

Języki obce w szkołach w Europie – zmiany po 2000 roku

DOI: 10.47050/jows.2023.3.129-142

Wielojęzyczność jest obecnie uznawana za kluczową kompetencję w wielu społeczeństwach. Odgrywa ważną rolę w budowaniu dobrobytu, spójności społecznej i dialogu międzykulturowego. Systemy edukacji na całym świecie starają się odpowiedzieć na rosnące znaczenie znajomości języków. W poniższym artykule przyglądamy się zmianom i trendom w wybranych aspektach organizacji nauczania języków obcych na przestrzeni ostatnich 20 lat w szkołach w Europie.

Zaproponowano wiele definicji wielojęzyczności; różnicuje je m.in. charakterystyka osoby wielojęzycznej w odniesieniu do wieku rozpoczęcia przyswajania/nauki danego języka, liczby języków i poziomu ich znajomości, częstości oraz kontekstu używania tych języków. Zasadniczo przyjmuje się, że można mówić o wielojęzyczności w odniesieniu do jednostki, tj. użytkownika mającego w swoim repertuarze określone języki (ang. *individual multilingualism*) lub w odniesieniu do grupy, społeczności, regionu czy kraju, gdzie współistnieją różne języki (ang. *societal multilingualism*) (Baker 2011: 2). Instytucje Unii Europejskiej w oficjalnych dokumentach najczęściej stosują pojęcie wielojęzyczność (ang. *multilingualism*) zarówno w odniesieniu do kompetencji językowych danej osoby, jak i zjawiska społecznego, choć termin „wielojęzyczność u jednostek” (ang. *individual multilingualism*) również się pojawia (np.: KE 2005: 3–4; 2007: 5–6). Natomiast Rada Europy w swoich dokumentach używa pojęcia „różnojęzyczność” (ang. *plurilingualism*), które zostało zapożyczone do języka angielskiego z języka francuskiego, gdzie *plurilinguisme* odnosi się do indywidualnego zestawu kompetencji językowych danej osoby, a *multilinguisme* do sytuacji społecznych (Otwinowska-Kasztelaniec 2015: 4). W tym artykule pojęcia „wielojęzyczność” i „różnojęzyczność” są stosowane w odniesieniu do indywidualnych kompetencji językowych danej osoby (por. Otwinowska-Kasztelaniec 2011; 2015). Jako że tekst jest poświęcony organizacji nauczania języków obcych, skupia się przede wszystkim na tym rodzaju wielojęzyczności, a właściwie rozwiązaniach systemowych mających na celu jej wykształcenie.

Również definicja edukacji wielojęzycznej może być bardzo szeroka, w dużej mierze determinowana przez rzeczywistość danego systemu edukacji. W zależności od uwarunkowań może to być używanie więcej niż jednego języka w środowisku domowym lub społeczności lokalnej albo uczenie się języka innego niż pierwszy w systemie edukacji. Według Cenoz i Gorter (2015: 5–6) to właśnie te dwa konteksty – bycie wielojęzycznym *versus* stawanie się wielojęzycznym – wyznaczają skrajne punkty skali form, które może przyjmować edukacja wielojęzyczna z wieloma możliwymi formami pomiędzy.

Rosnące znaczenie wielojęzyczności

W ostatnim ćwierćwieczu obserwuje się w skali międzynarodowej gwałtownie rosnące zainteresowanie wielojęzycznością. Jest ono w znacznej mierze wynikiem zmian o charakterze globalnym i umiędzynarodawiającym (May 2015). Ogólnoświatowe procesy związane z rozwojem nowych technologii i przepływem ludności pomiędzy krajami (w tym

KATARZYNA KUTYŁOWSKA,
KATARZYNA PACZUSKA
Instytut Badań Edukacyjnych

z migracjami uchodźczymi) znacznie zyskały na dynamice, a ich pokłosiem są zmiany na poziomie jednostki dotyczące mentalności oraz sposobu życia. Dość wspomnieć o zmianach w aspiracjach edukacyjnych czy życiowych, mobilności, gospodarowaniu czasem wolnym, które zmieniają rzeczywistość w wielu obszarach, w tym postrzeganym przez społeczeństwa znaczeniu znajomości języków obcych.

Korzyści wynikające z wielojęzyczności

Liczne prace naukowe wykazują ekonomiczną wartość znajomości języków, zarówno na poziomie mikro-, jak i makroekonomicznym. Z badań rynku pracy wynika, że około 20–25% zawodów wymaga zaawansowanej znajomości języków obcych, a odsetek ten rośnie wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia wymaganego na danym stanowisku (KE 2015). Osoby posługujące się językiem obcym mają większe szanse na zatrudnienie (Araújo i in. 2015) i awans zawodowy (TIBEM 2006, za: Canadian Heritage 2016: 17). Znajomość języków przekłada się na wyższe zarobki zarówno w krajach jedno-, jak i wielojęzycznych (Euromonitor International 2012). Niedawno przeprowadzone badanie związku deklarowanej znajomości języka obcego z wysokością wynagrodzenia w Polsce (Liwński 2019: 692) pokazało, że zaawansowany poziom znajomości języka obcego wiąże się ze wzrostem pensji średnio o 11% (dla języka angielskiego o 11%, niemieckiego o 12%, włoskiego o 15%, francuskiego o 22% i hiszpańskiego aż o 32%).

Nauka języków jest również jednym z narzędzi upowszechniania spójności i włączenia społecznego. Dostęp do wysokiej jakości edukacji, ze szczególną rolą edukacji językowej, jest nie do przecenienia w tym kontekście (Coleman 2015). Dotyczy to przede wszystkim społeczności mniejszościowych posługujących się językiem innym niż urzędowy (Lo Bianco 2013) oraz wyrównywania szans edukacyjnych wśród dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych i z niższym kapitałem społeczno-kulturowym (Komorowska 2007: 34).

