UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ NEOFILOLOGII
INSTYTUT JĘZYKOZNAWSTWA

MARTA BOROWIAK-DOSTATNIA

JĘZYK W KONCEPCJACH SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

ROZPRAWA DOKTORSKA NAPISANA W ZAKŁADZIE INFOLINGWISTYKI
POD KIERUNKIEM PROF. DR. HAB. PIOTRA NOWAKA

POZNAŃ 2011

„Nie to, co już wiemy, lecz to,

co chcemy wiedzieć - świadczy o naszej mądrości”

/Władysław Grzeszczyk/

Spis treści

Wstęp ... 6
Część 1 ... 15
1. Metodyka badań ... 15
1.1. Zdefiniowanie problemu badawczego ... 15
1.2. Zdefiniowanie pytania badawczego ... 16
1.3. Sposób prowadzenia badań ... 17
1.4. Ramy czasowe badania ... 20
1.5. Ograniczenia badawcze ... 20
1.6. Charakterystyka oczekiwanych rezultatów ... 22
Część 2 ... 24
2. Społeczeństwo informacyjne ... 24
2.1. Uwarunkowania historyczne i geneza terminu ... 25
2.1.1. Japonia vs. Stany Zjednoczone ... 25
2.1.2. Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego – podejście socjologiczne ... 29
2.2. Wieloaspektowość społeczeństwa informacyjnego – problemem definicji ... 44
2.3. Prognozy rozwojowe społeczeństwa informacyjnego ... 53
2.3.1. Produkty społeczeństwa informacyjnego – przykłady ... 54
2.3.2. Dalszy rozwój i potencjalne zagrożenie ... 57
3. Europejska koncepcja społeczeństwa informacyjnego ... 59
3.1. Programy europejskie stymulujące rozwój społeczeństwa informacyjnego ... 61
3.1.1. Europe An Information Society for All ... 61
3.1.2. eEurope2002 i eEurope+ ... 64
3.1.3. eEurope2005 ... 66
3.1.4. i2010 ... 69
3.2. 5, 6 i 7 Program Ramowy oraz ICT PSP w kontekście rozwoju technologii językowych ... 71
3.3. Programy edukacyjne ukierunkowane na zastosowanie ICT w języku ... 77
Część 3 ... 82
4. Polityka językowa Unii Europejskiej ... 82
4.1. Początki Unii z punktu widzenia różnorodności językowej ... 82

4.2. Programowe założenia polityki językowej Unii 84
4.2.1. Zasady funkcjonowania polityki językowej Unii 88
4.3. Proces boloński i lizboński – dwa filary „jedności w różnorodności" (dwa filary społeczeństwa wiedzy) 91
4.3.1. Inicjatywy edukacyjne ukierunkowane na promocję wielojęzyczności 96
5. Skuteczność realizacji polityki językowej Unii w latach 2000–2009 103
5.1. Raporty: Eurobarometr (2000–2006) 103
5.2. Eurydice 125
5.2.1. Raport Eurydice: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (Wydania 2005 i 2008) 125
5.2.2. Eurostat: Baza danych online (dane zagregowane): Pupils learning English, Pupils learning German, Pupils learning French 142
6. Przyszłość językowa Unii Europejskiej 145
6.1. Język jako element spójności europejskiej 146
6.1.1. *Przybrany język własny* – ku konsolidacji Europy 149
6.2. Europejska *lingua franca* 152
6.2.1. „Angielska" Europa 154
6.2.2. Esperanto – wspólny język europejski 159
6.2.2.1. Próby wprowadzenia esperanta na arenę międzynarodową 161
6.2.2.2. Realne możliwości esperanta jako języka alternatywnego wobec języka angielskiego 164
6.2.3. Rozwiązanie alternatywne wobec polityki językowej Unii i wprowadzenia esperanta 166
6.2.3.1. Model 1+2 168
6.2.3.2. Jeden język wspólny 172
6.2.3.3. Propozycja 175
Część 4 177
7. Rola, miejsce i funkcje języka w unijnym społeczeństwie informacyjnym 177
7.1. Technologia w procesie nauczania języków obcych 177
7.1.1. Information and Communication Technology (ICT) 182
7.1.1.1. Definicja narzędzi ICT w kontekście nauczania języków obcych 186
7.1.2. Computer Assisted Language Learning 191

7.2. Obecność ICT w uniwersyteckich programach kształcenia filologów w krajach Unii Europejskiej 205
7.2.1. Tabelaryczna prezentacja wyników analizy 261
7.2.2. Raporty: The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of a Foreign Language (2002) oraz Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning (2009) vs. badanie 273
7.2.3. Wnioski 285
7.3. Analiza projektów unijnych z zakresu języka i technologii pod kątem aktywności państw członkowskich 289
7.3.1. Przegląd i analiza wybranych projektów 289
7.3.2. Wnioski 326
Podsumowanie 329
Bibliografia 341
Spis tabel 353
Spis wykresów 354

Wstęp

Głównymi zagadnieniami niniejszej rozprawy doktorskiej są język, społeczeństwo informacyjne oraz Unia Europejska. Biorąc pod uwagę otoczenie kulturowe oraz zmiany cywilizacyjne, których jesteśmy świadkami, stwierdzić należy, że wszystkie trzy elementy są silnie osadzone w naszej rzeczywistości. Jednak zestawienie pojęć pochodzących z różnych dyscyplin, z jednej strony wymaga od autora jasnego i precyzyjnego określenia celów pracy oraz konsekwencji w ich realizacji; z drugiej zaś pozwala na indywidualne podejście do problemu, dając tym samym wybór sposobu przedstawienia tematu.

Uzasadnienie sformułowania tematu wiąże się z czynnikami, jakimi są nauka i praca w wielojęzycznej, wielokulturowej i wielonarodowej społeczności europejskiej. Odwołując się do raportu Bangemana oraz podjętych działań wynikających z zawartych w nim rekomendacji, od ponad dekady obserwujemy proces transformacji UE, spowodowany postępem i rozwojem technologii, a co się z tym wiąże – koniecznością adaptacji do nowych wymogów cywilizacyjnych. Unia Europejska, jako organizacja scalająca i czuwająca nad jakością życia swoich obywateli w wymiarze kulturowym, edukacyjnym i gospodarczym, wychodzi naprzeciw tym wymogom, wykorzystując głównie instrumenty legislacyjne o zasięgu regionalnym, krajowym oraz paneuropejskim. W ten sposób wymusza na poziomie instytucjonalnym (administracja państwowa, ministerstwa, jednostki publiczne, organizacje i podmioty o charakterze gospodarczym) oraz nieformalnym (stowarzyszenia, organizacje non-profit, ruchy obywatelskie, indywidualni mieszkańcy Unii) określone działania ukierunkowane na proces transformacji. Jego nadrzędnym celem jest stworzenie społeczeństwa wiedzy. Naturalnie problemy związane z tym procesem, płaszczyzny, na których on zachodzi, jak i kwestie wpływające na stopień i jakość przekształceń, formułują długą listę zadań. Niemniej jednak u ich podstaw leży przede wszystkim rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz praktyczne zastosowanie wypracowanych rozwiązań. Z punktu widzenia nie tylko filologa, ale także aktywnego i świadomego członka Wspólnoty problemem jest również jej wielojęzyczny i wielokulturowy charakter. Zrozumienie i poszanowanie tego, co inne, nowe, różne czy nieznane, jest bowiem warunkiem harmonijnego i zgodnego funkcjonowania. I choć z historycznego punktu widzenia kwestia wielojęzyczności długo nie stanowiła centrum zainteresowania polityki unijnej, to jednak pod koniec lat 90., kiedy kraje Europy Środkowo-Wschodniej wyraziły chęć przystąpienia do Wspólnoty, wizja wielomilionowej społeczności będącej żywą wieżą Babel stała się realna.

Dlatego Unia zmuszona była wypracować pewne narzędzia prawnie regulujące status języków państw członkowskich oraz powziąć kroki gwarantujące równe ich traktowanie. W swoich działaniach musiała również uwzględnić pomoc dla obywateli, która nie ograniczałaby się tylko do formalnej komunikacji z instytucjami unijnymi, ale również – i przede wszystkim – do zbudowania w nich poczucia jedności w obliczu różnorodności językowej i kulturowej.

Punktem wyjścia do badań, których wyniki zawarte zostały w niniejszej rozprawie doktorskiej, była deklarowana i realizowana polityka językowa Unii. Głównym jej celem jest czerpanie korzyści z wielokulturowości i wielojęzyczności społeczeństwa europejskiego. Owe korzyści mają być narzędziem do budowania potencjału intelektualnego obywateli oraz rozwoju gospodarczego i ekonomicznego, natomiast siłą wyzwalającą ten potencjał ma stać się rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Skupiając się zatem na dwóch głównych czynnikach, a więc różnorodności językowej oraz postępie technologicznym, zapytać można, czy istnieje korelacja między tymi elementami oraz w jaki sposób się ona przejawia. Zestawienie języka ze społeczeństwem informacyjnym, którego ICT jest podstawą, oraz UE z uwzględnieniem jej członków, pozwala sformułować kilka pytań odnoszących się do sposobu realizacji polityki Unii w jej wymiarze pragmatycznym. Pytania te w pierwszej kolejności dotyczą konsekwencji prowadzenia polityki językowej oraz jej skutków. Dalej należy zastanowić się, czy Unia wypracowała, na wzór Japonii i Stanów Zjednoczonych, koncepcję społeczeństwa informacyjnego oraz jak ta koncepcja wygląda. Wreszcie, łącząc te elementy, zapytać należy, jaka jest rola, miejsce i sposób funkcjonowania języka w społeczeństwie opartym na wiedzy w krajach Wspólnoty oraz w niej samej jako całości. Zagadnienia te stanowiły kluczowe problemy badań niniejszej pracy.

Dlatego pod względem formalnym postanowiono podzielić rozprawę doktorską na cztery główne części, uwzględniające poszczególne komponenty tematu. Część pierwsza ma charakter porządkowy, dotyczy bowiem metod pracy przyjętych w rozprawie. Przedstawiony i zdefiniowany zostanie problem badawczy, a następnie sposób realizacji badań, uwzględniający ramy czasowe oraz materiał badawczy (w tym materiały wtórne służące analizie). Jest to również miejsce, gdzie określone zostaną ograniczenia badawcze, które mogły wpłynąć na wynik badań i wnioski końcowe.

Część druga, składająca się z dwóch rozdziałów, poświęcona została zagadnieniom społeczeństwa informacyjnego (SI). Celem rozdziału drugiego (*Społeczeństwo informacyjne*) jest przedstawienie samej idei funkcjonowania tej formacji oraz pokazanie, jakie czynniki

historyczne i społeczne zdeterminowały jej uformowanie. Charakterystyka ta zakończona zostanie komentarzem dotyczącym praktycznej realizacji idei w postaci produktów SI oraz prognozami jej dalszego rozwoju. Ukazanie głównych założeń SI w kontekście Unii Europejskiej jest tym bardziej zasadne, gdyż, jak się okaże, inne mechanizmy niż w Stanach Zjednoczonych i Japonii, w których SI się narodziło, prowadziły do transformacji społeczeństwa europejskiego. Dlatego w trzecim rozdziale, zatytułowanym *Europejska koncepcja społeczeństwa informacyjnego*, na podstawie materiałów wtórnych w postaci oficjalnych dokumentów unijnych, podjęto próbę zdefiniowania czym – w rozumieniu Unii – jest społeczeństwo informacyjne oraz jak realizowane są jego założenia. W tym kontekście skupiono się na dwóch aspektach: ogólnorozwojowym i edukacyjnym. Pod pojęciem ogólnorozwojowym rozumie się programy i inicjatywy europejskie zmierzające do zbudowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Z kolei aspekt edukacyjny koncentruje się przede wszystkim na programach naukowo-badawczych, w których centrum zainteresowania jest technologia i edukacja, ze szczególnym uwzględnieniem obecności w nich zagadnień dotyczących języka. W ten sposób w warstwie teoretycznej sprawdzono, czy istnieje jakakolwiek korelacja pomiędzy technologią a językiem.

Część trzecia dotyczy drugiego komponentu pracy, jakim jest polityka językowa Unii Europejskiej. Jak wspomniano wyżej, kwestia wielojęzyczności i wielokulturowości w pewnym momencie, uwzględniającym potencjalne rozszerzenie Wspólnoty, stała się kwestią wymagającą natychmiastowych działań. Dlatego czwarty rozdział *Polityka językowa Unii Europejskiej* przedstawia problemy wynikające z różnorodności językowej przy próbie zachowania jedności Wspólnoty oraz propozycje ich rozwiązania w postaci założeń strategii bolońskiej i lizbońskiej. Elementami tych rozwiązań są inicjatywy edukacyjno-kulturowe przeprowadzane pod hasłem *jedność w różnorodności*, w których centrum znajduje się język. Skutki tak rozumianej i prowadzonej polityki językowej są tematem kolejnego rozdziału: *Skuteczność realizacji polityki językowej Unii w latach 2000–2009*. Opracowane na podstawie raportów Eurobarometru, Eurydice i Eurostatu wnioski wyraźnie pokazują utopijny charakter równości językowej, a krytyczny komentarz dotyczący sposobu realizacji polityki w tym zakresie skierowany jest nie tylko na odgórne decyzje Unii, ale również na jej nieoficjalne przyzwolenie na dominację języka angielskiego. W odpowiedzi na tak zdefiniowane działania, w rozdziale szóstym (*Przyszłość językowa Unii – rozwiązania alternatywne*) na poziomie hipotetycznym przedstawiono propozycję wprowadzenia jednego wspólnego i neutralnego języka, który pozwoliłby zachować zasadę równości i sprawiedliwości

językowej. Propozycją tą jest esperanto. I choć z założenia idea wprowadzenia esperanta jest słuszna, to jednak od strony praktycznej trudna do realizacji, o czym również traktuje komentarz w stosownej części pracy.

W ten sposób przygotowana została teoretyczna i merytoryczna baza dla części czwartej, która jest w zasadzie kluczową częścią pracy. Przeprowadzone badania łączą główne elementy, ukazując tym samym, jakie zastosowanie ma technologia w języku oraz język w rozwiązaniach technologicznych. Ponieważ badania te zostaną szczegółowo scharakteryzowane w odpowiedniej części, w tym miejscu przedstawiona zostanie jedynie główna idea części czwartej, zawierającej rozdział *Rola, miejsce i funkcje języka w unijnym społeczeństwie informacyjnym*.

Ze względu na fakt, że zagadnienia związane z językiem w UE dotyczą przede wszystkim nauki języków obcych, w pierwszej kolejności skoncentrowano się na tym właśnie zagadnieniu w kontekście zastosowania rozwiązań technologicznych, głównie narzędzi ICT i oprogramowań typu CALL. Następnie zaprezentowane zostało badanie dotyczące obecności tych narzędzi w uniwersyteckich programach nauczania. Założono bowiem, że skoro język jest bez wątpienia integralnym elementem komunikacji w jakimkolwiek społeczeństwie, to w społeczeństwie informacyjnym musi on być powiązany z technologią. Jednak by to powiązanie w sposób naturalny zostało wprowadzone i praktykowane przez obywateli Unii, najpierw osoby zawodowo pracujące z językiem powinny wiedzieć od strony teoretycznej i praktycznej, że taka korelacja istnieje. A zatem filolodzy specjalizacji nauczycielskiej, tłumaczeniowej i językoznawczej w procesie kształcenia zawodowego powinni poznać narzędzia ICT (w tym Web 2.0), by być przygotowanym do pracy w społeczeństwie wiedzy. Analiza programów nauczania 114 uniwersytetów ze wszystkich krajów członkowskich pozwoliła określić, w których krajach tandem język-technologia jest obecny oraz w jakim stopniu ich symbioza jest wykorzystana w sposób praktyczny. Wyciągnięte wnioski zostały zweryfikowane i w zdecydowanej większości potwierdzone w dwojaki sposób. Pierwszy opierał się na przeanalizowaniu oficjalnych raportów unijnych dotyczących zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych. Wykorzystano dane z 2002 roku, które do pewnego stopnia zostały potwierdzone przez dane z roku 2009, a ostatecznie przez badanie przeprowadzone przez autorkę pracy. Drugim sposobem była analiza 75 projektów unijnych realizowanych w latach 2000–2010, dotyczących połączenia języka, narzędzi ICT i technologii językowych. Dodatkowo pozwoliło to określić aktywność członków Unii na tym polu, mierzoną z punktu widzenia uczestnika projektu oraz jego

koordynatora. Ponadto drugie badanie nakreśliło zaangażowanie podmiotów publicznych i prywatnych w międzynarodowe projekty badawcze, a na poziomie krajowym w sektor badań nad technologiami językowymi w danym państwie.

W rezultacie po analizie materiałów wtórnych, dających merytoryczne przygotowanie do sposobu i charakteru przeprowadzonych badań, wysunięto w *Podsumowaniu* wnioski końcowe. Konkluzje dotyczą przede wszystkim sposobu i stopnia realizacji idei społeczeństwa informacyjnego w kontekście języka w krajach unijnych oraz w Unii jako całości. W obliczu szerokiego spektrum zastosowania technologii w języku oraz języka w rozwiązaniach technologicznych określono rolę, miejsce i funkcje tego podmiotu w społeczeństwie informacyjnym. Tym samym ukazano, jak wiele problemów z tej stosunkowo młodej i dynamicznie rozwijającej się dyscypliny pozostaje nierozwiązanych. Problemy te, wskazując dalsze kierunki badań, otwierają nowe perspektywy zainteresowań naukowo-badawczych.

Poruszane w niniejszej rozprawie zagadnienia w literaturze przedmiotu były oczywiście niejednokrotnie podejmowane. O społeczeństwie informacyjnym w momencie jego kształtowania się pisał Fritz Malchup[1], Marc Porat[2] czy Yoneji Masuda[3]. Zainteresowanie tematem znalazło wielu naśladowców, zwłaszcza w kręgach socjologicznych, gdyż właśnie z punktu widzenia szeroko rozumianej socjologii komentowano implikacje SI. Począwszy od lat 60. XX wieku aż do chwili obecnej, problemy wynikające z funkcjonowania formacji pojawiały się w literaturze zagranicznej oraz polskiej (w krajowej od końca lat 90.). Pozycjami, do których sięga się najczęściej, są te napisane przez wspomnianych wyżej naukowców oraz przez Druckera[4], Bella[5], Tofflera[6] czy Castellsa[7]. W tym miejscu wspomnieć należy również Franka Webstera, który krytycznie odniósł się do teorii głoszonych przez ww. naukowców[8]. W literaturze krajowej znajdziemy

---

[1] Machlup Fritz 1962, *The production and distribution of knowledge in The United States*, Princeton University Press, Pinceton.
[2] Porat Marc U. 1977, *The information Economy: National Income, Workforce and Input-Output Accounts* Office of Telecommunications (DOC), Washington D.C.
[3] Masuda Yonsey 1980, *The information society as post industrial society*, Institute for the Information society, Tokyo.
[4] Drucker Peter 1968, *The Age of Discontinuity*, Harper & Row, New York.
[5] Bell Daniel 1973, *The Coming of the Post-Industrial Society*, Basic Book, New York.
[6] Toffler Alvin 1997, *Trzecia fala (The Third Wave 1980)*, Wydanie pierwsze: PIW, Warszawa.
[7] Castells Mauel 2007, *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa.
[8] Webster Frank 2002, *Theories of the Information Societies. Second Edition*, Routledge, Oxon, USA and Canada, http://books.google.com/books?id=vC8QOm2wBG8C&printsec=frontcover&dq=information+societies+frank+webster&hl=pl#v=onepage&q=information%20societies%20frank%20webster&f=false (dostęp: 26.11.2009).

odniesienia do wspólnych prac Goban-Klasa i Sienkiewicza[9] oraz Krzysztofka i Szczepańskiego[10], jak również do opracowań Juszczyka[11] czy Szewczyk[12].

Z kolei zagadnienia związane z unijną polityką językową są nieustannie ciekawym i pełnym kontrowersji tematem dla wielu językoznawców i socjolingwistów. Swoje krytyczne stanowisko niejednokrotnie zajmował Robert Phillipson[13], François Grin[14], Urlich Ammon[15] czy Tove Skutnabb-Kangas[16]. Część z nich jako alternatywę dla obecnego kształtu polityki proponuje wprowadzenie esperanta, pełniącego rolę języka ponadnarodowego. Zwolennikami tej propozycji są między innymi Deltev Blanke[17], Ilona Koutny[18] czy Walter Żelazny[19].

Zagadnienia związane z zastosowaniem ICT w nauczaniu języków obcych, zostały dogłębnie opracowane głównie w literaturze zagranicznej. Początkowo opracowania te odnosiły się przede wszystkim do typologii narzędzi CALL (*Computer Assisted Language Learning*), upatrując początków wykorzystania komputerów w tej dziedzinie już w latach 60. Do najczęściej przywoływanych typologii, do których odwołuje się również autorka, należą te zaprezentowane przez Daviesa i Higginsa[20], Warschauera[21] czy Baxa[22]. Jednak oprócz

---

[9] Goban-Klas Tomasz, Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Technologicznego, Kraków.

[10] Krzysztofek Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[11] Juszczyk Stanisław 2000, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[12] Szewczyk Agnieszka 2007, *Społeczeństwo informacyjne – nowa jakość życia społecznego* [w]: A. Szewczyk *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.

[13] Phillipson Robert 2003, *English-only Europe? Challenging Language Policy*, Routledge, London and New York.

[14] Grin François, *Applying economics to language: what are the relevant questions to ask?*, http://en.nitobe.info/ar/kampanjoj/grin-letero.php (dostęp: 23.05.2008).

[15] Ammon Urlich 2001, *The dominance of English as a language of science: effects on other languages and language communities*, Mouton de Gruyter, Berlin.

[16] Skutnabb-Kangas Tove, Robert Phillipson, Mart Rannut 199, *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin.

[17] Blanke Deltev 2002, *Gleiche Rechte für Alle Sprachen? Zur Sprachenpolitik der Europäischen Union* [w]: *Berichte des Forschungsinstituts der Internationalen Wissenschaftlichen Vereinigung Weltwirtschaft und Weltpolitik (IWVWW)* e.V. cz. I: Berichte 12 (2002) nr 122 wrzesień, cz. II: Berichte 12 (2002) nr 123 październik, cz. III: Berichte 12 (2002) listopad.

[18] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa w Europie: angielski i esperanto jako alternatywne środki komunikacji* [w]: *Inna (?) Europa* red. Barbara Goryńska-Bittner, Wyd. KNS AR, Poznań.

[19] Żelazny Walter 2008, *Nierozerwalne równania etniczne*, Wydział Nauk Społecznych Stosowanych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Rzeszów.

[20] Davies Graham, Higgins John 1985, *Using computers in language learning: a teacher's guide*, CILT London.

[21] Warschauer Mark 1996, *Computer Assisted Language Learning: an Introduction* [w]: Fotos S. (ed) *Multimedia language teaching*, Tokyo, Logos International, s. 3–20.

[22] Bax Stephen 2003, *CALL - past, present and future*, System 31, (1), s.13-28, marzec 200, http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCH-47PG7DT-3&_user=10&_coverDate=03%2F31%2F2003&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_origin=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1559978494&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=4ac0b7139c3c909fa60f10960e06b98e&searchtype=a (dostęp: 22.03.2010).

oprogramowań CALL zastosowanie znajduje wiele innych narzędzi ICT, w tym głównie narzędzia z grupy Web 2.0. Pełną klasyfikację oprogramowań oraz sposobu ich użycia przedstawia Graham Davis na specjalnie poświęconej tej tematyce stronie *Information and Communication Technologies for Language Teachers* (www.ict4lt.org), służącej również jako baza najbardziej reprezentatywnych publikacji naukowych na ten temat. Ponieważ zagadnienie zastosowania rozwiązań technologicznych jest cały czas atrakcyjne dla naukowców, liczba publikacji oraz osób zajmujących się tematyką jest imponująca. Dlatego, zamiast przywoływać w tym miejscu konkretne nazwiska, autorka proponuje lekturę artykułów publikowanych przez ReCALL[23] i CALICIO[24] – dwa największe i najbardziej prestiżowe czasopisma poświęcone wykorzystaniu ICT w nauczaniu języków obcych.

Podsumowując zatem, wszystkie trzy elementy stanowiące oś niniejszej rozprawy doktorskiej są zagadnieniami rozpoznanymi w literaturze przedmiotu. Nie natrafiono jednak na żadne badania ukazujące w sposób holistyczny ujęcie tych konkretnych kwestii. Funkcjonują one w materiałach naukowych równolegle, koncentrując się raczej na problemach blisko związanych z daną dziedziną. Dlatego warto podkreślić, że kompilacja poruszanych zagadnień jest zestawieniem oryginalnym, nieporuszanym dotąd w taki sposób w nauce. Nie podjęto do tej pory badań nad określeniem roli i funkcji języka w społeczeństwie informacyjnym, uwzględniając dodatkowo jego realizację w poszczególnych krajach Unii Europejskiej. Fakt ten niewątpliwie podnosi wartość niniejszej pracy.

Podczas przygotowań do badań, jak również w momencie ich przeprowadzania skorzystano z możliwości konsultacji z naukowcami o większym doświadczeniu. W tym miejscu autorka chciałaby podziękować dr hab. Ilonie Koutny (Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) za zwrócenie szczególnej uwagi na problem nierówności językowej oraz niekonsekwencję Unii Europejskiej w prowadzeniu polityki w tym zakresie. Również uwagi merytoryczne dra hab. Waltera Żelaznego (Instytut Kultury i Komunikowania, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, Warszawa) dotyczące jednego z publikowanych przez autorkę artykułów[25] oraz wynikła z nich dyskusja przyczyniły się do krytycznej postawy autorki wobec materiałów unijnych. Wyrazem tej postawy oraz efektem konsultacji z przywołanymi naukowcami jest podpunkt *6.2.3. Rozwiązania alternatywne*

[23] EUROCALL 2010, *ReCALL Journal*, http://www.eurocall-languages.org/recall/index.html (dostęp: 12.03.2010).
[24] CALICO 2010, *CALICO Journal*, https://calico.org/journalTOC.php?current=1 (dostęp: 15.03.2010).
[25] Borowiak Marta 2008, *Przyszłość językowa Unii Europejskiej: mit wielojęzyczności czy dominacja języka angielskiego?* [w]: *Investigationes Linguiticae, vol.* XVI, Poznań 2008, http://www.inveling.amu.edu.pl/index.php?page=issues&vol=16 (dostęp: 08.01.2010).

wobec polityki językowej Unii i wprowadzenie esperanta, przedstawiający autorską koncepcję zmiany sytuacji w tej dziedzinie.

Podziękowania należą się również prof. Grahamowi Daviesowi (Emeritus Professor of Computer Assisted Language Learning, Thames Valley University, Wielka Brytania), który dostarczył autorce niepublikowane w Polsce materiały związane z projektem ICT4LT oraz przedstawił aktywność środowiska naukowego w zakresie wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych.

Kolejną osobą, którą w tym miejscu należy wymienić, jest dr Libor Stepanek (Language Centre, University of Brno, Czechy). Jego otwartość i chęć dzielenia się doświadczeniem naukowo-badawczym z zakresu zastosowanie ICT w nauczaniu języka angielskiego były nie tylko inspiracją w pracy zawodowej autorki, ale również zaowocowały współpracą w postaci organizowanej wspólnie międzynarodowej konferencji[26].

Wśród osób wspierających autorkę znaleźli się naukowcy z wielu europejskich uniwersytetów. Ich pomoc w badaniu uniwersyteckich programów kształcenia oraz dodatkowe informacje na ten temat, daleko wykraczające poza formalne zapytania autorki, okazały się niezwykle pomocne. Szczególne podziękowania kierowane są zatem do prof. Włodzimierza Sobkowiaka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska), prof. Nikolasa Guichon'a (University of Lyon II, Francja), dr Margarity Vinagre (Autonomous University of Madrid, Hiszpania), prof. Špely Vintar (University of Ljubljana, Słowenia) oraz do mgr. Manfreda Muscha (University of Munich, Niemcy).

Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do najbliższej rodziny, w tym męża, bez których wsparcia i wiary w pomyślne ukończenie pracy nad rozprawą doktorską nie byłoby możliwe.

U podstaw tej przygody leży m.in. sposób ujęcia i realizacji tematu. Autorka, mając na uwadze indywidualne podejście do badanej tematyki oraz optymalny – w jej mniemaniu – wybór sposobu prowadzenia badań, starała się zachować spójność, obiektywność i konsekwentność w procesie badawczym oraz podczas interpretacji wyników. Celem takiego postępowania była chęć ukazania w możliwie wiarygodny sposób, jaką rolę i funkcję spełnia język w koncepcjach społeczeństwa informacyjnego w poszczególnych krajach UE. Autorka ma jednak świadomość, że w pracy mogą pojawić się błędy – choćby ze względu na fakt, że wadą społeczeństwa informacyjnego jest nadmiar informacji oraz często brak możliwości

[26] *Pomiędzy językami Europy Środokowo-Wschodniej*, 21-22 marzec 2011 r., Poznań, Polska; konferencja współfinansowana ze środków Funduszu Wyszehradzkiego.

zastosowania odpowiedniego filtra weryfikacji. Stąd zarówno w warstwie teoretycznej, badawczej, jak i interpretacyjnej mogą wystąpić niedociągnięcia, których odbiorca powinien być świadomy.

Część 1

1. Metodyka badań

W niniejszej części przedstawione zostaną metody pracy oraz cały proces badawczy. Charakterystyka najważniejszych elementów pozwoli jednoznacznie określić cel rozprawy i sposób ujęcia tematu. Wyznaczone zostaną ramy czasowe, do których w swoich badaniach odniesie się autorka, oraz ograniczenia badawcze, które mogły wpłynąć na efekt końcowy pracy.

1.1. Zdefiniowanie problemu badawczego

Sposób sformułowania tematu rozprawy doktorskiej wymusza skoncentrowanie się na dwóch aspektach otaczającej nas rzeczywistości. Pierwszy z nich to polityka językowa Unii Europejskiej, drugi – społeczeństwo informacyjne.

Kwestia prowadzonej przez UE polityki językowej zaczęła mieć kluczowe znaczenie pod koniec lat 90. W tym okresie chęć przystąpienia do Wspólnoty zaczęły zgłaszać kraje z tzw. byłego bloku wschodniego. 1 maja 2004 roku traktaty akcesyjne podpisało siedmiu nowych członków, a trzy lata później, kolejne dwa państwa przystąpiły do sojuszu, nadając mu obecny kształt. W konsekwencji tych zmian zaczął funkcjonować organizm o charakterze polityczno-gospodarczo-społecznym z niemalże 500–milionową społecznością oraz 23 językami urzędowymi. Komunikacja tak licznej grupy może przywoływać skojarzenia o biblijnej wieży Babel, stąd rodzące się u badacza pytania: Jak Unia radzi sobie z problemem wielojęzyczności? Jakie działania podejmuje, by komunikacja między wieloetnicznymi społecznościami była możliwa? Czy idea równości znajduje odzwierciedlenie w wypadku języka? Wreszcie, czy istnieje konsekwentnie realizowana polityka językowa, przygotowująca obywatela Unii – zgodnie z założeniami strategii lizbońskiej – do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy?

Drugim badanym komponentem jest społeczeństwo informacyjne. Termin ten, choć coraz bardziej znany i z pozoru powszechnie rozumiany, nie jest łatwy do zdefiniowania. Pytania o przyczyny narodzin społeczeństwa informacyjnego, jego początki, wyznaczniki czy wreszcie pytania o samą koncepcję były tematem dysput wielu znaczących socjologów w

drugiej połowie XX wieku (Bell, Castells, Webster). Mimo że z punktu widzenia realnego wdrożenia założeń koncepcyjnych uwaga naukowców powinna się skupić na Japonii i planie Masudy, ówczesne dyskusje prowadzone były w kontekście prężnie rozwijających się – głównie w sektorze informacyjnym – Stanów Zjednoczonych.

Obecnie istnienie społeczeństwa informacyjnego, być może ze względu na popularyzację i atrakcyjność terminu, a może dzięki odpowiedniej klasyfikacji formacji społecznych, uważa się za fakt. W kontekście funkcjonowania Unii Europejskiej stworzenie społeczeństwa informacyjnego, często występującego pod mniej enigmatyczną nazwą społeczeństwa opartego na wiedzy, jest kluczową kwestią w prowadzonej i przede wszystkim – promowanej polityce gospodarczej. Zbudowanie europejskiej gospodarki, która byłaby konkurencyjna w stosunku do gospodarki USA, jest istotnym elementem w realizowanym procesie lizbońskim.

Jednak czy wśród działań zmierzających do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest miejsce na budowanie świadomości językowej? Czy rozwój sektora IT ma wpływ na sytuację językową Unii? Czy i w jaki sposób mieszkaniec Unii skorzysta pod względem językowym z rozwoju i badań prowadzonych w tej dziedzinie?

Połączenie tych dwóch kwestii, a więc języka i społeczeństwa informacyjnego, określa zasadniczy cel pracy, jakim jest zbadanie roli, miejsca i sposobu funkcjonowania języka w społeczeństwie informacyjnym na terenie Unii Europejskiej. Oba komponenty są mocno osadzone w świecie realnym. Język jest podstawowym narzędziem komunikacji obywateli Unii i nieodzownym elementem życia codziennego. Formacja społeczna, jaką jest społeczeństwo informacyjne, to formacja nieodwracalna i, ze względu na szybkie zmiany technologiczne, nadal rozwijająca się.

1.2. Zdefiniowanie pytania badawczego

Przedstawione powyżej cele i problemy badawcze pozwalają na sformułowanie następujących pytań:

- Czy istnieje konsekwentnie prowadzona przez Unię Europejską polityka językowa?
- Jak wygląda unijna koncepcja rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy?
- Jaka jest rola, miejsce i sposób funkcjonowania języka w europejskim społeczeństwie informacyjnym?

- Czy i jak rozwój technologii ITC przyczyni/przyczynia się do poprawy językowej sytuacji Unii Europejskiej?
- Jak wygląda aktywność i zaangażowanie państw członkowskich w budowanie społeczeństwa informacyjnego w kontekście rozwoju i zastosowania technologii informacyjnych?

1.3. Sposób prowadzenia badań

Sposób prowadzenia badań uzależniony jest od ujęcia tematu poszczególnych komponentów pracy oraz od wykorzystanego w nich materiału badawczego. W każdej części pracy proces ten będzie wyglądał nieco inaczej.

Część druga ma charakter rozpoznawczy i opisowy, co wiąże się z merytorycznym przygotowaniem badacza do części analityczno-interpretacyjnej. Znajomość literatury zagranicznej, jak i polskiej, przybliży problematykę badań, pokazując nowe kierunki rozwoju badanego zjawiska, oraz da podstawy teoretyczne. Pozwoli to spojrzeć na problem w nowym świetle, przedstawić jego nową interpretację, dotyczącą w tym wypadku definicji społeczeństwa informacyjnego. Dodatkowo zawężone zostanie pole zainteresowań do unijnej koncepcji społeczeństwa informacyjnego oraz jej realizacji w kontekście połączenia języka i technologii. Materiał badawczy stanowić będą przede wszystkim materiały wtórne w postaci dostępnej literatury.

Część trzecia koncentruje się na polityce językowej Unii Europejskiej. Problem ten przedstawiony zostanie podobnie jak w części drugiej. Wykorzystane więc będą materiały wtórne w postaci oficjalnych dokumentów Unii (traktatów założycielskich, postanowień Komisji Europejskiej), raportów Eurobarometru, Eurydice oraz Eurostatu. W odróżnieniu jednak od części drugiej, w trzeciej autorka przeprowadzi krytyczną analizę wykorzystanego materiału oraz zaproponuje rozwiązanie omawianego problemu.

Część czwarta łączy teoretyczne zastosowanie technologii w języku z jego praktyczną realizacją w krajach członkowskich Unii. W części tej przeprowadzone zostały dwa badania, dotyczące uniwersyteckiego kształcenia filologów, uwzględniającego przygotowanie ich do pracy w społeczeństwie informacyjnym, oraz aktywność i zaangażowanie wszystkich 27 państw Wspólnoty w badaną tematykę. Badania te scharakteryzować można następująco:

1. Obecność technologii w uniwersyteckich programach kształcenia filologów.

   Do analizy wybrano 5 uniwersytetów z każdego kraju członkowskiego. Przy wyborze sugerowano się liczbą studentów, tradycją i prestiżem uczelni, na które wskazywały daty założenia uniwersytetu i osiągnięcia naukowe oraz pozycja, jaką miała uczelnia w rankingach krajowych. W tym miejscu wspomnieć trzeba o podwójnej trudności w wyborze uczelni i procesie porównawczym. Systemy szkolnictwa leżą bowiem w gestii państw członkowskich, co oznacza, że potencjalne nakazy unijne – na przykład zalecenie przystosowania programów nauczania do deklaracji bolońskiej – muszą być respektowane przez wszystkie uczelnie w danym kraju, jednak szczegółowe regulacje nie są już domeną Unii. Każdy kraj ma prawo do określenia indywidualnych kierunków kształcenia, zgodnie z zapotrzebowaniami ekonomicznymi i gospodarczymi państwa. Dodatkowo, uczelnie wyższe są jednostkami autonomicznymi, decydującymi o szczegółowej zawartości merytorycznej prowadzonych zajęć i badań. Dlatego też programy kształcenia nauczycieli różnią się znacząco niemal w każdym państwie. Dodatkowym utrudnieniem jest terminologia odnosząca się do szkolnictwa wyższego. Ponieważ językiem badań poza Polską był angielski, natrafiono na jednostki takie, jak: College, Institute, Centre, School, które miały uprawnienia do kształcenia wyższego na poziomie licencjackim. Takie jednostki nie były brane pod uwagę. Wybrane uczelnie odpowiadały nazwie: *university*. Jednakże nie brano pod uwagę uczelni technicznych, które w terminologii angielskojęzycznej również można określać jako *university.*

   W każdej uczelni na poziomie badanych kierunków uwagę skupiono na 3 filologiach – angielskiej, niemieckiej i francuskiej. Analizowano program na poziomie studiów licencjackich lub magisterskich kształcących filologów na specjalizacji: językoznawstwo, nauczyciel języka obcego, tłumacz, lub innej, łączącej język z dodatkowym przedmiotem. Tak przyjęty zakres badań ma swoje uzasadnienia. Pierwsze odnosi się do zawodu nauczyciela tych języków jako obcych oraz ich pozycji w Europie; drugi natomiast wiąże się z faktem, że wymienione filologie obecne są na wszystkich badanych uniwersytetach. Nie zawsze bowiem wydział czy zakład oferuje naukę innych języków niż przywołane wyżej.

Kolejną kwestią jest sposób przeprowadzania badań. Koncentrował się on na dwóch etapach. Pierwszym było zbadanie jednostki, na której prowadzono zajęcia, oraz przeanalizowanie programu nauczania tam, gdzie było to możliwe. Drugim etapem był kontakt z osobami odpowiedzialnymi za program szkoleniowy nauczycieli na poszczególnych filologiach.

Przebadano 114 uniwersytetów w 27 krajach Unii Europejskiej, wysyłając 234 zapytania i otrzymując 67 odpowiedzi, które stanowią 28% całej korespondencji.

2. Realizacja projektów unijnych z zakresu języka i ICT z uwzględnieniem aktywności państw członkowskich.

   Przebadano 75 projektów unijnych. Jest to liczba pozwalająca określić pewną tendencję w zakresie zaangażowania poszczególnych krajów Unii w międzynarodowe projekty badawcze, realizowane przez podmioty publiczne (uniwersytety, politechniki, instytuty) oraz komercyjne. Głównym i w zasadzie jedynym kryterium wyboru projektów była ich tematyka, a mianowicie powiązanie technologii i języka. Projekty te były zrealizowane lub zaczęto ich realizację w ramach 5 Programu Ramowego (5PR), 6 Programu Ramowego (6PR), 7 Programu Ramowego (7PR) lub Programu na Rzecz Wspierania Polityki Dotyczącej Technologii Informacyjnych i Komunikacyjnych (ICT PSP) w latach 2000–2010. Podstawowe dane na temat programu, czasu realizacji i konsorcjum pochodziły z oficjalnych stron Unii Europejskiej, takich jak: European Commission, Cordis: 7FP: ICT: Language Technologies, International Cooperation, Participation in EU Education and Training Programmes, Euro Languages Net, Lingua Products Fair, oraz z oficjalnych stron samych projektów. Analiza projektów przedstawiona została w formie tabeli (tabela 17) uwzględniającej nazwę projektu oraz jego adres URL, program naukowo-badawczy, w ramach którego był realizowany, czas realizacji, udział w projekcie poszczególnych państw członkowskich pod kątem koordynatora projektu lub partnera konsorcjum, temat projektu oraz przewidywane rezultaty. Liczba elementów branych pod uwagę pozwoliła wyciągnąć wnioski nie tylko na temat aktywności konkretnych krajów, ale także stopnia zaangażowania podmiotów publicznych i komercyjnych w badania z tego zakresu. Co więcej, przedstawione wyniki projektów dają wyobrażenie, na jakich rozwiązaniach skupiają się priorytety badawcze Unii i wreszcie, jak od strony gotowych i praktycznych produktów zastosowanie znajduje tandem język-technologia.

1.4. Ramy czasowe badania

W kontekście materiałów wtórnych wykorzystanych do analizy, a więc raportów Eurobarometru, Eurydyce, Eurostatu oraz innych publikowanych na zlecenie Komisji Europejskiej, datami granicznymi były lata 2000–2009. Charakteryzując, jak również komentując sytuację w UE, skupiono się również na tym przedziale czasowym.

Badanie w czwartej części pracy, dotyczące programów uniwersyteckich, przeprowadzono w okresie od 01.06.2010 do 30.09.2010, analizując programy kształcenia w latach 2007/2008, 2008/2009 i 2009/2010. Równolegle prowadzono drugie badanie (również w okresie od 01.06.2010 do 30.09.2010), koncentrując się na projektach unijnych z przedziału czasowego 2000–2010. Uwzględniono także te projekty, które rozpoczęły się przed rokiem 2010, a których zakończenie nastąpi najpóźniej w 2013 roku.

1.5. Ograniczenia badawcze

Ograniczenia badawcze dotyczą dostępności materiałów wtórnych w części trzeciej i metodyki badań w części czwartej.

W rozdziale piątym *Skuteczność realizacji polityki językowej Unii w latach 2000–2009* wykorzystano raporty Eurobarometru, Eurydyce i Eurostatu. Raporty z tego pierwszego źródła publikowane były w latach 2000, 2001, 2005 i 2006. RS 174 (z roku 2000) obarczony jest poważnymi błędami, o których mowa będzie w odpowiedniej części pracy. W kolejnych raportach większości z tych błędów udało się uniknąć. Struktura badań Eurobarometru była podobna, jednak nie taka sama. Oznacza to, że podczas porównywania raportów nie było możliwości dokładnej weryfikacji zmiany sytuacji w danym zakresie, gdyż zadawane respondentom pytania różniły się. Wykorzystano więc raporty, będące możliwie najbardziej porównywalne i odnoszące się do tego samego problemu.

Mimo niedoskonałej struktury materiału postanowiono przedstawić go w niniejszej pracy. Uzasadnieniem tej decyzji jest fakt, że są to jedyne oficjalne i przeprowadzone na taką skalę badania, często obecne w literaturze i mimo wszystko ukazujące pewne tendencje, przynajmniej do roku 2006. Z perspektywy czasu stwierdzić należy, że badania te nie miały charakteru cyklicznego, ponieważ po RS 243 do roku 2009 nie przeprowadzono żadnej podobnej analizy, która przedstawiałaby zmianę sytuacji językowej w Unii. Dlatego do zbadania skuteczności realizacji polityki językowej Wspólnoty postanowiono wykorzystać

inne, również oficjalne materiały wtórne, które odnosiły się do tego tematu po roku 2006. Postanowiono skupić się na raportach publikowanych przez Eurydice oraz danych zebranych przez Eurostat.

Ograniczenia badawcze związane z czwartą częścią mają inny charakter i w większości dotyczą ideowej strony doboru materiału oraz przeszkód o naturze technologicznej.

W badaniu programów uniwersyteckiego kształcenia filologów napotkano następujące przeszkody:

1. Wybór (średnio) pięciu uniwersytetów w każdym kraju nie odzwierciedla proporcjonalnej liczby jednostek publicznych do terytorium danego kraju. Przy wyborze kierowano się tradycją uniwersytetu i jego prestiżem. W niektórych wypadkach (Wielka Brytania, Niemcy) liczba ta mogła wydać się zbyt mała, by uwzględniała wszystkie uniwersytety o najwyższej renomie. Z drugiej strony, w krajach terytorialnie mniejszych lub o niższej populacji (np. Malta, Cypr, Słowacja, Finlandia i Estonia), wybór większej liczby byłby nieproporcjonalny. Dlatego uznano, że liczba pięciu uczelni będzie optymalna w badaniu i starano się wybrać takie uniwersytety, które byłyby reprezentatywne dla danego kraju.
2. Wybór trzech filologii (angielskiej, niemieckiej i francuskiej) podyktowany jest pozycją tych języków w Europie oraz faktem, że ponieważ są to najpopularniejsze studiowane języki obce, prawdopodobieństwo ich występowania na każdym badanym uniwersytecie było wysokie. Problemem była struktura wydziałów bądź instytutów, na których filologie te były nauczane. Okazało się bowiem, że różnice występują nie tylko na poziomie krajowym, ale również, co wiąże się z autonomią uczelni, na samych uniwersytetach. W związku z tym ogólny charakter filologii, prowadzone specjalizacje lub połączenie z innym kierunkiem uniemożliwiały porównanie programów kształcenia na poziomie ogólnoeuropejskim. Dlatego głównym punktem badania była obecność zajęć, które poruszały kwestie zastosowania technologii w języku lub języka w rozwiązaniach technologicznych.
3. Barierą technologiczną okazała się mała interaktywność stron internetowych poszczególnych instytutów, zwłaszcza w Danii, na Litwie i Łotwie. Nieumieszczenie programu studiów online lub brak dostępu do niego,

spotęgowane słabym (lub żadnym) kontaktem mailowym, mogły zniekształcić ogólny obraz kraju.

Obraz sytuacji odnośnie zastosowania technologii w języku przedstawiają dwa raporty: *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of a Foreign Language* (2002) oraz *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning* (2009). Raporty te posłużyły również do weryfikacji wyników badań autorki. Problemem w tym wypadku jest fakt, że nie są to raporty uwzględniające badania cykliczne. Można zatem potraktować je jako punkt odniesienia do analizowanej sytuacji. Dodatkowo, raport z 2009 roku zawiera co prawda 20 case studies, jednak dotyczą one tylko 8 krajów, w których były przeprowadzone. Tak więc obraz sytuacji został zawężony. Niemniej, ze względu na wynik badań autorskich oraz kraje przywołane w *Study on the Impact of Information…*, wykorzystanie tego materiału jest uzasadnione, co potwierdzone zostanie w części *7.2.2. Raporty…*.

Ostatnia kwestia dotycząca ograniczeń badawczych odnosi się do drugiego badania, czyli do analizy projektów unijnych. Wybrano 75 projektów, realizowanych na przestrzeni ponad 10 lat. Nieznana jest liczba wszystkich projektów z zakresu połączenia języka, narzędzi ICT i technologii językowych. Najprawdopodobniej jednak liczba ta stanowi niewielką część całości. Fakt ten, z jednej strony, może wpłynąć na wyciągnięte wnioski, z drugiej jednak, biorąc pod uwagę różnice ilościowe w zakresie uczestnictwa konkretnego kraju w roli koordynatora lub partnera konsorcjum, konkluzje wydają się słuszne.

1.6. Charakterystyka oczekiwanych rezultatów

Zakłada się, że sposób prowadzenia analiz oraz realizacji tematu doprowadzą do odpowiedzi na zadane pytania badawcze.

Od strony strukturalnej w pierwszej kolejności przedstawiony i zanalizowany materiał dowiedzie, że nie istnieje w Unii Europejskiej jednoznacznie sformułowana polityka językowa. Udowodni się, że podejmowane inicjatywy i wdrażane programy edukacyjne, podkreślające zasadność nauki języków obcych w wielokulturowym społeczeństwie, mają raczej charakter promocji *jedności w różnorodności* aniżeli przestrzegania zasady równości i sprawiedliwości. Analiza raportów Eurobarometru dotycząca znajomości języków obcych

wykaże zdecydowaną przewagę języka angielskiego w kontekście uczenia się/nauczania i znajomości języków obcych, co potwierdzą również dane zamieszczone w badaniach Eurydice.

W zakresie koncepcyjnego rozwoju społeczeństwa informacyjnego w UE przedstawiona zostanie m.in. długoterminowa strategia lizbońska, która ze względu na podjętą tematykę skoncentrowana zostanie na problemie zaangażowania Unii w proces informatyzacji Wspólnoty oraz scharakteryzowane zostaną programy naukowo-badawcze. Przywołane fakty powinny wyraźnie naszkicować powiązanie języka i społeczeństwa informacyjnego, jako że kwestia językowa traktowana w strategii lizbońskiej traktowana jest również priorytetowo.

Przeprowadzona analiza uniwersyteckich programów kształcenia filologów oraz projektów unijnych wykaże, w których krajach obecność tandemu język-technologia jest najbardziej widoczna. Pozwoli to określić tendencję terytorialną i tematyczną w zakresie zastosowania technologii do pracy z językiem i/lub wykorzystania języka w rozwiązaniach technologicznych.

Wyniki obu analiz pozwolą zdefiniować, jak realizowana jest koncepcja społeczeństwa informacyjnego w kontekście języka w Unii Europejskiej, oraz ukazać rolę, miejsce i funkcje języka w tej formacji.

Część 2

2. Społeczeństwo informacyjne

O wieku XX mówi się, że był to okres największego i najszybszego postępu technologicznego. Echa dynamicznego rozwoju robotyki, automatyki i technik komunikacyjnych miały swoje odzwierciedlenie w strukturach gospodarczo-społecznych. W latach 50. dwa mocarstwa, wyznające politycznie skrajne ideologie, wiodły prym na arenie międzynarodowej. Zimna wojna – a konkretniej wyścig zbrojeń – przyczyniły się do zmiany priorytetów gospodarczych, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Coraz większą część budżetu kierowano do sektora naukowo-badawczego, ściśle współpracującego z wojskiem. Celem prowadzonych badań był rozwój technologii wspomagających obronę przed komunizmem[27]. Jednym z kluczowych efektów prowadzonych prac było zbudowanie sieci ARPA-NET – zalążka Internetu. W tym samym czasie na płaszczyźnie ekonomicznej pojawiły się przesłanki świadczące o tym, że szeroka branża informacyjna zaczyna odgrywać coraz istotniejszą rolę. Najpełniej obrazowały to wskaźniki pokazujące wzrost liczby zatrudnionych pracowników w poszczególnych sektorach gospodarki (rolnictwo, usługi, przemysł, informacja)[28]. W Stanach Zjednoczonych od około 1910 roku do końca lat 80. zauważono systematyczny przyrost zatrudnienia w sektorze informacyjnym[29], czego efektem jest zdecydowany, bo prawie 50-procentowy udział tego sektora w amerykańskim PKB. Wiedza i informacja stały się dobrem najwyższym, a ich zdobycie, przetworzenie i dystrybucja, w połączeniu z technologią informacyjno-komunikacyjną – koniecznymi umiejętnościami. Według niektórych badaczy wkład sektora informacyjnego w PKB danego kraju jest miarą jego zinformatyzowania i stopniem klasyfikującym go do miana społeczeństwa informacyjnego. O ile termin ten powszechnie używany był w USA i bardzo dobrze znany w Japonii, o tyle w Europie dopiero na początku lat 90. można zauważyć większe zainteresowanie problematyką SI.

---

[27] Szewczyk Agnieszka 2007, *Społeczeństwo informacyjne – nowa jakość życia społecznego* [w]: A. Szewczyk, *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.
[28] Lubański Mieczysław 2004, *Społeczeństwo informacyjne a cywilizacja informatyczna* [w]: A. Szewczyk *Dylematy cywilizacji informatycznej*, PWE, Warszawa.
[29] Crawford Susan 1983, *The Origin and Development of a Concept: The Information Society* [w]: *Bulletin of the Medical Library Association* 71 (4), październik.

Obecnie społeczeństwo informacyjne to termin dobrze zadomowiony w krajach pretendujących do miana krajów rozwiniętych. Poddawane w wątpliwość kwestie nie dotyczą pojawienia się nowej formacji społeczno-gospodarczej; odnoszą się raczej do stopnia jej zaawansowania. Mówi się o czwartej rewolucji – rewolucji informatycznej, której wymiar i zasięg porównywalny jest do rewolucji przemysłowej w XVIII wieku.

2.1. Uwarunkowania historyczne i geneza terminu

Na problem uwarunkowań historycznych społeczeństwa informacyjnego i genezę tego terminu spojrzeć można w dwojaki sposób. Pierwszy dotyczy historii konkretnych państw, w których ukuto termin lub w których – w wyniku szeregu politycznych posunięć – przyczyniono się do powstania społeczeństwa informacyjnego. Drugie spojrzenie ma charakter globalny i dotyczy zmian społeczno-cywilizacyjnych, dogłębnie badanych przez socjologów. Poniżej przedstawione zostaną oba aspekty problemu.

2.1.1. Japonia vs. Stany Zjednoczone

Zanim zaprezentowany zostanie sposób formowania się społeczeństwa informacyjnego, należy wyjaśnić, dlaczego akurat wspomniane w tytule podrozdziału państwa będą rozpatrywane w niniejszej części.

Stany Zjednoczone, ze względu na swoją pozycję po II wojnie światowej oraz szybki rozwój gospodarczy, uznawane były za supermocarstwo. Wśród krajów nieobciążonych systemem komunistycznym USA wiodło prym i nadawało tempo gospodarce ogólnoświatowej. Dlatego też wiele czynników na różnych płaszczyznach życia społecznego, o czym będzie mowa nieco dalej, stworzyło odpowiednie środowisko do rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Japonia z kolei jest krajem, gdzie po raz pierwszy użyto terminu „johoka shakai", czyli *społeczeństwo informacyjne*[30].

Twórcą pojęcia jest etnolog Tadao Umesao. W 1963 roku opublikował on artykuł, w którym przedstawił analogie pomiędzy ewolucją natury a ewolucją społeczeństwa[31]. Umesao

[30] Kacperek Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo informacyjne*, PWN, Warszawa.
[31] Pekari Catrin 2005, *The Information Society and Its Policy Agenda: Towards a Human Rights-Based Approach*, Revue québécoise de droit international 18.1 (2005) http://www.google.pl/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=4&ved=0CBMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.sqdi.org%2Fvolumes%2Fpdf%2F18.1_-

zakładał, że społeczeństwo osiągnie najwyższy stopień rozwoju, gdy zachodzące w nim zmiany opierać się będą na technologiach informacyjnych i przetwarzaniu informacji[32]. Uważał on, że o ile w wieku XX obserwuje się cywilizację informatyczną, o tyle cywilizacja pod koniec XXI wieku będzie cywilizacją niematerialną, niewidoczną[33]. Termin społeczeństwo informacyjne spopularyzował japoński teoretyk mediów i futurolog Kenichi Koyama, który w 1968 roku napisał rozprawę pt. *Wprowadzenie do teorii informacji* (*Introduction to Information Theory*)[34]. Kolejnym japońskim naukowcem mającym znaczący wkład w rozwój omawianej formacji był Yoneji Masuda. Przy współpracy z pozarządową organizacją JACUDI (*Japan Computer Usage Development Institute*) opracował on w 1971 roku plan, który miał doprowadzić do stworzenia w Japonii w 2000 roku społeczeństwa informacyjnego[35]. Zgodnie z założeniami Masudy podjęte działania skupiać się miały na informacji jako jednostce absolutnie nadrzędnej w całym procesie realizacji planu, przy jednoczesnym podnoszeniu zdolności intelektualnych społeczeństwa, informatyzacji oświaty i komputeryzacji całego kraju. Szczególną uwagę poświęcono aspektom, które według niektórych badaczy stanowią podstawową i najbardziej lapidarną definicję społeczeństwa informacyjnego. Są nimi[36]:

- gromadzenie informacji,
- przechowywanie informacji,
- przetwarzanie informacji,
- przekazywanie informacji.

Dzięki pracy wielu ministerstw rządu Japonii, zaangażowaniu firm prywatnych, pozytywnemu nastawieniu społeczeństwa oraz wykorzystaniu kulturowo zakorzenionych wzorców zachowań cel udało się osiągnąć[37]. Bez względu na to, jaką terminologię chcielibyśmy zastosować przy definiowaniu społeczeństwa informacyjnego czy też jakichkolwiek mierników byśmy użyli, Japonię bezsprzecznie uważa się za w pełni

_pekari.pdf&rct=j&q=Tadao+umesao+johoka+shakai+article&ei=njnoSrblPNqosgaZxLCSDg&usg=AFQjCNEA3xTG5QvN1YbOzLcHX-nGiiHkyA (dostęp: 27.10.2009).

[32] Tamże.

[33] Goban-Klas Tomasz, Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Technologicznego, Kraków.

[34] Kacperek Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo.…*, op. cit.

[35] Szewczyk Agnieszka 2007, *Społeczeństwo.…*, op. cit.

[36] Tamże.

[37] Nowina Konopka Maria 2006, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w]: *Społeczeństwo informacyjne. Istota. Rozwój. Wyzwania* T. Białobłocki, WAiP, Warszawa .

rozwinięte społeczeństwo informacyjne. W literaturze, w kontekście planu Masudy, często przywołuje się ewolucję społeczeństwa japońskiego, którą podzielić można na cztery następujące fazy[38]:

- I faza (1945–1970) – dominacja meganauki,
- II faza (1955–1980) – okres organizacji i przedsiębiorstw,
- III faza (1970–1990) – okres usług społecznych i społeczeństwa,
- IV faza (1980–2000) – okres prywatnych jednostek i istot ludzkich.

Na uwagę zasługuje fakt, że powyższy wzorzec, opracowany w latach 70., cofa się w swoich założeniach o prawie trzy dekady. Dogłębna analiza charakterystycznych kulturowo cech społeczeństwa japońskiego oraz gospodarki pozwoliła stworzyć realny i, co najważniejsze, spójny plan rozwoju państwa. Poszczególne fazy zazębiają się w taki sposób, że tworzą logiczne kontinuum. Sukcesu podjętych działań należy upatrywać w holistycznym podejściu do problemu. Do osiągnięcia celu w przyszłości wykorzystano wiedzę z przeszłości.

W innym zupełnie duchu przebiegał rozwój społeczeństwa informacyjnego w Stanach Zjednoczonych (biorąc pod uwagę pragmatyczny i ideologiczny jego aspekt). Badania prowadzone przez naukowców z US National Defense Research Committee służyły do celów politycznych i wpisywały się w realizowaną przez USA politykę zagraniczną[39]. Celem badań było stworzenie nowych technologii, służących obronie przed komunizmem. W latach 1940–1960 rosły wydatki rządu związane z przemysłem militarnym, a konkretniej z lotnictwem i kosmonautyką. Sukcesem prowadzonych badań okazał się ogłoszony w 1955 roku system obrony powietrznej SAGE (*Semi-Automatic Ground Environment System*). Warto zaznaczyć, że system wykorzystywał połączenie kilku komputerów i uważany był za prototyp sztucznej inteligencji. Prowadzone badania rząd utrzymywał w tajemnicy. Jawnym ośrodkiem był RAND (*Research and Development Corporation*), z siedzibą w Kalifornii, gdzie w tym samym czasie naukowcy z różnych dziedzin (ekonomiści, inżynierowie, fizycy, chemicy, psychologowie) prowadzili zintegrowane badania nad systemem planowania, programowania

[38] Tamże.
[39] Tamże.

i budżetowania. Jednostka ta działa do dziś i uważana jest za intelektualne zaplecze Pentagonu oraz za komórkę odpowiedzialną za planowanie przyszłości społeczeństwa[40].

Kolejnym sukcesem amerykańskich naukowców było stworzenie sieci ARPA-NET. Mimo że sieć była początkowo wykorzystywana do celów stricte wojskowych, niewątpliwie stworzenie jej było znaczącym etapem w rozwju amerykańskiego społeczeństwa informacyjnego. Główną ideą ARPA-NET-u była wymiana informacji między komórkami badawczymi zlokalizowanymi w cywilnych i wojskowych jednostkach naukowych. Stworzenie tej sieci uważa się za zalążek współcześnie rozumianego Internetu.

Okres badań nad nowymi technologiami to nie tylko wyścig zbrojeń i napięta sytuacja między Stanami Zjednoczonymi a Związkiem Radzieckim. To także dekada lat 60., czyli okres przemian społecznych w USA oraz jawnie wyrażane niezadowolenie obywateli z prowadzonej wojny w Wietnamie. Wydatki poniesione na rozwój badań w sektorze wojskowym w oczach opinii publicznej, opowiadającej się za pacyfizmem, były nieuzasadnione. By przeciwdziałać narastającej fali niezadowolenia, Departament Stanu, przy pomocy ONZ, ogłasza doktrynę swobodnego przepływu informacji, która, z jednej strony, ma uspokoić społeczeństwo, a z drugiej – stanowić uzupełnienie wolnego handlu[41]. Doktryna ta jest oczywiście w opozycji do głoszonej przez ZSSR „idei narodowej suwerenności". USA na arenie międzynarodowej staje się moderatorem dyskusji na temat wolności słowa oraz swobodnego przepływu informacji. Narzędziem komunikacji staje się system Intelsat. Następuje upowszechnienie idei globalnej komunikacji, także w samych Stanach. Brakuje jednak odpowiednich regulacji prawnych. W latach 70. ruszają prace legislacyjne[42].

Z czasem zmienia się sytuacja polityczna kraju. Badania nad nowymi technologiami nie służą głównie obronności kraju. Praktyczny rozwój społeczeństwa informacyjnego, rozumianego przede wszystkim jako technologicznie rozwiniętego państwa, przekazany zostaje na barki ośrodków akademickich[43].

---

[40] Krzysztofek Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice .
[41] Nowina Konopka Maria 2006, *Istota i rozwój…*,op. cit.
[42] Tamże.
[43] Krzysztofek Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój…*, op. cit.

2.1.2. Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego – podejście socjologiczne

Badając kwestię kształtowania się społeczeństwa informacyjnego, literatura światowa skupia się głównie na zagadnieniach związanych ze społeczeństwem amerykańskim. Powodów takiego stanu rzeczy jest kilka. Po pierwsze, wpływ technologii na życie codzienne mieszkańców USA był – porównując do innych krajów – najbardziej widoczny. Po drugie, społeczeństwo amerykańskie, bardzo zróżnicowane etnicznie i kulturowo, pozwalało na wieloaspektową analizę zachodzących zmian. Pojawienie się pigułki antykoncepcyjnej, ruch pacyfistyczny, wystąpienia Martina Luthera Kinga czy rosnąca rola kobiet w życiu społecznym odbijały się echem na pozostałych kontynentach. Zjawiska te, kształtując zmiany kulturowe i mentalne, dawały socjologom nowy materiał badawczy i pozwalały na formułowanie teorii związanych z przemianami społecznymi. W konsekwencji, w kontekście rodzącego się społeczeństwa informacyjnego, amerykańscy naukowcy byli pionierami w badaniach nad tym zagadnieniem.

W pracach socjologów widać ewolucję teorii dotyczących rozwoju społeczeństwa amerykańskiego, które zmierza do formowania się społeczeństwa informacyjnego. O ile w Japonii na poziomie politycznym i naukowym sformułowano spójny plan rozwoju, o tyle w USA rozwój SI opiera się raczej na analizowaniu najświeższych wydarzeń o charakterze społecznym oraz danych ekonomicznych świadczących o zmianach w danym sektorze gospodarki.

Punktem wyjścia były badania nad transformacją społeczeństw — od przedprzemysłowego do poprzemysłowego[44]. Najbardziej czytelnym, choć skrótowym zestawieniem porównawczym jest analiza zaprezentowana przez Daniela Bella:

[44] W literaturze znaleźć można różne nazewnictwo odpowiednich okresów transformacji. Związane jest to z tłumaczeniem nazwy angielskiej na język polski (np. przemysłowe vs. industrialne, poprzemysłowe vs. postindustrialne) lub z aspektem, który podkreśla i wzmacnia charakter danej formacji (np. agrarne vs. przedprzemysłowe).

Tabela 1. Strukturalne charakterystyki trzech typów społeczeństw: przedprzemysłowych, przemysłowych i poprzemysłowych

Wymiar	Społeczeństwo przedprzemysłowe	Społeczeństwo przemysłowe	Społeczeństwo poprzemysłowe
Zasoby	surowce	energia	informacja
Sposób	wydobycie	produkcja	przetwarzanie
Technologia	pracochłonna	kapitałochłonna	naukochłonna
Cel	gra przeciwko naturze, gra z przyrodą	gra przeciwko naturze fabrykowanej	gra między ludźmi

Źródło: Krzysztofek Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 80, za: Bell 1976 *Cultural Contradictions of Capitalism*, New York (Przekład polski: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994)

W literaturze polskiej często przywoływana jest przedstawiona powyżej charakterystyka społeczeństw, powołując się na ich szerszy opis, opracowany przez Kazimierza Krzysztofka i Marka S. Szczepańskiego[45]. Socjologowie ci skupili się na konkretnych zagadnieniach, takich jak: podejście do natury, siła robocza, świat zewnętrzny, pozycja człowieka w świecie, które były wspólne dla badanych formacji. W oparciu o ich ustalenia poniżej przedstawione zostaną główne cechy wspomnianych społeczeństw.

Społeczeństwo przedprzemysłowe sięga początków cywilizacji starożytnej. Czas trwania tej formacji szacuje się na tysiące lat[46]. Podstawową kategorią poznawczą tego okresu była natura. Wzajemną relację człowieka i przyrody charakteryzowała nieustanna walka o byt, a funkcjonowanie zależne było od praw przyrody, zmienności żywiołów, trzęsień ziemi, wybuchów wulkanów oraz zmian pór roku. Uważa się, że obecnie na poziomie społeczeństw przedindustrialnych znajdują się kraje Trzeciego Świata. Siła robocza w społeczeństwie przedprzemysłowym opierała się na mechanizmach biologicznych, czyli na pracy mięśni ludzi i zwierząt. Narzędziami pracy były nieskomplikowane urządzenia, modyfikowane i ulepszane z biegiem lat, jednak wciąż uważane za prymitywne. Metody pracy były proste i niemal niezmienne. Główne obszary gospodarki to rolnictwo, rybołówstwo, leśnictwo i górnictwo. W wymiarze kosmologicznym przyroda odgrywała nadrzędną i decydującą rolę. Ujmując problem schematycznie, można powiedzieć, że człowiek prowadził życie zależne od przyrody i przypadku, jakim ona rządziła.

[45] Krzysztofek Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój…*, op. cit.
[46] Tamże, za: L. Zachor 1999b, *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy ewolucji, analizy i prognozy*, Warszawa.

Ramy czasowe społeczeństwa przemysłowego to okres 200–300 lat[47]. Nową formację wyznaczają dwie rewolucje. Pierwsza miała miejsce w XVIII wieku i niepodważalnie wiązana jest z rozwojem gospodarki wolnorynkowej oraz głoszonymi przez współczesnych myślicieli teoriami na temat ekonomii. Z punktu widzenia rozwoju technologii postęp przyspieszyły nowe urządzenia i maszyny napędzane energią parową. Wykorzystywano je w produkcji przemysłowej oraz przy wydobyciu surowców. Drugą rewolucję przemysłową upatruje się w zastosowaniu energii elektrycznej, jak również w rozwoju przemysłu chemicznego. Nie bez przyczyny większość wynalazków z XX wieku opiera się na prototypach lub zalążkach powstałych wiek wcześniej. Rola przyrody i jej miejsce w życiu człowieka uległy zmianie. Przez pojęcie natury rozumiano naturę fabrykowaną, związaną z maszynami, przemysłem i miejscem pracy. Głównym regulatorem życia jednostki i całego społeczeństwa jest technika, a właściwie jej dominująca rola. Rolnictwo staje się nieopłacalną gałęzią przemysłu. W konsekwencji ludzie migrują do miast. Jednak tam podstawowe elementy życia są zmechanizowane. To maszyna w fabryce wyznacza czas odpoczynku i czas pracy. Sam charakter pracy jest zunifikowany dla robotników. Dzięki wykorzystaniu energii maszyn oraz pomniejszych mechanizmów następuje wzrost produkcji, a co za tym idzie, zwiększa się tempo narzucane pracownikom. Procedury pracy są standardowe i stosunkowo łatwe do przyswojenia. Wyszkolenie nowego pracownika i zastąpienie nim starego nie stanowi problemu. Niewykwalifikowana, często tania siła robocza jest podstawą działania każdego zakładu przemysłowego. Zatrudnieni stanowią jednolitą masę i nie są jednostkami samodzielnie decydującymi. Człowiek, zarówno z perspektywy pracownika produkcyjnego, jak i właściciela fabryki, jest jedynie trybikiem w skomplikowanej maszynie. Praca człowieka jest synonimem prawidłowego funkcjonowania poszczególnych elementów składowych, gwarantujących prawidłowy przebieg procesu produkcyjnego. W rezultacie walka wymierzona jest, z jednej strony, przeciw tradycyjnie rozumianej naturze, z drugiej – przeciw naturze „fabrykowanej". Postęp technologiczny pomaga i warunkuje ujarzmienie przyrody. Podporządkowanie i racjonalne wytłumaczenie zachodzących w niej procesów gwarantuje postęp cywilizacyjny. To nie kaprysy natury i przypadek decydują o przebiegu życia człowieka, a kontrola maszyn i wyposażenie techniczne miejsca pracy. Tak silna dominacja technologii wpływa na mentalność człowieka. Żyje on w poczuciu braku kontroli nad swoim losem, w strachu i przeświadczeniu, że „martwa", zmechanizowana natura decyduje za niego.

[47] Tamże.

Okres społeczeństwa poprzemysłowego, według części badaczy, trwa do chwili obecnej[48]. Początki formacji szacuje się na lata 50. i 60. XX wieku. Podstawowymi wyznacznikami społeczeństwa postindustrialnego są dominująca rola człowieka w świecie oraz, z punktu widzenia gospodarki, sektor usług. Inaczej niż w poprzednich okresach, relacja człowiek – natura czy człowiek – maszyna nie są już ważne. Przyroda funkcjonuje samodzielnie, autonomicznie, zgodnie ze swoim rytmem. Człowiek nie walczy z nią, a obcuje i korzysta z tego, co przyroda ma mu do zaoferowania. Podobnie w relacji z techniką – nie czuje się nią osaczony, nie czuje się już bezbronny. Powstaje odwrotna sytuacja. To człowiek zdominował technologię, nadzoruje ją i wykorzystuje zgodnie z zamierzeniem. Rozwój maszyn i komputerów jest pod jego kontrolą. Najważniejszym elementem w całym mechanizmie staje się człowiek jako jednostka oraz ludzie – jako zespół indywidów, które wzajemnie na siebie oddziałują. Tworząca się relacja ma charakter międzyludzki i opiera się na współpracy i wzajemnej pomocy. Podejmowane decyzje zapadają na poziomie wspólnotowym i są wynikiem rozmów szerszych grup (np. organizacji, stowarzyszeń, przedstawicieli społecznych). Jakość relacji jest podstawą dobrego funkcjonowania społeczeństwa. Jednak skomplikowane relacje międzyludzkie oraz trudność w ich zarządzaniu powodują konflikty i spory. Efektem wypracowania poprawnego stosunku między stronami są kompromisy. Z kolei rezultatem tych ostatnich są porozumienia, umowy czy kontrakty. W konsekwencji zauważyć można ciągłą i wzajemną styczność ludzi, która wpływa na zmiany w charakterze pracy. Idąc dalej, nowa jakość pracy wpływa na rodzaj oraz sposób prowadzenia gospodarki. W społeczeństwie poprzemysłowym dominuje sektor usług. Pojawia się konkurencja oraz rywalizacja o klienta. Dlatego też duży nacisk kładzie się na wykwalifikowanych pracowników oraz specjalistów, zwłaszcza w takich dziedzinach, jak bankowość, handel detaliczny, oświata, ochrona zdrowia czy transport. Cały czas intensywnie rozwija się technologia. Eksperci z tej dziedziny są coraz wyżej cenieni. Według badań w latach 70. w USA 65 procent siły roboczej pracowało w sektorze usług[49]. W roku 1985 było to już 75 procent. Już w pierwszej połowie XX wieku przewidywano, że głównym dobrem i towarem stanie się niematerialna informacja. Na rynku pracy oraz w codziennym życiu odnajdzie się ten, kto w przynajmniej podstawowym stopniu opanuje kilka programów komputerowych, będzie otwarty na globalny rynek i będzie korzystać z ogólnoświatowej sieci informacyjnej. Nowe wyznaczniki aktywności ludzkiej dają podstawy, by sądzić, że

[48] Szerzej o problematyce definiowania społeczeństwa w XXI wieku w części *Wieloaspektowość społeczeństwa informacyjnego – problem definicji*.
[49] Krzysztofek Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój…*, op. cit.

przynajmniej z socjologicznego punktu widzenia należy uznać funkcjonujące już społeczeństwo informacyjne za następny etap w historii cywilizacji ludzkiej, a nie traktować go jako komponentu społeczeństwa poprzemysłowego. W tym rozumieniu społeczeństwo informacyjne ma zaledwie 30–40 lat. Okres, w którym żyjemy, to zalążek nowej ery. Najprawdopodobniej będzie ona trwać kolejne 100–150 lat.

Podążając tym tokiem myślenia, potraktować możemy społeczeństwo informacyjne jako oddzielną, autonomiczną jednostkę (w formacji społeczeństw), wyrosłą na bazie społeczeństwa poprzemysłowego. Można zbadać historyczną myśl socjologiczną w kontekście pojawiających się przesłanek świadczących o kształtowaniu się społeczeństwa informacyjnego.

W tym celu raz jeszcze należy cofnąć się do końca wieku XIX, kiedy to czołowi europejscy socjologowie, widząc zachodzące zmiany w rozwijających się państwach, głosili następujące tezy[50].

Francuski filozof i socjolog Émile Druckheim zauważył, że w wyniku postępu technologicznego, w tym rozwoju transportu, zmianie uległ sposób prowadzenia handlu i wymiany gospodarczej. Z izolowanych rynków lokalnych nastąpiło przejście do rynku narodowego. W XX wieku proces ten rozwinął się na kolejnym, wydaje się, że ostatnim możliwym poziomie. Rynek narodowy zastąpiony został rynkiem globalnym. Zasięg terytorialny możliwości człowieka w jego mentalnym wyobrażeniu świata czy handlu został rozszerzony do maksimum. Obecnie mówi się o przekształceniu więzi międzyludzkich w więzi sieciowe[51]. W kontekście więzi społecznych w XIX wieku miała miejsce podobna reorganizacja. Według niemieckiego socjologa Ferdynanda Tönniesa, twórcy koncepcji więzi społecznej, dotychczasowe społeczeństwa tradycyjne (agralne) łączyły więzi wspólnotowe, opierające się na więziach rodzinnych, plemiennych, klanowych. Zostały one zastąpione więziami racjonalnymi, czyli takimi, które mają charakter formalno-rzeczowy; bazują one na rozumnej kalkulacji i regulacji prawnej, określając społeczną rolę jednostki. Przykładem więzi racjonalnych są stowarzyszenia i zrzeszenia.

O racjonalizacji w funkcjonowaniu społeczeństwa, zwłaszcza w kontekście rozwoju społeczeństw zachodnich (protestanckich), mówił również inny niemiecki socjolog, Max Weber. Uważał on, że w sformalizowanych wspólnotach jest coraz więcej biurokracji, której

[50] Goban-Klas Tomasz, Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne…*, op. cit.
[51] Castells Manuel, 09.05.2001, *Identity and Change in the Network Society. Conversation with Manuel Castells by Henry Kreisler*, Institute of International Studies, UC Berkeley, 09.05.2001 http://globetrotter.berkeley.edu/people/Castells/castells-con4.html (dostęp: 26.11.2009).

praca opiera się na skodyfikowanych zasadach i regułach postępowania. Prowadzi to, z jednej strony, do większej efektywności, z drugiej natomiast – do przewidywalności rezultatu. W latach 90. XX wieku, po doświadczeniach z ery fordyzmu, kiedy proceduralność wykonywania prac w niektórych sektorach sięgnie absurdu, pojęcie racjonalnego działania Webera zastąpione zostanie określeniem makdonaldyzacji, czyli uproszczeniem, sformalizowaniem i zunifikowaniem procedur pracy[52].

Z historycznego punktu widzenia dziewiętnastowieczna myśl socjologiczna była zalążkiem badań kontynuowanych w następnym stuleciu. Do podstawowych refleksji, do których należy się odnieść w kontekście wspomnianej kontynuacji i jednocześnie mających bezpośredni związek z formowaniem i definiowaniem społeczeństwa informacyjnego, są ustalenia Fritza Machlupa. Ten amerykański ekonomista badał, jak wiedza, a konkretniej – wytwarzanie wiedzy, wpływa na sektor ekonomiczny. Jako że 30-letnie badania Machlupa, zapoczątkowane jeszcze przed II wojną światową, obok pracy Tadao Umeso i tzw. planu Masudy, są podstawowym materiałem badawczym dla osób zajmujących się społeczeństwem informacyjnym, warto przyjrzeć się bliżej ich genezie oraz metodologii[53].

Obiektem naukowych zainteresowań Machlupa był monopol, rozumiany jako niedoskonała, raczej wadliwa (*imperfection*) forma rywalizacji w wolnym społeczeństwie. Przykładem dla badań miał być system patentów. Konkretniej badacz ten zastanawiał się, jaką część w całym sektorze badań i rozwoju (*research and development*) stanowią patenty, które na późniejszym etapie przyczyniają się do monopolu, hamując tym samym przepływ środków finansowych. Ponieważ sektor R&D jest ściśle związany z produkcją, wytwarzaniem i dystrybucją szeroko rozumianej wiedzy, Machlup sięgnął do jej pierwszego formalnego ogniwa, czyli do systemu edukacyjnego. Z czasem zakres badań obejmował 30 dziedzin, które zostały zaszeregowane do następujących kategorii:

1. badania (R&D);
2. oświata (włączając wszystkie poziomy nauczania);
3. media komunikacyjne (książki, gazety, radio, telewizja, rozrywka);
4. maszyny informacyjne (komputery, maszyny biurowe, telekomunikacja; elektroniczne przetwarzanie danych);

[52] Ritzer George 2005, *Makdonaldyzacja społeczeństwa – wydanie na nowy wiek*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
[53] Na podstawie Crawford Susan 1983, *The Origin and Development…*, op. cit.

5. usługi informacyjne (biblioteki, centra informacji, sektory usług bazujące na informacji – czyli sektor finansowy, prawny, ubezpieczeniowy, medyczny itd.).

Ostatecznie jego prace zakończyły się wnikliwym studium badań nad produkcją wiedzy i jej udziałem w PKB Stanów Zjednoczonych. Uwieńczeniem pracy było wydanie w 1962 roku książki *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*[54]. Kluczowym odkryciem Machlupa było pokazanie zależności między wzrostem wskaźników PKB a jego wytworzeniem, w powiązaniu z rozlokowaniem siły roboczej w sektorach pracy. Mówiąc dokładniej, wykazał on, że już w 1958 roku sektor informacyjny (czyli sektor produkcji wiedzy) stanowił 29 procent PKB. Co więcej, w mijającej dekadzie Machlup zauważył ponad dwukrotny wzrost udziału sektora informacyjnego w porównaniu do pozostałych komponentów PKB[55]. Na podstawie swoich badań założył, że w niedługim czasie udział tego sektora w PKB wyniesie 50 procent. Nie pomylił się wiele. Dane z roku 1969 pokazują, że odsetek siły roboczej zaangażowanej w produkcję i dystrybucję wiedzy wynosił 31,6 procent. Jednak gdyby dodać do tej liczby tzw. studentów stacjonarnych (*full-time students*) będących w tzw. wieku produkcyjnym, ogólna liczba siły roboczej związanej z informacją wyniosłaby 42,8 procent.

Dzieło Machlupa odbiło się szerokim echem i zyskało pochlebne recenzje w wielu prestiżowych pismach naukowych. Poruszona tematyka oraz zagadnienia znalazły kontynuatorów i zwolenników. Pierwszym z nich był Peter Drucker. W swojej pracy *The Age of Discontinuity* bazował na danych opracowanych przez Machlupa, podkreślając przejście z tradycyjnie rozumianej gospodarki do takiej, gdzie towarem jest wiedza. Dodatkowo Drucker prognozował, że do 1970 roku sektor informacyjny z pewnością stanowić będzie 50 procent PKB. W 1973 roku światło dzienne ujrzała praca wybitnego socjologa Daniela Bella. W *The Coming of Post-Industrial Society* utrzymał on wcześniejsze założenia oraz na podstawie własnych badań stwierdził, że sektor usług wyprzedził sektor rolny i przemysłowy w kontekście ich udziałów w PKB. Według Bella sektor usług był i jest głównym wyznacznikiem społeczeństwa poprzemysłowego, które niekiedy sam nazywa społeczeństwem usług. Należy również powiedzieć, że zamiennie używał on terminów

[54] Tamże.
[55] Tamże.

społeczeństwo postindustrialne i społeczeństwo informacyjne[56], dlatego cechy tego społeczeństwa można przedstawić następująco[57]:

1. dominacja sektora usług w gospodarce i ciągły rozwój tzw. sektora czwartego (finanse, ubezpieczenia) i piątego (zdrowie, oświata, nauka);
2. rosnące znaczenie specjalistów i naukowców w strukturze zawodowej;
3. centralne znaczenie wiedzy teoretycznej w przełożeniu na innowacje w gospodarce i polityce;
4. ukierunkowany rozwój techniki;
5. przejście z produkcji dóbr materialnych do usług;
6. tworzenie nowych technologii intelektualnych oraz ich znaczenie w podejmowaniu decyzji politycznych i społecznych.

Istotą społeczeństwa poprzemysłowego jest pojawienie się wiedzy, jako towaru ekonomicznego, oraz informacja. Po II wojnie światowej społeczeństwo bazujące na sektorze usług ewoluowało tak, że kolejnym krokiem tej ewolucji był rozwój sektora informacyjnego. O silnej pozycji i znaczeniu wiedzy i informacji świadczy według Bella fakt, że większość pracowników w USA w latach 70. zaangażowana była w produkcję dóbr niematerialnych. Innymi słowy, Bell utrzymywał, że procent siły roboczej zajmującej się produkcją informacji, czyli pracującej w zawodach związanych z informacją, może posłużyć za wskaźnik społeczeństwa informacyjnego. Wiedza i informacja odgrywały w nim taką rolę, jak żywność w społeczeństwie agrarnym czy praca i kapitał w społeczeństwie przemysłowym[58]. Najważniejszą aktywnością w kontekście ludzkiej pracy jest produkcja wiedzy i informacji. Bell przewidywał powstanie nowej klasy społecznej – klasy profesjonalistów informacyjnych. Do tego uprzywilejowanego kręgu zaliczał wykładowców akademickich, menadżerów, urzędników, nauczycieli, dziennikarzy – słowem elity opiniotwórcze. Nic więc dziwnego, że postulaty Bella znalazły szerokie grono zwolenników, a teoria rodzącego się społeczeństwa informacyjnego chętnie i masowo promowana była w mediach[59].

[56] Dobrowolski Zdzisław 2005, *Koncepcja społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella* [w]: Sosińska-Kalata B., Przastek-Samokowa M., *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*, Wyd. Stow. Bibliotekarzy Polskich – seria Nauka-Dydaktyka-Praktyka nr 78, Warszawa s. 87–106.
[57] Goban-Klas Tomasz, Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne…*, op. cit.
[58] Dobrowolski Zdzisław 2005, *Koncepcja społeczeństwa…*, op. cit.
[59] Tamże.

Podobnego zdania był Edwin Parker, który uważał, że świat stoi u progu rewolucji informatycznej. Będzie to rewolucja o charakterze społecznym i o podobnym znaczeniu, jak dziewiętnastowieczna rewolucja przemysłowa[60]. Tezy Bella i Parkera najdobitniej potwierdził Marc Porat, którego badania często konfrontowane są z badaniami Machlupa. Porat, będąc pracownikiem Departamentu Handlu w Biurze ds. Telekomunikacji[61], przeprowadził szereg badań związanych z wielkością zatrudnienia w poszczególnych sektorach gospodarki. Pod koniec lat 70. opublikowano kilka raportów autorstwa Porata[62], pokazujących dokładnie, jak na przestrzeni niemal 120 lat zmieniała się amerykańska gospodarka. Zgodnie z przyjętymi zasadami dotyczącymi obliczania PKB jest ona podzielona na cztery sektory: rolnictwo, przemysł (kopalnie, budownictwo, transport, produkcja), usługi (sprzedaż hurtowa i detaliczna, finanse, ubezpieczenia, nieruchomości) oraz informacja. W tym miejscu zaznaczyć jednak trzeba, że Porat nieco inaczej niż Machlup definiował sektor informacyjny (względnie – sektor usług informacyjnych czy sektor wytwarzania wiedzy). O ile dla tego ostatniego podstawową jednostką w badaniu społeczeństwa informacyjnego jest organizacja zajmująca się produkcją wiedzy, dóbr informacyjnych i powiązanych z nimi usług, o tyle dla Porata podstawową jednostką była działalność informacyjna[63]. Ową działalność podzielił jeszcze na dwa sektory: pierwszy obejmował dobra i usługi informacyjne wykorzystywane bezpośrednio w produkcji i dystrybucji informacji, drugi natomiast związany był z rządem i przedsiębiorstwami, które w swojej wewnętrznej strukturze potrzebowały usług informacyjnych. Stąd w niektórych opracowaniach dotyczących raportów Porata czwarty sektor nazwany jest sektorem informacyjnym lub (nieco mylnie) sektorem państwowym[64].

Analizując raporty Porata, prześledzić można zmieniającą się tendencję zatrudnienia pracowników w poszczególnych sektorach, co oczywiście ma przełożenie na amerykański PKB. Przedstawiony poniżej wykres, zaczerpnięty z monografii *The Information Economy: National Income, Workforce and Input-Output Accounts*[65], daje pewne wyobrażenie o tempie

---

[60] Crawford Susan 1983, *The Origin and Development…*, op. cit.
[61] Departament of Commerce, Office of Telecommunications (nomenklatura amerykańska)
[62] W większości Porat był autorem raportów, niekiedy współautorem.
[63] Crawford Susan 1983, *The Origin and Development…*, op. cit.
[64] W zależności od źródła, czwarty sektor różnie jest nazywany, niekiedy jest to *państwo* w znaczeniu działalności podmiotu i jego wkład w PKB (jak u Crawford Susan *The Origin and Development of a Concept: The Information Society* [w]:Bulletin of the Medical Library Association 71 (4) październik za: Cooper MD *The structure and future of the information economy* Inf Proc Manage 1983;19.9-26), czasem jest to sektor *informacyjny* (jak w: Lubański Mieczysław 2004, *Społeczeństwo informacyjne a cywilizacja informatyczna* [w]: A. Szewczyk *Dylematy cywilizacji informatycznej*, PWE, Warszawa lub M.U.Porat *The information Economy: National Income, Workforce and Input-Output Accounts* Office of Telecommunications (DOC), Washington D.C., 1977).
[65] Porat M.U. 1977, *The information Economy:…*, op. cit.

rozwoju sektora informacyjnego i spowolnieniu sektora rolniczego. Co więcej, śledząc poszczególne dane, odczytać można kilka ważnych informacji. Po pierwsze, podział na dekady wyraźnie pokazuje, jak kształtowała się tendencja rozwoju poszczególnych sektorów. Lata 1860–1900 to wzrost zatrudnienia w sektorze rolniczym. Jednakże z czasem liczba osób pracujących w tej gałęzi gospodarki systematycznie malała. W latach 70. już tylko 3,1 procent siły roboczej zajmowało się rolnictwem. W okresie 1900–1930 najbardziej dynamiczną gałęzią gospodarki jest sektor przemysłowy, w którym liczba osób pracujących wzrosła o około 6,5 mln (w przybliżeniu 10 procent). Tendencja rosnąca utrzymywała się do lat 50., kiedy to największy procent populacji zatrudniony był w sektorze przemysłowym. Równolegle rozwijała się branża usług. Mimo że – jak pokazuje Porat – nigdy nie zdominował on całej gospodarki, to jednak po roku 1960 widać tendencję wzrostową. Analizując sektor informacyjny, widać, jak znaczącą pozycję zyskał on po II wojnie światowej. Dokładniej mówiąc, przełom nastąpił w latach 60. Jego źródeł można upatrywać w rozwoju militarno-technologicznym, o czym pisano wcześniej. Najlepiej tendencja wzrostowa widoczna jest w tabeli obrazującej procent ludności zatrudnionej w poszczególnych sektorach. Jak z niej wynika, w wypadku sektora informacyjnego przez 120 lat nie zanotowano żadnych wahań. Ta gałąź gospodarki, mimo iż zaczynała od prawie nieznaczących wskaźników procentowych, w roku 1970 osiągnęła poziom ponad 46 procent. Jest to najwyższy wzrost w badanym przedziale czasowym.

Tabela 2. Gospodarka USA w latach 1860–1980

FOUR SECTOR AGGREGATION ON THE U.S. LABOR FORCE (MEDIAN DEFINITION)

EXPERIENCE CIVILIAN WORK FORCE

YEAR	INFORMATION SECTOR	AGRICULTURE SECTOR	INDUSTRY SECTOR	SERVICE SECTOR	TOTAL
1860	430,604	3,364,230	3,065,924	1,375,525	8,286,283
1870	601,018	5,884,971	4,006,789	2,028,438	12,521,216
1980	1,131,415	7,006,590	4,386,409	4,281,970	17,406,384
1890	2,821,500	8,464,500	6,393,883	5,074,149	22,754,032
1900	3,732,371	10,253,179	7,814,652	7,318,947	29,159,149
1910	5,930,193	12,377,785	14,447,382	7,044,502	39,799,952
1920	8,016,054	14,718,742	14,492,300	8,061,342	45,288,438
1930	12,508,959	10,415,623	18,023,133	10,109,284	51,056,979
1940	13,337,958	8,233,624	19,928,422	12,082,376	53,582,380
1950	17,815,978	6,833,446	22,154,395	10,990,378	57,844,087
1960	28,478,317	4,068,511	23,597,364	11,661,326	67,805,518
1970	37,167,513	2,466,883	22,925,095	17,511,639	80,071,130
1980[a]	44,650,721	2,012,157	21,558,824	27,595,297	95,816,999
			(BY PERCENT)		
1860	5.8	40,6	37.0	16.6	100
1870	4.8	47.0	32.0	16.2	100
1880	6.5	43.7	25.2	24.5	100
1890	12.4	37.2	28.0	22.4	100
1900	12.8	35.3	26.8	25.1	100
1910	14.9	32.1	36.3	17.7	100
1920	17.7	32.5	32.0	17.8	100
1930	24.5	20.4	35.3	19.8	100
1940	24.9	15.4	37.2	22.5	100
1950	30.8	11.9	38.3	19.0	100
1960	42.0	6.0	34.8	17.2	100
1970	46.4	3.1	28.6	21.9	100
1980[a]	46.6	2.1	22.5	28.8	100

[a]BLS projecton

Źródło: M.U. Porat *The Information Economy: National Income, Workforce and Input-Output Accounts* Office of Telecommunications (DOC), Washington D.C., 1977 http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_Operator_2=and&ERICExtSearch_SearchType_0=ti&ERICExtSearch_SearchValue_2=&ERICExtSearch_SearchValue_1=Porat&ERICExtSearch_Operator_1=and&ERICExtSearch_SearchType_1=au&ERICExtSearch_PubDate_To=2009&ERICExtSearch_SearchValue_0=Information+Economy&ERICExtSearch_SearchType_2=kw&ERICExtSearch_SearchCount=2&ERICExtSearch_PubDate_From=0&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1259156856472&searchtype=advanced (dostęp: 25.11.2009)

Wydawać by się mogło, że przedstawione liczby najlepiej ukazują zmiany, jakim poddane zostało społeczeństwo poprzemysłowe. Można założyć, że ich konsekwencją jest jego przemiana w kolejną w historycznym cyklu cywilizacji formację – w społeczeństwo

informacyjne. Jednak socjologowie nie są skłonni jednoznacznie stwierdzić tego faktu. Pojawiają się głosy utrzymujące, że społeczeństwo informacyjne jest tylko dopełnieniem społeczeństwa postindustrialnego, względnie jego odmianą czy formą organizacyjną[66], i rozwija się równolegle obok innych, podobnych form, takich jak społeczeństwo ryzyka czy społeczeństwo sieciowe.

Jako że to ostatnie znacznie bazuje na społeczeństwie informacyjnym, należy je choć w kilku słowach przedstawić, pokazując korelacje między nimi.

Termin zaproponowany został przez holenderskiego naukowca Jana van Dijka, jednak spopularyzowany przez hiszpańskiego socjologa Manuela Castellsa, którego uważa się za głównego teoretyka społeczeństwa sieciowego. Castells, co prawda, nie twierdzi, że scharakteryzowany przez niego model społeczeństwa pretenduje do miana kolejnej, samodzielnej formacji społecznej, jednak uważa, że społeczeństwo sieciowe jest na tyle rozbudowane i wszechobecne, że stanowi znaczącą część obecnej rzeczywistości. Castells utrzymuje, że sieciowa forma organizacji istniała już wcześniej. Jednak dopiero rozwój technik informacyjnych przyczynił się do globalizacji sieci[67]. Co więcej, to właśnie informacja, jej przetwarzanie i nieograniczona dystrybucja są podstawą społeczeństwa sieciowego. Niekiedy, analizując twierdzenia Castellsa, można dojść do wniosku, że społeczeństwo sieciowe wyrosło na założeniach społeczeństwa informacyjnego i jest albo jego następstwem, albo uzupełnieniem[68]. SI definiuje on jako:

> […]the definition, […] in concrete terms of a network society is a society where the key social structures and activities are organized around electronically processed information networks. So it's not just about networks or social networks, because social networks have been very old forms of social organization. It's about social networks which process and manage information and are using micro-electronic based technologies[69].

Jednak mimo znaczącej, a nawet decydującej roli technologii, o których mowa w definicji, nie można (według Castellsa) twierdzić, że nastąpiła rewolucja informacyjna na miarę rewolucji przemysłowej. Powołując się na Bella, przypomina on, że w dużej mierze społeczeństwo informacyjne nadal bazuje na społeczeństwie postindustrialnym.

---

[66] Szewczyk Agnieszka 2007, *Społeczeństwo…*, op. cit.
[67] Castells Mauel 2007, *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa.
[68] Niektórzy badacze traktują społeczeństwo sieciowe jako osobny twór organizacyjny, a nie kontynuację społeczeństwa informacyjnego.
[69] Castells Manuel, 09.05.2001, *Identity and Change...*, op.cit.

Sceptycznie, a nawet krytycznie do idei społeczeństwa informacyjnego podchodzi Frank Webster[70]. W głośno komentowanej pracy *Theories of the Information Societies* przedstawia on poglądy najwybitniejszych teoretyków społeczeństwa informacyjnego (D. Bella, M. Castellsa, H. Schillera, J. Habermasa i A. Giddensa) i polemizuje z nimi. Swoje krytyczne stanowisko opiera na twierdzeniu, że idea społeczeństwa informacyjnego, tak często używana, zarówno w naukach społecznych, jak i poza nimi, wcale nie jest nowa. Wręcz przeciwnie, jest kontynuacją społeczeństwa kapitalistycznego, skoncentrowanego nadal na kumulowaniu kapitału politycznego, ekonomicznego czy kulturowego. Pozytywną stronę pojawienia się samej idei upatruje Webster w przesunięciu uwagi badaczy na pewne, zakrojone na szeroką skalę, zjawiska. Ma tu na myśli zmianę charakteru pracy, pojawienie się nowych zawodów związanych z technologiami informacyjnymi, nowe media, cyfryzację i rozwój szkolnictwa wyższego. Jednakże skoncentrowanie uwagi badaczy na informatyzacji wielu dziedzin, choć pozwala lepiej zrozumieć otaczający nas świat, niekoniecznie prowadzi do pojawienia się nowego typu społeczeństwa[71]. Teoria społeczeństwa informacyjnego nie może się opierać tylko na prostym fakcie stwierdzającym rozwój technologiczny. Niestety, wiele teorii, łącznie z tymi zaprezentowanymi w pracy, przedstawia ów rozwój jako rewolucję informacyjną, implikującą zmiany społeczne, będące jego logiczną konsekwencją. Webster przestrzega przed tak uproszczonym myśleniem. Co więcej, chociaż podstawą społeczeństwa informacyjnego jest postęp techniki i technologii, nie może on być traktowany jako determinanta zmian społecznych lub wyznacznik nowego typu społeczeństwa. Technologia najczęściej przedstawiana jest przez omawianych u Webstera naukowców w oderwaniu od świata społecznego, w którym wartości i przekonania zajmują ważne miejsce. Została ona desocjalizowana i podniesiona do rangi siły sprawczej warunkującej nowy typ społeczeństwa[72].

Jak widać na przykładzie tylko kilku badaczy zajmujących się zmianami społecznymi, których źródłem jest rozwój technologii informacyjnych, zdania środowiska są podzielone. Faktem jest, że Castells czy Webster mogą z perspektywy czasu odnieść się do tego, co Machlup czy Bell pisali co najmniej 20 lat wcześniej. Niewątpliwie czas jest znaczącym czynnikiem wpływającym na perspektywę badawczą. Jako że niniejsza praca nie ma

[70] Webster Frank 2002, *Theories of the Information Societies. Second Edition*, Routledge, Oxon, USA and Canada, http://books.google.com/books?id=vC8QOm2wBG8C&printsec=frontcover&dq=information+societies+frank+webster&hl=pl#v=onepage&q=information%20societies%20frank%20webster&f=false (dostęp: 26.11.2009).
[71] Tamże, s. 263.
[72] Tamże.

charakteru socjologicznego, pozostali badacze nie będą tu szczegółowo przywołani. Niemniej jednak, warto choćby z perspektywy nazewnictwa przedstawić, jak postrzegano zmieniający się świat w kontekście przemian społeczno-gospodarczych.

Tabela 3. Przykłady pojęć opisujących zmiany o charakterze politycznym i społeczno-gospodarczym po II wojnie światowej

Rok	Nazwa społeczeństwa	Autor
1950	samotny tłum człowiek pohistoryczny	D. Reisman R. Seidenberg
1953	rewolucja organizacyjna	K. Boulding
1956	człowiek organizacji	W.H. Whyte
1958	merytokracja	M. Young
1959	rewolucja edukacyjna społeczeństwo postkapitalistyczne	P.F. Drucker R. Dahrendorf
1960	koniec ery ideologii	D.Bell
1961	społeczeństwo przemysłowe	R.Aron
1962	rewolucja komputerowa ekonomia wiedzy	E. Berkeley F. Machlup
1963	nowa klasa pracująca społeczeństwo informacyjne	S. Mallet T. Umesao
1964	globalna wioska człowiek jednowymiarowy era postcywilizacyjna społeczeństwo usług społeczeństwo technologiczne	M. McLuhan H. Marcuse K. Boulding R. Dahrendorf J. Ellul
1967	nowe państwo przemysłowe rewolucja naukowo-techniczna	J. Galbraith R. Richta
1968	podwójna ekonomia neokapitalizm społeczeństwo postmodernistyczne technokracja	R. Averitt A. Gorz A. Etzoni J. Meynaud
1969	wiek nieciągłości era elektroniczna (era informacji)	P.F. Drucker M. McLuhan
1970	społeczeństwo skomputeryzowane wiek postliberalny kultura prefiguratywna era technotroniczna	J. Martin i A. Norman R. Kahn M. Mead Z. Brzeziński
1971	wiek informacji społeczeństwo poprzemysłowe	T.C. Helvey A. Touraine
1972	społeczeństwo posttradycyjne świat bez granic	S.N. Eisenstat H. Brown
1974	rewolucja informacyjna	D.M. Lamberton
1975	mediokreacja trzecia rewolucja przemysłowa	D. Philips G.H. Stine

1976	społeczeństwo przemysłowo-technologiczne megacorp	A. Ionescu A.S. Eichner
1977	ekonomia informacji	M.U. Porat
1978	demokracja antycypacyjna naród sieciowy republika technologii społeczeństwo telematyczne	C. Bezold S.R. Hiltz i M. Turoff D. Boorstin S. Nora i A. Minc
1979	wiek komputerowy tysiąclecie mikro	M. Detouzos i J. Moses Ch. Evans
1980	rewolucja mikroelektroniczna trzecia fala	T. Forrester A. Toffler
1981	rynek sieciowy	H. Dodrick
1982	rewolucja środków komunikowania wiek informacji	N. Wolliams W. Dizard
1983	państwo komputerowe wiek genów	D. Burnham W. Sylvester i L. Klotz
1984	drugi podział przemysłowy człowiek Turinga	M. Piore i C. Sabel J.D. Bolter
1993	społeczeństwo wiedzy	P.F. Drucker
1996	społeczeństwo sieciowe	M. Castells
1999	społeczeństwo globalne	G.Soros
2001	galaktyka Internetu	M. Castells
2002	społeczeństwo nadmiaru informacji	M. Marten

Źródło: Nowina Konopka Maria 2006, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w]: *Społeczeństwo informacyjne. Istota. Rozwój. Wyzwania* T. Białobłocki, WAiP, Warszawa

Podsumowując tę część pracy, należy ostatecznie stwierdzić, czy społeczeństwo, w którym żyjemy, jest społeczeństwem informacyjnym, czy nie. Skoro jednak w samym środowisku badaczy nie ma zgody co do istoty tej formacji, trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Faktem jest, że technologia informacyjna odgrywa dominującą rolę we współczesnym świecie. Pojęcia: informacja, wiedza, proces wytwarzania, przetwarzania, dystrybucji informacji i transfer wiedzy wydają się być kluczowe w powyższych rozważaniach. A więc, odpowiadając na postawione pytanie, można stwierdzić, że owszem, społeczeństwo informacyjne istnieje i funkcjonuje w rzeczywistym świecie. Natomiast kwestia dotycząca zaszeregowania tej formacji jako zupełnie nowej, autonomicznej lub też jako element uzupełniający społeczeństwo postindustrialne jest dla niniejszej pracy sprawą drugorzędną.

2.2. Wieloaspektowość społeczeństwa informacyjnego – problemem definicji

Wcześniejsze rozważania nad genezą społeczeństwa informacyjnego dały wstępny zarys złożoności tego terminu i wyraźnie pokazały różne stanowiska naukowców. Nie można więc oczekiwać, że definicja tej formacji dostarczy jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czym właściwie jest społeczeństwo informacyjne i jakie są jego podstawowe cechy. Niemniej jednak w niniejszej części podjęta zostanie próba wyraźnego jej określenia i uporządkowania cech charakterystycznych. Pewne jest jedno – wspólnym mianownikiem każdej definicji, rozpatrywanej w dowolnym aspekcie, jest informacja i rozwój nowych technologii (postęp technologiczny). Tomasz Goban-Klas i Piotr Sienkiewicz definiują społeczeństwo informacyjne jako *społeczeństwo, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania się, lecz przetwarzanie informacji jest podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarcza źródło utrzymania większości społeczeństwa*[73].

Definicja ta, mimo że dość lapidarna, w porównaniu z szerokim spektrum powiązań społeczeństwa informacyjnego i dziedzin życia, jest jedną z najczęściej przytaczanych, obok definicji Kubiceka i Juszczyka, które dla porządku przywołuję:

> Pojęcie społeczeństwa informacyjnego oznacza formację społeczno-gospodarczą, w której produktywne wykorzystanie zasobu, jakim jest informacja oraz intensywna pod względem wiedzy produkcja odgrywają dominującą rolę[74].
>
> Termin społeczeństwo informacyjne jest używane do określenia społeczeństwa, w którym jednostki – jako konsumenci, czy też pracownicy – intensywnie wykorzystują informację[75].
>
> Społeczeństwo, w którym siła robocza składa się z pracowników informacyjnych (information workers), a informacja jest najważniejsza[76].
>
> Społeczeństwo informacyjne jest nowym typem społeczeństwa, różniącym się od społeczeństwa industrialnego. W odróżnieniu od (…) określenia postindustrialne – w społeczeństwie informacyjnym produkcja informacji oraz wartości niematerialnych staje się siłą napędową do formowania i rozwoju[77].

---

[73] Goban-Klas Tomasz, Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne…*, op. cit.
[74] Kubicek Herbert 1999, Möglichkeiten und Gefahren der "Informationsgesellschaft". Tübinger Studientexte Informatik und Gesellschaft. Rizvi, Sylvia; Klaeren, Herbert, Universität Tübingen Tübingen.
[75] Tamże.
[76] Juszczyk Stanisław 2000, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
[77] Tamże.

> Społeczeństwo, które charakteryzuje układ stosunków opartych na gospodarce informacyjnej (information economy) – gdy ponad 50% dochodu narodowego brutto powstaje w obrębie szeroko rozumianego sektora informacyjnego[78].

Znając problematykę zagadnienia, można powiedzieć, że autorzy dotykają sedna sprawy. Chcąc zgłębić temat, można szukać innych określeń zjawiska, jednak wynik będzie dość irytujący. Zdecydowana większość osób zainteresowanych problematyką społeczeństwa informacyjnego korzysta z dostępnego online schematu 10–15 definicji, jakby autorzy tekstów złożoność problemu chcieli pokazać za pomocą liczby definicji, niekoniecznie bacząc na ich jakość. Zapytać należy, czemu ma służyć tego typu „wyliczanka". Czy jest to mechaniczne pozbycie się problemu dotyczącego definicji, czy ślepe podążanie za większością? Prawdopodobnie jedno i drugie. Usprawiedliwieniem może być fakt, że w pewnym sensie takie potraktowanie problemu ukazuje, jak niejednoznacznie i na ile sposobów interpretować można to samo pojęcie (co jest sprzeczne z ideą definicji). Z drugiej strony, może też pokazywać, że w kwestii definicji natrafiamy niezmiennie na te same, dobrze znane charakterystyki. W związku z powyższym, te przytoczone wyżej uznaję za wystarczające dla konwencjonalnego przedstawienia definicji społeczeństwa informacyjnego.

Złożoność i wieloaspektowość problemu – w mniemaniu autorki – można jednak przedstawić w szerszej perspektywie.

Jak wspomniano wcześniej, podstawowymi elementami tej formacji są informacja i postęp technologiczny. Należy jednak dodać, co wynika z przywołanych definicji, że kluczowy w pojmowaniu zjawiska jest ekonomiczny aspekt informacji. Nic więc dziwnego, że na zmiany cywilizacyjne zareagowały podmioty zajmujące się ekonomiczną analizą zdarzeń gospodarczych, takie jak Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), znana jako OECD. Organizacja ta zajmuje się przygotowywaniem prognoz dotyczących rozwoju i postępu ekonomicznego, statystyk porównawczych oraz gromadzeniem danych, głównie z zakresu ekonomii. Za jej pośrednictwem publikowane są najważniejsze prace i wyniki badań, wyznaczające niejednokrotnie kierunek działań podmiotów gospodarczych[79]. Przywołując stanowisko OECD w kontekście definicji społeczeństwa informacyjnego, natrafić można na następujące stwierdzenie:

---

[78] Tamże.

[79] Organisation for Economic Co-operation and Development, *About OECD* http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html (dostęp: 27.01.2010).

> Społeczeństwo informacyjne może zostać znalezione na przecięciu, kiedyś odrębnych, przemysłów: telekomunikacyjnego, mediów elektronicznych i informatycznego, bazujących na paradygmacie cyfrowej informacji. Jedną z wiodących sił jest stale rosnąca moc obliczeniowa komputerów oferowanych na rynku, której towarzyszą spadające ceny. Innym elementem jest możliwość łączenia komputerów w sieci, pozwalająca im na dzielenie danych, aplikacji a czasami samej mocy obliczeniowej, na odległości tak małe jak biuro i tak duże jak planeta. Ten podstawowy model rozproszonej mocy obliczeniowej i szybkich sieci jest sednem społeczeństwa informacyjnego[80].

Przywołana definicja pojawia się najczęściej z informacją, że źródłem jej pochodzenia jest „OECD 1999". Przedstawiając zapis, autorzy najczęściej nie wspominają[81], skąd dokładnie pochodzą owe zdania. Ponieważ jednak, zdaniem autorki, stanowisko OECD, ze względu na jego pozycję oraz wiarygodność dostarczanych danych, jest stanowiskiem godnym zaprezentowania, zasadne jest sprecyzowanie rozumienia terminu społeczeństwo informacyjne przez tę organizację.

Po zbadaniu materiałów dostępnych na stronie internetowej nasuwają się następujące wnioski. OECD nie definiuje *stricte* społeczeństwa informacyjnego, a skupia się na sektorze gospodarki opierającym się na technologiach informacyjnych. Innymi słowy, idzie o krok dalej w swojej działalności, pozostawiając terminologię innym i koncentrując się właściwie na efektach zaistniałej zmiany cywilizacyjno-kulturowej. Dlatego w ramach definicji znajdziemy ekonomiczną klasyfikację działalności i usług wchodzących w skład sektora technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz listę dóbr powiązanych z sektorem. Klasyfikacja ta przedstawiona jest w następujący sposób:

> Manufacturing
> 3000 – Office, accounting and computing machinery
> 3130 – Insulated wire and cable
> 3210 – Electronic valves and tubes and other electronic components
> 3220 – Television and radio transmitters and apparatus for line telephony and line telegraphy
> 3230 – Television and radio receivers, sound or video recording or reproducing apparatus, and associated goods

---

[80] Nowak Jerzy Stanisław 2005, *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, [w]: *Społeczeństwo informacyjne* (red.) Bliźniuk G., Nowak Jerzy S., Wyd. Polskie Towarzystwo Informatyczne, Katowice, http://www.infobrokerstwo.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=51 (dostęp: 27.10.2010).

[81] Przykłady: Nowak Jerzy Stanisław 2005, *Społeczeństwo informacyjne…*, op.cit oraz Toborowicz Iwona SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE portal: www.GlobalEconomy.pl Wydawnictwo Instytutu Analiz i Prognoz Gospodarczych, http://globaleconomy.pl/content/view/145/17/ (dostęp: 27.01.2010); Philipp Remigiusz 2008 Definicje Społeczeństwa Informacyjnego portal: spoleczenstwoinformacyjne.pl http://www.spoleczenstwoinformacyjne.pl/artykuly/145,295,definicje-spoleczenstwa-informacyjnego.htm (dostęp: 27.01.2010).

> 3312 – Instruments and appliances for measuring, checking, testing, navigating and other purposes, except industrial process equipment
> 3313 – Industrial process equipment Services
> 5151 – Wholesale of computers, computer peripheral equipment and software
> 5152 – Wholesale of electronic and telecommunications parts and equipment
> 6420 – Telecommunications
> 7123 – Renting of office machinery and equipment (including computers)
> 72 – Computer and related activities[82].

Jeżeli natomiast chodzi o dobra z sektora ICT, to definiowane są one jako:

> (…) goods are those that are either intended to fulfill the function of information processing and communication by electronic means, including transmission and display, OR which use electronic processing to detect, measure and/or record physical phenomena, or to control a physical process. ICT goods are defined by the OECD in terms of the United Nations Harmonised System [83].

Tak określane społeczeństwo informacyjne zawężone jest do przedstawienia podstawowych elementów sektora ICT. Wszystkie materiały, publikacje oraz wyniki badań odnoszące się do rozwoju i wzrostu gospodarczego bazują i mają bezpośrednie odniesienie do wymienionych wyżej części składowych sektora.

Charakterystykę społeczeństwa informacyjnego, z naciskiem na jego wieloaspektowość, przedstawić można jeszcze inaczej. Skoro w kontekście omawianego problemu używa się takich słów, jak zmiana cywilizacyjna, zmiana kulturowa, rewolucja na miarę rewolucji przemysłowej, nowa rzeczywistość etc., oznacza to, że przy definiowaniu zjawiska należy się odnieść do wielu dziedzin życia człowieka. Dlatego też uważa się, że o społeczeństwie informacyjnym można mówić wtedy, kiedy wspomniane elementy (informacja, postęp technologiczny) przenikają do tych dziedzin i mają wyraźny wpływ na zachodzące w nich zmiany. Analizując tę formę organizacji społecznej możemy, definiować ją pod względem występowania poszczególnych aspektów[84]:

1. Aspekt ekonomiczny – wysoko rozwinięty sektor informacyjny, w którym informacja traktowana jest jako dobro rynkowe, a dochody z tego sektora przewyższają dochody z pozostałych sektorów gospodarki. W rezultacie

[82] Glossary of Statistical Terms, Information, Communication and Technology (ICT) Sector. Definition http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=3038 (dostęp: 27.01.2010).
[83] Glossary of Statistical Terms, Information, Communication and Technology (ICT) Goods. Definition http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6274 (dostęp: 27.01.2010).
[84] Przedstawienie ilościowe i jakościowe aspektów społeczeństwa informacyjnego w kontekście jego definicji jest indywidualną decyzją autorki i nie wyczerpuje problematyki zjawiska.

dochodzi do zmiany struktury dochodów w państwie, gdzie znaczna część wzrostu gospodarczego uzależniona jest od rozwoju technologii informacyjnych[85]. W drugim prężnie rozwijającym się sektorze – sektorze usług – dominującą rolę odgrywają: bankowość, finanse, telekomunikacja i zarządzanie. Rozwiązania technologiczne modyfikują strukturę działalności gospodarczej, która przyjmuje nową postać, w wyniku czego można mówić o pojawieniu się: e-handlu, e-bankingu, e-learningu, e-zarządzania czy e-usług (jako ogólnie określanych działalności wykorzystujących ICT[86]).

2. Aspekt gospodarczy – z punktu widzenia gospodarki zmienił się przede wszystkim wytwarzany produkt oraz sposób komunikacji[87]. W chwili obecnej gospodarka koncentruje się na produkcie, jakim jest wytwarzanie informacji oraz przetwarzanie wiedzy z niej płynącej. Wiedza ta może mieć charakter publiczny i być dostępna dla każdego lub mieć charakter poufny, co naturalnie wiąże się z ograniczeniami dostępu. W sytuacji, gdy informacja lub wiedza okazują się być kluczowe dla odbiorcy, przyjmują one postać dobra rynkowego o wysokiej wartości. I to wydaje się być istotą nowego systemu gospodarczego opartego na społeczeństwie informacyjnym. Zdolność oraz szybkość pozyskania informacji (lub wiedzy) są priorytetowymi umiejętnościami podmiotów gospodarczych. Umiejętności te dają gwarancję rozwoju oraz utrzymania się na rynku. Jeżeli chodzi o komunikację – jej charakter uległ zmianie, tak że w społeczeństwie informacyjnym osiągnął zakres globalny[88]. Środkiem komunikacji jest Internet, który wymusił zmianę otoczenia biznesowego. Wytwarzanym produktem jest produkt elektroniczny, zapisany na nośniku elektronicznym lub adresowany do konkretnego odbiorcy lub konkretnej grupy odbiorców. W związku z nowym sposobem prowadzenia działalności pojawiają się nowe zawody (np. webmaster) oraz zmienia się charakter pracy (telepraca), co z kolei prowadzi do zmian o charakterze społecznym.

[85] Opierając się na teoretycznych założeniach pionierów społeczeństwa informacyjnego (Drucker), niekiedy podaje się, że wyznacznikiem określającym formację jako społeczeństwo informacyjne jest poziom dochodów sektora informacyjnego wynoszący co najmniej 50% PKB danego kraju.
[86] ICT (Information and Communication Technology) – technologie informacyjno-komunikacyjne.
[87] Kacperek Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo.*…, op. cit.
[88] Tamże.

3. Aspekt społeczny – widoczny przede wszystkim w zmianie relacji międzyludzkich i charakterze komunikacji społecznej, której podstawowym narzędziem są technologie komunikacyjne (głównie Internet). Cechą pozytywną tego stanu rzeczy jest aktywizacja osób pozostających często na marginesie życia społecznego, a więc niepełnosprawnych czy matek wychowujących dzieci. Dużą rolę odgrywa wspomniana telepraca, która umożliwia pozostanie aktywnym społecznie osobom zmuszonym z różnych przyczyn do pozostania w domu. Oprócz tej formy zatrudnienia, aktywizacja społeczna sprowokowana dostępnością do sieci przejawia się również w ruchach obywatelskich. Dlatego, mówiąc o społecznym aspekcie społeczeństwa informacyjnego, często przywołuje się jego obywatelski charakter. Związany jest on przede wszystkim ze wzrostem prowadzonych akcji internetowych zrzeszających zwolenników lub przeciwników danej kwestii. Oprócz wirtualnych akcji protestacyjnych, narodziny społeczeństwa obywatelskiego i jego ruch widoczny jest w zaangażowaniu lokalnych społeczności, które, znalazłszy wspólny mianownik, zawiązują się na internetowych forach czy grupach dyskusyjnych, tworząc z nich miejsce swoich regularnych spotkań. Już nie terytorium etniczne czy narodowe łączy wspólnoty[89], bo zmieniło się kryterium wyboru przynależności do grupy. Dlatego też w kontekście społeczeństwa informacyjnego mówi się o osłabieniu więzi społecznych. Więzi oparte na „chwilowym" mianowniku są nietrwałe, powierzchowne, słabe[90] i nie gwarantują szczerych i jawnych relacji. Problem relacji i równości w społeczeństwie to kolejne zagadnienie charakteryzujące omawianą formację. Według Umberta Eco miejsce jednostki w społeczeństwie[91] zdeterminuje dostęp do informacji i umiejętność jej wykorzystania. Rozwarstwione społeczeństwo składać się będzie z: proletariatu telewizyjnego – ludzi, którzy nie radzą sobie z urządzeniami IT (komputerem, Internetem, telefonem komórkowym etc.), digitariatu – czyli osób posługujących się narzędziami z dziedziny IT w zakresie im potrzebnym (chodzi tu o osoby potrafiące zapisać dokument, wysłać pocztę elektroniczną, wyszukać informacje w Internecie), oraz kognitariatu – grupy, którą tworzą

[89] Tamże.
[90] Tamże.
[91] Tamże.

specjaliści potrafiący zaprogramować komputer czy napisać program[92]. Niebezpieczeństwo wynikające z braku podstawowych umiejętności IT lub, co gorsza, z braku dostępu do sieci skutkować będzie/skutkuje wykluczeniem społecznym, a konkretniej – wykluczeniem cyfrowym. Zjawisko to jest całkowitym zaprzeczeniem wspomnianych wcześniej korzyści płynących z aktywizacji osób pozostających na marginesie życia społecznego, stąd głośne akcje społeczne i programy międzynarodowe, w tym unijne, działające przeciw tak rozumianemu wykluczeniu społecznemu.

