



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.15>

Mateusz MARCINIAK

<https://orcid.org/0000-0002-7131-626X>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: mateusz.marciniak@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Marciniak, M. (2019). Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 205–220.

Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej

Streszczenie

W artykule analizie poddano relacje między kompetencjami językowymi a wybranymi zjawiskami i procesami typowymi dla społeczeństwa mobilnego. Na podstawie diagnoz stawianych przez badaczy współczesnych społeczeństw i ich kultur można uznać, że mobilność stanowi jedną z podstawowych wartości, a kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych są jednymi z kluczowych dla osiągnięcia dobrostanu obywateli. Dotyczy to także szkolnictwa wyższego, czego wyrazem jest wzrost internacjonalizacji, w tym zagranicznej mobilności edukacyjnej studentek i studentów.

Celem tekstu jest analiza znaczenia kompetencji w zakresie komunikowania się w językach obcych jako potencjalnego wyzwania dla mobilności edukacyjnej. Empiryczną egzemplifikację stanowią tu rezultaty badań pilotażowych (N = 92) nad postawami młodzieży akademickiej wobec uczestnictwa (wymiany studenckiej) w programie Erasmus+. Badania przeprowadzono w 2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Postawiono w nich tezę o ambiwalencji w ustosunkowaniu do zagranicznej mobilności edukacyjnej. Uczestnictwo w zajęciach w języku obcym oraz polepszenie jego znajomości są przez zdecydowaną większość badanych postrzegane jako korzyści z uczestnictwa w programie Erasmus+. Jednocześnie brak kompetencji językowych do uczestnictwa w zajęciach jest uznawany za istotne zagrożenie związane z mobilnością zagraniczną.

Słowa kluczowe: komunikacja w języku obcym, kompetencje językowe, zagraniczna mobilność edukacyjna, program Erasmus+, młodzież akademicka.

Wprowadzenie

Przemiany społeczeństwa polskiego i jego kultury po 1989 roku (m.in. akcesja do UE, wejście do strefy Schengen) prowadzą do stopniowego zwiększania mobilności społecznej w różnych wymiarach, także w szkolnictwie wyższym. Wprowadzenie systemu bolońskiego, internacjonalizacja czy rozwój programów wymiany międzynarodowej sprawiły, że bardziej dostępne niż kiedykolwiek stało się studiowanie poza granicami Polski. W świetle dotychczasowych badań nad młodzieżą akademicka większość studentek i studentów chciałaby wziąć udział w mobilności zagranicznej. W studiach nad uwarunkowaniami mobilności istotne miejsce zajmuje zagadnienie kompetencji językowych, przy czym wśród beneficjentów programów wymiany zwykle analizuje się je jako korzyści z uczestnictwa, a wśród osób rezygnujących z niej jako bariery. Konieczne są analizy i badania uwzględniające ambiwalencję ustosunkowania wobec mobilności.

Podstawowym celem tekstu jest analiza relacji między kompetencjami w zakresie porozumiewania się w językach obcych a postrzeganiem mobilności edukacyjnej przez młodzież akademicką w kategoriach wyzwania (jednocześnie szansy i zagrożenia). W tekście podejmuje problem: w jakim stopniu uczestnictwo w mobilności zagranicznej może być postrzegane w kategoriach korzyści (lub zagrożeń) w obszarze kompetencji językowych. Artykuł podzielony został na cztery części. Najpierw przybliżono znaczenie kategorii „mobilność” we współczesności oraz związane z nią przemiany w obrębie szkolnictwa wyższego (zwłaszcza zjawisko zagranicznej wymiany edukacyjnej). Następnie analizie poddano rolę kompetencji w zakresie porozumiewania się w językach obcych wobec przemian w kierunku opartego na wiedzy społeczeństwa mobilnego. W trzeciej części przywołano wyniki sondażowych pilotażowych badań własnych (N = 92), dotyczących ustosunkowania młodzieży akademickiej wobec wymiany zagranicznej (na studia i praktyki) w ramach programu Erasmus+. Analizie poddano ustosunkowanie studentek i studentów do kompetencji językowych oraz programów zajęć w językach obcych jako potencjalnych korzyści oraz zagrożeń związanych z wyjazdami na wymianę zagraniczną. Rozważania kończy próba wyjaśnienia uzyskanych rezultatów badań, które wykazały ambiwalencję w zakresie badanych zjawisk.

1. Zagraniczna wymiana edukacyjna w kontekście społeczeństwa mobilnego

Ruchliwość/mobilność jest jedną z podstawowych kategorii dla opisu współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Znajduje to swój wyraz w takich określeniach, jak chociażby: społeczeństwo mobilne/sieci/przeptywów. Jednym z badaczy niezwykle szczegółowo analizującym kategorię mobilności jest John

Urry, który w *Socjologii mobilności* (2009) postuluje uczynienie z ruchu/mobilności jednego z najistotniejszych przedmiotów badań współczesnych nauk społecznych. W swoim sposobie definiowania mobilności wskazuje pięć jej wymiarów, wyznaczających relacje społeczne – ruchliwość: ludzi (głównie w rzeczywistości offline), przedmiotów (wymiana globalna), informacji (przekazywanie wiadomości, np. e-mail), wyobrażeniową (publikacja medialna wizualnych obrazów ludzi i miejsc) oraz wirtualną (podróż odbywana poza przestrzenią i kulturą, ale w czasie realnym). Innymi badaczami, którzy analizują ruchliwość/mobilność jako kategorię podstawową, przeciwstawną do statyki, stabilności i stałości są m.in. Jean Baudrillard, Anthony Giddens, Marshall McLuhan, Manuel Castells czy też Zygmunt Bauman.

