowania i sieci jest we współczesnym kształceniu językowym warunkiem koniecznym wymagającym posiadania kompetencji informatycznych. Poprzez dotarcie do wszystkich uczących się w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu z ogromną bazą autentycznych materiałów techniki komputerowe i multimedialne mają swój znaczący udział w wspieraniu komunikacji różnojęzycznej i rozwoju kompetencji międzykulturowej. Nowe media zintensyfikowały kształcenie na odległość, zapoczątkowując erę e-edukacji. Pojawienie się podręcznych urządzeń mobilnych: telefonów, smartfonów, iPadów, iPodów, tabletów, laptopów, poszerzyło dotychczasową koncepcję CALL o nowy jej wymiar nazwany koncepcją MALL (Mobile Assisted Language Learning). Innowacje płynące z technologii mobilnych, urządzeń i aplikacji niezwykle pozytywnie wpłynęły na komunikację, zainteresowania czy czynności zawodowe, wprowadzając na stałe szereg nieodwracalnych zmian do codziennego życia.

3.7.3. MALL/MALU

Możliwość dostępu do Internetu niezależnie od miejsca i czasu za sprawą urządzeń mobilnych zmienia nasz sposób funkcjonowania. Wykorzystanie technologii mobilnych staje się zatem potrzebą chwili i jest odpowiedzią także m.in. na zwerbalizowane oczekiwania uczniów. Dlatego też należy przypuszczać, że włączenie własnych urządzeń uczniów w proces kształcenia wesprze i wzmocni ich motywację do nauki.

(Kuźmińska-Sołśnia, 2017, s. 118)

Nowe technologie jako narzędzie nauki zwiększyły możliwości uczących się we wszystkich dziedzinach życia, także w edukacji języków obcych. Korzystanie z urządzeń mobilnych w procesie kształcenia ułatwia pracę studentom, którzy angażują się emocjonalnie i zagłębiają w omawiane zagadnienia. Epoka mediów cyfrowych zmienia kulturę uczenia się, nauczania, przekazywania doświadczeń między uczącymi się. W nowym systemie uczenia się istotne są współpraca, refleksja, rozwój jednostki. Cyfrowe urządzenia mobilne zmieniły sposób działania studentów, którzy o każdej porze i w różnych miejscach mają dostęp do słowników online, materiałów prezentowanych na zajęciach czy wirtualnej grupy kursowej na platformie edukacyjnej. Podejście do nauki języków wspomagane poprzez użycie podręcznych urządzeń mobilnych (telefonów komórkowych, iPodów, tabletów, PDA, odtwarzaczy MP3, smartfonów) nazywa się Mobile Assisted Language Learning (MALL). Dorota Czerska-Andrzejewska uważa MALL za „idealne rozwiązanie dla studentów lub zapracowanych osób pragnących uczyć się języków obcych lub też rozwijać opanowane dotąd umiejętności” (Czerska-Andrzejewska, 2015, s. 64). Wielu studentów loguje się

z urządzeń mobilnych do systemów uniwersyteckich z miejsca pracy, by uczestniczyć w wykładzie, lub wykorzystuje przerwę w pracy do uczestniczenia w zajęciach nie tylko z języka obcego. Technologia MALL daje studentowi w okresie zdalnego nauczania możliwość pogodzenia zajęć na uczelni z podejmowaną pracą i zdobywanym doświadczeniem.

Łukasz Łysik i Piotr Machura wśród zalet, które zadecydowały o rozpowszechnieniu się technologii mobilnych, wymienili m.in.:

- przenośny charakter nowych urządzeń, niska waga oraz niewielkie rozmiary,
- osobisty charakter – każde urządzenie zazwyczaj przypisane jest do konkretnej osoby,
- prosta obsługa – ze względu na małe rozmiary bardzo dużo uwagi poświęcono stworzeniu przejrzystych, łatwych i szybkich w obsłudze aplikacji,
- niskie koszty – ze względu na szeroką dostępność na rynku urządzeń pod względem ceny oraz zwiększający się zasięg działania nie wykluczają nikogo,
- stałe podłączenie do sieci Internetu pozwala na dostęp do kluczowych informacji bez względu na miejsce i czas,
- konwergencja, czyli zastosowanie w jednym urządzeniu więcej przydatnych funkcji. Obecnie użycie smartfonu nie ogranicza się tylko do funkcji telefonu. Dzięki możliwości podłączenia zewnętrznych modułów za pomocą technologii bluetooth zwykły telefon może stać się projekтором, zestawem telekonferencyjnym itp.,
- multimedialny charakter – współczesne rozwiązania oddziałują na wiele zmysłów, przez co zwiększa się ich atrakcyjność w oczach użytkowników. Interaktywność tych samych urządzeń pozwala na błyskawiczne docieranie do poszukiwanych zasobów oraz ich ewentualną rezerwację czy kupno (Łysik i Machura, 2014, s. 20).

Mobile learning (*m-learning*) jest kolejnym etapem uczenia się z wykorzystaniem Internetu po e-learningu. Uczenie się języków przy pomocy urządzeń mobilnych stanowi dogodną alternatywę dla tradycyjnych zajęć. Mobilność umożliwia przemieszczanie się z urządzeniem w miejsce dogodne dla uczącego się i gwarantuje dostęp do materiałów dydaktycznych zamieszczanych na różnych obcojęzycznych stronach internetowych i portalach. Do najpopularniejszych funkcji smartfona, posiadającego cechy i funkcje zaawansowanego komputera oraz tabletu Dorota Czerska Andrzejewska (2015, s. 65) zalicza dostęp do Internetu, który umożliwia pobieranie aplikacji potrzebnych do wykonywania czynności związanych z korzystaniem z mediów społecznościowych, z rozrywką, z prowadzonym trybem życia, z życiem zawodowym czy studiami. Coraz więcej studentów korzysta z aplikacji służących do skutecznej nauki języków obcych. Tabela 15 zawiera tylko niektóre możliwości wykorzystania urządzeń mobilnych.

Tabela 15. Możliwości urządzeń mobilnych i ich ewolucje w latach 2005–2010

Interakcje społeczne	<ul style="list-style-type: none"> – użycie aplikacji mediów społecznościowych – bycie częścią społeczności blogującej, np. Twitter
Dostęp do Internetu mobilnego	<ul style="list-style-type: none"> – przeglądanie stron www – czytanie wiadomości
Użycie multimediów	<ul style="list-style-type: none"> – oglądanie filmów i programów telewizyjnych – słuchanie audiobooków, podcastów
Czynności związane z poszukiwaniem miejsca (<i>location-based</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – używanie GPS-u w celu poszukiwania miejsc – używanie innych usług i serwisów do odnalezienia miejsc
Zawartość tworzona przez użytkowników	<ul style="list-style-type: none"> – filmowanie wydarzeń w celu tworzenia materiałów i źródeł – tworzenie podcastów

Źródło: Kukulska-Hulme, 2010, za: Czerska-Andrzejewska, 2019, s. 59–60; za: Gębał, 2019, s. 308.

Oferta aplikacji, które można wykorzystać w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, jest różnorodna, dotyczy gotowych produktów i aplikacji wymagających adaptacji do potrzeb uczącego się. Według Małgorzaty Dziedzic do aplikacji wykorzystywanych jako narzędzia wspierające proces nauki języków obcych należą:

- gotowe podzielone na lekcje aplikacje do nauki języków obcych,
- fiszki i inne aplikacje do nauki słownictwa,
- aplikacje związane z literaturą, znanymi gazetami i czasopismami,
- aplikacje z ćwiczeniami z ortografii i gramatyki, najczęściej zawierające również teoretyczne wyjaśnienie danych zjawisk językowych,
- słowniki i tłumacze, encyklopedie,
- wiele aplikacji dla dzieci, które można zaadaptować do nauczania języka obcego na każdym poziomie językowym, np. bajki interaktywne, gry językowe,
- aplikacje rozrywkowe o walorach dydaktycznych – gry językowe, krzyżówki, testy i inne, wymagające osiągnięcia pewnego zasobu wiedzy z danej dziedziny,
- aplikacje służące do komunikacji (komunikatory, aplikacje portali społecznościowych, umożliwiające współpracę między uczniami oraz prace w grupach językowych (Dziedzic, 2015, s. 49)).

Aplikacje są tylko jednym z przykładów możliwości wykorzystania technologii mobilnych w edukacji językowej. Inne formy, jak chociażby blogi, podcasty, wiki, fora internetowe, czaty, portale społecznościowe, wirtualne zwiedzanie obiektów, słowniki i podręczniki w formie elektronicznej, serwisy chmurowe stanowią ogromny potencjał związany z uczeniem się przy pomocy urządzeń mobilnych. Charakterystyczne cechy tego potencjału, jak spontaniczność, nieoficjalność, indywidualność, wszechobecność sprzyjają samokształceniu, samodzielnemu uczeniu się. Uczący się sam podejmuje decyzje o podjęciu uczenia się i przejmuje odpowiedzialność za własny proces uczenia się (Czerska-Andrzejewska, 2019, s. 66). Jak słusznie zauważa Huw Jarvis (2013, s. 9), uczący się języków obcych coraz częściej używają urządzeń mobilnych do przekazania informacji w celach społecznych. Społeczne użycie technologii mobilnych utożsamia zdaniem Gębała koncepcje MALL z założeniami podejścia działaniowego do uczenia i nauczania języków obcych, według którego proces kształcenia dotyczy działań językowych podejmowanych w kontekście społecznym (Gębał, 2019, s. 308). Ta nowa koncepcja MALL określana mianem MALU (Mobile Assisted Language Use) daje uczącym się wiele sposobności do „zanurzenia się” w szereg niemal rzeczywistych sytuacji. Możliwość realizacji celu dydaktycznego, wykonywania zadań w zależności od potrzeb uczącego się zapewnia nowym rozwiązaniom technologicznym dalszy wzrost ich znaczenia zarówno w życiu codziennym, jak i w europejskiej edukacji językowej. Stosowanie urządzeń mobilnych w dydaktyce języków obcych jest zjawiskiem nieodwracalnym i wyznaczającym nowe trendy w akademickim kształceniu językowym. Sceptycy powinni tę nową europejską rzeczywistość zaakceptować.

3.8. Podsumowanie

Unia Europejska i Rada Europy starają się od wielu lat w swoich dokumentach wykreować ponadnarodowe standardy kształcenia językowego, zaczynając od dyskursu na temat kształcenia akademickiego, misji szkolnictwa wyższego w *Europejskim obszarze kształcenia językowego* poprzez wspieranie w swoich programach wielojęzyczności i różnojęzyczności w edukacji językowej, promowanie różnorodności kulturowej oraz wybranych koncepcji kształcenia. Wymienione priorytety działań wskazują kierunek przemian w szkolnictwie wyższym w nauczaniu języków obcych w Europie. Zadaniem opracowanych narzędzi: *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, *Europejskiego portfolio językowego*, *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków*, *Europejskich ram kwalifikacji*, jest ułatwienie implementacji europejskich standardów kształcenia językowego we współczesnej praktyce kształcenia językowego. Dokumenty te wpływają na proces ujednolicania akademickiego kształcenia językowego, ułatwiając

wdrażanie/stosowanie nowych rozwiązań w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych. Kształcenie dopasowane do wielojęzycznej rzeczywistości europejskiej wymaga zarówno praktycznych rozwiązań w postaci koncepcji kształcenia typu CLIL, jak i wykorzystania technologii informacyjnych CALL, MALL/MALU. Pojawienie się nowych narzędzi wraz z rozwojem technologii i ich wykorzystywania w życiu codziennym oraz w edukacji daje nauczycielowi akademickiemu nauczającemu języków specjalistycznych więcej możliwości realizacji celu dydaktycznego, niemniej jednak czyni jego pracę bardziej złożoną. Sukces lub porażka danej technologii i jej wykorzystanie w dydaktyce języków specjalistycznych zależy w dużym stopniu od przygotowania nauczyciela, a nie technologii (Bloch, 2013, s. 385–401). Wymagania stawiane pracownikom przez pracodawców zmuszają szkoły wyższe do coraz lepszego przygotowania absolwentów do wykonywanego zawodu w środowisku wielokulturowym. Wiąże się to z kształceniem przyszłych nauczycieli, konstruowaniem programów nauczania, określeniem celów kształcenia, wyborem odpowiednich treści, a także potrzebami lokalnymi.

Uzyskanie zbieżności i przejrzystości w europejskiej edukacji językowej, unowocześnienie procesu kształcenia pod względem programowym, podniesienie jakości kształcenia to niektóre przykłady dążeń w ramach *Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*. Sukces ich zależy w znacznym stopniu od wprowadzenia zmian organizacyjnych i prawnych w poszczególnych systemach krajowych, w tym także w Polsce, i od pozytywnego nastawienia pracowników szkolnictwa wyższego zarówno nauczycieli akademickich, jak i pracowników administracyjnych, od których zależy wdrażanie praktycznych koncepcji nauczania lub rozwiązań w administracji.

ROZDZIAŁ 4

AKADEMICKIE NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE W ŚWIELE EUROPEJSKICH STANDARDÓW KSZTAŁCENIA

... jako nauczyciele powinniśmy cechować się otwartym umysłem i wolą podejmowania nowych wyzwań.

(Gajewska-Skrzypczak i Stawicka, 2016, s. 53)

Mimo zainteresowania Unii Europejskiej i Rady Europy sferą edukacji państwa członkowskie mają swobodę w kształtowaniu polityki edukacyjnej. Próba ujednolicenia szkolnictwa wyższego proponowana w wyniku procesu bolońskiego wymagała konkretnych decyzji rządów krajowych, w tym także polityków polskich. Polskie szkolnictwo wyższe musiało zmierzyć się z dotychczasowymi przyzwyczajeniami, stopniowo przełamywać bariery mentalne, wyznaczać nowe standardy kształcenia, aby stać się konkurencyjnym w środowisku międzynarodowym. Powodzenie reform w uczelniach polskich wymaga także zmian nastawienia nauczycieli akademickich, których rola nie powinna ograniczać się tylko do krytyki, lecz do proponowania konstruktywnych rozwiązań w procesie reformowania.

Ważnym aspektem działalności polskich szkół wyższych są wspólne projekty i programy studiów realizowane przez kilka uczelni z różnych krajów. Pracownicy naukowi i studenci powinni mieć możliwość korzystania z doświadczeń ośrodków uniwersyteckich w krajach unijnych. Przedsięwzięciem pozytywnym jest zachęcanie kadry akademickiej i polskich studentów do mobilności w ramach programów unijnych. Fakt ten wymaga zarówno znajomości języków obcych, jak i akceptowania odrębności kulturowej. Z tego względu bardzo ważne wydaje się określenie celów akademickiego kształcenia językowego uwzględniającego potrzeby uczących się i nauczycieli akademickich.

4.1. Cele akademickiego kształcenia językowego w Polsce

Jest rzeczą oczywistą, że uczelnia ponosi odpowiedzialność za wykształcenie najwyższej klasy specjalistów, za przygotowanie do zawodu.

(Samsonowicz, 2008, s. 11)

Proces transformacji szkolnictwa wyższego przygotowujący uczelnie polskie zarówno do konkurencji, jak i współpracy nie jest możliwy bez uwzględnienia nauki języków obcych. Dynamiczne zmiany gospodarcze i społeczne mające wpływ na styl życia, edukację oraz funkcjonowanie w środowisku akademickim i zawodowym stworzyły nowe możliwości współpracy międzynarodowej, której warunkiem *sine qua non* jest biegła znajomość języków obcych. Sprawna komunikacja w międzynarodowym środowisku zawodowym wymaga coraz większej indywidualizacji potrzeb studentów uczących się języków obcych i zindywidualizowanego podejścia do procesu kształcenia językowego (Grabowska i Karolczuk, 2016, s. 118–123).

Edukacji językowej i dbałości o wysoką jakość kształcenia przypisuje się istotne znaczenie na wszystkich kierunkach studiów. W tym celu włączono do opisu kwalifikacji studenta znajomość języka obcego, podnosząc jego rangę w specyfice kształcenia akademickiego. Sprecyzowano stopień opanowania języka obcego, tj. osiągnięcie co najmniej poziomu B2 dla absolwentów studiów licencjackich, poziomu B2+ oraz znajomość terminologii specjalistycznej dla absolwentów studiów magisterskich i poziomu B2 dla studiów doktoranckich, czyli w stopniu umożliwiającym doktorantom uczestnictwo w międzynarodowym środowisku naukowym. Argumentem przemawiającym za poziomem B2 jest uwzględnienie kilkuletniej nauki w szkołach niższego szczebla, jak i chęci podjęcia pracy po studiach licencjackich, które mają przygotować do pracy zawodowej. W opisie znajomości języków obcych wymienia się umiejętność posługiwania językiem specjalistycznym, co podnosi stopień trudności jego opanowania na danym poziomie. Za wprowadzeniem zajęć z języka fachowego na uczelniach przemawiało szereg argumentów:

- studenci poznają zagadnienia związane ze studiowaną dyscypliną, poszerzając wiedzę,
- znajomość języka obcego specjalistycznego jest dodatkowym atutem na rynku pracy,
- synergia wiedzy specjalistycznej i językowej wpływa na zintegrowany rozwój,
- współdecydowanie o kształcie zajęć uczy studentów odpowiedzialności i autonomicznej postawy,
- lektorat z języka specjalistycznego wdraża do samodzielnej pracy, korzystania z obcojęzycznej literatury w pracy zawodowej, a także naukowej (Gajewska-Skrzypczak i Stawicka, 2016, s. 54–56).

Przygotowanie studentów do komunikacji specjalistycznej w języku obcym jest spójne z potrzebami społecznymi. Współpraca z otoczeniem gospodarczym zachęca szkoły wyższe do projektowania programów i tworzenia ofert dostosowanych do oczekiwań rynku pracy. Absolwenci szukający zatrudnienia w firmach otrzymują zadania do wykonania, które wymagają od nich znajomości języków specjalistycznych. Jak zauważają Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa, Joanna Kic-Drgas, „oznacza to konieczność odpowiedniego

przygotowania i wykształcenia kwalifikacji oczekiwanych przez pracodawcę na danym stanowisku, w danym sektorze czy branży” (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 12–13). Wyzwaniem dla uczelni jest „zapoznanie się nie tylko z potrzebami otoczenia i ich analiza, lecz również przy pomocy dostępnych metod badawczych i wdrożeniowych umożliwienie szerszego dostępu do wyników badań naukowych podmiotom funkcjonującym w otoczeniu gospodarczym i w miarę możliwości zastosowanie wyników badań w celu usprawnienia odpowiednich rozwiązań” (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 12–13). Nauczanie języka specjalistycznego może być skuteczne, jeśli proces kształcenia jest zaprojektowany przez specjalistów znających zasady nauczania dla celów i potrzeb zawodowych¹. Wobec rosnącego zainteresowania takimi kursami celem akademickiego kształcenia językowego jest badanie aktualnych i przewidywalnych potrzeb językowych nie tylko studentów, ale także nauczycieli akademickich.

Do określenia stopnia opanowania zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego wykorzystuje się dokument Rady Europy opisujący poziomy biegłości językowej – *Europejski system opisu kształcenia językowego*, chociaż odnosi się on do komunikacji specjalistycznej wstrzemięźliwie. Jedynie na wyższych poziomach B2, C1, C2 są odniesienia do ogólnych stwierdzeń do sfery zawodowej, czyli działań związanych z wykonywaniem zawodu. Wymóg zaawansowanej znajomości języka, uzyskania poziomu samodzielności językowej przez absolwentów zmienia postrzeganie roli języków obcych w kształceniu akademickim zarówno przez samych studentów, jak i władze uczelni. W odniesieniu do ESOKJ należy wyznaczyć kolejne cele akademickiej edukacji językowej.

Jednym z filarów kształcenia akademickiego jest promocja wielojęzyczności i różnojęzyczności. Szkolnictwo wyższe ma zapewnić studentom dostęp do edukacji wielojęzycznej. Uczelnie powinny udostępniać studentom bogatą ofertę językową zawierającą również języki rzadziej używane, rozwijać w uczących się umiejętności istotne z punktu widzenia efektywnego konkurowania na europejskim rynku pracy, nieustannie rozszerzać ofertę przedmiotów nauczanych w językach obcych, aż do uruchomienia dwujęzycznych kierunków studiów. Istotnym wydaje się fakt, iż żaden z języków obcych nie jest „narzucony” na uczelniach (uznany jako obowiązkowy). Pojawia się natomiast sformułowanie „język zalecany”. Jest to związane z dostępnością w tym języku literatury

¹ Gajewska i Sowa odróżniają język specjalistyczny dla potrzeb zawodowych i język specjalistyczny do celów zawodowych. Oba rodzaje kursów dają się zauważyć w środowisku akademickim. Na podstawie analizy aktualnych potrzeb uczących się związanych z bieżącą aktywnością zawodową można zorganizować naukę języka dla potrzeb zawodowych, które zostaną zaspokojone w trakcie nauki języka specjalistycznego (glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych). Natomiast glottodydaktyka do celów zawodowych dotyczy przewidywalnych potrzeb istotnych w późniejszej pracy i porządkowanych przyszłym planom zawodowym.

przedmiotu. Na większości polskich uczelni obowiązuje lektorat tylko z jednego języka. Warto jednak zauważyć, iż ta tendencja ulega zmianie i niektóre szkoły wyższe² wprowadziły do swoich programów dodatkowo na wybranych kierunkach drugi język. Dotychczas naukę dwóch języków zaleca się na filologiach, chociaż ich znajomość byłaby wskazana także w przypadku studiów ekonomicznych, prawniczych czy technicznych. Absolwenci tych studiów powinni biegle posługiwać się przynajmniej językami obcymi krajów sąsiadujących z Polską.

Pozytywnym skutkiem było wprowadzenie minimalnej ilości punktów 5 ECTS (Dz. U. z 2014 r., poz. 1198) za język obcy jako warunku osiągnięcia efektów kształcenia, które umożliwiają wpis studentowi na następny semestr. Usunięcie z kolei przepisu dotyczącego ilości punktów (Dz. U. z 2014 r., poz. 1370 ze zm.) zaowocowało w wielu uczelniach korzystną zmianą, jaką było zwiększenie liczby punktów za naukę języka obcego, co w konsekwencji podniosło prestiż edukacji językowej. Niektóre uczelnie dostrzegając szczególnie rolę języka obcego w kształceniu swoich absolwentów zwiększyło nie tylko liczbę punktów ECTS³, ale także liczbę godzin kształcenia⁴.

Ważnym celem akademickiego kształcenia językowego w Polsce jest wspieranie mobilności studentów i wykładowców na europejskim i krajowym rynku pracy. Znajomość różnych języków obcych ma nie tylko otworzyć studentom, absolwentom, pracownikom naukowych i dydaktycznym drogę do mobilności i kontynuacji wybranej ścieżki kariery, ale także ma przygotować ich do tej drogi. Według Kucharczyka (2013, s. 64) położenie nacisku na dobrą znajomość nowożytnych języków europejskich ułatwi komunikację pomiędzy mieszkańcami zjednoczonej Europy, dzięki czemu zwiększy się mobilność zarówno edukacyjna, jak i ekonomiczna obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej. Mobilność promują różnorodne programy będące częścią realizacji studiów I i II stopnia na innej uczelni krajowej lub za granicą, związane również ze zmianą kierunku studiów (m.in. *Erasmus+*, *Uczenie się przez całe życie*).

Realizacja części studiów lub staży za granicą umożliwi rozwijanie umiejętności międzykulturowych, które są jednym z istotnych celów kształcenia językowego. Uwrażliwienie na różnorodność kulturową i językową pozwoli wykształcić kompetencję międzykulturową, opartą na tolerancji i wzajemnym zrozumieniu. Kucharczyk uważa, iż „Kontakty z innymi ułatwią zrozumienie

² Obligatoryjna nauka dwóch języków obowiązuje m.in. na niektórych kierunkach Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Politechnice Wrocławskiej, Politechnice Warszawskiej, Politechnice Gdańskiej, Szkole Głównej Handlowej.

³ Studenci Uniwersytetu Łódzkiego otrzymują WPiA – 7 ECTS, Bankowość i Finanse Cyfrowe 4+4+3 = 11 ECTS, Uniwersytet Wrocławski – 12 ECTS na I stopniu studiów i 4 ECTS na II stopniu.

⁴ Uniwersytet Łódzki Bankowość i Finanse Cyfrowe 150 godz., Uniwersytet Jagielloński 120 godz. na studiach I stopnia + 60 lub 120 na II stopniu.

różnych kultur, a tym samym pozwolą wyeliminować uprzedzenia i różne przejawy dyskryminacji” (Kucharczyk, 2013, s. 64).

Co więcej, praktyczne posługiwanie się językiem obcym w kraju docelowym umożliwi uczącemu wymianę poglądów, informacji, wyrażenie własnej opinii oraz zrozumienie mentalności jego mieszkańców, co w konsekwencji zapewni skuteczną komunikację. Kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur, pokonywanie stereotypów i uprzedzeń to wyzwanie stawiane nauczaniu języków obcych w polskim szkolnictwie wyższym.

Transformacja ustrojowa zmieniła oczekiwania społeczne w stosunku do absolwentów studiów filologicznych. Wzrosło zapotrzebowanie na znawców języka obcego na poziomie profesjonalnym znających nie tylko język ogólny, ale także języki specjalistyczne. Zadaniem kształcenia na filologiach uniwersyteckich jest oprócz kształtowania kompetencji ogólnych i językowej komunikacyjnej kompetencji w zakresie języka ogólnego także kształcenie kompetencji specjalistycznej. Sambor Grucza (2013, s. 108–113) wymienia trzy podstawowe rodzaje kompetencji specjalistycznej: specjalistyczną kompetencję językową, specjalistyczną kompetencję interakcyjną (nazwaną dyskursywną) oraz specjalistyczną kompetencję (inter)kulturową. W literaturze przedmiotu w skład kompetencji zawodowych wchodzi zazwyczaj kompetencje w zakresie znajomości języka obcego, glottodydaktyki specjalistycznej i dziedziny zawodowej. Nie sposób nie przyznać racji wielu badaczom (Ferguson, 1997; Master, 1997; Jordan, 2000; Olwyn, 2012; Hall, 2013; Gajewska i Sowa, 2014), którzy uważają, iż nauczyciel języka specjalistycznego oprócz dobrej znajomości nauczanego języka obcego powinien posiadać umiejętności przygotowania i prowadzenia zajęć językowych, uwzględniając zasady/reguły dydaktyki języków specjalistycznych. Zestaw kompetencji uzupełnia chociażby minimalna znajomość dziedziny zawodowej i wiedza na temat funkcjonowania języka obcego w wybranym obszarze zawodowym (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 105). Obecność języków specjalistycznych w programach nauczania na różnych etapach kształcenia także w szkolnictwie wyższym zmusza do zastanowienia się nad sposobem przygotowania absolwentów filologii do profesjonalnego wykonywania zawodu i zweryfikowania standardów kształcenia.

Przygotowanie nauczycieli języków obcych do wykonywania zawodu powinno obejmować szeroki zakres kontekstów edukacyjnych od poziomu szkoły podstawowej do kształcenia akademickiego. Wśród zagadnień z przygotowania dydaktycznego istotne jest znalezienie miejsca dla treści właściwych dla glottodydaktyki specjalistycznej (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020, s. 135). Kierunki filologiczne powinny się zmierzyć z wyzwaniem współpracy z otoczeniem. Jean-Marc Mangiante i Chantal Parpette (2004, s. 6–7) podkreślają, iż kształcenie językowe przygotowujące do komunikacji w warunkach zawodowych jest efektywniejsze, jeśli uwzględnia oczekiwania odbiorcy. Uczący się

ma zazwyczaj ograniczony czas nauki, zatem musi skupić się na treściach ściśle określonych przez cele zawodowe.

Warunkiem współdziałania z otoczeniem społecznym jest opanowanie przez absolwentów szkół wyższych konkretnych umiejętności interpersonalnych, tj. nowych i pomocnych zachowań społecznych. Rozwijanie kompetencji społecznych w ramach procesu dydaktycznego wiąże się z trwałymi zmianami w myśleniu i zachowaniu studentów. Proces komunikacji w języku obcym ma zawsze wymiar społeczny i dotyczy relacji między ludźmi. Zgodnie z wymaganiami programowymi kształcenie na uczelni wymaga opisu efektów kształcenia w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Jak zauważa Henryk Samsonowicz (2008, s. 5), uczelnia ponosi odpowiedzialność za wychowanie i uczenie młodego pokolenia życia w społeczeństwie demokratycznym. Odpowiedzialność ta spoczywa na nauczycielach akademickich, którzy kształtując pozytywne postawy zachowania, stanowią wzorzec dla młodzieży studiującej. Wykładowcy akademicy poprzez stosowanie wybranych metod kształcenia mogą uczyć studentów oprócz pokonywania bariery komunikacyjnej także współpracy w grupie, występowania w różnych rolach, dzielenia się wiedzą, podziału zadań przeznaczonych do realizacji, przyczyniając się tym samym do nabywania kompetencji społecznych przez uczących się. Według Marzeny Chrost (2012, s. 277). stymulowanie kształtowania kompetencji społecznych polega przede wszystkim na rozpoznawaniu błędnych sposobów kontaktowania się, komunikowania z innymi ludźmi. Nauczyciel akademicki, pokazując studentom wzory etycznego zachowania stwarza warunki, w których mogą zastosować zdobytą wiedzę i umiejętności (Piwowarczyk, 2015, s. 15). Rozwijanie kompetencji społecznych w trakcie procesu kształcenia językowego gwarantuje absolwentom efektywną komunikację w różnych sytuacjach społecznych (Chrost, 2012, s. 30). Chociaż kompetencje społeczne są nieodzowne dla osiągnięcia wysokiego statusu zawodowego, to nie dają gwarancji stabilności zatrudnienia. Zmieniające się warunki pracy wymagają od pracowników ustawicznego rozwoju. Duża elastyczność kompetencyjna, umiejętność pełnienia funkcji menedżerskich i wykonawczych, otwartość na zmiany i innowacje to niektóre wymogi stawiane absolwentom szkół wyższych, którzy swój rozwój zawodowy nie wiążą już wyłącznie z jedną organizacją. W świetle powyższego celem akademickiego kształcenia językowego jest wdrożenie studentów do samokształcenia, poprzez stosowanie metod motywujących do samodzielnego rozwiązywania sytuacji problemowych, samokontroli i samooceny. Jak uważają Colin Rose i Malcolm J. Nicholl uczenie się jest procesem trwającym całe życie, przygodą, w której „każdy jej uczestnik musi nieustannie i analizować, i doskonalić swoje metody uczenia się i myślenia, by mieć pełną świadomość, jak te procesy przebiegają. (...) Nauka trwać musi nawet wówczas, gdy człowiek jest już na emeryturze. Nigdy nie wolno nam zaprzestać uczenia się ani stosowania w życiu tego, czego się nauczyliśmy” (Rose i Nicholl, 2003, s. 4).

Celem akademickiej edukacji językowej jest także zmotywowanie studentów do angażowania się w zdobywanie wiedzy, realizowanie własnej ścieżki kariery, co w konsekwencji prowadzi do współdecydowania o programie studiów i doborze treści programowych. Zapewni to z kolei realizowanie postulatów nowoczesnej glottodydaktyki, jakim jest m.in. nauczanie języka obcego dla potrzeb czy celów zawodowych (Piotrowski, 2011, s. 7–9).

Rozważania dotyczące akademickiej edukacji językowej podjęte w niniejszym rozdziale stanowią próbę wpisania założeń europejskiej polityki językowej w polski krajobraz/w polską rzeczywistość. Przeobrażenia, jakie dokonują się w ostatnich dekadach w szkolnictwie wyższym, zachęcają do zastanowienia się nad wprowadzanymi zmianami do kształcenia językowego. Warto podkreślić, iż postulowane cele edukacji językowej są przedmiotem debaty akademickiej. Dotychczas nie przeprowadzono żadnych badań w tym zakresie. Trudno jednak nie zauważyć, iż ze względu na międzynarodowy charakter działania wielu firm absolwenci szkół wyższych powinni umieć funkcjonować środowisku międzynarodowym, a to wymaga zmian w sposobie kształcenia językowego, które w praktyce edukacyjnej łączy kształcenie językowe ukierunkowane zawodowo z kształceniem zawodowym teoretycznym, uwrażliwieniem kulturowym czy rozwojem kompetencji społecznych. Realizacja celów edukacji językowej w odniesieniu do sugerowanych standardów europejskich wymaga odpowiedniej organizacji i dokumentów prawnych.

4.2. Organizacja akademickiego kształcenia językowego w Polsce

Zgodnie z zasadą autonomii uczelni za zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym odpowiadają przede wszystkim poszczególne uczelnie i fakt ten stanowi podstawę rzeczywistej odpowiedzialności systemu szkolnictwa w ramach krajowego systemu zapewnienia jakości kształcenia.

(Realizacja..., 2003, s. 3)

Stabilność organizacyjna i systemowa są podstawowymi wyznacznikami jakości systemu kształcenia. Głębokie reformy w systemie edukacyjnym lub dokonywane modyfikacje są kształtowane przez decydentów z mandatem politycznym, którzy swoimi decyzjami wpływają na kształcenie zinstytucjonalizowane obejmujące sformalizowaną praktykę dydaktyczną w szkolnictwie i na uczelniach wyższych (Gębał, 2019, s. 25–27). Założenia merytoryczne polskiej polityki językowej bezpośrednio odwołują się do koncepcji europejskiej polityki językowej. Konsekwencją podpisania *Deklaracji bolońskiej* i zobowiązań międzynarodowych była nowa ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 roku (Dz. U. z 2017 r.,

poz. 2183 ze zm.), która zapoczątkowała reformowanie szkolnictwa wyższego. Mając na uwadze wymagania rynku i standardy kształcenia dla zawodu nauczycielskiego, pojawił się zapis w/w ustawie uwzględniający w efektach kształcenia naukę języka obcego w wymiarze zajęć umożliwiającym uzyskanie zaawansowanej znajomości języka obcego (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365, art. 9, ust. 3, pkt e). W standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, warunków dla prowadzenia studiów międzykierunkowych wymienionych w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r.* (Dz. U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166 ze zm.) ujednolicono w zakresie nauczania języków obcych liczbę godzin języka na wszystkich kierunkach polskich uczelni, wyznaczając 120 godzin za obligatoryjną. Naukę języka obcego nie ujęto w ramowych treściach i efektach kształcenia dla poszczególnych kierunków, lecz pod hasłem „Inne wymagania”, razem z zajęciami wychowania fizycznego i technologiami informacyjnymi. Standardy kształcenia dla kierunków studiów określone w załącznikach 1–118 do wspomnianego rozporządzenia zawierały „Zalecenia”, w których preferowano znajomość języka angielskiego lub języka obcego z grupy języków europejskich w stopniu umożliwiającym aktywne uczestniczenie we współpracy międzynarodowej.

Rozpoczynając reformowanie szkolnictwa Polska, podobnie jak większość krajów europejskich zdecydowała się w ramach procesu bolońskiego na stworzenie ośmiopozomowego modelu *Krajowych ram kwalifikacji* (KRK) dostosowujących polski system kwalifikacji do wytycznych *Europejskich ram kwalifikacji*. Deskryptory *Europejskich ram kwalifikacji* stanowiły punkt wyjścia do opracowywania w wielu krajach w Europie własnych modeli *Krajowych ram kwalifikacji*, o czym wspomniano w rozdziale 3.6. str 111.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie *Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520) pozwoliło wyznaczyć poziomy 6–8 *Polskiej ramy kwalifikacji* odnoszące się do kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego i umożliwiło projektowanie programów dostosowanych do potrzeb rynkowych, a także pozwoliło określić efekty kształcenia dla absolwentów akademickiego kształcenia. Główni eksperci ds. ram kwalifikacji Jens Bjornavold i Mike Coles (2010) uważają, iż *Krajowe ramy kwalifikacji* dają możliwość poprawy systemu oświaty, wspierają reformowanie systemu edukacji narodowej i szkoleń, promują uczenie się przez całe życie, zwiększają przejrzystość i ułatwiają wszystkim użytkownikom ocenianie własnych i cudzych postępów w trakcie uczenia się.

Skupienie się na efektach, do których dąży uczący się, a nie na celach, które chce osiągnąć nauczyciel, jest punktem zwrotnym w edukacji – nową koncepcją w kształceniu akademickim czyniącą studenta współodpowiedzialnego za proces przyswajania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wprowadzenie języka obcego do opisu efektów kształcenia podnosi jego rangę w specyfice kształcenia akademickiego.

Aktualnie podstawę prawną dla organizacji edukacji językowej w Polsce stanowi *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Art. 67, ust. 1, pkt 1 tej ustawy stanowi, iż „Studia na określonym kierunku, poziomie i profilu są prowadzone na podstawie programu studiów, który określa efekty kształcenia, o których mowa w *Ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji...*” (Dz. U. z 2022 r., poz. 574 ze zm.).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r., poz. 63) precyzuje zakres kwalifikacji włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, *Polską ramę kwalifikacji*, zasady przypisywania poziomów *Polskiej ramy kwalifikacji* do kwalifikacji, zasady zapewnienia jakości walidacji i certyfikowania. W rozdz. 2, art. 5 w/w ustawy istnieje charakterystyka poziomów 6–8 II stopnia typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym. Dyplom ukończenia studiów I stopnia i uzyskanie tytułu licencjata odpowiada efektom kształcenia na poziomie 6, dyplom II stopnia lub dyplom ukończenia jednolitych studiów magisterskich potwierdza nadanie kwalifikacji na poziomie 7 *Polskiej ramy kwalifikacji*. Ostatni poziom 8 odpowiada kwalifikacjom przypisanym dyplomowi doktorskiemu (Dz. U. z 2020 r., poz. 226). Efekty uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6, 7 i 8 zawierają opis zakładanych efektów kształcenia w zakresie znajomości języka obcego. Tabela 16 zawiera akta prawne, które stanowią podstawę prawną akademickiego kształcenia językowego.

Tabela 16. Podstawa prawna ministerialnych aktów prawnych dla akademickiego kształcenia językowego

Data	Dokumenty wydane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2005–2020
1	2
27.07.2005	Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. określa standardy kształcenia dla niektórych kierunków. W art. 9 c, pkt 1c uwzględnia się w efektach kształcenia zawodu nauczyciela „poziom znajomości języka obcego” (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365). Akt prawny uchylony z dniem 1.10.2018 r.
12.07.2007	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 ze zm.). Akt prawny uchylony z dniem 20.06.2012 r.

Tab. 16 (cd.)

1	2
18.03.2011	Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz zmianie niektórych innych ustaw – wprowadza Krajowe ramy kwalifikacji, w tym opis efektów kształcenia jako zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nabytych w procesie kształcenia (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).
2.11.2011	Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych ram kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520). Akt prawny uchylony z dniem 1.10.2016 r.
11.07.2014	Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw określa m.in. liczbę punktów ECTS, którą student musi uzyskać w ramach zajęć z języka obcego, nie mniejszą niż 5 punktów ECTS. (Dz. U. z 2014 r., poz. 1198).
22.12.2015	Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r., poz. 64).
26.09.2016	Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów, w którym studia pierwszego, drugiego stopnia i jednolitych studiów magisterskich przypisane są kwalifikacjom Polskiej Ramy Kwalifikacji na poziomie 6, 7 i 8 w przypadku dyplomu doktorskiego (Dz. U. z 2016 r., poz. 1696) Akt prawny uchylony z dniem 1.10.2018 r.
2/0.07.2018	Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668 ze zm.).
27.09.2018	Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów. Rozporządzenie to uwzględnia efekty w zakresie znajomości języka obcego (Dz. U. z 2018 r., poz. 1861).
14.11.2018	Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r., poz. 2218).

Źródło: opracowanie własne.

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 roku w sprawie studiów w § 4.1. o treści: „Określone w programie studiów efekty uczenia się uwzględniają efekty w zakresie znajomości języka obcego” (Dz. U. z 2018 r. poz. 1861), nie wymienia się liczby godzin przeznaczonych na naukę języka obcego, co może skutkować różnym postrzeganiem roli języków przez poszczególne uczelnie.

Organizacja akademickiego kształcenia językowego zależy zarówno od działań polskich decydentów edukacyjnych, jak i polityki językowej wielokrotnie formułowanej także na szczeblu uczelni, która dzięki swojej autonomii określa priorytety, takie jak programy i metody kształcenia, status lektoratów w programie studiów, ofertę językową, jakość kształcenia, certyfikację i egzaminy. Rozwijanie, wzbogacanie i różnicowanie swojej oferty dydaktycznej oraz jej realizacja jest konsekwencją decyzji uczelnianych. Szkoły wyższe ponoszą odpowiedzialność za uwzględnienie w programach kształcenia aktualnych i przewidywanych potrzeb społecznych, sprostanie oczekiwaniom potencjalnych odbiorców, przygotowanie oferty kształcenia zindywidualizowanego zarówno w odniesieniu do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i poszczególnych jej elementów studiów, kursów. Oznacza to odejście od myślenia w kategoriach „jeden model dla wszystkich” (*one-size-fits-all*) i dopasowanie przez uczelnie swej oferty także językowej do indywidualnego odbiorcy – studenta (Kraśniewski, 2009, s. 217). Skuteczna realizacja procesu kształcenia językowego pociąga za sobą konieczność szerszego współdziałania z pracodawcami, stowarzyszeniami zawodowymi, władzami lokalnymi.

W celu wyznaczenia zasad planowania procesu kształcenia języków obcych w danej szkole wyższej niezbędne są oprócz dokumentów wydanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego także uchwały senatu, zarządzenia rektorów poszczególnych szkół wyższych, które stanowią podstawę prawną organizacji nauczania języków obcych w każdej uczelni. Zajęcia z języków obcych zwane lektoratami organizowane są przez akademickie centra językowe w szkołach wyższych, które przybierają określone nazwy: Jagiellońskie Centrum Językowe (Uniwersytet Jagielloński), Szkoła Języków Obcych (Uniwersytet Warszawski), Studium Językowe (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), Studium Języków Obcych (m.in. Politechnika Warszawska, Uniwersytet Łódzki), Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (Uniwersytet Wrocławski) czy Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków Obcych (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej). Oferta lektoratów, kursów językowych i koncepcja organizacji kształcenia językowego jest opracowywana oddzielnie na każdej uczelni i uwzględnia jej specyfikę: limit godzin przeznaczonych na naukę, język specjalistyczny właściwy dla danego kierunku studiów, stopień studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, studia doktoranckie, możliwości e-learningu oraz indywidualne potrzeby studenta (np. studentów z dysleksją lub studentów

niepełnosprawnych)⁵. Konieczność ujednolicenia systemu nauczania w ramach lektoratów w szkole wyższej przyczyniła się do powołania koordynatorów ds. współpracy z wydziałami, których celem jest koordynacja zadań na poszczególnych wydziałach, przestrzeganie przez lektorów, wykładowców języków obcych wymogów znowelizowanej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* i wewnętrznych regulacji uczelnianych.

Nauczanie języków obcych studentów ze szczególnym zwróceniem uwagi na język specjalistyczny właściwy dla danego kierunku i nieuniknioność wykazywania się znajomością języka co najmniej na poziomie B2 stwarza wymóg kontynuacji nauki języka obcego rozpoczętego przed okresem studiowania. Startowy poziom grupy lektoratowej nie powinien być niższy niż A2. W celu osiągnięcia efektów uczenia się student w zależności od uczelni dysponuje zróżnicowanym limitem godzin przewidzianych programem studiów obowiązującym na danym stopniu i kierunku studiów stacjonarnych czy niestacjonarnych. Usunięcie zapisu w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku* wyznaczającego 120 godzin nauki języka obcego (Dz. U. 2007 r. Nr 164, poz. 1166) za liczbę obowiązkową zaowocowało w większości wypadków pozytywnymi zmianami na uczelniach, które dzięki swej autonomii zwiększyły liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka obcego (zob. tabela 17).

Tabela 17. Wykaz godzin nauki języka obcego, punktów ECTS i ofert językowych na niektórych polskich uczelniach

Nazwa uczelni	Studia stacjonarne		Studia jedno-lite	Oferta językowa
	I stopień	II stopień		
1	2	3	4	5
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	135 5 ECTS	30 2 ECTS	165 7 ECTS	6 języków: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	120 4 ECTS	60–120 2 ECTS	180–240 6 ECTS	8 języków: angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, włoski, koreański ⁶ , rosyjski, nowogrecki

⁵ Studyjny System Zapewniania Jakości Kształcenia Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, <https://sjo.pwr.edu.pl/o-sjo/studyjny-system-zapewniania-jakosci-ksztalcenia> (12.03.2022).

⁶ Język koreański jest w ofercie komercyjnej dla studentów.

1	2	3	4	5
Uniwersytet Warszawski	240 8 ECTS	30 3 ECTS	240 8 ECTS	10 języków: angielski, duński, niderlandzki, niemiecki, norweski, francuski, hiszpański, włoski, szwedzki, rosyjski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	120 10 ECTS	60 4 ECTS	180 14 ECTS	7 języków: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, hiszpański, włoski, łaciński
Uniwersytet UMCS w Lublinie	120 8 ECTS	60 4 ECTS	150 10 ECTS	6 języków: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, włoski
Politechnika Wrocławska	120 5 ECTS	60 2 ECTS	180 7 ECTS	7 języków: angielski, niemiecki, rosyjski, francuski, hiszpański, japoński i polski dla obcokrajowców
Politechnika Warszawska	120 ⁷ – 180 4–6 ECTS	30 – nie ma obowiązku	180 6 ECTS	11 języków: angielski, chiński, francuski, hiszpański, japoński, niderlandzki, niemiecki, polski dla cudzoziemców, rosyjski, szwedzki, włoski
Uniwersytet Wrocławski	12 ECTS	4 ECTS	16 ECTS	7 języków: angielski, niemiecki, francuski, włoski, rosyjski, hiszpański, portugalski

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze stron internetowych i wywiadów z pracownikami (21.05.2021).

Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński podwoiły liczbę godzin na lektoriacie w porównaniu z okresem gwarantującym studentom 120 godzin nauki języka, podobnie zachowało się większość uczelni, która zwiększyła liczbę godzin nauki. Ponadto zamiast określonego pierwotnie minimum 5 ECTS w *Ustawie z dnia 11 lipca 2014 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie*

⁷ 120 godzin przeznaczone są dla studentów studiów anglojęzycznych, nie ma obowiązku nauki języka na II stopniu studiów stacjonarnych, punkty ECTS przyznają indywidualnie wydziały, chociaż tendencyjnie 30 godz. – odpowiadają 2 ECTS.

wyższym oraz niektórych innych ustaw, które student musiał uzyskać w ramach zajęć z języka obcego, wszystkie uczelnie zwiększyły liczbę punktów ECTS za zaliczenie lektoratu. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przyznaje 14 ECTS, Uniwersytet Wrocławski nawet 16 ECTS w trakcie I i II stopnia studiów. Bogatą ofertę językową dla swoich studentów posiadają Politechnika Warszawska i Uniwersytet Warszawski. Oprócz popularnych języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego, hiszpańskiego, proponują także inne języki. Na Uniwersytecie Warszawskim studenci mogą wybrać także język duński, niderlandzki, szwedzki, na Politechnice Warszawskiej – chiński, japoński. Uwagę przykuwa też język koreański na Uniwersytecie Jagiellońskim, chociaż umieszczony jest w ofercie komercyjnej. Nie sposób nie zauważyć, iż centra językowe polskich uczelni swoją ofertą lektoratów i kursów językowych wychodzą naprzeciw aktualnym potrzebom studentów zarówno pod względem wyboru języka, jak i poziomu.

Większość uczelni organizuje zajęcia od poziomu A2 do B2+, ale istnieje też teoretycznie możliwość zapisania się do grupy zaczynającej zajęcia od podstaw, tj. A1, lub kontynuującej naukę na poziomie C1⁸. W celu weryfikacji poziomu znajomości nowożytnego języka obcego studenci zobligowani są przed rozpoczęciem zajęć zazwyczaj do zrobienia testu, na podstawie którego są przydzielani do właściwych grup lektoratowych.

Za pozytywne zjawisko można uważać organizację zajęć z języka obcego dla studentów z niepełnosprawnością motoryczną (ruchową) lub sensoryczną (słuch, wzrok) oraz oferowanie lektoratów z języka angielskiego dla studentów z dysleksją⁹. Ponadto poprzez podejmowanie różnego rodzaju inicjatyw coraz częściej wspiera się zarówno rozwój językowy, jak i kompetencję międzykulturową uzdolnionych studentów. Studenci mogą korzystać z materiałów autorskich opracowanych przez nauczycieli akademickich zamieszczanych na stronach centrów organizujących uczelnianą naukę języka obcego. W ramach samodzielnej pracy i doskonalenia umiejętności mogą brać udział w turniejach językowych, ogólnopolskich olimpiadach języków obcych organizowanych także dla studentów wyższych uczelni technicznych. Studenci mają także szansę na uczestnictwo w projektach międzynarodowych realizowanych przez centra językowe oraz konferencjach zagranicznych współorganizowanych przez wydziały uczelni¹⁰.

Oprócz wsparcia udzielanego studentom z dysfunkcjami czy studentom szczególnie uzdolnionym uczelnie starają się wspierać studentów obcokrajowców. Chociaż przygotowaniem studentów zagranicznych do rozpoczęcia

⁸ Niekiedy kursy językowe na poziomie A1 czy C1 są tylko w ofercie komercyjnej.

⁹ Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

¹⁰ Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej.

studiów w Polsce zajmują się wyspecjalizowane ośrodki i centra języka polskiego jako obcego funkcjonujące w strukturach uczelni¹¹, to również coraz częściej uczelnie, reagując na lokalne potrzeby, organizują kursy języka polskiego jako obcego dla obcokrajowców, stwarzając im tym samym możliwość nawiązania bezpośrednich kontaktów z Polakami, przyczyniając się do ich szybszej integracji, lepszego poznania kultury polskiej i dobrej aklimatyzacji w Polsce¹². Z myślą o obywatelach z Ukrainy, którzy po wybuchu wojny w dniu 24.02.2022 roku, zdecydowali się opuścić swój kraj i przekroczyli polską granicę chroniąc się przed wojną, polskie uczelnie masowo zareagowały przygotowując szeroką ofertę edukacyjną kursów języka polskiego. Wstrząs wywołany działaniami wojennymi i bariera językowa wymagały wsparcia językowego dla uchodźców. Akademickie ośrodki i centra językowe, także centra języka polskiego dysponując potencjałem merytorycznym i organizacyjnym oraz infrastrukturą zaoferowały obywatelom z Ukrainy kursy języka polskiego o różnym stopniu zaawansowania zgodnie z lokalnymi potrzebami. Wielu kursantów podjęło studia na polskich uczelniach i powiększyło najliczniejszą grupę ukraińskich studentów. Warto zauważyć, iż liczba studentów zagranicznych w Polsce stale wzrasta¹³. Studenci zagraniczni, podejmując w Polsce studia, wymagają wsparcia w nauce języka polskiego, dlatego ważnym atutem szkoły wyższej jest umożliwienie im tej nauki także na wybranej przez nich uczelni. Oferowane w tym kontekście kursy z języka polskiego stawiają sobie za cel przygotowanie kursantów do funkcjonowania w realnych sytuacjach komunikacyjnych, ułatwiając tym samym realizację wybranej ścieżki kariery oraz funkcjonowanie na rynku pracy. W tym kontekście organizacja lektoratów z języków obcych nowożytnych i języka polskiego jako obcego nabiera nowego wymiaru, ponieważ w dużym stopniu zależy od stanowiska władz danej uczelni, które mają istotny wpływ na organizację kształcenia językowego w akademickich centrach językowych. Uczelnie przyjazne studentom mają możliwość sprostania oczekiwaniom wszystkich kandydatów podejmujących studia w Polsce, także zagranicznych.

¹¹ Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.

¹² Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców podlega Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, kursy języka polskiego jako obcego na Politechnice Warszawskiej.

¹³ W roku akademickim 2019/2020 studiowało 77,3 tys. osób z zagranicy, najwięcej studentów pochodziło z Ukrainy (38,5 tys. osób), Białorusi (8,2 tys.), Indii (3,3 tys.), Norwegii, Chin, Niemiec (po 1,4 tys.), <https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/ksztalcenie-obcokrajowcow-na-polskich-uczelniach> (20.03.2022).

4.3. Akademyckie nauczanie języka polskiego jako obcego

Fakt, że uczymy języka polskiego jako obcego, narzuca nam zupełnie inne ujęcie metodyczne procesu nauczania aniżeli to, jakie stosujemy do języka ojczystego, a które nazywałbyś tradycyjnym.

(Wieczorkiewicz, 1966, s. 250)

Nauczanie języka polskiego jako obcego jest domeną działalności ośrodków o charakterze akademickim, szkolnym i komercyjnym, które są rozproszone po całej Polsce i świecie. Na szczeblu akademickim przyswajanie polszczyzny jako języka nieojczystego realizowane jest w ramach lektoratów lub w przypadku polonistycznego kształcenia językowego za granicą w ramach studiów polonistycznych, zachodnioslawistycznych i sławistycznych. Lektoraty języka polskiego jako obcego odbywają się na kulturoznawczo zorientowanych studiach środkowoeuropejskich, na studiach dotyczących Europy Środkowo-Wschodniej oraz studiach polskich (Gębał, 2014, s. 23). Warto podkreślić, iż w roku akademickim 2018/2019 lektoraty z języka polskiego organizowano w 84 zagranicznych uniwersytetach i szkołach wyższych, m.in. w Rosji (w 12 uczelniach), Chinach (10), Francji (9), Ukrainie (6), Chorwacji (3), Mołdawii (3), Rumunii (3), Słowacji (3), Czechach (3), Gruzji (2), Indiach (2), Indonezji (2), Kazachstanie (2), Serbii (2), Bułgarii (2), Wielkiej Brytanii (2) i Maroku (2). W pozostałych ośrodkach w Armenii, Azerbejdżanie, Belgii, Białorusi, Estonii, Egipcie, Irlandii, Macedonii, Mongolii, Niemczech, Słowenii, Turcji, Portugalii, Brazylii, Węgrzech, Wietnamie nauczanie polszczyzny jako języka obcego prowadzone jest w jednej uczelni.

Za Miodunką pragniemy zwrócić uwagę na dwie zaobserwowane tendencje charakteryzujące nauczanie polszczyzny w uczelniach zagranicznych: pierwszą jest zamykanie i przekształcanie ośrodków studiów polskich, np. w studia europejskie, drugą jest tworzenie nowych centrów studiów polskich i polonistyk (Gębał i Miodunka, 2020, s. 87). Na uwagę zasługuje nowo otwarta w 2009 roku polonistyka na Uniwersytecie Federalnym Stanu Parana w Kurytybie, która jest jednocześnie pierwszą polonistyką w Ameryce Południowej. W tym miejscu należy wspomnieć także o utworzonych polonistykach w uczelniach chińskich w Pekinie, Kantonie, Shenyangu, Zhaoqingu, Szanghaju, Syczuanie, Xi'anie, Tianjinie, Changchun. Dane Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), która zajmuje się upowszechnianiem języka polskiego poza granicami kraju, nie uwzględniają wielu szkół wyższych m.in. w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii czy Niemczech, które albo nie zawarły umów o współpracy kulturalnej i naukowej z Polską, albo samodzielnie

zatrudniają lektorów języka polskiego. W USA koncentruje się największe środowisko Polonii liczące około 10 mln osób pochodzenia polskiego, z czego 600 tys. z nich używa języka polskiego na co dzień. W świetle powyższego można założyć, iż w związku z dużą zbiorowością polonijną istnieje zainteresowanie programami polskimi na uczelniach amerykańskich. W roku 2019/2020 w 18 uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych realizowano programy studiów polskich. Jedna trzecia z nich, tj. sześć uniwersytetów, znajduje się w Chicago, które jest „nie tylko największym polskim miastem poza Polską, ale także stolicą studiów polskich poza Polską” (Gębal i Miodunka, 2020, s. 88). Wspominając zagraniczne uczelnie realizujące polskie programy, należy wymienić polonistykę na najlepszym kanadyjskim uniwersytecie w Toronto. Polonistyka na Wydziale Języków i Literatur Słowiańskich kieruje swoją ofertę do młodych naukowców zainteresowanych prowadzeniem badań, umożliwia im korzystanie z bogatych zbiorów bibliotecznych, zachęca do uczestnictwa w imprezach kulturalnych promujących język polski i kulturę polską.

W porównaniu z wcześniejszymi latami zwiększa się systematycznie liczba ukraińskich szkół wyższych (państwowych i prywatnych), w których uczy się języka polskiego. Spośród 51 uczelni prowadzących nauczanie języka polskiego jako obcego w 6 istniały polonistyki (Levchuk, 2020, s. 88). Według informacji Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej pracuje w nich siedmiu lektorów z Polski, co potwierdza fakt, iż wiele uczelni ukraińskich zatrudnia lektorów języka polskiego we własnym zakresie.

Dokonując analizy dorobku akademickich ośrodków krzewiących język polski i kulturę na świecie, warto wymienić polonistykę Dalekiego Wschodu na Uniwersytecie Hankuk w Seulu (Hankuk University of Foreign Studies – HUFS – w Korei Południowej). Założenie w 1987 roku polonistyki i zorganizowanie w 1999 roku slawistyki było możliwe dzięki staraniom germanisty prof. Cheonga Byung Kwona i zainteresowaniom władz koreańskich, które widziały w demokratycznej Polsce po upadku PRL partnera handlowego. Absolwenci studiów polonistycznych w Korei pracują zwykle w przedsiębiorstwach utrzymujących kontakty z Polską.

Proces transformacji w Polsce i uczestnictwo w strukturach europejskich spowodowały w ostatnich latach wzrost zainteresowania polszczyzną w Niemczech. Temu procesowi nie przeszkodziły reorganizacja i likwidacja po roku 1989 niektórych slawistik. Obserwowany wzrost zainteresowania nauką języka polskiego wynika z zapotrzebowania na absolwentów z kwalifikacjami politologicznymi, historycznymi, prawniczymi, a nie jak dotychczas ze studiami slawistycznymi. Zmiana ta spowodowana jest reakcją zarówno na ewolucję europejskiego, jak i globalnego rynku pracy oraz na nową sytuację humanistyki w dobie przemian ekonomicznych. W warunkach europeizacji i globalizacji znajomość

języków „mniejszych” czy mniej znanych, a na pewno znajomość języka kraju sąsiedniego może decydować o przewadze, tj. priorytetach w zatrudnieniu na rynku pracy¹⁴.

Obok istniejących ośrodków polonistycznych w ramach tradycyjnej slawistyki, np. na Uniwersytecie Ruhry w Bochum, Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie czy Uniwersytecie Gutenberga w Moguncji, powstały nowe ośrodki studiów polonoznawczych. Międzynarodową atmosferę można poczuć na Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą, powiązanego instytucjonalnie z przynależącym do Uniwersytetu Adama Mickiewicza Collegium Polonicum w Słubicach, oraz Centrum Studiów Polonoznawczych im. Aleksandra Brücknera, które jest wspólnym przedsięwzięciem Uniwersytetu im. Marcina Lutra w Halle i Uniwersytetu im. Fryderyka Schillera w Jenie.

Oprócz instytutów slawistyki przekazujących wiedzę o języku studenci mają możliwość uczęszczania na kursy języka polskiego oferowane przez uniwersyteckie centra języków obcych, w których kładzie się nacisk na nauczanie komunikacji. Istotne znaczenie dla lektoratów języka polskiego ma współpraca z polskimi uniwersytetami. Znaczącym ośrodkiem akademickim w Niemczech kształcącym przyszłych nauczycieli języka polskiego, wspierającym badania naukowe oraz programy studiów jest Uniwersytet w Poczdamie. Absolwenci tej uczelni znajdują zatrudnienie w szkołach przygranicznych regionów Brandenburgii, Berlinie i licznych placówkach oferujących nauczanie polszczyzny zlokalizowanych na terenach przygranicznych koło Szczecina.

Według zestawienia z 2021 roku Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej zorganizowała w ramach programu *Lektorzy* nabór lektorów języka polskiego do 66 zagranicznych uczelni. Zadaniem delegowanych lektorów jest promocja języka polskiego za granicą, głównie w środowisku akademickim i wprowadzenie studentów-obcokrajowców w świat polskiej kultury, historii, sztuki i nauki.

W rzeczywistości krajowej kształcenie cudzoziemców realizują wyspecjalizowane centra oraz szkoły kultury polskiej i języka polskiego jako obcego zlokalizowane w jednostkach uniwersyteckich zajmujących się nauczaniem cudzoziemców polszczyzny lub przy polonistykach. W ofercie tych placówek są intensywne kursy języka polskiego i kultury polskiej organizowane także w okresie wakacyjnym, których celem jest poprawa znajomości języka polskiego oraz umożliwienie cudzoziemcom odbycia studiów wyższych w języku polskim. Ponadto te ośrodki akademickie umożliwiają nabycie uprawnień nauczyciela języka polskiego jako obcego, oferując studia II stopnia, specjalizacje glottodydaktyczne w ramach studiów polonistycznych czy specjalizacje w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, a także studiów

¹⁴ Zob. <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/50> (8.06.2021).

podyplomowych (Gębał, 2013, s. 189). Zajęcia organizowane są przez polonistyki uniwersyteckie (np. Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Uniwersytetu Opolskiego) czy uczelniane studia języka polskiego dla cudzoziemców przypominające organizacyjnie studia języków obcych (np. Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Gdańskiego, Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców Uniwersytetu Mikołaja Kopernika) (Gębał, 2014, s. 24–25).

Władysław Miodunka wyróżnia cztery etapy powstawania uniwersyteckich ośrodków kształcenia polonistycznego związanych z promocją nauczania polszczyzny. Autor proponuje:

- etap internacjonalizmu socjalistycznego (1955);
- etap „obowiązku naukowego” (1939–1939 i 1956–1970);
- etap „obowiązku narodowego” (1970–1980), złote lata języka i kultury polskiej na Zachodzie (1980–1989);
- etap promocji polszczyzny „pod znakiem wolnego rynku i biznesu” (od 1989 roku).

Chociaż kursy języka polskiego po raz pierwszy w Polsce zorganizowano w 1931 roku, to dopiero od końca lat 50. obserwuje się działania zmierzające do nauczania obcokrajowców polszczyzny w kraju. W pierwszym z wymienionych etapów skoncentrowano się na kształceniu studentów z krajów rozwijających zwanych krajami Trzeciego Świata. Pokłosiem tego okresu było powstanie w roku 1955 Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Pierwsze nazwy takich ośrodków były proste w budowie, ponieważ zawierały dwa elementy: przedmiot nauczania oraz jego adresatów, tj. język polski dla cudzoziemców. Wyrażenie to zostało zachowane w nazwach ośrodków uczelnianych do dziś (Miodunka, 2018, s. 175). W ramach drugiego etapu „obowiązku naukowego” powstał w roku 1956 Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „warszawskie „Polonicum”, które specjalizowało się w kształceniu slawistów i polonistów zagranicznych oraz ponosiło odpowiedzialność za współpracę z polonistami zagranicznymi (Miodunka, 1977, s. 18). Polonicum przygotowywało kandydatów na lektorów języka polskiego do wyjazdów zagranicznych. Etap „obowiązku narodowego” charakteryzował się powstawaniem ośrodków zajmujących się pierwotnie kształceniem młodzieży polonijnej z Zachodu. Z początkiem lat 70. XX wieku organizowano pierwsze szkoły letnie języka i kultury polskiej. W roku 1970 odbyły się po raz pierwszy

zajęcia na Uniwersytecie Jagiellońskim, nieco później na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i w roku 1974 na Uniwersytecie Wrocławskim. „Złote lata” języka i kultury polskiej zaowocowały wzrostem zainteresowania historią, kulturą kraju, który przechodził pod koniec lat 80. kryzys i w którym dokonywała się transformacja ustrojowa. Zmieniająca się sytuacja geopolityczna spowodowała potrzebę podjęcia działalności adresowanej do grupy młodzieży polskiej z krajów byłego ZSRR. Koordynowaniem tych działań zajęło się Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (obecnie Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców). Wielu cudzoziemców studiujących aktualnie w polskich szkołach wyższych pochodzi z Europy Wschodniej. W związku z tym kursy przygotowujące ich do podjęcia studiów na różnych kierunkach odbywają się współcześnie na większości polskich uczelni. Charakterystyczną cechą czwartego wymienionego przez Miodunkę etapu jest promocja polszczyzny „pod znakiem wolnego rynku i biznesu”. W ramach tego okresu powstały nowe ośrodki uniwersyteckiego kształcenia polonistycznego (np. na Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika). Oprócz uniwersyteckich ośrodków w kursach polszczyzny specjalizowało się około 30 szkół prywatnych. Zaproponowany przez Miodunkę podział z roku 1997 Gębał uzupełnia o jeszcze jeden etap nazwany etapem europeizacji nauczania języka polskiego jako obcego (Gębał, 2014, s. 26), który związany był z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Od roku 2004 zauważa się dynamiczny rozwój nowych centrów glottodydaktyki polonistycznej oferujących zajęcia studentom uczestniczącym w programie *Erasmus*. W tym czasie podjęły swoją działalność ośrodki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie Opolskim, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Na uwagę zasługuje fakt, iż ofertę akademickich placówek uniwersyteckich uzupełniają uczelnie techniczne (m.in. Politechnika Warszawska, Politechnika Wrocławska, Politechnika Krakowska) oraz wyższe szkoły zawodowe (m.in. Akademia Kaliska im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie), które organizują lektoraty języka polskiego jako obcego prowadzone przez lektorów współpracujących ze Studium Języków Obcych. Upowszechnianie języka polskiego poza granicami kraju i związany z nią wzrost zainteresowania nauką języka polskiego spowodowany był wprowadzeniem w czerwcu 2004 roku certyfikacji języka polskiego jako obcego. Certyfikacja zdaniem Miodunki

stanowi jedną z najważniejszych, jeśli nie najważniejszą, innowację w nauczaniu polszczyzny cudzoziemców... Zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian

organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych (Miodunka, 2013, s. 22).