Oprócz znaczenia ekonomicznego wielojęzyczność stanowi klucz do poznania, zrozumienia i docenienia innych kultur oraz społeczności. Ma zatem nie tylko wymiar *stricte* komunikacyjny, ale stanowi fundament dla globalnego zrozumienia w wymiarze kulturowym (Fischer 2012). Warto przywołać w tym kontekście wyniki badania PISA 2018 przeprowadzonego wśród przeszło pół miliona 15-letnich uczniów z 79 krajów świata. Wskazują one na związek między nauką języków obcych a szacunkiem dla osób z innych kultur oraz poczuciem sprawczości w obszarze kwestii związanych z edukacją globalną (OECD 2020).

Europejska polityka językowa – założenia i zmiany w akcentach

Europejska polityka językowa jest zbudowana na poszanowaniu różnorodności językowej Europy i promocji różnorodności obywateli europejskich. Znaczenie wielojęzyczności oddaje już sam tytuł jednego z ważniejszych dokumentów poświęconych temu tematu – *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (KE 2008). Przedstawione w nim dwie osie strategiczne odnoszą się bezpośrednio do dualnej roli wielojęzyczności – z jednej strony w zwiększaniu mobilności i konkurencyjności Europejczyków na rynku pracy (a w efekcie konkurencyjności gospodarek europejskich na rynku globalnym), a z drugiej – we wzmacnianiu spójności społecznej, dialogu międzykulturowego i tożsamości europejskiej.

Rada Europy w zasadzie od powstania w 1949 roku aż do lat 90. XX wieku była główną organizacją międzynarodową wspierającą i promującą wielojęzyczność na gruncie europejskim. Działania podejmowane w obszarze polityki językowej wpisują się oczywiście w nadrzędną misję tej organizacji, jaką jest ochrona praw człowieka i poszanowanie rządów prawa. Warto wspomnieć o *Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych* (Rada Europy 1992), podkreślającej konieczność ochrony i promowania języków regionalnych i mniejszościowych nie tylko w mediach, ale także w edukacji oraz kontekście administracyjnym i systemie prawnym. Do kierunkowych dokumentów Rady niewątpliwie należą

Recommendation nr R 98(6) (Rada Europy 1998a) oraz *Recommendation 1383(1998)* (Rada Europy 1998b). Wskazano w nich znaczenie dialogu międzykulturowego, różnorodności językowej i wczesnego startu w edukacji językowej oraz szczególnie podkreślono konieczność uznania miejsca i wartości nauki języków innych niż język angielski, wskazując na mniejszą popularność innych języków europejskich, w tym języków mniejszości.

W latach 90. zeszłego wieku również Unia Europejska zaczęła uważniej przyglądać się kulturowemu i ekonomicznemu znaczeniu języków w krajach członkowskich. Było to spowodowane zmianami politycznymi i ekonomicznymi, m.in. rozszerzeniem UE w 1995 r., wzrostem ruchów migracyjnych czy koniecznością wzmocnienia konkurencyjności gospodarki UE. Jednym z pierwszych programów związanych z edukacją językową był program *Lingua* (ang. *Programme to Promote Foreign Language Learning – Lingua*), zapoczątkowany przez Europejską Wspólnotę Gospodarczą w 1989 r., a następnie kontynuowany przez UE w ramach programów *Socrates I*, *Socrates II* oraz *Lifelong Learning*. Program miał promować różnorodność językową i ideę uczenia się przez całe życie oraz przyczynić się do poprawy jakości nauczania i uczenia się języków.

Wszystkie wyżej wymienione cele przyświecały działaniom Rady Europy już znacznie wcześniej, niż powstał program *Lingua*. Jak zauważają Nick Saville i Esther Gutierrez Eugenio (2016: 14), wyrazem tej zbieżności celów była współorganizacja Europejskiego Roku Języków, a co ważniejsze – uwzględnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Rada Europy 2001) w działaniach UE. Bezpośrednie odniesienie do tego przetomowego dokumentu proponującego spójną perspektywę na kwestie nauki, nauczania i oceny kompetencji językowych znajduje się na przykład w dokumencie Komisji Europejskiej – *Plan działań na lata 2004–2006: Promowanie uczenia się języków obcych i różnorodności językowej* (KE 2003).

To właśnie w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku, czyli okresie przygotowań do, a następnie realizacji rozszerzenia UE na Wschód, skryształizowała się oparta na promocji wielojęzyczności unijna polityka językowa. Wyżej wspomniany plan działań (KE 2003), a także *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* (KE 2005) zawierają szereg postulatów dotyczących różnych obszarów związanych z nauką języków, w tym strategię 1+2. To kluczowy cel unijnej polityki wielojęzyczności, który został sformułowany podczas posiedzenia Rady Europejskiej w 2002 roku w Barcelonie. Zakłada on, że obywatele Unii Europejskiej powinni uczyć się przynajmniej dwóch języków innych niż ich pierwszy język, od jak najmłodszego wieku i opanować je w stopniu umożliwiającym im skuteczną komunikację (Rada Europejska 2002).

Cel barceloński w dużej mierze został zasygnalizowany już siedem lat wcześniej w *Białej Księdze: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (KE 1995), w której porozumiewanie się w przynajmniej dwóch oficjalnych językach Unii Europejskiej poza językiem ojczystym uznano za jedną z umiejętności uczących się społeczeństw. Tym, co odróżnia strategię lizbońską od celów zawartych w *Białej Księdze*, jest rezygnacja z „[...] koncentracji na oficjalnych językach Unii. Przyjęcie strategii lizbońskiej oznacza rozwój włączającej polityki edukacyjnej w zakresie języków i powiązanie jej z paradygmatem uczenia się przez całe życie” (Mackiewicz 2012: 33).

Kolejnym kamieniem milowym w promocji wielojęzyczności było ustanowienie umiejętności porozumiewania się w językach innych niż ojczysty jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, które powinni posiadać wszyscy Europejczycy (Rada Unii Europejskiej 2009).

Warto podkreślić, że obecnie UE kładzie nacisk na nauczanie języków obcych jako jednego z kluczowych narzędzi do osiągnięcia modelu edukacji włączającej, czyli wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczących się. Celem nadrzędnym jest spójność społeczna i równe szanse dla wszystkich, a uczenie się języków jest istotnym czynnikiem zbliżającym Europę do osiągnięcia tego celu.