Kategoria „mobilność” jest analizowana przez Zygmunta Baumana (2007a) w kontekście charakterystyki rzeczywistości płynnonowoczesnej. Odnosi ją zarówno do ruchliwości w przestrzeni społecznej (publicznej i prywatnej), jak i przestrzeni fizycznej, czyli materialnie istniejących miejsc. Tym, co łączy oba rodzaje przestrzeni, jest konieczność bycia gotowym do „podróży” w każdej z nich, a wszelkie formy zaangażowania i przywiązania do czegokolwiek i kogokolwiek w danej przestrzeni odbierają elastyczność, krępuje „swobodę ruchu” i z tej perspektywy są niepożądane (Bauman, 2007b, s. 177). Bauman zauważa, że współcześnie utopia nie posiada swego toposu: „szczęście wiąże się z mobilnością, a nie z miejscem” (Bauman, 2007b, s. 278). Nie poszukuje się „zakorzenienia”, a wszystkie miejsca przemierza się możliwie szybko (Bauman, 2007a, s. 16).

Mobilność (łatwość przemieszczania się) stanowi antidotum na niepewność i przemijalność. Staje się też podstawowym czynnikiem rozwarstwienia w globalnej hierarchii (Bauman, 2007b, s. 161). Wytwarza się nowa elita, dla której przestrzeń nie ma wielkiego znaczenia, „nie zwracają uwagi na odległość; [...] czują się swojsko w wielu miejscach, lecz w żadnym miejscu nie zatrzymują się na dłużej” (Bauman, 2007a, s. 9). Ten styl życia elity, dla której przestrzeń nie istnieje, nie jest dostępny dla wszystkich, istnieją też „nowi ubodzy” (Bauman, 2008a, s. 100–101). Dążenie do mobilności prowadzi do istotnych zmian w przestrzeni społecznej: wytwarzania relacji prowizorycznych, nietrwałych bez zobowiązań, a w przestrzeni publicznej prowadzi do dewaluacji zaangażowania obywatelskiego i erozji kapitału społecznego (Bauman, 2007b, s. 88–90, Marciniak, 2012, 2013).

Wymogi życia w płynnonowoczesnym społeczeństwie mobilnym sprawiają, że ruchliwość uzyskuje rangę kluczowej wartości. Obserwowalne jest to także w przemianach kultury społeczeństwa polskiego, szczególnie po 1989 roku. Wiele zmian implementowanych w naszym społeczeństwie, wzorcem krajów zachodnioeuropejskich, jest ukierunkowanych na zwiększanie mobilności społecznej w różnych wymiarach. Przykładem są tu zmiany w związku z akcesją Polski do Unii Europejskiej (w 2004 roku) i wejście do strefy Schengen, zapewniającej swobodny przepływ obywateli. Dążenie do ruchliwości/mobilności odciska

swoje piętno także na kierunku przemian polskiego szkolnictwa wyższego. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zaczęto wprowadzanie zmian związanych z procesem bolońskim (wprowadzenie studiów trzystopniowych). Działania te miały m.in. zwiększyć mobilność studentek i studentów oraz umożliwić ich wcześniejsze wejście na rynek pracy (Dybaś, Dziemianowicz-Bąk, Krawczyk-Radwan, Walczak, 2012). Wprowadzenie systemów kwalifikacji i Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) oraz ujednoczenie Europejskiej Ramy Kwalifikacji i ram krajowych (KRK) pozwoliło na porównywanie osiągnięć na różnych uczelniach i uznawanie doświadczeń edukacyjnych (wyrażonych w efektach kształcenia). Dzięki temu możliwe jest swobodne przemieszczanie się: zmiany kierunków i uczelni, a także wymiana międzynarodowa (Machnikowska, 2015).

Przemiany w systemie szkolnictwa wyższego sprawiły, iż niezwykle dostępne jest obecnie studiowanie (stałe lub częściowe) poza granicami kraju. Internacjonalizacja stała się jednym z podstawowych procesów kształtujących obraz szkolnictwa wyższego. Ten globalny trend w Polsce nadal nabiera dynamiki. W strategiach szkół wyższych, uczelnie w sposób celowy i planowy promują się jako instytucje sprzyjające mobilności, oferujące programy wymiany i współpracy międzynarodowej, co ma przyciągnąć osoby zainteresowane realizowaniem części studiów za granicą (Bryła, 2014, Rumbley, 2011, Witkoś, 2015). Rozbudowywane są też programy (oferty zajęć w językach obcych) mające przyciągnąć studentów z zagranicy. Mimo tych starań „mobilność wyraźnie różnicuje bolońską mapę Europy” (Dybaś i in., 2012, s. 137). Polska i inne kraje środkowo- i wschodnioeuropejskie częściej wysyłają swoich studentów za granicę, niż przyjmują, choć liczba studentów wyjeżdżających za granicę stale rośnie (Brown, Guereño-Omil, Hannam, 2014, Witkoś, 2015).