4. Aspekt edukacyjny – ściśle związany ze sposobem nabywania i wykorzystania wiedzy. W społeczeństwie informacyjnym raz wyuczony zawód nie zapewni pracy przez całe życie. Szacuje się, że średnio co 5–10 lat osoba dorosła będzie musiała zmienić swoje kompetencje lub zadbać o wzrost kwalifikacji[93]. Tak więc wiedza nabyta w szkole czy na uniwersytecie nie wystarczy. Jest zaledwie podstawą do dalszego kształcenia się i szukania sposobu na przeobrażenie się w specjalistę z danej dziedziny. Nacisk w tym aspekcie kładzie się na współpracę ośrodków akademickich z podmiotami gospodarczymi (przedsiębiorcami), gdyż uznaje się taką symbiozę za najlepszą drogę rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Wiedza teoretyczna znajduje zastosowanie praktyczne jeszcze na etapie jej wytwarzania. Przekaz tej wiedzy odbywa się różnymi ścieżkami. Najczęściej narzędziem przekazu są jeszcze książki w postaci papierowej oraz nauczyciel, występujący w charakterze mistrza czy mentora. Pojawiają się jednak i nowe narzędzia, czyli tzw. pomoce multimedialne. Podstawowym narzędziem pracy jest oczywiście komputer oraz odpowiedni nośnik elektroniczny (np. płyta CD). Coraz częściej w edukacji wykorzystuje się Internet. Dostęp do sieci umożliwia korzystanie z opracowanych już zasobów wiedzy. W środowisku naukowym mówi się o publikacjach online w formacie Open Access, co prowadzi do demokratyzacji wiedzy, zwiększa dostępność i powszechność zasobów naukowych oraz promuje otwarte formy dystrybucji wiedzy[94]. Korzystanie z globalnej sieci

[92] Kacperek Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo…*, op. cit.
[93] Tamże.
[94] Hofmokl Justyna, Tarkowski Alek, Bednarek-Michalska Bożena, Siewicz Krzysztof, Szprot Jakub 2009, *Przewodnik po otwartej nauce*, Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytetu Warszawskiego http://otwartanauka.pl/przewodnik-po-otwartej-nauce/ (dostęp: 01.02.2010).

komunikacyjnej w naturalny sposób przyczynia się do promocji – w dobrym tego słowa znaczeniu – i rozpowszechnienia e-learningu. Nauczanie na odległość jest kolejnym, ale i podstawowym produktem społeczeństwa informacyjnego. W coraz doskonalszych programach e-learningowych rola nauczyciela sprowadza się niekiedy do niezbędnego minimum lub jest w całości wyeliminowana.

5. Aspekt psychologiczny – związany z funkcjonowaniem człowieka jako jednostki w społeczeństwie informacyjnym. Najczęściej poruszanym problemem w tym zakresie jest tworzenie nowej, sieciowej tożsamości, co wiąże się przede wszystkim z brakiem schematów ocen[95] określających jednoznacznie profil osoby będącej w sieci. Wysyłane pojedyncze komunikaty nie pozwalają na konsekwentną charakterystykę rozmówcy. Anonimowość wydaje się być największym atutem komunikacji sieciowej, gdyż zapewnia ona poczucie bezpieczeństwa i komfortu. Brak weryfikacji zamieszczonych danych nie daje pewności co do ich autentyczności. Tworzenie nowych tożsamości, podszywanie się pod nie i manipulowanie nimi w zależności od potrzeb, jeżeli nie jest traktowane jako forma zabawy, może być wyrazem problemów psychicznych użytkownika, prowadzących do zaburzeń. Potwierdzoną jednostką chorobową, której źródło związane jest z postępem technologicznym, jest uzależnienie od Internetu. Coraz głośniej mówi się też o uzależnieniu od informacji. O ile to ostatnie jest jeszcze mało zbadane, o tyle na temat uzależnienia od Internetu (względnie komputera) mamy wiele badań. Obecnie jesteśmy w stanie określić profil osób częściej popadających w to uzależnienie[96]. Problemy natury psychologicznej dosięgające uczestnika społeczeństwa informacyjnego są na tyle poważne, że część psychologów zaczyna się specjalizować w zaburzeniach (ale też zagadnieniach naukowych) związanych *stricte* z funkcjonowaniem całej formacji. Ten nowy dział psychologii nazwany został cyberpsychologią[97].

Informacje z portalu Otwarta nauka, *Przewodnik po otwartej nauce*, http://otwartanauka.pl/przewodnik-po-otwartej-nauce/ (dostęp: 01.02.2010).

[95] Nowina Konopka Maria 2006, *Społeczeństwo informacyjne a* …, op. cit.

[96] Krzyżak Joanna, Piotrowska-Breger Krystyna 2002, *Społeczeństwo informacyjne i co dalej?*, Akademia Ekonomiczna Kraków, portal: Biblioteka eRozwoju http://biblioteka.mwi.pl (dostęp: 02.02.2010).

[97] Analiza własna zasobów internetowych.

6. Aspekt kulturowy – kładący nacisk na nowe formy przekazu, kanały komunikacyjne (nadawca–odbiorca) oraz miejsce nowych technologii w życiu człowieka. Przez nowe formy przekazu rozumie się przede wszystkim Internet, telewizję cyfrową, radio oraz inne urządzenia zdolne do transmisji danych (np. telefony komórkowe z możliwością przesyłania plików muzycznych, graficznych czy tekstowych). Powszechność niektórych form przekazu i stosunkowo łatwy do nich dostęp stwarza konieczność nowej definicji mediów. Główną cechą społeczeństwa medialnego (będącego częścią SI) jest zmiana bezpośredniej komunikacji społecznej na rzecz komunikacji pośredniej, wykorzystującej media[98], a *wszelkie działania ludzkie są wspomagane przez formy medialno-teleinformacyjne*[99]. Ta sama wiadomość adresowana do różnych odbiorców sprawia, że elementy różnych kultur przenikają się i uzupełniają[100]. Interpretacja tych samych treści przez mniejsze społeczności (wirtualne bądź rzeczywiste) prowadzi do zróżnicowania i popularyzacji postaw i zachowań ludzkich[101]. Nowe technologie wdzierają się do życia codziennego i zmieniają jego charakter. Dlatego też badania prowadzone nad kulturowym aspektem społeczeństwa informacyjnego koncentrują się na ponownym zdefiniowaniu wyznawanych przez człowieka wartości, charakterystyce nowych zachowań, nowego stylu życia (e-życia) oraz skutków cywilizacyjnych płynących z zakorzenionej w codzienności techniki.
7. Aspekt technologiczny – najlepiej zobrazowany został w przytoczonych wyżej definicjach, w których podkreśla się rolę technologii i postępu technologicznego. Problem społeczny, związany z tym aspektem, odnosi się do stopnia złożoności i trudności narzędzi informatycznych (komputerów, programów, maszyn) oraz ich obsługi przez osoby używające tych narzędzi, a nieposiadające wiedzy informatyczno-technicznej. Z drugiej strony, coraz bardziej skomplikowane programy komputerowe, ułatwiające pracę człowieka, wykorzystywane są w niemal każdej gałęzi przemysłu. Odpowiednio

[98] Goban-Klas Tomasz 2006, *Cywilizacja medialna. Narodziny nowego społeczeństwa* [w]: L.H. Heber, M. Niezgoda *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[99] Tamże.
[100] Szewczyk Agnieszka 2004, *Świadomość i kultura informacyjna* [w]: A. Szewczyk *Dylematy cywilizacji informatycznej*, PWE, Warszawa.
[101] Tamże.

przygotowane technologie znajdą zastosowanie w budownictwie, edukacji, rolnictwie, medycynie czy w administracji państwowej. Cechą charakterystyczną tego aspektu jest również korelacja ceny sprzętu do jego mocy obliczeniowej; mówiąc konkretniej – sprzęty o coraz większej mocy obliczeniowej są dostępne na rynku za coraz niższą cenę.

Przedstawione aspekty społeczeństwa informacyjnego mają dwa cele. Pierwszym z nich jest ukazanie definicji społeczeństwa informacyjnego nie za pomocą skondensowanych, dobrze znanych badaczom opisów, a przy wykorzystaniu podstawowych aspektów życia człowieka. Tym samym udowodniono, jak głęboko sięgają oraz jak szeroki zakres mają zmiany spowodowane pojawieniem się „nowej" formacji społecznej. Drugim celem tak przedstawionego problemu było wyraźne zaznaczenie złożoności i wieloaspektowości społeczeństwa informacyjnego. Wymienione aspekty nie wyczerpują listy zagadnień pomagających w pełni zrozumieć problematykę. Podobnie – poruszone w poszczególnych aspektach kwestie nie zamykają pola badań nad konkretnym problemem. Zaproponowany sposób definiowania pomaga jednak zrozumieć, jak dalece sięgają zmiany cywilizacyjno-kulturowe.

2.3. Prognozy rozwojowe społeczeństwa informacyjnego

Przez prognozy rozwojowe społeczeństwa informacyjnego rozumie się dwa problemy. Pierwszy z nich dotyczy faktycznej i potwierdzonej, wręcz namacalnej, obecności zmian, jakie przyniosła ta formacja społeczna. Część z tych zmian – w aspekcie technologicznym – w niektórych krajach funkcjonuje już od kilku lat; w innych zaś stawia pierwsze kroki. Jednak w obu wypadkach proces rozwojowy trwa, gdyż znaczącą rolę w szybkim i owocnym zaadaptowaniu struktur społeczeństwa informacyjnego odgrywają zmiany o charakterze mentalnym, takie jak postawa czy sposób postępowania człowieka w konkretnej sytuacji i wobec konkretnego problemu. Chodzi tu przede wszystkim o pytanie: czy mając do dyspozycji nowoczesne narzędzia technologii informacyjnych, jest on skłonny wykorzystać je do rozwiązania owego „problemu", czy raczej woli posłużyć się tradycyjnymi, acz sprawdzonymi metodami.

Drugim zagadnieniem związanym z prognozami rozwojowymi społeczeństwa informacyjnego są zagrożenia wynikające z technologicznie i komunikacyjnie postępującej

informatyzacji życia. Owe zagrożenia dotyczą zanurzenia zarówno jednostki, jak i grupy w oceanie informacji, przy jednoczesnym braku możliwości i/lub umiejętności odpowiedniej filtracji szumu informacyjnego, oraz podziału społeczeństwa pod względem kompetencji IT i dostępu do informacji, co nawiązuje do wspomnianego zagrożenia wykluczeniem społecznym.

2.3.1. Produkty społeczeństwa informacyjnego – przykłady

W części definiującej społeczeństwo informacyjne przywołano podstawowe – z socjologicznego punktu widzenia – aspekty życia. Dane zawarte w ww. opisach nie są czystą teorią. Pochodzą one z obserwacji zjawisk zachodzących w konkretnym czasie i miejscu. Część z nich nie dobrnęła jeszcze do finału, a mimo to już można wyciągnąć pierwsze wnioski, przeprowadzać interdyscyplinarne badania i przedstawić, jak faktycznie realizowane są założenia społeczeństwa informacyjnego. By uwiarygodnić i pokazać, jak funkcjonuje SI, w niniejszej części zasygnalizowane zostaną podstawowe produkty SI, czyli e-administracji, e-zdrowia i e-handlu. Warto zaznaczyć, że każda z tych dziedzin doczekała się już wielu opracowań naukowych i publicystycznych. Pozwala to wysunąć dwa wnioski: pierwszy – szeroko komentowane zjawiska o „e-" charakterze świadczą niewątpliwie o ich aktualności; drugi – ich znaczenie wiąże się z faktem, że dotyczą masowego odbiorcy, jakim w ostatecznym rozrachunku jest całe społeczeństwo danego kraju, a w wypadku e-handlu – społeczeństwo globalne.

Pierwszym opisywanym tu sektorem potwierdzającym obecność struktur społeczeństwa informacyjnego jest sektor publiczny, a konkretniej e-administracja.

E-administracja

Administracja elektroniczna jest rozwiązaniem, które, wykorzystując narzędzia teleinformatyczne na wszystkich szczeblach administracji państwowej, ma na celu usprawnić komunikację i wymianę informacji między obywatelami a organami rządowymi; między przedsiębiorstwami (firmami) a organami rządowymi oraz między samymi jednostkami administracji publicznej[102]. Z punktu widzenia petenta e-administracja to przede wszystkim możliwość szybkiego i zdalnego załatwienia podstawowych spraw obywatelskich, takich jak

[102] Stempnakowski Zbigniew 2007, *Administracja elektroniczna* [w]: A. Szewczyk *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.

wyrobienie czy wymiana dokumentów (paszportu, dowodu tożsamości czy prawa jazdy), założenie firmy, wypełnienie i dostarczenie deklaracji podatkowej czy pobranie potrzebnych dokumentów i formularzy[103]. Gdy petentem jest przedsiębiorca, e-administracja ma ułatwić mu komunikację i wymianę informacji z urzędem, co w praktyce sprowadza się do elektronicznego wypełnienia deklaracji podatkowych, uiszczania opłat i elektronicznego przesyłania wymaganych od podmiotu dokumentów.

E-zdrowie[104]

Pod pojęciem e-zdrowie (e-health) kryje się wykorzystanie technologii informacyjno--komunikacyjnych w sektorze zdrowotnym pod kątem jego środowiska zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Już same terminy, takie jak: informatyka medyczna, e-medycyna, telemedycyna, e-prescribing, e-szpital czy zdalna opieka medyczna, używane w obrębie dziedziny, dają ogólną charakterystykę zjawiska. Najprostsze wykorzystanie ICT wiąże się z tworzeniem stron internetowych o charakterze informacyjnym, a więc portali zdrowotnych oraz stron szpitali i zakładów świadczących pomoc medyczną. Bardziej złożone systemy informacyjne mają zastosowanie w kompleksowej obsłudze szpitali oraz jednostek powiązanych. Najbardziej skomplikowane rozwiązania informatyczne znajdują się w aparaturze medycznej stosowanej na co dzień do monitoringu stanu zdrowia pacjenta.

Główne cele e-zdrowia to[105]: ułatwienie dostępu obywateli do usług medycznych, wprowadzenie centralnych baz danych i rejestrów, bezpieczeństwo i ochrona danych, rozwój technik informatycznych w podmiotach zdrowia, poprawa efektywności systemu zdrowia w zakresie elektronicznego obiegu informacji oraz rozwój telemedycyny.

E-handel

Według OECD[106] e-handel to *zautomatyzowane procesy biznesowe (wewnętrzne i zewnętrzne) realizowane za pośrednictwem sieci komputerowej*. E-handel dotyczy działalności związanych ze sprzedażą i zakupem usług lub produktów, ich dystrybucją połączoną z obsługą klienta oraz elektronicznymi płatnościami. Warunkiem powodzenia operacji jest przeprowadzenie transakcji online. Elektroniczny charakter e-handlu ma ścisły

[103] Kacperek Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo…* op.cit.
[104] Na podstawie Gontarek Anna 2007, *E-zdrowie* [w]: A. Szewczyk *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.
[105] Białobłocki Tomasz, Moroz Janusz 2006, *Nowoczesne techniki informacji i komunikacji – ich rozwój i zastosowanie* [w]: *Społeczeństwo informacyjne. Istota. Rozwój. Wyzwania*, T. Białobłocki, WAiP, Warszawa.
[106] Tamże.

związek z jego globalnym zasięgiem. Można by się pokusić o stawianie tez – czy to e-handel jest motorem napędzającym globalizację, czy odwrotnie.

Tak ważny sektor gospodarczy składa się z wielu poddziedzin, które, jeżeli mają tworzyć spójną całość, również muszą działać na zasadzie transmisji danych poprzez sieć komputerową. Mówiąc dokładniej, innymi prężnie działającymi dyscyplinami e-handlu są: e--finanse, e-bankowość oraz e-praca (telepraca).

Choć e-finanse są elementarnym składnikiem globalnej gospodarki i nieodzownie wpisują się w ruch globalizacyjny, jednak członkowi społeczeństwa informacyjnego kojarzyć się będą przede wszystkim z elektronicznymi narzędziami finansowymi i elektroniczną formą płatności. Najprostszymi, namacalnymi dowodami tej aktywności są wszelkiego rodzaju karty płatnicze (kredytowe, debetowe).

Z e-finansami wiąże się, co było sygnalizowane wcześniej, e-bankowość. System e--bankingu opiera się na świadczeniu usług bankowych, głównie dostępu do rachunku bankowego, za pomocą dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Podstawą e-bankingu są bankowe konta online.

Trzecim komponentem zjawiska e-handlu jest nowa forma i organizacja pracy – telepraca, którą najczęściej pojmuje się (choć nie do końca słusznie) jako pracę w domu. Telepraca, z punktu widzenia pracodawcy i ogółu społeczeństwa, może być zjawiskiem pozytywnym, jak i negatywnym. Porównując skutki telepracy z punktu widzenia pracownika, pracodawcy i społeczeństwa[107], jest to forma pracy bardziej korzystna dla pracodawcy niż pracownika. Z drugiej strony, jeżeli pod uwagę weźmiemy fakt, że niepełnosprawni i osoby zmuszone z różnych przyczyn do pozostawania w domu, a więc grupy zagrożone wykluczeniem społecznym, mają szansę w miarę normalnego funkcjonowania w społeczeństwie, rozkład czynników korzystnych nie jest już tak jasny.

Przedstawione powyżej przykłady nie wyczerpują bynajmniej wachlarza zjawisk o „e-" charakterze, są jednak wiarygodnymi produktami świadczącymi o obecności SI w świecie. Podsumowując tę część pracy, warto wspomnieć, że z językowego punktu widzenia społeczeństwo informacyjne determinuje rozbudowę semantyki leksykalnej. Wiadomo, że skrót „e" pochodzi od słowa *electronic*, ale odnosi się również do obiektów związanych z Internetem, technologiami informacyjnymi lub elektronicznym charakterem obiektu. Trudno jednoznacznie określić, ile jest wyrazów odnoszących się do „e" obiektów. Liczba rekordów

[107] Porównania dokonano w pracy magisterskiej M. Borowiak-Dostatniej *Teoretyczne podstawy społeczeństwa informacyjnego a jego wymiar praktyczny*.

pojawiająca się w wyszukiwarkach internetowych wskazuje na rząd wielkości kilku milionów. Oczywiście potrzebne są odpowiednie narzędzia badawcze, eliminujące rekordy powtarzające się lub takie, które nie odpowiadałyby założeniom badania. Pewne jest natomiast to, że istnieje dowolność w tworzeniu wyrazów z przedrostkiem „e" odnoszących się do wyżej wspomnianych kwestii. Część z tych wyrazów odnosi się do charakteru prowadzonej w sieci działalności, np. e-kwiaty, e-kartki, e-zegarki, e-zabawki itd., które można z powodzeniem zamknąć w zbiorze e-handel; część natomiast ma charakter bardziej złożony i dotyczy zjawisk skutkujących w daleko idących zmianach cywilizacyjno-kulturowych, np. e-tożsamość, e-przyjaciel, e-obywatel, e-zdrowie czy e-życie.

2.3.2. Dalszy rozwój i potencjalne zagrożenie

Kwestia rozwoju społeczeństwa informacyjnego nie jest kwestią wywołującą niezgodę wśród naukowców. SI obrało już swój kierunek i nic nie wskazuje na to, by doszło do jego zmiany. Można się zastanowić, czy stan, który obecnie obserwujemy, to już szczyt powszechności użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych, czy może jesteśmy dopiero na początku informatycznego boomu. Nie potrzeba wielu badań, by zaryzykować hipotezę, że największa fala ICT jest dopiero przed nami – wystarczą obserwacje rynku IT.

Podobnie rzecz się ma z potencjalnym zagrożeniem, jakie niesie ze sobą SI. Badacze zjawiska zgodnie podkreślają dwa niebezpieczeństwa: nieograniczoną kontrolę zasobów prywatnych oraz rozwarstwienie społeczeństwa.

Istnieje uzasadniona obawa, że Orwellowski scenariusz, z zupełnie innych pobudek niż w literaturze, faktycznie będzie mieć miejsce. Wydaje się, że pojawienie się coraz nowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych jest wprost proporcjonalne do możliwości kontroli i nadużyć względem osób trzecich. Działalność hackerów (crackerów) na czarnym rynku baz danych postrzegana jest jako profesja bardzo intratna i w niektórych kręgach – potrzebna. Brak świadomego korzystania z sieci i dobrowolne zamieszczanie tzw. danych wrażliwych są tylko ułatwieniami dla osób chcących skorzystać z zasobów, do których nie powinny mieć dostępu. Badania pokazują[108], że z informatycznego punktu widzenia przyrost informacji w postaci ilości przetwarzanych bitów jest szybszy niż możliwości jej składowania. Wiąże się z tym brak odpowiedniego poziomu zabezpieczenia

[108] Cukier Kenneth 2010, *Data, data everywhere*, The Economist 27.02.2010 http://www.economist.com/printedition/displaystory.cfm?story_id=15557443 (dostęp: 13.03.2010).

informacji przed jej wyciekiem. Problem kontroli działa też w drugą stronę. Chodzi nie tylko o to, co wydostaje się z zasobów prywatnych, ale również o to, co do nich trafia. Wolność słowa i myśli w kontekście wolnego dostępu do zasobów sieci budzi pewne obawy. Nie zawsze bowiem zamieszczane treści są zgodne z pewnymi zasadami, zarówno prawnymi, jak i moralnymi. Pojawia się pytanie, do jakiego stopnia różnego rodzaju organizacje czy samo państwo mają prawo ingerować lub ograniczać publikowane online materiały. Problem ten powraca jak bumerang, gdyż – jak dotąd – nie wypracowano odpowiednio wyważonego rozwiązania w tej kwestii.

Drugim, sygnalizowanym już wcześniej zagrożeniem jest rozwarstwienie społeczne. Choć Castells, Eco oraz kilku innych badaczy (Levy, Horrigan) stosują różną terminologię i definiują poszczególne warstwy społeczne nieco inaczej, problem zasadza się na tych samych przesłankach, a więc na ograniczonym dostępie do informacji oraz nieumiejętności jej wykorzystania. Najczęściej przywołuje się trzywarstwowy podział społeczeństwa, gdzie warstwę najwyższą, główną stanowi tzw. elita informatyczna; drugą i najobszerniejszą warstwę stanowi grupa użytkowników ICT, wykorzystująca narzędzia informatyczne do określonych celów i zadań; trzecią grupę, zagrożoną wykluczeniem społecznym, stanowią osoby określane jako informacyjni analfabeci. W terminologii zastosowanej przez Eco są to odpowiednio: kognitariat, digitariat oraz proletariat telewizyjny.

Rozwarstwienie społeczne pociąga daleko idące zmiany w całej strukturze społecznej. Odpowiednie umiejętności IT nie tylko warunkują przynależność do teoretycznie określanej klasy, ale też rodzaj wykonywanej pracy, zarobki, a więc i status materialny oraz poczucie wspólnoty z innymi członkami społeczeństwa.

Przedstawione powyżej zagrożenia są tylko hasłami, które tak naprawdę stanowią poważne i złożone problemy. Problemy, które, choć badane i opisywane w literaturze, już dawno wyszły poza nią. Szybko zauważone i zdiagnozowane, aspirują do rangi politycznie priorytetowych zadań, których rezultaty w krajach wysoko rozwiniętych można już zauważyć. Przykładem mogą być Finlandia i Estonia, gdzie jednym z praw obywatela jest posiadanie dostępu do Internetu, a obowiązkiem państwa jest ten dostęp zapewnić[109].

[109] Straszak Andrzej 2005, *Społeczeństwo w dobie e-knowledge*, Forum nowoczesnej Administracji Publicznej eGov.pl, http://www.egov.pl/index.php?option=content&task=view&id=2038&Itemid=62 (dostęp: 25.01.2010).

3. Europejska koncepcja społeczeństwa informacyjnego

Rozwój społeczeństwa informacyjnego w Unii Europejskiej miał zupełnie inny przebieg niż w Stanach Zjednoczonych czy Japonii. Przypomnijmy, że w obu tych krajach głównymi czynnikami transformacji społecznej były determinanty ekonomiczne. W Japonii, w związku z planem Masudy, przyjęto rozwiązanie odgórne, scentralizowane; w Stanach Zjednoczonych początkowy etap uzależniony był od sektora militarnego. W latach późniejszych rozwiązania technologiczne wpłynęły na zmiany o charakterze gospodarczym, co potwierdzały dane na temat udziału sektora informacyjnego w amerykańskim PKB. Wspomnieć również należy, że od strony socjologicznej akceptacja społeczeństwa informacyjnego była procesem, który uwzględniał aktualne wydarzenia i ich wpływ na transformację społeczeństwa.

W Europie, rozumianej tu jako Unia Europejska, nie można mówić o determinantach wewnątrzwspólnotowych, które w sposób samoistny, w naturalnym procesie rozwoju społeczeństw, zmieniałyby charakter funkcjonowania Unii. Wręcz przeciwnie – to warunki zewnętrzne, a więc silna pozycja Japonii i Stanów Zjednoczonych na rynkach międzynarodowych, wzrost gospodarczy i rozwój technologiczny w tych krajach, wymagały, by Wspólnota zmieniła kierunek przyjętej polityki. Dlatego w kontekście budowania społeczeństwa informacyjnego w Unii można dokładnie wyznaczyć moment, w którym postanowiono, że konieczna jest zmiana. Przybrała ona postać transformacji Wspólnoty w organizm, w którym sposób jego funkcjonowania na wszystkich płaszczyznach sprowadza się do społeczeństwa opartego na wiedzy.

Zatem za umowną datę przyjąć można spotkanie Rady Europejskiej 24–25 czerwca 1994 roku na Korfu oraz przyjęcie tzw. raportu Bangemanna. Ten niemiecki komisarz unijny odpowiedzialny za rozwój telekomunikacji i technologii informacyjnej użył sformułowania *społeczeństwo informacyjne* w kontekście przeobrażeń, jakie Europa musi przejść, by zniwelować przepaść dzielącą ją pod względem rozwoju gospodarczego i konkurencyjności od Stanów Zjednoczonych. Co prawda sam termin pojawił się już w 1978 roku we Francji, w wystąpieniu francuskich ministrów[110], to jednak pod względem gospodarczym Europa nie była przygotowana na to, by idea ta znalazła poparcie. Podobnie społeczeństwo, najpierw francuskie, a dalej europejskie, nie przyjęło i nie zaakceptowało tego terminu. Kilkanaście lat

[110] Kacperek Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo…*, op. cit.

później zmiany o charakterze geopolitycznym, gospodarczym i technologicznym wymusiły transformację.

Wyraźnym sygnałem zapowiadającym owe zmiany był *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper*[111] zaprezentowany przez Komisję Europejską na szczycie w Kopenhadze (1993). Dokument spełniał dwa zadania: zdiagnozował problemy ówczesnej Unii oraz pokazał, jak wyjść z ekonomicznego impasu. Trudnościami, z którymi borykała się Unia od kilku lat, były: systematyczny wzrost bezrobocia w krajach członkowskich, spadek wzrostu gospodarczego oraz coraz większa przepaść w stosunku do USA i Japonii w zakresie konkurencyjności, zatrudnienia, rozwoju sektora R&D (*Research and Development*)i udziału w rynkach eksportowych. Lekarstwem miały się okazać działania przede wszystkim na płaszczyźnie ekonomicznej, związanej z decentralizacją gospodarki, wsparciem dla małych i średnich przedsiębiorstw oraz zwiększona liczba miejsc pracy[112].

Raport Bangemanna wyraźnie nawiązuje do tych postulatów, rozszerzając pole manewru o nowe technologie[113]. Zalecenia zamieszczone w raporcie odnoszą się przede wszystkim do wykorzystania potencjału, jaki stwarzają narzędzia informacyjno-komunikacyjne. Dokument wyraźnie podkreślał, że Unia musi podjąć natychmiastowe kroki zmierzające do budowania społeczeństwa informacyjnego, w którym zastosowanie na ogólnoeuropejską skalę najnowszych rozwiązań technologicznych byłoby siłą napędową całej gospodarki. Autorzy raportu przedstawili plan działania na najbliższe lata, który koncentrował się przede wszystkim na silniejszym połączeniu sektora publicznego z prywatnym, w tym zacieśnieniu współpracy pomiędzy uniwersytetami i ośrodkami naukowo-badawczymi a podmiotami komercyjnymi. Współpraca ta zakładała transfer wiedzy akademickiej, mającej zastosowanie praktyczne, a innowacyjność wytworzonych produktów wzmacniała kreatywny charakter i konkurencyjność, co z kolei dawało odzwierciedlenie w biznesie. Nacisk położono na wykorzystanie nowych aplikacji, zarówno w dużych, jak i małych oraz średnich przedsiębiorstwach. Sporo uwagi w planowaniu inicjatyw stymulujących poświęcono zwłaszcza tym ostatnim, widząc w nich podstawę dla rozwoju przedsiębiorczości obywateli.

---

[111] *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century - White Paper*, Parts A and B. COM (93) 700 final/A and B, 5 December 1993. Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, http://aei.pitt.edu/1139/ (dostęp: 01.10.2010).

[112] Tamże.

[113] High-level Group chaired by European Commissioner Martin Bangemann, *Europe and the Global Information Society Bangemann report recommendations to the European Council,* http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html#action_plan (dostęp: 01.10.2010).

Przedstawiony łańcuch powiązań przyczynowo-skutkowych, opierających się na zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, był spójnym planem działań, który zwrócił uwagę na potrzebę zmiany kierunku polityki Unii. Raport spotkał się z aprobatą proponowanych zmian, jednak odpowiednią inicjatywę, której celem było, jak sama nazwa wskazuje: *Europe an Information Society For All*, wdrożenie kompleksowych rozwiązań zmierzających do zbudowania w Europie społeczeństwa informacyjnego, zatwierdzono dopiero w 1999 roku. Proponowanych strategii na przestrzeni ostatnich 10 lat było kilka. Ponieważ wszystkie unijne dokumenty związane z wprowadzanymi postulatami są powszechnie dostępne i najczęściej mają wpłynąć na wszystkie płaszczyzny życia obywatela, a więc dotyczą gospodarki Wspólnoty, społeczeństwa, kultury, sektora zdrowia publicznego, sektora edukacji, finansów i innych, poniżej zasygnalizowane zostaną podstawowe założenia tych strategii, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii, które mogą mieć wpływ bezpośrednio na edukację, a pośrednio na rolę i miejsce języka w społeczeństwie informacyjnym.

3.1. Programy europejskie stymulujące rozwój społeczeństwa informacyjnego

Najważniejszymi strategiami wyznaczającymi kierunek działań Unii były *Europe An Information Society for All*, strategia lizbońska, w ramach której opracowano: *eEurope2002*, *eEurope+*, *eEurope2005* oraz *i2010*. W kontekście badań naukowych strategie te wspierane były przez programy naukowo-badawcze, takie jak: 5 (5PR), 6 (6PR) i 7 Program Ramowy (7PR). Poniżej skomentowane zostaną główne założenia wymienionych wyżej inicjatyw.

3.1.1. Europe An Information Society for All[114]

Inicjatywa została ogłoszona w 1999 roku. Rozpoczynała ona proces transformacji Unii w stronę społeczeństwa opartego na wiedzy cyfrowej, uważanej za podstawowy czynnik rozwoju konkurencyjności oraz tworzenia nowych miejsc pracy. Nadrzędnym działaniem w ramach tej strategii było rozpowszechnienie technologii informacyjno-komunikacyjnych,

[114] Europa Summaries of EU Legislation, *eEurope An Inforamtion Society for All*, http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/l24221_en.htm (dostęp: 25.09.2010).

sprowadzających się przede wszystkim do dostępu do Internetu, na skalę ogólnoeuropejską. Celami strategicznymi inicjatywy były[115]:

- umożliwienie dostępu do Internetu każdemu obywatelowi, podłączenie do sieci każdego gospodarstwa domowego, szkoły, instytucji państwowej czy podmiotu gospodarczego;
- stworzenie z Europy przestrzeni, w której obywatele nabędą kompetencje z zakresu IT;
- zbudowanie Wspólnoty, która, wspierana przedsiębiorczością, gotowa będzie do finansowania i realizowania nowych pomysłów swoich obywateli oraz
- zapobieganie wykluczeniu społecznemu, jakie grozi mieszkańcom Unii w wyniku informatyzacji, poprzez zacieśnienie więzi społecznych.

Przyspieszenie transformacji społeczeństwa unijnego z przemysłowego (*industrial*) do społeczeństwa wiedzy, rozumianego jako społeczeństwo cyfrowe, miało być panaceum na wyjście Europy z gospodarczego impasu. Za podstawę tego przyspieszenia przyjęto restrukturyzację przedsiębiorstw oraz powszechny dostęp do Internetu. Przez restrukturyzację rozumiano przede wszystkim włączenie i zastosowanie nowych technologii w pracy, tak by prowadzona działalność miała charakter e-business i wpisywała się w nurt e-commerce. Ułatwieniem dla przedsiębiorców były przygotowane zmiany prawne, regulujące kwestie prywatności, autentyczności, bezpieczeństwa oraz praw własności intelektualnej.

eEurope była inicjatywą podkreślającą konieczność szybkiej transformacji, zdefiniowanej, jako proces zmian zachodzących w konkretnych dziedzinach[116]. Określono więc 10 obszarów (m.in. Europejska młodzież w dobie cyfryzacji, Tańszy dostęp do Internetu, Opieka zdrowotna online, Pobudzenie e-commerce), dla których wyznaczono plany działań oraz daty graniczne, związane z osiągnięciem zakładanych celów.

W kontekście edukacji (Szybki Internet dla naukowców i studentów[117]) skupiono się na szkolnictwie na poziomie obowiązkowym oraz na szkolnictwie wyższym powiązanym z badaniami naukowymi.

---

[115] Tamże
[116] Europe's Information Society, Before i2010: eEurope initiative, *eEurope An Information Society for All. Communication on a Commission Initiative for the Special European Council of Lisbon 23 and 24 March 2004*, http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/archive/eeurope/index_en.htm (dostęp: 26.09.2010).
[117] Tamże.

Wprowadzenie odpowiednich przedmiotów w nauczaniu obowiązkowym miało zapewnić naturalną znajomość technologii komunikacyjno-informacyjnych oraz swobodę ich zastosowania. Dlatego kluczowym elementem inicjatywy był postulat o podłączeniu do sieci – w sensie dosłownym – wszystkich szkół w Europie. Pozwoliłoby to na wzmocnienie oraz przyspieszenie procesu nabywania kompetencji IT jako kompetencji podstawowych i niezbędnych. Przez kompetencje rozumie się opanowanie zasad pracy z Internetem i źródłami multimedialnymi, wykorzystanie tych źródeł do nabywania i doskonalenia nowych umiejętności, szczególnie tych z zakresu współpracy online, rozwiązywania problemów, kreatywności, komunikacji międzykulturowej. Jednak zmiany na tym polu wymagały lepszego wyposażenia technologicznego szkół oraz przyswojenia przez nauczycieli wiedzy, jak taką technologię wykorzystać. Zdefiniowano zatem następujące cele w tej dziedzinie[118]:

- do końca 2001 roku wszystkie szkoły powinny zostać podłączone do Internetu, tak by możliwy był dostęp do źródeł multimedialnych; usługi wspierające pracę i naukę, w tym materiały online, powinny być dostępne dla wszystkich uczniów i nauczycieli; dostęp do Internetu powinien być możliwy we wszystkich jednostkach publicznych;
- do końca 2002 roku wszyscy nauczyciele powinni posiąść umiejętności wykorzystania Internetu, a uczniom powinno się zapewnić dostęp do Internetu szerokopasmowego;
- do końca 2003 roku wszyscy uczniowie kończący obowiązkową naukę powinni posiąść umiejętności IT.

Jeżeli chodzi o szkolnictwo wyższe, w postulatach inicjatywy podkreślono rolę Internetu jako elementu kluczowego dla wymiany informacji i transferu wiedzy, co z kolei jest podstawą działalności naukowej. Na początku dekady w Europie nie wypracowano jednak jeszcze – jak w Stanach Zjednoczonych – wzorców współpracy online. Głównym czynnikiem hamującym taką współpracę był brak odpowiedniej (lub odpowiednio rozwiniętej) infrastruktury na uczelniach wyższych. Dlatego inicjatywa rekomendowała, by do końca 2000 roku ogólny poziom wyposażenia technologicznego i dostępu do Internetu dla naukowców i studentów został podniesiony. Do końca 2001 roku z kolei zaleca się, by w każdym kraju funkcjonował przynajmniej jeden uniwersytet lub ośrodek naukowy, który

[118] Tamże.

wyposażony byłby w centrum wspierające multimedialną komunikację. Z czasem centrum takie powinno stać się elementem każdej uczelni wyższej i jednostki naukowo-badawczej. Ponadto wszyscy studenci powinni mieć dostęp do zajęć i wykładów online, umieszczonych na platformach uniwersyteckich. Tak sformułowany postulat jest wyraźnym początkiem e-learningowego charakteru edukacji, promowanego przez kolejne lata.

Jak wspominano, inicjatywa miała raczej charakter propagacyjno-edukacyjny, co w efekcie oznacza, że nie wiązała się z żadnymi konkretnymi programami, nie posiadała zaplecza finansującego działania oraz nie była inicjatywą zobowiązującą wszystkie państwa członkowskie do wprowadzania rekomendowanych działań. Niemniej, na spotkaniu w Helsinkach w 1999 roku Rada Europejska z zadowoleniem przyjęła rekomendacje Komisji Europejskiej, czego wynikiem było przygotowanie i przedstawienie na kolejnym spotkaniu Rady (23–24 marca 2000, Lizbona) planu działań do roku 2002. Plan ten znany jest pod nazwą eEurope2002 lub eEurope2002 Action Plan[119] i stanowi integralną część strategii lizbońskiej, zainaugurowanej w marcu 2000 roku na tymże spotkaniu.

3.1.2. eEurope2002 i eEurope+

Na spotkaniu w Ferii w czerwcu 2000 roku Rada Europejska zatwierdziła eEurope2002, a państwa członkowskie zdeklarowały się do wdrożenia przyjętego planu. Jego zasadnicze cele ukierunkowane były na:

- tańszy, szybszy i bezpieczny dostęp do Internetu,
- inwestycje w kapitał ludzki i umiejętności obywateli UE,
- aktywne wykorzystanie Internetu,

a zapleczem finansowym inicjatywy był program PROMISE[120].

Przyjęcie eEurope2002 miało zapewnić właściwy sposób realizacji zadań przez konkretne, określone w Planie podmioty w ustalonym terminie. By tego dokonać, opracowano, w postaci wskaźników, system oceny realizacji planu[121], pozwalający śledzić zmiany i stopień wdrażania postulatów inicjatywy. Wskaźniki podzielono na trzy grupy,

[119] Tamże.
[120] Europe's Information Society, Before i2010: eEurope…, op. cit.
[121] eEurope 2002 An Information society for all, *Draft Action Plan prepared by the European Commission for the European Council in Feira - 19-20 June 2000*, http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52000DC0330:EN:NOT (dostęp: 20.09.2010).

odpowiadające zdefiniowanym wyżej celom[122], w których umieszczono po trzy szczegółowe wskaźniki (w grupie trzeciej – 4). Zakres działań pokrywał się – poza jednym przypadkiem[123] – z zaproponowanym w eEurope, co świadczy o ciągłości, konsekwentności i spójności działań Unii.

Ponownie przyglądając się, w jakim zakresie eEurope2002 dotyczyła edukacji, stwierdzić należy, że zaplanowane działania pokrywają się dokładnie z rekomendacjami eEurope, choć w niektórych miejscach konkretne cele zostały rozszerzone i uszczegółowione. Założono, że przy wsparciu politycznym i legislacyjnym Komisji Europejskiej oraz państw członkowskich, cele zostaną osiągnięte. Podsumowanie dokonań i stopień realizacji zadań inicjatywy znalazło się w *eEurope 2002 Final Report*, opracowanym przez Komisję Europejską[124]. Jednak zanim nastąpi komentarz do tego raportu, przywołać należy jeszcze jedną inicjatywę – eEurope+[125], która realizowana była równolegle w krajach kandydujących.

11–12 maja 2000 roku w Warszawie odbyła się Europejska Konferencja Ministerialna, na której przedstawiciele państw Europy Środkowo-Wschodniej zgodzili się – tak jak kraje „piętnastki" – realizować postulaty strategii lizbońskiej, co w perspektywie długoterminowej oznaczało przyjęcie planu eEuropa2002. W 2001 roku partnerami inicjatywy stały się dodatkowo Cypr, Malta i Turcja. Realizacja planu miała być oceniana według tych samych wskaźników, poszerzonych o jeden dotyczący środowiska oraz tzw. cel 0, który dotyczył działań zmierzających do zbudowania fundamentów społeczeństwa opartego na wiedzy. Fundamenty te w krajach kandydujących nie były na tyle silne, by móc bez przeszkód realizować dokładnie ten sam schemat transformacji co kraje Unii. Dlatego Komisja Europejska, mając w perspektywie poszerzenie Wspólnoty, wsparła inicjatywę, dając poparcie polityczne oraz umożliwiając współpracę z krajami członkowskimi. Datą graniczną realizacji celów był rok 2003; eEurope+ zakładał bowiem, że wnioski po zakończonej w 2002 roku inicjatywie eEurope2002 przyczynią się do lepszego, bardziej efektywnego wdrożenia

[122] Dokładniej rzecz ujmując, było to: 1. Tańszy, szybszy i bezpieczny Internet (A cheaper, faster and secure Internet), 2. Inwestowanie w ludzi i umiejętności (Investing in people and skills), 3. Pobudzanie wykorzystania Internetu (Stimulate the use of Internet); za: eEurope 2002 An Information society for all, *Draft…*, op. cit.

[123] Obszar wsparcia finansowego dla małych i średnich przedsiębiorstw usunięto z eEurope2002, gdyż równolegle toczyły się prace nad osobnymi inicjatywami, stymulującymi rozwój przedsiębiorczości w zakresie innowacyjnych rozwiązań technologicznych; za: eEurope 2002 An Information society for all, *Draft…*, op. cit.

[124] Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *eEurope 2002 Final Report*, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0066:EN:NOT (dostęp: 20.09.2010).

[125] eEurope+ *A co-operative effort to implement the Information Society in Europe Action Plan prepared by the Candidate Countries with the assistance of the European Commission 2001*, ec.europa.eu/information_society/eeurope/.../eeurope_2003.pdf (dostęp: 30.09.2010).

zmian. Założenie to okazało się słuszne, gdyż eEurope2002 oficjalnie uznano za sukces polityki UE.

Zamieszczone w dokumentach podsumowujących inicjatywę liczby jednoznacznie pokazują pozytywnie zakończony etap informatyzacji Wspólnoty. Ponad 93% szkół zostało podłączonych do sieci, ponad 90% przedsiębiorstw korzystało z Internetu, ogólny wzrost użytkowania Internetu wzrósł z 18 do 43%, jednak różnice pomiędzy krajami pozostały znaczne (67% w Danii vs. 14% w Grecji)[126]. Jak każde dane statystyczne, również i te trzeba traktować ostrożnie, gdyż pełne zrozumienie i potwierdzenie ogłoszonego przez Unię sukcesu zależy w dużej mierze od zastosowanej metodyki i sposobu prowadzenia badań. Niemniej z pragmatycznego punktu widzenia przyznać należy, że inicjatywa przyczyniła się do rozpowszechnienia idei Internetu i promocji możliwości, jakie stwarza. W momencie ogłoszenia raportu przygotowywana była kolejna inicjatywa: eEurope2005, będąca kontynuacją, ale też dopełnieniem poprzedniej. Trzeba wyraźnie podkreślić, że największym sukcesem eEurope2002 (i eEurope+) było podniesienie ogólnej świadomości obywateli Unii w zakresie wykorzystania technologii komunikacyjno-informacyjnych oraz zbudowanie fundamentów technologicznych dla dalszego rozwoju infrastruktury informatycznej. Ułatwienia legislacyjne oraz rosnąca liczba podmiotów podłączonych do sieci nie zmieniła bowiem faktu, że nie tylko ilość, ale również jakość podłączenia i dostępu do Internetu jest ważna. Dlatego dostęp szerokopasmowy i obniżone ceny dostawców usług internetowych będą jednymi z głównych, jednak nie zawsze bezpośrednio definiowanych, celów inicjatywy eEurope2005.

3.1.3. eEurope2005

Inicjatywa została przyjęta na spotkaniu Rady Europejskiej w Sewilli w czerwcu 2002 roku[127]. Uważana była za drugi etap realizacji postulatów strategii lizbońskiej i logiczną kontynuację eEurope2002 choć w przeciwieństwie do tej ostatniej, cele eEurope2005 były bardziej ukierunkowane. Skoncentrowano się na większym i jeszcze bardziej powszechnym zastosowaniu Internetu szerokopasmowego dla wsparcia działalności sektora publicznego

[126] Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *eEurope 2002 Final…*, op. cit.
[127] Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - *eEurope 2005: An information society for all - An Action Plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21/22 June 2002* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002DC0263:EN:NOT (dostęp: 01.10.2010).

i prywatnego. Działania tej inicjatywy, rozpisane na lata 2003–2005, miały dwa kierunki: dalszy rozwój infrastruktury technologicznej, przy zachowaniu standardów bezpieczeństwa, oraz społeczno-obywatelski, przejawiający się w tworzeniu nowych usług, aplikacji i platform informacyjnych, dostępnych dla obywateli zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. Prace w obrębie obydwu dziedzin musiałby być zsynchronizowane, gdyż rozwój jednej z nich wpływał na kształt i charakter działań drugiej. Opracowanie nowych systemów technologicznych odpowiadać miało konkretnym potrzebom z zakresu e-handlu, e-rządu czy e-zdrowia. Z kolei nowoczesne rozwiązania nie mogłyby być wprowadzone do użycia, gdyby wcześniej nie zostały zaprojektowane. Zatem cele inicjatywy eEurope2005 w zakresie zdefiniowanych działań można podzielić na dwie grupy, które skupiają się na:

1. nowoczesnych usługach online sektora publicznego (e-rząd, e-learning, e-zdrowie) oraz dynamicznym środowisku e-biznesowym;
2. powszechnym dostępie do szerokopasmowego Internetu po obniżonych cenach oraz zapewnieniu bezpieczeństwa w sieci w zakresie przepływu informacji[128].

Kwestie związane z edukacją przyporządkowano do grupy pierwszej, w ramach działań w sektorze publicznym, a konkretniej – e-learningu. Podobnie jak w poprzednich inicjatywach, wyszczególniono daty graniczne odnoszące się do poszczególnych działań. Przyjęto więc, że:

- Z inicjatywy Komisji uruchomiony zostanie Learning Program na lata 2004–2006[129], skupiający się na integracji ICT w systemach edukacji.
- Do końca 2003 roku Komisja podejmie działania pilotażowe o charakterze badawczym. Ich zadaniem będzie odpowiednie rozmieszczenie takich rozwiązań technologicznych (platform, sieci), które umożliwią współpracę, wymianę materiałów źródłowych oraz korzystanie z nich w przestrzeni wirtualnej.
- Do końca 2003 roku państwa członkowskie, wykorzystując fundusze strukturalne i wsparcie Komisji, uruchomią programy edukacyjne na poziomie

[128] Tamże.
[129] Wcześniej Learning Initiative postrzegana była jako część eEurope2002 za: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - *eEurope 2005…*, op. cit.

krajowym, które zapobiegną wykluczeniu społecznemu ze względu na brak dostępu do Internetu lub brak umiejętności IT. Szkolenia takie skierowane będą do osób starszych, bezrobotnych oraz kobiet powracających na rynek pracy. Warto zauważyć, że choć w eEurope2002 problem wykluczenia społecznego również został podjęty, to jednak tam koncentrowano się raczej na zawodowym aspekcie osób szkolonych. Walka z wykluczeniem grup niebędących aktywnymi zawodowo ograniczało się do zapewnienia im dostępu do Internetu w domu lub miejscu publicznym. Postulat ten, tak wyraźnie tu sformułowany, będzie się pojawiał w kolejnych programach i inicjatywach, aż do roku 2013. Z perspektywy czasu można więc powiedzieć, że przy wyznaczaniu daty realizacji tego celu sytuacja w Europie była zbadana niekompletnie; nie uwzględniono dużego zapotrzebowania na tego typu szkolenia.

- Do roku 2005 państwa członkowskie przy wsparciu programów eLearning i eTen, zapewnią dostęp do Internetu wszystkim uniwersytetom oraz studentom i naukowcom.
- Również do roku 2005 wszystkie szkoły i uniwersytety będą mieć dostęp do szerokopasmowego Internetu. Taki sam dostęp powinien być zapewniony innym instytucjom kulturalno-edukacyjnym, takim jak muzea, biblioteki i centra kultury. Cel ten wydaje się – podobnie jak w przypadku opisywanym powyżej – nierealny, biorąc pod uwagę fakt, że w 2005 roku Unia liczyła już nie 15, a 23 członków. Wyniki realizacji programu eEurope+ (zakończonego w 2003 roku) nie były na tyle zadowalające, by można stwierdzić, że poziom rozwoju infrastruktury technologicznej został zrównany ze średnim poziomem „piętnastki". Dlatego użycie stwierdzenia *wszystkie państwa członkowskie* przy definiowaniu celu do roku 2005 już na samym początku wiązało się z mało realnymi szansami pełnej jego realizacji.

Przyznać jednak należy, że w kontekście integracji ICT w systemach szkolnictwa oraz popularyzacji e-learnigowych rozwiązań inicjatywa ta odegrała znaczącą rolę. eEurope2005, podobnie jak poprzednia inicjatywa, nie miała organu zarządzającego i koordynującego działania, co niewątpliwie przyczyniło się do niewystarczająco efektywnej alokacji środków, a tym samym gorszego ich zagospodarowania. Finansowanie obu inicjatyw odbywało się

bowiem ze środków zewnętrznych, to znaczy pochodzących z innych programów wspierających w ramach strategii lizbońskiej rozwój społeczeństwa informacyjnego. W wypadku eEurope2002 był to głównie rozpoczęty w 1998 roku program PROMISE oraz fundusze strukturalne, natomiast dla eEurope2005 opracowano na podstawie PROMISE program MONDIS. Korzystając z doświadczeń współpracy i powiązań między PROMISE a eEurope2002, tym razem wyraźnie określono relacje i sposób realizacji każdego z programów. Dodatkowymi źródłami finansowania dla eEurope2005 były – ponownie – fundusze strukturalne, realizowane równolegle programy eContent, eTen, eLearning oraz 6 Program Ramowy[130]. W ten sposób zwiększono środki na realizację inicjatywy oraz skupiono się na ich lepszej alokacji i wykorzystaniu. Dla oceny inicjatywy raz jeszcze wykorzystano system wskaźników, zmodyfikowany i rozszerzony odpowiednio do celów programu. Zwiększenie ilości wskaźników związane było z uszczegółowieniem celów inicjatywy, co oznaczało dalsze rozdrobnienie działań oraz zwiększenie machiny biurokratycznej. Kwestie te nie umknęły krytykom strategii lizbońskiej i były wyraźnie sygnalizowane przy śródokresowej ocenie strategii.

Raporty końcowe dotyczące ewaluacji eEurope2005 były – bez zaskoczenia – pozytywne. Wszystkie wskaźniki, statystyki i wykresy stanowiły twarde dowody na kolejny sukces prowadzonej polityki unijnej. Mimo to przedstawiona w roku 2005 śródokresowa ocena wszystkich działań realizowanych w ramach strategii lizbońskiej przejawiała umiarkowany optymizm. Ocena ta była na tyle niezadowalająca i niespełniająca oczekiwań z roku 2000, że postanowiono redefiniować priorytety działań, określając i ogłaszając nową, zreformowaną strategię lizbońską[131].

3.1.4. i2010

Choć w oficjalnych sprawozdaniach z inicjatyw eEurope z satysfakcją prezentowano ich osiągnięcia, to jednak głośne były też uwagi krytyczne. Faktycznie, na poziomie ogólnoeuropejskim postęp był widoczny, jednak w skali globalnej przepaść dzieląca Europę od Stanów Zjednoczonych i Japonii nie zmniejszyła się. Tempo zmian nie było na tyle duże, by stanowić poważną konkurencję dla tych krajów, tym bardziej że po rozszerzeniu Wspólnoty w 2004 roku oraz planowanej akcesji kolejnych państw nowi członkowie nie byli

[130] Tamże.
[131] Krytyka strategii lizbońskiej przedstawiona zostanie w części *4.3. Proces boloński i lizboński – dwa filary jedności w różnorodności*.

w stanie nadrobić zaległości, jakie oddzielały ich od „piętnastki". Kolejne słowa krytyki dotyczyły zbyt dużej ilości stawianych priorytetów i celów. Ambitne założenia nie znalazły praktycznego przełożenia w rzeczywistości. Winę za to ponosi konstrukcja realizowanych programów, która nie wymagała od państw członkowskich systematycznych raportów z poziomu wdrażania odpowiednich działań oraz nie nakładała żadnych sankcji w razie niezastosowania się do przyjętych postulatów[132].

Będąc świadomym faktu, że założone w 2000 roku cele były zbyt ambitne i w efekcie nie zostały realizowane w zadowalającym tempie, 23–24 marca 2005 roku na wiosennym szczycie Rady Europejskiej ogłoszono nową strategię lizbońską, wyznaczającą priorytety działań Unii na kolejne pięć lat (do końca roku 2010). Nadal centralnym punktem działań jest rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, jednak w ścisłej korelacji ze wzrostem produkcji i zatrudnienia. Ograniczono się do trzech obszarów zainteresowań:

1. stworzenia jednolitej przestrzeni informacyjnej, opartej na bezpiecznym dostępie szerokopasmowym po obniżonych cenach oraz wachlarzu usług cyfrowych;
2. wsparcia innowacji i inwestycji w badania, przejawiającego się w stymulacji projektów badawczych nad rozwiązaniami ICT, a następnie nad ich wdrażaniem;
3. integracji społeczeństwa informacyjnego poprzez dostęp do usług publicznych oraz proponowanie rozwiązań opartych na ICT, które podnosiłyby jakość życia obywateli[133]. W tym kontekście działania ukierunkowane były na problemy demograficzne Wspólnoty (starzejące się społeczeństwa) oraz te wynikające z różnorodności kulturowej i ochrony środowiska.

Odnowiona strategia lizbońska, podobnie jak poprzednie, nie miała jednego organu koordynującego, jednak wymuszała na państwach członkowskich opracowanie planu reform, jaki, w kontekście zdefiniowanych priorytetów, miał być realizowany. Dodatkowo postanowiono opracowywać coroczne sprawozdania oceniające postępy działań. Ewaluacja dokonywana była na podstawie (średnio) 43 wskaźników pogrupowanych w 10 kategoriach.

[132] Krzyżan Natalia 2010, *Strategia Lizbońska*, Biuletyn Europe Direct, Poznań 2010, www.europe-direct.poznan.pl/.../biuletyn05_2010_Strategia_Lizbonska.pdf (dostęp: 30.09.2010).
[133] Konopek Aleksander 2006, *Społeczeństwo informacyjne. Założenia strategiczne*, Departament Społeczeństwa Informacyjnego, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, www.malopolskie.pl/Pliki/2006/Startegie_IS.pdf (dostęp: 29.09.2010).

Już ta informacja sugeruje, że postulat zawężenia liczby celów i priorytetów nie znalazł większego zrozumienia. Zastosowanie technologii w rozwiązaniach biznesowych, usługach publicznych, badania w sektorze ICT, implementacja działań w zakresie integracji społeczeństwa – to, z jednej strony, bardzo rozległe dziedziny, z drugiej – funkcjonujące jak system naczyń połączonych. Dlatego, mimo zdefiniowania mniejszej liczby obszarów działań, ich zakres pozostał właściwie niezmieniony. Przesunięto jedynie akcent strategii, podkreślając konieczność tworzenia nowych miejsc pracy i rozwoju rynków – elementów przyczyniających się do ogólnego wzrostu poziomu życia mieszkańców. Faktyczne priorytety strategii lizbońskiej określone zostały w programach ją finansujących. W dużej mierze były to kontynuacje programów dobiegających końca, zmodyfikowane i przystosowane do i2010.

Dlatego, koncentrując się na zagadnieniach związanych z integracją ICT i edukacją, a docelowo – z określeniem obecności języka w unijnym społeczeństwie informacyjnym, wspomnieć należy programy naukowo-badawcze i rozwojowe, stanowiące zaplecze finansowe strategii lizbońskiej, uwzględniające tę konkretną dziedzinę. Programami tymi są:

- eTen (zakończony w 2006 roku), eContent (zakończony w 2008 roku) oraz ich następca ICT PSP, przewidziany na lata 2007–2013;
- eLearning (2004–2006);
- eSkillsForum;

oraz poszczególne poddziałania w ramach 5, 6 i 7 Programu Ramowego i ICT PSP, które zostaną zaprezentowane w dalszej części pracy. Zakres priorytetów, działań i poddziałań tych programów pozwoli nakreślić, jak rozumiano połączenie technologii i języka w społeczeństwie informacyjnym.

3.2. 5, 6 i 7 Program Ramowy oraz ICT PSP w kontekście rozwoju technologii językowych

Celem niniejszej części pracy jest przegląd tzw. Programów Ramowych, w których wyszczególnione zostaną programy uwzględniające zastosowanie ICT w sektorze edukacyjnym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na zagadnienia łączące wykorzystanie technologii i języka.

5 Program Ramowy, z budżetem w wysokości 14,960 miliarda euro, przewidziany był na lata 1998–2002[134], a więc ustalenie jego priorytetów i obszarów tematycznych badań nastąpiło jeszcze przed ogłoszeniem inicjatywy eEurope. Niemniej, główny nacisk położono na podniesienie konkurencyjności Unii, poprawę warunków życia, zacieśnienie więzi pomiędzy nauką a przemysłem oraz wsparcie działań w zakresie zatrudnienia i tworzenia nowych miejsc pracy. Cała strategia podzielona została na trzy programy horyzontalne oraz cztery tematyczne, jednym z których był program Przyjazne Społeczeństwo Informatyczne[135]. Priorytet ten w dalszej części składał się z czterech kluczowych obszarów działań. W kontekście zintegrowania technologii i systemów edukacyjnych oraz zastosowania ICT w języku uwagę należy skierować na działanie *Multimedia – narzędzia i treść,* w którym dwoma kluczowymi poddziałaniami były *Nauczanie i szkolenie* oraz *Technologie językowe.* Projekty w ramach pierwszego poddziałania opierały się przede wszystkim na tworzeniu systemów e--learningowych, wspierających nauczanie grupowe i nauczanie na odległość, jak również wprowadzenie nowych technologii, systemów i usług w struktury szkolne, uniwersyteckie oraz inne formy nauczania nieformalnego[136]. Drugi obszar – *Technologie językowe* skupiał się przede wszystkim na rozwiązaniach technologicznych, które można było zaadaptować do potrzeb e-businessu. Rozwiązania te obejmowały tworzenie korpusów językowych, które usprawniałyby komunikację na linii człowiek–komputer (człowiek–maszyna) oraz wspomagały tłumaczenia mechaniczne, wykorzystywane w systemach zarządzania treścią (*Content Managment Systems*).

W rzeczywistości jednak największą uwagę kierowano na rozwój systemów e-learningowych oraz szkolenia związane z zastosowaniem i wdrażaniem nowych rozwiązań ICT. Kwestia technologii językowych (rozpoznawania mowy, tłumaczenia mechanicznego), wnioskując po liczbie i zakresie tematycznym projektów, była traktowana raczej pobocznie. Zdecydowanie 5PR nie przyczynił się do dynamicznego rozwoju tej dyscypliny, jednak niewątpliwie dał pierwsze bodźce zachęcające do wzmożonej pracy w tym zakresie.

Drugim programem wspierającym strategię lizbońską był 6 Program Ramowy (6PR), zaplanowany na lata 2002–2006, z budżetem w wysokości 17,883 miliardów euro[137].

---

[134] Cordis Archive, *Fifth Framework Programme. Overview*, http://cordis.europa.eu/fp5/src/over.htm (dostęp: 01.10.2010).

[135] Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, *Piąty Program Ramowy 1998–2002*, http://archiwum.parp.gov.pl/archiwum/vpr.php (dostęp: 01.10.2010).

[136] Cordis Archive, *Education and Training Applications*, http://cordis.europa.eu/ist/ka3/eat/home.html (dostęp: 01.10.2010).

[137] Cordis Sixth Framework Program, *6FP Budget*, http://cordis.europa.eu/fp6/budget.htm (dostęp: 01.10.2010).

Głównym celem programu było zbudowanie Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area – ERA*) oraz: *podniesienie poziomu nauki, stymulowanie jej rozwoju, konkurencyjności i innowacyjności*[138]. Zdefiniowano siedem priorytetów, wyszczególniając w nich obszary tematyczne, podzielone na jeszcze mniejsze tzw. cele strategiczne.

Najwięcej działań odpowiadających poruszanej tematyce znalazło się w priorytecie Technologie społeczeństwa informacyjnego, w obszarze działań: *Integracja badań z obszarami technologicznymi o priorytetowym znaczeniu dla obywateli oraz przedsiębiorstw* (poddziałanie: *Nauczanie wspomagane technologicznie*) oraz *Zarządzanie informacją i interfejsy* (poddziałanie: *Systemy przedstawiania i zarządzania wiedzą oparte na semantyce* oraz *Multisensorowe interfejsy*)[139].

W ramach poddziałania: *Nauczanie…* odbyły się dwa nabory wniosków. Merytorycznie zaakceptowane projekty w pierwszym naborze (2004 rok) dotyczyły zastosowania owych technologii do tworzenia wirtualnych klas, platform komunikacyjnych wykorzystywanych w nauczaniu formalnym i nieformalnym, wspomagania nauczania opartego na współpracy (*collaborative learning*) oraz tworzenia standardów tego nauczania[140]. W drugim naborze (2005–2006) przyjęto projekty, których zakres tematyczny można pogrupować następująco[141]:

- dalszy rozwój platform i środowisk e-learningowych i wykorzystanie ich w otoczeniu biznesowym;
- projekty o charakterze interdyscyplinarnym, łączącym zagadnienia z zakresu pedagogiki, informatyki i nauk kognitywnych;
- nowe formy i wzorce nauczania online opartego na współpracy;
- integracja badań z zakresu ICT w krajach UE z uwzględnieniem nowych państw członkowskich.

[138] Gierłatowska Małgorzata, Brzozowski Alfred, 2003, *6. Program ramowy Unii Europejskiej – powiększenie potencjału badawczego Europy*, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy [w]: Bezpieczeństwo pracy – Nauka i praktyka 1/2003, http://www.ciop.pl/6840.html#1 (dostęp: 29.09.2010).
[139] Krajowy Punkt Kontaktowy 6Program Ramowy, *6. Program Ramowy Badań i Rozwoju Technicznego (2002–2006) – przewodnik dla wnioskodawców*, http://www.6pr.pl/broszura/index.html (dostęp: 01.10.2010).
[140] Cordis Information Society, *Technology-enhanced Learning: 6FP Projects resulting from IST Call 1*, http://cordis.europa.eu/ist/telearn/projects_fp6_call1.htm (dostęp: 01.10.2010).
[141] Cordis Information Society, *Technology-enhanced Learning: 6FP Projects resulting from IST Call 4*, http://cordis.europa.eu/ist/telearn/projects_fp6.htm (dostęp: 01.10.2010).

Tylko w obrębie ostatniej grupy odnotowano jeden projekt, który poruszałby zagadnienia związane z zastosowaniem technologii w języku. Był to projekt Language Technology for eLearning (LT4eL). Celem projektu było stworzenie nowych rozwiązań opartych na technologii językowej, które ułatwią *proces zarządzania, rozpowszechniania i wyszukiwania materiału dydaktycznego*[142]. Dla 9 języków (będących językami oficjalnymi partnerów biorących udział w projekcie) stworzone zostały narzędzia ekstrakcji słów kluczowych oraz wykrywacz haseł słownikowych.

W obszarze *Zarządzanie informacją…* pozycja języka jako stałego elementu projektów wzrosła. Choć nie do końca jest to widoczne w poddziałaniu *Systemy przedstawiania…*, w którym efektami prac były systemy zarządzania wiedzą i treścią cyfrową, opierające się na kontekście i semantyce, to jednak celem projektów było zautomatyzowanie obiegu wiedzy i otrzymanie semantycznej zgodności pomiędzy źródłami a usługami internetowymi. Zrealizowano ok. 12 projektów, których charakter opierał się głównie na nowej architekturze systemów zarządzania wiedzą i treścią cyfrową, uwzględniającą aspekt semantyczny.

Z kolei w poddziałaniu *Multisensorowe interfejsy* język był centralnym punktem w ponad 15 projektach (których część scharakteryzowana zostanie w rozdziale *7.3. Realizacja projektów unijnych*). W ramach prac w tym obszarze wypracowano wielojęzyczne systemy dialogowe, oparte na narzędziach rozpoznawania mowy, zdolne do interpretowania wypowiedzi ustnych i konwertowania ich na tekst lub obraz. Produkty tych projektów znalazły szerokie zastosowanie w przemyśle, zwłaszcza w sektorze telefonii komórkowej, urządzeniach kontrolnych oraz nawigacji satelitarnej.

Zainteresowanie technologią językową i wykorzystaniem zasobów językowych w produktach komercyjnych znalazło tu większe zainteresowanie niż w 5PR. 6PR, choć nie zdefiniował osobnych poddziałań z tego zakresu, to jednak kontynuował jego rozwój. Najwięcej możliwości stwarzał następca Programu – 7PR, w którym tandem język–technologia zamieszczono w kilku obszarach działań.

Rada i Parlament Europejski przyjęły w czerwcu 2006 roku przedstawiony przez Komisję 7 Program Ramowy. Zaplanowany budżet wynosił 53,272 miliardów euro, co pod względem finansowym stanowiło wzrost o 63% w porównaniu do 6PR[143]. Podobnie jak

[142] Language Technology for eLearning, *Opis projektu*, http://www.let.uu.nl/lt4el/index.php?content=about (dostęp: 01.10.2010).
[143] Komisja Europejska, Cordis *7 Program Ramowy*, http://cordis.europa.eu/fp7/faq_pl.html#1 (dostęp: 03.10.2010).

poprzednio, tak i tym razem głównym celem Programu było kształtowanie Europejskiej Przestrzeni Badawczej oraz wsparcie „Trójkąta wiedzy" (badania, edukacja, innowacje), na którym opierały się fundamenty strategii lizbońskiej[144].

W 7PR określono 4 obszary tematyczne: Współpraca, Pomysły, Ludzie, Możliwości, w których wydzielono po kilka priorytetów. W kontekście zastosowania technologii w języku najwięcej działań określono w obszarze pierwszym (Współpraca), w priorytecie *Technologie informacyjno-komunikacyjne*, w działaniu[145] 2. Cognitive Systems and Robotics (Systemy rozpoznawania i robotyka) i 4. Technologies for Digital Content and Languages (Technologie dla treści cyfrowych i języków)[146].

W pierwszym wymienionym działaniu jednym z dwóch filarów był Language-based Interaction (*Interakcje oparte na języku*)[147], czyli technologie językowe. Uznano, że istnieje potrzeba stworzenia takich systemów, które w oparciu o język i kontekst będą łatwiejsze w użyciu. W ten sposób produkty społeczeństwa informacyjnego stworzone dla ludzi zostaną lepiej przez nich wykorzystane w miejscach pracy czy w domach, a nowe rozwiązania technologiczne przyczynią się do podniesienia jakości życia konkretnych grup społecznych, np. osób starszych czy niepełnosprawnych. Rozwiązania te oraz produkty projektów realizowanych w ramach tego działania opisane zostały w rozdziale *7.3. Realizacja projektów unijnych z zakresu języka i technologii z uwzględnieniem aktywności państw członkowskich*.

W drugim działaniu skupiono się na technologiach wspomagających nauczanie, digitalizacji zbiorów bibliotecznych oraz systemach zarządzania informacją. W kontekście języka ten ostatni komponent jest najistotniejszy, bowiem odnosi się do wielojęzycznej i wielokulturowej Unii. Założenia 7PR brały pod uwagę nie tylko polityczne cele strategii lizbońskiej, ale również rzeczywistą sytuację Wspólnoty. Rozszerzenie w 2004 oraz 2007 roku zwiększyło liczbę języków urzędowych. Fakt ten oraz deklaracja budowania społeczeństwa informacyjnego, w którym dostęp do informacji jest podstawą, skłoniły Komisję do określenia osobnego obszaru poddziałań, który łączyłby te dwie kwestie. Zaproponowane i zrealizowane projekty dostarczały rozwiązań w postaci systemów tłumaczenia mechanicznego, które dawały użytkownikom sieci dostęp do informacji w

[144] Tamże.
[145] Niekiedy terminologia pogrupowania różni się w zależności od tłumaczenia. W tym wypadku słowo *działanie* odpowiada oznaczeniu *challenge* w języku angielskim.
[146] European Commission ICT Research in FP7, *ICT Programme*. *Introduction*. http://cordis.europa.eu/fp7/ict/programme/home_en.html, (dostęp: 03.10.2010).
[147] European Commission ICT Research in FP7, *Language Technologies,* http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/home_en.html, (dostęp: 03.10.2010).

żądanym przez nich języku. Prace naukowo-badawcze skupiały się przede wszystkim na tworzeniu wielojęzykowych korpusów i szukania coraz lepszych programów tłumaczenia automatycznego.

Technologie językowe w 7PR były silnym elementem w wielu innowacyjnych rozwiązaniach, gotowych do zastosowania w telefonii komórkowej, nawigacji satelitarnej, urządzeniach sterujących czy systemach zarządzania treścią cyfrową. Rozwiązania te były często wynikiem prac wielu partnerów, w tym podmiotów komercyjnych. Dlatego w programie o nieco innych celach, ukierunkowanych bardziej na konkurencyjność i rozwój małych i średnich przedsiębiorstw, temat zastosowania technologii przy wykorzystaniu zasobów językowych również został ujęty.

Mowa tu o Programie Ramowym na Rzecz Konkurencyjności i Innowacji, zaplanowanym na lata 2007–2013, i obszarze działań *Program na Rzecz Wspierania Polityki Dotyczącej Technologii Informacyjnych i Komunikacyjnych* (ICT PSP)[148], w którym jednym z obszarów poddziałań uczyniono technologie językowe. Tematyka tego obszaru odnosi się głównie do systemów zarządzania wielojęzycznymi stronami, co właściwie obejmuje cały szereg problemów związanych z przetwarzaniem języka naturalnego: od tworzenia internetowych korpusów językowych, repozytoriów, tłumaczenia mechanicznego do systemów rozpoznawania i syntezy mowy, tłumaczenia speech-to-text i budowania systemów dialogowych.

7PR i ICT PSP, mimo różnych celów politycznych dotyczących społeczeństwa informacyjnego, w zakresie prac nad wykorzystaniem technologii i języka szły w tym samym kierunku. Nadrzędnym celem obu programów był równy dostęp do wiedzy dla wszystkich obywateli. Kwestia informatyzacji Wspólnoty była priorytetem w pierwszych latach strategii lizbońskiej, natomiast możliwość wyszukania informacji w wielojęzycznej sieci, a w dalszej kolejności jej zastosowanie – priorytetem na lata kolejne. W ten sposób Unia zmierzała do stworzenia paneuropejskiej strefy cyfrowej, w której informacja dostępna będzie dla każdego mieszkańca w jego własnym języku. Rezultatami projektów obu programów były coraz lepsze, niekiedy ukierunkowane tematycznie, systemy tłumaczenia mechanicznego, uwzględniające kontekst i reprezentację znaków. Dużo uwagi poświęcono badaniom i rozwiązaniom opartym na wykorzystaniu języka mówionego. Rozwiązania te, w postaci

[148] CIP Program Ramowy na Rzecz Konkurencyjności i Innowacji, *Program CIP*, http://www.cip.gov.pl/index.php (dostęp:10.10.2010). Program ten jest logicznym i merytorycznym następcą programów: eTen, eContent Plus, Modinis, LIFE, IEE, których główną ideą było promowanie i wdrażanie rozwiązań ICT w (głównie) małych i średnich przedsiębiorstwach, przyczyniając się tym samym do wsparcia przedsiębiorczości w krajach członkowskich.

produktów i usług, zostały wykorzystane przez podmioty komercyjne. Opracowano oprogramowania (systemy dialogowe) gotowe do zainstalowania na przykład w tzw. inteligentnych domach. Oprogramowania te bazują na narzędziach rozpoznawania mowy. Ustne wydawanie prostych instrukcji i poleceń umożliwia zarządzanie oświetleniem czy systemem grzewczym. Rozwiązania te są niewątpliwie ułatwieniem dla osób starszych i niepełnosprawnych.

Proponowane programy działań na kolejne lata (2011–2012)[149] pozwalają sądzić, że rozwój technologii językowych oraz dynamika badań w tym zakresie pozostanie przynajmniej na podobnym poziomie. Efekty dotychczasowych projektów, jak również ich zakres tematyczny przedstawione zostanią w rozdziale *7.3. Realizacja projektów unijnych…*

3.3. Programy edukacyjne ukierunkowane na zastosowanie ICT w języku

Integracja narzędzi ICT w edukacji oraz podnoszenie umiejętności IT mieszkańców Unii były priorytetami w równolegle realizowanych projektach o charakterze edukacyjnym. Najważniejszymi z nich były eLearning Program, Socrates (a w szczególności podprogramy Minerva i Lingua) oraz Lifelong Learning Programme.

eLearning był początkowo jednym z obszarów tematycznych programu eTen, którego głównym celem było stworzenie w Europie jednej, wspólnej przestrzeni cyfrowej poprzez promowanie działań zmierzających do rozwoju e-usług[150]. W kontekście edukacyjnym program ten skupiał się na opracowaniu wysokiej jakości systemów edukacji i szkoleń opartych na elektronicznych metodach kształcenia, czyli e-learningu. Drugim kierunkiem działań było dostarczenie internetowych usług i treści, które wspierałyby rozwój i wzrost kompetencji IT mieszkańców Wspólnoty[151]. Założenia programu eTen korespondowały z

[149] European Commission ICT Research in FP7, *Language Technologies…*, op. cit. oraz European Commission ICT Research in FP7, *Language Technologies*, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/ict-psp_en.html (dostęp: 10.10.2010).

[150] Europe's Information Society Thematic Portal, *About eTen/eTen Brochure*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/eten/library/about/brochure/index_en.htm#introducing (dostęp: 03.10.2010).

[151] Europe's Information Society Thematic Portal, *Technologia pomocą w kształceniu/Działania*, http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/inno/index_pl.htm (dostęp: 03.10.2010).

celami inicjatywy eEurope2005, która, bazując na wytycznych tematu Learning, wprowadziła eLearning Programme (2004–2006). Jego działania obejmowały[152]:

- wyposażenie szkół w komputery i dostęp do Internetu,
- szkolenia nauczycieli w zakresie IT,
- rozwój e-usług edukacyjnych i oprogramowań oraz
- zacieśnienie współpracy (networking) między szkołami i nauczycielami z całej Europy.

Najbardziej widocznym rezultatem programu są dwa funkcjonujące do tej pory portale: eLearning Portal (http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=home) oraz eTwinning (http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm). Oba mają charakter bazy danych skupiającej materiały o tej tematyce w postaci artykułów, case studies oraz są przestrzenią wymiany doświadczeń i tzw. dobrych praktyk. Pod względem zastosowania ICT w języku na uwagę zasługuje zwłaszcza eTwinning. Program ten, mający na celu wzmocnienie współpracy pomiędzy szkołami i nauczycielami z różnych części Europy, zakładał zawiązywanie się wirtualnych społeczności, które, realizując projekty edukacyjne, poznają swoją kulturę i język. Ponieważ udział w eTwinning uwarunkowany jest współdziałaniem przynajmniej 2 szkół z różnych krajów, niezbędnym medium komunikacji przynajmniej dla jednej ze stron jest język obcy. Tak więc użycie narzędzi ICT w edukacji językowej znalazło podwójne zastosowanie: w realizacji projektów przedmiotowych (historia, matematyka, geografia) oraz projektów czysto językowych, promujących wielojęzyczność.

Drugim obszernym programem, właściwie czysto edukacyjnym, jest Sokrates i jego podprogramy, takie jak Comenius, Erazmus, Leonardo da Vici czy Grundtvig, ukierunkowane na kształcenie młodzieży i osób dorosłych na poszczególnych etapach edukacji formalnej i nieformalnej. Socrates realizowany był w latach 1994–1999, kontynuowany jako Socrates II w latach 2000–2006, a następnie (w ramach nowej strategii lizbońskiej) zmodyfikowany i przemianowany na Lifelong Learning Programme. W kontekście całego pakietu działań podprogramów wzmacniających różnorodność kulturową i językową, promującą mobilność studentów i osób pracujących zawodowo, dwa programy szczególnie koncentrowały się na wykorzystaniu technologii w nauczaniu języków obcych. Były to Socrates Minerva (znany w

[152] European Commission Education and Training, *eLearning*, http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/intro_en.html (dostęp: 05.10.2010).

LLP pod obszarem tematycznym *Information and Communications Technologies*) oraz Socrates Lingua.

Program Minerva był komponentem Sokrates II w latach 2000–2006. Wraz z ogłoszeniem Lifelong Learning Program zakres działań przejęła sekcja Technologie Informacyjne i Komunikacyjne, która traktowana była jako podprogram wspierający Comenius, Erasmus, Grundtvig oraz Leonardo da Vinci[153]. Minerva skierowany był przede wszystkim do instytucji edukacyjnych i kulturalnych. Zakładał wsparcie dla działań zmierzających do digitalizacji zasobów językowych i kulturowych, a więc ukierunkowanych na modernizację bibliotek, oraz:

- „promowanie wykorzystania do celów edukacyjnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz kształcenia otwartego i na odległość,
- zagwarantowanie, że edukacja będzie brana pod uwagę przy tworzeniu nowych produktów i usług z dziedziny technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz mediów,
- promowanie dostępu do doskonalszych metod i zasobów edukacyjnych oraz do wyników i najlepszych praktyk"[154].

Aspekt językowy projektów Minerva polegał przede wszystkim na tworzeniu baz danych w językach partnerów, które tematycznie odpowiadałyby przedmiotom przygotowywanym do kształcenia na odległość lub kształcenia otwartego. Przykładem może być CELL-TALK MINERVA[155], w którym materiały dydaktyczne z zakresu biologii, biochemii, mikrobiologii i chemii środowiska opracowano dla języka polskiego, portugalskiego, angielskiego, bułgarskiego i niderlandzkiego. Po raz kolejny zatem język w kontekście zastosowania narzędzi ICT występował jako medium komunikacji i transferu wiedzy, możliwe dzięki zastosowaniu rozwiązań technologicznych, choć w mniejszym stopniu korzystano z tego programu przy realizacji projektów, których wynikiem były gotowe aplikacje do nauki języków obcych, z uwzględnieniem mniej używanych języków urzędowych Unii, takich jak: polski, łotewski, litewski i fiński (np. projekt FinNet).

[153] Komisja Europejska Wielojęzyczność, *Finansowanie. Minerva*, http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc213_pl.htm (dostęp:03.10.2010).
[154] Tamże.
[155] *Distance Learning – projekt CALL_TALK MINERVA*, http://pryzmat.pwr.wroc.pl/Pryzmat_168/168grab.html (dostęp:05.10.2010).

Drugi komponent programu Socrates – Lingua skierowany był na czysto językowe zagadnienia, a mówiąc dokładniej na kwestie związane z nauczaniem języków obcych. Historia programu jest dłuższa, w porównaniu z Minervą, gdyż Lingua była komponentem zarówno w programie Socrates I (1994–1999), Socrates II (2000–2006/07) oraz jest obecna w LLP. Głównym celem Linguy jest wzmocnienie różnorodności językowej w Unii, poprzez opracowanie metodologii i materiałów uczenia się i nauczania języków obcych, umożliwienie dostępu do różnych form nauki w procesie „uczenie się przez całe życie", które to formy przystosowane byłyby do indywidualnych potrzeb, oraz rozwinięcie kompetencji językowych języków rzadziej używanych i nauczanych w Unii[156]. Struktura programu w Sckratesie I i II podzielona była pod kątem zagadnień dotyczących nauki i nauczania języków obcych (kształcenie kadry pedagogicznej, finansowanie stażu zagranicznego dla nauczycieli, ocena pomocy dydaktycznych). W LLP Lingua podzielona została na dwie sekcje: pierwsza dotyczy promocji różnorodności językowej oraz nauki języków przez całe życie, druga koncentruje się na opracowaniu materiałów dydaktycznych[157]. I to właśnie w ramach działań tej drugiej (lub tzw. sekcji D, odnosząc się do Linguy Socrates II) realizowano projekty mające na celu opracowanie i ewaluacje innowacyjnych narzędzi opartych na technologiach komunikacyjno-informacyjnych. Wynikami projektów[158] są aplikacje językowe, np. w postaci interaktywnych gier o charakterze edukacyjnym, ukierunkowane na naukę 2–3 języków obcych, lub oprogramowania gotowe do zainstalowania na komputerze lub urządzeniach mobilnych, które dają możliwość nauki poprzez wykorzystanie podcastów, nagrań wideo lub pozwalają na tworzenie własnych list słownikowych.

Najwięcej rezultatów projektów Lingua ma formę portali, na których gromadzone są zasoby językowe. Portale są bazą materiałów dydaktycznych dla nauczycieli oraz zawierają gotowe lekcje danego języka na określonym poziomie, najczęściej jednak nie przekraczające poziomu B_1. Niektóre portale wykształciły dodatkowo charakter społecznościowy, dając tym samym merytoryczne wsparcie dla nauczycieli oraz promując tzw. dobre praktyki.

---

[156] Education, Audiovisual & culture executive Agency, *Lingua Socrates Action 4 – Language Learning and Teaching*, http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/lingua_overview.htm (dostęp: 05.10.2010) oraz Ekspert Funduszy Unii Europejskiej, *Sokrates. Lingua*, http://www.europrojekty.com/index.php?option=com_content&task=view&id=410&Itemid=41 (dostęp: 05.10.2010).

[157] Ekspert Funduszy Unii Europejskiej, *Sokrates. Lingua…*, op. cit.

[158] Komisja Europejska Wielojęzyczność, *Finansowanie. Witamy w Lingua Community*, http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc199_pl.htm (dostęp: 05.10.2010).

Szczegółowy opis wybranych projektów realizowanych pod patronatem Minervy i Linguy, uwzględniający czas trwania przedsięwzięcia, tematykę oraz rezultat końcowy, znajduje się w rozdziale *7.3. Realizacja projektów unijnych*…

Część 3

4. Polityka językowa Unii Europejskiej

4.1. Początki Unii z punktu widzenia różnorodności językowej

Od zakończenia II wojny światowej przywódcy państw europejskich zapoczątkowali działania zmierzające do utworzenia Stanów Zjednoczonych Europy (Winston Churchill, przemówienie na uniwersytecie w Zurychu 19.09.1946[159]). Pierwszymi znaczącymi krokami były Kongres Europejski w Hadze (1948), na którym wyznaczono kierunki integracji europejskiej oraz podjęto decyzję o utworzeniu Rady Europy w Strasburgu (1949). Za początki Unii Europejskiej zwykło się przyjmować datę 18 kwietnia 1951 roku, kiedy to Belgia, Holandia, Luksemburg, Francja, Niemcy (RFN) i Włochy podpisały traktat paryski ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali (EWWiS). W kolejnych latach, Szóstka utworzyła Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG) oraz Europejską Wspólnotę Energii Atomowej – Euratom (1957, traktaty rzymskie)[160]. 15 kwietnia 1958 roku wydano pierwsze rozporządzenie Rady Europy. Języki niemiecki, francuski, włoski i niderlandzki zostały uznane oficjalnymi językami Wspólnoty. Kolejne państwa przystępowały do EWG w latach: 1973 – Dania, Wielka Brytania, Irlandia, 1981 – Grecja, 1986 – Hiszpania i Portugalia. W 1992 roku na mocy traktatu z Maastricht powstała Unia Europejska, obejmująca swoimi działaniami wiele dziedzin życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturowego. Traktat scalił wcześniejsze wspólnoty oraz dokładnie określił harmonogram i kierunek działań Unii. W 1995 roku do Unii przystąpiły kolejne państwa: Austria, Finlandia i Szwecja, w 2004 roku jej skład powiększyły kraje byłego bloku wschodniego: Czechy, Estonia, Łotwa, Litwa, Polska, Słowacja, Słowenia, Węgry oraz Cypr (grecka część) i Malta. W 2007 roku dołączyły Bułgaria i Rumunia.

XX-wieczna idea zjednoczenia kilku państw nie była nowa. Jednak pierwsze 50 lat tego wieku, w wyniku pierwszej, potem drugiej wojny światowej, przyniosło Europie

[159] Churchill Winston 1946, *Address given by Winston Churchill (Zurich, 19 September 1946)*, ENA European Navigator Digital Library, http://www.ena.lu/address_given_winston_churchill_zurich_19_september_1946-022600045.html (dostęp: 06.06.2008).
[160] Europa, *Portal Unii Europejskiej*, http://europa.eu/pol/infso/index_pl.htm (dostęp: 30.03.2008).

zniszczenie, poczucie niepewności i brak stabilizacji. Stopniowe tworzenie jednego, wielonarodowego organizmu miało być odpowiedzią na poprawę warunków życiowych obywateli, odbudowę Europy oraz zahamowanie wpływów ZSSR. Same nazwy powstających organizacji świadczą o kierunku ich działań. W latach 50. i 60. nadrzędnym celem było zapewnienie Europie bezpieczeństwa w obliczu zimnej wojny między wschodnimi i zachodnimi mocarstwami oraz zapewnienie wzrostu i rozwoju gospodarczego. Kwestie obyczajowe, kulturowe czy wreszcie językowe nie miały wówczas strategicznego znaczenia. W trzech z sześciu krajów tworzących EWG problem różnorodności językowej nie był tak znaczący. Mieszkańców Belgi, Holandii i Luksemburga łączyła wspólna historia, tradycje i obyczaje. Kraje te są w znacznym stopniu podobne do siebie. W Holandii od 1938 roku obowiązuje język niderlandzki, będący wariantem dwóch języków: flamandzkiego i holenderskiego. Belgia jest mieszanką językową. Na północy, we Flandrii, obowiązuje język niderlandzki, na południu oficjalnym językiem Walonów jest francuski, we wschodnich prowincjach niemiecki, a w Brukseli głównymi językami są flamandzki i francuski. Generalnie przyjmuje się, iż w Belgii oficjalnymi językami są niderlandzki, francuski i niemiecki. Luksemburg to następny tygiel językowy. Językami urzędowymi są tam: luksemburski, francuski i niemiecki. Tworząc kolejne unie, a w konsekwencji Benelux, jego członkowie nie zajmowali się kwestią wielojęzyczności na swoim terytorium, gdyż problem ten był od dawna obecny w każdym z tych państw. Będąc w EWG razem z Francją, Włochami i Niemcami sytuacja, z punktu widzenia tych państw, nie uległa zmianie. Języki niemiecki i francuski były przecież znane. Problem mógł się pojawić z mniej używanym włoskim. 15 kwietnia 1958 roku w pierwszym rozporządzeniu Rady Europy uznano niemiecki, francuski, włoski i niderlandzki językami oficjalnymi. Mimo przystępowania kolejnych państw EWG nie podejmowała decyzji związanych z różnorodnością językową. Dopiero traktat z Maastricht (1992) skoordynował kwestie językowe[161]. Główny postulat dotyczył równości języków wszystkich państw członkowskich, czyniąc je językami oficjalnymi Unii, oraz narzucał obowiązek tłumaczenia każdego oficjalnego dokumentu na każdy z tych języków[162]. W momencie przyjęcia postanowień traktatu Unia liczyła 11 państw

[161] Phillipson Robert 2005, *Europejczycy właścicielami języka angielskiego?*, [w]: *Europa właścicieli,* red: Zbigniew Galor, Wyd. KNS AR, Poznań.

[162] Treść traktatu w języku polskim pobrano ze strony Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, Traktat *o Unii Europejskiej - Maastricht 7 lutego 1992 r.*, http://www.ukie.gov.pl/WWW/dok.nsf/0/16076599767A8A61C1256E83004B4BED?Open&RestrictToCategory= (dostęp: 04.04.2008).

członkowskich. W roku 2010 liczba państw wynosiła 27, a języków oficjalnych 23. Postulaty z 1992 roku obowiązują nadal.

4.2. Programowe założenia polityki językowej Unii

Szukając założeń polityki językowej Unii, należy się zapoznać z traktatami założycielskimi. W nich bowiem, według znakomitej większości źródeł o tematyce europejskiej[163], znajdują się fundamenty polityki językowej.

Dokumentami ustanawiającymi protoplastów Unii Europejskiej, a więc Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG) i Europejską Wspólnotę Energii Atomowej – Euratom, były podpisane w 1957 roku traktaty rzymskie. Od strony językowej ustanowienie języków oficjalnych miało przede wszystkim zapewnić sprawność pracy instytucji legislacyjnych oraz bezpieczeństwo działania tychże instrumentów i uchwalanych przepisów prawnych. Ponieważ kwestia ta dotyczyła zaledwie czterech języków, uznanie ich za języki urzędowe nie stanowiło wyzwania ani technicznego, ani ideowego. Dlatego w traktatach rzymskich umieszczono zapis stanowiący, że wersja traktatu w każdym z wymienionych języków jest równie autentyczna i prawdziwa.

> Article 314 [exArticle 248]
> This Treaty, drawn up in a single original in the Dutch, French, German, and Italian languages, all four texts being equally authentic, shall be deposited in the archives of the Government of the Italian Republic, which shall transmit a certified copy to each of the Governments of the other signatory States[164].

Również w tym dokumencie, w punkcie 8d, zagwarantowano obywatelom prawo do komunikacji z instytucjami Wspólnoty (EWG i Euratom) w ich językach, określonych w punkcie 248.

[163] Autorka odwołuje się do przebadanych przez siebie stron internetowych o tematyce europejskiej, z których najbardziej wiarygodne to: www.ukie.gov.pl, http://europa.eu/index_pl.htm, http://www.unia-europejska.org.pl/, jak również do literatury dotyczącej omawianej tematyki.

[164] Eur-lex Traktaty, *Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Community*, http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding (dostęp: 05.04.2010); w nawiasach podana została numeracja punktów traktatów rzymskich w wersji nieskonsolidowanej.

Article 21 [ex Article 8d]
Every citizen of the Union may write to any of the institutions or bodies referred to in this Article or in Article 7 in one of the languages mentioned in Article 314 and have an answer in the same language[165].

Regulacje odnośnie do zastosowania języków urzędowych wewnątrz instytucji unijnych porządkował (przynajmniej do pewnego stopnia) punkt 217. Stwierdzał on, że języki używane w obrębie instytucji są kwestią uregulowaną przez postanowienia Rady.

Article 290 [ex Article 217]
The rules governing the languages of the institutions of the Community shall, without prejudice to the provisions contained in the Rules of Procedure of the Court of Justice, be determined by the Council, acting unanimously[166].

W 1958 roku w *Official Journal* (017, 06/10/1958 P. 0385 – 0386) ukazało się Rozporządzenie Rady EWG regulujące kwestie językowe[167] we Wspólnocie. W punkcie pierwszym określono, że cztery języki, w których sporządzono traktaty założycielskie, są językami oficjalnymi instytucji Wspólnoty. Komunikacja na poziomie kraju członkowskiego i organów EWG, jak również na linii obywatel–Wspólnota powinna przebiegać w języku tego kraju/obywatela (punkt 2 i 3). Rozporządzenia i inne dokumenty prawne o ogólnym zastosowaniu powinny być tłumaczone i publikowane w *Official Journal* we wszystkich czterech językach urzędowych (punkt 4 i 5). Niemniej jednak instytucje EWG oraz Trybunał Sprawiedliwości (*Cort of Justice*) mają prawo określić język komunikacji w konkretnych wypadkach (punkt 6 i 7), co w praktyce daje przyzwolenie na ograniczenie liczby języków stosowanych. Punkt ostatni (8) dotyczy deklaracji ze strony państwa członkowskiego, który jego język oficjalny ma być językiem urzędowym Unii.

Rozporządzenie to było aktualizowane przy akcesji każdego nowego członka Wspólnoty, a później Unii. Dlatego obecnie zamiast 4 mamy 23 języki, co oznacza komunikację i tłumaczenie aktów prawnych na wszystkie 23 języki urzędowe Unii. Regulacja ta, co do zasad funkcjonowania, nie została zmieniona.

Koncentrując się na kolejnych formalnych założeniach polityki językowej, należy się przyjrzeć punktom w traktacie z Maastricht, ustanawiającym Unię Europejską w obecnej

[165] Tamże.
[166] Tamże.
[167] Eur-lex 31958R0001, *EEC Council: Regulation No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community*, Official Journal 017 , 06/10/1958 P. 0385 – 0386, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:EN:HTML (dostęp: 08.10.2010).

formule. Znajduje się w nim kilka zapisów odnośnie do zastosowania języków urzędowych. Pierwszy dotyczy poszanowania różnorodności językowej i kulturowej poprzez ich promocję w systemach edukacji. Do poniższego zapisu decydenci wracać będą niejednokrotnie, choćby w deklaracji bolońskiej czy strategii lizbońskiej.

> Artykuł 126
> 1. Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową.
> 2. Działanie Wspólnoty zmierza do:
> - rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków Państw Członkowskich; […][168].

Kolejny punkt to niemal lustrzane odbicie zapisu traktatów rzymskich.

> Artykuł S
> Niniejszy Traktat został sporządzony w jednym oryginalnym egzemplarzu w językach angielskim, duńskim, francuskim, greckim, hiszpańskim, irlandzkim, niderlandzkim, niemieckim, portugalskim i włoskim, przy czym teksty w każdym z tych języków są na równi autentyczne. Zostaje on złożony do depozytu w archiwum Rządu Republiki Włoskiej, który przekaże uwierzytelniony odpis każdemu z Rządów pozostałych Państw-Sygnatariuszy[169].

Warto w tym miejscu zauważyć, że wraz z rozszerzeniem Wspólnoty we wszystkich traktatach założycielskich w wersji skonsolidowanej, czyli uwzględniającej zmiany, zamieszczony zostaje zapis mówiący o tym, że dany dokument w językach oficjalnych (zgłoszonych przez nowego członka) jest również prawdziwy i wiążący.

> Artykuł 55 (dawny 53 TUE)
> Niniejszy Traktat został sporządzony w jednym oryginalnym egzemplarzu w językach angielskim, bułgarskim, czeskim, duńskim, estońskim, fińskim, francuskim, greckim, hiszpańskim, irlandzkim, litewskim, łotewskim, maltańskim, niderlandzkim, niemieckim, polskim, portugalskim, rumuńskim, słowackim, słoweńskim, szwedzkim, węgierskim i włoskim, przy czym teksty w każdym z tych języków są na równi autentyczne. Zostaje on złożony do depozytu w archiwum Rządu Republiki Włoskiej, który przekaże uwierzytelniony odpis każdemu z rządów pozostałych Państw-Sygnatariuszy[170].

---

[168] Eur-lex Traktaty, *Traktaty założycielskie. Traktat o Unii Europejskiej*, http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding (dostęp: 05.04.2008).
[169] Tamże.
[170] Eur-lex Traktaty, *Wersja skonsolidowana Traktatu o Unii Europejskiej*, Dziennik Urzędowy C 115 z 9 maja 2008 r., http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding (dostęp: 15.10.2010).

Dodatkowo w wersji skonsolidowanej traktatu z Maastricht opublikowanej w maju 2008 roku umieszczony został punkt dający możliwość przetłumaczenia traktatu na wszystkie języki, które w danym państwie mają status urzędowego. Kopia takiego tłumaczenia powinna zostać przekazana do archiwum Rady.

> Niniejszy Traktat może być również przetłumaczony na wszystkie inne języki określone przez Państwa Członkowskie, które zgodnie z ich porządkiem konstytucyjnym mają status języków urzędowych na całym ich terytorium lub jego części. Poświadczona kopia takich tłumaczeń zostaje przekazana przez zainteresowane Państwo Członkowskie do archiwów Rady[171].

Praktyczny sposób realizacji równości języków urzędowych ilustruje zapis w punkcie traktującym o posługiwaniu się językami urzędowymi, na przykład w obszarze polityki zagranicznej i bezpieczeństwa.

> Deklaracja w sprawie zasad posługiwania się językami w dziedzinie wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa.
>
> Konferencja zgadza się, że zasady posługiwania się językami będą zgodne z obowiązującymi we Wspólnotach Europejskich.
> Dla systemu komunikowania COREU obecna praktyka europejskiej współpracy politycznej będzie tymczasowo służyła za wzór.
> Wszelkie teksty dotyczące wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa, przedkładane lub przyjmowane na posiedzeniach Rady Europejskiej lub Rady, jak również wszelkie teksty przeznaczone do publikacji są niezwłocznie i równocześnie tłumaczone na wszystkie języki urzędowe Wspólnoty[172].

Z powyższych przykładów widać jednoznacznie, że problem różnorodności językowej i równości wszystkich języków urzędowych Unii ogranicza się przede wszystkim do formalnej komunikacji pisemnej, która przyjmuje postać tłumaczenia traktatów założycielskich i oficjalnych dokumentów Wspólnoty. Z założenia dokumenty te mają być dostępne dla każdego obywatela, stąd nacisk na autentyczność tłumaczonych traktatów oraz możliwość posługiwania się językiem oficjalnym danego kraju.

Na przestrzeni lat Unia wielokrotnie w swoich oficjalnych rozporządzeniach podkreślała równość wszystkich języków urzędowych. Najpełniej zainteresowanie w tej kwestii wyrażała poprzez formułowanie strategii na rzecz wielojęzyczności; strategii, które *de facto* niewiele różniły się jedna od drugiej, których rezultaty nie wpłynęły znacząco na zmianę sytuacji językowej. Jednak działania te w ogólnym obrazie i świadomości obywateli

[171] Tamże.
[172] Tamże.

podtrzymywały wrażenie troski i ciągłości działań w tym zakresie. Jednym z takich widocznych poczynań jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, która w artykule 21 zakazuje dyskryminacji, m.in. ze względu na język, a w Artykule 22 wzywa się do poszanowania różnorodności językowej [173].

Z formalnego punktu widzenia Unia Europejska nie ma skodyfikowanej polityki językowej. Wśród kilku podpisanych traktatów, kilkudziesięciu rozporządzeń i setek dokumentów, brak takiego, który jednoznacznie określałby cele i kierunek działań Unii w sferze językowej. W konsekwencji można postawić hipotezę, że programowe założenia polityki językowej Unii Europejskiej nie istnieją.

4.2.1. Zasady funkcjonowania polityki językowej Unii

Mimo braku jednego dokumentu określającego dokładnie działania Unii w sferze językowej, badając wdrażane programy edukacyjne oraz podejmowane inicjatywy, stwierdzić można, że problem wielojęzyczności został zauważony, a politykę językową potraktowano jako szereg konsekwentnych – w mniemaniu Unii – działań o charakterze edukacyjno-kulturowym. Świadczy o tym fakt, iż przy jakiejkolwiek inicjatywie dotyczącej edukacji oraz ustawicznego kształcenia się i rozwoju kwestia językowa jest brana pod uwagę w pierwszej kolejności. Dlatego, powstały takie instytucje, jak Biuro Europejskie Mniej Używanych Języków, Dział Dyrekcji Generalnej Wychowania i Kultury ds. Polityki Językowej; powołano także Komisarza ds. Wielojęzyczności. Zasady funkcjonowania polityki językowej Unii określa motto: „Jedność w różnorodności". Główną ideą jest czerpanie korzyści z bogactwa kulturowego i językowego Unii, w skład której wchodzi 27 państw członkowskich i funkcjonują 23 języki urzędowe[174].

Jako że Unia jest organizacją demokratyczną, chce, by jej obywatele brali czynny udział w działalności Wspólnoty i byli informowani o podejmowanych decyzjach. Komunikacja musi więc odbywać się w języku zrozumiałym dla obywatela. Owa komunikacja ma miejsce na różnych szczeblach formalności. Po pierwsze, sprawne

[173] Eur-lex, *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej* (2007/C 303/01), http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303PL.01000101.htm (dostęp: 08.10.2010), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C310/41, *Część II. Karta Praw podstawowych* Unii, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2004/c_310/c_31020041216pl00410054.pdf (dostęp: 27.07.2008).

[174] Stan na lipiec 2008. Językami urzędowymi są: angielski, bułgarski, czeski, duński, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, niderlandzki, niemiecki, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski oraz włoski, przy czym należy podkreślić, iż każdy kraj członkowski zgłasza swój język jako język urzędowy.

porozumiewanie się jest obowiązkowe dla funkcjonowania wewnętrznej administracji Unii. Przyjęto zasadę, iż pracownicy (w zależności od instytucji czy organu, w którym pracują) posługują się językami francuskim i/lub angielskim, rzadziej niemieckim. Dalej, Unia jako instytucja komunikuje się z rządami i administracją państw członkowskich. W tym wypadku używa się języka konkretnego kraju. Kolejnym szczeblem są przedsiębiorstwa i organizacje (również pozarządowe). Najczęściej stosowanym językiem jest angielski, co wynika z jego pozycji w szeroko rozumianym biznesie na arenie międzynarodowej. Ostatnim ogniwem w łańcuchu komunikacji jest obywatel Unii. Ma on zagwarantowany dostęp do wszystkich najważniejszych aktów prawnych, rozporządzeń czy traktatów w swoim języku, będącym językiem oficjalnym Unii.

W praktyce jednak komunikacja z obywatelem wygląda nieco inaczej. Źródłem potwierdzającym tę tezę jest portal www.europe.eu. Ze strony domowej portalu wynika, że jest on dostępny we wszystkich językach urzędowych Wspólnoty. Jednak badając portal np. w polskiej wersji językowej i chcąc dowiedzieć się o polityce regionalnej Unii, na stronie wyświetla się informacja mówiąca o tym, iż znaczna część przedstawionych linków prowadzi do stron w języku angielskim (lub innym), gdyż nie przetłumaczono jeszcze wszystkich dokumentów na polski[175]. Ograniczenie związane z dostępem do materiałów w danym języku jest ściśle związane z liczbą zatrudnionych tłumaczy oraz finansowaniem ich pracy. Unia to ponad 500 milionów obywateli, około 80 języków europejskich i 225 języków miejscowych[176]. Przyjęte równouprawnienie stwarza zapotrzebowanie na ogromną liczbę tłumaczy. Dziennie w UE odbywa się prawie 50 posiedzeń, które muszą być obsłużone przez tłumaczy ustnych, pisemni natomiast tłumaczą ok. 1,2 mln stron dziennie[177]. Trudno podać dokładną liczbę zatrudnionych tłumaczy, gdyż część pracy wykonywana jest przez podmioty (osoby lub biura tłumaczeń) zewnętrzne[178]. Według danych z 2005 roku[179] koszt utrzymania

---

[175] Europa, *Portal Unii Europejskiej. Obszary działalności*, http://europa.eu/pol/reg/index_pl.htm, (dostęp: 06.06.2008). Zasada ta funkcjonuje w znakomitej większości pozostałych wersji językowych portalu (oprócz angielskiego i francuskiego).

[176] W rzeczywistości trudno jest określić dokładną liczbę języków w Unii. Niektóre źródła, np. Eurobarometr podają, że jest ok. 60 lokalnych i nielokalnych języków, z kolei Komisarz ds. Wielojęzyczności (http://europa.eu/languages/pl/document/90) podaje liczbę 80 języków autochtonicznych (rdzennych), nie uwzględniając języków regionalnych. W zależności od definicji języka oraz aspektu jego występowania (regionalny vs. mniejszościowy vs. etniczny vs. urzędowy vs. państwowy etc.) w literaturze znaleźć można różne wielkości.

[177] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa w Europie: angielski i esperanto jako alternatywne środki komunikacji*, [w]: *Inna (?) Europa* red. Barbara Goryńska-Bittner, Wyd. KNS AR Poznań.

[178] Rzewuska Maria 2002, *Przygotowania służb tłumaczeniowych instytucji Unii do rozszerzenia*, Biuletyn Analiz UKIE s. 189–196, http://www.rcie.lodz.pl/info/dokumenty/05_opracowania/analizy/analiza_8_9.pdf (dostęp: 20.07.2008); dane z 25 lipca 2002 roku – 20% tłumaczeń wykonywanych jest przez podmioty zewnętrzne; według artykułu liczbę tłumaczy oszacować można na 2 200.

służb językowych (czyli tłumaczy ustnych i pisemnych) wynosi 1,123 mld euro, co stanowi 1% rocznego budżetu ogólnego Unii Europejskiej. Według niektórych szacunków po rozszerzeniu Wspólnoty w 2004 roku koszt tłumaczeń pisemnych i ustnych w przeliczeniu na jednego obywatela wynosi ok. 2,20 euro rocznie[180]. Należy przypomnieć, że na wszystkie języki oficjalne tłumaczone są tylko akty prawne i dokumenty o szczególnym znaczeniu publicznym[181]. Liczba tych dokumentów jest znacznie mniejsza w stosunku do pozostałych pisemnych decyzji, korespondencji czy rozporządzeń, które tłumaczone są na języki adresatów. Co więcej, instytucje unijne mają prawo wybrać system językowy wygodny dla ich systemu pracy. I tak, Komisja Europejska używa trzech języków roboczych: angielskiego, francuskiego i niemieckiego (choć niemiecki używany jest w stopniu niewielkim), natomiast w Parlamencie Europejskim, w którym zasiadają posłowie, dokumenty tłumaczone są na wszystkie języki urzędowe[182]. Mimo pojawiających się coraz częściej głosów krytykujących[183] utopijne równouprawnienie językowe Unia nie zamierza ograniczyć ilości języków urzędowych, odwołując się do fundamentalnych zasad, jakimi się kieruje, a więc do demokratyczności i równości w każdej dziedzinie życia, tym bardziej że „językowe i kulturowe zróżnicowanie jest wielkim skarbem, który należy chronić i propagować"[184]. Z założenia bogactwo kultur powinno przynosić korzyści, być wizytówką krajów członkowskich oraz samej Unii. U źródeł oczekiwanych korzyści leży potencjał intelektualny obywateli, a za tym idzie rozwój gospodarczy. Nośnikiem kultury oraz jej częścią jest język, będący narzędziem do wyrażania elementów kultury danej społeczności językowej[185]. Dlatego tak dużą uwagę poświęca Unia nauczaniu języków obcych. W procesie nauczania społeczeństwo zaczyna poznawać i lepiej rozumieć inne kultury, stając się tym samym bardziej otwartym i tolerancyjnym na inność kulturową. Postawa taka jest kluczowa dla funkcjonowania w wielojęzykowym tyglu kulturowym, choć od strony praktycznej utrudnia funkcjonowanie Unii, a ideologiczną równość przedkłada nad pragmatyzm.

---

[179] Komisja Europejska Wielojęzyczność, *Polityka językowa UE*, http://europa.eu/languages/pl/document/59 (dostęp: 6.06.2008).
[180] Ogonowska Anna, *Polityka językowa UE*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego (materiały dydaktyczne), www.ce.uw.edu.pl/pliki/wykladowca/17/polityka_jezykowa_ue.pdf (dostęp: 05.12.2010), Czerny Igna 2006, *UE: Unijne instytucje wydają rocznie 990 mln euro na tłumaczenia*, portal Money.pl, http://www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne/pap/artykul/ue;unijne;instytucje;wydaja;rocznie;990;mln;euro;na;tlumaczenia,232,0,182248.html (dostęp: 20.07.2008).
[181] Komisja Europejska Wielojęzyczność, *Polityka językowa…*, op. cit.
[182] Tamże.
[183] Krytycznie do zasady równouprawnienia językowego autorka odniesie się w następnym rozdziale.
[184] Komisja Europejska Wielojęzyczność, *Polityka językowe…*, op. cit.
[185] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa…*, op. cit.

4.3. Proces boloński i lizboński – dwa filary „jedności w różnorodności" (dwa filary społeczeństwa wiedzy)

O ile traktat z Maastricht nie ukierunkował działania Unii w sferze językowej, o tyle w dziedzinie edukacji, jak i badań naukowych wyznaczył ogólne cele jej funkcjonowania. Są nimi[186]:

- rozwój europejskiego wymiaru edukacji,
- upowszechnienie języków państw członkowskich,
- popieranie wymiany studentów i nauczycieli,
- uznawanie na uczelniach dyplomów i okresów studiów,
- rozwój współpracy między ośrodkami edukacyjnymi,
- popieranie rozwoju edukacji ustawicznej.

W latach 90. Wspólnota powiększyła się o 3 państwa, a kolejne z byłego bloku wschodniego wyraziły chęć przystąpienia do Unii w nadchodzących latach. W obliczu znaczącego powiększenia się i chęci czerpania korzyści z wielojęzycznej i wielokulturowej Europy środowiska naukowe podjęły wiele inicjatyw, których głównym celem było scalenie i usystematyzowanie programów edukacyjno-naukowych. Pierwszy krok uczyniła Rada Europy, która w 1997 roku w konwencji lizbońskiej zajęła się problemem uznawalności dyplomów, a w Zaleceniach Rady Europy z 1997 roku odniosła się do problemu uznawalności i oceny jakości prywatnych studiów wyższych[187]. 25 maja 1998 roku Wielka Brytania, Francja, Niemcy i Włochy podpisały Deklarację sorbońską, która podkreślała rolę uniwersytetów w rozwoju europejskiego wymiaru kulturowego, kładła nacisk na znaczenie edukacji i współpracy międzyuczelnianej oraz sformułowała idee harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej[188]. Wreszcie 19 czerwca 1999 roku 29 ministrów edukacji z państw europejskich podpisało Deklarację bolońską[189]. Ze względu na

[186] Majdowska Ewa, *Postanowienia Konwencji Lizbońskiej*, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, http://www.buwiwm.edu.pl/sdd/lizbona.htm (dostęp: 27.10.2007).
[187] Tamże.
[188] *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education*, www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (dostęp: 28.10.2007).
[189] Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii, w dniu 19 czerwca 1999 (tłumaczenie nieoficjalne)*, http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-

liczbę sygnatariuszy wdrożenie projektu miało ogromne znaczenie nie tylko dla ówczesnych członków Unii, ale przede wszystkim dla całej Europy. Myślą przewodnią, a zarazem celem Deklaracji bolońskiej było stworzenie „Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej". Oba procesy zmierzały ku utworzeniu do 2010 roku Europy Wiedzy[190]. Szczegółowe zadania wyznaczone uniwersytetom w ramach Deklaracji Bolońskiej to[191]:

- Wprowadzenie systemu porównywalnych i łatwo czytelnych dyplomów oraz stopni poprzez wdrożenie tzw. suplementu do dyplomu. Daje to możliwość poznania ścieżki akademickiej absolwenta, czyli odbytych kursów i otrzymanych stopni. Również pod kątem zawodowym suplement ma stanowić ułatwienie dla potencjalnego pracodawcy, który szuka pracownika nie tylko na ryku lokalnym, ale również europejskim. Suplement do dyplomu wspomaga mobilność i konkurencyjność absolwentów na międzynarodowym rynku pracy.
- Wprowadzenie systemu punktów kredytowych ECTS (European Credit Transfer System), kompatybilnych i uznawanych na wszystkich biorących udział w programie uniwersytetach. Konsekwencją stosowania ECTS jest łatwiejszy transfer studentów i pracowników na inne uczelnie, przy zachowaniu programu nauczania i badań.
- Wprowadzenie 2 i 3-stopniowych studiów wyższych. Pierwszy stopień, zwany *undergraduate* (odpowiednik polskiego licencjata), uzyskać można po minimum trzech latach studiów. Tytuł ten uznawany jest na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Pozytywne zakończenie pierwszego etapu studiów upoważnia do rozpoczęcia drugiego etapu, jakim są dwuletnie studia zakończone stopniem *master* (odpowiednik polskiego magistra) lub studia doktoranckie zakończone *doctorate degree*.
- Wdrażanie i wspieranie mobilności studentów i pracowników naukowych, odbywających okres nauczania lub prowadzących badania na innej niż macierzysta uczelni. Narzędziami w tym zakresie są europejskie programy

wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artykul/deklaracja-bolonska-szkolnictwo-wyzsze-w-europie/?cHash=5bb06f8c1c (dostęp: 28.10.2007).

[190] Tamże.

[191] Tamże.

wspólnotowe, takie jak Soctares/Erazmus, Tempus, Leonardo da Vinci i Comenius.

- Współdziałanie w zakresie wysokiej jakości kształcenia poprzez zapewnienie porównywalnych kryteriów i metodologii, nie tylko przy współpracy z uniwersytetami, ale również z innymi jednostkami szkolnictwa wyższego. Owa współpraca dotyczy członków ENQA[192] oraz jednostek, których kraje nie należą do wspomnianej organizacji.
- Wdrażanie systemów kształcenia ustawicznego (Life Long Learning), po to by w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy obywatel mógł sprostać wyzwaniu konkurencyjności na rynku pracy i potrafił wykorzystać najnowsze osiągnięcia technologiczne. Program kształcenia ustawicznego ma pomóc w zrównaniu szans i jakości życia społeczeństw.
- Promowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą.

Postanowienia Deklaracji bolońskiej były potwierdzane, uzupełniane i kontynuowane na kolejnych cyklicznych zebraniach. Na szczególną uwagę zasługuje jednak Strategia lizbońska, zainicjowana w 2000 roku w Lizbonie przez Radę Europejską[193]. Nadrzędnym celem było/jest stworzenie w Europie do 2010 roku „najbardziej konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy, zrównoważonym wzroście gospodarczym"[194] oraz zwiększonej liczbie miejsc pracy. Program skupia się na pięciu obszarach działalności: szybkim przejściu do gospodarki opartej na wiedzy (rozwój badań naukowych, edukacji), liberalizacji, a więc dokończeniu budowania wspólnego rynku, rozwoju przedsiębiorczości (w tym biznesu elektronicznego), zatrudnieniu i przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu (kształcenie zawodowe, dostęp do Internetu, kształcenie ustawiczne) oraz zrównoważonym rozwoju, który uwzględnia konieczność ochrony środowiska naturalnego. Szczególną uwagę poświęcono zagadnieniu tworzenia społeczeństwa informacyjnego jako fundamentu gospodarki Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*). Rada odwoła się do tzw. raportu Bangemanna[195], o którym wspomniano we wcześniejszej części pracy. Wspólnym mianownikiem Deklaracji bolońskiej

[192] European Association of Quality Assurance In Higher Education, H*omepage*, http://www.enqa.eu/index.lasso (dostęp: 12.07.2008).
[193] Europa Treaty of Lisbon, *Full text of the Treaty*, http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_en.htm (dostęp: 01.03.2008).
[194] Tamże.
[195] High-level Group chaired by European Commissioner Martin Bangemann, *Europe and…*, op. cit.

i Konwencji lizbońskiej jest kwestia rozwoju edukacji i nauki. Zadania stawiane przez Konwencję lizbońską to[196]:

- dokładanie starań związanych z promowaniem i podnoszeniem świadomości opinii publicznej w zakresie korzyści płynących z różnorodności językowej;
- przygotowanie narodowych systemów kształcenia w ten sposób, by znalazło się w nich miejsce na nauczanie języków regionalnych, języków mniejszości narodowych, języków imigrantów, migrantów oraz języków państw sąsiadujących;
- jasne sformułowanie w ramach krajowych programów nauczania celów kształcenia językowego na każdym etapie edukacyjnym;
- zagwarantowanie płynności nauczania na kolejnych etapach edukacji językowej (ciągłe doskonalenie kompetencji językowych);
- zdefiniowanie standardów kształcenia przy wykorzystaniu idei CLIL;
- stworzenie systemu weryfikacji opartego na Common European Framework;
- wprowadzenie monitoringu wspierającego nauczycieli w ich karierze zawodowej.

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że szczytne założenia Strategii, nie tylko w zakresie edukacji i nauki, ale także w pozostałych obszarach działalności, przyjęto z zapałem, który niestety nie miał praktycznego przełożenia. Mówiąc najprościej, nie zaczęto realizować postulatów Strategii, a przynajmniej nie w tempie, jakiego oczekiwano w 2000 roku. Jedną z przyczyn był brak harmonii i planowego wdrażania oraz realizowania decyzji w poszczególnych dziedzinach[197]. Komisja Europejska, występując z inicjatywą ustawodawczą, a następnie Rada Ministrów i Parlament, uchwalając nowe prawo, uchwalają najczęściej dyrektywę. Daje to możliwość autonomicznym rządom państw członkowskich realizacji celów w elastyczny sposób. Oczywiście stopień realizacji poszczególnych celów monitorowany jest przez wyznaczone do tego jednostki (np. European Innovation Scoreboard)[198], jednak współpraca między krajami, koordynowanie projektów przez

[196] Europa Treaty of Lisbon, *Full text of*…, op. cit.
[197] Szczygielski Krzysztof 2004, *Strategia lizbońska – kiedy reaktywacja?*, Centrum Analiz Ekonomiczno-Społecznych CASE, http://www.case.com.pl/strona--ID-1513,publikacja_id-2952430,nlang-19.html (dostęp: 04.02.2008).
[198] Tamże.

odpowiednie organy i dyrekcje generalne spowalnia wdrażanie postulatów. W roku 2004 grupa specjalistów, pod przewodnictwem duńskiego premiera Wima Koka, zaczęła przygotowywać śródokresowy raport badający stopień rozwoju i osiągnięcia celów Strategii lizbońskiej[199]. Przedstawiono go na posiedzeniu Rady Europejskiej wiosną 2006 roku. Konkluzje były następujące:

- rada potwierdziła cele ustanowione w roku 2000 oraz zaleciła kontynuowanie rozpoczętych już procesów;
- przyznano, iż tempo reform musi być znacznie przyspieszone;
- jako zadania priorytetowe uznała[200]: zwiększenie inwestycji na badania naukowe, zwiększenie roli Komisji Europejskiej jako koordynatora wspierającego państwa członkowskie, przyspieszenie reformy w zakresie rynków finansowych i systemów ubezpieczeń społecznych oraz zwiększenie zatrudnienia;
- z inicjatywy premiera Wima Koka przyjęty został National Reform Program, który zobowiązał państwa członkowskie do przedstawienia śródokresowego raportu (2007–2008), przedstawiającego postępy w działaniach zmierzających do Europy Wiedzy 2010.

Nadzieję na pomyślne zakończenie tego długofalowego planu daje fakt, że w porównaniu z 6 PR, budżet 7PR jest istotnie większy (o czym wspomniano wcześniej), co w znaczący sposób wpływa na jakość, ilość i intensywność prowadzonych badań naukowych. O programach tych pisano już wcześniej, dlatego w niniejszej części pracy przedstawione zostaną inicjatywy edukacyjne, skupiające się na promocji różnorodności językowej w UE.