Możliwość urzędowego poświadczania kompetencji językowej stała się ważnym narzędziem promocji języka i kultury polskiej. Posiadanie certyfikatu jest zazwyczaj warunkiem niezbędnym dla rozpoczęcia studiów, otrzymania obywatelstwa czy zatrudnienia na wyższych stanowiskach. Mimo tego decydenci polityczni nie dostrzegali początkowo użyteczności certyfikatów jako elementu polskiej polityki językowej i narzędzia integracji obcokrajowców z Polakami. Dopiero nowelizacja przepisów prawnych z 2012 roku wymagająca urzędowego poświadczania znajomości języka od cudzoziemców ubiegających się o polskie obywatelstwo zmieniła nastawienie polityków do certyfikacji języka polskiego jako obcego. Według Miodunki certyfikacja przyniosła korzyści dla glottodydaktyki polonistycznej, ponieważ:

- wymusiła testowanie i nauczanie sprawności językowych;
- wymusiła przygotowanie nowych typów zadań do nauczania i testowania sprawności;
- wymusiła dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego;
- uświadomiła konieczność opracowania nowych programów nauczania;
- zachęciła do opracowania nowych (wersji) podręczników;
- przyczyniła się do integracji wszystkich środowisk polskich kształcących cudzoziemców w poszczególnych uczelniach (Miodunka, 2013, s. 22).

W świetle powyższego warto podkreślić, iż wprowadzenie certyfikacji opartej na standardach europejskich opublikowanych w tomie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* zmieniło nauczanie języka polskiego jako obcego w kraju i za granicą. Podejmowane działania w zakresie nauczania polszczyzny zaowocowały szybszym tempem rozwoju glottodydaktyki polonistycznej podążającej w ślad za trendami europejskimi w nauczaniu języków obcych. Specjalne miejsce w propagowaniu standardów europejskich w Polsce należy zdaniem Gębala i Miodunki przypisać monografii Iwony Janowskiej *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, w której autorka aktualizuje metodykę nauczania języków, przybliżając podejście zorientowane na działanie ułatwiające rozwijanie kontaktów przy użyciu języka. Ujednolicanie nauczania/uczenia się języków obcych w Europie i dostosowanie do współczesnych realiów umożliwia nie tylko czerpanie z dorobku naukowego i doświadczeń badaczy z różnych krajów, lecz także wspiera realizację potrzeb komunikacyjnych obywateli zjednoczonej Europy. W tym zakresie ważny jest także wkład Polski, aby Polacy, osoby pochodzenia polskiego, cudzoziemcy dzięki znajomości nauczania/uczenia się języka polskiego mogli wybrać własną ścieżkę kariery.

4.4. Autorski model akademickiego kształcenia językowego

Chodzi przede wszystkim o to, aby wdrożyć proces prawdziwego skupienia się na uczeniu się poprzez nadanie treści często jeszcze niejasnemu pojęciu potrzeb edukacyjnych. Obejmuje to przede wszystkim uwzględnienie specyfiki sytuacji uczenia się, a także różnorodności osób uczących się, zarówno ze względu na ich specyfikę społeczno-kulturową, jak i nawyki uczenia się oraz ich lingwistyczne zdolności językowe.

(Lehmann, 1990, s. 86)

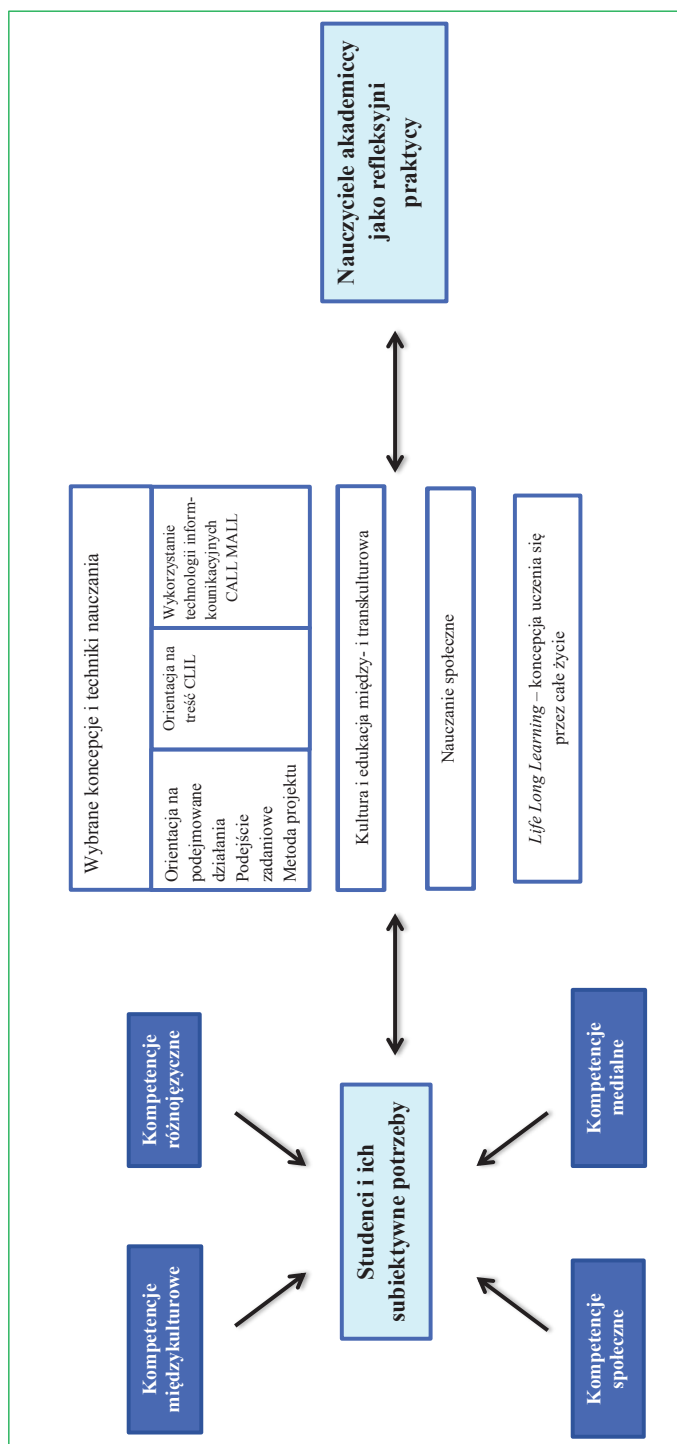
Student wraz z jego subiektywnymi potrzebami jest indywidualną jednostką dysponującą określonym potencjałem poznawczym, który można efektywnie wykorzystać dzięki współczesnym rozwiązaniom programowym, koncepcjom kształcenia i uczestnikom komunikacji wchodzącym w interakcje z uczącymi się języka. Takie założenie stanowi punkt wyjściowy do skonstruowania proponowanego autorskiego modelu akademickiego kształcenia językowego (schemat 4), uwzględniającego współczesne cele kształcenia językowego, które są coraz bardziej zorientowane na rozwój osobisty uczestników procesu dydaktycznego.

Wspomniany model składa się z dwóch głównych elementów, które wzajemnie na siebie oddziałują. Są to studenci z ich subiektywnymi potrzebami i nauczyciele akademicy w roli refleksyjnych praktyków potrafiących ocenić własny warsztat pracy oraz wykorzystywane w procesie kształcenia skuteczne metody nauczania. Obie grupy autorskiego modelu, będąc uczestnikami komunikacji, wywierają na siebie wpływ w procesie kształcenia językowego za pomocą czterech wyznaczników:

1. wybranych koncepcji i technik nauczania;
2. kultury i edukacji między- i transkulturowej;
3. nauczania społecznego;
4. koncepcji uczenia się przez całe życie.

W centrum opisywanego autorskiego modelu akademickiego kształcenia językowego znajdują się już wspomniani studenci i ich subiektywne potrzeby. W wyniku zaspokajania potrzeb studenci rozwijają swoje kompetencje: międzykulturowe, różnojęzyczne, społeczne i medialne, realizując tym samym główny cel akademickiego kształcenia językowego.

Schemat 4. Autorski model akademickiego kształcenia językowego



Źródło: opracowanie własne.

W tak proponowanym modelu kształcenia nauczyciele akademicy mają ważną rolę do odegrania w procesie pedagogiczno-dydaktycznym. Mając na uwadze studentów z ich potrzebami nauczyciel, może modyfikować materiały na zajęcia, tworzyć dodatkowe pomoce dydaktyczne dla zdolnych studentów, przeciętnych i studentów z dysfunkcjami. Poprzez właściwą pracę dydaktyczną nauczających można wspierać rozwój ich innych umiejętności i potencjału. Procesowi temu sprzyja także zindywidualizowana ocena postępów studentów oraz udzielanie im pozytywnej informacji zwrotnej, której celem jest motywowanie uczących do dalszej pracy/nauki. Nauczyciele akademicy powinni pamiętać o uczących się szczególnie zdolnych, charakteryzujących się według Andrzeja Sękowskiego i Małgorzaty Jurko:

- dużymi możliwościami zapamiętywania i przetwarzania informacji;
- dobrą podzielnością i koncentracją uwagi;
- dociekliwością, wnikliwością i ciekawością intelektualną oraz dostrzeganiem problemów;
- umiejętnością korzystania ze strategii abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia;
- wysokim poziomem inteligencji werbalnej, bogatym zasobem słownictwa;
- wytrwałością w dążeniu do celu;
- niezależnością i preferowaniem indywidualnego sposobu pracy (Sękowski i Jurko, 2010, s. 19–20).

Angażując grupę zdolnych studentów w realizację dodatkowych trudniejszych zadań można uatrakcyjnić zajęcia, zapobiec atmosferze znużenia i zachęcić uczących się do współpracy, stwarzając klimat sprzyjający rozwojowi zdolności w myśl opinii psychologa Jana Strelaua. Badacz podkreślał, że pojęcie zdolności wskazuje na maksymalne możliwości człowieka, czyli na górną granicę poziomu efektywności działania, którą może on osiągnąć, jeśli stworzy mu się optymalne warunki i zapewni odpowiedni trening (Uszyńska-Jarmoc, Kunat i Tarasiuk, 2014, s. 22–23). Ten sam autor odnosi się do pojęcia „talent”. Strelau utożsamia talent z wybitnymi zdolnościami ogólnymi i (lub) specjalnymi, urzeczywistniającymi się dzięki interakcji z innymi czynnikami (wewnętrznymi lub zewnętrznymi) w określonej działalności człowieka (Strelau, 1987, s. 232). Zważywszy na fakt, iż uczący się różnią się nie tylko posiadanymi zdolnościami, ale także ich poziomem, nauczyciel akademicki może wywrzeć swoją osobowością i działaniem duży wpływ na aktywizowanie i rozwój studenta.

Dzisiejszy proces nauczania i uczenia się oprócz studentów ze szczególnymi uzdolnieniami bierze pod uwagę studentów z różnego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które obejmują uczących się zarówno z trudnościami w nauce języków obcych wynikającymi z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, z zaburzeniami emocjonalnymi, jak i chorobami przewlekłymi. W zaproponowanym modelu akademickiego kształcenia językowego nauczyciele akademicy, rozpoczynając pracę z uczącymi się ze specjalnymi

potrzebami, powinni poznać dysfunkcje swoich studentów i określić ich rzeczywiste potrzeby, ponieważ wtedy mogą rekompensować deficyty uczących się. Nie sposób nie przytoczyć w tym miejscu podziału Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, która ze względu na trudności w procesie uczenia się języków wymienia:

- uczących się z obniżoną sprawnością sensoryczną (osoby niewidome, niedowidzące, głuche, niedosłyszające, z zaburzeniami wzroku i słuchu);
- uczących z obniżoną sprawnością intelektualną;
- uczących z obniżoną sprawnością komunikowania się (zaburzenia mowy, autyzm);
- uczących z obniżonym funkcjonowaniem społecznym (niedostosowanie społeczne, zaburzenia równowagi nerwowej);
- uczących z obniżoną sprawnością ruchową;
- uczących z obniżoną sprawnością psychofizyczną;
- uczących z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych (ADHD);
- uczących się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją rozwojową) (Zawadzka-Bartnik, 2010, s. 394).

Podział ten uzupełniają studenci z doświadczeniem migracyjnym, także reemigranci, tj. studenci, którzy przez pewien okres życia edukowali się za granicą, a po jakimś czasie wrócili do kraju. Pracując z grupami, w których uczą się studenci z różnymi dysfunkcjami, zadaniem nauczycieli akademickich jest prowadzenie działań włączających tych studentów do wspólnoty uczących się oraz kształtowanie więzi emocjonalnych z pozostałymi uczestnikami zajęć, aby w ten sposób zapobiec wyobcowaniu i wykluczeniu uczących się z dysfunkcjami (Zawadzka-Bartnik, 2010, s. 394). Edukacja akademicka powinna wspomagać różnorodność, prowadzić do uznania Inności rozumianej szerzej niż zazwyczaj, uwzględniać każdą odmiennosć, a także wyróżnianie się w stosunku do większości (Zawadzka-Bartnik, 2010, s. 10).

Lektorzy i wykładowcy języków obcych powinni przygotować szerszą ofertę edukacyjną zawierającą zadania zarówno dla studentów zdolnych, utalentowanych, średnich, jak i tych z różnymi dysfunkcjami, zindywidualizować wymagania w stosunku do wszystkich studentów, motywować ich do systematycznej pracy, wysiłku intelektualnego i do kierowania własnym rozwojem. Zadaniem nauczycieli akademickich – refleksyjnych praktyków jest odkrywanie potencjału edukacyjnego wszystkich swoich studentów. Jak zauważają Paris i Ayres, „refleksyjni nauczyciele stają się nauczycielami – autorytetami, którzy wiodą za sobą innych, tworząc wyzwania dla swych uczniów” (Paris i Ayres, 1997, s. 111). Z kolei według Jerome’a Brunera (2006, s. 72) zajęcia z refleksyjnym nauczycielem stanowi szansę na stawanie się refleksyjnym uczniem, który potrafi określić swoje potrzeby edukacji językowej.

W zaproponowanym modelu akademickiego kształcenia językowego oddziaływanie nauczycieli akademicki–student jest znaczące dla efektów kształcenia językowego, dlatego nauczający powinni przemyśleć stosowanie koncepcji

kształcenia i technik nauczania umożliwiających proces efektywnego uczenia się języków obcych oraz uwzględniających uwarunkowania osobowościowe sprzyjające rozwojowi jednostki.

Uwarunkowania osobowościowe uczących się (*savoir-être*) oraz umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*) są przedmiotem zainteresowania dydaktyki działaniowej wykorzystującej podejście zadaniowe i metodę projektów. Założenia dydaktyki działaniowej wspierają europejską różnorodność i różnokulturowość. Przygotowanie uczących się do działania w kontekście międzykulturowym, uwrażliwienie kulturowe, otwarcie na różnorodność powinny być celami kształcenia realizowanymi przez nauczających na uczelniach. Proponowane w ESOKJ cztery sfery życia: prywatna, publiczna, zawodowa i edukacyjna, wymaga od lektorów/wykładowców języka obcego przygotowania uczących zarówno do działań językowych w kontekście akademickim, jak i środowisku zawodowym. Wobec powyższego nauczyciele powinni starać się dopasować program zajęć z języka obcego do potrzeb studentów wynikających z kontekstu użycia języka na danym kierunku kształcenia i do oczekiwań rynku pracy. Wielu absolwentów szkół wyższych znajduje zatrudnienie w firmach wymagających znajomości języków obcych specjalistycznych. Oznacza to, iż nauczający powinni zastanowić się nad sposobem i programem kształcenia studentów, aby przygotować ich do udziału w komunikacji specjalistycznej. Komisja Europejska zachęca nauczycieli szkolnictwa wyższego do stosowania innowacyjnej metody CLIL (Content and Language Integrated Learning), czyli zintegrowanego nauczania przedmiotu oraz języka obcego. CLIL pozwala na równoczesne zgłębianie nowych treści przedmiotowych oraz przyswajanie specjalistycznej odmiany języka na lektoracie. Język nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem umożliwiającym konkretnemu użytkownikowi przyswajanie wiedzy przedmiotowej, nabywanie umiejętności jej praktycznego zastosowania.

W przytoczonym modelu akademickiego kształcenia językowego wśród wybranych koncepcji i technik kształcenia podkreśla się także potencjał technologii informacyjno-komunikacyjnych, które usprawniają szereg czynności w życiu współczesnego człowieka. Dostęp do potrzebnych danych za pomocą urządzeń medialnych stanowi dodatkową opcję dla tradycyjnych zajęć poprzez eliminację przeszkód, do których należą miejsce i czas. Możliwość przemieszczania się i korzystania z różnych portali oraz stron internetowych w znaczący sposób może wesprzeć proces nauczania/uczenia się języków obcych. Co więcej, ułatwia rozwijanie kompetencji językowych, kulturowych w szerokim kontekście społecznym ułatwiającym integrację uczących się z różnych stron świata. Warto zauważyć, iż dostęp do technologii mobilnych jest trendem globalnym. Powszechne wykorzystanie potencjału technologii mobilnych także przez studentów i nauczycieli akademickich nadaje nauczaniu/uczeniu się charakteru społecznego. Korzystanie z urządzeń mobilnych może nie tylko uatrakcyjnić proces tradycyjnego kształcenia językowego, lecz także w sytuacji ekstremalnej,

do której można zaliczyć warunki pandemiczne, stanowić alternatywę do zajęć stacjonarnych.

Wspieranie rozwoju uczących się charakteryzującego się otwarciem na świat jest związane z promowaniem wielojęzyczności i edukacją między- i transkulturową. Specyficzne trudności uczących się studentów mogą wynikać również z różnic kulturowych czy zmiany środowiska edukacyjnego. Wiedza dotycząca wymiaru kultur narodowych umożliwia poznanie standardów zachowań panujących w danym kraju, pozwoli planować rozmowy i odnieść sukces w negocjacjach międzynarodowych, pomoże emigrantom lepiej przystosować się do obowiązujących standardów w nowym kraju. Ponadto jest korzystna/niezbędna dla osób zamierzających studiować w obcej kulturze. Poznanie stylu nauczania, oczekiwań wobec studentów, właściwych relacji student-nauczyciel akademicki nie jest możliwe bez edukacji między- i transkulturowej.

Należy podkreślić fakt, iż proces komunikacji w języku obcym ma zawsze wymiar społeczny. Z tego względu w modelu uwzględnione jest nauczanie społeczne, ponieważ dotyczy relacji między ludźmi, ich porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego (Piwowarczyk, 2012, s. 12–21). Komunikowanie się z ludźmi z różnych krajów stanowi podstawę do interpretowania zdarzeń, zjawisk i procesów społecznych, które są przesłanką prospołecznego działania i angażowania się szerzej w sprawy społeczne i publiczne. Przyszli absolwenci powinni być przygotowani do aktywnego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym w wielokulturowym społeczeństwie. Dlatego ten postulat znalazł wyraz w opisywaniu efektów kształcenia przedstawianych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przy definiowaniu kompetencji społecznych specjaliści podkreślają m.in. aspekt tworzenia i rozwijania satysfakcjonujących relacji z innymi osobami (Smółka, 2018, s. 27–28), zadowalającego pełnienia ról społecznych (Matczak, 2001, s. 6–12) oraz efektywnej współpracy poprzez dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, a także zgłaszanie innowacyjnych pomysłów. Dzięki kompetencjom społecznym uczestnik życia społecznego radzi sobie w sytuacjach społecznych i buduje prawidłowe relacje z otoczeniem także w sytuacjach wymagających asertywności.

Uczestnicy komunikacji zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy, chcąc sprostać wyzwaniom współczesności, powinni rozwijać nieustannie swoje kompetencje. W proponowanym modelu nie sposób nie uwzględnić koncepcji uczenia się przez całe życie określanej jako *lifelong learning*. W komunikacie Komisji Wspólnot Europejskich *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (COM(2001) 678) zachęca się do wszelkiej, trwającej przez całe życie aktywności, mającej na celu rozwój wiedzy i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem. Szybkie tempo zmian gospodarczych i ekonomicznych nie tylko wymusiło realizację koncepcji uczenia się przez całe życie, ale stało się wymogiem dla właściwego funkcjonowania rynku pracy. Refleksyjność i analiza własnych działań są nieodzowne

w pracy nauczycieli akademickich na wszystkich etapach procesu dydaktycznego oraz stanowią podstawę profesjonalizacji. Profesjonalistę według Magdaleny Sowy „charakteryzuje dążenie do perfekcji, która może być osiągnięta poprzez świadomą refleksję nad sposobami własnego działania w konkretnych sytuacjach” (Sowa, 2011, s. 122). Wiktor Osiatyński na podstawie swoich doświadczeń pisze: „W amerykańskiej uczelni moim obowiązkiem wobec studenta jest znalezienie jednej rzeczy, którą on umie. I zbudowanie na niej drugiej, trzeciej rzeczy” (Osiatyński, za: Szaruga, 2009). Od istnienia studentów uzależnione jest istnienie uczelni. Traktowanie potrzeb studentów z szacunkiem, budowanie dobrych relacji z nimi na zasadach partnerstwa stworzy przyjemną atmosferę opartą na wzajemnym zaufaniu. Wówczas studenci nabywający lub doskonalący kompetencje różnojęzyczne, międzykulturowe, społeczne i medialne w kontaktach z nauczycielami akademickimi i innymi studentami z grupy powinni w sposób refleksyjny właściwie ocenić swoje potrzeby, możliwości ich skutecznej realizacji, aby w przyszłości w sposób efektywny osiągnąć w nauce specjalistycznych języków obcych wyznaczone cele.

4.5. Nauczanie języka prawa

Istnieje potrzeba opracowania materiałów do nauki specjalistycznego języka prawa, opartych na naukowych podstawach, uwzględniających wyniki współczesnych badań nad zjawiskami tekstowymi (tekstem, dyskursem).

(Madej, 2004, s. 82)

Wielu uczących się języka obcego stawia sobie za główny cel udział w komunikacji specjalistycznej, dlatego w procesie nauczania języka coraz większą uwagę zwraca się na funkcjonalność, rozumianą jako przygotowanie do określonego rodzaju komunikacji. Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej podkreśla się konieczność wymiany doświadczeń i informacji dotyczących obrotu prawnego, w tym także konieczność wdrożenia prawników do współpracy gospodarczej, handlowej czy naukowej. Przygotowanie absolwentów wydziałów prawa do wykonywania różnych zawodów prawniczych wiąże się z włączeniem do programu studiów nauki specjalistycznego języka obcego – języka prawa. Także oczekiwania studentów cudzoziemców studiujących w Polsce wymuszają modernizację programów nauczania dostosowanych do nowoczesnych rozwiązań komunikacyjnych, preferowanych przez Radę Europy i umożliwiających realizację studenckich potrzeb. Jak pokazują autorzy raportu Głównego Urzędu Statystycznego o szkolnictwie wyższym z 2019 roku, coraz więcej studentów obcokrajowców jest zainteresowanych studiami w Polsce. Najlicniejszą grupę w 2019 roku, liczącą ponad 24,2 tys. stanowili studenci zagraniczni

wybierający kierunki biznesowe, administrację i prawo. Warto wspomnieć, iż podjęcie studiów prawniczych w Polsce wymaga od kandydatów dobrej znajomości języka polskiego. Nie sposób nie przyznać racji Miodunce, który pisze, że programy nauczania języka polskiego jako obcego powinny odnosić się na wszystkich poziomach nauczania do standardów europejskich oraz zawierać nowe propozycje metodologiczne (np. podejście zadaniowe). Jednym ze standardów akademickiego kształcenia językowego w Europie jest idea międzykulturowości wszechobecna w dokumentach Rady Europy i UE. Zwłaszcza w kształceniu zawodów prawniczych niezwykle ważny jest rozwój kompetencji międzykulturowej studentów. Wiedza o kulturze kraju, w którym podejmuje się studia i kulturze własnej, zapoznanie się z różnicami między tymi kulturami pozwala na umiejętne zachowanie się w kontaktach z przedstawicielami innej kultury i jest warunkiem *sine qua non* dla ukończenia studiów prawniczych i wykonywania zawodu prawniczego, który wymaga od prawnika wykształcenia postawy otwartości oraz poszanowania inności. Wszystkie kursy języka polskiego jako obcego (JPJO), a zwłaszcza te dla przyszłych studentów prawa powinny przekazywać treści kulturowe związane z życiem codziennym, relacjami międzyludzkimi, gdyż uczą przyszłych absolwentów radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Każdy kurs nauczania polszczyzny przygotowujący cudzoziemców do studiów w Polsce powinien uwzględniać użycie języka obcego w kontekstach, w których obowiązują normy prawne będące efektem stosowania prawa w państwie. Samo rozpoczęcie studiów w Polsce, korzystanie z programów stypendialnych wiąże się z koniecznością rozumienia w pewnym zakresie stosowania przepisów prawnych. Fakt ten zachęca badaczy także do refleksji nad kursami języka polskiego jako obcego przygotowującymi cudzoziemców do specjalistycznej komunikacji prawnej. Warto zastanowić się, jakie treści, słownictwo, struktury gramatyczne są charakterystyczne dla kierunków na wydziałach prawa. Wejście Polski do Unii Europejskiej wymusza modernizację programów nauczania w celu sprostania oczekiwaniom studentów cudzoziemców. W naszym przypadku skłania do zainteresowania się językiem prawa.

Znaczący postęp naukowego zainteresowania komunikacją prawną należy sytuować w połowie XX wieku. Pionierskim osiągnięciem w badaniach było wyodrębnienie w roku 1948 przez Bronisława Wróblewskiego (1948, s. 51–136) języka prawnego i prawniczego. Językiem prawnym Wróblewski określił język ustawodawcy, w którym formułowane jest prawo, a więc język przepisów i norm prawnych, czyli konkretnych aktów prawnych: ustaw, rozporządzeń, zarządzeń, uchwał publikowanych w oficjalnych dziennikach publikacyjnych. Natomiast język prawniczy to język wypowiedzi dotyczących prawa, którego używają prawnicy w różnych rolach, wykonując swój zawód. O ile definicję dotyczącą języka prawnego uważa się za nadal aktualną, to język prawniczy doczekał się szerszych interpretacji w literaturze przedmiotu (zob. Zieliński, 1999, s. 50–74). Pojęciem nadrzędnym obejmującym język prawny i prawniczy jest język prawa

(Pieńkos, 1999, s. 14). Powyższy podział wydał się dla niektórych badaczy niewystarczający i zaczęli wprowadzać rozróżnienia szczegółowe. Sławomira Wronkowska (1973, s. 9) i Zygmunt Ziemiński (1974, s. 25–31) wyodrębniłi w języku prawnym język prawny przepisów i język prawny norm prawnych. Język prawniczy został podzielony przez Jana Woleńskiego (1967, s. 141–142), Kazimierza Opalka i Jerzego Wróblewskiego (1969, s. 39–77) na język nauki prawa i język praktyki prawniczej. Ponadto badacze zastanawiali się nad wypowiedziami dotyczącymi prawa nieformułowanymi przez prawników. Rozwiązaniem mogła być koncepcja języków okołoprawnych Macieja Zielińskiego. Zieliński w centrum komunikacji prawnej usytuował język prawny, tzn. język przepisów i norm prawnych, natomiast inne języki służące komunikacji związanej ze sferą prawną nazwał okołoprawnymi (Grzelak, 2010, s. 12). Języki okołoprawne są językami „w których różne podmioty formułują wypowiedzi o tekstach prawnych lub sprawach z nimi związanych” (Zieliński, 1999, s. 63). Grupa języków okołoprawnych jest zróżnicowana. Zieliński zalicza do nich wypowiedzi nawiązujące do prawa, formułowane przez różne podmioty stosujące prawo np. dyrektorów szkół, prezesów zarządów spółek, podmioty orzekające w postępowaniu administracyjnym, wójtów, wojewodów, ministrów (Zieliński, 2004, s. 15). Dalej wyróżnił język sądowy, w skład którego weszły wypowiedzi organów sądowych, zwłaszcza wyroki i strony biorące udział w postępowaniu sądowym używające języka okołosądowego. Analogicznie Zieliński zwrócił uwagę na język administracyjny, służący do formułowania wypowiedzi organów administracyjnych, a w ramach języka administracyjnego wyszczególnił język urzędowy obejmujący działalność instytucji państwowych i język urzędników.

Badania nad językiem prawa prowadzone były niezależnie od siebie zarówno w ramach teorii prawa, jak i językoznawstwa. Językoznawcy Halina Kurkowska i Stanisław Skorupka (1959, s. 261–270) zajmowali się badaniem stylu urzędowo-kancelaryjnego. Wiele uwagi urzędowej sferze komunikacji poświęcili także Antoni Furdal (1973, s. 34–36) i Aleksander Wilkoń (1979, s. 405–414), sytuując język kancelaryjny w odmianie oficjalnej języka. Z kolei Maria Wojtak (1993, s. 147–162) i Ewa Malinowska (1995, s. 431–448) zaprezentowały encyklopedyczne opisy stylu urzędowego. Wojtak zaliczyła styl urzędowy do sfery komunikacji, która związana jest z działalnością administracyjno-prawną. Wyodrębniła dwie odmiany stylu urzędowego: styl wypowiedzi kancelaryjnych i styl aktów prawnych, stąd styl urzędowo-kancelaryjny i styl prawno-urzędowy. Ewa Malinowska w monografii z 2001 roku *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka* dokonała klasyfikacji i opisu gatunków sfery administracyjno-prawnej oraz zaprezentowała wzorce decyzji administracyjnej, rozporządzenia, podania, umowy, listu motywacyjnego oraz życiorysu.

Niekwestionowany wkład w rozwój języka prawa miały pierwsze prace językoznawców i prawników Jeana Louisa Souriouxa i Pierre’a Lerata (1975):

Langage du droit, oraz artykuł *Le discours juridique; analyses et méthodes* opublikowany w „Langages”, i specjalny numer czasopisma „Meta”, który poświęcony był przekładowi prawniczemu. Badania francuskich językoznawców koncentrowały się na analizach opisowych w zakresie leksykografii, retoryki i dyskursu. W opublikowanej w 1990 roku pracy Gérarda Cornu *Linguistique juridique* autor zaproponował określenie badań językoznawczo-prawniczych terminem „lingwistyka prawa”. Inną nazwą we Francji na określenie dwóch dyscyplin: języka i prawa, było użycie terminu „juryslingwistyka” zapożyczonego z Kanaady. Do krajowej nauki wprowadził go Jerzy Pieńkos w 1999 roku, nazywając tak dyscyplinę łączącą wiedzę o prawie z wiedzą o języku. Według niego „juryslingwistyka, czyli lingwistyka prawa jest syntezą prawa i językoznawstwa...” (Pieńkos, 1999, s. 18).

W literaturze przedmiotu można zauważyć brak jednolitości koncepcji badawczych. W początkowym okresie kierunki rozwoju myśli skupiały się wokół prawoznawców i dopiero w latach 80. językoznawcy, zwłaszcza poloniści, zwrócili uwagę na koncepcję wspomnianego podziału Wróblewskiego na język prawny i prawniczy. Prace badawcze z lat 1935–1999 poświęcone były uchwyceniu istoty języka prawnego i prawniczego. Warto zauważyć, iż przedstawiciele prawoznawstwa i językoznawstwa stosowali odmienne metody badań charakterystyczne dla ich dziedzin. Dopiero na przełomie XX i XXI wieku rozwinęła się akademicka współpraca teoretyków prawa i językoznawców, która zapoczątkowała w różnych ośrodkach uniwersyteckich badania interdyscyplinarne nad językiem prawnym i prawniczym. Wszelkie rozważania odwoływały się do źródeł filozoficznych i w niewielkim zakresie do wiedzy językoznawczej. Joanna Grzelak (2010, s. 19–20) podkreśla w swojej pracy doktorskiej *Polski język prawa w perspektywie glottodydaktycznej*, że prawnicy piszący o języku używali przestarzałych koncepcji języka, nie dostrzegali przełomu komunikacyjnego, jaki dokonał się w lingwistyce kilkadziesiąt lat temu. Językoznawcy natomiast niepoprawnie posługiwali się terminologią prawniczą i nie uwzględniali zróżnicowania w komunikacji prawnej.

Za przełom w postrzeganiu polskiego języka prawa uznaje się zorganizowanie w dniach 20–21 października 2003 roku w Kamieniu Śląskim interdyscyplinarnej konferencji poświęconej językowi prawa, w której uczestniczyli językoznawcy i prawnicy. Owocem konferencji, zorganizowanej przez Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego i Komisję Języka Prawnego Rady Języka Polskiego, było wydanie tomu pokonferencyjnego *Język – prawo – społeczeństwo*. Nie poświęcono wówczas uwagi polskiemu językowi prawa w aspekcie glottodydaktycznym. Wszakże Eliza Madej skonstruowała autorski program dla przyszłych studentów kierunków prawniczych dotyczący dwóch poziomów określanych jako poziom średni niski nazwany *Prawo na co dzień* i średni wysoki II – *Prawo niejedno ma imię*, ale program ten powstał na podstawie dokumentu opracowanego przez Komisję Ekspertów MEN: *Język polski jako obcy*.

Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny pod red. Władysława Miodunki i ustaleń Komisji ds. Certyfikacji Znajomości JPJO. Program Madej był próbą modyfikacji programu nauczania języka ogólnego pod kątem tematyki prawa, a nie programem nauczania specjalistycznego języka prawa. Polscy glottodydaktycy prowadzący zajęcia na kursach przygotowawczych do studiów prawniczych widzieli potrzebę opracowania materiałów do nauczania specjalistycznego języka prawa, ponieważ kierunki prawno-administracyjne obok medycznych i ekonomicznych cieszyły się zawsze dużą popularnością. Co więcej, studenci zagraniczni w Polsce, którzy decydują się na studia prawnicze, studiują prawo w języku polskim i oczekują odpowiedniego przygotowania do komunikacji specjalistycznej.

Nauczanie specjalistycznego języka prawa jako obcego odbywa się na polskich uniwersytetach w ramach kształcenia językowego zorientowanego zawodowo. Celem organizowanych na wydziałach prawa przez Studium Języków Obcych lub centra językowe kursów ze specjalistycznego języka prawa jest wprowadzenie terminologii i sformułowań uwzględniających pojęcia i instytucje charakterystyczne dla kultury prawnej kraju nauczanego języka, także poznanie nowego systemu prawnego. Liczba godzin przeznaczonych na naukę specjalistycznego języka prawa w ramach zajęć lektoratowych różni się w zależności od uczelni, dlatego niezwykle istotne jest, aby przekazywane przez nauczycieli akademickich treści odpowiadały potrzebom przyszłych prawników. Zadaniem kursów organizowanych przez Studium Języka Polskiego kształcących polonistycznie cudzoziemców jest przygotowanie słuchaczy do podjęcia studiów na różnych uczelniach i wydziałach, także wydziałach prawa, oraz w dalszej perspektywie ułatwienie funkcjonowania w nauczonym systemie prawnym.

Należy wspomnieć, iż nauczanie języka obcego dla potrzeb specjalistycznych jest w programach studentów filologii. Język prawny i prawniczy jest proponowany w ramach specjalizacji tłumaczeniowych lub przygotowania absolwentów studiów filologicznych do komunikacji specjalistycznej pod różnymi nazwami, np:

- Tłumaczenia tekstów administracyjno-prawniczych (Uniwersytet Gdański – filologia germańska 2020/21)¹⁵;
- Teoria przekładu. Język francuski specjalistyczny: ekonomiczny, prawniczy (Uniwersytet Gdański 2020/21 – filologia romańska)¹⁶;
- Przekład języka administracyjno-prawniczego i UE (Uniwersytet Łódzki od 2012 r. – filologia włoska)¹⁷;

¹⁵ https://fil.ug.edu.pl/studenci_8/plany_i_komunikaty/filologia_germanska/plan_zajec (8.02.2021).

¹⁶ https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/institut_filologii_roman-skiej/biezacy_rok_akademicki/plan_studiow (8.02.2021).

¹⁷ <http://filolog.uni.lodz.pl/files/programy-studiow/wloska-stac-1st.pdf>

- Komunikacja językowa w biznesie i administracji (Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie – filologia angielska)¹⁸;
- Język prawniczy w komunikacji specjalistycznej (Uniwersytet Wrocławski – filologia germańska 2019/20)¹⁹;
- Język francuski prawa i stosunków międzynarodowych (Uniwersytet Łódzki – romanistyka)²⁰;
- Terminologie specjalistyczne 3: obszar prawa (Uniwersytet Łódzki – italanistyka 2020/21)²¹.

Obcowanie studentów filologicznych z językiem prawa stwarza im możliwość profesjonalnego przygotowania się do tłumaczeń dokumentów prawnych i komunikacji w języku prawniczym. Jak podkreślają Gajewska, Sowa i Kic-Drgas (2020), wszelka działalność przyszłych prawników i absolwentów studiów filologicznych wspierających merytorycznie osoby zatrudnione w zawodach prawniczych obciążona jest wysokim ryzykiem. Przygotowanie do wykonywania wielorakich zadań w zróżnicowanych kontekstach gałęzi prawa wiąże się z dużą odpowiedzialnością. Brak stosownego wykształcenia, wiedzy o danym systemie prawnym, nieznajomość reguł językowych może skutkować poważnymi konsekwencjami. Ze względu na dużą aktywność ludzką w obszarze prawa wydaje się zasadne, aby akademickiemu kształceniu w zakresie języka prawnego/prawniczego jako obcego poświęcić więcej uwagi w celu efektywnego przygotowania użytkowników – absolwentów wydziałów prawa, ale także wydziałów filologicznych do realizacji swoich potrzeb.

4.6. Podsumowanie

Profesjonalizacja procesu kształcenia w Europie jest konsekwencją przemian społeczno-gospodarczych i szybkiego rozwoju nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Promowanie w Unii Europejskiej gospodarki opartej na wiedzy wymusiło zmiany w polityce edukacyjnej i w badaniach naukowych w europejskim szkolnictwie wyższym. Polska jako sygnatariusz *Deklaracji bolońskiej* zobowiązała się wdrażać europejskie standardy kształcenia i zorganizować system szkolnictwa wyższego podkreślający istotną rolę uczelni w budowaniu nowoczesnej gospodarki. Implementacja europejskich standardów kształcenia do polskiego systemu szkolnictwa wyższego była możliwa

¹⁸ <https://wszechnicapolska.edu.pl/kandydaci/studia-I-stopnia-licencjat/filologia-angielska-anglistyka-od-podstaw-studia-warszawa-licencjat> (8.02.2021).

¹⁹ https://www.ifg.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/dydaktyka/progrS/na2021/stacjonarne_mag_201920-trans (8.02.2021).

²⁰ <https://informator.us.edu.pl/kierunki> (8.02.2021).

²¹ <http://www.italianistyka.uni.lodz.pl/studia/plany-zajec> (8.02.2021).

dzięki decyzjom politycznym i aktom prawnym wydanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego od 2005 roku. Proces ten zapoczątkował w Polsce realizację celów akademickiego kształcenia językowego zbieżnych z polityką językową w rozumieniu Unii Europejskiej i Rady Europy. Zmiany systemowego kształcenia umożliwiały uczelniom projektowanie kierunków dostosowanych do potrzeb rynkowych, także lokalnych. Pozytywnym zjawiskiem było zwiększenie godzin nauki języka obcego na wielu uczelniach i wprowadzenie do programów nauki języka obcego specjalistycznego. Członkostwo Polski w Unii spowodowało wzrost zainteresowania studentów językową ofertą edukacyjną, która obok języków popularnych proponowała języki obce mało znane. Uczestnictwo Polski w strukturach unijnych podniosło prestiż nauki języka polskiego w świecie. Centra językowe przygotowują kursy języka polskiego i kultury polskiej dla zagranicznych studentów. Wraz z wprowadzeniem państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego zmieniło się nauczanie polszczyzny. W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera zaproponowany autorski model akademickiego kształcenia językowego, który uwzględnia trendy europejskiego kształcenia językowego i koncentruje się na studentach oraz ich subiektywnych potrzebach. Profesjonalne przygotowanie studentów do wykonywania zawodu wiąże się ze znajomością terminologii specjalistycznej w języku obcym zwłaszcza na wydziałach ekonomicznych i wydziałach prawa. Prawodawstwo unijne, rozwój nowych gałęzi prawa i międzynarodowej współpracy wymagają poprawy jakości kształcenia studentów prawa szczególnie, ponieważ podczas rozwiązywania problemów stykają się z regulacjami prawnymi kilku państw. Znajomość języka obcego specjalistycznego umożliwia im poznanie innego systemu prawnego i wzbogaca ich warsztat pracy. Warto zastanowić się nad wymaganiami stawianymi kandydatom do wykonywania zawodów prawniczych w krajach Unii Europejskiej, także w Polsce.

ROZDZIAŁ 5

AKADEMICKIE NAUCZANIE POLSKIEGO I NIEMIECKIEGO JĘZYKA PRAWA DO CELÓW ZAWODOWYCH. BADANIA EMPIRYCZNE

Nie możemy dłużej czekać na jutro – musimy je sami stworzyć.

(Berger, za: King i Schneider, 1992, s. 139)

We wcześniejszej części pracy zostały nakreślone kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce w dobie globalizacji oraz postępującej informatyzacji. Dalsze rozważania teoretyczne dotyczyły misji szkół wyższych w budowaniu otwartego społeczeństwa, kształtowaniu postaw społecznych i profesjonalnym przygotowaniu absolwentów do potrzeb rynkowych. Zważywszy na fakt, iż budowanie gospodarki opartej na wiedzy wyznacza także trendy w edukacji akademickiej, uzupełnieniem naszych refleksji było skupienie się na pracach programowych i strategiach rozwoju europejskiej polityki językowej oraz przedstawieniu narzędzi ułatwiających implementację tych rozwiązań do współczesnej praktyki nauczania. Zdaniem Gajewskiej, Sowy i Kic-Drgas transformacja ustrojowa wywołała zmianę oczekiwań społecznych wobec absolwentów i oznacza „konieczność odpowiedniego przygotowania i wykształcenia kwalifikacji oczekiwanych przez pracodawcę na danym stanowisku, w danym sektorze czy branży” (Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2021, s. 12). Wiąże się z to ze wzmożonym zainteresowaniem komunikacją zawodową, zwłaszcza nauczaniem specjalistycznych języków obcych do celów zawodowych. W kontekście przemian zachodzących w Europie, umiędzynaradawiania uczelni istotną rolę wydaje się także odgrywać język prawa (język prawny i prawniczy). Obecne systemy kształcenia prawniczego funkcjonujące w państwach członkowskich Unii Europejskiej odróżniają się od siebie pod względem ilościowym oraz jakościowym. Różnią się liczbą kształconych studentów¹, oferowanymi profesjami prawniczymi, jakością kształcenia, przygotowaniem do życia zawodowego. Zróznicowane

¹ Podczas gdy na największym angielskim Wydziale Prawa w Birmingham studiuje ok. 600 studentów, to na Uniwersytecie w Barcelonie kształcą się ponad 3000 przyszłych prawników. Rekordową liczbą studiujących prawo, tj. 26 000 osób, może poszczycić się Uniwersytet Complutense w Madrycie.

są również w państwach Unii Europejskiej okresy studiów i aplikacji, programy edukacji, oceny uzyskiwane na dyplomach ukończenia studiów, a także zasady finansowania kształcenia przyszłych prawników ze środków publicznych, które powiązane są organizacyjnie ze stopniem przyznawanej systemowo autonomii uczelni. Współczesne akademickie trendy rozwojowe w Europie, zmierzające do harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego wymuszają dyskusje na temat przygotowania studentów prawa do przyszłej praktyki zawodowej. W świetle powyższego należy zastanowić się również nad kształtem edukacji językowej, ponieważ biegła znajomość języków obcych jest niezbędna w zawodach prawniczych i stanowi solidną podstawę warsztatu prawniczego, którą tworzy szeroko rozumiana wiedza z zakresu nauk prawnych i umiejętności zastosowania norm prawnych w praktyce. Położenie nacisku na znajomość przepisów i umiejętność rozwiązywania kazuśów nie wystarczy do pokonywania trudności w rozwiązywaniu problemów prawnych. Studenta – przyszłego prawnika należy nauczyć zdolności krytycznego myślenia, samodzielnej interpretacji, spójnej argumentacji, skutecznej negocjacji, dociekliwości w analizie stanu faktycznego, tj. cech, które czynią pracę w zawodach prawniczych efektywną i skuteczną. Nie bez znaczenia dla wykonywania zawodu ma doświadczenie zdobywane w trakcie studiów, jak i umiejętności interpersonalne. Nieustanny rozwój osobisty, poszerzanie swojej wiedzy teoretycznej i praktycznej są warunkiem niezbędnym cechującym prawnika dysponującego dobrym warsztatem.

5.1. Założenia metodologiczne glottodydaktycznego studium porównawczego

Specyfika dociekań komparatystycznych wymaga (...) przyjrzenia się dotychczas wykorzystywanym instrumentom badawczym z całkiem nowej perspektywy metodologicznej, zakładającej istnienie podstawy porównania, czyli tertium comparationis, służącego za miarę porównania dwu innych elementów. W naszych założeniach są nim ponadnarodowe europejskie standardy kształcenia językowego, uwzględniające w swych rozważaniach promocję wielojęzyczności i wielokulturowości.

(Gębał, 2014, s. 48)

Procesowi reformowania systemów edukacji językowej towarzyszy transfer myśli glottodydaktycznej. Glottodydaktyki europejska i polska podążają za zmieniającą się rzeczywistością kształcenia językowego, na którą wpływ mają propagowane przez Radę Europy idee różnojęzyczności i wielojęzyczności. Jak już pisaliśmy wcześniej, współczesna europejska koncepcja edukacji językowej sugeruje zdaniem Gębała postrzeganie szerokiego kontekstu uczenia się większej liczby języków, a nie traktowanie przyswajania każdego z nich jako oddzielnych

elementów, rozwijających się równolegle. Rozwijająca się pod koniec XX wieku w ramach glottodydaktyki europejskiej dydaktyka wielojęzyczności stała się załącznikiem glottodydaktyki porównawczej. Jako pierwsi merytoryczno-metodologiczną dyskusję na temat glottodydaktyki porównawczej nazwanej *didactique comparée des langues-cultures* podjęli francuscy badacze. Prekursorem rozważań na temat glottodydaktycznego nurtu komparatystycznego jest Christian Puren, który wyodrębnił sześć podejść badawczych w glottodydaktyce: komprehensywne, środowiskowe, pragmatyczne, kompleksowe, konstruktywistyczne i jakościowe. Pokazując ich wykorzystanie w działalności komparatystycznej, otworzył nową perspektywę badawczą nazwaną „siódmym podejściem – komparatystycznym – /'approche comparatiste. Jego koncepcja stała się załącznikiem wszelkiej refleksji nad ukonstytuowaniem się nowej subdyscypliny glottodydaktyki zwanej glottodydaktyką porównawczą zajmującą się badaniami porównawczymi. Założenia metodologiczne dla tej interdyscyplinarnej dziedziny badań na gruncie polskim wyznaczają glottodydaktyka ogólna oraz dyscypliny pokrewne, w tym językoznawstwo stosowane i pedagogika. Głównym zadaniem glottodydaktyki porównawczej jest „opisywanie, wyjaśnianie, rozwijanie, i rozpowszechnianie wiedzy o systemach kształcenia językowego oraz koncepcjach i rozwiązaniach dydaktyczno-metodycznych, uprawianych w ramach nauczania poszczególnych języków obcych” (Gębał, 2013, s. 95–96). Warunkiem istnienia glottodydaktyki porównawczej – tej kształtującej się dyscypliny są cele poznawcze, które wyznaczają kierunki działań badawczych. Są to;

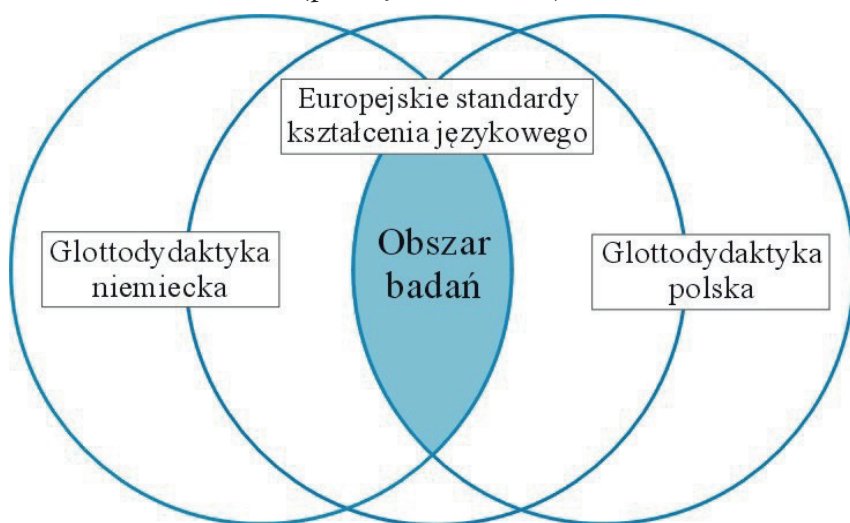
- opisywanie organizacji i realizacji kształcenia językowego w ramach poszczególnych języków obcych/drugich, w zakresie jednego bądź kilku systemów;
- badanie tendencji rozwojowych w zakresie poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych, a w oparciu o nie – także glottodydaktyki ogólnej, zarówno w ich wymiarach czystych, jak i stosowanych;
- wspieranie ponadnarodowych koncepcji kształcenia językowego, uwzględniających nowoczesne, otwarte na wielojęzyczność podejścia do nauczania języków obcych/drugich, wypracowanych przez glottodydaktyki szczegółowe;
- dokumentowanie zarówno europejskiej, jak i narodowych tradycji nauczania języków obcych, ułatwiające prowadzenie badań diachronicznych;
- działalność interwencyjna, czyli praktyczne wykorzystanie wypracowanych w innych systemach edukacyjnych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, w myśl zasady „korzystania z cudzych doświadczeń” (Gębał, 2013, s. 97–98).

Wprowadzenie do obszaru badawczego innych zagranicznych systemów edukacyjnych daje możliwość wypracowania odmiennego postrzegania przestrzeni badawczej. Czynnikiem sprzyjającym dokonywaniu konfrontacji całych systemów edukacyjnych jest zmieniająca się rzeczywistość podlegająca globalizacji i europeizacji kształcenia językowego. Dla Louisa Porchera „edukacja

porównawcza to sprawa dzisiejszej epoki. Z jednej strony kwestia konstrukcji Europy, [...] przede wszystkim kwestia globalizacji. Edukacja porównawcza to współczesna globalna komunikacja edukacyjna, korespondująca z dzisiejszą rzeczywistością (Porcher, za: Gębał, 2013, s. 69).

W rozważaniach na temat metodologii glottodydaktyki porównawczej pojawiło się pojęcie komparatywizmu glottodydaktycznego obejmującego swoim zasięgiem prowadzenie analiz porównawczych w wymiarze badawczym i dydaktycznym. Gębał wyróżnia w obrębie glottodydaktyki porównawczej dwa podejścia: komparatywizm wewnętrzny i zewnętrzny. Komparatywizm wewnętrzny dotyczy działalności komparatystycznej realizowanej w ramach jednej dydaktyki języków obcych w wymiarze krajowym w ramach jednego systemu, jak i międzynarodowym (międzysystemowym). Według Miodunka z takim podejściem mamy do czynienia, jeśli ktoś analizuje jakiś problem np. sposoby wprowadzania podejścia zadaniowego w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego w kraju z Europy Zachodniej (np. w Niemczech) i kraju słowiańskim (np. na Ukrainie) (Miodunka, 2014, s. 8). Natomiast komparatywizm zewnętrzny wiąże się z prowadzeniem studiów porównawczych na styku dwóch lub większej liczby języków zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym. Jak zauważa Miodunka, w przypadku glottodydaktyki polonistycznej o takiej sytuacji można mówić, gdy porównywano rozwiązania w zakresie nauczania języka polskiego ze stosowanymi w nauczaniu innych języków obcych np. niemieckiego, angielskiego, francuskiego (Miodunka, 2014, s. 8).

Schemat 5. Pole dociekań glottodydaktyki porównawczej pomiędzy glottodydaktykami szczegółowymi jako przykład komparatywizmu zewnętrznego (por. Gębał, 2013, s. 96)



Kreśląc założenia metodologiczne dla glottodydaktyki porównawczej należy wziąć pod uwagę dydaktykę wielojęzyczności i plurilingwalne podejście badawcze, którego pionierką na gruncie polskim jest Weronika Wilczyńska. Podejście plurilingwalne zakłada współpracę między poszczególnymi glottodydaktykami szczegółowymi, nadając im wymiaru komparatystycznego. Specyfiką dociekań komparatystycznych jest rozpatrywanie badanych instrumentów z zupełnie nowej perspektywy, która zakłada istnienie tej samej podstawy porównania tzw. *tertium comparationis*.

W myśl tej koncepcji przedmiotem naszych zainteresowań jest pole – obszar badań powstały w wyniku spotkania się glottodydaktyk szczegółowych: polskiej i niemieckiej na tle ponadnarodowych, europejskich standardów kształcenia językowego wypracowanych/ukształtowanych w wyniku polityki europejskiej uwzględniającej promocję wielojęzyczności i wielokulturowości, której rezultatem jest proces standaryzacji kształcenia językowego w Europie. Proces ten dokonuje się w odniesieniu do dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej oraz prac programowych standaryzujących kształcenie językowe, takie jak: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), *Europejskie portfolio językowe* (EPJ), *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (FREPA), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*. W opisywanym studium porównawczym ponadnarodowe standardy europejskiego kształcenia językowego stanowią podstawę porównania – *tertium comparationis* (Schemat 5). Wspólny punkt odniesienia pozwoli w sposób refleksyjny ukazać podobieństwa i różnice w zakresie rozwiązań stosowanych w obu systemach. Analizie porównawczej poddane zostaną organizacja i realizacja kształcenia językowego na wydziałach prawa w Polsce i Niemczech w kontekście języka polskiego i niemieckiego jako obcych.

Współczesna badawcza rzeczywistość glottodydaktyki, także glottodydaktyki specjalistycznej, podkreśla wagę dociekań umożliwiających zebranie konkretnych działaniowych potrzeb komunikacyjnych poszczególnych grup użytkowników (Gębał, 2016). Edukacyjne badania porównawcze są ważnym krokiem ku wypracowaniu nowego sposobu postrzegania modelu kształcenia i rozwoju nowych rozwiązań dydaktycznych także na europejskich wydziałach prawa, na które czekają studenci prawa, uczący się coraz większej liczby języków. Warunkiem niezbędnym dla uprawiania glottodydaktycznych badań porównawczych jest międzynarodowy przepływ idei, który umożliwi proces reformowania kształcenia językowego na wydziałach prawa. W tym kontekście istnieje potrzeba szukania nowych rozwiązań i spojrzenia na proces nauczania z perspektywy dociekań glottodydaktyki porównawczej i nie tylko języka ojczystego (Reimann, 2014, s. 9–38).

5.2. Zakres badań empirycznych

Znajomość prawodawstwa krajowego jest niewystarczająca, ponieważ problemy, z jakimi stykają się prawnicy, dotyczą regulacji prawnych niejednokrotnie kilku państw, a co za tym idzie – konieczne jest coraz częstsze sięganie do wzorów obcych (Biedroń, 2019, s. 113–129). Przedmiotem dociekań tej części pracy jest próba zebrania doświadczeń niemieckich i polskich w zakresie kształcenia językowego studentów prawa i skonfrontowanie ich z rozwiązaniami funkcjonującymi w obu systemach. Rozprawie towarzyszy projekt badawczy składający się z trzech cykli.

Pierwszy obejmuje analizę porównawczą założeń programowych, organizacji kształcenia językowego oraz rozwiązań dydaktyczno-metodycznych na wybranych niemieckich i polskich wydziałach prawa. Celem tej analizy jest holistyczne spojrzenie na programy kształcenia językowego w uniwersytetach w Polsce i w Niemczech, ukazanie podobieństw i różnic w nauczaniu studentów prawa języka obcego specjalistycznego. Warto podkreślić, iż zarówno organizacja kształcenia językowego, jak i koncepcje kształcenia na wydziałach prawa podlegają dynamicznym przeobrażeniom. Zmiany te wynikają ze sposobu wdrażania standardów europejskich i potrzeby dostosowania nauczania języków obcych do wymagań nowych zawodów prawniczych oraz wykonywania zawodu prawniczego w środowisku międzynarodowym. W świetle powyższego poznanie niemieckich rozwiązań dydaktycznych, zebranie nowych doświadczeń i porównanie ich z polskimi efektami kształcenia językowego studentów prawa wspiera refleksję nad profesjonalizacją kształcenia językowego.

Drugi cykl obejmuje badania ilościowe przeprowadzone wśród studentów studiujących prawo w Polsce, którzy wybrali na lektoriacie język niemiecki specjalistyczny oraz badania przeprowadzone w grupie studentów uczących się polskiego języka prawa jako obcego w Niemczech. Celem tej części jest poznanie subiektywnych potrzeb językowego kształcenia w zakresie niemieckiego i polskiego języka prawa jako obcych i przygotowania zawodowego tych studentów. Skonfrontowanie wyobrażeń studentów polskich i niemieckich na temat edukacji językowej na wydziałach prawa dostarczy cennych informacji o preferowanych formach pracy, oczekiwaniach studiujących prawo, korzyściach wynikających ze znajomości niemieckiego i polskiego języka prawa.

Na trzeci, jakościowy, ostatni cykl badawczy składają się wywiady przeprowadzone wśród nauczycieli akademickich uczących niemieckiego języka prawa w Polsce i wykładowców uczących polskiego języka prawa w Niemczech. Głównym celem tych badań jest poznanie praktyki nauczania polskiego i niemieckiego języka prawa pod kątem założeń programowych, treści kształcenia, materiałów wykorzystywanych na zajęciach lektoratowych, koncepcji kształcenia, ewaluacji. Ukazanie istniejących tendencji i zwyczajów w procesie

nauczania, a także zebranie innych doświadczeń daje możliwość przenoszenia rozwiązań dydaktyczno-metodycznych z systemów bardziej rozwiniętych do rozwijających się w myśl komparatywizmu glottodydaktycznego. Poznanie różnic i podobieństw w nauczaniu polskiego języka prawa w Niemczech i niemieckiego języka prawa w Polsce spowoduje refleksję dotyczącą kształcenia językowego w obu krajach na tle europejskich standardów. Zważywszy na fakt, iż rozwój myśli glottodydaktycznej w systemach europejskich i ewolucja koncepcji kształcenia są procesami dynamicznymi, ważne jest, aby wypracowane sprawdzone rozwiązania w jednym systemie po stosownej modyfikacji móc praktycznie wykorzystać w drugim systemie, kierując się zasadą korzystania z cudzych doświadczeń, zwłaszcza gdy dotyczy to krajów sąsiadujących reprezentujących kulturę europejską.

5.3. Hipotezy robocze i metodologia badań

Badania przeprowadzone przez autorkę umożliwiają sprawdzenie kilku hipotez roboczych, które wyznaczają kierunki dociekań i stanowią podstawę do zastanowienia się nad kształceniem językowym polskich i niemieckich studentów prawa. Sformułowane przez nas hipotezy brzmią następująco:

1. Organizacja kształcenia językowego na wydziałach prawa w Niemczech jest lepiej dostosowana do prawniczej praktyki zawodowej i potrzeb rynku niż w Polsce. Uniwersytety niemieckie wykazują większą elastyczność w reagowaniu na zmieniające się potrzeby nowych zawodów prawniczych i kształceniu do celów zawodowych.
2. Niemiecki system kształcenia wykazuje większą refleksyjność w poszukiwaniu koncepcji kształcenia dostosowanych do potrzeb zawodów prawniczych. Niemiecka edukacja językowa jest bardziej uwrażliwiona na szukanie nowych rozwiązań dydaktycznych, które umożliwią lepsze przygotowanie do wykonywania zawodu prawniczego, szczególnie w środowisku międzynarodowym.
3. Potrzeby językowego kształcenia w zakresie niemieckiego języka prawa w Polsce i polskiego języka prawa w Niemczech oraz oczekiwania związane z przygotowaniem zawodowym studentów prawa są podobne.
4. Sposób postrzegania praktycznej realizacji przygotowania studentów do wykonywania zawodu różni się w obu systemach.

Powyższe hipotezy stanowiły punkt wyjścia do stworzenia instrumentów badawczych i zaproponowania metod pozyskiwania danych.

W badaniach stosujemy różne metody pozyskiwania danych. Nasz projekt badawczy został zrealizowany na podstawie założeń metody triangulacji. Triangulację wykorzystuje się w badaniach społecznych, w celu weryfikacji danych pochodzących z różnych źródeł i umożliwienie tym samym spojrzenia

na analizowane problemy z wielu perspektyw, najczęściej trzech. Procedura konfrontująca różne punkty widzenia ma szczególne znaczenie, gdy zachodzi prawdopodobieństwo dużej rozpiętości indywidualnych ocen. Nie sposób nie przyznać racji Weronice Wilczyńskiej i Annie Michońskiej-Stadnik, które piszą: „Jeżeli analiza wszystkich (np. trzech) źródeł danych będzie dawała analogiczny obraz danego zjawiska czy sugerowała podobną jego interpretację, można będzie sądzić, że obserwacja wykonana została rzetelnie i nie jest wyłącznie subiektywnym wrażeniem” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010, s. 143). W naszym projekcie badawczym połączyliśmy badania jakościowe z ilościowymi. Zastosowana strategia zarówno na etapie zbierania danych, jak i ich analizy ograniczy według wspomnianych powyżej autorek ryzyko pochopnych interpretacji. Łączenie ilościowych metod badawczych z jakościowymi zdaniem Gębala (2013, s. 225) stanowi obecnie na polu badań społecznych jedyny skuteczny sposób zmniejszania obciążenia ewentualnymi błędami wynikającymi z ograniczeń i wad poszczególnych metodologii.

Badania ilościowe i jakościowe zostaną przeprowadzone w trzech grupach informatorów. Poszczególne fazy badań prezentujemy w tabeli 18.

Tabela 18. Cykle badań empirycznych (opracowanie własne)

Cykl	Sposób pozyskiwania danych	Efekty badań
1	2	3
1.	Analizy porównawcze programów kształcenia językowego na wybranych niemieckich i polskich wydziałach prawa	<ul style="list-style-type: none"> – dane na temat podstawy prawnej kształcenia językowego w Polsce i w Niemczech – zestawienie organizacji nauki języka obcego na wybranych uniwersytetach – ocena założeń programowych, treści i koncepcji kształcenia – porównanie akademickiej organizacji i koncepcji kształcenia w myśl założeń komparatywizmu glottodydaktycznego
2.	Ankiety przeprowadzone wśród studentów	<ul style="list-style-type: none"> – informacje na temat czynników decydujących o wyborze polskiego/niemieckiego języka prawa na lektoracie – przydatność oferowanych treści kształcenia i materiałów z perspektywy potrzeb studiujących – preferowane przez studentów formy pracy na zajęciach z języka obcego – ocena warsztatu nauczających

1	2	3
3.	Wywiady z nauczycielami polskiego i niemieckiego języka prawa	<ul style="list-style-type: none"> – porównanie organizacji kształcenia polskiego i niemieckiego języka prawa – zestawienie treści i koncepcji kształcenia polskiego i niemieckiego języka prawa – porównanie form pracy wykładowców polskiego i niemieckiego języka prawa oraz ewaluacji – wnioski końcowe (wnioski wynikające z porównania)

Porównanie programów kształcenia językowego na wybranych niemieckich i polskich wydziałach prawa w ramach badań empirycznych było możliwe dzięki danym pozyskanym na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium, Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem, Uniwersytecie w Hamburgu, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Wrocławskim. Uzyskane informacje w rozmowach z dziekanami wydziałów prawa, koordynatorami nauczania języków obcych na polskich i niemieckich wydziałach prawa, wykładowcami nauczającymi studentów prawa języków obcych pozwoliły zaobserwować przeobrażenia wynikające z potrzeby dostosowania nauczania języków obcych do wykonywania zawodu prawniczego w środowisku międzynarodowym. To badanie jakościowe trwało około roku, a zebrane dane dostarczyły wiedzy, w jaki sposób reagują niemieckie i polskie uniwersytety na zmieniającą się rzeczywistość.