Oferta programów wymiany dla studentek i studentów jest bogata, a jednym z najpopularniejszych jest program Unii Europejskiej – Erasmus, który w 2017 roku świętował trzydziestolecie, a w aktualnej wersji (na lata 2014–2020) określany jest jako Erasmus+. Umożliwia on studentom uzyskanie stypendiów na zrealizowanie części studiów (semestr/rok) na uczelniach zagranicznych lub części praktyk (minimum dwa miesiące) w placówkach zagranicznych. Program jest jednym z największych sukcesów UE, a na podstawie gromadzonych danych wskazać można liczne jego korzyści na poziomie jednostkowym oraz społecznym (European Commission [EC] 2018). Są to m.in.: wzrost umiejętności i kompetencji uczestników (np. językowych, kulturowych, adaptacji, otwartości na różnorodność) oraz idący za nimi wzrost szans zatrudnienia (EC 2018). Program ten zwiększa także prawdopodobieństwo zamieszkania lub podjęcia pracy za granicą oraz zrealizowanie kariery międzynarodowej (Bryła, 2018, s. 140–143, Goździewicz, 2013).

Zgodnie z danymi zebranymi w ramach sondaży Parlamentu Europejskiego – Eurobarometru (Gallup Organization [GO] 2009) większość studentek i studen-

tów jest zainteresowana mobilnością edukacyjną, choć poziom chęci uczestnictwa w programie znacząco waha się w zależności od krajów UE. Większość studentów (6 na 10) chciałaby ponadto, aby krótka wymiana zagraniczna była włączana do programu studiów (GO 2009, s. 191). Ponad połowa badanych studentek i studentów miała intencję, by studiować za granicą. W Polsce było to zaledwie 24% (ostatnie miejsce na liście rankingowej krajów UE!), w tym 12% osób planowało podjąć studia za granicą, 2% zrealizowało wymianę, a 8% porzuciło ten zamiar, a 1% nie zakwalifikował się. Dostęp do programu Erasmus+ jest limitowany ze względu na liczne czynniki instytucjonalne oraz indywidualne (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015, s. 65–67). Na ograniczenia instytucjonalne składają się m.in.: środki na stypendia, umowy z uczelniami partnerskimi, wymagana dobra znajomości języka obcego. Do najczęściej wymienianych ograniczeń indywidualnych (po stronie studenta/studentki) zaliczyć można kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych, które z reguły są poprzedzane przez obawy materialne oraz kwestie relacji społecznych, a wyprzedzają brak informacji, niski poziom motywacji oraz problem z uznawaniem efektów kształcenia z wymiany (Bryła, 2018, s. 148–158, Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015).

2. Porozumiewanie się w językach obcych jako kompetencja kluczowa w perspektywie zagranicznej mobilności edukacyjnej

Idea kompetencji kluczowych stanowi efekt poszukiwań przez instytucje Unii Europejskiej odpowiedzi na pytanie o wiedzę, umiejętności czy postawy potrzebne przeciętnemu Europejczykowi do osiągnięcia dobrostanu społeczno-ekonomicznego w szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej, ekonomicznej i kulturowej (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej [PE&RUE] 2006; Marciniak, Przybyszewska, 2017). Rada Europejska na swoim posiedzeniu w Lizbonie sformułowała cele strategiczne (*Presidency Conclusions*, Rada Europy [RE], 23–24.03.2000), uznając, że konieczne jest opracowanie listy umiejętności niezbędnych wobec przemian w kierunku globalizacji i ekonomii społecznej opartej na wiedzy (RE 2000, s. 5). Wreszcie, opracowano szeroki wachlarz kompetencji kluczowych wymaganych od obywateli Unii Europejskiej (PE&RUE 2006).

Kompetencje kluczowe zdefiniowano jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”, których „wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (PE&RUE 2006, L394, s. 13). W ogólnoeuropejskich ramach odniesienia zawarto listę ośmiu grup kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym; **porozumiewanie się w językach obcych**; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i oby-

watelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Uznane zostały za równie istotne oraz wzajemnie przenikające się, a rozwijać je można poprzez całościową edukację i szkolenia (PE&RUE 2006, L394, s. 13, Marciniak, 2018).

Grupa kompetencji kluczowych „**porozumiewanie się w językach obcych**” dotyczy:

zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie [...] w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym). Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. (PE&RUE 2006, s. 14).

Kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych w porównaniu do języka ojczystego, wymagają dodatkowo umiejętności rozumienia konwencji społecznych oraz zmienności języków (PE&RUE 2006, s.14). Na poziomie postaw w ich zakresie konieczna jest „świadomość różnorodności kulturowej” i „zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej” (PE&RUE 2006, s. 15). To właśnie kontekst interakcji w otoczeniu zróżnicowanym – multikulturowym, wieloetnicznym i wielojęzycznym stanowi o wartości umiejętności komunikowanie się w językach obcych.

W raporcie Eurydice na temat rozwijania kompetencji kluczowych w szkołach (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice [KE/EACEA/Eurydice] 2012) zdolność porozumiewania się w językach obcych zaliczono do pięciu kompetencji podstawowych (nie do przekrojowych). W niespełna połowie krajów Unii Europejskiej opracowano całościowe strategie ukierunkowane na rozwijanie umiejętności w zakresie języków obcych (KE/EACEA/Eurydice 2012, s. 16). W większości z nich na etapie kształcenia obowiązkowego przeprowadzane są standaryzowane testy umiejętności podstawowych, ale dotyczy to przede wszystkim języka ojczystego (lub języka wykładowego) i matematyki, a w znacznie mniejszym stopniu nauk ścisłych i przyrodniczych oraz języków obcych i kompetencji społecznych i obywatelskich (KE/EACEA/Eurydice 2012, s. 28). Konieczne jest zatem poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie, zwłaszcza, że porozumiewanie się w językach obcych stanowi jedną z podstaw sukcesu w warunkach społeczeństwa mobilnego.