[199] European Union Committee of the Regions, *The Lisbon Strategy in Short*, http://portal.cor.europa.eu/europe2020/Profiles/Pages/TheLisbonStrategyinshort.aspx (dostęp: 09.02.2008).
[200] Europa Traktat Lizboński, *Bardziej demokratyczna i oparta na bardziej przejrzystych zasadach Europa*, http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/democracy/index_pl.htm (dostęp: 04.02.2008).

4.3.1. Inicjatywy edukacyjne ukierunkowane na promocję wielojęzyczności

Europejski Rok Języków 2001

Decyzją Unii Europejskiej i Rady Europy rok 2001 ogłoszono *Europejskim Rokiem Języków*[201]. Projekt składał się ze 190 współfinansowanych przez Unię mniejszych projektów z 45 państw. Nadrzędnym przesłaniem projektu były następujące hasła: *Europa jest wielojęzyczna i zawsze taką będzie*; *Nauka języków obcych przynosi nowe możliwości*; *Każdy może nauczyć się języka obcego*. Zamiarem Komisji Europejskiej, jako inicjatorki projektu, było jasne przedstawienie polityki językowej Unii na nadchodzącą dekadę. W myśl Strategii lizbońskiej absolwent nauczania obowiązkowego powinien komunikować się w przynajmniej dwóch językach europejskich nie uwzględniając języka ojczystego. Zdobyta wiedza językowa miałaby być podstawą do dalszego, nieustannego rozwoju. *Europejski Rok Języków* od samego początku zyskał miano flagowego projektu na rzecz wielojęzyczności i wielokulturowości Europy oraz w zakresie budowania świadomości europejskiej. Stopień zaangażowania państw partycypujących w projekcie był tym większy, że dawał szanse na promocję kraju, regionu, języka i kultury. Główne działania na rzecz *Europejskiego Roku Języków* miały charakter festiwali, konferencji, seminariów, wystaw, „dni otwartych", konkursów z zakresu wiedzy o Unii i jej językach. Wiele publikacji pojawiło się na stronach internetowych i, co ważne, były one pisane w 60 językach, a więc w językach oficjalnych Unii oraz regionalnych i mniejszości narodowych. O skali przedsięwzięcia świadczy fakt, iż utworzono krajowe organy (którym podlegały jednostki regionalne) koordynujące projekt. Ponadto, w ramach projektu miały miejsce następujące wydarzenia:

- odbyło się wiele imprez na szczeblu międzynarodowym (uroczysta inauguracja Roku w Lund w Szwecji i zakończenie w Brukseli), krajowym, regionalnym i lokalnym (w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach);
- z inicjatywy Komisji Europejskiej i Rady Europy utworzono stronę internetową dostępną w 11 językach, promującą projekt; dodatkowo zaangażowane państwa utworzyły podobne strony promujące swoje kraje;

[201] Źródłem informacji o Europejskim Roku Języków są strony portalu poświęcone tej inicjatywie: Europa Summaries of EU Legislation, *Euroepan Year of Languages 2001*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_en.htm (dostęp: 27.07.2008).

- w festiwalach na rzecz wielojęzyczności zaangażowały się osobistości ze świata sportu, sztuki i polityki, wyrażając w ten sposób swoje poparcie dla inicjatywy;
- w dniach 5–11 maja 2001 roku odbył się Europejski Tydzień Nauki Języków Obcych przez Dorosłych;
- w lutym 2001 roku opublikowano raport Eurobarometru dotyczący znajomości języków obcych przez obywateli Unii,
- 26 września ogłoszono Europejskim Dniem Języków, rozpoczynając tym samym nową inicjatywę na rzecz wielojęzyczności. Uroczystości towarzyszyła akcja „Languages lift-off", czyli wypuszczenie balonów z 18 miejsc na kontynencie, transmitowana przez stacje radiowe.

O rozpiętości i rozmachu, z jakim projekt został przeprowadzony, świadczą poniższe liczby[202]:

- budżet *Europejskiego Roku Języków* łącznie z przygotowaniami w roku 2000 wyniósł 10, 95 mln EUR;
- około 1 310 projektów aplikowało o dotacje;
- Komisja rozprowadziła 4 000 000 gadżetów promocyjnych (pocztówki, T-shirty, długopisy, podkładki pod myszki etc.),
- rozprowadzono 1 000 000 publikacji dotyczących inicjatywy, z czego 500 000 stanowił przewodnik *Jak możesz nauczyć się języka obcego* (wspólna inicjatywa Komisji i Rady Europejskiej);
- do współpracy zaproszono 190 projektów, których koszt wyniósł ok. 6 mln EUR.

4 listopada 2002 roku Komisja Europejska przedstawiła raport dotyczący wdrożenia oraz skutków przeprowadzenia *Europejskiego Roku Języków*[203]. Stwierdza w nim, że znaczna część założonych celów została osiągnięta. 94% z dofinansowanych projektów było skoncentrowanych na promocji języków oraz ich regionów. W rezultacie projekty

[202] European Commission, *The Implementation and Results of the European Year of Languages 2001*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/rap_en.pdf (dostęp: 27.07.2008).
[203] European Commission, *The Implementation.…*, op. cit.

przeprowadzono w 65 różnych językach. Dodatkowo dały one możliwość bliższego poznania języków nieuczonych w szkołach, choćby języków imigrantów Unii, a więc arabskiego i tureckiego, czy języka migowego. Po raz pierwszy takie języki mniejszościowe zajęły równorzędną pozycję z językami dominującymi w Europie. Projekty mające na celu zachęcanie do wielojęzyczności i do nauki języków obcych wykazały, że wielu ludzi jest zainteresowanych poznaniem języka migowego i języków regionalnych. Sceptykom pokazano nowe metody nauki i nauczania, a chętnym pozwolono je wypróbować. Co więcej, projekt okazał się wielce pomocy dla nauczycieli i metodyków. Na organizowanych seminariach i konferencjach przedstawiono nowe metody i techniki nauczania, związane z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz z wprowadzeniem mocniejszego akcentu na kulturę i sztukę w zakresie nauczania języków obcych. Opublikowany raport Eurobarometru pokazał wyraźnie, na ile społeczeństwo europejskie potrafi posługiwać się innym językiem niż własny. Jako że wyniki nie były satysfakcjonujące, posłużyły jako argument na rzecz dalszego promowania wielojęzyczności oraz zwracania większej uwagi na celowość prowadzonych działań. Pozytywne wyniki raportu akcentowały jednakże korzyści, na jakie wskazywali użytkownicy dwóch lub trzech języków obcych. Inicjatywy, takie jak Europejski Tydzień Nauki Języków Obcych przez Dorosłych, podkreślały, jak ważne jest kształcenie ustawiczne, także w zakresie języków obcych. Nauka rozpoczęta w szkole podstawowej powinna być kontynuowana w życiu zawodowym i osobistym. Zauważono znaczną liczbę ludzi, którzy w swojej pracy, mimo posiadanych umiejętności językowych, nie mają możliwości ich wykazać. Z drugiej strony, wielu pracodawców poszukuje pracowników ze znajomością języków obcych, żyjących przez pewien czas w innym kraju i chcących dalej się rozwijać. W myśl założeń Strategii lizbońskiej ta grupa pracowników będzie tworzyć trzon Europy Wiedzy. Podsumowując, projekt *Europejski Rok Języków* zakończył się sukcesem.

Europejski Dzień Języków

Europejski Dzień Języków jest kontynuacją projektu *Europejskiego Roku Języków* i obchodzony jest 26 września każdego roku, począwszy od roku 2001. Głównymi celami inicjatywy są[204]:

[204] *European Day of Languages 26.09*, http://www.ecml.at/edl/pdf/about_day.pdf (dostęp: 27.07.2008).

- uczulenie społeczeństwa europejskiego na znaczenie nauczania języków obcych;
- zachęcenie do kształcenia ustawicznego w zakresie języków obcych;
- podniesienie świadomości obywateli na temat wszystkich języków używanych w Europie oraz docenienie bogactwa tych języków.

Do projektu przystąpiły 32 państwa, z których 29 obchodziło *Europejski Dzień Języków* 26 września, a dwa pozostałe, ze względu na ataki terrorystyczne w USA, w innym terminie. Jako że projekt ma znacznie bardziej ograniczone ramy czasowe w porównaniu do swojego pierwowzoru, działania podejmowane tego dnia były skumulowane, a do ich prezentacji wykorzystano możliwie największą ilość środków masowego przekazu. Niemalże we wszystkich krajach zaangażowanych dostrzeżono omawianą inicjatywę. Najwięcej informacji pojawiło się w mediach[205]. Jedne z czołowych miejsc zajęła prasa, w której poświęcono artykuły i publikacje związane z tematyką dnia. Średnio w dwóch spośród trzech krajów odbyły się seminaria i konferencje poświęcone szeroko rozumianej polityce językowej w Europie (77%). Warto zwrócić uwagę na fakt, że 63% podjętych inicjatyw obejmuje instytucje państwowe (np. teatry) czy osobistości z życia publicznego. W ponad połowie państw pojawiły się publikacje tematyczne w Internecie, a jedno na trzy państwa podjęło nową inicjatywę związaną z polityką językową. Mniej zadowalające liczby świadczące o formie aktywności dotyczą drukowanych materiałów (książki, przewodniki, suplementy, broszury) – 50%, inicjatyw szkolnych (10%) oraz kursów i drzwi otwartych (7%). Wynik dwóch ostatnich pozycji jest tym bardziej rozczarowujący, że projekt *Europejski Dzień Języków* jest w dużej mierze kierowany do kadry nauczającej. Największą grupę docelową [206], bo aż 90% stanowiło społeczeństwo krajów zaangażowanych (*general public*). Zaraz potem znaleźli się dziennikarze i nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych – gimnazjalnych (87%). Nauczyciele języków obcych na poziomie uniwersyteckim stanowili mniejszą część, bo 63%. Trzecią dużą grupą docelową byli uczący się języków obcych, a więc uczniowie nauczania obowiązkowego (73%) i uczący się dorośli (67%). Do ocenienia całego projektu Departament Rady Europy ds. Języków[207] zaprosił krajowych koordynatorów

[205] Bunjes Ulrich 2002, *European Year of Languages. Final Evaluation*, Council of Europe Language Policy Division, http://edl.ecml.at/Abouttheday/Origins/tabid/1520/language/en-GB/Default.aspx (dostęp: 27.07.2008).
[206] Tamże.
[207] Council of Europe's Modern Languages Division.

Europejskiego Roku Języków. Mieli oni przedstawić na podstawie kwestionariusza, organizację, przebieg oraz rezultaty *Europejskiego Dnia Języków*.

Ogólna ocena projektu wypadła pozytywnie. Prawie 1/3 koordynatorów była zdania, że osiągnięto więcej, niż oczekiwano. Ponad połowa z kolei uważa, iż postawione cele zostały generalnie osiągnięte. Tylko dwóch koordynatorów stwierdziło, że projekt nie do końca odniósł sukces, a jeden przyznał, że inicjatywa nie zakończyła się powodzeniem w jego kraju. Ze względu na pozytywny przebieg i owocne zakończenie obu projektów (*Europejski Rok i Dzień Języków*), ministrowie Rady Europy wyszli z inicjatywą, by *Europejski Dzień Języków* odbywał się regularnie raz w roku. Pomysł został zaaprobowany przez 26 z 32 krajów, w tym Polskę. Wybór konkretnego dnia zostawiono władzom danego kraju.

Europejski Rok Dialogu Kulturowego 2008

Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Europy rok 2008 ogłoszony został *Europejskim Rokiem Dialogu Kulturowego*. Źródeł inicjatywy należy upatrywać w znacznym powiększeniu Unii w latach 2004 i 2007. Prawie 500-milionowa społeczność kreuje różnorodność kulturową[208]. Dlatego za najważniejsze cele projektu przyjęto:

- podniesienie świadomości obywateli na temat wielokulturowości Unii;
- promowanie dialogu międzykulturowego z podkreśleniem korzyści dla mieszkańców Unii płynących z bogactwa kulturowego;
- zwiększenie skuteczności i zespolenie mniej widocznych inicjatyw (np. programu *Culture*) i projektów na rzecz międzykulturowego dialogu w ramach *Europejskiego Roku Dialogu Kulturowego*;
- poszanowanie różnorodności kulturowej;
- doprowadzenie do współpracy obywateli i organizacji różnych krajów w celu budowania tożsamości europejskiej.

Projekt można wpisać w grono inicjatyw podejmowanych w ramach Strategii lizbońskiej. Komisja Europejska, inicjując działania, podkreśliła korzyści płynące z międzykulturowego dialogu, które mogą i powinny być wykorzystane do celów ekonomicznych. Przez takie cechy, jak otwartość, ciekawość, zrozumienie, obywatel

[208] European Year of Intercultural Dialogue, *Together in diversity. Fact* Sheet, http://www.interculturaldialogue2008.eu/406.0.html (dostęp: 27.07.2008).

europejski łatwiej i szybciej potrafi przystosować się do zmian, a sektor ekonomiczny skorzysta na nim jako na potencjalnym źródle rozwiązań innowacyjnych. Adresatami projektu były przede wszystkim państwa członkowskie, ale nie tylko. Zaproszone zostały kraje bałkańskie, które już zaczęły angażować się w inicjatywy europejskie, choćby przez program ENP[209], oraz kraje partnerskie. Działania w ramach *Europejskiego Roku Dialogu Kulturowego* skupiają się na:

- kampanii informacyjnej i promocyjnej na poziomie Wspólnoty, krajowym i lokalnym;
- współpracy z sektorem prywatnym w celu dostarczenia (wytworzenia) narzędzi potrzebnych do realizacji projektu;
- serii ankiet i badań związanych z monitoringiem i długoterminową oceną przebiegu *Europejskiego Roku Dialogu Kulturowego* (raport przewidywany był na drugą połowę roku 2009);
- współfinansowaniu do 50% podjętych na szczeblu krajowym działań, wyraźnie ukierunkowanych na tematykę europejską.

Juvenes Translatores

Projekt skierowany jest do siedemnastolatków chcących spróbować swoich sił w tłumaczeniach. Juvenes Translatores[210] ma charakter konkursu, ze ściśle określonym regulaminem[211] dotyczącym wieku uczestników, liczby oraz sposobu przeprowadzenia etapów. Pierwszym jest rejestracja szkół, których uczniowie chcą brać w nim udział. Drugi krok to losowanie szkół zaproszonych do konkursu. Dalej następuje tłumaczenie tekstów przez uczestników i wręczenie przez Komisarza ds. Wielojęzyczności nagród 27 laureatom. Pierwsza edycja miała miejsce w 2007 roku. Udział w konkursie brało ponad tysiąc siedemnastolatków z ponad 300 szkół europejskich. Do tłumaczenia dostali oni tekst przygotowany przez tłumaczy z Komisji Europejskiej. Uczniowie musieli wybrać dowolne dwa spośród 23 języków urzędowych Unii. Pierwszym był język, z którego tłumaczyli, drugim – język, na który tłumaczyli tekst. Oceną tekstów zajęli się profesjonalni tłumacze,

[209] European Commission European Neighbourhood Policy, *the Policy*, http://ec.europa.eu/world/enp/policy_en.htm (dostęp: 30.07.2008).
[210] European Commission Translatores, *Rules and instructions for the Juvenes Translatores 2010 contest*, http://ec.europa.eu/translatores/rules/rules_en.htm (dostęp: 30.09.2010).
[211] Tamże.

pracując nad ponad 1300 tłumaczeniami uczniów. Organizator (Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych), zachęcony sukcesem konkursu, postanowił go powtórzyć w roku następnym. Z informacji zwrotnych otrzymanych przez organizatora wynika, że inicjatywa cieszyła się dużym zainteresowaniem mediów lokalnych i samych szkół. Dodatkowo przyczyniła się do dialogu Unii (jako instytucji) ze społeczeństwem, promowania wielojęzyczności, nauki języków obcych oraz zawodu tłumacza. W tej chwili Juvenes Translatores ma charakter cykliczny.

Przywołane wyżej inicjatywy nie są jedynymi, jednak w mniemaniu autorki najważniejszymi. Widać w nich rozmach i aktywność podmiotów uczestniczących. Jakie są zatem wymierne efekty tych działań i prowadzonej unijnej polityki językowej? Kwestia ta poruszona zostanie w następnej części pracy.

5. Skuteczność realizacji polityki językowej Unii w latach 2000–2009

Celem rozdziału jest ukazanie na podstawie analizy oficjalnych dokumentów Unii opublikowanych w latach 2000–2009, jak w praktyce realizowana jest polityka językowa Wspólnoty, zdefiniowana we wcześniejszych częściach pracy, jako szereg programów i inicjatyw o, przede wszystkim, charakterze edukacyjnym.

Analiza, opatrzona komentarzem, opierać się będzie na dwóch źródłach dokumentów. Pierwszym z nich są raporty Eurobarometru, które ukazywały się do 2006 roku. Ponieważ w przedziale czasowym, w którym prowadzone są badania niniejszej rozprawy, kolejne publikacje nie miały miejsca, postanowiono skorzystać z innego wiarygodnego źródła. Jest nim Eurydice. Z pokaźnej liczby dokumentów dotyczących systemu edukacji w krajach Unii wybrano tylko te, które dotyczą sytuacji i rezultatów polityki językowej oraz czasowo odnoszą się do zaznaczonego wyżej okresu.

5.1. Raporty: Eurobarometr (2000–2006)

W wcześniejszych partiach pracy dość obszernie przedstawiono główne założenia i działania polityki językowej Unii Europejskiej. Zadaniem niniejszej części jest zaprezentowanie efektów realizacji tychże założeń oraz stopień osiągniętych celów. Podstawę merytoryczną stanowić będą raporty Eurobarometru: *Special Report 147 (EB 54) Europeans and Languages. Executive Summary*, *Report 55 European Union in Spring 2001, Special Note 237 (EB 63.4) Europeans and Languages* i *Special Report 243(EB 64.3) Europeans and their Languages. Summary*.

Zanim jednak przedstawione zostanie zestawienie wyników raportów, kilka słów należy powiedzieć o okolicznościach ich powstawania oraz o sposobie, w jaki będą interpretowane.

Badania Eurobarometru od 1973 roku zlecane są przez Komisję Europejską i opierają się na bezpośrednich wywiadach z reprezentatywną liczbą (zazwyczaj około 1000)[212]

[212] W Niemczech jest to liczba 1500 wywiadów, w Luksemburgu 600, w Wielkiej Brytanii 1300, z czego 300 w Irlandii Północnej, European Commission Public Opinion, *Methodology – Instrument description* http://ec.europa.eu/public_opinion/description_en.htm (dostęp: 01.10.2009).

obywateli danego państwa członkowskiego w wieku powyżej 15 lat. Celem przeprowadzanych badań jest poznanie opinii publicznej dotyczącej działań Unii m.in. w takich dziedzinach, jak: zdrowie, sytuacja społeczna mieszkańców, kultura, technologia informacyjna, środowisko, rozszerzenie Unii czy wprowadzenie euro[213]. Badania przeprowadzane są od 2 do 5 razy w roku, a następnie publikowane w formie tzw. standardowych raportów (EB) na wiosnę i jesień. Na podstawie dogłębnych badań EB opracowuje się – najczęściej na zlecenie Komisji Europejskiej lub innych instytucji z nią współpracujących – raporty specjalne. Charakteryzują się one krótszą formą, będącą zazwyczaj podsumowaniem konkretnego zagadnienia z danego EB.

Analizując przedstawione poniżej wykresy, pamiętać należy o kilku kwestiach. Raport Specjalny 147 jest częścią EB 54 i został sporządzony w związku z obchodami Europejskiego Roku Języków (2001). Ponownie problem języków w UE poruszony został w EB 55. Odległość czasowa pomiędzy tymi badaniami nie jest duża. Przeprowadzono je odpowiednio: RS 147 6 grudnia–23 grudnia 2000, publikacja: luty 2001 oraz EB 55 kwiecień–maj 2001, publikacja: październik 2001.

Podobnie jest w wypadku drugiego „bloku" omawianych badań. Raport Specjalny 237 jest częścią EB 63.4. Wywiady przeprowadzono w okresie 9 maj–14 czerwca 2005, publikacja: wrzesień 2005. Z kolei Raport Specjalny 243 – część EB 64.3, sporządzony został na podstawie badań z okresu 5 listopada–7 grudnia 2005, publikacja: luty 2006.

Następną ważną kwestią związaną z interpretacją wyników jest fakt, że pierwsze dwa przywołane badania zostały przeprowadzone pośród tzw. starych członków Unii, a więc w 15 państwach członkowskich, podczas gdy kolejne dwa po rozszerzeniu Unii o 10 członków. Po 1 maja 2004 roku nie tylko liczba obywateli powiększonej Wspólnoty znacznie wzrosła, ale również zmieniły się wskaźniki socjologiczno-demograficzne, dotyczące choćby poziomu wykształcenia obywateli, poziomu i jakości życia, stosunku liczbowego mieszkańców wsi do miast, kobiet do mężczyzn, osób czynnych zawodowo do tych pozostających bez pracy. W literaturze, chcąc porównać sytuacje z ostatnich lat, najczęściej przywołuje się Raport Specjalny 147 (EB 54) oraz Raport Specjalny 243 (EB 64.3) jako te, które są najbardziej reprezentatywne.

Nie oznacza to, że owe raporty można bez przeszkód potraktować jako miarodajne źródło wiedzy i lustro odzwierciedlające językową sytuację Unii Europejskiej. Wręcz przeciwnie. Raporty – zwłaszcza RS 147 – obarczone są poważnymi błędami o charakterze

[213] Eurobarometr, *Homepage* http://ec.europa.eu/public_opinion/description_en.htm (dostęp: 01.10.2009).

metodycznym. Cały ciąg niedociągnięć przedstawia Walter Żelazny w swojej pracy *Nierozerwalne równania etniczne*[214] sugerując tym samym czysto propagandowy charakter opublikowanych raportów oraz prowadzonej polityki językowej. Z niektórymi zarzutami trudno się nie zgodzić.

Na początek przywołam dwa argumenty dotyczące braku odpowiedniego terytorialnego podziału Unii. Otóż pierwszym zasadniczym błędem o charakterze metodycznym odnoszącym się do RS 147 jest brak podziału badanego podmiotu na jednostki NUTS[215]. Według Żelaznego fakt ten dyskwalifikuje raport pod względem jakichkolwiek dalszych badań, których miałby stać się podstawą. Innymi słowy, jednostkę w badaniach stanowi kraj badania. Dla wyjaśnienia dodam, że skutkiem tego stanu rzeczy jest sytuacja, w której Belgia, z 3 oficjalnymi językami i z jedną z mniejszych w Unii powierzchnią terytorialną kraju, przyrównana zostaje do innych krajów, na przykład do Wielkiej Brytanii czy Polski, w których zarówno poziom znajomości języków obcych, jak i ich liczba różnią się znacząco. Kwestią absolutnie rażącą jest nieuwzględnienie mniejszości językowych. Rozwijając ten argument Żelaznego, zauważyć można, że dochodzimy do dość dziwnej sytuacji, kiedy nie zostaje w raporcie uwzględniony język kataloński. Jeżeli dodamy do tego średnią liczbę 1000 osób[216], otrzymujemy językowy obraz Europy, w którym brak owego katalońskiego, jak również baskijskiego czy galicyjskiego, mimo że języki te w Hiszpanii, ze względu na polityczną autonomię regionalną, są językami znaczącymi i ważnymi w krajowej polityce tego państwa. W raporcie nieuwzględniona zostaje również sytuacja Włoch, w których liczba języków regionalnych waha się od 6 do 22. Brak podziału krajów ze względu na mniejszości językowe oraz zbyt mała grupa reprezentatywna skutkuje niewymiernym i niedokładnym odzwierciedleniem faktycznej sytuacji językowej w Europie[217].

Raport z 2006 roku uznaje Walter Żelazny za bardziej wiarygodny, gdyż zastosowano w nim odpowiedni podział terytorialny (zastosowanie jednostek NUTS) oraz uwzględniono w odpowiedniej pozycji (rubryce) języki mniejszościowe/regionalne.

---

[214] Żelazny Walter 2008, *Nierozerwalne równania etniczne*, Wydział Nauk Społecznych Stosowanych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Rzeszów.

[215] Nomenclature of Territorial Units for Statistics (Nomenklatura Jednostek Terytorialnych do Celów Statystycznych), European Commission Eurostat, *Introduction*, http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nuts/introduction_regions_en.html (dostęp: 28.04.2010).

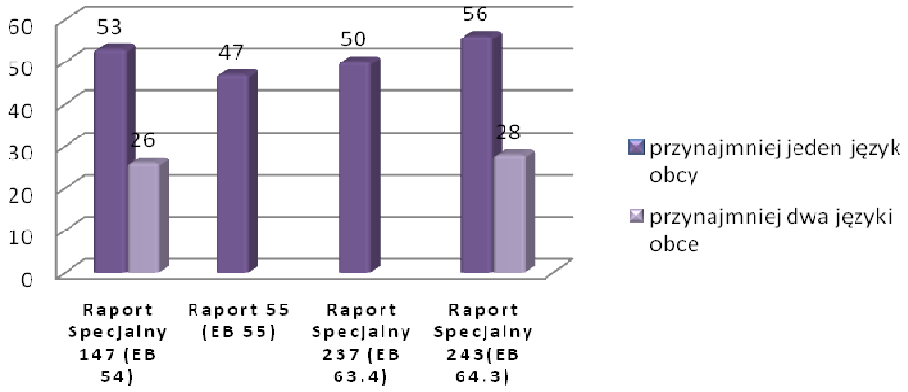
[216] W Niemczech 2000 ze względu na podział na „stare" i „nowe" landy, 1300 w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii (1000 w Wielkiej Brytanii i 300 w Irlandii Północnej) oraz 600 w Luksemburgu.

[217] W swojej pracy W. Żelazny pokazuje cały szereg błędów związanych między innymi z podziałem respondentów niemieckich ze względu na ich pochodzenie (landy nowe vs. landy stare) czy związanych z pojawieniem się języków arabskiego i tureckiego jako języków europejskich. Zainteresowanych problematyką oraz odpowiednim komentarzem odsyłam do wspomnianej pracy.

Podkreślić jednak trzeba, że we wszystkich opublikowanych unijnych materiałach, o których mowa, a więc nie tylko w SR 147 czy SR 243, powtarza się ten sam błąd. Dotyczy on pytania o znajomość języków obcych. Niedopuszczalne jest, by miarą owej znajomości była opinia własna respondenta. Z socjolingwistycznego punktu widzenia powiedzieć można, że jest kilka teorii uzasadniających odpowiedni podział i hierarchizację znajomości języka obcego. Z analizy materiału wnioskuję, że przyjęto zasadę opierającą się na samoocenie i czterostopniowej skali, która pozwala odpowiadającemu określić, czy zna język bardzo dobrze, czy może „tylko" dobrze, by być w stanie przeprowadzić rozmowę w innym języku niż jego język ojczysty[218]. Owa 4-stopniowa skala nie ma żadnego punktu odniesienia. Rażący jest fakt, że instytucja, która, idąc w ślady za wytycznymi Rady Europy, promuje portfolio językowe i Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, zleca badanie sytuacji językowej i poziomu znajomości języków obcych swoich obywateli, ignorując fakt występowania i zastosowania „własnego" narzędzia. Co więcej, raz opublikowane dane nie zostają poddane żadnej korekcie. Rezultatem jest przywoływanie wyników raportów w kolejnych latach i pokazywanie stopnia wzrostu znajomości języków obcych. Tendencja ta ma być dowodem na słuszność, poprawność i, przede wszystkim, skuteczność podejmowanych działań. Jednak dla badacza przedstawione dane nie są rzetelne i wiarygodne. Zastosowana skala nie dość, że nie określa poziomu żadnej z czterech kompetencji językowych (może poza pewnym zarysem kompetencji mówienia, choć i ta jest wątpliwa), to jeszcze nie pokazuje, by jakakolwiek z tych kompetencji była odpowiednio wartościowana. Brak odpowiedniej skali w badaniach ilościowych i jakościowych jest poważanym mankamentem tych badań, rzutującym na ich rzetelność i wiarygodność. Dodatkowy niepokój budzą dane przedstawione na poniższym wykresie.

[218] Sparafrazowane pytanie z RS 247: Which language(s) do you speak well enough in order to be able to have a conversation, excluding your mother tongue?

Wykres 1. Znajomość języków obcych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: EB 54, EB 55, EB 63.4, EB 64.3

Jeżeli przyjmiemy, zgodnie z wcześniejszym założeniem, że najbardziej reprezentatywnymi badaniami są RS 147 i RS 243, to zauważymy, że wzrost znajomości przynajmniej jednego języka obcego wyniosł 3 punkty procentowe. Jednak w oficjalnych materiałach unijnych przedstawiających sytuację językową Wspólnoty znajdziemy również EB 55. Przypomnę, że badanie to zostało przeprowadzone tylko pół roku później w stosunku do badania RS 147. Różnica wyników wynosi aż 6 punktów procentowych, czyli więcej niż w badaniu przeprowadzonym niemal 5 lat później. Taki wynik, biorąc pod uwagę odstęp czasowy i porównywalną liczbę osób badanych (tj. te same zasady doboru ilościowego), wydaje się niemożliwy. W związku z tym nasuwa się kilka pytań-wniosków. Pierwszy z nich jest dość jasny. Badania przeprowadzane przez Eurobarometr są niemiarodajne i nieporównywalne z innymi, przeprowadzanymi przez tę samą instytucję i – najprawdopodobniej – według tych samych narzędzi oraz metod badawczych. Które z przedstwionych badań jest bardziej wiarygodne? W celach propagandowych wydawałoby się, że EB 55, bo pokazuje największy przyrost badanej materii w stosunku do przedstawionego RS 243. Jednak taki wniosek nasuwa kolejne pytanie: dlaczego więc w literaturze cytuje się częściej RS 147 i podaje się go za reprezentatywny? Jeżeli faktycznie to on jest bazą i punktem wyjścia do dalszych rozważań, to dlaczego pozwolono opublikować tak niezrozumiałe wyniki badania (EB 55)?

Komisja Europejska, publikując badania, które zleca poszczególnym podmiotom, takim jak Eurobarometr, zastrzega się klauzulą, że publikowany dokument nie przedstawia punktu widzenia Komisji Europejskiej, która dodatkwo nie ponosi odpowiedzialności za

przedstawione i interpretowane dane[219]. Niemniej, Komisja Europejska jest instytucją zlecającą badanie i odpowiedzialną za ostateczną jego publikację. Dlatego też raporty, o których mowa w niniejszej części, są dla badacza oficjalnym stanowiskiem Unii. Tak zdefiniowane podejście uzasadnia sens podjętej próby. Jej celem jest zbadanie i poddanie ewentualnej krytyce badań Eurobarometru, które z założenia mają odzwierciedlać faktyczną sytuację językową Unii Europejskiej.

Wiedząc o niedoskonałościach i niedociągnięciach wspomnianych badań, podjęto próbę zminimalizowania ryzyka błędnej interpretacji wyników. Do opracowania poniższych wykresów wykorzystano dane – w miarę możliwości – ze wszystkich czterech badań, porównując merytorycznie te same pytania. Ostatnia uwaga jest o tyle istotna, gdyż w nie każdym raporcie pytania brzmiały tak samo lub nie zawsze poruszano te same kwestie.

Punktem wyjścia w badanym materiale jest zawsze pytanie o język ojczysty obywateli. W znakomitej większości językiem ojczystym jest język państwowy, co według Żelaznego nie jest większym zaskoczeniem. Ciekawe wyniki byłyby bowiem wtedy, gdyby zbadano, *w którym regionie statystycznym UE jest największa rozbieżność między językiem deklarowanym jako ojczysty, a właśnie językiem urzędowym czy oficjalnym danego państwa*[220]. Tymczasem mamy dość oczywiste pytanie, którego wyniki nietrudno zinterpretować. W większości przypadków (krajów) ponad 90% respondentów używa języka oficjalnego/urzędowego jako własnego. W czterech krajach „starej piętnastki" sytuacja wygląda nieco inaczej. W Belgii i Luksemburgu liczba ta jest zdecydowanie poniżej 90%, ze względu choćby na wielonarodowy charakter tych państw i oficjalny status 3 języków obcych w każdym z nich. Ponadto dodać trzeba, że kraje te mają dość długą, bo kilkudziesięcioletnią, tradycję wielojęzyczności, więc problem multilingwalizmu został rozwiązany w ramach krajowej polityki językowej każdego z tych państw.

Trzecim krajem poniżej zdefiniowanego wyniku jest Finlandia. Posiadając choć podstawowe informacje o sytuacji językowej na tym obszarze, odnoszące się do historycznych powiązań ze Szwecją oraz nadal silnej pozycji mniejszości szwedzkiej na terenie Finlandii, wynik ten nie powinien dziwić, zwłaszcza, że szwedzki jest drugim oficjalnym językiem w kraju. Nadanie takiego statusu jest naturalną koleją rzeczy w sytuacji silnej mniejszości narodowej. Spadająca liczebność lokutorów, którzy uważają język szwedzki za ojczysty, niekoniecznie musi jednoznacznie oznaczać tendencję spadkową,

[219] W oryginale: *This document does not represent the point of view of the European Commission. The interpretations and opinions contained in it are solely those of the authors.* SR 243.
[220] Żelazny Walter 2008, *Nierozerwalne…*, op. cit.

biorąc pod uwagę zbyt małą liczbę reprezentatywną wykorzystaną w badaniu. Do postawienia takiej tezy warto by zatem oprzeć się na danych pochodzących z Finlandii, nie z Eurobarometru.

Liczby odnoszące się do Hiszpanii, gdzie podana wartość oscyluje w granicach 90%, są również zrozumiałe. Wiążą się one z zagwarantowaną autonomią Katalonii, Galicji i Kraju Basków. Jak podaje RS 243, kataloński uważany jest za język ojczysty przez 9% populacji, galicyjski za 5% populacji, natomiast baskijski za 1% populacji. Co więcej, znając nacjonalistyczne podejście niektórych regionów Hiszpanii, można nawet podejrzewać, że wspomniane 90% może być zawyżone. Stosunkowo niskie wartości zanotowano również w Irlandii, gdzie obok irlandzkiego język angielski uważany jest za język ojczysty (RS 243 – 11%). Co ciekawe, język angielski nie jest uważany przez władze irlandzkie (pracujące nad systemem edukacyjnym) za język obcy. Dlatego przy szczegółowej analizie danych Eurobarometru i Eurostatu Irlandia jest krajem odznaczającym się jednym z najmniejszych wskaźników pod względem nauczania języków obcych.

Na uwagę zasługują przyjęte po 2004 roku kraje nadbałtyckie, przy których podane wartości wahają się od 70% (Łotwa, RS 237) do 88% (Litwa, RS 243). Wnioskować można, że w krajach tych silną pozycję mają języki regionalne i mniejszościowe, w tym przynajmniej jeden – język rosyjski. Oczywiście ma to ścisły związek z sytuacją geopolityczną tych państw, a więc sąsiedztwem Rosji oraz obecnością języka rosyjskiego, przede wszystkim w przeszłości, ale również obecnie, ze względu na tereny przygraniczne, w których mniejszość rosyjska jest obecna. Również wzrost używalności i znajomości rosyjskiego w EU25 pokazuje, że wniosek co do mocnej pozycji rosyjskiego wydaje się słuszny.

W przedstawionych wynikach niepokoją dane dotyczące Niemiec. Różnica między rokiem 2001 (EB 55) a 2005 (RS 243) wynosi aż 7%. Z jednej strony, wiadomo, że mniejszość turecka ma dość znaczącą pozycję w Niemczech, jednak nie wydaje się, by była ona główną przyczyną tak dużego spadku. Żadne z badanych raportów nie poruszyły tej kwestii.

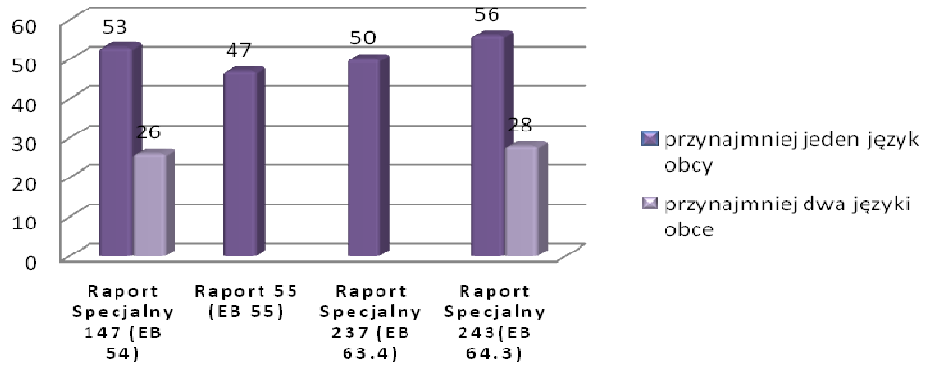
Tabela 4. Jaki jest Państwa język ojczysty? (odpowiedzi mierzone w %)

		EB 55	RS 237	RS 243
EU15	Belgia	holenderski 57%, francuski 37%, niemiecki 1%	holenderski 57%, francuski 39%, niemiecki 0+%	holenderski 56%, francuski 38%, niemiecki 0,4%
	Austria	96	97	96
	Dania	98	97	97
	Finlandia	fiński 92%, szwedzki 7%	fiński 94%, szwedzki 6%	fiński 94%, szwedzki 5%
	Francja	95	94	93
	Grecja	99	99	99
	Hiszpania	91	87	89
	Holandia	97	98	96
	Irlandia	93	angielski 94, irlandzki 9%	angielski 94%, irlandzki 11%
	Luksemburg	francuski 8%, niemiecki 3%	luksemburski 73%, francuski 7%, niemiecki 5%	luksemburski 77%, francuski 6%, niemiecki 4%
	Niemcy	97	92	90
	Portugalia	100	97	100
	Szwecja	94	94	95
	Wielka Brytanii	95	92	92
	Włochy	99	97	95
EU25	Cypr		99	98
	Czechy		95	98
	Estonia		80	82
	Litwa		87	88
	Łotwa		70	73
	Malta		97	97
	Polska		100	98
	Słowacja		90	88
	Słowenia		95	95
	Węgry		99	100
państwa kandydujące	Bułgaria		88	90
	Chorwacja		98	98
	Cypr – część turecka		100	
	Rumunia		95	95
	Turcja		93	93

Źródło: Zestawienie własne na podstawie EB 55, RS 237, RS 243

Następne zagadnienie poruszane we wszystkich czterech raportach to znajomość języków obcych. Miernikiem znajomości była umiejętność prowadzenia konwersacji w innym języku niż język ojczysty według samooceny respondenta. Wyniki kształtują się następująco:

Wykres 2. Znajomość języków obcych

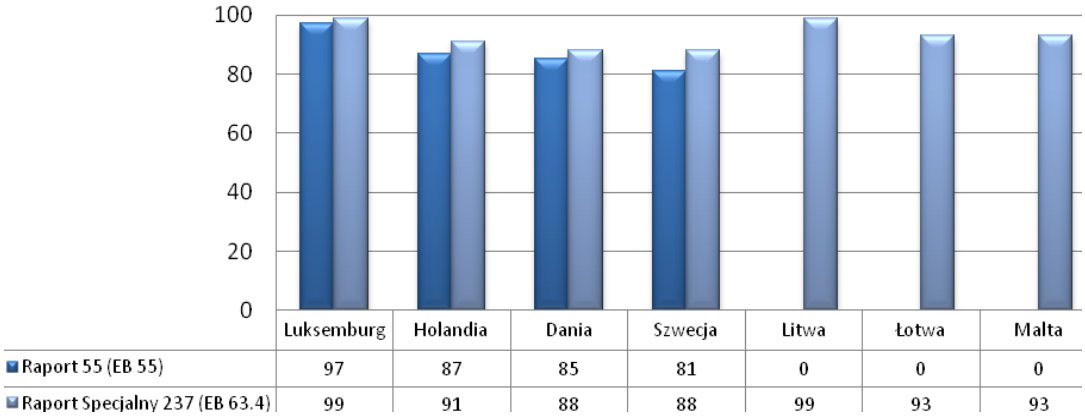


Źródło: Opracowanie własne na podstawie: EB 54, EB 55, EB 63.4, EB 64.3

Można stwierdzić, że mimo mniejszych wartości w EB 55 i ER 237 liczba osób posługujących się co najmniej jednym językiem obcym wzrasta. Przypomnieć należy, że różnica w badaniach pomiędzy RS 147 a RS 243 leży nie tylko w przedziale czasowym, ale i w liczebności respondentów. Nowych członków Unii charakteryzuje to, że w większości pochodzą z byłego bloku komunistycznego, gdzie polityka językowa i promocja języków innych niż rosyjski rozwinęła się znacznie później. Przyłączenie nowych państw nie tylko nie obniżyło wskaźników dotyczących znajomości języków obcych, ale przyczyniło się do ich wzrostu. Należy jednak ostrożnie podchodzić do interpretacji danych, o czym mówiono wcześniej, przywołując już powyższy wykres. Tę wspomnianą, zasadniczą w swoim znaczeniu uwagę powinno się wziąć pod rozwagę w potencjalnych dalszych interpretacjach podanych wyników, gdyż – zaznaczę jeszcze raz – nie powinny być one wiarygodne dla językoznawcy.

W badanych raportach zauważyć można pewną prawidłowość w liczbach prezentujących najwyższy i najniższy poziom znajomości języków obcych. W czołówce państw starej Unii znajdują się Luksemburg, Holandia, Dania i Szwecja, gdzie poziom znajomości innego języka niż ojczysty wynosi odpowiednio:

Wykres 3. Znajomość innego języka niż ojczysty – część 1



	Luksemburg	Holandia	Dania	Szwecja	Litwa	Łotwa	Malta
Raport 55 (EB 55)	97	87	85	81	0	0	0
Raport Specjalny 237 (EB 63.4)	99	91	88	88	99	93	93

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport 55 (EB 55) i Raport Specjalny 237 (EB 63.4)

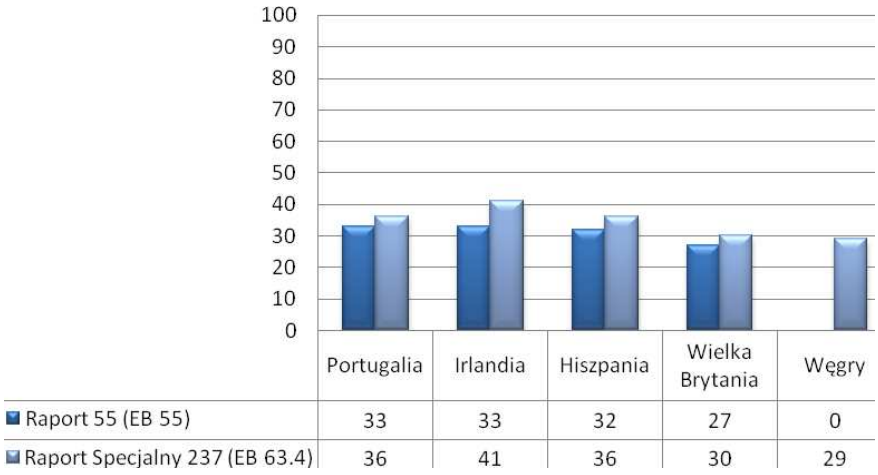
Należy zwrócić uwagę, że wartości w RS 237, przeprowadzonym cztery lata później niż EB 55, są w każdym przypadku wyższe, co świadczy tylko na korzyść polityki językowej i jakości uczenia języków obcych we wspomnianych krajach, a nie na korzyść prowadzonej polityki językowej Unii. Jednakże taki „zestaw" państw nie powinien specjalnie dziwić. Jakie inne państwo mogłoby znaleźć się w czołówce, jak nie Luksemburg, w którym nie dość, że są trzy języki oficjalne, co z definicji podnosi ogólny procent znajomości języków obcych, to dodatkowo jest to miejsce, w którym na stosunkowo małej powierzchni znajduje się duża liczba mieszkańców różnej narodowości, choćby ze względu na geograficzne położenie kraju oraz miejsce pracy i zamieszkania dużej liczby urzędników unijnych. W Holandii natomiast, gdzie językiem urzędowym jest niderlandzki, a język fryzyjski – choć nie tak silny liczebnie – ma status oficjalnego języka regionalnego. Jednak Holendrzy językami „stoją" – zwłaszcza angielskim. Jest to język, w którym bez problemu, co potwierdza wykres, porozumiewa się zdecydowana większość społeczeństwa. Podobnie w krajach skandynawskich – Danii i Szwecji, które znane są ze spójnej i konsekwentnej edukacji, zwłaszcza jeżeli chodzi o język angielski. Długoterminowa polityka w tym zakresie przynosi wymierne efekty. Tak więc swą pozycję na wykresie kraje te zawdzięczają polityce wewnętrznej, sytuacji geopolitycznej, historii i tradycji, nie zaś działaniom UE.

Z krajów przyłączonych po 1 maja 2004 roku wysokim wskaźnikiem znajomości języka obcego cieszą się kraje nadbałtyckie, które były już komentowane, oraz Malta i Słowenia. Wartości w tych krajach według RS 237 kształtują się odpowiednio: Łotwa – 93%, Malta – 93%, Litwa – 90%, Słowenia – 89% i Estonia 87%. Zaznaczyć jednak trzeba, że

tylko w jednym wypadku, a mianowicie Malty, językiem obcym, w którym obywatele potrafią prowadzić rozmowę, jest angielski. Na Malcie bowiem język maltański, jako oficjalny tego kraju, uznany został dopiero w momencie przyłączenia tego kraju do Unii. W Słowenii jest to język chorwacki, a w krajach nadbałtyckich rosyjski, którego znajomość deklaruje ponad 60% obywateli (Łotwa – 67%, Litwa – 79%, Estonia – 62%).

Państwa, w których porozumiewanie się w innym języku niż urzędowo przyjęty sprawia trudność, to Portugalia, Irlandia, Hiszpania, Wielka Brytania, a po 1 maja 2004 roku również Węgry.

Wykres 4. Znajomość innego języka niż ojczysty – część 2



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport 55 (EB 55) i Special Raport 237 (EB 63.4)

Obecność Irlandii i Wielkiej Brytanii nie powinna dziwić. Szkocja i Irlandia są jedynymi krajami Unii, w których nie ma obowiązku nauczania przynajmniej jednego języka obcego[221]. Chociaż w Irlandii widoczna jest tendencja rosnąca, sytuacja ta wymaga krótkiego komentarza. Otóż językami oficjalnymi w tym kraju są irlandzki i angielski, i choć oba te języki są obowiązkowo nauczane w szkołach, to jednak angielskiego nie uznaje się za język obcy. Podobnie w Szkocji, gdzie gaelicki ma status oficjalnego języka regionalnego, logicznie – nie jest on uważany za obcy (a nauczany przede wszystkim w regionach, gdzie język ten jest nadal w użyciu). Sytuacja w Szkocji jest o tyle ciekawsza, że w kraju tym istnieje obowiązkowa nauka przynajmniej jednego języka obcego, jednak uczniowie nie mają

[221] Chodzi tu o deklarację z 1974 roku, kiedy kraje Wspólnoty podjęły decyzję o obowiązku nauczania przynajmniej jednego języka obcego w szkole.[Eurydice Network 2008 *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. *2008 Edition*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2008, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php (dostęp: 25.04.2010)].

obowiązku uczestniczyć w takich zajęciach. Stąd przyjmuje się, że w Szkocji nie ma obowiązku nauki języka obcego[222]. W kontekście Wielkiej Brytanii podobna sytuacja ma miejsce w Walii, której oficjalnymi językami są walijski i angielski. Jednak żaden z tych języków nie jest uważany za obcy. Generalnie w Zjednoczonym Królestwie z marnym skutkiem promuje się naukę języka francuskiego. Wyniki Eurobarometru są dość zastanawiające, gdyż *de facto* kraj ten (a zwłaszcza Anglia) słynie z wielokulturowości i wielonarodowości. W związku z tym podejrzewać należy, że procent osób znających więcej niż jeden język powinien być wyższy. Na przedstawiony wynik mogły wpłynąć dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy – ponownie – zbyt małej liczby reprezentatywnej, na podstawie której można by jednoznacznie rozwiać wątpliwości. Druga natomiast wiąże się z faktem, że wielonarodowość mieszkańców Wielkiej Brytanii oznacza funkcjonowanie środowisk imigranckich we własnych enklawach, minimalizując tym samym konieczność posługiwania się innym językiem niż język ojczysty.

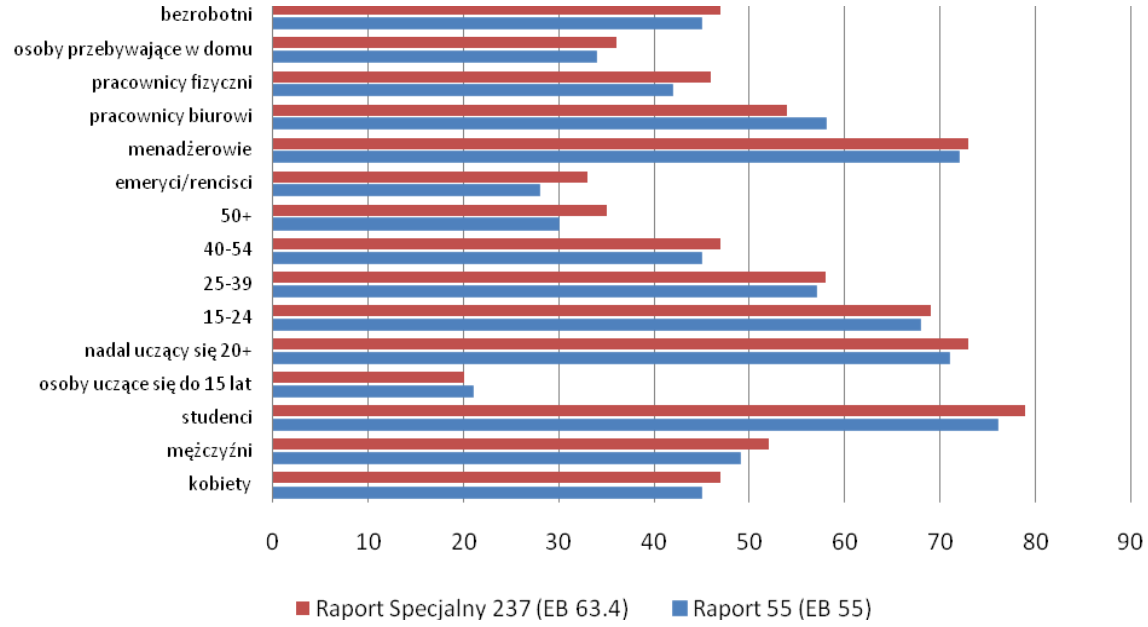
Portugalia i Hiszpania należą do krajów śródziemnomorskich, których mieszkańców nawet stereotypowo uważa się za jednojęzycznych, mimo że w obu krajach są języki regionalne mające oficjalny status. Tutaj, podobnie jak w przypadkach omawianych powyżej, inne języki posiadające oficjalny status nie są uważane za obce.

Dość niepokojąca jest sytuacja Węgier, które w powyższym zestawieniu zajmują ostatnie miejsce. Biorąc pod uwagę historię kraju, zasięg terytorialny oraz wielonarodowościową i wielojęzyczną tradycję, trudno uwierzyć, że poziom znajomości języków obcych jest tak niski. Wydaje się, że w tym kontekście niewiele zostało z silnej pozycji języka niemieckiego, która miała miejsce za czasów Austro-Węgier. Po drugiej wojnie światowej mniejszość niemiecka straciła na liczebności i znaczeniu, a język niemiecki – mimo że nadal jest drugim nauczanym językiem obcym w szkołach – na popularności i użyteczności.

Po analizie stopnia znajomości języka obcego przedstawione zostaną dane dotyczące grup społecznych, które są w stanie używać innego języka niż ich ojczysty. Badania skupiły się na grupach socjologiczno-demograficznych, czyli na obywatelach w konkretnych przedziałach wiekowych czy konkretnym, wybranym statusie społecznym. Dane w tym zakresie dostarczają EB 55 i RS 237.

[222] Eurydice Network 2008 *Key Data on…*, op. cit.

Wykres 5. Procent respondentów posługujących się innym językiem niż ich język ojczysty



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 237 (EB 63.4) i Raport 55 (EB 55)

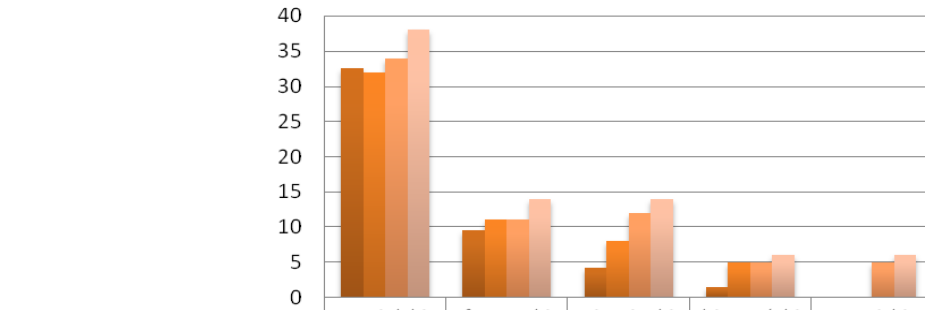
Najogólniej można powiedzieć, że dane dotyczące roku 2005 (RS 237), poza dwiema kategoriami (*pracownicy biurowi* i *osoby uczące się do lat 15*), są wyższe średnio o 1,8%. Chcąc bardziej szczegółowo spojrzeć na przedstawione liczby, łączyć można respondentów w pary, których składowymi są przeciwne kategorie. Zacznijmy od płci. Mężczyźni, niezależnie od raportu, wydają się lepiej znać języki obce niż kobiety. Procent mężczyzn to 49% (EB 55) i 52% (RP 237), natomiast kobiet – 45% (EB 55) i 47% (RS 237). Znacznie większą dysproporcję w posługiwaniu się języki obcym widać między studentami: EB 55 – 76%, RS 237 – 79%, a osobami, które zakończyły edukację w wieku lat 15 lub wcześniej (kategoria: *osoby uczące się do lat 15*) – odpowiednio 21% i 20%. Pewną prawidłowość zauważyć można, analizując wiek respondentów. Im osoba młodsza, dodatkowo ucząca się, tym większe prawdopodobieństwo znajomości języka obcego. Wskaźnik znajomości języka oscyluje przy 70% dla kategorii: *nadal uczący się 20+* i *15–24*, a następnie spada w kolejnych przedziałach wiekowych, by osiągnąć wartość około 32% dla kategorii *50+* i *emeryci/renciści*. Na uwagę zasługuje jeszcze jedna grupa społeczna o wspólnym mianowniku: praca. Mowa mianowicie o osobach pracujących i bezrobotnych. Analizując dane widać, że istnieje większa przepaść pomiędzy menadżerami a pracownikami biurowymi i fizycznymi niż między pracownikami biurowymi i fizycznymi a bezrobotnymi. Tendencja ta jest niezmienna, czego dowodem jest RS 237. W związku z tym można postawić tezę, że

osoby pracujące (poza menadżerami) nie dbają o swój rozwój w zakresie języków obcych. Jak więc realizowana jest polityka nauki języków obcych przez całe życie (LLP)?

Interpretując powyższe dane, chciałoby się powiedzieć, że na konkretne i lepsze wyniki poczekać należy kilka lat, kiedy Lifelong Learning Program zadomowi się w świadomości Europejczyków. Prawdopodobnie potrzeba tu zmian o charakterze mentalnym, które utrwaliłyby przekonanie o konieczności ciągłego kształcenia się. Z drugiej jednak strony, warto przypomnieć, że obowiązek nauki przynajmniej jednego języka obcego wprowadzony został w większości krajów w 1974 roku. Zakładając, że polityka językowa prowadzona była skutecznie, należałoby spodziewać się zadowalających wyników nie tylko w grupie studentów i menadżerów, ale w całej grupie wiekowej będącej w przedziale 15–40. Tymczasem takich wyników brak.

Znając stopień i sposób kształtowania się znajomości języków innych niż ojczysty, należy sprawdzić, jakie języki w UE cieszą się największym powodzeniem. Ilustracją niech będzie poniższy wykres.

Wykres 6. Najczęściej używane języki obce w UE (%)



	angielski	francuski	niemiecki	hiszpański	rosyjski
Raport Specjalny 147 (EB 54)	32,6	9,5	4,2	1,5	0
Raport 55 (EB 55)	32	11	8	5	0
Raport Specjalny 237 (EB 63.4)	34	11	12	5	5
Raport Specjalny 243(EB 64.3)	38	14	14	6	6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 147 (EB 54), Raport 55 (EB 55), Raport Specjalny 237 (EB 63.4) i Raport Specjalny 243 (EB 64.3)

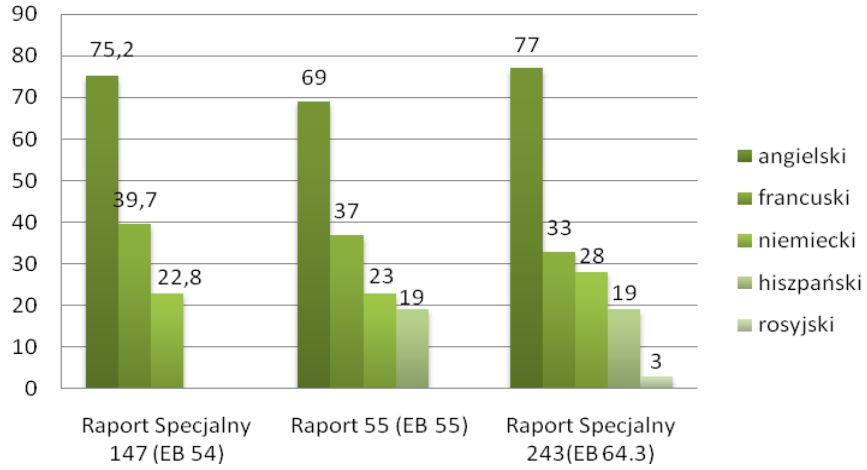
Jak widać, język angielski bezsprzecznie zajmuje pierwsze miejsce. Co więcej – z biegiem lat poprawia się jego znajomość wśród obywateli Unii. Należy dodać, że według RS 237 największą popularnością angielski cieszy się w Szwecji (89%), na Malcie (88%) i w Holandii (87%). Drugie miejsce zajmuje język francuski, który cieszy się dużą popularnością w krajach anglojęzycznych. Trzecie miejsce zajmuje język niemiecki. Bazując na danych z 2005 roku (RS 243), można powiedzieć, że dogonił on język francuski. Prognozuje się, że za

kilka lat te dwa języki definitywnie zamienią się miejscami, zwłaszcza że liczba obywateli posługujących się językiem niemieckim jako ojczystym jest znacznie większa niż w wypadku liczby obywateli posługujących się językiem francuskim czy angielskim jako ojczystym. Dodatkowo język niemiecki, ze względu na gospodarczo-ekonomiczne znaczenie Niemiec staje się coraz ważniejszy i silniejszy na arenie europejskiej.

Komentarz należy się również dwóm pozostałym językom. Przed akcesją nowych państw członkowskich język hiszpański zajmował ugruntowaną czwartą pozycję. Jednak po 1 maja 2004 roku również na czwartej pozycji, pojawił się język rosyjski. Trudno przewidzieć, jak uplasują się oba języki w następnych badaniach. Zarówno na naukę języka hiszpańskiego, jak i rosyjskiego panuje w Europie moda. Rosyjski ma jednak tę przewagę, że Rosja jest strategicznym partnerem Unii w wielu dziedzinach, by nie wspomnieć najważniejszej – gospodarczej. Można zatem przypuszczać, że język rosyjski może wygrać rywalizację o czwarte miejsce z hiszpańskim, mimo że Hiszpania jest państwem członkowskim.

Wpływ na deklarowaną znajomość języka obcego ma wcześniejsza decyzja o tym, jakiego języka warto się uczyć.

Wykres 7. Jakie języki warto/należy znać?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 147 (EB 54), Raport 55 (EB 55), i Raport Specjalny 243 (EB 64.3)

Bez większego zaskoczenia powyższy wykres przedstawia te same pięć języków, których pozycja komentowana była wyżej. Ponownie angielski dominuje, pozostawiając oponentów daleko w tyle. Badanie z 2006 roku (RS 243) wskazuje, że ok. 77% respondentów uważa, że to właśnie język angielski jest tym, który warto znać. Analizując odpowiedzi z

poszczególnych krajów, trzeba wyraźnie zaznaczyć, że innego zdania byli tylko odpowiadający z Luksemburga, Wielkiej Brytanii i Irlandii. Stanowisko osób z tych państw jest dość oczywiste, zważywszy na sytuację językową w Luksemburgu oraz fakt, że w dwóch ostatnich przywołanych krajach trudno oczekiwać, by angielski był na pierwszym miejscu. Gdyby nie Wielka Brytania i Irlandia, procent odpowiedzi odnoszących się do języka angielskiego oscylowałaby w granicach 90%. Jeżeli tak jednolite są preferencje Europejczyków, trudno mówić o skutecznej polityce w zakresie różnorodności językowej.

Interpretując liczby odnoszące się do języka francuskiego i niemieckiego, stwierdzić należy, że potwierdzają one tezę o prawdopodobnej zamianie miejsc w tabeli w najbliższej przyszłości. Trudno na podstawie tego wykresu przewidzieć, jak potoczy się rywalizacja między hiszpańskim i rosyjskim. O ile podobna liczba lokutorów w Europe odnosi się do obu języków, to prestiż języka hiszpańskiego w opinii respondentów jest większy. Bazując tylko na badaniach RS 243, można powiedzieć, że różnica procentowa między tymi językami jest na tyle duża, że hiszpański nie powinien być zagrożony przez najbliższe lata. Rozdźwięk między ostatnimi dwoma wykresami w zakresie wartości języka rosyjskiego z liczbą jego użytkowników jest na tyle duży, że każda z przedstawionych hipotez jest prawdopodobna.

Skoro wiadomo, że język angielski zajmuje pierwsze miejsce właściwie we wszystkich zestawieniach, zbadać należało, jak obywatele Unii oceniają jego znajomość. W przedstawianych raportach respondent określający swój stopień znajomości języka angielskiego korzystał z 3-stopniowej skali (*Język angielski znam: 1) bardzo dobrze, 2) dobrze, 3) na poziomie podstawowym*). Wyniki odpowiedzi kształtują się następująco:

Wykres 8. Znajomość języka angielskiego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 147 (EB 54), Raport Specjalny 237 (EB 63.4) i Raport Specjalny 243 (EB 64.3)

Uwzględniając niewielkie wahania w SR 237 i SR 243, powiedzieć można, że generalnie znajomość języka obcego do 2005 roku rosła. Oprócz stopnia znajomości angielskiego, w raportach zamieszczono podobne dane w stosunku do pozostałych trzech „największych" języków Unii. Po raz kolejny poświęcono badania konkretnym językom; tym nieprzerwanie powtarzającym się, tym z miejsc czołowych. Nie dowiemy się więc, czy widoczny jest jakikolwiek wzrost lub spadek zainteresowania innymi oficjalnymi językami Unii. Takie podejście do polityki językowej świadczy o dwóch rzeczach: o wybiórczości badanych zagadnień oraz o minimalnej różnorodności językowej. Kwestia sformułowania pytania oraz zastosowania skali została skomentowana wcześniej.

Kolejnym badanym zagadnieniem w zakresie realizacji założeń co do wielojęzyczności Unii Europejskiej jest sposób nauki języka obcego. Jak pokazują liczby, szkoła średnia jest miejscem, gdzie najwięcej osób miało możliwość nauki języka obcego. Dla części respondentów miejscem tym była również szkoła podstawowa (RS 147 – 16,9%, RS 243 – 24%). Przywołane wskaźniki są o tyle ważne, że dają poczucie słuszności prowadzonej polityki w zakresie wprowadzenia obowiązku nauki przynajmniej jednego języka obcego. Obowiązek ten większość państw stosuje już w szkole podstawowej[223], gdzie nauka języka obcego rozpoczyna się w wieku lat 8–10. Chcąc wypełnić postanowienia z Barcelony 2002[224], część członków Unii wprowadza drugi język obcy również w szkole podstawowej do nauczania obowiązkowego. Przedstawione liczby pozwalają wysnuć wniosek, że znaczna część Europejczyków języka obcego uczyła się tylko podczas obowiązkowej edukacji szkolnej[225]. Na drugim miejscu, jeżeli chodzi o sposoby nauki języka obcego, znalazły się kursy językowe. Należy zwrócić uwagę, iż popularność kursów w 2005 roku znacznie spadła w porównaniu z ich popularnością w roku 2001 (odpowiednio: 22% do 46%). Z drugiej strony, liczbę 46% nie do końca można brać za reprezentatywną, gdyż w tym samym raporcie mowa jest o *uczestnictwie w kursach językowych we własnym kraju*, na które uczęszcza już tylko 17%. Trzecie miejsce zajmują wyjazdy do kraju, w którym mówi się w danym języku. Ostatnie dwa miejsca zajmują *nauka w nieformalnych rozmowach z native*

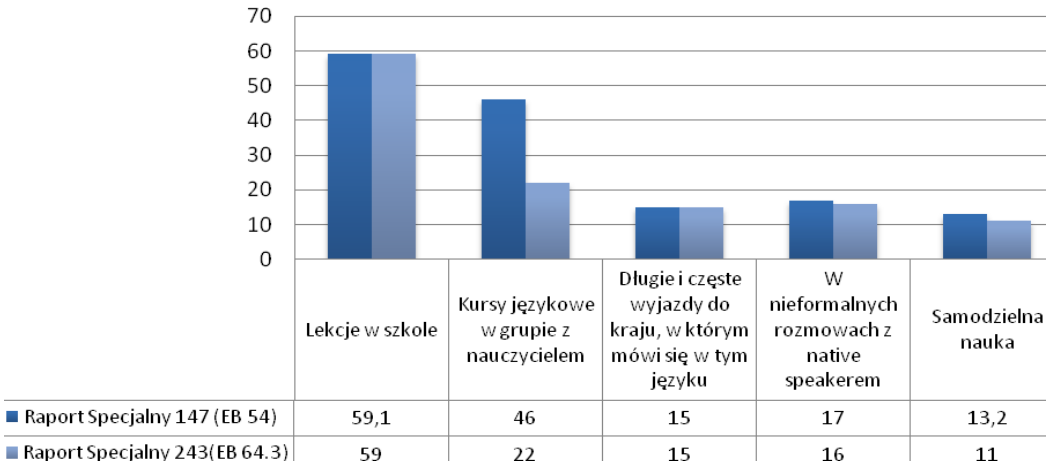
223 Europa Press Releases 2008, *Uczniowie w UE rozpoczynają naukę języka obcego w młodszym wieku*, IP/08/1754 (21.11.2008) http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1754&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en (dostęp: 07.10.2009)

224 Tamże

225 Więcej na temat prowadzenia polityki językowej w poszczególnych krajach członkowskich znajduje się w Eurydice Network 2008 *Key Data on…*, op. cit.

speakerem oraz *samodzielna nauka*. Na koniec tej części należy zaznaczyć, że wszystkie podane dane dotyczą nauki pierwszego języka obcego.

Wykres 9. Nauka języka obcego

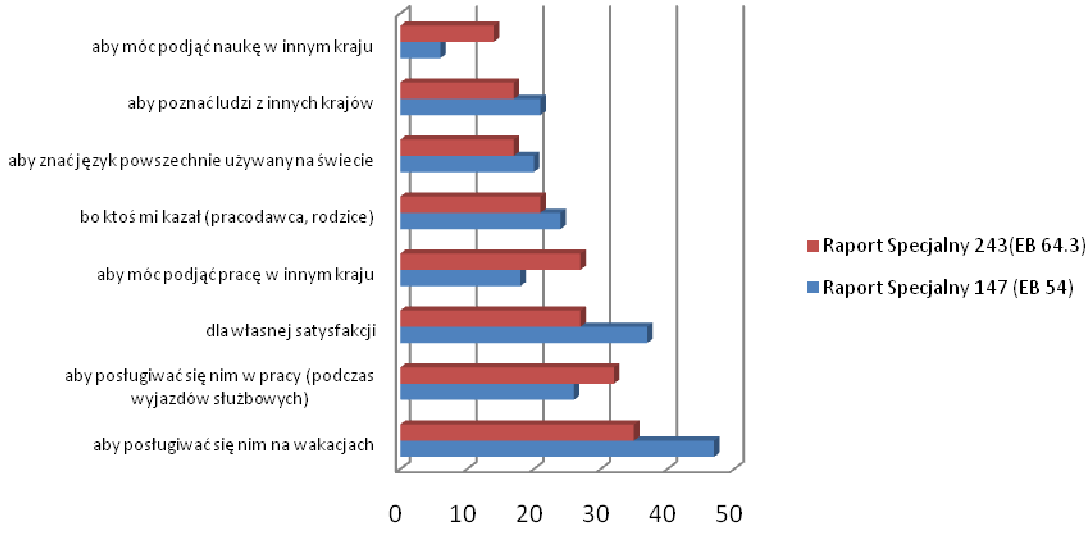


Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 147 (EB 54) i Raport Specjalny 243 (EB 64.3)

Zgodnie z programem LLP[226], system europejskiego kształcenia obywateli powinien się odbywać nie tylko na płaszczyźnie edukacji publicznej i do pewnej granicy wieku. Mieszkańcy Unii zachęcani są do aktywnego uczestnictwa w kursach i szkoleniach, by podnieść lub rozszerzyć swoje kompetencje zawodowe. Nauka języka obcego w dowolnym wieku jest integralną częścią LLP. Dlatego też motywacją do podjęcia tejże nauki są czynniki w dużej mierze czysto praktyczne, sprawdzające się w życiu codziennym dorosłego Europejczyka. Choć nauka języka obcego podjęta dla własnej satysfakcji stanowi niezmiennie 3 najwyższą odpowiedź w badaniu, to jednak o ile w roku 2001 37% respondentów gotowych było podjąć naukę dla własnej satysfakcji, o tyle w roku 2004 liczba ta spadła do 27%.

[226] Lifelong Learning Programme – Program „Uczenie się przez całe życie".

Wykres 10. Powody podjęcia nauki języka obcego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 147 (EB 54) i Raport Specjalny 243(EB 64.3)

Jak widać na wykresie, motywacja do podjęcia nauki języka obcego była większa w 2001 roku, co potwierdzają wyniki RS 147. Wyjątek stanowią kategorie: *chęć podjęcia nauki w innym kraju, chęć podjęcia pracy w innym kraju* oraz a*by posługiwać się językiem obcym w pracy (w tym podczas wyjazdów służbowych).* Jednym z powodów wzrostu zainteresowania nauką w tych właśnie kategoriach może być fakt, że wraz z przystąpieniem nowych państw do Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku otworzyły się nowe rynki pracy dla obywateli tych państw oraz łatwiej można było podjąć naukę (głównie na poziomie uniwersyteckim) w krajach „starej" Unii. Wzrost motywacji w omawianych pierwszych dwóch kategoriach kształtuje się następująco: *chęć podjęcia nauki w innym kraju* – 6% (RS 147) do 14% (RS 243); *chęć podjęcia pracy w innym kraju* – 18% (RS 147) do 27% (RS 243).

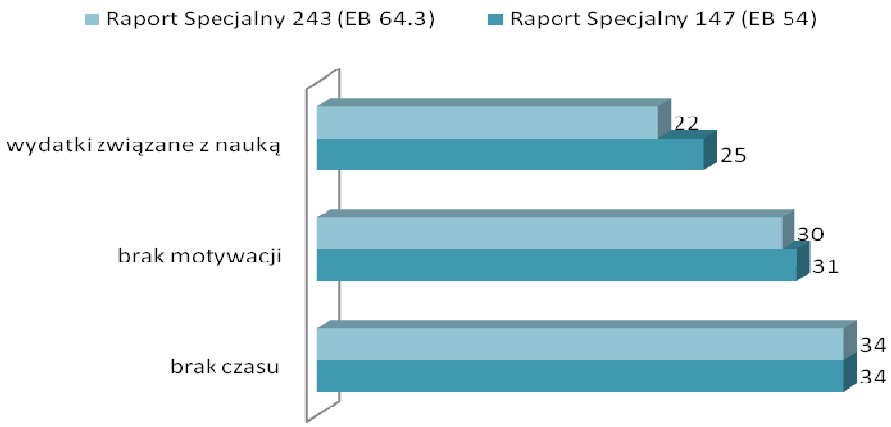
W trzeciej wspomnianej kategorii – *aby posługiwać się nim w pracy (podczas wyjazdów służbowych*), źródła motywacji szukać można w praktycznych korzyściach płynących ze znajomości języka obcego. O ile w 2001 roku aspekt ten ważny był dla 26% respondentów, o tyle w 2005 roku liczba wzrosła do 32%.

Generalnie, praktyczny aspekt podjęcia nauki języka obcego, czyli *aby posługiwać się nim na wakacjach*, niezależnie od analizowanego raportu, nadal jest największą motywacją dla respondentów.

Powyższe wyniki można dodatkowo skomentować pod kątem modelu językowego 1+2, który w ramach Strategii lizbońskiej jest jednym z priorytetowych działań w zakresie prowadzonej polityki językowej oraz systemu kształcenia obywateli Unii. Przedstawione wyżej wykresy jednoznacznie ukazują dominację języka angielskiego. Skoro będzie on jednym z dwóch nauczanych języków obcych, to jaki może być drugi? Powyższa tabela wyraźnie pokazuje przyziemne powody podjęcia decyzji o nauce języka obcego. Trzeba jasno powiedzieć, że to językoznawcy i hobbiści zachwycają się liczebnością i różnorodnością języków, pochylają się nad ich sytuacją (np. potencjalnym zagrożeniem) czy ubolewają nad nierównością i niesprawiedliwością językową. Dla obywatela Unii liczy się to, by dzięki znajomości jednego, dwóch czy pięciu języków, standard i warunki jego życia zyskały na jakości. Znajomość języków traktowana jest jako atut pozwalający studiować i/lub pracować w innym kraju niż ojczysty, dający możliwość awansu zawodowego czy gwarantujący bezstresowe wakacje. W kontekście modelu 1+2, rozważając przedstawione powyżej sugestie, nietrudno się domyślić, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż drugim „nieobsadzonym" językiem będzie jeden z pozostałych czterech najmocniejszych języków Unii ze względu na jego praktyczność. Po raz kolejny zatem upada mit o różnorodności językowej.

Ostatnim elementem badań, który można porównać, dysponując danymi Eurobarometru, są czynniki zniechęcające do nauki języka obcego. W tym miejscu przypomnieć należy, że respondentami były osoby wieku od lat 15. Oznacza to, że znaczna część badanych to osoby dorosłe mające w pewien sposób zorganizowany rytm dnia. Nic więc dziwnego, że za największy czynnik zniechęcający do nauki języka obcego uważany jest brak czasu. Co ciekawe, w obu raportach czynnik ten zajął pierwsze miejsce, prezentując tę samą wartość – 34%. Na drugim miejscu znalazły się odpowiednio: *brak wystarczającej motywacji* oraz *wydatki związane z nauką.* Z przedstawionego wykresu widać, że wyniki RS 147 i RS 243 różnią się nieznacznie.

Wykres 11. Czynniki zniechęcające do nauki języka obcego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport Specjalny 243(EB 64.3) i Raport Specjalny 147 (EB 54)

Respondenci zarówno z RS 147, jak i RS 243, uważają, że bodźcami pobudzającymi ich do dalszej nauki mogłyby być nieodpłatne kursy językowe (odpowiednio 28,5% i 26%) oraz możliwość elastycznego dostosowania nauki języka do innych zajęć lub organizacji dnia.

Podsumowując badania, które z założenia ukazują sytuację do roku 2005, stwierdzić można, że nauka języków obcych w tym czasie w Europie szła w dobrym kierunku. Podjęte działania pozwalają przypuszczać, że do roku 2010, zgodnie z założeniami Strategii lizbońskiej, przeważająca część mieszkańców Unii będzie znała przynajmniej jeden język obcy, którym najprawdopodobniej będzie język angielski. Na chwilę obecną (w roku 2011) stwierdzić można, że:

- Poziom znajomości przynajmniej jednego języka obcego wzrasta; dodatkowo prowadzi się badania pokazujące przyrost znajomości drugiego języka obcego. Również w tym względzie wyniki napawają optymizmem (wykres 1).
- Niezmiennie język angielski, jako język obcy, jest najczęściej znanym i używanym językiem przez Europejczyków. Bazując na przedstawionych danych, można powiedzieć, że pozycja języka angielskiego jest niezagrożona w zdecydowanej większości krajów. Jedynie w krajach anglojęzycznych dominującą pozycję ma język francuski, a w krajach nadbałtyckich język rosyjski. Niestety, potwierdza to krytyczne głosy językoznawców dotyczące utopii unijnej polityki językowej w zakresie bogactwa i różnorodności językowej.

- Coraz silniejsza – w oczach Europejczyków[227] – staje się pozycja języka niemieckiego, który w niedługim czasie może zdeklasować francuski pod względem najczęściej używanych języków obcych w Europie. Ponadto, w związku z przystąpieniem nowych krajów po 1 maja 2004 roku, do grona pięciu najbardziej liczących się języków obcych dołączył język rosyjski.
- Europejczycy coraz lepiej oceniają własne umiejętności w zakresie języków obcych, o czym świadczy wykres 6.
- Niezmiennie największa liczba respondentów uważa, że języka obcego nauczyła się w szkole średniej.
- Głównymi powodami podjęcia nauki języka obcego są korzyści praktyczne, takie jak możliwość posługiwania się nim podczas pobytu za granicą czy wykorzystanie znajomości języka obcego w pracy. Te przyziemne powody pozwalają sądzić, że model 1+2 może podnieść ogólną statystykę dotyczącą znajomości języków obcych przez Europejczyków, jednak z całą pewnością nie przyczyni się do wzmocnienia różnorodności językowej.
- Najczęstszym podawanym czynnikiem, który zniechęca do nauki języka, jest brak czasu.

Ostatnie słowo komentarza należy się nie tyle zawartości merytorycznej przedstawionych badań, co ich stronie metodycznej. Interpretując bowiem przedstawione dane, pamiętać należy, że RS 147 jest badaniem naszpikowanym błędami metodycznymi, które mogą je dyskwalifikować jako materiał wykorzystany do dalszych badań i analizy. O ile późniejsze raporty w wyniku głośnej krytyki niektórych środowisk[228] tego pierwszego (RS 174) są pod tym względem zdecydowanie lepsze, to niepokój w kolejnych budzi zbyt mała reprezentatywność badań, niekoniecznie oddająca faktyczny stan językowej mapy Unii, oraz sposób weryfikacji znajomości języka obcego. Powtórzyć jednak należy, że wyniki te przedstawione zostały w oficjalnych dokumentach Unii, zatem powyższy komentarz w kontekście rozważań nad polityką językową Wspólnoty był konieczny.

[227] Badania Eurostatu, do których autorka ustosunkuje się w następnej części pracy, wykażą tendencję odwrotną. Jednak tendencja ta przedstawiać będzie nauczanie danego języka jako obcego. Innymi słowy, wg. badań Eurobarometru pozycja francuskiego słabnie na rzecz niemieckiego; wg Eurostatu zarówno francuski, jak i niemiecki mają stałą tendencję rosnącą, przy czym francuski nadal jest na drugiej pozycji, a niemiecki na trzeciej. Dwa różne badania, dwie różne tendencje?

[228] Żelazny Walter 2008, *Nierozerwalne…*, op. cit.

5.2. Eurydice

Eurydice jest organizacją działającą przy Komisji Europejskiej (European Unit), współpracującą ze swoimi regionalnymi oddziałami, która działalność rozpoczęła w 1980 roku. Jej głównym zadaniem jest analiza systemów edukacyjnych w krajach europejskich (biorących udział w programie Sokrates) pod względem strukturalnym i organizacyjnym. Publikacje Eurydice to przede wszystkim studia porównawcze, wskaźniki oraz dane statystyczne. Głównym celem organizacji jest dostarczanie wiarygodnych danych odnoszących się do sposobu i jakości funkcjonowania systemów edukacyjnych w Europie[229].

5.2.1. Raport Eurydice: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (Wydania 2005 i 2008)

W ostatniej dekadzie badania prowadzone przez Eurostat przy współpracy z UNESCO i OECD dotyczące sytuacji językowej publikowane były w trzech etapach. Pierwszy z nich dotyczył serii *Kluczowe dane o edukacji w Europie* (*Key Data on Education in Europe*), która ukazywała się w latach 1995, 1997, 1999/2000 i po raz ostatni w 2002 roku. W serii tej nauczanie języków obcych było jednym z komponentów (rozdziałów) publikacji. Drugi etap to jednorazowe wydanie w 2001 roku pozycji *Nauczanie języków obcych w szkołach w Europie* (*Foreign Language Teaching in Europe*), która była pokłosiem decyzji podjętych w ramach ogłoszenia Strategii lizbońskiej i działań dotyczących Europejskiego Roku Języków[230]. Raport ten, mimo że tytułem – i do pewnego stopnia merytoryczną zawartością – nawiązuje do późniejszych raportów z 2005 i 2008 roku, w rzeczywistości nie jest z nimi związany[231]. Trzeci etap to wspomniane w śródtytule dwa raporty: *Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2005* (*Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe. 2005 Edition*) oraz *Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych szkołach w Europie. Wydanie 2008* (*Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe. 2008 Edition*), w których to późniejsze jest wyraźną kontynuacją wcześniejszego.

[229] Informacje na podstawie Eurydice Network, 2005 *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture), http://www.eurydice.org (dostęp: 25.05.2010).
[230] Eurydice Network 2001, Eurydice Studies. *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture) 2001 http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice).
[231] Informacje uzyskane z Krajowego Punktu Eurydice (26.05.2010).

Oba badania są dokładnie tak samo zbudowane, a ponieważ zawierają korespondującą ze sobą treść merytoryczną, stanowią dobry materiał porównawczy. Numeracja tabel i ich pozycjonowanie w poszczególnych rozdziałach jest, poza pojedynczymi przypadkami, identyczna. Swym zasięgiem badania obejmują kraje sieci Eurydice. Ujmując rzecz dokładniej, w 2005 roku było to 25 państw członkowskich z podziałem w Belgii na Wspólnotę Francuską, Niemieckojęzyczną oraz Flamandzką i w Wielkiej Brytanii na Anglię, Walię, Szkocję oraz Irlandię Północną; trzy kraje Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA – Irlandię, Liechtenstein i Norwegię) oraz kraje kandydujące, a więc Bułgarię i Rumunię. Zakres terytorialny badania z 2008 roku był podobny: 27 państw członkowskich z podziałem na mniejsze jednostki w Belgii i Wielkiej Brytanii, z trzema krajami EFTA oraz Turcją. Pod uwagę wzięto w zasadzie całe sformalizowane szkolnictwo, począwszy od nauczania podstawowego do wyższego, opierając się na Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia (ISCED 97)[232]. Raporty z 2005 i 2008 roku odnoszą się odpowiednio do sytuacji z roku szkolnego 2002/03 i 2006/07[233]. Oprócz charakterystycznych dla tego typu raportów elementów, czyli spisu rozdziałów, kodów, skrótów, tabel, glosariusza i narzędzi statystycznych, na uwagę zasługuje komponent o nazwie *Skróty najważniejszych zagadnień* (*Main issues*). Jest to element często występujący w raportach unijnych, skierowany do osób chcących zorientować się w tematyce badania oraz jego najważniejszych wnioskach. Porównując te dwa komponenty, nie można jednak oprzeć się wrażeniu, że pod względem jakościowym są one słabe, głównie ze względu na stylistyczny sposób przedstawiania zagadnień. Czytając *Skróty…* z 2008 roku, można odnieść wrażenie, że czytamy dokładnie to samo, co było opublikowane w roku 2005. Od strony formalnej mamy więc:

1. dokładnie ten sam komponent, nie zmieniony nawet o słowo (pojedyncze komponenty poszczególnych części oraz w znacznej mierze część czwarta *The initial education of teachers and their qualifications*);

[232] Glosariusz w: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice). Pełen opis klasyfikacji znajduje się w obu raportach w części *Glossary*.

[233] W niektórych, konkretnych zestawieniach lata te mogą się różnić. Szczegółowe informacje na temat doboru danych znajdują się w odpowiednich częściach raportów.

2. modyfikacje komponentu o słowo/zdanie, najczęściej w miejscach, gdzie zaszła jakaś zmiana ilościowa (procent) lub jakościowa (kraj) – co ma miejsce w pojedynczych wypadkach;
3. całkowita zmiana komponentu/dodanie komponentu w sytuacji, gdy część rozdziału nie koresponduje z raportem wcześniejszym (na przykład w sekcji dotyczącej miejsca języka obcego jako przedmiotu w programie nauczania, choćby *The position of foreign language in the curriculum*).

Zastosowanie niezmienionego, a wręcz dokładnie tego samego komentarza do wniosku badań, tym bardziej w wypadku, gdy nie nastąpiła żadna zmiana ilościowa, daje wrażenie niepoważnego potraktowania zarówno tematu, jak i odbiorcy, oraz pozwala powątpiewać w wartość badania, zwłaszcza gdy wnioski w obu są niemalże identyczne. Ogólna konstatacja jest taka, że albo – wraz z upływem lat – nic się nie zmienia, albo zmiany, które zachodzą, nie są na tyle poważne, by uznać je za warte uwagi i opatrzyć kompetentnym komentarzem w – mimo wszystko – znaczącej dla odbiorcy części pracy.

Akuratność i wiarygodność badania bronią jednak zastosowane narzędzia statystyczne (np. udostępnione przez OECD) oraz dane wykorzystane z bazy danych (*New Cronos*, *PISA 200*, *PIRLS 2001*). Ponadto publikacje te są efektem współpracy pomiędzy Europejskim Biurem Eurydice, Krajowymi Biurami Eurydice i Eurostatem – Urzędem Statystycznym Wspólnot Europejskich, co tylko podkreśla międzynarodowy charakter badań i – intencjonalnie – możliwie pełne spojrzenie na problematykę.

Raporty podzielone są na 5 rozdziałów (Kontekst, Organizacja, Uczniowie, Nauczyciele oraz Proces dydaktyczny)[234], z których każdy poświęcony jest osobnemu zagadnieniu nauczania języków obcych w szkołach. Badania są doskonałym punktem wyjścia dla osób zajmujących się systemem szkolnictwa oraz glottodydaktyką. Dla potrzeb niniejszej pracy skupiono się tylko na niektórych danych. Wybór materiału podyktowany jest nadrzędnym celem tej części rozdziału, jakim jest przedstawienie skuteczności realizacji obecnej polityki językowej Unii w kontekście nauczania języków obcych oraz promowania różnorodności językowej. Dlatego w dalszej części uwaga poświęcona zostanie zagadnieniom dotyczącym obecności regionalnych i mniejszościowych języków obcych w systemach

[234] W badaniach nie ma części poświęconej wykorzystaniu narzędzi ICT w nauczaniu języków, w tym języków obcych, mimo że programy edukacyjne i badawcze z zakresu wielojęzyczności promowały taką naukę.

nauczania oraz zaprezentowane zostaną dane potwierdzające dominację języka angielskiego, ewentualnie niemieckiego lub francuskiego, w szkołach.

Zaczynając od kwestii wielojęzyczności, przyjrzyjmy się badaniom zamieszonym w raporcie z 2005 roku, a dotyczącym sytuacji językowej w roku szkolnym 2002/03. Zestawienie dotyczy nauczania języków obcych, które albo są obowiązkowym przedmiotem nauczania, albo mogą być zaoferowane w programie[235]. W ofercie językowej, oprócz wszystkich 21 języków urzędowych, pojawia się łacina, starożytna greka i starożytny hebrajski; urdu (tylko w Szkocji), arabski (Francja, Malta, Holandia i francuskojęzyczna część Belgii), chiński (Niemcy, Francja) i japoński (Niemcy, Francja), choć tych dwóch ostatnich nie zalicza się do europejskich języków mniejszościowych czy regionalnych. Pojawienie się tych języków związane jest z popularnością kultury krajów azjatyckich (chiński, japoński) oraz z ruchami migracyjnymi w Europie (arabski, urdu, hebrajski). Zaznaczyć trzeba, że fakt pojawienia się tych języków w ofercie edukacyjnej nie oznacza, że są one językami obowiązkowymi w szkolnym programie nauczania. Najczęściej pojawiającymi się językami, zarówno w formie przedmiotu obowiązkowego, jak i oferowanego, są: angielski (w 20 krajach), francuski (w 21 krajach) oraz niemiecki (w 19 krajach)[236]. Kolejne miejsca zajmują hiszpański (w 15 krajach) oraz włoski (w 11 krajach). Analizując zamieszczoną w badaniu tabelę (s. 35), można odnieść wrażenie, że oferta językowa jest bogata, gdyż cały wachlarz zaprezentowanych języków jest faktycznie nauczany. Jednak dość oczywisty jest fakt, że znaczna część z tych języków (poza pięcioma głównymi wyżej wymienionymi) jest nauczana na terenach, gdzie albo utworzyły się enklawy etniczne (np. Turcy w Niemczech), albo są to tereny państw sąsiadujących, na których – często ze względów historycznych – zmieniano granicę. Często wówczas ze względów praktycznych mieszkańcy tych terenów nabywali nowy język urzędowy, dbając o ciągłość swojego języka etnicznego. Nie jest więc rzeczą odkrywczą, że na terenach przygranicznych w Niemczech obecny jest czeski czy duński, francuski w Hiszpanii i hiszpański we Francji.

Porównując przedstawioną sytuację z danymi z 2008 roku, przyznać należy, że choć w zestawieniu nie ma starożytnego hebrajskiego i gaelickiego, to jednak oferta edukacyjna jest rozszerzona o kilka języków. Dodano serbski, maltański, bośniacki, języki byłej Jugosławii

---

[235] Specific foreign language which are either mandatory or may be offered in full-time compulsory education, according to documents issued by central education authorities, 2002/03 w: Eurydice Network, 2005 *Key Data on…*, op. cit.

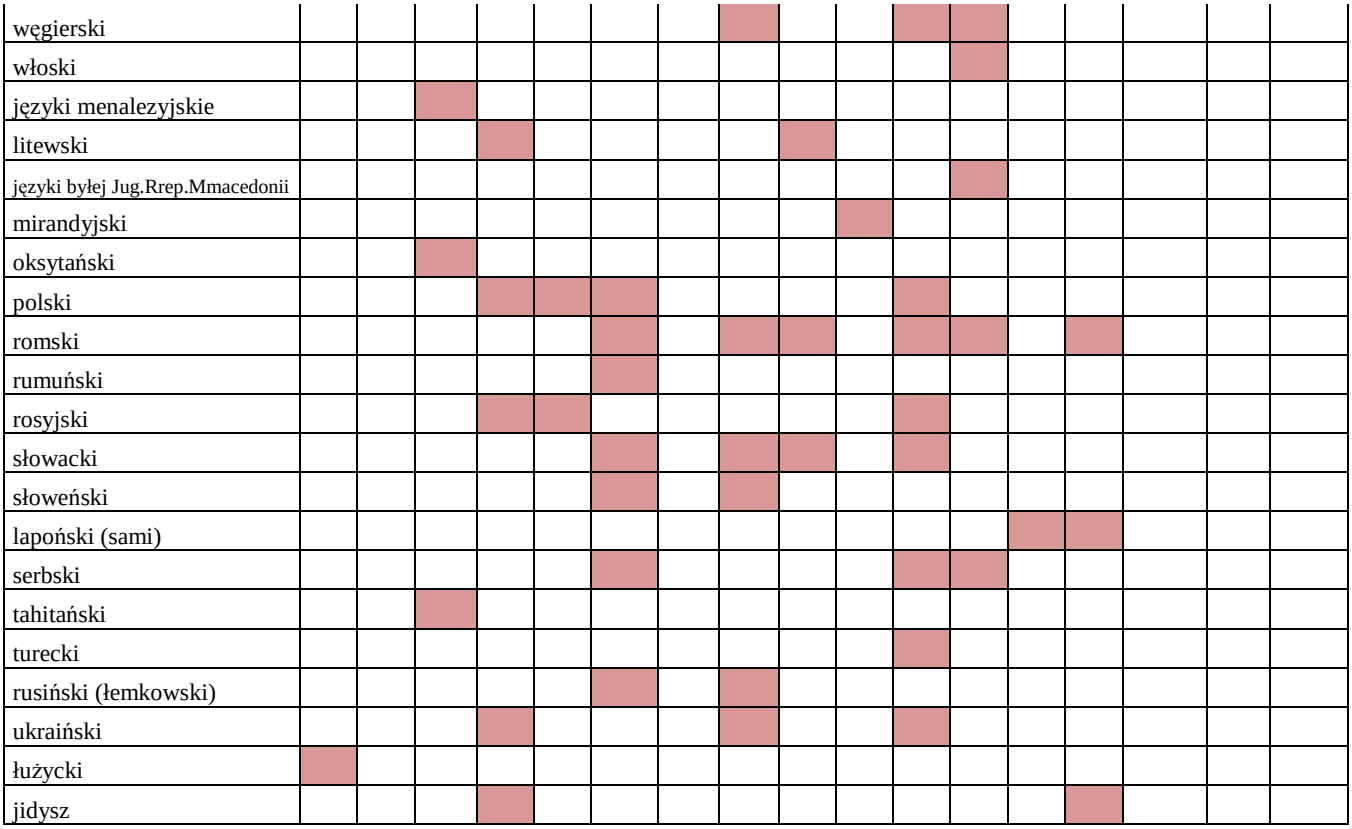
[236] Podane liczby odnoszą się do ogólnej liczby państw członkowskich (25), a nie do wszystkich państw uwzględnionych w badaniu (30). Wielka Brytania oraz Belgia liczone są jako jednostki; nie uwzględnia się podziału na niemiecko-, francusko- i flamandzkojęzyczne społeczności oraz Anglię, Walię i Szkocję.

(obecne właściwie tylko w Słowenii), lapoński (sami) i burgenlandzki-chorwacki. Ilościowe poszerzenie zakresu nauczanych języków częściowo tylko wpływa na jakościowe podejście do różnorodności językowej. Z jednej strony, jest ono zgodne z głoszoną polityką językową Unii i ma charakter kulturotwórczy; z drugiej jednak – nie daje złudzeń co do tego, że zdecydowana większość wykazanych języków jest nauczana w stopniu minimalnym w wyżej wspomnianych warunkach o przesłankach geograficzno-społecznych.

Ciekawe jest zestawienie ukazujące różnorodność językową rozumianą jako wprowadzenie do programów nauczania innych języków niż te przygraniczne czy historycznie ważne. Zarówno w badaniu z 2005, jak i z 2008 roku zamieszczono dane dotyczące nauczania języków regionalnych i mniejszościowych. W zestawieniach znajdziemy armeński, białoruski, fryzyjski, walijski, galicki i inne, które przedstawione są w tabeli poniżej.

Tabela 5. Języki regionalne i/lub mniejszościowe w szkołach podstawowych i średnich szkołach ogólnokształcących wymienione w dokumentach wydanych przez centralne władze edukacyjne 2006/07

	DE	*ES*	*FR*	LV	LT	*HU*	*NL*	*AT*	PL	PT	RO	*SI*	*FI*	*SE*	*UK-WLS*	UK-NIR	*UK-SCT*
armeński											■						
baskijski		■	■														
białoruski				■					■								
bretoński			■														
bułgarski						■					■						
kataloński		■	■														
walencji		■															
korsykański			■														
kreolski			■														
kaszubski									■								
czeski								■			■						
walijski															■		
duński	■																
niemiecki					■	■			■		■						
grecki						■					■						
estoński				■													
fiński														■			
fiński tornedalen (meänkieli)														■			
fryzyjski							■										
język regionalny alzacji			■														
język gaelicki																	■
irlandzki																■	
galicyjski		■															
chorwacki						■		■			■	■					



Uwagi: Symbole pogrubione odnoszą się do państw, w których języki posiadające oficjalny status języka regionalnego teoretycznie są w ofercie edukacyjnej na całym terytorium danego państwa.
Źródło: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice).

Zestawienia obu okresów, choć na pierwszy rzut oka graficznie wyglądają podobnie, to jednak merytorycznie różnią się. Pierwszą widoczną różnicą jest liczba prezentowanych języków – w badaniu z 2005 roku jest ich 52 (w tym języki państwowe)[237], z 2008 roku: 45. Nie wszystkie języki się powtarzają. W pierwszym raporcie brakuje armeńskiego i bułgarskiego (mimo że kraje te były brane pod uwagę w ogólnym badaniu), jidysz, języków menalezyjskich i tahitańskiego (obecnych we Francji), macedońskiego oraz meänkieli (używanego na północy Szwecji). W drugim badaniu nie umieszczono z kolei tych języków państwowych, które nie są oficjalnie rozpoznane jako języki regionalne lub mniejszościowe w innym państwie niż to, w którym mają oficjalny status języka państwowego/oficjalnego. Dlatego w zestawieniu z 2008 roku brakuje angielskiego, luksemburskiego, francuskiego, łotewskiego, maltańskiego, niderlandzkiego, norweskiego, portugalskiego czy włoskiego. Takie rozwiązanie jest ze szkodą dla tego badania, gdyż jego skutkiem jest niezamieszczenie

[237] Język państwowy: Każdy język mający status urzędowy na terytorium całego kraju. Każdy język państwowy jest językiem urzędowym. Definicja za Glosariuszem w: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące…*, op. cit

w tabeli na przykład Włoch oraz nieprzedstawienie sytuacji językowej w tym regionie. Problem jest tym głębszy, że tylko w tym jednym państwie wyróżnia się ok. 22 języków regionalnych[238]. Czynnikiem wpływającym na interpretację danych jest również fakt, że pierwsze badanie analizuje sytuację językową przede wszystkim pod kątem statusu języka na danym terytorium. Mamy zatem skalę uwzględniającą status języka narodowego, status języka regionalnego lub mniejszościowego, język regionalny lub mniejszościowy bez oficjalnego statusu, język nieterytorialny oraz język nieterytorialny uznany za język mniejszościowy lub regionalny (np. romski w Szwecji)[239]. Drugie badanie skupia się z kolei na poziomach edukacji (ISCED), na których dane języki są uczone.

Czy jest zatem sens porównywać te dwa zestawiania? Otóż tak, gdyż w obu wypadkach nadrzędnym celem jest analiza obecności (występowania) języków regionalnych w programach nauczania. Okazuje się, że w kontekście różnorodności językowej, a więc występowania innych języków niż państwowy na danym terytorium, nie zachodzą znaczne zmiany. Językowa mapa Europy wygląda podobnie, a jeżeli można mówić o jakichkolwiek różnicach, to idą one w czterech zasadniczych kierunkach:

1. do zestawu miejsc, gdzie dany język był używany, doszło jedno lub dwa kolejne:

   język serbski

badanie 2005	badanie 2008
Węgry, Rumunia	Węgry, Rumunia, Słowenia

2. zestaw miejsc, gdzie dany język był używany, został zupełnie zmieniony (sytuacja języka tureckiego jest właściwe unikatowa w tym względzie)

   język turecki

badanie 2005	badanie 2008
Grecja, Bułgaria	Rumunia

3. z zestawu miejsc, gdzie dany język był używany, ubyło kilka pozycji

   język ukraiński

badanie 2005	badanie 2008
Łotwa, Węgry, Polska, Słowacja, Rumunia	Łotwa, Polska, Rumunia

[238] Wicherkiewicz Tomasz 2010, *Lesser Used-Languages in Europe* – zajęcia akademickie, rok akademicki 2009/10

[239] Eurydice Network, 2005 *Key Data on Teaching Languages…*, op. cit.

język fryzyjski

badanie 2005	badanie 2008
Niemcy, Holandia	Holandia

4. do zestawu miejsc, gdzie dany język był używany, zarówno doszło, jak i ubyło kilka pozycji

język chorwacki

badanie 2005	badanie 2008
Włochy, Austria, Rumunia	Austria, Rumunia, Węgry, Słowenia

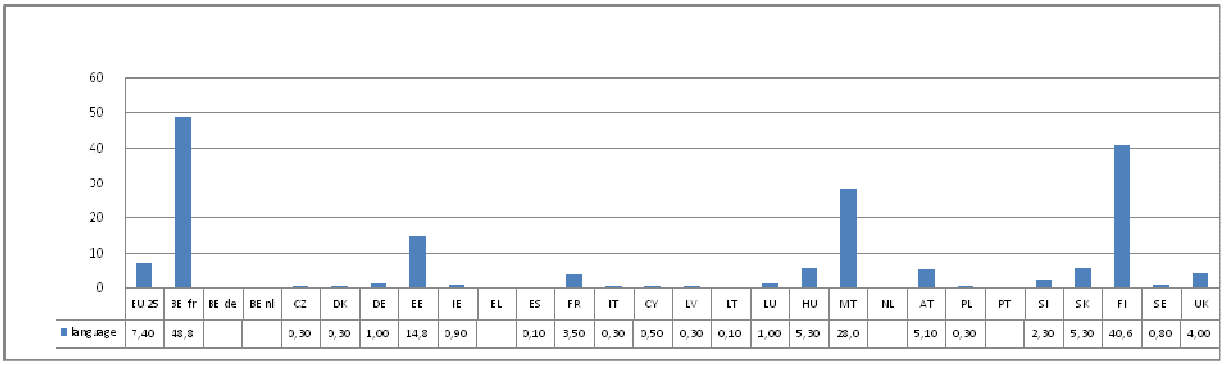
język polski

badanie 2005	badanie 2008
Czechy, Łotwa, Litwa, Słowacja	Łotwa, Litwa, Węgry, Rumunia

Niewątpliwie na dalszym etapie analizy należałoby się zastanowić, dlaczego zaszły takie zmiany i dlaczego w przywołanych państwach. Niemniej, w ramach niniejszej pracy, mając na uwadze nadrzędny cel rozdziału, należy stwierdzić, że różnorodność językowa w ujęciu ilościowym z całą pewnością istnieje. Gorzej natomiast owa różnorodność wypada w ujęciu jakościowym. Nie jest bowiem zaskoczeniem, że zaprezentowane wyżej języki nauczane są głównie na terenach przygranicznych lub w miejscach zamieszkania mniejszości etnicznej. Języki posiadające oficjalny status języka regionalnego teoretycznie są w ofercie edukacyjnej na całym terytorium danego państwa, które w Tabeli nr 2 zaznaczono pochyłą czcionką. W praktyce jednak, ze względu na środki finansowe, kadrę nauczającą lub też brak zainteresowania, nauka języków regionalnych lub mniejszościowych ma charakter lokalny[240]. Dlatego też, choć wspomniana wyżej liczba języków w obu badaniach robi wrażenie, to w rzeczywistości ich siła i znaczenie w skali europejskiej są niewielkie[241]. Dobitniej sytuację obrazują poniże zestawienia, ukazujące odsetek uczniów uczących się języków obcych innych niż angielski, niemiecki, francuski, hiszpański czy rosyjski.

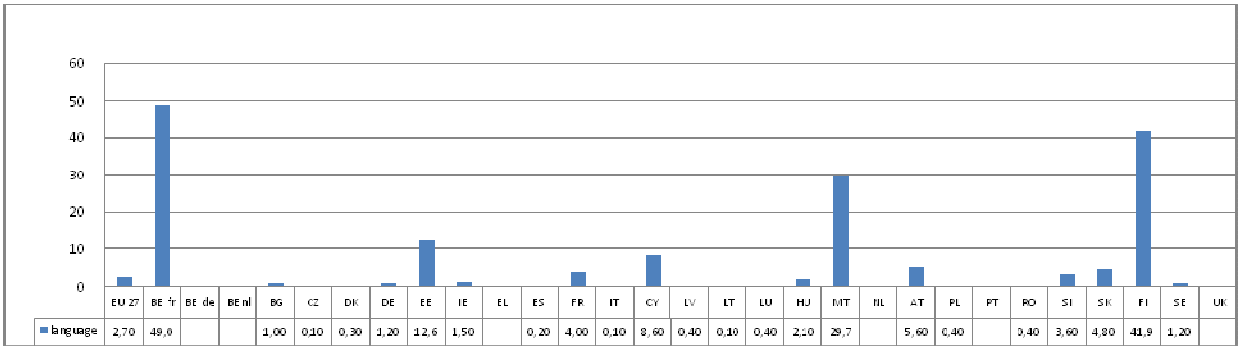
[240] Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące*…, op. cit.
[241] Komentarz nie dotyczy regionów o silnym zabarwieniu nacjonalistycznym, takich na przykład, jak Kraj Basków.

Wykres 12. Inne języki obce niż niemiecki, angielski, hiszpański, francuski i rosyjski, których uczą się uczniowie średnich szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), jako procent wszystkich języków nauczanych na tym poziomie, 2001/02



Źródło: Eurydice Network, 2005 *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture), http://www.eurydice.org (dostęp: 25.05.2010)

Wykres 13. Inne języki obce niż niemiecki, angielski, hiszpański, francuski i rosyjski, których uczą się uczniowie średnich szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), jako procent wszystkich języków nauczanych na tym poziomie, 2005/06



Źródło: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice)

Porównując dane z obu badań, stwierdzić można, że odsetek uczniów w badanej kwestii prawie w każdym kraju wzrósł (z wyjątkiem 6 państw: Czech, Estonii, Włoch, Luksemburga, Węgier i Słowacji, gdzie odnotowano spadek). Jednak wzrost ten nie jest na tyle znaczący, by zrównoważyć przystąpienie Bułgarii i Rumunii ze średnio 0,7 procentowym wskaźnikiem. W związku z tym, choć w poszczególnych krajach postęp lub regres w tej materii jest właściwie minimalny, ogólny obraz Unii wygląda słabiej niż w 2005 roku. Z przedstawionych danych jednoznacznie widać, że w zaledwie kilku tych samych w obu zestawieniach krajach inne języki niż te z czołowej „piątki" są wyraźnie obecne w programach nauczania. Mamy tylko cztery państwa z rezultatem powyżej 10 procent. Są to

Belgia z jej francuskojęzyczną częścią, Estonia, Malta i Finlandia. Sytuacja ta jest dość zrozumiała, prosta do wytłumaczenia i związana najczęściej z aspektem historycznym. W Belgii obywatela francuskojęzycznej jej części uczy się holenderskiego, który jest jednym z trzech języków urzędowych tego kraju, jednak w tej części państwa uchodzi on za język obcy. W Estonii język estoński skierowany jest do rosyjskojęzycznych uczniów. Bardziej skomplikowanie i różnorodnie kształtuje się sytuacja w Finlandii, gdzie językiem nauczanym jest szwedzki, mający – ze względu na silną mniejszość szwedzką – status języka urzędowego, oraz fiński dla szwedzkojęzycznych uczniów. Ostatnim krajem wyróżniającym się w powyższym zestawieniu jest Malta, na której silne są kulturowe wpływy włoskie, stąd popularność tego języka[242].

Możliwe, że Europejczycy są zainteresowani różnorodnością językową i podoba im się slogan *jedność w różnorodności*, jednak wydaje się – co podkreślono we wcześniejszej części rozdziału (Wykres nr 9) – że z przyczyn praktycznych różnorodność ta jest raczej znikoma. Zgodnie z postanowieniami z 1974 roku wszystkie kraje – z wyjątkiem Irlandii i Szkocji – wprowadziły przynajmniej jeden język obcy do szkół jako przedmiot obowiązkowy. W chwili obecnej uczniowie są zobligowani do nauki przynajmniej jednego języka obcego przez minimum rok. W większości wypadków (państw) edukacja ta rozpoczyna się w szkole podstawowej pomiędzy 7 a 10 rokiem życia[243]. Ponadto, zgodnie z przyjętą Strategią lizbońską oraz Deklaracją barcelońską z 2002 roku, drugi język obcy został wprowadzony do obowiązkowego nauczania niemal we wszystkich krajach europejskich na poziomie średnich szkół ogólnokształcących. Sposób realizacji postulatów unijnych jest w krajach członkowskich różny. Część z nich narzuca konkretny pierwszy obowiązkowy język obcy, część pozostawia to w autonomii szkół. Poniższy wykres przedstawia, jakie języki w wypadku decyzji władz centralnych są odgórnie zamieszczane w programie nauczania.

[242] Komentarz na podstawie Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące*…, op. cit.

[243] Więcej informacji na ten temat oraz szczegółowe dane dotyczące nauki jednego lub dwóch języków obcych na poszczególnych poziomach edukacji we wszystkich krajach Unii zainteresowani znajdą w odpowiednich sekcjach omawianych raportów (Eurydice Network, 2005 *Key Data on Teaching Languages.*…, op. cit. oraz Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące*…, op. cit.)

Tabela 6. Obowiązkowe języki obce określone przez centralne władze edukacyjne (kształcenie obowiązkowe), 1982/83, 1992/93, 2002/03 i 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	BG	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV
2006/2007		▲	▲ ●			●	●		X	●			●	● ▲	
2002/2003		▲	▲ ●			●	●		X	●				● ▲	●
1992/1993		▲	▲ ●			●	●		X	●				●	
1982/1983		▲	▲ ●	○	○	●	●		X					●	

	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ NIR/WLS	UK-SCT
2006/2007		■ ▲ ●		●	●							fi/se	●		X
2002/2003		■ ▲ ●		●	●							fi/se	●		X
1992/1993		■ ▲ ●		●	●							fi/se	●		
1982/1983		■ ▲ ●	○	●	●		○				○	fi/se	●	X	

● – angielski, ▲ – francuski, ■ – niemiecki, ○ – rosyjski,
– brak określonego obowiązkowego języka, X – brak języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego

Źródło: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice)

Jak widać, w 12 państwach wprowadzono odgórnie język obcy. W 8 wypadkach pierwszym nauczanym językiem jest angielski; w dwóch wypadkach jest on na miejscu drugim (Belgia) i trzecim (Luksemburg). Zrozumiała jest więc sytuacja, w której trzy dominujące z litery prawa języki będą powszechnie nauczane w szkołach. Co więcej, nawet w placówkach, gdzie nie zastosowano odgórnego nakazu, język angielski, francuski i niemiecki będą tworzyć pierwszą trójkę. Rozkład poszczególnych języków ze względu na ich występowanie w programach nauczania w roku szkolnym 2001/02 oraz 2005/06 obrazują poniższe zestawienia.

Tabela 7. Najpowszechniej nauczane języki obce i odsetek uczniów, którzy uczą się tych języków, w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), 2001/02

	1-y	2-i	3-i	4-y		1-y	2-i	3-i	4-y		1-y	2-i	3-i	4-y
BE fr	NL 72,9	● 68,2	■ 5,3	♦ 3,2	**ES**	● 97,1	▲ 36,3	■ 1,7	◊ 0,1	**NL**	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH
BE de	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	**FR**	● 96,0	♦ 39,9	■ 20,4	◊ 4,6	**AT**	● 98,6	▲ 12,8	◊ 5,6	♦ 2,0
BE nl	▲ 98	● 70,6	■ 24,0	♦ 0,9	**IT**	● 84,3	▲ 31,3	■ 5,7	♦ 1,6	**PL**	● 77,8	■ 48,5	○ 13,2	▲ 6,9
CZ	● 67,4	■ 42,7	▲ 4,2	♦ 0,9	**CY**	● 99,8	▲ 78,2	■ 1,1	◊ 0,8	**PT**	● 89,8	▲ 54,4	♦ 1,6	■ 0,5
DK	● 98,1	■ 51,9	▲ 10,2	♦ 6,7	**LV**	● 92,6	○ 40,8	■ 27,5	▲ 1,4	**SI**	● 85,0	■ 36,5	◊ 2,9	▲ 2,8
DE	● 93,9	▲ 22,9	♦ 2,4	○ 2,2	**LT**	● 78,6	○ 53,6	■ 31,2	▲ 6,2	**SK**	● 61,8	■ 48,4	X 6,6	○ 5,2
EE	● 89,98	○ 55,6	■ 33,9	X 30,1	**LU**	▲ 99,1	■ 99,1	● 62,5	♦ 6,6	**FI**	● 99,0	SV 92,2	■ 28,3	▲ 13,3
IE	▲ 69,3	■ 22,0	♦ 5,4	◊ 0,9	**HU**	● 51,4	■ 43,3	▲ 4,6	X 4,2	**SE**	● 100,0	■ 35,6	▲ 21,5	♦ 19,8
EL	● 97,6	▲ 44,1	■ 17	BRAK DANYCH	**MT**	● 96,8	◊ 56,8	▲ 40,3	■ 6,5	**UK**	▲ 51,4	■ 20,6	♦ 8,0	X 2,1

● – angielski, ▲– francuski, ■ – niemiecki, ♦ – hiszpański, ◊ – włoski, ○ – rosyjski, X – nieokreślony

Źródło: Eurydice Network, 2005 *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. *2005 Edition*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture), http://www.eurydice.org (dostęp: 25.05.2010)

Tabela 8. Najpowszechniej nauczane języki obce i odsetek uczniów, którzy uczą się tych języków, w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), 2005/06

	1-y	2-i	3-i	4-y		1-y	2-i	3-i	4-y		1-y	2-i	3-i	4-y
BE fr	NL 77,7	● 67,1	■ 4,0	♦ 3,8	**ES**	● 97,5	▲ 35,6	■ 2,1	◊ 0,1	**AT**	● 98,8	▲ 12,9	◊ 5,7	♦ 2,2
BE de	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	**FR**	● 97,5	♦ 43,5	■ 17,1	◊ 4,9	**PL**	● 80,3	■ 42,8	○ 7,3	▲ 5,0
BE nl	▲ 96,8	● 70,7	■ 23,3	♦ 1,1	**IT**	● 96,3	▲ 46,1	■ 7,2	♦ 6,9	**PT**	● 80,2	▲ 63,1	♦ 1,6	■ 0,9
BG	● 75,4	○ 28,0	■ 25,9	▲ 12,2	**CY**	● 93,9	▲67,6	◊ 14,3	♦ 3,7	**RO**	● 95,0	▲ 86,5	■ 10,9	○ 1,9
CZ	● 81,4	■ 34,5	▲ 6,2	♦ 2,0	**LV**	● 96,5	○ 47,7	■ 22,4	▲ 1,9	**SI**	● 96,4	■ 47,8	◊ 5,3	▲ 5,1
DK	● 100,4	■ 84,0	▲ 15,3	♦ 8,6	**LT**	● 90,1	○ 55,4	■ 24,3	▲ 4,3	**SK**	● 74,2	■ 42,6	SK 6,2	▲ 4,5
DE	● 96,0	▲ 25,1	♦ 4,5	○ 1,8	**LU**	■ 99,2	▲ 99,2	● 64,0	♦ 1,9	**FI**	● 99,3	SV 92,0	■ 22,0	▲ 11,6
EE	● 92,9	○ 59,6	■ 30,0	EE 25,1	**HU**	● 64,2	■ 44,4	▲ 3,2	◊ 1,7	**SE**	● 100,0	♦ 32,4	■ 25,6	▲ 17,6
IE	▲ 65,3	■ 20,9	♦ 8,3	◊ 1,0	**MT**	● 93,9	◊ 57,6	▲ 37,1	■ 8,2	**UK**	▲ (:)	■ (:)	♦ (:)	Inny
EL	**● 96,9**	**▲ 37,2**	**■ 23,1**	BRAK DANYCH	**NL**	● 45,1	■ 38,9	▲ 31,6	BRAK DANYCH					

● – angielski, ▲– francuski, ■ – niemiecki, ♦ – hiszpański, ◊ – włoski, ○ – rosyjski, X – nieokreślony

Źródło: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice)

Powyższą analizę rozszerzono do czterech nauczanych języków obcych, co naturalnie wiąże się ze wspomnianą wcześniej Deklaracją barcelońską (o jej rezultatach świadczyć będą kolejne wykresy). Różnica między jednym a drugim badaniem wynosi cztery lata. Przez ten okres tylko w dwóch wypadkach zmieniła się kolejność występowania języków. Miało to miejsce na Cyprze i w Szwecji. Na Cyprze swoją pozycję zdecydowanie umocnił język

włoski, który z czwartej pozycji (0,8%) przeszedł na trzecią (14,3%). Wzrost o tyle punktów procentowych jest rzadko odnotowywany, co budzi pewne podejrzenia co do prawidłowości przeprowadzenia badania w 2001/02 roku na tym terenie. Wątpliwości są tym bardziej uzasadnione, że z tabeli znikł język niemiecki, który zastąpił hiszpański z większym odsetkiem na miejscu czwartym (w 2005/06), niż miał niemiecki, będąc na miejscu trzecim (2001/02). Druga zmiana dotyczy Szwecji, gdzie choć niemiecki jest nadal przed francuskim, to w roku 2005/06 oba te języki zostały zdetronizowane przez hiszpański. Wydaje się, że awans hiszpańskiego nastąpił w obu wypadkach kosztem pozycji języka niemieckiego.

Dość ciekawie wygląda sytuacja w Luksemburgu i w Danii. W tym pierwszym, mimo że francuski z niemieckim zamieniły miejsca, to w rzeczywistości, porównując dane ilościowe, oba te języki zarówno w badaniu z 2005 roku, jak i z 2008 roku zajęły pierwsze miejsca. W związku z tym nie nastąpiła zmiana, a jedynie przyrost o 0,1 punktu procentowego znajomości obu tych języków. W Danii z kolei wynik 100,4% jest niezrozumiały, tym bardziej że nie został opatrzony żadnym komentarzem.

Podsumowując powyższe tabele, stwierdzić należy, że nie można jednoznacznie określić tendencji wzrostu bądź spadku nauczania poszczególnych języków. W każdym kraju wygląda to inaczej. Porównując za to procentowo występowanie poszczególnych języków i biorąc pod uwagę dodatkowe dwa państwa (Bułgarię i Rumunię) w drugim badaniu, stopień obecności wszystkich pięciu języków jest niemal identyczny. Zasadniczą kwestią jest zatem to, że poza wspomnianymi dwoma wypadkami nie zaszły żadne zmiany świadczące o zachwianiu pozycji pięciu najważniejszych i najsilniejszych języków Unii. Sam fakt analizy tylko tych pięciu języków już świadczy o tym, jak wygląda różnorodność nauczania języków pod względem świadomego planowania i realizacji polityki językowej na poziomie krajowym. Bezwzględnie dominują trzy języki: angielski, niemiecki i francuski, z których tylko angielski wykazuje jednoznaczną tendencję wzrostową, pozostałe dwa – w większości wypadków – oscylują na określonym poziomie, indywidualnym w każdym państwie.