Uczestnikami drugiej grupy badanych byli studenci prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Wrocławskiego, którzy wybrali w ramach zajęć lektoratowych przewidzianych w programie studiów niemiecki język prawa. Badania ankietowe przeprowadzono wśród polskich studentów studiów zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych i skonfrontowano z ankietami niemieckich studentów uczęszczających na zajęcia z polskiego języka prawa na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium, Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem, Uniwersytecie w Hamburgu. Projekt badawczy został przeprowadzony w środowisku studentów drugiego, trzeciego i czwartego roku studiów, dla których niemiecki język prawa i polski język prawa były językami obcymi. Czas realizacji tego badania wynosił ponad rok ze względu na brak grup, odpowiadających profilowi badań lub utrudniony dostęp do studentów. Uczestnicy badań zostali poinformowani o celu anonimowego badania i jego znaczeniu. Kwestionariusze badawcze zostały przekazane studentom polskim drogą internetową przez autorkę rozprawy bądź przez wykładowcę prowadzącego zajęcia w ramach programowych zajęć z niemieckiego języka prawa. Wypełnione ankiety studenci odesłali online

na adres mailowy autorki. Na obszarze Niemiec studenci otrzymali link do ankiety stworzonej na platformie i zostali poproszeni przez swoich wykładowców o udzielenie odpowiedzi na zawarte w ankiecie pytania. Przeprowadzone badania ilościowe dostarczyły subiektywnej oceny kształcenia językowego i przygotowania zawodowego z punktu widzenia studiujących na różnych wydziałach prawa w Polsce i w Niemczech.

W trzeciej grupie pozyskiwanie danych odbyło się z wykorzystaniem jakościowych instrumentów badawczych. Były nimi wywiady ze specjalistami (wykładowcami) zajmującymi się kształceniem przyszłych prawników w zakresie niemieckiego i polskiego języka prawa jako obcych. Wywiadów eksperckich udzielili nauczyciele polszczyzny zatrudnieni w niemieckich uniwersytetach: Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium, Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem i Uniwersytecie w Hamburgu, oraz nauczyciele akademicki języka niemieckiego pracujący na wydziałach prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Łódzkiego i Wrocławskiego. Uzyskane tą drogą informacje pozwoliły porównać założenia programowe, praktykę kształcenia językowego, sposób pozyskiwania materiałów do pracy, formę zaliczenia, co ze względu na doświadczenie zawodowe i kompetencje merytoryczne badanych ekspertów miało ważne znaczenie dla istoty i rzetelności badań. Wywiady, którym należało poświęcić około jednej do dwóch godzin, zostały przeprowadzone w trakcie spotkań wyznaczonych na neutralnym terenie. Autorka badania przychyliła się za każdym razem do ustalonego miejsca i czasu sugerowanego przez nauczycieli akademickich. W wątpliwych przypadkach weryfikowano odpowiedzi na pytania w trakcie dodatkowych rozmów.

Zebrane informacje skonfrontowane z europejskimi standardami kształcenia językowego posłużyły do wysnucia wniosków dotyczących akademickiego kształcenia języka niemieckiego do celów zawodowych na wydziałach prawa i umożliwiły w myśl założeń studiów glottodydaktycznych przeniesienie rozwiązań dydaktycznych stosowanych w systemie niemieckim o bogatszych i dłuższych tradycjach do akademickiego nauczania przyszłych prawników w systemie polskim. Rezultaty opisywanych dociekań po odpowiednich modyfikacjach uwzględniających również tradycje i doświadczenia w kształceniu cudzoziemców języka polskiego mogą mieć istotne znaczenie dla nauczania polszczyzny w Polsce.

W badaniach przeprowadzonych przez autorkę wykorzystano programy kształcenia obowiązujące na wydziałach prawa uniwersytetów niemieckich i polskich, których dziekani, koordynatorzy przedmiotów centrów językowych wykazali chęć współpracy w zakresie pozyskiwania danych. Wybór studentów i nauczycieli akademickich uczestniczących w projekcie badawczym był uzależniony od ośrodków akademickich, w których istniały w badanym okresie grupy studentów uczących się niemieckiego i polskiego języka prawa. Również wybór uczestników wywiadów eksperckich był podyktowany gotowością do podzielenia się własnymi doświadczeniami dla celów badawczych.

5.4. Pierwszy cykl badawczy – analiza porównawcza programów kształcenia językowego przyszłych prawników w Polsce i w Niemczech

Warunki studiów powinny być w sposób realistyczny kształtowane. Zajęcia muszą odnosić się do praktyki zawodowej i wносить odczuwalny wkład w zawodowe kwalifikacje.

(Seewald, 2007, s. 44)

Porównywanie polskiego i niemieckiego systemu edukacyjnego w zakresie organizacji i sposobu kształcenia językowego jest konsekwencją postępujących procesów europeizacji i standaryzacji kształcenia językowego. Zawody prawnicze zarówno w Polsce, jak i w Niemczech są zawodami elitarnymi i spotykają się z dużym uznaniem ze strony społeczeństwa. Co więcej, nastąpił rozwój nowych gałęzi prawa, np. prawa konkurencji Unii Europejskiej, prawa konsumentów, prawa biznesu, prawa ubezpieczeniowego wynikający z dużej liczby spraw i różnorodnych przypadków, których rozwiązanie wymaga nieustannego rozbudowywania regulacji prawnej i jest konsekwencją wkraczania normowania prawnego niemal we wszystkie sfery życia. Według Romana Tokarczyka (2000, s. 11–25) znajomość wyłącznie prawodawstwa krajowego jest niewystarczająca, ponieważ problemy, z jakimi stykają się prawnicy, dotyczą regulacji prawnych niejednokrotnie kilku państw. Analiza poszczególnych porządków prawnych jest przedmiotem badań komparatystyki prawniczej. Przykłady zastosowania prawa porównawczego oraz argumentacji komparatystycznej jako sposobu uzasadniania rozstrzygnięć sądowych są dyskutowane na wykładach i konwersatoriach ze studentami prawa (Zoll, 2021/2022). Trudno też nie zauważyć, że istniejące przepisy ulegają szybkiej dezaktualizacji, a dynamika rozwoju prawa unijnego wobec rosnących potrzeb powoduje ciągle zmiany przyjętych rozwiązań prawnych. Ścieranie się starych i nowych idei normatywnych rzuca niemałe wyzwanie edukacji prawniczej i językowej studentów prawa, którzy nieustannie będą sięgać w pracy zawodowej do dorobku innych krajów. Wobec powyższego przyjrzenie się doświadczeniom edukacji językowej na kierunkach prawniczych wybranych uniwersytetów polskich i porównanie ich z wydziałami prawa w Niemczech, wykazanie podobieństw i różnic programowych w zakresie nauczania języka obcego na tle regulacji prawnych dokonujących się w obu systemach akademickich pozwala poznać aktualne tendencje kształcenia językowego przyszłych prawników.

Analizie poddano programy nauczania języka obcego na wydziałach prawa trzech polskich uniwersytetów: Jagiellońskiego, Łódzkiego i Wrocławskiego. Należy podkreślić, iż studenci tych uczelni mogą poszczycić się bardzo dobrymi wynikami zdawalności na aplikacje prawnicze. Uzupełnieniem naszych

dociekań na gruncie niemieckim było poddanie refleksji programów Wydziału Prawa Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana w Monachium (Ludwig-Maximilians-Universität München), Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main) i Uniwersytetu w Hamburgu (Universität Hamburg).

5.4.1. Podstawa prawna kształcenia językowego na niemieckich i polskich wydziałach prawa

Konieczność poruszania się po systemach prawnych poszczególnych państw zachęca do studiowania prawa oraz uznania znaczącej roli języków obcych. Istnienie europejskich standardów akademickiego kształcenia językowego prawników wytycza drogę kształceniu zawodowemu w Niemczech i w Polsce oraz zachęca uczelnie do uwzględnienia założeń ogólnokrajowych w koncepcjach własnych programów studiów. Uczelnie starają się coraz lepiej konstruować programy nauczania, dopasować je do celów, wprowadzać innowacyjne rozwiązania, które zapewnią efektywność procesu kształcenia. Ten stan faktyczny ułatwia wdrażanie procesu bolońskiego, wpływa na unifikację i profesjonalizację europejskiego kształcenia akademickiego. Zdaniem Romana Tokarczyka „profesjonalizm w kulturze prawnej Europy polega na tym, że nauczanie, tworzenie i stosowanie prawa znalazło się w rękach prawników – fachowców” (Tokarczyk, 2000, s. 22).

Podstawa prawna kształcenia językowego na niemieckich wydziałach prawa

Podstawą edukacji prawniczej w Niemczech jest *Niemiecka ustawa o sędziach* z dnia 19 kwietnia 1972 roku (Federalny Dziennik Ustaw I, s. 713), ostatnio znowelizowana artykułem 4 ustawy z dnia 25 czerwca 2021 roku (Federalny Dziennik Ustaw I, s. 2154) (Deutsches Richterergesetz vom 19. April 1972 (BGBl. I, S. 713), zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 25. Juni 2021 (BGBl. I, S. 2154)).

Podstawę prawną kształcenia językowego na niemieckich wydziałach prawa zaprezentowano w tabeli 19.

Tabela 19. Podstawa prawna kształcenia językowego na wybranych niemieckich wydziałach prawa

Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium Ludwig-Maximilians-Universität München – LMU	Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main	Uniwersytet w Hamburgu Universität Hamburg
Wydział Prawa Juristische Fakultät	Wydział Prawa Fachbereich Rechtswissenschaft	Wydział Prawa Fakultät Rechtswissenschaft
1	2	3
Niemiecka ustawa o sędziach § 5a, ust. 2 (§ 5a Abs. 2 Deutsches Richtergesetz (DRiG) – obligatoryjna nauka specjalistycznego języka prawa		
Bawarskie rozporządzenie w sprawie kształcenia i egzaminowania dla prawników w wersji z dnia 13 października 2003 r. (Bawarski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 758), ostatnio zmienione rozporządzeniem z dnia 1 lutego 2022 r. (Bawarski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 47).	Heska ustawa o kształceniu zawodów prawniczych w wersji z dnia 15 marca 2004 r. (Heski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń I, s. 158), ostatnio zmieniona artykułem 14 ustawy z dnia 14 grudnia 2021 r. (Heski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 931).	Hamburska ustawa o kształceniu zawodów prawniczych w wersji z dnia 11 czerwca 2003 r. (Hamburski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 156), ostatnio zmieniona paragrafem 2 ustawy z 23 lutego 2022 r. (Hamburski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 138).
Die Bayerische Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Juristen (JAPO) in der Fassung vom 13. Oktober 2003 (Bay.GVB1, S. 758) zuletzt geändert durch Verordnung vom Februar 2022 (Bay. GVBL.S. 47 ²).	Hessisches Gesetz über die juristische Ausbildung (Hess. Juristenausbildungsgesetz – Hess. JAG) in der Fassung vom 15. März 2004 (Hess. GVBl. I S. 158), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 14. Dezember 2021 (Hess. GVBl. S. 931 ³).	Hamburgisches Juristenausbildungsgesetz (HmbJAG) in der Fassung vom 11. Juni 2003 (HmbGVBl. S. 156), zuletzt geändert durch § 2 des Gesetzes vom 23. Februar 2022 (HmbGVBl. S. 138 ⁴).

² <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayJAPO> (7.07.2022).

³ http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=165727674094891138&xid=169594,1 (7.07.2022).

⁴ http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=216672,1 (7.07.2022).

Tab. 19 (cd.)

1	2	3
<p>§ 24 ust. 2 (§ 24 Abs. 2 Bay. JAPO): Ponadto kandydaci muszą wziąć udział w kursie prawa w języku obcym lub kursie języka związanego z prawem i przedłożyć zaświadczenie o jego ukończeniu. Bawarskie wydziały prawa uznają na wniosek studenta równoważne dowody lub wiedzę podstawową.</p>	<p>§ 9 ust. 1 nr 2 lit. e (§ 9 Abs. 1 Nr. 2 Buchst. e Hess. JAG) (1) W celu dopuszczenia do państwowego egzaminu z przedmiotu obowiązkowego należy udokumentować: 1. (...) 2. uczestnictwo w (e) ukończonym kursie prawa w języku obcym lub kursie języka związanego z prawem.</p> <p>§ 9 ust. 2 zd. 3 ustawy o kształceniu zawodów prawniczych w Hesji (§ 9 Abs. 2 Satz 3 JAG) Świadectwo uzyskanego zaliczenia umiejętności zgodnie z ustępem 2⁵, nr 2 lit. e może być inaczej potwierdzone, o ile udowodni się, że zostały zaliczone zajęcia o charakterze prawniczym w języku obcym.</p>	<p>§ 13 ust. 2 zd. 2 (§ 13 Abs. 2, S. 1, Nr. 2, S. 2 HambJAG) Warunki dopuszczenia (2) Poza tym dopuszczenie (<i>do pierwszego egzaminu państwowego</i>) zakłada uczestnictwo z zaliczeniem 1. (...) 2. w wykładzie lub kursie z zakresu prawa w języku obcym. ... Udział musi być udowodniony przynajmniej zaliczeniem pisemnym lub ustnym; w przypadku zdania 1 numeru 2 dowód musi być przedstawiony w języku obcym.</p>

Źródło: opracowanie własne (Biedroń, 2018, s. 125–126).

W Niemczech edukacja prawnicza podzielona jest na dwa etapy kształcenia, które uregulowane są w *Niemieckiej ustawie o sędziach* w wersji z dnia 19 kwietnia 1972 roku *Deutsches Richtergesetz*⁶. Uniwersyteckie wydziały prawa,

⁵ Chodzi o ustęp 1 nr 2e – błąd w zapisie ustawy krajowej.

⁶ (Deutsches Richtergesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. April 1972 (BGBl. I S. 713, das zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 25. Juni 2021

realizując założenia *Niemieckiej ustawy o sędziach 5 a ust. 2* (DRiG § 5 a Abs. 2) wprowadziły do swoich programów obligatoryjną naukę specjalistycznego języka prawa, którego znajomość ma ułatwić komunikację w środowisku międzynarodowym. Uwzględniając brzmienie w/w ustawy, kraje związkowe (tzw. Landy) wydały własne akty prawne dotyczące kształcenia prawników, na podstawie których wydziały prawa ustalają szczegółowy program studiów, profil oraz czas ich trwania – ten nie może być krótszy niż 3,5 roku. Studia kończą się pierwszym egzaminem państwowym (*Erste Juristische Staatsprüfung* – EJS). Obowiązkowy pierwszy egzamin państwowy składa się z dwóch części. Za organizację pierwszej części stanowiącej 30% oceny końcowej z egzaminu specjalizacyjnego odpowiadają uniwersyteckie wydziały prawa⁷. Drugą część obowiązkowego egzaminu (70% oceny końcowej) organizują w maju i we wrześniu Krajowe Urzędy Egzaminacyjne Wymiaru Sprawiedliwości (*Landesjustizprüfungsämter*) tworzone przez ministerstwa sprawiedliwości krajów związkowych (tzw. Landów). Zaliczenie pierwszego egzaminu państwowego nie uprawnia do wykonywania zawodu prawnika, lecz pozwala kontynuować naukę na drugim stopniu, którego ukończenie stanowi warunek dopuszczenia do udziału w kształceniu praktycznym, tj. aplikacji prawniczej nadzorowanej przez sądy okręgowe lub apelacyjne w danym kraju związkowym. Sądy te delegują aplikantów do różnych instytucji w celu odbycia stażu. Aplikanci zdobywają doświadczenie, praktykując w administracji publicznej, kancelariach adwokackich, sądach, firmach. Po zakończeniu aplikacji zdają drugi egzamin państwowy (*Zweite Juristische Staatsprüfung* – ZJS), którego zaliczenie uprawnia do otrzymania tytułu *Volljurist* i umożliwia np. wpisanie na listę adwokatów, notariuszy czy sprawowanie funkcji sędziego. W myśl powyższych ustaleń na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium studenci prawa zgodnie z *Bawarskim rozporządzeniem w sprawie kształcenia i egzaminowania dla prawników* (JAPO) z dnia 13 października 2003 roku zmienionym rozporządzeniem z dnia 1 lutego 2022 roku muszą wykazać się przed przystąpieniem do Pierwszego Egzaminu Państwowego zaliczeniem zajęć prawniczych w języku obcym lub ukończeniem kursu o profilu prawniczym. Identyczne wymagania obowiązują w Hesji we Frankfurcie na Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego na podstawie *Ustawy o kształceniu zawodów prawniczych* (JAG) w Hesji z dnia 15 marca 2004 roku, zmienionej artykułem 14 ustawy

(BGBl. I S. 2154) geändert worden ist federalna (Niemiecka ustawa o sędziach w wersji z dnia 19.kwietnia 1972 roku (Federalny Dziennik Ustaw 1972, cz. I, s. 713, ostatnio znowelizowana artykułem 4 ustawy z dnia 25 czerwca 2021 roku (Federalny Dziennik Ustaw I, s. 2154).

⁷ Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Juristen (JAPO) vom 13.Oktober 2003 (Bay.GVB1, S. 758) zuletzt geändert durch Verordnung vom Februar 2022 (Bay. GVBL. 47) § 1 und § 17.

z 14 grudnia 2021 roku i na Uniwersytecie w Hamburgu w odniesieniu do *Ustawy o kształceniu zawodów prawniczych w Hamburgu (HmbJAG)* z dnia 11 czerwca 2003 roku, zmienioną przez paragraf 2 ustawy z 23 lutego 2022 roku. Uczelnie uczestniczą aktywnie w projektowaniu swoich programów nauczania, dlatego program kształcenia językowego na wydziałach prawa w krajach związkowych mimo dyrektyw zawartych w *Niemieckiej ustawie o sędziach* nie jest identyczny. Należy podkreślić, że na niemieckich wydziałach prawa jest zagwarantowane minimum godzin zajęć o tematyce prawniczej w języku obcym lub kursu językowego o profilu prawniczym.

Podstawa prawna kształcenia językowego na polskich wydziałach prawa

W Polsce system edukacji prawniczej ulega również ciągłym zmianom. Stosowanie prawa stwarza potrzebę głębszej refleksji nad jego przyczynami i sprzyja reformie wielu zagadnień. Ewolucja koncepcji kształcenia językowego podlega dynamicznym przeobrażeniom, które wynikają m.in. z potrzeby dostosowania nauczania języków specjalistycznych do wymogów rynku pracy. Analiza procesu kształcenia zorientowanego na przygotowanie zawodowe i realizację kształcenia językowego jest próbą poszukiwania innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych. Ponadto stwarza możliwość przyjrzenia się sposobowi wdrażania standardów europejskich do akademickiego kształcenia językowego. Tabela 20 prezentuje podstawę prawną kształcenia językowego na trzech wydziałach prawa w Polsce.

W Polsce program na studiach prawniczych jest konstruowany na podstawie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 20 lipca 2018 roku i *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* z dnia 14 listopada 2018 roku w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej ramy kwalifikacji.

Autonomia uczelni pozwala na projektowanie programów dostosowanych do potrzeb rynkowych przy jednoczesnym zachowaniu krajowych standardów kształcenia dla studiów prawniczych. Zarządzenie nr 112 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 16 października 2020 roku, Uchwała nr 206 Senatu Uniwersytetu Łódzkiego podjęta na 11. roboczym posiedzeniu w kadencji 2020–2024 z dnia 18 czerwca 2021 roku, Zarządzenie Nr 113/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 31 sierpnia 2020 roku i Zarządzenie Nr 42/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 kwietnia 2020 roku regulują proces rozwijania kompetencji w języku obcym, wprowadzając zasady nauczania języków obcych oraz rozliczania studentów prawa z efektów kształcenia językowego na wymienionych uczelniach. W niemieckim i polskim systemie kształcenia językowego projektuje się programy studiów, uwzględniając obowiązkową naukę języka obcego w odniesieniu do podstawy prawnej. Dzięki swojej autonomii uczelnie niemieckie i polskie mają duży wpływ na ostateczny kształt ramowego programu nauczania języka obcego na wydziałach prawa.

Tabela 20. Podstawa prawna kształcenia językowego na wybranych polskich wydziałach prawa

Uniwersytet Jagielloński	Uniwersytet Łódzki	Uniwersytet Wrocławski
1	2	3
Wydział Prawa i Administracji	Wydział Prawa i Administracji	Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii
Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce – art. 23 ust. 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. z 2020 r., poz. 85, ze zm.) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji		
Zarządzenie nr 94 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 24 września 2014 r. w sprawie określenia struktury wewnętrznej Jagiellońskiego Centrum Językowego Zarządzenie nr 112 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 16 października 2020 r. w sprawie organizacji i szczegółowych zasad zaliczania lektoratu języka obcego przez studentów studiów pierwszego stopnia, studiów drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich oraz wykazu uznawanych certyfikatów potwierdzających znajomość języka obcego (nie dotyczy Collegium Medicum)	Uchwała nr 206 Senatu Uniwersytetu Łódzkiego podjęta na 11. roboczym posiedzeniu w kadencji 2020–2024 z dnia 18 czerwca 2021 r. w sprawie zasad osiągania przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego efektów uczenia się w zakresie znajomości i umiejętności posługiwania się nowożytnym językiem obcym	Zarządzenie Nr 113/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 31 sierpnia 2020 r. wprowadzające Regulamin organizacyjny Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego Zarządzenie Nr 42/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 kwietnia 2020 r. wprowadzające zasady nauczania nowożytnych języków obcych i rozliczania studentów z lektoratów w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego

Źródło: opracowanie własne.

5.4.2. Organizacja obowiązkowej nauki języka obcego na niemieckich i polskich wydziałach prawa

Profesjonalizację procesu kształcenia zorientowanego na przygotowanie zawodowe uwzględnia odpowiedni program nauczania języka obcego, który umożliwi absolwentowi studiów prawniczych wykonywanie czynności zawodowych na możliwie wysokim poziomie w środowisku międzynarodowym. W kwestii profesjonalizacji kształcenia ważnym bodźcem było przyjęcie *Europejskich ram kwalifikacji* i *Polskiej ramy kwalifikacji* koncentrujących się na efektach uczenia się uzyskanych w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Profesjonalne przygotowanie do wykonywania zawodu oznacza nieustanną pracę nad swoimi kompetencjami i zdobywanie nowych umiejętności pozwalających skutecznie działać w nietypowych sytuacjach (Hurst i Reding, 2009). Profesjonalne działanie to ciągle rozwijanie kompetencji, zdobywanie kolejnych umiejętności, nieustanny proces uczenia się związany z dbałością o efekty swojej pracy. Na efektywność i atrakcyjność procesu kształcenia ma wpływ jego dostosowanie do potrzeb uczących się, które są reakcją na zmieniające się warunki rynku pracy (Przybylska, 2013; Komisja Wspólnot Europejskich, 2006). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż zarówno niemieckie, jak i polskie uniwersytety reagują coraz lepiej na potrzeby lokalne, modyfikują stare lub opracowują nowe modele kształcenia na wydziałach prawa w celu coraz lepszego przygotowania swoich studentów do pracy zawodowej.

Organizator obowiązkowej nauki języka obcego w Niemczech

Organizatorem zajęć z języka specjalistycznego prawa w Monachium jest Centrum Języków Specjalistycznych (Fachsprachenzentrum), we Frankfurcie Wydziałowe Centrum Kluczowych Kwalifikacji (Fachbereichszentrum für Schlüsselqualifikationen) i w Hamburgu Wydział Prawa we współpracy z Centrum Języków Specjalistycznych (Fakultät für Rechtswissenschaft mit dem Fachsprachenzentrum). Organizację nauki języka obcego na niemieckich wydziałach prawa przedstawia tabela 21 (Biedroń, 2018, s. 119–137).

Powyższe jednostki organizacyjne odpowiedzialne za nauczanie języka obcego mieszczą się na wydziałach prawa lub, jak w Hamburgu, Centrum Języków Specjalistycznych kooperuje z wydziałem prawa. Centrum Języków Specjalistycznych z Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana oferuje studentom wydziału prawa ćwiczenia i wykłady w dziewięciu językach do wyboru. Wydziałowe Centrum Kluczowych Kwalifikacji Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie ma trzy języki specjalistyczne w stałej ofercie: angielski, francuski i włoski, oraz pięć języków oferuje nieregularnie. Prowadzenie wykładów z prawa południowoafrykańskiego, greckiego, hiszpańskiego, polskiego uzależnia się od odpowiednich kompetencji nauczycieli akademickich i znajomości konkretnego języka prawa. W Hamburgu studenci prawa mogą korzystać z językowych zajęć specjalistycznych w sześciu językach. Do najpopularniejszych języków

specjalistycznych na porównywanym wydziale prawa należą: angielski, francuski, hiszpański, turecki, rosyjski. Ponadto trzeba zwrócić uwagę na propozycję Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana, którego studenci mają możliwość poznania systemu prawa chińskiego, chociaż nie dysponują wystarczającą znajomością języka chińskiego.

Tabela 21. Organizacja nauki języka obcego na wybranych niemieckich wydziałach prawa

Organizator	Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium Centrum Języków Specjalistycznych (Fachsprachenzentrum)	Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie Wydziałowe Centrum Kluczowych Kwalifikacji (Fachbereichszentrum für Schlüsselqualifikationen)	Uniwersytet Hamburg w Hamburgu Wydział Prawa we współpracy z Centrum Języków Specjalistycznych (Fakultät für Rechtswissenschaft mit dem Fachsprachenzentrum der Universität)
Oferta językowa	9 języków w stałej ofercie: turecki, angielski, francuski, włoski, hiszpański, rosyjski, portugalski, grecki, chiński	3 języki w stałej ofercie: angielski, francuski, włoski + 5 nieregularnie (polski, hiszpański, turecki, grecki, rosyjski)	6 języków w stałej ofercie: angielski, francuski, polski, rosyjski i turecki, hiszpański
Termin rozpoczęcia nauki języka obcego	Od 3 semestru są kursy, ale na niektóre wykłady uczęszcza się od 1 lub 2 semestru	Od 4 semestru	Od 4 do 6 semestru: można zacząć od semestru letniego lub zimowego
Czas trwania nauki	Semestr	Semestr	Semestr
Liczba godzin	28 godzin lekcyjnych w semestrze zimowym lub 26 godzin w semestrze letnim	28 godzin – moduł językowy trwa jeden semestr po 2 godziny tygodniowo	28 godzin w semestrze po 2 godziny tygodniowo, tj. 14 spotkań lub zajęć w 4 blokach
Liczba osób w grupach	Ćwiczenia – od 20 do 25 osób; wykłady – aż do 200 studentów	Ćwiczenia – do 20 osób; wykłady – nie ma ograniczeń	Ćwiczenia – grupa od 5 do 20 osób

Źródło: opracowanie własne.

Podczas gdy naukę języka specjalistycznego na innych uniwersytetach rozpoczyna się zwykle od trzeciego lub czwartego semestru, to na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana na wykład w języku angielskim *Wstęp do terminologii prawa angielskiego* (*Großveranstaltung „Introduction to English Law Terminology”*) można uczęszczać od początku studiów. Zważywszy na fakt, iż większość studentów dysponuje bardzo dobrymi umiejętnościami z języka angielskiego, a treści przekazywane na wykładzie dotyczą wstępnych zagadnień z zakresu prawa, możliwość zaliczenia tego przedmiotu na pierwszym roku motywuje studentów do rozpoczęcia kształcenia specjalistycznego w języku obcym (*Fachspezifische Fremdsprachenausbildung*). Obowiązkowa nauka języka specjalistycznego na niemieckich wydziałach prawa trwa jeden semestr (28 godzin lekcyjnych w semestrze zimowym, a 26 godzin w semestrze letnim) w grupach ćwiczeniowych około 20-osobowych, a na wykładach w Monachium nawet 200-osobowych. We Frankfurcie nie ma ograniczeń co do ilości osób uczestniczących w wykładach. Należy zauważyć, że w Hamburgu istnieje możliwość utworzenia kursu nawet dla pięciu studentów. Różnorodność odnośnie do liczebności grup świadczy o dużej elastyczności władz uczelni, które wychodzą naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom językowym studentów prawa.

Prowadzącymi zajęcia są najczęściej wykładowcy wydziału prawa, adwokaci, często native speakerzy danego języka, wykładowcy z tytułem Legum Magister LLM (ang. Master of Law). Tytuł ten jest nadawany po uzupełnianych rocznych lub dwuletnich podyplomowych studiach prawniczych. Tylko zagraniczni absolwenci studiów prawniczych mogą wziąć udział w tym programie w Niemczech i uzyskać dodatkowe kwalifikacje LLM. Prawnicy niemieccy odbywają tego typu studia poza granicami kraju na renomowanych uczelniach.

Organizator obowiązkowej nauki języka obcego w Polsce

W Polsce organizację obowiązkowego kształcenia językowego na wydziałach prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu Łódzkiego powierzono instytucjom zajmującym się od lat kształceniem językowym na tych uczelniach. Jagiellońskie Centrum Językowe na Uniwersytecie Jagiellońskim, Studium Języków Obcych na Uniwersytecie Łódzkim i Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych na Uniwersytecie Wrocławskim są odpowiedzialne za edukację językową studentów prawa (zob. tabela 22).

Wymienione uczelniane jednostki organizacyjne mają duże doświadczenie w kształceniu językowym dorosłych, ponieważ zatrudniają absolwentów studiów neofilologicznych przygotowanych przede wszystkim do nauczania języka obcego ogólnego. Kompetencje wychowawcze i społeczne lektorów,

wykładowców pozwalają na umiejętne rozpoznawanie potrzeb studentów i nawiązanie współpracy w relacjach międzyludzkich. Zdolność nauczycieli akademickich do adaptacji w świetle zmieniających się warunków kształcenia sprzyja indywidualizacji procesu kształcenia i poznaniu potencjału swoich studentów.

Tabela 22. Organizacja obowiązkowej nauki języka obcego na wybranych polskich wydziałach prawa

Organizator	Uniwersytet Jagielloński Jagiellońskie Centrum Językowe	Uniwersytet Łódzki Studium Języków Obcych	Uniwersytet Wrocławski Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych
Oferta językowa	13 języków: fiński angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, włoski, hiszpański, japoński, litewski, esperanto, norweski, nowogrecki, duński	5 języków: angielski, niemiecki, rosyjski, francuski, hiszpański	6 języków: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski, włoski, hiszpański
Termin rozpoczęcia nauki języka obcego	od 3 semestru II i III rok studiów	od 2 semestru I roku (2 i 3 semestr)	od 5 semestru III i IV rok (semestr 5, 6, 7 i 9)
Czas trwania nauki	2 lata	1 rok	2 lata
Liczba godzin	240 godzin	120 godzin	240 godzin
Liczba osób w grupach	od 10 do 16 osób	od 10 studentów	od 12 do 18 osób, czasami 20

Źródło: opracowanie własne.

W projektowaniu programu kształcenia dostosowanego do potrzeb rynkowych i rozwijaniu kompetencji w języku obcym spośród trzech badanych uniwersytetów w Polsce wyróżnia się Uniwersytet Jagielloński. Jagiellońskie Centrum Językowe organizuje kształcenie w 13 językach, w tym w języku japońskim, litewskim, duńskim, norweskim, fińskim. W roku akademickim

2021/2022 studenci mogli wybrać również kurs języka portugalskiego na poziomie A1 plus, który przeznaczono dla słuchaczy rozpoczynających naukę tego języka oraz język starogrecki na poziomie A1. Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego oferuje swoim studentom lektoraty z sześciu języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Studium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego proponuje studentom prawa zajęcia z pięciu języków do wyboru: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego, hiszpańskiego. Do podstawowych języków nauczanych i wybieranych przez studentów w ramach lektoratu na wydziałach prawa w/w uniwersytetów należą angielski, niemiecki, rosyjski i hiszpański. Największą aktywność w promowaniu różnorodności językowej i realizacji *Rekomendacji nr R (98) 6* Komitetu Ministrów Rady Europy wykazuje Jagiellońskie Centrum Językowe, które ma świadomość swojej roli w rozwijaniu umiejętności interkulturowych w akademickim kształceniu językowym oraz uczestniczenia w europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego.

Lektoraty na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Wrocławskim rozpoczynają się od poziomu A1, a w przypadku Uniwersytetu Łódzkiego od poziomu A2. Podział na grupy na wszystkich trzech uniwersytetach dokonywany jest na podstawie testu kwalifikującego, którego wynik pozwala studentom zweryfikować własne umiejętności i wybrać właściwy poziom lektoratu. Można by odnieść wrażenie, że możliwość tworzenia grupy od poziomu A1 jest zachętą do nauki różnych języków. Niemniej jednak stwarza tym samym możliwość wybierania na uczelni nauki języka angielskiego, z którym zdecydowana większość uczących się ma kontakt od najmłodszych lat. Należy podkreślić, iż spośród absolwentów szkół średnich w roku 2021 aż 94,9% wybrało język angielski jako przedmiot obowiązkowy na maturze (CKE, 2021). Na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego nauka języka obcego na stacjonarnych studiach trwa przez okres dwóch lat w wymiarze czterech godzin tygodniowo, tj. 60 godzin w semestrze i rozpoczyna się od trzeciego semestru. Na zajęcia przygotowujące do poziomu B2 studenci prawa Uniwersytetu Wrocławskiego uczęszczają w semestrze piątym, szóstym i siódmym w systemie czterech godzin tygodniowo. By osiągnąć poziom B2+ kontynuują naukę w semestrze dziewiątym również cztery godziny w tygodniu. Studenci prawa Uniwersytetu Łódzkiego uczęszczają na lektorat przez drugi semestr i trzeci semestr studiów po cztery godziny tygodniowo. Ustawowo gwarantuje się studentom prawa na stacjonarnych studiach dziennych 120 godzin lekcyjnych jako minimum programowe. Uniwersytety Jagielloński i Wrocławski zwiększyły liczbę godzin bezpłatnej nauki języka obcego do 240. Najmniej godzin na naukę języka obcego spośród wymienionych polskich uniwersytetów przeznacza Uniwersytet Łódzki, który oferuje 120 godzin na studiach stacjonarnych oraz 72 godziny na studiach niestacjonarnych. Lektorzy Studium Języków Obcych UŁ mają o połowę mniej godzin na przygotowanie studentów

prawa do poziomu B2+. Zważywszy na fakt, iż do grup trafiają studenci z poziomem języka A2 przygotowanie ich do poziomu B2+ z języka specjalistycznego w ciągu 120 godzin jest niemalże nieprawdopodobne. Na Uniwersytecie Jagiellońskim grupa językowa składa się standardowo z 16 studentów. Należy jednak podkreślić, iż zajęcia lektoratowe można tworzyć od 10 osób. Na Uniwersytecie Wrocławskim minimalna liczba studentów w grupie wynosi 12 osób, a maksymalna 18. Na Uniwersytecie Łódzkim kursy języków obcych w początkowym okresie liczyły od 20 do 30 osób a w przypadku tzw. grup małolicznych, tj. od 15 osób wymagana była dotychczas zgoda rektora UŁ, która najczęściej dotyczyła języków innych niż język angielski. Od roku 2019/2020 są tworzone grupy dla 10 chętnych studentów. Najlepsze warunki pracy ze względu na większą liczbę godzin przeznaczonych na naukę mają nauczyciele akademicy Jagiellońskiego Centrum Językowego i Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego. Z tego tytułu ich studenci czerpią też więcej korzyści. Co więcej, studenci ci rozpoczynają lektorat z języka obcego później, tj. na drugim lub trzecim roku, co ma niewątpliwie istotny wpływ na dobór treści kształcenia i powiązania wiedzy zdobywanej na lektoraacie ze studiowanym kierunkiem.

Obowiązkowe zajęcia z języka obcego prowadzą lektorzy, wykładowcy i starsi wykładowcy, którzy mają wykształcenie filologiczne i posiadają kompetencje do nauczania języka ogólnego. Przygotowanie studentów do komunikacji specjalistycznej na poziomie B2+ jest dla wielu nauczycieli akademickich – filologów nowym zadaniem wymaganym przez uczelnie. Nauczanie języka prawa, treści kształcenia, z którymi wcześniej nie mieli do czynienia, wymaga przygotowania specjalistycznego. Według Gajewskiej, Sowy i Kic-Drgas (2020, s. 101) trudno jest nauczać zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego bez odpowiedniego kształcenia na wydziałach filologicznych przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Aby nauczanie języka specjalistycznego przebiegało skutecznie, powinno być zaprogramowane przez nauczyciela-specjalistę znającego zasady organizacji kursów specjalistycznych. Trudności, jakie pojawiają się czasami w przekazywaniu treści, zwłaszcza przy stosowaniu metody CLIL, wymagają konsultacji nauczycieli języków obcych ze specjalistami prawa.

Organizacja akademickiego kształcenia językowego w Niemczech i w Polsce różni się zarówno ilością oferowanych języków, jak i zasadami tworzenia grup językowych. Niemiecki system akademickiego kształcenia językowego reaguje w sposób bardziej elastyczny na bieżące potrzeby studentów, dostosowując ofertę uczelni do zainteresowań i oczekiwań studiujących oraz wymogów rynku pracy. Wyznacznikiem nieustannych zmian w edukacji są szybki wzrost gospodarczy powiązany z rozwojem technologicznym oraz postępująca integracja europejska. Z tych powodów szkolnictwo wyższe jest nieustannie konfrontowane z zasadami międzynarodowej konkurencji i globalizacji gospodarki.

5.4.3. Organizacja dodatkowej nauki języka obcego na niemieckich i polskich wydziałach prawa

Zarówno studenci niemieccy, jak polscy korzystają coraz częściej, w myśl hasła amerykańskiego psychologa Burrhusa Frederica Skinnera: „Uczący się powinien wiedzieć, umieć, chcieć” (Skinner, 1963, s. 957), z dodatkowej oferty kształcenia językowego organizowanego w ramach uczelni. Zajęcia językowe rozumiane jako wspomaganie rozwoju osobistego przygotowują przyszłych prawników do efektywnej działalności zawodowej.

Organizacja pozostałej oferty językowej w Niemczech

Niemieccy studenci mają możliwości nadprogramowo/dobrowolnie poszerzenia swoich kompetencji w zakresie znajomości języków obcych – zob. tabela 23 (Biedroń, 2018, s. 119–137).

Tabela 23. Organizacja dodatkowej oferty nauki języka obcego na wybranych niemieckich wydziałach prawa

Organizatorzy kształcenia językowego		
Centrum Językowe Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana w Monachium Sprachenzentrum	Międzynarodowe Centrum Studiów i Centrum Językowe Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie	Centrum Językowe Uniwersytetu w Hamburgu
<ul style="list-style-type: none"> – Oferuje ponad 49 języków (w tym np. chiński, hebrajski, hindi, perski, aztecki) – Kursy są bezpłatne, w przypadku niektórych zajęć dochodzą jedynie koszty za otrzymane kserokopie lub podręczniki 	<ul style="list-style-type: none"> – Oferuje 13 języków (np. arabski, chiński, perski, turecki). W roku akademickim 2021/22 odbywają się kursy 17 języków na poziomie A1-A2 Ponadto z 5 języków: niemieckiego, włoskiego, angielskiego (amerykańskiego i brytyjskiego), francuskiego, hiszpańskiego, są kursy na poziomach B1-C1 – Studenci wszystkich wydziałów uczą się wspólnie – Kursy są płatne. 30 godz. (włącznie z 6 godz. online) kosztuje 53 Euro 	<ul style="list-style-type: none"> – Oferuje 10 języków (w tym np. chiński, angielski i niemiecki jako obcy) – Należy zdać test klasyfikujący wg poziomu CEFR i zapisać się do grupy – Kursy semestralne trwają 24 godz., tj. 12 spotkań po 2 godz. lekcyjne – Kursy są bezpłatne dla studentów i pracowników Uniwersytetu w Hamburgu

Specjalistyczne kształcenie w języku obcym FFA (Fachspezifische Fremdsprachenausbildung)		
Wydział Prawa Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana w Monachium		
Uczestnictwo w 8 kursach z języka specjalistycznego Każdy kurs trwa jeden semestr po 2 godz. tygodniowo. FFA można uzyskać w jednym języku, w dwóch lub maksymalnie w trzech językach. W każdym z wybranych języków prawniczych trzeba ukończyć dwa kursy w ramach tych ośmiu. W przypadku studentów prawa część prawnicza kursów musi przeważać, np. dwa kursy ekonomiczne i pięć kursów prawniczych		

Źródło: opracowanie własne.

Na szczególną uwagę zasługuje oferta niemieckiego Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana (LMU Universität). W trakcie semestru i w czasie wolnym od zajęć Centrum Językowe (Sprachenzentrum) organizuje kursy językowe (też specjalistyczne) z ponad 49 języków, w tym chińskiego, hebrajskiego, perskiego azteckiego itd. Istotnym faktem jest brak opłat za uczestnictwo w zajęciach. Na niektórych kursach studenci ponoszą koszty jedynie za kopie lub podręczniki do nauki. Międzynarodowe Centrum Studiów i Centrum Językowe (Internationales Studien- und Sprachenzentrum) z Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie proponuje studentom naukę 13 języków: w tym również chińskiego, perskiego, tureckiego czy arabskiego. W roku akademickim 2021/22 proponuje się kursy 17 języków na poziomie A1-A2 i 5 języków: niemieckiego, włoskiego, angielskiego (amerykańskiego i brytyjskiego), francuskiego, hiszpańskiego na poziomie B1-C1. W celu zapisania się do grupy trzeba napisać test klasyfikujący, a następnie wybrać odpowiedni poziom kursu, termin oraz intensywność. Na kursach uniwersyteckich we Frankfurcie studenci wszystkich wydziałów uczą się wspólnie i zobligowani są do uiszczenia

dodatkowej opłaty w wysokości 53 Euro za 30 godzin kursu (w tym 6 godzin online). Centrum Językowe w Hamburgu (Sprachenzentrum) oferuje naukę 10 języków na wszystkich poziomach w trakcie semestru i w ferie. Standardowo kursy semestralne obejmują 12 spotkań po dwie godziny i są bezpłatne dla studentów i pracowników Uniwersytetu Hamburg. Zrobienie testu klasyfikującego lub przedłożenie odpowiedniego certyfikatu stanowi podstawę zapisania się do grupy i daje możliwość uzyskania dokumentu potwierdzającego ukończenie kursu lub zdobycia kolejnego certyfikatu. W ramach nieobowiązkowych zajęć coraz więcej wydziałów prawa oferuje swoim studentom specjalistyczne kształcenie w języku obcym (Fachspezifische Fremdsprachenausbildung – FFA). Celem jego jest profesjonalny przegląd studiowanych dyscyplin w języku obcym i chęć sprostania rosnącym potrzebom zawodowym w okresie globalizacji i rozwoju międzynarodowych stosunków. Model studiowania FFA nie zastępuje studiów zagranicznych, lecz przygotowuje do nich i wyposaża studentów w wiedzę adekwatną do wymogów rynku. Ten dodatkowy model kształcenia pokrywa się z obligatoryjnym zaświadczeniem dotyczącym znajomości języka specjalistycznego, które jest warunkiem przystąpienia do pierwszego egzaminu dla prawników (Erste Juristische Staatsprüfung). W ramach kształcenia FFA studenci uzyskują z reguły certyfikat potwierdzający umiejętności z języka obcego prawa. Absolwenci FFA z języka angielskiego dysponują wiedzą z zakresu anglo-amerykańskiego systemu prawa i specjalistycznego słownictwa. Planowany czas studiów wynosi zwykle od dwóch do czterech semestrów. Wśród 17 uczelni realizujących ten model kształcenia w Niemczech wymienia się Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium, na którym kształcenie specjalistyczne można ukończyć w jednym, dwóch lub trzech językach. Studenci tego uniwersytetu mogą wybrać język angielski, francuski, hiszpański, chiński, grecki, portugalski, rosyjski, turecki. W celu uzyskania certyfikatu zgodnie z § 37 ust. 4 *Bawarskiego rozporządzenia w sprawie kształcenia i egzaminowania dla prawników* z dnia 13 października 2003 r. zmienionego *rozporządzeniem* z dnia 1 lutego 2022 r. studenci zobowiązani są do odbycia ośmiu kursów z języka obcego specjalistycznego w trakcie studiów. Każdy kurs trwa przez okres jednego semestru, zajęcia odbywają się po dwie godziny w tygodniu. Uznawane są także językowe kursy ekonomiczne, których ilość musi być mniejsza niż prawniczych, np. trzy kursy ekonomiczne i pięć prawniczych. Istnieje możliwość ukończenia ośmiu kursów z jednego języka obcego, z dwóch lub maksymalnie z trzech. Niemniej jednak w każdym z wybranych języków prawniczych trzeba ukończyć dwa kursy w ramach tych ośmiu. Począwszy od uczestnictwa w czterech kursach, według § 37 uczestnik uzyskuje zaświadczenie – certyfikat o nazwie *Oberschein*. Naukę można rozpocząć w dowolnym semestrze i nie ma wymogu wcześniejszego zaliczania testu klasyfikującego. Warto zauważyć, że spośród kilkunastu wymienianych niemieckich uniwersytetów, które preferują specjalistyczne kształcenie w języku obcym (Fachspezifische Fremdsprachenausbildung – FFA), aż pięć znajduje się w Bawarii: w Pasawie, Bayreuth, Monachium, Augsburgu, Erlangen-Norymberdze (Universität Passau, Universität

Bayreuth, Ludwig-Maximilians-Universität München, Universität Augsburg, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg). Niezależnie od pomysłu nie zaliczonych w/w kursów studenci są zobligowani do zaliczenia jednego kursu specjalistycznego z zakresu terminologii prawniczej według § 24 *Bawarskiego Rozporządzenia w sprawie kształcenia i egzaminowania dla prawników*. W Niemczech wielu studentów decyduje się na specjalistyczne kształcenie w języku obcym, ponieważ uzyskanie dodatkowych kwalifikacji stwarza im lepsze perspektywy zatrudnienia.

Edukacją na kursach języków obcych o profilu ogólnym zajmują się nauczyciele akademicy o przygotowaniu filologicznym, którzy organizują naukę dla studentów różnych kierunków uczących się wspólnie. Specjalistycznym kształceniem w języku obcym ramach opisywanego programu FFA zajmują się „muttersprachliche Juristen” – prawnicy, dla których nauczany przez nich język obcy jest ich językiem ojczystym.

Organizacja pozostałej oferty językowej w Polsce

Na wydziałach prawa polskich uczelni oprócz proponowanych godzin lektora-tu w ramach programu studiów studenci prawa mogą skorzystać z płatnej nauki języka obcego, którą oferują akademickie centra językowe, szkoły językowe oraz studia języków obcych. Nauczyciele akademicy tych instytucji uczą zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego. W ofercie ogólnodostępnej Jagiellońskiego Centrum Językowego są kursy języka: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, norweskiego, koreańskiego, esperanto, nowogreckiego (zob. tabelę 24).

Ponadto każdy może skorzystać z kursów specjalistycznych tematycznych z zakresu nauk przyrodniczych, psychologii, filozofii, literatury, filmoznawstwa, wiedzy o kulturze, historii i sztuce (kursy w języku angielskim) oraz kultury i sztuki (kursy w języku francuskim). Uwagę przykuwają kursy poszerzające słownictwo, przygotowujące do komunikowania się i pracy w międzynarodowym środowisku (kursy w języku angielskim, języku niemieckim). Kursy są płatne i przeznaczone dla dorosłych. Studenci i pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego posiadają zniżkę. Studium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego wymienia w swojej ofercie kursy języka angielskiego i niemieckiego na poziomach od A2 do C1 oraz kursy języka rosyjskiego, francuskiego i hiszpańskiego na poziomach od A2 do B2. Uczestnicy kursu zobowiązani są do uiszczenia opłaty. Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego informuje o organizacji kursów języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego. Za naukę języka ogólnego na różnych poziomach trzeba zapłacić. Koszt kursu zależy od ilości kursantów w grupie. Im mniejsza liczba kursantów, tym wyższa opłata za godzinę zajęć⁸.

⁸ <https://spnjo.uni.wroc.pl/pl/strony/151> (8.09.2021).

Tabela 24. Organizacja pozostałej oferty nauki języka obcego na wybranych polskich wydziałach prawa

Organizatorzy kształcenia językowego		
Uniwersytet Jagielloński Jagiellońskie Centrum Językowe	Uniwersytet Łódzki Studium Języków Obcych	Uniwersytet Wrocławski Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych
<ul style="list-style-type: none"> – Oferta ogólnodostępna z języka ogólnego: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, norweskiego, koreańskiego, esperanto, nowogreckiego – Kursy tematyczne <ul style="list-style-type: none"> – specjalistyczne z zakresu nauk przyrodniczych, psychologii, filozofii, literatury, filmoznawstwa, wiedzy o kulturze (język angielski) oraz kultury i sztuki (język francuski), przygotowujące do komunikowania się i pracy w środowisku międzynarodowym (język niemiecki)⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> – Oferta obejmuje kursy języka angielskiego i niemieckiego na poziomach od A1 do C1 oraz dla języków rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego od A1 do B2 	<ul style="list-style-type: none"> – Oferta kursów języka ogólnego na różnych poziomach obejmuje zajęcia z języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego
Organizatorzy kształcenia przedmiotowo-językowego		
Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego	Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego	Wydział Prawa Administracji i Ekonomii
Przedmioty specjalizacyjne w języku obcym		
<ul style="list-style-type: none"> – American Constitutional Law (Amerykańskie prawo konstytucyjne); – European Contract Law (Europejskie prawo kontraktów); 	<ul style="list-style-type: none"> – Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch aus dem Jahre 1811 (Kodeks cywilny z roku 1811); – Europäisches Wirtschaftsrecht (Europejskie prawo gospodarcze); 	<ul style="list-style-type: none"> – Polish Constitutional Law (Polskie prawo konstytucyjne); – Human Rights Protection System (System ochrony praw człowieka);

⁹ <https://jcj.uj.edu.pl/ksztalcenie/kursy-tematyczne> (17.12.2021).

<ul style="list-style-type: none"> – Fefugee Law (Prawa uchodźców); – International, European and Polish Law (Prawo międzynarodowe, europejskie i polskie); – The Current Developments of ECJ Case-law (Kazusy prawne Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości); – Einführung in das deutsche Recht (Wprowadzenie do prawa niemieckiego) 	<ul style="list-style-type: none"> – Legal writing for academic purposes (Wypowiedź pisemna – prawo dla celów akademickich); – Private International Law of the European Union (Prawo prywatne międzynarodowe Unii Europejskiej); – Law of the Internet (Prawo Internetu); – Aktualne problemy prawa konstytucyjnego (jęz. rosyjski) 	<ul style="list-style-type: none"> – Political and legal thought (Doktryny polityczne i prawne); – Public International Law (Międzynarodowe prawo publiczne) <p>Studia stacjonarne LL.B. International and European Law</p>
Szkoły Prawa Obcego		
<ul style="list-style-type: none"> – Szkoła Prawa Austriackiego – Szkoła Prawa Amerykańskiego – Szkoła Prawa Hiszpańskiego – Szkoła Prawa Niemieckiego – Szkoła Prawa Francuskiego – Szkoła Prawa Ukraińskiego – Szkoła Prawa Słowackiego – Szkoła Prawa i Kultury Japońskiej – Szkole Prawa i Kultury Chińskiej <p>Oferta dla zagranicznych studentów</p> <ul style="list-style-type: none"> – Szkoła Prawa Polskiego dla Studentów Niemieckojęzycznych – Szkoła Prawa Polskiego i Europejskiego na Ukrainie 	<ul style="list-style-type: none"> – Szkoła Prawa Amerykańskiego – Szkoła Prawa Niemieckiego – Szkoła Prawa Francuskiego 	<ul style="list-style-type: none"> – Szkoła Prawa Niemieckiego – Szkoła Prawa Austriackiego – Szkoła Prawa Francuskiego – Szkoła Prawa Hiszpańskiego – Szkoła Prawa Brytyjskiego i Europejskiego

Dla studentów prawa istnieje oferta przedmiotów specjalizacyjnych w formie wykładów, konwersatoriów. Organizatorami zajęć w języku angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim, rosyjskim lub innym są wykładowcy wydziału prawa. Studenci prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego mogą przykładowo uczęszczać na zajęcia z „Prawa uchodźców” (*Refugee Law*), „Europejskiego prawa kontraktów” (*European Contract Law*), „Wprowadzenia do prawa niemieckiego” (*Einführung in das Deutsche Recht*). Studenci Uniwersytetu Łódzkiego korzystają z zajęć: „Język pisany prawniczy do celów akademickich” (*Legal Writing for Academic Purposes*), „Prawo Internetu” (*Law of the Internet*). Na Uniwersytecie Wrocławskim można wybrać „System ochrony praw człowieka” (*Human Rights Protection System*). Liczba oferowanych zajęć i języków, w których odbywa się kształcenie, systematycznie wzrasta. Gwarantem akademickości i innowatorskiego kształcenia na wydziałach prawa w języku obcym jest Uniwersytet Jagielloński, który liczbą proponowanych przedmiotów zawodowych w języku obcym przewyższa propozycje pozostałych uniwersytetów i zachęca tym samym studentów do nabywania kompetencji komunikacyjnych w kilku językach oraz zdobywania wiedzy o innych systemach prawnych. Coraz częściej w ramach różnych projektów powstają Szkoły Prawa Obcego. Na Uniwersytecie Jagiellońskim istnieje ich kilka. Działający w ramach wydziału Prawa i Administracji Ośrodek Koordynacyjny Szkół Praw Obcych (OKSPO) jest jednostką naukowo-dydaktyczną angażującą się w funkcjonowanie Szkoły Prawa Austriackiego, Szkoły Prawa Amerykańskiego, Szkoły Prawa Francuskiego, Szkoły Prawa Hiszpańskiego i szkół państw sąsiadujących z Polską, tj. Szkoły Prawa Ukraińskiego, Szkoły Prawa Słowackiego, Szkoły Prawa Niemieckiego. Ponadto w dwóch szkołach: w Szkole Prawa i Kultury Japońskiej oraz Szkole Prawa i Kultury Chińskiej, zajęcia odbywają się w języku angielskim¹⁰. Dla zagranicznych niemieckojęzycznych studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego swoje zajęcia oferuje Szkoła Prawa Polskiego. Dla studentów ukraińskich powstała na Ukrainie Szkoła Prawa Polskiego i Europejskiego. Ponadto OKSPO zajmuje się koordynacją międzynarodowych programów umożliwiających uzyskanie tytułu magistra¹¹. Na Uniwersytecie Łódzkim funkcjonują Szkoły Prawa Amerykańskiego, Niemieckiego, Francuskiego. Studenci Uniwersytetu Wrocławskiego korzystają od lat z zajęć organizowanych przez Szkoły Prawa Austriackiego i Niemieckiego, a od roku akademickiego 2019/2020 mogą poszerzać swoją wiedzę także w Szkole Prawa Francuskiego, Szkole Prawa Hiszpańskiego, Szkole Prawa Brytyjskiego – Europejskiego¹².

Możliwość studiowania obcego prawa na macierzystej uczelni spotyka się z dużym zainteresowaniem studiujących, którzy świadomi swoich potrzeb coraz

¹⁰ [https://okspo.wpia.uj.edu.pl/\(8.09.2021\)](https://okspo.wpia.uj.edu.pl/(8.09.2021)).

¹¹ [https://okspo.wpia.uj.edu.pl/\(24.02.2022\)](https://okspo.wpia.uj.edu.pl/(24.02.2022)).

¹² [https://prawo.uni.wroc.pl/szkoly-prawa-obcego\(1.03.2022\)](https://prawo.uni.wroc.pl/szkoly-prawa-obcego(1.03.2022)).

chętniej korzystają z dodatkowej możliwości kształcenia. Zajęcia w szkołach prawa obcego często odbywają się w systemie weekendowym, w związku z tym nie kolidują z programem studiów. W Szkole Prawa Niemieckiego we Wrocławiu i Szkole Prawa Polskiego w Berlinie studenci zdobywają podstawową, niezbędną wiedzę dla prawnika obsługującego podmioty gospodarcze w obrocie międzynarodowym i transgranicznym. We Wrocławiu i Berlinie preferowane są wykłady z aktywnym uczestnictwem studentów w dyskusjach, podczas których studiujący poznają podobieństwa i różnice rozwiązań w polskim i niemieckim systemie prawnym. Seminaria tandemowe służą bezpośredniej współpracy studentów, której efektem są trwałe kontakty i zawarte przyjaźnie. Programy studiów przewidują możliwość odbycia praktyk w kraju sąsiadującym. Rosnące zainteresowanie prawem państwa sąsiedniego zachęca studentów do korzystania z oferty stypendialnej w ramach programu *Erasmus+*.

Dodatkowe zajęcia na kursach języka obcego ogólnego na polskich uczelniach są płatne. Naukę organizują nauczyciele akademicki – absolwenci studiów filologicznych. Przedmioty specjalizacyjne oferowane w języku obcym na wydziałach prawa w ramach programu kształcenia są nauczane przez pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych zatrudnionych na wydziałach prawa, którzy dysponują rzetelną znajomością języka obcego. Akademicki system szkolnictwa wyższego w Niemczech i w Polsce reagują na potrzeby swoich studentów i pracowników, stwarzając im możliwość dodatkowej nauki języka obcego specjalistycznego oraz ogólnego. Oferta niemieckich uniwersytetów jest nie tylko dla studentów szersza, lecz także korzystniejsza. Studentom niemieckim oferuje się często bezpłatną naukę języka obcego ogólnego lub jedynie uiszczenie opłat za materiały dydaktyczne (zob. tabela 23).

5.4.4. Założenia programowe kształcenia językowego na niemieckich i polskich wydziałach prawa

Holistyczne spojrzenie na proces kształcenia prawniczego, konieczność przygotowania zawodowego polskich i niemieckich prawników do intensywnej współpracy, wskazanie podobieństw i różnic programowych pozwoli określić realne efekty kształcenia i zmierzyć się z teraźniejszymi oraz przyszłymi wyzwaniem związanymi z realizacją potrzeb praktycznych (Biedroń, 2019, s. 120–121).

Założenia programowe kształcenia językowego na niemieckich wydziałach prawa

Celem nauki języka specjalistycznego w Niemczech jest realizacja programu kształcenia studentów prawa na podstawie zasad zawartych w ustawie federalnej i regulaminach lub ustawach krajowych. Główne założenia programowe kształcenia językowego przyszłych prawników prezentuje tabela 25.

Tabela 25. Założenia programowe na wybranych niemieckich wydziałach prawa

Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium Wydział Prawa (Bawaria)	Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie Wydział Prawa (Hesja)	Uniwersytet w Hamburgu Wydział Prawa (Hamburg)
5 ECTS <ul style="list-style-type: none"> – realizacja programu kształcenia na podstawie ustawy federalnej o sędziach <i>Deutsches Richter-gesetz</i> i ustawy krajowej dla Bawarii – nauka języka obcego specjalistycznego – poznanie różnych systemów prawnych – przygotowanie studentów do komunikacji w środowisku międzynarodowym – uzyskanie zaliczenia kursu językowego uprawniającego do złożenia pierwszego egzaminu państwowego (die Erste Juristische Staatsprüfung) 	7 ECTS <ul style="list-style-type: none"> – realizacja programu kształcenia na podstawie ustawy federalnej o sędziach <i>Deutsches Richter-gesetz</i> i ustawy krajowej dla Hesji – nauka języka obcego specjalistycznego – wprowadzenie do nauki o różnych systemach prawa – zdobywanie wiedzy prawniczej – przygotowanie do współpracy z firmami zagranicznymi – przedkładanie treści kształcenia nad naukę języka – uzyskanie zaliczenia kursu językowego uprawniającego do złożenia pierwszego egzaminu państwowego (die Erste Juristische Staatsprüfung) 	3 ECTS <ul style="list-style-type: none"> – realizacja programu kształcenia na podstawie ustawy federalnej o sędziach <i>Deutsches Richter-gesetz</i> i ustawy krajowej dla Hamburga, – nauka języka obcego specjalistycznego – zdobywanie kluczowych kwalifikacji (Schlüsselqualifikationen) – uzyskanie certyfikatu lub dyplomu z języka obcego specjalistycznego – uzyskanie zaliczenia kursu językowego uprawniającego do złożenia pierwszego egzaminu państwowego (die Erste Juristische Staatsprüfung)

Źródło: opracowanie własne (Biedroń, 2019, s. 120–121).

W kursach uczestniczą studenci zazwyczaj z dobrą znajomością języka obcego (B1-B2). Należy podkreślić, iż ten wymóg nie jest w Niemczech rygorystycznie przestrzegany. Co więcej, studenci sami podejmują decyzje o pisaniu testu klasyfikującego przed zgłoszeniem się na kurs i oceniają swoje deficyty wiedzy oraz umiejętności językowe pod kątem możliwości uzyskania zaliczenia z zajęć specjalistycznych w języku obcym. Ważnym założeniem programowym jest przedkładanie treści kształcenia nad naukę języka w celu zdobywania wiedzy prawniczej. Studenci zainteresowani prawem włoskim lub chińskim korzystają z kursów z języka włoskiego i chińskiego prowadzonych od podstaw.

Wprowadzenie do chińskiej terminologii prawa odbywa się w języku niemieckim, natomiast objaśnienia pojęć i terminów są podawane w języku chińskim. Na zadawane pytania w języku niemieckim studenci otrzymują odpowiedzi w języku obcym. Takie rozwiązanie pozwala na poznanie nurtujących zagadnień prawa chińskiego i ułatwi absolwentom prawa zawieranie kontaktów handlowych z partnerami z Chin. Gdyby warunkiem rozpoczęcia kursu z języka chińskiego była znajomość języka na poziomie B1-B2 wówczas takie zajęcia prawdopodobnie by nie powstały.

Zaliczenie kursu o tematyce prawniczej w języku obcym umożliwia studentom uzyskanie określonej liczby punktów ECTS, np. 5 ECTS przyznaje Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium, 7 ECTS można otrzymać na Wydziale Prawa Johanna Wolfganga Goethego, a jedynie 3 ECTS na Uniwersytecie w Hamburgu. Punkty ECTS odzwierciedlają nakład pracy studenta potrzebny do osiągnięcia założonych w programie efektów kształcenia. Przyznanie innej liczby punktów ECTS świadczy o różnym oszacowaniu nakładu pracy przeciętnego studenta i czasu przeznaczanego na zaliczenie przedmiotu. Ponadto ukończenie kursu z języka obcego prawa jest warunkiem niezbędnym w każdym kraju związkowym (Landzie) do przystąpienia do pierwszego egzaminu dla prawników i zakończenia uniwersyteckiego etapu kształcenia oraz przykładem na zdobywanie kluczowych kwalifikacji (Schlüsselqualifikationen).

Założenia programowe kształcenia językowego na polskich wydziałach prawa

Celem obowiązkowej nauki nowożytnego języka obcego w Polsce jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wdrożenie do posługiwania się językiem w kontekście zawodowym i akademickim, przygotowanie do uczestnictwa w konferencjach, wykładach prowadzonych w języku obcym (zob. tabela 26).

Tabela 26. Założenia programowe na wybranych polskich wydziałach prawa

Uniwersytet Jagielloński Wydział Prawa i Administracji	Uniwersytet Łódzki Wydział Prawa i Administracji	Uniwersytet Wrocławski Wydział Prawa, Admini- stracji i Ekonomii
1	2	3
8 ECTS – osiągnięcie poziomu B2+ – rozwijanie sprawności językowych z zakresu języka ogólnego	7 ECTS – osiągnięcie poziomu B2+ – rozwijanie sprawności z zakresu języka specjalistycznego	16 ECTS – osiągnięcie poziomu B2+ – rozwijanie sprawności z zakresu języka ogólnego

Tab. 26 (cd.)

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> – zdobywanie wiedzy o kulturze danego obszaru językowego – uwrażliwienie studentów na różnice kulturowe – wdrożenie do używania języka w kontekście zawodowym i akademickim – przygotowanie do uczestnictwa w konwersatoriach w języku obcym – rozwijanie kompetencji społecznych przez współpracę w grupie 	<ul style="list-style-type: none"> – zdobywanie wiedzy z zakresu gałęzi prawa i systemów prawnych – rozbudzenie motywacji do nauki języka obcego – wdrożenie do używania języka w kontekście zawodowym – doskonalenie technik pracy z tekstem specjalistycznym – przygotowanie do uczestnictwa w konwersatoriach w języku obcym – nauka samodzielnego wyrażania opinii na tematy związane ze środowiskiem prawniczym, wygłaszanie prezentacji – wdrożenie do samokształcenia 	<ul style="list-style-type: none"> – doskonalenie wypowiedzi na tematy aktualne, abstrakcyjne – umiejętność sporządzenia notatek z wykładów i prezentacji – wdrożenie do używania języka w kontekście zawodowym – przygotowanie do uczestnictwa w konwersatoriach w języku obcym – identyfikowanie głównych myśli w artykułach prasowych – poznanie języka naukowego stosowanego w referatach, wykładach, prezentacjach – wypracowanie własnego stylu uczenia się

Źródło: opracowanie własne (Biedroń, 2019, s. 120–121).