Na podstawie przeglądu literatury i badań Laura Rumbley wyłoniła listę 8 grup czynników najczęściej uwzględnianych w badaniach nad przeciwnościami udziału w programie Erasmus. Dotyczyły one zarówno poziomu instytucjonalnego oraz indywidualnego. Wśród nich znalazły się (Rumbley, 2011, s. 192): 1) brak informacji o możliwości wymiany edukacyjnej, 2) brak lub niska motywacja do udziału w programie, 3) niewystarczający poziom wsparcia finansowego, 4) **deficyt kompetencji w zakresie języków obcych**, 5) poczucie nieadekwatnych okoliczności na wymianę, 6) obawy o jakość doświadczenia mobilności, 7) bariery prawne, 8) trudności z uznaniem zrealizowanych zajęć na uczelni

macierzystej. Zgodnie z analizami autorki, brak kompetencji w zakresie porozumiewania się w językach obcych jest jednym z istotniejszych ograniczeń mobilności studentów w obrębie UE, często wskazywanym w literaturze oraz w badaniach. Niski poziom biegłości językowej oraz świadomości kulturowej jest także jednym z obszarów zainteresowania decydentów oraz polityków (Rumbley, 2011).

W badaniach Eurobarometru z 2009 roku aż 38% studentek i studentów, którzy nie planowali lub porzucili plany studiów za granicą wskazało, że bariera językowa była dla nich znaczącą przeciwnością, istotną z perspektywy rezygnacji z planowanego wyjazdu (GO 2009). Wyniki były bardzo zróżnicowane między krajami – od 0% w Luksemburgu do 61% w Turcji. Na liście krajów biorących udział w badaniu Polska znalazła się na czwartym miejscu pod względem uznawania bariery językowej za istotną. Aż 52% badanych z Polski uznało bariery językowe za ważną, istotną przeszkodę (GO 2009, s. 32).

Możliwość nauczania się lub polepszenia znajomości języka obcego jest jednym z głównych powodów zainteresowania młodzieży programem Erasmus+. W badaniach międzynarodowego zespołu Hansa Vossensteyna (2010) aż 90% respondentów uznało, że jest to czynnik istotny. Z kolei możliwość wyboru programu studiów w języku obcym za takąową uznało 66% badanych. Dotyczy to w takim samym stopniu osób wyjeżdżających na wymianę, co zainteresowanych nią (Vossensteyn i in., 2010, s. 78, 85). Osoby, które nigdy nie rozważały udziału w wymianie, jako przyczyny wskazywały m.in. brak programów w języku angielskim na uczelniach zagranicznych (20%) oraz brak odpowiednich kompetencji językowych (41%). Zagadnienie relacji między kompetencjami w porozumiewaniu się w językach obcych oraz udziałem w mobilności edukacyjnej jest zatem złożone.

3. Porozumiewanie się w językach obcych – szansa czy zagrożenie dla mobilności edukacyjnej młodzieży akademickiej?

Przywołane dotychczas diagnozy jednoznacznie wskazują, iż bycie mobilnym jest wartościowane pozytywnie we współczesnych społeczeństwach. Przemiany te znajdują wyraz także w kontekście szkolnictwa wyższego, m.in. w rozwoju zagranicznej mobilności edukacyjnej. Współczesna młodzież akademicka to młodzi Polacy, którzy w większości urodzili się po transformacji systemowej, a ich wychowanie przypadło na lata „otwarcia granic” po wstąpieniu do Unii Europejskiej. Interesujące jest zatem przeanalizowanie, w jaki sposób młodzież ta postrzega relacje między kompetencjami językowymi a mobilnością edukacyjną. Porozumiewanie się w językach obcych w okresie wymiany studenckiej można traktować w kategoriach wyzwania – zawiera jednocześnie aspekt pozytywny (szansa uzyskania czegoś) oraz negatywny (wiąże się z ryzykiem). Określając

stosunek studentek i studentów do kompetencji językowych i zajęć w językach obcych jako potencjalnych wyzwań (korzyści lub zagrożeń) związanych z wyjazdami na wymianę zagraniczną, można określić, który z tych sposobów ustosunkowywania się przeważa. Spróbuję odpowiedzieć na pytanie o stopień, w jakim studenci i studentki postrzegają wyjazdy na wymianę zagraniczną w kategoriach szans, a w jakim w kategoriach zagrożeń (i która z tych alternatyw przeważa) w zakresie umiejętności językowych. Próbę odpowiedzi na to pytanie podejmę w odwołaniu do wyników autorskich badań nad ustosunkowaniem studentek i studentów do zagranicznej mobilności edukacyjnej. Przybliżę aspekty metodologiczne badań (metodę, procedurę badawczą, przebieg badań i opis narzędzia), a następnie przedstawię uzyskane rezultaty.