Tabela 9. Zmiany w odsetku uczniów uczących się języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 2 i 3) w latach 2001/02, 2002/03, 2003/04, 2004/05 i 2005/06

	Angielski					Francuski					Niemiecki				
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
EU-27	73,60	74,00	83,10	83,30	85,70	23,40	22,80	22,20	24,40	23,80	15,00	15,70	16,30	15,20	15,40
BE fr	68,20	65,00	68,50	66,70	67,10	—	—	—	—	—	5,30	4,70	5,10	4,00	4,00
BE de	BRAK DANYCH	BBRAK DANYCH	BBRAK DANYCH	BBRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH
BE nl	70,60	69,00	70,40	70,40	70,70	98,00	96,00	97,50	97,00	96,80	24,00	22,20	23,30	23,00	23,30
BG	64,80	67,00	69,30	71,80	75,40	14,60	13,60	13,00	12,60	12,20	21,20	22,20	23,40	25,10	25,90
CZ	64,70	72,10	75,80	77,60	81,40	4,20	4,50	4,80	5,50	6,20	42,70	40,90	38,20	34,80	34,50
DK	98,10	99,00	0,10	98,90	100,00	13,70	13,10	14,90	14,80	15,30	78,00	78,00	84,50	83,70	84,00
DE	93,90	94,10	94,20	94,60	96,00	22,90	23,40	23,30	24,40	25,10	—	—	—	—	—
IE	89,80	90,60	92,30	93,00	92,90	2,80	3,00	3,70	3,60	3,70	33,90	32,80	30,20	29,60	30,00
EE	—	—	—	—	—	69,30	69,30	67,60	66,30	65,30	22,00	22,00	21,00	21,60	20,90
EL	97,60	BBRAK DANYCH	96,90	97,10	96,90	44,10	BBRAK DANYCH	39,10	38,00	37,20	17,00	BBRAK DANYCH	20,20	21,70	23,10
ES	97,10	97,50	97,30	97,60	97,50	36,30	37,40	36,60	36,10	35,60	1,70	1,90	2,00	2,10	2,10
FR	96,00	96,70	96,50	96,00	97,50	—	—	—	—	—	20,40	19,60	18,40	14,70	17,10
IT	83,30	84,80	88,40	87,60	96,30	31,30	30,50	30,50	35,90	46,10	5,70	5,70	5,40	5,50	7,20
CY	99,80	88,70	88,40	94,20	93,90	78,20	65,50	63,70	65,80	67,60	1,10	1,60	2,60	2,20	1,60
LV	92,60	92,30	95,20	96,00	96,50	1,40	1,40	1,50	1,60	1,90	27,50	25,20	24,60	23,90	22,40
LT	78,60	82,40	85,30	87,80	90,10	6,70	5,50	5,00	4,80	4,30	31,20	29,50	27,80	26,60	24,30
LU	62,50	62,60	63,20	63,70	64,00	99,10	99,20	99,10	99,30	99,20	99,10	99,20	99,10	99,20	99,20
HU	51,40	56,80	60,80	62,80	64,20	4,60	3,20	3,20	3,10	3,20	43,30	46,20	47,00	45,90	44,40
MT	96,80	89,00	88,80	94,00	93,90	40,30	37,80	36,90	36,20	37,10	6,60	6,80	7,00	7,30	8,20
NL	BRAK DANYCH	BBRAK DANYCH	BBRAK DANYCH	BBRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH
AT	98,60	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	98,80	98,80	12,80	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	13,30	12,90	—	—	—	—	—
PL	77,80	79,50	79,60	81,2	80,30	6,90	6,70	5,80	5,60	5,00	48,50	48,80	46,00	46,20	42,80
PT	52,90	BRAK DANYCH	49,90	78,50	80,20	32,00	BRAK DANYCH	22,70	60,80	62,10	0,30	BRAK DANYCH	3,00	1,40	0,80
RO	86,40	89,20	91,70	93,40	95,00	87,00	86,80	80,00	85,60	86,50	11,40	11,30	11,30	11,10	10,90
SI	90,50	91,20	93,20	94,90	96,40	2,60	2,90	3,60	4,60	5,10	32,80	32,70	38,50	43,80	47,80
SK	61,80	65,00	68,90	71,60	74,20	3,70	3,80	4,20	4,10	4,50	48,4	47,20	46,70	44,60	42,60
FI	99,00	99,00	99,10	99,40	99,30	13,30	12,80	12,80	12,00	11,60	28,30	27,30	26,30	24,10	22,80
SE	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	21,50	20,40	19,10	18,30	17,60	35,60	32,50	29,70	27,30	25,60

UK	—	—	—	—	—	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH	BRAK DANYCH
	2001/02	**2002/03**	**2003/04**	**2004/05**	**2005/06**	**2001/02**	**2002/03**	**2003/04**	**2004/05**	**2005/06**	**2001/02**	**2002/03**	**2003/04**	**2004/05**	**2005/06**

Uwagi: BRAK DANYCH oznacza brak zebranych danych w konkretnym roku i kraju; — dostępne dane były niewystarczające, by można było z nich skorzystać w badaniu.
Źródło: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice)

Niemiecki i francuski cały czas rywalizują o 2 miejsce. Wydaje się jednak, że w ostatecznym, ilościowym rozrachunku decydujący wpływ na ich pozycje będzie miała liczba uczących się w poszczególnych krajach, nie zaś obecność konkretnego języka w programie nauczania danego państwa. Tradycyjnie bowiem język francuski ma silną pozycję w krajach, gdzie językiem urzędowym jest ten pochodzący z rodziny języków romańskich, a więc w krajach Europy Południowej (Hiszpania, Portugalia, Włochy, Grecja, Malta, Rumunia), w regionach anglo- lub niemieckojęzycznych (Irlandia, Wielka Brytania, Austria) oraz naturalnie w miejscach, gdzie jest on jednym z języków urzędowych (Luksemburg i w niemiecko- i flamandzkojęzycznej części Belgii). Z kolei język niemiecki ma swoich stałych faworytów na terenach Europy Środkowo-Wschodniej (Polska, Czechy, Słowacja, Węgry, Słowenia, Łotwa – bez Litwy i Rumunii), w krajach skandynawskich (Danii, Szwecji, mniej w Finlandii), w Luksemburgu oraz (w mniejszym stopniu) flamandzkojęzycznej części Belgii[244].

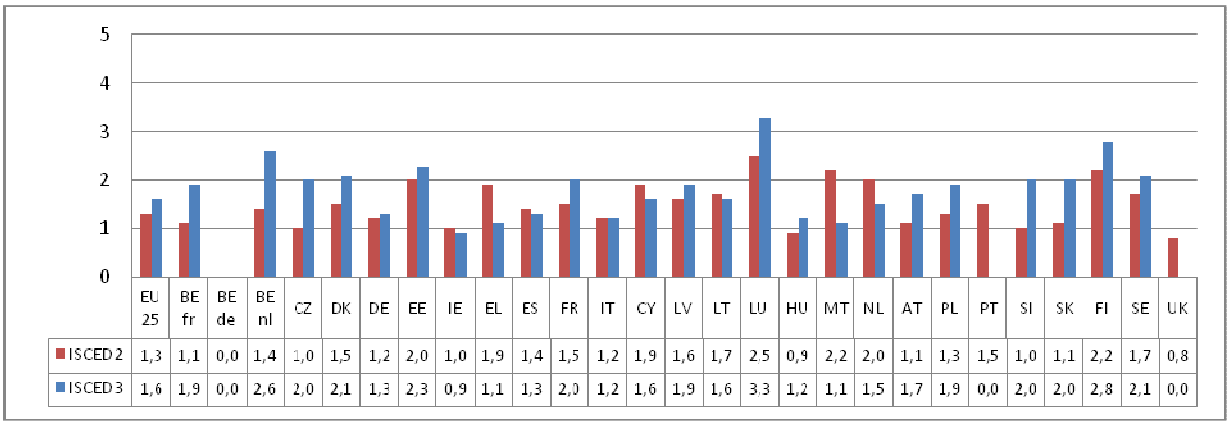
Pojawienie się znaczących wskaźników co do nauczania języka niemieckiego i francuskiego wiąże się nie tylko z historycznym i tradycyjnym aspektem tych języków na wspomnianych terytoriach, ale może bardziej z faktem wprowadzenia regulacji unijnych odnośnie do nauczania drugiego języka obcego. Mowa tu o wspomnianych wcześniej Strategii lizbońskiej i Deklaracji barcelońskiej[245], które za jedne z priorytetowych działań Unii uważają te koncentrujące się na podniesieniu jakości kształcenia językowego oraz doprowadzeniu do – z praktycznego punktu widzenia utopijnej – sytuacji, w której wszyscy Europejczycy będą posługiwać się dwoma językami obcymi. By ten cel osiągnąć, oprócz promocji kształcenia ustawicznego (Longlife Learning Program) należało wprowadzić na skalę europejską powszechną naukę drugiego języka obcego. Mimo że Strategia lizbońska i Deklaracja barcelońska są dokumentami raczej rekomendującym niż nakazującym, to *polityka*

[244] Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące*…, op. cit.
[245] Sielatycki Mirosław, *Jak porównywać polską oświatę z europejską. – zastosowanie porównawczych wskaźników edukacyjnych zawartych w dokumencie Komisji Europejskiej*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, codn.codn.edu.pl/o_codn/doc/ue-wskazniki.pdf (dostęp: 13.05.2010).

edukacyjna [w 2005/06 roku szkolnym] *była zgodna z tym zaleceniem, umożliwiając wszystkim uczniom naukę co najmniej dwóch języków obcych w trakcie kształcenia obowiązkowego*[246].

Poniższe wykresy pozwalają porównać rok szkolny 2001/02 i 2005/06 oraz średnią liczbę języków obcych w przeliczaniu na jednego ucznia, jakie są nauczane na poziomie ISCED 2 i 3[247].

Wykres 14. Średnia liczba języków obcych, których uczą się uczniowie szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3) w przeliczeniu na jednego ucznia, 2001/02



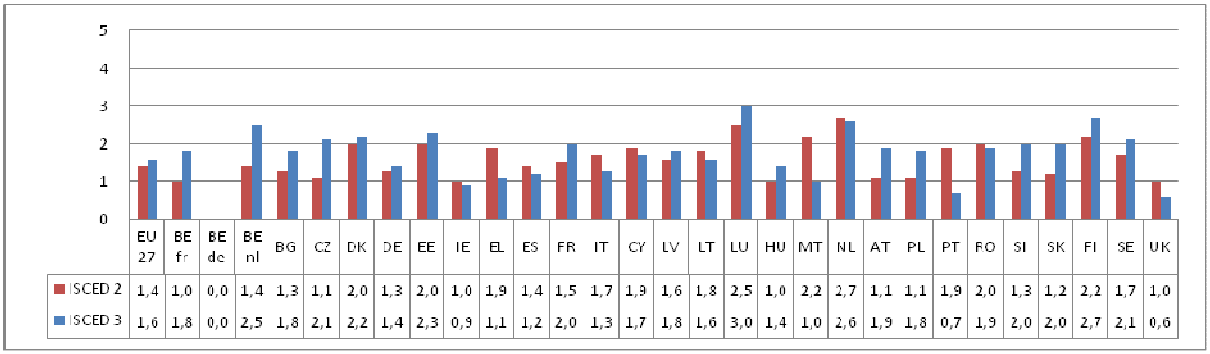
	EU 25	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK
ISCED 2	1,3	1,1	0,0	1,4	1,0	1,5	1,2	2,0	1,0	1,9	1,4	1,5	1,2	1,9	1,6	1,7	2,5	0,9	2,2	2,0	1,1	1,3	1,5	1,0	1,1	2,2	1,7	0,8
ISCED 3	1,6	1,9	0,0	2,6	2,0	2,1	1,3	2,3	0,9	1,1	1,3	2,0	1,2	1,6	1,9	1,6	3,3	1,2	1,1	1,5	1,7	1,9	0,0	2,0	2,0	2,8	2,1	0,0

Źródło: Eurydice Network, 2005 *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. *2005 Edition*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture), http://www.eurydice.org (dostęp: 25.05.2010)

[246] Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące*… op.cit.

[247] ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia: Kształcenie na tym poziomie stanowi kontynuację najważniejszych programów ze szkoły podstawowej, ale na ogół jest wyraźniej skoncentrowane na poszczególnych przedmiotach. Ukończenie nauki na tym poziomie zwykle zbiega się w czasie z ukończeniem kształcenia obowiązkowego. ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia: Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół po ukończeniu kształcenia obowiązkowego, tj. zwykle w wieku 15 lub 16 lat. Warunkiem przyjęcia jest zwykle posiadanie odpowiedniego świadectwa (potwierdzającego ukończenie kształcenia obowiązkowego) i spełnienie innych minimalnych wymogów. Kształcenie jest często wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty niż na poziomie ISCED 2. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa na ogół od dwóch do pięciu lat. Glosariusz w: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące*…, op.,cit.

Wykres 15. Średnia liczba języków obcych, których uczą się uczniowie szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3) w przeliczeniu na jednego ucznia, 2005/06



Źródło: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice)

Analizując średnią liczbę języków obcych w przeliczeniu na jednego ucznia, wyraźnie widać, że zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu w zdecydowanej większości krajów (2005 – 15, 2008 – 17)[248] w szkołach ogólnokształcących drugiego stopnia (ISCED 3) liczba ta jest wyższa. Jeżeli natomiast porównamy przyrost liczby na poszczególnych poziomach w obu badaniach, zauważymy, że w ISCED 2 wzrost nastąpił w 11 wypadkach, w 13 sytuacja nie uległa zmianie i w 7 się pogorszyła[249]. Z kolei w ISCED 3 nastąpiły większe przetasowania; aż w 8 wypadkach liczba ta spadła, w 7 pozostała bez zmian lub wzrosła[250]. Dane rozłożyły się równomiernie. Stąd ogólna liczba świadcząca o nauce dwóch języków obcych przez uczniów w EU-27 właściwie – w stosunku do EU-25 – się nie zmieniła, mimo większej liczby badanych podmiotów. Tak więc choć ogólne (EU-27) wyniki z roku szkolnego 2005/06 mogą napawać optymizmem, to realistycznie patrząc na językową sytuację uczniów, stwierdzić należy, że, po pierwsze, żadne z wyżej przywołanych dokumentów rekomendacyjnych nie mają – póki co – kluczowego wpływu na efekty prowadzonej w krajach polityki językowej, gdyż dane końcowe w obu badaniach są bardzo zbliżone; po drugie – optymistyczną uśrednioną liczbę 1,6 zawyżają państwa skandynawskie oraz Luksemburg, w których, jak wspominano, ze względu na wewnętrzną politykę

[248] W badaniu z 2005 roku nie uwzględniono Rumunii i Bułgarii oraz, ze względu na brak danych, niemieckojęzycznej części Belgii oraz dane z Wielkiej Brytanii i Portugalii na poziomie ISCED 3; w badaniu z 2008 roku, ze względu na brak danych, nie uwzględniono niemieckojęzycznej części Belgii.

[249] W badaniu z 2005 roku nie uwzględniono Rumunii i Bułgarii oraz, ze względu na brak danych, niemieckojęzycznej części Belgii; w badaniu z 2008 roku, ze względu na brak danych, nie uwzględniono niemieckojęzycznej części Belgii.

[250] W badaniu z 2005 roku nie uwzględniono Rumunii i Bułgarii oraz, ze względu na brak danych, niemieckojęzycznej części Belgii, Portugalii i Wielkiej Brytanii; w badaniu z 2008 roku, ze względu na brak danych, nie uwzględniono niemieckojęzycznej części Belgii.

edukacyjną mieszkańcy posługują się przynajmniej jednym językiem obcym. Co więcej, wyniki analizy są sprzeczne z publikowanymi przez Unię i zaprezentowanymi w pracy wnioskami badań Eurobarometru. Tendencja wzrostowa znajomości języków obcych wcale nie jest oczywista.

Podsumowując zatem tę część pracy, stwierdzić należy, że prowadzona polityka językowa w kontekście różnorodności językowej ma charakter bardziej ilościowy niż jakościowy. Liczba języków, również tych regionalnych i mniejszościowych, możliwych do nauczania i obecnych w ofertach edukacyjnych państw członkowskich jest imponująca. Jednak nacisk na właściwą naukę języków obcych dotyczy głównie trzech języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego (ewentualnie hiszpańskiego lub rosyjskiego, jednakże w znacznie mniejszym stopniu). Co więcej, tabele nr 3 i 6 najdobitniej ukazują dominującą rolę języka angielskiego. Dodatkowo tabele nr 3, 4 i 5 nie pozostawiają złudzeń, co do oficjalnego stanowiska większości krajów europejskich w kwestii prowadzenia przez nie polityki językowej, uwzględniającej – można już w tej chwili bez obaw powiedzieć – quasi-równość językową.

5.2.2. Eurostat: Baza danych online (dane zagregowane): Pupils learning English, Pupils learning German, Pupils learning French

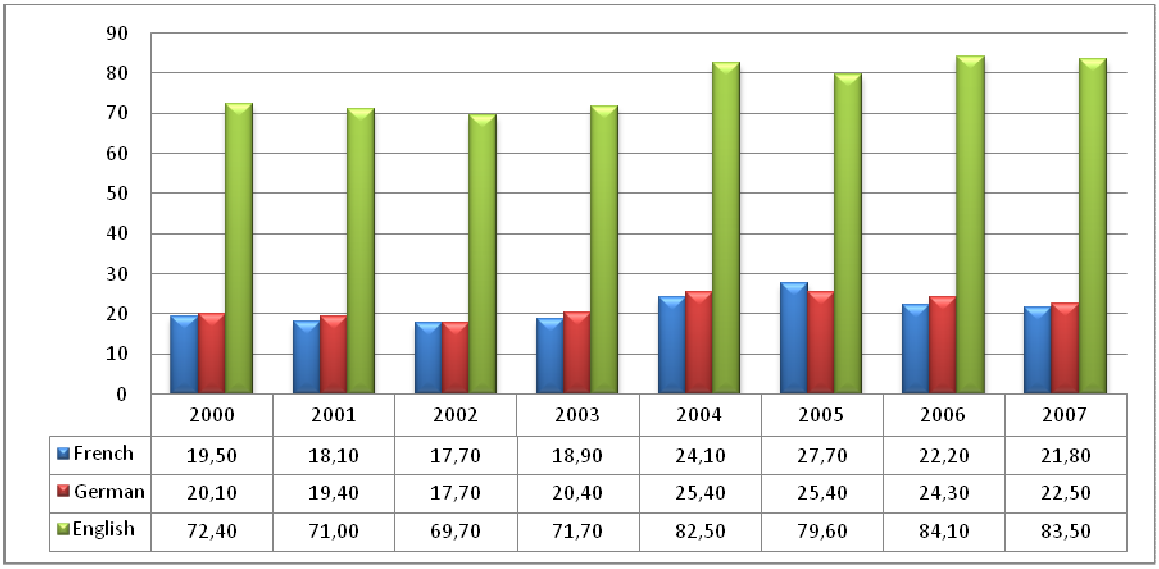
W niniejszej części zaprezentowane zostaną tendencje rozwoju języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego pod względem ich nauczania w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 3) w okresie 2000–2007.

Przedstawione poniżej dane pochodzą z bazy danych Eurostat i opracowane zostały przy współpracy zespołów z UNESCO-UIS, OECD oraz EUROSTAT[251]. Przywołane wykresy tworzone są przez specjalne oprogramowanie, korespondujące bezpośrednio z bazą; a więc każda wprowadzona zmiana automatycznie odzwierciedlona zostaje na wykresie. Informacja ta jest o tyle ważna, gdyż zamieszczone dane dotyczą okresu 1998–2007, jednak ostatnia ich modyfikacja miała miejsce w styczniu 2010[252]. Otrzymane dane publikowane są najczęściej w seriach dotyczących edukacji (np. *Key Data on Education* czy *Key Data on Languages*)[253].

[251] Eurostat. European Commission *Education. Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)* http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/educ_esms.htm (dostęp: 03.06.2010).
[252] Na podstawie uwag zamieszczonych w każdym zestawieniu. Stan na 03.2010.
[253] Eurostat. European Commission *Education. Reference.*…, op. cit.

Spójrzmy teraz na ogólną tendencję rozwoju dominujących pod względem użycia przez użytkowników nierodzimych (*non-native speakers*) języków obcych oraz porównajmy ją z wcześniej zaprezentowanymi danymi.

Wykres 16. Tendencje w nauczaniu języka francuskiego, niemieckiego i angielskiego w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 3) w latach 2000–2007



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
French	19,50	18,10	17,70	18,90	24,10	27,70	22,20	21,80
German	20,10	19,40	17,70	20,40	25,40	25,40	24,30	22,50
English	72,40	71,00	69,70	71,70	82,50	79,60	84,10	83,50

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat. Browese/Search Database, *Pupils learning English - [tps00057] Upper secondary general education (%)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00057 (dostęp: 01.04.2010),
Eurostat. Browese/Search Database, *Pupils learning German [tps00059] Upper secondary general education (%)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00059&plugin=1 (dostęp: 01.04.2010),
Eurostat. Browese/Search Database, *Pupils learning French - [tps00058] Upper secondary general education (%)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00058&plugin=1 (dostęp:01.04.2010).

Przestawione liczby nie wymagają większego komentarza. Wyraźnie widać, że język angielski również w tym zestawieniu dominuje, co tylko potwierdza wcześniejsze wnioski. Ciekawie wygląda sytuacja języków niemieckiego i francuskiego. Przypomnijmy, że w danych Eurobarometru (wykresy 5 i 6) francuski był na drugim miejscu. Z danych przedstawionych powyżej wynika, że pod względem ilościowym to język niemiecki jest tym drugim językiem, który znają uczniowie (wyjątek: rok 2005). Co więcej, zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku, do roku 2005, a więc w okresie porównywalnym z badaniami Eurobarometru, w obu badaniach zauważyć można podobną tendencję: najpierw spadkową, potem wzrostową. Wydaje się, jakby lata 2001–2002 dla wszystkich rozpatrywanych przypadków nie były najlepszymi pod względem nauczania języków obcych. W kolejnych za

to latach sytuacja poprawia się, ale nie na długo, gdyż w końcowym okresie (2006–2007) następuje kolejny spadek.

Ostatecznie więc ogłoszony w 2006 roku, po publikacji EB 64.3, sukces polityki językowej Unii był przedwczesny. Długoterminowe obserwacje wskazują, że krzywa znajomości języków obcych jest sinusoidą, a przyrost znajomości języków obcych (poza angielskim) wcale nie jest tak imponujący, jak oczekiwano.

6. Przyszłość językowa Unii Europejskiej

Śledząc artykuły, prasę czy wiadomości na temat Unii Europejskiej, zauważyć można pewną tendencyjność w stawianiu pytań na temat przyszłości Wspólnoty. Polega ona na skupianiu się wokół tych samych problemów i zagadnień. Przykładowo, porusza się kwestie działania w duchu demokracji oraz skuteczności tego działania przy coraz większej liczbie państw członkowskich. Stawia się pytanie o sens rozszerzania Unii o państwa kandydujące. W toczonych dyskusjach brakuje jednak postrzegania Unii jako zintegrowanego i spójnego „państwa" lub jako partnera strategicznego w gospodarce czy biznesie. Nierozwiązanym punktem pozostaje polityka zagraniczna Unii, bezpieczeństwo państw autonomicznych oraz Wspólnoty jako całości. Również problem przyszłości językowej Unii pozostaje na marginesie oficjalnej dyskusji. Można wysnuć hipotezę, że działania w obrębie różnorodności językowej Europy w traktacie lizbońskim sprowadzają się do kontynuowania podjętych wcześniej rozwiązań w ramach Deklaracji bolońskiej. Minusem tego stanu rzeczy jest brak jednoznacznego i definitywnego określenia się Unii w kwestii językowej, plusem natomiast realizacja przyjętych i dobrze rozwijających się programów i inicjatyw kulturowo-edukacyjnych.

W przyszłości Unię, ze względu na różnorodność językową i prowadzoną politykę w tym zakresie, prawdopodobnie określić będzie można jako Unię wielojęzyczną, uznającą równouprawnienie wszystkich państw członkowskich. Prognozują tak przyjęte w pierwszej dekadzie XXI wieku programy edukacyjno-naukowe, o których była mowa we wcześniejszej części pracy. Wyniki tak pojmowanej polityki zostały również skomentowane.

Nadrzędnym celem prowadzonych działań jest ochrona wielojęzyczności i wielokulturowości Unii Europejskiej. Należy wspomnieć, że pod patronatem Wspólnoty proeuropejskie stowarzyszenia czy organizacje pozarządowe organizują wiele inicjatyw, z dofinansowaniem z Unii lub jej formalnym udziałem. Znaczna ilość projektów ma zasięg regionalny lub lokalny, co powoduje pewną trudność w dokładnym oszacowaniu liczby projektów na rzecz wielokulturowości i wielojęzyczności Wspólnoty.

Jak się wydaje, w obliczu tak rozumianej polityki językowej sposób jej realizacji w kolejnych latach nie powinien budzić obaw. Biorąc pod uwagę ogólne cechy polityki

językowej[254] i sposób jej działania[255], a więc ustalenie statusu języka, planowanie korpusowe, wdrażanie języka, polityka ta łączy w sobie cechy kultury, edukacji, badań naukowych, handlu i spraw zewnętrznych. Kwestia językowa (w każdym razie oficjalnie i deklaratywnie) obecna jest w wielu, na pozór niepowiązanych z nią dziedzinach (ekonomia, gospodarka, polityka, administracja Unii). Jednak wśród naukowców pojawiają się pytania, czy obecna sytuacja faktycznie dobrze rokuje? Czy mimo realizacji programów edukacyjnych i podkreślania wagi języków państw członkowskich Unia pozostanie wielojęzyczna? Czy równouprawnienie oficjalnych języków urzędowych nie jest mitem, a dominująca rola języka angielskiego, również w administracji unijnej, faktem? Czy językowa rzeczywistość we Wspólnocie nie prowadzi do ujednolicenia językowego na rzecz języka angielskiego? Czy to nie wspólny język powinien być dominującym elementem w budowaniu świadomości europejskiej?

Pytania te zmuszają do refleksji nad sensownością kontynuowania obecnej polityki językowej. Gdyby zagłębić się w dane prezentujące liczbę zatrudnianych tłumaczy, przedstawić koszty związane z utrzymaniem służb językowych i zanalizować wyniki raportu 243 Eurobarometru[256], który mówi o tym, że pierwszym nauczanym językiem obcym jest język angielski, można dojść do wniosku, że kierunek polityki językowej Unii należałoby zmienić. Specjaliści z wielu dziedzin, pochylający się nad problemem wielojęzyczności, sygnalizują kilka kwestii, które należy wziąć pod uwagę, myśląc o nowej polityce językowej Unii. Są nimi: budowanie spójności Europy przy wykorzystaniu czynnika jednoczącego, jakim jest język, przyznanie dominacji języka angielskiego we Wspólnocie, zgoda na tę dominację lub zaprezentowanie alternatywy.

6.1. Język jako element spójności europejskiej

Dzisiejsza Wspólnota to wielomilionowy, wieloetniczny i wielojęzykowy organizm, którego funkcjonowanie powinno mieć solidne fundamenty, na których można budować wspólne dla wszystkich cele i działania.

---

[254] Główne założenia dotyczące polityki językowej Unii Europejskiej znaleźć można w traktatach rzymskich z 1957 roku oraz w traktacie z Maastricht z 1992 roku.
[255] Phillipson Robert 2005, *Europejczycy właścicielami…*, op. cit.
[256] Eurobarometr 243 2005, *Europejczycy i ich języki. Podsumowanie*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pl.pdf (dostęp: 29.08.2008).

U podstaw wartości, na których straży stoi Unia, leżą: obrona godności osoby ludzkiej (mężczyzny, kobiety lub dziecka), obrona integralności fizycznej i psychicznej, zapobieganie niszczeniu środowiska naturalnego, odrzucenie wszelkiego poniżenia i wszelkiej dyskryminacji ze względu na kolor skóry, religię, język, pochodzenie etniczne, płeć, wiek, niepełnosprawność[257]. Wymienionych wartości nie można traktować jako wyjątkowych czy szczególnych, gdyż uznawane one są za uniwersalne wartości moralne, których przestrzega się we wszystkich międzynarodowych organizacjach czy państwach.

W kontekście Unii Europejskiej postrzeganej jako jeden organizm o tożsamości mówić jest raczej trudno. Przez pierwsze lata swojego istnienia Europejska Wspólnota Węgla i Stali, a później Europejska Wspólnota Gospodarcza, skupiały się głównie na celach ekonomiczno-gospodarczych. Wyraźne zainteresowanie tożsamością europejską zauważyć można dopiero w latach 90. XX wieku, kiedy traktat podpisany w Maastricht częściowo regulował kwestie kulturowe i językowe Unii Europejskiej. W obliczu rozszerzającej się Wspólnoty oraz pojawiania się nowych państw kandydujących problem budowania tożsamości europejskiej, identyfikowania się jako obywatel Unii (niekoniecznie Francji, Hiszpanii czy Belgii) zaczął być głośno dyskutowany. Obecnie[258] nadal nie istnieje spójna definicja tożsamości europejskiej[259], choć coraz częściej podejmowane są próby ustalenia, co należy nazywać tożsamością europejską i jakie powinna mieć ona wyznaczniki. Danuta Huebner definiuje ją jako wyznawanie wspólnych wartości (o których mowa była wcześniej), przezwyciężanie stereotypów obciążających wzajemne stosunki między narodami, poszanowanie dla kulturowej różnorodności, budowanie coraz głębszych więzi między narodami i obywatelami tych narodów oraz czerpanie z doświadczeń i dorobku innych[260]. Niejednokrotnie elity europejskie próbują nawiązywać do tradycji europejskiej. Należałoby jednak zadać pytanie, czy istnieje tradycja europejska. Fundamentem tradycji jest historia. Spoglądając na historię państw członkowskich, trudno znaleźć, poza skutkami upadku Cesarstwa Rzymskiego i średniowieczną łaciną, wspólny mianownik. Na przestrzeni wieków granice Europy oraz jej państw zmieniały się niejednokrotnie i tradycji opartej na historii,

[257] Tamże.
[258] Pierwsza dekada XXI wieku.
[259] Lewicki Paweł 2004, *Co znaczy być Europejczykiem? Poszukiwanie tożsamości europejskiej wśród studentów Berlina,* Wyd. Studia Europejskie 4/2004 http://www.eduvinet.de/eduvinet/pol002.htm (dostęp: 12.09.2008); Konarski Wawrzyniec 2006, *Koniec miodowego miesiąca, czyli glosa do debaty o tożsamości europejskiej*, Euro–limes 1(6) styczeń 2006, Katedra Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej, Kraków 2006, http://www.euro-limes.ae.krakow.pl/files/el1(6)2006/wk_limes1(6).pdf (dostęp: 29.08.2008).
[260] Huebner Danuta, *Unia Europejska – otwarta na obywatela, otwarta na świat. Non-paper ws. Przyszłości Unii Europejskiej*, http://european-convention.eu.int/docs/docreg/219.pdf (dostęp: 29.08.2008).

bardziej niż w geograficznej Unii Europejskiej, szukać należy w dziejach każdego z państw członkowskich. Elementy czy obiekty, które miałyby odnosić się do tożsamości europejskiej, są słabo zdefiniowane[261]. Sprawdzić to można, zadając proste pytania: czy powszechnie wiadomo, ile jest gwiazdek na fladze Unii i dlaczego właśnie tyle? Lub dlaczego finał IX symfonii Beethovena jest hymnem Unii? Albo wreszcie, dlaczego Bruksela jest stolicą Wspólnoty?[262] Flaga czy hymn Unii nie wywołują takich emocji jak symbole narodowe. Jest tak, ponieważ tożsamość europejska nie jest jeszcze zbudowana[263]. Zaczęto ją budować dopiero po zdiagnozowaniu jej braku. Głównym elementem tworzącym tożsamość, a jednocześnie spajającym narody, jest język.

Hofstede[264] przypisuje językowi nadrzędną rolę w budowaniu i pojmowaniu kultury. Strukturę samej kultury porównuje do warstwowej budowy cebuli, gdzie język, obok symboli, bohaterów, obrzędów czy wartości, należy do warstwy zewnętrznej. Używając języka do wyrażenia swojej kultury, człowiek posługuje się pewnym znanym mu programem. Chcąc poznać i zrozumieć inną kulturę, należy odrzucić znany program na rzecz programu nowego (odpowiedniego dla danej kultury). Co więcej, Hofstede traktuje język jako zwierciadło kultury dla danej wspólnoty językowej[265]. To poprzez słowa wyrażana jest rzeczywistość, a więc obraz świata, struktury miejsca, czasu i przestrzeni, światopogląd, emocje, uczucia. Skoro zatem język jest elementem jednoczącym, spajającym i odgrywa dominującą rolę w procesie tworzenia tożsamości, stwierdzić należy, że Unia jest zaledwie u progu budowania czegoś, co nazwać można poczuciem tożsamości europejskiej. Trudno zakwestionować fakt, że obywatele Unii nie mają poczucia MY, poczucia wspólnego domu, ojczyzny, poczucia świadomości europejskiej wykraczającej poza granice – przede wszystkim – państw, ale też partii, religii czy języków[266]. Obecnie elementy mające pomóc w identyfikacji tożsamości europejskiej, spełniają dodatkowe zadanie w postaci budowania świadomości. Oznacza to, że – poza ogólnie przyjętymi w cywilizowanym państwie wartościami moralnymi – tym co scala „Europejczyków", jest flaga, hymn i stolica Unii w Brukseli[267], choć i tak, jak wspomniano

[261] Lewicki Paweł 2004, *Co znaczy być…*, op. cit.
[262] Tamże.
[263] Propozycje Grupy Intelektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej, *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*, Bruksela 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_pl.pdf (dostęp: 30.06.2008).
[264] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa* …, op. cit.
[265] Tamże.
[266] Helman Frank G. 1999, *Europa jako wspólnota…*, op. cit.
[267] Do elementów spajających i budujących świadomość europejską można by dodać terytorium. Istnieje jednak duże prawdopodobieństwo, że bardziej terytorium własnego kraju niż terytorium Unii będzie na uprzywilejowanym miejscu.

wcześniej, elementy te mają charakter drugorzędny w konfrontacji z elementami narodowymi.

Podsumowując, obywatelom zjednoczonej Europy brakuje pewnego poczucia, które odróżniałoby ich od Azjatów, Afrykanów czy Północnych Amerykanów, ale jednocześnie łączyło z Czechami, Szwedami i Anglikami[268]. Element, który idealnie nadawałby się do budowania świadomości i tożsamości europejskiej, a więc język, jest poza zasięgiem rozważań. W imię równouprawnienia wszystkich języków urzędowych Unii i czerpania z różnorodności językowej Wspólnoty rezygnuje się de facto ze skutecznego budowania wewnętrznej więzi między obywatelami. Rozwiązaniem, proponowanym głównie przez lobby esperantystów, mogłoby być wprowadzenie jednego wspólnego języka planowego, tzw. europejskiego, przy jednoczesnym podkreślaniu, promowaniu i kontynuacji działań na rzecz wielojęzyczności i wielokulturowości. Inne rozwiązanie proponuje, powołana przez Komisarzy ds. Wielojęzyczności Leonarda Orbana i Jose Duaro Barossa, Grupa Intelektualistów ds. Dialogu Międzynarodowego. Postulują oni wybranie *przybranego języka własnego* przez każdego z obywateli Unii.

6.1.1. *Przybrany język własny* – ku konsolidacji Europy

W skład Grupy Intelektualistów ds. Dialogu Międzynarodowego[269] weszli pisarze i osoby zajmujące się zawodowo edukacją i kwestiami językowymi. Wyniki swoich badań oraz komentarze do nich przedstawili na serii trzech posiedzeń, mających miejsce w czerwcu, październiku i grudniu 2007 roku w Brukseli. Konkluzją z posiedzeń było twierdzenie mówiące, że Unia powinna być zbudowana na dwóch fundamentach: uniwersalności wspólnych wartości moralnych oraz różnorodności ekspresji kulturowych, w której to różnorodność i wielojęzyczność stanowią istotny element. Rezultatem przeprowadzonych dyskusji były propozycje: 1) stworzenia stosunków dwustronnych między narodami Unii oraz 2) stworzenia *przybranego języka własnego*[270].

1. Idea stosunków dwustronnych dotyczy komunikacji językowej między dwoma narodami Unii. Polega ona na tym, że w każdym kraju zawiązane zostają grupy kompetentnych osób ds. gospodarki, polityki, kultury itd., a każda z tych grup

[268] Helman Frank G. 1999, *Europa jako wspólnota* …, op. cit.
[269] Propozycje Grupy Intelektualistów…, op. cit.
[270] Tamże.

obsługuje jeden język. Przy 23 językach urzędowych musiałyby powstać po 23 grupy w każdym z państw członkowskich. W zależności od języka partnera rozmów byłyby one prowadzone przez konkretną grupę. Pewna liczba osób w cyklu nauki szkolnej i uniwersyteckiej, obejmującej wymianę i wyjazdy stypendialne, uczyłaby się konkretnego języka partnera. Kolejnym etapem byłby pobyt w kraju partnera, staż, a następnie zatrudnienie. Do przedsięwzięcia włączyłyby się partnerskie miasta, placówki szkolne, towarzystwa sportowe oraz prywatne przedsiębiorstwa.

2. *Przybrany język własny* (PJW)[271] – to język wybrany przez obywatela Unii, będący innym językiem niż jego własny oraz innym niż język komunikacji międzynarodowej. Innymi słowy, miałby to być drugi język ojczysty, nabyty podczas nauki szkolnej i kontynuowany na uczelni wyższej. W procesie nauczania nacisk byłby kładziony na literaturę kraju tegoż języka, kulturę, społeczeństwo i historię. Głównym założeniem jest skłonienie Europejczyków do nauki, oprócz języka szerszej komunikacji międzynarodowej (prawdopodobnie angielskiego)[272], takiego języka obcego, jaki spełniałby ich zainteresowania. Co więcej, wybór tego języka miałby być związany z przyszłą karierą zawodową. W konsekwencji wybór ten byłby trwały i świadomy.

Rezultatem wdrożenia przedstawionych propozycji byłaby uprzywilejowana pozycja w stosunkach dwustronnych każdego z oficjalnych języków Unii oraz duże prawdopodobieństwo, że żaden z języków nie byłby skazany na zniknięcie lub zredukowany do roli dialektu czy języka lokalnego[273]. Takie podejście mogłoby zapobiec przyszłym kryzysom, związanym z poczuciem lekceważenia kultury i języka danej wspólnoty. Pomysłodawcy PJW podkreślają rolę języka jako nośnika pamięci historycznej, dziedzictwa literackiego oraz fundamentu tożsamości kulturowej. Nauka PJW powinna objąć zarówno dzieci i młodzież uczącą się, jak i osoby dorosłe. Dla wszystkich pogłębianie znajomości języka stanowiłoby istotny czynnik rozwoju osobistego. Co więcej, przyczyniałoby się do

[271] Skrót stworzony dla potrzeb pracy.
[272] Prawdopodobnie dla wielu językiem komunikacji międzynarodowej byłby angielski, ale może niektórzy wybraliby hiszpański czy mandaryński. Uwarunkowań wyboru jest wiele. Nie wiadomo, na jakiej podstawie autorzy zrobili takie założenie.
[273] Propozycje Grupy Intelektualistów…, op. cit.

tworzenia społeczeństwa otwartego na inne kultury nie tylko w obrębie Unii Europejskiej, ale również w stosunku do kultur całego świata. Znajomość PJW znacząco wpłynęłaby na karierę zawodową. Jak zauważają autorzy projektu, język angielski w życiu zawodowym staje się coraz częściej potrzebny, jednak już niedługo może on okazać się niewystarczający. Deklaracja znajomości angielskiego wkrótce nie będzie czynnikiem konkurencyjnym na rynku pracy. Umiejętność posługiwania się rzadziej używanym językiem może stanowić atut potencjalnego pracownika. Korzyści z rozwoju jednostki miałyby ogólnoeuropejskie i ogólnoświatowe przełożenie. Zakładając, że część obywateli wybrałaby języki nie koniecznie europejskie, a na przykład azjatyckie, pojawiłaby się silna i kompetentna grupa ludzi, którzy przyczyniliby się do rozwoju stosunków gospodarczych z krajami spoza Europy. U podłoża sukcesu prowadzonych przez te osoby rozmów leży fakt, że znając dobrze język, kulturę, historię i tradycję danego narodu, można komunikować się w bardziej skuteczny sposób, bacząc na subtelności językowe i konwenanse kulturowe. W rozmowach partnerskich, gdzie językiem komunikacji jest język trzeci, wyczucie niuansów dla każdej ze stron nie zawsze jest możliwe. Do propagowania PJW autorzy proponują wykorzystać nasilające się w Europie zjawisko migracji ludności. Dla imigranta osiedlającego się w danym kraju język tego kraju powinien stać się PJW. Z kolei kraj przyjmujący imigranta musi zrozumieć, jak ważna dla tego człowieka jest możliwość posługiwania się jego językiem i kultywowania tradycji. Zmuszenie imigranta lub osoby wywodzącej się z imigracji do porzucenia swojego języka jest jednoznaczne z pozbawieniem go korzeni rodzinnych i poczucia łączności ze swoimi przodkami. Dodatkowo może powodować konflikty pokoleniowe wynikające z niemożności porozumienia się. Społeczeństwa europejskie, w których tendencja imigracji jest silna, niejednokrotnie nastawione są wrogo do nowo osiedlających się osób czy grup. Należałoby doprowadzić do zmiany sposobu myślenia. Rodzimi obywatele powinni zdawać sobie sprawę, jakie bogactwo tradycji i kultury przynoszą z sobą imigranci. Przy dobrej i konsekwentnej polityce asymilacji szeroko rozumiane korzyści (językowe, kulturowe, historyczne, gospodarcze) powinny dotyczyć obu grup.

Przedstawiona propozycja ma wyraźnie charakter teoretyczny. Autorzy przyznają, że cały projekt opiera się na osi: założenie-pomysł-skutki realizacji. Głównym celem propozycji jest przekonanie do słuszności, możliwości i sensowności wdrożenia projektu. Uwaga skupiona została na skutkach realizacji pomysłu, przy założeniu towarzyszących temu kosztów minimalnych, łatwości praktycznej realizacji i nieodległych terminów. Pomysłodawcy przekonani są, że wprowadzenie do programu szkolnego przedmiotu język

„nieoczekiwany" (cyt: *charakterystyczny, inny niż te, których zazwyczaj się uczy*[274]*)* nie stanowi większej trudności ani pod względem technicznym, logistycznym, ani kadrowym. Trzeba przyznać, że stwierdzenie to jest stwierdzeniem odważnym. Projekt miałaby być wpisany w nurt działań zmierzających do budowy społeczeństwa opartego na wiedzy przy wykorzystaniu dostępnych technologii, na przykład kursów on-line. Mimo zdecydowanych braków w zakresie konkretnego sposobu wdrażania pomysłu we wszystkich krajach członkowskich powołani eksperci są przekonani co do pełnego wykorzystania wielojęzyczności dla potrzeb osobistych i zawodowych obywateli Unii, przy jednoczesnym zapewnieniu uprzywilejowanej pozycji dla przynajmniej każdego z języków oficjalnych Wspólnoty. Niemniej jednak projekt jest technicznie bardzo skomplikowany i bazuje na założeniu, że Europejczycy są zainteresowani nauką innych języków obcych niż pięć najbardziej popularnych (angielski, niemiecki, francuski, hiszpański i rosyjski). Raz jeszcze stwierdzić należy, że założenie to jest błędne i uproszczone, a realizacja projektu wysoce nierealna.

6.2. Europejska *lingua franca*

W średniowiecznej Europie rolę *lingua franca* bezsprzecznie pełniła łacina, którą uważano za język elit. Posługiwano się nią zarówno w uniwersytetach, jak i na dworach królewskich oraz w zakonach, będących wówczas w dużej mierze – ze względu na panujący system feudalny – ważnymi ośrodkami życia politycznego i naukowego. Używając współczesnej terminologii, można powiedzieć, że łacina była językiem komunikacji międzynarodowej średniowiecznej Europy. Nasuwa się pytanie, czy kilka wieków później, w dobie powszechnej globalizacji, można mówić o uniwersalnym języku komunikacji?

Wydaje się, że tak. Nie będzie zaskoczeniem stwierdzenie, że współczesna *lingua franca* o zasięgu światowym to język angielski. Bez przywoływania badań dotyczących powszechności używania języka angielskiego pewne jest, że jest to język najczęściej używany, nauczany i rozumiany. Pod względem liczebności użytkowników konkurować z nim może jedynie język chiński (mandaryński); jednak nawet mieszkańcy Państwa Środka zdają sobie sprawę, że chcąc uczestniczyć w globalnej gospodarce i być znaczącym partnerem na arenie międzynarodowej, muszą znać angielski. W krajach azjatyckich nauka tego języka

[274] Tamże.

wprowadzana jest od najmłodszych lat szkolnych, gdyż w tej chwili państwa takie, jak Chiny, Japonia, Korea Południowa czy wreszcie Indie, stają się potęgami technologicznymi, a partnerami biznesowymi tych państw są przede wszystkim Stany Zjednoczone i kraje europejskie. Znajomości języka angielskiego w Ameryce Północnej właściwie nie trzeba tłumaczyć. Mimo że w Kanadzie drugim językiem oficjalnym jest francuski, a w Stanach w siłę rosną języki mniejszości narodowych (głównie hiszpański), angielski nadal jest językiem dominującym. Nieco inaczej wygląda sytuacja w Ameryce Łacińskiej i Południowej. Tam hiszpański i portugalski są językami wiodącymi. Australia i część państw Afryki to byłe kolonie Wielkiej Brytanii, co w znacznej mierze wyjaśnia stopień znajomości angielskiego na wspomnianych terenach. Pozostaje Europa. Na tym kontynencie rola i miejsce języka angielskiego różnią się w stosunku do tych, o których była mowa. Powodów jest kilka. Po pierwsze, w Europie ze względów historycznych popularnością nadal cieszy się język francuski. Ponadto, jest to język powszechnie używany w 4 krajach: Francji, Luksemburgu, Belgii i Szwajcarii[275]. Silną pozycję ma język niemiecki. Używa się go w 5 krajach[276]: Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Luksemburgu i Belgii. Dodatkowo Niemcy, nieustannie od kilku dekad są potęgą ekonomiczną Europy. Kolejnym czynnikiem wpływającym na jeszcze nie do końca dominujący w Europie język angielski jest nacjonalistyczne podejście obywateli danego kraju do swojego języka, który stanowi o przynależności i tożsamości narodowej i etnicznej, czego świadomi są obywatele Europy. Nie zmienia to jednak faktu, że prawdopodobnie w najbliższych latach język angielski zdobędzie pozycję uprzywilejowaną. Przesłankami ku temu mogą być choćby wyniki 243 Raportu Eurobarometru[277], mówiące o tym, że najczęściej używanym i nauczanym językiem obcym w Europie – co wydaje się w tym wypadku kluczowe – jest angielski. W przytoczonych badaniach analizowano głównie sytuację w krajach Unii Europejskiej. Czy oznaczałoby to, że Wspólnota teoretycznie jest wielojęzyczna, ale praktycznie anglojęzyczna? Czyż w rozbudowanej administracji unijnej nie używa się w zasadzie tylko jednego języka – angielskiego? Biorąc pod uwagę fakt, że w instytucjach w Brukseli słyszy się głównie angielski[278] – odpowiedź jest jasna. Przypomnieć jednak należy, że Unia kładzie nacisk na promowanie wielojęzyczności. Zachowanie różnorodności językowej i kulturowej przyjmuje za swój priorytet. Można więc przyjąć, że w

[275] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa…*, op. cit.
[276] Tamże.
[277] Eurobarometr 243…, op. cit.
[278] Helman Frank G. 1999, *Europa jako wspólnota…*, op. cit.

Unii Europejskiej nie jest jeszcze obecna *lingua franca*, jednak Wspólnota staje się coraz bardziej „angielska".

6.2.1. „Angielska" Europa

W pierwszych latach działalności Unii, kiedy językami oficjalnymi były francuski, niemiecki, włoski i niderlandzki, liczba możliwych kombinacji językowych pod względem tłumaczenia wynosiła 12[279]. Jednak po dodaniu kolejnych języków oficjalnych liczba możliwych kombinacji w tłumaczeniach wzrosła nieproporcjonalnie. W latach 70., wraz z przystąpieniem do Unii Anglii i Danii, liczba ta wynosiła 30. W 1997 roku, kiedy Wspólnota składała się z 11 członków, kombinacji językowych było już 110. Obecnie Unia Europejska to 23 języki urzędowe i 506 kombinacji językowych. Oczywistym ułatwieniem byłoby posługiwanie się w Unii lub przynajmniej w instytucjach administracyjnych jednym językiem. Angielski ze względu na swoją powszechność wydaje się naturalnym wyborem. Pod uwagę należałoby brać jeszcze francuski i niemiecki. Język francuski ze względu na swoją wpływową pozycję w XVII, XVIII i jeszcze nawet w XIX wieku cały czas ma skłonności do objęcia roli języka dyplomacji i salonów politycznych. Niemiecki z kolei jest językiem używanym przez największą pod względem liczebności społeczność Unii. Dodatkowo, Niemcy to potęga ekonomiczna i gospodarcza Europy oraz znaczący finansowo członek Wspólnoty. Jednak wybranie jednego języka, zwłaszcza języka ojczystego jednego z krajów członkowskich, kłóci się z zasadami polityki językowej Unii. Inne kraje członkowskie, o słabszej pozycji międzynarodowej pod względem na przykład ekonomicznym, gospodarczym czy chociażby terytorialnym, mogłyby poczuć się zagrożone[280]. Społeczności językowe, świadome roli języka w kształtowaniu tożsamości narodowej czy społecznej, mogłyby odebrać drugorzędną rolę swojego języka jako zniewagę. Unii z kolei zarzuconoby oficjalne faworyzowanie i uprzywilejowanie jednego języka, co wiązałoby się z imperializmem językowo-kulturowym. Biorąc pod uwagę fakt, że najprawdopodobniej byłby to język angielski (ewentualnie francuski czy niemiecki), niezadowolenie czy wręcz niezgoda na wybór języka ekonomicznie czy politycznie dominującego jest nieunikniona.

---

[279] Gramkow Karsten 1997, *An Administrative Lingua Franca within the EU*, Aalborg University, Denmark http://earth.subetha.dk/~eek/museum/auc/marvin/www/library/uni/projects/adlfineu.htm (dostęp: 23.05.2008).
[280] Tamże.

Z drugiej jednak strony, paradoksem jest twierdzić, że w obecnej Unii Europejskiej język angielski nie odgrywa uprzywilejowanej roli. Znaczny wpływ na taką sytuację ma rola angielskiego na świecie i potęga USA, o czym była już mowa wcześniej. Dlatego można by zaryzykować tezę, że Europa jest faktycznie anglojęzyczna.

Przyjrzyjmy się politycznym powiązaniom Unii z innymi międzynarodowymi organizacjami[281]. Pakt Północnoatlantycki (NATO) utworzono w 1949 roku. Sojusz polityczno-wojskowy podpisały USA, Kanada i kraje Europy Zachodniej[282]. Obecnie NATO to 26 krajów. Znaczna część z nich to również kraje będące członkami UE. Językiem komunikacji i obrad od samego początku był angielski. Wybór języka wydawał się oczywisty ze względu na pozycję USA w latach 50. Ogniwem NATO silnie współpracującym z Unią jest Unia Zachodnioeuropejska (UZE) z siedzibą w Brukseli. Również tutaj językiem dowodzenia jest angielski. Innymi organizacjami o zasięgu globalnym, z którymi Unia jest silnie powiązana, są[283]: Międzynarodowa Organizacja Handlu (WTO), Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ), Rada Europy (CoE), Grupa Ośmiu (G8), Europejska Strefa Ekonomiczna (EEA), Południowoazjatyckie Stowarzyszenie Współpracy Regionalnej (SAARC) oraz wiele innych. Powyższe organizacje przytoczono w celu pokazania liczebności państw, z którymi Unia współpracuje na różnych szczeblach swojej działalności. Narzędziem współpracy jest ponownie język angielski. Ponieważ decyzje przywołanych podmiotów mają zasięg globalny, absurdem byłoby poruszanie kwestii języka komunikacji na spotkaniach, zgromadzeniach czy szczytach. Co więcej, Unia, uczestnicząca w anglojęzycznych obradach, traktowana jest jako jednostka reprezentująca pewną większość. W ten sposób rodzi się pogląd o komunikacyjnie angielskojęzycznej Europie. Z drugiej strony, trudno wyobrazić sobie, by Unia jako partner biznesowy zachowywała się inaczej. Podsumowując, Wspólnota na ekonomiczno-politycznej arenie międzynarodowej jest podmiotem anglojęzycznym.

---

[281] Na podstawie analizy zamieszczonej w: Helman Frank G. 1999, *Europa jako wspólnota* … op.cit.

[282] North Atlantic Treaty Organization, *NATO – Member Countries,* http://www.nato.int/cps/en/SID-71E32AE7-11B45E81/natolive/nato_countries.htm (dostęp: 13.09.2008; Kraje Europy Zachodniej: Belgia, Dania, Francja, Holandia, Islandia, Luksemburg, Norwegia, Portugalia, Wielka Brytania, Włochy.

[283] Przytoczone adresy internetowe odwołują się do stron traktujących o współpracy Unii z poszczególnymi organizacjami (dostęp: 12.09.2008), European Commission, External Relations: European Economic Area http://ec.europa.eu/external_relations/eea/index_en.htm (dostęp: 12.09.2008), G7 – G8 http://ec.europa.eu/external_relations/g7_g8/intro/index.htm (dostęp: 12.09.2008), Council of Europe http://ec.europa.eu/external_relations/coe/index.htm (dostęp: 12.09.2008), South Asian Association for Regional Co-operation, http://ec.europa.eu/external_relations/saarc/intro/index.htm (dostęp: 12.09.2008), United Nations http://ec.europa.eu/external_relations/un/index.htm (dostęp: 12.09.2008), Word Trade Organization, *The EU and the WTO* http://ec.europa.eu/trade/issues/newround/index_en.htm (dostęp: 12.09.2008).

Kolejnym faktem przemawiającym za pozorną równością czy wielojęzycznością Unii jest sposób i kolejność tłumaczeń. W Parlamencie Europejskim obrady tłumaczone są na wszystkie 23 języki urzędowe. Jak wspomniano wyżej, daje to 506 kombinacji językowych. Nierzadko zdarza się, że tłumacz z danej pary językowej, np. fiński-czeski, jest niedostępny w określonym czasie. Stosuje się wówczas tłumaczenie „via język”[284], czyli tłumaczy się z języka pośredniego. Praktycznie wygląda to tak, że tłumacz słucha najpierw wersji tłumaczonej z fińskiego na angielski, a następnie tłumaczy z angielskiego na czeski. W tej sytuacji ryzyko przekazania niedokładnej informacji jest tym większe, że, po pierwsze, tłumaczenie jest symultaniczne, co już wiąże się z ok. 10% stratą informacji[285], po drugie, tłumaczy się już przefiltrowany produkt, co z kolei prowadzi do kolejnych strat informacji; po trzecie wreszcie – końcowy komunikat podaje się z kilkusekundowym opóźnieniem. Efektem tego opóźnienia może być niewłaściwa reakcja (spóźniony śmiech, zaskoczenie, sprzeciw) parlamentarzysty lub innej osoby oczekującej na informacje. Pozostając w obrębie tłumaczeń, należy zauważyć, że najczęściej stosowanym językiem przy tłumaczeniach pośrednich jest angielski, gdyż liczba osób, w tym tłumaczy, znających ten język stale rośnie[286]. Co więcej, przez „popularyzację” tłumaczeń wykorzystujących angielski wzbogaca się jego terminologia, choćby z zakresu prawa. W rezultacie powstają nowe departamenty i komisje, znane wewnątrz Unii, rozumiane dla partnerów zewnętrznych, ale niemające swoich odpowiedników w podobnych strukturach krajowych czy lokalnych w danym państwie członkowskim. Podobnie sytuacja wygląda w kwestii wzbogacenia języka angielskiego o terminologię ekonomiczną i gospodarczą. Przy pracy w zasadzie nad jakimkolwiek projektem, czy to z zakresu rozwoju regionalnego, czy wdrażania nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych, zespół specjalistów pracujących nad nim musi mówić jednym językiem, i to nie tylko ze względu na kwestie merytoryczne, ale przede wszystkim z punktu widzenia praktycznej komunikacji. Tym językiem jest oczywiście angielski (rzadziej francuski lub niemiecki). Prostym wytłumaczeniem stosowania angielskiego jest fakt, że literatura fachowa w znacznej mierze publikowana jest po angielsku. Naukowcy i eksperci mający do niej dostęp sami przyczyniają się do powstania nowych badań, których rezultaty publikują w czasopismach o zasięgu międzynarodowym. W ten sposób krąg się zamyka.

---

[284] Hans Malv 2004, *Nieporozumienia językowe w obrębie Unii Europejskiej*, http://www.2-2.se/pl/3.html (dostęp: 12.09.2008).
[285] Tamże.
[286] Wniosek wysnuty na podstawie porównania wyników Eurobarometru: Raport 15 z 2001 roku i Raport 243 z 2005 roku.

O dominującej pozycji języka angielskiego świadczą cytowane już wcześniej wyniki Eurobarometru[287]. Językiem używanym najczęściej jest zdecydowanie angielski. Posługuje się nim 51% respondentów, z czego 13% to natywni użytkownicy tego języka. Na drugim miejscu znajduje się język niemiecki; używa go 32% obywateli, z czego ponad połowa, bo 18%, to użytkownicy rodzimi. Różnica między liczbą użytkowników języka angielskiego i niemieckiego jest znaczna. Pogłębia ją dodatkowo fakt, że rodzimi użytkownicy języka niemieckiego stanowią największą liczebnie grupę. Dominacja angielskiego w Unii nad pozostałymi będzie się cały czas zwiększać. Dowodem na to mogą być liczby świadczące o wyborze nauki języka obcego przez dzieci, o czym była mowa wcześniej.

Na tak uprzywilejowaną pozycję angielskiego wpływ ma przede wszystkim postępujący proces globalizacji i postęp technologiczny. Z historycznego punktu widzenia Wielka Brytania to kolonialna potęga w XIX wieku i częściowo w pierwszej połowie XX. Stany Zjednoczone z kolei to po wydarzeniach drugiej wojny światowej[288] supermocarstwo. Przyczyniając się do procesu komputeryzacji, rozwoju telekomunikacji, technologii informacyjnych i środków masowego przekazu, promowały angielski jako język techniki i mediów. W konsekwencji angielski zaczął przenikać do kolejnych dziedzin życia. Obecnie jest on podstawowym narzędziem w potężnej machinie popkultury. Znakomita większość filmów powstaje w USA, czyniąc kino europejskie niemal alternatywnym, a gwiazdy z dużego amerykańskiego ekranu wydają się tak znajome, jak te we własnym kraju. Początkujący artyści muzyki pop mają większe szanse na odniesienie sukcesu, tworząc i wykonując utwory w języku angielskim niż rodzimym. Dodatkowo, ze względu na choćby powierzchowną znajomość angielskiego, do języków rodzimych wkradają się zmodyfikowane słowa angielskie[289]. Część z nich zostaje przyjęta. Z czasem słowa te postrzegane są jako stały, niezastąpiony element słownika. Przykładem mogą być nazwy całej gamy urządzeń elektronicznych oraz części komputerowych czy teleinformatycznych. Można powiedzieć, że powstał międzynarodowy żargon bazujący na języku angielskim. Takie żargony zrodziły się niemal we wszystkich dziedzinach poruszanych na szczeblu międzynarodowym. Pojawiło się specyficzne słownictwo i struktury językowe odpowiednie w danym sektorze[290]. Trudno

[287] Eurobarometr 243 2005, *Europejczycy i…*, op. cit.
[288] Gramkow Karsten 1997, *An Administrative Lingua…*, op. cit.
[289] Korcz Paweł, Matulewski Marek, 2006, *Wpływ globalizacji na powstanie polsko-angielskiego pidżynu zawodowego* [w]: *Język. Komunikacj., Informacja.* Tom 2, (red.) P. Nowak, P. Nowakowski, Wyd. Sorus, Poznań, Wiertlewski Stefan 2007, *Czy polski język ulega pidżynizacji?*, [w]: *Język. Komunikacja. Informacja.* Tom 2, (red.) P. Nowak, P. Nowakowski, Wyd. Sorus, Poznań.
[290] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa…*, op. cit.

wyobrazić sobie, by fizycy czy lekarze posługiwali się angielskim typu RP[291]. Dlatego też angielski międzynarodowy ma uproszczone struktury gramatyczne i tzw. *core vocabulary*[292], czyli powszechnie znany i używany zestaw słownictwa.

Należy się zastanowić, jakie konsekwencje ma globalne promowanie jednego z języków Unii. Otóż powszechna niemalże nauka języka angielskiego przez ludzi w każdym wieku wywarła znaczący wpływ na rozwój i gospodarkę Wielkiej Brytanii. Według raportu szwajcarskiego profesora François'a Grina[293] dominująca pozycja języka angielskiego daje przychód angielskiej gospodarce rzędu 17–18 miliardów euro rocznie, co stanowi 1% dochodu narodowego brutto Wielkiej Brytanii. Innymi słowy, około 394 milionów obywateli Unii, niebędących Brytyjczykami, dotuje brytyjską gospodarkę. Ta pokaźna suma jest wynikiem sprzedaży głównie książek i materiałów dydaktycznych do nauki języka angielskiego. Do tego dochodzą kursy językowe w Zjednoczonym Królestwie, powiązane z turystyką, na której korzysta branża hotelowa i gastronomiczna. Kolejnym elementem miliardowej sumy są rozpowszechnione odpłatne kursy i egzaminy prowadzone przez British Council. Prestiż organizacji oraz jakość nauczania i aprobata materiałów dydaktycznych przez BC spowodowały, że egzaminy językowe wyższego stopnia z logo i pieczątką tej organizacji uznawane są przez znakomitą większość instytucji i placówek edukacyjnych w Europie, a także na świecie. Nauka i promowanie nauczania języka angielskiego doskonale wpisują się we wspierany i propagowany przez Unię nurt kształcenia ustawicznego, związanego z podnoszeniem kompetencji zawodowych i osobistych. Organizuje się szkolenia z angielskiego dla osób pracujących zawodowo oraz dla nauczycieli angielskiego, chcących podnosić swoje kwalifikacje w tej materii. Szkolenia, czasem refundowane w całości lub częściowo przez zakłady pracy, często ze środków unijnych, są kolejnym źródłem dochodu w sektorze edukacyjnym Wielkiej Brytanii, która, jak na ironię, ma jeden z najniższych wskaźników znajomości języka obcego wśród krajów Unii Europejskiej.

Przedstawione powyżej czynniki można uznać za kluczowe w dominującej pozycji języka angielskiego w Europie. Nieustannie napędzaną machinę promocji angielskiego i powszechną jego znajomość trudno zatrzymać. Machinę tę można jedynie spowolnić, a naukę

[291] RP – Received Pronunciation.
[292] Gramkow Karsten 1997, *An Administrative Lingua…*, op. cit.
[293] Grin François, *Applying economics to language: what are the relevant questions to ask?*, http://en.nitobe.info/ar/kampanjoj/grin-letero.php (dostęp: 23.05.08).

ograniczyć, jednak nasuwa się pytanie o sensowność takich działań, gdyż Unia Europejska nie jest odizolowaną wyspą, a częścią globalnej, często anglojęzycznej wioski.

6.2.2. Esperanto – wspólny język europejski

Szerokiej grupie naukowców, a w szczególności językoznawców czy ekspertów zajmujących się kwestią językową w Unii Europejskiej, z całą pewnością prześwieca jeden cel: chronić i wspomagać różnorodność językową przy jednoczesnym zachowaniu i poszanowaniu idei równości. Sposoby realizacji przedstawionej idei są jednak rozbieżne. Pierwsza grupa, której głos jest zgodny z oficjalną polityką językową Unii, opowiada się za wielojęzycznością Wspólnoty, a więc za równouprawnieniem wszystkich (zgłoszonych przez państwa członkowskie) języków oficjalnych. Idea szczytna, bardzo promowana, ale – jak wspomniano wcześniej w pracy – nieprawdziwa i zgubna. Druga grupa to zwolennicy wprowadzenia jednego, ogólnoeuropejskiego języka, który byłby językiem neutralnym i nie faworyzował żadnej społeczności czy narodu, dla których język ten jest językiem ojczystym. Pod uwagę brana jest łacina oraz język planowy – esperanto. W praktyce o łacinie jako języku międzynarodowym mówi się głównie ze względów historycznych. Obecnie wskrzeszenie łaciny i nadanie jej roli języka ogólnoeuropejskiego nie jest realne choćby dlatego, że skomplikowane struktury gramatyczne, morfologia i składnia nie zachęcają potencjalnego Europejczyka do nauki tak trudnego języka. Dodatkowo należy podkreślić, że nauka łaciny do poziomu wymaganego w XXI wieku wymagałaby dużego nakładu finansowego i czasowego oraz, nie ukrywajmy, pewnych zdolności lingwistycznych. Będąc świadomym tych faktów, grupę popierającą jeden język ogólnoeuropejski tworzą zwolennicy esperanta – esperantyści. Swoje racje uzasadniają następującymi postulatami:

a) Esperanto, jako język neutralny, nie faworyzuje żadnej społeczności etnicznej, a będąc językiem sztucznym, nie przyczynia się do imperializmu językowego, wpływającego na pozycję polityczną i ekonomiczną państwa.
b) Esperanto jest językiem łatwym i prostym do opanowania. Nie wymaga dużych nakładów finansowych i czasowych[294] oraz pozwala zaoszczędzić szacunkowo 25 miliardów euro rocznie[295].

[294] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa…*, op. cit

c) Nauka tego języka jest znacznie krótsza niż nauka jakiegokolwiek języka naturalnego. Esperanto pozwala na komunikację nawet już po 6 miesiącach nauki[296]. Według Kazimierza Krzyżaka[297] dzieci z europejskiego obszaru kulturowego mogą nauczyć się tego języka w ciągu roku przy dwóch lekcjach tygodniowo; zaś dzieci z Dalekiego Wschodu w ciągu dwóch lat przy tym samym wymiarze godzin. Szacuje się, że esperanto jest około 5–6 razy łatwiejsze niż opanowanie jakiegokolwiek języka europejskiego.
d) Biorąc pod uwagę fakt, że język ma „dopiero" 127 lat i nie jest językiem rodzimym dla żadnej grupy etnicznej, liczba użytkowników jest dość imponująca. Według różnych szacunków przyjmuje się, że jest to około 2 mln osób – czyli na tyle dużo, by uznać esperantystów za mniejszość językową. Według danych UNESCO z kolei liczba użytkowników oscyluje w granicy 10 mln[298].
e) Ponieważ leksyka esperanta w dużej mierze bazuje na słownictwie z łaciny, języków romańskich oraz germańskich, jego opanowanie gwarantuje większa łatwość i efektywność w nauce innego języka europejskiego.
f) Użytkownicy esperanta to obywatele różnych państw, mieszkańcy wszystkich kontynentów, wyznawcy wielu religii i systemów filozoficznych, sympatycy niekiedy sprzecznych opcji politycznych. Wszyscy oni jednoczą się ponad „podziałami", komunikując się w znanym sobie języku. Co więcej, przez sam fakt używania języka dana społeczność tworzy swoją kulturę[299]. Jest to znakomita przesłanka, a jednocześnie powód, dla którego język ten powinien stać się językiem obywateli Unii Europejskiej.

Najlepszym jednak uzasadnieniem wyboru esperanta jest przyczyna jego stworzenia. Ludwik Zamenhof, mieszkając w Białymstoku, dorastał w tyglu językowym stworzonym przez mieszkańców miasta: Polaków, Żydów, Rosjan, Niemców, Białorusinów, Litwinów i Tatarów[300]. Dodatkowo, będąc pochodzenia żydowskiego, należał do prześladowanego od

[295] Krzyżak Kazimierz 12.10.2008, *Otwarty list Claude Pirona do Leonarda Orbana,* portal Esperanto.pl http://pl.esperanto.pl/artikoloj/otwarty-list-claude-pirona-do-leonarda-orbana (dostęp: 21.11.2008).
[296] Tamże.
[297] Krzyżak Kazimierz 13.10.2008, *Esperanto – łatwy, ładny, neutralny, międzynarodowy język przyjaźni i przyszłości* portal Esperanto.pl http://pl.esperanto.pl/artikoloj/esperanto-latwy-ladny-neutralny-miedzynarodowy-jezyk-przyjazni-i-przyszlosci (dostęp: 05.12.2008).
[298] Tamże.
[299] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa…*, op. cit.
[300] Krzyżak Kazimierz 13.10.2008, *Esperanto – łatwy, ładny…*, op. cit.

dawna narodu. Jego marzeniem było stworzyć taki język, który *jednoczył* [by] *ludzkość*[301]. W 1887 roku Zamenhof opublikował podręcznik *Język międzynarodowy* pod pseudonimem Dr Esperanto, co oznacza „mający nadzieję". Entuzjaści idei oraz genialnego języka Zamenhofa od pseudonimu autora nazwali stworzony język[302]. W 1908 roku powstał Powszechny Związek Esperantystów (UEA)[303], który silnie współpracując z UNESCO do chwili obecnej, promuje idee równości i solidarności wśród narodów.

6.2.2.1. Próby wprowadzenia esperanta na arenę międzynarodową

Pierwsze dekady XX wieku to czas wzmożonego rozwoju esperanta. Miłośnicy języka zawiązują stowarzyszenia, organizacje oraz związki, mające na celu promowanie idei międzynarodowego dialogu wolnego od barier geograficznych, kulturowych czy wyznaniowych. Najsilniejszą organizacją pozostaje niezmiennie Światowy Związek Esperantystów. Narzuca on sobie misję wprowadzenia esperanta na arenę międzynarodową, jako języka, który połączy wszystkich ludzi wzajemnym zrozumieniem. Swoje działania, właściwie przez cały wiek XX, kierować będzie w stronę największych organizacji międzynarodowych, czyli początkowo do Ligii Narodów, następnie do ONZ, UNESCO i Unii Europejskiej.

W latach 20. XX wieku najwłaściwszym partnerem w misji wydaje się być Liga Narodów, która po I wojnie światowej miała przywrócić pokój i stabilizację na świecie. W grudniu 1920 roku na Pierwszym Zgromadzeniu Ligi Narodów z inicjatywy Edmunda Privata, 11 delegatów z 5 kontynentów przedstawiło projekt rezolucji mówiący o barierach językowych na świecie oraz możliwości zlikwidowania ich, wykorzystując naukę esperanta[304]. W konsekwencji ustalono, że sekretarz generalny na kolejne Zgromadzenie Ligi przygotuje raport o postępach w nauczaniu esperanta w szkołach publicznych kilku krajów członkowskich. W 1921 roku w obradach XIII Kongresu Esperanckiego udział bierze zastępca Sekretarza Generalnego – Inazo Nitobe. To właśnie on pisze raport dla Ligi, wyrażając w nim pozytywne opinie na temat rozwoju języka. Dodatkowo Nitobe rekomenduje, by rozważyć esperanto jako język komunikacji międzynarodowej,

[301] Tamże.
[302] Tamże.
[303] Oficjalna strona internetowa Powszechnego Związku Esperantystów http://www.uea.org/index.html (dostęp: 05.12.2008).
[304] Informacje przedstawione w punkcie 6.2.2.1. pochodzą z pracy: Krzyżak Kazimierz 09.10.2008, *Esperanto i jego…*, op. cit.

wykorzystując przy tym powszechne zainteresowanie społeczne. Na przeszkodzie ku dalszym pozytywnym działaniom ze strony Ligi na rzecz esperanta stanęła Francja. Tło historyczne ówczesnej Europy pokazuje, że kraj ten nadal był bardzo liczącą się siłą polityczną. W obliczu zagrożonej pozycji języka francuskiego przez angielski Francja torpedowała wszelkie inicjatywy związane z esperantem. Ostateczne rozwiązanie kwestii nastąpiło w 1922 roku, kiedy to po ogłoszeniu raportu chwalącego osiągnięcia języka, żadnych decydujących kroków nie podjęto.

Kolejną próbę wprowadzenia esperanta na arenę międzynarodową podjęło UEA przy tworzeniu się ONZ. By zainteresować organizację problemem językowym, UEA przez 4 lata przygotowało petycję, podpisaną przez 900 tysięcy osób z 76 krajów, a poparcie wyraziło prawie 500 organizacji, skupiających ponad 15 milionów członków[305]. Sekretarz ONZ uznał jednak, że bardziej kompetentną instytucją w sprawie kultury i języka jest UNESCO. Pozycję esperanta w ONZ uzależnił od zdania i decyzji tejże instytucji. W czerwcu 1954 roku w Montevideo (Urugwaj) odbyła się Konferencja Generalna UNESCO. Jej uczestnicy zapoznali się z raportem dotyczącym petycji w sprawie esperanto oraz z wystawą i materiałami przygotowanymi przez Centrum Badań i dokumentacji UEA. Działania te, koordynowane przez przewodniczącego UEA Iwo Lapenna, sprawiły, że 25 listopada 1954 roku Konferencja Generalna przyznała Światowemu Związkowi Esperantystów status konsultacyjny przy UNESCO. Dodatkowo, 2 grudnia 1954 roku uchwalono rezolucję VIII Konferencji generalnej UNESCO, mówiącą o tym, że:

> a) uznała [ona] wyniki osiągnięte przez esperanto w dziedzinie międzynarodowych kontaktów intelektualnych oraz zbliżenia narodów świata;
> b) stwierdziła, że osiągnięcia te odpowiadają celom i ideałom UNESCO;
> c) zleciła dyrektorowi generalnemu śledzenie rozwoju zastosowania esperanta w nauce, oświacie i kulturze oraz współpracę z UEA;
> d) wezwała państwa członkowskie, które wyraziły gotowość wprowadzenia lub rozszerzenia nauczania esperanta w szkołach, do informowania dyrektora generalnego o osiągnięciach na tym polu[306].

Mimo że status konsultacyjny był dla esperanta sukcesem, to fakt uchwalenia rezolucji, podobnie jak raport Ligi Narodów z 1922 roku, nie stanowił momentu przełomowego dla pozycji esperanto na świecie. UEA postanowiło jeszcze raz zainteresować ONZ problemem w

[305] Tamże
[306] Oficjalna strona Światowego Związku Esperantystów…, op. cit.

1966 roku, kiedy rok ten – z inicjatywy tej organizacji – ogłoszony został Rokiem Międzynarodowej Współpracy. Esperantyści na ręce Sekretarza Generalnego ONZ złożyli *Propozycję rozwiązania problemu językowego za pomocą esperanta.* Dokument ten, podobnie jak petycja z 1954 roku, zyskał uznanie na całym świecie. Podpisało się pod nim około 3,8 tys. organizacji z 74 państw, reprezentujących w sumie ponad 71 milionów członków[307]. Wśród osób podpisujących petycje było m.in. 114 prezydentów, premierów i ministrów. Niestety, nie zmieniło to pozycji esperanta, co więcej, dokument zlekceważono i nie dyskutowano o nim więcej. Realnie patrząc, esperantu przychylne było tylko UNESCO, które do chwili obecnej bardzo dobrze współpracuje z UEA.

Szanse na kluczową rolę na arenie międzynarodowej esperantyści upatrywali w stosunkach z Europejską Wspólnotą Gospodarczą, czyli obecną Unią Europejską. W pierwszych latach działalności Wspólnoty problem językowy nie był szerzej dyskutowany, gdyż sześć oficjalnych języków nie stanowiło większego problemu w wewnętrznej komunikacji. Jednak po rozszerzeniu o nowe państwa członkowskie, problem wielojęzyczności był coraz bardziej widoczny. W 1973 roku sekretarz urzędu do spraw międzynarodowych włoskiej partii socjaldemokratycznej V. Mihelij zwrócił uwagę na potrzebę wprowadzenia jednego, wspólnego języka, w celu poprawienia komunikacji[308]. Mihelij zaznaczył, że nie może to być żaden z języków narodowych, lecz język neutralny. Dlatego opowiedział się za esperanto. Apel sekretarza nie przyczynił się jednak do zmiany sytuacji. Problem różnorodności językowej stawał się coraz bardziej widoczny. Unia Europejska musiała oficjalnie opowiedzieć się za prowadzoną polityką językową. Wybrano wielojęzyczność przez wzgląd na równość wszystkich państw członkowskich i szacunek dla języków narodowych. Mimo że taka polityka nie zdaje egzaminu i co jakiś czas pojawiają się głosy o wprowadzeniu jednego międzynarodowego języka, sytuacja raczej się nie zmieni. Dlatego też esperantyści postanowili inaczej promować esperanto w kręgach unijnych. UEA założyło Europa Esperanto – Centro, ośrodek na rzecz wprowadzenia esperanta w struktury unijne. Rezultaty działalności tej instytucji widać obecnie, kiedy to niektóre konferencje czy obrady w Parlamencie Europejskim tłumaczone są również na ten język.

[307] Tamże.
[308] Tamże.

6.2.2.2. Realne możliwości esperanta jako języka alternatywnego wobec języka angielskiego

Zastanawiając się nad szerszym niż obecnie wprowadzeniem esperanta na arenę międzynarodową i uczynieniem z niego języka komunikacji ponadnarodowej, postawić należy dwa pytania: co przyniesie w wymiarze globalnym wybór esperanta oraz jakie będą tego następstwa?

Korzyści płynące z wyboru esperanta zostały już częściowo opisane przy charakteryzacji języka. W tym miejscu należy jedynie pokrótce przypomnieć, że nauka esperanta ze względu na budowę morfologiczną języka, na konsekwentność w rozbudowie leksyki, melodie, akcent i wreszcie europejskie pochodzenie znakomitej większości słów jest kilkakrotnie szybsza niż nauka jakiegokolwiek innego języka narodowego. Rezultatem tego są mniejsze nakłady finansowe i czasowe na naukę, a to z kolei pomaga w psychologicznym podejściu do nauki oraz dalszej chęci rozwoju. W wymiarze globalnym wprowadzenie takiego języka planowego jak esperanto do organizacji międzynarodowych wiąże się z oszczędnością kosztów w długoterminowej polityce tłumaczeniowej. Dla przykładu, wprowadzenie samego języka chińskiego do ONZ kosztowało około 1,5 mln dolarów[309]. Pokusić by się można o dane finansowe dotyczące wprowadzenia języków oficjalnych do Unii Europejskiej przy każdym jej rozszerzaniu o nowe państwa członkowskie. Suma wydanych/wydawanych pieniędzy na służby językowe z pewnością jest niebagatelna. Jednorazowe wprowadzenie esperanta zrekompensowałyby poniesione już koszty. Dodatkowo przyczyniłoby się do wzmocnienia więzi między członkami Unii czy jakiejkolwiek innej organizacji o zasięgu globalnym (ONZ, NATO) poprzez wytworzenie psychologicznego i emocjonalnego poczucia przynależności do jednej wspólnoty. Język byłby ogniwem spajającym narody. Kolejnym elementem przemawiającym za esperanto, jako alternatywą dla języka angielskiego, są względy kulturowe[310]. W wyniku wszechobecnej i wszechnapływającej kultury anglojęzycznej treści rodzime dla niej w najlepszym wypadku towarzyszą tradycjom i zwyczajom narodowym; w najgorszym wypadku – i tego należy się wystrzegać – wypierają je. Przykładem może być moda na Walentynki, Halloween czy dzień św. Patryka. Dodatkowym elementem tej niesprawiedliwości językowej jest ciągłe promowanie jednej kultury i przyczynianie się przez to do wzrostu ekonomicznego konkretnego kraju. Przy użyciu esperanta wszelkie korzyści

[309] Krzyżak Kazimierz 09.10.2008, *Esperanto i jego…*, op. cit.
[310] Tamże.

finansowe i ekonomiczne nie spływają do konkretnego narodu lecz do organizacji esperanckich, które z kolei mogą przeznaczyć je na dalszy rozwój kulturowy esperanta lub wspomóc, zgodnie z ideą, światowe projekty na rzecz pokoju.

Załóżmy, że powyższe argumenty przekonały lobby na rzecz języka angielskiego czy polityki wielojęzykowej w Unii i zgodzono się na wprowadzenie esperanta jako języka komunikacji międzynarodowej. Jak praktycznie wyglądałaby taka sytuacja?

Do programów szkolnych zorientowanych na naukę języka dodano by 1 lub 2 godziny języka tygodniowo – w zależności od stopnia nauczania. Średnio po 2–3 latach społeczność mówiąca esperantem powiększyłaby się do tego stopnia, że swobodna komunikacja w codziennym życiu nie sprawiałby większej trudności. Jest jednak pytanie – kto uczyłby języka? W literaturze poświęconej roli esperanta i jego globalnego zasięgu właściwie nie wspomina się o kadrze dydaktycznej. Kadry tej na chwilę obecną nie ma. Trzeba ją stworzyć. Następną kwestią jest pytanie o potencjalnego ucznia i sposób jego nauczania. W wypadku dzieci i młodzieży szkolnej sprawa wydaje się prosta – należy zmienić, czy może lepiej – zmodyfikować program nauczania. W wypadku osób pracujących zawodowo trudno zaproponować globalny projekt, który pomógłby im przystosować się i funkcjonować w nowej wspólnocie nieanglojęzycznej. Mało tego, chęć nauki kolejnego języka, mimo że z definicji zupełnie innego niż jakikolwiek język narodowy, wymaga zmiany sposobu myślenia tej, co tu ukrywać, potężnej grupy osób. Zasadnicze pytanie przeciętnego prawnika, menadżera czy biznesmena może brzmieć: po co i w imię czego mam się uczyć esperanta, skoro angielski mi wystarcza? Idea jedności i równości językowej raczej nie przemówi do przemysłowca czy prezesa firmy międzynarodowej. Najprawdopodobniej trzeba w tym wypadku posilić się schematem językowym obecnym w procesie pidżynizacji. W wypadku pidżyniu potrzebne są 2–3 pokolenia zanim stwierdzić można powstanie i utrwalenie nowego języka – kreola. Wydaje się zasadne stwierdzić, że w kontekście adaptacji esperanta na skalę światową okres ten to niezbędne minimum. Jednak adaptacja może się wydłużyć i być trudniejsza ze względów kulturowych. Procent filmów anglojęzycznych, muzyki, całego przemysłu rozrywkowego promowanego przy użyciu języka angielskiego jest tak duży, że nie sposób sobie wyobrazić machiny powstrzymującej ciągłe rozprzestrzenianie się anglojęzycznych elementów kulturowych. Dziecko, opanowując język ojczysty, niemal równocześnie styka się z językiem angielskim. Hipotetycznie rzec ujmując, stworzenie esperanckiego Hollywood czy Bollywood musiałoby pokusić się o rywalizację z anglojęzycznym przemysłem rozrywkowym.

Reasumując, dopiero przy spełnieniu powyższych założeń w kwestii dydaktycznej, mentalnej, czasowej czy kulturalno-przemysłowej można mówić o realnych szansach wprowadzenia języka ponadnarodowego. Z praktycznego punktu widzenia do takiej sytuacji nigdy nie dojdzie, gdyż wprowadzenie zmian mentalnych wiąże się z długotrwałym procesem, porównywalnym poniekąd do indoktrynacji. W imię szeroko rozumianej wolności jednostki sytuacja taka nie będzie miała miejsca. Ponadto warto przypomnieć, że obecna sytuacja geopolityczna wcale temu nie sprzyja. Kwestia wielojęzyczności i esperanta poruszana jest najczęściej w kontekście Unii Europejskiej. Jednak na szczeblu globalnym, przy funkcjonowaniu setek organizacji międzynarodowych, przyjęty i zaakceptowany jest język angielski. Możliwe, że lepszym okresem do wypromowania esperanta były lata 50. XX wieku, kiedy to doświadczenia II wojny światowej mobilizowały i nobilitowały tak bliską esperantu ideę jedności i równość.

6.2.3. Rozwiązanie alternatywne wobec polityki językowej Unii i wprowadzenia esperanta[311]

Rozwiązaniem alternatywnym jest przyjęcie trzech (angielskiego, francuskiego i niemieckiego) lub pięciu (angielskiego, francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i włoskiego/rosyjskiego[312]) języków oficjalnych Unii. Te rozwiązania prawdopodobnie nie zostaną jednak przyjęte, gdyż zgoda na nie kłóciłaby się z fundamentalnymi założeniami UE dotyczącymi zasady równości języków. Kolejne dwa absurdy tego – wprawdzie hipotetycznego – rozwiązania polegają na jego krótkowzroczności. Jaki jest cel w ustalaniu prawa, które uaktywnia głosy oburzenia i niesprawiedliwości społecznej, skoro bez legislacyjnego zatwierdzenia i zgody realizować można model bardzo dobrze sprawdzający się na co dzień. Przecież angielski i francuski (względnie niemiecki) i tak są językami powszechnie używanymi w strukturach Unii oraz językami urzędowymi w dosłownym tego słowa znaczeniu. Bo czy można aplikować o pracę w administracji unijnej bez znajomości jednego z tych trzech języków? W związku z powyższym, czy jest sens zastanawia się nad nobilitacją pięciu najważniejszych języków Unii do rangi głównych i oficjalnych? Załóżmy

[311] Punkt 6.2.3. Rozwiązania alternatywne wobec polityki językowej Unii i esperanta jest fragmentem artykułu *O kierunkach rozwoju polityki językowej refleksji kilka*, który ukaże się w czasopiśmie *Socjolingwistyka* (t. 25) pod red. Władysława Lubasia, IJP PAN Kraków.

[312] Propozycja pięciu języków oficjalnych Unii najczęściej rozważa język włoski. Jednak po 2004 roku, kiedy w obrębie najczęściej używanych języków obcych w Europie pojawił się język rosyjski, ten ostatni może poważnie być rozważany.

hipotetyczną sytuację, że tak – skoro jest to jedna z pojawiających się alternatyw rozwiązania tego językowego problemu.

Pięcioma językami Unii zostają: angielski, francuski, niemiecki, hiszpański i rosyjski, w kolejności, w jakiej zostały napisane. Czy kolejność ma tu znaczenie? Otóż ma. Kolejność świadczy o ilości lokutorów danego języka, niekoniecznie uwzględniając podział na język ojczysty i obcy; gdyby taki podział był brany pod uwagę, mielibyśmy język niemiecki na pierwszym miejscu. Przedstawiona kolejność pokazuje wartość i siłę[313] danego języka. Obecnie angielski bezsprzecznie dominuje. Ciekawie sytuacja kształtuje się w kontekście języka francuskiego i niemieckiego. Niemcy umacniają swoją pozycję ekonomiczną w Europie, przyczyniając się tym samym do wzmocnienia pozycji języka niemieckiego w rankingach Eurobarometru czy Eurostatu/Eurydice. Niemcy postrzega się jako silnego i strategicznego gospodarczo partnera dla pozostałych członków Unii, którego głos liczy się na międzynarodowej arenie politycznej. A więc skoro kraj zyskuje na sile, warto znać język tego kraju. W kontekście słabnącej w oczach Europejczyków pozycji i znaczenia języka francuskiego[314] zasadnicze pytanie brzmi: Czy język niemiecki nie pozbawi francuskiego drugiego miejsca na podium? Czy będzie to miało znaczenie dla Unii i samych Niemiec? Oczywiście, że tak. Jak obliczył François Grin[315], dominująca pozycja angielskiego przyczynia się do sytuacji, w której rocznie anglofobi dotują brytyjską gospodarkę kwotą w wysokości 17–18 mld euro. Silniejsza pozycja języka pociąga za sobą dotacje do budżetu państwa i potencjalny rozwój gospodarki, choćby w sektorze edukacyjnym i turystycznym.

Rozpatrzyć trzeba również czwartą i piątą pozycję z największej piątki, nazwanej przeze mnie *top5*. Chodzi tu mianowicie o język hiszpański i rosyjski[316]. Liczba lokutorów tych dwóch języków jest w Europie podobna. Trochę już czasu minęło od ostatnich badań[317], toteż obecne dane mogą wyglądać nieco inaczej. Niemniej, przedstawiam hipotezę, która zakłada, że w najbliższych latach język rosyjski będzie „czwartym językiem Unii". Sytuacja

[313] Ilona Koutny, analizując języki pod względem ich siły ekonomicznej, przedstawia taką kolejność: niemiecki, angielski, francuski, włoski, hiszpański (Koutny Ilona 2004, *Komunikacja* …, op. cit.). Język rosyjski znalazł się na pozycji 8. Zaznaczyć jednak trzeba, że ilustracja taka miała miejsce przed 2004 rokiem, a więc przed rozszerzeniem Unii o kraje Europy Środkowo-Wschodniej.

[314] Na podstawie danych z Eurobarometru: Eurobarometr Special Report 243(EB 64.3) 2005, *Europeans and their…*, op. cit., Eurobarometr Special Raport 147 (EB 54) 2001, *Europeans and Languages. Executive Summary 2001*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb54/eb54_en.htm (dostęp: 29.08.2008), Eurobarometr Special Note 237 (EB 63.4) 2005, *Europeans and Languages 2005*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_240_220_en.htm (dostęp: 30.09.2009), Eurobarometer Raport 55 2001, *European Union in Spring 2001*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb55/eb55_en.htm (dostęp: 30.09.2009).

[315] Grin François, *Applying economics.…*, op. cit.

[316] Wybór języków opiera się na danych z Eurobarometru.

[317] Stwierdzenie odnosi się do ostatniej publikacji badań, czyli Raportu Specjalnego 243 z 2006 r.

ta jest możliwa, jeżeli poddać analizie czynniki ekonomiczno-polityczne. Konieczność współpracy Unii i Rosji jest oczywista. By partnerskie relacje szły w dobrym kierunku, zwłaszcza pod względem gospodarczym, potrzebna jest kontynuacja popularności i używalności języka rosyjskiego w zachodnich krajach Europy. Kraje nadbałtyckie, gdzie rosyjski nadal odgrywa ważną rolę, nie wystarczą bowiem – choćby z powodu położenia geograficznego – do miana strategicznego mediatora i facylitatora na linii Unia-Rosja. To obywatele Zachodu muszą znać język rosyjski, kulturę i mentalność Rosji, by z powodzeniem rozwijać kontakty handlowe. Angielski, choć znany wśród wykształconej części Rosjan, nie jest wystarczający. Dodatkowo silną pozycję rosyjskiego w UE będą wspierać kraje nadbałtyckie (Litwa, Łotwa, Estonia). Prawdopodobne tendencje w procesie edukacji języków obcych związane z modelem zachodnim, a więc wspomagającym perspektywy rozwoju osobistego i zawodowego, innymi słowy – związanym z nauką języka angielskiego jako obcego, mogą, co prawda, osłabić pozycję rosyjskiego w tym regionie Europy, jednak nie przyczynią się do jego całkowitego zlekceważenia. Sąsiedztwo Rosji oraz obecność mniejszości rosyjskiej gwarantują stałe miejsce języka rosyjskiego na europejskiej mapie językowej.

W wariancie *top5* doszłoby więc do paradoksalnej i komicznej wręcz sytuacji, w której język rosyjski, nie będący językiem europejskim (czyli nie mający podmiotu w postaci państwa należącego do Unii), staje się językiem oficjalnym Wspólnoty.

Skoro jednak może dojść do przetasowania w obrębie tych pięciu języków, możemy założyć sytuację, w której, w wyniku szeregu decyzji i działań polityczno-gospodarczych, kraj X zacznie odgrywać znaczącą i strategiczną rolę. Język tego kraju niemalże automatycznie zyska na sile i znaczeniu. Zanim ów język dogoni *top5*, może minąć kilka lat. To oczywiste. Nie można natomiast wykluczyć takiej sytuacji. Co wtedy z decyzją o pięciu oficjalnych językach Unii? Czy trzeba będzie ją zmienić? Najprawdopodobniej. Czy jest to problem? Technicznie – nie, ale kolejne pytanie, które trzeba zadać, to pytanie o sens stwarzania takich regulacji, które na samym początku można już podważyć, oraz o potencjalne koszty finansowe z tym związane.

6.2.3.1. Model 1+2

Jak widać, żadne z dotychczasowych rozwiązań nie jest optymalne: ani to opowiadające się za 3 językami oficjalnymi, ani kolejne, promujące *top5*. Rozważmy więc inną propozycję. Propozycję kompromisu, związaną z modelem nauczania języków obcych,

który to model odgrywa kluczową rolę w Strategii lizbońskiej. Promuje ona naukę języków obcych, a działania wspierające multilingwalizm uważa ze jeden ze swoich priorytetów (bo przecież jedność w różnorodności – sic!). Przyjrzyjmy się zatem modelowi 1+2, gdzie 1 oznacza język ojczysty, a 2 liczbę języków obcych. Ten model polityki językowej wydaje się dobry w swoich teoretycznych założeniach. Zachęca bowiem do nauki co najmniej dwóch języków obcych. Powołując się na dane Eurobarometru, Eurostatu, Eurydice czy instytucji o zasięgu globalnym (np. OECD) – zauważymy, że w naszym obszarze, tj. w Europie, język angielski zdecydowanie dominuje. Na czym polega więc promocja wielojęzyczności i sprawiedliwej polityki językowej w Unii Europejskiej w proponowanym model 1+2? Przecież nie na sytuacji, w której, znając jeden język obcy i angielski lub tylko angielski, ta różnorodność jest zachowana. Zwolennicy modelu najpewniej podeprą się liczbą „2", wskazując na jej „multiwymiarowośc". Nawet jeżeli jedną pozycję zajmie język angielski, to druga nadal pozostaje „nieobsadzona". Przypuszczalnie w teoretycznych założeniach modelu drugim językiem obcym byłby język spoza *top5*, może nawet język regionalny. Wówczas osiągnęlibyśmy kompromis, o którym wspomniałam. Angielski nadal byłby językiem uprzywilejowanym, czyli (przynajmniej) oficjalnie, bez niepotrzebnych eufemizmów i hipokryzji potwierdzono by sytuację, która i tak ma już miejsce, a promocja różnorodności językowej przejawiałaby się w drugim nauczanym/uczonym języku. Kompromis zostałby osiągnięty, sytuacja prawie idealna. Jednak kilka „ale" przywołuje do rzeczywistości.

Bazując na wynikach Eurobarometru wiadomo (i nie jest to zaskoczeniem), że czynniki motywujące obywateli do nauki języków obcych są czysto przyziemne. To językoznawcy i hobbiści zachwycają się liczebnością i różnorodnością języków, pochylają się nad ich sytuacją (np. potencjalnym zagrożeniem) czy ubolewają nad nierównością i niesprawiedliwością językową. Dla obywateli Unii liczy się to, by dzięki znajomości jednego, dwóch czy pięciu języków ich standard i warunki życia zyskały na jakości. Znajomość języków traktowana jest jako atut pozwalający studiować i/lub pracować w innym kraju niż ojczysty, dający możliwość awansu zawodowego czy gwarantujący bezstresowe wakacje. W kontekście modelu 1+2, rozważając przedstawione powyżej sugestie, nietrudno się domyślić, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż „nieobsadzonym" językiem będzie jeden z *top5*, ze względu na jego praktyczność.

Kolejnym „ale" omawianego wariantu jest pytanie: Do kogo skierowany jest ten model? Bazując na danych z przywoływanego już Eurobarometru i Eurostatu[318] odpowiemy, że do ok. 50–60% obywateli Unii[319]. Odsetek osób posługującym się jednym lub dwoma językami obcymi wynosi odpowiednio 56% i 28%. Jednak czy na pewno? Przeanalizujmy tę sytuację, ale pod innym kątem – pod kątem sytuacji językowej państw Unii. Otóż na 27 państw mamy 6 (Belgia, Irlandia, Cypr, Luksemburg, Malta i Finlandia), w których obowiązuje więcej niż jeden język oficjalny. Daje to w przybliżeniu 22% wszystkich członków Unii. Oczywiście obecność drugiego języka oficjalnego (urzędowego) w państwie nie oznacza, że 100% jego obywateli mówi dwoma językami, jednak choćby z definicji języka oficjalnego[320] wnioskować można, że mniejszość posługująca się drugim językiem oficjalnym jest na tyle liczna (silna), że język ten otrzymał taki, a nie inny status. Do tej liczby moglibyśmy dodać kolejne dwa państwa: Danię i Szwecję, gdzie znajomość języka angielskiego – dzięki spójnemu i konsekwentnemu systemowi nauczania – wynosi ok. 80% (w Szwecji, według danych Eurydice, 100% uczniów średnich szkół ogólnokształcących uczy się języka angielskiego[321]), osiągając tym samym jedną z najlepszych pozycji wśród krajów – powiedzmy ostrożnie – bilingwalnych w Europie. Daje nam to 8 państw Unii, w których dwujęzyczność jest na wysokim poziomie. Jednak Danię i Szwecję zaklasyfikujmy w kolejnych 10 (niepowtarzających się w poprzednim zestawieniu) krajach: Danii, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech, Holandii, Austrii, Portugalii, Rumunii, Słowacji i Szwecji, w których znajduje się co najmniej jeden język regionalny o oficjalnym statusie (oznacza to, że jest to drugi język oficjalny w danej mniejszości terytorialnej względnie etnicznej). Liderami w tej klasyfikacji są Włochy i Rumunia, na terenie których aż 12 języków regionalnych posiada status oficjalny. Daje to kolejne 37% członków Unii, którzy prawdopodobnie posługują się językiem innym niż oficjalny, językiem, który można uznać za obcy[322]. Dziewięć państw

[318] Eurydice Network, 2005 *Key Data on…*, op. cit., Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane…*, op. cit.

[319] Według Raportu Specjalnego Eurobarometru (Eurobarometr Special Report 243 (EB 64.3) Europeans and their Languages… , op. cit.) 56% Europejczyków posługuje sie przynajmniej jednym językiem obcym, a 28% przynajmniej dwoma.

[320] „Język urzędowy: Język używany do celów prawnych i administracyjnych w obrębie określonego obszaru danego państwa. Jego status urzędowy może być ograniczony do określonej części danego państwa lub obejmować jego całe terytorium. Językami urzędowymi są wszystkie języki państwowe, ale nie wszystkie języki mające status języka urzędowego muszą być językami państwowymi (na przykład język duński, który ma status języka urzędowego w Niemczech, jest językiem regionalnym lub mniejszościowym, a nie jest językiem państwowym)." za: Glosariusz w: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące…*, op. cit.

[321] Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące…*, op.,cit.

[322] Status języka obcego w kontekście nauczania nie jest związany z jego politycznym statusem (Język obcy: Język, który uznaje się za „obcy" (lub nowożytny) w programie nauczania określonym przez władze edukacyjne na poziomie centralnym. Definicja ta odnosi się do kształcenia i nie jest związana z politycznym statusem języków. W związku z tym pewne języki, które uznaje się za języki regionalne lub mniejszościowe z

(30%) można uznać z jednolite pod względem językowym. Problemem w tej quasi-klasyfikacji jest sytuacja w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii, w której Walia i Szkocja uznały język walijski i gaelicki za oficjalne języki regionalne, natomiast w Anglii i Irlandii Północnej panuje – wydaje się – klimat językowo podobny do owych wspomnianych 30%. Z prostego wyliczenia, uwzględniającego kraj jako jednostkę, jednak nie biorącego pod uwagę liczebności lokutorów poszczególnych języków, nie opartego na metodologii oraz absolutnie nie aspirującego do miana wyznaczników naukowych, wynika, że model 1+2 dotyczy i skierowany jest do owych 30% członów Unii, których uznać możemy za monolingwalnych. Przypomnieć jednak należy, że fakt, iż dany język nie posiada statusu oficjalnego języka regionalnego, nie jest jednoznaczny z faktem, że taki język nie istnieje. W każdym bowiem państwie, na terenach choćby przygranicznych, mieszkają grupy/mniejszości narodowe/etniczne posługujące się czy po prostu znające w jakimś mierzalnym stopniu inny język niż oficjalnie przez państwo deklarowany. Oznacza to, że liczba 30% jako części Unii jednojęzycznej zostanie pomniejszona o te właśnie mniejszości etniczne. Pytanie więc, czy owe (prawie) 30% to dużo, czy mało? Cóż, jeżeli faktycznie jest tak, że cała „polityka językowa" Unii związana z promocją i nauczaniem języków obcych (czyli miliardy euro) oraz realizacją modelu 1+2 skierowana jest do niecałej 1/3 obywateli, wtedy odpowiedź wydaje się jasna.

Ostatnią kwestią, którą warto poruszyć w kontekście tego wariantu, jest realna szansa realizacji zakładanego modelu. Sprawa nie wymaga większego komentarza. Otóż w Białej Księdze, ogłoszonej w 1995 roku, wyznaczającej przyszłe priorytety Strategii lizbońskiej znajdziemy zapis: „ […] Upon completing initial training everyone should be proficient in two Community foreign languages"[323]. Co oznacza słowo *proficient*? Oznacza ono płynność, którą – korzystając z Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego – mierzy się znajomością języka na poziomie C_1–C_2. Płynność taką zdobywa stosunkowo niewielki procent uczniów języków obcych[324]. Czynników hamujących osiągnięcie tak wysokiego poziomu jest kilka. Oprócz (jeżeli niekoniecznej, to przynajmniej zalecanej) adaptacji językowo-kulturowej w danym kraju (polegającej głównie na pewnym czasowym tam pobycie) dochodzi kwestia kompetencji językowych. Oczywiście kompetencje są tą sferą,

politycznego punktu widzenia, mogą być uwzględnione w programie nauczania, jako języki obce. za: Glosariusz w: Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące…*, op. cit.).

[323] „Wszyscy powinni płynnie posługiwać się dwoma językami obcymi" European Commission 1995, *White Paper on Education and Training – Teching and Learning – Towards the Learning Society* http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pl.htm (dostęp: 02.06.2010).

[324] Wniosek na podstawie korespondencji z University of Camridge ESOL Examinations, Oddział w Warszawie.

która podlega w procesie nauczania ciągłemu treningowi i ewaluacji, jednak pewne uwarunkowania intelektualno-osobowościowe również odgrywają rolę. Skoro więc tak trudno jest osiągnąć poziom C_1–C_2 w zakresie znajomości jednego języka, to czy założenia o powszechnej znajomości dwóch języków obcych, podkreślmy to jeszcze raz – na poziomie *proficiency* – nie są idealistyczne? Odpowiedź nasuwa się sama.

Podsumowując ten wariant promocji jedności w różnorodności i sposobu prowadzenia polityki językowej, stwierdzić należy, że ani on dobrze nie rokuje (nie można oczekiwać dobrych skutków w perspektywie długoterminowej), ani nie przystaje do językowych realiów obecnej Europy.

6.2.3.2. Jeden język wspólny

Do rozważenia pozostał jeszcze jeden model/sposób prowadzenia polityki językowej Unii, uwzględniający wprowadzenie jednego, neutralnego i wspólnego języka dla całej Wspólnoty. To często przywoływane zdanie w niektórych kręgach językoznawców oznacza jedno – wprowadzenie esperanta. W oficjalnym stanowisku Unii czy potencjalnie rozważanych alternatywach nie znajdziemy poparcia (poza wydaje się pojedynczymi głosami) dla takiego rozwiązania. Jest ono natomiast silnie propagowane w środowisku esperantystów. O przewadze i zaletach wprowadzenia esperanta „na salony" pisał m.in. Piron[325]; o ekonomicznych korzyściach I. Koutny[326]; o sprawiedliwości językowej w kontekście esperanta i Unii W. Żelazny[327]. Nie powtarzając argumentów wymienionych wyżej dodam, że istnieje faktycznie kilka zdroworozsądkowych powodów opowiadających się za takim rozwiązaniem. Skrócony proces nauczania esperanta, jako języka obcego, będący rezultatem prostej konstrukcji języka na wielu poziomach to niewątpliwie pierwszy i poważny walor otwierający listę korzyści płynących z jego znajomości. Należą do nich przede wszystkim oszczędność czasu, środków finansowych (krócej się uczymy, czyli mniej pieniędzy wydajemy na książki, lekcje i materiały dydaktyczne) oraz wzrost zadowolenia i satysfakcji z szybko widocznych rezultatów. W prostym zestawieniu zerojedynkowym angielskiego i esperanta względem całego szeregu kategorii[328] ten ostatni język wypada niewątpliwie całkiem dobrze, spełniając warunki do funkcjonowania w skali międzynarodowej. W czym

[325] Krzyżak Kazimierz 12.10.2008, *Otwarty list Claude Pirona…*, op. cit.
[326] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa w Europie…*, op. cit.
[327] Żelazny Walter 2008, *Nierozerwalne równania…*, op. cit.
[328] Koutny Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa w Europie…*, op. cit.

więc tkwi problem? W kilku, raczej istotnych kwestiach. Bez snucia teorii spiskowych, jednak przy chłodnym i obiektywnym podejściu, przyznać trzeba, że trudno sobie wyobrazić, by odpowiednie zainteresowane podmioty łatwo zgodziły się na oddanie choćby skrawka pola ze swojej hegemonistycznej roli. Dla wszystkich instytucji wspierających *top5*, takich jak British Council, Goethe Institut, Instytut Cervantesa czy Puszkina, obecna sytuacja językowa to nieprzerwanie płynący strumień środków finansowych[329]. Nieekonomicznie byłoby z dobrej, nieprzymuszonej woli zrezygnować z niego dla jednej, może w skali Europy niewielkiej, grupy działaczy, mającej, bądź co bądź, racje w swoich założeniach. Czy Europejczycy byliby zainteresowani wprowadzeniem esperanta do powszechnego użytku? Ponieważ, jak wspomniano wcześniej, UE nie rozważa takiej alternatywy, próżno szukać w publikowanych badaniach językowych opinii Europejczyków na ten temat. Można wysnuć pewne przypuszczenia. Skoro Europejczycy potrzebują znajomość języka obcego do celów praktycznych, zasadne byłoby pytanie, po co mają uczyć się esperanta, zamiast angielskiego, niemieckiego czy innego języka naturalnego. W imię „czego"? Sprawiedliwości językowej czy finansowej? Oczywiście jest tu pole do popisu dla specjalistów z PR-u, jednak prawdopodobna jest sytuacja, w której ze względu na praktyczne zastosowanie języka obcego (nie tylko w Europie, ale na świecie, na przykład w strefie biznesu) oraz w pewnym sensie ograniczone zdolności językowe ogółu wybór w zakresie nauki przynajmniej jednego języka obcego pozostanie bez zmian.

Pod uwagę należy wziąć również kulturowe uwarunkowanie Europejczyków. Chodzi tu mianowicie o zanurzenie, niekoniecznie w brytyjskiej, a bardziej amerykańskiej, kulturze. Jej charakter pop, czyli masowy, w połączeniu z postępem technologicznym, sprawiły, że granice między krajami zanikają, a i ocean dzielący Europę i Amerykę wydaje się już nie tak głęboki/rozległy. Kultura masowa, rozumiana przede wszystkim jako materialny, a dopiero później duchowy, wytwór działalności człowieka, opiera się w dużej mierze na przekazie anglojęzycznym. Nie można zatem oczekiwać świadomej zmiany w podejściu do nauczania języków obcych, który implikowałaby zamianę języka angielskiego na esperanto. Obywatel Europy w XXI wieku ma niemalże zakodowaną konieczność posługiwania się angielskim. Potężna machina gwarantująca dominację tego języka została już jakiś czas temu uruchomiona. Jeżeli można ją powstrzymać lub zmienić tor jej biegu (przez analogię do hegemonii innych języków w historii, np. łaciny), konieczny jest ciąg wydarzeń o znaczeniu globalnym, który spowoduje, że w mentalności Europejczyka angielski nie będzie

[329] Żelazny Walter 2008, *Nierozerwalne równania…*, op. cit.

postrzegany priorytetowo jako *lingua franca*. Jeżeli pokusić się o przewidywania, większe szanse na odegranie takiej roli ma chiński lub arabski aniżeli esperanto.

Kolejnym problemem stojącym na przeszkodzie do wprowadzenia esperanta może być techniczna i logiczna strona tej zmiany. Otóż pojawia się pytanie dotyczące zarówno funkcjonowania języka, jak i całej polityki językowej, uwzględniającej regulacje o charakterze prawno-administracyjnym. Oczywiste jest, że poniższe wnioskowanie opiera się na fragmentarycznej znajomości zasobów, bowiem niemożliwe jest dotarcie do całej literatury na dany temat. Otóż na podstawie owej znajomości tematu można odnieść wrażenie, że gros prac poświęconych esperantu zatrzymuje się przed pewną granicą. Granicą, którą umownie nazwano tu: *i co dalej*? Bez problemu znaleźć można materiały dotyczące charakterystyki języka, jego historii, kulturotwórczej roli, pozycji w świecie etc., jednak napotyka się opór materii w kwestii, którą charakteryzuje powyższe pytanie. Wydaje się, że nie ma jednej, spójnej, czy wręcz jakiejkolwiek wizji tego, jak pod względem logistycznym i technicznym wprowadzić esperanto do krajowych systemów szkolnictwa. Nie wiadomo na przykład, ile godzin planuje się nauki języka i od którego poziomu edukacji (ISCED1, ISCED2, ISCED3)? Wreszcie, kto miałby uczyć esperanta? Czy znany jest czas potrzebny, by przygotować odpowiednio dydaktycznie przygotowaną kadrę? Choć istnieją obecnie materiały do nauki esperanta, rodzi się pytanie o ich jakość i właściwe dostosowanie do grupy docelowej. Nauczanie esperanta od najmłodszych lat szkolnych, z jednej strony, da szybki rezultat, z drugiej jednak – doprowadzi do sytuacji, w której wymiana kadry europejskiej będzie długim, wieloletnim procesem. Wątpić należy, by eurokraci skłonni byli do nauki kolejnego języka, tym bardziej że wachlarz obecnie im znanych jest w zupełności wystarczający. Ponadto, o ile w optymistycznym wariancie przyczyniłoby się to do respektowania sprawiedliwości językowej i prowadzenia konkretnej polityki w tym zakresie, najprawdopodobniej i tak nie zmieniłoby to konieczności znajomości języka angielskiego. Esperanto nie wystarczy bowiem w kręgach biznesowych oraz w polityce wyższego, międzynarodowego szczebla.

Nieznana jest zatem długofalowa polityka esperanta jako języka UE. Pojawiła się propozycja[330], by esperanto wprowadzić do krajowego systemu nauczania w celach niegroźnego eksperymentu, na początek w 3–4 krajach unijnych. Na efekty powszechnej edukacji poczekać by trzeba ok. 5 lat, biorąc pod uwagę szybkość nauki języka. Propozycję tę uznać można nie tylko za ciekawą, ale też stosunkową realną i minimalizującą potencjalne

[330] Propozycja, o której mowa, pochodzi z prywatnej korespondencji autorki z Walterem Żelaznym i nie jest stanowiskiem oficjalnie reprezentującym ruch esperantystów.

zagrożenie czy szkody (zakładając, że esperanto nie byłoby jedynym nauczanym językiem obcym). Eksperyment byłby również dobrym punktem do rozważań nad sensem rozpowszechnienia eksperymentu oraz pokazałby wymierne rezultaty zarówno obecnej polityki językowej Unii, jak i polityki proponowanej przez esperantystów.

Podsumowując zatem, choć idea wprowadzenia esperanta, ma swoje zdroworozsądkowe uzasadnienie, póki co, jej implementacja ani nie jest możliwa, ani odpowiednio przygotowana, by mogła być rozpatrywana jako potencjalne rozwiązanie.

6.2.3.3. Propozycja

Z przedstawionych powyżej 3 modeli prowadzenia polityki językowej żaden nie wydaje się wystarczająco dobry. Czy oznacza to, że Unia znalazła się w „językowej" kropce? Niekoniecznie. Istnieje rozwiązanie dla jedności w różnorodności, jednak jest ono niepoprawne politycznie. Otóż można w majestacie prawa uznać język angielski językiem oficjalnym Unii, skoro i tak zdecydowana większość (72%)[331] stawia go na pierwszym miejscu pod względem nauki języków obcych. Należy przy tym pozostawić (tak jak obecnie) możliwość wyboru i podjęcia autonomicznych decyzji państwom Unii w zakresie obowiązku wprowadzenia angielskiego do szkół oraz wyboru drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego. Wszystkie środki finansowe skumulowane w tej chwili do wątpliwej promocji wielojęzyczności oraz powiększone o zaoszczędzone koszta tłumaczeń przeznaczyć należy w pierwszej kolejności na promocję języka i obszaru językowego państwa, które w danym momencie sprawuje przewodnictwo w UE, w dalszej na kontynuację niektórych, dobrze już działających programów (np. eTwinning). Owe działania promocyjne skupione na kraju mającym półroczne przywództwo powinny odbywać się nie tylko w tym kraju i być jedynie nagłaśniane w pozostałych państwach, ale ich obecność powinna być widoczna we wszystkich krajach równocześnie. Jeżeli kraj X przejmuje przywództwo, to działania promujące język X oraz języki regionalne tego państwa mają miejsce, jeżeli nie we wszystkich większych miastach, to przynajmniej w stolicach pozostałych 26 państw przez cały okres prezydencji. Oprócz tego, równolegle, środki obecnie prowadzonej polityki językowej powinny być przekazane krajom członkowskim z zastrzeżeniem i nakazem, na konkretne ich wykorzystanie do realizacji projektów promujących w pierwszej kolejności języki regionalne i mniejszości narodowych danego kraju, w dalszej, wszystkie oficjalne

[331] Eurydice Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące…*, op. cit.

języki Unii. Wydaje się, że przynajmniej w kwestii językowej więcej uwagi poświęcić należy najpierw promocji własnych regionów i bogactw kulturowych, po to, by później tym lepiej i korzystniej móc je „sprzedać" partnerom unijnym.

Jak wspomniano, rozwiązanie to jest niepoprawne politycznie. Jednak należy zadać pytanie, co jest dla nas, Europejczyków, ważniejsze: sytuacja obecna, cyniczna i przykryta eufemizmami równości i nieprzerywająca ciągłych dysput, szukająca po omacku rozwiązań, czy kompromis, co prawda jawnie faworyzujący jeden język, ale za to realnie przyczyniający się do promocji różnorodności językowej.

Część 4

7. Rola, miejsce i funkcje języka w unijnym społeczeństwie informacyjnym

Niniejsza części pracy koncentruje się w pierwszej kolejności na przedstawieniu zastosowania technologii w procesie nauczania języków obcych. Przywołane zostaną tutaj narzędzia ICT (*Information and Communication Technology*), ze szczególnym uwzględnieniem oprogramowań CALL (*Computer Assisted Language Learning*), oraz skomentowana zostanie sytuacja związana z nauczaniem wspomaganym technologicznie.

Druga część rozdziału przedstawi badania przeprowadzone przez autorkę. Zarówno analiza uniwersyteckich programów kształcenia filologów, jak i uczestnictwo państw członkowskich w projektach unijnych pozwoli zdefiniować sposób realizacji idei języka w społeczeństwie informacyjnym. Wyciągnięte wnioski określą stopień obecności tej idei w każdym kraju Unii oraz w niej samej, rozumianej jako całość.

7.1. Technologia w procesie nauczania języków obcych

Wspólnym mianownikiem dla kwestii języka są kraje Unii. Wiemy, że na jej terenie nie ma jednego wspólnego więc naturalną konsekwencją jest traktowanie tego pojęcia jako narzędzia komunikacji i przedmiotu nauczania. Sprawa jest o tyle ciekawa, że – w pewnym modelowym obrazie – w zasadzie dla zdecydowanej większości obywateli Europy posługujących się językiem A właściwie dowolny język B innego kraju[332] będzie językiem drugim [333]. Dlatego tak dużą wagę (i uwagę) w ciągu ostatnich 10 lat poświęca się tej kwestii, tworząc programy motywacyjne (zawarte w dotacjach unijnych) dla nauczania języków obcych, programy promujące wielojęzyczność oraz opracowując ogólnoeuropejskie normy

[332] Celowo pominięte zostały tu rozważania nad językami regionalnymi oraz językami mniejszości narodowych.
[333] Należy zaznaczyć, że w kontekście sytuacji językowych mamy wiele wariantów: od osób monolingwalnych, przez bilingwalne, do wielojęzycznych. Stopień dwu- czy wielojęzyczności określa się różnie, zależnie od subiektywnego wyboru teorii na ten temat. By zachować przejrzystość struktury pracy, postanowiono zastosować termin *zdecydowana większość*, co wiarygodnie oddaje sytuację językową w Europie. Przedstawienie w tym miejscu liczb pokazujących procent obywateli dwu- lub wielojęzycznych wprowadziłoby niepotrzebny chaos w pracy.

kształcenia językowego (np. Europejskie portfolio językowe oraz Europejski system opisu kształcenia językowego).

Na podstawie teorii glottodydaktycznych wiemy, że nauka języka obcego uzależniona jest od kilku czynników. Hanna Komorowska ujęła problem w następujący sposób:

> Nauczanie dzieci młodszych, dzieci starszych, młodzieży i dorosłych różni przede wszystkim koncepcja kursu językowego. Różne są cele nauki, gdyż odmienne są możliwości intelektualne i emocjonalne uczących się, inne są także ich potrzeby komunikacyjne i zainteresowania[334].

Przedstawione stanowisko jest tylko delikatnym zasygnalizowaniem problemu. Niemniej, to lapidarne stwierdzenie wyraźnie sygnalizuje, jakie są możliwe grupy odbiorców. Bez wątpienia największą grupą docelową są uczniowie szkolni w różnym przedziale wiekowym. Badania (na przykład Eurobarometru) często odnoszą się do sposobu nauczania osób dorosłych na kursach językowych czy lekcjach prywatnych, które zakończyły już obowiązkową edukację szkolną. Dla dzieci i młodzieży jednak głównym miejscem (choć nie jedynym) zdobywania językowego wykształcenia jest szkoła.