Uzyskanie pozytywnej oceny z egzaminu końcowego i osiągnięcie poziomu B2+ zgodnie ze standardami przyjętymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* jest jednym z warunków ukończenia studiów. Podział na grupy lektoratowe odbywa się na podstawie testu klasyfikującego, który na Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Wrocławskim student musi rozwiązać w wyznaczonym terminie. Odmienne podejście reprezentuje Jagiellońskie Centrum Językowe, umieszczając testy plasujące na swojej stronie internetowej wraz z odpowiedziami i czyniąc tym samym studentów odpowiedzialnych za określenie własnego poziomu kompetencji językowych¹³. Większość godzin z oferowanych 240 na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Wrocławskim poświęcona jest nauce języka ogólnego, około 60 godzin przeznacza się na naukę języka specjalistycznego. Przewidziane w programie 120 godzin na Uniwersytecie Łódzkim służy kształceniu języka specjalistycznego, przygotowaniu do uczestnictwa w zajęciach przedmiotów prawniczych prowadzonych w językach obcych lub

¹³ <https://jcj.uj.edu.pl/testy-plasujace> (19.12.2022).

rozpoczęcia studiów w szkole prawa obcego. Jak zauważa Lena Biedroń, studenci Uniwersytetu Łódzkiego dysponują dwukrotnie mniejszą liczbą godzin przeznaczonych na naukę języka obcego i nie mają możliwości na doskonalenie umiejętności z języka ogólnego, jeśli chcą zdać egzamin z języka specjalistycznego (Biedroń, 2019, s. 120–123). Kontynuując rozważania na temat założeń programowych, odwołajmy się do opinii autorki, która podkreśla, iż nauczyciele akademicy trzech opisywanych polskich uniwersytetów kładą nacisk na rozwijanie umiejętności samokształcenia i samooceny. Cele te realizują poprzez zlecanie studentom odpowiednich zadań problemowych rozwijających ich sprawności intelektualne, ucząc ich umiejętności oceny własnych wypowiedzi, sporządzania notatek z zajęć, przygotowywania referatów, prezentacji. Stosowane przez wykładowców metody nauczania i formy pracy mają za zadanie rozbudzić motywację do nauki języka obcego, co w konsekwencji może zachęcić do wyjazdów w ramach programu *Erasmus+*.

Zgodnie z przyjętymi w większości krajów europejskich standardami oraz obowiązującymi w Polsce regulacjami za uczestnictwo w lektoracie z języka obcego studenci otrzymują punkty ECTS, przy czym 1 punkt ECTS odpowiada 25–30 godzinom pracy własnej przeciętnego studenta. Najwięcej punktów ECTS z porównywanych polskich uczelni można uzyskać na Wydziale Prawa Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego – aż 16 ECTS, a najmniej na Uniwersytecie Łódzkim – 7 ECTS. Studenci Wydziału Prawa Uniwersytetu Łódzkiego mają nie tylko do dyspozycji najmniej godzin dydaktycznych (120) przeznaczonych na naukę języka z lektorem, lecz także według ECTS poświęcają najmniej godzin na pracę własną (7 x 25 lub 30).

Zarówno niemiecki, jak i polski system kształcenia językowego studentów prawa reagują na proces zmian zachodzący w *Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*, którego konsekwencją jest modernizacja krajowych systemów kwalifikacji. Niemiecki akademicki system kształcenia językowego jest nastawiony bardziej na wykorzystanie znajomości języka obcego do realizacji założeń programowych na wydziałach prawa niż nauce języka obcego.

5.4.5. Treści kształcenia na niemieckich i polskich wydziałach prawa

Treści kształcenia są głównym czynnikiem dydaktycznego oddziaływania na uczących się, dlatego powinny odzwierciedlać ich aktualne i przewidywane potrzeby. Przygotowanie do wykonywania zawodu prawniczego jest ważnym elementem kształcenia na wydziałach prawa, w związku z tym model edukacji prawniczej powinien stanowić atrakcyjną i konkurencyjną propozycję dla absolwentów szkół średnich. Możliwość zdobywania wykształcenia prawniczego na wielu uczelniach europejskich i amerykańskich powoduje, iż oferta edukacyjna ma znaczący wpływ na zainteresowanie daną uczelnią. Treści kształcenia, szeroka gama specjalizacji, możliwość poznania prawa nie tylko jednego kraju wpływają na wybór uczelni.

Treści kształcenia na niemieckich wydziałach prawa

W Niemczech treści kształcenia są ważnym elementem programu kształcenia językowego. W ramach przygotowania do zawodu prawnika wykorzystuje się język obcy do przekazywania treści zintegrowanych z programem kształcenia akademickiego przyszłych prawników. W trakcie nauki języka studenci koncentrują się na zdobywaniu wiedzy specjalistycznej. Tabela 27 prezentuje główne treści kształcenia językowego studentów prawa w Niemczech.

Tabela 27. Treści kształcenia na wybranych niemieckich wydziałach prawa

Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium Wydział Prawa (Bawaria)	Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie Wydział Prawa (Hesja)	Uniwersytet w Hamburgu Wydział Prawa (Hamburg)
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> – systemy prawne w krajach nauczanego języka z uwzględnieniem historycznego rozwoju, – wprowadzenie do terminologii prawa, np. amerykańskiego, tureckiego, francuskiego, greckiego – omówienie aktualnych problemów prawnych, np. opieka zdrowotna, zgodność homoseksualnych związków partnerskich z konstytucją brazylijską – charakterystyka różnych gałęzi prawa – porównawcze ujęcie zagadnień prawnych – analiza wybranych tekstów prawnych i orzeczeń sądowych – nauka sporządzania i redagowania treści umów, dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> – wprowadzenie do terminologii prawa Stanów Zjednoczonych, Francji, Włoch, Turcji, Grecji, Hiszpanii itd. – nauka o systemach prawnych, np. południowoafrykańskim – struktura sądów, proces tworzenia prawa w państwach europejskich – interpretacja międzynarodowych zagadnień prawnych i bieżących wydarzeń – omówienie różnych gałęzi prawa: prawo karne, konstytucyjne, administracyjne – interpretacja kazusów z punktu widzenia prawa porównawczego – opracowywanie umów, pism procesowych, wyroków, kontraktów, artykułów z gazet (prawo włoskie) 	<ul style="list-style-type: none"> – analiza angielskich zagadnień prawnych: prawo spółek, prawo własności intelektualnej, prawo konkurencji, prawo negocjacji – podstawowe zagadnienia dotyczące migracji – wpływ europejskich systemów prawa na prawa państw pozaeuropejskich, np. prawo brazylijskie – zasady i wartości fundamentalne prawa człowieka w państwach o różnych systemach prawnych – wpływ zasad religijnych na międzynarodowe prawo konwencjonalne – najważniejsze instytucje, zagadnienia prawa cywilnego prywatnego niezbędne dla kształtu umowy – rodzaje postępowań

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> – wdrożenie studentów do naukowych studiów prawa – charakterystyka zawodów prawniczych 	<ul style="list-style-type: none"> – przygotowanie do studiów w ramach programu <i>Erasmus+</i> – krytyczne studia porównawcze koncepcji prawa międzynarodowego i międzynarodowego prawa islamskiego

Źródło: opracowanie własne (Biedroń, 2019 s. 123–125).

Wykładowcy wydziałów prawa uniwersytetów niemieckich reagują na różnicowane potrzeby środowiska lokalnego. Oprócz standardowych tematów, do których należy zaliczyć: wprowadzenie do terminologii prawa amerykańskiego, angielskiego, francuskiego, tureckiego, omawiane są bieżące kontrowersyjne wydarzenia o charakterze polityczno-prawnym. Na Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie uwagę przykuwa kurs *Wprowadzenie do prawa południowoafrykańskiego*, który jest unikalnym połączeniem systemu prawnego Afryki Południowej z jego korzeniami w prawie romańsko-duńskim i angielskim. Znaczna część programu obowiązkowych zajęć z języka specjalistycznego poświęcona jest różnym systemom prawnym i ich historycznemu rozwojowi, strukturom sądów, omówieniu poszczególnych gałęzi prawa, analizie orzeczeń sądowych, opracowywaniu dokumentów umów, pism procesowych. Za cenne możemy uznać porównawcze ujęcie wielu międzynarodowych zagadnień prawnych również z krytycznego punktu widzenia. W Monachium i Hamburgu zainteresowaniem cieszy się prawo brazylijskie uwzględniające aktualne problemy prawne, np. zgodność homoseksualnych związków partnerskich z konstytucją brazylijską, opieka zdrowotna czy analiza konstytucyjno-prawna wykładni „rasizmu”. W Hamburgu przedmiotem rozważań są także „Fundamentalne zasady prawne będące podstawą dla europejskiego prawa dotyczącego uchodźców”, „Analiza krajów migrujących przymusowo lub dobrowolnie w aspekcie rozwiązań humanitarnych, rozwojowych i współpracy politycznej w okresie kryzysu”, „Prawo islamskie”, „Wpływ zasad religijnych na międzynarodowe prawo konwencjonalne”. Należy zauważyć, iż w Hamburgu nie ma tematów tabu. Konieczność sprostania wyzwaniom kształcenia na wydziałach prawa w Niemczech wymaga przygotowania studentów do wyjazdów zagranicznych w ramach programu *Erasmus+* i wdrożenie ich do badań i pracy naukowej (Biedroń, 2019, s. 125).

Treści kształcenia na polskich wydziałach prawa

Polski system kształcenia językowego ulega modyfikacjom pod wpływem wprowadzania standardów europejskich kształcenia językowego. Na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego treści kształcenia podzielone są na zagadnienia tematyczne, gramatyczno-leksykalne, funkcje językowe, komponent akademicki i specjalistyczny (zob. tabela 28).

Tabela 28. Treści kształcenia na wybranych polskich wydziałach prawa

Uniwersytet Jagielloński Wydział Prawa i Administracji	Uniwersytet Łódzki Wydział Prawa i Administracji	Uniwersytet Wrocławski Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii
1	2	3
Treści kształcenia: <ul style="list-style-type: none"> – zagadnienia tematyczne – zagadnienia gramatyczno-leksykalne – funkcje językowe – komponent akademicki – komponent specjalistyczny 	Treści kształcenia: <ul style="list-style-type: none"> – zagadnienia tematyczne – zagadnienia gramatyczno-leksykalne 	Treści kształcenia: <ul style="list-style-type: none"> – zagadnienia tematyczne – zagadnienia gramatyczne
zagadnienia tematyczne, np. <ul style="list-style-type: none"> – tematy z zakresu języka ogólnego (dom, rodzina, kultura, zdrowie, czas wolny, relacje międzyludzkie) – stereotypy kulturowe – rola środków masowego przekazu w życiu publicznym, – edukacja i modele kształcenia, wyjazdy na stypendia – wielokulturowość a tradycje narodowe – analiza rynku pracy, problem bezrobocia, ubieganie się o pracę, rozmowa kwalifikacyjna, dokumenty aplikacyjne 	zagadnienia tematyczne <ul style="list-style-type: none"> – prezentacja „Dlaczego należy uczyć się języka niemieckiego” – wprowadzenie do różnych gałęzi prawa – systemy sądownictwa w wybranych krajach, np. w Niemczech, w Anglii – najważniejsze zagadnienia z prawa pracy: rozmowa kwalifikacyjna, umowa o pracę, sąd pracy – prawo europejskie, Unia Europejska, <i>Karta praw podstawowych Unii Europejskiej</i> – prawa i obowiązki wynikające z członkostwa Polski w Unii 	zagadnienia tematyczne <ul style="list-style-type: none"> – problemy współczesnego świata: zjawisko globalizacji – przyczyny migracji na świecie – tolerancja wobec różnorodności kulturowej, stereotypy zachowań – konsumpcyjny styl życia – emigracja, integracja w nowym środowisku – wzrost przestępczości w krajach europejskich – praca, aktywność zawodowa, pracobolizm – ubieganie się o posadę za granicą, rozmowa kwalifikacyjna – środki masowego przekazu: radio, prasa, telewizja, Internet

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> – uczenie się przez całe życie jako wyznacznik drogi do sukcesu – zagadnienia ekonomiczno-prawne: bankowość, giełda, ubezpieczenie społeczne – przestępstwa internetowe – zawody prawnicze, – tematy specjalistyczne zaproponowane przez studentów 	<ul style="list-style-type: none"> – podstawowe pojęcia z prawa karnego: proces karny, rodzaje przestępstw, kara śmierci, metody egzekucji – więziennictwo, formy resocjalizacji, przestępczość zorganizowana – podstawowe pojęcia prawa cywilnego, proces cywilny, wzory umów – przewidywalność orzeczeń sądowych na przykładzie konkretnych spraw – wzory druków, np. policyjnych, podatkowych – filmy o tematyce prawniczej (Justiz-Filme) 	<ul style="list-style-type: none"> – system prawny w Polsce – źródła prawa – wybrane elementy z prawa pracy, karnego, cywilnego, finansowego, handlowego, administracyjnego i międzynarodowego
<p>zagadnienia gramatyczno-leksykalne, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – strona bierna <p>funkcje językowe, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – argumentowanie – udzielanie rad, wskazówek <p>komponent akademicki, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność robienia notatek – przygotowanie referatu, prezentacji <p>komponent specjalistyczny, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – słownictwo specjalistyczne z wybranych gałęzi prawa – materiały proponowane przez studentów 	<p>zagadnienia gramatyczno-leksykalne, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – strona bierna – zdania złożone podrzędnie, np. zdania przydawkowe 	<p>zagadnienia gramatyczno-leksykalne, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> – dobór zagadnień leksykalno-tematycznych jest podporządkowany tematyce zajęć

Większość zajęć wykładowcy języków obcych poświęcają doskonaleniu kompetencji studentów w zakresie języka ogólnego. Tematyka z języka ogólnego koncentruje się na aktualnych wydarzeniach społeczno-politycznych, np. problemach migracji, wielokulturowości, tradycjach narodowych. Wśród poruszanych tematów warto przytoczyć: analizę rynku pracy, problem bezrobocia, ubieganie się o pracę, rozmowę kwalifikacyjną. Na uwagę zasługują też edukacja i modele kształcenia, wyjazdy na stypendia oraz uczenie się przez całe życie jako wskaźnik gwarantujący sukces. W późniejszej fazie zajęć lektoratowych w trakcie około 60 godzin studenci poznają terminologię z zakresu prawa cywilnego, karnego, administracyjnego. Do poruszanych tematów należą też zagadnienia ekonomiczno-prawne: bankowość, giełda, ubezpieczenie społeczne, przestępstwa internetowe, zawody prawnicze. Na Uniwersytecie Jagiellońskim 240 godzin przeznaczonych na naukę języka pozwala wykładowcom skorzystać z szerokiego zakresu struktur leksykalno-gramatycznych, nauczać funkcji językowych oraz komponentu akademickiego, których celem jest przygotowanie studentów do wystąpień nie tylko w rodzimym środowisku akademickim, ale także nabycie umiejętności kontaktowania się z zagraniczną kadrą naukową. W zakresie doboru treści kształcenia podobne podejście daje się zauważyć na Wydziale Prawa i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. Większość godzin nauki języka przeznaczona jest na kształcenie języka ogólnego. Tematy realizowane na ćwiczeniach dotyczą problemów współczesnego świata: globalizacji, stereotypów, zachowań, tolerancji wobec różnorodności kulturowej, zjawiska migracji na świecie. Do poruszanych zagadnień należą aktywność zawodowa, rozmowa kwalifikacyjna, ubieganie się o pracę za granicą, a także konsumpcyjny styl życia; około 60 godzin z 240 poświęca się wybranym elementom prawa karnego, prawa cywilnego, prawa pracy, prawa finansowego, prawa handlowego, prawa międzynarodowego oraz systemowi prawnemu w Polsce. Dobór zagadnień leksykalno-gramatycznych jest uzależniony od treści nauczania. Na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego 120 godzin przewidziano na nauczanie języka specjalistycznego. Poruszane tematy dotyczą systemów sądownictwa w kraju i zagranicą, struktur organów państwowych, elementów prawa konstytucyjnego, administracyjnego, europejskiego, międzynarodowego publicznego itp. Studenci analizują fragmenty konstytucji, ustaw, poznają wzory umów, np. umowę sprzedaży, umowę o pracę oraz druki policyjne, podatkowe. Na przykładzie konkretnych spraw zapoznają się z orzeczeniami sądowymi. Podstawowe pojęcia z zakresu prawa karnego: przebieg procesu karnego, rodzaje przestępstw, kara śmierci, przestępczość zorganizowana, są inspiracją do dyskusji na zajęciach z języka obcego. W zależności od potrzeb prezentowane są aktualne wydarzenia poruszane w artykułach prasowych, audycjach telewizyjnych. Filmy o tematyce prawniczej (Justiz-Filme) mają zachęcać do korzystania z różnych ogólnodostępnych materiałów dydaktycznych w mediach. W razie potrzeby i na życzenie studentów nauczyciele akademicki objaśniają na lektoracie zagadnienia leksykalno-gramatyczne.

Niemiecki system akademickiego kształcenia językowego wykorzystuje w sposób bardziej świadomy niż polski system potencjał językowy studentów w zdobywaniu wiedzy specjalistycznej związanej z kierunkiem kształcenia, zmierzając tym samym w stronę profesjonalizacji edukacji językowej.

5.4.6. Koncepcje kształcenia na niemieckich i polskich wydziałach prawa

Wybór metody nauczania, materiałów dydaktycznych, technik pracy odgrywa w procesie kształcenia bez wątpienia istotną rolę. W dobie globalizacji zmienia się też rzeczywistość kształcenia językowego. Nowe wyzwania stawiane absolwentom wydziałów prawa z wielokrotnie potrzeby studiujących prawo i określiły cel nauczania. Konieczność wymiany doświadczeń, informacji, świadomość realizacji potrzeb młodych prawników zmusza nauczycieli akademickich do stosowania różnych metod i form pracy. Poprzez zróżnicowany sposób docierania do studenta można podtrzymać jego zainteresowanie. Dobór metody powinien wspierać proces dydaktyczny i uatrakcyjnić zajęcia, które z kolei motywują studentów do działania, twórczego myślenia i kreatywnego rozwiązywania problemów. Tabela 29 prezentuje koncepcje kształcenia językowego studentów prawa na trzech uniwersytetach w Niemczech.

Tabela 29. Koncepcja kształcenia na wybranych niemieckich wydziałach prawa

Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium Wydział Prawa (Bawaria)	Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie Wydział Prawa (Hesja)	Uniwersytet w Hamburgu Wydział Prawa (Hamburg)
<ul style="list-style-type: none"> – metoda eklektyczna – podejście leksykalne – metoda komunikacyjna – podejście zadaniowe – metoda analizy przypadku (<i>case study method</i>) – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (Content and Language Integrated Learning – CLIL) 	<ul style="list-style-type: none"> – tradycyjne metody nauczania – metoda komunikacyjna – podejście zadaniowe – metoda analizy przypadku (<i>case study method</i>) – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (Content and Language Integrated Learning – CLIL) – metoda sokratyczna 	<ul style="list-style-type: none"> – metoda komunikacyjna – podejście zadaniowe – metoda analizy przypadku (<i>case study method</i>) – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (Content and Language Integrated Learning – CLIL) – <i>social sculpture methodology</i> – metoda symulacyjna – interaktywne metody

Źródło: opracowanie własne (Biedroń, 2019, s. 126).

Koncepcje kształcenia na niemieckich wydziałach prawa

W Niemczech wykorzystuje się zarówno tradycyjne metody nauczania skoncentrowane na przekazywaniu wiedzy, jak i nowoczesne skupione na treningu strategii uczenia się. Efektywność nauczania można osiągnąć dzięki wykorzystaniu najciekawszych i najbardziej skutecznych elementów różnych metod i technik nauczania. **Eklektyzm metodyczny** daje nauczycielowi możliwość wyboru sposobu nauczania, który może być dopasowany do uczących, uwzględniając ich predyspozycje, wiedzę i umiejętności. Co więcej, celem zastosowania metody eklektycznej odwołującej się do zainteresowań, cech osobowości, stylów i strategii uczenia się jest usprawnienie procesu nauczania i uzyskania przez studentów optymalnych wyników w nauce. **Podejście leksykalne** (*lexikal approach*) kładące główny nacisk na leksykę, przyswajanie słownictwa w postaci kolokacji, czyli często stosowanych grup wyrazowych (utartych zwrotów) w połączeniu z innymi słowami, ułatwia czytanie ze zrozumieniem treści ustaw, rozporządzeń, analizę dokumentów prawnych i używanie w różnych kontekstach terminów prawnych.

Podejście zadaniowe pozwala studentom rozwiązywać w parach lub kiluosobowych grupach zadania złożone i wieloetapowe. Analizując oryginalne umowy, pisma procesowe, wyroki, studenci uczą się współpracy i współdziałania w zespołach, poznają konkretne działanie, argumentację, a także sposoby negocjacji. Hans-Jürgen Krumm przypisuje zadaniom z pedagogicznego punktu widzenia centralną rolę w nauczaniu języków obcych. Zadania stanowią formę pracy, która nie jest skupiona na nauczycielu, lecz rozumiana zasadniczo jako forma aktywności ucznia. Pracując i rozwiązując zadanie edukacyjne, uczący się mobilizują/aktywizują swoje zasoby językowe, testują i rozwijają kompetencje społeczne. Po rozwiązaniu zadania otrzymują pozytywną informację zwrotną. W tym sensie zadania są według Krumma (2006, s. 123) bezpośrednio powiązane z metodami nauczania zorientowanymi na działanie i koncepcją autonomii ucznia. Ważnym atutem tego podejścia jest umożliwienie studentom uczenia się od siebie nawzajem, poznanie swoich słabych i mocnych stron.

Wykorzystywana w dydaktyce **metoda studium przypadku** (*case study method*) pozwala zdaniem Wojciecha Grzegorzcyka (2015, s. 9–17) szczegółowo zobrazować zazwyczaj rzeczywiste zjawisko, przypadek w celu sformułowania wniosków o przyczynach i rezultatach jego przebiegu. Gajewska i Sowa podkreślają, iż „analiza przypadków przenosi uczącego się w sytuację najbardziej zbliżoną do rzeczywistości zawodowej, w której jest on zmuszony do wykonania konkretnych zadań” (Gajewska i Sowa, 2014, s. 196). Studenci analizują dane, poszukują rozwiązań, wcielają się w różne role, wchodząc przy tym w interakcje z pozostałymi uczestnikami w grupie. Analizie przypadków w prawie mogą być poddane przykładowo zeznania świadków, relacje osób będących świadkami jakiegoś zdarzenia, dokumentacja sądowa. Analiza

pisemnego wyroku sądowego i dokumentacji umożliwia zrozumienie zachodzących procesów i stanowi idealny materiał naukowy, który można wykorzystać w celach edukacyjnych. Metoda ta jest charakterystyczna dla sądownictwa Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, w których prawo oparte jest na precedensach stanowiących wykładnie innych wyroków w podobnych sprawach. Metodą rekomendowaną przez Komisję Europejską jest **zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe** (Content and Language Integrated Learning – CLIL) (zob. Dz. Urz. C 207 z 12.08.1995). CLIL różni się od tradycyjnej lekcji językowej ze względu na aspekt przekazywania przede wszystkim wiedzy przedmiotowej, a nie koncentrowanie uwagi na poprawności użycia języka. Język obcy jest narzędziem motywującym do rozwijania kompetencji zawodowych, a nie celem samym w sobie. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe pozwala kształceniu zawodowemu wyjść naprzeciw potrzebom gospodarki, ponieważ podnosi specjalistyczne umiejętności językowe studentów a także poszerza przekazywaną wiedzę w zakresie nauk prawnych.

W pracy dydaktycznej ważnym aspektem jest refleksyjność. O refleksyjności w procesie edukacji przyszłych prawników w Niemczech świadczą **metoda sokratyczna** (*Socratic method*) i **metoda rzeźby społecznej** (*social sculpture methodology*). Opisowi tych metod zostanie poświęcone więcej uwagi, ze względu na brak stosowania ich na trzech badanych polskich uniwersytetach.

Metoda sokratyczna, zwana pogadanką sokratyczną lub heurystyczną, stosowana na wydziale prawa Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie używana jest w większości amerykańskich szkół prawniczych. Teoretyczne założenia metody opracował Leonard Nelson (1882–1927), nawiązując do filozofii Sokratesa. Grecki filozof stworzył fundament metodologiczny prowadzenia badań, których celem nie jest dochodzenie do wiedzy rozumianej jako poznanie nowych faktów i praw, lecz w drodze refleksji rozjaśnianie tego, „co pierwotnie znajdowało się w naszym rozumie i co w sposób niejasny można było dostrzec w każdym sądzie jednostkowym” (Nelson, 1994, s. 173). Sposób prowadzenia refleksji, który wychodzi od doświadczenia i poprzez krytyczną analizę prowadzi do rozjaśnienia prawd podstawowych, jest ważniejszy niż technika mająca na celu jedynie zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi. Metodę sokratyczną najlepiej się stosuje w małych grupach liczących kilka lub kilkanaście osób. W celu zapewnienia komfortu pracy liczba uczestników nie powinna być mniejsza niż 5 osób i nie większa niż 12. Pracę grupy nadzoruje prowadzący zajęcia, który czuwa nad przebiegiem rozmowy sokratycznej i dba o zachowanie reguł metodologicznych. Rozmowa powinna zawierać następujące elementy: postawienie pytania, wybór przykładu stanowiącego podstawę badania, formułowanie wniosku i próbę osiągnięcia konsensusu. Zaletami tej koncepcji kształcenia są umiejętność dostrzegania problemu i twórczego poszukiwania jego rozwiązania, rozwijanie krytycznego i kreatywnego myślenia, postrzeganie problemu z różnych perspektyw, nauka klarownego wypowiadania się i rzeczowej

argumentacji (Raupauch-Strey, 2002; Heckmann, 1993). Co więcej, studenci uczą się uważnego słuchania innych, współpracy w grupie, prowadzenia dialogu w atmosferze tolerancji i wzajemnego szacunku. Dydaktyczne znaczenie metody sokratycznej jako ćwiczenia kształtującego kompetencje kognitywne, komunikacyjne i społeczne podkreślał Leonard Nelson (1994, s. 173). Rozmowy sokratyczne stanowią postawę nauczania filozofii, etyki a także są stosowane w różnych kontekstach nauczania prawa.

Za twórcę teorii *social sculpture methodology* uznaje się niemieckiego artystę Josepha Beuysa, który zaproponował w latach 70. określenia *social sculpture* (*Soziale Plastik*) do opisanie wymyślonej przez siebie rozszerzonej koncepcji sztuki wpływającej na przeobrażanie się społeczeństwa poprzez interdyscyplinarny dialog i stymulowanie jego kreatywności. Pragnieniem Beuysa było poprawienie kondycji społeczeństwa w powojennych zachodnich Niemczech, uleczenie go we współpracy (dialogu) z innymi artystami lub innym społeczeństwem. Beuys postrzegał twórczość i sztukę jako środek radykalnej transformacji społecznej (Niziołek, 2015, s. 26–30). Pojęcie rzeźby społecznej utożsamiał z umieszczeniem sztuki (*Kunstinstallation*) w przestrzeni publicznej, która może być tworzona przez jakąkolwiek zmarginalizowaną grupę lub społeczność w celu uwypuklenia ważnych kwestii. Wysunięcie tych kwestii na pierwszy plan uniemożliwia ich ignorowanie. Rzeźba społeczna to także myślenie (niewidzialny materiał) człowieka, który poprzez język i twórcze działanie zmienia siebie i społeczeństwo, a tym samym je kształtuje. W tym sensie, jak uważał Beuys, „każdy człowiek może być artystą” (Gernhardt, 2010). Rzeźbę społeczną można kształtować przez cały czas, dopóki nie ustaje myślenie. Im bardziej zróżnicowane jest myślenie, tym bardziej są ludzie kreatywni. Im bardziej elastyczne jest myślenie, tym bardziej są postępowi. Metoda pedagogiczna Beuysa była eksperymentem samym w sobie. Na jego wykłady w Akademii Sztuk Pięknych w Düsseldorfie uczęszczało około 300 studentów, którzy zasiadali w dużym kręgu i dyskutowali o procesach, polityce, formach tworzenia sztuki i formach życia. Sztukę edukacji Beuys łączył z procesem otwartości, a nie sztywnym systemem. Jego zajęcia nie miały żadnych ocen ani testów poza uczestnictwem i byciem obecnym. Stworzył zmienną hierarchię profesor-uczeń. Każdy może być profesorem i uczniem w zależności od tego, czy mówi, czy słucha i uczyć się nawzajem od siebie. Taką formę dialogu charakterystyczną dla *social sculpture methodology* wykorzystuje się w kształceniu studentów prawa na zajęciach o charakterze warsztatowym w dyskusjach szczególnie na tematy określane mianem kontrowersyjnych lub tabu (np. wpływ zasad religijnych na międzynarodowe prawo konwencjonalne (zob. tabelę 27). Dialog jako podstawowe narzędzie wszelkiej edukacji toczony w przejrzystej i integracyjnej atmosferze tworzy bezpieczne środowisko badań (poszukiwań), w którym nauczyciel akademicki nie jest osobą wszystko wiedzącą i występuje także w roli ucznia, czerpiącego wiedzę od studenta. Zaufanie i chęć współpracy z obu stron umożliwia drogą

dialogu dostęp do wypartych z różnych względów treści i skutkuje znalezieniem rozwiązania dla omawianych zagadnień.

W Niemczech preferuje się na wydziałach prawa metody, w których uczestniczą aktywnie studenci. Przykładem nieszablonowego spojrzenia w podejściu do rozwiązywania problemów są **wykłady i ćwiczenia interaktywne**, dzięki inscenizacjom z odgrywaniem ról przed sądem, doradzaniem klientom pobudzają do myślenia, uczą kreatywności i są efektem łączenia teorii z praktyką. W trakcie trwania standardowego wykładu koncentracja słuchaczy maleje aż do 40%, dlatego by temu przeciwdziałać, trzeba zwrócić uwagę na atrakcyjność przedstawienia materiału, wybierając właściwą koncepcję kształcenia.

Koncepcje kształcenia na polskich wydziałach prawa

Na polskich wydziałach prawa coraz częściej odchodzi się od uczenia kodeksu na pamięć na rzecz ćwiczenia umiejętności praktycznych, np. analizy dokumentów prawnych. Różnorodność metod stosowanych w Polsce jest podyktowana programem nauczania, treściami kształcenia, życzeniami grup studenckich i nowatorskim podejściem do nauczania języka ogólnego i specjalistycznego (zob. tabela 30).

Tabela 30. Koncepcja kształcenia na wybranych polskich wydziałach prawa

Uniwersytet Jagielloński Wydział Prawa i Administracji	Uniwersytet Łódzki Wydział Prawa i Administracji	Uniwersytet Wrocławski Wydział Prawa, Admini- stracji i Ekonomii
<ul style="list-style-type: none"> – eklektyzm – metoda komunikacyjna – podejście zadaniowe – metoda analizy przypadku (<i>Case Study Method</i>) – metody podające: referat, prezentacja multimedialna 	<ul style="list-style-type: none"> – współczesny eklektyzm – glottodydaktyczny – metoda komunikacyjna – podejście zadaniowe – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (<i>Content and Language Integrated Learning</i> – CLIL) – metoda analizy przypadku (<i>Case Study Method</i>) – metody multimedialne 	<ul style="list-style-type: none"> – metoda komunikacyjna – podejście zadaniowe – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (<i>Content and Language Integrated Learning</i> – CLIL)

Źródło: opracowanie własne.

Popularny **eklektyzm** łączy elementy starych i aktualnych metod nauczania. Użycie przez nauczyciela różnych ćwiczeń do nauki języka, z których każde ma swoje cele, przyczynia się do osiągnięcia dobrych wyników bez wywierania

presji na studentach. W metodzie eklektycznej wszystkie sprawności powinny być uczone równocześnie. Nauczyciel stara się nie być w centrum zainteresowania, a jedynie umożliwić studentom odkrywanie języka samodzielnie, redukując stres przed mówieniem. Dzięki zastosowaniu różnych metod i podejść wykładowca akademicki może wprowadzać nowy materiał językowy w sposób efektywny. Wymiana poglądów, dyskusje na temat aktualnych wydarzeń współczesnego świata sprzyjają stosowaniu **metody komunikacyjnej**. Głównym jej założeniem jest umożliwienie studentom komunikowania się w języku docelowym. Komorowska podkreśla, iż metoda komunikacyjna „rezygnuje – w odróżnieniu od wielu poprzednich – z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego. Skupia za to uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej” (Komorowska, 2005, s. 34).

Charakterystyczną cechą metody komunikacyjnej jest także stosowanie autentycznych materiałów, które umożliwiają studentom rozwijanie strategii rozumienia języka i motywują do uczenia się komunikacji. Z kolei **podejście zadaniowe** stawia przed studentami nowe wyzwania, jak kształcenie umiejętności działania i współpracę w języku obcym w różnych dziedzinach życia społecznego, które „nie zmienia lub zmienia w niewielkim stopniu główne założenia metod komunikacyjnych, jest ich udoskonaloną wersją” (Janowska, 2011, s. 87). Studenci uczą się działania w różnych kontekstach życia społecznego, doskonalą swoje umiejętności praktycznego zastosowania języka specjalistycznego. *Europejski system opisu kształcenia językowego* promuje tę metodę, ponieważ traktuje użytkowników języka jako jednostki społeczne mające do wykonania pewne zadania uwarunkowane okolicznościami i otoczeniem. Zadania są zamierzonymi działaniami, podejmowanymi przez uczących się w celu rozwiązania problemu (Janowska, 2011, s. 82). Co więcej, praca w małych grupach uczy studentów samodzielności, kreatywności, pomysłowości, rozwijając jednocześnie zmysł obserwacji.

Wśród metod stosowanych na Uniwersytetach Jagiellońskim i Łódzkim wymienia się **studium przypadku** (*case study*). Analiza przypadku jest sposobem na ukazanie cech charakterystycznych danego procesu, trudności, jakie się pojawiają, jak i przyczyny będącej motorem na drodze do sukcesu. „Innymi słowy – *case study* pozwala nam uczyć się na cudzych błędach, ale również i na cudzych sukcesach” (Dańda, Lubecka, 2010, s. 3). Dzięki zalecanemu przez Radę Europy i Komisję Europejską **zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu** (Content and Language Integrated Learning – CLIL) studenci koncentrują się na pozyskiwaniu merytorycznej informacji z poszczególnych gałęzi prawa, wykorzystując umiejętności językowe. Sposób uczenia języka przez poznawanie wyspecjalizowanych treści odróżnia tę metodę od tradycyjnego podejścia do nauczania. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe wymaga ciągłej współpracy nauczycieli języków obcych ze specjalistami

danej dziedziny. W celu urozmaicenia zajęć i zwiększenia zaangażowania studentów stosuje się **metody multimedialne**, które umożliwiają wizualizację materiału nauczania i wspomagają zrozumienie niektórych treści kształcenia, pomagają monitorować proces dydaktyczny. Prezentowane filmy fabularne, krótkometrażowe urozmaicają zajęcia, skutecznie wpływają na zainteresowanie przedmiotem oraz poprawiają jakość nauczania. Różnorodność stosowanych metod świadczy o tym, że nauczyciele akademicki starają się sprostać wymogom współczesnej edukacji i sięgają po różne formy i techniki w zależności od potrzeb.

Treści kształcenia decydują o zastosowaniu konkretnej metody, za pomocą której można osiągnąć zdefiniowane w programie studiów efekty kształcenia. Zarówno w Niemczech, jak i w Polsce wykładowcy poszukują koncepcji kształcenia adekwatnych do przekazywanych treści. Od ich merytorycznego przygotowania do wykonywania zawodu zależy trafność wyboru metod pozwalających na uzyskanie zamierzonych efektów. Każdy nauczyciel akademicki ma zaplanowaną kolejność wprowadzanych treści, doboru metod, utrwalania materiału, strategii kontroli wiedzy i umiejętności. Jest to forma konspektu umożliwiająca nadanie zajęciom akademickim charakteru praw autorskich. W tym kontekście merytoryczne przygotowanie nauczyciela, chęć odświeżania i poszerzania swojej wiedzy są niezwykle istotne dla procesu kształcenia.

5.4.7. Wnioski z analiz porównawczych

Standaryzacja i europeizacja kształcenia językowego jest czynnikiem wyzwalającym konieczność prowadzenia analiz i studiów porównawczych z perspektywy komparatywizmu glottodydaktycznego. System kształcenia prawników ulega ustawicznym przemianom, mającym na celu dostosowanie do potrzeb edukacyjnych różnych grup społecznych. Analiza kształcenia językowego na wydziałach prawa w Niemczech i w Polsce ma na celu poznanie organizacji kształcenia językowego niemieckich i polskich studentów prawa, szukanie innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych oraz sposobu wdrażania standardów europejskich.

Podstawa prawna

W rzeczywistości niemieckiej akademickie przygotowanie językowe do pracy w zawodach prawniczych realizowane jest na podstawie regulacji zawartych w *Niemieckiej ustawie o sędziach (Deutsches Richtergesetz)* z dnia 19 kwietnia 1972 roku, znowelizowanej 25 czerwca 2021 roku i aktów prawnych krajów związkowych, które określają szczegółowo sposób wdrażania przepisów ustawy ogólnokrajowej lub je częściowo modyfikują. W Polsce program kształcenia na studiach prawniczych jest konstruowany na podstawie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 roku i *Rozporządzenia Ministra*

Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 roku w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej ramy kwalifikacji oraz zarządzeń rektorów lub uchwał senatów poszczególnych uczelni. Istnienie centralnych standardów akademickiego kształcenia językowego prawników wytycza drogę kształceniu zawodowemu w Niemczech i w Polsce, zmusza uczelnie do uwzględnienia założeń ogólnokrajowych w koncepcjach własnych programów studiów. Taki stan faktyczny gwarantuje niemieckim i polskim studentom wydziałów prawa kontynuację nauki języka obcego po ukończeniu szkół niższego szczebla. Projektowanie nowych kierunków na wydziałach prawa (prawo medyczne, prawo podatkowe), studiów podyplomowych, istnienie szkół praw obcych świadczy o potencjale intelektualnym ośrodków akademickich i refleksyjnym kształceniu, w którym uwzględnia się naukę języków obcych *sensu stricto* lub przedmiotów specjalistycznych w języku obcym. Uczelnie niemieckie i polskie reagują coraz lepiej na potrzeby lokalne, szukają nowatorskich rozwiązań i modyfikują stare lub opracowują nowe modele kształcenia. Podstawy prawne kształcenia językowego ułatwiają wdrażanie procesu bolońskiego, wpływają na proces umiędzynarodawiania europejskiego szkolnictwa wyższego, przyczyniając się do zwiększenia mobilności studentów i pracowników naukowych oraz wymiany doświadczeń.

Organizacja obowiązkowej nauki języka obcego

Wieloletnia praktyka i doświadczenie zawodowe utwierdziło mnie w przekonaniu, że kształcenie pokoleń przyszłych prawników, zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej i Rady Europy, powinno promować naukę różnych języków specjalistycznych, które przygotowują do wykonywania zawodu w środowisku międzynarodowym. Na niemieckich uniwersytetach organizacją nauki języka specjalistycznego dla studentów prawa zajmują się wydziałowe centra kluczowych kwalifikacji mieszczące się na wydziałach prawa. Nauczanie specjalistycznego języka prawa powierzono adwokatom, wykładowcom z tytułem LLM – łac. Legum Magister (ang. Master of Law) – native speakerom zatrudnionym w wydziałowych centrach kluczowych kwalifikacji lub filologom po uprzednim przeszkoleniu. Wykorzystanie w kształceniu językowym prawników w roli nauczycieli akademickich stwarza możliwość poruszania nieograniczonej liczby tematów z zakresu różnych gałęzi prawa i przekazywaniu wiedzy, a nie nauczania jedynie struktur językowych.

Za organizację lektoratów w Polsce odpowiedzialne są uczelniane centra i szkoły językowe a rola nauczania przypada filologom. Filolodzy są zmuszeni „szlifować” niejednokrotnie umiejętności studentów najpierw z języka ogólnego, a następnie skupiają się na kształceniu zawodowym. Studenci niemieccy mają zagwarantowane 28 lub 26 godzin nauki języka obcego specjalistycznego, ponieważ system edukacji językowej w Niemczech gwarantuje lepsze ich przygotowanie do akademickiego kształcenia na wcześniejszych etapach

kształcenia. Studentom polskim przysługiwało do niedawna w większości uczelni 120 godzin, które nie są obecnie ustawowo zagwarantowane. Należy podkreślić, iż zasadniczo nie zmniejsza się liczby godzin lektoratu ustalonej kiedyś jako minimum na studiach stacjonarnych, wręcz przeciwnie, coraz więcej uniwersytetów, np. Uniwersytet Jagielloński czy Uniwersytet Wrocławski, zwiększyło lub nawet podwoiło liczbę godzin języka obcego. Studenci prawa, którym polskie uczelnie proponują 240 godzin, mają dużą szansę na wyrównanie zaległości w nauce języka ogólnego innego niż język angielski. W ten sposób stwarza się studentom polskim korzystniejsze warunki kontynuacji nauki języka określonego mianem drugiego, którego proces akwizycji przebiegał dotychczas wolniej i bez motywacji. Zwiększenie liczby godzin owocuje zapisywaniem się na naukę różnych języków, co umożliwia poznanie innych systemów prawnych. Polski system kształcenia języków obcych nie sprawdza się w praktyce. Preferowanie od szkoły podstawowej języka angielskiego, przeznaczenie mniejszej liczby godzin na naukę drugiego języka, 30-procentowy próg zaliczeniowy z egzaminu maturalnego skutkują brakiem studentów z dobrymi kompetencjami w zakresie znajomości innych języków obcych niż język angielski. Na polskich wydziałach prawa dominuje na lektoracie język angielski, ponieważ osiągnięcie poziomu B2+ z tego języka jest najłatwiejszym celem. Warto się zastanowić, w jaki sposób można skutecznie przeciwdziałać dominacji języka angielskiego w edukacji uniwersyteckiej w Polsce – tendencji, która utrudnia organizację kształcenia przedmiotowego w innych językach na wydziałach prawa i zagraża istnieniu szkół prawa obcego. Uczelnie niemieckie wykazują większą elastyczność w organizacji zajęć z języka obcego. Mimo ustalonej liczebności grup reagują lepiej na zainteresowania studentów innymi systemami prawnymi, tworząc kursy języka specjalistycznego nawet dla grup początkujących, np. z języka chińskiego, włoskiego. W zależności od potrzeb oferowane są wykłady o systemach prawnych w języku obcym zarówno dla nieograniczonej liczby studentów, jak i ćwiczenia dla kilku osób, np. na Uniwersytecie w Hamburgu. W Polsce dopuszcza się od niedawna (2019) tworzenie grup liczących minimum 10 osób (Uniwersytet Łódzki). Spośród badanych polskich uniwersytetów najszybciej podąża w ślad za uniwersytetami niemieckimi Uniwersytet Jagielloński. Model kształcenia na studiach prawnych w Niemczech zmierza pewnie w kierunku zaawansowanego poziomu profesjonalizacji kształcenia i jest możliwy dzięki systemowi nauczania języków obcych na niższych szczeblach.

Organizacja dodatkowej nauki języka obcego

Polskie i niemieckie uczelnie proponują studentom dodatkowe zajęcia z języka ogólnego i specjalistycznego. Oferta kształcenia dla studiujących, którzy oprócz regularnych zajęć programowych pragną szkolić swoje umiejętności językowe zarówno z języka ogólnego, jak i specjalistycznego, w Niemczech jest szersza i atrakcyjniejsza. Na szczególną uwagę zasługuje propozycja kursów Centrum

Językowego (Sprachenzentrum) Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana (LMU Universität). Organizacja kursów z ponad 49 języków zachęca studentów do zapoznania się z ofertą i dokonania wyboru zgodnego ze swoimi zainteresowaniami. Również Międzynarodowe Centrum Studiów i Centrum Językowe (Internationales Studien- und Sprachenzentrum) z Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie oferuje w roku akademickim 2021/22 kursy na poziomie A1-A2 z 17 języków. Proponowane kursy dla niemieckich studentów Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana w Monachium i Uniwersytetu w Hamburgu są zwykle bezpłatne. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż w Niemczech promuje się dużo kursów z języków spoza obszaru europejskiego, np. z języka arabskiego, hebrajskiego, koreańskiego, mongolskiego, perskiego, wietnamskiego itd. Szersze zainteresowanie tymi językami w Niemczech podyktowane jest większymi szansami zawodowymi w środowisku międzynarodowym na innych kontynentach. Polskie uczelnie centra i szkoły językowe organizują kursy dla studentów zaczynających naukę od poziomu A1, jak i dla kontynuujących. Przedstawiona oferta dotyczy zwykle popularnych języków europejskich. Dodatkowe zajęcia z języka obcego na polskich uczelniach są płatne. Specjalistyczne kształcenie w języku obcym (Fachspezifische Fremdsprachenausbildung – FFA) w Niemczech daje możliwość poznania podstaw prawnych w zakresie jednego, dwóch lub trzech systemów prawa. Odpowiednikiem specjalistycznego kształcenia w języku obcym FFA w Niemczech są w Polsce Szkoły Prawa Obcego, które oferują szczegółową wiedzę z jednego systemu. W zakresie organizacji fakultatywnej nauki języka obcego uczelnie niemieckie, przedstawiając swoim studentom i pracownikom ofertę kursów językowych, wykazują większą aktywność niż polskie.

Założenia programowe kształcenia językowego

Proponowane założenia programowe na niemieckich i polskich wydziałach prawa są efektem reformowania systemu kształcenia europejskiego szkolnictwa wyższego. W obu systemach niezbędne jest uzyskanie zaliczenia z wybranego języka specjalistycznego do ukończenia studiów uregulowane przepisami prawnymi. Za realizację założeń programowych wydziały prawa przyznają studentom różną liczbę punktów ECTS: Uniwersytet Ludwika Maksymiliana – 5 ECTS, Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego – 7 ECTS, Uniwersytet w Hamburgu – 3 ECTS, Uniwersytet Jagielloński – 8 ECTS, Uniwersytet Łódzki – 7 ECTS, Uniwersytet Wrocławski – 16 ECTS. Wyższe kompetencje językowe studentów niemieckich umożliwiają skrócenie godzin nauki języka specjalistycznego. Przy mniejszym nakładzie pracy, przeliczanej na punkty ECTS, studenci niemieccy osiągają szybciej wymagane w programie efekty kształcenia. Warto zauważyć, iż studenci Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana nie mają obowiązku pisanego testu klasyfikującego przed rozpoczęciem zajęć. Konieczność dokonania samooceny poziomu umiejętności językowych jest przykładem

wdrażania studiujących do samokształcenia i uczynienia ich odpowiedzialnymi za własną naukę. Podobne rozwiązanie oceny kompetencji językowych stosuje Jagiellońskie Centrum Językowe, umieszczając testy plasujące wraz z odpowiedziami w Internecie. Studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego nie są zobligowani, lecz proszeni o wykonanie testu poziomującego lub odbycie rozmowy z lektorem w celu przypisania do grupy. Na pozostałych dwóch Uniwersytetach – Łódzkim i Wrocławskim studenci muszą napisać test kwalifikacyjny w terminie wyznaczonym dla ich kierunku. W Niemczech znajomość języka specjalistycznego jest niezbędna do poznania kolejnego systemu prawnego, tj. zdobycia wiedzy na jego temat. W Polsce student koncentruje się na uzyskaniu poziomu B2+ z języka obcego, ucząc się języka ogólnego, a następnie specjalistycznego. W świetle powyższego wprowadzenie w 2019 roku zajęć lektoratowych z języka obcego specjalistycznego na pierwszym roku studiów na Uniwersytecie Łódzkim można ocenić negatywnie. Brak kompetencji w zakresie wiedzy fachowej stanowi ważne utrudnienie w zaznajamianiu studentów z technikami pracy z tekstem specjalistycznym. W Niemczech nauczanie objęte programem studiów koncentruje się na przygotowaniu studentów do współpracy z zagranicznymi firmami, poznawaniu różnych systemów prawnych.

Treści kształcenia

W wyniku globalizacji i postępu technicznego coraz częściej w realizacji określonych projektów biorą udział profesjonaliści – prawnicy pochodzący z różnych państw kształceni w krajowych systemach prawnych i posługujący się różnymi systemami językowymi. Dla sprawnej komunikacji w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym jest niezbędne poznanie jak największej ilości języków i systemów prawa. Zarówno zróżnicowanie kursów specjalistycznych pod względem treści, jak i poziomów jest większe na niemieckich wydziałach prawa. W Niemczech treści kształcenia dotyczą wyłącznie problematyki prawnej. Przedmiotem rozważań są różne gałęzie prawa, struktury sądów, analiza orzeczeń sądowych, interpretacja kazusów z punktu widzenia prawa porównawczego czy aktualne problemy prawne. Na uwagę zasługuje zainteresowanie prawników niemieckich pozaeuropejskimi systemami prawnymi (prawem południowoafrykańskim, prawem islamskim, prawem brazylijskim, prawem amerykańskim). Poprzez poruszanie kontrowersyjnych tematów, takich jak: „Zgodność homoseksualnych związków partnerskich z konstytucją brazylijską”, „Polityka migracyjna w Europie” czy „Wpływ zasad religijnych na międzynarodowe prawo konwencjonalne”, uczelnie niemieckie przełamują bariery, uprzedzenia etniczne, wpływają na kształtowanie postaw i budowaniu pozytywnych relacji między ludźmi różnych narodowości, religii i poglądów.

W Polsce treści kształcenia obejmują zarówno zagadnienia tematyczne, jak i gramatyczno-leksykalne. Na Uniwersytetach Jagiellońskim i Wrocławskim

dominują tematy z języka ogólnego, na Uniwersytecie Łódzkim ze względu na znacznie mniejszą liczbę godzin przeznaczonych na lektorat poruszane zagadnienia dotyczą języka specjalistycznego. Skupianie się na tematach ogólnych i nauczaniu zagadnień gramatycznych wiąże się z wdrożeniem studentów do pracy w kontekście akademickim, ale stanowi przeszkodę w kształceniu zawodowym. Negatywnym zjawiskiem na polskich wydziałach prawa jest dominacja języka angielskiego spowodowana tym, iż studenci decydują się najczęściej na kontynuację nauki języka angielskiego. Niechęć do nauki mniej popularnych języków spowodowana jest niewystarczającą znajomością lub nieznanością drugiego języka. Skutkiem takiego podejścia polskich studentów jest mniejsze zainteresowanie ofertą przedmiotowego kształcenia w innych językach niż angielski i brakiem chęci poznania innych systemów prawnych, co skutkuje słabszym przygotowaniem do wykonywania zawodu.

Koncepcje kształcenia

Prezentacja nowego materiału ze specjalistycznego języka prawa odgrywa bardzo ważną rolę w kształceniu i profesjonalnym przygotowaniu studentów prawa do pracy w środowisku międzynarodowym. Wybór metody ma istotny wpływ zarówno na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, jak i przyswajanie wiedzy. W nauczaniu języków obcych w Niemczech i w Polsce wykorzystywane są zarówno metody klasyczne, jak i współczesne skoncentrowane na osobie uczącej się i jej potrzebach. Studenci będący odbiorcami kursów językowych mają zwykle jasno sprecyzowane oczekiwania w zakresie oferowanych treści uwarunkowanych realnymi potrzebami komunikacyjnymi. Skupienie uwagi na przekazywanych treściach jest trudnym zadaniem, ponieważ współczesny uczący się szybko czuje się znudzony, oczekuje urozmaiconych form pracy i efektywnego wykorzystania metod kształcenia. W celu uniknięcia schematyczności i przewidywalności, które według Anny Szafernakier-Świrko (2016, s. 87–93) są największymi wrogami lektora, nauczyciele akademicy są odpowiedzialni za pracę językową i pedagogiczną na zajęciach, formułują cele dydaktyczne, dokonują wyboru koncepcji kształcenia i materiałów nauczania. W obu systemach wykładowcy różnicują swój sposób docierania do studenta, żeby podtrzymać jego zainteresowanie. Oczekując pełnego zaangażowania studentów, wykorzystują podejście komunikacyjne, podejście zadaniowe, metodę analizy przypadku czy zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL). Warto dodać, iż oprócz tych samych metod stosowanych w Niemczech i w Polsce system niemiecki wykazuje większą refleksyjność w poszukiwaniu innowacyjnych metod kształcenia, czego przykładem są metoda sokratyczna czy metoda rzeźby społecznej (*social sculpture methodology*). Refleksja umożliwia według Zawadzkiej „realizację innowacyjnego sposobu nauczania” (Zawadzka, 2004, s. 301).

Podsumowanie pierwszego cyklu badawczego

Kształtujące się w okresie globalizacji w naukach prawnych zjawisko konwergencji systemów prawnych polegające na wzajemnym upodabnianiu się, przenikaniu i dążeniu do zbieżności systemów prawnych przybiera na sile (Bosiacki, 2014). Proces ten wiąże się z trendami rozwojowymi w Europie zmierzającymi do harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego. Kształcenie uwarunkowane krajowymi rozwiązaniami edukacyjnymi wydaje się niewystarczające. Konieczne jest zatem sięganie do wzorów obcych i czerpanie z cudzych doświadczeń. Niemiecki system kształcenia skoncentrowany jest przede wszystkim na przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu prawniczego. W obu systemach projektowane programy studiów uwzględniają naukę języka obcego. Zgodnie z regulaminami studiów, które przewidują obowiązek przyswojenia terminologii prawniczej z jednego wybranego języka obcego, niemieckie wydziały prawa przedstawiają szerszą ofertę nauki języków specjalistycznych. Studenci mają możliwość uczestniczenia w kursach ze specjalistycznego języka prawa dla początkujących, jeśli istnieje zainteresowanie danym systemem prawnym. Studenci niemieccy dysponują lepszymi umiejętnościami językowymi niż polscy, rozpoczynając naukę języka na studiach. 62,9% młodzieży akademickiej deklaruje Niemczech dobre lub płynne posługiwanie się językiem angielskim, w Polsce 16% przyznaje bardzo dobrą znajomość, a 39% dobrą. Porównania innych języków wypadają znacznie gorzej. Na wydziałach prawa w Polsce studenci uczą się najpierw języka ogólnego, a następnie terminologii prawniczej. Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego – wykładowcy prawa różnią się znacznie od umiejętności nauczyciela języka ogólnego – filologa, ponieważ kursy o profilu prawniczym nie mają tylko charakteru odtwórczego. Wykładowcy z wykształceniem prawniczym lub filologów z przeszkoleniem mają szeroki zakres tematów do zaoferowania, ucząc języka obcego dla potrzeb zawodowych. Zważywszy na fakt, iż ważniejsza jest komunikacja w środowisku zawodowym niż umiejętności native speakera, koncentrują się przede wszystkim na przekazywanych treściach, a nie na nauce języka obcego. Ich profesjonalizm zawodowy wraz z umiejętnościami językowymi gwarantują wysokie standardy kształcenia oraz stanowi podstawę do poznania wielu zagadnień prawnych. Negatywnym zjawiskiem na polskich wydziałach prawa jest preferowanie nauki języka angielskiego. Wybór lektoratu z języka angielskiego jest konsekwencją polityki edukacyjnej wspierającej naukę tego języka od szkoły podstawowej. Zwiększenie godzin przeznaczonych na naukę języka angielskiego kosztem języka drugiego przy zachowaniu tej samej podstawy programowej skutkuje wyborem języka angielskiego jako przedmiotu maturalnego i jego kontynuowaniu na studiach. Niektóre centra językowe na polskich uczelniach zamiast przeciwdziałać tej tendencji, wręcz popierają to zjawisko, sugerując studentom na *deklaracjach wyboru języka* kontynuowanie nauki języka obcego, który był przedmiotem egzaminu

maturalnego. Co więcej, dyrektorzy uczelnianych centrów językowych finansowanych z budżetu centralnego nie są zainteresowani poszerzaniem oferty językowej. Zamiast promować nauczanie innych języków, swoimi decyzjami wspierają zajęcia z języka angielskiego (Uniwersytet Łódzki). Wprowadzenie/ implementacja wszelkich pozytywnych zmian na polskich wydziałach prawa jest uzależniona zarówno od refleksyjności decydentów na szczeblu uczelnianym, jak i ministerialnym w zakresie kształcenia językowego na etapach niższych.

5.5. Drugi cykl badawczy – badania ilościowe przeprowadzone wśród polskich i niemieckich studentów – przyszłych prawników w Polsce i w Niemczech

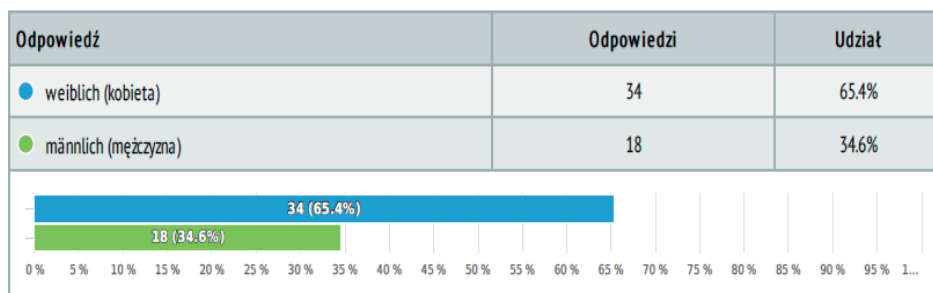
W drugim cyklu badań uczestniczyli studenci polskich wydziałów prawa, którzy wybrali specjalistyczny język niemiecki w ramach lektoratu. Uzupełnieniem niniejszych wyników były badania przeprowadzone wśród studentów niemieckich studiujących prawo i uczących się polskiego języka prawa. Analiza aktualnych tendencji kształcenia na wydziałach prawa w Niemczech i w Polsce ukazana z punktu widzenia obu grup studentów przedstawi oczekiwania respondentów wobec uczelni, których zadaniem jest profesjonalne przygotowanie do wykonywania zawodów prawniczych. Na potrzeby niniejszego opracowania w badaniu uczestniczyło 83 osoby: 52 studentów z Polski i 31 studentów z Niemiec. Zarówno studenci niemieccy, jak i polscy zostali poinformowani o celu badania.

Ankiety badawcze przekazali polskim studentom wykładowcy języka niemieckiego z Uniwersytetów Jagiellońskiego, Łódzkiego i Wrocławskiego. Wypełnione anonimowo ankiety studenci odesłali za pomocą poczty elektronicznej. Studenci niemieccy natomiast studiujący prawo na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana, Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem i Uniwersytecie w Hamburgu otrzymali link do ankiety umieszczonej na platformie. Pytania dla studentów zostały sformułowane w języku polskim i niemieckim. Dobór uniwersytetów niemieckich i polskich nie był przypadkowy. Wymienione uniwersytety wyraziły chęć współpracy i posiadały grupy studentów, które odpowiadały profilowi zamierzonego badania. Należy podkreślić, iż zajęcia z polskiego języka prawa na tych uczelniach nie odbywają się cyklicznie, lecz tylko wtedy, gdy są chętni studenci. Wypełnienie ankiety przez badanych wymagało udzielenia informacji dotyczących płci, określenia rodzaju studiów stacjonarnych czy niestacjonarnych, kraju pochodzenia, języka ojczystego oraz zaznaczenia przygotowanych odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakimi umiejętnościami językowymi Pan/Pani dysponuje i na jakim poziomie według ESOKJ?
2. Czy jest Pan/Pani zadowolony/a z wyboru języka niemieckiego (języka polskiego) w ramach kształcenia realizowanego w trakcie studiów?

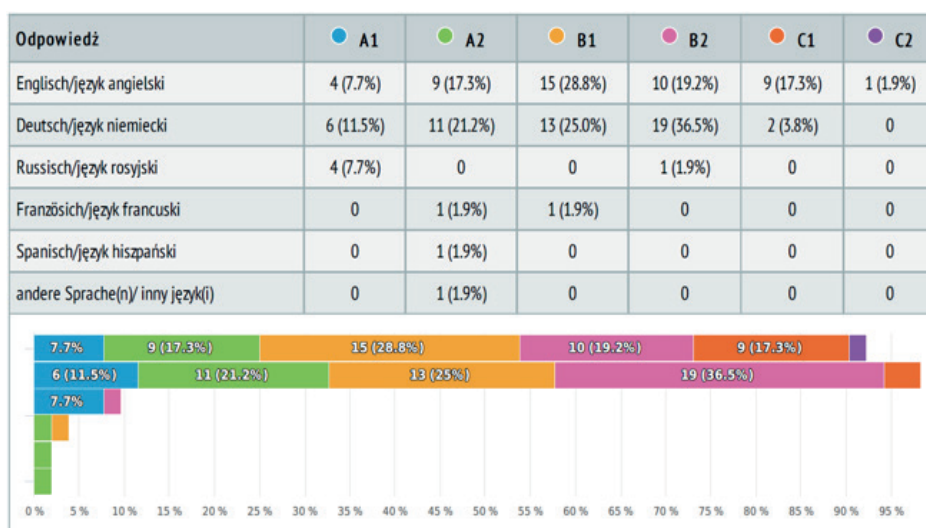
3. Dlaczego zdecydował/a się Pan/Pani na wybór lektoratu z języka niemieckiego (języka polskiego)?
4. Ile godzin przeznaczone jest na lektorat z języka niemieckiego (języka polskiego) w programie studiów?
5. Czy liczba oferowanych godzin przeznaczonych na naukę niemieckiego języka prawa (polskiego języka prawa) jest wystarczająca?
6. Na którym roku studiów są zajęcia ze specjalistycznego języka prawa?
7. Ilu studentów jest w grupie uczęszczającej na lektorat z języka niemieckiego (języka polskiego)?
8. Czy akademickie kształcenie językowe uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiujących?
9. Czy oferowane treści kształcenia przedstawione w tabeli są Pana/Pani zdaniem ważne dla przyszłych prawników?
10. Czy akademickie przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej łączy w sobie wiedzę teoretyczną z praktyką nauczania?
11. Jakiego rodzaju charakter zajęć powinien dominować w trakcie akademickiego przygotowania do przyszłej pracy?
12. Czy studenci mają wpływ na treści kształcenia, czy te ustala jedynie lektor prowadzący zajęcia?
13. W jaki sposób otrzymuje Pan/Pani materiały na zajęcia z niemieckiego języka prawa?
14. Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów autentycznych, np. fragmentów ustaw (konstytucji), orzeczeń?
15. Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów aktualnych, np. teksty z gazet online, aktualne wydarzenia o charakterze prawnym lub prawno-politycznym, przestępstwa?
16. Jakie formy pracy stosowane są na zajęciach z języka obcego?
17. Jakie formy pracy preferują Państwo na zajęciach z języka obcego?
18. Czy planuje Pan/Pani po zakończeniu lektoratu kontynuować naukę niemieckiego języka prawa (polskiego języka prawa)?
19. Czy poleciłby Pan/Pani lektorat z języka niemieckiego (języka polskiego)?
20. Czy częste sprawdziany motywują Państwa do nauki języka prawa?
21. Jakie korzyści mogą wynikać z uczestnictwa w zajęciach języka niemieckiego (języka polskiego)?
22. Jakie są oczekiwania Pana/Pani względem wykładowcy zajęć z języka prawa? Jakimi cechami powinien się odznaczać nauczyciel akademicki?

Przed udzieleniem odpowiedzi na pytania zamieszczone w ankiecie studenci uzupełnili niektóre dane osobowe określające płeć, tryb studiów, kraj pochodzenia (zob. tabela 31).

Tabela 31. Dane osobowe dotyczące płci ankietowanych respondentów w Polsce

W badaniu ankietowym w Polsce odpowiedzi udzieliły 52 osoby: 34 studentki (65,4%) i 18 studentów (34,6%). Warto podkreślić, iż 26 ankietowanych, tj. 50%, studiowało prawo w trybie stacjonarnym, a pozostałych 26 było studentami studiów niestacjonarnych. Stan faktyczny odzwierciedla zatem potrzeby i preferencje także studentów pracujących dysponujących większym doświadczeniem zawodowym. Dla wszystkich studiujących język polski był językiem ojczystym. Ankietowani stanowili jednorodną grupę. Następnie uczestniczący w badaniu, odpowiadając na pytania dotyczące nauczania niemieckiego języka prawa do celów zawodowych ukazują aktualne tendencje w zakresie kształcenia językowego studentów prawa w Polsce.