Metoda

W artykule przywołano wyniki badań pilotażowych prowadzonych w ramach autorskiego projektu badawczego dotyczącego ustosunkowania młodzieży akademickiej wobec zagranicznej mobilności edukacyjnej na przykładzie wymiany (na studia i praktyki) w ramach programu Erasmus+. Badania mają charakter diagnostyczno-zależnościowy, przeprowadzono je z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego (ankieta audytoryjna, kwestionariusz).

Procedura badawcza i przebieg badań

Badanie przeprowadzono wśród studentów II roku studiów licencjackich na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Dobór próby miał charakter celowo-losowy (celowy dobór uczelni i kierunku studiów, losowy dobór studentów). Kwestionariusze ankiety były wypełniane przez respondentów audytoryjnie, z zapewnieniem poufności i anonimowości danych. Uzyskano zwrotnie 92 wypełnione kwestionariusze ankiety (zwrot na poziomie 87%). Wśród respondentów zdecydowaną większość stanowiły kobiety (N = 87).

W kwestionariuszu ankiety umieszczona została tabela zestawiająca listę dwudziestu „potencjalnych **korzyści/możliwości wynikających z udziału w wymianie studenckiej w programie Erasmus+**”. Badani mieli wskazać, w jakim stopniu „**udział w programie może wiązać się z każdą z nich**” (skala 4-stopniowa, zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie). Analogiczna tabela (oraz instrukcja) dotyczyła listy dwudziestu potencjalnych „**zagrożeń, niedogodności**”. Każda tabela zawierała po cztery twierdzenia, odnoszące się do pięciu obszarów szans/zagrożeń: relacje społeczne (RS), sytuacja ekonomiczna (SE), oferta uczelni partnerskiej (UP), wsparcie organizacyjne (WO) oraz rozwój indywidualny (RI). Obszary te zostały zidentyfikowane na podstawie dotychczasowych badań zjawiska (Bryła, 2014; Kolanowska, 2008; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010). Ze względu na problematykę tekstu, w dalszej analizie skoncentrowano się na czterech twierdzeniach, tylko tych, które dotyczyły kompeten-

cji w zakresie porozumiewania się w językach obcych. Dwa z nich to potencjalne korzyści/możliwości z udziału w zagranicznej mobilności edukacyjnej: 1) *nauczenie się/polepszenie znajomości języka obcego* (obszar UP z wymienionych powyżej) oraz 2) *możliwość wyboru programu kształcenia w języku obcym*; natomiast dwa to potencjalne obawy/niedogodności (RI): 3) *słaba oferta anglojęzycznych przedmiotów w uczelni przyjmującej* (UP) oraz 4) *brak zdolności językowych do uczęszczania na zajęcia* (RI). Pozostałe rezultaty z projektu dotychczas nie były publikowane.

Rezultaty

W relacjonowanych badaniach uwzględniono ustosunkowanie studentek i studentów do czterech twierdzeń odnoszących się do udziału w programie Erasmus+ (tabela 1).

Tabela 1

Zróżnicowanie badanych ze względu na ustosunkowanie do udziału w programie Erasmus+ (N = 92)

Porozumiewanie się w językach obcych jako szansa lub zagrożenie dla mobilności edukacyjnej	zdecydowa-	raczej	raczej	zdecydowa-	brak
	nie tak	tak	nie	nie nie	
	%	%	%	%	%
potencjalne korzyści/możliwości z udziału w programie Erasmus+					
nauczenie się/polepszenia znajomości języka obcego	44,5	49,9	3,3	1,1	1,1
możliwość wyboru programu kształcenia w języku obcym	29,3	39,1	20,6	8,8	2,2
potencjalne obawy/niedogodności w udziale w programie Erasmus+					
brak zdolności językowych do uczęszczania na zajęcia	19,6	36,9	27,1	15,2	1,1
słaba oferta anglojęzycznych przedmiotów w uczelni przyjmującej	11,9	26,1	33,7	25,0	3,3

Źródło: badania własne.

Niemal wszystkie respondenci i respondenci upatrują w udziale w programie Erasmus+ szansy nauczenia się/polepszenia znajomości języka obcego. Zdecydowana większość osób badanych (w przybliżeniu 7 na 10) uznała też, że wyjazd na zagraniczne studia stwarza możliwość wyboru programu kształcenia w języku obcym. Większość badanych (około 6 na 10) nie potwierdziła obawy o słabą ofertę anglojęzycznych przedmiotów w uczelni przyjmującej. Natomiast ponad połowa studentek i studentów za zagrożenie uznała brak kompetencji językowych do uczęszczania na zajęcia uczelni przyjmującej.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że kompetencje językowe w zakresie porozumiewania się w języku obcym są istotnym czynnikiem w ocenie mobilności

edukacyjnej. Studentki i studenci w sposób spójny ustosunkowują się do programów zajęć oferowanych w językach obcych na uczelni zagranicznej – większość upatruje w nich raczej szansę niż zagrożenie w mobilności. Stosunek do programu Erasmus+ z perspektywy indywidualnych kompetencji językowych jest bardzo ambiwalentny. Z jednej strony, zdecydowana większość studentów upatruje w nim szansy na rozwój biegłości językowej, z drugiej zaś, niewystarczający poziom umiejętności w tym zakresie jest przez większość określany jako potencjalne zagrożenie.