Dlaczego jest to tak ważne w kontekście badanego problemu? Dlatego, że nauczanie języka obcego musi być dostosowane do warunków zewnętrznych. Skoro nastąpiła rewolucja cywilizacyjno-kulturowa, sposób nauczania musi również zostać zmieniony tak, by mógł sprostać wymaganiom współczesnego świata. Tak ważne jest więc zdefiniowanie podmiotu, do którego program/system nauczania jest skierowany. Grupa uczniów dorosłych jest prawdopodobnie najbardziej zróżnicowaną grupą, i to właściwie pod każdym względem: wiekowym i zawodowym, wymogów i oczekiwań związanych z podjęciem nauki oraz pod względem pobudek, jakie kierują dorosłym uczniem do rozpoczęcia lub kontynuowania nauki języka obcego. Tylko część z tej grupy, i to najprawdopodobniej z dolej granicy wiekowej (przyjmując, że grupa wiekowa mieści się w przedziale powyżej lat 18[335]), ma cechy wspólne dla ogólnie rozumianej grupy uczniów – nazwijmy ich – szkolnych. Charakterystyka tej grupy

[334] Komorowska Hanna 2004, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

[335] 18 rok życia jest granicą umowną przyjętą przez autorkę. W zależności od kraju różnie przyjmuje się granice wieku, świadczące o dorosłości obywatela. W raportach Eurobarometru osobami dorosłymi, jako tymi, które świadomie mogą odpowiadać na pytania, przyjmuje się obywatela w wieku lat 15. Założenie autorki w tym miejscu opiera się na obowiązku uczęszczania do szkoły, który to – ponownie – w różnych państwach Unii kończy się w różnym wieku. W związku z tym granica 18 lat jest, z jednej strony, kulturowym (polskim) odnośnikiem do kwestii dorosłości, z drugiej strony – według Konwencji Praw Dziecka (utworzonej z ramienia Komisji Praw Człowieka ONZ) *dziecko to każda osoba do lat 18*. Dlatego też zakłada się, że tak wyznaczona granica nie zwiększy marginesu błędu w powyższych rozważaniach.

dotyczy odpowiedzi na pytanie: Kim są współcześni uczniowie języków obcych? Jak nazwać pokolenie, do którego należą?

Pokolenie osób urodzonych między 1980 a 1994[336] rokiem nazywa się *pokoleniem sieci*, *pokoleniem Y* (jakby w opozycji do pokolenia X) lub *pokoleniem cyfrowym*[337]. Choć nazwy te funkcjonują w języku polskim i pracach z zakresu socjologii, według mniemania autorki odpowiedniki angielskie lepiej oddają charakter grupy. W literaturze zagranicznej znaleźć można następujące nazwy: *Net Generation*, *Generation Y*, *Digital Natives*. Oczywiście bez względu na to, jaką terminologię przyjmiemy, jeżeli spojrzeć na przedstawione powyżej daty, zauważyć można, że określają one młodzież oraz osoby dorosłe do 30 roku życia. Bazując na cechach charakterystycznych tego pokolenia, o których mowa będzie nieco niżej, widać, że, po pierwsze, osoby dorosłe z tzw. dolnej granicy wieku wpisują się w nurt młodzieży szkolnej; po drugie – nastolatków oraz dzieci uczące się na poziomie szkół podstawowych i gimnazjalnych (w wieku 8–14) śmiało można określić jako kontynuację pokolenia *net generation*[338], gdyż od stosunkowo niedawna[339] mówi się o nich jako pokoleniu cyfrowych dzieci[340]. Prensky, charakteryzując *net generation,* stosuje określenie Digital Natives, nawiązując w ten sposób do pojęcia *native speaker* (rodzimy użytkownik języka)[341]. Uważa on, że to określenie idealnie pasuje do obecnych uczniów (młodzieży szkolnej i studentów), gdyż są oni *native speakerami* cyfrowego języka, którego elementami są komputer, gry wideo i Internet. Podstawowym kryterium wyróżniającym to pokolenie jest data urodzenia. Współcześni nastolatkowie to osoby wychowane i dorastające w świecie, w którym narzędzia informatyczno-komputerowe są już dobrze zakorzenione. Tradycyjna zabawka zastąpiona została komputerem, iPodem, wbudowaną w laptopa kamerą

[336] Niekiedy pokolenie to definiuje się jako osoby urodzone pomiędzy 1977 a 1997 rokiem. (Tapscott Don 2010, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, WAIP 2010).

[337] Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Marton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. 2007, *The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings*, [w]: *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceeding ascilite Singapoure 2007.* http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf (dostęp: 08.03.2010).

[338] W tej części pracy używany będzie termin angielski *net generation*, którego polskim odpowiednikiem jest pokolenie sieci.

[339] Laskowska Hanna 2010, *Pokolenie XD – cyfrowe dzieci Pokolenia X*, portal: e-biznes.pl, 11.01.2010 http://e-biznes.pl/2010/01/pokolenie-xd-%E2%80%93-cyfrowe-dzieci-pokolenia-x/ (dostęp: 08.03.2010).

[340] W artykule w Gazecie Wyborczej dr Alek Tarkowski, komentując sytuację w Polsce pod względem jej zinformatyzowania, utrzymuje, że w Polsce istnieją właściwie dwa pokolenia. Przynależność do każdego z nich determinuje wiek oraz umiejętność posługiwania się Internetem. Według Tarkowskiego mamy więc pokolenie internautów do 45 roku życia oraz osób powyżej tego wieku, wśród których internauci stanowią mniejszość, gdyż osoby z tej grupy z różnych przyczyn nie skorzystają z Internetu (Tarkowski Alek 2009, *Mamy dziś w Polsce tylko dwa pokolenia*, Gazeta Wyborcza 01.03.2009, http://wyborcza.pl/1,76842,6332476,Mamy_dzis_w_Polsce_tylko_dwa_pokolenia.html (dostęp:08.03.2010))

[341] Prensky M. 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 http://www.marcprensky.com/ (dostęp: 09.03.2010).

i telefonem komórkowym. Integralną częścią rozwoju społecznego jest komunikacja za pomocą smsów, chatów, blogów i portali społecznościowych. Co ważne, w najnowszych badaniach podkreśla się, że rola narzędzi informacyjno-komunikacyjnych ma formę uzupełniającą, a nie wykluczającą tradycyjny, bezpośredni kontakt z drugą osobą[342]. Powszechna forma aktywności w sieci oraz wykorzystanie jej w życiu codziennym przyczynia się – jak sądzi Prensky – do zmiany wzorców myślenia. Digital Natives oczekują szybkiego dostępu do informacji, którą sami poddadzą ocenie, porównując jej wiarygodność i przydatność z materiałem dostępnym online lub korzystając z wiedzy użytkowników wspólnych portali. Wykorzystanie danej informacji może się wiązać z jej reedycją, przetworzeniem, dodaniem własnego komentarza i ponowną dystrybucją w sieci. Pokolenie to jest bowiem nastawione na multizadaniowość, na symultaniczne wykonywanie czynności i szybkie zdobywanie uznania i nagród. Gratyfikacja ma często formę komentarza zwrotnego, uzyskanego przez członka sieci. Sposób pracy i efektywne funkcjonowanie Digital Natives zależy od tego, czy uczeń jest podłączony (networked). Rozumie się to w sensie dosłownym i metaforycznym: dosłownym – czyli mowa tu o stanie podłączenia do sieci, metaforycznym – czyli działania w grupie, wspólnie, odbierając szybko informację zwrotną.

Podobną charakterystykę, utrzymaną w tym samym duchu, przedstawiają George Lorenzo, Diana Oblinger i Charles Dziuban w swoim artykule *How Choice, Co-creation, and Culture Are Changing What It Means to Be Net Savvy* [343], kładąc jednak jeszcze bardziej nacisk na aspekt „podłączenia". Naukowcy utrzymują, że:

> (…) Net Generation learners are comfortable and confident in online environments, seemingly never in need of an instruction manual. Whether through chat, Facebook or Flickr, they are in touch with friends and acquaintances, evidently trusting the information and – individuals – they encounter online. Friends of friends and those who have similar interests find each other through social networking, whether or not they have met in person. Relationships exist online, facilitated by the exchange of profiles, text messages, photos, music and the like. Constantly connected to information and each other, students don't just consume information. They create – and re-create – it. With a do-it-yourself, open source approach to material, students often to existing material, add their own touches and republish it. Bypassing traditional authority channels, self-publishing – in print, image, video or audio – is common. Access and exchange of information is nearly instantaneous[344].

[342] Mówią o tym badania przeprowadzone na zlecenie Disney'a (Laskowska Hanna 2010, *Pokolenie.*…, op. cit.)
[343] Lorenzo G., Oblinger, D & Dziuban, C. 2007, *How Choice, Co-creation, and Culture Are Changing What It Means to Be Net Savvy*, Educause Quarterly 30(1) http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/HowChoiceCoCreationandCultureA/157434 (dostęp: 09.03.2010).
[344] Tamże.

Wobec tak scharakteryzowanego ucznia rodzi się pytanie, jaki powinien być nauczyciel oraz czy stosowane obecnie programy nauczania, nie tylko w kontekście języków obcych, są adekwatne do zaistniałej sytuacji. Tendencja w szkołach, zarówno amerykańskich, jak i europejskich – co wynika z publikacji naukowców zajmujących się problemami współczesnej metodyki – jest taka, że oto w klasach szkolnych przebywają studenci i nauczyciele mówiący co prawda jednym językiem, ale bez możliwości nawiązania sensownego dialogu. I nie jest to tylko kwestia używanego słownictwa, a przede wszystkim sposobu komunikacji i przekazywania wiedzy. Nauczyciele, z racji dorastania w środowisku generalnie zminimalizowanym (w porównaniu do stanu obecnego) bodźcami technologicznymi, są w opozycji do Digital Natives. Jest natomiast grupa osób, które co prawda, z racji urodzenia, pochodzą sprzed ery dynamicznego postępu technologicznego, jednak albo z konieczności, albo świadomie nauczyły się posługiwać narzędziami informatyczno-komputerowymi. Te osoby nazywa Prensky Digital Immigrants, u których nawet po owocnym procesie asymilacji cyfrowej zawsze pozostanie ślad z przeszłości w postaci braku umiejętności w pełnym posługiwaniu się nowoczesną technologią[345] (druk maila, ręczna edycja tekstu etc.). O ile w ogólnym odbiorze społecznym kwestia Digital Immigrants nie wydaje się być kluczowym zagadnieniem, o tyle w kontekście nauczania w szkołach sprawa ta wygląda o wiele poważniej. Problem polega na tym, że nauczyciele należący do tej grupy próbują przekazać wiedzę sposobem (językiem) pochodzącym jeszcze z ery przedcyfrowej, który jest już nieaktualny. Usiłują tym samym uczyć pokolenie, które używa zupełnie nowego języka[346].

Zmiana sytuacji wymaga podjęcia działań, które będą toczyły się dwutorowo. Po pierwsze, rzeczą kluczową jest, by nauczyciele poznali świat swoich uczniów. Konieczne jest poznanie takich pojęć, jak chat (room), grupa dyskusyjna, blog, podcast czy portal społecznościowy. Mówi się, że w dobie społeczeństwa informacyjnego zaciera się granica między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel nie pełni już funkcji mentora czy mistrza, który jest autorytetem i od którego pochodzi wiedza. Obecnie uczeń/student i nauczyciel/wykładowca mają ten sam dostęp do materiałów naukowych[347], w związku z czym niedociągnięcia wiedzy nauczyciela mogą zostać szybko zdemaskowane, a argumentacja

[345] Prensky M. 2001, *Digital Natives, Digital…*, op. cit.
[346] Prensky M. 2001, *Digital Natives, Digital…*, op.cit: *Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.*
[347] Gajek Elżbieta 2008, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

podważona. Z drugiej strony – nie można oczekiwać, by wykładowca był w stanie nadążyć za wszystkimi nowościami z danej dziedziny, pojawiającymi się już nie tylko w księgarniach i bibliotekach, ale również w sieci. Poziom wiedzy na pewnym etapie nauczania może zostać wyrównany. W związku z tym zmienia się charakter pracy i rola nauczyciela. Obecnie powinien on pełnić funkcję doradcy, pokazującego, jak i gdzie szukać oraz weryfikować wnioski. Jednak by taka transformacja nastąpiła, konieczna jest nie tylko znajomość narzędzi, jakimi uczniowie się posługują, lecz również środowisko, w tym wypadku wirtualne, w jakim żyją. Spełnienie tych warunków pozwoli nawiązać sensowną i zmierzającą w pożądanym kierunku komunikację. Jednak to jeszcze nie wystarczy. Uwagę należy skierować także w stronę narzędzi komputerowych zaprojektowanych z myślą o nowoczesnym sposobie nauczania. Fakt istnienia tych narzędzi niewiele jednak zmienia. To nauczyciele muszą posiadać odpowiednie umiejętności, choćby co najmniej na poziomie Digial Immigrants, by skutecznie wykonywać swoją pracę.

Podsumowując, kwestia nauczania – w zasadzie nie tylko języków obcych – wiąże się z kilkoma zagadnieniami. Po pierwsze, dotyczy nauczania młodzieży, która należy do nowego pokolenia, ściśle związanego z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Inny odbiorca komunikatu (wiedzy) implikuje inne oczekiwania. W stosunku do rezultatów realizowanych programów nauczania, najwięcej zmian, zarówno mentalnych, jak i merytorycznych, czeka nauczycieli. Wymaga się od nich, by podnieśli swoje kwalifikacje w zakresie IT oraz by zmodyfikowali programy nauczania zarówno od strony metodologicznej (technicznej), jak i merytorycznej, tak by przystawały do wymagań współczesnego świata.

7.1.1. Information and Communication Technology (ICT)

Proces nauczania języków obcych (FLT & FLL) powinien w pełni korzystać z narzędzi technologicznych, będących podstawowym elementem społeczeństwa informacyjnego. W omawianym kontekście chodzi głównie o narzędzia zaprojektowane i stworzone w ramach prac nad technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, czyli multimedia i Internet.

Możliwość czerpania z postępu technologicznego zauważono w latach 80., kiedy komputery typu PC zaczęły wchodzić do powszechnego użycia. Wykorzystanie komputera w dziedzinie glottodydaktyki języków obcych wiązało się z tworzeniem i projektowaniem takich ćwiczeń, które miałyby charakter interaktywny, czyli opierały się na sprzężeniu

zwrotnym z punktu widzenia użytkownika programu. Innymi słowy, ćwiczenie interaktywne polega na korzystaniu z programu, który reaguje na polecenie użytkownika. Zakładano – jak się z czasem okazało, słusznie – że nowoczesne oprogramowania i narzędzia multimedialne będą stanowić potencjał w zakresie lepszej i bardziej efektywnej nauki języka obcego. Różnorodność i atrakcyjność nowoczesnych materiałów dydaktycznych przełożyć się miała na jakość otrzymywanych rezultatów.

Przy badaniu zagadnienia ICT w kontekście FLT & FLL najwięcej uwagi poświęca się nieograniczonym możliwościom, związanym z doborem materiału, jego bogactwem z punktu widzenia ilości interaktywnych ćwiczeń skoncentrowanych na rozwijaniu danej kompetencji oraz ilości narzędzi, jakie w łatwy sposób można wykorzystać w pracy. Problemem dla osoby zaczynającej badania nad zagadnieniem może być myląca terminologia. Otóż w kontekście technologii używanej do nauki języków obcych pojawiają się najczęściej dwa pojęcia: ICT oraz CALL (Computer Assisted Language Learning). Niekiedy pojęcia te są stosowane zamiennie, co nie zawsze jest uzasadnione. Stosując terminologię logiczną, powiedzieć można, że CALL zawiera się w ICT; jest jego produktem. Korzyści dla ucznia i nauczyciela płynące z korzystania z ICT i CALL są w zasadzie podobne[348]. Zasadnicza różnica między tymi dwoma pojęciami jawi się zatem w aspekcie technicznym. Uważa się, że ICT skupia uwagę głównie na funkcji komunikacyjnej, przejawiającej się w dominującej roli samego Internetu, a dokładnie mówiąc – w praktycznym wykorzystaniu nieograniczonej możliwości kontaktu i wymiany materiału o charakterze cyfrowym (różnego rodzaju plików) z członkami globalnej wioski; CALL natomiast dotyczy głównie oprogramowania komputerowego, które ma stanowić materiał dydaktyczny lub być jego uzupełnieniem. Postrzeganie takie nie do końca jest uzasadnione. Aplikacje internetowe, choć faktycznie najczęściej i w szerokim aspekcie stosowane, nie są jedynymi narzędziami ICT w kontekście nauczania języków obcych. Generalnie narzędzia te można podzielić w następujący sposób[349]:

- Generic software – czyli oprogramowanie, najczęściej oparte na systemie Microsoft Windows, stworzone dla ogólnego użytku, w skład którego wchodzą takie aplikacje, jak: edytor tekstu (*Word*), arkusz kalkulacyjny (*Excel*) czy program służący do prezentacji (*Power Point*).

[348] Korzyści te zostaną przedstawione w części poświęconej CALL.
[349] Davies G. & Hewer S. 2010, *Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and teaching. Module 1.1* [w]: Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University 2010, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-1.htm (dostęp: 11.03.2010)

– CALL software – czyli oprogramowanie opracowane specjalnie dla nauki języków obcych[350].
– Generic CALL authoring software – czyli oprogramowanie skierowane do nauczycieli języków, skonstruowane w ten sposób, że mają oni możliwość tworzenia własnych ćwiczeń językowych, nie posiadając specjalistycznej wiedzy informatycznej. Oprogramowanie jest zatem, z punktu widzenia systemu komputerowego, gotową platformą, na której użytkownik może sam budować odpowiednie ćwiczenia. Należy dodać, że oprogramowanie typu authoring dostarczane jest najczęściej w formie tak skonstruowanego pakietu (*package*) rozwiązań, że pozwala opracować wszystkie ćwiczenia z dowolnych kategorii, używając jednego pakietu CALL.
– Communication software – czyli oprogramowania wspomagające komunikację, takie jak email, przeglądarka internetowa, komunikator.
– Concordarcing software – czyli oprogramowanie, którego zadaniem jest wyszukanie w pewnym korpusie językowym (zbiorze tekstów elektronicznych) konkretnego słowa lub frazy po to, by pokazać, jak występują one w kontekście. Programowanie tego typu wykorzystywane jest często w słownikach multimedialnych. Warto zauważyć, że narzędzie to znajduje zastosowanie nie tylko w dydaktyce. Jest ono również używane do pracy przez językoznawców zajmujących się technologią językową.
– Natural Language Processing (NLP) software – czyli oprogramowanie skupiające się na przetwarzaniu przez komputer informacji dostarczonej w sposób naturalny, to znaczy przez człowieka za pomocą języka, którym się posługuje. Jest to stosunkowo nowy typ narzędzi, a konkretne przykłady dotyczą aplikacji syntezy mowy czy tłumaczenia maszynowego. NLP to również zagadnienia obejmujące wiele narzędzi z zakresu inżynierii językowej, takich jak syntezator mowy, system rozpoznawania mowy, systemy dialogowe etc.

Jak pokazuje przedstawiony podział narzędzi ICT, część z nich skierowana jest do osób zawodowo zajmujących się albo nauczaniem języków, albo – jak w przypadku naukowców – językoznawstwem komputerowym. Dyscyplina ta, skupiająca się w dużej

[350] Część pakietów CALL zawiera moduły o charakterze komunikacyjnym czy tzw. concordancery.

mierze na technologiach językowych, w ostatnich latach rozwija się bardzo dynamicznie. Świadczą o tym nowe specjalizacje otwierane na uniwersytetach w niektórych krajach Unii (o czym będzie mowa w dalszej części pracy). Badania nad zagadnieniami teoretycznymi mają swój wymierny rezultat w postaci konkretnych oprogramowań, skierowanych do konkretnych użytkowników. Przykładem takich oprogramowań jest szeroko rozumiany CALL. Koncertuje się on – jak sama nazwa wskazuje i co sygnalizowano wcześniej – na aplikacjach stworzonych *stricte* pod kątem nauczania języków obcych. W zależności od tego, co chcemy ćwiczyć (jaką część mowy, zdania czy kompetencję językową), do wyboru mamy odpowiednio skrojone, najczęściej komercyjne oprogramowanie. Samemu zagadnieniu CALL poświęcona zostanie osobna część pracy, jako że charakter tego zagadnienia jest kwintesencją, jeżeli chodzi o zintegrowanie nauczania języka obcego i nowoczesnej technologii.

W kontekście roli i miejsca ICT w omawianym temacie, nie sposób nie wspomnieć lidera i pioniera w dziedzinie badań nad zastosowaniem ICT w FLT & FLL Grahama Davisa. Jest on jednym z inicjatorów stowarzyszenia EUROCALL[351] (European Association for Computer Assisted Language Learning) i prezydentem tego stowarzyszenia w latach 1993–2000, zajmującego się promowaniem nauki języków obcych w Europie, podnoszeniem jakości i efektywności procesu nauczania przy wykorzystaniu CALL oraz prowadzącego działalność o charakterze badawczym w omawianej dziedzinie. EUROCALL przez 17 lat swojej aktywności (od 1993 roku) stał się organizacją zrzeszającą i współpracującą z podobnymi podmiotami z całego świata (CALICO, IALLT). Davis, dzisiaj emerytowany profesor z zakresu CALL, był jednym z pierwszych osób zajmujących się rolą komputerów w nauczaniu języka obcego. Współpracując z naukowcami z innych ośrodków naukowo-badawczych w Europie, stworzył w latach 1999–2000 projekt o nazwie ICT4LL (Information and Communications Technology for Language Learning). Wynikiem końcowym projektu jest regularnie uaktualniana przez Grahama Davisa i często odwiedzana, o czym świadczy liczba odsłon, strona internetowa ICT4LL (http://www.ict4lt.org/en/index.htm).

Uwaga i komentarz na temat Grahama Davisa, jak również opis projektu ICT4LL, który nastąpi poniżej, mają swoje uzasadnienie. Rola profesora podczas realizacji projektu była kluczowa, a po jego zakończeniu Davis jest właściwie jedyną osobą-instytucją, która w ramach zainteresowań zawodowych zarządza merytoryczną stroną portalu. Sam pomysł stworzenia takiego miejsca, które kumulowałoby aktualną wiedzą na temat ICT w FLT &

[351] Eurocall, Aims and Objectives http://www.eurocall-languages.org/about/index.html (dostęp: 10.03.2010).

FLL na przełomie wieków, z jednej strony wpisywał się w ogólną (zwłaszcza europejską) tendencję prowadzenia badań nad nauczaniem języków obcych, z drugiej zaś – stanowił (i nadal stanowi) prototyp bazy, która zawiera opis i komentarz do właściwie wszystkich zagadnień zawiązanych z ICT w nauczaniu i CALL. Dodatkowym ułatwieniem dla osób korzystających z „bazy" są odsyłacze, w postaci hiperlinków do opisywanych badań, interaktywnych ćwiczeń językowych oraz komercyjnych oprogramowań. Drugim czynnikiem uzasadniającym dokładniejszą analizę ICT4LL jest fakt, że jest to produkt działań Unii Europejskiej w zakresie szeroko rozumianej polityki językowej. Bardziej szczegółowa charakterystyka i komentarz do portalu przedstawiony zostanie w części *7.3. Realizacja projektów unijnych z zakresu języka i ICT z uwzględnieniem aktywności państw członkowskich*.

7.1.1.1. Definicja narzędzi ICT w kontekście nauczania języków obcych

Korzystając z zasobów wcześniej wspomnianego portalu, można dokładnie wywnioskować, na czym polega rola narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych oraz jakie konkretne narzędzia są wykorzystywane. Definicja narzędzi ICT tam zamieszczona mówi, że jest to takie nauczanie, w którym komputer wraz z całym wachlarzem aplikacji, o charakterze nie tylko dydaktycznym, odgrywa główną rolę[352]. Jest to tzw. *catch-all definition*, czyli definicja najprostsza, najbardziej ogólna i najszersza, a mimo to – niepełna. Technologie informacyjno-komunikacyjne to przecież nie tylko komputer, a wszelkie media i nowości technologiczne obecne w życiu codziennym. Dlatego do ICT zaliczyć należy również iPody (oraz inne przenośne odtwarzacze plików muzycznych MP3), telefony komórkowe (zwłaszcza z tzw. ery smartfonów), palmtopy, tablety, przenośne narzędzia wielofunkcyjne, tablice interaktywne, CD-ROMy, nośniki CD i DVD (Blue-Ray) oraz cały szereg narzędzi internetowych, których działanie warunkuje podłączenie do sieci. Narzędzia ICT to właściwie urządzenia elektroniczne, które w całości lub po zainstalowaniu odpowiedniego oprogramowania o charakterze informacyjno-komunikacyjnym mogą służyć w tym wypadku za narzędzie do nauki języka. Również samą aplikację można uważać za narzędzie ICT.

Ta definicja, również szeroka i generalizująca, o tyle różni się od poprzedniej, iż niekoniecznie postrzega komputer jako główne narzędzie. Faktem jest, że komputer –

[352] Davies G. & Hewer S. (2010) *Introduction to new technologies...*, op. cit.

zwłaszcza podłączony do sieci – daje nieograniczone możliwości korzystania z setek aplikacji wspomagających pracę i naukę. Niemniej, proponuję następujący podział narzędzi ICT:

Tabela 10. Podział narzędzi ICT w kontekście nauczania języka obcego

Electronic based	Computer based	
	online	offline
– nośniki CD i DVD, – pendrive, – słowniki na nośnikach elektronicznych, – konsola gier (Play Station), – telefon komórkowy (typu smartfone), – notebook, palmtop, – tablet, – iPod (oraz inne przenośne narzędzia do odtwarzania plików muzycznych MP3), – wielofunkcyjne narzędzia multimedialne (MP4),	– przeglądarka, internetowa, – elektroniczna poczta, – web authoring software, – CALL authoring software, – podcasty, screencasty, vodcasty, – kamera, – słowniki internetowe (tłumacze internetowe), – platformy internetowe, w szczególności e-learningowe typu Moodle, – concordancery (oprogramowanie służące do wyszukiwania słowa lub frazy w otoczeni językowym), – tablica interaktywna, – Web 2.0: • blogi, • listy dyskusyjne, • portale społecznościowe, • wikis, • wirtualny świat, np. Second Life, • podcsting, • bookmarking, • file sparing, • kanał RSS, • komunikator (na przykład Skype), – portale językowe, – gry internetowe,	– oprogramowanie Windows (rzadziej Macintosh), – Word, – Power Point, – Excel, – oprogramowanie antywirusowe z aplikacjami (aktualizacjami) w pakiecie lub dostępnymi online, – CALL authoring software – web authoring software, – CD-ROM, DVD-ROM, – materiały audio i wideo na nośnikach CD i DVD, – oprogramowanie do edycji zdjęć, – oprogramowanie do nagrywania i edycji dźwięku, – oprogramowanie do nagrywania filmów/obrazów, – kamera, – poczta elektroniczna (odczyt odebranych/wysłanych wiadomości), – elektroniczny słownik,

Źródło: Opracowanie własne

W powyższej tabeli do opisu podziału narzędzi zastosowano terminologię angielską, gdyż w dziedzinie IT zdecydowana większość nazw pochodzi z tego języka. Naturalnie część z nich jest tłumaczona (jak np. myszka, oprogramowanie), część adaptowana (np. aplikacja, ruter), a część zapożyczona (np. link). Niektóre terminy jednak nie posiadają wystarczająco

dobrego odpowiednika, co skutkuje tym, że muszą być tłumaczone opisowo. Tak byłoby i w tym przypadku. Dlatego zdecydowano się użyć terminologii w języku angielskim, zachowując przy tym główną ideę i oddając charakter podziału. Wyjaśnić jednak należy, co kryje się pod konkretnymi pojęciami.

Narzędzia typu *electronic based* charakteryzują się przede wszystkim tym, że są niezależne od komputera PC podłączonego (lub nie) do Internetu. Narzędzia te (oprócz nośników CD i DVD oraz pendrive'a) działają tak, jakby były same mikrokomputerami, co w zasadzie niewiele mija się z prawdą. Główną ich cechą jest mobilność, stosunkowo niewielki rozmiar, wbudowany mikroprocesor i zainstalowane oprogramowanie. Z punktu widzenia użytkownika pozwalają one na dużą samodzielność w zakresie zmiany sposobu użytkowania, cech fizycznych (zmiany szaty graficznej, pojemności pamięci), a niekiedy i przeznaczenia samego narzędzia. W tej grupie można by zastosować jeszcze dalszy podział, podobnie jak w grupie drugiej, którego kryterium byłby dostęp do Internetu. Należy jednak wziąć pod uwagę, że projektując coraz nowsze narzędzia ICT, dostęp do Internetu jest właściwie jedną z cech podstawowych, stąd brak zastosowania takiego podziału w omawianym typie narzędzi.

W drugiej grupie w punkcie centralnym znajduje się komputer (stacjonarny lub przenośny), a konieczność działania narzędzi w otoczeniu sieciowym jest głównym kryterium dalszego podziału. W tej grupie na uwagę zasługują dwie rzeczy. Po pierwsze, część z narzędzi jest tak zaprojektowana, by mogła pracować w trybie on- i offline, co jest to powodem pojawienia się niektórych pozycji w obu podgrupach. Po drugie, pewne aplikacje, typu Word czy Power Point, nie są oczywiście oprogramowaniem używanym wyłącznie w dziedzinie glottodydaktyki języków obcych. Niemniej są to podstawowe narzędzia, z których korzysta nauczyciel lub uczeń nieposiadający bardziej zaawansowanych kompetencji komputerowych. Te – jak się wydaje – elementarne aplikacje są również uważane za językowe narzędzia ICT, przydatne zwłaszcza tym nauczycielom, którzy, przygotowując się do zawodu kilkanaście lat temu, nie mieli styczności z komputerem.

Szczególnym zagadnieniem w omawianym kontekście jest zjawisko Web 2.0. Termin ten odnosi się do technologii koncentrujących się na współpracy i wymianie plików (tekstowych, muzycznych, zdjęciowych etc.) użytkowników sieci[353]. Web 2.0 ze względu na swój charakter jest skomplikowany, implikujący zmiany mentalne całych społeczności, jak również pojedynczych osób; wpływa na zmiany w dziedzinie nauki, w sposobie pracy oraz

[353] Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Marton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. (2007). *The net generation*…, op. cit.

postrzegania rzeczywistości. Z drugiej zaś strony, termin jest oczywisty i powszechny, bo dotyczy każdego użytkownika sieci, a przez badaczy uważany za zjawisko bardzo interesujące i coraz częściej analizowany chociażby w aspekcie społecznym. W kontekście FLT & FLL Web 2.0 jest właściwie podstawowym internetowym narzędziem ICT.

Odnosząc się do przedstawionej powyżej tabeli, należy jasno powiedzieć, że nie reprezentuje ona wszystkich dostępnych narzędzi ICT w dziedzinie nauczania języków obcych. Istnieje cała masa oprogramowań ukierunkowanych na naukę konkretnych kompetencji językowych lub na ćwiczenia z określonego działu (gramatyka, słowotwórstwo itp.), nad którymi cały czas pracują naukowcy, ulepszając je lub tworząc zupełnie nowe i nowatorskie aplikacje (na przykład z zakresu technologii mowy), o których – dopóki nie ujrzą światła dziennego – nie będziemy wiedzieć. Dodatkowo dynamika postępu technologicznego sprawia, że zaprezentowany podział i narzędzia będą „za chwilę" nieaktualne.

Badając ICT w kontekście FLT & FLL, należy wspomnieć, że obecnie efektywność i wartość dodana stosowanych narzędzi jest oczywista. Świadczy o tym ilość badań naukowych i artykułów o charakterze popularnonaukowym, głównie anglojęzycznych, pisanych przez samych naukowców (teoretyków) oraz osoby czynnie wykorzystujące wspomagane technologicznie nauczanie (nauczycieli pracujących na różnych szczeblach szkolnictwa). W tej chwili tendencja, jaką można zauważyć wśród prowadzonych badań, wskazuje, że coraz większy nacisk kładzie się nie na słowa *czy* i *jak* ICT usprawnia naukę, ale *jakie narzędzia* są najbardziej skuteczne i *jakie programowanie* daje najszybciej zamierzony efekt. Oznacza to, że badania koncentrują się na tym, jak prowadzenie blogu wpływa na rozwój umiejętności pisania, jak można wykorzystać googlemaps na zajęciach szkolnych (w klasach), jak telefon komórkowy może pomóc w nauce języka, jaka jest siła kanałów RSS w komunikacji XXI wieku etc. Serie artykułów na ten temat dostarczają zarówno wyspecjalizowane portale, jak Language Learning Technology (http://llt.msu.edu/default.html), oferujące materiały w formacie open source lub PDF (co świadczy o pełnym zintegrowaniu teorii dotyczącej społeczeństwa informacyjnego i nauki), oraz tzw. freelancerzy, czyli osoby prywatne zajmujące się tą problematyką, będące aktywne na listach dyskusyjnych, blogach i portalach dotyczących ICT w FLT & FLL (na przykład http://ictforlanguageteachers.blogspot.com).

Jednak kwestia rzetelnych i wiarygodnych badań jest dość skomplikowana. Otóż z jednej strony, powiedzieć możemy, że cały czas analizowane są procesy nauczania języków obcych z zastosowaniem ICT – o czym świadczy powyższy akapit oraz pokaźna baza publikacji naukowych na ten temat, z której korzystano w niniejszej pracy; z drugiej zaś –

okazuje się, że owe badania mają charakter obserwacyjny lub przeprowadzane są na poziomie koncepcyjnym (poziomie teorii pedagogicznych i metodologicznych), przy ewentualnym wykorzystaniu stosunkowo niewielkiej grupy badawczej. Powodów zaistniałej sytuacji jest kilka. Najprostsze do zdefiniowania problemy, a zarazem stosunkowo łatwe do rozwiązania, wiążą się z ograniczeniami finansowymi i technicznymi. Infrastruktura placówek (na każdym szczeblu szkolnictwa) nie zawsze pozwala na odpowiednie zaadaptowanie badań. Sądząc po tym, jakie ośrodki naukowe zaangażowane są w projekty dotyczące ICT oraz CALL, wydaje się, że Wielka Brytania jest liderem, pod względem odpowiedniego wyposażenia szkół. Niewiele to jednak zmienia w praktycznym podejściu do problemu. Okazuje się bowiem, że to nauczyciele, a konkretniej, ich podejście do zawodu stanowią największą barierę w nowym sposobie nauczania[354]. W zakresie metodologii badań problemem jest materiał badawczy, czyli uczniowie. Chcąc sprawdzić, jaki wpływ ma ICT na naukę języków obcych, należy skupić się przede wszystkim na konkretnej kompetencji językowej. Nie jest bowiem niemożliwe, by jedno narzędzie wpływało tak samo na każdą z nich. Jakie więc zastosować miary, by wykluczyć działanie niepożądane i skupić się na rozwijaniu konkretnej umiejętności (kompetencji językowej)? Ten problem można poniekąd rozwiązać, badając narzędzie ukierunkowane tylko i wyłącznie na jedną kompetencję językową. Jednak i takie podejście nie do końca jest odpowiednim wyjściem. Przyrost konkretnej umiejętności badany jest na określonej grupie uczniów. Z teorii pedagogicznych wiemy, że wybór odpowiedniej metodologii nauczania zależy od predyspozycji ucznia. Dlatego w grupie, w której badana jest efektywność narzędzia ukierunkowanego na kompetencję mówienia, należałoby wykluczyć te osoby, które z tą kompetencją nie mają problemów. Tak więc zanim przystąpi się do odpowiedniej procedury badawczej, należy wykorzystać odpowiednio przygotowane testy kompetencji językowych, by stworzyć odpowiednią grupę badawczą i kontrolną. Liczba zmiennych utrudnia przeprowadzenie rzetelnych badań[355]. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym potencjalne badanie jest przedział czasowy, gdyż w oczywisty sposób nauka języków obcych wiąże się z co najmniej kilkunastomiesięcznym procesem.

Wymienione wyżej problemy są głównymi czynnikami hamującymi prace nad wiarygodnymi i reprezentatywnymi badaniami. Skąd więc jakiekolwiek dane o efektywności zastosowania narzędzi ICT? Najczęściej pochodzą one od osób, które próbują przeprowadzić

[354] Więcej na ten temat w części *7.1.1.2. Computer Assisted Language Learning*.
[355] Davies G, 2008, *How effective is the use of ICT in language learning and teaching? A small-scale investigation by Graham Davies*, [w]: *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University http://www.ict4lt.org/en/ICT_Effectiveness.doc (dostęp: 26.03.2010).

analizę skuteczności danego narzędzia na grupie uczniów, z którą pracują zawodowo[356]. Innym wiarygodnym źródłem są informacje pochodzące z list dyskusyjnych, blogów czy portali językowych, na których nauczyciele dzielą się swoimi doświadczeniami. Dane te są agregowane i poddawane analizie.

Powyższe stwierdzenia dotyczące ostatnich tendencji badawczych sugerowałyby, iż z jednej strony, mamy formalnie ogłoszoną skuteczność i efektywność zastosowania narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych, co z kolei potwierdzają liczne case studies, z drugiej zaś – brakuje wiarygodnych danych poświadczających tę tendencję. Nieco więcej światła w tej sytuacji może przynieść badanie *Study on the Impact of ICT and New Media on Language Learning*, opublikowane w 2009 roku, przedstawiające m.in. kilka przypadków z tego zakresu[357].

W kwestii definicji narzędzi ICT, przedstawiona powyżej tabela powinna jasno zaprezentować, co kryje się pod tym pojęciem. Trudno oczekiwać, by dokładna charakterystyka każdego z nich była zamieszczona w tej pracy. Niemniej, na szczególną uwagę zasługuje zastaw narzędzi określany jako Computer Assisted Language Learning (CALL).

7.1.2. Computer Assisted Language Learning

Jak wspomniano, zagadnienie Computer Assisted Language Learning (CALL) jest kluczowe dla badań niniejszej pracy. Sama nazwa już poniekąd tłumaczy, na czym polega zastosowanie CALL. Wszystkie aspekty języka, począwszy od jego planowania, nauki (przyswajania – *acquisition*), po zastosowanie, opierają się na wspomaganiu technologicznym. W centrum owej technologii jest komputer[358], co dokładnie ukazuje, że CALL nie jest równoznaczny z ICT i termin ten, mimo całej gamy narzędzi i cech wspólnych, nie powinien być stosowany wymiennie. Również niepożądane jest uważać CALL za metodę nauczania języków obcych, gdyż nią po prostu nie jest. Charakteryzując CALL, należy jasno powiedzieć, że jest to zestaw narzędzi wspomagających nauczanie języków obcych lub

[356] Przykładem jest opis badania przeprowadzonego przez Heather Rendall (Freelance Educational Consultant, UK) zamieszczonego w Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4* [w] Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (dostęp: 22.03.2010).
[357] Badanie to opisane zostanie w poświęconej mu części.
[358] Możliwe jest, by CALL sprawnie działał na przykład w telefonie komórkowym czy innym narzędziu ICT.

podejście do nauczania wykorzystujące zdobycze technologii jako suplement tzw. tradycyjnego nauczania (w klasie z nauczycielem).

Trudność związana z odpowiednim przedstawieniem zagadnienia polega na tym, że jest ono bardzo złożone, a zakres poruszanych problemów rozległy. CALL to przede wszystkim połączenie kilku dziedzin nauki, a mianowicie informatyki, metodyki nauczania języków obcych, pedagogiki i socjologii. W każdej z tych dziedzin można wyróżnić poddziedziny, które w pewnym zestawieniu dadzą siatkę interdyscyplinarnych powiązań. Zaznaczyć trzeba, że tworzone pod szyldem CALL aplikacje nie są uniwersalne. Pracując nad oprogramowaniem, projektuje się je dla konkretnego języka (i często dla wcześniej zdefiniowanych trudności językowych). Wiadomo, że zastosowanie oprogramowania, jego popularność i użyteczność uzależniona będzie od sposobu implementacji danego oprogramowania, jego pedagogicznej ewaluacji i oceny potencjalnego wpływu na użytkownika. Sam proces tworzenia oprogramowania powinien być silnie wpisany w kontekst, czyli proces nauczania, w którym będzie wykorzystany. Wiąże się to z wyraźnym zdefiniowaniem odbiorcy oraz sposobu użycia aplikacji[359]. Dalej, z punktu widzenia metodyki nauczania języków obcych wprowadzenie komputera, jako pomocy dydaktycznej, wymusza nowy sposób pracy nauczyciela i ucznia oraz modyfikuje – niekiedy skostniały – model pracy. Dodatkowo zastosowanie CALL determinuje cały szereg, *notabene* trudnych metodologicznie, badań nad efektywnością danego oprogramowania oraz jego rolą w docelowym opanowaniu języka. Wykorzystanie komputera i Internetu, o ile 10–15 lat temu było dla uczniów atrakcją i formą urozmaicenia zajęć, o tyle obecnie jest wręcz wymagane ze strony samych zainteresowanych. Dla pokolenia, które nie zna innego świata, jak ten zanurzony w technice[360], brak zastosowania nowoczesnej technologii na lekcjach lub, co gorsza, brak odpowiednich kompetencji komputerowych nauczycieli powoduje pewien dysonans poznawczy[361]. Tak więc relacja szkoła-uczeń czy nauczyciel-uczeń powinna w tej

---

[359] Levy Mike 1999, *Design Process in CALL: Integrating Theory, Research and Evaluation* [w]: Keith Cameron 1999 *CALL media, design and applications, Swets & Zeitlinger b.v., Lisse 1999 http://books.google.pl/books?id=dO_sNQlWhrsC&printsec=frontcover&dq=ICT+in+language+learning&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q=ICT%20in%20language%20learning&f=true* (dostęp: 22.03.2010).

[360] Takie podejście nawiązuje do typologii Baxa, według którego rozwój CALL sprowadza się do tzw. normalizacji, czyli powszechności użycia technologii do tego stopnia, że sam użytkownik nie postrzega owej technologii jako narzędzia. (Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer…*, op. cit.)

[361] Nieco innego zdania jest grupa naukowców, która dała temu wyraz w artykule: Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Marton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. 2007, *The net generation are not big use…*, op. cit.

chwili odpowiadać społecznemu modelowi komunikacji i pracy oraz sprostać wymaganiom cywilizacyjnym.

Termin CALL jest w chwili obecnej terminem dobrze znanym i scharakteryzowanym w literaturze naukowej. Jego historia, typologia, wachlarz narzędzi oraz teoretyczne rozważania nad wpływem na pedagogikę i metodologię nauczania języków obcych doczekały się pokaźnej bazy artykułów i książek. Komputerowe wspomaganie w procesie dydaktycznym, całkowicie uzależnione od postępu technologicznego, jest w dalszym ciągu przedmiotem ocen – także krytycznych – wielu naukowców. Przedstawienie zagadnienia w formie odpowiedniej dla niniejszej pracy wymaga zatem hasłowego wręcz przedstawienia problemu. Biorąc pod uwagę dwie rzeczy, a mianowicie fakt, że prace nad CALL sięgają lat 60. oraz że w centralnym punkcie zagadnienia znajduje się technologia – gałąź nauki najszybciej dezaktualizująca swoje dokonania – struktura niniejszej części mogłaby być mocno rozdrobniona. Pamiętać jednak należy, że CALL w tej rozprawie jest przykładem funkcjonowania języka w SI oraz zagadnieniem dającym teoretyczne podłoże do analizy badań.

Historyczne ujęcie zagadnienia najpełniej przedstawia praca Philippe'a Delcloque'a[362], który na konferencji EUROCALL w Dundee (Szkocja) przedstawił ponadstuletnią historię CALL, zwracając uwagę na osiągnięcia technologiczne i ich potencjalne wykorzystanie w nauczaniu języków obcych. Mówiąc o początkach CALL, najczęściej przywołuje się lata 60., kiedy w ośrodkach akademickich pojawiły się pierwsze komputery typu mainframe. Ich olbrzymi rozmiar oraz mała – w porównaniu do obecnej – moc obliczeniowa nie dawały wiele możliwości, choć ówcześnie były oczywiście uważane za maszyny wprowadzające rewolucję w dziedzinie nauczania. Lata 80. to czas boomu tzw. mikrokomputerów[363]. Mniejszy rozmiar, nieporównywalnie większa moc obliczeniowa oraz zdecydowanie łatwiejszy dostęp do komputerów w celach prywatnych miały wpływ na zmianę charakteru oprogramowań oraz sposobu ich wykorzystania. Jest to również czas wzmożonego zainteresowania nauczaniem wspomaganym komputerowo, co odzwierciedla powstanie formalnych organizacji i stowarzyszeń, takich jak CALICO (1983) czy

[362] Delcloque Philippe 2000, *The History of CALL Web Exhibition* [w]: Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4* [w] Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (dostęp: 22.03.2010).

[363] Davies Graham 2007 – revised, *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?* Artykuł na konferencje: E-Learning and Japanese Language Education: Pedagogy and Practice, Oxford Brookes University, 31 March to 1 April 2007, http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm (dostęp: 22.03.2010).

EUROCALL (1986)[364]. Lata 90. to, z jednej strony, oczekiwania na powszechny dostęp do sieci, z drugiej – ciekawość i zainteresowanie możliwościami, jakie stwarza. Choć korzystanie z zasobów sieci możliwe jest od 1993 roku, kolejne lata przyspieszają pracę nad narzędziami CALL nowej generacji, które z założenia mają być dostępne dla większej liczby odbiorców i wyznaczać nowe metody nauczania języków obcych. Rok 2000 to upowszechnienie stałego łącza, dającego większą przepustowość oraz szybszą transmisję danych, co z kolei umożliwia korzystanie z materiałów audio i wideo oraz wspomaga synchroniczną i asynchroniczną komunikację. Końcowym, jak dotąd, etapem w rozwoju CALL jest rok 2004, w którym pojawia się termin Web 2.0. Wprowadzenie nowego pojęcia ma na celu zaakcentowanie zmian, jakie dokonały się w zakresie użytkowania sieci[365]. Choć Tim O'Reilly w artykule *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*[366] przedstawia koncepcję Web 2.0, konfrontując ją z Web 1.0, nie podejmuje się on sformułowania definicji. Uważa się bowiem, że nie jest zasadne, by mówić o nowych generacjach sieci i narzędzi internetowych, a raczej o zmienionym podejściu do ich zastosowania. Owo podejście Davis nazywa demokratycznym, gdyż koncentruje się ono na współpracy i interakcji użytkowników sieci, polegającym na dzieleniu się swoimi, często prywatnymi, zasobami i aktywnym uczestnictwie w listach dyskusyjnych, blogach czy wirtualnych społecznościach[367].

Historyczną perspektywę rozwoju CALL, z technologicznego punktu widzenia połączonego z pedagogicznym podejściem do nauczania, prześledzić można, analizując typologię CALL. Najczęściej odwołania pod tym kątem znajdziemy w typologii opracowanej przez Marka Warschauera, której pierwsza faza założeń teoretycznych sięga lat 50.[368] Kolejne dwie dekady to czas, kiedy komputery zaczęły pojawiać się w ośrodkach uniwersyteckich. Ich wykorzystanie sprowadzało się do zastosowania oprogramowań opierających się na tzw. modelu komputer-jako-nauczyciel (*computer as tutor*). Koncepcja modelu bazowała na behawiorystycznym podejściu do nauczania, stąd też nazwa tej fazy rozwoju CALL. Praca z komputerem polegała na dostarczaniu przez niego pewnego ustalonego materiału ćwiczeń,

[364] Tamże.
[365] Tamże.
[366] O'Reilly Tim 2005, *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*, portal: O'Reilly Spreading the Knowledge and of Technology Innovators http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html (dostęp: 25.03.2010).
[367] Walker R., Davies G. & Hewer S. 2010, *Introduction to the Internet. Module 1.5* [w]: Davies G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-5.htm (dostęp: 25.03.2010).
[368] Warschauer Mark 1996, *Computer Assisted Language Learning: an Introduction* [w]: Fotos S. (ed) *Multimedia language teaching*, Tokyo, Logos International: 3-20.

który to materiał był powtarzany przez ucznia. Przesłanki ku takiemu podejściu miały swoje uzasadnienie przede wszystkim w rozpowszechnionej wówczas przez Skinnera i Watsona audiolingwalnej metodzie nauczania[369]. Popularność tej metody oraz nadzieje pokładane w technologii komputerowej przyczyniły się do rozwoju tzw. laboratoriów językowych. Jak się okazało w latach 90., nauczanie w laboratoriach nie przyniosło pożądanych efektów. Jego niepowodzenie upatruje się w dwóch czynnikach. Pierwszym z nich jest zastosowanie komputerów w laboratoriach tylko i wyłącznie do jednej metody nauczania (audiolingwalnej), drugim zaś ogłoszona przez Chomsky'ego metoda kognitywna, która w latach 70. zaczęła zyskiwać coraz więcej zwolenników[370]. Główną cechą odróżniającą metodę kognitywną od audiolingwalnej było przekonanie, że nauka języka ma mieć charakter twórczy, a nie ograniczać się do sztucznego i automatycznego powtarzania zaprogramowanych zdań. Zastosowanie nowego na poziomie pedagogicznym podejścia do nauczania oraz wykorzystanie lepszego sprzętu komputerowego, stwarzającego szersze możliwości, zapoczątkowało nową fazę CALL – fazę komunikacyjną. Nazwa zbiega się oczywiście z dominującym na przełomie lat 70. i 80. podejściem komunikacyjnym w nauczaniu języków obcych. W kontekście CALL uwaga skupia się na interakcji komputera i ucznia. Proponowane oprogramowania koncentrują się na ćwiczeniach praktycznych i „stymulujących" ucznia. Zagadnienia i struktury gramatyczne przemycane są w zadaniach problematycznych, wymuszających na uczniu kreatywne myślenie, korzystanie ze zdobytej wiedzy oraz tworzenie własnych, niezaprogramowanych wypowiedzi[371]. Dodatkowym plusem oprogramowań CALL w fazie komunikacyjnej jest organizacja tzw. feedbacku (informacji zwrotnej) dla użytkowania. Instrumentalne nagradzanie, w postaci pojawiającej się na ekranie lampki czy wiadomości z gratulacjami, zastąpiono szerszym i bardziej elastycznym marginesem możliwych odpowiedzi oraz tak zaprogramowano ćwiczenia, by imitowały naturalne środowisko językowe[372]. Oprócz ćwiczeń i zadań skierowanych do ucznia oprogramowania CALL w tej fazie mają również charakter pomocy dydaktycznej, a rola komputera określana jest jako narzędzie w komunikacyjnym procesie nauczania. Warschauer zauważa, że rolą takich aplikacji nie jest dostarczenie materiału językowego, ale

[369] Conacher Jean E., Taalas Peppi, Vogel Thomas 2004, *New language learning and teaching environments: How does ICT fir in?* [w]: Chambers Angela, Conacher Jean E, Littemore Jeannette *ICT and Language Learning. Integrating Pedagogy and Practice*, University Birmingham Press.
[370] Tamże oraz Komorowska Hanna 2004, *Metodyka nauczania…*, op. cit.
[371] Warschauer Mark 1996, *Computer Assisted Language…*op.cit., Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer…*, op. cit.
[372] Warschauer Mark 1996, *Computer Assisted Language…*, op. cit.

raczej umożliwienie mu lepszego zrozumienia i poprawnego użycia języka[373]. W polu narzędzi o charakterze wzmacniającym naukę jest edytor tekstu, aplikacje sprawdzające poprawność pisowni i struktur gramatycznych oraz tzw. concordancery.

Trzecią i ostatnią fazą CALL według typologii Warschauera jest faza integracyjna (*integrative*), opierająca się na połączeniu narzędzi multimedialnych oraz Internetu. Główną cechą tego okresu jest współpraca narzędzi multimedialnych (najczęściej opracowanych na CD-ROM) i aplikacji internetowych[374]. Integracja oprogramowań, mimo że skupiająca się głównie na technologii, wpływa na podejście pedagogiczne i metodologiczne nauczania języków obcych. Proces nauki, z punktu widzenia ucznia, łączy umiejętność pisania, czytania, mówienia i słuchania w pojedynczym ćwiczeniu, którego sposób i tempo rozwiązania zależy tylko i wyłącznie od ucznia. Ćwiczenia skonstruowane są w ten sposób, by wirtualne (komputerowe) środowisko językowe było możliwie najpełniej zbliżone do rzeczywistego. Dlatego wymienione wyżej umiejętności łączą się w sposób naturalny[375]. Zintegrowanie zasobów internetowych z narzędziami multimedialnymi przez dodanie w nich (a konkretniej – w ćwiczeniach umieszczonych na nośnikach) hyperliknów ma kilka następstw. Po pierwsze, wymusza na uczniu aktywne poszukiwania rozwiązania problemu (np. wyjaśnienie struktur gramatycznych lub słownictwa), po drugie – przygotowuje go do pełnego korzystania z zasobów sieci i pracy w oparciu o narzędzia ICT. Faza komunikacyjna, rozpoczęła się w latach 90., jednak pełne wykorzystanie multimediów i Internetu nabrało tempa po roku 2000, kiedy stałe łącze weszło do powszechnego użycia.

Pozostając przy typologii CALL, z uwzględnieniem aspektu historycznego i technologicznego, przywołać należy sposób klasyfikacji Stephana Baxa. Podobnie jak Warschauer, wyróżnia on 3 fazy, jednak problem ujmuje nieco inaczej. Choć pierwszy okres funkcjonowania CALL zamyka się w podobnych ramach czasowych, Bax nie zgadza się na określenie go mianem behawiorystycznego, gdyż termin ten podkreśla w szczególności pedagogiczne podejście do nauczania, nie uwzględniając ograniczeń technologicznych. Zaproponowany przez Baxa termin *restricted* (ograniczony) *CALL* łączy teorię pedagogiczną z technicznymi możliwościami stosowanych oprogramowań. Typ ćwiczeń niezapewniający ani nauczycielowi, ani uczniowi informacji zwrotnej spowodowany był przede wszystkim ograniczeniami natury technicznej, a nie tylko behawiorystycznej. Swój termin uważa Bax za bardziej obszerny i w pełni obejmujący teoretyczne i praktyczne zagadnienia tamtego

[373] Tamże.
[374] Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer*…, op. cit.
[375] Warschauer Mark 1996, *Computer Assisted Language.*…, op. cit.

czasu[376]. Drugi okres wyróżniony przez Baxa to *open* (otwarty) *CALL*. Otwartość, jako cecha oprogramowań, polega przede wszystkim na zmienionej w stosunku do poprzedniej fazy interakcji komputer–użytkownik oraz większej aktywności zarówno nauczyciela, jak i ucznia w procesie nauczania[377]. Aplikacje projektowane są w ten sposób, by ćwiczenia stymulujące i gry wzmacniały informację zwrotną dla użytkownika, ulepszając w ten sposób pracę nauczyciela lub naukę ucznia. Trzecią fazą w typologii Baxa jest *integrated* (zintegrowany) *CALL*. W przeciwieństwie do Warschauera, jest on zadania, że faza ta jeszcze nie nastąpiła. Cechą wyróżniającą integrated CALL jest tzw. normalizacja, polegająca na takim obcowaniu z narzędziami technologicznymi, że stopień ich integracji w życiu codziennym jest dla użytkownika niezauważalny[378].

Zupełnie inną klasyfikację, nieopierającą się na aspektach historycznych, a na metodologii nauczania języków obcych, zaproponowali Davis i Higgins. Skupia się ona na podziale pewnych pakietów narzędzi CALL ze względu na rodzaj zaprojektowanych ćwiczeń[379]. Zestawy narzędzi określane są zatem jako:

- ćwiczenia wielokrotnego wyboru (*multiple-choice*),
- ćwiczenia decyzyjne (*action mazes*),
- ćwiczenia typu: uzupełnianie pustych luk (*gap-filling*),
- ćwiczenia typu: zmiana kolejności (*re-ordering*) ,
- ćwiczenia rekonstrukcji i manipulacji tekstem,
- gry,
- symulacje,
- edytor tekstu.

Jeszcze inne spojrzenie przedstawiają Jones i Fortescue, klasyfikując oprogramowania CALL ze względu na kompetencję językową lub zagadnienie językowe, na które są ukierunkowane[380]. Odpowiednie pakiety narzędzi koncentrują się zatem na nauce pisania, mówienia, słuchania, czytania, gramatyki czy słownictwa.

---

[376] Davies Graham 2007 – revised, *Computer Assisted Language Learning: Where are we now...*, op. cit.
[377] Tamże.
[378] Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer…*, op. cit.
[379] Tamże.
[380] Tamże.

Powyżej zaprezentowano najważniejsze, choć nie wszystkie, typologie CALL[381]. Przedstawiając charakterystykę poszczególnych klasyfikacji, pokazano również główne cechy narzędzi wchodzących w skład komputerowego wspomagania nauczania języków obcych.

Dalsze rozważania na temat CALL mogłyby obejmować spis i szczegółową charakterystykę pakietów CALL, analizę ich zastosowania w poszczególnych ćwiczeniach oraz przedstawienie problemów związanych z implementacją i zastosowaniem CALL w nauczaniu indywidualnym i zbiorowym (np. w klasie). Jednakże te informacje, jak również inne, dotyczące całej gamy aspektów tego zagadnienia, dostępne są na specjalnie zaprojektowanym do tego – i wspominanym już – portalu ICT4LT[382]. Na stronie znajduje się także szczegółowa klasyfikacja oprogramowań CALL (oraz przykłady głównie komercyjnych aplikacji) ze względu na użyte narzędzia, odbiorcę oraz nauczaną sprawność lub zagadnienie językowe.

W związku z powyższym uwaga w dalszej części pracy skupiona zostanie na odbiorze CALL przez użytkowników; na korzyściach, jakie płyną z zastosowania oprogramowań tego typu oraz problemach związanych z implementacją narzędzi na szeroką skalę.

W pierwszych fazach rozwoju CALL, kiedy jego wykorzystanie nie było jeszcze powszechne, w literaturze istniała przewaga teoretycznie zakładanych korzyści nad ilością wiarygodnych badań, zwierających choćby informację zwrotną od użytkowników oprogramowań. W latach 90. próbowano oszacować wpływ Internetu i możliwości jego wykorzystania w nauczaniu języków obcych. Jednak dopiero następna dekada przyniosła dowody w postaci case studies, które pozwalały na wyciągnięcie pierwszych wniosków. Okazało się, że prawidłowe wykorzystanie CALL powinno wiązać się z następującymi korzyściami:

- zwiększoną motywacją nauczyciela i ucznia;
- dostępem do szerokiej gamy materiałów multimedialnych;
- dostępem do oryginalnych materiałów źródłowych on-line;
- rozwojem nauczania indywidualnego;
- umożliwieniem łatwiejszej komunikacji międzynarodowej;
- rozwojem kursów e-learningowych i nauki na odległość[383];

[381] Więcej informacji na temat typologii CALL znajduje się na stronie http://www.ict4lt.org oraz w bibliografii tam zamieszczonej.
[382] Information and Communications Technologies for Language Teachers, http://www.ict4lt.org.
[383] Davies G. & Hewer S. 2010, *Introduction to new technologies...*, op. cit.

- aktywizacją kilku kanałów percepcyjnych w procesie nauczania;
- wspomaganiem autonomii ucznia (indywidualne tempo, samodzielność, decyzyjność w doborze materiałów);
- urozmaiceniem formy nauczania[384].

Faktycznie – przeprowadzone w ostatnich latach badania pokazują, że zakładane wcześniej korzyści mogą mieć swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Case studies prowadzone są bowiem pod kątem dwóch zasadniczych zagadnień. Z jednej strony, koncentrują się na metodologii nauczania (analizują wpływ CALL na sposób uczenia się), z drugiej – próbują zmierzyć wpływ na rezultaty tego procesu, czyli na zaangażowanie ucznia, motywację i postęp w nauce[385]. Teoretyczne założenia CALL mówią, że wykorzystywane oprogramowania mają służyć jako pomoc dydaktyczna w dobrze zaprojektowanej i spójnej lekcji. Z dostępnych analiz (najczęściej bazujących na badaniach w Wielkiej Brytanii) wynika, że zastosowanie jakichkolwiek narzędzi CALL poprawia proces nauczania. W kontekście nauczania zbiorowego, tj. w klasie, najczęściej do badań wykorzystuje się interaktywną tablicę oraz materiały opracowane na CD-ROM-ach. Tablica wydaje się jednym z najefektywniejszych narzędzi, biorąc pod uwagę jej wykorzystanie w zakresie rodzaju ćwiczeń językowych[386]. Jest również narzędziem korespondującym z różnymi stylami uczenia się ucznia, w których odpowiedni kanał percepcyjny dominuje nad pozostałymi (wzrok, dotyk, słuch). Badanie przeprowadzone w 2006 roku przez Qualifications and Curriculum Authority (QCA) przedstawia w ustrukturyzowany sposób wyniki wpływu narzędzi CALL na kilku płaszczyznach[387], które w dużej mierze pokrywają się z wnioskami z innych przestudiowanych analiz. Dlatego też wyniki QCA zostaną przestawione poniżej jako pewien model wniosków, z którym zestawić można rezultaty innych badań[388].

---

[384] Pietrus-Rajman Marianna Agnieszka 2009, *ICT w nauczaniu języków obcych na przykładzie interaktywnej gry komputerowej ABC-Linguatour*, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, Studium Języków Obcych, www.abc-linguatour.eu/media/referat_pl.pdf (dostęp: 27.03.2010).

[385] Condie Rae, Munro Bob, Seagraves Liz, Kenesson Summer 2007,*The impact of ICT in schools – a landscape review*, British Educational Communications and Technology Agency 2007, http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221 (dostęp: 26.03.2010).

[386] Heather McLean 200, *How to give lessons a real talking point*, The Guardian, http://www.guardian.co.uk/education/2006/jun/20/elearning.technology7 (dostęp: 27.03.2010), Davies G, 2008, *How effective is* …, op. cit.

[387] Qualifications and Curriculum Authority 2007, *The use of ICT for teaching and learning languages*, http://www.qcda.gov.uk/6975.aspx (dostęp: 26.03.2010).

[388] Analizowane badania trudno porównać. Różnią się one najczęściej liczbą uczniów (szkół), przedziałem wiekowym uczniów oraz czasem przeprowadzania samych badań (od pół roku do 3 lat). Niemniej wszystkie one pokazują pozytywny związek między zastosowaniem ICT a efektami końcowymi procesu nauczania.

Jedną z korzyści, przedstawianą w pierwszej kolejności, jest rozwój kilku kompetencji językowych w jednym ćwiczeniu. Używając programowania CALL, uczniowie do poprawnego wykonania zadania angażują umiejętność czytania, pisania, często słuchania lub mówienia. Dodatkowo narzędzia te wspomagają autonomię ucznia i indywidualny styl nauki, gdyż dają możliwość pracy we własnym tempie i na odpowiednim poziomie. Stosując osobiste hasło i login do pracy na (niektórych) oprogramowaniach, po zalogowaniu do „systemu" naukę zaczyna się w miejscu, gdzie zakończono ją ostatnim razem. Taki typ aplikacji zwalnia nauczyciela z ciągłego kontrolowania postępu ucznia, ponieważ jego postęp warunkuje pomyślne ukończenie etapu nauki, na którym obecnie uczeń się znajduje. Ten model pracy nie jest jeszcze rozpowszechniony, bowiem samodzielna praca ucznia może być jedynie jednym z elementów w całym procesie nauki szkolnej. Najczęściej używanym narzędziem jest, wspomniana w tabeli 10., tablica interaktywna. Sprawdza się ona najlepiej w warunkach, kiedy nauczanie prowadzone jest w klasie, gdy wprowadza się nowe zagadnienia z języka obcego lub tłumaczy się struktury gramatyczne. Kolejnym czynnikiem pozytywnie wpływającym na proces uczenia się jest możliwość lepszego poznania kontekstu kulturowego języka docelowego. Dostęp do materiałów internetowych pozwala na zaprezentowanie (wykorzystując zdjęcia, filmy i podcasty) pewnych kulturowych zagadnień w ich naturalnym środowisku językowym. Korzystając z odpowiednich narzędzi, uczniowie ćwiczą praktyczne umiejętności z zakresu IT. Przygotowując prezentację, film czy nagranie, aktywnie rozwijają kompetencje komputerowe. Te miniprojekty wymuszają na nich szukanie i znajdywanie odpowiednich rozwiązań. W wypadku nauki języka chodzi tu oczywiście o słowniki lub inne materiały językowe, pozwalające wyjaśnić wątpliwości. Jednym z końcowych rezultatów badań, na który zwraca się szczególną uwagę, jest wypracowanie przez ucznia jego indywidualnego stylu uczenia się (co sygnalizowano wcześniej) i personalizacja ćwiczeń. Proces indywidualizacji przejawia się przede wszystkim w takim doborze narzędzi, które najlepiej i najpełniej odpowiadają uczniowi. Dla wzrokowców liczyć się będą wizualizacje, animacje oraz możliwość tworzenia obrazów i stosowania kolorów w nauczaniu słownictwa czy wyjaśnianiu zagadnień gramatycznych. Dla osób preferujących ruch praca z tablicą interaktywną i ćwiczeniami typu *drag and drop* spełni oczekiwania. Dla jeszcze innych, dla których dominującą rolę odgrywa kanał słuchowy, najodpowiedniejsze będą ćwiczenia z wykorzystaniem piosenek, audycji radiowych (podcastów) czy nagrań własnych. Personalizacja z kolei odnosi się do tak skonstruowanego materiału, by możliwe było użycie

w ćwiczeniu imienia ucznia lub innego elementu, który bezpośrednio wiązałby się z jego indywidualnym kontekstem (środowiskiem zewnętrznym)[389].

Zastosowanie CALL nie koncentruje się tylko na uczniu jako użytkowniku. Ważnym składnikiem w kwestii zastosowania tych narzędzi są nauczyciele. Problemów powstałych na linii CALL–nauczyciel jest kilka. Po pierwsze, przez długi czas nauczyciele czuli się zagrożeni i przewidywali rychły upadek zawodu. Źródło tych przewidywań leży u podstaw oczekiwań naukowców, związanych z rozwojem nowych technologii i sztucznej inteligencji. Zakładano bowiem, że możliwe będzie stworzenie takiego oprogramowania, które spełni wszystkie pedagogiczne, metodologiczne i psychologiczno-wychowawcze aspekty nauczania języków obcych[390]. Oczekiwano pełnej interakcji użytkownika i oprogramowania CALL. Jednak czas mija, technologia się rozwija, a nic nie wskazuje na to, by sztuczna inteligencja miała zagrozić pracy nauczyciela.

Sam fakt zastosowania oprogramowania wspomagającego nauczanie nie gwarantuje jego sukcesu. Dlatego tak często podkreśla się (co czyniono i w tej pracy), że wszelkie narzędzia CALL (ICT) mają mieć charakter pomocniczy w procesie nauczania i nie są skierowane przeciwko nauczycielom, a raczej są projektowane z myślą o nich. Obawy i sceptyczne podejście tej grupy zawodowej dotyczyły również umiejętności z zakresu IT. Nauczyciele czuli się niepewnie wobec nowości technologicznych i wobec swoich kompetencji komputerowych, tym bardziej że zdawali sobie sprawę, iż uczniowie najprawdopodobniej przewyższają ich wiedzą i sprawnością w zakresie poruszania się po aplikacjach komputerowych czy Internecie[391]. Zatem najważniejszą i najpoważniejszą kwestią dotyczącą tej grupy użytkowników CALL był i nadal jest problem odpowiedniego szkolenia z zakresu ICT. Graham Davis niejednokrotnie przypomina, że nawet najlepsze i najnowocześniejsze oprogramowania mogą nie zmienić sytuacji w szkolnictwie, jeżeli zapomni się o lekcji historii. Lekcji, która dotyczy laboratoriów językowych, wprowadzanych masowo do użytku w latach 60. Sceptycy CALL, powołując się na doświadczenia z przeszłości, przypominają, że technologię do nauczania języków obcych próbowano już wykorzystać i że owa technologia poniosła spektakularną klęskę. Davis wyjaśnia więc, że w przeszłości zawiódł czynnik ludzki, a nie technika[392]. Nie można powtórzyć tego błędu w

[389] Traynor Patrick L. 2003, *Effects of computer assisted instruction on different learners*, Journal of Industrail Psychology, czerwiec 2003, http*://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_2_30/ai_105478983/?tag=content;col1* (dostęp: 26.03.2010).
[390] Davies G. & Hewer S. 2010, *Introduction to new technologies and...*, op. cit.
[391] Condie Rae, Munro Bob, Seagraves Liz, Kenesson Summer 2007, *The impact of ICT in schools.…*, op. cit.
[392] Davies G. & Hewer S. 2010, *Introduction to new technologies and...*, op. cit.

kontekście zastosowania CALL. Dlatego szkolenie nauczycieli w zakresie ICT oraz ciągłe i systematyczne podnoszenie kwalifikacji z narzędzi CALL powinno być priorytetem w polityce szkolnictwa.

Modyfikacja procesu nauczania ze względu na jego technologiczne wspomaganie determinuje model i charakter pracy nauczyciela. Przechodzi on z roli eksperta do roli mediatora i przewodnika[393]. By to przejście zakończyło się sukcesem, musi być spełnionych kilka warunków. Dotyczą one[394]:

1. regularnego szkolenia nauczycieli w zakresie ICT;
2. znajomości odpowiednich oprogramowań, które mogą być wykorzystane na lekcjach w sposób, który nie burzy ich spójności i logicznej całości (nauczyciel musi wiedzieć, w jakim celu chce wykorzystać konkretne narzędzie);
3. umiejętności wykorzystania materiałów internetowych oraz korzystania z internetowych baz i repozytoriów zawierających tzw. case studies dobrych praktyk;
4. dostępu do darmowych i komercyjnych oprogramowań.

Warunkiem nadrzędnym do powyższych jest oczywiście zapewnienie nauczycielom odpowiedniej infrastruktury w postaci dobrze wyposażonych sal, komputerów oraz multimedialnych narzędzi dydaktycznych.

Przedstawione powyżej wnioski pochodzą z analizy różnych badań przeprowadzanych w latach 1999–2008, opierających się na case studies. Obiekt badań stanowili uczniowie, których liczba mieści się w zakresie od 160 do 1000, pochodzących z różnych szkół na terenie Wielkiej Brytanii. Ponieważ wyniki badań mają podobny charakter, można przeprowadzić pewną generalizację i powiedzieć, że widoczny jest pozytywny wpływ CALL zarówno na proces uczenia się, jak i na efekty końcowe (przyrost wiedzy, zaangażowania, motywacji). Niemnniej jednak słyszalne są głosy sceptyczne odnoszące się do tego typu badań.

Uważa się, że nawet dość pokaźna liczba case studies i inicjatyw w poszczególnych szkołach wskazująca na zalety zastosowania CALL ma, póki co, charakter wstępny. Nie można jeszcze mówić o solidnych dowodach potwierdzających trwały związek pomiędzy

[393] Tamże.
[394] Qualifications and Curriculum Authority 2007, *The use of ICT for teaching and…*,op. cit.

stosowaniem narzędzi CALL (ICT) a pozytywnymi wynikami. Zastosowanie nowoczesnych i odpowiednich oprogramowań nie potwierdza stałej transformacji procesu nauczania[395]. Stosunkowo nowe badania z zakresu pedagogiki uwzględniającej nauczanie wspomagane komputerowo nie znalazły jeszcze powszechnego zastosowania. Kolejnym argumentem przemawiającym za wstrzymaniem się od przedwczesnej pochwały CALL jest fakt, że najnowsze technologie są w masowym użyciu od kilku lat[396]. W analizie badań trzeba więc wziąć pod uwagę efekt wykorzystania nowoczesnej technologii jako atrakcji, a nie jako stałego elementu nauki. Obawy przed zbytnim przecenianiem CALL wiążą się z przedziałem czasowym badań, w jakim są one przeprowadzane. Ze względu na koszty (w tym finansowe) realizacje projektów trwają od pół roku (semestr) do 3 lat. Jak wygląda nauka po skończonym projekcie i jakie przynosi efekty – tego nikt nie bada. Do powyższego dochodzi jeszcze problem, który podnoszono już wcześniej, a który dotyczy zbyt dużej liczby zmiennych trudnych do wyeliminowania. Wreszcie zastanowić się trzeba, jakie kryteria powinno spełniać oprogramowanie CALL, by mogło być ono z powodzeniem stosowane na lekcjach i by przyniosło oczekiwane rezultaty. Problemów związanych z odpowiednią ewaluacją jest kilka – wskazuje w swym artykule na nie m.in. Jinkyu Seam Park[397]. Autor przedstawia w nim problemy związane ze sposobem oceny CALL na przestrzeni około 20 lat. Podstawowe trudności, o których wspomina, dotyczyły przede wszystkim braku badań empirycznych w kontekście efektywności zastosowania oprogramowań, braku zgody co do sposobu ich oceny oraz braku odpowiednich osób, które byłyby merytorycznie i technicznie przygotowane do takiej oceny. Kolejne propozycje szablonów ocen przenosiły punkt ciężkości z aspektów technologicznych, przez pedagogiczne i metodologiczne, by wreszcie połączyć je wszystkie i zaproponować wyważony sposób ewaluacji, uwzględniający trzy grupy osób zainteresowanych stosowaniem CALL (podmiotów komercyjnych zajmujących się tworzeniem oprogramowania, nauczycieli i naukowców oraz wydawców). Jednak zaproponowany sposób ewaluacji jest jednym z wielu, gdyż gotowe szablony wypracowane zostały przez – przynajmniej niektóre – większe jednostki formalne zajmujące się CALL, takie jak CALICO, ICT4LT, Multimedia Language Learning Software, Multimedia Language

[395] Condie Rae, Munro Bob, Seagraves Liz, Kenesson Summer 2007,*The impact of ICT in schools.…*, op. cit.
[396] Davies G, 2008, *How effective is the use.…*, op. cit.
[397] Park Jinkyu Seam 2006, *Language Learning Software Evaluation: Top-down or Bottom-up?*, Asian EFL Journal Volume 13 Teachers Articles July 2006 Article 2, http://www.asian-efl-journal.com/pta_july_06_jsp.php (dostęp: 05.04.2010).

Lab (University of Boston), CALEA i wiele innych[398]. Problem ewaluacji polega też na tym, że w praktyce zastosowanie CALL wiąże się z interakcją człowiek–komputer, a więc nastawienie oceniającego może mieć wpływ na odbiór konkretnego przedmiotu oceny. Czynnik ludzki, jako nieobiektywny i niemierzalny, musi być brany pod uwagę przy pracy nad ewaluacją CALL. Jak zauważa Keith Cameron[399], dużą rolę odgrywa osoba oceniająca, którą często jest nauczyciel. Jego subiektywizm wynika z kilku przesłanek, a mianowicie osobistego podejścia do tego typu pomocy dydaktycznych, zaangażowania w projekt, którego powodzenie zależy od wystawionej oceny, oraz potencjalnego braku zrozumienia tej formy nauczania. Obecnie bowiem nie ma jeszcze grupy nauczycieli, która byłaby „wychowana" na oprogramowaniach CALL, a co za tym idzie, nie może w pełni zrozumieć podejścia i nastawienia ucznia. W kontekście ewaluacji CALL mamy więc do czynienia, z jednej strony, z gotowymi szablonami ocen, kierującymi na właściwe tory oceniającego; z drugiej zaś – czynnikiem ludzkim, który w procesie oceny trudno będzie wyeliminować.

Podsumowując kwestie oprogramowania CALL, stwierdzić należy, że mimo dużej liczby publikacji case studies, nie można mówić o badaniach reprezentatywnych[400]. Badania, o których była mowa wcześniej, obejmowały tylko Wielką Brytanię. W kontekście pozostałych krajów europejskich wydaje się, że podobne studia nie są powszechne. Tym bardziej więc nie można jeszcze jednoznacznie stwierdzić jakiejkolwiek trwałej tendencji w kwestii zmiany sposobu nauczania języków obcych.

---

[398] Strony internetowe organizacji zajmujących się oceną oprogramować CALL: https://calico.org/p-21-Software%20Reviews.html#Courseware, Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to…*, op. cit., http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW31/evaluation_checklists.htm, http://www.bu.edu/celop/mll/call/software-eval.html, http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SwareQA.html.

[399] Cameron Keith 2000, *CALL: An On-going Challenge*, University of Exeter, UK, wystąpienie plenarne na konferencji: English for Specific Purposes and Information Technology, Macedonia 22.08.2000, http://www.google.pl/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=1&ved=0CAYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.it.uom.gr%2Felu%2Fdirector%2FForeword%2520by%2520Keith%2520Cameron.doc&rct=j&q=Keith+Cameron,+CALL%3A+An+Ongoing+Challenge,+University+of+Exeter,&ei=_IC7S8mhIM6oOPbPuKgI&usg=AFQjCNH9NwPzr86ijmk8nMWUJCFxZ0DWgw (dostęp: 05.04.2010).

7.2. Obecność ICT w uniwersyteckich programach kształcenia filologów w krajach Unii Europejskiej

Niniejsza część pracy dotyczy analizy programów kształcenia studentów kierunków filologicznych pod kątem ich przygotowania do pracy z językiem przy wykorzystaniu technologii, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych. Badanie, przeprowadzone przez autorkę w okresie od 01.06 do 30.09.2010 roku, zakłada ustalenie, jak realizowana jest idea języka w koncepcji społeczeństwa informacyjnego w poszczególnych państwach Unii[401]. Programy badano pod kątem występowania w formie zajęć obowiązkowych lub fakultatywnych przedmiotów łączących język i technologie. Uszczegóławiając założono, że mają być to przedmioty, które absolwent kierunku wykorzysta w pracy zawodowej. Dlatego główny nacisk położono na:

1. kursy dotyczące obecności narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych,
2. zastosowanie technologii w tłumaczeniu oraz
3. zastosowanie technologii w szeroko rozumianym językoznawstwie.

Uwagę zwrócono również na ośrodki naukowo-badawcze działające z ramienia uniwersytetu, które ze względu na swoją aktywność mogły wpłynąć na całokształt sytuacji w danym kraju. Te cztery elementy były głównym przedmiotem przedstawionej poniżej analizy.

Przypomnę zatem, że przebadano 114 uniwersytetów w 27 krajach Unii Europejskiej, wysyłając 234 e-maile i otrzymując 67 odpowiedzi, które stanowią 28% całej korespondencji[402].

Przedstawione wyniki badań w poszczególnych krajach odnoszą się do ogólnej sytuacji języka w koncepcji społeczeństwa informacyjnego w Unii Europejskiej, opartej na zdefiniowanych wyżej kryteriach.

Polska

Badanymi uniwersytetami były:

- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

[401] Szczegółowy opis metodyki badań opisany został w rozdziale *1. Metodyka badań*.
[402] Szczegółowe dane na ten temat znajdują się w części poświęconej tabelarycznej reprezentacji wyników.

- Uniwersytet Jagielloński w Krakowie,
- Uniwersytet Wrocławski we Wrocławiu,
- Uniwersytet Warszawski w Warszawie,
- Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie.

Badanie przeprowadzono, porównując programy kształcenia pierwszego i drugiego stopnia, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu *Technologia informacyjna*, oraz nawiązując kontakt z osobami pracującymi w poszczególnych jednostkach.

Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (zawartymi w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybie tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki)[403] na kierunku filologia obowiązkowy jest przedmiot *Technologia informacyjna* w wymiarze 30 godzin. Rozporządzenie nakreśla treści tematyczne, jakie powinny być nauczane w tym bloku. Są nimi:

> (…) podstawy technik informatycznych, przetwarzanie tekstów, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, grafika menedżerska i/lub prezentacyjna, usługi w sieciach informatycznych, pozyskiwanie i przetwarzanie informacji – powinny stanowić co najmniej odpowiednio dobrany podzbiór informacji zawartych w modułach wymaganych do uzyskania Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych (ECDL – European Computer Driving Licence)[404].

Część z tych treści, takich jak przetwarzanie tekstu czy arkusze kalkulacyjne, wydaje się być utrwaleniem umiejętności IT ze szkoły średniej, gdzie na przedmiocie *Informatyka* – również obowiązkowym w nauczaniu – uczniowie powinni przejść odpowiednie przeszkolenie. Dlaczego więc po raz kolejny studenci filologii mają być uczeni podstawowych umiejętności? Czy możliwe jest, by ocena z tego przedmiotu w szkole średniej była nieprawdziwa? Czy możliwe jest, by zapis w rozporządzeniu umieszczony został bez znajomości i dogłębnej analizy warsztatu pracy współczesnego filologa? Dalej mowa jest o umiejętnościach wyznaczanych przez Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych, bez wskazania na stopnień znajomości (*essential* vs. *advanced*). Analiza programów

[403] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego 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 z dnia 12 lipca 2007 (Dz. U. z dnia 13 września 2007) Lex Polski Serwer Prawa http://lex.pl/serwis/du/2007/1166.htm (dostęp: 28.06.2010).
[404] Tamże, Załącznik nr 29, ptk.V Inne wymagania.

poszczególnych modułów[405] skłania do wniosków, że zalecane przez Ministerstwo treści są mało adekwatne do wymagań cywilizacyjnych, przed jakimi stoją współcześni filologowie. Wygląda na to, że są oni po raz kolejny uczeni podstawowych umiejętności z zakresu IT. Nawet moduł zatytułowany *Web Browsing and Communication / Using the Internet & Email* (Przeszukiwanie sieci i komunikacja/Zastosowanie Internetu i poczty elektronicznej)[406], choć poniekąd porusza zagadnienia obecne w pracy filologia, to jednak nie jest to moduł ukierunkowany. Podsumowując, zalecenia Ministerstwa na płaszczyźnie intencjonalnej zakładają przygotowanie filologa do pracy, w zakresie podstawowym, z narzędziami ICT. Niestety brak znajomości tematu i nieukierunkowane treści skutkują, w większości zaprezentowanych poniżej przypadków, niewystarczającym pod względem merytorycznym przygotowaniem kursu dla przyszłych filologów i nauczycieli języków obcych.

Często okazuje się, że kurs *Technologia informacyjna* (lub *Technologie informacyjne*) opiera się głównie na tych zaleceniach. Najczęściej osobą prowadzącą takie zajęcia jest nie metodyk czy dydaktyk, a osoba z zewnątrz, czyli pracownik Wydziału/Instytutu Matematyki i Informatyki[407]. W programach znajdziemy zatem pracę z aplikacjami Word, Power Point (czasem Excel), rozszerzoną o wiedzę z zakresu edycji tekstu, tworzenia spisu treści, korzystania z bardziej zaawansowanych możliwości prezentacji (wstawianie grafiki, tła muzycznego). Jeżeli kurs jest choć trochę profilowany, to jego modyfikacja polega na zamieszczeniu treści odnoszących się do sposobu używania znaków diakrytycznych oraz gramatycznej i ortograficznej weryfikacji tekstu. Ponieważ treści szczegółowe są w gestii prowadzącego i zajęcia opierają się na prawach autorskich, od ewentualnych zainteresowań wykładowcy lub sposobu ułożenia kursu zależą dalsze pojedyncze zagadnienia obejmujące pracę filologa z komputerem i Internetem. Dlatego też niekiedy znajdziemy treści odnoszące się do Web 2.0, możliwości korzystania ze słowników internetowych, tłumaczenia wspomaganego komputerowo czy tworzenia glosariuszy. Nie zdarzyło się, by studenci kierunku filologia w sposób praktyczny uczyli się pracy z tablicą interaktywną czy bardziej zaawansowanymi oprogramowaniami typu CALL. Nie najlepiej świadczy to o przygotowaniu polskich nauczycieli języków obcych do pracy w zawodzie. Dopiero zbiór poszczególnych jednostek tematycznych niemalże ze wszystkich przeanalizowanych programów kursu

[405] BSC The Chartered Institute for IT, *ECDL Syllabus and Sample Tests* http://www.bcs.org/server.php?show=nav.7680 (dostęp: 28.06.2010).
[406] Tamże.
[407] Na różnych uczelniach inaczej wygląda struktura organizacyjna.

pozwalałby na skonstruowanie odpowiednio przygotowanego merytorycznie i ukierunkowanego na zawodową pracę filologa programu zajęć *Technologia informacyjna*.

Nadzieją na lepszą sytuację, jak również wzorem do naśladowania dla uczelni polskich jest program realizowany przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Wydział Neofilologii) oraz przez Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Na wszystkich czterech badanych filologiach przedmiot *Technologia informacyjna* realizowany jest inaczej, jednak w ostatecznym zarysie programowym studenci poznają wspomagane komputerowo narzędzia pracy z językiem.

W Instytucie Filologii Angielskiej (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) pracę nad wykorzystaniem technologii komputerowych w badaniach nad językiem prowadzi Zakład Angielskiego Językoznawstwa Komputerowego, który w ofercie edukacyjnej dla studentów proponuje zajęcia *ICT in EFL* (*English as a Foreign Language*)[408]. Kurs, oprócz podstawowych wiadomości z zakresu ICT, jak oprogramowanie czy hardware, rozwija szczegółowo zagadnienia związane z tą tematyką, nie zapominając o tak ważnym elemencie, jakim jest informatyczne przygotowanie nauczyciela. Omawiane są kwestie związane z wykorzystaniem narzędzi komputerowych do pracy z językiem, np. concordancerów, sposobem tworzenia list językowych i glosariuszy, tworzeniem prostych narzędzi CALL i sposóbem wykorzystania tych bardziej zaawansowanych, pracą z aplikacjami Web 2.0 oraz możliwościami wykorzystania portalu Second Life do nauki języka angielskiego[409]. Komentując te zajęcia, powiedzieć należy, że dają one bardzo dobre przygotowanie teoretyczne i praktyczne przyszłym nauczycielom języka angielskiego. W odróżnieniu od innych zajęć, takich jak *Technologia informacyjna*, na których studenci ćwiczą umiejętności z zakresu IT, tu pokazuje się im, jak można pracować z językiem, wykorzystując ICT. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na materiały zamieszczone dla studentów na stronie *ICT in EFL Syllabus, tests, exercises and selected bibliography prof. Włodzimierz Sobkowiak*, które pomagają poznać problematykę oraz stanowią platformę komunikacyjną między studentami a wykładowcą. Taka organizacja zajęć potwierdza nowoczesne i zgodne z duchem wykładanego przedmiotu podejście do tematu. Na koniec komentarza dotyczącego tej jednostki wspomnieć należy o działającej wirtualnie społeczności skupionej wokół zagadnień wykorzystywania technologii w pracy z językiem, założonej przez wymienionego profesora.

---

[408] Sobkowiak Włodzimierz, *ICT in EFL Syllabus, tests, exercises and selected bibliography prof. Włodzimierz Sobkowiak* http://ifa.amu.edu.pl/~swlodek/CAELL.htm (dostęp: 30.06.2010).

[409] Sobkowiak Włodzimierz, *ICT in EFL – a lecture course prof. Włodzimierz Sobkowiak, IFA UAM 2009/2001 – Syllabus*, http://ifa.amu.edu.pl/~swlodek/compsyll.htm (dostęp: 30.06.2010).

Grupa użytkowników, mimo że stosunkowo mała (17 członków), aktywizuje przede wszystkim pracowników Instytutu, tworząc przy tym ponadzakładową społeczność. Sam Zakład zaś prowadzi badania z zakresu analizy językoznawczej i zastosowania narzędzi statystycznych, będąc jedyną jednostką spośród analizowanych uczelni, która wprowadza technologię do badań z zakresu językoznawstwa.

Na drugiej badanej specjalności Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza – filologii romańskiej – edukacja z zakresu ICT/CALL zawiera się w treściach merytorycznych kursu *Technologie informacyjne*. Jest to jedyny przypadek spośród badanych programów, gdzie tematyka tego kursu zgodna jest z jego założeniami i ukierunkowana na pracę filologa[410]. Zajęcia miały charakter praktyczny (prowadzone były na komputerach) i koncentrowały się na trzech blokach tematycznych. Pierwszy dotyczył głównych typów zasobów internetowych, które mogą być wykorzystane zarówno do pracy ucznia, jak i nauczyciela; drugi przedstawiał wybrane narzędzia Web 2.0, których celem jest pomoc w organizowaniu procesu nauczania języków obcych (czyli: blogi, strony wiki, podcasty, radio internetowe, zakładki etc.). W tym miejscu warto dodać, że jednym z zadań studentów było stworzenia własnego bloga, własnej strony internetowej czy przygotowanie podcastu. W ten sposób student został w sposób praktyczny przygotowany nie tylko do biernego obserwowania zasobów Web 2.0, ale do aktywnego uczestnictwa w tych zasobach, stając się członkiem wirtualnej społeczności. Ostatni, trzeci blok odnosił się do *specyfiki umiejętności informacyjnych i ich znaczenia w nauczaniu/uczeniu się instytucjonalnym*[411], a więc do umiejętności krytycznej analizy i oceny zasobów internetowych oraz sposobu wyszukiwania potrzebnych informacji. Zgodnie z założeniami kursu, po jego ukończeniu student potrafi korzystać z najpopularniejszych narzędzi Web 2.0, jak również może sam być ich twórcą, co niewątpliwie jest umiejętnością znacznie wyżej ocenianą niż podstawowe kompetencje IT. Dodatkowo moduł skierowany na krytyczną ocenę materiałów językowych oraz zasobów językowych zamieszczonych na stronach internetowych instytucji (np. szkół językowych) czy osób prywatnych, pozwala na aktywny udział w modyfikacji tychże materiałów oraz stymuluje do tworzenia własnych, możliwe że lepszych czy o wyższym standardzie. Innymi słowy, możliwość i umiejętność uczestnictwa w zlokalizowanej globalnie grupie zawodowej przyczynia się do ciągłego rozwoju warsztatu pracy nauczyciela języka obcego.

[410] Zakres merytoryczny oraz sposób prowadzenia kursu przedstawiony został autorce pracy przez prowadzącą w roku akademickim 2009/10 kurs dr Joannę Górecką z Instytutu Filologii Romańskiej UAM.

[411] Górecka Joanna, 2009/10 *Opis przedmiotu Nowe technologie*, https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:09-NOWETECH-44) (dostęp:30.06.2010).

Podobny kształt ma program realizowany w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Co prawda przedmiot prowadzony jest w wymiarze 15 godzin w semestrze (co kłóci się z ministerialnymi wytycznymi), to jednak główne założenia kursu przygotowują studentów od strony teoretycznej i praktycznej do pracy z ICT. Pierwszy cykl zajęć koncentruje się na samej idei wykorzystania technologii w nauczaniu języków obcych. Kolejne pokazują, jak korzystać z językowych zasobów sieci, równolegle ucząc klasyfikacji i krytycznej oceny materiału językowego stanowiącego potencjalną pomoc dydaktyczną. Ćwiczenia praktyczne, podobnie jak w wypadku zajęć na filologii romańskiej UAM, dotyczą tworzenia bloga, pracę z narzędziami audiowizualnymi oraz tworzenia ćwiczeń typu Hot Potatos.

W czwartym badanym instytucie – Instytucie Filologii Germańskiej UAM – przedmiot *Technologia informacyjna* pretenduje do grona przedmiotów profilowanych. Brak konkretnych treści kursu nie pozwala na jego dogłębną analizę, jednak sądząc po naukowych zainteresowaniach prowadzącego, kurs nie ogranicza się tylko do podstawowych umiejętności z zakresu IT.

Podsumowując, sytuacja przygotowania absolwentów filologii do pracy nowoczesnego – choć chciałoby się powiedzieć współczesnego – nauczyciela języków obcych nie wygląda najlepiej. Obowiązkowym kursem jest przedmiot *Technologia informacyjna*, jednak po analizie programu wywnioskować można, że skupia się bardziej na przygotowaniu studenta do obsługi podstawowych programów/aplikacji komputerowych niż jego wykształceniu do pracy z językiem przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wyjątek stanowią autorskie programy nauczania, realizowane przez dydaktyków/nauczycieli odpowiednich języków na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz na filologii romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, które mimo różnic merytorycznych, dobrze pokazują przyszłym nauczycielom, jak w pracy zastosować dostępne narzędzia ICT.

Malta

Na Malcie znajduje się tylko jeden uniwersytet – University of Malta, na którym można było przeprowadzić analizę, biorąc pod uwagę profil badania.

Program na wszystkich trzech filologiach ukierunkowany jest na praktyczną naukę języka oraz poznanie kultury danego kraju czy obszaru językowego. Mimo iż w opisie kierunków jest zapis mówiący o przygotowaniu do zawodu nauczyciela i możliwości

wykonywania zawodu po ukończeniu studiów na poziomie licencjackim, nie są nauczane żadne przedmioty, które wskazywałyby na prowadzenie takiej specjalizacji. Nauka na filologii angielskiej, niemieckiej i francuskiej ma charakter poznawczy i naukowy. Kwestia przygotowania nauczycieli języków obcych do zawodu leży po stronie Wydziału Edukacji. Na Malcie więc mamy sytuację, w której nauczycieli kształci się nie na filologii, a na innych kierunkach humanistycznych.

Wytłumaczeniem takiego rozwiązania jest system szkolnictwa, który zakłada, że jeden nauczyciel może uczyć kilku przedmiotów. Dodatkowo sposób prowadzenia zajęć na uniwersytecie jest tak zorganizowany, że kilka mniejszych wyspecjalizowanych jednostek (na poziomie instytutów) współpracuje merytorycznie w ofercie programowej danego kierunku studiowania. W kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych studenci podejmują studia pierwszego stopnia (licencjackie), po których otrzymują tytuł licencjata w zakresie edukacji (*Bachelor of Education*). W trakcie studiów wybierają jedną z trzech specjalizacji: Wczesnoszkolna edukacja i opieka (*Early Childhood Education and Care*), Nauczanie w szkole podstawowej (*Primary*) i Nauczanie w szkole średniej (*Secondary*). W dwóch ostatnich programach realizowane są przedmioty ukierunkowujące studenta do pracy z uczniami w środowisku szkolnym (obowiązkowe praktyki w szkołach) i z językiem. W module *Primary* studenci przygotowują się do nauczania 8 przedmiotów, w tym języka angielskiego; w module *Secondary* możliwe są dwa rozwiązani:

1. specjalizacja w jednym przedmiocie, np.: matematyka, informatyka, grafika komputerowa, żywienie, nauki ścisłe (z dalszą specjalizacją w biologii, chemii czy fizyce) i inne;
2. specjalizacja w dwóch przedmiotach, głównie z dziedzin humanistycznych, tj.: maltańskim, angielskim, francuskim, włoskim, niemieckim, historii, religii, muzyce, sztuce i geografii.

W obu omawianych modułach (*Primary* i *Secondary*) w ramach obowiązkowych i wspólnych programowo zajęć nacisk kładzie się na przedmioty pedagogiczne, psychologiczne i te związane z rozwojem zawodowym nauczyciela. Poszczególne komponenty programu realizowane są przez *Department of Arts and Languages in Education*, *Department of Primary Education* oraz *Department of Maths, Science and Technical Education*.

Dopiero w tak przedstawionym programie widać, gdzie i jak na poziomie uniwersyteckim zorganizowane jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli języków obcych. W dostępnym na stronie internetowej programie nauczania nie ma zamieszczonego przedmiotu umożliwiającego przyszłym nauczycielom korzystanie z narzędzi ICT i Web 2.0. Niemniej są przesłanki pozwalające sądzić, że studenci są dobrze przygotowani do zawodu. Okazuje się bowiem, że jednym z wymagań dla studentów chcących podjąć studia na omawianych kierunkach jest znajomość języka angielskiego na poziomie *proficieny* (C_2)[412] oraz zdany egzamin z European Computer Driving Licence w jednym z autoryzowanych centrów. Choć poziom egzaminu nie jest określony, zakłada się, że potencjalny student nie ma problemów w obsłudze komputera i podstawowych aplikacji internetowych. Dodatkowo, w ramach oferowanych kursów, są takie przedmioty, które mają przygotować studenta do nauczania informatyki na poziomie szkoły średniej i jednocześnie zaznajomić go z nowoczesnymi technologiami jako narzędziami pracy nauczyciela. Innymi słowy, narzędzia ICT oraz nauczanie e-learningowe mają być znane wszystkim nauczycielom (nie tylko języków obcych), którzy w ramach zajęć fakultatywnych chcą je poznać.

Kolejną przesłanką jest wyposażenie technologiczne Wydziału. Dysponuje on bowiem dwoma laboratoriami komputerowymi, z czego jedno przystosowane jest do funkcjonowania jako laboratorium językowe. Wykorzystywane jest ono do nauczania studentów, jak wykorzystać komputer do celów prywatnych oraz w klasie[413]. Studenci, oprócz podstawowych narzędzi (komputer, projektor czy skaner), mogą skorzystać i poćwiczyć pracę zawodową na takich narzędziach, jak specjalistyczne oprogramowanie edukacyjne czy tablica interaktywna.

Kilka dodatkowych słów należy powiedzieć o jednostce, która prężnie działa naukowo w dziedzinie wykorzystania ICT w języku. Mowa o *Centre for Literacy*, które w swoim dorobku ma kilka projektów międzynarodowych (w tym unijnych), skoncentrowanych głównie na umiejętnościach z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych. Ponieważ aktywność członków Wspólnoty w projektach unijnych analizowana będzie w innej części pracy, w tym miejscu zaznaczę tylko, że do najciekawszych projektów należą Euro Languages Net Plus, eEuro Inclusion oraz Lingu@net Europa.

Podsumowując część dotyczącą Malty, stwierdzić należy, że w programie kształcenia nauczycieli brakuje wyraźnie określonego przedmiotu ukierunkowanego na przygotowanie

[412] Należy zaznaczyć, że większość przedmiotów na uniwersytecie prowadzona jest w języku angielskim.
[413] Strona internetowa Wydziału Edukacji University of Malta odnosząca się do laboratoriów komputerowych http://www.um.edu.mt/educ/about/complabs (dostęp: 01.07.2010).

filologów do pracy z ICT i Web 2.0 lub zastosowania technologii do badań w obszarze językoznawstwa. Kilka przesłanek, ukrytych głównie w sposobie organizacji studiów, świadczy o dobrych umiejętnościach z zakresu IT. Należą do nich przede wszystkim: obowiązek posiadania certyfikatu ECDL i przedmioty oferowane przez Department of Maths, Science and Technical Education oraz laboratorium językowe. Ostatecznie jednak trudno jednoznacznie stwierdzić, czy ogólne umiejętności IT są równoznaczne z wykorzystaniem ICT do pracy z językiem. Czynnikiem potencjalnie wpływającym na modyfikację programu nauczania i ofertę kursów jest praca naukowo-badawcza *Centre for Literacy*, które ściśle współpracuje z *Department of Arts and Languages in Education*, oferując kursy fakultatywne.

Szwecja

Do badania wybrano następujące uniwersytety:

- Uppsala University,
- Lund University,
- University of Gothenburg,
- Stockholm University,
- Umeå University.

Z przeprowadzonej analizy systemów nauczania studentów wynika, że w zdecydowanej większości wypadków studia językowe na poszczególnych filologiach mają charakter naukowy i poznawczy. Oznacza to, że absolwenci kierunków językowych zdobywają solidne podstawy praktycznej znajomości języka, wiedzę z zakresu językoznawstwa, literatury i kultury danego obszaru językowego, jednak nie są w pełni przygotowani do pracy nauczyciela. Co więcej, gdyby nie ogólny opis kształcenia na danym kierunku i charakterystyka profilu absolwenta, analizując programy nauczania trudno by przypuszczać, że studenci ci mogą pracować jako nauczyciele języka obcego. Brak jest bowiem tak elementarnych przedmiotów, jak pedagogika czy dydaktyka języków obcych, które funkcjonowałyby jako blok przedmiotów czy specjalizacja. Istnieją za to pojedyncze przedmioty, zazwyczaj w formie fakultatywnej, takie jak *Teaching methods in English for young children*, *English for Teacher Education and Training* czy *Education Training of teachers of French: Oral Communication*, które są namiastką merytorycznego przygotowania nauczycieli.

Podobnie jak w wypadku sytuacji na Malcie – sytuacji, która powtarzać się będzie w kilkunastu krajach Unii – ciężar zawodowego przygotowania nauczycieli przejął inny wydział

– Wydział Edukacji. Kształcenie odbywa się dwutorowo: z jednej strony, nacisk kładzie się na dydaktykę czy pedagogikę, np. wczesnoszkolną, z drugiej – na przedmioty, których będą nauczać przyszli adepci zawodu. Podobnie jak w wypadku Malty, rozróżnia się podział na nauczyciela szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, co skutkuje osobną specjalnością, a nawet kierunkiem studiów. Nauczyciel zaś może być specjalistą z kilku przedmiotów. W związku z tym, jeżeli istnieje jakiekolwiek szkolenie z zakresu ICT, ma ono charakter ogólny. Porusza się kwestie związane z wykorzystaniem technologii w ogólnie rozumianej edukacji. Nie można zatem mówić o jakimkolwiek wykorzystaniu w nauczaniu języków obcych konkretnych, językowych narzędzi ICT.

Tylko na Uniwersytecie w Gothenburgu (University of Gothenburg) istnieje kierunek na poziomie studiów magisterskich z zakresu technologii językowej (*Master in Language Technology*)[414]. Studia trwają rok lub dwa i obejmą takie przedmioty, jak: *Natural Language Processing*, *Speech Technology*, *Statistical Methods of NLP*, *Dialogue systems*, *Machine Learning in NLP*, *Language technology resources*. Program jest tak skonstruowany, by przygotować absolwentów kierunku zarówno do pracy naukowej, jak i w przemyśle językowym. Intencją zaproponowanego kierunku jest połączenie tych dwóch sektorów tak, by wzmocnić naukowe zaplecze szwedzkiego przemysłu technologicznego, zajmującego się technologią językową[415]. Absolwenci uniwersytetu zachęcani są do podjęcia studiów doktoranckich w Swedish National Graduate School of Language Technology (GSLT)[416]. Szkoła ta jest jednostką centralizującą podmioty z tej dziedziny. Choć Uniwersytet w Gothenburgu jest siedzibą szkoły, to GSLT jest organizacją współpracujących ze sobą ośrodków naukowych z całego kraju, w tym Uppsala University, Lund University i Stockholm University. Tak więc 4 z 5 badanych uniwersytetów pozostają w ścisłej współpracy w tej konkretnej dziedzinie, łączącej język i technologię, tworząc tym samym silne centrum badawcze.

Podsumowując, stwierdzić można, że sytuacja języka i wykorzystanie ICT do pracy z nim wygląda następująco: w programie kształcenia nauczycieli języków obcych kwestia pracy z nowoczesnymi technologiami jest pominięta, mocno akcentowana jest jednak

---

[414] University of Gothenburg, *Master in Language Technology (Homepage)* http://www.flov.gu.se/english/education/masters-second-cycle/mlt/ (dostęp: 26.07.2010).

[415] W literaturze funkcjonuje kilka terminów: inżynieria językowa, technologia językowa, językoznawstwo komputerowe. Terminy te, w zależności od tego, gdzie znajduje się punkt ciężkości danej dziedziny, różnią się. Niemniej różnice te nie zostaną w pracy szerzej przedstawione i dlatego przywołane terminy mogą być stosowane zamiennie.

[416] Swedish National Graduate School of Language Technology (Homepage), http://www.gslt.hum.gu.se/ (dostęp: 26.07.2010).

edukacja i badania naukowe związane z technologią językową, którą zajmuje się ośrodek GSLT. To wyraźne rozwarstwienie skłania ku stwierdzeniu, że związek język–technologia idzie bardziej w kierunku naukowo-badawczym niż edukacyjnym, co również potwierdza udział Szwecji w międzynarodowych projektach unijnych.

Finlandia

Do badania wybrano następujące uniwersytety:

- University of Helsinki,
- University of Turku,
- University of Tampere,
- University of Oulu,
- University of Jyväskylä.

Sytuacja kształcenia nauczycieli języków obcych wygląda podobnie jak w wypadku Szwecji. Na uniwersytetach mamy Wydział Neofilologii (lub Humanistyczny), na którym w zdecydowanej większości nie znajdziemy specjalizacji nauczycielskiej. Proponowane przedmioty, o charakterze fakultatywnym, dotyczą wykorzystania ICT w pracy naukowo-badawczej, lub służą ogólnemu zapoznaniu się z technologią informacyjną. Na jednym z uniwersytetów (University of Helsinki) wymogiem jest posiadanie ICT Driving Licence, o której była mowa podczas charakteryzowania Malty. Ogólnodostępne informacje na temat informatyzacji Finlandii[417] pozwalają sądzić, że poziom umiejętności IT Finów jest co najmniej dobry. Kursy e-learningowe i platformy typu Moodle, aplikacje internetowe czy narzędzia ICT są rzeczą powszechnie używaną przez nauczycieli jako pomoc pedagogiczna. Nie ma jednak zajęć ukierunkowanych na pracę z technologią informacyjno-komunikacyjną w zakresie języka.

Podobnie jak w Szwecji, na jednym z uniwersytetów (University of Helsinki) działa centrum naukowo-badawcze, w kręgu zainteresowań którego znajduje się inżynieria językowa (*Language Technology*)[418]. Prowadzone przez tę jednostkę projekty naukowo-badawcze koncentrują się wokół komputerowej analizy morfologicznej języka fińskiego oraz uczestnictwa w międzynarodowym projekcie CLARIN (*Common Language Resources and*

[417] Straszak Andrzej 2005, *Społeczeństwo w dobie…*, op. cit.

[418] University of Helsinki, *Department of General Linguistics (Homepage)* http://www.ling.helsinki.fi/en/department/index.shtml (dostęp: 26.07.2010) oraz University of Helsinki, *Language Technology (Homepage)* http://www.ling.helsinki.fi/en/lt/index.shtml (dostęp: 26.07.2010).

Technology Infrastructure)[419]. Celem projektu jest zbudowanie paneuropejskiej społeczności naukowców i językoznawców, korzystających z tej samej bazy narzędzi i technologii językowych.

Przy uniwersytecie działa również Graduate School of Language Technology[420], której ambicją jest wykształcić nowe pokolenie naukowców specjalizujących się w tej dziedzinie. Szkoła brała udział w projekcie GENST-NET, finansowanym przez Nordic Research Policy Council w latach 2002–2009, co pozwoliło na funkcjonowanie placówki. Choć obecnie trudno stwierdzić, czy szkoła nadal kształci naukowców, inicjatywa powstania i prowadzenia takiej placówki świadczy o rozwoju tej dziedziny w kraju. Innymi ośrodkami powstałymi z inicjatywy uniwersytetu są FiLT (ang. Language Technology Documentation Centre in Finland)[421] oraz SKY (ang. The Linguistic Association in Finland)[422].

Widzimy zatem, że z badanych uczelni University of Helsinki wydaje się być najprężniej działającym ośrodkiem w dziedzinie połączenia języka i technologii. Obok University of Jyväskylä jest to również najaktywniejszy fiński uczestnik projektów unijnych. Prowadzona aktywność ma charakter naukowo-badawczy i podobnie jak w Szwecji – koncentruje się bardziej na inżynierii językowej niż sposobie wykorzystania narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych.

Dania

Do badania wykorzystano następujące uniwersytety:

- University of Copenhagen,
- Aarhus University,
- University of Southern Denmark,
- Aalborg University,
- Roskilde University.

Analiza materiału w wypadku Danii przebiegała nieco inaczej niż w pozostałych przypadkach. Przyczyn jest kilka. Pierwszą jest ta, że kierunek filologia nie jest kierunkiem

[419] CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure), *About CLARIN* http://www.clarin.eu/external/index.php?page=about-clarin (dostęp: 26.07.2010).
[420] Graduate School of Language Technology (Homepage) http://www.ling.helsinki.fi/kit/tutkijakoulu/ (dostęp: 27.07.210).
[421] FiLT, Language Technology Documentation Centre in Finland (Homepage), https://kitwiki.csc.fi/twiki/bin/view/FiLT/WebHome (dostęp: 27.07.2010).
[422] SKY – The Linguistic Assosiation in Finland (Homepage), http://www.ling.helsinki.fi/sky/index-en.shtml (dostęp: 26.07.2010).

powszechnym na wszystkich uniwersytetach bądź działalność edukacyjno-naukowo-badawcza zawężona jest do jednej filologii, np. angielskiej. Drugim problemem było słabe przystosowanie techniczne stron uniwersytetów do ich eksploracji przez obcokrajowca. Innymi słowy, nie zawsze dostępna była strona internetowa w języku angielskim, co zdecydowanie utrudniło analizę. Ostatnim powodem, a zarazem ostatecznym sposobem przeprowadzenia analizy są listy oferowanych przedmiotów zamieszczone na stronach poszczególnych kierunków konkretnych uniwersytetów. Ten – paradoksalnie – najprostszy sposób pozwolił na wstępną selekcję filologii, które mogłyby oferować specjalizację nauczycielską, tłumaczeniową lub językoznawczą. Podobnie jak w opisywanych już przypadkach, najczęściej na wydziałach filologicznych nie prowadzono zajęć (lub prowadzono pojedyncze, fakultatywne przedmioty) tzw. ścieżki pedagogicznej, pozostawiając ten komponent innej jednostce naukowej lub organizacyjnej.

Przytoczony wyżej wstęp daje zarys sytuacji w Danii. Skoro jednostki (wydziały, instytuty) zajmujące się językiem i literaturą nie są dużymi i silnymi ośrodkami, trudno oczekiwać, by oferta edukacyjna sprostała wyzwaniom współczesnych filologów. Potwierdza to otrzymana korespondencja, której autorzy wyraźnie deklarują, że prowadzony program ma raczej charakter językoznawczy i literaturoznawczy, a studenci nie uczestniczą w zajęciach na temat wykorzystania ICT do pracy z językiem (wyjątek stanowi University of Copenhagen, gdzie Centre for Language Technology oferuje studentom studiów filologicznych zajęcia o charakterze IT z korpusu językowego). Dlatego też Danię zaliczyć można do grupy krajów, w których przygotowanie przyszłych nauczycieli języków obcych z wykorzystaniem technologii nie ma miejsca.

Podobnie jednak jak w pozostałych dwóch krajach skandynawskich, tak i tu, w jednym z największych ośrodków uniwersyteckich, działa jednostka skupiająca się na technologii językowej. Jest to wspomniane wyżej Centre for Language Technology[423], funkcjonujące przy uniwersytecie w Kopenhadze. Współpracując z instytutami językoznawstwa, anglistyki, germanistyki, romanistyki oraz informatyki (Computer Science), oferuje studentom tych kierunków roczny, fakultatywny kurs łączący technologię i język (*IT and language*)[424]. Naukowa działalność Centrum skupia się wokół takich zagadnień, jak: gramatyka formalna i opis języka, tłumaczenie maszynowe, słowa i terminy, odzyskiwanie

[423] Centre for Language Technology (Homepage) http://cst.ku.dk/english/ (dostęp: 26.07.2010).
[424] Niestety nie jest możliwa analiza zawartości kursu, dlatego trudno w jakikolwiek sposób skomentować zakres poruszanych problemów.

informacji oraz systemy multimodalne[425]. Ambicją ośrodka jest postrzeganie go jako lidera badań na terenie Danii w dziedzinie technologii językowej i językoznawstwa komputerowego. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest współpraca i uczestnictwo w międzynarodowych projektach, w tym w omawianym w kontekście Finlandii europejskim projekcie CLARIN. Rezultaty naukowo-badawczych działań Centrum śledzić można na jego stronie internetowej, na której zamieszczone są opisy projektów krajowych i międzynarodowych oraz efekty tej współpracy, najczęściej widoczne w postaci aplikacji online.

Podsumowując, choć w dziedzinie wykorzystania ICT do nauczania języków obcych Dania zdecydowanie nie jest liderem ani też w jakikolwiek sposób nie przyczynia się do popularyzacji tychże narzędzi, to jednak, idąc śladem skandynawskich kolegów, poprzez działalność Centrum skupia się na inżynierii językowej.

Belgia

Badanie przeprowadzono w następujących uniwersytetach:

- Univeristy of Liege,
- Ghent University,
- Antwerp University,
- Free University of Brussels (francuskojęzyczny),
- Free University of Brussels (flamandzkojęzyczny).

Wybór uczelni związany jest z administracyjnym podziałem państwa na niemiecko-, francusko- i flamandzkojęzyczną część kraju. Wybierając uniwersytety do badania, uwzględniono ośrodek z każdej części. Struktura uczelni i sposób organizacji pozwoliły na wyciągnięcie wniosków bez potrzeby bardziej szczegółowego kontaktu z odpowiednimi wykładowcami, nie pozwalając jednocześnie na generalizację; każdy bowiem z analizowanych ośrodków prowadzi odmienną politykę edukacyjną bądź naukową.

Free University of Brussels (flamandzkojęzyczny), mimo że ma w swojej ofercie filologię germańską i romańską, to jednak wydaje się być ośrodkiem małym i – sądząc po dostępnych online materiałach – nierozwijającym się dynamicznie. Brak jakiegokolwiek programu nauczania nie pozwala stwierdzić, jaki rodzaj zajęć jest oferowany studentom.

[425] Centre for Language Technology, *Research*, http://cst.ku.dk/english/forskning/ (dostęp: 26.07.2010).

Z kolei Free University of Brussels (francuskojęzyczny) oferuje łączone filologie, a więc naukę dwóch języków, występujących w dowolnej kombinacji. Do wyboru są: angielski, niemiecki, francuski, włoski, hiszpański i łacina. Analiza programu nauczania każe jednoznacznie stwierdzić, że są to studia o charakterze literaturoznawczym i kulturoznawczym. Nacisk kładzie się na praktyczną naukę języków. Jednym z przedmiotów fakultatywnych jest – zbliżony do występującego na polskich uniwersytetach – przedmiot *Inleiding tot de informatica in het kader van de menswetenschappen* (*Wprowadzenie do technologii informatycznych w humanistyce*). Zakres poruszanych zagadnień dotyczy głównie pracy z podstawowymi aplikacjami oraz z Internetem. Wdaje się więc, że jest to kurs ukierunkowany raczej na rozwój ogólnych umiejętności IT niż poznanie konkretnych narzędzi wspomagających pracę z językiem.

Jedynym uniwersytetem (z badanych) oferującym specjalizację nauczycielską jest Ghent University. Zarówno z programu nauczania, jak i otrzymanej korespondencji wynika, że na wszystkich trzech filologiach prowadzone są zajęcia dotyczące wykorzystania ICT w nauczaniu języków obcych. Szczegółowy program nie jest niestety znany, jednak wiadomo, że narzędzia takie, jak tablica interaktywna, aplikacje CALL czy Web 2.0, są znane studentom. Co więcej, w każdej jednostce pracuje osoba zawodowo zajmująca się albo problematyką CALL, albo ICT. Fakt ten można w oczywisty sposób połączyć z prowadzeniem odpowiednio merytorycznie przygotowanych zajęć.

Kolejnym badanym uniwersytetem był University of Liege. Zarówno język angielski, jak i niemiecki nie są dominującymi dziedzinami zainteresowań, stąd brak kierunków skupiających się wokół tych języków. Są one raczej dodatkowymi przedmiotami pośród całej gamy zajęć o charakterze językoznawczym i kulturoznawczym. Inaczej sytuacja wygląda z językiem francuskim, który jest przedmiotem zainteresowań i badań pracowników naukowych. W ofercie dydaktycznej na poziomie studiów magisterskich prowadzona jest specjalizacja nauczycielska, na której jednym z przedmiotów obowiązkowych jest *Computer-assisted Teaching of French as a Foreign Language*. Zajęcia są tak skonstruowane, by po teoretycznym wstępie do ICT studenci potrafili merytorycznie ocenić i zaklasyfikować pomoc pedagogiczną, w postaci stron internetowych, oraz by od strony praktycznej potrafili posługiwać się narzędziami Web 2.0, tworząc własne ćwiczenia interaktywne. Zajęcia na tej specjalizacji prowadzone są przez Josepha Denooza, który na studiach licencjackich ze studentami specjalizacji literatura i języki klasyczne wykłada przedmiot *Computer approach to Linguistic and Literary Studies*. Ponieważ studia nad łaciną i greką są poza kręgiem

zainteresowań niniejszej analizy, tytułem komentarza należy powiedzieć, że wspomniany kurs dotyczy przede wszystkim sposobu wykorzystania (konkretnych) baz danych do pracy nad literaturą grecką i łacińską. Obecność tylko tych dwóch zajęć, prowadzonych przez jedną osobę na 2 różnych kierunkach (jednak nie na wszystkich o charakterze filologicznym), świadczy o tym, że ich występowanie jest ściśle związane z pracą naukową wykładowcy i jego zainteresowaniami. Nie ma więc takiego zamysłu, by zajęcia na omawiany temat były zagadnieniem koniecznym w kształceniu filologów.

Ostatnim analizowanym uniwersytetem był Antwerp University. Mimo prowadzenia zajęć i kształcenia studentów pod kątem znajomości języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego oraz kultury poszczególnych regionów, wydział nie prowadzi specjalizacji pedagogicznej, którą zajmuje się *Academic Teacher Training*[426] działające przy uniwersytecie. Pośród oferowanych kursów jeden ukierunkowany jest na pracę nauczyciela. Jest to dydaktyka odpowiedniego języka (angielskiego, niemieckiego lub francuskiego). Tylko w wypadku języka francuskiego przedmiot w swojej merytorycznej zawartości ma komponent *Media*, traktujący o multimedialnych pomocach dydaktycznych, laboratorium językowym oraz narzędziach ICT. Fakultatywnym przedmiotem jest oferowany przez *Linguapolis Institute for Language and Comunication*, organizacyjnie należący do wydziału Faculty of Arts, kurs *ICT in language teaching*. Analizując poruszane zagadnienia, trzeba przyznać, że zajęcia te są jednymi z najlepiej skonstruowanych z omawianej tematyki. Wprowadzenie do CALL, przedstawienie go jako dyscypliny naukowej, prezentacja czasopism, konferencji, organizacji czy stron internetowych pozwala na usystematyzowanie przedmiotu. Dodatkowo w części teoretycznej poruszana jest polityka ICT prowadzona przez państwo, omawiane case studies i zasadność wprowadzania technologii do nauczania. W dalszej części – jak w większości tego typu zajęć – prowadzona jest część praktyczna,

[426] Academic Teacher Training w latach 2001 i 2002 przy współpracy z University of Arkansas, Fayetteville Dale Bumpers College of AFLS, USA w ramach badań nad systemem edukacji nauczycieli przeprowadziło projekt pod nazwą AILO. Celem projektu była zmiana programu nauczania tak, by w maksymalny sposób wprowadzić do nauczanych przedmiotów ICT. Zmiana w zakresie merytorycznej zawartości zajęć nie jest przedmiotem zainteresowań w pracy, toteż niniejszy komentarz odnosi się do technicznej (technologicznej) organizacji kursu. Uwagę skupiono przede wszystkim na internetowej (Web-based) komunikacji na linii wykładowca–student oraz student–student, tworzą w ten sposób minispołeczność, którą łączyła problematyka kursu. Szczegółowe dane na temat badania oraz jego opis znajdują się w artykule *Powerful learning is interactive: a cross-cultural perspective* [Van Petegem P., De Loght T. 2004 *Powerful learning is interactive: a cross-cultural perspective*, University of Antwerp, Department of Education, Belgium, A.M. Shortridge University of Arkansas, Fayetteville Dale Bumpers College of AFLS, USA, , e-Journal of Instructional Science and Technology, 2004 http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/Vol7_No1/FullPapers/Powerful_learning.htm (dostęp: 28.07.2010)]. Nie znaleziono dodatkowych danych potwierdzających kontynuację badania.

koncentrująca się na konkretnych aplikacjach, środowisku e-learningowym i projektowaniu ćwiczeń multimedialnych.