Rozwiązania systemowe w kształceniu językowym – trendy

Zasadniczo waga znajomości języków innych niż pierwszy/ojczysty jest powszechnie uznawana, a systemy edukacji na całym świecie starają się zsynchronizować cele swoich polityk edukacyjnych ze sposobem funkcjonowania we współczesnym świecie. Ponieważ nauczanie i uczenie się języków jest wypadkową wzajemnie ze sobą powiązanych czynników kulturowych, społecznych i demograficznych, politycznych, ekonomicznych i technologicznych (Tomasi 2021), trudno mówić o wspólnych rozwiązaniach systemowych w skali całego świata. Można jednak wskazać elementy wspólne dla określonych kontekstów, ponieważ opisane wyżej przemiany, które w dużej mierze zawierają się w słowach *globalizacja* oraz *technologie i narzędzia cyfrowe*, przewartościowały postrzeganie znaczenia znajomości języków na całym świecie.

Na pewno światową tendencją jest wprowadzenie nauczania języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach. Niektóre kraje przyjmują wprowadzenie języków do systemu edukacji obowiązkowej jako konieczność. Dobrym przykładem mogą być Chiny, gdzie od 2003 r. obowiązkowa nauka języka angielskiego rozpoczyna się w III klasie szkoły podstawowej. Jednocześnie Chiny podkreślają, że nauka tego języka może być zagrożeniem dla tożsamości kulturowej obywateli, co doprowadziło do uruchomienia aparatu cenzury (Byram 2008: 5). W innych krajach, np. Indiach, języki obce są postrzegane jako furtka do awansu społecznego i często za ich obowiązkowym nauczaniem mocno optują rodzice (Borg i in. 2022).

To również rodzice zwykle mocno popierają tzw. wczesny start w uczeniu się języków, który jest kolejną, obok obowiązkowego nauczania, cechą kształcenia językowego na świecie, a decydenci polityczni często odpowiadają na to zapotrzebowanie. Oczywiście znajdują się odstępstwa od tego trendu. I tak np. w Iranie zakazano nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej ze względu na obawy o nadmierny wpływ kulturowy, jaki potencjalnie niesie ze sobą wczesna nauka języków innych niż narodowy.

W Europie pozycja języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego w szkole jest ugruntowana. W większości europejskich systemów edukacyjnych reformom o zwiększonej dynamice w ostatnich 2–3 dekadach podlegają inne aspekty kształcenia językowego. I to te rozwiązania wydają się stanowić odpowiedź oświaty na potrzebę przygotowania nowych pokoleń Europejczyków do dorosłości w zróżnicowanej językowo i kulturowo rzeczywistości życia prywatnego i publicznego. Dobrze ilustruje to przykład naszego kraju, a ściślej – zakres i głębokość zmian w kształceniu językowym po 1989 roku do dziś (zob. Komorowska 2007; Gajewska-Dyszkiewicz i Paczuska 2018). To dzięki nim wzrosło znaczenie nauczania języków obcych w edukacji szkolnej.

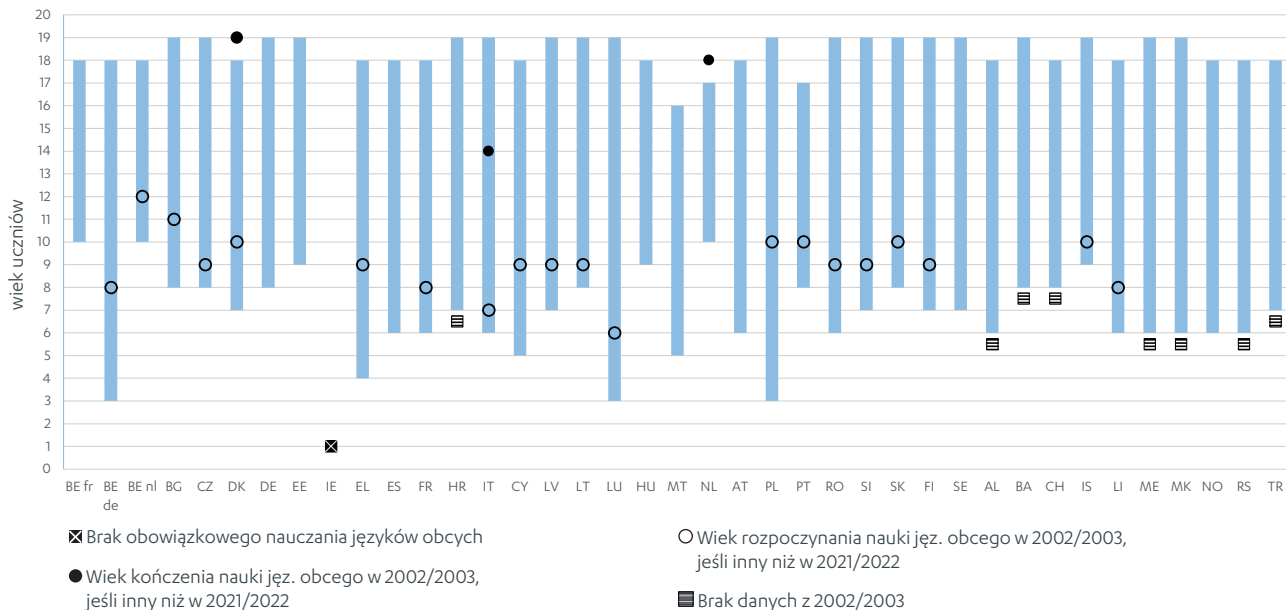
Obserwowane w krajach europejskich reformy dotyczą m.in. liczby języków obcych nauczanych jako obowiązkowe i nieobowiązkowe; wieku uczniów, gdy rozpoczynają ich naukę; nie/obligatoryjności nauki konkretnych języków obcych; oferty językowej szkół. Przyjrzyjmy się im bliżej.