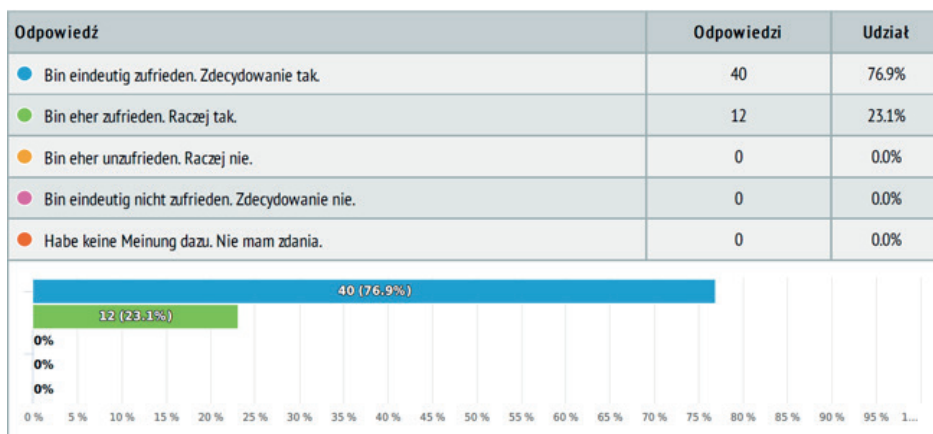
Tabela 32 przedstawia rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące umiejętności językowych badanych.

Tabela 32. Jakimi umiejętnościami językowymi Pan/Pani dysponuje i na jakim poziomie według ESOKJ ?

Spośród ankietowanych 15 osób (28,8%) przyznało się do znajomości języka angielskiego na poziomie B1, 10 osób (19,2%) na poziomie B2, 9 badanych (17,3%) dysponuje umiejętnościami na poziomie C1 i również taka sama ilość na poziomie A2. Język niemiecki zajmuje bardzo ważne miejsce pod względem popularności. Najwięcej ankietowanych, tj. 19 (36,5%), wykazało poziom języka niemieckiego B2, 13 osób (25%) zadeklarowało poziom B1, 11 studentów (21,2%) poziom A2, a jedynie 2 osoby (3,8%) wykazało C1. Większość badanych respondentów odznacza się lepszą znajomością języka niemieckiego na poziomie B1-B2 niż angielskiego. Nieliczną grupę stanowi 4 studentów, którzy rozpoczęli naukę języka rosyjskiego na poziomie A1. Jedna osoba zaznaczyła poziom B2 z języka rosyjskiego. Pojedynczymi przypadkami był język francuski na poziomie A2 i B1, hiszpański (A2), szwedzki (A2). Powyższe dane są zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych w 2018 roku przez Europejskie Stowarzyszenie Studentów Prawa ELSA, według których język angielski jest najczęściej wybierany na lektoracie (86,4%), a tuż za nim plasuje się język niemiecki (15,4%)¹⁴. Polscy studenci prawa uczą się głównie języka angielskiego i niemieckiego. Brak zróżnicowania w zakresie wyboru innych języków może wiązać się z systemowymi rozwiązaniami na etapach wcześniejszej nauki.

Następne pytanie dotyczyło oceny wyboru języka niemieckiego w ramach zajęć lektoratowych (zob. tabela 33).

Tabela 33. Czy jest Pan/Pani zadowolony/a z wyboru języka niemieckiego w ramach kształcenia realizowanego w trakcie studiów?



¹⁴ Badanie „Studenci prawa w Polsce” 2018, s. 11, <https://elsa.org.pl/wp-content/uploads/2018/06/Badanie-StudenciPrawa-w-Polsce-2018-online.pdf>

Na pytanie zadane w ankiecie, czy studenci są zadowoleni z wyboru jęzka niemieckiego w ramach kształcenia realizowanego w trakcie studiów, 40 respondentów (76,9%) zaznaczyło odpowiedź: zdecydowanie tak, a pozostałych 12 osób (23,1%) raczej tak. Żaden z respondentów nie zaznaczył negatywnej odpowiedzi. Ten wynik potwierdza ważne miejsce języka niemieckiego w profesjonalnym przygotowaniu do zawodów prawniczych. W kontekście rozważań na temat oczekiwań studentów na uwagę zasługują motywy, którymi się kierowali ankietowani przy wyborze języka niemieckiego w ramach lektoratu.

Poniżej w tabeli 34 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie: Dlaczego zdecydował/a się Pan/Pani na wybór lektoratu z języka niemieckiego? Studenci mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Tabela 34. Dlaczego zdecydował/a się Pan/Pani na wybór lektoratu z języka niemieckiego?

Odpowiedź	Odpowiedzi	Udział
● Ich kann schon eine Sprache oder besitze das Zertifikat in einer Sprache, z. B. in Englisch, und will eine andere Sprache lernen. Znam już jeden język lub posiadam certyfikat z jednego języka np. angielskiego i chcę uczyć się kolejnego języka.	18	34.6%
● Ich plane, im Rahmen des Programms Erasmus+ mit einem Reisestipendium nach Deutschland zu fahren. Planuję wyjazd na stypendium w ramach programu Erasmus + do Niemiec.	3	5.8%
● Ich verbinde Deutschkenntnisse mit der akademischen Karriere. Znajomość j. niemieckiego wiąże z karierą akademicka.	12	23.1%
● Ich verbinde Deutschkenntnisse mit der Berufstätigkeit und besseren Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Znajomość j. niemieckiego wiąże z pracą zawodową i lepszymi możliwościami na rynku pracy.	42	80.8%
● Ich möchte eine fremde Kultur kennenlernen. Chcę poznać obcą kulturę.	20	38.5%

Odpowiedź	Odpowiedzi	Udział
Ich kann schon eine Sprache oder besitze das Zertifikat in einer Sprache, z. B. in Englisch, und will eine andere Sprache lernen.	18	34.6%
Ich plane, im Rahmen des Programms Erasmus+ mit einem Reisestipendium nach Deutschland zu fahren.	3	5.8%
Ich verbinde Deutschkenntnisse mit der akademischen Karriere.	12	23.1%
Ich verbinde Deutschkenntnisse mit der Berufstätigkeit und besseren Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt.	42	80.8%
Ich möchte eine fremde Kultur kennenlernen.	20	38.5%

W pierwszej kolejności 80,8% studentów, tj. 42 z 52 badanych, wiąże znajomość języka niemieckiego z pracą zawodową i lepszymi możliwościami na rynku pracy. Na drugim miejscu wymienia 20 ankietowanych (38,5%) chęć poznania obcej kultury, co dla prawników, którzy coraz częściej zmuszeni są pracować w środowisku międzynarodowym, wydaje się koniecznością. Znajomość obcej kultury, w tym kultury prawnej, wpływa na jakość stosunków międzyludzkich, zwiększa możliwość porozumienia, prowadzenia negocjacji przy sporządzaniu wszelkich aktów prawnych. Niewiele mniej studentów (18 osób – 34,6%) przyznaje się do znajomości już jednego języka lub posiada jakiś certyfikat, dlatego postanowili kontynuować naukę innego języka, z którym mieli kiedyś

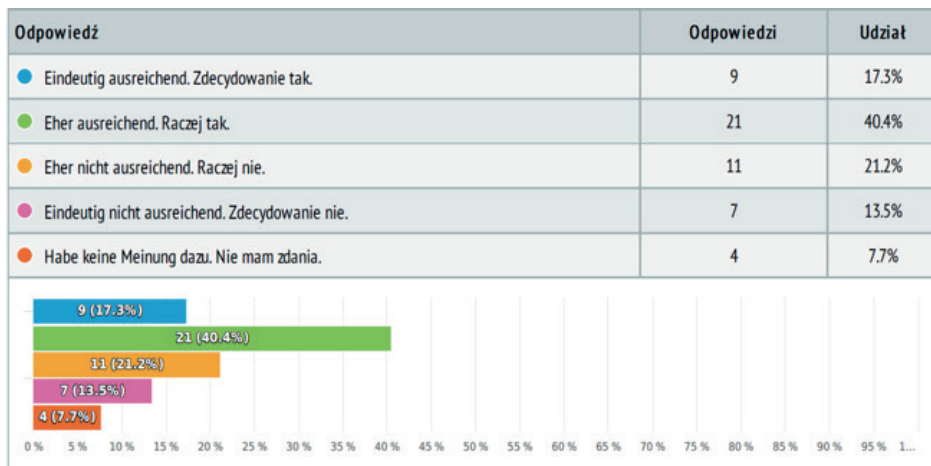
styczność. Zaledwie 3 osoby planują wyjazd na stypendium do kraju niemieckojęzycznego i w związku z tym pragną nauczyć się niemieckiego języka prawa; 49 z 52 studentów wymieniło jeszcze inne czynniki niezawarte w tabeli, do których można zaliczyć zamiłowanie do języka niemieckiego, chęć podtrzymania dotychczasowych umiejętności, bliskie sąsiedztwo z Niemcami i dobre połączenie komunikacyjne. Dodatkowym argumentem przemawiającym za uczestnictwem w kursie niemieckiego języka prawa była pozytywna opinia studentów o wykładowcy, jego wiedzy, zdolnościach interpersonalnych, umiejętnościach dydaktycznych i sposobie prowadzenia zajęć.

Uczelnie proponują studentom nie tylko różną ilość godzin nauki języka, lecz także inny sposób jej organizacji. Na pytanie dotyczące ilości godzin przeznaczonych na naukę języka niemieckiego 17 studentów studiów niestacjonarnych wskazało 72 godziny nauki języka specjalistycznego. Zajęcia organizowane były w semestrze letnim pierwszego roku i skończyły się w semestrze zimowym drugiego roku. 11 respondentów mogło uczęszczać na kurs języka specjalistycznego obejmujący 60 godzin nauki. Zajęcia odbyły się na trzecim lub czwartym roku studiów. Grupa 12 ankietowanych uczęszczała na lektorat na drugim roku i nauka niemieckiego języka prawa trwała przez okres 120 godzin. Kolejne 8 osób wykazało 180 godzin nauki języka niemieckiego, z tego 120 godzin przeznaczone było na naukę języka ogólnego, a 60 na zajęcia z języka prawa. Cenne i godne uwagi są informacje 3 badanych, którzy podkreślili, iż liczba godzin specjalistycznego języka prawa stopniowo wzrasta kosztem języka ogólnego. Wykładowcy w ramach zajęć z języka ogólnego wprowadzają treści specjalistyczne. Wydłużenie zajęć ze specjalistycznego języka obcego jest dobrym kierunkiem realizowania procesu dydaktycznego zmierzającego w stronę profesjonalizacji kształcenia. Jeden respondent nie udzielił odpowiedzi.

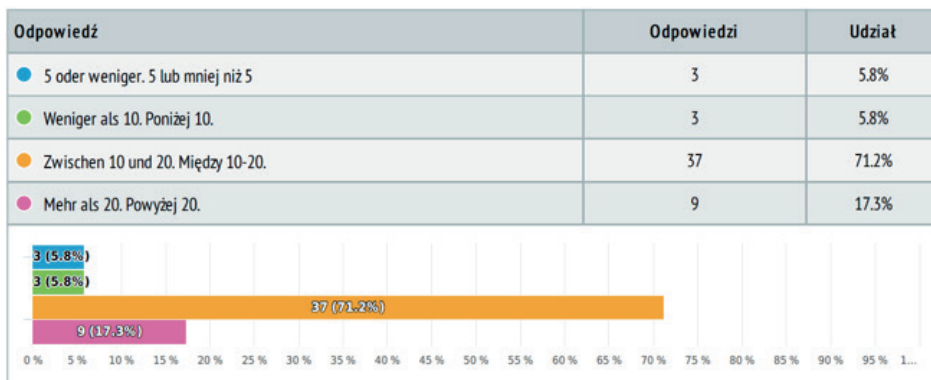
Jedno z kolejnych pytań dotyczyło liczby oferowanych godzin przeznaczonych na naukę niemieckiego języka prawa (zob. tabela 35).

Na pytanie, czy liczba godzin kursu jest wystarczająca, większość ankietowanych, tj. 30 osób (57,7%), udzieliła twierdzącej odpowiedzi (9 zdecydowanie tak lub 21 raczej tak), pozostałe 18 osób (34,7%) odpowiedziało negatywnie (7 zdecydowanie nie lub 11 raczej nie), 4 osoby nie miały zdania na powyższy temat.

W zależności od uniwersytetu zajęcia ze specjalistycznego języka prawa odbywają się w różnym okresie studiów. 39 studentów (75%) uczęszczało na zajęcia na pierwszym i drugim roku prawa, 10 studentów (19,2) na trzecim, 3 studentów (5,8%) na czwartym roku studiów. Nie trudno dojść do wniosku, iż zbyt wczesna nauka specjalistycznego języka prawa nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty, ponieważ studenci nie dysponują jeszcze wystarczającą wiedzą związaną ze studiowanym kierunkiem. Nerozłączność dziedziny języka specjalistycznego i przedmiotu jest powodem szeregu pytań zadawanych przez studentów, zwłaszcza gdy wiedzę zdobywają na lektoracie wcześniej niż na zajęciach z przedmiotów kierunkowych.

Tabela 35. Czy liczba oferowanych godzin przeznaczonych na naukę niemieckiego języka prawa jest wystarczająca?

Odpowiedzi na pytanie, ile studentów jest w grupie uczęszczającej na lektorat z języka niemieckiego, dostarczyły informacji, że aż 71,2% uczestników badania uczyło się w grupach liczących od 10 do 20 studentów (zob. tabela 36).

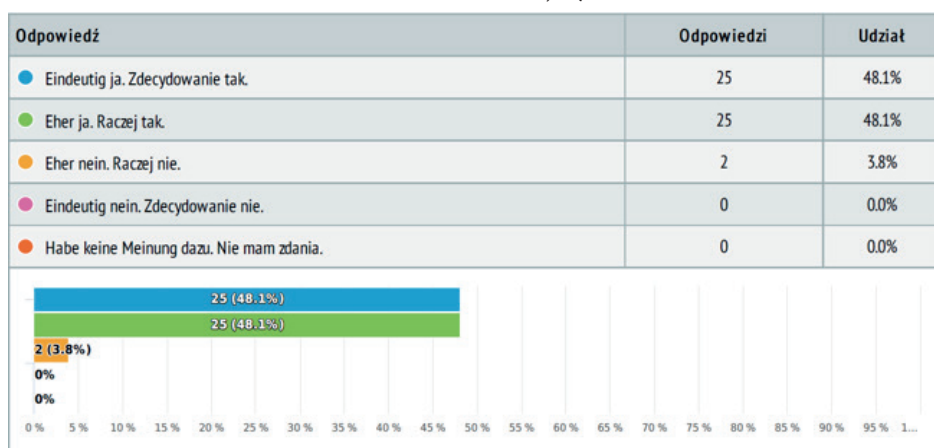
Tabela 36. Ile studentów jest w grupie uczęszczającej na lektorat z języka niemieckiego?

W przypadku 17,3% respondentów grupy lektoratowe liczyły powyżej 20 osób. Zaledwie 5,8% badanych miało zajęcia w ćwiczeniach obejmujących poniżej 10 studentów i tyle samo 5,8% w grupach pięcioosobowych i mniejszych. Proces dydaktyczny realizowany w liczniejszych grupach utrudnia uzyskanie odpowiednich efektów kształcenia przewidzianych w programie studiów. Większość zajęć lektoratowych odbywa się w liczniejszych grupach. Warto zauważyć, iż grupy poniżej 5 osób też się zdarzają, chociaż nie przemawia

za tym aspekt finansowy. Można przypuszczać, że decyzja nauki w kiluosobowych grupach dotyczy jedynie języków innych niż język angielski.

Absolwenci szkół wyższych w Europie Środkowej wskazali na potrzebę zmiany w programach kształcenia, w celu dostosowania ich do realnych wyzwań, które stawia zmieniający się rynek pracy. W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie, czy sposób kształcenia uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiujących (zob. tabela 37).

Tabela 37. Czy akademickie kształcenie językowe uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiujących?



48,1% studiujących prawo w Polsce uważa, że akademickie kształcenie językowe zdecydowanie uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiujących. Również 48,1% badanych udzieliło na powyższe pytanie odpowiedzi „raczej tak”. Tylko 3,8% miało odmienne zdanie i odpowiedziało „raczej nie”. Innych odpowiedzi nie udzielono. Z tego wynika, iż proces zmian zachodzących na uczelni, na której respondenci studiują, został pozytywnie przez nich oceniony.

Znaczące miejsce w procesie nauczania zajmują treści kształcenia. Z tego względu poproszono studentów prawa o udzielenie odpowiedzi, czy oferowane treści kształcenia są ich zdaniem ważne dla przyszłych prawników, a także zaznaczenie, w jakim stopniu są istotne w skali 0–4, przy czym 4 oznacza „bardzo ważne”, 3 „ważne”, 2 „dość ważne”, 1 „nieważne”, 0 „nie mam zdania” (zob. tabela 38).

Tabela 38. Czy oferowane treści kształcenia przedstawione w tabeli są Pana/Pani zdaniem ważne dla przyszłych prawników?

Odpowiedź	0	1	2	3	4
Verschiedene Rechtsgebiete (Różne gałęzie prawa)	0	0	4 (7.7%)	14 (26.9%)	34 (65.4%)
Vorbereitung auf ein Praktikum oder Studium in Deutschland - Programm Erasmus+ (Wyjazd na praktykę lub studia w Niemczech - Erasmus Plus)	4 (7.7%)	2 (3.8%)	12 (23.1%)	15 (28.8%)	19 (36.5%)
Gerichtswesen in Deutschland (System sądownictwa w Niemczech)	1 (1.9%)	3 (5.8%)	14 (26.9%)	15 (28.8%)	19 (36.5%)
Themen aus dem Arbeitsrecht, z B. Arbeitsvertrag (Tematy z prawa pracy, np. umowa o pracę)	0	0	7 (13.5%)	17 (32.7%)	29 (55.8%)
Akademische Komponente, z B. Referate oder Präsentationen (Komponent akademicki, np. referaty, prezentacje)	1 (1.9%)	5 (9.6%)	14 (26.9%)	16 (30.8%)	16 (30.8%)
Grammatik z B. Wortfolge, Passiv, Relativsätze (Gramatyka, np. szyk, strona bierna, zdania przydawkowe)	0	2 (3.8%)	11 (21.2%)	16 (30.8%)	23 (44.2%)
Analyse von Gesetzen, Gerichtsurteilen, Vertragsmustern usw. (Analiza ustaw, orzeczeń sądowych, wzorów umów itp.)	1 (1.9%)	1 (1.9%)	10 (19.2%)	18 (34.6%)	22 (42.3%)

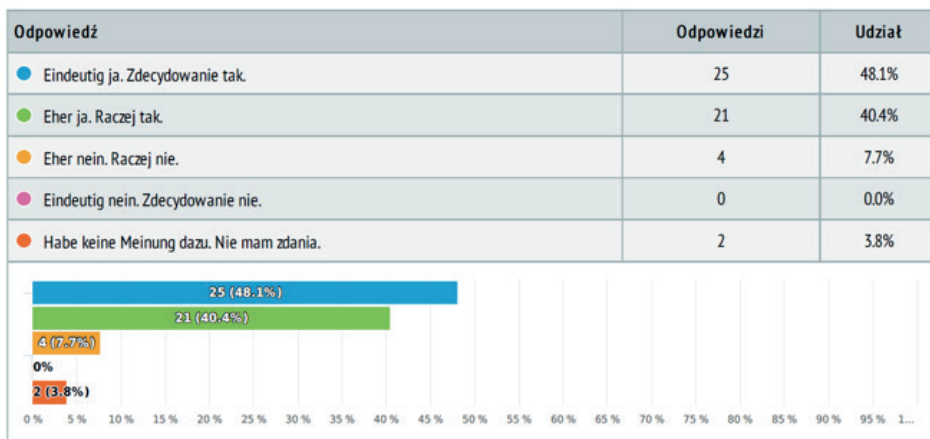
Topic	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
Verschiedene Rechtsgebiete	0	0	7.7	26.9	65.4
Vorbereitung auf ein Praktikum oder Studium in Deutschland	7.7	3.8	23.1	28.8	36.5
Gerichtswesen in Deutschland	1.9	5.8	26.9	28.8	36.5
Themen aus dem Arbeitsrecht	0	0	13.5	32.7	55.8
Akademische Komponente	1.9	9.6	26.9	30.8	30.8
Grammatik	0	3.8	21.2	30.8	44.2
Analyse von Gesetzen, Gerichtsurteilen, Vertragsmustern usw.	1.9	1.9	19.2	34.6	42.3

Za najważniejszy z poruszanych tematów 65,4% ankietowanych studentów uznało w skali 1–4, wybrane elementy z różnych gałęzi prawa. Na drugim miejscu pod względem ważności ponad połowa badanych (55,8%) wybrała informacje z zakresu prawa pracy, np. umowę o pracę, rozmowę kwalifikacyjną. Na trzecim miejscu 44,2% studentów do ważnych zagadnień zaliczyło gramatykę, np. szyk, stronę bierną czy zdania przydawkowe. Prawie tyle samo procent badanych (42,3%) podkreśliło jako bardzo ważne analizę ustaw, decyzji administracyjnych, orzeczeń sądowych, wzorów umów. 36,5% badanych wymieniło w kategorii „bardzo ważne” wyjazd na praktykę lub studia w Niemczech oraz niemiecki system sądownictwa. Ostatnie miejsce w hierarchii bardzo ważnych tematów zajmuje z 30,8% komponent akademicki, tj. przygotowanie prezentacji, referatów, prowadzenie dyskusji. Do ważnych tematów 34,6% badanych studentów wymieniło analizę ustaw, orzeczeń sądowych, 32,7% respondentów wskazało tematy z prawa pracy, nieco mniej ankietowanych 30,8% zaliczyło na równi komponent akademicki i gramatykę. Wśród „dość ważnych” treści 26,9% respondentów wymieniło system sądownictwa w Niemczech i komponent akademicki. Za nieważne 9,6% osób

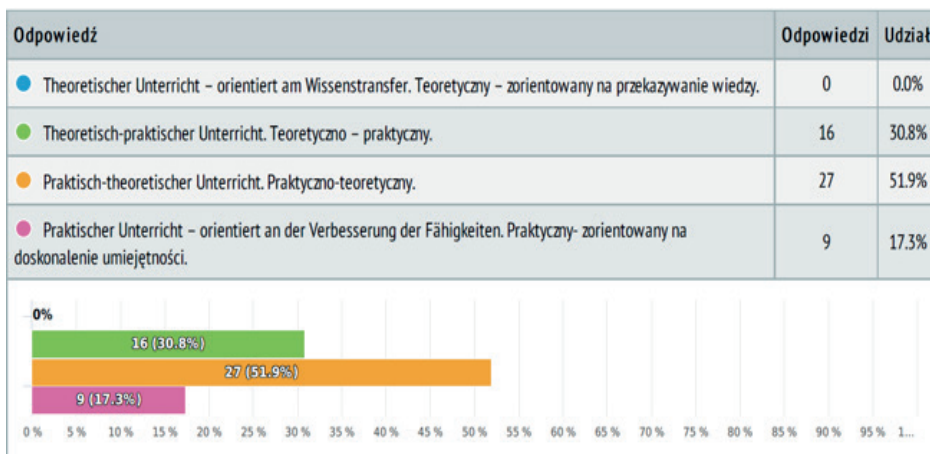
wymieniło m.in. komponent akademicki i 5,8% ankietowanych podało system sądownictwa w Niemczech. Część uczestników nie określiła swojego stanowiska w niektórych kwestiach: 7,7% osób nie miało zdania w zakresie przygotowania do wyjazdu na praktykę lub podjęcie studiów w kraju niemieckojęzycznym w ramach programu *Erasmus+*, 1,9% badanych nie ustosunkowało się do tematów: system sądownictwa w Niemczech, akademicki komponent oraz analiza ustaw, orzeczeń sądowych. Jak wynika z tego badania, studentów interesowały przede wszystkim różne dziedziny prawa z położeniem nacisku na prawo pracy, ponieważ postrzegają je jako przygotowanie zawodowe i pomocne przy szukaniu pracy. Oprócz zajęcia stanowiska do wymienionych tematów studenci przedstawili swój punkt widzenia na temat treści, które chcieliby, aby były realizowane na lektoracie z języka obcego. Życzeniem studentów polskich byłoby uwzględnienie w programie więcej tematów gramatycznych, powtórzeń z gramatyki oraz zajęć związanych z kształtowaniem się niemieckiej kultury prawnej. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji pojęcia „kultura prawna”. Według Tatiany Chauvin, Tomasza Staweckiego, Piotra Winczorka termin „kultura prawna” w ujęciu nauk prawnych ma w języku nauk prawnych i w języku potocznym dwa znaczenia. „W znaczeniu węższym kultura prawna (danego społeczeństwa, grupy, jednostki) to tyle, co wiedza jednostki i grup społecznych o obowiązującym prawie, stosunek do tego prawa (gotowość lub brak gotowości przestrzegania jego norm), oceny prawa i postulaty co do jego zmian” (Chauvin, Stawecki, Winczorek, 2019, s. 44). Autorzy określają też niekiedy kulturę prawną jako świadomość prawną. W znaczeniu szerszym kultura prawna obejmuje stan prawa (jego treść i formę) doktryny prawne i naukę o prawie, źródła prawa, stosunek norm prawnych do norm religijnych i instytucje polityczne, które zajmują się stanowieniem prawa, i wszystko, co określa kulturę prawną w znaczeniu węższym.

Wielu studentów narzeka, że musi się uczyć nieprzydatnej teorii i zadań. W tym kontekście ważna jest opinia studentów na temat przygotowania do przyszłej pracy zawodowej (zob. tabela 39).

Na pytanie, czy akademickie nauczanie na lektoracie łączy w sobie wiedzę teoretyczną z praktyką nauczania, 48,1% respondentów – 25 osób odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 40,4% tj. 21 osób raczej tak. Ponadto 7,7% badanych uważa, że raczej nie a 3,8% nie miało zdania. Natomiast aż 41 studentów (78,8%) uznało, że należy łączyć „zdecydowanie” teorię z praktyką. 11 ankietowanych (21,2%) udzieliło odpowiedzi „raczej tak”. Żaden z respondentów nie był przeciwny. Wielu absolwentów wydziału prawa chciałoby jak najszybciej rozpocząć pracę po studiach, dlatego zwraca uwagę na praktyczny wymiar kształcenia.

Tabela 39. Czy akademyckie przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej łączy w sobie wiedzę teoretyczną z praktyką nauczania?

Co ciekawe, z przeprowadzonej ankiety wynika, że ponad połowa badanych, tj. 27 osób (51,9%), opowiada się za praktyczno-teoretycznym modelem nauczania, 16 respondentów (30,8%) preferuje teoretyczno-praktyczne podejście, 9 ankietowanych (17,3%) jest zorientowanych na doskonalenie praktycznych umiejętności (zob. tabela 40).

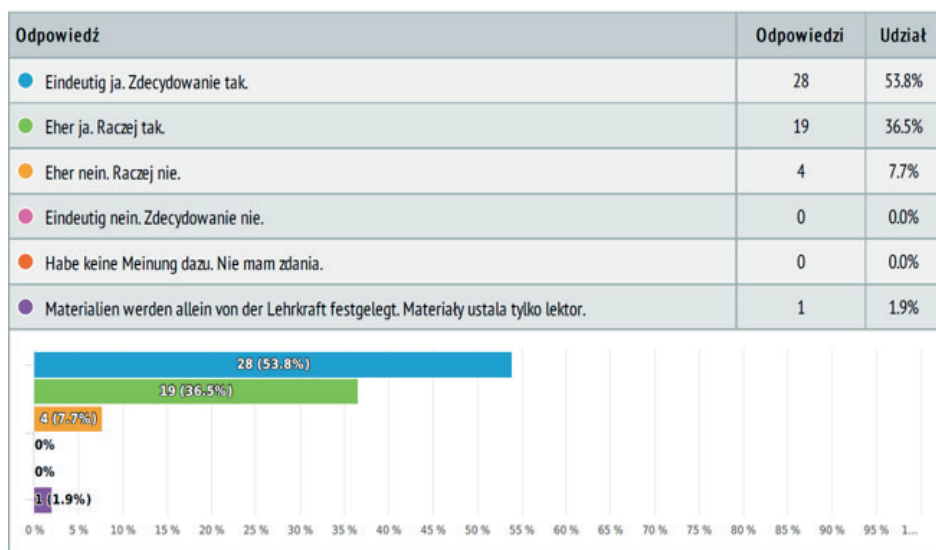
Tabela 40. Jakiego rodzaju charakter zajęć powinien dominować w trakcie akademyckiego przygotowania do przyszłej pracy?

Nie jest zaskoczeniem, iż nikt nie wybrał teoretycznego charakteru zajęć zorientowanego na przekazywanie wiedzy. Większość studentów oczekuje od wykładowcy zmniejszenia teorii i położenie nacisku na umiejętność praktycznego

zastosowania zdobytej wiedzy. Wielu studentów studiów niestacjonarnych w Polsce pracuje i jest zainteresowanych praktycznym zastosowaniem zdobytej wiedzy. Tylko część z nich będzie przygotowywać się do wykonywania zawodu, uczęszczając na aplikację po zakończeniu studiów.

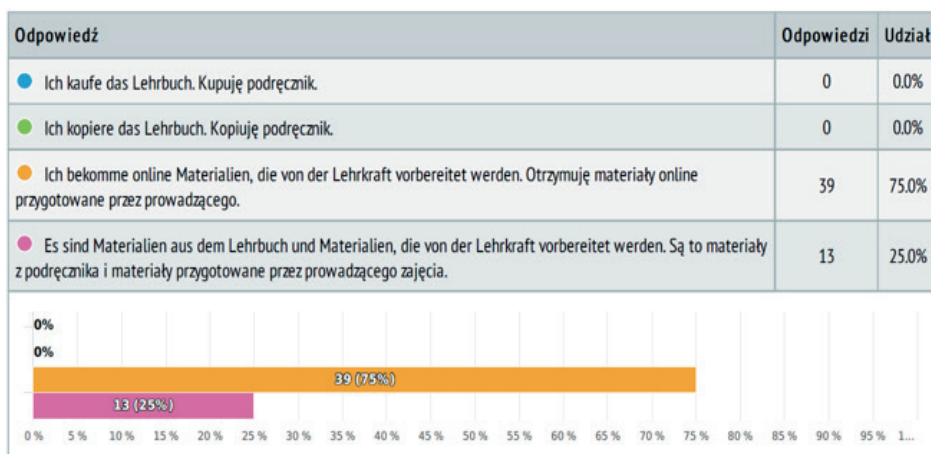
W badaniu poświęconym potrzebom i oczekiwaniom studentów prawa, chcieliśmy dowiedzieć się, czy studium mają wpływ na proponowane im treści kształcenia, czy te ustala jedynie wykładowca prowadzący zajęcia (zob. tabela 41).

Tabela 41. Czy studenci mają wpływ na treści kształcenia, czy te ustala jedynie lektor prowadzący zajęcia?



28 osób (53,8%) przyznało, iż współdecydowali w doborze tematów. 19 ankietowanych (36,5%) udzieliło odpowiedzi „raczej tak”. Jedynie 4 respondentów (7,7%) było przeciwnego zdania, twierdząc, że raczej nie mieli wpływu na dobór treści kształcenia, ponieważ o tym decydował nauczyciel. 1,9% ankietowanych podkreśliło, że materiały ustala tylko lektor.

W kształceniu zorientowanym na studenta, tzn. z jego czynnym udziałem, rolę nauczyciela jest zadbanie o dostęp do materiałów nauczania, które aktywizują grupę (zob. tabela 42).

Tabela 42. W jaki sposób otrzymuje Pan/Pani materiały na zajęcia z niemieckiego języka prawa?

Cieszyć może fakt, iż 75% badanych studentów otrzymywało materiały online przygotowane przez prowadzącego, pozostali (25%) wykorzystywali materiały z podręcznika i przygotowane przez wykładowcę. Według Iwony Gajewskiej-Skrzypczak i Barbary Sawickiej „podręczniki charakteryzują się sztamowym podejściem do tematu, napisane są sztucznym językiem... Często, niestety, informacje w nich zawarte są przestarzałe...” (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka, 2016, s. 53). Żaden ze studentów nie kupował i nie kopiował podręcznika.

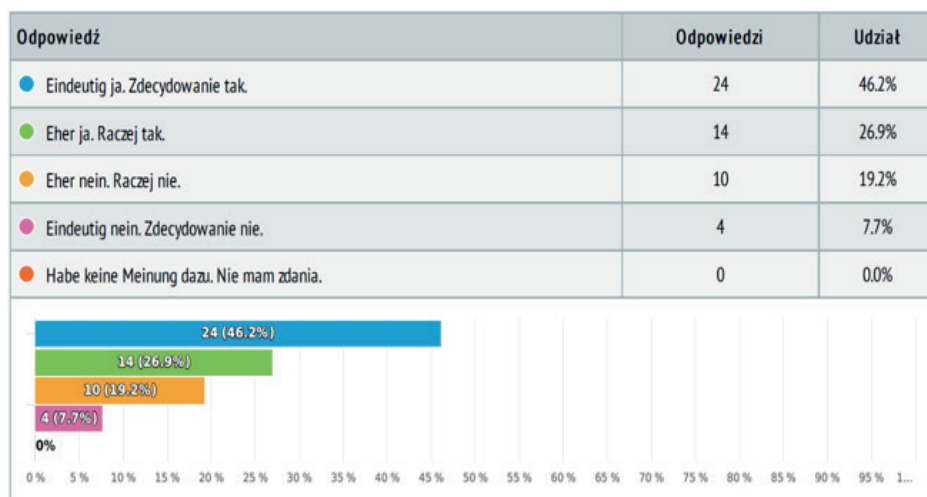
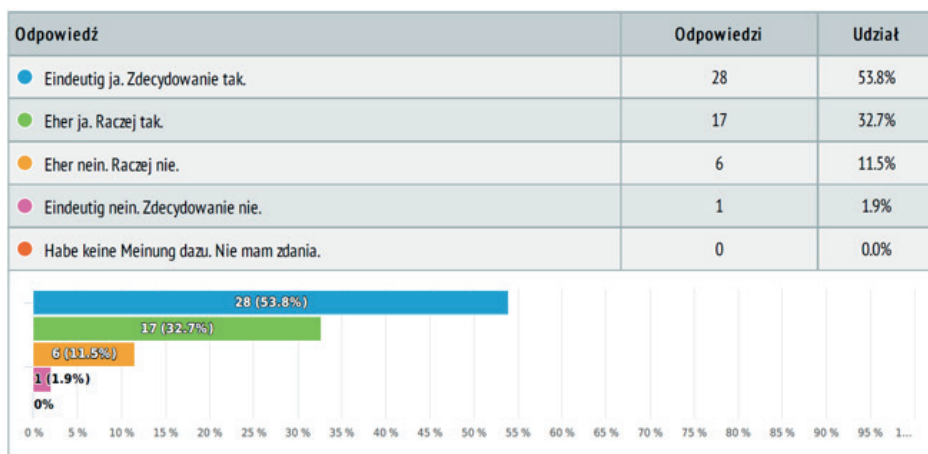
Tabela 43. Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów autentycznych, np. fragmentów ustaw (konstytucji), orzeczeń?

Tabela 43 przedstawia odpowiedzi na pytanie zamieszczone w ankiecie, czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów autentycznych, np. fragmentów ustaw (konstytucji), orzeczeń itp.

Prawie połowa studentów – 24 osoby (46,2%) – odpowiedziała „zdecydowanie tak”. 14 osób (26,9%) wskazało odpowiedź „raczej tak”. Inny pogląd zaprezentowali pozostali badani: 10 badanych stwierdziło, że na zajęciach raczej nie korzystano z materiałów autentycznych, a 4 osoby zdecydowanie zanegowały wybór takich materiałów jako środka wspierającego proces dydaktyczny. Szkoda, iż aż 26,9% tj. ponad ¼ badanych studentów nie pracowała z materiałami autentycznymi.

Kolejne pytanie związane z materiałami nauczania dla studentów dotyczyło ich aktualności. Pytanie brzmiało: Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów aktualnych, np. tekstów z gazet online, aktualnych wydarzeń o charakterze prawnym lub prawno-politycznym, np. przestępstwa? (zob. tabela 44)

Tabela 44. Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów aktualnych, np. tekstów z gazet online, aktualnych wydarzeń o charakterze prawnym lub prawno-politycznym, przestępstwa?



W tym przypadku 28 studentów (53,8%) potwierdziło w sposób zdecydowany aktualność materiałów nauczania, 17 badanych (32,7%) udzieliło twierdzącej odpowiedzi, zaznaczając „raczej tak”, 6 ankietowanych wybrało wskazanie „raczej nie” i 1 osoba zaprzeczyła korzystaniu z takich materiałów. Większość nauczycieli akademickich stara się we własnym zakresie pozyskiwać aktualne i autentyczne materiały do pracy ze studentami. Od nauczycieli zależy często aktualność i jakość materiałów. Nie ma idealnych podręczników, ponieważ wiedza w nich zawarta szybko się dezaktualizuje.

Tomasz Lewiński (2010) zwracał uwagę wielokrotnie na istotną rolę studentów w procesie edukacyjnym. W myśl jego koncepcji zorientowanej na studenta mamy do czynienia z modelem edukacji, w którym student przyjmuje postawę aktywną i jest współtwórcą zajęć. Dlatego dwa kolejne pytania dotyczyły form pracy. Na pytanie: Jakie formy pracy stosowane są na zajęciach, 30 studentów (57,7%) wskazało „wszystkie formy pracy” uwzględniające zarówno pracę w parach, jak i w grupach. 22 osoby (42,3%) wskazały tradycyjną formę zajęć nauczyciel–studenci (zob. tabela 45).

Tabela 45. Jakie formy pracy stosowane są na zajęciach z języka obcego?

Odpowiedź	Odpowiedzi	Udział
● Traditionelle Form (sog. Frontalunterricht): Lehrer – StudentInnen. Tradycyjna forma nauczyciel – studenci.	22	42.3%
● Arbeit in Paaren. Praca w parach.	0	0.0%
● Teamarbeit. Praca w grupach.	0	0.0%
● Arbeit in Paaren und Teamarbeit. Praca w parach i w grupach.	0	0.0%
● Alle Arbeitsformen. Wszystkie formy pracy.	30	57.7%

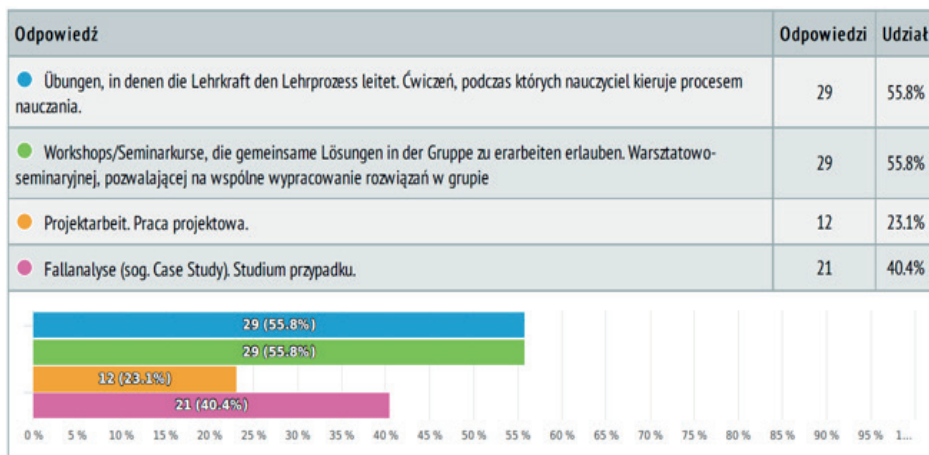
Z tego wynika, iż jeszcze stosunkowo duża grupa studentów przyzwyczajona jest do tradycyjnego sposobu nauczania, gdzie nauczyciel jest osobą dominującą i decydującą. Takie wskazanie może być wynikiem doświadczeń wyniesionych ze wcześniejszych etapów edukacji.

Podążając za badaniem potrzeb studentów prawa za interesujące można uznać oczekiwania studentów związane z preferowaną przez nich formą zajęć. Tabela 46 pokazuje rozkład odpowiedzi na pytanie, w jakiej formie życzyliby sobie studenci zajęcia z niemieckiego języka prawa.

Ankietowani mieli możliwość wybrania kilku form odpowiedzi. Ponad połowa respondentów – 29 osób (55,8%) wskazała dwie preferowane na równi formy pracy: ćwiczenia, podczas których nauczyciel kieruje procesem nauczania i formę warsztatowo-seminaryjną, pozwalającą na wspólne wypracowanie rozwiązań w grupie. Niewiele mniej niż połowa studentów (40,4%) optowała za wykorzystaniem na lektoracie studium przypadku jako pożądanej formy pracy. Z kolei 12 osób (23,1%) było przekonanych do efektów pracy projektowej. Z powyższych danych wynika, że w ostatnim okresie zmieniły się dotychczasowe formy pracy. Sukcesywnie odchodzi się od dominujących przez długie lata

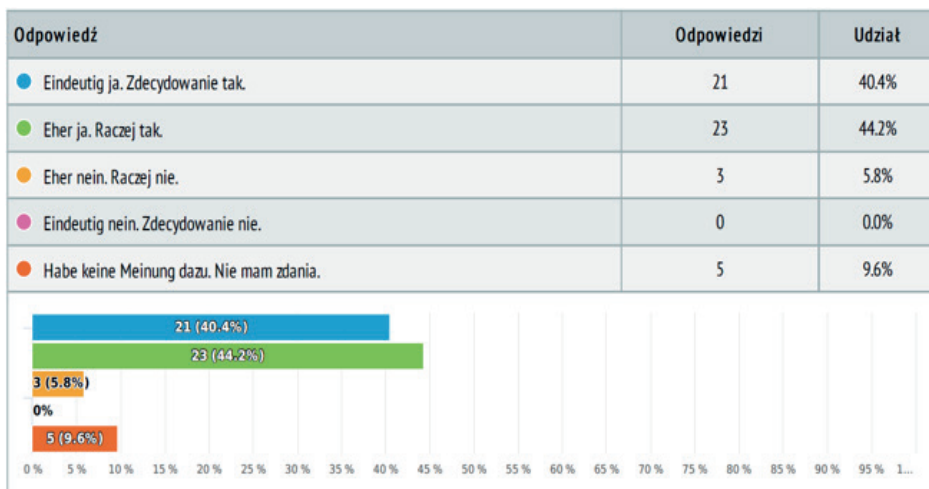
w szkolnictwie zajęć prowadzonych frontalnie na rzecz form, w których aktywnie uczestniczą studenci. Tę zmianę należy uznać za pozytywną, tym bardziej że jest zgodna z oczekiwaniami respondentów.

Tabela 46. Jakie formy pracy preferują Państwo na zajęciach z języka obcego?



Następne pytania wiązały się z ogólną oceną kursu językowego. Uczestników zapytano, czy chcą nadal uczyć się języka niemieckiego po zakończeniu lektoratu i czy poleciliby kurs niemieckiego języka prawa. Tabela 47 przedstawia odpowiedzi dotyczące chęci kontynuacji nauki.

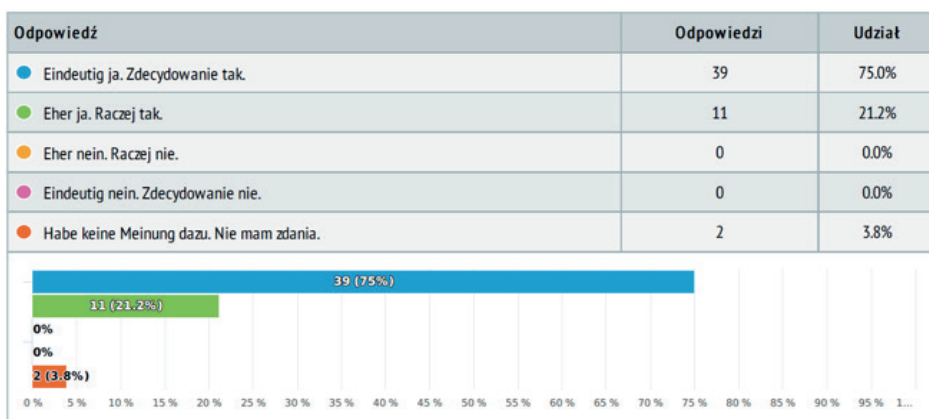
Tabela 47. Czy planuje Pan/Pani po zakończeniu lektoratu kontynuować naukę niemieckiego języka prawa?



Większość badanych, tj. 44 osoby (84,6%), zamierzała kontynuować naukę niemieckiego języka prawa po zakończeniu zajęć, na które uczęszczają. 21 studentów udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 23 badanych wskazało „raczej tak”. 3 ankietowanych (5,8%) raczej nie będzie się uczyć, a 5 osób (9,65%) nie miało zdania w tym zakresie.

Co więcej, udzielając odpowiedzi na pytanie, czy poleciliby Pan/Pani kurs niemieckiego języka prawa, 50 respondentów (96,2%) poleciliby kurs niemieckiego języka prawa, wybierając odpowiedź „zdecydowanie tak” (75%) i „raczej tak” (21,2%). Jedynie 2 osoby, tj. 3,8%, nie miały zdania (zob. tabela 48).

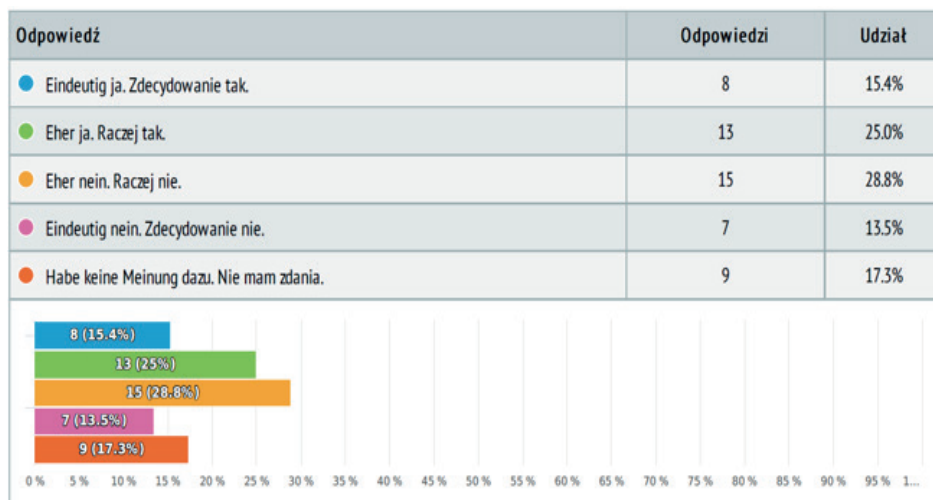
Tabela 48. Czy poleciliby Pan/Pani lektorat z języka niemieckiego?



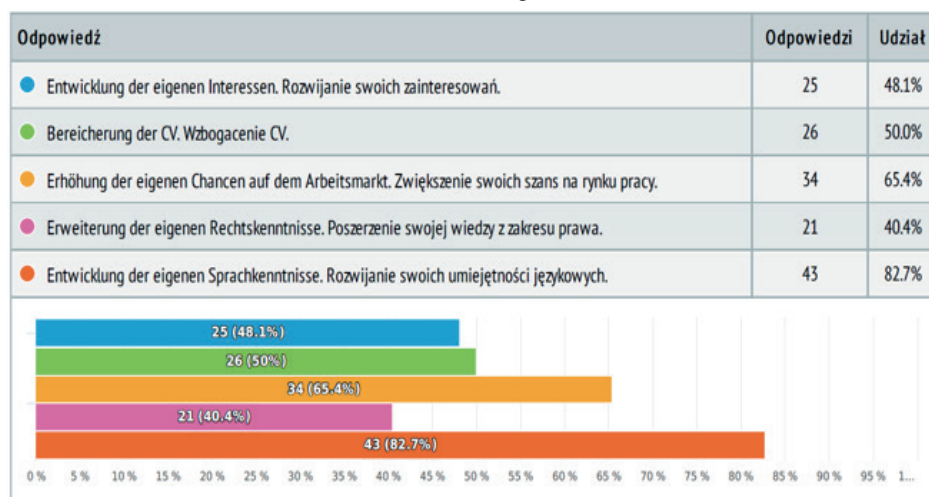
W świetle powyższego możemy przyjąć, iż studenci byli zadowoleni z realizacji programu nauczania niemieckiego języka prawa i swoich wykładowców.

Cenne i godne spostrzeżenia uwagi wynikające z analizy ankiet dotyczą ewaluacji procesu dydaktycznego (zob. tabela 49).

8 uczestników badania (15,4%) stwierdziło, że częste testowanie umiejętności zdecydowanie motywuje ich do nauki, 13 ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „raczej tak” (25,0%), popierając testowanie jako formę ewaluacji. Przeciwnego zdania było 15 studentów i wybrało odpowiedź „raczej nie” lub w przypadku 7 osób „zdecydowanie nie”. 9 studentów (17,3%) nie zajęło żadnego stanowiska. Negatywne podejście studentów do zagadnienia testowania mogło wynikać z wcześniejszych złych doświadczeń szkolnych i kojarzenia wszelkich prac sprawdzających ze stresem.

Tabela 49. Czy częste sprawdziany motywują Państwa do nauki języka prawa?

Niniejsze opracowanie wyników badań przeprowadzonych wśród studentów dostarczyło także informacji na temat korzyści wynikających z uczestnictwa w kursie niemieckiego języka prawa. Tabela 50 przedstawia odpowiedzi na pytanie: Jakie korzyści mogą wynikać z uczestnictwa w zajęciach języka niemieckiego? Anketowani mogli wybrać jedną lub kilka odpowiedzi.

Tabela 50. Jakie korzyści mogą wynikać z uczestnictwa w zajęciach języka niemieckiego?

Spośród studentów 43 respondentów (82,7%) za najwazniejszą zaletę uczestnictwa w zajęciach z niemieckiego języka prawa uznało rozwijanie swoich umiejętności językowych. Na drugiej pozycji 34 osoby (65,4%) wymienili zwiększenie swoich szans na rynku pracy. Połowa ankietowanych (50,0%) podała jako argument wynikający z uczestnictwa w kursie niemieckiego języka prawa wzbogacenie CV. Na czwartym miejscu studenci zaznaczyli rozwijanie swoich zainteresowań i na ostatnim poszerzenie wiedzy z zakresu prawa. Według powyższych danych widać w środowisku studenckim wprawdzie trend do pozyskiwania kolejnych kompetencji i umiejętności, które zwiększą absolwentom wydziałów prawa szanse na znalezienie atrakcyjnego miejsca pracy, ale zbyt mało studentów w Polsce traktuje język obcy jako narzędzie do pozyskiwania wiedzy.

Z dużym zaangażowaniem studenci opisali swoje oczekiwania względem wykładowców akademickich. Oto niektóre z powtarzających się opinii:

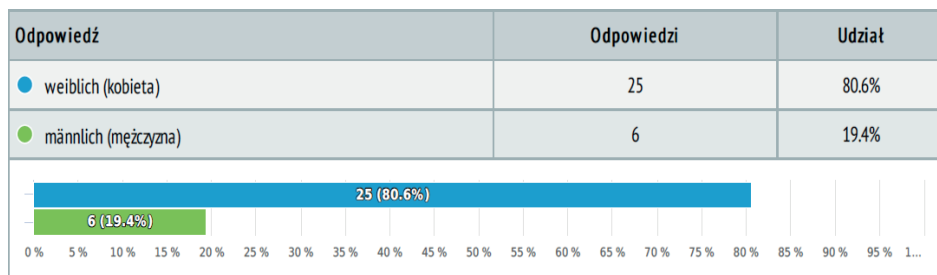
Wykładowca zajęć z niemieckiego języka prawa powinien posiadać wiedzę nie tylko językową, ale też powinien orientować się w pewnym stopniu w prawie i kulturze prawnej państwa nauczanego języka. Dodatkowo wymieniałabym cechy; życzliwość, empatia i zdolność słuchania oraz reagowania na potrzeby i oczekiwania studentów.

Kreatywność wykładowcy jest dla mnie istotna, wtedy czuję, że dzieli on ze mną swoją pasję, a nie jest rzemieślnikiem wykonującym standardowo codzienną pracę. Lubię, gdy zajęcia są wzbogacone o film, dyskusje, prezentacje czy jakieś projekty.

Serce mi rośnie, gdy poznaję nauczyciela cierpliwego, wyrozumiałego i potrafiącego zbudować miłą atmosferę na zajęciach i gdy relacje pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem są mniej sformalizowane. Wówczas niezestresowani studenci uczestniczą w zajęciach z przyjemnością i wynoszą z nich ogrom wiedzy. Zajęcia nie stanowią przykrego obowiązku, lecz są możliwością rozwijania swoich zainteresowań.

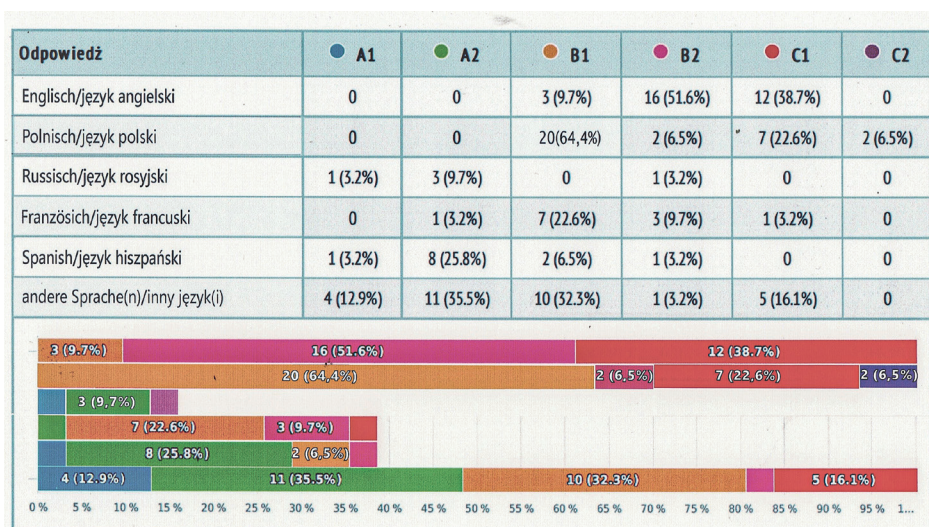
Warto zauważyć, iż zmieniły się oczekiwania studentów w stosunku do nauczycieli akademickich. Współczesny wykładowca to profesjonalista w nauczanej dziedzinie, potrafiący w sposób zrozumiały przekazywać wiedzę przy zastosowaniu różnych metod kształcenia, nowoczesnych form pracy aktywizujących studentów. To także nauczyciel o określonych predyspozycjach i pozytywnym nastawieniu do studentów, który potrafi zarazić uczących się języka specjalistycznego swoją pasją i zachęcić do samokształcenia.

Identyczne pytania przedstawiono studentom w Niemczech. Odpowiedzi na zamieszczone w badaniu pytania dostarczyły opinii studiujących na temat akademickiego nauczania polskiego języka prawa do celów zawodowych. W ankiecie w Niemczech wzięło udział 31 respondentów studiów stacjonarnych, 25 studentek (80,6%) i 6 studentów (19,4%).

Tabela 51. Dane osobowe dotyczące płci ankietowanych respondentów

Wszyscy studenci studiowali prawo w trybie stacjonarnym. Większość z nich, tj. 17 ankietowanych, potwierdziła pochodzenie polskie. Do tej grupy należą studenci dwujęzyczni, których rodzice pochodzą z różnych obszarów językowych (Polski i Niemiec) lub oboje rodzice wyemigrowali z Polski do Niemiec. Grupa tych respondentów urodziła się w Niemczech i od dzieciństwa przyswajała naturalnie język polski i niemiecki. Drugą grupę 14-osobową tworzą osoby pochodzenia niemieckiego, które pragną wykorzystać znajomość języka polskiego w realizacji swoich planów zawodowych.

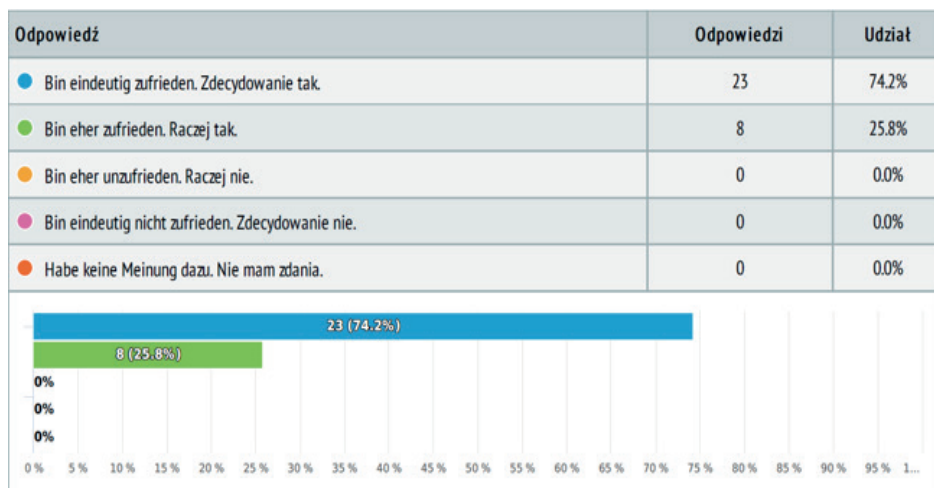
W przypadku badanych studentów wszyscy dysponują umiejętnościami z języka angielskiego na poziomie określonym przez ESOKJ jako poziom samodzielności (średnio zaawansowany) i poziom biegłości (zaawansowany) (zob. tabela 52).

Tabela 52. Jakimi umiejętnościami językowymi Pan/Pani dysponuje i na jakim poziomie według ESOKJ?

16 osób (51,6%) przyznało się do posługiwania się językiem angielskim na poziomie B2, 12 ankietowanych (38,7%) wskazało poziom opanowania tego języka C1, 3 osoby (9,7%) reprezentowało poziom B1. Ponadto wszyscy respondenci wykazali znajomość języka polskiego na różnych poziomach: 20 studentów (64,4%) zaznaczyło poziom B1, 7 osób (22,6%) C1, 2 osoby (6,5%) C2 i 2 osoby (6,5%) B2. Studenci prawa w Niemczech wybierają także języki hiszpański i francuski z oferty akademickiej. 8 studentów (25,8%) zadeklarowało znajomość języka hiszpańskiego na poziomie A2, natomiast 7 osób (22,6%) zaznaczyło poziom B1 z języka francuskiego. Należy podkreślić, że przygotowujący się do zawodu prawniczego studenci w Niemczech podejmują w dzisiejszej dobie naukę innych mniej popularnych języków obcych, upatrując w tej decyzji większe możliwości rozwoju swojej kariery zawodowej. Do tej grupy języków ankietowani zaliczyli język szwedzki, norweski, fiński, włoski, portugalski, chiński czy arabski. Naukę tych języków rozpoczęli albo kontynuują na poziomie A2, B1, B2, C1.

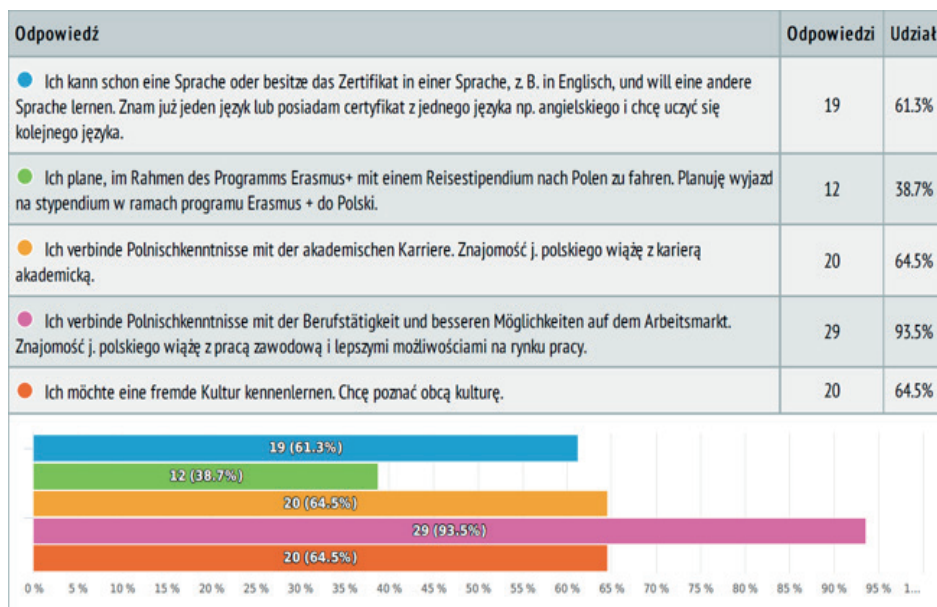
Również z nauką polskiego języka prawa respondenci wiąźali swoje plany. 23 osoby (74,2%) były zdecydowanie zadowolone z wyboru zajęć z tego języka w ramach akademickiego kształcenia, 8 studentów wybrało odpowiedź „raczej tak” (zob. tabela 53).

Tabela 53. Czy jest Pan/Pani zadowolony/a z wyboru języka polskiego w ramach kształcenia realizowanego w trakcie studiów?



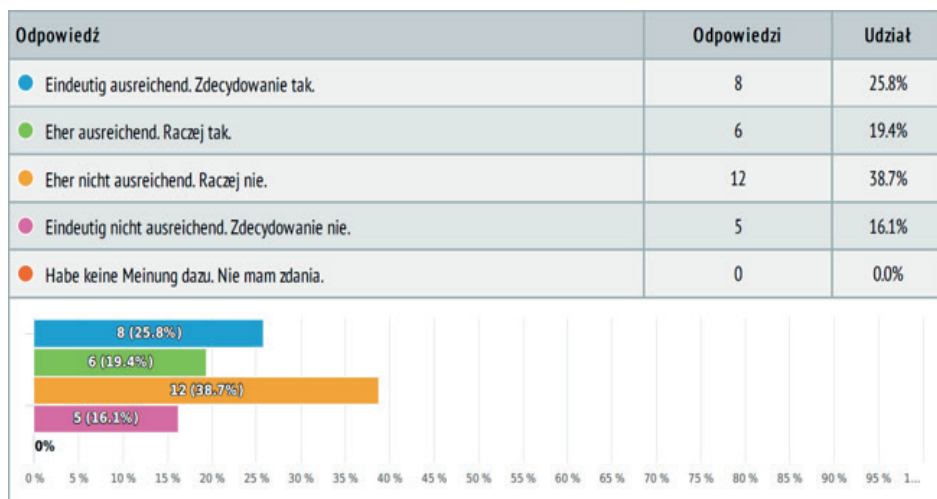
Nikt z badanych nie miał negatywnych doświadczeń z obcowania z językiem polskim na uczelni.

Ankietowani wyrazili opinię na temat motywów, jakimi kierowali się przy wyborze kursu polskiego języka prawa. Mieli możliwość wielokrotnej odpowiedzi. Tabela 54 ilustruje odpowiedzi.

Tabela 54. Dlaczego zdecydował/a się Pan/Pani na wybór lektoratu z języka polskiego?

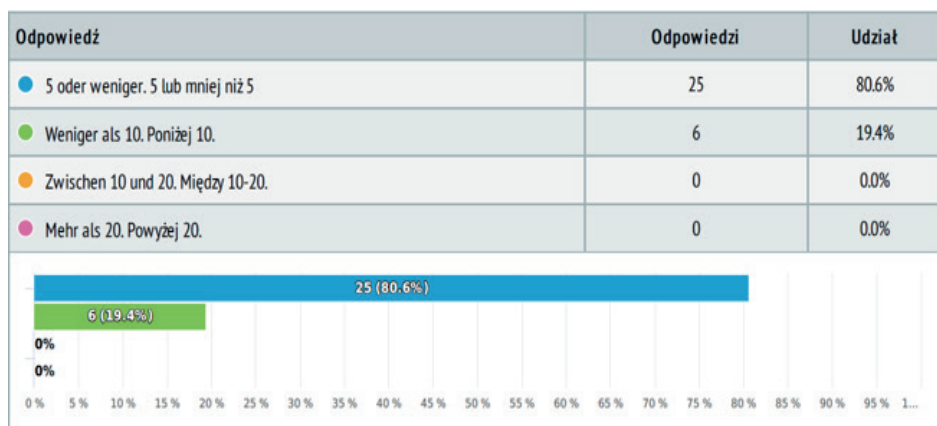
Jako główny motyw uczęszczania na zajęcia 29 osób (93,5%) podało, iż znajomość polskiego języka prawa wiąże z pracą zawodową i lepszymi możliwościami na rynku pracy. Drugim powodem wymienianym przez 20 respondentów (64,5%) były chęć poznania obcej kultury i wykorzystanie znajomości języka polskiego w karierze akademickiej. Niewiele mniejsza grupa – 19 osób (61,3%), pragnie nauczyć się kolejnego języka obcego. Jedynie 12 badanych (38,7%) planowało wyjazd na stypendium do Polski w ramach programu *Erasmus+*. Studenci wymienili też inne czynniki, takie jak: chęć zamieszkania w Polsce, nawiązanie współpracy z polską kancelarią prawną, poznanie języka sąsiadów i kultury prawnej, spotkanie z rodziną w Polsce.