Sam Instytut jest jednostką naukowo-badawczą, prężnie działającą w zakresie nauczania języków i szkolenia nauczycieli. Jednym z głównych kierunków jego działalności jest inżynieria językowa, CALL oraz obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy z językiem. Ponad 20-letnie doświadczenie w tej dziedzinie pozwoliło na realizację wielu projektów unijnych, o których mowa będzie w dalszej części pracy.

Podsumowując sytuację dotyczącą uniwersyteckiego przygotowania filologów do pracy z ICT, stwierdzić należy, że w Belgii zagadnienia wykorzystania ICT w nauczaniu języków obcych powoli zaczyna być obecna. Odpowiednio skonstruowany program realizowany jest na University of Ghent, a na dwóch kolejnych uczelniach (University of Liege i University of Antwerp) widać pierwsze ślady zainteresowania tą tematyką. Silnym ośrodkiem naukowo-badawczym jest *Linguapolis Institute for Language and Communication*.

Luksemburg

W Luksemburgu funkcjonuje tylko jeden państwowy uniwersytet: University of Luxembourg. Założony został w 2003 roku, a więc jest to placówka stosunkowo młoda. W ofercie studiów licencjackich znajdują się badane filologie, jednak moduły, w ramach których odbywają się zajęcia, nie są bardzo rozbudowane. Nie ma w nich miejsca na innowatorskie podejście do zagadnień związanych z językiem, co oznacza tradycyjną ścieżkę filologiczną, opartą przede wszystkim na przedmiotach z literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i językoznawstwa. Polem zainteresowań naukowców jest – z racji specyfiki kraju – wielojęzyczność i wielokulturowość w kontekście procesów nauczania i rozwoju, a podejście do problemu opiera się na społeczno-kulturowych i społeczno-historycznych paradygmatach. Język traktowany jest jako medium.

W tak zdefiniowanej i przyjętej perspektywie najwyraźniej nie ma miejsca na obecność tandemu język-ICT, toteż na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdza się, że w Luksemburgu nie prowadzi żadnej polityki dydaktyczno-naukowej w dziedzinie wykorzystania technologii do pracy z językiem.

Holandia

W badaniu skoncentrowano się na następujących uniwersytetach:

- University of Amsterdam,

- University of Groningen,
- Leiden University,
- Radboud University Nijmegen,
- Utrecht University.

Z analizy materiału wynika, że na żadnej z badanych uczelni i kierunkach nie ma przedmiotu, który pozwalałby przyszłym nauczycielom poznać zasady pracy z ICT. Jeżeli istnieją jakiekolwiek zajęcia o tematyce – powiedzmy – informatycznej, są one fakultatywne i dotyczą ogólnych (podstawowych) umiejętności korzystania z komputerów, oprogramowań i zasobów internetowych. Badania opublikowane w 2007 roku przez SLO (ang. *National Institute for Curriculum Development*)[427] potwierdzają ten stan rzeczy. Specjalizacja pedagogiczna, trwająca dwa lata, oferowana jest najczęściej na poziomie studiów magisterskich. Sposób kształcenia i merytoryczna zawartość kursów jest mniej więcej ujednolicona w całym kraju. Najczęściej po pierwszym roku[428] teoretycznego przygotowania, czyli uczestnictwa w zajęciach typu pedagogika, dydaktyka czy metodyka, na których z reguły nie porusza się kwestii związanych z ICT, studenci cztery dni w tygodniu odbywają staż zawodowy, pracując w szkole. To tam – w miejscu pracy – mają szansę poznać aplikacje internetowe i inne elektroniczne pomoce dydaktyczne oraz wykorzystać interaktywną tablicę. W chwili obecnej znaczna część szkół w Holandii jest w nią wyposażona. Przywołane wyżej badania pokazują jednak, że nadal 80% pomocy pedagogicznych używanych do nauki języków obcych ma charakter papierowy (*paper-based*), a niecałe 20% cyfrowy. Stosowanie nawet tych 20% odbywa się dzięki zainteresowaniu samych praktyków, gdyż uniwersytety nie mają w programie kształcenia przedmiotów w tym zakresie. Jedynym merytorycznym i technicznym wsparciem dla studentów jest instruktaż obsługi sprzętu wideo. Instruktaż ten jest niezbędny, gdyż prowadzone w ramach stażu zajęcia są nagrywane, a następnie analizowane w ramach całego programu szkolenia nauczycieli. Problemem wydaje się być również technologiczne wyposażenie szkół. Sama tablica interaktywna to dobry początek, ale droga do stworzenia laboratorium językowego jeszcze daleka.

Jeżeli chodzi o zainteresowanie inżynierią językową w Holandii, wygląda na to, że tylko jeden z badanych uniwersytetów proponuje studia magisterskie pośrednio w tym kierunku. Jest to Radboud Univeristy Nijmegen i program *Master's in Language and*

[427] Na podstawie Leermiddelenmonitor, 2007, SLO, Enschede. Dane dostarczone korespondencyjnie przez Alessandre Corda z Leiden University w Holandii.
[428] Niektóre uniwersytety przewidują tylko roczny program magisterski; wówczas nacisk kładzie się na staż zawodowy, a teoretyczne zajęcia odbywają się jeden dzień w tygodniu.

Communication[429]. Zagadnienie *Language and Speech Technologies: Introduction* (oraz opcjonalnie dodatkowy przedmiot *Language and Speech Technologies: Advanced*) jest jednym z kilku poruszanych. Tak więc nie można jednoznacznie powiedzieć, że specjalizacja ta ukierunkowuje studenta do badań i pracy w tej dziedzinie.

Podsumowując, w Holandii mamy raczej praktyczne zastosowanie ICT w nauczaniu języków obcych, niepodparte żadnym metodycznym przygotowaniem. Problematyka CALL czy wykorzystanie technologii do pracy z językiem (lub nad językiem) stanowi marginalny zakres naukowych zainteresowań badawczych, mimo że University of Amsterdam i Utrecht University są jednymi z najbardziej aktywnych holenderskich jednostek w międzynarodowych programach naukowo-badawczych.

Cypr

Na wyspie znajduje się tylko jeden państwowy uniwersytet[430]: University of Cyprus. Spośród trzech badanych filologii bez wątpienia najbardziej rozwinięta jest angielska (niemiecka właściwie jest nieobecna poza dosłownie kilkoma przedmiotami w tym języku), a zakres oferowanych przedmiotów w najlepszym stopniu odpowiada dobremu przygotowaniu filologa do pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Na poziomie licencjackim oferowany jest przedmiot *Foreign Language Instructional Technology: Theory and Practice*, którego celem jest praktyczna nauka studentów aplikacji wykorzystywanych do nauczania i nauki własnej języka (wikis, blogs, forum)[431]. Drugą częścią zajęć jest przedstawienie studentom idei Computer-Mediated Communication w kontekście nauczania grupowego i społeczno-kulturowych odwołań w procesie nabywania wiedzy (nie tylko językowej). Na poziomie studiów magisterskich, w specjalizacji nauczycielskiej, zamieszczono dwa przedmioty łączące pracę z językiem z ICT[432]. Pierwszy z nich to *Technology-Assisted Language Learning*, który, z jednej strony, daje teoretyczne założenia, co do nauczania języków obcych w obliczu najnowszych osiągnięć technologicznych, z drugiej – uczy krytycznie spojrzeć na część z obecnie używanych aplikacji. W ramach zajęć praktycznych studenci pracują z narzędziami CMC (*Computer-Mediaded Communication*) oraz

[429] Radboud Univeristy Nijmegen, Master's in Language and Communication, *Programme Description*, http://www.ru.nl/master/lc/ma_programme/programme/ (dostęp: 28.07.2010).
[430] Badanie dotyczy tylko greckiej części wyspy, która 1 maja 2004 roku przystąpiła do Unii Europejskiej.
[431] Opis programu dostarczył profesor Jack Burston (University of Cyprus), wykładowca przedmiotu.
[432] Opis przedmiotów pochodzi z korespondencji e-mailowej z profesor Diną Tsaggari (University of Cyprus).

środowiskiem e-learningowym. Drugim proponowanym przedmiotem jest wspominany wyżej *Foreign Language Instructional Technology: Theory and Practice.*

W kontekście przywołanych kursów należy zaznaczyć, że są one dostępne tylko dla studentów filologii angielskiej oraz mają charakter fakultatywny. Z opinii osób prowadzących wynika jednak, że zajęcia te cieszą się dużym powodzeniem, a sami studenci oceniają je jako przydatne.

Aktywną jednostką w dziedzinie wykorzystania ICT w języku jest Language Centre. Ośrodek w zakresie swoich działań podstawowych stanowi zaplecze językowe dla studentów i pracowników Uniwersytetu, jednak nie ogranicza się tylko do działalności dydaktycznej. Language Centre jest jednostką prowadzącą badania w dziedzinie technologicznego wspomagania nauczania języków obcych, choćby poprzez organizowanie międzynarodowych konferencji (np. 3–5 grudnia 2010[433]) w zakresie implikacji, jakie niesie ze sobą nabywanie języka obcego (jako drugiego) przy zastosowaniu narzędzi ICT oraz sposób nauczania języków obcych z wykorzystaniem CALL. Co więcej, Language Centre jest partnerem w międzynarodowym projekcie unijnym *Intercultural Dialogue & Linguistic Diversity via MobLang*[434]. Projekt ma na celu aktywizację języków mniejszościowych z terenów państw biorących udział w przedsięwzięciu, a więc tureckiego na Cyprze, baskijskiego w Kraju Basków, galickiego w Irlandii Północnej oraz albańskiego i tureckiego w Grecji.

Podsumowując aktywność Cypru w dziedzinie połączenia pracy z językiem i wykorzystaniem w niej technologii, stwierdzić należy, że University of Cyprus jest jednostką silnie działającą na tym polu. Obecność programów skrojonych na potrzeby filologa, choć nie na wszystkich kierunkach (brak na filologii francuskiej, filologii niemieckiej nie ma), pokazuje zaangażowanie w najnowsze i najbardziej aktualne nurty w językoznawstwie stosowanym. Dodatkowo działalność Language Centre, pod przewodnictwem profesora Jacka Burstona, pokazuje, że Uniwersytet aspiruje do postrzegania go jako liczącego się ośrodka naukowo-badawczego w Europie w dziedzinie CALL.

Bułgaria

Badanie przeprowadzono na następujących uniwersytetach:

[433] Foreign Language Instructional Technology: Theory and Practice – conference (Homepage) http://lcweb.ucy.ac.cy/Flit/index.htm (dostęp: 30.07.2010).

[434] Intercultural Dialogue & Linguistic Diversity via MobLang, *About the Project*, http://www.moblang.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=4&lang=en (dostęp: 30.07.2010).

- Sofia University,
- New Bulgarian Univeristy,
- Plovdiv University,
- Burgas Prof. Assen Zlatarov University,
- University of Veliko Turnovo.

Utrudnieniem w pracy był fakt, że w Bułgarii jest więcej uniwersytetów o profilu ekonomicznym i technicznym, na których jednostki zajmujące się językami są nieobecne (oprócz Language Centre, stanowiącego bazę językowego kształcenia studentów i pracowników). Ponadto część działających uniwersytetów, które potencjalnie mogłyby zostać zbadane, powstała po roku 1990 (np. New Bulgarian Univeristy – 1991, czy Burgas Prof. Assen Zlatarov University – 1995), co – w perspektywie badań naukowych i aktywności akademickiej – oznacza jednostki dość młode. Dlatego w wypadku Bułgarii przy wyborze uczelni kierowano się przede wszystkim obecnością wydziału/instytutu, na którym prowadzone były zajęcia filologiczne. Od strony technicznej, o ile brak angielskiej wersji językowej utrudniał analizę materiału, to nieobecność opisu kształcenia studentów, programów licencjackich czy magisterskich uniemożliwiała jakąkolwiek orientację w temacie. Ostatecznie więc powiedzieć można, że ewentualne kroki podejmowane w stronę wzbogacenia i unowocześniania pracy filologia mają miejsce na trzech uczelniach: Sofia University, Plovdiv University oraz University of Veliko Turnovo.

Zaczynając od tego pierwszego, w ramach Faculty of Classical and Modern Philologywyodrębniony jest autonomiczny instytut zajmujący się kształceniem nauczycieli (*Methodology of Foreign Language Teaching*). Instytut ten w ramach programów filologicznych proponuje obowiązkowe przedmioty z technologii informacyjnych i audiowizualnych. Z jednej strony, jest to jeden z nielicznych przypadków, w których przedmiot związany z technologią informacyjną w obszarze edukacji (*Audio-visual and Information Technologies in Education*) jest obowiązkowy – co niewątpliwie świadczy na korzyść uniwersytetu; z drugiej zaś, nie znając dokładnego opisu przedmiotu, nie można jednoznacznie stwierdzić, czy proponowane treści nie odnoszą się do ogólnych zajęć informatycznych lub kładą nacisk na rolę sprzętu audio w nauczaniu języków obcych (CD, film, nagranie muzyczne), co niewątpliwie nie jest „odkrywcze". Dlatego też ocenę programu należy wystawić ostrożnie.

Podobnie sytuacja wygląd na Plodiv University. Obecność przedmiotów sugerujących przygotowanie studentów do wspomaganej technologicznie pracy z językiem nie oznacza, że

jest ono zadowalające. W wypadku jednak omawianego uniwersytetu sama nazwa przedmiotów podnosi wartość programu. Proponowane obowiązkowe zajęcia to: *Audiovisual and Information Technologies in Education, Methods of Computer Application in Education* oraz *Technical Educational Devices*. Zwłaszcza dwa ostatnie kursy pozwalają sądzić, że zawartość merytoryczna nie dotyczy poprawy umiejętności IT. Przywołane przedmioty znajdują się w sylabusie nauczycieli szkół podstawowych, którzy języka obcego mogą uczyć jako jednego z przedmiotów. Można zatem wnioskować, że przedmioty z zakresu ICT dotyczą ogólnie rozumianej edukacji, nie zaś konkretnie nauczania języków obcych.

Również na University of Veliko Turnovo w sylabusie filologii znajdują się przedmioty z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Analiza programów przedmiotów pozwala stwierdzić, że dwa spośród trzech oferowanych mają charakter ugruntowania – względnie poszerzenia w kontekście aplikacji Word – ogólnych umiejętności z zakresu IT. Praca z Excelem, Wordem czy ClipArtem nie jest ukierunkowana do pracy filologa. Pojedyncze zagadnienia związane z tłumaczeniem automatycznym lub elektronicznymi słownikami to zaledwie muśnięcie tematu. Jedynym osobnym ukierunkowanym przedmiotem jest КОМПЮТЪРЕН СОФТУЕР ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАН ПРЕВОД. ТРАДОС 5.0 (*Oprogramowanie komputerowe na potrzeby tłumaczeń specjalistycznych. TRADOS 5.0*[435]), przygotowujący do pracy tłumacza w oparciu o specjalny do tego celu program.

Podsumowując, Bułgaria jest krajem, w którym widać pierwsze przesłanki zmierzające do kształcenia filologów do wspomaganej technologicznie pracy z językiem, jednak droga do pełnego zintegrowania programów dydaktycznych z wymaganiami cywilizacyjnymi jeszcze daleka. Zdecydowanie większy nacisk kładzie się na zastosowanie ICT w ogólnie rozumianej edukacji niż w nauczaniu języków obcych. Studiując strukturę organizacyjną oraz zakres badań wspomnianych uniwersytetów, nie natrafiono na ślad ośrodków zajmujących się technologią językową. Ostatecznie więc w Bułgarii filolodzy, jeżeli potrafią korzystać z narzędzi ICT do pracy z językiem, to tylko i wyłącznie dzięki swoim własnym, zawodowym zainteresowaniom.

Estonia

Analizie poddano dwa uniwersytety: University of Tartu i Tallinn University.

[435] Tłumaczenie Google.com.

Sytuacja na obu uczelniach wygląda podobnie. Na kierunkach filologicznych nie proponuje się specjalizacji nauczycielskiej; specjalizację tę oferuje studentom Wydział Edukacji (który w każdym przypadku ma nieco inną strukturę i program dydaktyczny). W ramach specjalizacji przygotowuje się nauczycieli do pracy w szkole podstawowej i nauczania wybranego języka. Po analizie programów jednoznacznie stwierdzić można, że nie ma w nich żadnych przedmiotów odnoszących się do zagadnień ICT czy choćby IT. Nie zauważono również, by prowadzono jakąkolwiek działalność z zakresu inżynierii językowej. Innymi słowy, Estonia w kontekście wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy filologa jest krajem dziewiczym, mimo że bezpłatny dostęp do Internetu jest w tym kraju gwarantowany przez prawo[436].

Austria

Do badania wybrano następujące uniwersytety:

- University of Vienna,
- University of Innsbruck,
- Karl-Franzens University of Graz,
- University of Klagenfurt,
- University of Salzburg.

Zaczynając analizę sytuacji od sposobu kształcenia nauczycieli pod kątem ich znajomości narzędzi ICT, zaznaczyć trzeba, że nie ma jednego obowiązującego modelu. Na uniwersytetach obowiązuje zatem system łączony, znany i opisywany już wcześniej przy poszczególnych krajach. Mamy więc albo osobną jednostkę podległą wydziałowi, skoncentrowaną na przedmiotach dydaktycznych (np. *Centre for English Language Teaching* na University of Vienna, *Arbeitsbereich Didaktik der Sprachen* na University of Innsbruck), albo specjalizacja nauczycielska jest jednym z modułów studiów licencjackich lub magisterskich (np. w poszczególnych instytutach na Karl-Franzens University of Graz).

Generalnie tematyka związana z ICT w pracy z językiem na badanych uniwersytetach istnieje w śladowych ilościach. W programach kształcenia nie prowadzi się żadnych autonomicznie funkcjonujących zajęć związanych z technologią i językiem. O możliwościach wykorzystania narzędzi Web 2.0 i – ogólnie rzecz ujmując – technologii informacyjno-komunikacyjnych studenci mogą dowiedzieć się na zajęciach z dydaktyki lub metodyki.

[436] Straszak Andrzej 2005, *Społeczeństwo w dobie…*, op. cit.

Ponieważ jednak najczęściej dobór tematów i szczegółowy program zajęć jest w gestii prowadzącego, trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie treści w tej materii są przekazywane i o jakich narzędziach mowa. Pojedyncze przedmioty na wybranych filologiach, najczęściej mające charakter fakultatywny, mogą jedynie świadczyć o powolnym wprowadzaniu zajęć na temat technologii w pracy filologa.

Na Karl-Franzens University of Graz proponowany jest przedmiot *E-learning und Neue Medien*. Brak opisu przedmiotu nie pozwala stwierdzić, czy jest on profilowany, czy nie. W Salzburgu z kolei przedmiotem fakultatywnym jest *Medienpass*, który co prawda nie jest merytorycznie ukierunkowany tak, by w pełni skoncentrować się na zastosowaniu ICT w pracy z językiem, jednak porusza zagadnienia możliwe do wykorzystania w zawodzie filologa. Uwaga skupiona jest na zagadnieniach poświęconych e-learningowi, możliwości wykorzystania technologii do nauczania i uczenia się oraz wykorzystania jej do pracy z uczniami. Przedmiot ma więc charakter ogólnodydaktyczny. Ostatnią uczelnią, na której zauważono ślad ICT, to University of Vienna. Dla studentów filologii angielskiej co dwa lata oferowany jest przedmiot dotyczący technologii informacyjno-komunikacyjnych (jednak dokładnego opisu przedmiotu brak). W ramach kształcenia pedagogicznego studenci pracują z elektronicznym korpusem językowym, ucząc się, jak wykorzystać go do celów nauczania. Jednym z zadań obowiązkowych jest stworzenie minikorpusu w ramach projektu zaliczeniowego. Uważa się, że nie ma potrzeby kształcić przyszłych nauczycieli z zakresu odpowiednich aplikacji czy narzędzi Web 2.0, gdyż narzędzia te są wykorzystywane w całym 5-letnim cyklu nauczania. Stwierdzenie to bazuje na założeniu, że skoro część przedmiotów na uniwersytecie odbywa się drogą elektroniczną, studenci zaznajomieni są z platformą typu Moodle i aplikacjami e-learningowymi. Jest to stwierdzenie błędne, gdyż w praktyce odnosi się do ogólnych kompetencji IT studenta. Kompetencje te są wprawdzie podstawą do dalszej pracy z ICT i językiem, jednak nie są tożsame.

Uczelnia, o której nie wspomniano do tej pory, a której w ogólnym obrazie sytuacji nie można pominąć, to University of Klagenfurt. W ramach oferty naukowo-badawczej istnieje możliwość podjęcia studiów doktoranckich w Institut für Sprachwissenschaft und Computerlinguistik, a prowadzone przez pracowników naukowych zajęcia są obecne zarówno na Wydziale Sztuki i Nauk Humanistycznych, jak i na Wydziale Ekonomii i Informatyki. Jednostka więc ma charakter interdyscyplinarny i bezsprzecznie wykorzystuje technologie do badań nad językiem. Analizując jednak badania i działalność Instytutu, stwierdzić należy, że

nie jest on jeszcze tak rozwiniętym ośrodkiem badawczym jak analogiczne ośrodki w krajach skandynawskich.

Podsumowując zatem sytuację w Austrii, powiedzieć można, że realizowane są pojedyncze zagadnienia związane z zastosowaniem ICT do pracy z językiem. Oferta dydaktyczna nie uwzględnia przedmiotów traktujących o zastosowaniu technologii w językoznawstwie, tłumaczeniu czy w nauczaniu języków obcych. Położenie Austrii na tle innych krajów nieco polepsza działalność Institut für Sprachwissenschaft und Computerlinguistik, jednak nie należy przeceniać jego roli w ogólnym opisie sytuacji, który plasuje Austrię wśród krajów mało zainteresowanych tematyką.

Francja

Badanie przeprowadzono na następujących uniwersytetach:

- University of Paris 07 (Paris Diderot),
- University of Strasbourg,
- Paris-Sorbonne University,
- University of Lyon II,
- University of Montpellier III.

Obecność ICT na kierunkach filologicznych kształtuje się we Francji jasno i klarownie. Podobnie jak w wypadku Polski, francuskie Ministerstwo Edukacji i Szkolnictwa Wyższego wydało odpowiednie rozporządzenia, w których określa, jaki zakres umiejętności IT powinien posiąść uczeń lub student na poszczególnych szczeblach edukacji (gimnazjum, liceum, trójstopniowy system szkolnictwa wyższego)[437]. Stworzono system certyfikacji, określający odpowiednie kwalifikacje, w zależności od stopnia certyfikatu. Na badanych poziomach: licencjackim i magisterskim, jest to poziom C2. Na trzech z pięciu badanych uniwersytetów (Paris-Sorbonne University, University of Lyon II, University of Montpellier III) znaleziono przedmioty typu *Information technology*, dlatego zakłada się, że przedmiot ten jest obecny również na pozostałych dwóch, choć w dostępnych programach nauczania nie został on uwzględniony. Ponieważ ministerstwo francuskie bardzo precyzyjnie określiło, jakie treści merytoryczne mieszczą się na konkretnym poziomie, można bez przeszkód

[437] Cochard G.M. 2008, *Need for the qualification of IT competences – the computer and Internet Certificates (C2i)* [w]: eLearning Papers, wyd. elearningeuropa.info, www.elearningpapers.eu, listopad 2008, http://www.elearningeuropa.info/files/media/media17676.pdf (dostęp: 06.09.2010).

wnioskować, czy treści te są ukierunkowane na pracę filologa, czy nie. Okazuje się, że kurs porusza problemy związane z[438]:

1. kulturą pracy w środowisku komputerowym i internetowym,
2. organizacją pracy na komputerze,
3. wyszukiwaniem informacji,
4. bezpieczeństwem danych,
5. zarządzaniem dokumentami (plikami),
6. komunikacją oraz
7. networkingiem (współpracą online).

Wygląda zatem, że ten obowiązkowy dla filologa przedmiot jest bardzo dobrze skonstruowanym kursem z zakresu IT, jednak w ogóle nie dotyka problemów związanych z wykorzystaniem technologii w pracy nauczyciela, językoznawcy czy tłumacza. Co więcej, na żadnym z badanych uniwersytetów nie znaleziono przedmiotów, które by w jakikolwiek sposób pokazywały, jak zastosować aplikacje językowe i bardziej skomplikowane narzędzia ICT w tłumaczeniu czy do pracy z korpusem językowym.

Jedynie w kontekście nauczania języków obcych z wykorzystaniem ICT sytuacja wygląda nico lepiej. Nieco – gdyż tylko na University of Lyon II proponowane są jakiekolwiek inne niż wymagane ministerialnie przedmioty z tego zakresu. Konkretniej rzecz ujmując, prowadzi się specjalizację na poziomie magisterskim z *Foreign Language and Teaching and ICT*. W tym wypadku sposób kształcenia oraz przekazywane treści wydają się być w kontraście do ogólnego obrazu nauczania we Francji w analizowanym przez nas zakresie.

Specjalizacja bowiem jest tak skonstruowana, by była dostępna dla studentów wszystkich filologii – niezależnie od studiowanego języka, co gwarantuje wachlarz na tyle uniwersalnych przedmiotów [439], na ile jest to możliwe. Generalnie obowiązują trzy bloki zajęć: socjolingwistyczny, pedagogiczny i ICT. Celem nadrzędnym jest wykształcenie filologa, który potrafi w różnych sytuacjach edukacyjnych (szkole, kursach, programach LLP czy e-learningu) wykorzystać narzędzia technologiczne w procesie nauczania. Warto zwrócić

[438] Faugère Jean-Paul 2005, *Circulaire publiée au Bulletin Officiel N°2005-051 DU 7-4-2005*, http://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/MENT0500561C.htm, (dostęp: 06.09.2010).
[439] *Proponowane przedmioty*: *Les enseignements*, http://filtre.univ-lyon2.fr/spip.php?article6 (dostęp: 06.09.2010).

uwagę, że oprócz tak charakterystycznych przedmiotów, jak *Multimedia design for language learning* i *Upgrade with new technology, web design*, integralną częścią specjalizacji jest półroczny projekt, realizowany w małych, 3–4 osobowych grupach, w zależności od preferowanego języka. Bez wątpienia jest to element kluczowy, jeżeli chodzi o praktyczną naukę zastosowania ICT w nauczaniu. Projekt ma formę kursu językowego online, ukierunkowanego na konkretnego odbiorcę i dotyczącego konkretnych zagadnień (na przykład: język angielski dla lekarzy planujących pracę w kraju anglojęzycznym, obszar nauki: psychiatria, anatomia i choroby[440]). W ten sposób studenci uczą się od strony technicznej i metodologicznej:

a) zidentyfikować odbiorcę i (językowe) potrzeby odbiorcy,
b) zaprojektować prototyp narzędzia multimedialnego, łączącego wiedzę teoretyczną z ICT,
c) napisać skrypt i specyfikację narzędzia,
d) dokonać ewaluacji materiału (informacje zwrotne, grafika) i zaproponować ulepszenia.

Choć projekt jest – jak pisano – kluczową częścią specjalizacji, nie można oprzeć się wrażeniu, że zaproponowane 2 przedmioty o charakterze IT to jednak za mało. Kierunek w dużej mierze skupia się na kwestiach teoretycznych związanych z nauczaniem języków obcych, co powoduje zachwianie równowagi.

Podsumowując sytuację we Francji, przyznać należy, że pod kątem umiejętności IT, gwarantujących obecność i aktywność we współczesnym świecie, filolodzy francuscy niewątpliwie powinni zajmować czołowe pozycje. Jednak pod kątem merytorycznego wykorzystania tych umiejętności w pracy z językiem ci sami absolwenci mogą mieć problem. Nie ma bowiem w programach nauczania przedmiotów, poza prezentowanym wyżej University of Lyon II, ukierunkowanych na pracę filologa z narzędziami ICT lub specjalistycznymi programami językowymi. W tym względzie obraz uczelni francuskich kształtuje się niekorzystnie.

[440] Przykładowe projekty: MASTER DE DIDACTIQUE DES LANGUES ET TICE Réalisation de projets TICE 2008–2009 sous la direction de Nicolas Guichon, http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/index09.html (dostęp: 06.09.2010).

Grecja

Do celów badawczych niniejszej pracy zanalizowano programy kształcenia na następujących uniwersytetach[441]:

- Aristotle University of Thessaloniki,
- National and Kapodistrian University of Athens,
- Ionian University.

Wnioskując na podstawie zebranych danych, stwierdzić należy, że sytuacja w Grecji kształtuje się dobrze, by nie powiedzieć – bardzo dobrze. Punktem odniesienia są oczywiście inne kraje Unii, w których brak jakichkolwiek śladów obecności zainteresowania problematyką ICT lub to zainteresowanie sprowadza się do minimum. Co prawda takie minimum, czyli przedmiot na kierunku filologicznym z zakresu ogólnych umiejętności IT, również pojawia się na uczelniach greckich, to jednak nawet w tak ogólnych merytorycznie kursach znajdują się zagadnienia, takie jak szukanie słów w istniejących glosariuszach czy tworzenie własnych baz słownikowych, pomocne w pracy filologa. Generalnie proponowane zajęcia poruszające wykorzystanie technologii podzielić można na 3 zasadnicze grupy.

Pierwszą stanowią zajęcia skierowane do przyszłych nauczycieli języków obcych. Są to zazwyczaj zajęcia o charakterze fakultatywnym, stanowiące część specjalizacji pedagogicznej. Pod względem merytorycznym koncentrują się na praktycznym użyciu narzędzi Web 2.0 do uczenia się i nauczania języków obcych, sposobu tworzenia i zastosowania dostępnych aplikacji oraz zasad wykorzystania zasobów internetowych w pracy zawodowej. Na Aristotle University of Thessaloniki autonomicznie działająca jednostka – *Laboratory of Language Didactics*[442] dla wszystkich studentów kierunkow filologicznych (a więc niezależnie od studiowanego języka) proponuje zajęcia dotyczące e-learningowego nauczania języków obcych oraz technologii i baz danych wykorzystywanych do szkoleń językowych. W tej grupie znajdują się również takie przedmioty, które wyraźnie koncentrują się na teoretycznej stronie zagadnień związanych z wykorzystaniem komputerów w pracy z uczniem. Przykładem takich zajęć są przedmioty prowadzone na National and Kapodistrian University of Athens: *Utilization of Pedagogical Methods and Computers in the Classroom of Learning a Foreign Language, Utilization of Technologies and Computers for the Production of Pedagogical Material for the Teaching of Foreign Languages.*

[441] Badania dotyczące sytuacji w Grecji przeprowadzono na 11 uniwersytetach, jednak tylko na 3 z nich były wydziały filologiczne (humanistyczne), odpowiadające założeniom badania.
[442] Laboratory of Language Didactics, Homepage, http://ldl.frl.auth.gr/site/ (dostęp: 08.08.2010)

Drugą grupą są przedmioty, na których zastosowanie technologii i odpowiednich oprogramowań wiąże się z pracą tłumacza. Uczelnią, wyróżniającą się pod tym względem jest Ionian University. Studentom proponuje się dwa cykle zajęć[443]. Na pierwszym poznają oni teoretyczne i praktyczne podstawy tłumaczenia mechanicznego (CAT oraz EBMT), ucząc się zarazem krytycznej ich oceny pod względem możliwości zastosowania. Drugi cykl zajęć jest logiczną kontynuacją pierwszego, z naciskiem na praktyczne wykorzystanie korpusów tekstowych jako narzędzia badawczego w środowisku tłumaczeniowym. O ile pierwszą część całego bloku scharakteryzować można jako bardziej praktyczną i ukierunkowaną do pracy tłumacza, to druga przygotowuje studenta raczej do pracy naukowej z zakresu translatologii. Niemniej jednak przedmioty są tak skonstruowane, by wyraźnie pokazać powiązanie między pracą tłumacza a odpowiednimi narzędziami i rozwiązaniami technologicznymi wykorzystywanymi obecnie w tłumaczeniach.

Ostatnią grupę stanowią zajęcia, których wspólnym mianownikiem jest obecność technologii i programów komputerowych w szeroko rozumianym językoznawstwie. Zalicza się tutaj, prowadzone przez wspomniane już *Laboratory of Language Didactics*, zajęcia ze słownikowych baz danych, aplikacji językowych (sposób tworzenia, projektowanie), oraz *Computer linguistics*, proponowane przez National and Kapodistrian University of Athens, odnoszące się głównie do „architektury" języka.

Badanie nie wykazało, by w Grecji, przynajmniej w analizowanych ośrodkach, działała jakakolwiek jednostka o charakterze naukowo-badawczym (z ofertą dydaktyczną) zajmująca się inżynierią językową. Jedynym ośrodkiem jest przywoływane *Laboratory of Language Didactics*, które, mimo uczestnictwa w unijnych projektach (o czym w dalszej części pracy), skupia się raczej na działalności dydaktycznej niż badawczej.

Ogólny obraz sytuacji Grecji jest bardzo dobry na tle wielu państw europejskich. Główną zaletą jest obecność zróżnicowanych zajęć ukierunkowanych na pracę filologa z narzędziami ICT i znajomość adekwatnej do zawodu technologii.

Słowenia

W Słowenii funkcjonują 4 państwowe uniwersytety:

- University of Ljubljana,

[443] Ionian University, *Computers in Translation (Techniques and Applications) I*, http://www.dflti.ionio.gr/en/node/1063 (dostęp: 08.08.2010), Ionian University, *Computers in Translation (Techniques and Applications) II*, http://www.dflti.ionio.gr/en/node/1064 (dostęp: 08.08.2010)

- University of Maribor,
- University of Primorska,
- University of Nova Gorica.

Wszystkie zostały przebadane pod kątem kształcenia filologicznego z zakresu języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Okazuje się, że na dwóch ostatnich uniwersytetach prowadzi się zajęcia tylko w zakresie kształcenia z literatury i językoznawstwa słoweńskiego; języków obcych nie uwzględnia się. Dlatego ostateczne wnioski można wyciągnąć na podstawie dwóch słoweńskich uczelni: University of Ljubljana oraz University of Maribor.

Biorąc po uwagę liczbę obiektów, trudno generalizować sytuację, choć uwzględniając wspólne cechy prowadzonych przedmiotów, można wysnuć pewne konkluzje.

Zarówno na jednej, jak i drugiej uczelni nie ma żadnych przedmiotów ukierunkowanych pod kątem pedagogicznym do pracy z językiem i ICT. Proponowane przedmioty obowiązkowe i opcjonalne dotyczą pracy o charakterze językoznawczym, opierając się na badaniach korpusów językowych oraz pracy tłumacza.

Na pierwszym z wymienionych uniwersytetów przedmiotem obowiązkowym, odbywającym się na poziomie licencjackim w laboratorium językowym, jest *Translation tools*. Główną ideą kursu jest zaznajomienie studentów z teoretyczną stroną zagadnień związanych z tłumaczeniem wspomaganym komputerowo (CAT) oraz tłumaczeniem mechanicznym, jak również z praktycznym wykorzystaniem źródeł online, programów i narzędzi tłumaczeniowych (Trados, MultiTerm). Znaczna część kursu ma charakter ćwiczeniowo-zadaniowy, ukierunkowany na pracę z aplikacjami językowymi.

Drugim kursem – również obowiązkowym – jest *Information Technology*, który w dużej mierze ma charakter ogólnopoznawczy podstawowych programów MS Office i MacOffice, ale zawiera kilka zagadnień związanych z językiem. Dotyczą one przede wszystkim słowników elektronicznych, glosariuszy oraz korpusów językowych. Dodatkowym modułem, rzadko spotykanym na tego typu zajęciach, są kwestie prywatności, publikacji i praw autorskich w sieci.

Warto również zauważyć, że na poziomie studiów magisterskich z tłumaczenia pojawiają się dodatkowe przedmioty dotyczące wykorzystania technologii w analizie języka. Są nimi *Localisation* i *Corpora and Database.*

Na drugim badanym uniwersytecie (University of Maribor) na filologii germańskiej obowiązkowym przedmiotem jest *Computer assisted learing with language corpora*, na którym studenci tworzą własny korpus językowy i przeprowadzają na nim badania ilościowe.

Celem zajęć jest poznanie metod badawczych do pracy z materiałem językowym oraz zastosowanie odpowiednich aplikacji do szeroko rozumianej pracy z językiem, np. do pracy tłumacza. Dodatkowymi przedmiotami, które studenci mogą wybrać w ramach przedmiotów fakultatywnych, są *Internet Communication* i *Electronic translation tools and information systems*. Choć wydaje się, że pierwszy z nich ma niewiele wspólnego z badanymi zagadnieniami, to na podstawie szczegółowego opisu widać, że jeden z komponentów zajęć koncentruje się na zagadnieniach związanych z komunikacją internetową, czyli czatami, blogami, forami, e-mailami, oraz implikacjami, jakie taka komunikacja ze sobą niesie. Drugi komponent dotyczy analizy tekstu tradycyjnego (papierowego), jak i internetowego oraz środków wykorzystywanych w tejże analizie. Nadrzędnym celem wprowadzenia kursu było pogłębienie wiedzy z zakresu lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki oraz wpływu mediów, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu na językowe i pozajęzykowe znaczenia. Ponieważ technologia i jej oddziaływanie leży u podstaw tego przedmiotu, uznano, że można go zaliczyć do grupy tych, które łączą język i ICT.

Ostatni przywołany przedmiot jest silnie ukierunkowany, dotyczy bowiem pracy tłumacza. Oprócz dość oczywistych zagadnień związanych z aplikacjami tłumaczeniowymi poruszane są i te dotyczące przetwarzania języka naturalnego (NLP), analizy kontrastywnej wspomaganej narzędziami komputerowymi czy concordancerami i słownikami elektronicznymi. Program jest tak skonstruowany, by w rezultacie studenci potrafili wykorzystać różne aplikacje komputerowe w pracy tłumacza, jak i innych zawodach związanych z językiem.

Podsumowując sytuację w Słowenii, połączenie języka i technologii jest kwestią znaną i dobrze rozpracowaną tylko na dwóch analizowanych wyżej uniwersytetach. Istnieje kilka przesłanek ostrzegających przed pochopną, bardzo dobrą oceną ogólnego obrazu kształcenia filologów, głównie ze względu na fakt, że wspomniane przedmioty prowadzone są – odpowiednio na każdym uniwersytecie – przez jedną osobę. Nie ma jednostki czy zespołu, które skupiłyby się nad omawianymi zagadnieniami, nad badaniami i międzynarodowymi projektami z dziedziny ICT i języka. Wygląda na to, że ogólny, w miarę dobry obraz kreuje zaledwie kilka osób. Dlatego przy ostatecznej ocenie sytuacji w Słowenii należy uwzględnić przedstawione wyżej uwagi oraz fakt występowania tych zagadnień na dwóch z czterech badanych uczelni.

Łotwa

Na Łotwie funkcjonują tylko trzy uniwersytety, które profilem odpowiadają badaniu. Są to:

- University of Latvia,
- University of Liepaja,
- Daugavpils University.

Oferta programowa pod kątem kształcenia nauczycieli języków obcych wygląda inaczej na każdej z badanych uczelni. Na University of Latvia kierunki *stricte* filologiczne (język angielski, niemiecki i francuski) ukierunkowane są na ugruntowanie i poszerzenie praktycznej znajomości studiowanego języka oraz dotyczą zagadnień z literatury, kultury i językoznawstwa. Specjalizacja nauczycielska leży w gestii Wydziału Edukacji (Faculty of Education, Teacher Training Department). W dostępnych programach nauczania obu wydziałów nie zauważono żadnego przedmiotu związanego z wykorzystaniem narzędzi ICT lub odpowiednich programów językowych do pracy z językiem.

Na pozostałych dwóch uczelniach, choć programy nauczycielskie są częścią oferty edukacyjnej konkretnych filologii, sam sposób kształcenia różni się. Na University of Liepaja jest możliwość studiowania „łączonych" filologii, czyli języka angielskiego z niemieckim, francuskim lub rosyjskim, i w ramach odpowiedniej kombinacji dostępna jest specjalizacja nauczycielska. Natomiast na Daugavpils University znajdują się również „łączone" filologie, z tym że program kształcenia nauczycielskiego jest możliwy wyłącznie na poziomie magisterskim. To, co łączy obie uczelnie, to fakt, że nie występuje na nich żaden przedmiot zahaczający o tematykę technologii językowej (w wypadku zajęć z językoznawstwa) czy sposób wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych do pracy z językiem.

Generalnie, choć na każdej uczelni zastosowanie ma platforma typu Moodle i system e-learningowy jest mniej lub bardziej rozwinięty, fakt ten ani nie stanowi wyjątku na tle innych badanych krajów, ani nie świadczy pozytywnie o świadomości obecnych i przyszłych filologów na Łotwie, przynajmniej w kwestii wspomaganej technologicznie pracy z językiem. A zatem, w kontekście badanych zagadnień, Łotwa należy do krajów mało zainteresowanych poruszaną tematyką.

Irlandia

Podmiotem badań były programy nauczania uniwersyteckiego na następujących uczelniach:

- University of Dublin,
- University of Limerick,
- National University of Ireland, Galway,
- National University of Maynooth,
- University College Cork.

Kwestia wykorzystania technologii do pracy z językiem, przynajmniej w sensie deklaratywnym, wydaje się być zadowalająca. Co prawda na poziomie licencjackim studia mają najczęściej charakter literaturoznawczy (w wypadku języka angielskiego), skupiają się na opanowaniu języka obcego (język niemiecki, francuski) i nierzadko brakuje jakiegokolwiek przedmiotu z zakresu IT (choćby ogólnego *Information Technology*), to jednak na poziomie studiów magisterskich, gdzie najczęściej oferowany jest moduł tłumaczeniowy, narzędzia technologiczne bywają w kręgu zainteresowań.

Na University of Limerick – jako jedynym z badanych – pojawia się przedmiot *Information and Communication Technologies and Language Studies*. Sama nazwa pozwala wysnuć hipotezę, że zagadnienia związane z zastosowaniem technologii w języku są tu obecne. Nie do końca wiadomo, czy kwestia ta przedstawiana jest pod kątem wykorzystania ICT w pracy z językiem, a więc bardziej w zawodzie nauczyciela języka obcego, czy pod kątem analizy językoznawczej. Ze względu na profil całego programu nauczania pierwsza wersja jest bardziej prawdopodobna.

National University of Ireland (Galway) w swojej ofercie edukacyjnej skierowanej do studentów filologii niemieckiej zamieszcza przedmiot *New Technologies in Language Teaching and Learning*, który jest wyraźnie profilowany. Na studiach drugiego stopnia proponuje się roczną specjalizację *Advanced Language Skills* z wiodącymi przedmiotami z zakresu tłumaczenia, w tym tłumaczenia maszynowego i audiowizualnego.

To, czym warto się zainteresować, to kierunek studiów licencjackich oferowanych przez University of Dublin. Jest to kierunek interdyscyplinarny, powstały w wyniku współpracy kilku jednostek naukowo-badawczych działających na uniwersytecie: School of Computer Science and Statistics, Centre for Language & Communication Studies, School of Irish and Celtic Languages, Department of Germanic Studies oraz Department of French. Struktura czteroletniego kursu ułożona jest w ten sposób, że w pierwszych dwóch latach studenci uczestniczą w zajęciach podzielonych na 3 moduły: informatyka, językoznawstwo oraz język obcy (niemiecki, francuski lub irlandzki). Po opanowaniu podstawowych zagadnień z pierwszych dwóch dziedzin zakres poruszanych problemów zawęża się tak, by na

trzecim roku, podczas obowiązkowego pobytu na uczelni we Francji lub Niemczech (dla studentów studiujących irlandzki w Szkocji), równolegle przygotować projekt w jednej z 3 dziedzin. Rok czwarty pod względem studiowanych zagadnień oraz pracy końcowej jest merytoryczną kwintesencją całego kierunku. Prace końcowe przygotowuje się bowiem z dziedziny językoznawstwa komputerowego, kierunku unikatowego na skalę krajową i jednego z nielicznych w Europie. Szczegółowy zakres oraz charakterystyka proponowanych zajęć dostępna jest na stronie[444] *Centre for Computing and Language Studies*, dlatego w tym miejscu przywołane zostanie tylko kilka z nich, obrazujących zakres przedmiotowy zajęć: *Introduction to Computing I, C++ and Natural Language Processing, Computational Morphology, Introduction to Speech Science, Software Engineering, Information Management, Artificial Intelligence, Speech Analysis and Synthesis, Computational Linguistics*.

Podsumowując, wspomniany wyżej kierunek jest znaczącym wskaźnikiem naukowego zainteresowania problematyką łączącą język i technologię właściwie na skalę europejską (gdyż tylko w pojedynczych uniwersytetach w całej Unii istnieją podobne kierunki). Niemniej na trzech z pięciu badanych uniwersytetów znaleziono przedmioty z zakresu nauczania języków obcych, tłumaczenia i językoznawstwa, które włączają technologię do nauczanych zagadnień. Dlatego można stwierdzić, że kwestia połączenia języka i technologii jest w Irlandii coraz bardziej obecna.

Wielka Brytania

Pod względem administracyjnym Wielka Brytania to cztery państwa, cieszące się mniejszą lub większą autonomią. Fakt ten sugeruje przeprowadzenie badania w pięciu wybranych uniwersytetach w każdym państwie Królestwa. Z drugiej jednak strony, Wielka Brytania postrzegana jest w Unii Europejskiej jako jeden organizm, toteż logiczniej jest przebadać pięć jego podmiotów niż 20, co z kolei mocno zachwiałoby – w wymiarze całościowym – proporcjami przeprowadzanej analizy. Kompromisem jest dobór uniwersytetów. Postanowiono wybrać co najmniej po jednym z każdej, administracyjnie autonomicznej części Królestwa. Przebadano więc:

- University of Cambridge,

[444] Centre for Computing and Language Studies, *Course Handbook*, http://www.tcd.ie/French/undergraduate/cslf.php (dostęp: 17.08.2010).

- University of Edinburgh,
- Cardiff University,
- University of Belfast,
- University of Ulster.

Po analizie materiału stwierdzić można, że istnieje wyraźne rozróżnienie w brytyjskich programach odnośnie do sposobu kształcenia filologów. Z jednej strony, mamy kierunki skupiające się na praktycznej nauce języka obcego, połączonej z modułem literaturoznawczym i kulturoznawczym, z drugiej zaś – oscylujące wokół szeroko rozumianego językoznawstwa. Wykorzystanie technologii rozpatrywane więc będzie pod kątem obu kategorii.

W pierwszej z nich nie występują żadne przedmioty świadczące o tym, by studenci kierunków filologicznych znali możliwość wykorzystania ICT w swojej zawodowej pracy. Częściowo ten stan rzeczy może być związany z faktem, iż jakiekolwiek uprawnienia pedagogiczne, w tym oczywiście te do nauczania języka obcego, otrzymuje się w Wielkiej Brytanii po zdobyciu odpowiedniego certyfikatu (*Professional Graduate Diploma in Education*). Niekiedy moduł przygotowujący do tego certyfikatu jest specjalizacją (lub kierunkiem) na poziomie studiów licencjackich. W programie zakładającym uzyskanie certyfikatu znajduje się przedmiot *ICT in Education*. Jednak – podobnie jak w wypadku Irlandii – zajęcia te mają charakter ogólny i nie są ukierunkowane filologicznie. Wyjątek stanowi kierunek na poziomie magisterskim w University of Edinburgh – *MSc in Language Teaching*, gdzie jednym z przedmiotów jest *Computer-Assisted Language Learning.* Zakresu merytorycznego tych zajęć nie trzeba komentować, gdyż trudno o wyraźniejsze potwierdzenie połączenia technologii i języka w kontekście kształcenia filologa.

Zarówno w omawianym wyżej module, jak i tym poświęconym *stricte* językoznawstwu często występuje specjalizacja tłumaczeniowa. Na wszystkich badanych uczelniach, na których specjalizacja ta jest obecna, w jej opisie lub strukturze znajdziemy potwierdzenie, że w programie zamieszczony jest przynajmniej jednej przedmiot dotyczący wykorzystania technologii w tłumaczeniu. Najczęściej jest to *Introduction to Translation, Technology* lub po prostu *Translation Technology*.

Można przyjąć, że we wszystkich badanych uniwersytetach brytyjskich, tam gdzie prowadzone są zajęcia z językoznawstwa (włączając ww. moduł tłumaczeniowy), obecne są zajęcia wykorzystujące odpowiednie programy komputerowe do analizy materiału językowego (na przykład korpusów językowych). Świadczy to o bardzo dobrym

merytorycznym i praktycznym przygotowaniu językoznawców do pracy zawodowej. Ponieważ jednak kierunki te najczęściej oferowane są na poziomie magisterskim, celem prowadzonych zajęć jest – w pierwszej kolejności – pozyskanie potencjalnych naukowców, zainteresowanych studiami na poziomie doktoranckim, w drugiej zaś – zawodowe przygotowanie do pracy w przemyśle technologii językowej. Na szczególną uwagę i słowo komentarza zasługują kierunki proponowane przez University of Edinburgh i University of Cambridge.

Zaczynając od tego pierwszego, School of Philosophy, Psychology and Language Science proponuje kierunek *Speech and Language Processing*, prowadzony przy współpracy z Centre for Speech Technology Research i The School of Informatics. Jak zwykle w takim przypadku, kierunek jest interdyscyplinarny i ma na celu rozwój umiejętności związanych z wykorzystaniem najnowszej technologii do przetwarzania języka naturalnego. Dlatego zajęcia obejmują takie zagadnienia, jak synteza mowy, generowanie dialogu czy rozpoznawanie mowy, a przykładowymi przedmiotami są: *Speech Processsing*, *Computer Programming for Speech and Language*, *Advanced Natural Language Processing*, *Machine Translation*, *Human-Computer Interaction*. Studenci tej specjalizacji odbywają obowiązkowy staż w firmach specjalizujących się w lingwistyce komputerowej. Nierzadko są to firmy ściśle współpracujące z tą jednostką naukową, co z kolei pozytywnie rzutuje na połączenie badań naukowych z przemysłem.

University of Cambridge na tle przebadanych uniwersytetów i ośrodków naukowo-badawczych, wydaje się uczelnią najbardziej zaangażowaną w kwestii wspomaganej technologicznie pracy nad językiem. Nie jest to większym zaskoczeniem, gdyż uniwersytet ten na polu badań z dziedziny językoznawstwa jest jedną z wiodących na świecie instytucji. W strukturze uczelni znajduje się kilka jednostek organizacyjnych zajmujących się poruszaną problematyką.

Pierwszą z nich jest Research Centre for Applied Linguistics, które w ramach studiów na poziomie magisterkim proponuje *MPhil in English and Applied Linguistics*. Kierunek ten, choć nie tak bardzo skoncentrowany, jak *Speech and Language Processing* (University of Edinburgh), zajmuje się między innymi lingwistyką komputerową (*Introduction to Computational Linguistics*). Celem krótkoterminowym zajęć jest pokazanie studentom, jak modele komputerowe mogą być wykorzystywane do pracy nad językiem, studiowania i badania różnych jego aspektów. Cel długoterminowy to przyciągnięcie zainteresowanych

tematyką do pracy badawczej na poziomie studiów doktoranckich (*PhD in Computation, Cognition and Language*).

Drugą jednostką jest Department of Linguistics, gdzie na poziomie specjalizacji magisterskich, jednym z przedmiotów fakultatywnych jest *Introduction to Computational Linguistics*. Założenia kursu są te same, co wymienione wyżej.

Dodatkową możliwością jest zdobycie *Certificate in Humanities Computing for Languages*. Jest to całoroczny, nieobowiązkowy kurs, odbywający się w laboratorium CALL, który wprowadza studenta w bardzo ogólne zagadnienia związane z komputerem i Internetem (systemy operacyjne, wykorzystanie World Wide Web, bazy danych, Web 1.0, Web 2.0) oraz te typowo zorientowane na zagadnienia językowe (CALL, Programming Language Concepts, e-Learning). Ponownie – nie jest to kurs obligatoryjny i dodatkowo oferowany przez jednostkę Computing Service. Co prawda podobne kursy z zakresu IT są obecne na innych europejskich uczelniach, jednak nigdzie nie są one profilowane do potrzeb filologów.

Podsumowując, idea wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji jest mocno osadzona w brytyjskich programach uniwersyteckich. Zawężając jednak edukację do kierunków filologicznych, sytuację ocenić można jako bardzo dobrą, gdyż na każdym badanym uniwersytecie realizowane są przedmioty z zakresu wykorzystania rozwiązań technologicznych w tłumaczeniu. W kontekście edukacji i badań skoncentrowanych na językoznawstwie stosowanym sytuacja wygląda równie zadowalająco, o czym świadczą wspominane kierunki: *Speech and Language Processing* (University of Edinburgh), *MPhil in English and Applied Linguistics* oraz aktywne uczestnictwo University of Cambridge i University of Edinburgh w projektach unijnych.

Włochy

Badanie przeprowadzono w następujących uniwersytetach:

- Universita di Bologna,
- Universita degli Studi di Roma Sapienza,
- Universita degli Studi di Padova,
- Universita degli Studi di Milano,
- Universita degli Studi di Firenze.

Sytuacja we Włoszech pod względem wykorzystania technologii do pracy z językiem wykazuje tylko niewielkie zróżnicowanie, gdyż komponent dotyczący tej kwestii niemal zawsze znajduje się w ofercie edukacyjnej. Na jednych kierunkach obecne są przedmioty z

zakresu IT, zahaczające merytorycznie o kwestie związane z językiem, na innych zajęcia te są profilowane i ukierunkowane na konkretne aspekty wykorzystania technologii w języku.

Pod względem realizowania idei w programach kształcenia uniwersyteckiego najsłabiej jest na Università degli Studi di Milano, na którym na kierunkach filologicznych nie ma przedmiotów z zakresu ICT czy technologii komputerowej. Możliwe jest odbycie zajęć z ogólnych zagadnień dotyczących posługiwania się komputerem i Internetem, dając podstawowe umiejętności z zakresu IT, jednak nie uwzględniając potrzeb filologów w tym zakresie. W kontekście naukowo-badawczym na uniwersytecie działa *Computer Semiotics Laboratory*, które organizacyjnie swoje korzenie ma w Department of Computer Science and Communication oraz Department of Electronics for Automation z Università degli Studi di Brescia. Jednostka ta nie przynależy więc tylko do badanego uniwersytetu, bowiem do swoich badań angażuje inne ośrodki naukowo-badawcze z Włoch (University of Bari, Università Ca' Foscari Venezia, Universita degli Studi di Roma Sapienza) oraz ośrodki zagraniczne (University of Pittsburgh Pennsylvania, University of Monash Melbourne, IMAG-CNRS Grenoble). *Computer Semiotics Laboratory* dziedzinowo jest bliżej związane z informatyką niż językoznawstwem, o czym świadczy zakres badań (projektowanie systemów i środowisk interaktywnych). Niemniej jednak, język programowania, język komunikacji na linii komputer–człowiek, język obrazów cyfrowych zajmują centralny punkt zainteresowań.

Lepiej sytuacja wygląda na trzech innych uniwersytetach: Universita degli Studi di Padova, Universita degli Studi di Firenze i Universita degli Studi di Roma Sapienza, gdzie zajęcia z praktycznej nauki wybranego języka obcego (na poziomie studiów licencjackich) odbywają się w laboratoriach językowych. Wydaje się, że zajęcia służą przede wszystkim „bieżącej pracy" filologa i pośrednio wykorzystaniu technologii w pracy zawodowej. Innymi słowy, laboratorium językowe jest formą pomocy dydaktycznej wykładowcy, a potencjalne zastosowanie zdobytej wiedzy językowej, połączonej z technologią, zależy od treści zajęć i indywidualnego zainteresowania studenta. Ponadto, na każdym wspomnianym uniwersytecie znajdują się inne zajęcia, łączące język i technologię.

Na Universita degli Studi di Padova oferowanych jest kilka przedmiotów na specjalności nauczycielskiej (na poziomie studiów magisterskich), które koncentrują się na zagadnieniach wykorzystujących komputer do nauczania języka obcego (głównie włoskiego jako obcego). Zajęcia te wykorzystują wspomniane wcześniej laboratoria językowe, a zajęcia wyraźnie ukierunkowane są na zastosowanie narzędzi ICT w przyszłej pracy filologa. Ponadto na uniwersytecie działa Institute of Cognitive Sciences and Technologies (ISTC), w

którego badaniach język jest jednym z komponentów. Instytut bada, jak technologia wpływa na poznanie, komunikację i zachowania społeczne. W ramach językoznawstwa zajmuje się technologią językową i zmianami zachodzącymi w języku pod jej wpływem.

Z kolei na Universita degli Studi di Firenze, oprócz przedmiotu, który można określić jako pracownia komputerowa (a więc chodzi o zajęcia z IT) oraz zajęć we wspomnianym laboratorium językowym, w ofercie zajęć znajdują się takie przedmioty, jak *Informatica per la filologia*, *Informatica umanistica* oraz *Linguistica computazionale*. Już same nazwy pierwszych dwóch sugerują, że zakres tematyczny zajęć jest ukierunkowany za zagadnienia związane z językiem, a przedmiot trzeci nie wymaga większego komentarza. Generalnie poruszane zagadnienia dotyczą korpusów językowych, tagowania, relacji semantycznych, baz danych oraz komputerowej analizy tekstu.

Językoznawstwo komputerowe, jako przedmiot opcjonalny, pojawia się również na Universita degli Studi di Roma Sapienza. W zasadzie jest to jedyny tego typu przedmiot na poziomie studiów licencjackich na kierunkach filologicznych. Lepiej sytuacja wygląda na specjalizacjach drugiego stopnia, które generalnie skupiają się na tłumaczeniach specjalistycznych w różnych kombinacjach językowych. Przedmiotami wspólnymi dla poszczególnych kierunków są najczęściej te dotyczące technologii tłumaczeniowych. Pod względem merytorycznym zagadnienia dotyczą CAT, tłumaczenia maszynowego, programów typu TRADOS. Dodatkowo w ofercie znajdują się zajęcia z dubbingu oraz tłumaczenia audiowizualnego.

Ostatnim z analizowanych uniwersytetów włoskich jest Universita di Bologna, który na kierunkach filologicznych prezentuje pełen zakres zajęć istniejących na wcześniej wspomnianych uniwersytetach. Pod kątem specjalizacji tłumaczeniowych, sądząc po zawartości merytorycznej niektórych przedmiotów (dodatkowe moduły z CAT software, e-learningu, edycji i tłumaczenia tekstów do publikacji online, wykorzystanie narzędzi multimedialnych do tłumaczenia, tłumaczenie audiowizualne i subtitling), sytuacja wygląda bardzo podobnie, a nawet lepiej niż na Universita degli Studi di Roma Sapienza. Studenci mają możliwość uczestnictwa w ogólnych zajęciach z zakresu IT (podobnie jak na Università degli Studi di Milano) oraz w bardziej ukierunkowanych, np. z lingwistyki komputerowej. Zagadnienia z tego przedmiotu koncentrują się na przetwarzaniu języka naturalnego, tagowaniu, tworzeniu korpusów językowych, technikach w nauczaniu maszynowym. Dodatkowo w ofercie znajdują się dwa poziomy przedmiotu: *Computer literacy fundamentals and mastering ICT terminology*, który oprócz treści skierowanych na znajomość narzędzi ICT

od strony informatycznej, porusza kwestie związane z językiem, takie jak komputerowa analiza tekstu, praca z korpusami językowymi czy słownikami elektronicznymi.

Podsumowując sytuację we Włoszech, stwierdzić należy, że tematyka związana z wykorzystaniem technologii w języku jest dość powszechna i realizowana, choć w różnym stopniu na każdej z badanych uczelni. Niekiedy jest to tylko przedmiot z zakresu IT z pojedynczymi tematami dotyczącymi języka czy pracy filologa; czasem są to ukierunkowane przedmioty, najczęściej z lingwistyki komputerowej. Na specjalizacjach tłumaczeniowych wykorzystanie konkretnych programów językowych czy narzędzi ICT jest zawsze obecne. Dodatkowo przypomnieć należy o działającym Computer Semiotics Laboratory (Università degli Studi di Milano), Institute of Cognitive Sciences i Technologies (Universita degli Studi di Padova). Co ciekawe, pod względem przygotowania potencjalnych nauczycieli języków obcych nie zauważono ukierunkowanych technologicznie przedmiotów, co poniekąd może być tłumaczone specyficznymi specjalizacjami filologicznymi, które niejednokrotnie powiązane są z literaturoznawstwem i kulturą danego regionu, ekonomią, turystyką lub handlem międzynarodowym. Ostatecznie więc, w kontekście przygotowania samych nauczycieli do zastosowania ICT w nauczaniu języków obcych, stwierdzić należy, że takiego przygotowania brak, jednak w kontekście przygotowania filologów z zakresu językoznawstwa czy tłumaczenia – przygotowanie to jest bardzo dobre.

Słowacja

W badaniu skupiono się na następujących uniwersytetach:

- Comenius University in Bratislava,
- Pavol Jozef Safarik University,
- University of Presov,
- University of Trnava,
- Constantine the Philosopher University Nitra.

We wszystkich uniwersytetach, oprócz Comenius University in Bratislava, sytuacja wygląda podobnie, co pozwala na pewną generalizację. Otóż wydaje się, że na kierunkach filologicznych, bez względu na zakres oferowanych specjalizacji (nauczycielska, językoznawcza lub tłumaczeniowa) lub poziom studiów (licencjackie lub magisterskie), nie ma zajęć w jakikolwiek sposób zahaczających o kwestię wykorzystania technologii do pracy z językiem. Na wszystkich przebadanych (i omawianych w tym miejscu) uczelniach spotkano zaledwie jeden przedmiot z zakresu ICT. Jest on na University of Presov i ma raczej charakter

ogólny, gdyż dotyczy kompetencji komputerowych. Kwestie dotyczące wykorzystania technologii do nauczania języków obcych znajdują się w grupie poruszanych tematów na zajęciach z metodologii języka angielskiego (*ELT Methodology*). Na specjalizacji językoznawstwo nie ma żadnego przedmiotu z zakresu lingwistyki komputerowej lub technologii językowej. Podobnie, tam gdzie punktem centralnym jest tłumaczenie, w dostępnych programach nauczania nie było zajęć dotyczących technologii wspomagających tłumaczenie, tłumaczenia maszynowego czy CAT, co zazwyczaj stanowi podstawę tego typu specjalizacji[445].

Z badanych uczelni tylko Comenius University in Bratislava przejawia zainteresowanie tematyką, i to głównie dzięki pracy (zmarłej w 2009 roku) dr Jany Hromníkovej. Od 1999 roku wprowadziła ona do dydaktyki języka angielskiego przedmioty *The use of computers in teaching of English language* i *Information and communication technologies in language education*, a w latach późniejszych *E-Learning in language learning*. We wszystkich przedmiotach treści merytoryczne są bardzo zbliżone, by nie powiedzieć, że część z nich się pokrywa. Głównym tematem zajęć jest wykorzystanie komputerów i innych narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych z uwzględnieniem odpowiednich aplikacji i oprogramowań oraz praktycznych umiejętności z zakresu tworzenia własnych programów i korzystania z zasobów internetowych do pracy nauczyciela. Dodatkowe i bardziej szczegółowe kwestie z tej dziedziny umieszczone są w ukierunkowanych przedmiotach. Kontekst historyczny CALL oraz problemy związane z interdyscyplinarnym nauczaniem wspomaganym komputerowo zamieszczone są w *The use of computers in teaching of English language*. *Information and communication technologies in language education* skupia się przede wszystkim na przygotowaniu materiałów dydaktycznych w nowej formie i ich odpowiednim zastosowaniu przy wykorzystaniu ICT oraz wprowadza do zagadnień związanych e-learningiem. Ostatni przedmiot koncentruje się również na poznaniu od strony praktycznej zasad działania konkretnych aplikacji (typu Hot Potatos), projektowaniu stron internetowych oraz przygotowaniu materiałów e-learningowych.

Zajęcia te odnoszą się wyłącznie do języka angielskiego i brak jest podobnych odpowiedników na pozostałych filologiach (niemieckiej czy francuskiej). Również na tym

[445] Z korespondencji mailowej wynika, że studenci specjalizacji tłumaczeniowej University of Presov poznają narzędzia komputerowe wspomagające tłumaczenie. Jednak w spisie zajęć specjalizacji nie znaleziono odpowiedniego przedmiotu, który poruszałby te zagadnienia. Możliwe więc, że są one w minimalnym stopniu nauczane w ramach innych przedmiotów z zakresu translatologii.

uniwersytecie nie znaleziono innych zajęć z zakresu językoznawstwa czy tłumaczenia nawiązujących do wykorzystania odpowiednich programów i aplikacji komputerowych. Oznacza to, że Comenius University in Bratislava można by uznać jako wiodący na arenie ogólnokrajowej tylko dzięki naukowym zainteresowaniom wąskiej grupy badaczy (dr Hromníkovej i jej współpracowników) i tylko w zakresie wykorzystania ICT do pracy z językiem angielskim. W konsekwencji można stwierdzić, że omawiana problematyka nie jest jeszcze w Słowacji przedmiotem badań i zainteresowań filologów.

Rumunia

Badania przeprowadzono w następujących uniwersytetach:

- University of Iasi,
- Babes-Bolyai University,
- University of Bucharest,
- University of Craiova,
- Transylvania University of Braşov.

Pod kątem przygotowania nauczycieli – niekoniecznie języków obcych – tylko na University of Iasi oferowane są zajęcia typu *Information and Communication Technology* i *Computer Assisted Instruction*. Te pierwsze koncentrują się na ogólnych kompetencjach z zakresu IT; drugie zaś mają charakter teoretyczny i zajmują się problematyką od strony psychologicznej i pedagogicznej. Poruszane problemy dotyczą collaborative learning[446], wirtualnych społeczności oraz e-learningu. Niezależnie od nauczanego przedmiotu, nauczyciele i pedagodzy po ukończeniu studiów powinni wiedzieć, jak funkcjonuje współczesny świat widziany oczami ucznia oraz jak dostosować swoją pracę do tych warunków. Takie przygotowanie dotyczy również nauczycieli języków obcych, jednak uczestnictwo w ww. tylko pośrednio, bo od strony pedagogicznej, przygotuje ich do pracy zawodowej.

Jedynym przedmiotem obecnym na filologiach na omawianym uniwersytecie jest *Computer Assisted Communication*. Jest to jeden i ten sam kurs dla wszystkich kierunków filologicznych na poziomie licencjackim.

Zarówno na University of Iasi, jak i na pozostałych, na kierunkach filologicznych nie ma żadnych przedmiotów ukierunkowanych na pracę językoznawcy czy nauczyciela języka z

[446] Niekiedy termin ten tłumaczy się jako *nauczanie oparte na współpracy*, jednak ze względu na brak zgrabnego polskiego odpowiednika często stosuje się go w wersji angielskiej.

wykorzystaniem technologii, w tym ICT. Pojedyncze tematy z tego zakresu, dające ogólny zarys problematyki, mogą być zawarte w niektórych przedmiotach ze specjalizacji nauczycielskiej, np. w dydaktyce czy metodologii nauczania języków obcych (choćby w University of Craiova na filologii angielskiej).

Jeżeli chodzi o pracę tłumacza i przygotowanie studentów do tego zawodu, tylko na dwóch uniwersytetach: University of Iasi i Transylvania University of Braşov obecne są odpowiednio do omawianej tematyki profilowane zajęcia. Brak dokładnych danych na temat całościowego przebiegu specjalizacji i możliwości wglądu w proponowane zajęcia pozwala na częściowe tylko przedstawienie zagadnień. Wiadomo, że studenci poznają tajniki pracy z CAT (obie uczelnie) oraz uczą się, jak korzystać z odpowiednich baz danych, źródeł internetowych czy programów takich jak TRADOS (tylko w Transylvania University of Braşov).

Ogólna sytuacja w Rumunii pod względem wykorzystania technologii do pracy z językiem wygląda więc nie najlepiej. Mimo że na uniwersytetach ogólnouczelniane platformy typu Moodle są w użyciu, a narzędzia ICT wykorzystywane są w ramach kursów e-learningowych, to jednak na kierunkach filologicznych nie ma dużego zainteresowania nowymi metodami i narzędziami pracy współczesnego filologa.

Węgry

W badaniu skupiono się na następujących uczelniach:

- Eötvös Loránd University,
- University of Szeged,
- University of Debrecen,
- University of Pécs,
- University of Miskolc,

Na dwóch z pięciu uniwersytetów – University of Szeged i University of Pécs – nie zauważono żadnych zajęć z pogranicza technologii i językoznawstwa. Brak tego typu programów odnosi się do wszystkich proponowanych specjalizacji, a więc językoznawczej, nauczycielskiej oraz tłumaczeniowej. University of Szeged „ratuje" z tej niekorzystnej sytuacji fakt prowadzenia studiów doktoranckich z zakresu *Information and Communication Technologies in Education* w School of Educational Scieces, należącej administracyjnie do uczelni. Podobnie jak w innych krajach, zakres merytoryczny nie koncentruje się na wykorzystaniu technologii w pracy z językiem, jednak w obliczu ubogiej (by nie powiedzieć

– żadnej) oferty z omawianej problematyki proponowany kierunek należy odnotować jako sygnał zainteresowania całego ośrodka tematyką ICT.

Na kolejnych uniwersytetach sytuacja kształtuje się lepiej. Zaczynając od University of Miskolc, na kierunkach filologicznych mamy kilka zajęć. Obowiązkowym przedmiotem dla studentów filologii angielskiej jest *Computers and Language*. Z jednej strony, sama nazwa przedmiotu wyraźnie pokazuje jego profil, z drugiej zaś – brak bardziej szczegółowych danych nie pozwala stwierdzić, czy jest on ukierunkowany do pracy badawczej językoznawcy czy zawodowej nauczyciela. Na specjalizacji tłumaczeniowej, skupionej wokół języka angielskiego, która ma wyjątkowo bogatą ofertę edukacyjną, mocno zawężającą specjalizację (np. tłumaczenie języka migowego, tłumaczenia gospodarcze, techniczne), w niektórych modułach znajdują się przedmioty dotyczące tłumaczenia maszynowego lub korzystania z komputerowych narzędzi wspomagających tłumaczenie. Z kolei studenci filologii niemieckiej przechodzą trzystopniowy kurs z przedmiotu, który można określić jako *Information technology*. Zakres merytoryczny zajęć oraz poruszane zagadnienia dotyczą bowiem głównie pracy z komputerem, przetwarzania tekstów, zarządzania dokumentami oraz pracy z głównymi oprogramowaniami. Jeżeli pojawiają się tematy związane z językiem, są one pojedyncze i traktować je należy marginalnie.

Przedmiot *Information technology* znajduje się również w ofercie pozostałych dwóch uniwersytetów: Eötvös Loránd University i University of Debrecen, choć zakres poruszanych zagadnień prawdopodobnie różni się znacząco. Na tym pierwszym są to raczej zajęcia z zakresu IT, podobne to tych opisanych wyżej. Dodatkowo jednak uczelnia oferuje dość ciekawy zestaw zajęć skupionych wokół języka i technologii. Na filologii angielskiej przedmioty te związane są z nauczaniem języka obcego i wykorzystaniem technologii w pracy zawodowej, co potwierdzają następujące kursy: *Using technical equipment in teaching EFL*, *Computer Mediated Communication*, *Pedagogical grammar e-learning* czy *Using Gadgets in the Classroom*. Zgodnie z opisem tego ostatniego (dostarczonym w korespondencji mailowej), od studenta wymaga się pracy z blogami, tagowania zdjęć, zamieszczania filmów online oraz uczestnictwa w wybranych przez studenta portalach edukacyjnych. Ponadto jedną z możliwych specjalizacji na tej filologii jest *English in Media*, choć środek ciężkości przeniesiony został na aspekty komunikacyjne i problemy wynikające z komunikacji w sieci lub przez media elektroniczne.

Podobny jest zakres zajęć dydaktycznych i zainteresowań naukowych na filologii niemieckiej tego uniwersytetu. Oprócz *Information technology* można uczestniczyć w

zajęciach dotyczących wykorzystania programów komputerowych do nauki języków obcych czy do badań językoznawczych. Również tu nacisk kładzie się na komunikację medialną oraz jej aspekty. Nieco uboższy zestaw przedmiotów posiada filologia francuska. Tu połączenie języka i technologii odbywa się głównie na płaszczyźnie językoznawczej i dedykowane jest analizie tekstu. Analizując sytuację na Eötvös Loránd University, nie sposób pominąć specjalizacji studiów magisterskich z zakresu językoznawstwa. Studentom proponuje się kierunek *Computer Linguistics and Neurolingusitics*. Generalnie struktura przedmiotowa specjalizacji skupia się na trzech dziedzinach: językoznawstwie ogólnym, językoznawstwie komputerowym i neurolingwistyce.

Ostatecznie więc trzeba przyznać, że choć nie równomiernie, to jednak na analizowanej w tym miejscu uczelni tematyka zastosowania technologii w języku jest jak najbardziej obecna. Podobnie sytuacja wygląda na ostatniej z badanych uczelni – University of Debrecen. Wszystkie proponowane zajęcia na kierunkach filologicznych (niektóre obowiązkowe, inne fakultatywne) bez względu na specjalizację czy kierunek można przydzielić do konkretnych modułów.

Pod kątem nauczania języków obcych możliwe są zajęcia z *Language technology and the Classroom*, *Information and Communication Technologies in Language Learning* oraz *Information technology in Language Education.* Wspólnym celem wszystkich zajęć jest praktyczna nauka wykorzystania komputera jako narzędzia dydaktycznego oraz nabycie umiejętności korzystania z zasobów internetowych do projektowania materiałów do nauczania języków obcych. Dodatkowo nacisk kładzie się na umiejętności wykorzystania kompetencji z zakresu IT do samodzielnej i autonomicznej nauki. Drugi moduł ma charakter ogólnoinformatyczny, a jego celem jest utrwalenie lub rozszerzenie wiadomości IT. Stąd obecny przedmiot *Information technology* ma charakter informatyczny. Widać to najbardziej na filologii niemieckiej, gdzie zakres merytoryczny omawianych treści dotyczy głównie systemów operacyjnych, środowiska Windows i zagadnień dotyczących sieci i technologii informacyjnych. Kolejnym modułem jest językoznawstwo. Proponowane tu zajęcia to *Computer-Assisted Language Analisys i Computational Linguistics*. Nazwy przedmiotów nie wymagają większego komentarza co do tematyki zajęć i poruszanych problemów. Ostatnią kategorią jest tłumaczenie. Dość skąpe informacje na ten temat pozwalają jedynie stwierdzić, że prowadzone są zajęcia z zakresu tłumaczenia komputerowego oraz dostępnych baz danych.

Oprócz pogrupowanych wyżej przedmiotów studenci Faculty of Arts uniwersytetu w Debrecen mają do wyboru kilka specjalizacji już na poziomie licencjackim, które

niewątpliwie należy w tym miejscu wspomnieć. Pierwszą z nich jest Business English and Translation, na której jednym z przedmiotów fakultatywnych jest *Dictionary research.* Rezultatem uczestnictwa w zajęciach jest projekt końcowy, polegający na stworzeniu własnego słownika w oparciu o narzędzia i zasoby internetowe. Drugą (uruchomioną jesienią 2010 roku) specjalizacją jest *Information and Communication Design and Technology*. Składa się ona z czterech komponentów ukierunkowanych odpowiednio na umiejętności z zakresu posługiwania się narzędziami ICT (np. Web publishing), komunikacje z wykorzystaniem ICT, praktyczną naukę języka angielskiego do określonych celów (*English for Special Purposes*) oraz komponentu o nazwie *Media, Language and Culture*, skupiającym się – ogólnie rzecz ujmując – na tych trzech zagadnieniach. Specjalizacja w zamyśle dobra i jak najbardziej odpowiadająca realiom współczesnego świata w kontekście połączenia technologii i języka, choć od strony proponowanych zagadnień wymaga jeszcze pewnych dopracowań.

Wobec powyżej przytoczonych przykładów zajęć University of Debrecen, podobnie jak Eötvös Loránd University, uznać można za uczelnie, które od strony naukowo-badawczej i dydaktycznej tak kształcą filologów, by technologia w ich pracy zawodowej była stałym elementem.

W kontekście całościowego obrazu Węgier, dwie wspomniane wyżej uczelnie są zdecydowanie tymi, które podnoszą ogólną ocenę sytuacji w kraju. Na pięć badanych uniwersytetów, w trzech z nich kwestie wykorzystania ICT czy – mówiąc szerzej – technologii do pracy z językiem są obecne. Ostatecznie więc można powiedzieć, że sytuacja jest dobra, a tematyka znana.

Portugalia

Do badania wybrano następujące uniwersytety:

- University of Coimbra,
- University of Porto,
- University of Lisbona,
- University of Minho,
- University of Aveiro.

Sytuacja w Portugalii kształtuje się dwutorowo. Z jednej strony mamy University of Coimbra i University of Porto, gdzie na żadnym z badanych kierunków filologicznych nie ma przedmiotu dotyczącego ICT lub technologii językowej. Wydaje się, że ta problematyka jest

zupełnie nieobecna. Na przeciwległym biegunie plasują się University of Minho i University of Aveiro, na których widać pierwsze oznaki zainteresowania tą tematyką.

Na pierwszej z wymienionych o zastosowaniu technologii mówi się przy realizacji specjalizacji tłumaczeniowej, na której obecny jest tylko jeden przedmiot z tej dziedziny, dotyczący tłumaczenia audiowizualnego. Ponadto na kierunkach filologicznych są takie przedmioty, jak *Terminologia e Tecnologias da Informação* (*Terminologia i Technologie informacyjne*) oraz *Tecnologias de Comunicação em Humanidades* (*Technologie informacyjne w naukach humanistycznych*). Zajęcia te generalnie dotyczą treści informatycznych (języka HTML, projektowania stron internetowych, zarządzania dokumentami, grafiką, elementami audio i wideo), które naturalnie mogą być wykorzystane do pracy z językiem, jednak nie są ukierunkowane na pracę filologa.

Dość podobnie sytuacja wygląda na University of Aveiro, gdzie na specjalizacji tłumaczeniowej obecne są jedne zajęcia poruszające problematykę tłumaczenia mechanicznego, korzystania z baz danych oraz tłumaczenia zasobów elektronicznych[447]. Odpowiednikiem *Tecnologias de Comunicação em Humanidades* jest przedmiot *Mulitmedia*, który – sądząc po dokładnym opisie – skupia się na podstawowych kompetencjach z zakresu IT.

Dla pełniejszego obrazu miejsca i zastosowania technologii komunikacyjno-informacyjnych w nauczaniu należy dodać, że University of Lisbona proponuje dwie specjalizacje na poziomie magisterskim, skupiające się na zagadnieniach ICT. Jest to *ICT in Education* oraz *Master in Technologies and Methodologies in e-learning*. Podobnie jak we wcześniejszych przypadkach, fakt występowania takich specjalizacji jest tylko sygnalizowany, gdyż nie ma to związku z językiem, jednakże wpływa na sposób ogólnych realizacji zagadnień związanych z zastosowaniem ICT w edukacji.

Na podstawie otrzymanej odpowiedzi wiadomo, że jedynie na University of Lisbona jest kilka zajęć ukierunkowanych na zastosowania ICT w nauczaniu języków obcych. Chodzi tu przede wszystkim o cykl szkoleń *Professional Practice I–IV*, który od strony praktycznej zajmuje się oprogramowaniami językowymi, skupia się na projektowaniu i wykorzystaniu materiału cyfrowego do celów dydaktycznych. Tematyka ta jest również poruszana na zajęciach z dydaktyki, jednak bardziej od strony teoretycznej.

[447] Podobny przedmiot oferowany jest na kursach dodatkowych z tłumaczenia, mających formę studiów podyplomowych. Fakt ten jest tu tylko sygnalizowany, gdyż tego typu studia nie są przedmiotem badań.

Podsumowując, wygląda na to, że w Portugalii zastosowanie technologii w pracy z językiem jest jeszcze znikome, mimo pierwszych oznak włączenia tego typu przedmiotów do nauczania na kierunkach filologicznych.

Hiszpania

Badanie przeprowadzono na następujących uniwersytetach:

- University of Barcelona,
- Autonomous University of Madrid,
- Universitat Pompeu Fabra,
- Universitat de Valencia,
- Universidad de Murcia.

Wnioski wciągnięte z przeprowadzonej analizy każą stwierdzić, że kwestia wykorzystania technologii do pracy z językiem w Hiszpanii powoli zajmuje stałe miejsce w sylabusie. Na przebadanych kierunkach filologicznych czterech uczelni znaleziono bowiem tylko dwa przedmioty profilowane. Jest to *TIC aplicadas a la investigación en lenguas y literaturas* (*Zastosowanie ICT w badaniach nad językiem i literaturą*) na Universitat de Valencia oraz *Les TIC en la didàctica de l'espanyol com a llengua estrangera* (*ICT w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego*) na University of Barcelona. Zakres merytoryczny pierwszego wspominanego przedmiotu jest nieznany, jednak jego nazwa pozwala przypuszczać, że porusza on zagadnienia wykorzystania technologii w języku. O drugim wiadomo zdecydowanie więcej. Przedmiot jest tak skonstruowany, by z jednej strony zapoznać studentów z samą ideą wykorzystania ICT w nauczaniu języków obcych, z drugiej – poruszyć takie zagadnienia, jak analiza materiałów cyfrowych, wykorzystanie aplikacji Web 2.0 czy e-learning. Naturalnie tworzenie własnych materiałów cyfrowych, czyli praktyczna umiejętność zastosowania wiedzy, jest również elementem zajęć.

Na University of Barcelona oferowany jest również przedmiot *Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació* (*Nowe technologie w edukacji*). Przedmiot ten koncentruje się na określeniu nowego modelu edukacji, który uwzględnia narzędzia ICT i aplikacje Web 2.0. Fakt ten przywołuję, podobnie jak w wypadku innych krajów, dla ogólnego obrazu sytuacji w Hiszpanii, gdyż przedmiot nie jest związany z językowym aspektem wykorzystania technologii.

W jednym przypadku – na Autonomous University of Madrid – zauważono przedmiot *Information technology*. Z otrzymanej korespondencji wynika, że treści związane z ICT i

językiem są w programie kształcenia filologów obecne. Sami wykładowcy wykorzystują aplikacje CALL do nauczania języków, a studenci narzędzia Web 2.0. Proponuje się także specjalizację na poziomie magisterskim *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación* (*Technologie informacyjne i komunikacyjne w kształceniu i szkoleniu*). Specjalizacja ta koncentruje się na roli ICT w edukacji rozumianej bardzo ogólnie i nie zawiera żadnych przedmiotów dotyczących języka.

Śladem wskazującym na zainteresowanie tematyką ośrodków naukowych w Hiszpanii jest oferta naukowo-dydaktyczna Universitat Pompeu Fabra. Tylko tu widać wyraźne zainteresowanie wykorzystaniem technologii do pracy z językiem. Zainteresowanie to przejawia się w specjalizacjach magisterskich z zakresu językoznawstwa. Warte skomentowania są dwie. Pierwsza dotyczy tłumaczenia. W puli zajęć obowiązkowych znajduje się przedmiot *Noves tecnologies i traducció* (*Nowe technologie i tłumaczenie*); natomiast wśród zajęć fakultatywnych: tłumaczenie audiowizualne, lingwistyka komputerowa, tłumaczenie mechaniczne, nauczanie języków obcych z wykorzystaniem CALL. Drugą specjalizacją jest *Màster en Lingüística* i *Aplicacions Tecnològiques* (*Lingwistyka i aplikacje technologiczne*). W wypadku tej specjalizacji zajęcia fakultatywne są te same, natomiast w ramach przedmiotów obowiązkowych znajdują się: lingwistyka komputerowa, pragmatyka i semantyka komputerowa, tłumaczenie maszynowe, aplikacje językowe, programowanie. Aktywne działanie uniwersytetu na tym polu potwierdza jego uczestnictwo w projektach unijnych.

Podsumowując zatem, ostatnia wspomniana uczelnia proponuje odpowiednie przygotowanie filologa, który będzie potrafił korzystać z dostępnej mu technologii. Kolejne z przywołanych podjęły pierwsze kroki ku wzbogaceniu ofery edukacyjnej o zagadnienia związane z ICT w pracy z językiem. Uzasadnione jest zatem stwierdzenie, że kwestia połączenia technologii językowej i narzędzi ICT w pracy filologa jest już w Hiszpanii obecna, ale jeszcze nie w pełni rozwinięta.

Niemcy

Do przeprowadzenia analizy wykorzystano następujące uniwersytety:

- Heidelberg University,
- Free University of Berlin,
- University of Munich,
- University of Freiburg,

– Humboldt University of Berlin.

Zastosowanie technologii do pracy z językiem na uczelniach niemieckich można określić dwutorowo: poprzez występowanie na uczelniach kierunków takich, jak technologia językowa czy lingwistyka komputerowa, oraz zastosowanie narzędzi ICT w przygotowaniu nauczycieli języków obcych.

Zaczynając od lingwistyki komputerowej, kierunek ten obecny jest na jednym z badanych uniwersytetów: Heidelberg University. Studenci mają możliwość studiowania go – co jest przypadkiem wyjątkowo rzadko spotykanym w innych krajach – zarówno na poziomie studiów licencjackich, jak i magisterskich. Proponowane przedmioty, a tym samym zakres poruszanych problemów, dotyczą: lingwistyki komputerowej (wprowadzenie), metod statystycznych w lingwistyce komputerowej, programowania (statystycznego), tłumaczenia maszynowego, korpusów językowych. Pod względem administracyjnym zajęcia odbywają się na Seminar für Computerlinguistik, który wydaje się być wiodącym ośrodkiem badawczym w zakresie lingwistyki komputerowej w Niemczech. Zakres prowadzonych badań jest szeroki (ontologie leksykalne i NLP, aplikacja NLP, tworzenie wielojęzycznych baz danych), a prowadzone projekty potwierdzają dynamiczny rozwój ośrodka i jego pozycję w kraju.

Pod kątem obecności i zastosowania ICT w programach kształcących nauczycieli języków obcych trudno oprzeć się wrażeniu, że idea pracy filologa z ICT jest obecna właściwie wszędzie. Z otrzymanej korespondencji wynika, że technologia jest częścią realizowanego programu nauczania. Najczęściej jednak – co przyznają sami respondenci – wykorzystanie technologii wiąże się z przygotowaniem studentów do zajęć lub przygotowaniem materiałów do lekcji próbnej. Taka praca nie jest tożsama z metodycznym przygotowaniem nauczyciela do zastosowania komputerów i zasobów internetowych w pracy z uczniami. W praktyce zatem obecność ICT w zawodowym kształceniu filologa wygląda nieco inaczej. Uznano, że można przedstawić trzy możliwości realizacji tego zagadnienia:

1. zarówno w programie studiów licencjackich, jak i magisterskich nie ma żadnych przedmiotów poświęconych pracy z językiem z wykorzystaniem ICT (Heidelberg University), a proponowane zajęcia dotyczą ogólnych zagadnień IT (University of Munich, University of Freiburg, Free University of Berlin);
2. problem jest poruszany (właściwie – sygnalizowany) w ramach jednego z przedmiotów ze specjalizacji nauczycielskiej, np. dydaktyki, wówczas zagadnienie to ma formę jednego lub dwóch tematów zajęć (Heidelberg

University, Humboldt University of Berlin); ewentualnie istnieje możliwość odbycia pojedynczych zajęć w laboratorium językowym z wykorzystaniem odpowiedniego oprogramowania oraz narzędzi, np. tablicy interaktywnej (University of Munich);

3. co 2–3 lata realizowane są pojedyncze przedmioty z zakresu ICT do nauczania języków obcych lub prowadzone są programy autorskie (i pilotażowe) przez osoby zainteresowane tematyką (Free University of Berlin: Daniela Caspari; University of Freiburg: Alison Nagel, Kai Woodfin; University of Munich: Margit Riedel).

Słowo komentarza należy się przedmiotom realizowanym przez osoby wymienione w punkcie 3. Właściwie każda z nich proponuje inne podejście do tematu, co skutkuje obecnością programów autorskich i indywidualnym wyborem poruszanych kwestii. Przykładowo Alison Nagel i Kai Woodfin realizują wspólny program odnoście do tłumaczenia w Wikipedii przy użyciu oprogramowania Wiki; Daniela Casparii prowadzi kilka zajęć, w których koncentruje się na roli komputera i narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych, ich zastosowaniu z punktu widzenia nauczyciela, jak i ucznia; Margit Riedel skupia się na zastosowaniu cyfrowych rozwiązań do poszczególnych zagadnień językowych (gramatyki, literatury), jak i do ogólnego wykorzystania technologii na zajęciach.

Jedyne, co można zarzucić nie tylko Niemcom, ale właściwie większości analizowanych krajów, to brak systemowego podejścia do omawianej kwestii. Niemniej w omawianym przypadku przyznaje się potrzebę umieszczenia tego typu zajęć w obowiązkowym programie kształcenia, stąd niektóre uczelnie deklarują zmiany w programach kształcenia, które uwzględnią wykorzystanie ICT przez przyszłych nauczycieli języków obcych.

Podsumowując zatem sytuację w Niemczech, przy jej ocenie nie sposób pominąć roli i aktywności naukowo-badawczej Seminar für Computerlinguistik (Wydział Lingwistyki Komputerowej) Uniwersytetu w Heidelbergu. Na tle innych krajów Niemcy wypadają dobrze. Deklarowanej przez wykładowców umiejętności studentów korzystania z narzędzi informatycznych w celach quasi-badawczych (przygotowanie do zajęć, zebranie materiałów do pracy zaliczeniowej czy korzystanie z uczelnianego systemu e-learningowego) nie można co prawda uznać za metodyczne i merytoryczne przygotowanie filologów do pracy z językiem i wykorzystanie technologii, jednak w ogólnym obrazie widać, że idea zastosowania

technologii w języku jest obecna, co potwierdzają przywołane wyżej programy autorskie. Potrzeba włączenia zajęć o tej tematyce do programów kształcenia jest sygnalizowana przez wykładowców. Dlatego można przypuszczać, że sytuacja w niedługim czasie będzie jeszcze lepsza.

Litwa

Badanie przeprowadzono w następujących uniwersytetach:

- Vilniaus Universitetas,
- Vilnius Pedagogical University,
- Vytautas Magnus University,
- Klaipedos Universitetas,
- Šiauliai University.

Analiza programów uniwersyteckich na Litwie wykazała śladowe zainteresowanie tamtejszych ośrodków naukowych zastosowaniem technologii do pracy z językiem. Tylko na dwóch uczelniach wspomniano o ICT. Pierwszą z nich jest Klaipedos Universitetas, gdzie w programie filologii angielskiej znajduje się przedmiot *Technologia informacyjna*, jednak ze względu na brak jakiegokolwiek opisu trudno stwierdzić profil tych zajęć. Drugim ośrodkiem jest Vytautas Magnus University, na którym co prawda nie ma żadnego przedmiotu bezpośrednio sugerującego wykorzystanie technologii, jednak w opisie konkretnych zajęć można znaleźć tematy temu poświęcone. Chodzi tu mianowicie o *Corpus Linguistics* i *Applied Linguistics and Translation*. Pierwszy z wymienionych skupia się na komputerowych zestawieniach tekstów służących do ich analizy i opisu. W pracy zastosowanie mają odpowiednie oprogramowania komputerowe, pozwalające na utworzenie własnej bazy (korpusu lingwistycznego) w celu prowadzenia samodzielnych badań. Drugi natomiast w znacznej mierze koncentruje się na zagadnieniach związanych z tworzeniem, analizą i rodzajem korpusów językowych, pozostawiając niewiele miejsca na te związane z tłumaczeniem mechanicznym i automatycznym.

Więcej informacji na temat obecności ICT oraz zastosowania technologii przez filologów w swojej pracy zawodowej nie znaleziono. Margines błędu w wypadku Litwy jest nieco większy niż w znakomitej większości pozostałych badanych państw ze względu na ubogie w informacje i nie najlepiej przystosowane strony internetowe uniwersytetów i ich wydziałów. Niemniej na podstawie zebranego materiału stwierdzić jednak należy, że Litwa jest krajem, w którym omawiana tematyka jest prawie nieobecna.

Czechy

Badanie przeprowadzono na następujących uniwersytetach:

- Charles University in Prague,
- Palacký University, Olomouc,
- University of Pardubice,
- University of West Bohemia,
- Masaryk University, Brno.

Sytuacja w Czechach pod względem zastosowania technologii do pracy z językiem wygląda dobrze, aczkolwiek trzeba przyznać, że kształtuje się dość nierównomiernie. Właściwie na każdej badanej uczelni znaleziono przedmiot odpowiadający założeniom badania. Jednak zakres merytoryczny, tematyka oraz forma prowadzenia takich zajęć różnią się znacznie. Z jednej strony mamy bowiem Charles University in Prague, gdzie w ramach zajęć ze specjalizacji nauczycielskiej zagadnienia związane z ICT w nauczaniu języków obcych (języka angielskiego) są poruszane w formie samodzielnego przygotowania studentów do zajęć. Zasoby oraz narzędzia internetowe są narzędziem ich indywidualnej pracy. (Tak skąpa obecność przedmiotów w tym zakresie kłóci się z obrazem, jaki uniwersytet reprezentuje w kontekście aktywności w projektach unijnych z zakresu technologii językowych.) Z drugiej strony, Masaryk University w Brnie proponuje całkiem sporo przedmiotów z zakresu technologii ICT, a dodatkowo część z tych zajęć prowadzona jest w całości online. Pośrodku zaś mamy uczelnie, które w mniejszym lub większym stopniu poruszają opisywaną tematykę.

Drugie miejsce po uniwersytecie w Pradze zajmuje University of West Bohemia, na którym znaleziono tylko jeden przedmiot wykorzystujący technologię. Jest to *INTL – Videokonference*. Zajęcia te adresowane są do studentów języka angielskiego i bardziej niż kwestii merytorycznych dotyczą praktycznego wykorzystania komputera, Internetu i kamery. Zajęcia prowadzone są na uniwersytecie macierzystym oraz trzech innych spoza Czech, będących partnerami w realizowanym programie kształcenia. Z jednej strony, zajęcia są przykładem idealnego wykorzystania narzędzi ICT do nauki języka obcego, z drugiej zaś – koncentrują się właściwie tylko na jednym z nich, nie uwzględniając innych. Wartością merytoryczną zajęć jest poznanie kultury krajów uczestniczących w zajęciach poprzez metodologiczne zastosowanie technologii. Taka forma zajęć unaocznia studentom możliwość jej wykorzystania w dalszej pracy zawodowej, jednak nie uczy ich, w jakim celu oraz w jaki sposób można wykorzystać całą gamę innych narzędzi. Niemniej warto odnotować fakt

prowadzenia tego rodzaju przedmiotu na tej uczelni (jak również na Masaryk University), gdyż ta forma zajęć jest nader rzadko stosowana na europejskich uczelniach.

Uniwersytetem znajdującym się pośrodku skali jest University of Pardubice. Analiza programów na trzech kierunkach filologicznych pokazała, że tylko na jednym z nich (filologii angielskiej) proponowane są dwa przedmioty: *Multimedia: an Effective Tool for Students in the English Classroom* i *The Use of ICT in Learning English*. Co prawda nie ma możliwości dokładnego przeanalizowania zawartości kursów, jednak wyraźnie widać, zwłaszcza w drugim przypadku, że są one ukierunkowane na pracę filologa. Kursy prowadzone są przez tego samego wykładowcę, co sugeruje, że mieszczą się one w zakresie zainteresowań prowadzącego, a nie jest to systemowe podejście, nakazujące obecność takich zajęć na kierunkach filologicznych.

Pozostałe dwa uniwersytety to – można by rzec – przykład wprowadzenia, nawet w formie zajęć opcjonalnych, zajęć łączących technologię i język. Na Palacký University obecnych jest kilka przedmiotów związanych zarówno z nauczaniem języków obcych, jak i tłumaczeniem. Jest to jedyna uczelnia, na której oferowane są kursy skupiające się na *CAT* (*Computer Assisted Translation*), *Computer Aided Translation* czy *IT for Translators.* Niewątpliwą zaletą specjalizacji, na której ww. przedmioty się znajdują, jest fakt, że – w przeciwieństwie do zdecydowanej większości europejskich programów filologicznych – nie stanowią części jednych zajęć, ale można je określić jako blok tematyczny, który koncentruje się na zastosowaniu technologii w tłumaczeniu. Drugi zakres tematyczny dotyczy nauczania języka angielskiego przy wykorzystaniu ICT: *ICT4ELT* (*ICT for English Language Teaching*). Zajęcia skonstruowane są tak, by[448]:

a) uświadomić przyszłych nauczycieli o możliwościach korzystania z aplikacji komputerowych i internetowych w nauczaniu, przy zachowaniu odpowiedniej wartości dydaktycznej;
b) nauczyć od strony praktycznej zastosowania narzędzi ICT, czyli przeszkolić studentów z pracy z odpowiednimi narzędziami internetowymi oraz pokazać im, że znane już oprogramowanie komputerowe (Word, Power Point) można z powodzeniem wykorzystać w nauczaniu;

[448] Obenausová Světlana, *ICT4ELT – opis zajęć,* http://kaj.upol.cz/studium/bakalarske/anotace/compu.htm (dostęp: 03.09.2010).

c) zaznajomić z zasobami internetowymi (słownikami, planami lekcji, ćwiczeniami interaktywnymi) oraz
d) pokazać możliwości komunikacji i współpracy międzynarodowej, choćby poprzez wykorzystanie odpowiednich portali społecznościowych.

Ostatnim przedmiotem, obecnym również na filologii angielskiej (i prowadzonym przez tę samą osobę co *ICT4ELT*), jest *ICT – British National Corpus*[449]. Zajęcia te bazują na oprogramowaniu Sketch Engine, dzięki któremu studenci mają dostęp do materiału językowego opracowanego przez kilka ośrodków naukowo-badawczych: British National Corpus (BNC), British Academic Spoken English Corpus (BASE), British Academic Written English Corpus (BAWE), oraz United Kingdom Web as Corpus (ukWaC). Przedmiot ten jest prowadzony online, a po jego zakończeniu studenci otrzymują dwuletnią licencję, pozwalającą przez ten czas dalej korzystać z oprogramowania. Cały przedmiot jest programem autorskim, sfinansowanym przez czeskie Ministerstwo Edukacji, co niewątpliwie podnosi rangę nie tylko samych zajęć, ale i uczelni jako ośrodka.

Najbogatszą ofertą z zakresu wprowadzenia technologii na kierunkach filologicznych może poszczycić się Masaryk University, na którym, w przeciwieństwie do wyżej opisanych uczelni, typ omawianych zajęć obecny jest nie tylko na filologii angielskiej, ale na wszystkich badanych kierunkach, a więc filologii niemieckiej i francuskiej. Na tej ostatniej przedmiotem opcjonalnym (fakultatywnym) jest *Multimedia teaching practices*. Zajęcia mają charakter teoretyczny i praktyczny. Głównym ich celem jest poznanie i nabycie umiejętności z zakresu stosowania multimediów do nauczania języka francuskiego jako obcego. Przez multimedia rozumie dobrze znane już w metodyce narzędzia audiowizualne oraz zasoby internetowe, w tym francuskojęzyczne kanały telewizyjne dostępne online. Jednym z tematów zajęć jest analiza produktów multimedialnych, co niewątpliwie uczy krytycznego podejścia do zasobów internetowych i pozwala na odpowiednie ich wykorzystanie w pracy zawodowej.

Na filologii niemieckiej proponowany jest dwustopniowy kurs *E-learning: tutorial 1 (2).* Zajęcia te koncentrują się na zagadnieniach związanych z platformą Moodle. Pierwszy cykl zajęć ma na celu zaznajomienie studentów z aplikacją oraz przedstawienie jej możliwości, drugi zaś uczy, jak za pomocą Moodle stworzyć własny kurs językowy do indywidualnej lub grupowej nauki języka obcego.

[449] Obenausová Světlana, *ICT – British National Corpus – opis zajęć*, http://kaj.upol.cz/studium/bakalarske/anotace/bnc.htm (dostęp: 03.09.2010).

Podobny przedmiot, również dwupoziomowy, obecny jest na filologii angielskiej. *E-learning tutorial 1(2)* różni się jednak zawartością merytoryczną. Na pierwszym etapie studenci od strony teoretycznej, jak i praktycznej uczą się pracować jako wirtualni nauczyciele (*onlie tutor*) w wirtualnym, e-learningowym środowisku. Drugi etap skupia się na poznaniu konkretnych aplikacji językowych, ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi Google, ich ewaluacją i odpowiednim zastosowaniem. Te w zasadzie praktyczne przedmioty wspomagane są przez zajęcia teoretyczne z zakresu e-learningu. *Distance learning – Language* jest kursem ukazującym historyczną perspektywę zastosowania tego typu nauczania oraz pokazującym, jak obecnie wykorzystuje się technologię w tym celu. Studenci po odbyciu zajęć potrafią dobrze merytorycznie zaprojektować i przygotować kurs językowy odbywający się online. Przed przystąpieniem do zajęć *E-learning tutorial 1* zainteresowani tematyką mogą uczestniczyć w jeszcze jednych zajęciach: *Introduction to e-learning*, które w zasadzie, oprócz treści związanych z terminologią zagadnienia, skupiają się na systemach LMS (Learning Management Systems), takich jak Moodle.

Na koniec omawianego bloku przedmiotów dodać należy, że są one prowadzone przez jednego wykładowcę, Aarona Marca Colliera, będącego jednocześnie pomysłodawcą i autorem zajęć[450]. Mogłoby to – jak w wypadku University of Pardubice – sugerować jednostkowe podejście do tematu. Należy jednak zwrócić uwagę, że w Masaryk University cała gama przedmiotów z zakresu ICT znajduje się na wszystkich trzech badanych filologiach, co w porównaniu do pozostałych badanych krajów jest dość szczególne. Ponadto należy dodać, że studenci wszystkich filologii, należących administracyjne do Wydziału Edukacji, zobowiązani są do odbycia zajęć *Information technology*. Zajęcia te są profilowane dla wszystkich kierunków, które kształcą nauczycieli. Jest to podejście systemowe, również unikatowe na skalę europejską. Studenci, u których w kręgu zawodowych zainteresowań znajduje się język obcy, od strony praktycznej uczą się pracy z projektorem, narzędziami wideo i audio (praca z obrazem i muzyką, przekształcanie plików, nagrywanie, wykorzystanie podcastów i wideocastów), aplikacjami komputerowymi i internetowymi typu CALL oraz tablicą interaktywną[451].

Podsumowując, można powiedzieć, że choć Masaryk University znacznie podwyższa ogólną ocenę sytuacji w Czechach, to przyznać należy, że całościowy obraz jest także naprawdę dobry. Na każdym bowiem z badanych uniwersytetów zastosowanie technologii do

[450] Mowa tu o zajęciach na filologii angielskiej.
[451] Powyższe informacje uzyskano podczas stażu naukowego w Masaryk University w maju 2010 roku.

celów zawodowych filologa jest poruszane w ramach nauczanych programów. Jedyny zarzut może dotyczyć faktu, że tematyka zagadnień dotyczy głównie zastosowania technologii w nauczaniu języków obcych. Biorąc pod uwagę duże zainteresowanie technologią w dziedzinie językoznawstwa, brakuje zajęć/specjalizacji z zakresu technologii językowej; wówczas sytuację w Czechach można by uznać za niemal idealną.

7.2.1. Tabelaryczna prezentacja wyników analizy

W niniejszej części wyniki dokonanej analizy zaprezentowane zostaną w sposób graficzny. Celem takiej reprezentacji jest wyraźne ukazanie obecności tandemu język–technologia na wybranych uczelniach, która to obecność daje rozeznanie w aktywności danego kraju w badanej tematyce, przynajmniej pod względem instytucji formalnych (publicznych). Poniższe zestawienie pozwala również na przedstawienie pierwszych wniosków dotyczących przygotowania adeptów studiów filologicznych do pracy z językiem z wykorzystaniem technologii, w tym technologii komunikacyjno-informacyjnych.

Przypomnę, że badanie przeprowadzono w 27 krajach członkowskich Unii Europejskiej w okresie od 01.06.2010 do 31.09.2010 roku, wykorzystując materiały online w postaci stron internetowych i zamieszczonych na nich programach nauczania wszystkich badanych uczelni oraz nawiązując kontakt z wybranymi wykładowcami. Kontakt miał charakter korespondencji mailowej.

Wyniki badania pogrupowano w pięciu kategoriach według następujących kryteriów:

1. **Nauczenie języków obcych**. W tej grupie znalazły się wszystkie przedmioty, które poruszają zagadnienia: wykorzystania technologii (ICT) w nauczaniu języków obcych, e-learningu w językach obcych, zastosowania narzędzi Web 2.0 w procesie nauczania, programów typu CALL etc.
2. **Tłumaczenie**. W tej kategorii znajdują się zajęcia o następującej tematyce: tłumaczenie mechaniczne i automatyczne, obsługa programów specjalistycznych typu TRADOS, CAT (*Computer-Assisted Translation*), wykorzystanie korpusów językowych w celach tłumaczeniowych, tworzenie glosariuszy.
3. **Językoznawstwo**. Zaliczono tu zajęcia odnoszące się do zagadnień związanych z tworzeniem korpusów językowych i baz danych, aplikacji

jezykowych (analizatory semantyczne, składniowe, taggery), językoznawstwem komputerowym i technologią językową.

4. **Information Technology**. Kategoria obejmuje wszystkie przedmioty, które, bez względu na zastosowaną terminologię, dotyczą podstawowych zagadnień z zakresu IT i których treści merytoryczne nie są ukierunkowane na pracę filologa z narzędziami ICT.
5. **Jednostki badawcze**. Przywołane zostają ośrodki naukowo-badawcze działające z ramienia uniwersytetu, których działalność jest rozpoznawana przynajmniej na poziomie krajowym. Nie uwzględnia się tutaj autonomicznych ośrodków powoływanych w ramach programów ministerialnych (np. Institute for Language and Speech Processing, Grecja) lub podmiotów komercyjnych (np. Loquendo, Włochy).

Sytuacja w poszczególnych krajach, z uwzględnieniem badanych uczelni, kształtuje się zatem następująco:

Tabela 11. Graficzna reprezentacja badań z uwzględnieniem kraju, uczelni oraz kategorii przedmiotu, w którym ma miejsce połączenie technologii i języka

Kraj	Uczelnia	Nauczanie języków obcych	Tłumaczenie	Językoznawstwo	Information Technology	Jednostki badawcze	Uwagi
Austria	University of Vienna	√					
	University of Innsbruck						
	Karl-Franzens University of Graz						
	University of Klagenfurt					Institut für Sprachwissenschaft und Computerlinguistik	technologia informacyjna na poziomie studiów doktoranckich
	University of Salzburg						
Belgia	University of Liege	√					
	Ghent University	√					
	Antwerp University	√				Linguapolis: Institute for Language and Communication	
	Free University of Brussels				√		
	Free University of Brussel (FL)						
Bułgaria	Sofia University	√					
	New Bulgarian Univeristy						
	Plovdiv University				√		ICT in Education
	Burgas Prof. Assen Zlatarov University						
	University of Veliko Turnovo		√		√		
Czechy	Charles University in Prague						
	Palacký University, Olomouc	√	√	√			
	University of Pardubice	√					
	University of West Bohemia	√					
	Masaryk University in Brno	√			√		

Cypr	The University of Cyprus	√				Language Centre	
Dania	University of Copenhagen		√	√		Centre for Language Technology	aktywny ośrodek w projektach unijnych
	Aarhus University						
	University of Southern Denmark						
	Aalborg University						
	Roskilde University						
Estonia	University of Tartu						brak jakichkolwiek oznak zainteresowania tematyką
	Tallinn University						
Finlandia	University of Helsinki			√	√	Graduate School of Language Technology, Language Technology Documentation Centre in Finland	obok University of Helsinki, University of Jyväskylä jest drugim ośrodkiem naukowym uczestniczącym w projektach unijnych
	University of Jyväskylä			√			
	University Tampere						
	University of Turku						
	University of Oulu						
Francja	University of Paris 07				√		
	University of Strasbourg				√		
	Paris-Sorbonne University				√		
	University of Lyon II	√			√		
	University of Montpellier III				√		

Grecja	Aristotle University of Thessaloniki	√		√		Laboratory of Language Didactics	
	National and Kapodistrian University of Athens	√		√			
	Ionian University		√				
Hiszpania	University of Barcelona				√		
	Autonomous University of Madrid	√			√		
	Universitat Pompeu Fabra		√	√			silny ośrodek, aktywny w projektach unijnych
	Universitat de Valencia			√			
	Universidad de Murcia						
Holandia	University of Amsterdam						mimo braku jednostek skoncentrowanych na ICT w językach obcych i inżynierii językowej University of Amsterdam oraz University of Utrecht są aktywnymi uczestnikami projektów unijnych
	University of Groningen						
	Leiden University						
	Radboud University Nijmegen			√			
	Utrecht University						
Irlandia	University College, Cork						
	University of Limerick	√					ICT in Education
	National University of Ireland, Galway	√	√				obok University of Limerick aktywny uczestnik projektów unijnych
	NUI Maynooth						
	Trinity College, Dublin			√			

Litwa	Vilniaus Universitetas						
	Vilnius Pedagogical University						
	Vytautas Magnus University		√	√			
	Klaipedos Universitetas				√		
	Šiauliai University						
Luksemburg	University of Luxemburg						
Łotwa	University of Latvia						brak jakichkolwiek oznak zainteresowania tematyką
	University of Liepaja						
	Daugavpils University						
Malta	University of Malta				√	Centre for Literacy	
Niemcy	Heidelberg University			√		Seminar für Computerlinguistik	
	Free University of Berlin	√			√		
	University of Munich	√			√		
	University of Freiburg	√			√		
	Humboldt University of Berlin						
Polska	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	√		√			
	Uniwersytet Jagielloński				√		
	Uniwersytet Wrocławski	√			√		
	Uniwersytet Warszawski				√		
	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II				√		

Portugalia	The University of Coimbra						
	University of Porto						
	University of Lisbona	√					ICT in Education, Master in Technologies and Methodologies in e-learning
	University of Minho		√		√		
	University of Aveiro		√		√		
Rumunia	University of Iasi	√	√		√		
	Babes-Bolyai University						
	University of Bucharest						
	University of Craiova						
	Transylvania University of Braşov		√				
Słowacja	Comenius University in Bratislava	√					
	Pavol Jozef Safarik University						
	University of Presov				√		
	University of Trnava						
	Constantine the Philosopher University Nitra						
Słowenia	University of Ljubljana		√	√			
	University of Maribor		√	√			
	University of Primorska						
	University of Nova Gorica						

Szwecja	Uppsala University			√			jednostka współpracuje z pozostałymi zaznaczonymi uniwersytetami w zakresie technologii językowej
	Lund University			√			
	University of Gothenburg			√		Swedish National Graduate School of Language Technology	
	Stockholm University			√			
	Umeå University						
Węgry	Eötvös Loránd University	√		√	√		
	University of Szeged						
	University of Debrecen	√	√	√	√		
	University of Pécs						
	University of Miskolc	√	√		√		
Wielka Brytania	University of Cambridge		√	√	√		dominujące ośrodki badawcze
	University of Edinburgh	√	√	√		Centre for Speech Technology Research	
	Cardiff University (Wales)		√				
	University of Belfast		√				
	University of Ulster		√				
Włochy	Universita di Bologna		√	√	√		
	Universita degli Studi di Roma Sapienza		√	√			
	Universita degli Studi di Padova	√				Institute of Cognitive Sciences and Technologies	
	Università degli Studi di Milano				√	Computer Semiotics Laboratory	
	Universita degli Studi di Firenze			√			

Źródło: Opracowanie własne

Jak wspomniano wyżej, tabelaryczna reprezentacja wyników pozwala wyciągnąć pierwsze wnioski co do:

1. sposobu zastosowania technologii do pracy z językiem,
2. obecności tandemu język–technologia w programach uczelnianych oraz
3. oceny zaangażowania na poziomie uczelni poszczególnych krajów w problematykę.

Wykorzystując takie uszeregowanie wniosków, można pogrupować państwa członkowskie pod względem 1 i 2 wyznacznika oraz wprowadzić ocenę wartościującą grupy 3. Do niniejszego usystematyzowania posłużono się scharakteryzowanymi wyżej kategoriami. Zatem:

1. NAUCZENIE JĘZYKÓW OBCYCH. To zagadnienie jest centralnym punktem w Belgii (w 3 z 5 uniwersytetów, dodatkowo działalność Linguapolis na Antwerp University podnosi pozycję Belgii), Czechach (w 4 z 5 uniwersytetów), na Cyprze, w Grecji (w 2 z 3 uniwersytetów), Niemczech (w 3 z 5 uniwersytetów) oraz na Węgrzech (w 3 z 5 uniwersytetów).
2. TŁUMACZENIE. Wykorzystanie technologii na tym polu znajduje zastosowanie przede wszystkim w Wielkiej Brytanii (we wszystkich badanych uniwersytetach) oraz w takich krajach, jak: Włochy, Węgry, Słowenia, Rumunia i Portugalia, gdzie obecność tego typu zajęć odnotowano na 2 uniwersytetach w każdym badanym kraju. W pozostałych temat ten jest realizowany na jednej z 5 uczelni lub nie występuje w ogóle.
3. JĘZYKOZNAWSTWO. Silną pozycję w tej dziedzinie mają kraje skandynawskie, tj. Szwecja, Finlandia i Dania, w których oprócz zajęć z szeroko rozumianego językoznawstwa komputerowego proponowane są nowoczesne i interdyscyplinarne kierunki studiów (np. Master in Language Technology – University of Gothenburg) oraz działają z ramienia uniwersytetu ośrodki naukowo-badawcze (np. Centre for Language Technology – University of Copenhagen, Graduate School of Language Technology – University of

Helsinki)[452]. Kraje, w których widać umiarkowane zainteresowanie technologią wykorzystaną w językoznawstwie, to: Hiszpania, Grecja, Słowenia, Węgry, Wielka Brytania i Włochy, gdzie zajęcia z tej dziedziny występowały na 2 z (średnio) 5 badanych uczelni.

4. INFORMATION TECHNOLOGY. Obecność danego kraju w tej grupie, w przeciwieństwie do grup poprzednich, oznacza, że proponowane treści z zakresu technologii nie są w ogóle ukierunkowane, a służą opanowaniu ogólnych, niekiedy nawet podstawowych zagadnień IT. Do tej grupy należy zaliczyć następujące państwa: Niemcy (na 3 z 5 uniwersytetów), Polskę (na 4 z 5 uniwersytetów), Francję (na 5 z 5 uniwersytetów), Węgry (na 3 z 5 uniwersytetów) oraz Portugalię, Włochy i Bułgarię, gdzie przedmiot występował na 2 z 5 badanych uczelni. Ewentualną korzyścią z prowadzonych na taką skalę zajęć jest duże prawdopodobieństwo, że absolwenci uczelni tych państw z pewnością posiadają umiejętności z zakresu IT.
5. JEDNOSTKI BADAWCZE. Działają one najczęściej w krajach, w których główny nacisk kładzie się na językoznawstwo komputerowe i technologię językową, a więc ponownie mamy kraje skandynawskie, Grecję, Wielką Brytanię, Włochy oraz Austrię. Drugą grupę państw stanowią te skoncentrowane na wykorzystaniu ICT w nauczaniu języków obcych, a więc: Belgia, ponownie Grecja, Cypr, Malta i Niemcy.

Na koniec warto zauważyć, że jest kilka państw, które pod względem występowania przedmiotów poruszających zagadnienia technologii i języka można uplasować na dwóch skrajnych pozycjach; z jednej strony, występują one w kilku kategoriach, z drugiej – nie występują w ogóle. Do tej pierwszej grupy zaliczymy: Grecję, Węgry, Włochy i Wielką Brytanię; do drugiej: Holandię, Portugalię, Słowację, Estonię, Litwę, Luksemburg i Łotwę. Idąc dalej tym tropem, łatwo wyciągnąć wnioski świadczące o zaangażowaniu konkretnych ministerstw w tematykę technologii i języka, przynajmniej na poziomie uczelnianym. Co więcej, potwierdza się schemat świadczący o tym, że jeżeli wspomniane zagadnienie jest eksplorowane na uniwersytetach, ma to swoje przełożenie na aktywne uczestnictwo w

[452] Co ciekawe, wymienione uczelnie pojawią się również w drugim badaniu, dotyczącym aktywności państw członkowskich w projektach unijnych, jako jednostki wiodące w swoim kraju.

międzynarodowych programach naukowo-badawczych, w tym w programach unijnych, o czym mowa będzie w następnej części pracy.