SZKOŁY W EUROPIE: 1+2 OD NAJMŁODSZEGO WIEKU, CZYLI POSTULATY VERSUS PRAKTYKA

Jednym z celów europejskiej polityki językowej wyznaczonym blisko 25 lat temu jest powszechność modelu językowego 1+2, czyli nauka przez Europejczyków, oprócz języka pierwszego, dwóch języków obcych, i to od jak najmłodszych lat. Dane Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji – Eurydice, pokazują, czy i na jaką skalę postulaty te znalazły swoje odzwierciedlenie w krajowych systemach oświaty (KE/DG EAC/Eurydice 2005; KE/EACEA/Eurydice 2008; 2012; 2017; 2023).

Z przepisów oświatowych 39 krajów/wspólnot wynika, że obecnie przeciętny dziewięciolatek w Europie uczy się już języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkole. W połowie z tych krajów dotyczy to już 6- lub 7-latków i, co ważne, jest to jednocześnie wiek rozpoczęcia szkoły podstawowej (KE/EACEA 2022; KE/EACEA/Eurydice 2023). Obowiązkowa

Rys. 2. Okres, w którym nauka języka obcego jest obowiązkowa w przedszkolach, szkołach podstawowych i/lub ogólnokształcących szkołach średnich, rok szkolny 2021/2022 oraz zmiany od 2002/2003



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 43.

Porównując obowiązkowe nauczanie pierwszego i kolejnych języków obcych w szkole, widać, że w Europie przyjmowane są w odniesieniu do nich odmienne rozwiązania organizacyjne. W przypadku języka drugiego/kolejnego rozwiązania te są bardziej zróżnicowane w skali całego kontynentu. Na przykład kilka systemów edukacyjnych w ogóle nie prowadzi obowiązkowej nauki drugiego języka obcego w szkole (rys. 1).

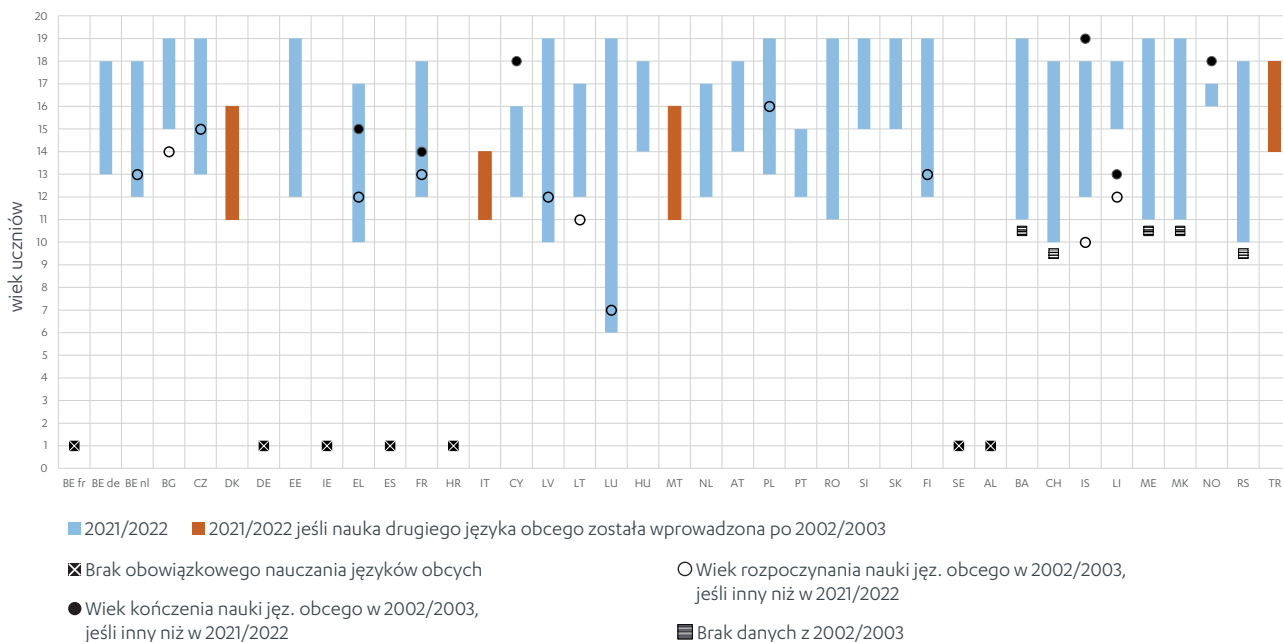
W krajach, gdzie drugi język obcy jest obowiązkowym przedmiotem, uczniowie rozpoczynają jego naukę najczęściej w wieku 11–12 lat lub później, aż do 16 roku życia. W przełożeniu na etapy i poziomy edukacyjne są to ostatnie lata szkoły podstawowej lub początek szkoły średniej pierwszego stopnia. W Polsce szkolnictwo średnie pierwszego stopnia odpowiada klasom V–VIII szkoły podstawowej. W naszym przypadku obowiązkowa nauka drugiego języka rozpoczyna się nawet później, tj. w jej końcowych latach, ściślej w klasie VII, od 13. roku życia. W co czwartym kraju uczniowie uczą się obowiązkowo drugiego języka obcego dopiero na poziomie ogólnokształcących szkół średnich drugiego stopnia, co u nas odpowiada poziomowi szkoły ponadpodstawowej.

Z regulacji oświatowych wynika, że uczniowie z większości krajów uczą się jednocześnie dwóch obowiązkowych języków w szkołach ogólnokształcących. Najczęściej nauka dwóch języków trwa od 5 do 9 lat, w Polsce jest to 6 lat (rys. 3).

Ciekawe wydaje się zestawienie rozpoczęcia nauki drugiego języka obcego z wiekiem zakończenia obowiązkowej edukacji. Pokazuje ono, że europejska młodzież w toku obowiązkowego kształcenia uczy się obowiązkowo drugiego języka najczęściej od 1 roku do 5 lat. W Polsce są to 2 lata – klasa VII i VIII szkoły podstawowej, do której uczęszczanie stanowi obowiązek szkolny. W Liechtensteinie, Norwegii i Słowenii rozpoczęcie obowiązkowej nauki drugiego języka jest dopiero po zakończeniu edukacji obowiązkowej.