Uczestniczące w badaniu uczelnie niemieckie proponują studentom taką samą ilość godzin z języka obcego specjalistycznego. Kurs polskiego języka prawa trwał jeden semestr, tj. 28 lub 26 godzin, w zależności od tego, czy nauka odbywała się w semestrze zimowym, czy letnim. Zajęcia nie obejmowały języka ogólnego. Dla ponad połowy studentów liczba godzin kursu była za mała (zob. tabela 55).

Tabela 55. Czy liczba oferowanych godzin przeznaczonych na naukę polskiego języka prawa jest wystarczająca?

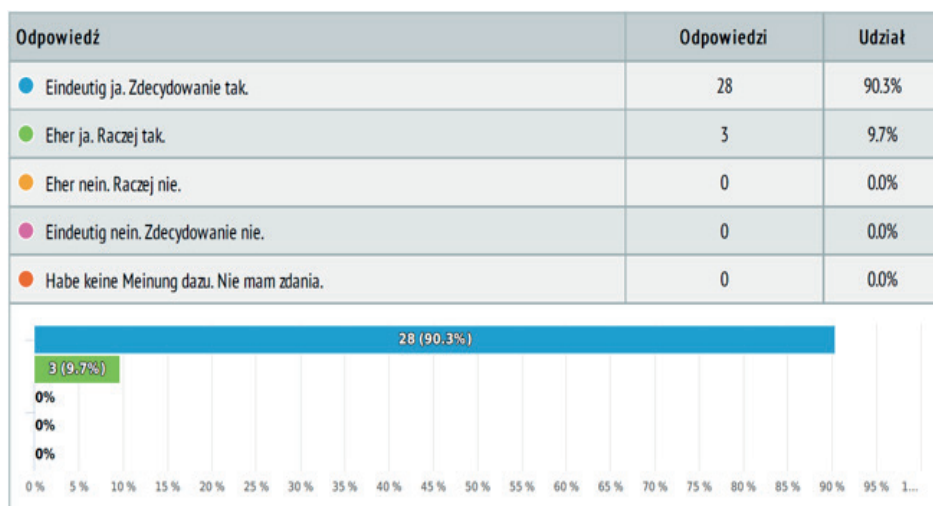
12 respondentów, tj. 38,7% badanych, stwierdziło, że liczba godzin jest raczej niewystarczająca, natomiast 5 osób (16,1%) wybrało odpowiedź „zdecydowanie niewystarczająca”. Pozostałe 45,2% studentów, czyli 14 osób, uważają czas trwania kursu za wystarczający, udzielając odpowiedzi 25,8% zdecydowanie tak i 19,4% raczej tak.

Warto także, jak się wydaje, zwrócić uwagę na małe grupy, w których odbywają się zajęcia. Tabela 56 przedstawia liczebność studentów w grupach językowych.

Tabela 56. Ilu studentów jest w grupie uczęszczającej na lektorat z języka polskiego?

Aż 25 ankietowanych (80,6%) uczyło się w grupach pięcioosobowych lub mniejszych, a jedynie 6 osób (19,4%) odbywało zajęcia w grupach od 6 do 10 studentów. Nikt z ankietowanych nie miał zajęć w grupach większych niż 10 osób. W przypadku nauczania języka obcego są to niemal idealne warunki, które gwarantują dobry kontakt ze wszystkimi studiumjącymi i umożliwiają wykładowcy akademickiemu szybką reakcję na zmieniające się potrzeby studenckie. Tabela 57 przedstawia rozkład odpowiedzi na pytanie, czy akademickie kształcenie językowe uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiumjących.

Tabela 57. Czy akademickie kształcenie językowe uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiumjących?



Trudno nie zauważyć, że badani studenci niemieccy są zadowoleni ze sposobu kształcenia na uczelni. 90,3% ankietowanych podkreśla, że kształcenie językowe uwzględnia potrzeby i oczekiwania studiumjących. Jedynie 9,7 % udzieliło odpowiedzi „raczej tak”. Nie było innych opinii.

Analizując odpowiedzi studentów, niezwykle ważną rolę odgrywają treści kształcenia, na podstawie których możemy poznać ich zainteresowania. Tabela 58 prezentuje rozkład odpowiedzi studentów w skali 0–4, przy czym 4 oznacza „bardzo ważne”, 3 „ważne”, 2 „raczej ważne”, 1 „nieważne”, 0 „nie mam zdania”.

Tabela 58. Czy oferowane treści kształcenia przedstawione w tabeli są Pana/Pani zdaniem ważne dla przyszłych prawników?

Odpowiedź	0	1	2	3	4
Verschiedene Rechtsgebiete (Różne gałęzie prawa)	0	0	1 (3.2%)	17 (54.8%)	14 (45.2%)
Vorbereitung auf ein Praktikum oder Studium in Polen - Programm Erasmus+ (Wjazd na praktykę lub studia w Polsce - Erasmus Plus)	1 (3.2%)	1 (3.2%)	13 (41.9%)	13 (41.9%)	3 (9.7%)
Gerichtswesen in Polen (System sądownictwa w Polsce)	0	0	0	6 (19.4%)	25 (80.6%)
Themen aus dem Arbeitsrecht, z B. Arbeitsvertrag (Tematy z prawa pracy, np. umowa o pracę)	0	0	0	5 (16.1%)	26 (83.9%)
Akademische Komponente, z B. Referate oder Präsentationen (Komponent akademicki, np. referaty, prezentacje)	0	0	18 (58.1%)	12 (38.7%)	1 (3.2%)
Grammatik z B. Wortfolge, Passiv, Relativsätze (Gramatyka, np. szyk, strona bierna, zdania przydawkowe)	10 (32.3%)	13 (41.9%)	4 (12.9%)	1 (3.2%)	3 (9.7%)
Analyse von Gesetzen, Gerichtsurteilen, Vertragsmustern usw. (Analiza ustaw, orzeczeń sądowych, wzorów umów itp.)	0	0	1 (3.2%)	9 (29.0%)	21 (67.7%)

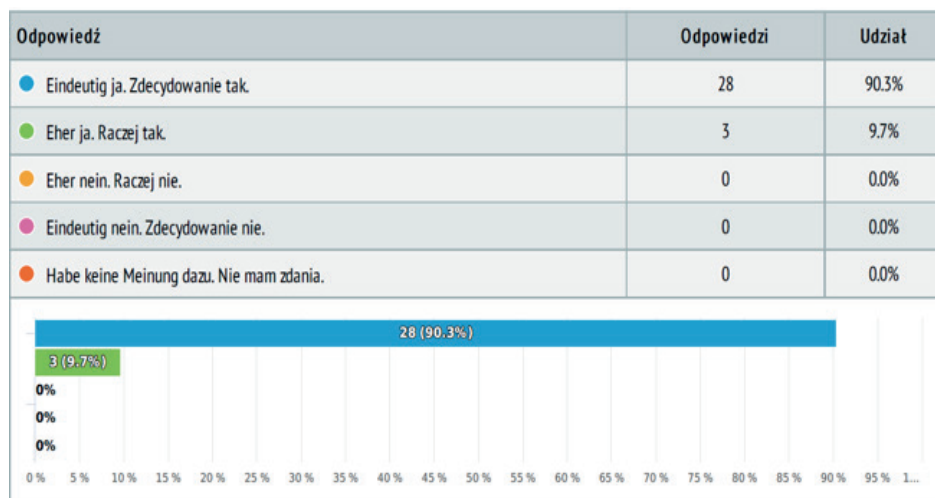
Topic	0	1	2	3	4
Verschiedene Rechtsgebiete	0	0	1	17	14
Vorbereitung auf ein Praktikum oder Studium in Polen	1	1	13	13	3
Gerichtswesen in Polen	0	0	0	6	25
Themen aus dem Arbeitsrecht	0	0	0	5	26
Akademische Komponente	0	0	18	12	1
Grammatik	10	13	4	1	3
Analyse von Gesetzen, Gerichtsurteilen, Vertragsmustern usw.	0	0	1	9	21

Za najważniejsze zagadnienie 26 ankietowanych (83,9%) uznało tematy z prawa pracy. W kręgu zainteresowań 25 osób (80,6%) był natomiast system sądownictwa w Polsce. Na trzecim miejscu studenci (67,7%) wymienili analizę ustaw, orzeczeń sądowych, wzorów umów i uznali te treści za bardzo ważne. Taki wybór świadczy o przygotowywaniu się do kariery zawodowej wymagającej znajomości realiów polskich i polskiego prawa. Do ważnych tematów 17 ankietowanych (54,8%) zaliczyło wiedzę o różnych gałęziach prawa, a 13 badanych (41,9%) przygotowanie do wyjazdu na praktykę lub studia w Polsce w ramach programu *Erasmus+*. Niemalże na równi z nimi 12 osób (38,7%) postawiło na przygotowanie do pracy w środowisku akademickim. Za nieważne 13 studentów (41,9%) uznało uczenie się gramatyki języka polskiego, 10 studentów nie zajęło w ogóle stanowiska. Jedynie dla 3 ankietowanych (9,7%) gramatyka wydaje się bardzo ważna. Ten wynik nie dziwi, ponieważ głównym celem współczesnego nauczania jest nauczanie komunikacji językowej, a nie gramatycznych reguł. Dopelnieniem powyższych treści byłyby zdaniem respondentów inne tematy wywołujące różnice interpretacji w opinii publicznej, które

studenci chcieliby realizować na zajęciach, np. bieżące wydarzenia o charakterze polityczno-prawnym, aborcja, LGBT, kary unijne, problemy migrantów, zawody prawnicze czy zmiany w polskiej kulturze prawnej powstałe w następstwie procesu integracji europejskiej.

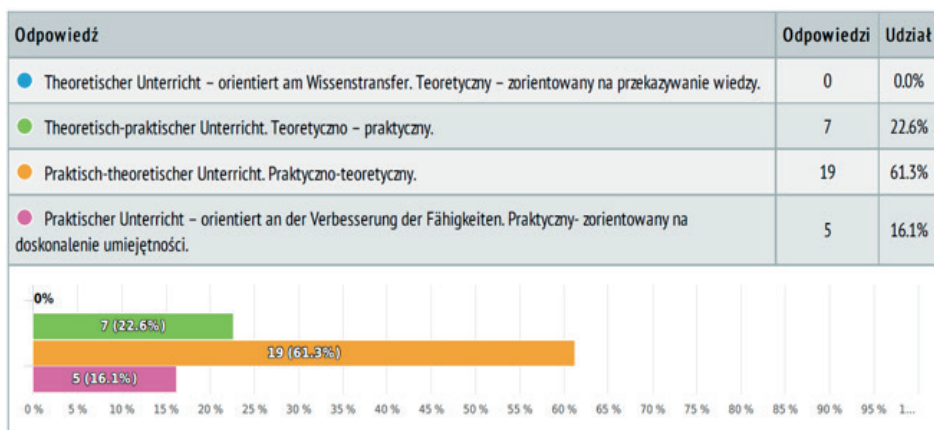
Na pytanie skierowane do uczestników kursu polskiego języka prawa, czy przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej łączy w sobie wiedzę teoretyczną z praktyką nauczania, 28 studentów (90,3,7%) odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a tylko 3 badanych (9,7%) „raczej tak” (zob. tabela 59).

Tabela 59. Czy akademi­ckie przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej łączy w sobie wiedzę teoretyczną z praktyką nauczania?



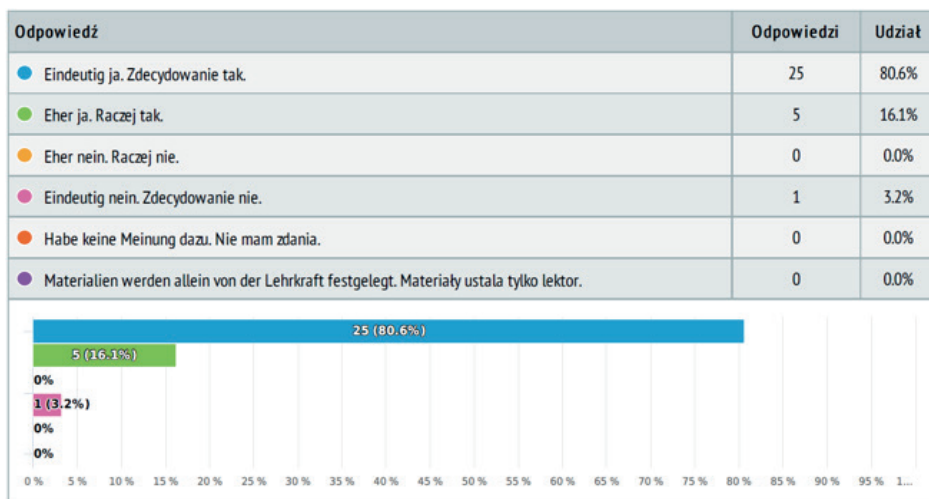
Żaden z respondentów nie był przeciwnego zdania. Zdaniem wszystkich ankietowanych trudno wyobrazić sobie profesjonalne kształcenie akademi­ckie bez przygotowania praktycznego i rozeznania potrzeb rynkowych.

Studenci zostali także skonfrontowani z formą przygotowania do pracy zawodowej. Tabela 60 przedstawia rozkład odpowiedzi na pytanie o rodzaj akademi­ckiego przygotowania do pracy zawodowej preferowany na kursie językowym.

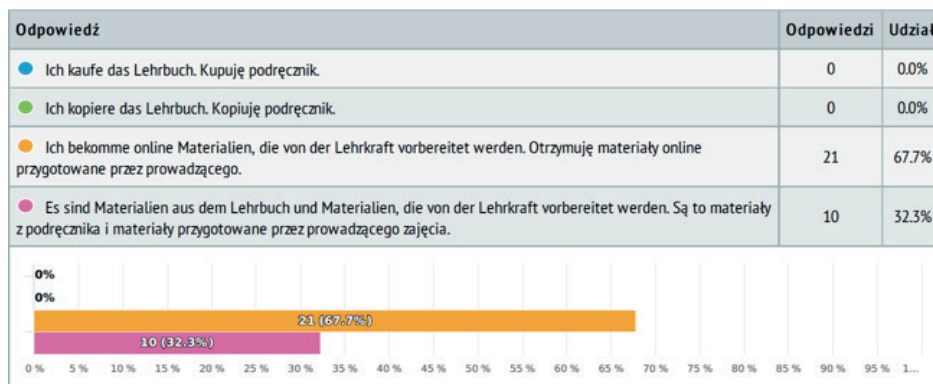
Tabela 60. Jakiego rodzaju charakter zajęć powinien dominować w trakcie akademickiego przygotowania do przyszłej pracy?

Znaczna część ankietowanych studentów tj. 19 osób (61,3%) optowała za zajęciami o charakterze praktyczno-teoretycznym. Natomiast teoretyczno-praktyczny sposób przygotowania zawodowego wybrało 22,6% badanych. 16,1% pozostałych ankietowanych uważa, iż najlepsze efekty w kształceniu i przygotowaniu zawodowym przyszłych prawników przyniesie praktyczne nauczanie zorientowane na doskonalenie umiejętności. Żaden ze studentów nie zaznaczył zajęć o charakterze teoretycznym. Powyższe dane są ważnym elementem skłaniającym wielu badanych do modyfikacji realizowanego programu nauczania. Zważywszy na fakt, iż nikt nie wybrał teoretycznej formy przekazywania zajęć, wiadomo, iż profesjonalizację kształcenia studenci prawa postrzegają przede wszystkim przez praktyczny model kształcenia wspierany teorią. W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie o wpływ studentów na treści kształcenia (zob. tabela 61).

Aż 80,6% ankietowanych zdecydowanie opowiedziało się za chęcią współtworzenia kursu języka polskiego i możliwością oddziaływania na decyzje prowadzącego. Pięciu badanych (16,1%) wskazało „raczej tak”. Jedynie jedna osoba (3,2%) nie podzieliła tych wypowiedzi. Studenci prawa są świadomi, iż czas przekazywania suchej wiedzy teoretycznej już się dawno skończył, ponieważ nie sprawdził się w praktyce, dlatego studenci życzą sobie zintegrowania praktycznego przygotowania z teorią.

Tabela 61. Czy studenci mają wpływ na treści kształcenia, czy te ustala jedynie lektor prowadzący zajęcia?

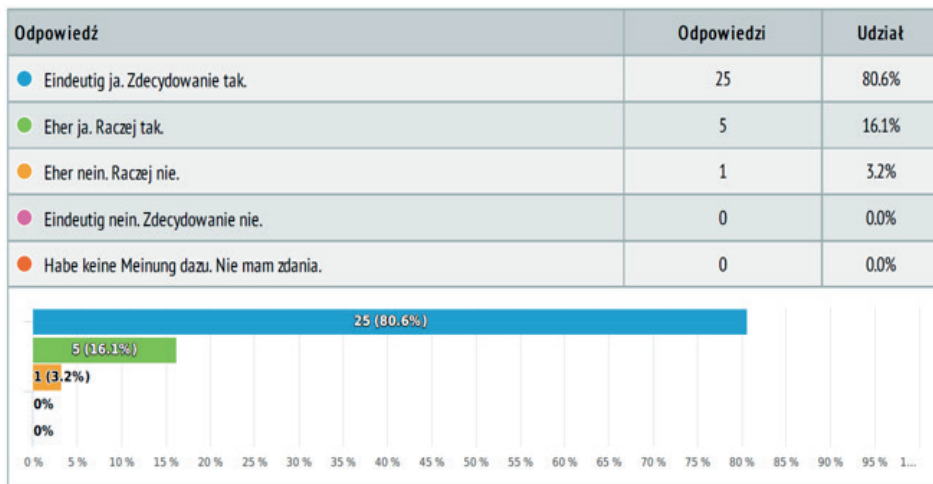
Rezultaty badań pokazały, w jaki sposób studenci pozyskiwali materiały na zajęcia z polskiego języka prawa (zob. tabela 62).

Tabela 62. W jaki sposób otrzymuje Pan/Pani materiały na zajęcia z polskiego języka prawa?

Największa część badanych (67,7%) otrzymywała materiały nauczania przygotowywane przez prowadzącego drogą elektroniczną. Pozostali studenci (32,3%) potwierdzili, iż korzystali zarówno z materiałów z podręcznika, jak i z przygotowanych przez wykładowców. Ankietowani nie kupowali i nie kopiowali podręczników. Można zatem stwierdzić, iż doбором materiałów nauczania sterował nauczyciel akademicki.

Współczesny student prawa oczekuje wykorzystywania na kursie z języka specjalistycznego materiałów autentycznych i aktualnych: fragmentów ustaw, orzeczeń sądowych itp. Tabela 63 ilustruje odpowiedzi na pytanie, czy na zajęciach studenci korzystają z autentycznych materiałów.

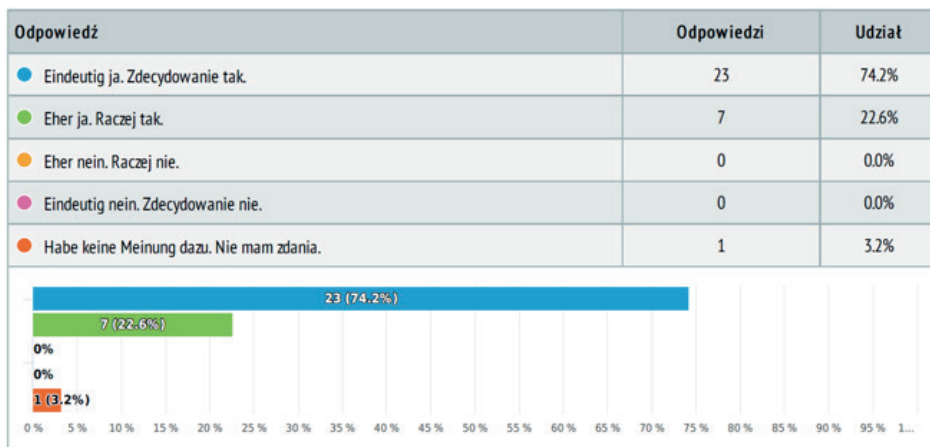
Tabela 63. Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów autentycznych, np. fragmentów ustaw (konstytucji), orzeczeń?



W prezentowanym badaniu aż 25 studentów (80,6%) potwierdziło oryginalność wykorzystywanych na zajęciach materiałów, udzielając odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 16,1% respondentów wybrało „raczej tak”. Autentyczne dokumenty prawne są istotnym elementem w profesjonalnym przygotowaniu do wykonywania zawodu. 3,2 % tj. 1 osoba była przeciwnego zdania. W świetle powyższych danych za niemniej ważne należy uznać aktualność materiałów dydaktycznych. (zob. tabela 64)

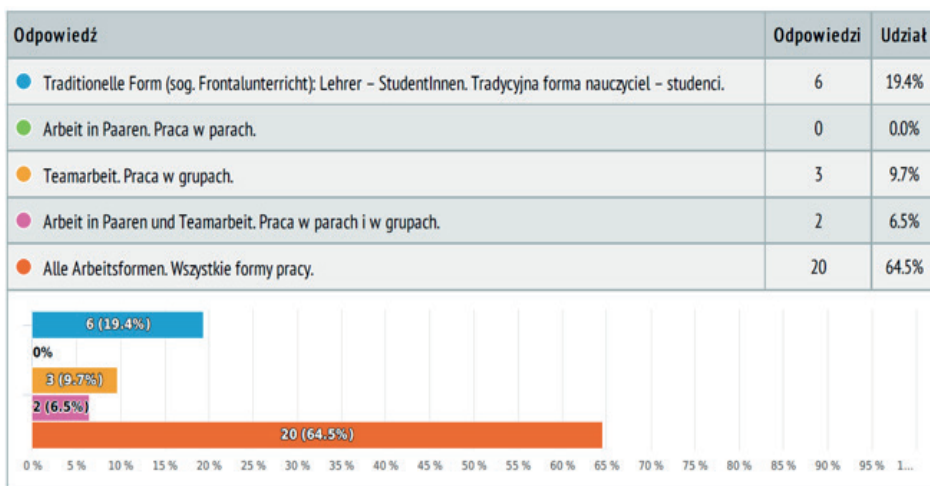
Informowanie studentów o wszelkich zmianach w ustawach, prezentowanych przepisach są inspiracją do profesjonalnej dyskusji dla badanych. 74,2% osób tj. 23 badanych jednoznacznie potwierdziło, iż otrzymywane materiały są aktualne. 22,6% ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”. Tylko jedna osoba (3,2%) nie miała zdania. Aktualność i autentyczność materiałów motywuje studentów do nauki, ponieważ wprowadza ich w rzeczywisty kontekst użycia języka. Materiały autentyczne różnią się od dydaktycznych, gdyż „spełniają cel społeczno-kulturalny w społeczności, w której zostały stworzone” (Civegna, 2005, s. 169). Swoją autentyczność czerpią z naturalności użycia języka.

Tabela 64. Czy korzysta Pan/Pani w trakcie lektoratu z materiałów aktualnych, np. tekstów z gazet online, aktualnych wydarzeń o charakterze prawnym lub prawnopolitycznym, przestępstwa?



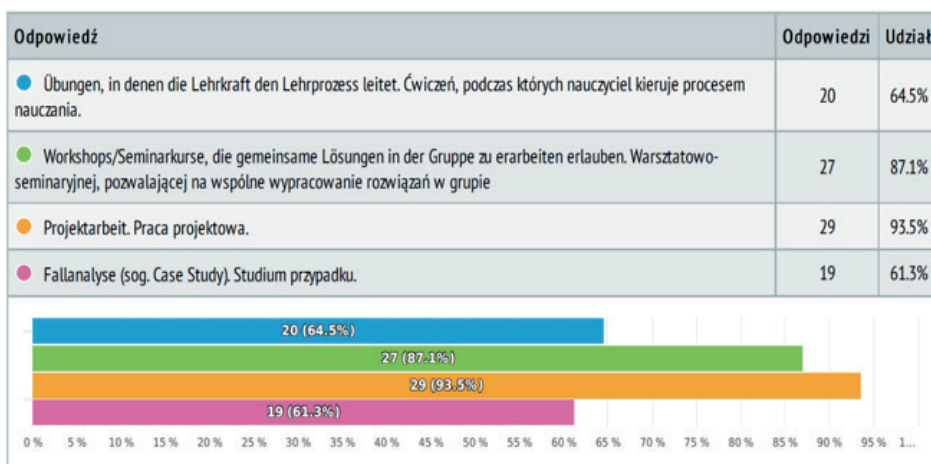
W trosce o doskonalenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia bardzo ważne są formy pracy, które powinny być zgodne z upodobaniami uczących się i przygotowujące do działania w środowisku zawodowym. Formy pracy wpływają na sposób przekazywania wiedzy i są powodem zadowolenia lub niezadowolenia studentów. Tabela 65 prezentuje odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące form pracy stosowanych na zajęciach z języka obcego.

Tabela 65. Jakie formy pracy stosowane są na zajęciach z języka obcego?



Zdaniem 20 absolwentów (64,5%) na kursie z polskiego języka prawa stosowano wszystkie formy pracy, 6 badanych (19,4%) wykazało w ankiecie tradycyjny sposób nauczania – uczeń– nauczyciel. Pozostali studenci (9,7%) poinformowali o preferowaniu pracy w parach i 6,5% zaznaczyło pracę w parach i w grupach jako dominujące formy pracy na zajęciach. Koncentrując się na przygotowaniu zawodowym przyszłych prawników, zapytano studentów, w jakiej formie życzyliby sobie zajęcia. Rezultaty naszych dociekań na temat form pracy przedstawia tabela 66. Studenci mieli więcej możliwości odpowiedzi.

Tabela 66. Jakie formy pracy preferują Państwo na zajęciach z języka obcego?

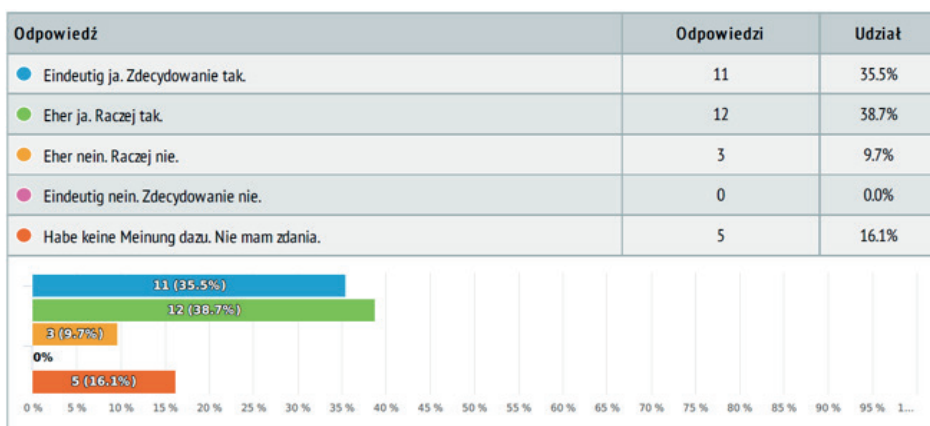


Studenci mieli możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi. Najczęściej wybieraną przez ankietowanych (93,5%) formą pracy była praca projektowa, która motywuje uczestników do przejęcia inicjatywy w procesie dydaktycznym, skłania do samodzielności. Ponadto rozwija kompetencje społeczne, ucząc pracy w grupie. Na drugim miejscu uplasowała się forma warsztatowo-seminaryjna z wynikiem 87,1%, pozwalająca na wspólne wypracowanie rozwiązań w grupie. Warto w tym miejscu podkreślić, iż zaletą zajęć warsztatowo-seminaryjnych jest położenie nacisku na praktyczne przekazywanie wiedzy powiązanej z realnymi sytuacjami i odpowiednimi przykładami. 64,5% studentów opowiedziało się za ćwiczeniami, podczas których nauczyciel kieruje procesem nauczania. 61,3% ankietowanych uznało, iż pożądaną formą pracy jest „studium przypadku”. Różne konteksty nauczania wymagają aktywności zawodowej i współpracy, której można się uczyć na kursie, wykonując wspólnie zadania. Praca projektowa wymagająca realizacji szeregu zadań rozwija autonomię i odpowiedzialność studentów oraz przypisuje nauczycielowi rolę trenera, motywatora, ukierunkowującego pracę uczących się. W trakcie pracy tworzy się pomiędzy nauczycielem

a studentem relacja ucząca współpracy w edukacji dorosłych (Bastian i Combe, 2004, s. 247). Studenci kursów języka polskiego dopuszczają też zajęcia hybrydowe będące połączeniem nauczania zdalnego ze stacjonarnym.

Kolejne wypowiedzi dotyczyły kontynuacji kursu polskiego języka prawa i jego oceny przez studentów. Na pytanie, czy planuje Pan/Pani po zakończeniu lektoratu kontynuować naukę polskiego języka prawa, zdecydowana większość respondentów udzieliła twierdzącej odpowiedzi: 35,5% ankietowanych odpowiedziało „zdecydowanie tak” i 38,7% „raczej tak” (zob. tabela 67).

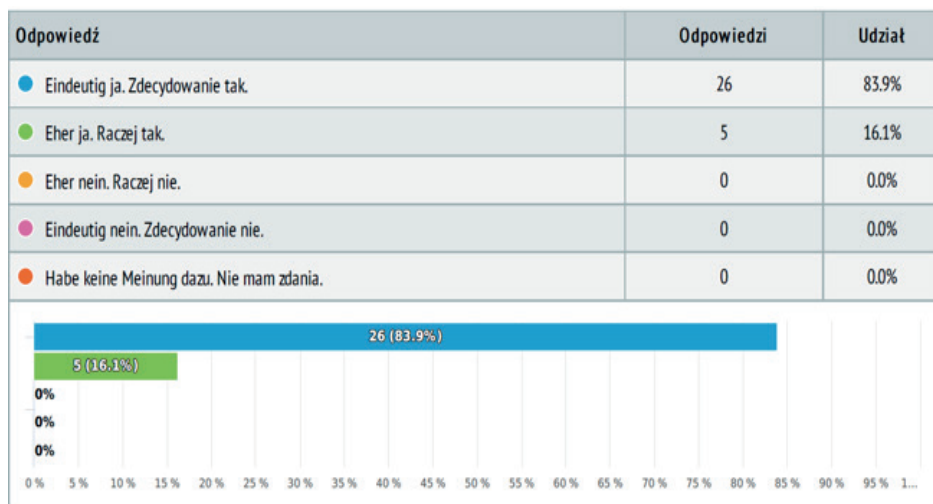
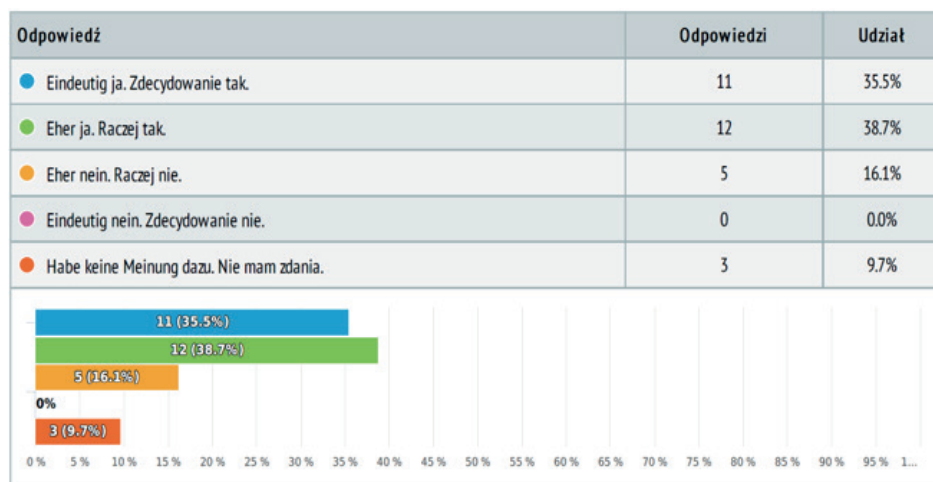
Tabela 67. Czy planuje Pan/Pani po zakończeniu lektoratu kontynuować naukę polskiego języka prawa?



Wśród studentów, którzy nie mieli zdania na powyższy temat, znalazło się 16,1% badanych. Jedynie trzy osoby, tj. 9,7%, raczej nie będzie kontynuować kursu polskiego języka prawa. Żaden ze studentów nie był jednak zdecydowanie przeciwny dalszej nauce. Pięć osób nie miało zdania. Ankietowanych zapytano także, czy poleciliby lektorat z języka polskiego (zob. tabela 68).

W przypadku oceny realizowanych zajęć należy zaznaczyć, iż wszyscy ankietowani poleciliby kurs polskiego języka prawa (wskazania 83,9% „zdecydowanie tak” i 16,1% „raczej tak”). Można przypuszczać, iż pozytywna opinia o kursie zarówno pod względem organizacji, jak i merytorycznym wpływa na decyzję respondentów w sprawie kontynuacji nauki języka.

Ciekawe spostrzeżenia dotyczą oceniania postępów w nauce. Z wypowiedzi większości respondentów można wnioskować, iż częste sprawdziany wpływały pozytywnie na ich wiedzę (zob. tabela 69).

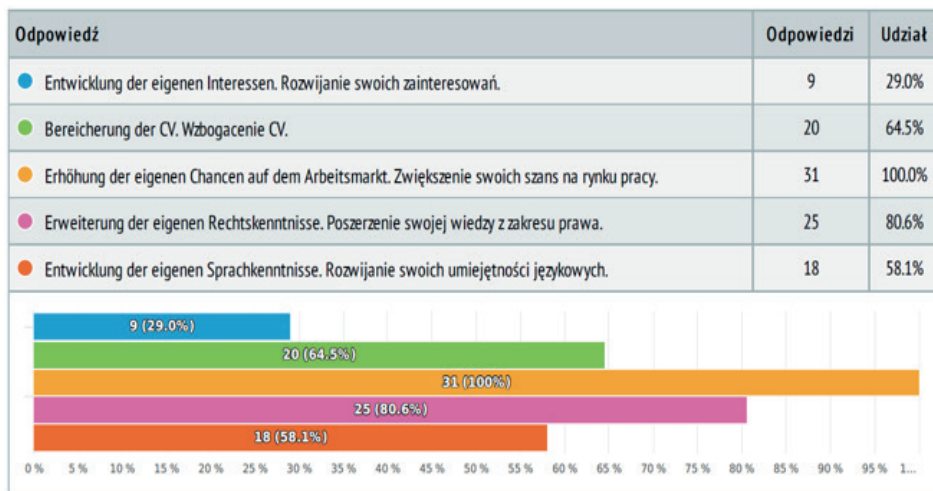
Tabela 68. Czy polecilby Pan/Pani lektorat z języka polskiego?**Tabela 69.** Czy częste sprawdziany motywują Państwa do nauki języka prawa?

35,5% studentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”, 38,7% „raczej tak”. Ten fakt jest zbieżny z badaniami Marcusa Crede, psychologa z Uniwersytetu Iowa, który prowadził badania na temat mobilizowania studentów do nauki. Badania obejmujące 8 tys. studentów wykazały, iż sprawdziany niemające wpływu na ocenę końcową: szybkie kartkówki, wejściówki i podobne testy organizowane raz w tygodniu, przyczyniały się do lepszego przygotowania studentów do egzaminu. Kartkówki obniżały wskaźnik niezaliczonych egzaminów. Badacz podkreślił, iż ich wpływ na wyniki najsłabszych studentów był niezwykły. Dlatego warto przyzwyczajać studentów do sprawdzania wiedzy. Lekki

mobilizujący stres wpływał pozytywnie na efekty pracy, lecz nie powinien przerodzić się w paraliżujący strach (Sotola i Crede, 2021, s. 407–426). Tylko 16,1% osób było raczej przeciwnych tej opinii, a 9,7% nie miało zdania. Z przeanalizowanych danych wynika, iż warto jest organizować regularne sprawdziany.

Przyjrzyjmy się teraz motywom, którymi kierowali się respondenci przy zapisie na zajęcia (zob. tabela 70). Studenci mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Tabela 70. Jakie korzyści mogą wynikać z uczestnictwa w zajęciach języka polskiego?



W opinii badanych głównym celem, który spowodował zapisanie się na kurs z polskiego języka prawa, było zwiększenie swoich szans na rynku pracy. 31 respondentów (100%) było przekonanych, iż znajomość polskiego języka prawa zwiększy ich szansę na funkcjonowanie w środowisku zawodowym i będzie atutem w szukaniu miejsca pracy. Zważywszy na fakt, iż niektórzy z nich są dwujęzyczni, mają rodzinę w Polsce lub wiążą swoją karierę zawodową z krajem sąsiadującym, wybór jest zupełnie uzasadniony. Co więcej, 25 osób (80,6%) badanych oczekiwało poszerzenia swojej wiedzy z zakresu prawa, potwierdzając tym samym zainteresowanie kształceniem dostosowanym do swoich potrzeb. Na trzecim miejscu 20 respondentów wymieniło „wzbogacenie CV”. Zdobywanie nowych kwalifikacji związanych z wykonywaniem przyszłej pracy i uwzględnianie ich w swoich referencjach jest dziś niemalże standardowym zachowaniem wśród studentów w Niemczech. Natomiast mniejszy nacisk kładą studenci na rozwój umiejętności językowych (58,1%) i rozwijanie swoich zainteresowań (29%). Z powyższego wynika, iż język obcy nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem umożliwiającym osiągnięcie celu, jakim jest pozyskanie wiedzy na temat polskiego prawa i wykorzystania jej w przyszłej pracy zawodowej.

Studenci kursu języka polskiego unikali udzielenia odpowiedzi na pytanie dotyczące oczekiwań wobec wykładowcy lub wyrażali swoje życzenia w sposób lapidarny. Poniżej przedstawiamy trzy wypowiedzi odzwierciedlające opinie pozostałych ankietowanych:

Interesuje mnie omawianie bieżących tematów politycznych i związanej z nimi sytuacją prawną. Oczekuję od wykładowcy nie tylko wiedzy językowej, ale przede wszystkim znajomości zagadnień z zakresu prawa kraju nauczanego języka.

Urozmaicone zajęcia z aktualnymi tematami i zaangażowaniem nauczyciela uważam za bardzo ważne.

Nauczyciel powinien odznaczać się kreatywnością, aby móc proponować studentom zróżnicowane formy zajęć. Cenię sobie również, gdy wykładowca jest otwarty na zainteresowania naukowe swoich studentów.

Oczekiwania respondentów kształcących się w Niemczech względem wykładowców są jasno sprecyzowane. Szczególnie istotne zdaniem ankietowanych jest przygotowanie ich do wymogów rynku pracy. Nauczyciele akademicki powinni umieć zaprojektować proces dydaktyczny przy użyciu takich metod, które uaktywnią predyspozycje i kompetencje studentów, zapewniając im możliwość wszechstronnego rozwoju.

Podsumowanie

Rezultatem dociekań tej części było kształcenie językowe i przygotowanie przyszłych polskich i niemieckich prawników postrzegane z perspektywy studentów prawa. Z przeprowadzonych badań wynika, iż studenci niemieccy dysponują lepszymi kompetencjami językowymi niż studenci polscy. Znacznie więcej studentów niemieckich posługuje się językiem angielskim na wyższych poziomach według ESOKJ. Ponadto oprócz popularnych języków europejskich, takich jak francuski, włoski, hiszpański, rosyjski, studenci niemieccy uczą się języka fińskiego, szwedzkiego, portugalskiego lub wybierają języki z kręgu pozaeuropejskich języków, np. chiński, arabski. Odwołując się do powodów, jakimi kierowali się ankietowani przy wyborze niemieckiego lub polskiego języka prawa, należy pokreślić, iż wszyscy łączyli znajomość specjalistycznego języka prawa z pracą zawodową i chęcią poznania obcej kultury, studenci niemieccy precyzują, pisząc „kultury prawnej”. Ankietowani inaczej postrzegają korzyści wynikające z uczestnictwa w kursie specjalistycznego języka prawa. Studenci polscy na pierwszym miejscu wymieniali rozwijanie swoich umiejętności językowych, następnie zwiększenie szans na rynku pracy, a na ostatnim miejscu poszerzenie wiedzy z zakresu prawa. Studenci niemieccy również łączą znajomość polskiego języka prawa z pracą zawodową, tj. zwiększonymi szansami

zawodowymi. Są jednak bardziej świadomi, iż ten cel mogą osiągnąć dzięki umiejętnościom językowym przez poszerzenie wiedzy z zakresu prawa, gdyż wtedy staną się bardziej konkurencyjni. Dopiero na przedostatniej pozycji studenci niemieccy wybrali rozwijanie swoich zainteresowań. Ponadto znajomość polskiego języka prawa wiąże w znacznym stopniu z karierą akademicką i dalszym rozwojem.

Nie da się zaprzeczyć, iż warunki kształcenia językowego w Niemczech są korzystniejsze, ponieważ nauka odbywała się w znacznie mniejszych grupach. Warto jednak zwrócić uwagę, że na obligatoryjne specjalistyczne kształcenie językowe przeznacza się w Niemczech mniej godzin niż w Polsce. Dlatego ponad połowa badanych studentów prawa w Niemczech uznała, iż oferowana liczba godzin z języka specjalistycznego jest niewystarczająca. Polscy studenci uczą się w liczniejszych grupach i koncentrują się najpierw na nauce języka ogólnego, dopiero później rozpoczynają naukę języka specjalistycznego.

Z porównania treści kształcenia wynikają niewielkie różnice. Kursanci niemieckiego języka prawa za priorytetowe uznali wiedzę z zakresu różnych gałęzi prawa z położeniem nacisku na zagadnienia z prawa pracy. Uczestnicy kursu z polskiego języka prawa z kolei uznali za najważniejsze tematy z prawa pracy, w drugiej kolejności wskazali system sądownictwa w Polsce, co jest zgodne z celami kształcenia w Niemczech. Studenci niemieccy mają inną motywację do nauki języka specjalistycznego. Uczą się języka obcego w celu poznania systemu prawa danego państwa. Nie ulega wątpliwości, iż studenci polscy i niemieccy mieli inne podejście do nauczania gramatyki. Niewiele mniej niż połowa ankietowanych (44,2%) w Polsce była zdania, iż gramatyka jest bardzo ważna. Podobna ilość studentów (41,9%) w Niemczech uznała nauczanie gramatyki za nieważne. Ta rozbieżność jest konsekwencją systemowego kształcenia, które w Niemczech od dawna przedkłada nauczanie komunikacji nad poprawność gramatyczną. Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech nasi respondenci w podobny sposób odnieśli się do przygotowania do przyszłej pracy zawodowej, ale inaczej widzą sposób realizacji tego przygotowania. Dla niemieckich studentów ważniejsza jest wiedza o systemie prawnym niż reguły gramatyczne. W obu krajach najwięcej badanych stwierdziło, że aktualne kształcenie „zdecydowanie” łączyło w sobie wiedzę teoretyczną z praktyką nauczania, przy czym wskazanie procentowe wynosiło w Niemczech 67,7%, a w Polsce 48,1%. Ponadto 7,7% polskich studentów wybrało odpowiedź „raczej nie”, 3,8% nie miało zdania w sprawie powiązania teorii z praktycznym nauczaniem. Natomiast wszyscy niemieccy studenci udzielili pozytywnej odpowiedzi, potwierdzając tym samym, że praktyczne przygotowanie w procesie kształcenia prawników jest istotne.

Z wypowiedzi wszystkich badanych wynikało, że opowiadają się za praktyczno-teoretycznym modelem kształcenia jako najważniejszym. Nieco mniejsza grupa polskich i niemieckich studentów życzyłaby sobie teoretyczno-praktycznych zajęć jako dominujących w przygotowaniu zawodowym. Nikt

nie wybrał teoretycznych zajęć zorientowanych na przekazywanie wiedzy. Polscy i niemieccy studenci podkreślili w ankietach, że chcą mieć wpływ na treści, metody i materiały kształcenia. Z porównania wynika, że studenci niemieccy są bardziej zaangażowani w proces kształcenia językowego i aż 80,6% badanych zdecydowanie opowiada się za możliwością wpływania na decyzje prowadzącego, w Polsce 53,85%.

Dostosowanie kształcenia językowego do potrzeb rynkowych wymaga zarówno od wykładowców niemieckiego, jak i polskiego języka prawa nieustannych poszukiwań. Proponowane materiały dydaktyczne powinny być przede wszystkim aktualne i autentyczne. Wyniki porównania w tym zakresie świadczą o tym, iż materiały przekazywane niemieckim studentom były niemalże w całości według ich opinii autentyczne (tylko jedna osoba udzieliła odpowiedzi „raczej nie”) i aktualne. Polscy studenci prawa nie podzielili tej opinii w całości. 19,20% respondentów stwierdziło, że raczej nie korzysta z materiałów autentycznych, a 7,7% udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Z analizy danych wynika, iż możliwość wpływania na wybór materiałów przekłada się na ich jakość, której podstawą jest ich aktualność i autentyczność.

Większość badanych w Polsce i w Niemczech przyznała, że na zajęciach były stosowane wszystkie formy pracy. Aż 42,3% polskich studentów na kursie języka niemieckiego życzyłoby sobie frontalną formę zajęć, podczas których nauczyciel kieruje procesem nauczania. Na kursach z polskiego języka prawa w Niemczech tylko 19,4% studentów preferuje taką formę pracy. Niemieccy studenci chcieliby przede wszystkim zajęć z wykorzystaniem pracy projektowej. Praca projektowa i zajęcia warsztatowo-seminaryjne są ulubionymi formami na kursie z polskiego języka prawa. Obie formy rozwijają samodzielne myślenie, uczą współpracy i odpowiedzialności. Połowa polskich studentów życzyłaby sobie ćwiczeń, podczas których nauczyciel kieruje procesem nauczania, a druga połowa opowiada się za zajęciami w formie warsztatowo-seminaryjnej pozwalającej wspólne wypracowanie rozwiązań w grupie. Można zatem zauważyć przyzwyczajenie jeszcze wielu studentów polskich do zajęć, w których dominującą rolę odgrywa nauczyciel i do biernej postawy uczących się, chociaż ta sytuacja stopniowo ulega korzystnej zmianie.

Wszyscy respondenci byli również zadowoleni z uczestnictwa w kursach polskiego i niemieckiego języka prawa, wymieniając zalety zajęć i wyrażając chęć ich rekomendacji. Zarówno polskim, jak i niemieckim studentom zależy na nauczaniu się języka prawa. Cel ten realizują czasami w inny sposób. Pewne różnice można dostrzec w przypadku podejścia do ewaluacji. Testowanie raczej nie motywuje studentów w Polsce do nauki. Jedynie 15,4% ankietowanych w Polsce opowiedziało się zdecydowanie za częstym sprawdzaniem wiedzy. Natomiast przeciwnego zdania byli studenci niemieccy uczęszczający na kurs polskiego języka prawa, którzy pozytywnie odnieśli się do krótkich sprawdzianów. 35,5 % badanych w Niemczech zdecydowanie poparło częste testowanie,

38,7% udzieliło odpowiedzi „raczej tak”. Studenci mają też życzenia względem wykładowców. Z ankiet wynika, iż oczekują nie tylko umiejętności językowych. Studenci polscy życzyliby sobie, aby nauczyciele-filolodzy posiadali wiedzę z zakresu prawa, która umożliwi im analizę wielu zagadnień o charakterze okołoprawnym. Studenci niemieccy zainteresowani są trudnymi tematami, tzw. zagadnieniami kontrowersyjnymi z zakresu prawa, które pobudzają do dyskusji, uczą argumentacji i pozwalają poznać różne punkty widzenia danego problemu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że oczekiwania studentów prawa w zakresie przygotowania zawodowego i kształcenia językowego są wysokie. Studenci niemieccy wykazują większą świadomość w realizacji swojej ścieżki kształcenia, wpływając na tematykę zajęć, wybierając koncepcje wymagające współdziałania czy poddając się chętniej ewaluacji niż polscy studenci. Nauczycielom akademickim w Niemczech łatwiej jest sprostać wymaganiom stawianym przez studentów, ponieważ są nativami z wykształceniem prawniczym i przekazywanie studiującym wiedzy o prawie funkcjonującym w innym systemie jest łatwiejszym zadaniem niż dla polskich wykładowców. W Polsce nauczyciele akademicy uczący języka prawa nie są nativami prawnikami, lecz absolwentami filologii obcej, dla których już poszukiwanie autentycznych i aktualnych materiałów może okazać się problemem. Polscy studenci mają podobne potrzeby w zakresie kształcenia językowego ale w pewnych kwestiach inaczej postrzegają proces realizacji kształcenia językowego na wydziałach prawa.

5.6. Trzeci cykl badawczy – badania jakościowe przeprowadzone z wykładowcami języka polskiego i języka niemieckiego jako języków obcych

W tej części badań wzięło udział trzech wykładowców prowadzących zajęcia z nauczania polskiego języka prawa w Niemczech i trzech uczących niemieckiego języka prawa w Polsce. Wywiady z nauczycielami zajmującymi się nauczaniem polskiego języka prawa w Niemczech i niemieckiego języka prawa w Polsce dopełniają naszą analizę kształcenia językowego i programów nauczania niemieckiego i polskiego języka prawa. Skonfrontowanie rezultatów badań jakościowych z materiałem pozyskanym na podstawie ankiet wypełnionych przez studentów umożliwi wyciągnięcie wniosków uwzględniających oczekiwania studentów i doświadczenia nauczycieli akademickich. Pytania zadawane nauczycielom – informatorom przez autorkę podczas wywiadów dotyczyły organizacji kursu niemieckiego lub polskiego języka prawa, koncepcji i materiałów kształcenia.

1. Na jakim uniwersytecie jest Pan/Pani wykładowcą niemieckiego (lub polskiego) języka prawa?
2. Kto organizuje naukę niemieckiego (lub polskiego) języka prawa: wydział prawa czy inna jednostka organizacyjna?

3. Jaka jest podstawa prawna do nauczania niemieckiego (lub polskiego) języka prawa?
4. Jak wygląda oferta kursów z niemieckiego (polskiego) języka prawa? Od jakiego poziomu studenci mogą zaczynać naukę?
5. Ile godzin nauki przeznacza się na osiągnięcie danego poziomu z języka obcego?
6. Kiedy studenci rozpoczynają naukę języka obcego, w którym semestrze i na którym roku?
7. Czy studenci muszą napisać test diagnostyczny przed rozpoczęciem nauki języka?
8. Jak długo trwa nauka języka obcego?
9. Jaka jest przeciętna liczebność w grupach? Dla ilu studentów tworzy się grupę?
10. Czy w grupach językowych są studenci zagraniczni?
11. Czy zajęcia prowadzone są w formie wykładów, czy ćwiczeń?
12. Jakie są założenia programowe kursu językowego? Czy studenci otrzymują punkty ECTS?
13. Jakie są treści kształcenia językowego na kursach z niemieckiego (lub polskiego) języka prawa?
14. Czy studenci mają wpływ na dobór treści kształcenia, czy te ustala jedynie wykładowca?
15. Jakie metody nauczania wykorzystywane są w procesie kształcenia językowego?
16. Jakie formy pracy stosowane są na zajęciach z języka obcego?
17. Czy na zajęciach z języka obcego studenci korzystają z materiałów autentycznych i aktualnych? Jakiego rodzaju są to materiały?
18. Jak wygląda ewaluacja? Jakie warunki trzeba spełnić, żeby uzyskać zaliczenie?
19. Czy wykładowcy uczący języka obcego mają wykształcenie prawnicze, czy filologiczne?
20. Czy kursy z języka obcego są płatne? Jaka jest cena kursu?
21. Jakie są oczekiwania studentów z punktu widzenia nauczycieli akademickich?

Na polskich wydziałach prawa wśród języków obcych specjalistycznych uwzględnionych w programach kształcenia studenci mogą wybrać niemiecki język prawa. Swoimi doświadczeniami w pracy ze studentami na kursach niemieckiego języka prawa podzielili się trzech rozmówcy.

Pierwszy respondent ma wykształcenie filologiczne, jest absolwentem germanistyki i tłumaczem, wykładowcą zatrudnionym w Centrum Językowym. Od wielu lat zajmuje się kształceniem przyszłych prawników w zakresie nauczania niemieckiego języka prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Drugi respondent, absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Łódzkiego pracuje w Studium Języków Obcych, specjalizuje się w nauczaniu studentów prawa i administracji języka niemieckiego. Ponadto jest egzaminatorem uniwersyteckiego Centrum Egzaminacyjnego TELC, Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej OKE.

Trzeci respondent ukończył filologię germańską na Uniwersytecie Wrocławskim i jest wykładowcą akademickim w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych. Jako członek Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIŚ łączy pracę tłumacza z nauczaniem niemieckiego języka prawa i języka ekonomicznego.

Wszyscy rozmówcy są doświadczonymi starszymi wykładowcami prowadzącymi zajęcia na różnych poziomach zaawansowania. Ich profesjonalna wiedza i umiejętności w nauczaniu niemieckiego języka prawa stanowią ważny wkład do naszych badań. Spojrzenie na proces nauczania języka niemieckiego na polskich wydziałach prawa z perspektywy doświadczenia nauczycieli akademickich, którzy udzielili nam wywiadu, pozwoliło poznać i ocenić sposób przygotowania studentów do pracy zawodowej w kraju i za granicą.

Organizatorów i podstawę prawną kształcenia niemieckiego języka prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Wrocławskim wymieniliśmy, opisując pierwszy cykl badawczy (Jagiellońskie Centrum Językowe, Studium Języków Obcych, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (zob. tabelę 22 i 24). Jak informują nasi rozmówcy z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Wrocławskiego, naukę specjalistycznego języka na polskich wydziałach prawa poprzedzają na ogół zajęcia z języka ogólnego.

Respondenci wymienionych polskich uniwersytetów udzielili odpowiedzi na pytanie, jak wygląda oferta kursów z niemieckiego języka prawa, tzn. ile godzin nauki przeznaczają się na kurs z języka obcego, od jakiego poziomu studenci mogą zaczynać naukę i od którego semestru?

Na Uniwersytecie Jagiellońskim wymiar godzinowy lektoratu z języka obcego w ramach obowiązkowej nauki wynosi 240 godzin na jednolitych studiach magisterskich i nauka trwa cztery semestry po 60 godzin w każdym semestrze. 180 godzin przeznaczone jest na pozyskanie umiejętności językowych z języka ogólnego na poziomie B2 i 60 godzin nauki języka specjalistycznego. Nauka w grupach lektoratowych rozpoczyna się od poziomu minimum B1 i kończy się egzaminem na poziomie B2+ przewidzianym w programie studiów. Na trzecim roku studenci poznają słownictwo specjalistyczne charakterystyczne dla kierunku prawa i przygotowują się jednocześnie w ciągu 60 godzin do egzaminu na poziomie B2+. Według respondenta z Uniwersytetu Łódzkiego zajęcia ze specjalistycznego języka prawa odbywały się przez wiele ostatnich lat na drugim roku w wymiarze 120 godzin na studiach stacjonarnych i 72 godzin na drugim i trzecim roku studiów niestacjonarnych. Od 2020 roku lektorat ze specjalistycznego języka prawa rozpoczyna się w drugim semestrze

pierwszego roku – 60 godzin i jest kontynuowany równieŹ w pierwszym semestrze drugiego roku takŹe w wymiarze 60 godzin. Jak twierdzi nasz informator, większość ze 120 godzin przeznaczana się na treści specjalistyczne. Zajęcia mogą zaczynać się od poziomu A2 i powinny kończyć się uzyskaniem poziomu B2+. Studium Języków Obcych sugeruje w deklaracji wyboru języka kontynuację języka, który był przedmiotem egzaminu maturalnego. Ten zapis negatywnie wpływa na decyzje studentów, którzy nie podejmują nauki innego mniej popularnego języka, tylko uczą się nadal języka angielskiego. Trzeci rozmówca przybliŹył proces kształcenia językowego na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. Na Uniwersytecie Wrocławskim studentom stacjonarnych jednolitych studiów magisterskich przysługuje limit 240 bezpłatnych godzin lekcyjnych na naukę wybranego języka obcego organizowaną przez Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych. Studenci niestacjonarnych jednolitych studiów magisterskich mają do wykorzystania nie mniej niŹ 180 godzin lekcyjnych na zajęcia z wybranego języka obcego w Studium. Zgodnie z zarządzeniem Nr 42/2020 rektora Uniwersytetu Wrocławskiego naukę powinni rozpocząć od poziomu nie niŹszego niŹ B1, aby w ramach przydzielonych im bezpłatnych godzin na lektorat móc ukończyć naukę na wymaganym poziomie. Zajęcia z niemieckiego języka prawa realizowane są w ramach 60 godzin lektoratu na poziomie B2+ na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Źeby wziąć udział w lektoracie B2+, wymagane jest udokumentowanie zdanego egzaminu B2 II (istnieją B2 I i B2 II) do siódmego semestru dla studentów studiów stacjonarnych i do ósmego albo dziewiątego semestru dla studentów studiów niestacjonarnych.

Z analizy wypowiedzi badanych wykładowców wynika, iŹ na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Wrocławskim większość godzin dotyczy języka ogólnego. Natomiast wsparciem dla kształcenia zawodowego i profesjonalnego przygotowania do podjęcia pracy zawodowej jest nauczanie specjalistycznego języka prawa. Na wspomnianych uniwersytetach studenci mieli do dyspozycji 60 godzin nauki specjalistycznego języka obcego. Wykładowcy Uniwersytetu Łódzkiego 120 godzin przeznaczają nie tylko na naukę języka specjalistycznego, lecz takŹe na omówienie tematów gramatycznych mających na celu wyrównanie poziomu językowego w grupie studenckiej. Większa liczba godzin języka specjalistycznego ułatwia nauczycielom akademickim wdroŹenie studentów do zaznajomienia się z systemem prawnym nauczanego języka. Z jednej strony rezygnacja z nauki języka ogólnego na korzyść języka specjalistycznego jest formą uświadczenia studentom wagi, jaką przykładają prawnicy do znajomości zagadnień związanych z innymi systemami i profesjonalnym kształceniem. Z drugiej strony rozpoczynanie nauki języka obcego od poziomu A2 i przygotowanie studentów do poziomu B2+ przy 120 godzinach jest fikcją.

Na pytanie, czy studenci muszą napisać test diagnostyczny przed rozpoczęciem nauki języka, odpowiedzi naszych respondentów takŹe się różniły. Studenci

Uniwersytetu Jagiellońskiego mogą, ale nie muszą pisać testu językowego przed rozpoczęciem lektoratu. Sami przejmują odpowiedzialność za ocenę swoich umiejętności językowych. Na stronie Jagiellońskiego Centrum Językowego są zamieszczone testy określające poziom językowy wraz z odpowiedziami. Natomiast studenci Uniwersytetu Łódzkiego przed zapisaniem się na lektorat zobowiązani są do rozwiązania testu plasującego umieszczonego na platformie Moodle w celu określenia poziomu znajomości języka obcego. Wynik testu nie ma wpływu na wybór języka, tzn. student może pisać test z języka angielskiego, a następnie uczestniczyć w zajęciach z innego języka. Na Uniwersytecie Wrocławskim studenci prawa studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich muszą przystąpić do testu kwalifikacyjnego z wybranego przez siebie języka.

Zdaniem respondentów liczebność studentów w grupach, w których uczą się niemieckiego języka prawa, w porównaniu z latami ubiegłymi uległa zmniejszeniu. Z jednej strony jest to spowodowane wyborem języka niemieckiego już w szkole średniej jako drugiego języka i mniejszą ilością chętnych do nauki, z drugiej strony uczelnie zmniejszają sukcesywnie liczbę studentów w grupie, stwarzając tym samym dla wszystkich lepsze warunki do pracy. Według respondenta Uniwersytetu Jagiellońskiego liczebność grupy powinna wynosić minimum 11 osób, a maksimum 16 osób. Według zasad kształcenia językowego w Jagiellońskim Centrum Językowym w uzasadnionych przypadkach liczba ta może ulec zmianie¹⁵. Na Uniwersytecie Wrocławskim przeciętna ilość osób w grupie utrzymuje się od 10 do 14, chociaż według oficjalnych ustaleń lektoraty tworzone są od 12 osób. Na Uniwersytecie Łódzkim uczestnictwo w zajęciach z języka jest możliwe, gdy grupa liczy co najmniej 10 studentów. Do niedawna, aby utworzyć grupę 10-osobową, wymagana była zgoda rektora Uniwersytetu Łódzkiego. Takie zróżnicowanie liczebności w grupach wynika z decyzji podjętych na szczeblu uczelnianym. W grupach z niemieckiego języka prawa dominują studenci polscy, bardzo rzadko pojawiają się studenci zagraniczni. Ci wybierają lektorat z języka angielskiego.

Zajęcia z niemieckiego języka prawa mają postać ćwiczeń, które poszerzają wiedzę, uczą praktycznego zastosowania i doskonalenia umiejętności językowych.

Założenia programowe, które wymienili badani rozmówcy, są podobne. Rozmówcy zwracają uwagę na istotę biegłości w rozumieniu tekstów specjalistycznych związanych z kierunkiem studiów. Doceniają ideę nauczania języka używanego w środowisku akademickim, naukowym, stosowanego w referatach, prezentacjach, wykładach. Wykładowca z Uniwersytetu Jagiellońskiego wśród założeń programowych za istotne uważa rozwijanie kompetencji ogólnych

¹⁵ <https://jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/80361955/zasady%20ksztal%C5%82cenia.pdf> (18.02.2022).

i umiejtnoŝci uczenia się oraz uczenie się pracy w grupie, przygotowanie do komunikacji międzynarodowej. Odniósł się również do komponentu akademickiego, mając na myŝli nauczanie umiejtnoŝci, technik i strategii, które można wykorzystać w nauce czytania, pisania, ŝuchania i mówienia w języku obcym w kontekŝcie zawodowym, akademickim i naukowym. Na Uniwersytecie Łódzkim zwraca się uwagę zdaniem rozmówcy na przygotowanie do tworzenia wasnyc precyzyjnych wypowiedzi z zakresu równych gałęzi prawa, wdrożenie do tłumaczenia tekstów specjalistycznych, nabycie umiejtnoŝci przedstawiania wasnyc argumentów i reagowania na kontrargumenty. Nasz respondent podkreŝlił, iż lektorat z niemieckiego języka prawa jest także form przygotowania studentów do uczestnictwa w zajęciach Szkoły Prawa Niemieckiego. Natomiast wyładowca z Uniwersytetu Wrocławskiego zwrócił uwagę na istnienie w programie języka niemieckiego na poziomie B2+ struktur gramatycznych typowych dla tekstów naukowych i poularnonaukowych, potrzebnych do waŝciwego rozumienia specjalistycznych tekstów oraz do samodzielnego prezentowania własnej wiedzy, np. trybu przypuszczającego Konjunktiv I, mowy zależnej, strony biernej czasowników modalnych z bezokolicznikiem czasu przeszlego, zwiazków frazeologicznych, rozbudowanej przydawki. Wŝród priorytetów wymienil zapoznanie studiujących z cechami języka używanego w ŝrodowisku akademickim – stosowanego w przygotowaniu referatów, prezentacji. Zgodnie z wypowiedziami respondentów studenci otrzymują na badanych uniwersytetach za uczestnictwo w grupach przygotowujących do poziomu B2+ po 2 punkty ECTS za każdy semestr nauki języka.

Cele kursu z niemieckiego języka prawa można osiągnąć zdaniem respondentów poprzez dobór treŝci. Na wydziałach prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego studenci poznaj słownictwo specjalistyczne z zakresu wybranych zagadnień prawa cywilnego, karnego, administracyjnego, finansowego i gospodarczego. Ponadto uzupełnieniem tych treŝci jest terminologia z prawa cywilnego procesowego, prawa karnego procesowego i prawa pracy. Zainteresowaniem studentów cieszy się informacje o zawodach prawniczych i etapach kariery zawodowej w Niemczech. Studenci mają też szans poznania systemu sądownictwa w Niemczech. Wspomniany rozmówca podkreŝlił znaczenie struktur gramatycznych charakterystycznych dla języka prawnego i prawniczego oraz ŝrodkw stylistycznych niezbędnych do zredagowania odpowiednich dokumentów prawnych (umowy o pracę, pełnomocnictwa, upomnienia, umowy kupna-sprzedaży, pozwu, rozporządzenia tymczasowego, ugody sądowej, wyroku). Drugi z rozmówców wskazał na pełną swobodę w doborze treŝci ksztlcania i moliwoŝ ich dostosowywania do zainteresowania uczestników lektoratu. Oprócz standardowych tematów zwiazanych ze studiowanym kierunkiem zajęcia wzbogacane są artykułami opisującymi wydarzenia wchodzące w zakres prawa międzynarodowego. Trzeci z rozmówców, odpowiadając na pytanie o treŝci ksztlcania, wymienil prac z tekstem prawnym i prawniczym,

rozpoznawanie leksyki i gramatyki w tekstach, a także formułowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych, wśród których wyróżnił listy formalny i nieformalny.