Konkluzje

Uzyskane wyniki badań pilotażowych wskazują, że udział w programie Erasmus+ w kontekście kompetencji językowych jest postrzegany przez młodzież akademicką raczej w kategoriach szansy niż zagrożenia. Rezultat ten można interpretować z perspektywy aspiracji oraz możliwości młodzieży, związanych z mobilnością przestrzenną. Zwiększyły się znacząco w ostatnim trzydziestoleciu wraz ze wzrostem dostępności oferty programów stypendialnych, wyjazdów i staży zagranicznych, pracy sezonowej itp. (np. Koralewicz, 2009, s. 227–230). Liczba wyjazdów zagranicznych wśród studentów wzrasta, co obrazują dane, dotyczące udziału młodych ludzi w programie Erasmus+. W ciągu ostatnich kilkunastu lat odnotowano kilkudziesięcioprocentowy wzrost liczby mobilności studenckich w tym programie, co dało podstawę do sformułowania tezy o nastaniu pokolenia Erasmus (Brown i in., 2014, s. 17–18).

Uzyskane wyniki badań własnych korespondują z wynikami badań na próbach reprezentatywnych. W badaniach Vossensteyna (2010) uwzględniono młodzież akademicką z Polski. Uczestnicy i uczestniczki programu Erasmus określały możliwości/korzyści z wyjazdu, zaś osoby, które zrezygnowały z wyjazdu lub nigdy go nie planowały określały bariery/zagrożenia. Natomiast w autorskim projekcie wszystkie osoby określały zarówno korzyści, jak i zagrożenia z wyjazdu zagranicznego w programie Erasmus+ (niezależnie od chęci jego zrealizowania). Mimo różnic w procedurze w obu zestawianych badaniach, ich rezultaty są zbieżne (z tendencją do bardziej skrajnych odpowiedzi w badaniu autorskim), toteż odniosę się do trzech kluczowych wniosków z tych badań.

W ocenie korzyści z mobilności edukacyjnej, **nieznacznie więcej studentek i studentów z Polski** (w porównaniu z innymi krajami) **dostrzega szansę zwiększenia kompetencji językowych oraz uczestnictwa w programach w języku obcym** (Vossensteyn i in., 2010, s. 78–85). Wydaje się, że badani studenci dostrzegają potencjał tkwiący w tym programie dla rozwoju kompetencji językowych (uczestnictwo w zajęciach w języku obcym oraz oczekiwany wzrost kompetencji indywidualnych). Studenci mobilni w swojej samoocenie mają zdecydowanie wyższe kompetencje językowe niż niemobilni, niezależnie od tego, czy ich

wymiana dokonuje się w ramach programów zagranicznych, czy też odbywają ją jako *free movers* (Wiers-Janssen, 2008, s. 79–84). Studenci traktują też pobyt za granicą i oczekiwany wzrost kompetencji językowych i komunikacyjnych jako sposób na zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy (Bryła, 2014; Goździewicz, 2013, Wiers-Janssen, 2008). Choć liczne analizy potwierdziły wyższy poziom biegłości językowej wśród uczestników programu Erasmus, to nie jest w pełni wyjaśnione, czy kompetencje te zostały nabyte za granicą, czy też posiadali je przed rozpoczęciem programu (Rumbley, 2011).

Studentki i studenci z **Polski relatywnie częściej** (co 3 student z Polski w porównaniu ze średnio co 4 lub co 5 z innych krajów) **jako zagrożenie postrzegają słabą ofertę zajęć w języku angielskim na uczelni przyjmującej** (Vossensteyn i in., 2010, s. 87–90). Młodzież akademicka w wymianie zagranicznej dostrzega szansę uczestnictwa w programach w językach obcych, ale duża jej część obawia się słabej oferty zajęć w języku angielskim. Jest to zgodne z doświadczeniem wielu studentów, którzy wyjeżdżają na uczelnie przyjmujące, gdzie oferta zajęć w języku angielskim jest dedykowana specjalnie dla studentów z wymiany w ramach strategii internacjonalizacji (Bryła, 2014, Rumbley, 2011, Wiers-Janssen, 2008). Jakość kształcenia i oferta zajęć w języku angielskim na uczelniach przyjmujących obiektywnie może być niska. Więcej studentów wyjeżdża z Polski do krajów zachodnich niż odwrotnie, co może wymuszać podpisywanie umów i porozumień na wymianę przez polskie uczelnie z relatywnie mniej atrakcyjnymi instytucjami przyjmującymi (Dybaś i in., 2012). To prowadzi do konieczności konstruowania programu zajęć z ich ograniczonej oferty, zmian w obrębie porozumień o zajęciach, a w konsekwencji może też wymuszać naukę języka obcego urzędowo obowiązującego w kraju przyjmującym, a nie angielskiego (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). Porozumiewanie się w języku obcym stanowi podstawę komunikacji międzykulturowej i z tej perspektywy opanowanie języka danego kraju może być konieczne dla „odnalezienia się” w nowym otoczeniu kulturowym (Żydek-Bednarczuk, 2015). Niemniej, nie jest to zgodne z podstawowym oczekiwaniem studentów decydujących się na wymianę zagraniczną w celu podjęcia zajęć (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015).