W ostatnich 20 latach co trzeci kraj dokonał zmian w nauczaniu drugiego języka obcego, których celem było wzmocnienie jego pozycji. W Polsce była to reforma z 2008 roku (MEN 2008) wprowadzająca obowiązkowy drugi język obcy w trzech ostatnich latach edukacji obowiązkowej, czyli przez całe gimnazjum. Jednocześnie większość krajów nie wydłużyła wówczas okresu obowiązkowej nauki drugiego języka obcego

Rys. 3. Okres, w którym nauka dwóch języków obcych jest obowiązkowa w szkołach podstawowych i/lub ogólnokształcących szkołach średnich, rok szkolny 2021/2022 oraz zmiany od 2002/2003



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 45.

(KE/EACEA/Eurydice 2023: 44). Zatem w przypadku nauki drugiego języka nie ma raczej mowy o powszechnym w skali Europy wczesnym starcie, a okres jego nauki jest krótszy niż języka pierwszego. Ponadto są kraje, które w ogóle nie wprowadzają do obowiązkowego programu nauki dwóch języków obcych, a także kraje, w których rozwiązanie to dotyczy nauki po zakończeniu edukacji obowiązkowej. W Polsce zaś wraz z reformą likwidującą gimnazjum skrócono o 1 rok okres nauki drugiego języka w ramach obowiązku szkolnego.

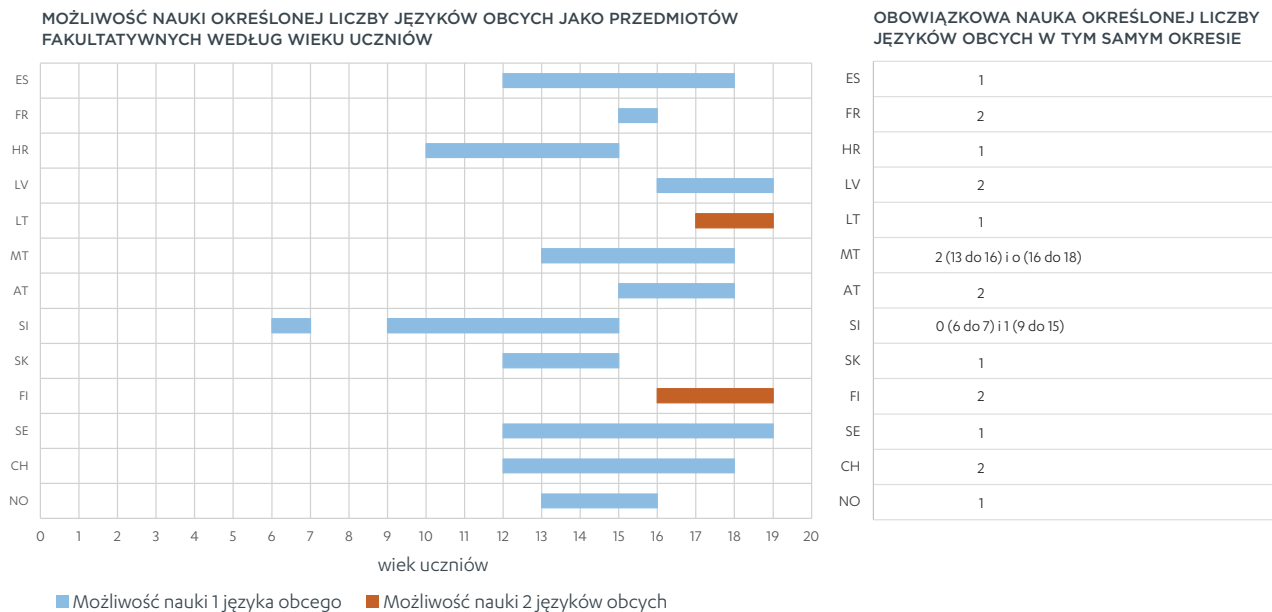
SZKOŁY W EUROPIE: WIELOJĘZYCZNOŚĆ FAKULTATYWNA

Fakultatywność jest tu rozumiana jako obowiązek szkoły do oferowania nauki języka lub języków obcych jako przedmiotów dodatkowych, z której mogą skorzystać wszyscy uczniowie, niezależnie od ścieżki dydaktycznej, profilu klasy czy typu szkoły. Nie jest to w Europie powszechne rozwiązanie – obecnie nie ma zastosowania w 24 krajach/wspólnotach, a przyjęto je w 13 (rys. 4); (KE/EACEA/Eurydice 2023: 47).

Wśród krajów, które dają uczniom możliwość nauki języka obcego jako przedmiotu dodatkowego, są i te, które zdecydowały się na wprowadzenie do obowiązkowych programów nauczania tylko jednego języka obcego. Jest tak w przypadku Chorwacji, Hiszpanii i Szwecji, gdzie w toku edukacji ogólnokształcącej uczniowie mogą wybrać naukę drugiego języka jako przedmiotu fakultatywnego.

Fakultatywne nauczanie języków czasami odbywa się jednocześnie z nauczaniem języków jako przedmiotów obowiązkowych. Ma to miejsce w 6 krajach. W Austrii, Francji, na Łotwie, Malcie i w Szwajcarii uczniowie mogą jednocześnie uczyć się 3 języków obcych – dwóch obowiązkowych i jednego dodatkowego. Z kolei w Finlandii poza dwoma obowiązkowymi językami, uczeń może dobrać kolejne dwa jako przedmioty fakultatywne. W innych przypadkach fakultatywna nauka języka obcego/języków obcych jest dostępna przed rozpoczęciem lub po zakończeniu obowiązkowej nauki pierwszego/drugiego języka obcego.

Rys. 4. Możliwość lub obowiązek nauki języków obcych dla wszystkich uczniów w przedszkolach, szkołach podstawowych i/lub ogólnokształcących szkołach średnich, 2021/2022



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 45.