Dopełnieniem powyższych odpowiedzi było pytanie: Czy studenci mają wpływ na treści kształcenia, czy są one ustalane tylko przez nauczyciela akademickiego? Pierwszy z badanych nauczycieli podkreślił, że jako prowadzący ma zawsze gotowy program na zajęcia z grupą. Niemniej jednak przed jego realizacją rozmawia ze studentami, pytając o przydatność przygotowanej propozycji i o potrzeby, a następnie wspólnie z nimi modyfikuje pewne elementy. Drugi z rozmówców poinformował, iż wychodzi również naprzeciw oczekiwaniom studentów. Trzeci z pytanych nauczycieli odniósł się do prezentacji autorstwa studentów i doboru artykułów, które jego zdaniem dają studentom możliwość wpływania na tematykę zajęć.

Uzupełnieniem wyników dotyczących treści kształcenia są rezultaty badań dotyczących koncepcji i form kształcenia. Pierwszy z respondentów wykorzystuje na zajęciach różne metody kształcenia: metodę analizy przypadków, metodę projektu, metodę ćwiczeniową, metody aktywizujące (np. „burzę mózgów”, technikę analizy SWOT, technikę drzewka decyzyjnego, metodę „kuli śniegowej”, konstruowanie „map myśli”), a także wykład z prezentacją multimedialną wybranych zagadnień. Proponowane przez nauczyciela formy pracy powinny uwzględniać sposób przyswajania wiedzy. Dzięki zastosowanym metodom student staje się aktywny, gdy proponowane formy zajęć są atrakcyjne dla niego. Ponadto pozwalają mu rozwijać umiejętność podejmowania własnych decyzji z uwzględnieniem opinii innych. Postęp technologii umożliwia badanemu wykładowcy wykorzystanie różnych demonstracji dźwiękowych i/lub video. Na lektoracie studenci poznają też formy pracy z tekstem. Drugi respondent wybiera koncepcje kształcenia, które zakładają praktyczną realizację założeń programowych dla poziomu B2+. Trzeci respondent wymienił jako główną koncepcję kształcenia metodę komunikacyjną, która umożliwia położenie nacisku na komunikację przy zrównoważonym doskonaleniu kompetencji słuchania, czytania, mówienia i pisania. Stosowane formy pracy dydaktycznej przez rozmówców rozwijają kompetencje miękkie u studentów, ucząc ich negocjacji, wygłaszania referatów czy prezentacji. Co więcej, zajęcia w grupach przez rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych przygotowują studentów do wykonywania zawodu. Studenci, współpracując ze sobą, mają możliwość wyrażania opinii, argumentowania, ćwiczenia wyzwalań kreatywności i wykonywania określonych zadań w zespole, co w dzisiejszej rzeczywistości jest zjawiskiem pozytywnym. Jeden z rozmówców preferuje tradycyjne formy pracy dydaktycznej typu seminaryjnego z uwzględnieniem form audiowizualnych. Pozytywnie ocenia także tryb nauczania zdalnego, synchronicznego (aplikacja Teams) w okresie pandemii.

Przedmiotem dociekań były także materiały edukacyjne wykorzystywane w procesie nauczania niemieckiego języka prawa, rozwijające umiejętności

praktyczne studentów. Z wypowiedzi respondentów wynika, iż nie mają problemów ze znalezieniem stosownej literatury odpowiadającej potrzebom programowym. Wszyscy sięgają po podręczniki autorów polskich (np. Ewy Schwierskott) i niemieckojęzycznych wydane przez niemieckie wydawnictwo C.H. Beck. Źródłem aktualnych informacji są także czasopisma prawnicze w języku niemieckim i biuletyny informacyjne. Badani podkreślają, iż wykorzystują na lektoracie autentyczne materiały: fragmenty ustaw, wzory pism procesowych, różnego rodzaju umowy, akty notarialne. Internet stwarza możliwość wyszukiwania coraz to nowszych dokumentów, które z jednej strony wymagają ciągłego poszerzania wiedzy przez nauczycieli akademickich, a z drugiej strony uatrakcyjniają zajęcia i rozwijają zainteresowania studentów. Zaangażowanie wykładowcy jest z pewnością jednym z ważnych czynników motywujących studentów do pracy, co jest wartością samą w sobie. Zainteresowanie dźwiękową i wizualną transmisją wiedzy oraz umiejętności wykorzystania przekazu medialnego deklaruje otwarcie jeden z badanych nauczycieli. Kontakt z nowoczesnymi mediami pozwala studentom przezwyciężyć wszelkie trudności w nauce i osiągnąć zamierzone cele edukacyjne.

Wywiady dostarczyły także informacji, jak wygląda ewaluacja w grupach z języka specjalistycznego. Nauka na lektoracie z języka specjalistycznego trwa zwykle dwa semestry. Każdy semestr kończy się zaliczeniem na ocenę. Warunkiem uzyskania zaliczenia jest przygotowanie do zajęć i aktywny w nich udział oraz pozytywne oceny tzw. częściowe. Na Uniwersytecie Jagiellońskim student jednolitych stacjonarnych studiów magisterskich zobowiązany jest do złożenia egzaminu na poziomie B2+. W nauce języka obcego istnieje zasada sekwencyjności, tzn. student uczęszczający na lektorat musi zaliczać po kolei następujące po sobie semestry. Egzamin składa się z części pisemnej i ustnej. Część pisemna egzaminu obejmuje słuchanie, czytanie, użycie języka, pisanie. Studenci muszą znać trzy formy wypowiedzi: list formalny zawierający treści akademickie, rozprawkę „za i przeciw” wyrażającą opinię i raport. W skład części ustnej wchodzi dwa zadania: wypowiedź monologowa w formie prezentacji na podstawie tekstu naukowego o długości około 25 stron i rozmowa z egzaminatorem na temat zagadnień prawnych poruszanych w prezentacji. Uzyskanie 60% z części pisemnej i ustnej gwarantuje otrzymanie zaliczenia. Centralny egzamin językowy na poziomie B2 na Uniwersytecie Łódzkim składa się z czterech części: słuchania, czytania, gramatyki i leksyki użytkowej, tj. praktycznego użycia języka w zakresie słownictwa i poprawności gramatycznej w kontekście, oraz pisanie tekstu użytkowego. Na prawie studenci muszą zdać dodatkowo egzamin ustny w formie prezentacji, np. Power Point, przed komisją z tematów specjalistycznych. Otrzymanie 55% z obu części jest warunkiem zaliczenia egzaminu na poziomie B2+. Na wydziale prawa Uniwersytetu Wrocławskiego w zależności od sytuacji i od bieżących komunikatów rektora Uniwersytetu Wrocławskiego egzamin przeprowadzony jest w formie tradycyjnej lub zdalnej. Ocena z egzaminu

końcowego na poziomie B2 w formie tradycyjnej jest średnią oceny z zaliczenia części słuchowej egzaminu końcowego oraz dwóch ocen z części ustnej egzaminu końcowego: dyskusji z drugim studentem lub egzaminatorem na wylosowany temat z zakresu materiału objętego programem oraz streszczenia krótkiego artykułu o tematyce ogólnej. Na poziomie B2+ studenci zobowiązani są przedstawić prezentację dotyczącą tematów związanych z niemieckim językiem prawa (ok. 10 min) oraz streścić artykuł popularnonaukowy o tematyce nawiązującej do kierunku studiów (maks. A4; ok. 10 min), który wykładowca udostępnia studentowi po raz pierwszy na egzaminie. W formie zdalnej egzaminu na poziomie B2 i B2+ przeprowadzane są na platformie MS TEAMS i mają jedynie formę ustną: referatu i dłuższej wypowiedzi na wylosowany temat związany z prawem. Zaliczenie zajęć na poziomie B2+ są składową oceny z testów/kolokwium (70%), aktywności na zajęciach i/lub wypowiedzi ustnych (30%). Aby uzyskać zaliczenie, wszystkie oceny cząstkowe muszą być zaliczone na minimum 60%. Ponadto obecność na zajęciach jest obowiązkowa. Dozwolone są dwie nieobecności nieusprawiedliwione.

Warto przypomnieć, iż wszyscy respondenci mają wykształcenie filologiczne. Kursy z niemieckiego języka prawa są bezpłatne dla studentów. Z punktu widzenia rozmówców ważne dla studiujących jest przygotowanie językowe do wyjazdu w ramach programów unijnych i do odbycia stażu w firmach obszaru niemieckojęzycznego. Ponadto według respondentów studenci oczekują praktycznego podejścia do nauczania niemieckiego języka prawa.

W badaniu poświęconym zebraniu doświadczeń i poznaniu praktyki nauczania polskiego języka prawa w Niemczech uczestniczyli rozmówcy, którzy ukończyli studia w Polsce: germanistykę na Uniwersytecie Łódzkim, prawo na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu i prawo na Uniwersytecie Viadrina. Warto podkreślić, iż badani zajmują się od wielu lat dydaktyką polskiego języka prawa, jedna osoba legitymuje się uprawnieniami pedagogicznymi do nauczania języka obcego nabytymi w trakcie studiów neofilologicznych. Nauka z polskimi native speakerami – rodzimymi użytkownikami języka ma dużo zalet. Studenci współpracujący z native speakerami mają szansę osłuchania się z brzmieniem języka, oryginalnym akcentem i łatwiej przełamują barierę w mówieniu. Ponadto uzyskują rzetelną wiedzę na temat kontekstu społecznego, kulturowego czy historycznego danego kraju i jego języka.

Pierwszym respondentem, który udzielił nam wywiadu w Niemczech, jest pracownik naukowy pracujący na Wydziale Sławistyki i Językoznawstwa Uniwersytetu Ludwika Maksymiliana w Monachium. Jako native speaker prowadzi kursy ze specjalistycznego języka prawa i terminologii fachowej w ramach programu specjalistyczne kształcenie w języku obcym (Fachspezifische Fremdsprachenausbildung – FFA).

Drugim respondentem był wykładowca z tytułem magistra polskiego prawa, który ukończył studia na wydziale prawa na Uniwersytecie Adama

Mickiewicza w Poznaniu i na Uniwersytecie Viadrina. Nasz rozmówca jest członkiem Stowarzyszenia Prawników Niemieckich (Deutscher Anwaltverein – DAV) i Niemiecko-Polskiego Stowarzyszenia Prawników (Deutsch-Polnische Juristen Vereinigung – DPJV), specjalistą z prawa handlowego i korporacyjnego. Od prawie ośmiu lat pracuje jako adwokat w kancelariach adwokackich, ostatnio w jednej z wiodących kancelarii prawnych w Niemczech w zakresie doradztwa upadłościowego.

Trzeci respondent jest absolwentem studiów prawnych, specjalistą z prawa kontraktowego, legitymuje się tytułem LLM (Legum Magister, ang. Master of Law) otrzymanym na podstawie uzupełniających studiów prawnych w Instytucie Prawa Porównawczego na Uniwersytecie McGill w Montrealu. Jego zainteresowania skupiają się wokół prawa umów, zwłaszcza w świetle polsko-niemieckich stosunków prawnych.

Respondenci odpowiedzieli w czasie wywiadu na 21 pytań, dostarczając informacji na temat organizacji, oferty kursów polskiego języka prawa, założeń programowych, treści kształcenia, materiałów dydaktycznych, koncepcji kształcenia, dzieląc się swoimi przemyśleniami, wieloletnim doświadczeniem oraz praktyką w edukacji dorosłych.

Z wywiadów wynika, iż organizatorami nauki polskiego języka prawa w Niemczech są wydziały prawa w ramach tzw. kształcenia w języku obcym „Fremdsprachige Rechtsausbildung”, centra języków specjalistycznych lub wydziały sławistyki. Podstawę prawną dla organizacji polskiego języka prawa stanowi *Niemiecka ustawa o sędziach*, o czym wspomniano przy organizacji kształcenia językowego w tabeli 19. Zadaniem wykładowców jest przygotowanie studentów prawa do zaliczenia kursu językowego o profilu prawniczym. Jest to warunek, który studenci muszą spełnić przed przystąpieniem do pierwszego egzaminu państwowego (Erste Juristische Staatsprüfung – EJS). Prawo krajów związkowych stanowi, że kompetencja znajomości języka obcego może być także inaczej udowodniona, np. przez przedłożenie stosownego certyfikatu, wyjazdu w ramach programu *Erasmus+* czy odbyciu praktyki w polskiej kancelarii prawniczej lub w polskim urzędzie administracji publicznej. Nauka polskiego języka prawa może wynikać także z porządku studiów o profilu porównawczym, np. Polsko-Niemieckich Studiów Prawnych umożliwiających równoczesne studiowanie dwóch systemów prawnych w dwóch państwach oraz w dwóch językach.

Respondentów wymienionych niemieckich uniwersytetów zapytano o ofertę kursów z polskiego języka prawa, tzn. o ilość godzin przeznaczonych na kurs z języka obcego, poziom językowy studentów zaczynających naukę i termin rozpoczęcia nauki. Czas trwania kursu z polskiego języka prawa dostosowanego do celów zawodowych słuchaczy jest nieznacznie zróżnicowany. Na jednym z badanych uniwersytetów nauka w ramach kształcenia specjalistycznego organizowana przez wydział prawa trwa przez jeden semestr:

14 tygodni w semestrze letnim (28 godz.) albo 16 tygodni w semestrze zimowym po 90 minut tygodniowo (32 godz.). Na pytanie, od jakiego poziomu studenci w Niemczech mogą zaczynać naukę polskiego języka prawa, respondenci udzielili różnych odpowiedzi. Przesłanką uczestnictwa w zajęciach jest minimum, które na jednym uniwersytecie wynosi osiągnięcie umiejętności językowych na poziomie B1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, na drugim B2, a na trzecim uniwersytecie studenci powinni legitymować się znajomością języka przynajmniej na poziomie C1. Nie ma zatem jednolitych ustaleń dotyczących oceny zaawansowania umiejętności językowych przed rozpoczęciem kursu, chociaż poziom języka jest warunkiem niezbędnym, aby proces nauki przebiegał skutecznie i osiągnął zamierzone cele.

Według naszych respondentów naukę można rozpocząć w każdym semestrze – zaczynając od pierwszego roku studiów. Ponadto istnieje możliwość udziału w zajęciach w następnych semestrach. Kurs organizowany przez Centrum Językowe na jednym z badanych uniwersytetów trwa jeden semestr. Naukę można rozpocząć na pierwszym lub drugim roku studiów. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po 45 minut. Na drugim i trzecim z badanych uniwersytetów kurs polskiego języka trwa jeden semestr, zajęcia są raz w tygodniu po 1,5 godziny i rozpoczynają się zawsze w semestrze zimowym. Analizując dane dotyczące organizacji kursów, czasu ich trwania, warto zauważyć, iż istnieje pewna dowolność w tym zakresie. Wszyscy chętni studenci mają na powyższych uczelniach zagwarantowaną naukę języka w wymiarze 2 godzin w tygodniu przez okres jednego semestru.

Co ciekawe, w Monachium studenci nie są zobligowani do pisania testu diagnostycznego przed rozpoczęciem kursu językowego. Przesłanką do uczestnictwa jest znajomość języka ogólnego. Zdaniem wykładowców wystarczy rzetelna wiedza zdobyta na wcześniejszym etapie edukacji szkolnej. Uczelnia monachijska traktuje studentów prawa za osoby świadome swojej decyzji i odpowiedzialne za rozwój osobisty oraz zawodowy, dlatego rezygnuje z testów. We Frankfurcie na Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego studenci, którzy mają udokumentowany poziom B1 z języka, są zwolnieni z testu. Pozostali zobligowani są przed rozpoczęciem kursu do napisania testu diagnostycznego przeprowadzonego przez wykładowcę. Na Uniwersytecie w Hamburgu warunkiem uczestnictwa w kursie polskiego języka prawa jest biegła znajomość języka przynajmniej na poziomie B2-C1. Zamieszczony na platformie OpenOlat test studenci muszą rozwiązać przed zapisaniem się na kurs w ciągu 50 minut.

Nie da się ukryć, iż na pytanie, jaka jest przeciętna liczebność studentów w grupach i dla ilu osób może być utworzony kurs językowy, badani nauczyciele udzielili różnych odpowiedzi. Według dwóch z nich przeciętna liczebność studentów w grupie wynosi od pięciu do dziewięciu osób. Ciekawym przykładem rozwiązania jest edukacja językowa na Uniwersytecie w Hamburgu, na którym grupa tworzona jest nawet wtedy, jeśli w zajęciach chce uczestniczyć

przynajmniej jedna osoba, a liczebność grupy w ostatnich latach waha się od jednego do pięciu studentów.

Badanych wykładowców zapytano na wstępie o pochodzenie studentów zainteresowanych nauką polskiego języka prawa. Respondenci udzielili podobnych odpowiedzi, podkreślając, iż większość chętnych stanowią studenci z biografią migracyjną. Wielu z nich urodziło się w Polsce i wyemigrowało do Niemiec lub urodziło się w Niemczech w polskiej rodzinie. Czasami uczestnikami kursu byli studenci niemieccy, rzadziej obcokrajowcy studiujący w Niemczech.

Zajęcia z polskiego języka prawa prowadzone są w formie wykładów połączonych z ćwiczeniami lub tylko ćwiczeń także z elementami interaktywnymi. Głównym ich celem jest według respondentów zapoznanie studentów z treścią prawa obcego w języku ojczystym tego prawa. Ponadto założeniem programowym organizowanych kursów jest poszerzanie wiedzy o polityce, ekonomii i kulturze polskiego obszaru językowego, rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych, także przekazu ustnego w mediach. Dwóch z trzech badanych nauczycieli wymieniło dodatkowo poszerzenie znajomości struktur leksykalno-gramatycznych. Za uczestnictwo w kursie studenci otrzymują 4 lub 5 punktów ECTS w semestrze.

Wymienione założenia programowe realizowane są poprzez treści kształcenia i rozwiązania dydaktyczno-metodyczne. Plany zawodowe studentów prawa – przyszłych prawników przekładają się na konkretne oczekiwania w zakresie treści kształcenia, które są głównym czynnikiem motywującym do podjęcia nauki polskiego języka prawa.

Na Uniwersytecie w Monachium studenci również zapoznają się z krótkimi tekstami prawnymi i prawniczymi, jak i okołoprawnymi, np. doniesieniami prasowymi na temat zmian w prawie, które stanowią kontekst prawno-kulturowy i wprowadzają słownictwo związane z omawianym tematem stanowiące bazę do dalszych rozważań. Studenci uczą się także terminów używanych w różnych dziedzinach prawa. Szukają odpowiedzi na niektóre pytania, np. w jaki sposób skonstruowana jest ustawa – artykuł, punkt, oraz poznają typowe dla języka prawa skróty i skrótowce. Spośród struktur gramatycznych zwraca się w Monachium szczególną uwagę na funkcje czasowników modalnych, ich właściwą koniugację. Istotną rolę odgrywają: składnia, budowa zdania złożonego, zwłaszcza ćwiczenia dotyczące budowy zdań podrzędnych i odnajdywania powiązań gramatyczno-znaczeniowych między wyrazami i zdaniami podrzędnymi. Ćwiczona jest również poprawność ortograficzna, z którą studenci polskiego pochodzenia mają duże problemy. Zdaniem naszego informatora warto zwrócić uwagę na struktury gramatyczno-leksykalne zawierające słownictwo specjalistyczne (imiesłowy, łączliwość składniowa czasowników, prefiksy czasowników, czasowniki ruchu, alternacje w odmianie czasowników, odmianę i składnię liczebników, odmianę i składnię nazw własnych – nazwiska i imiona, spójniki). Na Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem poruszane są kontrowersyjne

tematy: analiza Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, podstawy trójpodziału władzy w Polsce, aktualne wydarzenia polityczne dotyczące władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej. Nasz rozmówca zwrócił uwagę na obecność zagadnień ekonomiczno-prawnych w procesie nauczania: podatki, formy prawne przedsiębiorstw, ubezpieczenie społeczne, proces cywilny i proces karny. W programie kursu studenci mierzą się z problematyką przestępczości zorganizowanej, analizą rynku pracy, problemem bezrobocia i ubieganiem się o pracę czy migracją zarobkową. To, co można uznać za nieszablonowe, ale istotne w dydaktyce polskiego języka prawa, jest organizacja debaty oksfordzkiej¹⁶, w trakcie której studenci ćwiczą kompetencje oratorskie. W Hamburgu na wydziale prawa studenci uczą się polskiego języka prawa, poznając różne jego gałęzie, np. prawo konstytucyjne, część ogólną i szczegółową prawa cywilnego, prawo handlowe. Studenci mają wgląd w polskie prawo umów, zwłaszcza w świetle międzynarodowych stosunków prawnych. Co więcej, studenci uczą się sporządzania i zawierania umowy, poznają najważniejsze instytucje, procedury i podstawy prawne. Według naszego informatora położony jest nacisk na cechy języka mówionego i pisemnego w kontekście prawnym, a także ukazanie pewnych tematów w sposób porównawczy. W ramach zajęć studenci analizują wybrane orzeczenia sądowe, teksty prawne i prawnicze.

Realizowane przez trzy uniwersytety treści kształcenia w ramach kursów polskiego języka prawa spełniają standardy kształcenia studentów prawa w Niemczech. W każdym z ośrodków widać autorskie rozwiązania andragogiczne uwarunkowane doświadczeniami badanych wykładowców. Proponowane treści kształcenia ulegają czasami zmianie. Refleksyjni nauczyciele weryfikują ofertę dydaktyczną, dostosowując ją do potrzeb grupy. Poniżej przedstawiamy wypowiedzi trzech respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na pytanie, czy studenci mają wpływ na wybór treści kształcenia.

Częściowo tak, gdyż pytam często studentów o interesujące ich tematy, zarówno pod względem tematycznym, jak i gramatycznym.

Studenci współdecydują o tym, jakie treści są omawiane w czasie zajęć, i mogą sugerować, które tematy mają zostać omówione w sposób bardziej szczegółowy.

Koncepcja zajęć i zarys programu są ustalone, ale studenci są zachęceni do współtworzenia zajęć, poszukiwania ciekawych tematów i artykułów. Poprzez

¹⁶ Debata oksfordzka jest bardzo sformalizowanym rodzajem dyskusji, w której dwie drużyny toczą uporządkowany spór wokół prawdziwości postawionej w debacie tezy. Jest to swoisty pojedynek mówców, najważniejsza jest sztuka formułowania i prezentowania argumentów. Zabronione jest obrażanie lub wyśmiewanie mówców strony przeciwnej.

zdywersyfikowane ćwiczzenia są dostosowane do potrzeb poszczególnych grup, zajęcia są dynamiczne i rozwijają różne kompetencje językowe, np. w niektórych grupach wyraźna była silna potrzeba ćwiczzenia koniugacji, a w innych ortografii. Wówczas studenci otrzymywali dodatkowe ćwiczzenia.

Realizacja procesu dydaktycznego wymaga zastosowania przemyślanych koncepcji kształcenia. Respondenci uważali, że odpowiednim rozwiązaniem jest podejście eklektyczne rozumiane jako stosowanie narzędzi i metod opartych na nowoczesnych technologiach, które są znane i preferowane przez młode pokolenie. Jako skuteczną koncepcję w nauczaniu polszczyzny za granicą wymieniali podejście zadaniowe, gdzie studenci postrzegani jako jednostki społeczne mają do wykonania zadania uwzględniające kontekst środowiskowy i kulturowy. W wywiadach rozmówcy wymieniali ponadto studium przypadku jako wnikliwą analizę konkretnego zjawiska – analizę tekstu ustaw i orzeczeń sądowych (praca z tekstem i badanie indywidualnych przypadków także z perspektywy prawnoporównawczej). Ponadto respondenci korzystają z nowoczesnych technologii multimedialnych, które umożliwiają każdemu studentowi, bez względu na jego poziom znajomości języka polskiego, zarówno aktywne uczestnictwo w zajęciach, jak i indywidualną pracę w domu bez nauczyciela. Wyświetlanie prezentacji, filmów oraz interaktywna współpraca ze studentami poprawia komfort pracy. Interaktywne metody nauczania kładą nacisk na samodzielną dochodzenie do wiedzy, twórcze myślenie, umiejętność zbierania i wyszukiwania informacji. Według Yakovlevy i Yakovleva (2014, s. 75–80) metody interaktywne ułatwiają rozwiązywanie napotykaných problemów, uczą współdziałania w grupie oraz zachęcają do zainteresowania się wykonywanym w przyszłości zawodem.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, iż stosują różne formy pracy w zależności od tematu, liczby studentów na zajęciach i zadań. W celu efektywnego nauczania dobierają formy pracy dydaktycznej, które oddziałują na aktywność studentów i uwzględniają ich indywidualne predyspozycje. Jako formy wspierające proces uczenia się respondenci wymienili pracę samodzielną, pracę w parach, pracę w grupie, przygotowywanie i wygłaszanie referatów oraz dyskusje grupowe na ich temat. Uzupełnieniem tych form są zapisy treści na plakatach i prezentacja efektów pracy, miniwykłady osoby prowadzącej, a w przypadku studentów z Uniwersytetu Johanna Wolfganga Goethego spotkanie online z prezesem sądu w Słubicach i rozmowa z nim o specyfice i zasadach funkcjonowania sądu na pograniczu polsko-niemieckim.

Poczucie misji wykładowców nauczających polskiego języka prawa w Niemczech przekłada się na nieustanne poszukiwanie materiałów do nauki. Nauczanie języka specjalistycznego do celów zawodowych wymaga odpowiednio przygotowanych materiałów, które w dużej mierze są autentyczne, zaś działania podejmowane przez studentów są zbliżone do obowiązków typowych

dla wykonywanego w przyszłości zawodu. Na pytanie, w jaki sposób pozyskuje Pan/Pani materiały do nauczania polskiego języka prawa, nauczyciele akademicy podkreślili, iż sami opracowują je, wykorzystując wiedzę specjalistyczną i doświadczenie. Jeden z respondentów zaznaczył, iż biblioteka uniwersytetu kupuje wskazane przez niego podręczniki akademickie, które służą mu do przygotowania skryptu i zajęć. Na ćwiczeniach studenci korzystają ze stosownych ustaw: konstytucji, ustawy kodeks cywilny, ustaw szczegółowych oraz z orzeczeń sądowych. Drugi respondent narzekał, iż nie ma żadnych wytycznych programowych w nauczaniu języka polskiego specjalistycznego. Co więcej, uznał, iż nie zna podręcznika, który choćby w minimalnym zakresie był przydatny do zajęć. Rozmówca wykorzystuje krótkie teksty pochodzące ze specjalistycznych czasopism prawniczych, portalu epodreczniki.pl, internetowych portali prawniczych, a także dokumenty (pisma procesowe, wyroki sądowe) lub fragmenty ustaw. Trzeci respondent, podobnie jak jego poprzednicy, podkreślił, że materiały do nauczania polskiego języka prawa wymagały zawsze własnego opracowania. Skonstruowanie kursu na podstawie własnego materiału językowego powstałego podczas analizy szeregu ustaw i innych tekstów prawa było możliwe dzięki wcześniejszemu wykształceniu prawniczemu i doświadczeniu wykładowcy. Dodatkowo studenci naszego informatora uzyskiwali zawsze wiedzę o aktualnych tematach i ustawach uchwalanych przez ówczesny parlament, wykorzystywali artykuły prasowe i medialne, np. serial *Anna Maria Wesołowska, Prawo Agaty* (wybrane fragmenty, np. rozpraw sądowych). W żadnym z badanych ośrodków studenci nie korzystają z podręczników, lecz z materiałów przygotowywanych przez nauczycieli akademickich.

Respondenci zwrócili uwagę na istniejący na uczelniach niemieckich wymóg przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej, podczas której studenci oceniają wykładowców, wypełniając ankietę. Wykładowcy natomiast przygotowują studentów do zaliczenia lub egzaminu pisemnego. Na Uniwersytecie w Monachium obecność na zajęciach nie jest obowiązkowa. Zarówno w Monachium, Hamburgu, jak i we Frankfurcie kurs kończy się egzaminem pisemnym. Na Uniwersytecie we Frankfurcie zadania egzaminacyjne składają się z testu wielokrotnego wyboru. Podczas wystawienia oceny końcowej nasz respondent bierze pod uwagę uczestnictwo w zajęciach i aktywność.

Warto przypomnieć, iż dwóch rozmówców ma wykształcenie prawnicze, jeden filologiczne. Wszystkie kursy są bezpłatne.

Wykładowcy zapytani o oczekiwania studentów twierdzą, iż studenci z biografią migracyjną uczęszczają chętnie na zajęcia. Chociaż rozumieją zwykle dobrze lub bardzo dobrze język polski, to popełniają wiele błędów interferencyjnych na wszystkich poziomach kształcenia językowego. Brakuje im również ekwiwalentów w języku polskim dla nazwania obcych realiów, dlatego wtrącają w polskich zdaniach słowa niemieckie. Ponadto popełniają błędy językowe wynikające z podłoża dialektalnego (Ślązacy). Według rozmówców kurs

z polskiego języka prawa jest istotnym wsparciem językowym dla studentów, chociaż uważają, iż jeden semestr nauki to o wiele za mało. Z punktu widzenia wykładowców dla studentów ważne jest pragmatyczne podejście do nauczania polskiego języka prawa. Zdaniem wykładowców studenci chcą się uczyć polskiego języka prawa w celu poznania podobieństw i różnic w systemie prawnym oraz interpretacji wielu zagadnień z punktu widzenia prawa, aby zdobyłą wiedzę umieć wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej. Mniej ważne jest dla nich przygotowanie do wyjazdu do Polski w ramach programów unijnych i odbycie stażu w polskich firmach.

Chociaż wywiadów udzieliło tylko kilku nauczycieli akademickich, to pozwoliły nam ukazać pewne tendencje dotyczące organizacji i realizacji kształcenia niemieckiego języka prawa w Polsce i polskiego języka prawa w Niemczech. Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech zostały wydane akty prawne, które stanowią podstawę do nauczania specjalistycznego języka prawa. Oba kraje wdrażają zatem standardy kształcenia europejskiego, zmierzając w kierunku profesjonalnego przygotowania studentów do wykonywania zawodu. Warunki uczestnictwa w zajęciach są podobne, chociaż zważywszy na możliwość rozpoczynania lektoratu w Polsce od nauki języka ogólnego i poziomu A2, można wnioskować, iż studenci niemieccy dysponują lepszą znajomością języka obcego przed rozpoczęciem studiów, zarówno pod względem poziomu języka, jak i ilości poznanych języków, dlatego podstawowa oferta z języka obcego liczy mniej godzin – zaledwie jeden semestr nauki. Możliwość kontaktu z językiem polskim daje studentom zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe CLIL. Wprawdzie oferta językowa na Uniwersytecie Jagiellońskim jest duża, ale już na Uniwersytecie Łódzkim zdecydowanie przeważają przedmioty w języku angielskim. Taki stan faktyczny jest konsekwencją polityki prowadzonej przez Studium Języków Obcych UŁ realizowanej na wydziale prawa. Niektóre akademickie centra językowe w Polsce finansowane centralnie wydają się niezainteresowane rozszerzaniem oferty językowej. Bierna postawa decydentów w uczelni połączona z rezygnacją z działań promocyjnych są negatywnym przykładem realizacji polityki europejskiej. Konsekwencją tego jest brak chętnych studentów, którzy po zaliczeniu lektoratu uczestniczyliby w konwersatoriach lub wykładach oferowanych w różnych językach przez wykładowców prawa i szkoły praw obcych.

W Niemczech nie zawsze poziom znajomości języka obcego studentów jest poddawany weryfikacji przed rozpoczęciem zajęć, ponieważ wychodzi się z założenia, że studium ponoszą odpowiedzialność za swoje decyzje. Z wypowiedzi jednego respondenta wynika, iż kurs z polskiego języka prawa powstanie nawet wtedy, gdy zgłosi się tylko jedna osoba. W polskim szkolnictwie wyższym próba utworzenia grupy dla jednego studenta skończyłaby się fiaskiem.

Co więcej, założenia programowe i treści kształcenia na niemieckich wydziałach prawa zakładają, oprócz podobnych zagadnień jak w Polsce, także położenie nacisku na informacje medialne i ćwiczenie zdolności oratorskich,

co w praktyce oznacza lepsze przygotowanie do zawodu. Z niniejszego badania wynika, że studenci uczący się polskiego języka prawa w Niemczech mają większy wpływ na przebieg zajęć niż studenci niemieckiego języka prawa w Polsce. Ponadto nauczyciele języka polskiego w Niemczech wzorem niemieckich nauczycieli akademickich stawiają podczas dokonywania wyboru metod i form pracy bardziej na aktywne uczestnictwo studentów w zajęciach. Zdaniem jednego z rozmówców studenci w Niemczech są zachęceni do wyboru treści kształcenia i aktywnego współkształtowania zajęć. Dzięki temu można lepiej reagować na potrzeby studentów.

Wszyscy respondenci zwrócili uwagę na samodzielne przygotowywanie materiałów do nauki. Można odnieść jednak wrażenie, że nauczyciele niemieckiego języka prawa w Polsce korzystają więcej z gotowych podręczników w przeciwieństwie do wykładowców polskich w Niemczech, którzy tworzą własne materiały. Jeśli korzystają z jakiegoś podręcznika, to opracowują sami wybrane z niego tematy, dostosowując do potrzeb studenckich. Oznacza to, iż są bardziej refleksyjni w kontekście edukacyjnym niż nauczyciele niemieckiego języka prawa w Polsce, którzy wymieniają w zalecanej literaturze nazwy tych samych podręczników i autorów. Zdaniem Moniki Nawrackiej: „Refleksyjność w praktyce zawodowej to umiejętność wyboru odpowiednich sposobów radzenia sobie z wyzwaniami i zmianami” (Nawracka, 2020, s. 40). Z powyższego wynika, że system nauczania polskiego języka prawa w Niemczech jest bardziej dostosowany do potrzeb studentów prawa niż system nauczania niemieckiego języka prawa w Polsce i lepiej radzi sobie z wyzwaniami stawianymi akademickiemu kształceniu językowemu na wydziałach prawa. Ten fakt może być spowodowany lepszymi rozwiązaniami systemowego kształcenia również na niższych etapach edukacji i podejściu decydentów bezpośrednio odpowiedzialnych za kształcenie językowe na poziomie uczelnianym.

5.7. Weryfikacja hipotez badawczych

Współczesne kształcenie językowe na niemieckich i polskich wydziałach prawa wpisuje się w propagowaną przez Radę Europy i Unię Europejską ideę różno- i wielojęzyczności.

Prowadzenie badań i naukowej refleksji także wewnątrz glottodydaktyki obcojęzycznej uwikłanej w wizję konkretnego systemu edukacyjnego jest wartością samą w sobie. Niniejsze opracowanie jest rezultatem dociekań w zakresie akademickiego nauczania niemieckiego i polskiego języka prawa w rzeczywistości niemieckiej i polskiej, gdzie uczący się z wyjątkiem osób dwujęzycznych nie mieli możliwości bezpośredniego żywego kontaktu z przyswajanym językiem. Przeprowadzone badania pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na szereg pytań w zakresie sposobu realizacji akademickiego kształcenia językowego w Polsce

i w Niemczech, z położeniem nacisku na nauczanie języka prawa w niemieckich i polskich uniwersytetach. Przed rozpoczęciem badań postawiono cztery hipotezy, które po zakończeniu dociekań uległy nieznacznej modyfikacji. Ostatczna ich wersja brzmi:

1. Organizacja kształcenia językowego na wydziałach prawa w Niemczech jest lepiej dostosowana do prawniczej praktyki zawodowej i potrzeb rynku niż w Polsce i w większym stopniu realizuje europejskie standardy kształcenia językowego.
2. Niemiecki system kształcenia wykazuje większą refleksyjność w poszukiwaniu koncepcji kształcenia i treści kształcenia dostosowanych do potrzeb zawodów prawniczych.
3. Potrzeby językowego kształcenia w zakresie niemieckiego języka prawa w Polsce i polskiego języka prawa w Niemczech oraz oczekiwania związane z przygotowaniem zawodowym studentów prawa są podobne.
4. Sposób postrzegania praktycznej realizacji przygotowania studentów do wykonywania zawodu różni się w obu systemach.

Różnice w opisywanych systemach edukacyjnych wynikają z szybszego reagowania systemu niemieckiego na wprowadzanie wszelkich zmian dotyczących europejskich standardów kształcenia oraz dostosowania nauczania zarówno do wymagań uwarunkowanych potrzebami gospodarki, jak i profesjonalnego przygotowania studentów prawa do świadczenia usług w środowisku międzynarodowym. W Polsce i w Niemczech przedstawia się studentom prawa coraz szersze oferty językowe. Oprócz języków od lat promowanych, takich jak język angielski, niemiecki, rosyjski, włoski, hiszpański, pojawiła się możliwość nauki języka portugalskiego, litewskiego, japońskiego, duńskiego. System niemiecki reaguje szybciej i w sposób bardziej elastyczny na potrzeby gospodarki, oferując języki aktualnych partnerów handlowych (język grecki, język chiński) nawet od poziomu A1. Możliwość utworzenia grupy nawet dla jednej osoby świadczy o dużym stopniu indywidualizacji procesu kształcenia i nastawieniu na realizację potrzeb uczących się.

W Niemczech wykładowcy wybierają aktywniejsze formy i metody pracy, dostosowane do rzeczywistości rynku pracy. Stosują zarówno powszechnie znane, jak i aktualne koncepcje kształcenia umożliwiające łatwe przyswajanie wiedzy. Ponadto poszukują nowych metod, odwołując się do innych dyscyplin, jak filozofia, sztuka, psychologia, i do przekazu medialnego. Z badań wynika, że studenci niemieccy i polscy mają podobne potrzeby, których zasadniczym celem jest rozwijanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych, pozwalających na zaspokojenie własnych aspiracji w życiu zawodowym. Studenci niemieccy wydają się aktywniej uczestniczyć w procesie kształcenia językowego. W sposób bardziej świadomy podejmują naukę innych języków obcych, chcąc poznać system prawny innych krajów. Więcej studentów niemieckich niż polskich opowiada się za praktycznym nauczaniem języka obcego (aż 90,3%), również studenci

niemieccy mają większy wpływ na realizację programu kształcenia (80,6%). Więcej studiujących w Niemczech ocenia materiały do nauczania języka jako autentyczne i aktualne. Chętniej poddają się ewaluacji i są nastawieni na maksymalne wykorzystanie swojego potencjału w nauce języka obcego stawiającego sobie za główny cel poszerzanie wiedzy specjalistycznej.

Nauka języka obcego jest nieodzownym elementem kształcenia przygotowującego do aktywności zawodowej (Dz. U. z 2012 r., poz. 184). Co więcej, jest integralną i obowiązkową częścią kształcenia zawodowego. Według Iwony Gajewskiej-Skrzypczak i Barbary Sawickiej warto w tym miejscu podkreślić, iż w przypadku języka fachowego można wyodrębnić „dwa zasadnicze cele nauczania: komunikatywny – posługiwanie się nim, i kognitywny – dzięki znajomości języka specjalistycznego poszerzamy wiedzę, poznajemy nowe rzeczy” (Gajewska-Skrzypczak i Sawicka, 2016, s. 52). Organizacja kursu specjalistycznego dostosowanego do celów zawodowych studentów prawa w dobie nieustannie zmieniających się przepisów nie może mieć jedynie charakteru odtwórczego. Kształcenie do celów zawodowych na wydziałach prawa ze względu na silną dywersyfikację kontekstów nauki języka specjalistycznego związaną ze specyfiką zawodów prawniczych (sędziowie, adwokaci, komornicy, notariusze, radcy prawni) wymaga nieustannych poszukiwań, innowacyjnych rozwiązań także w innych bardziej doświadczonych systemach edukacyjnych, w naszym przypadku w systemie niemieckim, który oprócz systemu polskiego stał się przedmiotem naszej refleksji.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Zmodyfikowane w wyniku badań hipotezy pozwoliły na zredagowanie postulatów, które mogą stać się inspiracją dla sposobu organizowania kształcenia niemieckiego i polskiego języka prawa w porównywanych systemach.

1. Wszelkie rozwiązania w zakresie organizacji kształcenia językowego na polskich wydziałach prawa są proponowane przez centra, szkoły językowe i studia języków obcych. W chwili obecnej nie ma na ogół stałej współpracy merytorycznej pomiędzy wykładowcami prawa a nauczycielami języków obcych, którzy są z wykształcenia filologami. Współpraca mogłaby zaowocować przygotowaniem lepszej oferty kształcenia językowego i wpłynęłaby na weryfikację przydatnych dla przyszłych prawników treści nauczania.
2. Proces kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w zakresie specjalistycznego języka prawa wymaga profesjonalizacji. Zasadne byłoby organizowanie szkolenia lub cyklicznych warsztatów przygotowanych przez prawników dla już nauczających lektorów, a także wprowadzenie zmian w zakresie kształcenia języków specjalistycznych do programu na studiach filologicznych. W systemie niemieckim języka obcego uczą prawnicy native lub rzadziej filolodzy native po uprzednim szkoleniu.
3. Projektowanie lektoratów z języka obcego specjalistycznego powinno być uwzględnione w programie na wyższych latach, a nie na pierwszym roku (Uniwersytet Łódzki), gdyż studenci nie dysponują jeszcze wiedzą specjalistyczną. W późniejszym okresie studiów student może efektywniej połączyć naukę języka ze specyfiką komunikacji zawodowej.
4. Treści kształcenia językowego w Niemczech, np. kursu polskiego języka prawa nastawione są na uzyskanie wiedzy o polskim systemie prawnym i kulturze prawnej przy nauczaniu minimum gramatyki. W Polsce studenci uczęszczający na zajęcia z niemieckiego języka prawa opowiadają się przede wszystkim za nauką o różnych gałęziach prawa i aż 44,2% wskazało gramatykę za bardzo ważne zagadnienie. Takie stanowisko polskich studentów może wynikać z preferowania gramatyki we wcześniejszych latach nauki. Siłą rzeczy wydaje się zasadne w kształceniu językowym w Polsce przeniesienie punktu ciężkości nauczania gramatyki na inne aspekty treści.
5. Według ankietowanych studentów w Polsce (42,3%) potwierdziło stosowanie na lektoracie tradycyjnej formy nauczania nauczyciel–student, która przeważa w szkołach na niższych etapach edukacyjnych. Organizacja zajęć *ex cathedra* nie wymaga zazwyczaj zaangażowania studentów. Konsekwencją

tego jest mała aktywność uczestników lektoratu. Dobrą praktyką stosowaną w Niemczech byłoby preferowanie na polskich wydziałach prawa form aktywizujących studentów: praca w parach, w grupach i przyzwyczajanie studentów do warsztatowo-seminaryjnej formy, motywującej ich do wypracowywania wspólnych rozwiązań w grupie.

6. W profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nie powinno zabraknąć refleksyjnych metod kształcenia, które umożliwią przechodzenie z teoretycznego nauczania w stronę praktycznego. Według studentów badania przeprowadzone przez Biuro Analiz Sejmowych potwierdzają, że „programy kształcenia w niewystarczającym stopniu kładą nacisk na praktykę” (Wroczyńska, 2013, s. 249–272). Rezygnacja z metod nauczania uznawanych przez studentów za nudne na korzyść innych angażujących byłoby formą wsparcia wszechstronnego rozwoju studentów.
7. Potrzebne są decyzje przeciwdziałające dominacji języka angielskiego na wydziałach prawa. Podążając za wzorem niemieckim, gdzie studenci prawa uczą się języka, żeby poznać dany system prawny, rozsądniejsze byłoby promowanie innych języków, np. niemieckiego, francuskiego, i tym samym innych systemów prawa, których podstawą jest prawo kontynentalne stanowiące wyłącznie przez organy władzy ustawodawczej, a nie prawo precedensowe – *common law*, charakterystyczne dla Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Australii, Nowej Zelandii, które za źródło prawa poza ustawami uznaje również orzekanie sądowe.
8. Warto zastanowić się nad partnerami handlowymi Polski i zachęcać studentów do nauki ich języków. Studenci niemieccy uczą się od wielu lat prawa chińskiego w języku niemieckim, a jedynie niektóre pojęcia poznają w języku chińskim. Rozwijająca się współpraca handlowa Niemiec z Chinami wpłynęła na zainteresowanie prawem chińskim.
9. Pozytywny wzór nauczania polskiego języka prawa w Niemczech, położenie większego nacisku na praktykę, stosowanie różnorodnych form pracy przy jednoczesnym ograniczaniu tradycyjnej formy nauczania nauczyciel – studenci, nieustanne poszukiwanie aktywizujących metod umożliwiających rozwój tzw. umiejętności miękkich to niektóre przykłady, które można skonfrontować z nauczaniem polszczyzny obcokrajowców studiujących w akademickich centrach językowych w Polsce.
10. W nauczaniu języka specjalistycznego podział ról student – nauczyciel jest według badaczek Gajewskiej-Skrzypczak i Sawickiej inny niż tradycyjny. Nowe relacje stają się bardziej zrównoważone. W niemieckim systemie spotyka się dwóch specjalistów: prawnik i student prawa. Alternatywę tworzą lektor – specjalista w dziedzinie metodyki, i student prawa – specjalista w dziedzinie, którą studiuje. Konsekwencją tych zestawień, tzn. spotkań dwóch specjalistów, jest przesunięcie koncentracji uwagi z nauczyciela na ucznia. Współczesny nauczyciel nie jest omnibusem w dobie dostępu

do zróżnicowanych źródeł informacji, lecz facylitatorem inspirującym dialog ze studentem, motywującym studenta do szukania własnych ścieżek rozwoju oraz zachęcającym do podejmowania nowych wyzwań. Odejście od tradycyjnej roli może frustrować nauczyciela akademickiego, który nie zawsze odnajduje się w nowej sytuacji edukacyjnej.

Wymienione postulaty mogą posłużyć jako tematy do refleksji naukowych i są dopełnieniem pracy ukazującej akademickie kształcenie niemieckiego i polskiego języka prawa jako obcych na gruncie polskim i niemieckim. Ich porównawczy wymiar umożliwił poznanie podobieństw i różnic w obu systemach oraz może stanowić bodziec do wdrożenia pewnych rozwiązań charakterystycznych dla systemu niemieckiego posiadającego większe doświadczenie w organizacji i akademickim kształceniu językowym do systemu polskiego, wpływając tym samym na rozwój glottodydaktyki polonistycznej.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje książkowe:

- Ball P., Kelly K., Clegg J., 2015, *Putting CLIL into Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Beacco J.C., 2005, *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*, Council of Europe: Strasbourg.
- Bérard E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, CLE International, Paris.
- Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Borsche T., 1990, *Wilhelm v. Humboldt*, Verlag C.H. Beck, München.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A., (red.), 2008, *Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, cz. 2, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Budzik M., 2018, *Jak uczyć się na miarę XXI wieku? Wspomaganie szkoły w stosowaniu metod aktywizujących w pracy z uczniem*, ORE, Warszawa.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H., 2002, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Council of Europe, Strasbourg.
- Byram M., Parmenter L., (eds.), 2017, *The Common European Framework of Reference. The Globalization of Language Education Policy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Candlin C., (ed.), 1981, *The Communicative Teaching of English*, Longman, London.
- Chauvin T., Stawecki T., Winczorek P., 2019, *Wstęp do prawoznawstwa*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Chrost M., 2012, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum. Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, 2004, Eurydice, Brussels; wersja polska: *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie* / Eurydice, 2007, tłum. E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Cornu G., 1990, *Linguistique juridique*, Montchrestien, Paris.
- Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crosier D., Purser L., Smidt H., 2007, *Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*, EUA, Brussels.
- Dittrich E.J., Radtke F.O., 1999, *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Drapińska A., 2011, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, PWN, Warszawa.
- Dudley-Evans T., St John M.J., 1998, *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- ECTS, 2009 – *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS)*. Krótki przewodnik opracowany na podstawie przewodnika „Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów i suplement do dyplomu” wydanego w roku 2004 przez Komisję Europejską, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu SOCRATES-Erasmus, Warszawa.
- ESOKJ, 2003 – Coste D. et al., *Europejski system kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Faure E., 1975, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- Figel J., 2004, *Reforming Higher Education*, Communication on 6 December at Charles University Prague, European Commission, Brussels.
- Figel J., 2007, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Eu-rydice, Warszawa.
- Fluck H.R., 1992, *Didaktik der Fachprachen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- FREPA, 2007 – Candelier M., (éd.), *FREPA/CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l' Europe, Strasbourg.
- Furdal A., 1973, *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Gajek E., 2002, *Komputery w nauczaniu języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Gajewska E., 2020, *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Werset, Lublin.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J., 2020, *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Gancarz-Stasiak G., 2004, *Edukacja w Unii Europejskiej. Poradnik*, Wydawnictwo „Telbit”, Warszawa.
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.
- Gernhardt S.-L., 2010, *Joseph Beuys. Die Soziale Plastik Der erweiterte Kunstbegriff und Beuys philosophische Auffassung*, Studienarbeit Hochschule Karlsruhe Verlag Swopdoc, Karlsruhe.
- Gębal P.E., 2008, *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, PWN, Warszawa.
- Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska Szkoła Glottodydaktyki Porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, PWN, Warszawa.
- Golinowska S., 2000, *Polityka społeczna. Koncepcje, instytucje, koszty*, Poltext, Warszawa.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010.
- Gońda M., 2012, *Cudzoziemcy polskiego pochodzenia podejmujący studia w Polsce: „Powrót do macierzy” czy pragmatyczny wybór?*, University of Warsaw, Centre of Migration Reserch (CMR), CMR Working Papers, No. 57/115, Warsaw.
- Grucza S., 2013a, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grucza S., 2013b, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 2008, *Wstęp do językoznawstwa*, PWN, Warszawa.
- Grzelak J., 2010, *Polski język prawa w perspektywie glottodydaktycznej*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Grzmil-Tylutki H., 2010, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Universitas, Kraków.
- Hataja K., Wicke R.E., 2015, *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*, Hueber Verlag, München.
- Heckmann G., 1993, *Das sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, dipa-Verlag, Frankfurt/M.
- Heinz A., 1983, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Hoffmann L., 1985, *Kommunikationsmittel Fachsprache*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Hoffmann L., 1988, *Vom Fachwort zum Fachtext Beiträge zur Angewanten Linguistik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Howatt A.R.A., 1984, *History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Humboldt W. von, 1920, *Gesammelte Schriften*, Bd. 13, Herausgegeben von A. Leitzmann, B. Behr's Verlag, Berlin.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Universitas, Kraków.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Polonicum, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Karpińska-Musiał B., 2015, *Międkulturowość w glottodydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kelly M., Grenfell M., 2006, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, tłum. E. Osiecka, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- King A., Schneider B., 1992, *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*, tłum. W. i S. Rączkowsky, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa.

- Kniffka G., Siebert-Ott G., 2012, *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Kolb D.E., 1984, *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey.
- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kościelniak C., 2019, *Przemiany idei uniwersytetu*, PWN, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1970, *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1982, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław.
- Krajewski M., 2004, *Europejski obszar szkolnictwa wyższego. Wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock.
- Krasuski J., 1985, *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa.
- Kraśniewski A., 2009b, *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Kurkowska H., Skorupka S., 1959, *Stylistyka polska*, PWN, Warszawa.
- Kwiek M., 2010, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Le Boterf G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Lehmann D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- Leja K., (red.), 2008, *Společná odpovědnost učelny*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- Long M., 2005, *Second Language Needs Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Malinowska E., 2001, *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Wydawnictwo UO, Opole.
- Martyniuk W., 1991, *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Matczak A., 2001, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, PTP, Warszawa.
- Mayenowa M., Górny W., (red.), 1966, *Praska szkoła strukturalna w latach 1926–1948. Wybór materiałów*, PWN, Warszawa.
- Miodunka W.T., 2014, *Od redaktora serii*, [w:] P.E. Gębał, *Krakowska Szkoła Glottodydaktyki Porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 7–9
- Miodunka W.T., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Miodunka W.T., (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, oprac. przez Komisję Ekspertów MEN, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Miodunka W.T., (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków.
- Młynarczyk-Sokołowska A., 2016, *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Nawracka M., 2020, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

- Nelson L., 1994, *O sztuce filozofowania*, tłum. T. Kononowicz, P. Waszczenko, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- Newby D. et al., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, tłum. M. Pawlak, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Warszawa.
- Newman F., Couturier L., Scurry J., 2004, *The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality and the Risks of the Market*, CA. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Niziołek K., 2015, *Sztuka społeczna. Koncepcje – dyskursy – praktyki*, Universitas Białostocensis, Białystok.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan D., 2010, *Task-Based Language Teaching*, CUP, Cambridge.
- Opalek K., Wróblewski J., 1969, *Zagadnienia teorii prawa*, PWN, Warszawa 1969.
- Paris S.G., Ayres L.R., 1997, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa.
- Paveau M.-A., Sarfati G.-E., 2009, *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. I. Piechnik, Wydawnictwo Flair, Kraków.
- Phipps A., Gonzalez M., 2004, *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*, Sage, London.
- Pieńkos J., 1999, *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – prawo w języku*, Oficyna Prawnicza Muza, Warszawa.
- Pike K.L., 1981, *Tagmemics, Discourse and Verbal Art.*, The University of Michigan, Ann Arbor.
- Prabhu N.S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Promocja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w programie Erasmus Mundus, kompendium projektów Akcji 3*, 2012, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Raupach-Strey G., 2002, *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, LIT Verlag, Münster.
- Robert J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris.
- Rose C., Nicholl M.J., 2003, *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*, tłum. M. Stafiej-Wróblewska, Logos Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Ruzicka R., 1968, *Probleme der strukturellen Grammatik und Semantik*, Karl-Marx-Universität, Leipzig.
- Saussure F. de, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, PWN, Warszawa.
- Shehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Smółka P., 2008, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków.
- Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Sourieux J.L., Lerat P., 1975, *Langage du droit*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Stawicka M., 2015, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Stawna M., 1991, *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa.
- Stevenson J.A., 1930, *Metoda projektów w nauczaniu*, tłum. W. Piniówna, Lwów–Warszawa.
- Strelau J., 1987, *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Sujecka-Zajac J., 2016, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Wydawnictwo Werset, Lublin.
- Swales J.M., 2004, *Research Genres: Explorations and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szerszeń P., 2014, *Platformy (glott)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2018 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa–Gdańsk 2019.
- Szwalek K., Mrozek T., (red.), 2019, *Program Erasmus+ w Polsce. Raport 2018*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Śliwierski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- Thieme J.K., 2009b, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Trim J.L.M., 1976, *Modern Languages in the Council of Europe 1954–1997, International Co-operation in Support of Lifelong Language Learning for Effective Communication, Mutual Cultural Enrichment and Democratic Citizenship in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M.J., 2014, *Białostockie talenty XXI wieku. Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Białystok.
- Widdowson H.G., 1983, *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson H.G., 2004, *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Flair, Kraków.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa, Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Wójcik-Augustyniak M., 2017, *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce. Uwarunkowania, sposoby, tworzenie*, PWN, Warszawa.

- Wronkowska S., 1973, *Analiza pojęcia prawa podmiotowego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Wróblewski B., 1948, *Język prawny i prawniczy*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.
- Zarzycka G., 2000a, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zawadzka-Bartnik E., 2010, *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Rozdziały w książkach:

- Auernheimer G., 1996, *Interkulturelle Kommunikation, interethnische Konflikte, Rassismus*, [w:] *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Primus Verlag, Darmstadt, s. 125–148.
- Bastian J., Combe A., 2004, *Lehrer und Schüler im Projektunterricht. Zur Theorie einer neuen Balance zwischen der Verantwortung des Lehrenden und der Selbstverantwortung des Lernenden*, [w:] J. Bastian et al., (Hrsg.), *Theorie des Projektunterrichts*, Bergmann und Helbig, Hamburg, s. 245–257.
- Bayer M., 1995, *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie*, [w:] J. Nikitorowicz, (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok, s. 111–133.
- Bloch J., 2013, *Technology and ESP*, [w:] B. Paltridge, S. Starfield, (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, Boston, s. 385–401.
- Błażejowski J., 2013, *Misja i posłannictwo polskich szkół wyższych u progu XXI wieku*, [w:] J. Woźnicki, (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa, s. 21–23.
- Candlin C.N., 1987, *Towards Task-Based Language Learning*, [w:] C.N. Candlin, D. Murphy, (eds.), *Lancaster Practical Paper in English Language Education*, vol. 7, Prentice-Hall International (UK) Ltd and Lancaster University, London, s. 10–46.
- Civegna K., 2005, *Authentische Texte*, [w:] H.-L. Krechel, (Hrsg.), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 168–172.
- Cybulska K., 2009, *Różnojęzyczność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, [w:] H. Komorowska, (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- Czerska-Andrzejewska D., 2015, *Smartfonizacja wśród studentów – urządzenia mobilne w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego*, [w:] E. Gajek, (red.), *Technologie mobilne w edukacji językowej*, Texter, Warszawa, s. 64–82.
- Dębski A., 2002, *Po co studiować dziś filologię obcą? Słowo o curriculum studiów neofilologicznych i kompetencjach absolwenta*, [w:] W. Chłopicki, (red.), *Język trzeciego tysiąclecia II. Polszczyzna a języki obce. Przekład i dydaktyka*, Wydawnictwo Tertium, Kraków, s. 257–262.
- Ferguson G., 1997, *The Teacher Education and LSP. The Role of Specialised Knowledge*, [w:] R. Howard, G. Brown, (eds.), *Teacher Education for LSP, Multilingual Matters*, Clevedon, s. 80–89.

- Fillettaz L., 2005, *Mediated Actions, Social Practices, and Contextualization: A Case Study from Service Encounters*, [w:] S. Norris, R. Jones, (eds.), *Discourse in Action Introducing Mediated Discourse Analysis*, Routledge, London, s. 100–109.
- Golka M., 2001, *Problemy i dylematy edukacji dla międzykulturowości*, [w:] J. Nikitorowicz, *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Trans-Humana, Białystok, s. 137–148.
- Grucza F., 1986, *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, [w:] F. Grucza, (red.), *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Zaborów, 18–20 września 1986 r.*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 9–51.
- Grzegorzczak W., 2015, *Studium przypadku jako metoda badawcza i dydaktyczna w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Wybrane problemy zarządzania i finansów. Studia przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 9–16.
- Habermas J., 1987, *Aspekty racjonalności działania*, [w:] A.M. Kaniowski, A. Szahaj, (red.), *Wokół teorii krytycznej Jürgena Habermasa*, Wydawnictwo Kolegium Otryckiego, Warszawa, s. 109–137.
- Hall D.R., 2013, *Teacher Education in Languages for Specific Purposes*, [w:] C.A. Chappelle, (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley Blackwell, Oxford, s. 5537–5542.
- Harbig A.M., 2007, *Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym*, [w:] *Przez języki obce do sukcesu, IV Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna, Ustroń, 20–22.04.2007*, Politechnika Śląska, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, Gliwice, s. 64–70.
- Janowska I., 2008, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny, (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 35–50.
- Janus-Sitarz A., 2014, *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu*, [w:] A. Janus-Sitarz, E. Nowak, (red.), *Szkolna polonistyka szkolna zanurzona w języku*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, s. 247–260.
- Jaworska M., 2009, *Stopień autonomii uczących się a wpływ Europejskiego Portfolio Językowego na rozwój ich umiejętności autoewaluacji i postrzeganie przez nich pracy z tym narzędziem – studium indywidualnych przypadków*, [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Kalisz; Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 171–179.
- Jekieli W., 1992, *Wiedza o kulturze polskiej na praktycznych zajęciach z języka. Część pierwsza – kurs dla początkujących*, [w:] B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 166–176.
- Jong F.P.C.M. De, Simons P.R.-J., 1990, *Cognitive and Metacognitive Processes of Self-Regulated Learning*, [w:] J.M. Pieters, P.R.-J. Simons, L. De Leeuwe, (eds.), *Research on Computer-Based Instruction*, Swets i Zeitlinger, Amsterdam, s. 81–100.

- Korzeniowski J., 1992, *O niektórych glottodydaktycznych aspektach kulturoznawstwa i ich społeczno-politycznych uwarunkowaniach*, [w:] F. Grucza, (red.), *Język, kultura, kompetencja kulturowa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 169–184.
- Kostyrko T., 2004, „Transkulturowość” w ujęciu André Malraux – przyczynek do pojmowania terminu, [w:] K. Wilkoszewska, (red.), *Estetyka transkulturowa*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, s. 21–29.
- Kraśniewski A., 2009a, *Kształcenie*, [w:] A. Matysiak, (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 215–272.
- Krumm H.-J., 2006, *Können und Handeln – die Funktion von Aufgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen*, [w:] K.R. Bausch et al., (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 123–129.
- Lehmann D., 1990, *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers?*, [w:] J.-C. Beacco, D. Lehmann, (dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Hachette, Paris, s. 81–87.
- Lewiński T., 2010, *Współczesny student i jego potrzeby względem dydaktyki szkoły wyższej*, [w:] T. Lewiński, (red.), *Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej, publikacja pokonferencyjna*, Uniwersytet Otwarto Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 48–61.
- Lewowicki T., 2002, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki et al., (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 15–32.
- Löning P., 2001, *Gespräche in der Medizin*, [w:] K. Brinker et al., (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*, de Gruyter, Berlin, s. 1576–1588.
- Madej E., 2004, *Propozycja program nauczania języka polskiego cudzoziemców przyszłych studentów kierunków prawniczych*, [w:] A. Dąbrowska, (red.), *Wrocławskie dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, s. 81–88.
- Makowski J., 2016, *Kształcenie językowe w programach studiów uniwersyteckich a rynek pracy. Propozycja nowoczesnych rozwiązań programowych na przykładzie projektu „Lingwistyka dla ekoodpowiedzialnego biznesu (MA)”*, [w:] J. Makowski, (red.), *Języki specjalistyczne. Edukacja. Perspektywy. Kariera*, Primum Verbum, Łódź, s. 52–66.
- Malinowska E., 1995, *Styl urzędowy*, [w:] S. Gajda, (red.), *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Wydawnictwo UO, Opole, s. 431–448.
- Marciniak I., 2009, *Europejskie portfolio językowe – założenia a rzeczywistość*, [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Kalisz, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 165–169.
- Master P., 1997, *ESP Teacher Education in the USA*, [w:] R. Howard, G. Brown, (eds.), *Teacher Education for LSP, Multilingual Matters*, Clevedon, s. 22–40.
- Nikitorowicz J., 2000, *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Gajda, (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 215–225.

- Pietraś M., 2017, *Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] T. Domański, A. Stępień-Kuczyńska, A. Włodarska-Frykowska, (red.), *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 81–95.
- Piotrowski S., 2011, *O potrzebach i autonomii w nauce języka obcego*, [w:] S. Piotrowski, (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Wydawnictwo Werset, Lublin, s. 7–9.
- Reimann D., 2014, *Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?*, [w:] D. Reimann, (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 9–38.
- Rowiński C., 1992, *Wprowadzenie elementów wiedzy o historii kultury polskiej współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców (poziom średni i zaawansowany)*, [w:] B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 177–188.
- Rudolf S., 2005, *Pożądanee kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej*, [w:] T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, s. 11–19.
- Samsonowicz H., 2008, *Spółeczna odpowiedzialnoř uczelni*, [w:] K. Leja, (red.), *Spółeczna odpowiedzialnoř uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, s. 9–12.
- Schierholz S., 2008, *Zur Übersetzung linguistischer Fachtermini. Eine Studie zu den Lemmata in den WSK*, [w:] V. Jesenšek, A. Lipavic Oštir A., (Hrsg.), *Wörterbuch und Übersetzung*, Georg Olms Verlag, Hildesheim–Zürich–New York, s. 62–81.
- Sękowski A., Jurko M., 2010, *Wybitne zdolności jako wymiar psychologiczny i pedagogiczny*, [w:] W. Limont, J. Dreszer, J. Cieřlikowska, (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 11–31.
- Sowa M., 2011, *„Czego Jař się nie nauczył...” czyli o profesjonalizacji w uczeniu się*, [w:] S. Piotrowski, (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Wydawnictwo Werset, Lublin, s. 122–131.
- Szymański M.S., 1995, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok, s. 89–109.
- Tokarczyk R., 2012, *Tworzenie prawa. Pomiedzy kultura prawa stanowionego i kultura common law*, [w:] O. Nawrot, S. Sykuna, J. Zajadło, (red.), *Konwergencja czy dywergencja kultur i systemów prawnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, s. 3–23.
- Topa D., 2012, *Konteksty mobilności współczesnej edukacji*, [w:] W. Jakubaszek, D. Topa, *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 136–147.

- Welsch W., 1998, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, [w:] R. Kubicki, (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 195–222.
- Wenta K., 2003, *Języki obce i komputery w polskiej szkole*, [w:] A. Mitasa, (red.), *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn, s. 205–216.
- Wilkoń A., 1979, *O odmianach współczesnej polszczyzny mówionej*, [w:] M. Kucala, K. Rymut, *Opuscula Polono-Slavica*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 405–414.
- Wojtak M., 1993, *Styl urzędowy*, [w:] J. Bartmiński, (red.), *Współczesny język polski*, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław, s. 147–162.
- Wyżga O., 2012, *Kształcenie akademickie a koncepcja uczenia się przez całe życie*, [w:] W. Jakubaszek, D. Topa, (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 148–159.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] Z. Kielar et al., (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Graf-Punkt, Warszawa, s. 451–456.
- Zieliński M., 1999, *Języki prawne i prawnicze*, [w:] W. Pisarek, (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Uniwersytet Jagielloński Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków, s. 50–74.
- Zieliński M., 2004, *Język prawny, język administracyjny, język urzędowy*, [w:] E. Malinowska, (red.), *Język – prawo – społeczeństwo*, Wydawnictwo UO, Opole.