Nawiązując do trzeciej grupy wniosków, dotyczących oceny zaangażowania państw członkowskich na poziomie uczelni, co do sposobu wykorzystania technologii do pracy z językiem, wprowadzić można następujące wartości odnoszące się do sytuacji w danym kraju. Ocena:

- bardzo dobra – gdy w 5 z 5 uniwersytetów jest przynajmniej 1 przedmiot (podmiot) obecny w 1 z 4 kategorii,
- dobra – gdy w 4 z 5 uniwersytetów jest przynajmniej 1 przedmiot (podmiot) obecny w 1 z 4 kategorii,
- zadowalająca – gdy w 3 z 5 uniwersytetów jest przynajmniej 1 przedmiot (podmiot) obecny w 1 z 4 kategorii,
- rokująca – gdy w 2 z 5 uniwersytetów jest przynajmniej 1 przedmiot (podmiot) obecny w 1 z 4 kategorii,
- niezadowalająca – gdy w 1 z 5 uniwersytetów jest przynajmniej 1 przedmiot (podmiot) w 1 z 4 kategorii lub gdy badanym kraju nie występuje żaden przedmiot (podmiot),

przy czym rozważane są następujące kategorie: nauczanie języków obcych, tłumaczenie, językoznawstwo oraz jednostki badawcze. *Information Technology* nie uwzględnia się, gdyż aktywność w tej kategorii nie może być elementem odnoszącym się do tandemu język–technologia. Oceny wartościujące w poszczególnych krajach kształtują się następująco:

Tabela 12. Ocena zaangażowania państw w problem zastosowania technologii do pracy z językiem na poziomie uczelni

kraj	**Austria**	**Belgia**	**Bułgaria**	**Czechy**	**Cypr**	**Dania**	**Estonia**
ocena	rokująca	zadowalająca	rokująca	bardzo dobra	zadowalająca	niezadowalająca	niezadowalająca
uwagi		ogólną ocenę podnosi silna pozycja Linguapolis		ocena podniesiona ze względu na ilość i merytoryczną jakość prowadzonych zajęć	na Cyprze badano 1 uniwersytet, na którym występował przedmiot (podmiot) w 2 kategoriach	niska ocena mimo silnego ośrodka University of Copenhagen	brak jakiejkolwiek aktywności
kraj	**Finlandia**	**Francja**	**Grecja**	**Hiszpania**	**Holandia**	**Irlandia**	**Litwa**
ocena	rokująca	niezadowalająca	bardzo dobra	zadowalająca	niezadowalająca	zadowalająca	rokująca
uwagi	stosunkowo niska ocena mimo 2 silnych ośrodków naukowo-badawczych	uwaga skupiona na umiejętnościach z zakresu IT	na 3 badanych uniwersytetach w każdym przedmiot (podmiot) występuję średnio w 2 kategoriach	szczególnie silny ośrodek University of Pompeu Farba	mimo braku jednostek skoncentrowanych na ICT w językach obcych i inżynierii językowej University of Amsterdam oraz University of Utrecht są aktywnymi uczestnikami projektów unijnych		
kraj	**Luksemburg**	**Łotwa**	**Malta**	**Niemcy**	**Polska**	**Portugalia**	**Rumunia**
ocena	niezadowalająca	niezadowalająca	niezadowalająca	bardzo dobra	rokująca	zadowalająca	rokująca
uwagi		podobna sytuacja, co w Estonii	niska ocena mimo uczestnictwa jednostki Language Literacy w projektach unijnych	ogólną ocenę podnosi Seminar für Computerlinguistik			
kraj	**Słowacja**	**Słowenia**	**Szwecja**	**Węgry**	**Wielka Brytania**	**Wochy**	
ocena	niezadowalająca	rokująca	dobra	dobra	bardzo dobra	bardzo dobra	
uwagi		w dwóch uniwersytetach przedmioty występują w 2 kategoriach	mimo że tylko w dziedzinie technologii językowej, to jednak na każdej z badanych uczelni	ocenę podwyższa ilość prowadzonych przedmiotów			

Źródło: Opracowanie własne

W tabeli wyniki odnoszą się do całościowego obrazu, jaki reprezentują badane uczelnie w danym państwie. Mamy zatem 8 państw z oceną niezadowalającą, 7 z oceną rokującą, 5 z oceną zadowalającą, 2 z oceną dobrą i 5 z oceną bardzo dobrą. Jedną z najwyższych ocen jest ocena rokująca. Mimo że jej nazwa ma charakter pozytywny i oznacza, że na uniwersytetach tych państw zostały podjęte pierwsze kroki, by przygotować współczesnych filologów do pracy z narzędziami, jakie oferuje technologia, to jednak jest to ocena negatywnie wpływająca na ogólną ocenę danego kraju. Nie da się ukryć, że liczba ocen pozytywnych jest niemal dwukrotnie mniejsza niż ocen negatywnych. Takie świadectwo nie

najlepiej świadczy o ogólnej sytuacji w Unii Europejskiej pod kątem prowadzonej polityki z zakresu przygotowania absolwentów kierunków humanistycznych do pracy w społeczeństwie informacyjnym.

W kontekście trzech grup wniosków wstępnych wypływających z powyższej analizy stwierdzić należy, że pokazują one wyraźne rozwarstwienie krajów Unii Europejskiej w kwestii wykorzystania technologii do pracy z językiem. Stosując różne kryteria wartościujące i klasyfikujące, zauważyć można, gdzie obecność zagadnień związanych z technologią na kierunkach filologicznych jest najbardziej widoczna. Niezmiennie liderami są Czechy, Grecja, Niemcy, Włochy, Węgry, Wielka Brytania oraz do pewnego stopnia Szwecja i Węgry. Na drugim końcu skali znajdują się Łotwa, Estonia i Luksemburg.

Wnioski te zostaną poparte drugim badaniem, zamieszonym w dalszej części pracy.

7.2.2. Raporty: The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of a Foreign Language (2002) oraz Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning (2009) vs. badanie

Charakterystyka i komentarz do ww. raportów posłuży jako element sprawdzający wykonane przez autorkę badanie. Oba raporty są wynikiem przeprowadzonych na poziomie międzynarodowym analiz w związku z zastosowaniem ICT w nauczaniu języków obcych. Ponieważ zostały one opublikowane przed wykonaniem przez autorkę badania, sprawdzić można, czy:

1. istnieje powiązanie pomiędzy aktywnością konkretnych państw, wykazaną w raportach unijnych, a sytuacją, jaka kształtuje się po analizie programów uniwersyteckich;
2. wcześniejszy udział w międzynarodowych projektach, zakładających między innymi wpływ na politykę edukacyjną, ma odzwierciedlenie w przeprowadzonej analizie oraz
3. czy deklarowane przez konkretne ministerstwa edukacji inicjatywy mają swoje odzwierciedlenie w zawodowej pracy nauczyciela.

Pierwszym komentowanym raportem jest *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of a Foreign Language*, przeprowadzony na podstawie ankiet i case studies na zlecenie Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury w Komisji Europejskiej[453]. Główne obszary badania dotyczyły:

- Określenia, w jakim zakresie instytucje związane z nauczaniem zaadaptowały procedury nauczania nastawione na nowy model pedagogiczny, związany z nauczaniem autonomicznym i pracą w grupie.
- Zastosowania, rozbudowy i utrzymania infrastruktury technologicznej (sprzęt, oprogramowanie, dostęp do Internetu).
- Zbadania, czy istnieje wsparcie w zakresie rozwoju nauczycieli w dziedzinie ICT.
- Zdefiniowania, jaką rolę odgrywają organy zarządzające (dyrektorzy szkół, władze lokalne) w kwestii zaadaptowania ICT w środowisku szkolnym.

By odpowiedzieć na powyższe pytania, zanalizowano 20 case studies pochodzących z 11 krajów (w tym 10 będących członkami Unii), przeprowadzono ankiety (w liczbie 90) pośród uczestników konferencji EUROCALL (wrzesień 2002, Finlandia) oraz rozesłano kwestionariusze do 45 ministerstw edukacji. Zanim przedstawione zostaną wnioski badania, warto prześledzić, jakie kraje dostarczyły materiał badawczy, zarówno pod względem case studies, jak i pisemnych raportów ministerialnych.

Kraje uczestniczące w badaniu to: Malta, Dania, Włochy, Hiszpania, Wielka Brytania, Francja, Holandia, Austria, Niemcy, Portugalia oraz Norwegia. Zastosowanie ICT w nauczaniu języków obcych przedstawiono z uwzględnieniem poziomu nauczania. W konsekwencji odpowiednie przypadki dotyczą: szkoły podstawowej (*Primary*), gimnazjum (*Lower Secondary*), liceum (*Upper Secondary*), uczelni wyższych (*Higher Education*), szkół zawodowych (*Vocational*), szkół specjalnych (*Special Needs Schools*), szkolenia nauczycielskiego (*Teacher Training*) oraz nauczania dorosłych (*Adult & Continuing*). W reprezentacji tabelarycznej udział w badaniu wyglądał następująco:

[453] Directorate General Education and Culture at the European Commission 2002, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf (dostęp: 01.03.2010).

Tabela 13. Kraje biorące udział w badaniu z uwzględnieniem poziomu nauczania

TYP SZKOŁY	**SZKOŁA PODSTAWOWA**	**GIMNAZJUM**	**LICEUM**	**UCZELNIE WYŻSZE**
KRAJ UCZESTNICZĄCY	Malta	Dania, Włochy, Hiszpania	Wielka Brytania, Francja, Holandia	Niemcy, Francja
TYP SZKOŁY	**SZKOŁA ZAWODOWA**	**SZKOŁA SPECJALNA**	**SZKOLENIE NAUCZYCIELI**	**NAUCZANIE DOROSŁYCH**
KRAJ UCZESTNICZĄCY	Norwegia, Austria, Francja	Wielka Brytania	Niemcy, Norwegia, Portugalia, Wielka Brytania, Włochy	Niemcy, Dania

Źródło: Directorate General Education and Culture at the European Commission, 2002, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, s. 29, ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf (dostęp: 01.03.2010).

Jak pokazuje powyższa tabela, krajami, które dostarczyły case studies, a przez to najaktywniej uczestniczyły w badaniu, są: Wielka Brytania (3/20), Niemcy (3/20), Francja (3/20); na drugim miejscu: Dania (2/20), Włochy (2/20) i Norwegia (2/20); pozostałe kraje wystąpiły w pojedynczych badaniach. Oczywiście tak mała liczba krajów uczestniczących oraz niewielka liczba prezentowanych case studies może świadczyć jedynie o pewnej tendencji w zakresie obecności ICT w nauczaniu języków obcych i zainteresowania na poziomie krajowym tą tematyką. Niemniej jednak w kontekście badań przeprowadzonych przez autorkę wysnuć można pewną prawidłowość. Otóż sam fakt uczestnictwa w raporcie poprzez prezentowanie badań w omawianym zakresie ukazuje zainteresowanie konkretnych krajów problemem oraz ich rzeczywiste zaangażowanie w badania. Zauważyć należy, że Wielka Brytania, Niemcy, Włochy są tymi krajami, które niezmiennie obecne są w zagadnieniach dotyczących ICT i języka, także w badaniu dotyczącym programów uniwersyteckich[454].

Drugim źródłem zbadania sytuacji na poziomie europejskim były odpowiedzi dostarczone przez ministerstwa edukacji. Wysłano 45 zapytań i otrzymano 17 odpowiedzi.

[454] Dość dobrą pozycję ma Dania. Wytłumaczyć to można wysoką pozycją Danii w rankingu *Global Information Technology Report 2001–2002: Readiness for the Networked World*, badającym gotowość do ogólnokrajowego wykorzystania struktur ICT, gdzie kraj ten uplasował się na 7 pozycji pośród 75 badanych krajów. Z kolei wysoką pozycję Francji trudno wyjaśnić, zważywszy że w tym samym badaniu zajęła ona dość niskie, biorąc pod uwagę ogólną kondycję Francji, bo 24 miejsce, oraz uwzględniając brak odpowiedzi ze strony ministerstwa na temat polityki edukacyjnej w zakresie ICT. (Tamże za: Kirkman G., Osorio C. & Sachs J., 2002 *The Networked Readiness Index (NRI):measuring the preparedness of nations for the networked world* [w]: Kirkman G., Sachs J., Schwab K. & Cornelius P. (eds.) 2002, *Global Information Technology Report 2001–2002: Readiness for the Networked World,* Oxford: Oxford University Press, http://www.cid.harvard.edu/cr/gitrr_030202.html).

Kraje, które aktywnie uczestniczyły w badaniu to: Katalonia[455], Cypr, Estonia, Finlandia, Francja, Liechtenstein, Grecja, Włochy, Luksemburg, Macedonia, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Hiszpania, Szwecja oraz Szwajcaria. Mimo że w badaniu uwzględniono kraje spoza UE, to jednak poniższy komentarz skupiać się będzie głównie na krajach unijnych.

Nie jest możliwy dostęp do danych źródłowych w postaci odpowiedzi w przesłanych kwestionariuszach z poszczególnych krajów. Najważniejsze liczby pojawiające się w badaniu pokazują, że w 9 badanych krajach nie ma jasno sformułowanej polityki dotyczącej wykorzystania ICT w nauczaniu języków obcych. W przeważającej większości prowadzi się działanie wspierające i zachęcające do badań związanych z wykorzystaniem tych narzędzi. Tylko jeden kraj prowadzi statystyki dotyczące zastosowania technologii komunikacyjno-informacyjnych w tej dziedzinie. 6 państw (Luksemburg, Estonia, Włochy, Holandia, Szwecja i Szwajcaria) prowadzi ogólne statystyki, jednak nie wiadomo, jak kształtujące się w nich liczby korespondują z badanym zakresem; dostępne są jedynie dane ukazujące procent zajęć językowych prowadzonych z wykorzystaniem ICT, który przedstawia poniższa tabela.

Tabela 14**.** Szacujemy, że X% zajęć językowych w naszym kraju/regionie odbywa się z regularnym wykorzystaniem ICT

Katalonia	25%	Luksemburg	brak odpowiedzi
Estonia	20%	Macedonia	1%
Finlandia	40%	Polska	5%
Francja	brak odpowiedzi	Portugalia	brak odpowiedzi
Liechtenstein	60%	Rumunia	30%
Grecja	brak odpowiedzi	Hiszpania	brak odpowiedzi
Włochy	10%	Szwecja	"?"
		Szwajcaria	brak odpowiedzi

Źródło: Directorate General Education and Culture at the European Commission, 2002, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, s. 78, ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf (dostęp: 01.03.2010).

Trudno wyjaśnić zdeklarowane szacunki, gdyż w przywołanych w tabeli krajach nie prowadzi się polityki w zakresie nauczania języków obcych z wykorzystaniem ICT (o czym

[455] Nie wiadomo, czy Katalonię można traktować jako reprezentanta Hiszpanii, czy jako osobny, autonomiczny region, jednak sądząc po sformułowanych pytaniach oraz treści zawartej w całym raporcie, Katalonię traktowano jako autonomiczny region.

był mowa wyżej)[456]. Jedynie w Estonii, która odpowiedziała, że taka polityka jest prowadzona, można przypuszczać, że 20% jest realną liczbą. Możliwe również, że w Finlandii, ze względu na rozbudowaną infrastrukturę informatyczną, odsetek prowadzonych zajęć z wykorzystaniem ICT jest prawdziwy. Trudno natomiast komentować pozostałe wyniki, tym bardziej w wypadku, gdy brak jest jakiejkolwiek odpowiedzi. Można przypuszczać, że kraje te znajdują się w wspominanych 9, w których nie została wprowadzona żadna polityka w badanej tematyce oraz nie prowadzi się statystyk. Stąd, logicznie rzecz biorąc, trudno podać jakikolwiek rząd wielkości.

W kontekście wyników badań autorki oraz przedstawionych wyżej badań unijnych stwierdzić należy, że nastąpił rozdźwięk między zastosowaniem ICT przez nauczycieli języków obcych a ich uniwersyteckim przygotowaniem.

Liczby przyporządkowane Rumunii i Estonii mogą dziwić. W programach uniwersyteckich nie zauważono, by kraje te były zainteresowane problematyką (Estonia otrzymała ocenę niezadowalającą, a Rumunia rokującą). W związku z tym, skoro w czasie późniejszym, kiedy dostęp do zasobów internetowych oraz ogólna umiejętność korzystania z technologii komunikacyjno-informacyjnych jest większa niż w latach wcześniejszych, a w programach uniwersyteckich nie kształci się filologów potrafiących z tych technologii korzystać, jak zinterpretować wysokie wyniki w Estonii i Rumunii? Estonia deklaruje realizację polityki edukacyjnej włączającej ICT do nauczania języków obcych. Polityka ta najwyraźniej nie zakłada obecności odpowiednich przedmiotów na specjalizacjach nauczycielskich. W zawiązku z tym, jak jest realizowana? Czy w ogólne jest realizowana? Badanie przeprowadzone przez autorkę oraz analiza programów naukowo-badawczych, o których mowa będzie w dalszej części pracy, a w których Estonia nie jest jednym z aktywniejszych uczestników, poddają w wątpliwość jakość wprowadzonych rozwiązań i deklarowanej liczby. Podobnie sytuacja wygląda w kontekście Rumunii. Co prawda pod kątem aktywności w programach unijnych Rumunia wypada lepiej niż Estonia, jednak fakt ten nie wpływa na politykę edukacyjną. Nie wiadomo, czy uwzględnia ona ICT w nauczaniu języków obcych, czy nie.

Drugie badanie, które komentuje wykorzystanie technologii do pracy z językiem, to *Study on the Impact of Information and communications Technology (ICT) and New Media*

[456] W poniższym komentarzu nie uwzględnia się Liechtensteinu, Macedonii i Szwajcarii, gdyż kraje te nie należą do UE i nie były brane pod uwagę w badaniu autorki.

on Language Learning (2009)[457]. Z pierwszym, przywołanym wyżej, łączy je to, że koncentruje się na wykorzystaniu technologii do nauczania języków obcych oraz to, że ukazuje obraz wybranych krajów Unii. Są nimi: Cypr, Finlandia, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Hiszpania i Wielka Brytania. Choć w metodologii badań zaznaczono, że populacja tych krajów wynosi 57% populacji Wspólnoty, nie można przyjąć badania jako reprezentatywnego obrazu sytuacji w ponad połowie populacji Unii. Respondenci są bowiem usytuowani w pewnych ramach krajowych, pewnych kontekstach, które wpływają na ogólną sytuację w konkretnym państwie, jak i całej Unii. Badanie przeprowadzono w okresie czerwiec 2008 – maj 2009, wysyłając online odpowiednio przygotowane kwestionariusze. Łączna liczba odpowiedzi to 2195, z czego 60% (N = 1313) stanowią odpowiedzi z 8 przywołanych wyżej państw. Respondentami były osoby w przedziale wiekowym <20–60>, które można pogrupować w następujące kategorie: osoby decyzyjne w sprawie polityki edukacyjnej (np. urzędnik ministerstwa edukacji), osoby pracujące w sektorze edukacji, nauczyciele języków obcych, przedstawiciele podmiotów komercyjnych zajmujących się oprogramowaniem językowym, naukowcy, osoby uczące się. Badanie miało kilka etapów, uwzględniało dane ilościowe i jakościowe oraz koncentrowało się na kontekście ekonomicznym, społecznym i kulturowym w danym kraju. Założono bowiem, co zresztą znalazło potwierdzenie w wynikach badania, że konteksty te wpływają nie tylko na częstotliwość i jakość zastosowania narzędzi ICT, ale również na podejście samych użytkowników. Okazało się, że w krajach, gdzie infrastruktura technologiczna jest mocno rozwinięta (np. Finlandia), użytkownicy są bardziej otwarci na innowacyjne rozwiązania związane z wykorzystaniem technologii do nauki języków obcych. Takie podejście pozwoliło określić m.in. pewne modele zachowań w stosunku do technologicznego poziomu rozwoju kraju czy do skutecznie realizowanych strategii odgórnych (rządowych lub samorządowych).

Badanie porusza wiele aspektów wykorzystania ICT, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych, których charakterystyka i dogłębna analiza w tym miejscu mija się z celem. Niemniej jednak warto wykorzystać pewne informacje w nim zawarte oraz wnioski końcowe, by skonfrontować je z badaniem przeprowadzonym przez autorkę pracy.

[457] Education and Culture Executive Agency (EACEA) 2009, *Study on the Impact of Information and communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*, Ellinogermaniki Agogi, eacea.ec.europa.eu/.../study_impact_ict_new_media_language_learning/executive_summary_en.pdf (dostęp: 02.07.2010).

Pierwszym wnioskiem wspólnym dla obu badań jest zaangażowanie krajów unijnych w omawianą problematykę oraz zaproponowana we wcześniejszej części pracy ocena tego zaangażowania. Przypomnieć należy, że w cytowanym wyżej badaniu (*The Impact of New Information… (2002)*) krajami dominującymi były: Wielka Brytania, Niemcy, Francja; pojawiła się Hiszpania, a dane dotyczące Finlandii uznano za wiarygodne i reprezentatywne. W drugim przywołanym badaniu ponownie pojawiają się: Wielka Brytania, Niemcy, Francja, Hiszpania i Finlandia oraz dodatkowo Grecja, Węgry i Hiszpania – kraje, w których sytuację określającą zainteresowanie ICT do pracy z językiem w analizie programów kształcenia oceniono jako *bardzo dobrą* lub *dobrą*. Po raz kolejny zatem wyłania się pewien ranking liderów w tej dziedzinie. Dodatkowym elementem potwierdzającym słuszność umieszczonych w nim krajów potwierdza poniższe zestawienie zamieszczone w raporcie. Dotyczy ono inicjatyw podjętych na poziomie krajowym, które przede wszystkim mają wspomóc naukę języków obcych. W zestawieniu uwzględnione zostają też działania lub czynniki zmierzające do powszechnego wykorzystania ICT na tym polu.

Tabela 15. Programy krajowe zmierzające do poprawy nauczania języków obcych

	KEY FEATURES	**KEY INFLUENCES**	**SIGNIFCANT CHANGES**
Cyprus	Ministry of Education provides software and teaching support. The start of language learning moved to earlier age. Foreign languages 2&3 introduced in primary education. The number of foreign languages in secondary education increased.	Teachers inexperienced. Not familiar with user-generated content. Weak infrastructures. Not enough curriculum flexibility.	Ministry of Education / Pedagogical Institute improves teacher and student access to ICT, provides new teaching materials including software, provides teaching support. ICT recognized as part of foreign language teaching and learning in schools.
Finland	ICT has increased potential but not yet fully harnessed language learning. Most younger learners have good interactional skills in English. Adult learners supported formally and informally. Low cost / free language learning provision.	Excellent ICT infrastructure nationally. Schools do not yet have facilities. Curriculum structure lacks flexibility to adapt.	English in media and social networking major influence on use among younger users.

France	2007 national initiative to promote primary level contacts and exchanges - English/German/Spanish/Italian. E-twinning initiative in secondary sector. 2007 promotion of French among companies abroad.	Creation of *grande region* to promote cross – border working/use of ICT. Positive use of Embassies to promote French. Sections bilinguals supported via virtual working.	Strong cultural heritage exploited at national level to promote French.
Germany	Promotion of national language policy. Exploitation of ICT / new media to promote German worldwide.	Educational policy mainly organized at the federal level.	Use of ICT and new media in language learning is an important sector in language learning market.
Greece	Ministry of Education provides software and teaching support. The start of language learning moved to earlier age. Foreign languages 2&3 introduced in primary education. The number of foreign languages in secondary increased.	Teachers inexperienced. Not familiar with user-generated content. Weak infrastructures. Not enough curriculum flexibility.	Ministry of Education / Pedagogical Institute improves teacher and student access to ICT, provides new teaching materials including software, provides teaching support. ICT recognized as part of foreign language teaching and learning in schools.
Hungary	Significant increase in foreign language teaching in schools. Major national initiatives for the development of digital educational content in foreign languages. Improvement of school ICT infrastructures. Teacher training and support.	Foreign languages are 'problematic' in education. Weak infrastructures. Teachers inexperienced.	Use of ICT in language lessons increasing.
Spain	Ministry of Education promotes collaboration with BBC over 'That's English' to promote English via TV. National collaboration with Instituto Cervantes to promote virtual classroom – AVE – online resources for teachers. Collaboration with Red Cross & Instituto Cervantes aimed at Spanish for immigrants.	Little social acceptance of ICT outside work environment.	

UK	2002 National Strategy for Languages: not compulsory to promote language learning in primary sector. 2003 national 'Pathways' initiative to promote models for MFL in vocational settings – 60 now in place. 2004 National Curriculum changed to remove obligation to study MFL in secondary curriculum. 2008 new qualifications in Adult Learning/Vocational sector (PTTLS) introduced.	Lack of resources to sustain initiatives/train teachers.	Patchy success – funding unreliable, often based on short-term projects.

Źródło: Education and Culture Executive Agency (EACEA) 2009, *Study on the Impact of Information and communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*, Ellinogermaniki Agogi, eacea.ec.europa.eu/.../study_impact_ict_new_media_language_learning/executive_summary_en.pdf (dostęp: 02.07.2010)

Zestawienie odnosi się do trzech kwestii. Pierwsza kolumna przedstawia główne kroki i kierunki działań, podejmowane najczęściej na poziomie formalnym (ministerialnym); druga koncentruje się na czynnikach, które mają decydujący wpływ na sytuację; trzecia – prezentuje istotne zmiany, jakie zaszły pod wpływem inicjatyw krajowych. Wydaje się, że z punktu widzenia formalnego rola państwa przejawia się w zapewnianiu nauczycielom wsparcia, np. w postaci dostarczania im odpowiednich oprogramowań do pracy (Cypr, Grecja, Węgry), oraz skupia się na zmianie polityki kształcenia językowego na poziomie szkoły podstawowej i średniej (Cypr, Francja, Grecja, Węgry). Najczęściej zmiana ta dotyczy większej ilości godzin nauczania języka lub czasu (wieku uczniów), w którym zostaje on wprowadzony. Zupełnie w przeciwnym kierunku zmierzają działania w Wielkiej Brytanii, w której w roku 2002 zniesiono obowiązek nauczania języków obcych w szkole podstawowej, a w 2004 rozszerzono te działania również w szkole średniej. Z drugiej strony – wzmożono kroki ku edukacji językowej pod kątem zawodowym (2003) oraz edukacji dorosłych (2008). Dodatkowo należy przypuszczać, że podejmowane inicjatywy nie mają charakteru płynnego, gdyż brak jest jednolitej i skonsolidowanej polityki finansowania projektów edukacyjnych. Niemniej Wielka Brytania jest jednym z najbardziej aktywnych państw zaangażowanych w tę problematykę. Dlatego można wysnuć wniosek, że ilość publikowanych i przeprowadzanych badań nad wykorzystaniem ICT w nauczaniu języków obcych nie jest powiązana z krajową polityką edukacyjną. Tak więc kraj ten zupełnie wymyka się z kierunku działań zaprezentowanych w tabeli. Kolejną wspólną tendencję zaobserwować można i w drugiej kategorii. W 3 państwach (Węgry, Cypr, Grecja) na zaistniałą sytuację wpływają 3 grupy

czynników: słaba infrastruktura, niewyszkoleni nauczyciele oraz sztywny program nauczania. Ostatni czynnik przejawia się również w Finlandii. Jest ona tym krajem, gdzie bardzo dobra infrastruktura niekoniecznie ma przełożenie na wykorzystanie technologii do nauczania języków obcych. Francji z kolei nie da się zaklasyfikować do wymienionych grup. Kraj ten bowiem główny nacisk kładzie na promocję i naukę języka francuskiego jako obcego, stąd podjęte działania kieruje w stronę popularyzacji języka i kultury poza swoimi granicami. To, co jednak łączy większość państw, to efekt końcowy, czyli odnotowane zmiany. W 5 z 8 badanych państw uważa się, że ICT – wprawdzie w różnej formie – jest jednak obecne w nauczaniu języków obcych.

Na podstawie badań autorki, konfrontowanych z analizami unijnymi, stwierdzić należy, że choć jest wiele punktów wspólnych, doszło do pewnego rozdźwięku. Rozdźwięk ten dotyczy Wielkiej Brytanii, Węgier i Grecji. W ocenionej wysoko Wielkiej Brytanii prowadzona polityka kształcenia filologów nijak się ma do zdiagnozowanej sytuacji w sektorze edukacji języków obcych. Ocenę autorki usprawiedliwia jednak fakt, że przebadane uczelnie są aktywne na polu technologii językowych, w tym tłumaczeniowych. Podobnie Węgry oraz Grecja wyłoniły się jako liderzy w badaniu autorskim, tymczasem według zestawienia kraje te cierpią na tak podstawowe bolączki, jak słaba infrastruktura i sztywny, niezmodyfikowany program nauczania.

Komentarz należy się Finlandii. W raporcie *The Impact of New Information… (2002)* zajęła ona dość dobrą pozycję, jednak w drugim analizowanym badaniu unijnym jej sytuacja, uwzględniająca prowadzoną politykę edukacyjną, wydaje się niekorzystna. Mimo że Finlandię chwali się często za bardzo dobrą infrastrukturę, to jednak pod względem wykorzystania technologii do pracy z językiem ocena rokująca, wystawiona w badaniu autorskim, wydaje się oceną właściwą. Państwo przyznaje się bowiem, że nie wykorzystuje w pełni narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych (*ICT has increased potential but not yet fully harnessed language learning*).

Zbieżność wyników tego raportu z badaniami autorki przejawia się w jeszcze jednej kwestii. Otóż należy zauważyć, że politykę edukacyjną w zakresie nauczania języków obcych zaobserwowano w tych krajach, w których, według badania autorki, na kierunkach filologicznych obecny był przedmiot ICT, poruszający te zagadnienia. Przypomnieć należy, że w Niemczech, Grecji, na Węgrzech oraz Cyprze zajęcia te były realizowane w większości badanych uniwersytetów, częściowo również w Hiszpanii i Francji (choć w tym ostatnim kraju w śladowej ilości).

Ogólne wnioski płynące z raportu, a zwłaszcza te koncentrujące się na odpowiedziach nauczycieli, są interesujące w świetle badań autorki oraz pierwszego badania przywołanego w tej części pracy (*The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of a Foreign Language).* Okazuje się, że największą przeszkodą w zastosowaniu ICT w nauczaniu języków obcych jest pedagogiczny charakter aplikacji językowych oraz podejście i rola nauczycieli.

Dostawcy oprogramowań ukierunkowanych do nauki języków obcych koncentrują się na ich komercyjnym charakterze. Widząc potencjał, głównie ekonomiczny, oraz korzyści finansowe, nie konstruują aplikacji tak, by były możliwe do użycia w nauczaniu sformalizowanym (w szkołach). W konsekwencji narzędzia te nie są zintegrowane z szeroko rozumianym pedagogicznym podejściem w nauczaniu języków obcych. Uważa się, że nie ma dobrej współpracy pomiędzy sektorem edukacyjnym a komercyjnym w tej kwestii. Skutkuje to w dwojaki sposób. Po pierwsze, nauczyciele nie są przygotowani do zastosowania proponowanych narzędzi, po drugie zaś – obecne podejście pedagogiczne nie jest zintegrowane z innowacjami technologicznymi. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, jeżeli wziąć pod uwagę zalecenia proponowane już w 2002 roku, choćby w raporcie *The Impact of New…*, które podkreślały konieczność nowego kształcenia pedagogicznego nauczycieli języków obcych, uwzględniającego i zintegrowanego z narzędziami ICT. Kolejnym postulatem była zmiana świadomości w zakresie roli, jaką nauczyciel przyjmuje w społeczeństwie informacyjnym. Powinno nastąpić przesunięcie akcentu z pozycji osoby wszechwiedzącej, będącej mistrzem i instancją ostateczną na bycie przewodnikiem, bardziej mentorem wskazującym drogę i – co ważne – również uczniem; uczniem, który ponownie poznaje nowe możliwości, jakie daje mu technologia, rozwija się, jest otwarty, a to, co nieznajome, nie napawa go strachem. Zalecenia z roku 2002 najwyraźniej nie zostały potraktowane poważnie, gdyż minęły bez echa. Wnioski płynące z badań zakończonych w roku 2009 jeszcze raz uwypuklają tę kwestię. Okazuje się, że nauczyciele czują się przytłoczeni szybkością zachodzących zmian technologicznych i nie potrafią ich wykorzystać. Co więcej, zauważono głosy świadczące o braku zainteresowania zastosowaniem ICT lub krytycznym podejściem do roli tych narzędzi w pracy. Podejście to jest wyrazem lęku przed utratą pozycji zawodowej oraz zachwianiem relacji z uczniami; relacji, w której uczeń ma prawdopodobnie większe umiejętności niż nauczyciel. Echem takiej postawy jest nieznajomość odpowiednich grup wsparcia; co więcej: brak świadomości, że takie grupy istnieją. Jednak wniosek najbardziej pesymistyczny płynący z badania to ten,

że problem nie jest widoczny w żadnym z badanych krajów i nie wydaje się być rozpoznany na poziomie formalnym, systemowym. Przygotowanie nauczycieli do wykorzystania technologii w nauczaniu języków obcych nie jest bowiem elementem ich kształcenia.

Przedstawione wyżej konkluzje z obu raportów bardzo dobrze korespondują z przeprowadzonymi najpóźniej (w znaczeniu czasowym) badaniami autorki pracy. Mimo że ilościowo ogólna liczba przedmiotów dotyczących wykorzystania ICT w nauczaniu języków obcych, występujących we wszystkich badanych krajach, wynosi 28 (w kategorii językoznawstwo jest to 26, w kategorii tłumaczenie – 22), to należy jednak przypomnieć, jakie treści merytoryczne zawierają tego typu zajęcia. W zdecydowanej większości są to zajęcia praktyczne, pokazujące, jak wykorzystać blogi, portale społecznościowe, podcasty, strony Wiki etc. w pracy zawodowej. Uwaga najczęściej koncentruje się na technicznym aspekcie tych narzędzi oraz ewaluacji materiału zamieszczonego za ich pomocą. Taka konstrukcja przedmiotu nie jest bynajmniej zarzutem. Jednak równolegle do tych zajęć powinny być prowadzone i takie, które uwzględniają pedagogiczny charakter ICT oraz akcentują nowy model pracy nauczyciela. Innymi słowy, obok zajęć praktycznych powinny obowiązywać zajęcia teoretyczne. Na niektórych badanych uczelniach w ramach zajęć z pedagogiki czy dydaktyki języków obcych poruszano, najczęściej w formie jednego lub dwóch tematów, kwestie wykorzystania ICT. To rozwiązanie nie jest najlepsze. Problem zastosowania nowych rozwiązań technologicznych jest o wiele bardziej złożony i dlatego pretenduje do opracowania i prowadzenia w kształceniu nauczycielskim osobnego bloku zajęć. Tylko w jednym badanym przypadku oferowano przedmiot ukierunkowany na ten problem. Było to na National and Kapodistrian University of Athens, a zaproponowane przedmioty to *Utilization of Pedagogical Methods and Computers in the Classroom of Learning a Foreign Language* oraz *Utilization and Computers for the Production of Pedagogical Material for the Teaching of Foreign Languages*. W pozostałych kategoriach badania autorskiego, w których niektóre narzędzia, zwłaszcza te objęte technologią językową, mogłyby być uwzględnione w dziedzinie nauczania, uwzględnione nie zostały. Programy tłumaczeniowe, korpusy językowe czy narzędzia rozpoznawania mowy nie są przedstawianie w kontekście wykorzystania ich w sformalizowanym nauczaniu.

Podsumowując: choć w badaniu autorki zanotowano 28 przypadków przedmiotów obecnych na specjalizacjach nauczycielskich, to jednak liczba ta nie jest imponująca, biorąc pod uwagę liczbę rozpatrywanych jednostek – 114. Komentarz do sposobu prowadzenia zajęć oraz zawartości merytorycznej potwierdza ogólną tendencję, zaprezentowaną przez oba

badania. Niepokoi fakt, że mimo ogólnej akceptacji narzędzi ICT, wzrostu poziomu umiejętności z zakresu IT, w omawianej kwestii przez ostatnich kilka lat nie zaszły istotne, a co gorsza – wcześniej planowane zmiany.

7.2.3. Wnioski

Kwestia połączenia technologii z językiem znana jest przynajmniej od lat 60. XX wieku, kiedy zaczęto wykorzystywać komputery do nauki języków obcych. Jednak dopiero w latach 90. zniesione zostały bariery ekonomiczne i technologiczne związane z użytkowaniem komputerów typu PC, dzięki czemu na większą skalę zajęto się wykorzystaniem rozwiązań technologicznych do pracy z językiem, nie tylko w obrębie nauczania języków obcych. I choć zagadnienia CALL były w centrum zainteresowania corocznych konferencji EUROCALL, należy zauważyć, że dodatkowo pojawiły się pierwsze ośrodki zainteresowane połączeniem technologii i języka. Takimi ośrodkami były między innymi University of Hull czy Open University (Wielka Brytania).

Przystępując do badania uniwersyteckich programów nauczania pod kątem wykorzystania technologii do pracy z językiem, celowo pominięto tego typu ośrodki. Wyspecjalizowane jednostki, z pewną już tradycją, zawyżyłyby ogólną ocenę danego kraju. Dlatego wybór uczelni był do pewnego stopnia przypadkowy, podyktowany subiektywnie wybranymi kryteriami. Pozwoliło to na przeprowadzenie oceny proponowanych zajęć oraz naszkicowanie całościowego obrazu sytuacji w danym kraju.

Tabelaryczna reprezentacja wyników ukazała już, jak kształtuje się obecność tandemu język–technologia w poszczególnych krajach. W tym miejscu należy się zastanowić, czy w obliczu tak zarysowanej sytuacji można przeprowadzić jakąś ogólnoeuropejską lub chociaż regionalną generalizację terytorialną pod kątem badanej kwestii.

Różny stopień zaawansowania technologicznego krajów oraz rozwarstwienie (na poziomie krajowym) prowadzonych polityk edukacyjnych w zakresie kształcenia filologa pokazuje, że trudno jest wymienić państwa, w których w ramach edukacji na poziomie uniwersyteckim istniałby spójny system prowadzenia zajęć łączących technologię i język. Skoro tak, nie można wznieść się na poziom wyżej i mówić o ogólnoeuropejskiej tendencji czy prowadzonej polityce. Wyjątkiem pod względem oferowanych studentom zajęć jest Wielka Brytania, gdzie na wszystkich badanych uniwersytetach, w różnej formie, kwestia ta była obecna. Całkiem dobrze wyglądała sytuacja na Węgrzech, w Czechach, Grecji,

Niemczech, Szwecji oraz Włoszech. Kraje te pod względem terytorialnym mieszczą się w różnych częściach Europy. Skoro jednak nie da się przeprowadzić ogólnoeuropejskiej generalizacji, to może trzeba się skoncentrować na tendencjach regionalnych, czyli na takich, które występują w krajach skandynawskich, śródziemnomorskich, nadbałtyckich czy krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

Zaczynając od krajów skandynawskich[458] (Szwecji i Danii oraz Finlandii[459]) stwierdzić należy, że nie ma tu większego rozwarstwienia. Najlepiej sytuacja kształtuje się w Szwecji, gdzie widoczne jest wyraźne ukierunkowanie na zagadnienia związane z technologią językową oraz transfer wiedzy akademickiej do sektora przemysłowego; mniej z wykorzystaniem ICT w nauczaniu języków obcych i w ogólnym kształceniu filologów. Bardzo podobnie, choć na mniejszą skalę, sytuacja wygląda w Finlandii, gdzie obecność technologii i języka przejawia się przede wszystkim w zagadnieniach związanych z inżynierią językową. Również w Danii znacznie mniej dzieje się w tej dziedzinie. Właściwie to najmniej, gdyż aktywny jest tylko uniwersytet w Kopenhadze. Niemniej jednak działalność ośrodka mieści się w tym samym obszarze, co zainteresowania Szwecji i Finlandii. Dlatego w kontekście krajów skandynawskich możliwa jest do przeprowadzenia generalizacja określająca kierunek i obszar zainteresowań połączenia technologii i języka, którą bez wątpienia jest zainteresowanie technologią językową.

W grupie krajów nadbałtyckich, do których zaliczono Estonię, Litwę, Łotwę i Polskę, sytuacja jest niemalże jednolita. Według zastosowanej we wcześniejszej części pracy skali ocen tylko Polska otrzymała ocenę rokującą; pozostałe kraje – niezadowalającą. Można więc wywnioskować tendencje, jakie wykazują te kraje, przede wszystkim w zakresie tak podstawowej kwestii, jaką jest obecność zajęć ukierunkowanych na wykorzystanie technologii do pracy z językiem. Ogólnie rzecz ujmując, zainteresowanie wykorzystaniem technologii w języku jest w tych krajach jeszcze w fazie początkowej.

Koncentrując się na krajach Europy Środkowo-Wschodniej, do których w rozumieniu Unii należą: Austria, Czechy, południowa i wschodnia część Niemiec, Polska[460], Słowacja, Słowenia, Węgry oraz północne Włochy, stwierdzić należy, że przeprowadzenie jakiejkolwiek generalizacji będzie w tym wypadku trudne. Oceny, jakie przypisano tej grupie,

[458] Do krajów skandynawskich należy również Norwegia. Ponieważ jednak kraj ten nie jest członkiem Unii, nie został poddany analizie i w konsekwencji nie uwzględniono go w powyższym komentarzu.
[459] Finlandia nie zawsze uznaje się za kraj skandynawski ze względu na swoje niegermańskie korzenie. Niemniej jednak w zastosowanym pogrupowaniu kraj ten najlepiej zakwalifikować jako kraj skandynawski.
[460] Polska w tej grupie jest przywołana, jednak nie będzie brana pod uwagę w komentarzu, gdyż zaliczono ją do krajów nadbałtyckich.

wahają się od rokującej w Austrii, Słowacji i Słowenii, do dobrej na Węgrzech oraz bardzo dobrej w Niemczech i Włoszech. Dwa ostatnie państwa zaliczane są jednak do tej grupy tylko częściowo. Podobnie pod względem tematycznych zainteresowań zastosowania technologii przez filologów mamy w tej grupie wszystkie możliwe kategorie. W związku z tym w omawianym przypadku nie można przeprowadzić jakiejkolwiek generalizacji.

Kolejne kraje, uchodzące za kraje Europy Zachodniej, to: (ponownie) Austria[461], Niemcy, Belgia, Francja, Holandia i Luksemburg. Podobnie jak wyżej, rozpiętość ocen w uwzględnionych w tym miejscu państwach waha się od niezadowalającej w Luksemburgu, Francji i Holandii, do zadowalającej w Belgii i bardzo dobrej w Niemczech. Gdyby podzielić tę grupę na dwie mniejsze, można by nakreślić następujące tendencje: na uczelniach trzech krajów obecność tandemu język–technologia jest żadna lub śladowa, w dwóch pozostałych – dobra i dotyczy wykorzystania narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych. Przypomnijmy, że w Belgii aktywnie działa Linguapolis, a w Niemczech zauważono obecność odpowiednio profilowanych przedmiotów w 3 z 5 badanych uniwersytetów.

Do krajów śródziemnomorskich zaliczyć można: Hiszpanię, Włochy, Maltę, Grecję, Cypr oraz Portugalię. Zauważmy, że jest to grupa, gdzie dwa największe kraje otrzymały najwyższe oceny (Włochy – bardzo dobra oraz Grecja – bardzo dobra), a następne trzy (Hiszpania, Cypr, Portugalia) ocenę zadowalającą. Dlatego ogólną sytuację w tym regionie można uznać jako dobrą. Stwierdzenie to jest uzasadnione, mimo niskiej oceny Malty. W kraju tym, ze względów dość oczywistych, zbadano jeden uniwersytet. Mimo że obecność odpowiednich przedmiotów była minimalna, to jednak należy uwzględnić fakt aktywnej działalności ośrodka naukowo-badawczego na wyspie. Dodatkowo stwierdzić należy, że choć Malta i Cypr skupione są na zastosowaniu ICT w nauczaniu języków obcych, to zainteresowania Hiszpanii, Włoch i Grecji mają swój wymiar we wszystkich zastosowanych przez autorkę kategoriach wykorzystania technologii do pracy z językiem. Tym samym region ten uznać można za najbardziej różnorodny pod względem tematycznym oraz (prawie) jednorodny pod względem terytorialnym w omawianym kontekście.

Następną, małą grupą krajów są państwa bałkańskie, a konkretniej Bułgaria i Rumunia[462]. Oba kraje zostały przyłączone do Unii w 2007 roku i w obu sytuacja wygląda podobnie. Dokładnie w dwóch uniwersytetach w każdym z państw zanotowano przedmioty dokładnie w dwóch tych samych kategoriach: *Nauczanie języków obcych* oraz *Tłumaczenie*.

[461] Komentarz do sytuacji w Austrii uwzględniono w grupie krajów Europy Środkowo-Wschodniej.
[462] Niekiedy do tej grupy zaliczyć też można Grecję i Słowenię, jednak kraje te w powyższej klasyfikacji zostały uwzględnione w innych grupach.

Jest to więc pierwsza – aczkolwiek niewspółmiernie do innych mała – grupa, w której można wyraźnie określić tendencje rozwojowe i zainteresowanie połączeniem technologia–język.

Ostatnią, również małą pod względem ilościowym grupą jest Wielka Brytania i Irlandia. W tym wypadku pod kątem badanych programów uniwersyteckich widać wyraźny rozdźwięk. O ile w Irlandii zagadnienia zastosowania technologii w pracy filologa stopniowo zaczynają się pojawiać, o tyle w Wielkiej Brytanii wprost przeciwnie. Właściwie na każdej badanej uczelni kwestia ta jest obecna, na niektórych uczelniach nawet w dwóch lub trzech kategoriach. Na Wyspach trudno więc mówić o wspólnej tendencji.

Biorąc pod uwagę powyższe sugestie, stwierdzić należy, że choć o pewne generalizacje można się pokusić, to jednak w ocenie takiej trzeba być ostrożnym. W większości bowiem przypadków w tej grupie znajduje się co najmniej jeden kraj, który wprowadza zachwianie tendencji. Analizując zatem obraz sytuacji na poziomie ogólnoeuropejskim, należy przyjąć klasyfikację, jaką zastosowano w reprezentacji tabelarycznej i jaka dotyczyła sposobu wykorzystania rozwiązań technologicznych do pracy z językiem (*7.2.1. Tabelaryczna prezentacja wyników analizy*). Ponieważ sytuacja została dokładnie skomentowana, ponownie nie będzie się tego czynić w tym miejscu. Przypomnieć jedynie należy, że bez względu na zastosowaną kategoryzację czy klasyfikację, wymienić można kilka państw, które otwierają bądź zamykają skalę opisującą realizację idei połączenia języka i technologii. Niewątpliwie najlepiej pod tym kątem wypadają: Czechy, Grecja, Niemcy, Włochy, Węgry i Wielka Brytania; najgorzej: Estonia, Luksemburg, Łotwa.

Analiza programów uniwersyteckich wykazała pewną prawidłowość. Najczęściej o obecności odpowiednich przedmiotów w programach kształcenia decydują zainteresowania konkretnych, pojedynczych naukowców. Przykładami mogą być takie kraje, jak Malta, Cypr, Polska, Słowacja i Słowenia. Rzadko tworzone są katedry czy zakłady zajmujące się kwestią wykorzystania technologii w języku. W związku z tym nie widać formalnego wsparcia czy zainteresowania tą kwestią ani ze strony ministerstwa edukacji, ani samych uniwersytetów. Można przypuszczać, że gdyby nie pojedynczy wykładowcy, problem ten w ogóle nie byłby znany studentom. Innymi słowy, tylko w niektórych krajach (m.in. w Szwecji, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Grecji i Włoszech) zauważono, by kilka mniejszych jednostek łączyło się i w ramach interdyscyplinarnych badań zajmowało się tematyką.

7.3. Analiza projektów unijnych z zakresu języka i technologii pod kątem aktywności państw członkowskich

Niniejsza część pracy dotyczy drugiego etapu analizy przeprowadzonej przez autorkę. Tym razem uwagę skupiono na projektach unijnych, których tematyka łączy wykorzystanie technologii w języku oraz języka w rozwiązaniach technologicznych. Przedstawiona poniżej analiza oraz komentarz ma być odpowiedzią na nadrzędne pytanie pracy, dotyczące sposobu realizacji idei społeczeństwa informacyjnego w krajach Unii Europejskiej.

Wspólnota – jak pisano wcześniej – zaproponowała długofalowy plan w postaci Strategii lizbońskiej oraz innych programów naukowo-badawczych, które miały nie tylko stymulować rozwój gospodarczy, ale również w dużej mierze przyczynić się do transferu wiedzy z ośrodków akademickich do sektora przemysłowego. Analiza projektów pozwoli wyciągnąć wnioski, w następujących kwestiach:

1. W jakiego typu projektach połączono język i technologię oraz jakie są efekty tego połączenia?
2. Jakie kraje uczestniczyły w projektach i w jakiej roli: koordynatora czy uczestnika?
3. Jakiego typu organizacje/podmioty były częścią konsorcjum?

7.3.1. Przegląd i analiza wybranych projektów

Przypomnę, że na potrzeby pracy przebadano 75 projektów unijnych. Głównym i jedynym kryterium wyboru projektów była ich tematyka, która dotyczyła powiązania technologii i języka. Projekty te były zrealizowane lub zaczęto ich realizację w latach 2000–2010. Źródło informacji i podstawowe dane na temat programu, czasu realizacji i konsorcjum pochodziły z oficjalnych stron Unii Europejskiej, takich jak: European Commission, Cordis:7FP:ICT: Language Technologies[463], International Cooperation, Participation in EU

[463] European Commission, *Cordis:7FP:ICT: Language Technologies*, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/portfolio_en.html (dostęp: 01.06.2010).

Education and Training Programmes[464], Euro Languages Net, Lingua Products Fair[465]; oraz oficjalnych stron samych projektów. Badanie przeprowadzono w okresie od 01.06.2010 do 30.09.2010 roku. Poniżej, w formie zestawienia, zaprezentowane zostaną wybrane projekty.

[464] International Cooperation, *Participation in EU Education and Training Programmes*, http://internet.ktu.lt/en/kut/trysiai/LLP_projects.html (dostęp: 01.06.2010).
[465] Euro Languages Net, *Lingua Products Fair*, http://www.euro-languages.net/sdm/?Command=LPF (dostęp: 01.06.2010).

Tabela 16. Przegląd wybranych projektów unijnych[466]

	Nazwa projektu	Program	Czas trwania	Kraje uczestniczące	Tematyka	Rezultat
1	ATLAS Applied Technology for Language-Aided CMS http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/project-atlas_en.html	ICT-PSP (PSP-2009.5.3-Multilingual web content management)	01.03.2010–28.02.2013	Koordynator projektu: Bułgaria; partnerzy: Bułgaria Niemcy, Polska, Grecja, Rumunia, Chorwacja	Celem projektu jest stworzenie takiego mechanizmu (platformy ATLAS), który ułatwi i usprawni zarządzanie oraz użytkowanie zawartością stron internetowych, działających w języku innym niż język użytkownika. W tym celu platforma wyposażona będzie w mechanizmy automatycznej adnotacji słów, nazw, fraz, streszczeń tekstów, kategoryzacji oraz tłumaczenia mechanicznego (*computer-aided translation*).	Bezpłatny dostęp do platformy ATLAS i do trzech mechanizmów działających na niej: i-Publisher, i-Library i EUDocLib.
2	EASTIN-CL Crosslingual and multimodal Search in a Portal for Support of Assisted Living http://www.eastin-cl.eu/	ICT-PSP (PSP-2009.5.3-Multilingual web content management)	01.03.201–31.05.2012	Koordynator projektu: Niemcy; partnerzy: Niemcy Łotwa, Włochy, Dania	Odbiorcą projektu są przede wszystkim osoby niepełnosprawne i ludzie starsi, potrzebujący w życiu codziennym technologii i narzędzi wspomagających. Zastosowanie technologii językowej ma na celu poprawę funkcjonowania portalu informacyjnego tak, by dostęp do bazy informacyjnej, a w konsekwencji do urządzeń domowych był możliwy w każdym języku UE za pomocą komunikacji pisanej i ustnej (*spoken communication*).	Ulepszenie i aktualizacja istniejącego już portalu www.estin.info tak, by informacje w nim zawarte dotyczące technologii i narzędzi wspomagających dostępne były we wszystkich językach urzędowych Unii. Portal służyć będzie jako baza informacyjna dla użytkowników i producentów tychże technologii, fizjoterapeutów oraz pracowników socjalnych. Od strony technologicznej w portal wbudowany zostanie system (*dedicated language server*), którego pracą będzie tłumaczenie zapytań pisemnych na żądany język oraz konwersja zapytania głosowego na tekst i tekstowego na głos.
3	FLAVIUS	ICT-PSP-	01.04.2010–	Koordynator	Adresatem są wszyscy użytkownicy	Stworzenie bezpłatnej platformy, dzięki

[466] Na końcu listy umieszczono projekty, których czas realizacji nie jest znany. Przy innych projektach brakowało daty początkowej lub końcowej – co zostało w każdym przypadku zaznaczone. Ponadto w niektórych miejscach brakuje adresu URL, co spowodowane było brakiem takiego adresu lub jego aktualizacji.

	Foreign Language Versions of Internet and User Generated Sites http://www.project-flavius.eu/?title=Main_Page	2009-3-Multilingual Web: Multilingual Web content management: methods, tools and processes	30.09.2012	projektu: Francja; partnerzy: Francja, Rumunia, Hiszpania, Niemcy, Belgia	Internetu, gdyż celem projektu jest zniesienie barier językowych w dostępie do informacji oraz wypełnienie luki, jaka istnieje ze względu na bariery językowe, pomiędzy osobami publikującymi online a użytkownikami (adresatami) umieszczonej informacji. Wykorzystane w projekcie technologie to tłumaczenie mechaniczne, spelling checkers, grammar checkers, kategoryzacja tekstu.	której webmasterzy oraz osoby zarządzające własną stroną internetową będą mogły stworzyć ich wielojęzyczne wersje.
4	GALATEAS Generalized Analysis of Logs for Automatic Translation and Episodic Analysis of Searches http://www.galateas.eu/	ICT-PSP-2009.5.1-Machine Translation for the Multilingual Web	2010–2012 (36 miesięcy)	Koordynator projektu: Francja; partnerzy: Francja, Włochy, Holandia, Wielka Brytania, Niemcy	Celem projektu jest stworzenie takiego systemu tłumaczenia maszynowego, który: 1) dostarczy użytkownikowi sieci odpowiedzi na żądane zapytanie w 7 językach, których dotyczy GALATEAS, 2) operatorom usługi pomoże zdefiniować, jakie informacje i w jakim języku są najczęściej poszukiwane przez użytkowników sieci. Dzięki temu ci ostatni będą mogli lepiej adresować treści (informacje) do docelowego odbiorcy.	Opracowanie pierwszej technologii dla wyszukiwarek internetowych, która będzie pracowała w oparciu o takie tłumaczenie mechaniczne, które pozwoli na odgadnięcie intencji użytkownika. Językowa analiza zapytania opierać się będzie nie na tłumaczeniu pojedynczych znaków, ale fraz o znaczeniu konceptualnym. Projekt uwzględnia tłumaczenie w 7 językach (włoskim, francuskim, niemieckim, holenderskim, polskim i nowożytnym arabskim). Na zapytanie w danym języku użytkownik otrzyma odpowiedź (informacje, dokumenty etc.) w ww. językach.
5	iTRANSLATE4 Internet Translators for all European Languages http://www.itranslate4.eu/en/	ICCT-PSP-2009.5.1-Machine Translation for the Multilingual Web	01.03.2010–29.02.2012	Koordynator projektu: Węgry; partnerzy: Węgry, Niemcy, Francja, Polska, Bułgaria, Słowenia, Finlandia, Łotwa	Projekt dotyka problemu zniesienia barier językowych w dostępie do informacji umieszczonych w sieci. Dzięki zintegrowaniu systemów tłumaczenia maszynowego możliwe będzie bezpłatne tłumaczenie na 44 (określone w projekcie) języki świata, w tym wszystkie języki urzędowe Unii. Na portalu producenci systemów będą mogli oferować dodatkowe, płatne usługi z zakresu tłumaczenia.	Wynikiem prowadzonego projektu ma być uruchomienie portalu, który zintegruje najlepsze systemy tłumaczenia maszynowego na jednej stronie www. Obecność wielu programów z jednej dziedziny w ramach zdrowej konkurencji wymusi na ich autorach ciągły nadzór nad jakością proponowanych usług, ich ulepszanie, eliminację błędów, a w konsekwencji oferowanie coraz lepszego, doskonalszego tłumaczenia.
6	LetsMT! Platform for Online Sharing of Training Data and Building User Tailored MT http://www.letsmt.eu/	ICT-PSP-2009.5.1-Machine Translation for the Multilingual	01.03.2010–31.08.2012	Koordynator projektu: Łotwa; partnerzy: Łotwa, Wielka Brytania, Chorwacja, Dania, Szwecja,	Celem projektu jest integracja najnowszych metod STM, dostarczenie użytkownikom narzędzi CAT oraz innych aplikacji lingwistycznych. Dostęp do możliwie najlepszych danych i korpusów językowych ma przyczynić	Zbudowanie platformy, która umożliwi współpracę podmiotów zainteresowanych STM (*statistical machine translation*) oraz dostęp do istniejących już danych (korpusów językowych) i zasobów technologii STM, poprzez stworzenie

		Web		Holandia, Czechy	się do opracowania usług z zakresu tłumaczenia maszynowego, które koncentruje się na językach mniej obecnych w tłumaczeniu maszynowym (takie jak języki partnerów projektu), które na ten moment pod względem jakości tłumaczeń są nie najlepiej obsługiwane przez istniejące programy.	repozytorium danych. Platforma ta będzie miejscem wymiany danych i transferu wiedzy na temat rozwiązań MT (*machine translation*) ukierunkowanych na języki mniej używane i opracowane pod względem MT.
7	MORMED Multilingual Organic Information Management in the Medical Domain	ICT-PSP-2009.5.3-Multilingual web content management	01.03.2010–31.08.2012	Koordynator projektu: Grecja; partnerzy: Grecja, Wielka Brytania, Hiszpania, Węgry, Niemcy	Wykorzystanie narzędzi Web 2.0. i współpraca z małymi i średnimi producentami systemów tłumaczenia maszynowego ma na celu stworzenie bazy informacyjnej z zakresu tzw. chorób rzadkich. Dostęp do bazy (portalu) ma mieć charakter społecznościowy, a technologie językowe mają znieść barierę językową oddzielającą użytkownika od zamieszczonej informacji. Platforma ma służyć również jako źródło zasobów lingwistycznych w wybranej dziedzinie.	Stworzenie miejsca – w postaci portalu o charakterze medycznym – skupiającego naukowców, lekarzy, pacjentów oraz grupy wsparcia. Zakres medyczny zawężony ma być do tzw. chorób rzadkich. Technologie językowe, zwłaszcza tłumaczenie mechaniczne, są narzędziami umożliwiającymi stworzenie międzynarodowej społeczności, która komunikuje się w wybranym języku dzięki narzędziom Web 2.0. i ma dostęp do żądanych informacji we własnym języku.
8	MultilingualWeb Advancing the Multilingual Web, Thematic Network http://www.multilingualweb.eu/	ICT-PSP-2009.5.2-Multilingual web content management: standards and best practices	01.04.2010–31.03.2012	Koordynator projektu: Francja; partnerzy: Francja, Niemcy, Włochy, Irlandia, Słowenia, Rumunia, Belgia, Wielka Brytania, Norwegia, Holandia, Finlandia, Czechy, Hiszpania	Projekt ma charakter szkoleniowo-warsztatowy. Celem jest podniesienie świadomości użytkowników sieci w zakresie zarządzania treścią stron wielojęzycznych.	Zorganizowane zostaną 4 warsztaty, na których przedstawione zostaną tzw. dobre praktyki (*best practices and standards*) związane z zarządzaniem treścią stron wielojęzycznych (*multilingual Web content managment*). Każde warsztaty będą również okazją do zdefiniowania problemów, jakie nadal pozostają do rozwiązania w tej materii, oraz posłużą poznaniu i nawiązaniu współpracy między organizacjami, ośrodkami naukowymi oraz przedstawicielami biznesu.
9	PLuTO Patent Language Translations Online http://www.pluto-patenttranslation.eu/	ICT-PSP-2009.5.1-Machine Translation for the Multilingual Web	01.04.2010–31.03.2013	Koordynator: Irlandia; partnerzy: Irlandia, Austria, Szwecja, Belgia, Holandia	Projekt wykorzystuje narzędzia tłumaczenia maszynowego w celu dostarczenia pełnej informacji w wybranych językach o zarejestrowanych patentach.	Zbudowanie aplikacji Web 2.0, która będzie pracować jak wyszukiwarka w zakresie zarejestrowanych patentów. Informacje o nich będą tłumaczone za pomocą zintegrowanych systemów tłumaczenia mechanicznego. Użytkownicy PLuTO będą mieć możliwość ulepszania istniejących tłumaczeń lub proponowania własnych.

						Platforma służyć ma osobom zainteresowanym patentami, prawnikom oraz SME (*small and medium enterprises*).
10	ACCURAT Analysis and Evaluation of Comparable Corpora for Under Resourced Areas of Machine Translation http://www.accurat-project.eu/	FP7:ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.01.2010–31.12.1012	Koordynator: Łotwa; partnerzy: Łotwa, Wielka Brytania, Niemcy, Grecja, Rumunia, Chorwacja, Słowenia	Zadaniem partnerów jest znalezienie, opracowanie i ewaluacja nowych metod służących do porównywania korpusów językowych. Działanie to ma na celu podniesienie jakości tłumaczeń mechanicznych, zwłaszcza w wypadku takich języków, jak łotewski, rumuński, chorwacki czy słoweński. Dodatkowo opracowane korpusy językowe zostaną zawężone do określonych dziedzin (przetwarzanie danych, robotyka), dla których korpusy językowe w ww. językach są niewystarczające.	Wynikiem projektu jest opracowanie metodologii i narzędzi potrzebnych do stworzenia, zbadania i użycia porównywalnych korpusów językowych. Działanie to ma na celu podnieść jakość MT w zakresie tłumaczenia takich par językowych, jak litewski-łotewski, litewski-rumuński czy rumuński-grecki.
11	CoSyne Multi-Lingual Content Synchronisation with Wikis http://www.cosyne.eu/index.php/Main_Page	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.03.2010–28.02.2013	Koordynator: Holandia; partnerzy: Holandia, Niemcy, Włochy, Irlandia	Głównym celem projektu jest automatyczne tłumaczenie zawartości stron Wiki, biorące pod uwagę synchronizację i aktualizację danych.	Wyniki prac staną się integralną częścią platformy MediaWiki, na której pracuje większość stron Wiki. Zamieszczone rozwiązania będą dostępne w systemie open source.
12	FAUST Feedback Analysis for User adaptive Statistical Translation http://www.faust-fp7.eu/faust/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.02.2010–31.01.2013	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Czechy, Hiszpania, USA, Rumunia, Francja	Projekt skupia się na takim tłumaczeniu maszynowym, które uwzględnia informację zwrotną od użytkownika dostarczoną w czasie rzeczywistym. Badanie uwzględnia tłumaczenie (w obie strony) w następujących kombinacjach: czeski-angielski, francuski-angielski, rumuński-angielski, hiszpański-angielski, hiszpański-kataloński. Projekt bazuje na istniejącym już systemie MT i ma na celu poprawę jakości jego pracy uwzględniając komentarze i uwagi użytkowników.	Wynikiem projektu będzie opracowanie nowej technologii, która ulepszy pracę systemów STM oraz określi mierniki jakości tłumaczenia. Mierniki te bazować będą na informacji zwrotnej dostarczonej przez użytkowników.
13	MOLTO Multilingual On-Line Translation http://www.molto-project.eu/	FP7: ICT-2009.2.2-Language based interaction	01.03.2010–28.02.2013	Koordynator: Szwecja; partnerzy: Szwecja, Finlandia, Hiszpania,	MOLTO jest odpowiedzią na potrzebę stworzenia synchronicznych tłumaczeń wielojęzycznych. Przykładem użycia wypracowanych narzędzi będzie strona Wiki, która z definicji jest modyfikowana i uaktualniana przez	System MOLTO zawężony zostanie głównie do dziedziny dziedzictwo kulturowe i opracowany dla 15 języków (w tym 12 urzędowych UE oraz rosyjskiego, norweskiego i katalońskiego). Opracowane zostaną

				Bułgaria, Austria	użytkowników. Zamieszczone na niej informacje będą automatycznie dostępne (tłumaczone) na inne języki tak, aby dostęp do treści nie był ograniczony barierą językową.	dodatkowe narzędzia służące do tłumaczenia dokumentów oraz przy wykorzystaniu systemu przeprowadzi się 3 case studies: matematyka w ćwiczeniach (15 języków), informacje o patentach biomedycznych (3 języki), opis przedmiotów muzealnych (15 języków). Opracowany system stosowany będzie przez jednego z partnerów, a pozostałe wyniki projektu udostępnione zostaną w formie open source.
14	MONNET Multilingual Ontologies for Networked Knowledge http://www.monnet-project.eu/Monnet/Monnet/English?init=true	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.03.2010–28.02.2013	Koordynator: Irlandia; partnerzy: Irlandia, Niemcy, Holandia, Belgia, Hiszpania	MONNET ma na celu zbudowanie rozwiązań związanych z semantycznym tłumczeniem automatycznym, aby bariery językowy nie uniemożliwiały użytkownikowi dostępu do informacji.	Głównym zadaniem projektu jest stworzenie takich rozwiązań w tłumaczeniu automatycznym, które skupią się na semantycznym znaczeniu zapytania, wydzielając je od formy i języka. System skupia się na bardziej ujednoliconym, wyższym poziomie integracji i reprezentacji danej informacji w wielu językach.
15	PANACEA Platform for Automatic, Normalized Annotation and Cost-Effective Acquisition of Language Resources for Human Language Technologies http://www.panacea-lr.eu/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.01.2010–31.12.2012	Koordynator: Hiszpania; partnerzy: Hiszpania, Włochy, Francja, Grecja, Wielka Brytania, Niemcy, Irlandia	Projekt dotyka problemu braku odpowiednich zasobów językowych potrzebnych do rozwoju MT. Celem prowadzonych prac jest stworzenie „fabryki" zasobów językowych tak, by stopniowo zautomatyzować procesy dodawania, aktualizowania, produkcji i utrzymania zasobów językowych wymaganych do MT.	Rezultatem będzie stworzenie wirtualnej „fabryki", która wyprodukuje pożądane zasoby językowe przy zachowaniu określonego minimum jakości i z możliwie najmniejszą lub żadną interwencją człowieka.
16	PRESEMT Pattern Recognition-based Statistically Enhanced MT http://www.presemt.eu/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.01.2010–31.12.2012	Koordynator: Grecja; partnerzy: Grecja, Wielka Brytania, Czechy, Norwegia, Niemcy	Głównym celem PRESEMT jest budowa takiego sytemu MT, którego założenia będzie można w prosty sposób wykorzystać w tłumaczeniu nowej pary językowej, a samo tłumaczenie odbywać się będzie w czasie rzeczywistym (lub zbliżonym do rzeczywistego). Wykorzystanie systemu pozwoli na wyeliminowanie budowania dużych dwujęzycznych korpusów językowych dla nowej pary językowej.	Wynikiem projektu będzie zbudowanie prototypu w formie aplikacji komputerowej oraz internetowej, jak również opracowana zostanie niezależna od języka metodologia tłumaczenia nowych par językowych.
17	TTC Terminology Extraction, Translation Tools and Comparable Corpora	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive	01.01.2010–31.12.2012	Koordynator: Francja; partnerzy: Francja,	Zadaniem projektu jest udoskonalenie narzędzi tłumaczenia maszynowego, automatycznego oraz tych,	Produktem końcowym będą porównywalne korpusy językowe oraz narzędzia wspomagające CAT i MT.

	http://www.ttc-project.eu/	Systems, Interaction, Robotics		Łotwa, Niemcy, Wielka Brytania	wykorzystywanych do zarządzania treścią stron wielojęzycznych. Cel ma zostać osiągnięty dzięki automatycznemu generowaniu dwujęzycznej terminologii na podstawie porównywalnych korpusów językowych. Narzędzia dotyczyć będą kilku języków europejskich (angielski, francuski, niemiecki, łotewski) oraz chińskiego i rosyjskiego.	
18	META-NET (T4ME) Technologies for the Multilingual European Information Society http://www.meta-net.eu/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.02.2010–31.01.2013	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Francja, Holandia, Hiszpania, Włochy, Finlandia, Grecja, Czechy, Irlandia, Słowenia	Partnerzy projektu chcą zmobilizować i połączyć środowiska związane z technologią językową, a więc ośrodki naukowe, podmioty komercyjne, producentów aplikacji LT oraz użytkowników. Głównym celem projektu jest dostarczenie technologii i aplikacji potrzebnych do realizacji idei europejskiego wielojęzycznego społeczeństwa informacyjnego.	Efektem realizacji projektu jest zbudowanie (wirtualnej) społeczności skoncentrowanej wokół szeroko rozumianej technologii językowej. Główny celem jej działań jest ciągła integracja pomiędzy naukowcami, użytkownikami i producentami LT na poziomie europejskim. Cel zostanie osiągnięty m.in. poprzez zbudowanie repozytorium o wolnym dostępie, umożliwiającym wymianę opracowanych już zasobów językowych.
19	EuroMatrixPlus Bringing Machine Translation for European Languages to the User http://www.euromatrixplus.net/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.03.2009–29.02.2012	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Wielka Brytania, Czechy, Francja, Włochy, Irlandia, USA	Celem projektu jest kontynuacja badań nad tłumaczeniem maszynowym, stworzenie prototypu MT dla wszystkich języków UE, dostarczenie producentom narzędzi MT oraz infrastruktury potrzebnej do budowania modeli STM.	Wynikiem prac nad projektem będzie stworzenie systemu MT dla każdego języka oficjalnego UE. Udostępniona zostanie próbka aplikacji umożliwiająca użytkownikom tłumaczenie tekstów, stron www z/na dowolny język UE oraz modyfikację zaproponowanego lub istniejącego już tłumaczenia.
20	MIG-KOMM-EU Multilingual Intercultural Business Language for Europe http://www.mig-komm.eu	LLP	11.2009–?	Koordynator: Niemcy, partnerzy: Niemcy, Czechy, Estonia, Węgry, Łotwa, Litwa, Rumunia, Słowacja, Słowenia	Przygotowanie nowoczesnych, łatwo dostępnych materiałów do nauki języków obcych, zwłaszcza pod kątem komunikacji biznesowej i tzw. małych języków. Materiały te będą mieć charakter szkoleniowy i oceniający (ewaluacja poziomu nauki) oraz zostaną zaadaptowane do blended learning.	Produktami projektu będą publikacje dotyczące językoznawstwa i dydaktyki języków obcych oraz interaktywna strona o charakterze szkoleniowym (*tutorial*). Strona zawierać będzie materiały do blended learning, ćwiczenia, nagrania audio i wideo oraz inne interaktywne pomoce dydaktyczne.
21	Dicta-Sign Sign Language Recognition, Generation and Modeling with application in Deaf Communication	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems,	01.02.2009–31.01.2012	Koordynator: Grecja; partnerzy: Grecja, Wielka Brytania,	Dicta-Sign ma na cleu wypracować technologię umożliwiającą interakcje za pomocą narzędzi Web 2.0. w języku migowym.	Efektem badan będą trzy laboratoryjne prototypy (narzędzie Search-by-Example, tłumacz SL-to-SL i sign-Wiki), które ostatecznie sprowadzone zostaną do

		Interaction, Robotics		Francja, Niemcy		aplikacji demonstracyjnej. System dzięki kamerze (webcam) rozpozna frazę miganą, przetransferuje ją na zakodowaną jej reprezentację w języku migowym, a następnie awatar odpowie na komunikat. W ten sposób zachowana zostanie anonimowość użytkownika sieci oraz rozwiązany zostanie problem komunikacji za pomocą przygotowanych wcześniej nagrań wideo. Stworzona zostanie także usługa tłumaczenia par języków migowych, podobna do tej, jaką proponuje Google.
22	SignSpeak Scientific Understanding and Vision-based Technological Development for Continuous Sign Language Recognition and Translation	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.04.2009–31.03.2012	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Belgia, Hiszpania, Holandia	Projekt adresowany jest głównie do osób niesłyszących, choć jego wyniki wykorzystane zostaną w wielu dziedzinach związanych z przetwarzaniem obrazu i tekstu. Opracowana technologia ma polepszyć komunikację pomiędzy społecznością osób słyszących i niesłyszących.	Opracowany system rejestrować będzie cały kontekst towarzyszący generowaniu języka migowego (dłonie – w tym dominującą) wyraz twarzy, posturę mówiącego). Opracowanie systemu będzie pierwszym krokiem w dążeniach do tłumaczenia języka mechanicznego na poziomie podobnym do tego, jaki uzyskuje się przy tłumaczeniu text-to-speech i speech-to-text.
23	EMIME Effective Multilingual Interaction in Mobile Environments http://www.emime.org/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.03.2008–28.02.2011	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Finlandia, Japonia, Chiny, Szwajcaria	Celem projektu jest zbudowanie systemów, które język mówiony (A) przetłumaczą na inny język mówiony (B) w czasie rzeczywistym, naśladując głos użytkownika.	Zbudować taki syntezator mowy, który przetłumaczy tekst mówiony w języku A na język B, zachowując głos użytkownika języka A.
24	CLASSiC Computational Learning in Adaptive Systems for Spoken Conversation http://www.classic-project.org/	FP7: ICT-2007.2.2-Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.03.2008–28.02.2011	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Francja	Badania projektu mieszczą się w obszarze rozpoznawania mowy, rozumienia języka mówionego, zarządzania dialogiem, generowania języka naturalnego oraz syntezy mowy. Celem projektu jest zbudowanie systemu, który zrozumie język mówiony i będzie potrafił „utrzymać" dialog z rozmówcą. System znajdzie zastosowanie tam, gdzie niemożliwa jest komunikacja za pomocą klawiatury.	Założeniem projektu jest stworzenie nowych modeli matematycznych i rozwiązań komputerowych z zakresu NLP. Zostaną one wykorzystane na 4 przykładach ilustrujących dokonania systemu oraz opracowane zostaną oprogramowania i korpusy językowe dla dalszego rozwoju systemów dialogowych.
25	MEDAR Mediterranean Arabic Language and Speech	FP7: ICT (brak dokładniejszych	01.02.2008–31.01.2010	Koordynator: Dania;	Współpraca podmiotów z UE i obszaru Morza Śródziemnego w zakresie	Rezultatem projektu jest przygotowanie narzędzi LT, w tym narzędzi tłumaczenia

	Technology http://www.medar.info/	danych)		partnerzy: Dania, Francja, Holandia, Grecja, Egipt, Wielka Brytania, Jordania, Maroko, Liban, Zachodni Brzeg Jordanu (i Strefa Gazy)	technologii mowy i języka arabskiego. Celem współpracy jest rozwój LT tak, by ułatwić dostęp do kultury, tradycji, badań oraz biznesu osobom nieznającym języka arabskiego. Dodatkowo projekt przyczyni się do poprawy szybkości i jakości usług administracyjnych w samych krajach arabskich.	mechanicznego, rozpoznawania mowy, tak by przygotować podłoże do dalszych i bardziej zaawansowanych badań nad LT ukierunkowanych na język arabski. W tym celu skorzysta się z opracowanych już technologii partnerów oraz dostępnych (w systemie open source) zasobów.
26	MW-TELL Mobile and Wireless Technologies for Technology-Enhanced Language Learning http://www.mobile2learn.eu/	LLP: Leonardo da Vinci Sectoral Programme	01.10.2008–31.09.2010	Koordynator: Grecja; partnerzy: Grecja, Niemcy, Holandia, Hiszpania, Czechy	Projekt zakłada wykorzystanie najnowszych technologii ICT do nauczania języka angielskiego przez aplikacje w telefonach komórkowych. Celem projektu jest opracowanie takich kursów językowych, które będą mogły działać w ww. aplikacjach i innych zdalnych (*wireless*) urządzeniach.	Efektem prac partnerów jest opracowanie metodologii tworzenia materiałów szkoleniowych z zakresu języka angielskiego dla aplikacji telefonicznych; opracowanie materiałów szkoleniowych z zakresu obsługi oprogramowań m-learningowych oraz stworzenie i aktualizowanie portalu na ten temat.
27	FLaReNet Fostering Language Resources Network http://www.flarenet.eu/	eContentplus Programme, kontynuowany w ramach ICT-PSP	01.09.2008–31.08.2011	Koordynator: Włochy; partnerzy: Włochy, Francja, Grecja, Hiszpania, Austria, Węgry, Holandia, Niemcy, Czechy, Luksemburg, Wielka Brytania, Dania, Bułgaria, Rumunia, Słowenia, Polska, Finlandia, USA, Japonia, Korea Południowa, Chiny	Celem projektu jest zbudowanie wspólnej wizji w zakresie rozwoju technologii językowych i zasobów językowych. Różnorodność i wieloaspektowość dziedzin nakazuje analizę sytuacji pod względem technologicznym, ekonomicznym i prawnym. Celem priorytetowym projektu jest zidentyfikowanie najważniejszych problemów, z jakimi w perspektywie długoterminowej Unia oraz jej członkowie będą musieli stawić czoło, i opracowanie dla nich planu działań na najbliższe lata.	Zakładane cele osiągnięte zostaną w wyniku międzynarodowych warsztatów, spotkań, konferencji i wspólnej platformy Wiki. Efektem końcowym ma być stworzenie i stała współpraca sieci podmiotów LT o zasięgu europejskim i światowym, która swoimi działaniami zostanie mocno zaangażowana w przemysłową stronę technologii językowych.
28	TC* Teacher: Tech-Connected Teacher http://www.tcteacher.eu/index.php?mnu=7&lang=2	LLP: Grundtvig	10.2008–09.2010	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Włochy, Hiszpania, Grecja, Polska	„W oparciu o najlepsze praktyki i doświadczenia europejskie opracowana zostanie w ramach naszego projektu międzynarodowa metodologia szkolenia nauczycieli – powstaną kursy, zarówno o formule tradycyjnej, jak i internetowe, których uczestnicy będą mieli szansę podnieść poziom swych kwalifikacji informatycznych, ale też	„1. Kwestionariusz dotyczący wykorzystania ICT w edukacji, przeznaczony dla nauczycieli osób dorosłych i ich słuchaczy. 2. Analiza rezultatów (określenie kryteriów wyboru najodpowiedniejszych narzędzi ICT i ich ewaluacja; określenie potrzeb posiadania poszczególnych narzędzi ICT przez organizacje partnerskie i inne podmioty

					pedagogicznych w nauczanych przez siebie dziedzinach. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie korzystać będą mogli ze stworzonej w projekcie wielojęzycznej bazy danych online. Metodologia będzie wdrażana kaskadowo, dzięki czemu więcej nauczycieli i trenerów będzie mogło w przyszłości skorzystać z kursów" (http://www.tcteacher.eu/?lang=4, dostęp: 25.08.2010)	lokalne; określenie gdzie i w jaki sposób narzędzia ICT sprawdzały się w obrębie organizacji partnerskich i poza nimi; zdefiniowanie zunifikowanego zestawu narzędzi ICT jako przykładu dobrych praktyk europejskich w tej dziedzinie. 3. Podręcznik i przewodnik metodyczny dla nauczycieli. 4. Kurs pilotażowy w języku angielskim (wykorzystujący materiały wielojęzyczne). 5. Badania i warsztaty przeprowadzone lokalnie, w językach narodowych."(http://www.tcteacher.eu/index.php?mnu=45&lang=4, dostęp: 25.08.2010)
29	LUNA Spoken Language Understanding in multilingual language http://www.ist-luna.eu/	FP6 (brak dokładniejszych informacji	04.09.2006–03.09.2009	Koordynator: Włochy, Francja; partnerzy: Włochy, Francja, Polska, Niemcy	Projekt ma na celu opracowanie systemu, który będzie miał zastosowanie w telefonii. Głównym wyzwaniem dla naukowców biorących udział w projekcie jest problem zrozumienia mowy spontanicznej przez aplikację telefoniczną, bazującą na systemach rozpoznawania mowy.	Efektem prac będzie stworzenie narzędzi dla usługi dialogowej w formie aplikacji testowych dla czterech języków (francuskiego, niemieckiego, włoskiego i polskiego). Narzędzia te wykorzystane zostaną bezpośrednio przez partnerów, którzy jednocześnie wprowadzą je na rynek technologii językowych.
30	SMART Statistical Multilingual Analysis for Retrieval and Translation http://www.smart-project.eu/node/1	FP6 (brak dokładniejszych informacji	01.10.2006–30.09.2009	Koordynator: Francja, partnerzy: Francja, Słowenia, Hiszpania, Kanada, Finlandia, Włochy, Wielka Brytania	Badania nad STM, zmierzające do ulepszenia MT, które uwzględniałoby kontekst zapytania.	Rezultatem zakończonego projektu jest zbudowanie m.in. dwóch nowoczesnych SMT, dostępnych na zasadach open source. Nowe rozwiązania zostały przetestowane w ramach dwóch modułów. Pierwszy dotyczył testów na profesjonalnych programach tłumaczeniowych (MT); drugi umożliwiał dostęp użytkownikowi Wikipedii do treści w języku, którego nie znał.
31	ABC-Linguatour http://www.abc-linguatour.eu/	Socrates / Lingua 2.	11.2006–01.2009	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Polska, Czechy	„Celem projektu jest opracowanie interaktywnej gry do nauki języka czeskiego, niemieckiego i polskiego, skierowanej przede wszystkim do czeskich, niemieckich i polskich dzieci w wieku od 8 do 12 lat. Celem gry jest wzbudzenie w dzieciach zaciekawienia krajem sąsiadującym oraz kształtowanie znajomości języka obcego na poziomie podstawowym. (...). Projekt	„Wynikiem projektu jest gra, która została uzupełniona o podręcznik pracy ucznia zawierający dodatkowe ćwiczenia, informacje o kraju sąsiadującym oraz objaśnienia dla rodziców i nauczycieli. W grze uczeń staje się bohaterem, który wyrusza w wirtualną podróż po nieznanym kraju. W trakcie podróży poznaje nowych przyjaciół i uczy się porozumiewać z nimi, prowadząc proste

					skierowaliśmy także do rodziców, bowiem pragniemy wzbudzić w nich zaciekawienie krajem sąsiadującym i przekonać ich, że nauka niemieckiego, czeskiego lub polskiego wcale nie jest taka trudna." (http://www.abc-linguatour.eu/pl_projekt.html, dostęp: 25.08.2010)	dialogi i wykorzystując podstawowe środki językowe, gdyż w tym „obcym" kraju mówi się tylko po niemiecku lub po czesku." (http://www.abc-linguatour.eu, dostęp: 25.08.2010). Ponadto funkcjonuje storna internetowa, na której znajduje się opis projektu oraz wersja demo gry.
32	DIALANG http://www.dialang.org/		2000–?; od 10.2006 aplikacja dostępna, brak dokładniej-szych danych	Koordynator:?, partnerzy: Niemcy, Austria, Dania, Finlandia, Hiszpania, Francja, Wielka Brytania	Celem projektu było opracowanie systemu, który zdiagnozuje poziom kompetencji językowych w 14 wybranych językach (duński, holenderski, angielski, fiński, francuski, niemiecki, grecki, włoski, portugalski, hiszpański, szwedzki, islandzki, irlandzki oraz norweski).	Opracowanie aplikacji online, która poprzez zaprojektowane przez partnerów testy sprawdza kompetencje użytkownika (słuchanie, czytanie, pisanie, słownictwo i struktury gramatyczne) w wybranym przez niego języku. Diagnozowany jest poziom znajomości języka, którego podstawę stanowi CEFR (Common European Framework of Reference). DIALANG jako narzędzie diagnostyczne polecane jest nauczycielom, instytucjom nauczającym oraz indywidualnym użytkownikom.
33	Lingu@net http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm	1998–2001, finansowany przez Directorate-General for Education and Culture, 2001-2006 LLP: Socrates/ Lingua2, Education and Culture	nadal	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Austria, Bułgaria, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Irlandia, Islandia, Litwa, Malta, Holandia, Niemcy, Polska, Portugalia, Szwecja, Wielka Brytania	Początkowo projekt skierowany był do nauczycieli języków obcych. Portal miał się stać bazą materiałów online dostępnych w 6 językach; z czasem rozbudowany został do 20 języków europejskich.	Portal jest bazą dla ponad 3500 skatalogowanych stron internetowych, zawierających wielojęzyczne zasoby do nauki języków obcych. Zgromadzone materiały przeznaczone są zarówno dla osób uczących się, jak i dla nauczycieli. Baza jest cały czas aktualizowana.
34	INTERACT 3D and speech interfacing technologies	6FP: IST: Multimodal interfaces	01.01.2007–30.09.2009	Koordynator: Francja; partnerzy: Francja, Węgry	INTERACT zakłada połączenie wizji, dotyku oraz mowy w jednym akcie komunikacyjnym. Wykorzystana zostanie technologia 3D oraz technologia rozpoznawania mowy w celu pokonania ograniczeń w sposobie prezentowania informacji i jej zintegrowania z platformami	Stworzony system pozwoli na wirtualną reprezentację obiektów w systemie 3D. Użytkownik będzie mógł swobodnie manipulować i obracać obiektem, używając własnych rąk, oraz wydawać proste polecenia czy prowadzić dialog z maszyną.

					komputerów nowej generacji.	
35	DICIT Distant-talking Interfaces for Control of Interactive TV http://dicit.fbk.eu/index.php?location=home	6FP: IST: Multimodal interfaces	01.10.2006–30.09.2009	Koordynator: Włochy; partnerzy: Włochy, Czechy, Niemcy	Projekt zakłada opracowanie aplikacji, którą będzie można zintegrować z oprogramowaniem sterującym systemami telewizyjnymi. Aplikacja ta reagować będzie na ustne polecenie i zastąpi tradycyjny pilot (*remote control*). Problemy techniczne, z jakimi musi uporać się system, to eliminacja echa akustycznego, klasyfikacja i lokalizacja zdarzenia głosowego, rozpoznawanie mowy i inne.	Przewiduje się stworzenie trzech prototypów systemów obsługujących różne zestawy funkcji kontrolnych. Aplikacje te mogą mieć w przyszłości również zastosowanie w telefonii komórkowej, w medycynie (sale operacyjne), w sektorze bezpieczeństwa, jak również w grach wideo czy telekonferencjach.
36	QALL-ME Question Answering Learning Technologies in a Multilingual and Multimodal Environment http://qallme.fbk.eu/	6FP: IST: Multimodal interfaces	01.10.2006–30.09.2009	Koordynator: Włochy; partnerzy: Włochy, Niemcy, Hiszpania, Wielka Brytania	Problemy, które uczestnicy projektu próbują rozwiązać dotyczą jakość i aktualności dostaczanych informacji przez portale głosowe. Technologia, na której bazuje QALL-ME, zakłada przedstawienie informacji zwrotnej w formie sekwencyjnych danych (np. słów), a nie listy dokumentów, jak dzieje się to w wypadku tradycyjnych wyszukiwarek.	Open Domain Question Answering - technologia na której opiera się cały projekt będzie testowana w aplikacjach mobilnych urządzeń, w których wyszukiwanie informacji odbywa się za pomocą ustnych zapytań/poleceń.
37	Europodians Language Courses for Mobile Technologies http://www.europodians.com/index.html	Socrates/ Lingua1, Education and Culture	?–2008	Koordynator: ? partnerzy: Hiszpania, Irlandia, Estonia, Łotwa, Dania, Polska, Czechy, Słowacja, Węgry, Turcja, Litwa, Malta	Zadaniem projektu było opracować materiały do nauki języka obcego w 11 językach na różnych poziomach, w formie aplikacji działających na urządzeniach przenośnych (telefon komórkowy, iPod, PDA).	Umieszczenie na stronie internetowej aplikacji możliwych do zainstalowania na własnym urządzeniu. Aplikacje te są w formie podcastów, nagrań wideo, oprogramowań do tworzenia własnych list słownikowych i gramatycznych.
38	Euronounce http://rezo-computer.dyndns.org/euronounce/	LLP	01.11.2007–31.10.2008	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Polska, Czechy, Słowacja	„Celem projektu Euronounce jest stworzenie systemu uczącego, wyposażonego w zestaw ćwiczeń do nauki wymowy języka niemieckiego oraz wybranych języków słowiańskich. Dzięki zastosowaniu technologii AzAR użytkownik otrzymuje informację z zakresu poprawności wymowy i jakości prozodii.” (http://80.153.217.180/euronounce/default.asp, dostęp: 29.08.2010)	Rezultatem prac jest opracowanie aplikacji gotowej do użycia w materiałach szkoleniowych, związanych z nauką i poprawną wymową w języku niemieckim, polskim i czeskim.

39	ODLAC – Open Development of Language Competencies	Socrates/ Minerva	10.2005–03.2008	Koordynator: Austria; partnerzy: Austria, Belgia, Finlandia, Niemcy, Holandia, Litwa, Słowacja, Hiszpania	Celem projektu jest podniesienie jakości nauczania języków obcych przy wykorzystaniu rozwiązań technologicznych. Prace koncentrują się na użytkowniku końcowym, którym jest nauczyciel/uczeń oraz na programach używanych na różnych szczeblach nauczania (od szkoły podstawowej do szkół wyższych).	Przeprowadzona została ankieta na 600 użytkownikach końcowych, która zdiagnozowała problemy związane z blended learning, czynniki wpływające na efektywność nauczania oraz najlepsze warunki potrzebne do wprowadzenia narzędzi ICT. W konsekwencji opracowane zostaną 3 Implementation Guide – przewodniki ułatwiające rozpoczęcie i kontynuowanie nauczania w środowisku e-learningowym.
40	Euro Languages Net http://www.euro-languages.net/	Socrates/ Lingua1, Education and Culture	2005–2007	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Austria, Belgia, Estonia, Finlandia, Węgry, Włochy, Łotwa, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Szwecja, Hiszpania, Czechy, Turcja, Niemcy, Norwegia, Malta, Dania, Irlandia, Islandia, Holandia	Celem projektu jest zgromadzenie materiałów na temat określonego języka oraz informacji o kraju, w którym jest używany. Badanie dotyczy 23 języków europejskich, tworzy sieć kontaktów centrów językowych oraz ma być miejscem wymiany informacji na temat dobrych praktyk nauczania i uczenia się języków obcych.	Rezultatem projektu, oprócz uruchomienia portalu dla 23 języków, jest przeprowadzona kampania na temat sytuacji językowej w Europie oraz badań i informacji dotyczących nowych metod nauki języków obcych. Projekt zwraca uwagę na mniej używane języki europejskie i przybliża kulturę wszystkich członków Unii.
41	MarEng Maritime English Learning Tool http://mareng.utu.fi	Socrates/ Leonardo da Vinci: Education and Culture	01.2004–05.2007	Koordynator: Finlandia; partnerzy: Finlandia, Belgia, Łotwa, Polska, Hiszpania	Projekt ukierunkowany jest na podniesienie kompetencji z zakresu języka angielskiego w zawodach morskich. Celem MarEng jest opracowanie narzędzia dostępnego online do nauki języka angielskiego dla osób związanych z tym typem profesji.	Stworzono i przetestowano narzędzie internetowe (web-based) do nauki języka angielskiego. Zauważono pewne braki w zakresie tematycznym, które będą nadrobione w ramach projektu MarEng Plus.
42	SignOn English for Deaf Sign Language Users on the Internet http://www.acm5.com/signon2/index.html	Socrates / Lingua 2.	01.10.2004–30.09.2007	Koordynator: Austria; partnerzy: Austria, Finlandia, Islandia, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Wielka	Projekt zakłada polepszenie komunikacji osób niesłyszących. Dzięki programowi będą one mogły w lepszy sposób wykorzystać pisemną formę języka angielskiego do międzynarodowej komunikacji odbywającej się przez Internet.	Efektem prac jest uruchomienie portalu, na którym umieszczono tematycznie pogrupowane lekcje. Umożliwiają one wzbogacenie słownictwa, gramatyki oraz dają informację zwrotną w postaci awatara migającego podkreślony tekst w Międzynarodowym Języku Migowym.

				Brytania		
43	Lost in… http://www.lost-in.info/en/html/home.html	Socrates / Lingua 2	2007	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Polska, Czechy, Holandia, Dania, Austria, Bułgaria	Zadaniem projektu jest opracowanie interaktywnej gry do nauki języków: polskiego, duńskiego, holenderskiego oraz czeskiego.	Stworzono grę (DVD) do nauki języków obcych, o charakterze komercyjnym. Merytorycznie gra opiera się na historiach detektywistycznych. Nieznany jest wymagany poziom kompetencji językowych potencjalnych uczniów.
44	INSULA EUROPAE http://www.insulaeuropae.info	Socrates/ Comenius 2.1	01.10.2004–30.09.2007	Koordynator: Włochy; partnerzy: Włochy, Hiszpania, Rumunia, Bułgaria, Cypr, Słowenia	Projekt ukierunkowany jest na pracę nauczycieli języków obcych. Zakłada stworzenie nowego planu pracy, metodologii oraz kursów, które pomogą w pracy. Dodatkowo opracowane zostaną materiały w formie przewodnika, które pomogą nauczycielom wykorzystać narzędzia ICT w nauczaniu.	Uruchomiono platformę e-learningową dla członków projektu, nauczycieli oraz studentów, wokół której buduje się społeczność zainteresowaną tematyką. Opracowano metodologię dydaktyki uwzględniającą wykorzystanie ICT oraz plany pracy, włączające treści historyczne i literaturę do nauczania języków obcych.
45	DIVINES Diagnostic and Intrinsic Variabilities in Natural Speech http://www.divines-project.org/divines/public/html/home.html	6FP: IST: Multimodal interfaces	01.02.2004–31.01.2007	Koordynator: Belgia; partnerzy: Belgia, Niemcy, Włochy, Kanada, Francja	Celem projektu jest rozwinięcie alternatywnych technik, w stosunku do istniejących obecnie, w zakresie modeli ekstrakcji cech modeli akustycznych i leksykalnych. W dłuższej perspektywie, wyniki badań przyczynią się do wypełnienia luki pomiędzy ludzkim i maszynowym rozpoznawaniem mowy.	Zbudowana technologia w lepszy sposób poradzi sobie z problemami zmienności mowy oraz modelami leksykalnymi i akustycznymi w zakresie rozpoznawania mowy.
46	Languages on Your Screen http://www.balticlanguages.eu/	Socrates / Lingua 2	2006–2007	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Łotwa, Estonia, Wielka Brytania	Głównym celem projektu jest promocja języka litewskiego, łotewskiego oraz estońskiego pod kątem turystycznym.	Rezultatem jest uruchomiona strona internetowa zawierająca informacje o trzech krajach nadbałtyckich, z zamieszczonymi lekcjami (poziom podstawowy) z zakresu tych trzech języków oraz materiałami promującymi region pod względem turystycznym.
n47	LeTS Language eTeacher Services http://lets.pixel-online.org/	Socreates/ Leonardo da Vinci: Education and Culture	01.2006–12.2007	Koordynator: Włochy; partnerzy: Włochy, Niemcy, Hiszpania, Irlandia, Litwa, Polska, Słowacja	Celem projektu jest opracowanie pakietów szkoleniowych online dla nauczycieli i szkoleniowców, które podniosłyby ich umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi ICT. Umiejętności te dotyczą identyfikacji, ewaluacji i selekcji najlepszych produktów e-learningowych, produktów już stosowanych oraz uczą użytkowników, jak stworzyć własny	Uruchomiony zostanie system (w formie portalu), który pozwoli nauczycielom i szkoleniowcom nabyć umiejętności efektywnego wykorzystania narzędzi ICT oraz tworzenia własnych kursów e-learningowych. Portal będzie również bazą produktów e-learningowych, umożliwiających naukę w 18 językach. Zamieszczone zostaną pakiety szkoleń online oraz informacje o aplikacjach typu

					kurs e-learningowy.	authoring programs.
48	EuroLinguaICT: European Curricula in New Technologies and Language Teaching http://eurolinguaict.net/	Socrates/Comenius	01.10.2003–31.09.2006	Koordynator: Holandia; partnerzy: Holandia, Niemcy, Belgia, Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia, Wielka Brytania, Cypr, Bułgaria, Litwa, Węgry	Projekt zakłada przygotowanie materiałów szkoleniowych z zakresu wykorzystania ICT w nauczaniu szkolnym. Grupą docelową są przede wszystkim nauczyciele języków mniej nauczanych. Opracowane moduły mają mieć charakter ogólnoeuropejskiego programu, którego ukończenie uwienczone jest certyfikatem uznawanym we wszystkich krajach Unii.	Przygotowanie portalu z gotowymi modułami, zawierającymi pedagogiczne i metodologiczne treści z zakresu zastosowania ICT w nauczaniu języków obcych. Moduły te nie zostały jednak opublikowane i są niedostępne na stronie projektu.
49	eEuro Inclusion http://www.eeuroinclusion.org/index.php?menu=AU	Action Plan: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity	2004–2006, działa do chwili obecnej (2010)	Koordynator:? partnerzy: Austria, Polska, Wielka Brytania, Malta, Dania, Hiszpania, Rumunia, Niemcy, Bułgaria, Portugalia, Słowenia, Szwecja, Czechy, Grecja, Finlandia, Belgia, Holandia, Węgry, Estonia, Włochy, Litwa, Islandia, Cypr, Łotwa, Norwegia	Projekt koncentruje się na tzw. małych i mniej używanych językach Europy. Głównym celem projektu jest podniesienie ogólnoeuropejskiej świadomości na temat nauczania tych właśnie języków oraz stworzenie środowiska wymiany informacji i materiałów do nauczania dla nauczycieli.	Powstał ogólnoeuropejski portal z bazą informacji na temat nauki tzw. małych języków Europy oraz środowiska kulturowego tych regionów. Portal jest również silnym głosem kilkunastu ośrodków skupiających się nad promocją tych języków oraz siecią współpracujących Centrów Zasobów Językowych.
50	FEEL Funny, Easy and Effective Learning http://www.feel.vdu.lt/?pg=41&lang=2&menu_id=20	Socrates / Lingua 2.	2004–2006	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Polska, Malta, Czechy, Cypr, Łotwa, Estonia, Słowacja, Słowenia, Węgry, Rumunia	Siłą projektu są jego uczestnicy. Głównym celem podejmowanych działań jest zrozumienie, uszanowanie i podtrzymanie różnic, które sprawiają, że UE jest bogata kulturowo. Projekt zakłada przygotowanie podstawowych informacji językowych (słownictwo, gramatyka, fonetyka) oraz informacji kulturowych na temat krajów uczestniczących w projekcie.	Efekty projektu mają charakter promocyjny i edukacyjny. Zakłada się organizację szeregu konferencji, wystaw i warsztatów, które przybliżą obywatelom UE język i kulturę nowych krajów członkowskich. Pod względem zastosowania ICT i innych rozwiązań technologicznych projekt jest mało innowacyjny.
51	e-Taster: short, free on-line courses – “tasters” - for multilingual, international delivery http://www.emrtk.uni-miskolc.hu/projektek/e_taster/index.html	Socrates/ Minerva	10.2004–09.2006	Koordynator: Węgry; partnerzy: Węgry, Holandia, Wielka	Opracować pod względem metodologicznym i pedagogicznym 12 kursów w języku angielskim w wolnym dostępie, które będą spełniały funkcje	Stworzenie kursów językowych w formie testerów, które sprawdzone zostaną przez użytkowników online. Pozwoli to na otrzymanie informacji zwrotnej,

				Brytania, Rumunia, Litwa	testerów. Następnie zostaną wybrane 4 kursy, które zmodyfikowane zostaną dla dziewięciu języków. Projekt ma na celu standaryzację metodologii nauczania oraz wzmocnienie współpracy między jednostkami.	dokonanie oceny i ewaluacji kursów oraz wprowadzenie modyfikacji. Ostatecznie – zaprojektowane zostaną 4 kursy w językach partnerów.
52	TALK Talk and Look, Tools for Ambient Linguistic Knowledge http://www.talk-project.org/	6FP: IST: Multimodal interfaces	01.01.2004–31.12.2006	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Szwecja	Projekt TALK koncentruje się na rozwoju technologii dla multimodalnych i wielojęzycznych systemów dialogowych. Celem projektu jest stworzenie takich interfejsów, które umożliwią bardziej naturalne, intuicyjne i zaadaptowane dla potrzeb użytkownika prowadzenie konwersacji z maszyną. Systemy mają być wykorzystane do naturalnych interakcji z przedmiotami i obiektami znajdującymi się w domu czy samochodzie.	Efektem prac jest wypracowanie m.in. metodologii dla rozwoju skutecznych i naturalnych systemów dialogowych opartych na zachowaniu, rozpoznawanym automatycznie z nadanych ludzkich komunikatów. Dodatkowo zaprezentowano i przetestowano kilka modeli w urządzeniach samochodowych, które uzyskały 80% skuteczności.
53	LinguaConnections http://www.linguaconnections.eu/	DG Education and Culture	2006–	Koordynator:? partnerzy: Grecja, Bułgaria, Wielka Brytania, Litwa, Szwecja, Niemcy, Holandia, Włochy, Rumunia	LinguaConnections jest projektem łączącym inne projekty o podobnej tematyce. Służy jako baza do wymiany informacji oraz promocji materiałów ICT do nauki języków obcych.	Jednym z działań jest promocja materiałów e-learningowych, gier, CD, wideo i innych, które dotyczą nauczania języków obcych.
54	Opening The Door To Language Learning http://www.opendoor2languages.net	Socrates/ Lingua1, Education and Culture	10.2002–09.2005	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Belgia, Węgry, Irlandia, Litwa, Hiszpania, Szwecja	Projekt ma charakter promocyjny i edukacyjny; skupia się na wymianie informacji i dobrych praktyk w zakresie nauczania języków obcych (*non-traditional learners*)	Rezultatem podjętych działań miał być uruchomiony portal z możliwością skorzystania z bazy materiałów. Strona projektu jest nieaktywna. Nie wiadomo, czy projekt został ukończony.
55	Benedict: The New Intelligent Dictionary http://mot.kielikone.fi/benedict/	5FP: IST	01.03.2002–28.02.2005	Koordynator: Finlandia; partnerzy: Finlandia, Wielka Brytania	Celem projektu jest opracowanie słownika elektronicznego, który będzie wrażliwy nie na pojedyncze zapytanie, ale kontekst, w którym słowo/fraza występuje.	Zbudowany został słownik z nowymi semantycznymi taggerami w języku angielskim i fińskim. Podstawą wyszukania słownikowego jest tutaj kontekst semantyczny.
56	LC-Star Lexica and Corpora for Speech-to-Speech Translation Components http://www.lc-star.com/	5FP: IST	01.02.2002–31.01.2005	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy,	Celem projektu jest stworzenie komponentów technologicznych, które polepszą komunikację na linii człowiek–człowiek oraz człowiek–	Wynikiem prac zespołu jest stworzenie bazy leksykalnej dla 13 języków, w tym arabskiego, chińskiego, hebrajskiego czy rosyjskiego. Baza zawiera minimum 100

				Hiszpania, Israel, Finlandia	maszyna. Zakłada się stworzenie komponentów leksykalnych i korpusów językowych potrzebnych w systemach tłumaczeń ustnych (*speech-to-speech translation*). Komponenty te będą zintegrowane z aplikacjami wbudowanymi w urządzenia mobilne, które wykorzystują systemy rozpoznawania mowy.	000 rekordów w każdym języku. Bazy wykorzystywane będą w systemach tłumaczeń ustnych oraz systemach typu speech-to-text translation.
57	M4 Multi-Modal Meeting Manager http://www.dcs.shef.ac.uk/spandh/projects/m4/index.html	5FP: IST	01.03.2002–01.03.2005	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Szwajcaria, Niemcy, Holandia, Czechy, USA	Prace nad projektem zmierzają w kierunku opracowania systemu, który zarejestruje i zanalizuje spotkanie. Spotkania odbywać się będą w specjalnie do tego przystosowanym technologicznie pomieszczeniu.	Zarejestrowanie spotkań oraz ich zarchiwizowanie w systemie pozwoli na swobodne przeszukanie baz pod względem wypowiedzi: możliwa będzie analiza tego, kto i co powiedział. System ma być przygotowany na rozpoznanie mowy w jej naturalnym środowisku, czyli uwzględniając szum i dodatkowe dźwięki.
58	TransType2: Computer Assisted Translation	5FP:IST	01.03.2002–28.02.2005	Koordynator: Hiszpania; partnerzy: Hiszpania, Niemcy, Francja, Kanada	Celem projektu jest udoskonalenie technologii związanych z CAT oraz tłumaczeniem maszynowym.	Opracowane systemy przetestowano w dwóch agencjach tłumaczeniowych w Kanadzie i Hiszpanii. Zakładano, że otrzymane wyniki dotyczące produktywności pracy tłumacza będą oscylować w granicach 15–20%, tymczasem produktywność ta sięgała 25–30%, przy uwzględnieniu czasu, który potrzebował tłumacz na zaznajomienie się ze sposobem pracy na systemach.
59	INSPIRE INfotainment Management with SPeech interaction via REmote-microphones and Telephone Interfaces	5FP: IST: Home environments	01.03.2002–31.08.2004	Koordynator: Grecja; partnerzy: Grecja, Niemcy, Holandia, Szwajcaria	Celem projektu jest stworzenie systemu gotowego do zastosowania w urządzeniach domowych, które reagowałyby na proste polecenia typu: włącz światło, telewizor, zmniejsz ogrzewanie itd. Dodatkowo system reagowałby na komunikaty wysyłane zdalnie, w formie sms czy e-maila.	Opracowano i przetestowano na 100 użytkownikach (w formie 5 prób) system, który w ciągu 2 lat od ukończenia projektu powinien być gotowy do celów komercyjnych. Odbiorcami systemu są przede wszystkim osoby starsze i niepełnosprawne, u których zastosowanie systemu w urządzeniach domowych może znacząco podnieść jakość i komfort życia.
60	DUMAS Dynamic Universal Mobility for Adaptive Speech Interfaces http://www.ist-world.org/ProjectDetails.aspx?ProjectId=6de90	5FP: IST	01.10.2001–30.09.2004	Koordynator: Szwecja; partnerzy: Szwecja, Finlandia,	Celem projektu jest stworzenie systemu, który, bazując na technologiach syntezy i rozpoznawania mowy, potrafi przetworzyć ustny i pisany tekst (imput) na kilka języków, dając użytkownikowi	Rezultatem prac DUMAS jest 27 produktów o różnym stopniu zaawansowania: od prototypów naukowych po produkty komercyjne. W efekcie 5 produktów to wysoko

	0ac6f7a40328b97921bc9b7664b			Niemcy, Wielka Brytania	możliwie właściwą odpowiedź werbalną.	zaawansowane technologicznie systemy służące dalszym badaniom, 12 produktów przygotowanych jest do dalszych projektów badawczych lub może być wykorzystana w przemyśle, 5 ma potencjał komercyjny i przygotowywana jest do wdrożenia, a pozostałe są już w użyciu.
61	E2M From e-services to mobile services http://www.e2m-project.org/	5FP: IST: Trials and best practice in multilingual e-service and e-commerce	01.01.2002–31.03.2003	Koordynator: Hiszpania; partnerzy: Hiszpania, Grecja	Założeniem projektu jest zbudowanie systemu dialogowego (*Spoken Language Dialogue System*), który zastąpi tradycyjne call centre. Produkt ukierunkowany jest na sektor turystyczny. System wykorzystuje narzędzia rozpoznawania mowy i umożliwia dokonanie rezerwacji lotu, hotelu lub innej usługi w wyniku „rozmowy" z systemem.	Opracowano system, który, zwłaszcza w sezonie turystycznym, może zastąpić call centre. Użytkownik, wykorzystując system dialogowy, może dokonać rezerwacji lub otrzymać kilka prostych informacji. System przetestowano w Hiszpanii (na Wyspach Kanaryjskich) oraz w Grecji. Testy wyszły pozytywnie, system rozpoznał 90% zapytań.
62	SpeeCon Speech Data for Consumer Devices http://www.speechdat.org/speecon/index.html	5FP:IST	02.2000–01.2002	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Izrael, Finlandia, Wielka Brytania, Belgia, USA	Projekt koncentruje się na aplikacjach głosowych reagujących na określone polecenia. Celem prac zespołów jest pokonanie dwóch przeszkód stojących na drodze do rozwoju tych aplikacji: wielojęzyczności oraz naturalnego środowiska akustycznego. Do stworzenia bazy wykorzystano 600 mówców z każdego języka, w różnym przedziale wiekowym, uwzględniając po 2–3 dialekty w każdym języku. Bazę opracowano na 24 języki (w tym francuski, hebrajski, mandaryński, szwajcarski i austriacki dialekt niemieckiego oraz hiszpański).	Konsorcjum opracowało 3 demonstracyjne aplikacje gotowe do zastosowania w urządzeniach komercyjnych, operujących w różnych językach i w różnym środowisku naturalnym. Philips wykorzystał aplikacje w oprogramowaniach telefonów komórkowych oraz odtwarzaczach płyt CD, Sony w zabawce (sztuczny pies) reagującej na polecenia w języku polskim i hiszpańskim, IBM we współpracy z Hondą zastosowali aplikację w nawigacji samochodowej.
63	TALLENET Teaching and Learning Languages Enhanced by New Technologies http://www.solki.jyu.fi/tallent/index.htm	Socrates/ Lingua D	2000–2002	Koordynator: Irlandia; partnerzy: Irlandia, Polska, Niemcy, Francja, Dania, Hiszpania, Holandia, Wielka Brytania, Finlandia	Celem projektu jest opracowanie kursu dotyczącego wykorzystania nowych technologii w nauczaniu języków obcych.	Opracowany w kilku językach sześćdziesięciogodzinny kurs o strukturze modułowej, składający się z seminariów i warsztatów. Moduły zbudowane są w ten sposób, by po analizie potrzeb nauczania konkretnego języka w konkretnej instytucji, można było go zmodyfikować i dostosować treści merytoryczne kursu.

64	LanguagePace Europe http://www.linguapeace.net/home.html	Socreates/ Leonardo da Vinci: Education and Culture	01.12.2000–30.11.2002	Koordynator: Bułgaria; partnerzy: Bułgaria, Wielka Brytania, Holandia, Słowacja	Projekt ukierunkowany jest na sektor militarny, w którym komunikacja w języku angielskim odgrywa kluczową rolę we wspólnych działaniach pokojowych. Dlatego celem projektu jest opracowanie materiałów językowych, szkoleń oraz odpowiednich narzędzi ICT, które wspomogłyby naukę języka angielskiego w sektorze militarnym.	Opracowanie testów diagnostycznych uwzględniających potrzeby komunikacyjne na różnych szczeblach struktur wojskowych, zapewnienie ciągłego dostępu do szkoleń językowych, przeprowadzenie tych szkoleń oraz wymierna poprawa jakości komunikacji w operacjach międzynarodowych.
65	SUGURD Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse http://www.statvoks.no/sigurd/index_enter.html	Socrates/ Lingua1, Education and Culture	2001–2002	Koordynator: Norwegia; Partnerzy: Norwegia, Belgia, Niemcy, Holandia, Szwecja	Działania projektu skierowane są do uczniów języków germańskich i krajów germańskich. Poprzez zamieszczanie na portalu legend, baśni oraz innych materiałów językowych partnerzy chcą wypracować sposób pokazania uczniom cech wspólnych języków i kultur germańskich.	Efektem projektu jest portal z zmieszczonymi informacjami na temat języków germańskich oraz wskazówkami, jak uczyć uczniów szkół średnich o dziedzictwie językowym krajów germańskich.
66	LRC Language Resources Centers http://www.lrcnet.org/html/en/project.html	Socrates/ Lingua 1	2001–2003	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Malta, Austria, Grecja, Hiszpania, Bułgaria, Finlandia, Węgry, Islandia, Czechy, Luksemburg, Holandia, Słowenia	Projekt zakładał wymianę doświadczenia i zasobów językowych z kilkunastu europejskich centrów językowych. Celem było stworzenie „miejsca", które posłuży jako bank zasobów. Bank miałby być wsparciem dla nauczycieli oraz dostarczyć im nowe materiały (na zasadzie wymiany i transferu wiedzy) do pracy zawodowej.	Głównym produktem końcowym projektu jest opublikowana (a następnie dostępna online) książka *Guidelines for setting up, running and expanding Language Resource Centres* (LRCs). Pozycja ta dostępna jest w 16 językach i skupia się na zagadnieniach związanych ze stworzeniem, utrzymaniem i rozwojem Centrum Zasobów Językowych.
67	MALTED Multilingual Authoring for Language Teaching and Educational Development http://malted.cnice.mec.es/ingles/maltedproject.htm	Socrates/ Leonardo da Vinci: Tetematics Applications	?–2000	Koordynator: ? partnerzy: Wielka Brytania, Hiszpania, Francja, Niemcy, Irlandia	Prace nad projektem zmierzały do stworzenia narzędzia typu authoring, które pozwoli na stworzenie własnych, autorskich prezentacji, ćwiczeń oraz bloków tematycznych. Narzędzie to ukierunkowane jest na naukę języków obcych.	MALTED to nazwa oprogramowania typu authoring. Narzędzie pozwala na modyfikację kursu i dostosowanie do wymagań grupy/ucznia.
68	ICT4LT Information and Communications Technology for Language Teachers http://www.ict4lt.org/en/index.htm	Socrates/ Lingua A (European Cooperation Programmes for Language	1999–2000 (wersja anglojęzyczna aktualizowana nadal	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Włochy, Finlandia	Projekt skupił się na przygotowaniu zestawu modułów szkoleniowych dla nauczycieli języków obcych. Tematem opracowanych materiałów było wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych.	Najważniejszym rezultatem projektu jest uruchomienie strony internetowej z zamieszczonymi modułami (w wolnym dostępnie) oraz stworzenie blogu (http://ictforlanguahetechers.blogspot.com). W okresie trwania projektu strona

		Teacher Training)	przez Grahama Davisa			dostępna była w języku angielskim, fińskim, włoskim i szwedzkim. W ramach projektu wydano w tych językach książki zawierające papierową wersję portalu oraz płytę CD. Strona projektu jest nadal aktualizowana (tylko w języku angielskim), co sprawia, że ma charakter bazy danych na temat ICT w nauczaniu języków; zawiera rozległą bibliografię oraz ponad 1000 odnośników online.
69	eLancenet European Resource and Language Centre Network http://www.eLanceNet.org	Socrates/ Lingua1, Education and Culture	?	Koordynator: Rumunia; partnerzy: Rumunia, Grecja, Irlandia, Norwegia, Belgia, Litwa, Włochy	Projekt ma charakter promocyjny i edukacyjny; dotyczy podniesienia ogólnoeuropejskiej świadomości na temat wielojęzyczności ze szczególnym uwzględnieniem języków mniej używanych.	Uruchomiony został portal dla nauczycieli, uczniów języków obcych oraz osób/podmiotów zainteresowanych sektorem językowym. Portal służy wymianie informacji oraz jest bazą materiałów pomocnych w nauce języków obcych.
70	Learning by Moving http://www.learningbymoving.eu/	Socrates/ Lingua?, Education and Culture	?	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Polska, Niemcy, Malta, Włochy, Wielka Brytania, Rumunia	Projekt ma charakter promocyjny i obejmuje nauczanie języków obcych (zwłaszcza języków krajów uczestniczących), wymianę kulturową, podnoszenie świadomości obywateli oraz lepsze zrozumienie różnic kulturowych.	Rezultatem współpracy jest opracowanie książki oraz CD z podstawowymi (A1 i A2) frazami w językach docelowych, które są najczęściej używane w podróży. W ramach realizacji projektu przeprowadzono szereg warsztatów i seminariów, których celem była promocja różnorodności językowej oraz podniesienie ogólnej świadomości Europejczyków w tym zakresie.
71	Oneness-Online Language Training Courses http://www.oneness.vu.lt/about/	Socrates/ Lingua 2	?	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Polska, Portugalia, Finlandia, Estonia	Celem projektu jest stworzenie interaktywnych kursów językowych w językach docelowych, dostępnych online.	Stworzony został portal z kursami (10 lekcji) w językach docelowych na poziomie początkującym (*beginners*).
72	Soccerlingua http://www.soccerlingua.net	Socrates/ Lingua? Education and Culture	?	Koordynator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Portugalia, Szwecja, Turcja, Niemcy	Projekt zakłada stworzenie portalu z interaktywnymi ćwiczeniami dotyczącymi piłki nożnej. Słownictwo, frazy, struktury gramatyczne używane w tej dziedzinie opracowane zostaną w pięciu docelowych językach. Odbiorcami jest grupa dzieci w wieku 8–12 lat.	Uruchomiony został portal z grami i ćwiczeniami na temat piłki nożnej. Element zabawy mocno osadzony został w kontekście edukacyjnym. Dodatkowym elementem jest książka i CD, jak również aplikacja umożliwiająca wykorzystanie materiału w nauczaniu sformalizowanym, z wykorzystaniem tablicy interaktywnej.
73	EXPLICS	Socrates/	?	Koordynator:	Celem projektu jest polepszenie	Efektem prac całego zespołu są gotowe

	http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/	Lingua? Education and Culture		Niemcy; partnerzy: Niemcy, Czechy, Polska, Austria, Finlandia, Hiszpania, Irlandia, Francja, Włochy, Portugalia, Wielka Brytania, Słowacja	językowych kompetencji osób uczących się poprzez przygotowanie sprawdzonych modeli dotyczących wykorzystania Internetu do nauki języka obcego. Przygotowane materiały będą miały formę szablonów, gotowych do wykorzystania przez nauczycieli.	materiały edukacyjne na poziomie A i B w językach docelowych. Kursy umieszczone są online oraz zawierają dodatkowe linki. W wydaniu zbiorczym zaprezentowano case studies oraz gotowe materiały przeznaczane dla nauczycieli. Materiały te dotyczą głównie zagadnień z rolnictwa, biznesu, gospodarki oraz turystyki, stąd przeznaczone są głównie dla studentów i uczniów dorosłych.
74	EU+i European Awareness and Intercomprehension http://www.eu-intercomprehension.eu/indexdt.html	Socrates/ Lingua 1	?	Koordynator: Portugalia; partnerzy: Portugalia, Austria, Belgia, Bułgaria, Hiszpania, Francja, Grecja, Włochy, Słowenia, Turcja, Wielka Brytania	Projekt zakładał opracowanie nowej metodologii nauczania języków obcych pod kątem wykorzystania ich w konkretnych sytuacjach związanych z hotelem; zwrotach i słownictwie, które w zakresie podstawowym pozwolą podróżować do różnych krajów UE i porozumiewać się w ich językach.	Stworzona strona internetowa zawiera interaktywne materiały do nauki języków państw uczestniczących w projekcie.
75	LARA Language Radio http://www.radiolara.com	Socrates/ Lingua: Education and Culture	?	Koordynator: ? partnerzy: Wielka Brytania, Belgia, Słowenia, Bułgaria, Węgry	Projekt, którego zadaniem jest przygotować, zebrać i udostępnić materiały służące jako pomoc dydaktyczna do nauki języków obcych (m.in. angielskiego, holenderskiego, węgierskiego, bułgarskiego, niemieckiego i słoweńskiego). Materiały te mają formę audycji radiowych, podcastów.	Utworzono stronę internetową, na której zamieszczono materiały do nauki języków krajów partnerskich. Część z materiałów jest interaktywna. Pogrupowane zostały w kategorie: historie, podcasty, dialogi, gry, materiały językowe oraz Second Life.

Źródło: Opracowanie własne

Analiza przedstawionej powyżej tabeli pozwala określić tendencje, o których w formie pytań wspomniano na początku tej części pracy.

Odnosząc się zatem do typu projektów, stwierdzić należy, że wykorzystanie technologii i języka łączone jest z dwoma problemami. Pierwszym z nich jest rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w Unii Europejskiej; drugim – edukacja. Czym się one charakteryzują?