JĘZYK OBCY, CZYLI JĘZYK ANGIELSKI

Niektóre systemy edukacji wskazują, którego konkretnie języka mają się uczyć wszyscy uczniowie. W wielu miejscach na świecie to wskazanie pada na język angielski. Często też angielski zaliczany jest do wąskiej grupy przedmiotów uznawanych za „przedmioty kluczowe” (tzw. *core subject*, zazwyczaj trzy przedmioty) w danym kraju; jest tak np. w Chinach. Popularność edukacji dwujęzycznej (np. program „New School Model” wprowadzony w 2010 r. w Abu Zabi czy „Bilingual National Plan” z 2008 r. wdrożony w Kolumbii) jest tak przyczyną, jak i skutkiem statusu angielskiego jako *lingua franca* komunikacji międzynarodowej. Czy „zjednoczona w różnorodności” Europa poddała się trendowi obligatoryjnego nauczania języka angielskiego?

Według opracowania Eurydice (KE/EACEA/Eurydice 2023) spośród 39 europejskich systemów edukacji w przeszło połowie² wszyscy uczniowie muszą uczyć się przynajmniej jednego ogólnie określonego przez władze języka obcego. Niemal zawsze jest to język angielski (z wyjątkiem Finlandii). Co ciekawe, kraje bloku postsowieckiego, które funkcjonowały w systemie obowiązkowego nauczania języka rosyjskiego, w zdecydowanej większości oferują naukę języka angielskiego jako opcję, nie przymus.

Lista pozostałych, ogólnie narzuconych wszystkim uczniom języków jest krótka, podobnie jak lista krajów, w których przyjęto takie rozwiązanie. Obowiązkowe nauczanie dotyczy języka francuskiego, niemieckiego oraz duńskiego, ale nigdy nie są to jedyne obowiązkowo nauczane języki w danym kraju. Wyjątek stanowią języki fiński i szwedzki w Finlandii³ (rys. 5).

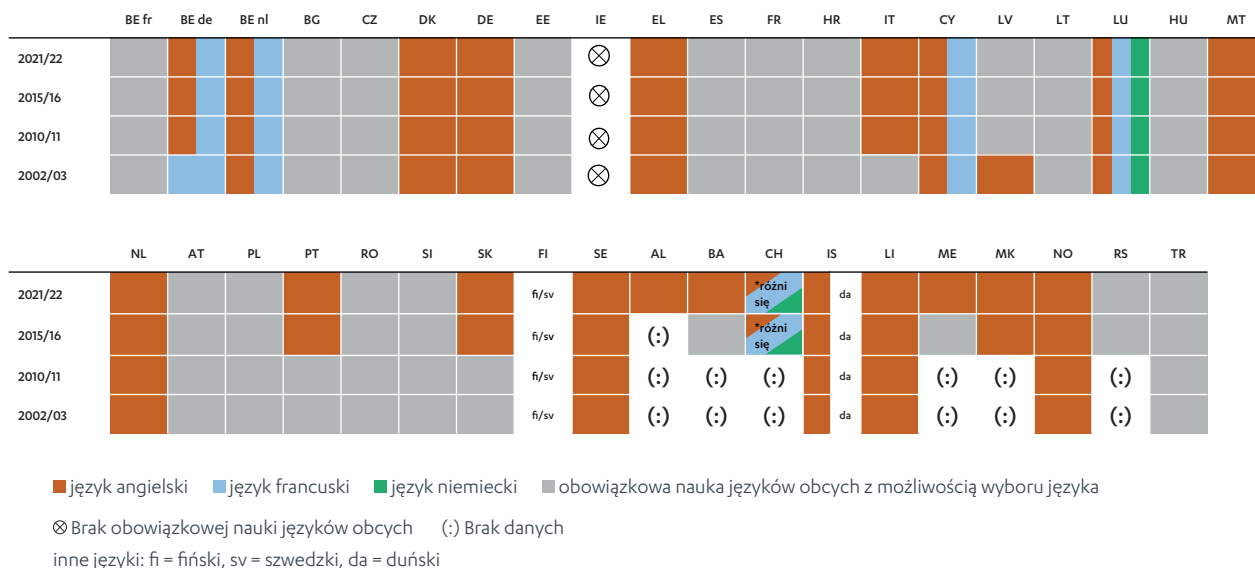
Strategie oświatowe w zakresie obowiązkowo nauczanych języków nie uległy w Europie większym zmianom w ciągu ostatnich dwóch dekad. W tym okresie tylko 5 krajów wprowadziło obowiązkową naukę języka angielskiego⁴, a jeden (Łotwa) zrezygnował z obligatoryjnego nauczania tego języka.

² Przypadek Szwajcarii jest szczególny; w większości niemieckojęzycznych kantonów obowiązuje obowiązkowa nauka języka angielskiego i francuskiego, w większości francuskojęzycznych kantonów – niemieckiego i angielskiego, a w większości włoskojęzycznych kantonów – niemieckiego i francuskiego, ale za opracowaniem KE/EACEA/Eurydice (2023: 54–55) na rys. 5 Szwajcaria znalazła się w grupie państw z językiem angielskim jako przedmiotem obowiązkowym.

³ W szkołach, gdzie językiem nauczania jest fiński, obowiązkowa jest nauka języka szwedzkiego, a w placówkach, w których językiem nauczania jest szwedzki, obowiązuje nauka fińskiego.

⁴ Dla Albanii, Szwajcarii i Macedonii Północnej nie są dostępne dane za rok szkolny 2002/03. Obecnie w tych krajach język angielski jest przedmiotem obowiązkowym.

Rys. 5. Odgórnie określone języki obce nauczane jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich uczniów w szkołach podstawowych i szkołach średnich I stopnia, 2002/2003, 2010/2011, 2015/2016, 2021/2022



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2017: 44; 2023: 54.