Wyjaśnienia wymaga fakt, że **brak/nieadekwatność umiejętności językowych jako potencjalne zagrożenie z wymiany zagranicznej** uznawało ponad 5 na 10 studentów z Polski, w porównaniu z 3 lub 4 na 10 z innych krajów (Vossensteyn i in., 2010, s. 87–90). Jednym z wyjaśnień może tu być fakt, że w badaniach nie jest wskazywana obiektywna biegłość językowa uczestników wymiany zagranicznej, ale samoocena kompetencji językowych. Badania jakościowe wśród studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego uczestniczących w programie Erasmus+ wykazały, iż porozumiewanie się w języku obcym stanowi ważną barierę dla mobilności edukacyjnej (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). Jak wyjaśniają autorki, jedną z przyczyn może tu być zaniżona samoocena biegłości językowej powodująca, że studentki i studenci nie interesują się ofertą wy-

jazdów, uznając ją za wykraczającą poza ich możliwości. Być może młodzież akademicka obawia się oczekiwań uczelni przyjmującej ze względu na brak wcześniejszych doświadczeń w zakresie nauki w języku obcym (Narkiewicz-Niezbalec, Kołodziejska, 2015, s. 66). Na znaczenie samooceny w komunikacji językowej (zarówno w mowie, jak i piśmie) zwraca się uwagę w kontekście dwujęzyczności, gdyż samoocena jako produkt wymiany społecznej, może w znaczący sposób wpływać na sposób wykorzystywania języka w komunikacji (Biedrzyńska, 2013).

Relatywnie większe obawy studentek i studentów z Polski o nieadekwatność ich kompetencji do komunikowania się w językach obcych podczas zajęć na uczelni przyjmującej można wyjaśnić także w sposobie nauczania oraz uczenia się języków obcych. W badaniach pisemnych autonarracji siedemdziesięciorga studentów różnych uczelni Maciej Smuk (2016) zebrał informacje o ich doświadczeniach związanych z nauką języka obcego. Zgodnie z wynikami tych badań istotnymi czynnikami ułatwiającymi nabywanie języka obcego są otwartość oraz zainteresowanie językami (wskazało je około 3 na 10 badanych), a dopiero w następnej kolejności kompetencje poznawcze lub predyspozycje językowe (2 na 10) (Smuk, 2016, s. 163–168). Wśród czynników utrudniających nabywanie kompetencji językowych znalazły się: złe przyzwyczajenia w nauce (3 na 10), lęk językowy (2 na 10) oraz błędy nauczycieli – np. nadmierny krytycyzm, stymulowanie rywalizacji (3 na 10) (Smuk, 2016, s. 177–183). Wyraźnie mniej wskazań dotyczyło formuły zajęć, typów zadań, systemu edukacji, egzaminów czy wpływu rodziny (Smuk, 2016, s. 184). Zatem, zgodnie z doświadczeniami młodzieży akademickiej, kluczowe dla zdobywania biegłości w języku obcym okazują się motywacja i umiejętności indywidualne oraz kompetencje nauczycieli języka obcego.

Na kluczową rolę sposobu nauczania języka obcego w kształtowaniu kompetencji słuchaczy wskazują też wyniki badań polskich uczniów/szkół. Beata Kouhan odnotowała istotne różnice w obrębie sposobu oceniania uczniów przez nauczycieli języków obcych w badaniach porównawczych polskich oraz brytyjskich szkół średnich. Choć oba systemy oceniania osiągnięć uczniowskich okazują się zbieżne w wielu punktach, to polscy nauczyciele mniej uwagi poświęcają na wyjaśnianie słabych i dobrych stron ucznia i na samoocenę osiągnięć przez uczniów (Kouhan, 2015, s. 88–91). Na podstawie analizy wyników egzaminów końcowych z języka obcego w gimnazjach można uznać, że na poziomie egzaminów testowane są zdolności komunikacyjne w szkolnych i codziennych sytuacjach. Jednym z podstawowych zagrożeń jest w tym zakresie „uczenie się pod klucz”, które sprawia, że uczeń potrafi zdać egzamin, ale nie potrafi efektywnie komunikować się w języku obcym (Ellis, 2018, s. 312–318). Remedium na te trudności może być uczenie się języka obcego w pozaszkolnych, codziennych sytuacjach, np. poprzez oglądanie filmów, słuchanie audycji, czytanie materiałów (np. książek) w języku oryginalnym (Ellis, 2018, s. 315).

Wydaje się, że zmiany w sposobie nauczania języków obcych w szkołach różnego szczebla oraz na uczelniach wyższych są konieczne zarówno dla wzrostu kompetencji młodzieży akademickiej w porozumiewaniu się w językach obcych, jak i dla zmiany postrzegania kompetencji w tym zakresie. Młodzież studencka też zauważa taką konieczność. W przywoływanych badaniach zespołu Vossensteyna wiele studentek i studentów jako środek zachęcający do udziału w programie Erasmus wymieniło wprowadzenie zmian w sposobie nauczania języków obcych. Dotyczyło to poziomu szkół średnich (w odniesieniu do których rozwiązanie to wskazało 47% badanych – 63% z Polski, jak i poziomu szkół wyższych, na co wskazało aż 54% badanych – 72% w Polsce (Vossensteyn i in., 2010, s. 88–89).