Otóż zarówno 5, jak i 6 Programy Ramowe (ang.: *Framework Programme*), w ramach których prowadzone były międzynarodowe projekty badawcze, dużo uwagi poświęcały zagadnieniom związanym z informatyzacją Wspólnoty, z rozwojem robotyki, automatyki, narzędzi ICT, a więc rozwojem skupionym przede wszystkim na handlu elektronicznym, dającym wymierne korzyści dla Unii. W ramach tych projektów znalazły się też takie, które łączyły język i technologię (FP5: SpeeCon, INSPIRE, DUMAS, E2M; FP6: DIVINES, QALL-ME, LUNA, DICT). W 7 Programie Ramowym (FP7) zauważono, że zastosowanie technologii w języku pretenduje do osobnej jednostki tematycznej. W ramach nowego zdefiniowania priorytetów badawczych w roku 2009 pojawił się komponent, w obrębie którego można było proponować projekty dotyczące ICT i języka (Objective ICT-2009.4.2: Technology-Enhanced Learning[467] – Poddziałanie: ICT-2009.4.2: Nauczanie wspomagane technologicznie). Przy kolejnym redefiniowaniu priorytetów na lata 2011–2012 poddziałanie zmodyfikowano tak, że wyraźnie było ono ukierunkowane na prowadzenie badań w zakresie technologii językowych[468] (Objective ICT-2011.4.2 – Language Technologies[469] – Poddziałanie ICT-2011.4.2 – Technologie językowe). Zmiany w programach na lata 2009–2010 i 2011–2012 zaowocowały zwiększoną liczbą projektów skoncentrowanych na tłumaczeniu mechanicznym, na wykorzystaniu metod przetwarzania i syntezy mowy do współpracy z przemysłem, na nowych rozwiązaniach technologicznych wykorzystujących zasoby językowe. Uwagę skierowano na budowanie dużych, wielojęzycznych korpusów językowych, opracowanie nowych modeli ekstrakcji leksykalnych, tworzenie nowych systemów uwzględniających zmienne języka, na wypracowanie systemów do automatycznego przetwarzania języka mówionego na tekst i tekstu na język mówiony oraz

[467] European Commission ICT Research in FR7, ICT Challenge 4: Digital Libraries and Content - Intelligent Information Management: Work Programme for 2009–2010, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/content-knowledge/fp7_en.html (dostęp: 25.09.2010).

[468] W 5PR i 6PR występowały również poddziałania dotyczące technologii językowych, jednak w 7PR widać zdecydowanie większe zainteresowanie tą dyscypliną.

[469] European Commission ICT Research in FR7, *Language Technologies: ICT Work Programme 2011–2012*, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/related-docs_en.html (dostęp: 25.09.2010).

inne rozwiązania technologiczne, w których język zajmuje centralne miejce. Można powiedzieć, że o ile w pierwszej połowie dekady projekty zahaczające o język w ramach prac nad ICT należały do mniejszości, to w drugiej połowie i pod jej koniec nastąpił zdecydowany wzrost zainteresowania tematyką. Stworzono możliwości prowadzenia międzynarodowych badań w połączeniu z wykorzystaniem ich wyników w gotowych aplikacjach przemysłowych. Rodzi się pytanie związane z czasem ogłoszenia – czy raczej zredefiniowania – priorytetów działań Unii. Dlaczego nie dokonano tego wcześniej? Czy ze względu na bariery technologiczne? Możliwe, że przyczyna leży w postępie technologicznym, jednak należy pamiętać, że to wzmożone prace naukowców przyczyniają się do zniesienia tych barier. Szybsza modyfikacja działań mogłaby zatem przesunąć o kilka lat rozwiązania, które w chwili obecnej są w fazie rozwoju. Wydaje się, że na początku dekady Unia skoncentrowana była w swoich działaniach na przygotowaniu obywateli do rozszerzenia Wspólnoty. W związku z tym znaczna część projektów badawczych nastawiona była na aspekt edukacyjny i kulturowy. Położono nacisk na wzajemne zrozumienie i poszanowanie *jedności w różnorodności*. W kontekście rozwiązań ICT, które w strategii zajmowały kluczowe miejsce, język potraktowany był jako medium komunikacji. Skupiono się na rozwiązaniach e-learningowych oraz narzędziach ICT, które miały wspomóc nauczanie. W ramach programu Sokrates (oraz jego podprogramów: Minerva, Lingua), a następnie LLP (*Lifelong Learning Programme*) realizowano projekty o charakterze edukacyjnym. Część z nich w ramach komponentu ICT ograniczała się do opracowania prostych modułów promocyjno-informacyjnych zamieszczonych online lub modułów szkoleniowych uwzględniających potrzeby i procedury wprowadzania ICT do nauczania języków obcych. Z czasem jednak zaczęto podchodzić ambitniej do realizacji projektów, pracując nad aplikacjami językowymi, programami czy całymi platformami. Teoretyczny potencjał technologiczny znalazł swoje praktyczne zastosowanie. Można zatem przeprowadzić pewną umowną linię w zakresie przeniesienia zainteresowania Unii, którą jest 7 Program Ramowy. O ile na początku dekady technologia językowa była raczej marginalnym polem działań Wspólnoty, w porównaniu z liczbą proponowanych projektów edukacyjnych, o tyle wraz z ogłoszeniem 7PR proporcje te zostały zmienione.

Taką tendencję można zaobserwować na poziomie ogólnoeuropejskim. Nie da się jednak nakreślić kierunku, w którym zmierzałby konkretny kraj w danym przedziale czasowym. Można jedynie prześledzić uczestnictwo poszczególnych państw w

przedstawionych wyżej projektach, co pozwoli określić aktywność konkretnych członków Unii.

Tabela 17. Aktywność państw UE w projektach z uwzględnieniem roli (koordynatora vs. uczestnika)

W projekcie jako:/ nazwa kraju	Austria	Belgia	Bułgaria	Czechy	Cypr	Dania	Estonia
koordynator	2	1	2	0	0	1	0
uczestnik	11	14	13	20	4	10	8

W projekcie jako:/ nazwa kraju	Finlandia	Francja	Grecja	Hiszpania	Holandia	Irlandia	Litwa
koordynator	2	7	5	2	3	3	6
uczestnik	20	17	15	34	19	14	11

W projekcie jako:/ nazwa kraju	Luksemburg	Łotwa	Malta	Niemcy	Polska	Portugalia	Rumunia
koordynator	0	2	0	13	0	1	1
uczestnik	2	10	7	35	19	7	14

W projekcie jako:/ nazwa kraju	Słowacja	Słowenia	Szwecja	Węgry	Wielka Brytania	Włochy	
koordynator	0	0	2	2	7	6	
uczestnik	9	12	9	13	34	19	

Źródło: Opracowanie własne

Aktywność w projekcie rozpatrywano pod kątem roli państw, w której dany kraj był albo koordynatorem albo, uczestnikiem projektu. W wypadku, gdy w projekcie uczestniczyło wiele podmiotów z tego samego kraju – kraj ten liczony był jednorazowo. Podobnie, gdy to samo państwo było i koordynatorem, i uczestnikiem (udział brało wiele podmiotów), państwo to zaliczano do kategorii koordynatora. W ten sposób na przykładzie 75 projektów wyciągnąć można wnioski co do najbardziej zaangażowanych w badania nad połączeniem technologii i języka członków Unii.

Analiza wykazała, że bezsprzecznie liderem są Niemcy. Zarówno pod względem ilości realizowanych projektów (uczestnik: 35), jak również pod względem inicjowania i zawiązywania zespołów badawczych (koordynator: 13). Ogólnie Niemcy były partnerem w 48 z 76 przebadanych projektów, co stanowi 63% uczestnictwa we wszystkich badaniach.

Drugie miejsce zajęła Wielka Brytania, uczestnicząca w 41 projektach (koordynator: 7, uczestnik: 34), co daje również wysoki wskaźnik pod względem występowania w ogólnej liczbie projektów: ponad 53%; trzecie zaś Hiszpania, która brała udział w 36 projektach (koordynator: 2, uczestnik: 34) z ponad 47% udziałem w całości. W drugiej grupie, w której udział w projektach pod względem koordynatora i uczestnika, mieścił się w przedziale 20–30, to: Czechy (koordynator: 0, uczestnik: 20, 26%), Finlandia (koordynator: 2, uczestnik: 20, 28%), Francja (koordynator: 7, uczestnik: 17, 31%), Grecja (koordynator: 5, uczestnik: 15, 26%), Holandia (koordynator: 3, uczestnik: 19, 28%) oraz Włochy (koordynator: 6, uczestnik: 19, 32%). Należy zauważyć, że pomiędzy Hiszpanią a Włochami, czyli krajami zajmującymi dwie skrajne pozycje w swoich grupach, jest przewaga 15% równoważnym uczestnictwu w 11 projektach. Tak więc różnica w tych dwóch grupach jest duża. Trzecią, najliczniejszą grupę stanowią państwa w przedziale 10–20. Są nimi: Austria (koordynator: 2, uczestnik 11, 17%), Belgia (koordynator: 1, uczestnik: 14, 19%), Bułgaria (koordynator: 2, uczestnik: 13, 19%), Dania (koordynator: 1, uczestnik: 10, 14%), Irlandia (koordynator: 3, uczestnik: 14, 22%), Litwa (koordynator: 6, uczestnik: 11, 22%), Łotwa (koordynator: 2, uczestnik: 10, 15%), Polska (koordynator: 0, uczestnik: 19, 25%), Rumunia (koordynator: 1, uczestnik: 14, 19%), Słowenia (koordynator: 0, uczestnik: 12, 15%), Szwecja (koordynator: 2, uczestnik: 9, 14%), oraz Węgry (koordynator: 2, uczestnik: 13, 19%). Warto zwrócić uwagę, że w tej grupie znajdują się Litwa i Łotwa – które w pierwszym badaniu znalazły się w grupie krajów najmniej zainteresowanych wykorzystaniem technologii w języku. Zwłaszcza Litwa, z ogólnym wynikiem uczestnictwa w 17 projektach, jednym z wyższych w tej grupie, w kontekście wcześniej wysuniętych wniosków może zastanawiać. Wyjaśnieniem są podmioty biorące udział w projektach[470]. Zaskakuje również niska pozycja Szwecji, która znajduje się w dolej granicy grupy. Biorąc pod uwagę uniwersyteckie przygotowanie filologów szwedzkich, zwłaszcza tych zajmujących się językoznawstwem, pozycja ta jest rozczarowaniem. Podobnie, po analizie programów uniwersyteckich, nieco większego zaangażowania można by oczekiwać od Węgier. Uczestnictwo w 15 projektach plasuje ten kraj dokładnie w połowie skali zastosowanej do czwartej grupy krajów (0–10), w której znajdują się: Cypr (koordynator: 0, uczestnik: 4, 5%), Estonia (koordynator: 0, uczestnik: 8, 10%), Luksemburg (koordynator: 0, uczestnik: 2, 2%), Malta (koordynator: 0, uczestnik: 7, 9%), Portugalia (koordynator: 1, uczestnik: 7, 10%) oraz Słowacja (koordynator: 0, uczestnik: 9, 11%). Cypr i Malta ze względu na obiektywne ograniczenia w postaci powierzchni

[470] Szerzej na ten temat w dalszej części pracy.

terytorialnej musiały znaleźć się w jednej z ostatnich grup. Niemniej jednak, biorąc to pod uwagę, ich wynik jest całkiem dobry w porównaniu do Luksemburga, który podobnie będąc jednym z najmniejszych państw UE wykazuje minimalną aktywność. W tym wypadku jest to potwierdzeniem wyniku z pierwszej analizy. Potwierdzeniem są również pozostałe kraje ujęte w tej grupie. W pierwszym badaniu otrzymały one ocenę niezadowalającą lub rokującą.

Nawiązując do uniwersyteckich programów nauczania, przypomnieć trzeba, że przy charakteryzacji niektórych krajów i uniwersytetów wspominano o ich zaangażowaniu w międzynarodowe projekty badawcze. Część z tych informacji miała charakter deklaratywny; część oparta była na konkretnych danych na temat udziału jednostki w badaniach. Przy analizie projektów unijnych szczególną uwagę zwrócono na podmioty biorące w nich udział. Działanie takie pozwoliło nakreślić sytuację w danym kraju pod kątem zaangażowania podmiotów publicznych (uniwersytetów) i komercyjnych (firm) w badania. Co więcej, w wypadku, gdy partnerem był uniwersytet, sprawdzono, czy był to jeden z tych, które wykorzystano w badaniu oraz czy wnioski wyciągnięte co do działalności tej uczelni są słuszne.

Tabela 18. Podmioty uczestniczące w analizowanych projektach unijnych

Cypr		**Estonia**		**Malta**		**Luksemburg**		**Dania**		**Portugalia**	
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
IMCS Intercollege	1	OÜ Miksike, SER / Miksike	2	**University of Malta**	6	DC for Translation - European Commission	1	Danish Centre for Assistive Technology	1	Instituto Camões	1
University of Cyprus	2	OÜ teadmine ja Tarkus	3	Acrosslimits	1	Centre des Langues Luxembourg	1	**University of Copenhagen**	4	Formacao Lingua E Estudos Portugeeses	2
Intercollege	1	**University of Tartu**	2					Handelshojskolen i Århus	3	University of Algarve	1
								ED-Consult	2	Polytechnic Institute of Guarda	1
								Aalborg Universitet	1	Université Catholique Portugaise	1
								Sprogcentrets Forlag	1	Ecole supérieure d'Education	1

Łotwa		**Słowacja**		**Słowenia**		**Szwecja**		**Irlandia**			
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
Tilde	4	E-KU Institute of Language and Intercultural Communication	2	Amebis, d.o.o.	2	**University of Uppsala**	1	CNGL	1	Enovation Solutions	1
Trident	1	**Universita Konstantina Filozofa v Nitre**	1	Jozef Stefan Institute	4	**University of Gothenburg**	3	Facebook Ireland	1	The Linguistics Institute of Ireland	1
Public Service Language Centre	2	Methodological and Pedagogical Centre in Prešov	1	Zemanta	1	ESTeam	1	Microsoft Ireland Research	1	Crucual Kit	1
Latvijas Universitāte	1	KNO Slovensko	1	Centre for Distance Education	1	Swedish Institute	1	**University of Limerick**	3	University College Dublin	1
Valodu Macibu Centrs	1	The Slovak University of Agriculture, Nitra	1	Glotta Nova d.o.o	1	Högskolan Dalarna	1	WeLocalise	1		
TURIBA Biznesa Augustskola	1	University of Žilina	1	**Univerza v Mariboru**	1	Polhemsgymnasiet	1	Dublin City University	4		
Latvian Maritime Academy	1	TRANSFER Slovensko	1	Andragoški zavod Maribor - Ljudska univerza	1	Words & Tools	1	**National University of Ireland, Galway**	4		
Maritime Administration of Latvia	1	SAVBA – Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Institute of Informatics	1	University of Kalmar	1	Järfälla Gymnasieskola	1	European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)	1		
Daugavpils University	1			Radio Student	1	Sics Swedish Institute of Computer Science Ab	1	St Patrick's College Drumcondra	1		
				Science and Research Centre	1	Kungl Tekniska Högskolan	1	Capture Productions Ltd.	1		

Austria		Belgia		Bułgaria		Czechy		Litwa		Rumunia	
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
Information Retrieval Facility	1	Cross Language	1	Tetracom Interactive Solutions	1	Moravia IT	1	Valstybes Instituciju Kalbu Centras	1	University Alexandru Ioan Cuza	1
MatrixWare	1	TVTrip	1	Institute for Bulgarian Language	1	University of Economics Prague	1	Institute of the Lithuanian Language	1	Language Weaver	2
Universität Wien	2	Lionbridge	1	Insitute of Technology and Development Foundation	1	**Charles University Prague**	9	Vilnius College Of Higher Education	1	Institutul de Cercetari pentru Inteligentia	2
Johannes Kepler Universität Linz	2	XBRL Europe	2	SkyCode	1	**Masaryk University**	1	JSC "Virtualitikrove	1	Romanian Academy Center for Artificial	1
Council of Europe: European Centre for Modern Languages in Graz (ECML)	1	University of Liege	1	Ontotext	1	CEET s.r.o.	1	UAB ANGLORA	1	PROSPER-ASE Language Centre	2
Berufsfoerderungs-institut Oesterreich	1	European Union of the Deaf	1	Institute for Parallel Processing - Bulgarian Academy of Sciences	1	Jihoceská univerzita v Ceských Budejovicích	1	Public Service Language Centre	5	EuroEd Foundation	5
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-	2	**University of Gent**	2	Evropeiski centar za obuchenie i kvalifikazia (ECET)	6	TEMPO Training & Consulting, s.r.o.	1	Kaunas University of Technology	2	Sc Edrocast Srl	1
University of Natural Resources and Applied Life	1	**Universiteit Antwerpen**	6	**Sofia University**	1	Czech University of Life Sciences in Prague	1	**Vilniaus Universiteta**	4	Netraptor Srl	2
University of Klagenfurt	1	APEC Antwerp/Flanders Port Training	1	Integra Association	1	Rinissa s.r.o.	1	Soros International House - MBA	1	Soros Educational Center	1
Universität Salzburg	1	Technical University Antwerp	1	Agricultural University Plodiv	1	Základní škola Ještědská, Liberec	1	**Vytautas Magnus University**	1	**Universitatea din Bucuresti**	1
Verband Wiener Volksbildung	1	Multitel, Speech Technologies Group	1	EPC	1	KAVA-PECH, Kongresová a vzdělávací agentura	1	Vilnius on Video	1	QUEST Romania	1
		Babel Technologies S.A.	2	Mer Studio Ltd.	1	Technical University of Ostrava	1	Kaunas Regional Distance Education Study	2	Technological Railway High School	1
		ScanSoft Belgium bvba	1	Center for Educational Initiatives Association (CEI)	1	IBM Ceska Republika, Spol. S R.O.	1	Travel Agency “Our Odyssey”	1	Politechnical University of Timisoara	1
				University of Plovdiv	1	Brno University of Technology	1				
						SPSOS - Private Vocational High School in Roudnice nad Labem	1				

Holandia				Włochy						Węgry			
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
Working Group for Patent Information	1	Dutch Language Union	1	Fondazione Don Carlo Gnocchi Onlus	1	University of Turin	1	Amuser Spa	1	Hungarian Academy of Sciences	1	E-Collegium Foundation	1
University of Amsterdam	4	**Maastrict University**	1	CELI	1	PIXEL	4	Alpikom Spa	1	Morphologic	2	Mimoza Communication Ltd.	1
Zoo Robotics	1	Inholland University	1	University of Trento	2	International House Milano	1	Fracarro Radioindustrie Spa	1	Medical and Health Science Center, University of Debrecen	1	Holografika Hologrameloallito Fejleszto Es Forgalmazo Kft	1
Stichting Nederlands Instituut voor Beeld and Geluid	1	Centre for Innovation of Training	1	Gonetwork	1	University of Padua	1	Waycom S.R.L.	1	International Languages Institute	1		
Vereniging Wikimedia Nederland	1	NOVA-college	1	Consiglio Nazionale delle Ricerche	2	Dinocroc International Training Institute	1	Ubiest S.P.A.	1	Novoschool Language School	1		
Be Informed	2	Albeda College	1	Fondazione Bruno Kessler	6	Ecole Secondaire Giovanni Falcone	1	Comdata Spa	1	University of Veszprem	1		
University of Utrecht	3	Project Consultantie en Training	1	**Universita` degli Studi di Milano**	1	University of Palermo	1	Politecnico Di Torino	1	**University Eötvös Loránd Budapest**	1		
Raboud University Nijmegen	1	Pragma – Equal Access	1	CSI-Piemonte	1	Centro Studi E Formazione Villa Montesca	1			In-service Teacher Training Centre for Methodology and Information	1		
Vrije Universiteit Amsterdam	1	Talenacademie Nederland	2	Loquendo	2	E-Ducation.It S.P.A.	1			**University of Pécs**	3		
Rijksuniversit-eit Groningen	1	European Association of Distance Teaching Universities	2	Istituto di Linguistica Computazionale - Consiglio Nazionale delle Ricerche	1	CENEC	1			Novo School Ltd	1		
CITO, Arnhem	1	TNO TPD	1	Universita' per Stranieri di Siena	1	Connectis	1			Civil Radio	1		
		University of Twente	1	University of Venice	1	SILabo	1			North Hungarian Regional Distance Education Center	1		

Finlandia				Grecja				Polska			
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
Sunda Systems	1	Lingonet Ltd.	1	Atlantis Consulting	1	**University of Athens**	1	Instytut Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk	2	Szkoła Podstawowa nr 118, Wrocław	1
Helsinki University of Technology	6	School of Maritime Studies	1	South East European Research Centre	1	Hellas Flying Dolphins Maritime S.A.	1	Translatic	1	Agencja Reklamy TEST	1
University of Jyväskylä	4	Finnish Maritime Administration	1	ILSP	6	Knowledge S.A.	1	Polish-Japanese Institute of Information Technology	1	**Uniwersytet Jagielloński**	1
Noema-Competency Management International	1	Rettig Group Ltd. Bore	1	Athena Research and Innovation Centre	4			**Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**	3	PROLOG Szkoła Języków Obcych	1
Rovala-Opisto	1	**University of Oulu**	1	Institute of Communication and Computer Systems	1			Fundacja Nauki Jezyków Obcych „Linguae Mundi”	1	The Centre for Continuing Education (Sopot)	1
National Board of Education	2	The Finnish Association of the Deaf	1	National Technical University of Athens	1			Centre for Foreign Language Teaching	1	The College of Computer Science	1
Itä-Suomen. Aikuisinstituutti Oy	1	Taideteollinen Korkeakoulu	1	European Cultural Interactions	2			Uniwersytet Śląski	1		
University of Turku	1	Timehouse Oy	1	Centre for Research and Technology Hellas (CERTH)	1			PKZ Voca Train	1		
University of Helsinki	1	Conexor Oy	1	Doukas School S.A (Doukas)	1			Academy of Humanities and Economics (Lodz)	1		
The Åland Maritime Institute	1	Tampereen Teknillinen Korkeakoulu	1	University of Patras	2			Gdynia Maritime University	1		
Finnish Ship's Officers' Union	1	Kielikone Oy	1	Kastaniotis Editions S.A.	1			International House	1		
Nokia Oyj	3	Gummerus Kustannus Oy	1	The Kilkis Association of Foreign Languages School	1			Agricultural University of Wrocław	1		
Helsinki School of Economics	1	**University of Tampere**	1	Epimorfotiki Kilkis Ltd	2			Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu	1		

Francja						Hiszpania					
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
Xerox Ltd.	3	Eurinnov	1	Université Charles de Gaulle	2	Daedalus	1	**Universidad Autonoma de Madrid**	1	Universidad de Alicante	1
Object Direct	1	Centre Nationale de la Recherche Scientifique	2	Agercel	1	Hospital Clinic Barcelona	1	Ministry of Education	1	Universidad de Sevilla	1
Systran	1	University of Le Mans	1	Enst	1	University of Oviedo	1	Generalitat de Catalunya	1	Indra Sistemas S.A	1
Reverso-Softissimo	1	Limsi-Cnrs	1	Cycnos	1	Polytechnical University of Madrid	6	Centre for Teacher Training and Educational Innovation, Guardo	1	Fred Olsen S.A.	1
Overblog	1	University Paul Sabatier	1	University of Toulouse 1	1	Universitat Politecnica de Catalunya	4	Association of Galician English Language Teachers	1	Instituto Tecnologico De Canarias S.A.	1
Geie Ercim	1	Websourd	1	BTS Audiovisuel du Lycée René Cassin	1	**Universitat Pompeu Fabra**	3	Universidad De Castilla-La Mancha	1	Universidad Politecnica De Valencia	1
Softissimo	1	Ecole Superieure d' Electricite - Supelec	1	Université de Paris 3 -Sorbonne Nouvelle	1	Centre de Recerca i Investigacio de Catalunya	1	University of La Laguna	1	Atos Origin S.A	1
Evaluations and Language Resources Distribution Agency,	4	France Telecom - Orange Labs	4	Institut National De Recherche En Informatique Et En Automatique	1	Telefonica Investigacion y Desarollo sa	1	University of Navarra	1		
University of Nantes	1	LIST, Vision and Content Engineering Laboratory	1	Total Immersion Sa	1	Celer Soluciones S. L.	2	IES Vaguada de la Palma	1		
Sogitec Industries	1	Laboratoire LLACAN Langage, langues et cultures d'Afrique Noire	1	Vecsys Sa	1	**Universitat de Barcelona**	4	Spanish Confederation Of Educational Centres	1		
Syllabs	1	**Université Lumière Lyon 2**	1	Institut Eurecom	1	Instituto Cervantes	1	Florida Training Centre	1		
Universite D'avignon Et Du Pays-Vaucluse	2	Laboratoire d'Intégration des Systèmes et des Technologies	1		1	University Carlos III de Madrid	2	Crea	1		

Niemcy								Wielka Brytania			
nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień	nazwa jednostki	liczba wystąpień
DFKI	7	Lucy Software and Services GmbH	1	Euro-Schulen Görlitz GmbH	1	Etex-Sprachsynthese Ag	1	The Bridgeman Art Library	1	CILT - National Centre for Languages	5
University of Hamburg	2	Max-Planck-Gesellschaft	1	*fictionfarmer GbR	2	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule	2	**Edinburgh University**	6	University of Hull	1
Linguatech	5	Langenscheidt	1	Kulturring in Berlin	1	IBM Deutschland Entwicklung GmbH	1	Language Technology Centre	2	Thams Valley University	1
Institut der deutschen Wirtschaft Köln	1	Eberhard Karls Universität Tübingen	1	Raumstation Gmbh	1	Siemens AG	2	Kings College	1	University of Strathclyde	1
Humboldt University Berlin	1	**Freie Universität Berlin**	1	University of Flensburg	1	Technical University of Munich	1	XML-INTL	1	University of Birmingham	1
Promt	1	Universität Hohenheim Stuttgart	1	Helix Audiodesign	1	Teleca Systems GmbH	1	University of Sheffield	3	University of Westminster	1
Across Systems	1	Goethe-Institut Inter Nationes e.V.	1	Deutsch-Polnische Gesellschaft, Brandenburg e.V.	1	Sony International (Europe)	1	University of Leeds	2	International House WELS Group	1
Qype	1	Landesinstitut fuer Schule Bremen	2	MBO Media Verlags GmH	1	ScanSoft Aachen	1	**University of Cambridge**	5	London School of Economics and Political Science	1
Institute for Clinical Chemistry and Laboratory Medicine	1	Laboratory for Mixed Realities (LMR)	1	Czech Culture Centre, Berlin	1	Castel GmbH	1	Lexical Computing	1	Simon Heath Services Ltd.	1
Bioloom Group	1	Europa-Universität Viadrina	1	Bildungswerk ver.di	1	Harman/Becker Automotive Systems	1	University of East Anglia	1	University of Central Lancashire (UK)	1
Potsdam University of Applied Sciences	1	Martin Luther University Halle-Wittenberg	1	Friedrich-Alexander Universitaet	1	DaimlerChrysler AG	1	University of Surrey	1	University of Dundee	1
SAP	3	Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft	1	Elektrobit Automotive Gmbh	1			Heriot Watt University	1	ESLA European Sports Linguistics Academy	1
Deutsche Welle	1	IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.	1	Deutsches Forschungszentrum Fuer Kuenstliche	2			The Open University	2	University of Strathclyde	1

EML Research	1	Westfalen-Kolleg Paderborn	1	Carl Von Ossietzky Universitaet Oldenburg	1			University of Bristol	1	Research House	1
University of Bielefeld	3	Hamburger Volkshochschule	1	Robert Bosch Gmbh	1			University of Southampton	1	PET training	1
GFAI	1	University of Göttingen	1	Rheinisch-Westfaelische Technische Hochschule Intelligenz Gmbh	1			University College London	2	University of East London	1
University of Stuttgart	1	Eberhard-Karls-Universität Tübingen	1	BMW Forschung Und Technik Gmbh	1			The University of Manchester	2	University of Wolverhampton	1
RWTH Aachen	3	Lehrzentrum Sprachen und Kulturen der TU Dresden	1	Universitaet des Saarlandes	1			Lancaster University	2	Linguamatics Limited	1
Association of Institutions of Vocational and Adult Education in Saxony	1	Goethe Institute Dresden – Weimar	1	Goethe Institute Munich	1			IBM UK Speech Group	1	Harper Collins Publishers Ltd	1
TU Dresden, Institute of Acoustics and Speech Communication	1	REZO - Computer-Service GmbH & Co	1					Toshiba Research Europe Ltd	1		

Źródło: Opracowanie własne

W tabelach wytłuszczonym drukiem zaznaczono te uniwersytety, które pojawiły się również w pierwszym badaniu. Uwaga ta jest o tyle cenna, że świadczy o prawidłowym (lub nie) zdiagnozowaniu zaangażowania uczelni w badania nad językiem i technologią. W zdecydowanej większości wypadków występowały przynajmniej dwa uniwersytety badane pod kątem programów uniwersyteckich.

Porównując uniwersytety będące partnerami w projektach z oceną ich programu nauczania, stwierdzić należy, że w zdecydowanej większości ocena ta była prawidłowa. Uczelnie, u których zdiagnozowano zainteresowanie technologią w pracy z językiem, pojawiły się w badanych projektach. Ponieważ wybór obiektów do obu badań nie miał tych samych kryteriów, tym bardziej należy przyjąć, że przedstawiona ocena w pierwszym badaniu jest poprawna.

Mylnie lub niewłaściwie zinterpretowano natomiast działania 16 ze 114 uniwersytetów, co stanowi 14% wszystkich badanych obiektów. Jednostki te, według badania pierwszego, nie prowadziły żadnych zajęć lub badań związanych z technologią i językiem. Niemniej uczelnie te pojawiły się jednak jako partnerzy w badanych projektach. Największym zaskoczeniem jest Charles University in Prague, który był partnerem aż w 9 konsorcjach, czyli brał udział w blisko połowie zanalizowanych czeskich projektów. Również w Holandii nie zanotowano aktywności na uniwersytetach w Amsterdamie oraz Utrechcie, choć – jak pokazuje tabela nr 18 – były to uczelnie aktywnie biorące udział w międzynarodowych badaniach (odpowiednio 4 i 3 projekty). Kolejnymi dwoma uczelniami, które nie prowadziły zajęć związanych z technologią i językiem, a były częścią kilku konsorcjów są National University of Ireland, Galway (udział w 4 projektach) oraz University of Pécs (udział w 3 projektach). Pozostałe 11 uczelni odnotowano w pojedynczych projektach. Nieuwzględnienie wymienionych uniwersytetów jako uczelni aktywnie działających na polu technologii i języka wiązać należy przede wszystkim z ograniczeniami badawczymi, o których była mowa w stosownej części pracy.

Pozostając nadal w kontekście uczelni, porównując podmioty publiczne (uniwersytety, instytuty, politechniki) z komercyjnymi (firmami, fundacjami, stowarzyszeniami), prześledzić można prawdopodobny kierunek działań konkretnych państw. Pamiętać jednak należy, że w większości wypadków w skład konsorcjum, które ubiega się o grant unijny, musi wchodzić jednostka naukowo-badawcza. Stąd obecność instytutu, uniwersytetu czy politechniki w każdym projekcie jest oczywista. Mimo to członków Wspólnoty zaszeregować można do

trzech kategorii, określających dominację sektora publicznego bądź komercyjnego w projektach badawczych.

W czterech państwach Unii jednostki publiczne są stroną dominują. W Wielkiej Brytanii w analizowanych projektach uczestniczyło łączenie 39 podmiotów. 26 z nich to uniwersytety; dwa z nich: University of Cambridge i University of Edinburgh, są ośrodkami wyraźnie dominującymi na poziomie krajowym, gdyż brały udział odpowiednio w 5 i 6 projektach. Pozostałe państwa to: Malta, Portugalia i Słowacja. Liczba możliwych jednostek zarówno publicznych, jak i komercyjnych, jest w wypadku Malty ograniczona terytorialnie. I choć stosunek podmiotów komercyjnych do publicznych wynosi 1:1 (University of Malta i Acrosslimits), to jednak uniwersytet brał udział w 6 z 7 analizowanych projektów. Dlatego bezsprzecznie można stwierdzić, że podmiot publiczny jest w tym kraju stroną dominującą w międzynarodowych projektach badawczych. Podobnie w Portugalii 6 z 7 analizowanych podmiotów należało do sektora publicznego. W tych trzech państwach (Wielka Brytania, Malta i Portugalia) wyraźnie widać tendencję, by sektor ten był dominującym pod względem udziału w międzynarodowych konsorcjach badawczych. Z kolei na Słowacji w projektach uczestniczyło 5 podmiotów publicznych i 3 komercyjne, z czego jedna firma brała udział w dwóch projektach. Tym samym Słowacja choć procentowo wykazuje większy wkład podmiotów publicznych, to jednak zbliża się do modelu, gdzie proporcje uczestnictwa są zbliżone.

Sytuację taką obserwujemy w kolejnych siedmiu krajach, w których stosunek liczby podmiotów komercyjnych do jednostek publicznych oscylował w granicach 50%. Krajami tymi były: Austria (odpowiednio 5:6), Czechy (odpowiednio: 8:7), Dania (odpowiednio: 3:3), Litwa (odpowiednio 7:6), Szwecja (odpowiednio 4:4). Taka proporcja wydaje się być najkorzystniejsza w długoterminowej perspektywie działań, gdyż determinuje ścisłą współpracę z przemysłem. Idea transferu wiedzy z ośrodków akademickich do sektora komercyjnego w takim modelu spełnia się najlepiej. Wiadomo, że proces badawczy w wypadku połączenia technologii i języka wymaga symbiozy strony merytorycznej i technologicznej. Na dalszym etapie powstały produkt należy odpowiednio uformować, dostosować do potrzeb rynku, wypromować i w efekcie końcowym sprzedać. Dlatego też konieczna jest obecność podmiotów komercyjnych.

Niewymienione wyżej kraje, stanowiące większość bo aż 18 państw członkowskich, należy do ostatniej kategorii, w której podmioty komercyjne są stroną dominującą. Choć sytuacja taka może wynikać z natury realizowanych projektów wymagających zaangażowania

specjalistycznych firm dysponujących odpowiednią technologią, to podobnie jak w przypadku pierwszej grupy wyraźnie określono dominację, tak i w tej, tendencję tę można sprecyzować. Sektor komercyjny pod względem udziału w badanych projektach ma silniejszą pozycję. Sytuacja taka jest niekorzystna z punktu widzenia prowadzonej na szczeblu ministerialnym polityki edukacyjnej i naukowo-badawczej w danym kraju, gdyż sugeruje niewystarczającą alokację środków finansowych w tym sektorze. Część podmiotów komercyjnych prowadzi bowiem również działalność naukowo-badawczą, a wchodząc w międzynarodowe konsorcja badawcze, pozyskują kapitał, pozwalający na dalszą działalność. Kształtuje się wówczas sytuacja, w której podmiot publiczny (uczelnia, instytut, ośrodek naukowo-badawczy) nie mając wystarczającego źródła finansowania na prowadzenie badań nie rozwija się i nie uczestniczy w międzynarodowych projektach, tracąc swoją pozycję, pracowników naukowych i prestiż na rzecz podmiotów komercyjnych. Dlatego w dłuższej perspektywie działania na szczeblu ministerialnym powinny być ukierunkowane w stronę wspomnianego modelu, gdzie liczba podmiotów publicznych i komercyjnych współpracujących ze sobą jest zbliżona. Wydaje się, że wówczas idea transferu wiedzy akademickiej do sektora przemysłowego realizuje się najpełniej.

7.3.2. Wnioski

Przedstawione w tabeli projekty uwzględniające partnerów w nich uczestniczących pozwalają pod względem ilościowym i jakościowym określić aktywność państw członkowskich na polu badań związanych z zastosowaniem technologii w języku. Okazuje się, że zdecydowanym liderem są Niemcy. Wszystkie kraje przyporządkować można do jednej z 4 grup, w zależności od liczby projektów, w których uczestniczyły. Przypomnijmy zatem, kto należy do poszczególnych grup:

I. Niemcy, Hiszpania, Wielka Brytania;

II. Czechy, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Włochy;

III. Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Irlandia, Litwa, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowenia, Szwecja, Węgry;

IV. Cypr, Estonia, Malta, Luksemburg, Portugalia oraz Słowacja.

W kontekście ocen wystawionych krajom w pierwszym badaniu widać, że w zdecydowanej większości oceny te są zbieżne z wynikami analizy drugiego badania. Co prawda w czołówce doszło do pewnych przetasowań, gdyż Hiszpania z oceną dobrą znalazła się w grupie najaktywniejszych uczestników projektów. Podobnie Francja i Holandia, u których sytuację oceniono jako niezadowalającą, znalazły się w drugiej grupie. Największym zaskoczeniem jest jednak Litwa i Łotwa. Na Litwie bowiem w programach uniwersyteckich znaleziono śladowe ilości zainteresowania zastosowaniem technologii w języku, a Łotwę uznano za kraj, gdzie kwestia języka i technologii jest nieznana. Wytłumaczeniem takiej interpretacji może być fakt, że w wypadku Litwy aktywne były tylko dwa uniwersytety; pozostałe podmioty tworzyły inne podmioty publiczne (politechnika i instytuty) oraz podmioty komercyjne. Na Łotwie z kolei w projektach uczestniczyło 6 podmiotów komercyjnych i 3 publiczne, z czego 2 stanowiły uniwersytety. Biorąc pod uwagę te spostrzeżenia oraz wnioski z obu badań, stwierdzić należy, że niezmiennie kraje takie, jak Czechy, Grecja, Niemcy, Wielka Brytania oraz Włochy, są krajami najbardziej zaangażowanymi w badania z zakresu języka i technologii.

Co więcej, korzystając z danych na temat uniwersyteckich programów nauczania oraz tych, które dotyczą aktywności w projektach naukowo-badawczych, zastanowić się można, czy istnieje korelacja między tymi dwoma aspektami.

Z jednej strony, trudno spodziewać się logicznego związku, skoro analizowane programy nauczania nie obejmowały dokładnie tych samych ram czasowych, co analizowane projekty. Ponadto brakuje informacji na temat pracy absolwentów badanych uczelni. Nie można bowiem założyć, że wszyscy studenci studiów filologicznych są nauczycielami języka obcego, językoznawcami lub pracują w przemyśle językowym. Dwa argumenty świadczą jednak za tym, by zaryzykować tezę, że obecność odpowiednich zajęć czy jednostek na uniwersytetach może mieć przełożenie na ogólną sytuację aktywności naukowo-badawczej danego kraju.

Pierwszym z nich jest fakt, że programy edukacyjne nie są zmieniane rokrocznie, a co najwyżej modyfikowane. W związku z tym można przyjąć, że na uczelniach, gdzie znaleziono zajęcia dotyczące zastosowania technologii w języku, prowadzone są one od kilku lat. Tak więc w części analizowanych projektów absolwenci-filolodzy mogli, w pewnym stopniu, na poziomie krajowym wpłynąć na ogólną liczbę podmiotów zainteresowanych pracą nad projektem.

Drugim argumentem jest fakt, że w krajach, gdzie zdiagnozowano dobre przygotowanie filologów, zdiagnozowano również dużą aktywność w projektach. Przykładem mogą być takie uczelnie, jak University of Cambridge, University of Edinburgh, Universitat Pompeu Fabra, University of Barcelona. W innych krajach, w których mimo średniej lub złej oceny programów uniwersyteckich, funkcjonują i takie uczelnie, które kilkakrotnie biorały udział w projektach. Są nimi m.in.: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Antwerp University, University of Amsterdam, University of Limerick. Reguły tej nie potwierdza jednak Szwecja, która mimo bardzo dobrych ośrodków naukowo-badawczych pod kątem uczestnictwa w projektach znajduje się niemal w ostatniej grupie (obecność w 11 projektach).

Podsumowując można powiedzieć, że realizacja idei współpracy języka i technologii zależy od wielu czynników oraz, jak w wypadku przeprowadzonych badań, od zastosowanych kryteriów, które mogą wpływać na pozycję danego kraju. Generalnie jednak pośród wszystkich członków UE znaleźć możemy takich, którzy niezmiennie zajmują czołowe miejsca. Mowa tu oczywiście o Czechach, Grecji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Włoszech oraz Węgrzech.

Podsumowanie

Celem rozprawy doktorskiej było ukazanie roli, miejsca i sposobu funkcjonowania języka w unijnym społeczeństwie informacyjnym. Analizę sytuacji zawężono do lat 2000–2009, koncentrując się na priorytetach Strategii lizbońskiej dotyczących nauki języków obcych oraz rozwoju technologii komunikacyjno-informacyjnych.

Od strony formalnej rozprawę podzielono na trzy części.

Część pierwsza dotyczyła metodyki badań. Porządkowy charakter tego fragmentu pracy przejawia się przede wszystkim w zdefiniowaniu celów badań i sposobu ich realizacji. Ponadto traktuje ona o ograniczeniach badawczych, determinujących do pewnego stopnia proces analizy uniwersyteckich programów kształcenia oraz projektów unijnych. W tej części uwzględniono również ramy czasowe, do których należy odnieść wnioski końcowe.

Część druga poświęcona została idei społeczeństwa informacyjnego. Problem rozważono w kategorii socjologicznej, a więc pod względem pojawienia się nowej formacji społecznej w historii cywilizacji oraz z punktu widzenia Unii Europejskiej.

Analiza materiałów wtórnych w postaci publikacji międzynarodowych i krajowych wykazała, że mimo atrakcyjności i chwytliwości terminu, wśród naukowców (zwłaszcza socjologów) nie ma zgody na jednoznaczną definicję terminu, czy określenie cech charakterystycznych formacji. Bezwzględnie za ojców społeczeństwa informacyjnego uważa się Tadao Umesao oraz Fritza Machlupa; bezsprzecznie też przyznano, że u podstaw formacji leży rozwój technologii, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jednakże uznani naukowcy proponują inne terminy na określenie zmian, jakie zaszły, głównie w drugiej połowie XX wieku. Bell proponuje termin społeczeństwo postindustrialne (niekiedy stosując ten termin zamiennie ze społeczeństwem informacyjnym), Martin i Norman – społeczeństwo skomputeryzowane, Brzeziński – era technotroniczna, Toffler – trzecia fala, Bolter – człowiek Turinga, Drucker – społeczeństwo wiedzy, Castells – społeczeństwo sieciowe, Marten – społeczeństwo nadmiaru informacji[471]. Ponieważ społeczeństwo informacyjne jest w pracy zagadnieniem ważnym, acz pobocznym, i służy dalszej analizie problemu, postanowiono przyjąć i zaakceptować termin społeczeństwo informacyjne jako ten, który najpełniej oddaje wielość i złożoność zmian kilku ostatnich dekad.

[471] Nowina Konopka Maria 2006, *Istota i rozwój społeczeństwa*…, op. cit.

Drugim powodem przyjętej postawy jest kierunek działań Unii Europejskiej, która pod omawianym pojęciem rozumie przede wszystkim postęp technologiczny, warunkujący wzrost gospodarczy i poprawę życia swoich obywateli. Część pracy dotycząca unijnej koncepcji SI koncentruje się przede wszystkim na regularnie ogłaszanych i modyfikowanych programach rozwojowych. Analizując materiał, szczególną uwagę zwrócono na projekty naukowo-badawcze (5PR, 6PR i 7PR), gdyż ich założenia, przynajmniej w warstwie teoretycznej, uwzględniają połączenie języka i technologii. Praktyczną realizację tych założeń zbadano i wykazano w część czwartej, w podrozdziale *7.3. Analiza projektów unijnych z zakresu języka i technologii pod kątem aktywności państw członkowskich*.

Część trzecia dotyczy kolejnego elementu rozprawy, jakim jest język. W pierwszej kolejności przedstawiono założenia polityki językowej UE, ukazując jednocześnie brak takiej polityki w rozumieniu socjolingwistycznym. Wykazano, że pod tym pojęciem kryje się nie tyle koordynowany i zaplanowany system działań, ile programy edukacyjno-kulturowe promujące hasło *jedność w różnorodności*. Programy te oceniać można pozytywnie pod kątem propagowania poszanowania wielojęzyczności i wielokulturowości; negatywnie zaś ze względu na przyrost znajomości języków obcych innych niż angielski, niemiecki lub francuski oraz ze względu na pozorną równość językową. O niesatysfakcjonujących wynikach tak rozumianej i realizowanej polityki językowej pisano w rozdziale *5. Skuteczność realizacji polityki językowej w latach 2000–2009*. Następnie przedstawiono rozwiązania alternatywne w stosunku do obecnej sytuacji: pierwsze z nich zakłada wprowadzenie na arenę międzynarodową esperanta i zachowanie równości językowej, drugie, autorskie, choć ma charakter bardziej pragmatyczny i odpowiada europejskim realiom, przez zwolenników pierwszej wersji może być uważane za niepoprawne politycznie.

Ostatnia część pracy, czwarta, jest spoiwem łączącym wszystkie wcześniejsze elementy rozprawy. Teoretyczny opis sposobu przeprowadzenia badań ma tutaj swoje odzwierciedlenie w postaci przedstawionej i skomentowanej analizy uniwersyteckich programów kształcenia oraz projektów unijnych, a zagadnienia społeczeństwa informacyjnego i polityki językowej wpływają na przyjętą perspektywę oraz sposób interpretacji wniosków. Ponieważ jest to zasadnicza część pracy, w tym miejscu przywołane zostaną główne konkluzje z obu analiz.

Pierwsza z nich wykazała, że w programach europejskich uniwersytetów stopień obecności języka i technologii różni się znacząco w poszczególnych krajach, o czym świadczy konieczność opracowania pięciostopniowej skali oceniającej. Z jednej strony,

zagwarantowana autonomia systemów szkolnictwa w krajach członkowskich nie pozwala na odgórną ingerencję Wspólnoty w zakres merytoryczny i tematyczny realizowanych programów, z drugiej zaś – Unia posiada odpowiednie narzędzia nacisku w postaci narzędzi legislacyjnych, wymuszające na członkach przyjęcie konkretnych zaleceń niemal w każdej dziedzinie, w tym edukacji. Niekonsekwentność realizacji postulatów Strategii lizbońskiej oraz brak jednolitych uregulowań na poziomie krajowym sprawiły, że nie można przeprowadzić jednowymiarowej generalizacji terytorialnej w kontekście zastosowania technologii do pracy z językiem. Ostrożne tendencje można jedynie nakreślić na poziomie regionalnym (kraje skandynawskie vs. kraje nadbałtyckie vs. kraje Europy Środkowo-Wschodniej etc.) i tematycznym, które odnoszą się do wykorzystania rozwiązań technologicznych w jednej z trzech grup zajmujących się językiem. Mowa tu o nauczaniu języków obcych, tłumaczeniu i językoznawstwie, uwzględniającym zagadnienia z zakresu językoznawstwa komputerowego i technologii językowych. Badanie wykazało, że liderami pod względem obecności tandemu język–technologia są Czechy, Grecja, Niemcy, Węgry, Włochy i Wielka Brytania.

Druga przeprowadzona analiza dotyczyła 75 projektów unijnych, które rozpracowano pod kątem uczestnictwa państw członkowskich w charakterze koordynatora lub partnera konsorcjum. Ponadto w analizie uwzględniono program, w ramach którego prowadzono badania, zakres tematyczny oraz efekt końcowy (produkt). Takie podejście pozwoliło raz jeszcze prześledzić zaangażowanie poszczególnych krajów w poruszaną tematykę.

Badanie drugie potwierdziło zaangażowanie ww. krajów w projekty badawcze, dodając do listy Holandię, Francję i Finlandię, choć ich aktywność w pierwszym badaniu autorki plasowała je na odległych pozycjach. Największym zaskoczeniem jest jednak aktywny udział Litwy i Łotwy w projektach, które według uniwersyteckich programów kształcenia wykazywały minimalne zainteresowanie tematyką. Okazuje się, że w krajach tych uniwersytety stanowiły mniejszość w stosunku do podmiotów komercyjnych, które poprzez swoją aktywność przyczyniły się do dobrej pozycji Litwy i Łotwy w przeprowadzonym badaniu.

Analiza projektów uwzględniała również rodzaj podmiotów biorących w nich udział. Porównując podmioty publiczne (uniwersytety, politechniki, instytuty) i podmioty komercyjne, stwierdzić należy, że w zdecydowanej większości przypadków silniejszą pozycję w kraju mają podmioty komercyjne, które w ramach swojej aktywności prowadzą działalność naukowo-badawczą. Odwrotną sytuację zauważono jedynie w Wielkiej Brytanii, w której

uniwersytety są zdecydowanie stroną dominującą, na Malcie oraz w Estonii. Szczegółowe uwzględnienie jednostek publicznych biorących udział w projektach pozwoliło na określenie korelacji między aktywnością uniwersytetu w projektach unijnych a realizacją programu kształcenia uwzględniającego połączenie języka i technologii. W zdecydowanej większości ocena obecności tandemu język–technologia na poziomie uniwersyteckim była słuszna. Większość uczelni (86% wszystkich badanych uniwersytetów), na których zdiagnozowano taką obecność, była aktywnym partnerem projektów. Mylnie lub niewłaściwie w kontekście analizy projektów zinterpretowano sytuację na 16 ze 114 uczelni, co skomentowano i wyjaśniono w poświęconej temu części pracy (*7.3.1. Przegląd i analiza wybranych projektów*).

Ostatnim wnioskiem w zakresie powiązania technologii i języka jest komentarz dotyczący charakteru programów, w ramach których realizowano projekty. Programy te podzielić można na naukowo-badawcze oraz edukacyjne. W ramach projektów naukowo-badawczych główny nacisk położono na rozwój technologii językowych i ich zastosowanie w gotowych produktach będących rezultatami projektów. Programy ramowe oraz ICT PSP przyczyniły się przede wszystkim do opracowania wielojęzycznych korpusów językowych, coraz lepszych rozwiązań z zakresu tłumaczenia mechanicznego wykorzystywanego w systemach zarządzania treścią internetową (*Content Management System*) czy bardziej efektywnych i wrażliwych systemów dialogowych. Z kolei programy o charakterze edukacyjnym koncentrowały się na promocji wielojęzyczności, która przyjęła postać narzędzi ICT mających zastosowanie w nauczaniu języków obcych, aplikacji, portali językowych służących jako baza materiałów i pomocy dydaktycznych oraz systemów e-learningowych. Liczba gotowych rozwiązań jest tak duża, że z jednej strony – powinny one w tej chwili zmodyfikować sposób nauczania oraz na nowo zdefiniować rolę nauczyciela i ucznia, z drugiej jednak – co wynika z analizy programów kształcenia filologów – temat nadal pozostaje w obrębie stosunkowo niewielkiej liczby zainteresowanych.

Przeprowadzone badania pozwoliły określić, jak w każdym państwie członkowskim realizowana jest obecność języka w społeczeństwie informacyjnym. Odpowiednie wykształcenie filologów i przygotowanie ich do pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy warunkuje dalszy rozwój kulturowy i językowy mieszkańców każdego kraju. Jak wykazano, na mapie Europy nadal istnieje wiele państw, które w tej materii mają jeszcze sporo do zrobienia. Dodatkowo określono, którzy członkowie są najbardziej aktywnymi na polu badań z zakresu zastosowania języka i technologii oraz uszczegółowiono to zainteresowanie,

zawężając je do jednej z trzech wyżej wymienionych kategorii. Przywołajmy zatem raz jeszcze kraje, które mieszczą się w odpowiedniej grupie:

1. NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH: Belgia, Czechy, Cypr, Niemcy, Węgry,
2. TŁUMACZENIE: Portugalia, Rumunia, Słowenia, Węgry, Włochy, Wielka Brytania,
3. JĘZYKOZNAWSTWO: Dania, Grecja, Finlandia, Hiszpania, Słowenia, Szwecja, Węgry, Włochy i Wielka Brytania.

Ponadto wykazano aktywność poszczególnych krajów w unijnych projektach naukowo-badawczych. W największej liczbie projektów udział wzięły: Hiszpania, Niemcy i Wielka Brytania; w drugiej grupie znalazły się: Czechy, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia i Włochy.

Wyniki badań nad obecnością zagadnień związanych z językiem i technologią w 27 krajach pozwoliły na określenie roli, miejsca i funkcji w społeczeństwie informacyjnym. Przedstawiona poniżej koncepcja ma charakter generalny, co oznacza, że można ją zastosować do ogólnie rozumianego społeczeństwa informacyjnego, niekoniecznie ograniczonego do Unii Europejskiej. Koncepcja ta za centrum przyjmuje zastosowanie technologii, ze szczególnym uwzględnieniem technologii komunikacyjno-informacyjnych, oraz definiuje społeczeństwo informacyjne pod kątem obecności i zastosowania języka.

Definicja określająca rolę i funkcję języka w SI powinna czerpać z przyjętej i akceptowanej definicji formacji[472]. Ponieważ jednak taka definicja nie istnieje, co wyraźnie przedstawiono w rozdziale trzecim (S*połeczeństwo informacyjne*), w kontekście języka stworzyć należy kolejną. Można zatem przyjąć, że społeczeństwo informacyjne to:

> … taka forma organizacji społecznej, w której język jest meta-narzędziem w procesie komunikacji opartym na narzędziach ICT[473]. Proces komunikacji skrócony zostaje do minimum, przekazywany komunikat dociera do zdefiniowanego odbiorcy w żądanym przez nadawcę lub odbiorcę języku, a rozwiązania technologiczne mają charakter szablonów gotowych do zastosowania w komunikacji globalnej.

[472] Poniższy fragment wykorzystany został w moim artykule *Język w społeczeństwie informacyjnym. Wybrane zagadnienia*, który ukaże się w tomie drugim *Język w poznaniu* pod red. Władysława Zabrockigo w 2011 roku.
[473] Pojęcie: narzędzia ICT, w rozumieniu autorki, jest pojęciem złożonym, uwzględniającym ich podział ze względu na dostępność do sieci, o czym pisano w rozdziale *7.1.1.1. Definicja narzędzi ICT w kontekście nauczania języków obcych*.

Powyższa definicja, choćby ze względu na umieszczenie w niej zagadnień dotyczących technologii informacyjno-komunikacyjnych, pozwala na akceptację obecności języka w SI. Jednak nie jest to jedyny czynnik. Znaczącym punktem tej obecności jest funkcja komunikacyjna języka. Wydaje się bowiem, że efektem pracy z wykorzystaniem technologii są narzędzia wspomagające proces komunikacji. Konsekwentnie więc możliwe jest przeprowadzenie klasyfikacji obecności języka w SI, biorąc pod uwagę zastosowane narzędzia. Kryteriami tej klasyfikacji są użytkownicy oraz narzędzia ICT przez nich używane. Uznano, że w społeczeństwie informacyjnym można mówić o trzech grupach użytkowników: nieświadomych, świadomych oraz pre-users[474].

Użytkownicy nieświadomi to tacy, którzy w swojej komunikacji werbalnej wykorzystują narzędzia Web 2.0. Stwierdzenie to, jak również obie przywołane nazwy, wymaga jednak słowa komentarza.

Otóż nazwa „użytkownicy nieświadomi" jest echem terminologii zaczerpniętej od przywoływanego już wcześniej Prensky'ego[475], który uważa, że współcześni użytkownicy sieci będący w wieku szkolnym to native speakerzy języka cyfrowego. Nawiązując do terminu, pokazuje analogie między pojęciami: tak, jak dla native speakera język rodzimy jest narzędziem – powiedzmy – wrodzonym, tak też osoby z omawianej grupy używają technologii jako narzędzia, które od zawsze było integralną częścią ich świata. Druga grupa użytkowników to osoby, które nauczyły się posługiwać narzędziami ICT – albo dla potrzeb własnych, albo zawodowych – i na tyle opanowały umiejętności IT, że technologia nie jest dla nich wyzwaniem, a tak samo naturalnym narzędziem czy przedmiotem jak zegarek, długopis czy kubek do kawy.

Z kolei nazwa Web 2.0. ma charakter żargonowy i przez krytyków określana jest raczej jako termin marketingowy, powołując się na założenia dotyczące działania Web 2.0., które pokrywają się z założeniami pracy Web 1.0[476]. Różnica polega głównie na charakterze narzędzi, które są bardziej dynamiczne i demokratyczne, zwłaszcza w kontekście komunikacji. Zmiana, jaka zaszła, dotyczy głównie charakteru interakcji, opartej już nie na linii: użytkownik–serwer, a użytkownik–użytkownik. Głównymi narzędziami Web 2.0 są

[474] Nazwę trzeciej grupy proponuję w języku angielskim, gdyż odpowiednik polski lub inna terminologia nie oddają w pełni charakteru pracy tych użytkowników.
[475] Prensky M. 2001, *Digital Natives, Digital…*, op. cit.
[476] Shaw Russel 2005, *Web 2.0? It doesn't exist*, portal ZDNet/IP Telephony, http://www.zdnet.com/blog/ip-telephony/web-20-it-doesnt-exist/805 (dostęp: 01.05.2010), O'Reilly Tim 2005, *What is Web 2.0? Design patterns*…, op. cit.

zatem: portale społecznościowe, blogi, chatroomy (listy dyskusyjne), strony Wiki, podcasty, kanały RSS, komunikatory i inne.

Kryterium klasyfikacji tej grupy zakłada, że każde z narzędzi używane jest w innym celu niż nauka języka obcego. Intencją ich wykorzystania jest nadanie i/lub odbiór komunikatu. Jednak zanim nastąpi jakakolwiek aktywność ze strony użytkownika, najpierw wybierze on odpowiednie do zamierzonego celu narzędzie, które z kolei będzie narzędziem w odpowiedniej wersji językowej. W związku z tym powiedzieć można, że język występuje w tej grupie w funkcji meta-narzędzia, które określa i definiuje wersję językową (interfejs) danego narzędzia. Potencjalnym celem uczestnika portalu społecznościowego, jego obecności na blogach czy listach dyskusyjnych, jest przekazanie lub pozyskanie informacji. Znaczna część (o ile nie wszystkie) z tego typu narzędzi ma charakter globalny (Facebook, Wikipedia, Twitter, Blogger), co pod względem językowym wiąże się z dwoma rzeczami. Pierwsza z nich to wspomniana już aplikacja w danym języku, druga to charakter przekazywanego komunikatu. Jeżeli odbiorcą jest osoba spoza obszaru językowego nadawcy, komunikat przekazany będzie najprawdopodobniej w języku angielskim, ewentualnie innym języku naturalnym w zależności od docelowego nadawcy (portugalskim, niemieckim, chińskim). W tak przekazanym komunikacie „ćwiczony" jest przez użytkownika cały wachlarz kompetencji językowych (niekoniecznie dotyczących języka obcego), bez jego świadomej woli czy intencji. Mamy zatem pisanie (blogi, fora), mówienie (komunikatory, np. skype czy autorskie podcasty), słuchanie (videosharing, onlie streaming) i czytanie (listy dyskusyjne, blogi, portale). Tak więc głównym aspektem wykorzystania języka przez tę grupę jest jego naturalne i dynamiczne zastosowanie przy wykorzystaniu narzędzi ICT, w tym głównie narzędzi Web 2.0.

Drugą grupę stanowią użytkownicy świadomi, a więc osoby, które celowo zajmują się językiem. Do tej grupy zaliczyć można nauczycieli języka (w dużej mierze chodzi tu o nauczycieli języka obcego), uczniów, studentów, czyli innymi słowy: osoby uczące się. Wykorzystanie przez nich języka wiąże się przede wszystkim z zastosowaniem oprogramowań CALL (*Computer Assissted Language Learning*). Ta grupa narzędzi językowych miała swój początek w latach 60. W chwili obecnej zagadnienia związane z CALL w dydaktyce i metodyce nauczania języków obcych mają swoich zwolenników, tworzących swego rodzaju społeczność, która prezentuje wyniki badań na corocznych

konferencjach poświęconych tej tematyce, takich jak np. prestiżowa EUROCALL[477]. Warto również w tym miejscu zauważyć, że CALL, obok dydaktyki czy glottodydaktyki, pretenduje do roli zagadnienia, które powinno znaleźć się w obowiązkowym programie kształcenia przyszłych nauczycieli. Przyczyn jest kilka, ale najważniejsza dotyczy technologicznego charakteru tej grupy narzędzi, traktowanej jako pomoc dydaktyczna. Klasyfikacja CALL przedstawiana jest różnie; najczęściej jako podgrupa narzędzi ICT lub ich uzupełnienie. Taka klasyfikacja jest jak najbardziej pożądana[478], bowiem w skład narzędzi CALL, oprócz specjalistycznych aplikacji typu (generic) software[479], wchodzi również cała gama oprogramowań opartych na systemie Microsoft Windows (np. *Word* czy *Power Point*), która może być wykorzystana w nauczaniu języków obcych, oraz narzędzia Web 2.0.

Przypomnieć należy, że osoby zaczynające lub kontynuujące naukę języka obcego (chodzi tu o pewną granicę wiekową) nie znają świata innego niż ten bombardujący ich bodźcami technologicznymi. Chcąc nawiązać kontakt, nauczyciel (w zasadzie nie tylko języka obcego) i uczeń muszą mieć tę samą płaszczyznę komunikacji, ten sam punkt odniesienia, czyli ten sam język i terminologię. Nauczyciel musi znać świat, także ten wirtualny ucznia, by z powodzeniem nawiązać z nim współpracę. Zastosowanie narzędzi CALL pozwala wyjść z ram książkowych i użyć materiałów online, które w możliwie najlepszy sposób odzwierciedlają naturalne środowisko językowe. I wreszcie – oprogramowanie wspomagające naukę jest odpowiedzią na wymogi współczesnego świata, w którym technika odgrywa znaczącą rolę. Brak należytej uwagi czy wręcz ignorowanie CALL w tym kontekście to krok wstecz zarówno w zawodowym rozwoju nauczyciela, jak i intelektualnym rozwoju ucznia.

Do CALL wchodzą wspomniane narzędzia Web 2.0. Jednak wykorzystanie ich w tej grupie ma inny charakter niż w grupie pierwszej. Z punktu widzenia ucznia/nauczyciela jako użytkownika blogi, nagrania audio czy prezentacje multimedialne są świadomym i celowo wybranym narzędziem dydaktycznym, którego zadaniem jest rozwijać konkretne kompetencje językowe. Dodatkowo ma ono pomóc uczniowi poruszać się po wirtualnym świecie, ćwicząc jego umiejętności z zakresu IT. W tym kontekście nauka języków obcych wpisuje się w szerszy nurt edukacji informatycznej. Z perspektywy nauczyciela zaś narzędzia

[477] European Association for Computer-Assisted Language Learning 2010, *EUROCALL Conferences*, http://www.eurocall-languages.org/confs/index.html (dostęp: 26.03.2010).
[478] Niekiedy jednak myli się pojęcia ICT i CALL, o czym była mowa i co wyjaśniono w rozdziale *7.1. Technologia w procesie nauczania języków obcych*.
[479] Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer…*, op. cit.

CALL typu *authoring programs* oraz narzędzia z grupy Web 2.0. to możliwość przygotowania materiałów dydaktycznych skrojonych na potrzeby konkretnej grupy czy ucznia. Harmonijnie i spójnie przeprowadzone zajęcia podnoszą jakość i atrakcyjność lekcji. I choć tworzenie autorskich materiałów jest dość czasochłonne, to późniejsza ich modyfikacja znacznie prostsza. Narzędzia CALL to również wsparcie merytoryczne, baza pomysłów i materiałów dla nauczycieli, czego przykładem może być portal: classroom20.com.

Świadomi użytkownicy języka celowo wykorzystujący technologię to także inna grupa zawodowa. Są nią tłumacze, którzy w chwili obecnej mają coraz lepsze narzędzia w postaci opracowanych korpusów językowych i baz danych wspomagające ich pracę. Dostępność specjalistycznych oprogramowań tłumaczeniowych, w tym do tłumaczenia maszynowego, pozwala skrócić czas pracy tłumacza. Badania prowadzone w zakresie MT (*Machine Translation*) zmierzają do tego, by m.in. ułatwić pierwszy etap tłumaczenia, jakim jest szkic dokumentu w języku docelowym[480]. Weryfikacja tłumaczenia oraz jego korekta najprawdopodobniej jeszcze przez jakiś czas nie będzie możliwa bez udziału tłumacza. Niemniej jednak tłumaczenie maszynowe (automatyczne) to dyscyplina językoznawstwa komputerowego, która ma silną pozycję w przemyśle językowym, o czym świadczy uczestnictwo w międzynarodowych projektach (w tym unijnych) dużych firm komercyjnych, takich jak: Xerox, France Telecom czy Nokia. Systemy MT to także ważny składnik w kolejnej, trzeciej grupie użytkowników.

Grupa ta to pre-users, czyli osoby związane z technologiczną stroną materiałów dydaktycznych oraz narzędziami wspomagającymi pracę z językiem. Rozróżnia się tutaj trzy kategorie osób. Pierwszą stanowią ci, którzy pracują nad oprogramowaniami CALL, jednak w fazie ich projektowania, a więc są to prace o charakterze informatycznym, na przykład nad platformą/pakietem wykorzystanym w dalszym etapie przez nauczycieli jako *authoring program*; w skład drugiej grupy wchodzą osoby zajmujące się inżynierią językową; w skład trzeciej – osoby pracujące w przemyśle technologii językowych (producenci, firmy komercyjne z branży telekomunikacyjnej). Efektem pracy ich wszystkich są oczywiście narzędzia typu CALL oraz narzędzia z tzw. Human Language Technologies, a więc: narzędzia przetwarzania języka naturalnego, syntezy mowy, rozpoznawania mowy, tłumaczenia maszynowego, taggery, analizatory semantyczne, analizatory składniowe i inne.

[480] Arnold, D.J. ,Balkan, L., Meijer, S., Humphreys, R.L., Sadler, L. 1994, *Machine Translation: an Introductory Guide*. Blackwells-NCC, London.

Nadrzędnym celem prowadzonych prac jest upowszechnienie ich efektów w postaci ogólnodostępnych narzędzi wspomagających proces komunikacji i posługiwania się językiem obcym. Wachlarz opracowywanych narzędzi typu HLT jest coraz szerszy, a jakość i wynik końcowy pracy specjalistycznych aplikacji językowych coraz lepszy, co potwierdzają choćby produkty zanalizowanych unijnych projektów badawczych. Przywołane poniżej najpopularniejsze narzędzia to zaledwie zarys tego, czym zajmuje się inżynieria językowa.

Zaczynając od tłumaczenia mechanicznego, stwierdzić należy, że nadal jest to dalece niedoskonałe narzędzie i użycie choćby najlepszych translatorów daje często niesatysfakcjonujące wyniki. Mimo to tłumaczenie maszynowe ma swoje zastosowanie jako narzędzie z pokaźną bazą fraz i zwrotów często używanych (na przykład w oficjalnych pismach urzędowych). Szacuje się, że taka baza pozwala tłumaczowi zaoszczędzić do 80% czasu pracy. Tłumaczenie maszynowe znajduje szerokie zastosowanie w systemach zarządzania treścią internetową. Wykorzystanie MT pozwala przetłumaczyć dowolną stronę WWW na żądany język bez udziału tłumacza. Kolejnym narzędziem jest syntezator mowy, którego zastosowanie znane jest z takich urządzeń, jak elektroniczne słowniki (mówiące słowniki) czy nawigacje GPS. Mniej rozwiniętym, jednak także popularnym, jest narzędzie rozpoznawania mowy, które co prawda ma jeszcze ograniczone zastosowanie, jednak znamy je z aplikacji telefonów komórkowych, które pozwalają głosowo wybrać menu. Tworzone są systemy dialogowe gotowe do zastosowania w miejscach publicznych (np. windy) czy w tzw. inteligentnych domach. Do kompletu narzędzi dodać należy analizator składniowy (tzw. parser), wykorzystywany choćby w zapytaniach słownikowych (wynik zapytania + konotacje gramatyczne lub składniowe) czy w narzędziach typu *grammar checker*. Aplikacje te są stałym elementem w niektórych powszechnie stosowanych oprogramowaniach, takich jak edytor tekstu.

Ograniczenia związane z badaniami nad narzędziami z grupy HLT oraz ich rozwojem podyktowane są bogactwem języka, jego dynamiką i regułami poprawności. Największe trudności sprawiają konotacje emocjonalne i intencjonalne nadawcy komunikatu. Ta sama fraza brzmi bowiem inaczej w stanie euforii i inaczej w stanie irytacji. Dobry program NLP powinien rozróżnić taki komunikat. To jednak wiąże się z opracowaniem ogromnej bazy danych. Kolejnym znaczącym utrudnieniem, zwłaszcza w tłumaczeniu maszynowym, jest fraza (słowo), które mimo znanego dla systemu „wyglądu” ma w danym kontekście inne znaczenie: przykładem jest słowo zamek. Następnym problemem jest rozpoznanie sygnału mowy (kwiat vs. kfiat) oraz intonacja, akcent, rytm, aspekt pragmatyczny i semantyczny

(morze vs. może) – z takimi problemami powinien uporać się dobry syntezatory mowy, który w końcowym efekcie wyprodukuje komunikat w miarę naturalnie brzmiącym języku. Z kolei cechy osobowościowe nadawcy komunikatu są przeszkodą w dynamicznym rozwoju narzędzi rozpoznawania mowy. Inaczej bowiem pracuje system bazujący na tzw. dependent speaker, czyli osobie, którą system zna, która „nagrywa" słowo/frazę w różnych wersjach; inaczej na tzw. independent speaker, który zaprojektowany jest dla dowolnego mówcy[481].

Można zaryzykować stwierdzenie, że liczba problemów związanych z rozwojem technologii językowych jest proporcjonalna do możliwości ich zastosowania. Niemniej jednak niektóre uczelnie europejskie zauważyły, jak dynamiczna, kusząca pod względem naukowo-badawczym i również od strony komercyjnej jest inżynieria językowa. Na Københavns Universitet (Uniwersytet Kopenhaski, Dania) czy Radboud Universiteit (Uniwersytet Radboud, Nijmegen, Holandia) proponowane są kierunki o specjalizacji: technologia językowa; w innych krajach działalność naukowo-badawczą prowadzą specjalne ośrodki takie jak Language Technology Research (Uniwersytet Helsiński, Finlandia) czy Centre for Speech Technology Research (Uniwersytet Edynburski, Szkocja). Tym sposobem ww. kraje kształcą specjalistów, którzy w dłuższej perspektywie zdominują naukową i komercyjną stronę przemysłu technologii językowych.

Przedstawiona interpretacja obecności języka w SI opiera się głównie na klasyfikacji obecności. Klasyfikacja ta obejmuje trzy grupy użytkowników, przyporządkowując jednocześnie grupę narzędzi ICT oraz funkcję, w jakiej język występuje. W aplikacjach CALL, będących zarówno w drugiej, jak i w trzeciej grupie, język spełnia funkcje meta-narzędzia, które determinuje charakter całego oprogramowania. Funkcję komunikacyjną zaobserwować można przede wszystkim w grupie pierwszej oraz trzeciej, w której jakość komunikacji wielojęzycznych użytkowników jest nadrzędnym celem prowadzonych badań. Funkcja edukacyjna znajduje zastosowanie w grupie drugiej.

Charakteryzując społeczeństwo informacyjne, należy pamiętać o tym, że rozwój formacji to nie tylko aktywność sektora ekonomicznego i wykorzystanie w nim rozwiązań informatycznych; to także zastosowanie technologii w naukach humanistycznych. Zgodnie ze społeczno-edukacyjnymi założeniami SI, każdy jego członek powinien posiąść podstawowe umiejętności z zakresu IT. W naukach humanistycznych, w tym na kierunkach filologicznych,

[481] Gupta P., Schulze M. 2010, *Human Language Technologies (HLT). Module 3.5*. [w]: Davies Graham. (ed.): *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-5.htm (dostęp: 02.05.2010).

należy zatem docenić narzędzia ICT i wykorzystać je do badań nad językiem. Należy też zastanowić się, czy podążając śladem duńskich, holenderskich czy szkockich uniwersytetów, nie warto zaproponować studentom nowe kierunki, które wykształcą specjalistów w stosunkowo nowej i prężnie rozwijającej się dyscyplinie, za jaką można uważać inżynierię językową.

Bibliografia

AMMON Urlich 2001, *The dominance of English as a language of science: effects on other languages and language communities*, Mouton de Gruyter, Berlin.

ARNOLD, D.J., Balkan, L., Meijer, S., Humphreys, R.L., Sadler, L. 1994, *Machine Translation: an Introductory Guide*, Blackwells-NCC London.

BAX Stephen 2003, *CALL - past, present and future*, System 31, (1), s.13-28, marzec 200, http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCH-47PG7DT-3&_user=10&_coverDate=03%2F31%2F2003&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_origin=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1559978494&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=4ac0b7139c3c909fa60f10960e06b98e&searchtype=a (dostęp: 22.03.2010).

BELL Daniel 1973, *The Coming of the Post-Industrial Society*, Basic Book, New York.

BIAŁOBŁOCKI Tomasz, Moroz Janusz 2006, *Nowoczesne techniki informacji i komunikacji – ich rozwój i zastosowanie* [w]: *Społeczeństwo informacyjne. Istota. Rozwój. Wyzwania*. T. Białobłocki, WAiP, Warszawa.

BLANKE Deltev 2002, *Gleiche Rechte für Alle Sprachen? Zur Sprachenpolitik der Europäischen Union*, [w]: Berichte des Forschungsinstituts der Internationalen Wissenschaftlichen Vereinigung Weltwirtschaft und Weltpolitik (IWVWW) e.V. cz. I: Berichte 12 (2002) nr 122 wrzesień, cz. II: Berichte 12 (2002) nr 123 październik, cz. III: Berichte 12 (2002) listopad.

BUNJES Ulrich 2002, *European Year of Languages. Final Evaluation*, Council of Europe Language Policy Division, http://edl.ecml.at/Aboutttheday/Origins/tabid/1520/language/en-GB/Default.aspx (dostęp: 27.07.2008).

CALICO 2010, *CALICO Journal*, https://calico.org/journalTOC.php?current=1 (dostęp: 15.03.2010).

CAMERON Keith 2000, *CALL: An On-going Challenge*, University of Exeter, UK, wystąpienie plenarne na konferencji: English for Specific Purposes and Information Technology, Macedonia 22.08.2000, http://www.google.pl/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=1&ved=0CAYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.it.uom.gr%2Felu%2Fdirector%2FForeword%2520by%2520Keith%2520Cameron.doc&rct=j&q=Keith+Cameron,+CALL%3A+An+Ongoing+Challenge,+University+of+Exeter,&ei=_IC7S8mhIM6oOPbPuKgI&usg=AFQjCNH9NwPzr86ijmk8nMWUJCFxZ0DWgw (dostęp: 05.04.2010).

CASTELLS Manuel, 09.05.2001, *Identity and Change in the Network Society. Conversation with Manuel Castells by Henry Kreisler*, Institute of International Studies, UC Berkeley, 09.05.2001 http://globetrotter.berkeley.edu/people/Castells/castells-con4.html (dostęp: 26.11.2009).

CASTELLS Mauel 2007, *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa.

CENTRE for Language Technology (Homepage) http://cst.ku.dk/english/ (dostęp: 26.07.2010).

CENTRE for Computing and Language Studies, *Course Handbook*, http://www.tcd.ie/French/undergraduate/cslf.php (dostęp: 17.08.2010).

CHURCHILL Winston 1946, *Address given by Winston Churchill (Zurich, 19 September 1946)*, ENA European Navigator Digital Library, http://www.ena.lu/address_given_winston_churchill_zurich_19_september_1946-022600045.html (dostęp: 06.06.2008).

CIP Program Ramowy na Rzecz Konkurencyjności i Innowacji, *Program CIP*, http://www.cip.gov.pl/index.php (dostęp: 10.10.2010).

CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure), *About CLARIN* http://www.clarin.eu/external/index.php?page=about-clarin (dostęp: 26.07.2010).

COCHARD G.M. 2008, *Need for the qualification of IT competences – the computer and Internet Certificates (C2i)* [w]: eLearning Papers, wyd. elearningeuropa.info, www.elearningpapers.eu, listopad 2008, http://www.elearningeuropa.info/files/media/media17676.pdf (dostęp: 06.09.2010).

COMMUNICATION from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *eEurope 2002 Final Report*, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0066:EN:NOT (dostęp: 20.9.2010).

COMMUNICATION from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - *eEurope 2005: An information society for all - An Action Plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21/22 June 2002* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002DC0263:EN:NOT (dostęp: 01.10.2010).

CONACHER Jean E., Taalas Peppi, Vogel Thomas 2004, *New language learning and teaching environments: How does ICT fir in?* [w]: Chambers Angela, Conacher Jean E, Littemore Jeannette *ICT and Language Learning. Integrating Pedagogy and Practice*, University Birmingham Press.

CONDIE Rae, Munro Bob, Seagraves Liz, Kenesson Summer 2007, *The impact of ICT in schools – a landscape review*, British Educational Communications and Technology Agency 2007, http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221 (dostęp: 26.03.2010).

CORDIS Archive, *Fifth Framework Programme. Overview*, http://cordis.europa.eu/fp5/src/over.htm (dostęp: 01.10.2010).

CORDIS Archive, *Education and Training Applications*, http://cordis.europa.eu/ist/ka3/eat/home.html (dostęp: 01.10.2010).

CORDIS Information Society, *Technology-enhanced Learning: 6FP Projects resulting from IST Call 1*, http://cordis.europa.eu/ist/telearn/projects_fp6_call1.htm (dostęp: 01.10.2010).

CORDIS Information Society, *Technology-enhanced Learning: 6FP Projects resulting from IST Call 4*, http://cordis.europa.eu/ist/telearn/projects_fp6.htm (dostęp: 01.10.2010).

CORDIS Sixth Framework Program, *6FP Budget*, http://cordis.europa.eu/fp6/budget.htm (dostęp: 01.10.2010).

CRAWFORD Susan 1983, *The Origin and Development of a Concept: The Information Society* [w]: Bulletin of the Medical Library Association 71 (4) październik.

CUKIER Kenneth 2010, *Data, data everywhere*, The Economist 27.02.2010 http://www.economist.com/printedition/displaystory.cfm?story_id=15557443 (dostęp: 13.03.2010).

CZERNY Igna 2006, *UE: Unijne instytucje wydają rocznie 990 mln euro na tłumaczenia*, portal Money.pl, http://www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne/pap/artykul/ue;unijne;instytucje;wydaja;rocznie;990;mln;euro;na;tlumaczenia,232,0,182248.html (dostęp: 20.07.2008).

DAVIES Graham, 2008, *How effective is the use of ICT in language learning and teaching? A small-scale investigation by Graham Davies*, [w]: *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University http://www.ict4lt.org/en/ICT_Effectiveness.doc (dostęp: 26.03.2010).

DAVIES Graham 2007 – revised, *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?* Artykuł na konferencje: E-Learning and Japanese Language Education: Pedagogy and Practice, Oxford Brookes University, 31 March to 1 April 2007, http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm (dostęp: 22.03.2010).

DAVIES G. & Hewer S. 2010, *Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and teaching. Module 1.1* [w]: Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University 2010, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-1.htm (dostęp: 11.03.2010).

DAVIES G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4* [w] Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (dostęp: 22.03.2010).

DAVIES Graham, Higgins John. 1985, *Using computers in language learning: a teacher's guide*, CILT London.

DELCLOQUE Philippe 2000, *The History of CALL Web Exhibition* [w]: Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. 2010, *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4* [w] Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (dostęp: 22.03.2010).

DIRECTORATE General Education and Culture at the European Commission 2002, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf (dostęp: 01.03.2010).

DISTANCE Learning – projekt CALL_TALK MINERVA, http://pryzmat.pwr.wroc.pl/Pryzmat_168/168grab.html (dostęp: 05.10.2010).

DOBROWOLSKI Zdzisław 2005, *Koncepcja społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella*, [w]: Sosińska-Kalata B., Przastek-Samokowa M. *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*, str. 87 – 106, Wyd. Stow. Bibliotekarzy Polskich – seria Nauka-Dydaktyka-Praktyka nr 78, Warszawa.

DRUCKER Peter 1968, *The Age of Discontinuity*, Harper & Row, New York.

DZIENNIK Urzędowy Unii Europejskiej C310/41, *Część II. Karta Praw podstawowych* Unii, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2004/c_310/c_31020041216pl00410054.pdf (dostęp: 27.07.2008).

EDUCATION and Culture Executive Agency (EACEA) 2009, *Study on the Impact of Information and communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*, Ellinogermaniki Agogi, eacea.ec.europa.eu/.../study_impact_ict_new_media_language_learning/executive_summary_en.pdf (dostęp: 02.07.2010).

EDUCATION, Audiovisual & culture executive Agency, *Lingua Socrates Action 4 – Languge Learning and Teaching*, http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/lingua_overview.htm (dostęp: 05.10.2010).

EKSPERT Funduszy Unii Europejskiej, *Sokrates.Lingua*, http://www.europrojekty.com/index.php?option=com_content&task=view&id=410&Itemid=41 (dostęp: 05.10.2010).

EUROBAROMETR, *Homepage* http://ec.europa.eu/public_opinion/description_en.htm (dostęp: 01.10.2009).

EUROBAROMETR Special Raport 147 (EB 54) 2001, *Europeans and Languages. Executive Summary 2001*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb54/eb54_en.htm (dostęp: 29.08.2008).

EUROBAROMETER Raport 55 2001, *European Union in Spring 2001*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb55/eb55_en.htm (dostęp: 30.09.2009).

EUROBAROMETR Special Note 237 (EB 63.4) 2005, *Europeans and Languages 2005*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_240_220_en.htm (dostęp: 30.09.2009).

EUROBAROMETR 243 2005, *Europejczycy i ich języki. Podsumowanie*, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pl.pdf (dostęp: 29.08.2008).

EUROCALL, Aims and Objectives, http://www.eurocall-languages.org/about/index.html (dostęp: 10.03.2010).

EUROCALL 2010, *ReCALL Journal*, http://www.eurocall-languages.org/recall/index.html (dostęp: 12.03.2010).

EUROPA, *Portal Unii Europejskiej*, http://europa.eu/pol/infso/index_pl.htm (dostęp: 30.03.2008).

EUROPA, *Portal Unii Europejskiej. Obszary działalności*, http://europa.eu/pol/reg/index_pl.htm (dostęp: 06.06.2008).

EUROPA Press Releases 2008, *Uczniowie w UE rozpoczynają naukę języka obcego w młodszym wieku*, IP/08/1754 (21.11.2008), http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1754&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en (dostęp: 07.10.2009).

EUROPA Summaries of EU Legislation, *eEurope An Inforamtion Society for All*, http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/l24221_en.htm (dostęp: 25.09.2010).

EUROPA Summaries of EU Legislation, *European Year of Languages 2001*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_en.htm (dostęp: 27.07.2008).

EUROPA Traktat Lizboński, *Bardziej demokratyczna i oparta na bardziej przejrzystych zasadach Europa*, http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/democracy/index_pl.htm (dostęp: 04.02.2008).

EUROPA Treaty of Lisbon, *Full text of the Treaty*, http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_en.htm (dostęp: 01.03.2008).

eEUROPE+ *A co-operative effort to implementthe Information Society in Europe Action Plan prepared by the Candidate Countrieswith the assistance of the European Commission 2001*, ec.europa.eu/information_society/eeurope/.../eeurope_2003.pdf (dostęp: 30.09.2010).

eEUROPE 2002 An Information society for all, *Draft Action Plan prepared by the European Commission for the European Council in Feira - 19-20 June 2000*, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52000DC0330:EN:NOT (dostęp: 20.09.2010).

EUROPE'S Inforamtion Society, Before i2010: eEurope initiavive, *eEurope An Information Society for All. Communication on a Commission Initiative for the Special European Council of Lisbon 23 and 24 March 2004.* http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/archive/eeurope/index_en.htm (dostęp: 26.09.2010).

EUROPE'S Information Society Thematic Portal, *About eTen/eTen Brochure*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/eten/library/about/brochure/index_en.htm#introducing (dostęp: 03.10.2010).

EUROPE'S Information Society Thematic Portal, *Technologia pomocą w kształceniu/Działania*, http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/inno/index_pl.htm (dostęp: 03.10.2010).

EURO Languages Net, *Lingua Products Fair*, http://www.euro-languages.net/sdm/?Command=LPF (dostęp: 01.06.2010).

EUROPEAN Association of Quality Assurance In Higher Education, H*omepage*, http://www.enqa.eu/index.lasso (dostęp: 12.07.2008).

EUROPEAN Commission Education and Training, *eLearning*, http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/intro_en.html (dostęp: 05.10.2010).

EUROPEAN Commission European Neighbourhood Policy, *the Policy*, http://ec.europa.eu/world/enp/policy_en.htm (dostęp: 30.07.2008).

EUROPEAN Commission Eurostat, *Introduction*, http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nuts/introduction_regions_en.html (dostęp: 28.04.2010).

EUROPEAN Commission Eurostat, *Education. Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)* http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/educ_esms.htm (dostęp: 03.06.2010).

EUROPEAN Commission ICT Research in FR7, ICT Challenge 4: Digital Libraries and Content - Intelligent Information Management: Work Programme for 2009-2010, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/content-knowledge/fp7_en.html (dostęp: 25.09.2010).

EUROPEAN Commission, *Cordis:7FP:ICT: Language Technologies*, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/portfolio_en.html (dostęp: 01.06.2010).

EUROPEAN Commission ICT Research in FP7, *ICT Programme. Introduction.* http://cordis.europa.eu/fp7/ict/programme/home_en.html (dostęp: 03.10.2010).

EUROEPAN Commission ICT Research in FP7, *Language Technologies,* http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/home_en.html (dostęp: 03.10.2010).

EUROPEAN Commission ICT Research in FR7, *Language Technologies: ICT Work Programme 2011-2012,* http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/related-docs_en.html (dostęp: 25.09.2010).

EUROPEAN Commission Multilingualism, *Content and Language Integrated Learning*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html (dostęp: 25.02.2008).

EUROPEAN Commission Public Opinion, *Methodology – Instrument description* http://ec.europa.eu/public_opinion/description_en.htm (dostęp: 01.10.2009).

EUROPEAN Commission, *The Implementation and Results of the European Year of Languages 2001*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/rap_en.pdf (dostęp: 27.07.2008).

EUROPEAN Commission Translatores, *Rules and instructions for the Juvenes Translatores 2010 contest*, http://ec.europa.eu/translatores/rules/rules_en.htm (dostęp: 30.09.2010).

EUROPEAN Day of Languages 26.09, http://www.ecml.at/edl/pdf/about_day.pdf (dostęp: 27.07.2008).

EUROPEAN Year of Intercultural Dialogue, *Together in diversity. Fact* Sheet, http://www.interculturaldialogue2008.eu/406.0.html (dostęp: 27.07.2008).

EUROSTAT. Browese/Search Database, *Pupils learning English - [tps00057] Upper secondary general education (%)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00057 (dostęp: 01.04.2010).

EUROSTAT. Browese/Search Database, *Pupils learning German [tps00059] Upper secondary general education (%)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00059&plugin=1 (dostęp: 01.04.2010).

EUROSTAT. Browese/Search Database, *Pupils learning French - [tps00058] Upper secondary general education (%)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00058&plugin=1 (dostęp: 01.04.2010).

EURYDICE Network 2001, Eurydice Studies. *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture), http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice).

EURYDICE Network, 2005, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition*, Eurydice European Unit and European Commission (Directorate-General for Education and Culture), http://www.eurydice.org (dostęp: 25.05.2010).

EURYDICE Network, Eurostat 2008, *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie. Wydanie 2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za zgodą EACEA P9 Eurydice, http://www.eurydice.org (dokument otrzymany z Krajowego Punktu Eurydice).

EURYDICE Network 2008 *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. *2008 Edition*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php (dostęp: 25.04.2010).

EUR-LEX Traktaty, *Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Community*, http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding (dostęp: 05.04.2010).

EUR-LEX, *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*, (2007/C 303/01), http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303PL.01000101.htm (dostęp: 08.10.2010).

EUR-LEX Traktay, *Traktaty założycielskie. Traktat o Unii Europejskiej*, http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding (dostęp: 05.04.2008).

EUR-LEX Traktay, *Wersja skonsolidowana Traktatu o Unii Europejskiej*, Dziennik Urzędowy C 115 z 9 maja 2008 r., http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding (dostęp: 15.10.2010).

EUR-LEX 31958R0001, *EEC Council: Regulation No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community*, Official Journal 017, 06/10/1958 P. 0385 – 0386, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:EN:HTML (dostęp: 08.10.2010).

FAUGÈRE Jean-Paul 2005, *Circulaire publiée au Bulletin Officiel N°2005-051 DU 7-4-2005*, http://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/MENT0500561C.htm (dostęp: 06.09.2010).

FiLT, Language Technology Documentation Centre in Finland (Homepage), https://kitwiki.csc.fi/twiki/bin/view/FiLT/WebHome (dostęp: 276.07.2010).

FOREIGN Language Instructional Technology: Theory and Practice – conference (Homepage) http://lcweb.ucy.ac.cy/Flit/index.htm (dostęp: 30.07.2010).

GIERŁATOWSKA Małgorzata, Brzozowski Alfred, 2003, *6. Program ramowy Unii Europejskiej – powiększenie potencjału badawczego Europy*, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy [w]: Bezpieczeństwo pracy – Nauka i praktyka 1/2003, http://www.ciop.pl/6840.html#1, (dostęp: 29.09.2010).

GAJEK Elżbieta 2008, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

GLOSSARY of Statistical Terms, Information, Communication and Technology (ICT) Sector. Definition http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=3038 (dostęp: 27.01.2010).

GLOSSARY of Statistical Terms, Information, Communication and Technology (ICT) Goods. Definition http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6274 (dostęp: 27.01.2010).

GOBAN-KLAS Tomasz., Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Technologicznego, Kraków.

GOBAN-KLAS Tomasz 2006 *Cywilizacja medialna. Narodziny nowego społeczeństwa* [w]: L.H. Heber, M. Niezgoda *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

GONTAREK Anna 2007, *E-zdrowie* [w]: A. Szewczyk *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.

GÓRECKA Joanna, 2009/10 *Opis przedmiotu Nowe technologie,* https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:09-NOWETECH-44) (dostęp: 30.06.2010).

GRADUATE School of Language Technology (Homepage) http://www.ling.helsinki.fi/kit/tutkijakoulu/ (dostęp: 27.07.210).

GRAMKOW Karsten 1997, *An Administrative Lingua Franca within the EU*, Aalborg University, Denmark http://earth.subetha.dk/~eek/museum/auc/marvin/www/library/uni/projects/adlfineu.htm (dostęp: 23.05.2008).

GRIN François, *Applying economics to language: what are the relevant questions to ask?,* http://en.nitobe.info/ar/kampanjoj/grin-letero.php (dostęp: 23.05.2008).

GROWTH, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century - White Paper, Parts A and B. COM (93) 700 final/A and B, 5 December 1993. Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, http://aei.pitt.edu/1139/ (dostęp:01.10.2010).

GUPTA P., Schulze M. 2010, *Human Language Technologies (HLT). Module 3.5*. [w]: Davies Graham. (ed.): *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University. URL: http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-5.htm (dostęp: 02.05.2010).

HANS Malv *2004, Nieporozumienia językowe w obrębie Unii Europejskiej*, http://www.2-2.se/pl/3.html (dostęp: 12.09.2008).

HEATHER McLean 2006, *How to give lessons a real talking point,* The Guardian, http://www.guardian.co.uk/education/2006/jun/20/elearning.technology7 (dostęp: 27.03.2010).

HELMAN Frank G. 1999, *Europa jako wspólnota językowa. Impulsy dla diagnozy terapii*, [w]: *Jaką Europa ma przyszłość?* red: Barbara Goryńska-Bittner, Jerzy Stępień, Wyd. KNS AR Poznań.

HIGH-level Group chaired by European Commissioner Martin Bangemann, *Europe and the Global Information Society Bangemann report recommendations to the European Council,* http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html#action_plan (dostęp: 01.10.2010).

HOFMOKL Justyna, Tarkowski Alek, Bednarek-Michalska Bożena, Siewicz Krzysztof, Szprot Jakub 2009, Przewodnik po otwartej nauce, Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytetu Warszawskiego, http://otwartanauka.pl/przewodnik-po-otwartej-nauce/ (dostęp: 01.02.2010).

HUEBNER Danuta, *Unia Europejska – otwarta na obywatela, otwarta na świat. Non-paper ws. Przyszłości Unii Europejskiej*, http://european-convention.eu.int/docs/docreg/219.pdf (dostęp: 29.08.2008).

INTERCULTURAL Dialogue & Linguistic Diversity via MobLang, *About the Project*, http://www.moblang.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=4&lang=en (dostęp: 30.07.2010).

INTERNATIONAL Cooperation, *Participation in EU Education and Training Programmes*, http://internet.ktu.lt/en/kut/trysiai/LLP_projects.html (dostęp: 01.06.2010).

IONIAN University, *Computers in Translation (Techniques and Applications) I*, http://www.dflti.ionio.gr/en/node/1063 (dostęp: 08.08.2010).

IONIAN University, *Computers in Translation (Techniques and Applications) II*, http://www.dflti.ionio.gr/en/node/1064 (dostęp: 08.08.2010).

JOINT declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education, www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (dostęp: 28.10.2007).

GOBAN-KLAS Tomasz., Sienkiewicz Piotr 1999, *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania* Wyd. Fundacji Postępu Technologicznego, Kraków.

KACPEREK Papińska Joanna 2008, *Społeczeństwo informacyjne*, PWN, Warszawa.

KENNEDY, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Marton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. 2007, *The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings*, [w]: *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceeding ascilite Singapoure 2007.* http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf (dostęp: 08.03.2010).

KOMISJA Europejska, Cordis *7 Program Ramowy*, http://cordis.europa.eu/fp7/faq_pl.html#1 (dostęp: 03.10.2010).

KOMISJA Europejska Wielojęzyczność, *Finansowanie. Witamy w Lingua Community*, http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc199_pl.htm (dostęp: 05.10.2010).

KOMISJA Europejska Wielojęzyczność, *Finansowanie. Minerva*, http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc213_pl.htm (dostęp: 03.10.2010).

KOMISJA Europejska Wielojęzyczność, *Polityka językowa UE*, http://europa.eu/languages/pl/document/59 (dostęp: 06.06.2008).

KOMISJA Europejska 2002, *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

KOMOROWSKA Hanna 2004, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

KONARSKI Wawrzyniec 2006, *Koniec miodowego miesiąca, czyli glosa do debaty o tożsamości europejskiej*, Euro–limes 1(6) styczeń 2006, Katedra Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej, Kraków, http://www.euro-limes.ae.krakow.pl/files/el1(6)2006/wk_limes1(6).pdf (dostęp: 29.08.2008).

KONOPEK Aleksander 2006, *Społeczeństwo informacyjne. Założenia strategiczne*, Departament Społeczeństwa Informacyjnego, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, www.malopolskie.pl/Pliki/2006/Startegie_IS.pdf (dostęp: 29.09.2010).

KORCZ Paweł, Matulewski Marek, 2006, *Wpływ globalizacji na powstanie polsko-angielskiego pidżynu zawodowego* [w] : *Język. Komunikacja. Informacja*. Tom 2, (red.) P. Nowak, P. Nowakowski, Wyd. Sorus Poznań.

KOUTNY Ilona 2004, *Komunikacja międzykulturowa w Europie: angielski i esperanto jako alternatywne środki komunikacji* [w]: *Inna (?) Europa* red. Barbara Goryńska-Bittner, Wyd. KNS AR, Poznań.

KRAJOWY Punkt Kontaktowy 6Program Ramowy, *6. Program Ramowy Badań i Rozwoju Technicznego (2002–2006) – przewodnik dla wnioskodawców*, http://www.6pr.pl/broszura/index.html (dostęp: 01.10.2010).

KRAJOWY Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE, *7. Program Ramowy (7PR) Wspólnoty Europejskiej badań, rozwoju technologicznego i wdrożeń (2007-2013)*, http://www.kpk.gov.pl/pliki/6637/7PR_informacja_for_net.pdf (dostęp: 18.11.2007).

KRZYSZTOFEK Kazimierz, Szczepański Marek S. 2002, *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

KRZYŻAK Joanna, Piotrowska-Breger Krystyna 2002, *Społeczeństwo informacyjne i co dalej?*, Akademia Ekonomiczna Kraków, portal: Biblioteka eRozwoju, http://biblioteka.mwi.pl (dostęp: 02.02.2010).

KRZYŻAK Kazimierz 09.10.2008, *Esperanto i jego idea*, portal Esperanto.pl http://pl.esperanto.pl/artikoloj/esperanto-i-jego-idea (dostęp: 22.01.2009).

KRZYŻAK Kazimierz 12.10.2008, *Otwarty list Claude Pirona do Leonarda Orbana*, portal Esperanto.pl http://pl.esperanto.pl/artikoloj/otwarty-list-claude-pirona-do-leonarda-orbana (dostęp: 21.11.2008).

KRZYŻAK Kazimierz 13.10.2008, *Esperanto - łatwy, ładny, neutralny, międzynarodowy język przyjaźni i przyszłości* portal Esperanto.pl http://pl.esperanto.pl/artikoloj/esperanto-latwy-ladny-neutralny-miedzynarodowy-jezyk-przyjazni-i-przyszlosci (dostęp: 05.12.2008).

KRZYŻAN Natalia 2010, *Strategia Lizbońska*, Biuletyn Europe Direct, Poznań 2010, www.europe-direct.poznan.pl/.../biuletyn05_2010_Strategia_Lizbonska.pdf (dostęp: 30.09.2010).

KUBICEK Herbert 1999, Möglichkeiten und Gefahren der "Informationsgesellschaft". Tübinger Studientexte Informatik und Gesellschaft. Rizvi, Sylvia; Klaeren, Herbert, Universität Tübingen, Tübingen.

LABORATORY of Language Didactics, Homepage, http://ldl.frl.auth.gr/site/ (dostęp: 08.08.2010).

LASKOWSKA Hanna 2010, *Pokolenie XD – cyfrowe dzieci Pokolenia X*, portal: e-biznes.pl, 11.01.2010 http://e-biznes.pl/2010/01/pokolenie-xd-%E2%80%93-cyfrowe-dzieci-pokolenia-x/ (dostęp: 08.03.2010).

LEWICKI Paweł 2004, *Co znaczy być Europejczykiem? Poszukiwanie tożsamości europejskiej wśród studentów Berlina*, Wyd. Studia Europejskie 4/2004 http://www.eduvinet.de/eduvinet/pol002.htm (dostęp: 12.09.2008).

LEVY Mike 1999, *Design Process in CALL: Integrating Theory, Research and Evaluation* [w]: Keith Cameron 1999 *CALL media, design and applications, Swets & Zeitlinger b.v., Lisse 1999 http://books.google.pl/books?id=dO_sNQlWhrsC&printsec=frontcover&dq=ICT+in+language+learning&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q=ICT%20in%20language%20learning&f=true* (dostęp: 22.03.2010).

LORENZO G., Oblinger, D & Dziuban, C. 2007, *How Choice, Co-creation, and Culture Are Changing What It Means to Be Net Savvy*, Educause Quarterly 30(1) http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/HowChoiceCoCreationandCultureA/157434 (dostęp: 09.03.2010).

LUBAŃSKI Mieczysław 2004, *Społeczeństwo informacyjne a cywilizacja informatyczna* [w]: A. Szewczyk *Dylematy cywilizacji informatycznej*, PWE, Warszawa.

MACHLUP Fritz 1962, *The production and distribution of knowledge in The United States*, Princeton University Press, Pinceton.

MAJDANOWSKA Ewa, *Postanowienia Konwencji Lizbońskiej*, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, http://www.buwiwm.edu.pl/sdd/lizbona.htm (dostęp: 27.10.2007).

MANIFEST Parski, Orędzie uczestników kongresu w Pradze w sprawie międzynarodowego języka esperanto (lipiec 1996 rok), portal Esperanto.pl, http://www.esperanto.pl/esperanto/dokumenty/manifest-praski.html, (dostęp: 20.01.2009).

MASUDA Yonsey 1980, *The information society as post industrial society*, Institute for the Information society, Tokyo.

MIĘDZYNARODOWA Akademia Nauk San Marino (Academio Internacia de la Sciencoj) http://www.ais-sanmarino.org/respondoj/en.respondoj.resp.html (dostęp: 22.01.2009).

MINISTERSTWO Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii, w dniu 19 czerwca 1999 (tłumaczenie nieoficjalne)*, http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artykul/deklaracja-bolonska-szkolnictwo-wyzsze-w-europie/?cHash=5bb06f8c1c (dostęp: 28.10.2007).

NORTH Atlantic Treaty Organization, *NATO – Member Countries*, http://www.nato.int/cps/en/SID-71E32AE7-11B45E81/natolive/nato_countries.htm (dostęp: 13.09.2008).

NOWAK Jerzy Stanisław 2005, *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, [w]: *Społeczeństwo informacyjne* (red.) Bliźniuk G., Nowak Jerzy S., Wyd. Polskie Towarzystwo Informatyczne, Katowice, http://www.infobrokerstwo.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=51 (dostęp: 27.10.2010).

NOWINA KONOPKA Maria 2006, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w]: *Społeczeństwo informacyjne Istota. Rozwój. Wyzwania*. T. Bialobłocki, WAiP, Warszawa.

OBENAUSOVÁ Světlana, *ICT - British National Corpus - opis zajęć*, http://kaj.upol.cz/studium/bakalarske/anotace/bnc.htm (dostęp: 03.09.2010).

OBENAUSOVÁ Světlana, *ICT4ELT- opis zajęć*, http://kaj.upol.cz/studium/bakalarske/anotace/compu.htm (dostęp: 03.09.2010).

OGONOWSKA Anna, *Polityka językowa UE*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego (materiały dydaktyczne) www.ce.uw.edu.pl/pliki/wykladowca/17/polityka_jezykowa_ue.pdf (dostęp: 05.12.2010).

ORGANIZATION for Economic Co-operation and Development, *About OECD* http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html (dostęp: 27.01.2010).

OFICJALNA polska strona Światowej Esperanckiej Organizacji Młodzieżowej http://www.tejo.org/info/index.php?lingvo=pl (dostęp: 18.02.2009).

OFICJALNA strona TEJO, *Pasporta Servo*, http://www.tejo.org/eo/ps (dostęp: 18.02.2009).

O'REILLY Tim 2005, *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*, portal: O'Reilly Spreading the Knowledge and of Technology Innovators http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html (dostęp: 25.03.2010).

OTWARTA nauka, *Przewodnik po otwartej nauce*, http://otwartanauka.pl/przewodnik-po-otwartej-nauce/ (dostęp: 01.02.2010).

PARK Jinkyu Seam 2006, *Language Learning Software Evaluation: Top-down or Bottom-up?*, Asian EFL Journal Volume 13 Teachers Articles July 2006 Article 2, http://www.asian-efl-journal.com/pta_july_06_jsp.php (dostęp: 05.04.2010).

PEKARI Catrin 2005, *The Information Society and Its Policy Agenda: Towards a Human Rights-Based Approach*, Revue québécoise de droit international 18.1 (2005) http://www.google.pl/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=4&ved=0CBMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.sqdi.org%2Fvolumes%2Fpdf%2F18.1_-_pekari.pdf&rct=j&q=Tadao+umesao+johoka+shakai+article&ei=njnoSrblPNqosgaZxLCSDg&usg=AFQjCNEA3xTG5QvN1YbOzLcHX-nGiiHkyA (dostęp: 27.10.2009).

PHILIPP Remigiusz 2008 Definicje Społeczeństwa Informacyjnego portal: spoleczenstwoinformacyjne.pl http://www.spoleczenstwoinformacyjne.pl/artykuly/145,295,definicje-spoleczenstwa-informacyjnego.htm (dostęp: 27.01.2010).

PHILLIPSON Robert 2005, *Europejczycy właścicielami języka angielskiego?*, [w]: *Europa właścicieli*, red: Zbigniew Galor, Wyd. KNS AR, Poznań.

PIETRUS-RAJMAN Marianna Agnieszka 2009, *ICT w nauczaniu języków obcych na przykładzie interaktywnej gry komputerowej ABC-Linguatour*, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, Studium Języków Obcych, www.abc-linguatour.eu/media/referat_pl.pdf (dostęp: 27.03.2010).

POLSKA Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, *Piąty Program Ramowy 1998-2002*, http://archiwum.parp.gov.pl/archiwum/vpr.php (dostęp: 01.10.2010).

PORAT M.U. 1977, *The information Economy: National Income, Workforce and Input-Output Accounts* Office of Telecommunications (DOC), Washington D.C.

PRENSKY M. 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 http://www.marcprensky.com/ (dostęp: 09.03.2010).

PROPOZYCJE Grupy Intelektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej, *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*, Bruksela 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_pl.pdf (dostęp: 30.06.2008).

QUALIFICATIONS and Curriculum Authority 2007, *The use of ICT for teaching and learning languages*, http://www.qcda.gov.uk/6975.aspx (dostęp: 26.03.2010).

RADBOUD Univeristy Nijmegen, Master's in Language and Communication, *Programme Description*, http://www.ru.nl/master/lc/ma_programme/programme/ (dostęp: 28.07.2010).

RITZER George 2005, *Makdonaldyzacja społeczeństwa – wydanie na nowy wiek*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.

ROZPORZĄDZENIE Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego 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 z dnia 12 lipca 2007 (Dz. U. z dnia 13 września 2007) Lex Polski Serwer Prawa http://lex.pl/serwis/du/2007/1166.htm (dostęp: 28.06.2010).

RZEWUSKA Maria 2002, *Przygotowania służb tłumaczeniowych instytucji Unii do rozszerzenia*, Biuletyn Analiz UKIE s. 189–196, http://www.rcie.lodz.pl/info/dokumenty/05_opracowania/analizy/analiza_8_9.pdf (dostęp: 20.07.2008).

SHAW Russel 2005, *Web 2.0? It doesn't exist*, portal ZDNet/IP Telephony, http://www.zdnet.com/blog/ip-telephony/web-20-it-doesnt-exist/805 (dostęp: 01.05.2010).

SIELATYCKI Mirosław, *Jak porównywać polską oświatę z europejską – zastosowanie porównawczych wskaźników edukacyjnych zawartych w dokumencie Komisji Europejskiej*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, codn.codn.edu.pl/o_codn/doc/ue-wskazniki.pdf (dostęp: 13.05.2010).

SKUTNABB-KANGAS Tove, Robert Phillipson, Mart Rannut 1995, *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin.

SKY – The Linguistic Assosiation in Finland (Homepage), http://www.ling.helsinki.fi/sky/index-en.shtml (dostęp:26.07.2010).

SOBKOWIAK Włodzimierz, *ICT in EFL – a lecture course prof. Włodzimierz Sobkowiak, IFA UAM 2009/2001 – Syllabus*, http://ifa.amu.edu.pl/~swlodek/compsyll.htm (dostęp: 30.06.2010).

SOBKOWIAK Włodzimierz, *ICT in EFL Syllabus, tests, exercises and selected bibliography prof. Włodzimierz Sobkowiak* http://ifa.amu.edu.pl/~swlodek/CAELL.htm (dostęp: 30.06.2010).

STEMPNAKOWSKI Zbigniew 2007, *Administracja elektroniczna* [w]: A. Szewczyk *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.

STRASZAK Andrzej 2005, *Społeczeństwo w dobie e-knowledge*, Forum nowoczesnej Administracji Publicznej eGov.pl, http://www.egov.pl/index.php?option=content&task=view&id=2038&Itemid=62 (dostęp: 25.01.2010).

STRONA internetowa Wydziału Edukacji University of Malta odnosząca się do laboratoriów komputerowych http://www.um.edu.mt/educ/about/complabs (dostęp:01.07.2010).

SWEDISH National Graduate School of Language Technology (Homepage), http://www.gslt.hum.gu.se/ (dostęp: 26.07.2010).

SZCZYGIELSKI Krzysztof 2004, *Strategia lizbońska – kiedy reaktywacja?*, Centrum Analiz Ekonomiczno-Społecznych CASE, http://www.case.com.pl/strona--ID-1513,publikacja_id-2952430,nlang-19.html (dostęp: 04.02.2008).

SZEWCZYK Agnieszka 2004, *Świadomość i kultura informacyjna* [w]: A. Szewczyk *Dylematy cywilizacji informatycznej*, PWE, Warszawa.

SZEWCZYK Agnieszka 2007, *Społeczeństwo informacyjne – nowa jakość życia społecznego* [w]: A. Szewczyk *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Difin, Warszawa.

UNIVERSITY of Gothenburg, *Master in Language Technology (Homepage)* http://www.flov.gu.se/english/education/masters-second-cycle/mlt/ (dostęp: 26.07.2010).

UNIVERSITY of Helsinki, *Department of General Linguistics (Homepage)* http://www.ling.helsinki.fi/en/department/index.shtml (dostęp: 26.07.2010).

UNIVERSITY of Helsinki, *Language Technology (Homepage)* http://www.ling.helsinki.fi/en/lt/index.shtml (dostęp: 26.07.2010).

URZĄD Komitetu Integracji Europejskiej, *Traktat o Unii Europejskiej - Maastricht 7 lutego 1992 r*., http://www.ukie.gov.pl/WWW/dok.nsf/0/16076599767A8A61C1256E83004B4BED?Open&RestrictToCategory= (dostęp: 04.04.2008).

TARKOWSKI Alek 2009, *Mamy dziś w Polsce tylko dwa pokolenia*, Gazeta Wyborcza 01.03.2009, http://wyborcza.pl/1,76842,6332476,Mamy_dzis_w_Polsce_tylko_dwa_pokolenia.html (dostęp: 08.03.2010).

TOFFLER Alvin 1997, *Trzecia fala (The Third Wave 1980)*, Wydanie pierwsze: PIW, Warszawa.

TRAYNOR Patrick L. 2003, *Effects of computer assisted instruction on different* learners, Journal of Industrail Psychology, czerwiec 2003, http*://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_2_30/ai_105478983/?tag=content;col1* (dostęp: 26.03.2010).

WALKER R., Davies G. & Hewer S. 2010, *Introduction to the Internet. Module 1.5* [w]: Davies G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-5.htm (dostęp: 25.03.2010).

WARSCHAUER Mark 1996, *Computer Assisted Language Learning: an Introduction* [w]: Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo, Logos International: 3–20.

WEBSTER Frank 2002, *Theories of the Information Societies. Second Edition*, Routledge, Oxon, USA and Canada,
http://books.google.com/books?id=vC8QOm2wBG8C&printsec=frontcover&dq=information+societies+frank+webster&hl=pl#v=onepage&q=information%20societies%20frank%20webster&f=false (dostęp: 26.11.2009).

WICHERKIEWICZ Tomasz 2010, *Lesser Used-Languages in Europe* – zajęcia akademickie, rok akademicki 2009/10.

WIERTLEWSKI Stefan 2007, *Czy polski język ulega pidżynizacji?*, [w]: *Język. Komunikacja. Informacja*. Tom 2 (red.) P. Nowak, P. Nowakowski, Wyd. Sorus, Poznań.

VAN PETEGEM P., De Loght T. 2004 *Powerful learning is interactive: a cross-cultural perspective*, University of Antwerp, Department of Education, Belgium, A.M. Shortridge University of Arkansas, Fayetteville Dale Bumpers College of AFLS, USA, , e-Journal of Instructional Science and Technology, 2004 http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/Vol7_No1/FullPapers/Powerful_learning.htm (dostęp: 28.07.2010).

ŻELAZNY Walter 2008, *Nierozerwalne równania etniczne*, Wydział Nauk Społecznych Stosowanych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Rzeszów.

Spis tabel

Tabela 1. Strukturalne charakterystyki trzech typów społeczeństw: przedprzemysłowych, przemysłowych i poprzemysłowych 30
Tabela 2. Gospodarka USA w latach 1860–1980 39
Tabela 3. Przykłady pojęć opisujących zmiany o charakterze politycznym i społeczno-gospodarczym po II wojnie światowej 42
Tabela 4. Jaki jest Państwa język ojczysty? (odpowiedzi mierzone w %) 110
Tabela 5. Języki regionalne i/lub mniejszościowe w szkołach podstawowych i średnich szkołach ogólnokształcących wymienione w dokumentach wydanych przez centralne władze edukacyjne 2006/07 129
Tabela 6. Obowiązkowe języki obce określone przez centralne władze edukacyjne (kształcenie obowiązkowe), 1982/83, 1992/93, 2002/03 i 2006/07 135
Tabela 7. Najpowszechniej nauczane języki obce i odsetek uczniów, którzy uczą się tych języków, w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), 2001/02 136
Tabela 8. Najpowszechniej nauczane języki obce i odsetek uczniów, którzy uczą się tych języków, w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), 2005/06 136
Tabela 9. Zmiany w odsetku uczniów uczących się języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 2 i 3) w latach 2001/02, 2002/03, 2003/04, 2004/05 i 2005/06 138
Tabela 10. Podział narzędzi ICT w kontekście nauczania języka obcego 187
Tabela 11. Graficzna reprezentacja badań z uwzględnieniem kraju, uczelni oraz kategorii przedmiotu, w którym ma miejsce połączenie technologii i języka 263
Tabela 12. Ocena zaangażowania państw w problem zastosowania technologii do pracy z językiem na poziomie uczelni 272
Tabela 13. Kraje biorące udział w badaniu z uwzględnieniem poziomu nauczania 275
Tabela 14. Szacujemy, że X% zajęć językowych w naszym kraju/regionie odbywa się z regularnym wykorzystaniem ICT 276
Tabela 15. Programy krajowe zmierzające do poprawy nauczania języków obcych 279
Tabela 16. Przegląd wybranych projektów unijnych 291

Tabela 17. Aktywność państw UE w projektach z uwzględnieniem roli (koordynatora vs. uczestnika) ... 313
Tabela 18. Podmioty uczestniczące w analizowanych projektach unijnych ... 316

Spis wykresów

Wykres 1. Znajomość języków obcych ... 107
Wykres 2. Znajomość języków obcych ... 111
Wykres 3. Znajomość innego języka niż ojczysty – część 1 ... 112
Wykres 4. Znajomość innego języka niż ojczysty – część 2 ... 113
Wykres 5. Procent respondentów posługujących się innym językiem niż ich język ojczysty ... 115
Wykres 6. Najczęściej używane języki obce w UE (%) ... 116
Wykres 7. Jakie języki warto/należy znać? ... 117
Wykres 8. Znajomość języka angielskiego ... 118
Wykres 9. Nauka języka obcego ... 120
Wykres 10. Powody podjęcia nauki języka obcego ... 121
Wykres 11. Czynniki zniechęcające do nauki języka obcego ... 123
Wykres 12. Inne języki obce niż niemiecki, angielski, hiszpański, francuski i rosyjski, których uczą się uczniowie średnich szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), jako procent wszystkich języków nauczanych na tym poziomie, 2001/02 ... 133
Wykres 13. Inne języki obce niż niemiecki, angielski, hiszpański, francuski i rosyjski, których uczą się uczniowie średnich szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3), jako procent wszystkich języków nauczanych na tym poziomie, 2005/06 ... 133
Wykres 14. Średnia liczba języków obcych, których uczą się uczniowie szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3) w przeliczeniu na jednego ucznia, 2001/02 ... 140
Wykres 15. Średnia liczba języków obcych, których uczą się uczniowie szkół ogólnokształcących (ISCED 2 i 3) w przeliczeniu na jednego ucznia, 2005/06 ... 141
Wykres 16. Tendencje w nauczaniu języka francuskiego, niemieckiego i angielskiego w średnich szkołach ogólnokształcących (ISCED 3) w latach 2000–2007 ... 143

Opis rozprawy doktorskiej:

Imię i nazwisko autora pracy	Marta Borowiak-Dostatnia
Adres e-mail, telefon autora pracy	borowiak.marta@gmail.com, 785 06 06 85
Imię i nazwisko promotora pracy	prof. UAM dr hab. Piotr Nowak
Wydział	Neofilologii
Instytut/Katedra	Instytut Językoznawstwa
Data obrony	21 czerwca 2011 roku
Tytuł pracy w jęz. polskim	Język w koncepcjach społeczeństwa informacyjnego w krajach Unii Europejskiej
Tytuł pracy w jęz. angielskim	Language in the concepts of information society within the European Union countries
Tytuł pracy w jęz. pracy	----------
Język pracy	polski
Słowa kluczowe w jęz. polskim (max 5)	polityka językowa, społeczeństwo informacyjne, Unia Europejska, technologie informacyjno-komunikacyjne
Słowa kluczowe w jęz. angielskim (max 5)	language policy, information society, European Union, information and communication technologies
Słowa kluczowe w jęz. pracy (max 5)	_____
Streszczenie pracy w jęz. polskim (max 1400 znaków)	Celem rozprawy doktorskiej było ukazanie roli, miejsca i sposobu funkcjonowania języka w unijnym społeczeństwie informacyjnym. Analizę sytuacji zawężono do lat 2000–2009, koncentrując się na priorytetach Strategii lizbońskiej dotyczących nauki języków obcych oraz rozwoju technologii komunikacyjno-informacyjnych. Rozprawę podzielono na trzy części. Pierwsza dotyczy metodyki badań. Część druga koncentruje się na idei społeczeństwa informacyjnego. Problem rozważono pod względem pojawienia się nowej formacji społecznej w historii cywilizacji oraz z punktu widzenia Unii Europejskiej. Część trzecia dotyczy kolejnego elementu rozprawy, a więc języka. Przedstawiono w niej założenia polityki językowej UE i wykazano, że pod tym pojęciem kryją się jedynie programy edukacyjno-kulturowe. Następnie zaprezentowano rozwiązania alternatywne w stosunku do obecnej sytuacji. Ostatnia część pracy, czwarta, łączy wszystkie wcześniejsze elementy rozprawy. Analiza programów nauczania 114 uniwersytetów ze wszystkich krajów członkowskich wskazuje,

	w których krajach tandem język-technologia jest obecny oraz w jakim stopniu ich symbioza jest wykorzystana w sposób praktyczny. Drugie badanie, czyli analiza 75 projektów unijnych realizowanych w latach 2000–2010, dotyczących połączenia języka, narzędzi ICT i technologii językowych, określa aktywność członków Unii z punktu widzenia uczestnika projektu oraz jego koordynatora. Dodatkowo wskazuje na zaangażowanie podmiotów publicznych i prywatnych w międzynarodowe projekty badawcze oraz w sektor badań nad technologiami językowymi w danym państwie.
Streszczenie pracy w jęz. angielskim (max 1400 znaków)	The aim of this thesis is to show how language is placed in the EU information society, how it operates and what role it plays. The performed analysis was narrowed to the years 2000-2009 and referred to the priorities defined by the Lisbon Strategy, including foreign language teaching and ICT development. The work consists of three parts. The first one deals with methodology. The second concentrates on the idea of information society considering it as a new social form in the history of civilisation and taking the EU point of view into account. Then language is the focal point for discussion. Studying the main assumption of the EU language policy it is shown that the term implies only educational and cultural initiatives. Thus two alternative solutions for the present situation are presented. The final part of the thesis links all aforementioned elements. It includes research that explicate how language and technology team up. An analysis of curricula from 114 universities located in all member states shows where and to what extend the language and technology tandem is present and indicates the level of its practical application. Then the second study analyzes 75 EU projects carried out in the years 2000-2010. It combines three elements: language, ICT and language technology. The study reveals an activity of each member state in the field as a coordinator or as a participant. Moreover, it draws models of public and private units cooperation in European research consortiums and shows engagement in the research sector of language technologies at the national level.
Streszczenie pracy w jęz. pracy (max 1400 znaków)	_____
liczba stron	354