Choć w 17 z 39 analizowanych europejskich systemów edukacji uczniowie mogą sami zdecydować o tym, których języków będą się uczyć, wybór ten jest ograniczony ofertą językową proponowaną przez szkoły. Zazwyczaj to władze oświatowe decydują o tym, które języki muszą (5 systemów), mogą (11 systemów) lub muszą i mogą (21 systemów) być oferowane w szkołach (rys. 6). Tylko w Polsce i na Węgrzech pula oferowanych języków pozostaje wyłącznie w gestii szkół, tj. nie obowiązuje ani lista odgórnie narzuconych języków, które muszą być nauczane, ani takich, które mogą być oferowane w szkołach. Warto pamiętać, że polska podstawa programowa stanowi: „W kształceniu językowym na I etapie edukacyjnym niezbędne jest: zapewnienie przez szkołę zajęć z takiego języka obcego nowożytnego, którego nauka może być kontynuowana na II i III etapie edukacyjnym (odpowiednio w klasach IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej)” (MEN 2017). Taki zapis *de iure* nie narzuca nauczania i nauki żadnego konkretnego języka, natomiast może wpływać na ofertę językową szkół.

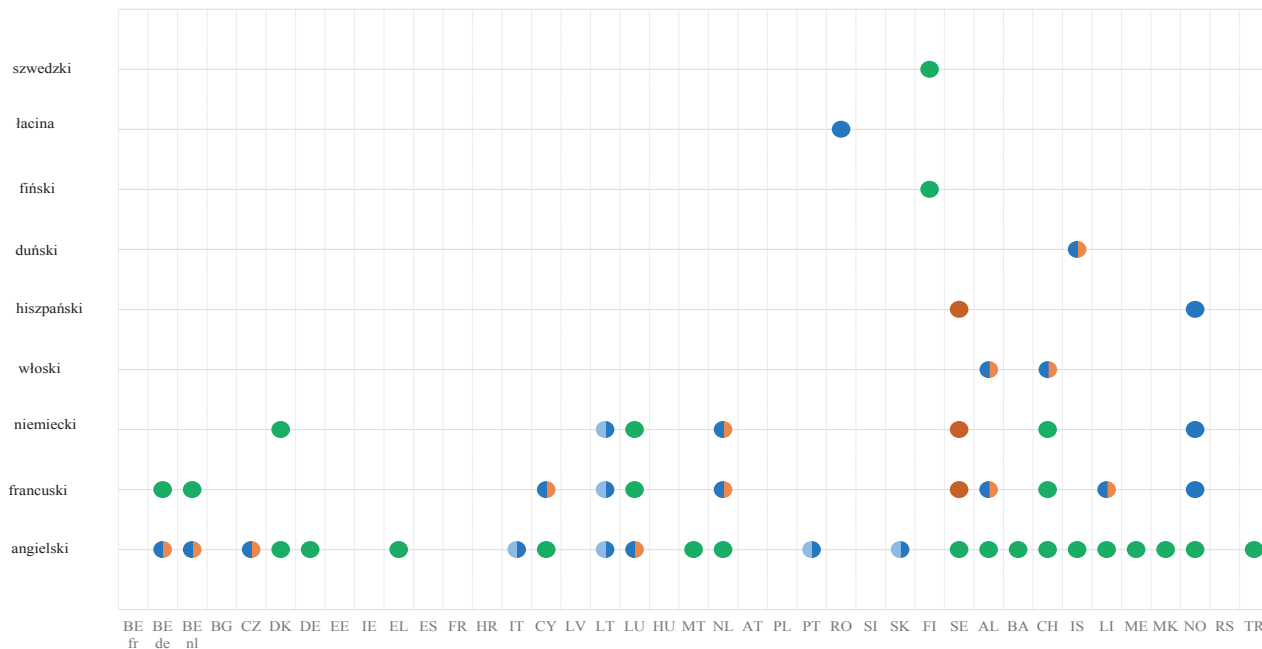
Tylko w 13 krajach/wspólnotach nie określono żadnego języka, który musi być dostępny dla wszystkich uczniów. Tam, gdzie jest on określony, szkoły najczęściej są zobligowane do zapewnienia nauczania języka angielskiego (24 systemy edukacyjne). Znacznie rzadziej wskazywane są inne języki (francuski – 11 systemów edukacji, niemiecki – 7, włoski – 2, a duński, fiński, łacina i szwedzki – po 1 systemie edukacji). Czechy, Litwa i Turcja wymagają, by szkoły określonego poziomu oferowały uczniom język angielski, choć nie obowiązują w tych krajach przepisy stanowiące, że nauczanie tego języka jest obowiązkowe.

Określanie puli języków obcych, z których szkoły muszą wybrać te, których będą nauczać, to strategia przyjęta w większości krajów (31). Wielkość tej puli jest bardzo zróżnicowana – od jednego języka w Albanii (rosyjski) do 18 języków w Norwegii i Francji, czy wręcz wszystkich języków europejskich na Łotwie. Dodatkowo w niektórych krajach szkoły mają możliwość oferowania jeszcze innych języków obcych, spoza centralnie określonej listy.