Artykuły w czasopismach:

- Allen J.P.B., Widdowson H.G., 1974, *Teaching the Communicative use of English*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 12(1–40), s. 1–22.
- Biedroń L., 2019, *Współczesne koncepcje specjalistycznej edukacji językowej studentów prawa*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Iuridica”, nr 86, s. 113–129.
- Boguski J., 2009, *Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(33), s. 25–33.
- Candelier M., Schröder-Sura A., 2012, *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 4–11.
- Daryai-Hansen P., Schröder-Sura A., 2012, *FREPA – A Set of Instruments for the Development of Plurilingual and Inter-/Transcultural Competences*, „Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication”, no. 5, s. 20–36.
- Debyser F., 1973, *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*, „Le Français dans le monde”, n° 100, s. 58–69.
- Denek K., 2009, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie”, nr 2, s. 46–50.
- Duszczyk M., Żołędowski C., 2010, *Studenci zagraniczni w Polsce – powody przyjazdu, ocena pobytu i plany na przyszłość*, „Biuletyn Migracyjny”, 26, lipiec, s. 3–5.
- Figel J., 2004, *Reforming Higher Education*, Communication on 6 December at Charles University Prague, European Commission, Brussels.
- Freeman D., Johnson K.E., 1998, *Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education*, „Tesol Quarterly”, vol. 32, no. 3, s. 397–417.

- Gajewska-Skrzypczak I., Sawicka B., 2017, *Język specjalistyczny na uczelni technicznej. Refleksje nauczycieli praktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 52–57.
- Gasz M., 2014, *Strategia Europa 2020 – założenia i perspektywy realizacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 38(2), s. 85–97.
- Gębał P.E., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 10, s. 37–49.
- Gębał P.E., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 23, s. 19–33.
- Grabowska A., Karolczuk A., 2016, *Języki do zadań specjalnych. Podsumowanie konferencji Europejskiego Dnia Języków 2016*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 118–123.
- Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 1, s. 3–35.
- Grzelak M., Roszko-Wójtowicz E., 2017, *System edukacji w Polsce: wybrane problemy*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, nr 2(57), s. 275–305.
- Habermas J., 1986, *Pojęcie działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 30, nr 3, s. 21–44.
- Handzel A., 2014, *Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, vol. 21, s. 145–152.
- Harris Z.S., 1952, *Discourse Analysis*, „Language”, vol. 28, s. 1–30.
- Hu A., 1999, *Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, Nr. 10(2), s. 277–303.
- Janowska I., 2012, *Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 177–198.
- Janowska I., 2015, *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(16), s. 73–74.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski” R. 98, z. 2, s. 105–122.
- Jarvis H., 2013, *From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use, MALU*, „The Electronic Journal for English as a Second Language”, March, vol. 16, no. 4, s. 9.
- Jaskuła M., 2015, *Wielojęzyczność w szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 42–46.
- Jeż R., 2013, *Proces Boloński a system szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Studia Ekonomiczne”, nr 131, s. 91–99.
- Johnson K.E., Freeman D., 2001, *Teacher Learning in Second Language Teacher Education*, „A Socially – Situated Perspective, Rev. Brasileira de Linguística Aplicada”, vol. 1, no. 1, s. 53–69.
- Jong F.P.C.M. De, Simons P.R.-J., 1988, *Self-Regulation in Text Processing*, „European Journal Psychology of Education”, no. 2, s. 177–190.

- Jordan R.R., 2000, *EAP: The Human Dimension – Changes, Difficulties & Needs*, „IATEFL ESP SIG Newsletter”, no. 17, s. 17–21.
- Kaczmarczyk Ł., 2011, *Tożsamość i kultura w Unii Europejskiej w świetle zasady jedności w różnorodności*, „Kultura – Media – Teologia”, nr 7, s. 25–39.
- Kilpatrick W. H., 1918, *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, „Teachers College Record”, vol. 19, no. 4, s. 319–335.
- Komorowska H., 2004, *Polityka językowa warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 38–45.
- Komorowska H., 2017, *Europejski system opisu kształcenia językowego – nowe potrzeby i nowe rozwiązania*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 5(2), s. 165–183.
- Kopalczyńska E., 2016, *Projekty CLILiG jako jedna z metod aktywizujących studentów do efektywnej nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 58–62.
- Kubiak B., 2002, *Pojęcie języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 6–11.
- Kucharczyk R., 2013, *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 64–69.
- Kukulka-Hulme A., 2010, *Learning Cultures on the Move: Where Are We Heading?*, „Educational Technology & Society”, 13(40), s. 4–14.
- Kukulka-Hulme A., Shield L., 2008, *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction*, „ReCALL”, 20(3), s. 271–289.
- Kuźminska-Solśnia B., 2015, *Technologie mobilne w edukacji szkolnej*, „Nowe Horyzonty Edukacji”, nr 12, s. 117–123.
- Kuźminska-Solśnia B., 2017, *Technologie mobilne w edukacji szkolnej*, „Dydaktyka Informatyki”, nr 12, s. 117–123.
- Leblanc R., 1989, *Le curriculum myltidimensionnel: une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde*, „Etudes de Linguistique Appliquée”, n° 75, s. 78–94.
- Lesiak-Bielawska E.D., 2015, *Technologie informacyjne w dydaktyce języków specjalistycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–10.
- Lysik Ł., Machura P., 2014, *Rola i znaczenie technologii mobilnych w codziennym życiu człowieka XXI wieku*, „Media i Społeczeństwo”, nr 4, s. 15–26.
- Maniak G., 2015, *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 214, s. 128–139.
- Marek E., 2016, *Pedagogiczna interpretacja metody projektów w programach kształcenia zintegrowanego*, „Konteksty Pedagogiczne”, nr 3(6), s. 19–42.
- Mazurkiewicz B., 2017, *Proces Boloński a kondycja szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Świat Idei i Polityki”, t. 16, s. 452–469.
- Mierzwa, J., 2006, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja i perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie”, 1(1), s. 11–22.
- Mikołajczyk K., 2011, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor”, nr 2, s. 69–77.
- Miodunka W.T., 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 16–22.

- Miodunka W.T., 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 80–85.
- Muszyńska B., 2021, *Działania nauczycieli podejmujących próbę zmiany formy kształcenia na zajęciach z języka obcego – wdrażanie programów kształcenia „Soft CLIL”*, „Forum Oświatowe”, nr 1(65), s. 79–91.
- Nasalska E., 1999, *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1(171), s. 74–85.
- Nunan D., 2006, *Task-based Learning Teaching in the Asia Context: Defining ‘Task’*, „The Asian EFL Journal” Quarterly”, vol. 8, issue 3, s. 12–18.
- Olwyn A., 2012, *Exploring Teacher Beliefs in Teaching EAP at Low Proficiency Levels*, „Journal of English for Academic Purposes”, vol. 11, s. 99–111.
- Pawłowski K., 2005, *Rozwój społeczeństwa wiedzy* (wywiad przeprowadził M. Dąbrowski), „E-mentor”, nr 1(8), s. 10–14.
- Piotrowski M., 1998, *SOCRATES – program Unii Europejskiej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3, s. 100–114.
- Piotrowski M., 2013, *O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 8, s. 117–131.
- Piowarczyk A.J., 2015, *Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej*, „E-mentor”, nr 1(58), s. 12–21.
- Przybylska E., 2013, *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji na przykładzie profilu „facylitatora” uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 55–64.
- Romanowska J., 2013, *Transkulturowość czy transkulturowanie? O perypetiach pewnego bardzo modnego terminu*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Humanistyczne”, nr 6(1), s. 143–153.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Integracja treści kształcenia Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany – w kontekście pedagogiki CLIL*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, vol. 23, s. 96–113.
- Satzger A., 2001, *Fachsprachenforschung- Akzente und Perspektiven*, „DaF”, Nr. 3(38), s. 166–172.
- Sauerland K., 2006, *Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2, s. 89–96.
- Sobański R., 1998, *Kultura prawna Europy*, „Studia Europejskie”, nr 3, s. 117–129.
- Springer C., 2009, *La dimension sociale dans le CECR. Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, „Le Français dans le monde – Recherches et Applications”, n° 45, s. 25–36.
- Straub H., 1999, *Designing a Cross-Cultural Cours*, English Forum, July–September, vol. 37(3), s. 2–6.
- Syśło M., 2015, *Uczeń, nauczyciel i szkoła w środowisku technologii*, „Nowe Horyzonty Edukacji”, nr 2(12), s. 26–35.
- Szablowski J., 2017, *Innowacje w szkolnictwie wyższym jako podstawa w modernizacji sektora*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(40), s. 17–32.
- Szplit A., 2010, *Kompetencje nauczycieli języków obcych w Polsce i w Europie*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 19, s. 237–248.
- Szymczak J., 2009, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6, s. 50–58.

- Świątek A., 2013, *Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 70–75.
- Taylor L., Jones N., 2006, *Cambridge ESOL Exams and the Common European Framework of Reference (CEFR)*, „Research Notes”, vol. 24, no. 1, s. 2–5.
- Thieme J.K., 2009a, *Ład akademicki w krajach Unii Europejskiej, Stanach Zjednoczonych i w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33, s. 1–22.
- Urbanikowa J., 2001, *Europejski Rok Języków, proces boloński i polityka językowa na Uniwersytecie Warszawskim*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(18), s. 123–131.
- Walczak P., 2012, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” R. 21, nr 3(83), s. 365–369.
- Warschauer M., Healey D., 1998, *Computers and Language Learning, an Overview*, Cambridge University Press, „Language Teaching”, vol. 31, issue 2, s. 57–71.
- Widdowson H.G., 1972, *The Teaching of English as Communication*, „English Language Teaching Journal”, no. 27(1), s. 15–19.
- Wieczorkiewicz B., 1966, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako języka obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 250–255.
- Włoch, A., 2011, *Proces boloński – jak zmienia się europejskie szkolnictwo wyższe?*, „Deбата Edukacyjna”, nr 4, s. 82–91.
- Woleński J., 1967, *Język prawny w świetle metod analizy semantycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Prawnicze”, z. 31, s. 141–156.
- Zarzycka G., 2000b, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element studiów polskich*, „Przegląd Polonijny”, z. 1, s. 131–144.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza, „Impuls”, Kraków, s. 301.
- Ziemiński Z., 1974, *Le langage du droit, et le langage juridique*, „Archives de Philosophie du Droit”, n° 19, s. 25–31.
- Ziółek M., 2012, *Którędy do kultury jakości*, „Życie Uniwersyteckie”, nr 4, s. 18–19.
- Zygierewicz A., 2010, *Wielojęzyczność Unii Europejskiej*, „Biuro Analiz Sejmowych”, 11 stycznia, nr 3(28), s. 1–6.

Publikacje w PDF-ie dostępne w Internecie:

- Auernheimer G., 1998, *Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung*, [w:] G. Auernheimer et al., *Interkulturelles Lernen Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, s. 18–28, [https://www.kiik.eu/dokumente/15\)_Leenen,_W.R.,_&_Grosch,_H._\(1998\)._Interkulturelles_Training_in_der_Lehrerfortbildung.pdf](https://www.kiik.eu/dokumente/15)_Leenen,_W.R.,_&_Grosch,_H._(1998)._Interkulturelles_Training_in_der_Lehrerfortbildung.pdf)
- Barroso J.M., 2020, *Słowo wstępne*, [w:] *Komunikat Komisji, Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Słowo wstępne*, s. 2–3 (Bruksela, 3.03.2010, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna), https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
- Bjornavold J., Coles M., 2010, *The Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF*, EQF Series: Note 2, https://www.nok.si/sites/www.nok.si/files/dokumenti/dodana_vrednost.pdf
- Boterf G. Le, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris, <https://ged.univ-lille3.fr/nuxeo/nxfile/default/7b462718-a2ec->

- 4f48-84a9-0dc77f2c3d4a/blobholder:0/Ressources%20m%C3%A9thodologiques%20-%20les%20comp%C3%A9tences%20-%20UE10%20APSA.pdf
- Bryła P., 2021, *Rola programu Erasmus w marketingu akademickim*, [w:] T. Domański, (red.), *Marketing akademicki. Rola uniwersytetów w promocji miast i regionów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 71–95, https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2022/05/Doma%C5%84ski_Marketing-Akademicki_ibuk.pdf
- Budzyńska A. et al., 2002, *Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa, s. 10–13, https://www.slaskie.pl/images/STRATEGIA/strat_L.pdf
- Candelier M., 2017, *FREPA System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/906/FREPA+System+opisu+pluralistycznych+podej%C5%9B%C4%87+do+j%C4%99zyk%C3%B3w+i+kultur.pdf>
- CKE – Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2021, *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Wszystkie przedmioty, 17 września 2021*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2021/sprawozdanie/EM_Og%C3%B3lne_sprawozdanie_2021.pdf
- CEFR – *Common European Framework to Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Companion Volume with new Descriptors, <https://icc-languages.eu/wp-content/uploads/2020/05/CEFR-Companion-Volume-with-new-descriptors-2018.docx.pdf>
- Dańda A., Lubecka J., 2010, *Casebook. Metodologia tworzenia case study*, Kraków, https://ekonomia.zut.edu.pl/fileadmin/pliki/users/264/Konkurs_ekon_dla_uczniow/caseBOOK_-_metodologia.pdf
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999*, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/9/1999_Bologna_Declaration_Polish_553049.pdf
- Denek K., 2012, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 201, s. 51–61, <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/6038/1/Transformacja-M-E-K-2012.pdf>
- Dziedzic M., 2015, *Wybrane aspekty stosowania technologii mobilnych w edukacji językowej*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 3, s. 45–51, https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Społeczenstwo_Edukacja_Język/Społeczenstwo_Edukacja_Język-r2015-t3/Społeczenstwo_Edukacja_Język-r2015-t3-s45-51/Społeczenstwo_Edukacja_Język-r2015-t3-s45-51.pdf
- ECTS Users' Guide*, 2009, Office for the Official Publications of the European Communities, Luxembourg; wersja polska: *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS. Przewodnik dla użytkowników*, 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, https://www.pwsz.nysa.pl/dwm/pliki/katalog/przewodnik_ECTS_2009_pol.pdf

- Erasmus+ Przewodnik po programie, 2020, Komisja Europejska, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Sektora Audiowizualnego i Kultury (EACEA), Wersja 2, <https://www.vistula.edu.pl/wp-content/uploads/2020/05/erasmus-przewodnik-po-programie-2020-v2-pl.pdf>
- Europa w Ruchu. Po europejsku. Języki w UE, 2008, publikacja Komisji Europejskiej, Luksemburg, https://issuu.com/edj2010/docs/po_europejsku_jezyki_w_ue (14.05.2020).
- Kelly M. et al., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference.pdf
- Komisja Europejska, 2008, Wyjaśnienie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg, <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-PL.pdf>
- Komisja Europejska, 2020, *Komunikat Komisji: Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.03.2010, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
- Kostrzewa-Zorbas W., 2003, *Harmonizacja systemów szkolnictwa wyższego w Europie. Polityka Unii Europejskiej*, Polsko-Holenderskie Podyplomowe Studia Europejskie, Warszawa, <https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/usw/harm.pdf>
- Krahnke K., 1987, *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*, Printice-Hall, Inc, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283385.pdf>
- Kraśniewski A., 2006, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Publikacja sfinansowana ze środków MEiN, Warszawa, http://a.umed.pl/proces_bolonski/materialy/proces_bolonski.pdf
- Kuźma J., 2004, *Szkoła jutra w czasach globalizacji – szanse i problemy*, [w:] W. Kojs, (red.), *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, współpraca Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski, Cieszyn, s. 27–36, http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kuzma_01.pdf
- Matkowska M., 2011, *Współczesne tendencje międzynarodowej mobilności polskich studentów*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 23, s. 53–65, http://wneiz.pl/nauka_wneiz/sip/sip23-2011/SiP-23-4.pdf
- Mierzwa J., 2006, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja i perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie”, 1(1), s. 11–22, http://znze.wsiz.rzeszow.pl/z01/2_Janusz%20Mierzwa_Podstawy.pdf
- Miodunka W.T., 1977, *Znaczenie konferencji Grupy „Bristol” na tle aktualnych problemów nauczania języka polskiego w świecie*, Księgarnia Akademicka, Kraków, http://www.bristol.us.edu.pl/dokumenty/znaczenie_konferencji_grupy_bristol_na_tle_aktualnych_problemov_miodunka.pdf
- Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku, 2009, Raport częściowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/9b9413575c0e968c236bbd1d1f0a64db.pdf

- Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report. Eurydice Report*, 2016, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Newby D., (ed.), 2006, *From Profile to Portfolio: A Framework for Reflection in Language Teacher Education*, Report of Central Workshop, no. 5, http://archive.ecml.at/mtp2/Fte/pdf/wsrepC3E2006_5.pdf
- Nunan D., 2006, *Task-based Learning Teaching in the Asia Context*, Defining 'Task', „Asian EFL Journal”, vol. 8, issue 3, s. 12–18, https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf
- Pankowska-Lier B., 2017, *Wykształcenie prawnicze w Niemczech*, „Studia Iuridica Lublinensia”, vol. 26, nr 4, s. 43–57, file:///C:/Users/PC/Downloads/6161-21318-1-PB.pdf, DOI: 10.17951/sil.2017.26.4.43
- Przewodnik po programie Erasmus+*, 2017, wersja z 20 stycznia, https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf
- Raport „Internacjonalizacja w czasach pandemii, część II: Wnioski po rekrutacji studentów zagranicznych na rok akademicki 2020/21”*, 2021, Fundacja Edukacyjna Perspektywy i Komisja ds. Współpracy Międzynarodowej Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa, https://www.krasp.org.pl/resources/upload/Inne_dokumenty_KRASP/Raport%20Internacjonalizacja%20w%20czasach%20pandemii%20czesc%20II_2021.pdf
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, 2003, komunikat konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września, s. 3, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0513/130450-komunikatberlinski.pdf>
- Reichert S., Tauch.Ch., 2005, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European University Association, EUA Publications, Brussels, <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20iv%20european%20universities%20implementing%20bologna.pdf>
- Ribe R., Vidal N., 1993, *Project Work. Step by Step*, Heinemann, Oxford, http://www.ugr.es/~robinson/1995/1995_project_work.pdf
- Sapir A., 2003, *An Agenda for a Growing Europe: Making the UE System Deliver*, European Commission, <https://penguincompaniontoeu.com/wp-content/uploads/2012/10/Sapir-Report.pdf>
- Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23–24 marca 2000 r. w odpowiedzi na nowe wyzwania globalizacji i rozwoju technologii informatycznych oraz komunikacyjnych. Wnioski Prezydencji*, <https://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/lizbona200003.pdf>
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, 2010, Raport częściowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf
- Studenci zagraniczni w Polsce 2017. Raport statystyczno-informacyjny przygotowany w ramach programu „Study in Poland” realizowanego przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundację Edukacyjną „Perspektywy”* 2017, 2017, Wydawca: Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”, Warszawa, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVldjM8NX5AhXviIsKHf_YDHMQFnoECAoQAQ&url=http%](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVldjM8NX5AhXviIsKHf_YDHMQFnoECAoQAQ&url=http%3F)

- 3A%2F%2Fwww.info.studyinpoland.pl%2Fpdfy%2F2017-raport-studenci-zagraniczni.pdf&usg=AOvVaw3KcH8jgrD4Nm9TDhMGcxvN (10.10.2019).
- Suplement do dyplomu. Przewodnik: krok po kroku, 2011, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Krajowe Centrum Europass, Warszawa, <http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/suplementdodyplomu.pdf>
- Swan M., 1985, *A Critical Look at the Communicative Approach (1)*, Longman, <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan1.pdf>
- Szymańska J.K., 2009, *Proces Boloński i europeizacja szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Retrieved from: http://bjk.uw.edu.pl/files/pdf2009_04_07_szymanska_proces_bolonski.pdf
- Tokarczyk R., 2000, *Kultura prawa europejskiego*, „Studia Europejskie”, nr 1, s. 11–26, https://journalse.com/pliki/pw/1-2000_Tokarczyk.pdf
- Witte J., Westerheijden D. F., Mc Coshan A., 2011, *Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen*, [w:] S. Nickel, *Der Bologna –Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Gütersloh, Arbeitspapier Nr. 148, s. 36–49, https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf
- Zimmerman B.J., 2002, *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*, „Theory Into Practice”, 41(2), s. 64–70, <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>

Źródła internetowe:

- Antonelli G., 2017, *Freie Journalistin Brauchen Juristen Fremdsprachenkenntnisse?*, „Quelle BECK Stellenmarkt”, Nr. 15, <https://www.beck-stellenmarkt.de/ratgeber/karriere/ratgeber-karriere/brauchen-juristen-fremdsprachenkenntnisse> (2.01.2018).
- Bhatia V.K., Candlin Ch.N., Engberg J., 2008, *Legal Discourse across Cultures and Systems*, Hong Kong University Press, <https://scholar.google.com.hk/citations?user=L67mMtAAAAAJ&hl=en> (28.09.2021).
- Bosiacki A., 2014, *Konwergencja systemów prawnych w okresie globalizacji: spostrzeżenia i możliwe perspektywy*, Wrocław, <http://www.ebooki.com.pl/Tendencje-rozwojowe-mysli-politycznej-i-prawnej> (20.12.2017).
- Bryła P., 2011, *Rola programu Erasmus w marketingu akademickim*, [w:] T. Domański, (red.), *Marketing akademicki. Rola uniwersytetów w promocji miast i regionów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 71–95, https://www.researchgate.net/publication/354132854_Rola_programu_Erasmus_w_marketingu_akademickim (20.11.2017).
- Chmielecka E., 2013, *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, „Studia BAS”, nr 3, s. 107–134, www.bas.sejm.gov.pl (2.01.2018).
- Corbett A., 2006, *Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?*, Centre for European Studies University of Oslo, Working Paper No. 15, December, s. 1–28, https://www.researchgate.net/publication/5014709_Higher_Education_as_a_Form_of_European_Integration_How_Novel_is_the_Bologna_Process (14.02.2018).

- Czaplikowska R., 2009, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych*, „E-mentor”, nr 2(29), <https://www.emmentor.edu.pl/arttykul/index/numer/29/id/636> (15.02.2018).
- Czerwińska E., 2004, *Strategia Lizbońska*, Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz, <https://studylibpl.com/doc/754081/strategia-lizbo%C5%84ska---biuro-studi%C3%B3w-i-ekspertyz> (21.02.2018).
- Dongera R. van, Meer C. van der, Sterk R., 2017, *Języki mniejszościowe a edukacja: najlepsze praktyki oraz pułapki – sprawozdanie*, Badanie dla Komisji Kultury i Edukacji Parlamentu Europejskiego, <https://docplayer.pl/126537602-Badanie-dla-komisji-kultury-i-edukacji-jezyki-mniejszosciowe-a-edukacja-najlepsze-praktyki-oraz-pulapki.html> (13.05.2020).
- Erasmus – co to dla mnie znaczy? 20-lecie programu Erasmus w Polsce, 2007, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Warszawa, https://issuu.com/frse/docs/erasmus_-_co_to_dla_mnie_znaczy._20 (2.02.2018).
- Europejczycy i ich języki, 2012, Badanie zamówione przez Komisję Europejską, Eurobarometr 386, opubl. 20 czerwca, https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=pl (3.06.2020).
- FREPA, 2017 – *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/2012/10/system-opisu-pluralistycznych-podejsc-do-zykow-i-kultur/> (2.05.2019).
- Geof A., Byram M., 2002, *Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, 23(5), s. 339–352, <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/023/jmmd0230339.htm> (4.08.2018).
- House J., 1996, *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, 1(3), s. 1–21, <https://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/house.htm> (22.03.2021).
- Kraśniewski A., 2009, *Proces Bolonński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, <https://docplayer.pl/14272-Andrzej-krasniewski-proces-bolonski-to-juz-10-lat.html> (22.01.2020).
- Mackenzie A., 2011, *How Should CLIL Work in Practice?*, Retrieved October 10 from <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/how-should-clil-work-in-practice/156531.article> (20.06.2019).
- The Magna Charta Universitatum*, <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/the-magna-charta-1/the-magna-charta> (25.07.2016).
- Mirowska-Łoskot U., 2015, *Jak uczyć prawników, czyli co zrobić, żeby elita nie pracowała w supermarkecie*, „Gazeta Prawna”, 23 lipca, <http://prawo.gazetaprawna.pl/arttykuly/884609,jak-uczyc-prawnikow-czyli-co-zrobic-zeby-elita-nie-pracowalaw-supermarkecie.html,komentarze-najnowsze> (24.07.2015).
- Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w perspektywie 2020 roku, 2009, Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – Raport częściowy: listopad, <https://docplayer.pl/16287467-Misja-wizja-i-cele-strategiczne-szkolnictwa-wyzszego-w-polsce-w-perspektywie-2020-roku-listopad-2009.html> (20.02.2017).

- Pamuła-Behrens M., 2013, *Europejskie portfolio językowe krok po kroku*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–8, https://www.academia.edu/27634679/Europejskie_Portfolio_J%C4%99zykowe_krok_po_kroku (4.09.2019).
- Piotrowski J., 2012, *Strategia lizbońska – przyczyny niepowodzenia*, Unia Europejska.pl Nr 1(212), s. 39–50, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-60a830f3-390d-4d87-94ea-7ec6db187d01> (5.07.2019).
- Poulot B., 2011, *L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique*, „Revue historique des armées”, n° 265, s. 14–23, <http://journals.openedition.org/rha/7336> (12.05.2016).
- Puren Ch., 1994, *La didactique des langues étrangères á la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e> (5.06.2018).
- Skinner B.F., 1963, *Behaviorism at Fifty*, „Science”, 140, s. 951–958, <https://doi.org/10.1126/science.140.3570.951>
- Scollon R., 2001, *Mediated Discourse. The Nexus of Practice*, Routledge, London–New York, https://scholar.google.pl/scholar?q=R.+Scollon,+Mediated+discourse.+The+nexus+of+practice,+Routledge,+London%E2%80%93New+York+2001,&hl=pl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart (14.06.2019).
- Seewald O., 2007, *Passau- Juristenausbildung und Bologna*, „Schriftenreihe der Universität Passau”, Heft Nr. 29, https://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaefigte/kommunikation_marketing/Publikationen/Schriftenreihe_Uni_Passau/Oster_Druck_JuristenBologna.pdf
- Sotola L.K., Crede M., 2021, *Regarding Class Quizzes: a Meta-analytic Synthesis of Studies on the Relationship Between Frequent Low-Stakes Testing and Class Performance*, „Educ Psychol Rev”, no. 33, s. 407–426, <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09563-9>
- Strategia Europa 2020 przyjęta 3 marca 2010 roku przez Komisję Europejską w celu stymulowania rozwoju gospodarki Unii Europejskiej*, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PD F> (3.05.2020).
- Szafernakier-Świrko A., 2016, *Nauczanie dorosłych – nowe wyzwania. (Na przykładzie indywidualnych zajęć języka rosyjskiego z klientem biznesowym)*, s. 87–93, <http://docplayer.pl/69806894-Lingwistyka-stosowana.html> (15.11.2021).
- Szaruga L., 2000, *Potrzeby studentów*, „Forum Akademickie”, nr 9, s. 74–80, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/2000/09/33.html> (12.05.2020).
- Szłęk A., 2009, *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 2: Edukacja międzykulturowa*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, https://issuu.com/frse/docs/pajp_edukacja (27.03.2019).
- Terlević Johansson K., 2011, *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL? Zur Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilinguaem Profil*, Göteborgs Universitet, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/26560/gupea_2077_26560_2.pdf;jsessionid=FB4572572C4B963407E12B6A449C3C55?sequence=2 (12.08.2020).
- Trim J.L.M., *Modern Languages in the Council of Europe 1954–1997, International Co-operation in Support of Lifelong Language Learning for Effective Communication, Mutual Cultural Enrichment and Democratic Citizenship in Europe*, Language Policy

- Division, Strasbourg, <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae> (20.05.2021).
- Unia Europejska, *Languages*, https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_pl (18.10.2021).
- Wesołowska A., 2013, *Proces Boloński i powstanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, „Rocznik Integracji Europejskiej”, nr 7, s. 379–388, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/rie/article/view/11403> (2.01.2018).
- Włoch A., 2011, *Proces boloński – jak zmienia się europejskie szkolnictwo wyższe?*, „Debata Edukacyjna”, nr 4, s. 82, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1665/12--Proces-bolonski-jak-zmienia-sie-europejskie-szkolnictwo-wyzsze--Wloch.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (22.02.2020).
- Wroczyńska A., 2013, *Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań*, „Studia BAS”, nr 3(35), s. 249–272, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/12229> (12.08.2021).
- Yakovleva N., Yakovlev E., 2014, *Interactive Teaching Methods in Contemporary Higher Education*, „Pacific Science Review”, vol. 16, issue 2, s. 75–80, <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S1229545014000175> (27.08.2018).
- Zgliczyński W., 2010, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS”, nr 2(22), s. 65–87, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/12415/Wojciech%20Zgliczy%20c5%84ski%20Polityka%20edukacyjna%20Unii%20Europejskiej%20Studia%20BAS%20nr%202%202010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (7.06.2017).

Akty prawne:

- Bayerische Ausbildungs-und Prüfungsordnung für Juristen (JAPO) in der Fassung vom 13. Oktober 2003 (Bay. GVBl. S. 758), zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Februar 2022 (Bay. GVBL. S. 47) (Bawarskie rozporządzenie w sprawie kształcenia i egzaminowania dla prawników w wersji z dnia 13 października 2003 r. [Bawarski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 758], ostatnio zmienione rozporządzeniem z dnia 1 lutego 2022 r. [Bawarski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 47]), <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayJAPO> (10.08.2022).
- Commission of the European Communities, 2001, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21 November, COM(2001) 678, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Decyzja nr 719/96/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 marca 1996 r. ustanawiająca program wspierania działalności artystycznej i kulturalnej w wymiarze europejskim (Kalejdoskop) (Dz. U. L. z 20.04.1996 r. Nr 99, poz. 20). Decyzja zmieniona decyzją nr 477/1999/WE (Dz. U. L. 57 z 5.3.1999, poz. 2).
- Decyzja nr 2085/97/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 6 października 1997 r. ustanawiająca program wspierania w dziedzinie książek i czytelnictwa, obejmującego również tłumaczenie (Ariane) (Dz. U. UE. L. z 24.10.1997 r. Nr 291, poz. 26).
- Decyzja nr 2228/97/WE Parlamentu Europejskiego Rady z dnia 13 października 1997 r. ustanawiająca wspólnotowy program działań w obszarze dziedzictwa kulturowego (program Raphael) (Dz. U. UE. L. z 8.11.1997 r. Nr 305, poz. 31).

- Decyzja nr 253/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 stycznia 2000 r. ustanawiająca drugi etap wspólnotowego programu działań w dziedzinie edukacji Sokrates (Dz. U. UE. L. z 2000 r. Nr 28, poz. 1, ze zm.), <https://sip.lex.pl/#/act/67429923/405808/decyzja-253-2000-we-ustanawiajaca-drugi-etap-wspolnotowego-programu-dzialan-w-dziedzinie-edukacji...?keyword=Decyzja%20nr%20253~2F2000~2FWE%20Parlamentu%20Europejskiego%20i%20Rady%20z%20dnia%2024%20stycznia%202000%20r.,%20ustanawiaj%C4%85ca%20drugi%20etap%20wsp%C3%B3lnotowego%20programu%20dzia%C5%82a%C5%84%20w%20dziedzinie%20edukacji%20Sokrates&cm=SFIRST> (3.07.2022).
- Decyzja nr 508/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 14 lutego 2000 r. ustanawiająca program „Kultura 2000” (Dz. U. UE. L. z 2000 r. Nr 63, poz. 1), [https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2000/508\(1\)/oj](https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2000/508(1)/oj) (10.11.2021).
- Decyzja nr 1934/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 17 lipca 2000 w sprawie Europejskiego Roku Języków 2001 (Dz. U. UE. L. z 2000 r. Nr 232, poz. 1), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:22001D0222\(04\)&from=LV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:22001D0222(04)&from=LV) (10.11.2021).
- Decyzja nr 2317/2003/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 5 grudnia 2003 r. ustanawiająca program poprawy jakości w szkolnictwie wyższym i wspierania międzykulturowego zrozumienia poprzez współpracę z państwami trzecimi (Erasmus Mundus) (2004–2008) (Dz. U. UE. L. z 2003 r. Nr 345, poz. 1. Akt prawny utracił moc 31.12.2008 r.), [https://sip.lex.pl/#/act/67530513/530710/decyzja-2317-2003-we-ustanawiajaca-program-poprawy-jakosci-w-szkolnictwie-wyzszym-i-wspierania...?keyword=Decyzja%20nr%202317~2F2003~2FWE%20Parlamentu%20Europejskiego%20i%20Rady%20z%20dnia%205%20grudnia%202003%20r.%20ustanawiaj%C4%85ca%20program%20poprawy%20jako%C5%9Bci%20w%20szkolnictwie%20wy%C5%BCszym%20i%20wspierania%20mi%C4%99dkulturowego%20zrozumienia%20poprzez%20wsp%C3%B3lprac%C4%99%20z%20pa%C5%84stwami%20trzecimi%20\(Erasmus%20Mundus\)%20\(2004%E2%80%932008\)&cm=SFIRST](https://sip.lex.pl/#/act/67530513/530710/decyzja-2317-2003-we-ustanawiajaca-program-poprawy-jakosci-w-szkolnictwie-wyzszym-i-wspierania...?keyword=Decyzja%20nr%202317~2F2003~2FWE%20Parlamentu%20Europejskiego%20i%20Rady%20z%20dnia%205%20grudnia%202003%20r.%20ustanawiaj%C4%85ca%20program%20poprawy%20jako%C5%9Bci%20w%20szkolnictwie%20wy%C5%BCszym%20i%20wspierania%20mi%C4%99dkulturowego%20zrozumienia%20poprzez%20wsp%C3%B3lprac%C4%99%20z%20pa%C5%84stwami%20trzecimi%20(Erasmus%20Mundus)%20(2004%E2%80%932008)&cm=SFIRST) (3.07.2022).
- Decyzja nr 1622/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 października 2006 r. ustanawiająca działanie Wspólnoty na rzecz obchodów „Europejskiej Stolicy Kultury” w latach 2007–2019 (Dz. U. L. z 2006 r. Nr 304, poz. 1), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:304:0001:0006:PL:PDF>
- Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r., ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 327, poz. 45), <https://sip-legalis-1pl-1v27i8r4y22e9.han3.lib.uni.lodz.pl/document-full.seam?documentId=mfrxilrxgazdimjyhe2s45tfoixdcnbsgq2a> (10.11.2021).
- Decyzja nr 1855/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 12 grudnia 2006 r. ustanawiająca Program Kultura (2007- 2013) (Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 372, poz. 1. Akt utracił moc), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1855&from=SL> (10.11.2021).

- Decyzja nr 1298/2008/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 16 grudnia 2008 r. ustanawiająca program Erasmus Mundus na lata 2009–2013 na rzecz poprawy jakości w szkolnictwie wyższym i wspierania międzykulturowego zrozumienia poprzez współpracę z krajami trzecimi (Dz. U. UE. L. z 2008 r. Nr 340, poz. 83), <https://sip.lex.pl/#/act/67837936/923288/decyzja-1298-2008-we-ustanawiajaca-program-erasmus-mundus-na-lata-2009-2013-na-rzeczpoprawy...?keyword=Decyzja%20Parlamentu%20Europejskiego%20i%20Rady%20nr%201298~2F2008~2FWE%20z%20dnia%2016%20grudnia%202008%20r.%20ustanawiaj%C4%85ca%20program%20Erasmus%20Mundus%20na%20lata%202009%E2%80%932013&cm=SFIRST> (3.07.2022).
- Deutsches Richtergesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. April 1972 (BGBl. I S. 713), zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 25. Juni 2021 (BGBl. I S. 2154). (Niemiecka ustawa o sędziach w wersji z dnia 19 kwietnia 1972 r. [Federalny Dziennik Ustaw I, s. 713], ostatnio znowelizowana artykułem 4 ustawy z dnia 25 czerwca 2021 r. [Federalny Dziennik Ustaw I, s. 2154]), <https://www.gesetze-im-internet.de/drigr/BJNR016650961.html> (3.07.2022).
- Hamburgisches Juristenausbildungsgesetz (HmbJAG) in der Fassung vom 11. Juni 2003 (HmbGVBl. S. 156), zuletzt geändert durch § 2 des Gesetzes vom 23. Februar 2022 (HmbGVBl. S. 138) (Hamburska ustawa o kształceniu zawodów prawniczych w wersji z dnia 11 czerwca 2003 r. [Hamburski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s.156], ostatnio zmieniona paragrafem 2 ustawy z 23 lutego 2022 r. [Hamburski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 138]), http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=165727647472560172&xid=216672,1 (10.08.2022).
- Hessisches Gesetz über die juristische Ausbildung (Hess. Juristenausbildungsgesetz – Hess. JAG) in der Fassung vom 15. März 2004 (Hess. GVBl. I S. 158), zuletzt geändert durch Artikel 14 des Gesetzes vom 14. Dezember 2021 (Hess. GVBl. S. 931). [Heska ustawa o kształceniu zawodów prawniczych w wersji z dnia 15 marca 2004 r. [Heski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń I, s. 158], ostatnio zmieniona artykułem 14 ustawy z dnia 14 grudnia 2021 r. [Heski Dziennik Ustaw i Rozporządzeń, s. 931]], http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=169594,1 (3.07.2022).
- Karta podstawowych praw Unii Europejskiej (Dz. U. UE. C. 83 z 2010 r.), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT> (17.05.2019).
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (*Charter of Fundamental Rights of the European Union*) przyjęta 7 grudnia 2000 r. podczas szczytu Rady Europejskiej w Nicei w imieniu trzech organów Unii Europejskiej: Parlamentu, Rady UE oraz Komisji. Moc prawną uzyskała na mocy traktatu lizbońskiego podpisanego 13 grudnia 2007 r., art. 21, art. 22 (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 202, poz. 2, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>; http://www.nzzk.nw.pl/pdf/Karta_Praw_Podstawowych_UE.pdf
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (Dz. U. UE. C. z 2007 r. Nr 303 ze zm., <https://sip.lex.pl/#/act/67728098/1066344/karta-praw-podstawowych-unii-europejskiej?keyword=Karta%20praw%20podstawowych%20praw%20Unii%20Europejskiej&cm=STOP> (3.07.2022).

- Komisja Europejska, 2006, *Special Eurobarometer 243: Europeans and Their Languages*, https://data.europa.eu/data/datasets/s518_64_3_ebs243?locale=en (12.03.2020).
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2003, *Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej. Plan działania na lata 2004–2006*, Bruksela, 24 lipca, KOM(2003) 449 wersja ostateczna, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PL:PDF>
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2005a, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego i Rady: Europejski wskaźnik kompetencji językowych*, Bruksela, 1 sierpnia, KOM(2005) 356 końcowy, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52005DC0356> (12.05.2021).
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2005b, *Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności*, Bruksela, 22 listopada, KOM(2005) 596 wersja ostateczna, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR> (12.05.2021).
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2005c, *Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie stanu gotowości i planu reagowania w sytuacji wystąpienia pandemii grypy we Wspólnocie Europejskiej*, Bruksela, 28 listopada, KOM(2005) 0607 (12.05.2021).
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2006, *Komunikat Komisji: Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę*, Bruksela, 23 października, KOM(2006) 614 wersja ostateczna, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EL>
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2007, *Komunikat Komisji dla Rady: Ramy europejskiego badania kompetencji językowych*, Bruksela, 13 kwietnia, KOM(2007) 184 wersja ostateczna, <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/821fc3b9-18d0-49d7-a62d-709a1fb6c492> (12.08.2019).
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2008, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, Bruksela, 18 września, KOM(2008) 566 wersja ostateczna, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566> (12.08.2019).
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2010, *Komunikat Komisji: Europa 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3 marca, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
- Komisja Wspólnot Europejskich, 2017, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, w sprawie odnowionego programu UE w zakresie szkolnictwa wyższego*, Bruksela 30 maja, KOM(2017) 247 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=DA> (30.09.2018).
- Komunikat Londyński, 2007, *W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w globalizowanym świecie*, Londyn, 18 maja, <https://docplayer.pl/11283975-Komunikat-londyski-w-kierunku-europejskiego->

- obszaru-szkolnictwa-wyszego-odpowied-na-wyzwania-w-zglobalizowanym-wiecie.html (12.11.2019).
- Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie wielojęzyczności* (Dz. U. UE. C. z 2008 r. Nr 140, poz. 14. Akt nienormatywny), <https://sip.lex.pl/#/act/67773974/839251/konkluzje-w-sprawie-wielojezycznosci?keyword=Konkluzje%20Rady%20z%20dnia%2022%20maja%202008%20r.%20w%20sprawie%20wieloj%C4%99zyczno%C5%9Bci%20&cm=SFIRST> (3.07.2022).
- Magna Charta Universitatum*, 1988, Bolonia, 18 września, <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> (3.05.2020).
- The Magna Charta Universitatum*, <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/the-magna-charta-1/the-magna-charta> (25.07.2016).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 25 października 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji Art. 8. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 16 listopada 2018 r., poz. 2153.
- Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie wielojęzyczności*, 2009, Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny, (2009/C 77/25) (Dz. U. UE. C. z 2009 r. Nr 77 E, poz. 25), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:077:0109:0114:PL:PDF>
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, zał. do uchwały Nr160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r., https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf
- Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie 15–16 marca 2002 r., *Wnioski Prezydencji*, <http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/barcelona200203.pdf>
- Raport końcowy Wspólnot Europejskich z dnia 26 września 2007 r. Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności – Bruksela, 26.09.2007*. Wersja pełna w języku angielskim – *Final Report, High Level Group on Multilingualism*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf
- Realizacja Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, 2003, komunikat konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0513/130450-komunikatberlinski.pdf>
- Rekomendacja 98, 6 Komitetu Ministrów w sprawie języków nowożytnych*, 2012, [w:] *Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* z Cambridge University Press na zlecenie wyd. British Council, https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Polish_Europa_Bogata_Je%CC%A8zykami_-_Trendy_w_polityce_dotyczna%CC%A8cej_wieloj%CC%A8zycznos%CC%81ci.pdf
- Rekomendacja 1383 (1998), Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie dywersyfikacji językowej*, 2012, [w:] *Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* z Cambridge University Press na zlecenie wyd. British Council, s. 16, https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Polish_Europa_Bogata_Je%CC%A8zykami_-_Trendy_w_polityce_dotyczna%CC%A8cej_wieloj%CC%A8zycznos%CC%81ci.pdf
- Rekomendacja 1539 (2001) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie Europejskiego Roku Języków 2001*, 2012, [w:] *Europa bogata językami. Trendy w strategiach*

- i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* z Cambridge University Press na zlecenie wyd. British Council, s. 17, https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Polish_Europa_Bogata_Je%CC%A8zykami_-_Trendy_w_polityce_dotacza%CC%A8cej_wieloje%CC%A8zycznos%CC%81ci.pdf
- Rekomendacja 1598 (2003) w sprawie ochrony języków migowych w państwach członkowskich Rady Europy, 2012, [w:] *Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* z Cambridge University Press na zlecenie wyd. British Council, s. 17, https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Polish_Europa_Bogata_Je%CC%A8zykami_-_Trendy_w_polityce_dotacza%CC%A8cej_wieloje%CC%A8zycznos%CC%81ci.pdf
- Rekomendacja Rec (2005) 3 Komitetu Ministrów w sprawie nauczania języków państw sąsiadujących w obszarach przygranicznych zachęcająca państwa członkowskie do „stosowania zasad edukacji różnojęzycznej”, 2012, [w:] *Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* z Cambridge University Press na zlecenie wyd. British Council, s. 18, https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Polish_Europa_Bogata_Je%CC%A8zykami_-_Trendy_w_polityce_dotacza%CC%A8cej_wieloje%CC%A8zycznos%CC%81ci.pdf
- Rekomendacja 1740 (2006) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie miejsca języka ojczystego w edukacji szkolnej, 2012, [w:] *Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie* z Cambridge University Press na zlecenie wyd. British Council, s. 19, https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Polish_Europa_Bogata_Je%CC%A8zykami_-_Trendy_w_polityce_dotacza%CC%A8cej_wieloje%CC%A8zycznos%CC%81ci.pdf
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 27 kwietnia 2006 w sprawie działań promujących wielojęzyczność i naukę języków obcych w Unii Europejskiej: europejski wskaźnik kompetencji językowych (2005/2213(INI)) (Dz. U. C z 2006 r. Nr 296 E, poz. 271), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:296E:0271:0273:PL:PDF>
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 25 lipca 2002 r. w sprawie języków regionalnych i rzadziej używanych języków europejskich (European Parliament resolution on regional and lesser-used European Language) (Dz. U. UE. C. z 2002 r. Nr 177E, poz. 334), https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:bb538a02-df35-472e-b7fc-90cf56caf09a.0004.01/DOC_82&format=PDF
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 15 listopada 2006 r. w sprawie nowej strategii ramowej na rzecz wielojęzyczności (2006/2083(INI)) (Dz. U. UE. C z 2006 r. Nr 314 E, poz. 207), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006IP0488&from=PL> (26.09.2021).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 września 2018 r. w sprawie równości językowej w erze cyfrowej (2018/2028(INI)) (Dz. U. UE. C z 2018 r. Nr 433, poz. 42), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52018IP0332> (26.09.2021).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: statut dla Europy i wspólne zobowiązanie (2008/2225(INI)) (Dz. U. UE. C z 2010 r. Nr 117 E, poz. 10).

- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 września 2013 r. w sprawie języków europejskich zagrożonych wymarciem oraz różnorodności językowej w Unii Europejskiej (2013/2007(INI)) (Dz. U. UE. C z 2016 r. Nr 93, poz. 52), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0350> (26.09.2021).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 lutego 1993 r. w sprawie zachowania dziedzictwa architektonicznego i ochrony dóbr kulturalnych (Dz. U. UE. C. z 1993 r. Nr 72, poz. 160).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 20 stycznia 2021 r. w sprawie zapewnienia długotrwałych efektów politycznych Europejskiego Roku Dziedzictwa Kulturowego (2019/2194(INI)) (D. U. UE. C. z 2021 r. Nr 456, poz. 24), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021IP0008&from=EN> (12.10.2020).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 23 listopada 2016 r. w sprawie języków migowych i zawodowych tłumaczy języka migowego (2016/2952(RSP)) (Dz. U. UE. C z 2018 r. Nr 224, poz. 68), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0442&from=HU> (12.10.2020).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 28 października 1988 r. w sprawie zachowania dziedzictwa architektonicznego i archeologicznego Wspólnoty (Dz. U. UE. C. z 1988 r. Nr 309, poz. 423).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 5 lipca 2017 r. W stronę strategii UE w dziedzinie międzynarodowych stosunków kulturalnych (2016/2240(INI)) (Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 334, poz. 112), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:334:FULL&from=ES> (12.10.2020).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z roku 1974 w sprawie ochrony europejskiego dziedzictwa kulturowego (Dz. U. UE. C. z 1974 r. Nr 62, poz. 5).
- Rezolucja Rady z 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie (2002/C 163/01) (Dz. U. UE. C. z 2002 r. Nr 163, poz. 1), <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>
- Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 14 lutego 2002 r. w sprawie wspierania różnorodności językowej i nauki języków obcych w ramach realizacji celów Europejskiego Roku Języków 2001 (Dz. U. UE. C. z 2002 r. Nr 50, poz. 1). Dostępna w angielskiej wersji językowej online: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:EN:PDF>
- Rezolucja Rady z dnia 16 listopada 2007 r. dotycząca europejskiego planu działań na rzecz kultury. Dz. U. UE. C. z 2007 r. Nr 287, poz. 1.
- Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (Dz. U. UE. C. z 2008 r. Nr 320, poz. 1), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32008G1216(01)) (3.03.2019).
- Rezolucja ustawodawcza Parlamentu Europejskiego z 28 marca 2019 r. w sprawie wniosku dotyczącego rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającego program „Kreatywna Europa” (2021–2027) oraz uchylającego rozporządzenie (UE) nr 1295/2013 (COM(2018)0366 – C8-0237/2018 – 2018/0190(COD)) (Dz. UE. C. z 2021 r., Nr 108, poz. 934), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0323_PL.html (12.05.2020).

- Rezolucja z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (Dz. U. UE. C. z 2008 r. Nr 320, poz. 1).
- Rozporządzenie nr 1 z dnia 6 października 1958 r. w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (Dz. U. UE. L. z 1958 r. Nr 17, poz. 385 ze zm.), <https://sip.lex.pl/#/act/67430443/1588412/rozporzadzenie-nr-1-w-sprawie-okreslenia-systemu-jezykowego-europejskiej-wspolnoty-gospodarczej?keyword=Rozporz%C4%85dzenie%20nr%201%20w%20sprawie%20okre%C5%9Blenia%20systemu%20j%C4%99zykowego%20Europejskiej%20Wsp%C3%B3lnoty%20Gospodarczej%20&cm=SFIRST> (3.07.2022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 lipca 2004 r. w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie (Dz. U. z 2004 r. Nr 182, poz. 1881 ze zm.), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20041821881/O/D20041881.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r., poz. 184).
- 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 ze zm. Akt prawny uchylony z dniem 20.06.2012 r.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520. Akt prawny uchylony z dniem 1.10.2016 r.), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20112531520> (12.10.2021).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia. (Dz. U. z 2014 r., poz. 1370 ze zm. Akt prawny uchylony z dniem 1.10.2016 r.), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20140001370> (3.07.2022).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów, w którym studia pierwszego, drugiego stopnia i jednolitych studiów magisterskich przypisane kwalifikacjom Polskiej Ramy Kwalifikacji na poziomie 6, 7 i 8 w przypadku dyplomu doktorskiego (Dz.U. z 2016 r., poz. 1696. Akt prawny uchylony z dniem 1.10.2018 r.), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001596> (12.10.2021).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz. U. z 2018 r., poz. 1861), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001861/O/D20181861.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r., poz. 2218), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20180002218> (23.10.2021).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 2 lutego 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz. U. z 2009 r. Nr 21, poz. 114. Akt prawny uchylony 28.07.2011 r.), <https://sip.lex.pl/#/act/17519597> (3.07.2022).

- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1288/2013 z 11 grudnia 2013 r. ustanawiające „Erasmus+”: unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/WE, 1720/2006/WE i 1298/2008/WE (Dz. U. UE. L. z 2013 r. Nr 347, poz. 50), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A32013R1288> (3.07.2022).
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1295/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające program „Kreatywna Europa” (2014–2020) i uchylające decyzje nr 1718/2006/WE, nr 1855/2006/WE i nr 1041/2009/WE (Dz. U. UE. L. z 2013 r. Nr 347, poz. 221), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32013R1295> (3.07.2022).
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej z dnia 25 marca 1957 – data wejścia w życie 1 maja 2004 (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864, poz. 2), <https://sip-1legalis-1pl-1v27i8rne1f8a.han3.lib.uni.lodz.pl/document-full.seam?documentId=mfrxiltg4ytanzxgi3tcltwmvzc4mjygitc> (12.07.2022).
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej z dnia 7 czerwca 2016 (wersja skonsolidowana) (Dz. U. UE. C. z 2016 r. Nr 202, poz. 47.)
- Traktat o Unii Europejskiej (tzw. Traktat z Maastricht) z dnia 7 lutego 1992 – data wejścia w życie 1 listopada 1993 (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864, poz. 30), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/traktat-o-unii-europejskiej-maastricht-1992-02-07-17099465> (12.07.2022).
- Traktat o Unii Europejskiej TUE (wersja skonsolidowana) (Dz. U. UE. C. z 2012 r. Nr 326, poz. 13), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/traktat-o-unii-europejskiej-maastricht-1992-02-07-1709946> (12.07.2022).
- Traktat z Amsterdamu zmieniający traktat o Unii Europejskiej, traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie i niektóre związane z nimi akty (Dz. U. z 2004 r. Nr 90, poz. 864/31 ze zm.), https://sip.lex.pl/#/act/17099502/1075503/traktat-z-amsterdamu-zmieniajacy-traktat-o-unii-europejskiej-traktaty-ustanawiajacewspolnoty...?keyword=Traktat%20z%20Amsterdamu%20zmieniaj%C4%85cy%20Traktat%20o%20Unii%20Europejskiej,%20Traktaty%20ustanawiaj%C4%85ce%20Wsp%C3%B3lnoty%20Europejskie%20i%20niekt%C3%B3re%20zwi%C4%85zane%20z%20nimi%20akty&unitId=passage_254 (3.07.2022); https://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_amsterdamski_PL_1.pdf
- Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, sporządzony w Lizbonie dnia 13 grudnia 2007 r., jednolity tekst w brzmieniu nadanym przez Traktat z Lizbony, Dz.U.U.E.C.306.1, Dz.U.2009.203.1569.
- Traktaty Rzymskie. Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą, https://eures.praca.gov.pl/zal/podstawy_prawne/Traktat_rzymski.pdf
- Uchwała nr 206 Senatu Uniwersytetu Łódzkiego podjęta na 11. roboczym posiedzeniu w kadencji 2020–2024 z dnia 18 czerwca 2021 roku, https://www.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/Jednostki/SJO/Uchwała_senatu_206_w_sprawie_uczenia_j-obcych.pdf
- Układ Europejski ustanawiający stowarzyszenie między Rzeczpospolitą Polską, z jednej strony, a Wspólnotami Europejskimi i ich Państwami Członkowskimi,

- z drugiej strony, sporządzony w Brukseli 16 grudnia 1991 r. (Dz. U. z 1994 r. Nr 11, poz. 38 ze zm.), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19940110038> (3.07.2022).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365. Akt prawny uchylony z dniem 31.12. 2018, r., <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20051641365/T/D20051365L.pdf>
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110840455/T/D20110455L.pdf>
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2022 r. poz. 574 ze zm.), <https://sip.lex.pl/#/act/18750400> (3.07.2022).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”, tekst jedn. Dz.U. 2021, poz. 478 ze zm.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668 ze zm.), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> (3.07.2022).
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r., poz. 64), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2016000064/U/D20160064Lj.pdf>
- Ustawy z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji (Dz. U. z 2022 r. poz. 1105), <https://sip.lex.pl/#/act/16887944/3129674/repatriacja?keyword=ustawa%20o%20repatriacji&cm=SFIRST> (3.07.2022).
- Wspólnoty Europejskie – Raport końcowy Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności, 2007, Bruksela, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/IP_07_1396 (4.08.2020).
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. L. z 2006 r. Nr 394, poz. 10), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (9.12.2019).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. C. z 2017 r. Nr 189, poz. 15), https://sip.lex.pl/#/act/69055843/2385153/kompetencje-kluczowe-w-procesie-uczenia-sie-przez-cale-zycie?keyword=Zalecenie%20Parlamentu%20Europejskiego%20i%20Rady%20z%20dnia%2018%20grudnia%202006%20r.%20w%20sprawie%20kompetencji%20kluczowych%20w%20procesie%20uczenia%20si%C4%99%20przez%20ca%C5%82e%20%C5%BCycie%20%20&unitId=passage_27132 (3.07.2022).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. UE. C. z 2018 r. Nr 189, poz. 1), http://orka.sejm.gov.pl/SUE8.nsf/Pliki-zal/COM%282018%29_272_1_PL_ACT_part1_v2.pdf/%24File/COM%282018%29_272_1_PL_ACT_part1_v2.pdf

- Zarządzenie nr 112 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 16 października 2020 roku, w sprawie: organizacji i szczegółowych zasad zaliczania lektoratu języka obcego przez studentów studiów pierwszego stopnia, studiów drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich oraz wykazu uznawanych certyfikatów potwierdzających znajomość języka obcego (nie dotyczy Collegium Medicum), https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/146186234/zarz_112_2020.pdf/7f283d77-bddd-4a06-a9b7-74ca1bd0d87d (15.08.2021).
- Zarządzenie Nr 113/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 31 sierpnia 2020 roku wprowadzające Regulamin Organizacyjny Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego, <https://bip.uni.wroc.pl/download/attachment/25629/113-2020-spnjo-regulamin-organizacyjny.pdf>
- Zarządzenie Nr 117/2017 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 26 października 2017 wprowadzające zasady nauczania języków obcych i rozliczania studentów z lektoratów w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego, http://www.ibi.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2017/10/zarzadzenie-117_2017_wprowadzajace-Zasady-nauczania-jezykow-obcych-i-rozliczania-studentow-z-lektoraktow.pdf
- Zarządzenie Nr 42/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 kwietnia 2020 roku wprowadzające Zasady nauczania nowożytnych języków obcych i rozliczania studentów z lektoratów w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Wrocławskiego, https://bip.uni.wroc.pl/download/attachment/23689/nr-42_2020-z-dnia-3042020-r-wprowadzajace-zasady-nauczania-nowozytnych-jezykow-obcych-i-rozliczania-studentow-z-lektoratow-w-spnjo-uwr.pdf

Pozycje niepublikowane:

- Czerska-Andrzejewska D., 2019, „MALL a samokształcenie produktywnych kompetencji leksykalnych studentów polskich uczelni”, (niepublikowana rozprawa doktorska), Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Levchuk P., 2018, „Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska”, (niepublikowana rozprawa doktorska), Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowak S., 2016, „Rola refleksji i samooceny w rozwijaniu zintegrowanych umiejętności językowo-przedmiotowych w szkole wyższej”, (niepublikowana rozprawa doktorska), Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zoll F., 2021/2022, „Prawo porównawcze”, (wykład), USOS, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego.

SUMMARY

The phenomenon of globalisation in legal sciences has led to a discussion on convergence, interpenetration and pursuit of convergence of legal systems and legal cultures. The widespread Europeanisation of law within the European Union is leading to the convergence of legal cultures and systems. Knowledge of national legislation alone is insufficient, as problems faced by lawyers often involve legal regulations from several countries. It is difficult not to notice that the existing regulations are rapidly becoming outdated, and the dynamics of the development of the EU law in the face of growing needs exceed any reasonable conception of a constantly changing legal system. Education conditioned only by national solutions seems insufficient.

In this context, the topic of the monograph: **The academic teaching of Polish and German legal languages for specific purposes [in the light of European standards]** acquires important significance.

The revision of language education at law faculties, the confrontation of the educational systems of the European Union Member States in order to find out common and different elements in the education of lawyers encourages the development of specialist knowledge in a foreign language and the acquisition of intercultural skills, which constitute a solid basis for the legal profession. This monograph compares two educational systems: Polish and German.

Fluency in foreign languages is essential when applying for jobs in a borderless market. The signing of the Bologna Declaration on 19 June 1999 started the actual process of European integration in higher education. Strategies, educational programmes, communiqués, recommendations, reports of the European Union presented in the theoretical part of the thesis in the form of long-term action plans, analyse the current situation and threats, emphasise the role to be played by higher education in the development of a knowledge-based economy and the mission to be fulfilled by the university in the 21st century. Implementing the provisions of the Bologna Process within the *European Higher Education Area*, Poland has committed itself to:

- the adoption of a system of clear and comparable degrees (Bachelor, Engineer, Master), joint training, the introduction of a Diploma Supplement;
- the introduction of the education system based on two cycles of studies of the first and second degree;
- the introduction and use of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in higher education institutions;
- the promotion of students' and academics' mobility.

The implementation of the European language education standards and systemic solutions in individual countries is supported by legal provisions, which are presented in a systematic way. This part of the monograph is devoted to the determinants of the European language policy: multilingualism and plurilingualism, respect for linguistic diversity, inter- and transcultural education, selected educational concepts (communicative and action didactics, lifelong learning). The European Union, through various documents, seeks to raise awareness of multilingualism and to encourage citizens to learn foreign languages. *The promotion of linguistic diversity is linked to the recognition of the equality of all the official languages of the EU Member States, regional languages and the languages of immigrants.* According to Gębal, becoming accustomed to cultural difference, coupled with diversity, has become a goal of language teaching in European educational systems (Gębal, 2019, pp. 185–186). Both the European Union and the Council of Europe support the EU states in the implementation of a language policy consistent with the European education policy also in the selection of teaching methods and educational principles.

A consequence of the curricular solutions of the European language policy are the tools described in the third part of the monograph, which influence the unification of a number of similar curricular assumptions and will enable comparison of educational systems. The role of the developed curriculum documents, such as *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, European Language Portfolio, System for the Description of Pluralistic Approaches to Languages and Cultures, European Profile for Language Teacher Education, European Qualifications Framework* is to implement the curricular solutions into teaching practice, which is geared towards proficiency in professional communication in a foreign language for specific purposes. The tools created by the Council of Europe and the European Union attempt to standardise the Legal European language education and provide a solid basis for practical language teaching and the reflective application of innovative working methods and forms. The language training of students and language teachers seems to be tailored to the multilingual European reality. This calls not only for new curricular solutions, but also for a reflective look at the educational concepts of CLIL (Content and Language Integrated Learning), CALL (Computer Assisted Language Learning) and MALL (Mobile Assisted Language Learning), which make effective use of students' potential and talents and help university teachers ambitiously fulfil their educational mission according to new didactic and organisational approaches.

Attempts to unify higher education in Europe require particular decisions by national governments. Poland's higher education had to face existing habits, gradually break mental barriers, and set new educational goals. The pursuit of goals in relation to the implemented European standards in Poland required relevant legal documents and organisation. This part of the work is

complemented by presenting the organisation of academic language education in foreign language classes called '*lektorat*' organised by academic language centres and describing their language offer. In addition, the achievements of academic centres promoting the teaching of Polish are presented. The introduction of the certification of Polish as a foreign language in 2004 created a possibility of official certification of linguistic competence becoming an important tool for the promotion of the Polish language and culture (Miodunka, 2013, p. 22).

In light of the unification of the educational process in Europe, it is worth emphasising that in modern education the student with his/her needs is at the centre of attention. This assumption was the starting point for the construction of the *author's model of academic language education* taking into account contemporary trends and objectives of language education oriented towards the personal development of participants in the teaching process. Preparing university graduates for various legal professions involves the teaching of a foreign language for specific purposes to be part of the curriculum. The expectations of students and foreigners studying in Poland have influenced the modernisation of curricula, the organisation of studies and the application of modern educational concepts also at the faculties of law.

The theoretical component of the thesis is complemented by research part devoted to the language training of students at law faculties in Poland and Germany. Both German and Polish universities strive to meet the needs of the labour market and design their own programmes while maintaining national and European educational standards for legal studies.

The process of reforming language education systems is accompanied by the transfer of a glottodidactic thought. The subject of the investigations in this part of the paper is an attempt to bring together Germany's and Poland's experience in the language teaching of law students and to confront it with the solutions functioning in both systems.

The monograph is accompanied by a research project consisting of three cycles. The first one includes a comparative analysis of the curriculum assumptions, the organisation of language education and the didactic and methodological solutions at selected German and Polish law faculties. The aim of this analysis is to take a holistic view of language training programmes at universities in Poland and Germany, to show similarities and differences in the teaching of a foreign language for specific purposes to law students. The law faculties are surveyed on the organisation of language training, curriculum assumptions, educational concepts and content. The second cycle includes quantitative research conducted among students studying law in Poland who have chosen a specialist German language as their language of instruction, and research conducted among students studying Polish legal language in Germany. The third, qualitative, final research cycle consists of interviews conducted among university teachers teaching German as a language of law in Poland

and lecturers teaching Polish as a language of law in Germany. The common point of reference – the so-called basis of comparison – *tertium comparationis* in the described comparative study is the transnational standards of European language education. The research conducted allows the testing of four research hypotheses and the drafting of postulates that may become an inclination for the way in which German and Polish legal language education is organised in the compared systems. Their comparative dimension may provide a stimulus to implement certain solutions, characteristic of the German system having greater experience in organising and academic language teaching, into the Polish system, thus influencing the development of Polish language glottodidactics.

Współczesne trendy rozwojowe w Europie zmierzające do harmonizacji i unifikacji prawa wymuszają podjęcie dyskusji na temat nowego formatu akademickiej edukacji prawniczej oraz jej nieodłącznego elementu – edukacji językowej. Biegła znajomość języków obcych jest niezbędna w zawodach prawniczych i stanowi solidną podstawę warsztatu prawniczego.


Monografia opracowana została w formacie porównawczym, zbieżnym z założeniami koncepcji glottodydaktyki porównawczej. Przeprowadzone badania pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na szereg pytań z zakresu organizacji i realizacji akademickiego kształcenia językowego na polskich i niemieckich wydziałach prawa. Konfrontacja systemów akademickiej edukacji językowej obowiązujących w Polsce i w Niemczech na tle współczesnych europejskich standardów kształcenia językowego umożliwiła szczegółowe poznanie elementów wspólnych, a także szeregu różnic w językowym kształceniu przyszłych prawników.



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

 wydawnictwo.uni.lodz.pl

 ksiegarnia@uni.lodz.pl

 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8331-625-3