Obraz relacji między kompetencjami w zakresie porozumiewania się w językach obcych młodzieży akademickiej a uczestnictwem w programach wymiany zagranicznej okazuje się bardzo złożony i wymaga dalszych eksploracji. Jednym ze szczególnie interesujących w tym zakresie jest zagadnienie relacji między obiektywnym poziomem kompetencji językowych a ich subiektywnym postrzeganiem przez studentów i studentki.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007a). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007b). *Społeczeństwo w stanie obłączenia*. Warszawa: Sic!.
- Brown, R., Guereño-Omil, B., Hannam, K. (2014). Erasmus mobility and employability research. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 11–26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bryła, P. (2014). International student mobility in Poland – a literature review on tendencies, motivations, and obstacles. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 135–164). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dybaś, M., Dziemianowicz-Bąk, A., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2012). Szkolnictwo Wyższe. W: *Raport o stanie edukacji 2011* (s. 121–168). Warszawa: IBE.
- Ellis, M. (2018). *The impact of a national examination in foreign language on teaching, learning and the work of schools*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- European Commission. (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Mid-term evaluation of the Erasmus+ programme (2014–2020)*. Brussels: European Commission. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=COM:2018:50:FIN> [dostęp: 4.10.2019].

- Gallup Organization. (2009). *Flash Eurobarometer N° 260. Students and Higher Education Reform Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey Special Target Survey. Analytical Report*. Pobrane z: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf [dostęp: 10.11.2019].
- Goździewicz, A. (2013). *Otwartość na karierę międzynarodową studentów ostatnich lat studiów. Analiza osobowościowych i kontekstualnych uwarunkowań*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Komisja Europejska, EACEA, Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. (Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrane z: http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2013/03/Developing_Key_Competences_pl.pdf.pdf [dostęp: 3.11.2019].
- Koralewicz, J. (2009). O relacjach i poczuciu więzi młodzieży. W: J. Koralewicz, P. Ruszkowski, J. Bieliński, A. Figiel (red.), *Dylematy światopoglądowe młodzieży. Pokolenie JP II* (s. 227–245). Poznań: Zysk i S-ka.
- Kouhan, B. (2015). Exploring the assessment network at a foreign language course in the Polish upper secondary school and the British sixth form college – the results of the comparative research. W: L. Szymański, M. Kuczyński (red.), *Language, thought and education: exploring networks* (s. 77–91). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Machnikowska, A. (2015). Quo vadis, universitas?. W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (s. 35–46). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Marciniak, M. (2013). Opanowani syndromem konsumpcyjnym? Testowanie koncepcji Zygmunta Baumana – komunikat z badań. *Rocznik Lubuski*, 39 (1), 101–114.
- Marciniak, M. (2012). Orientacje konsumpcyjne – bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań. *Studia Edukacyjne*, 22, 227–256.
- Marciniak, M., Przybyszewska, D. (2017). Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 389–399). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marciniak, M. (2018). Studenckie strategie korzystania z mediów – blokada osiągnięć akademickich?. *Konteksty Pedagogiczne*, 10, 157–167. <http://dx.doi.org/10.19265/KP.2018.110157>.
- Narkiewicz-Niedbalec, E., Kołodziejska, E. (2015). Pokonywanie barier i wykorzystywanie szans – doświadczenia uczestników programu Erasmus. W: P. Prüfer (red.), *Erasmus – relacja – internacjonalizacja* (s. 61–78). Gorzów

- Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz.U. L 394, 30.12.2006. Pobrane z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> [dostęp: 24.10.2019].
- Rada Europy. (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council*. Pobrane z: <http://www.consilium.europa.eu/pl/european-council/conclusions> [dostęp: 24.06.2019].
- Rumbley, L. (2011). Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler, I. Ferencz, B., Wächter (eds.), *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC), of the European Commission*. Brussels: European Commission. Pobrane z: http://www.acup.cat/sites/default/files/teichlerferenczwaechtermappingmobilityineuropeanhighereducation_0.pdf [dostęp: 20.12.2019].
- Smuk, M. (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Warszawa: PWN.
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Pimentel Bótas, PC, de Wit, H. (2010). *Improving participation in the Erasmus programme. Final report to the European Parliament*. Brussels: European Parliament. Pobrane z: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications> [dostęp: 15.12.2017].
- Witkoś, J. (2015). Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni?. W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (s. 19–26). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Wiers-Jensen, J. (2008). Career Impacts of Student Mobility. Stumbling Block or Stepping Stone?. W: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (eds.), *Borderless Knowledge. Understanding the „New” Internationalisation of Research and HE in Norway* (s. 79–101). Springer.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

The communication in foreign languages as a challenge for participation in international educational exchange of university students

Summary

The goal of this paper is to analyze the relationship between the communication competencies (in foreign languages) and the chosen phenomena of the mobile society. A number of social researchers claims, that the “mobility” becomes one of the crucial values of contemporary society and the communication in foreign languages is among the key (essential) competences of citizens. This applies also to higher education system – internationalization of universities, participation in educational exchange programmes.

The article aims to discuss the meaning of communication competencies in foreign language as a challenge for international educational mobility of youth. The issue is analyzed on the basis of author’s pilot research into the educational mobility (Erasmus+ program) of university students of the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań (N = 92). A following research thesis was put forward: the approach to foreign educational mobility will be ambivalent. The vast majority of respondents considered the participation in the class at a foreign language and improving the proficiency in foreign language as the advantages of the involvement in the Erasmus+ program. Simultaneously, the lack of foreign language ability to participate in learning process is perceived as the essential threat associated with the foreign mobility.

Keywords: communication in foreign languages, linguistic competences, international educational mobility, Erasmus+ programme, university students.