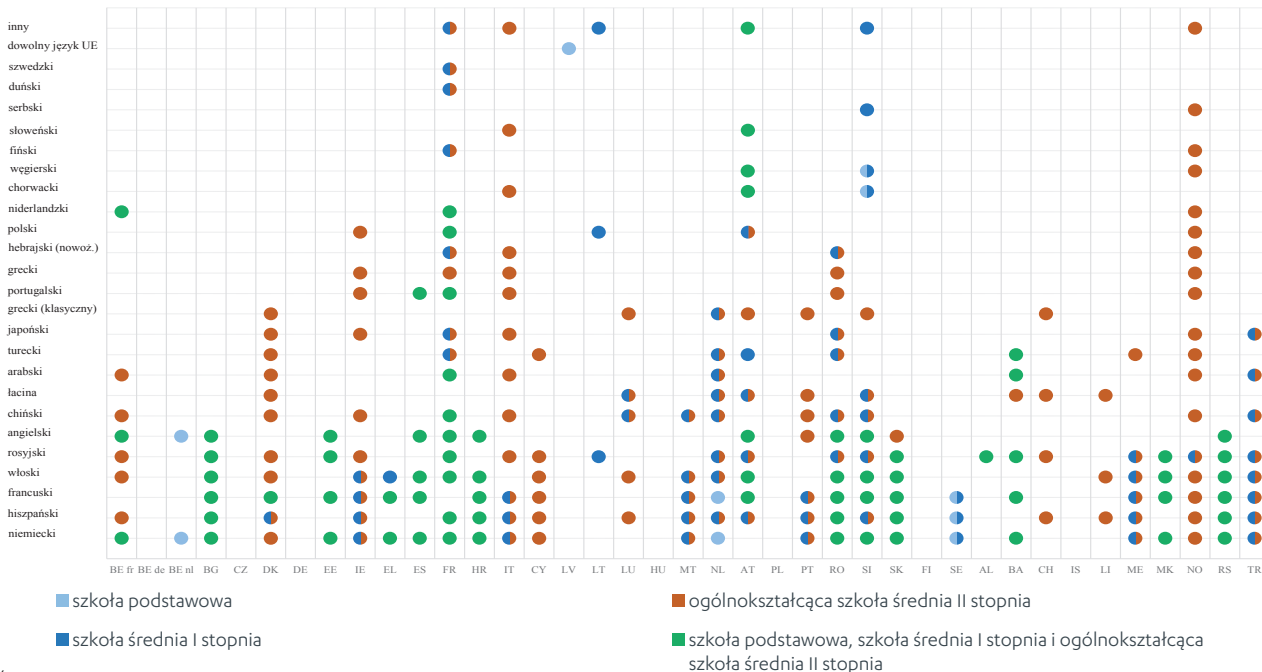
Dominująca pozycja języka angielskiego w europejskich szkołach wydaje się być ugruntowana, co nie jest zaskoczeniem. W co drugim kraju/wspólnocie angielski jest przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów na danym poziomie. Ale w zdecydowanej większości krajów/wspólnot, gdzie regulacje prawne nie nakazują uczenia się tego właśnie języka,

Rys. 6. Języki obce uwzględnione w regulacjach oświatowych dotyczących szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich, 2021/2022

a) wszystkie szkoły muszą nauczać następujących języków



b) szkoły mogą nauczać następujących języków



Źródło: KE/EACEA/Eurydice 2023: 56.

i tak jest to najpowszechniej nauczany język obcy (KE/EACEA/Eurydice 2023: 83–84). Warto podkreślić, że mimo dużej popularności nauczania angielskiego, szkoły w wielu krajach mają możliwość oferowania uczniom nauki wielu różnych języków obcych, szczególnie na poziomie ponadpodstawowym.

Zakończenie

Jak zauważa Byram (2008: 5), każdy współczesny system edukacji, a zwłaszcza edukacji obywatelskiej, ma trzy ważne cele: zasilanie gospodarki danego kraju przez tworzenie kapitału ludzkiego, tworzenie poczucia przynależności narodowej oraz promowanie idei włączenia społecznego. Przesłanki leżące u podstaw promowania i wspierania znajomości języków obcych/wielojęzyczności, jako jednej z kompetencji kluczowych społeczeństw, w tym społeczności europejskich, to z jednej strony współistnienie wielu języków w strefie publicznej i prywatnej, z drugiej – uznanie znaczenia znajomości wielu języków w budowaniu ekonomicznego dobrobytu, spójności społecznej oraz dialogu międzykulturowego. To wydaje się podsumowywać zarówno powody, dla których edukacja językowa ma coraz mocniejszą pozycję w wielu krajowych systemach oświaty, jak i cele stawiane kształceniu językowemu we współczesnej szkole.

Omówione w tym artykule trendy i zmiany w organizacji nauczania języków w europejskich szkołach to nadal obraz punktowy, niewyczerpujący wieloaspektowości rozwiązań składających się na strategię kształcenia językowego.

Nieporuszone zostały kwestie takie, jak np. treści podstaw programowych, proces dydaktyczny, czyli jak języki są nauczane, nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL), języki w obowiązkowych krajowych testach i egzaminach czy wyznaczanie oczekiwanych poziomów biegłości językowej uczniów. Nie omówiono też nauczania języków innych niż obce, tj. języków starożytnych, języków regionalnych i mniejszości etnicznych/narodowych, a także języków urzędowych w przypadku uczniów, dla których język nauczania w szkole nie jest językiem rodzimym.

Warto mieć na uwadze, że rozwiązania omawiane szerzej w tym opracowaniu odzwierciedlają zapisy krajowych regulacji oświatowych, czyli to, jak być powinno i do czego się dąży; nie zawsze jest to obraz tego, jak jest w rzeczywistości. Jednocześnie, w wielu krajach Europy szkoły dysponują autonomią, w tym w odniesieniu do kształcenia językowego. Dotyczy to np. poszerzania językowej oferty edukacyjnej, co oznacza, że może być ona bogatsza i bardziej różnorodna, niż wynikałoby to z przepisów.

Monitorowanie oraz ewaluacja realizacji celów i efektów wydają się oczywistymi elementami polityk publicznych. Jakie efekty przynoszą reformy edukacji językowej obserwowane w ostatnich 20 latach? W planie ogólnoeuropejskim brakuje aktualnych, spójnych danych dotyczących skuteczności wprowadzanych zmian, tak w odniesieniu do nabywanej przez uczniów biegłości językowej, jak i ich postaw i przekonań. Przeprowadzone w 2011 roku w 14 krajach *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych* – jak dotąd jedyny pomiar znajomości języków obcych europejskiej młodzieży szkolnej – wykazało rozbieżności między aspiracjami UE a rzeczywistością (KE 2012; Gajewska i in. 2013). Było to jednak ponad dekadę temu. Najnowszy „Monitor Edukacji i Szkoleń” – rocznik Komisji Europejskiej analizujący kierunki rozwoju kształcenia w UE w odniesieniu do unijnych celów *Europejskiego Obszaru Edukacji* – zauważa, że pytanie, czy polityka językowa, programy nauczania, dydaktyka językowa faktycznie przekładają się na umiejętności uczniów, pozostaje otwarte (KE 2022: 58).

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, L., Dinis daCosta, P., Flisi, S., Soto Calvo, E. (2015), *Languages and Employability*, Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Baker, C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Wielka Brytania: Channel View Publications.
- Borg, S., Padwad, A., Nath, P.K. (2022), *English Language Teaching, Learning and Assessment in India: Policies and Practices in the School Education System*, Indie: British Council.
- Byram, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Buffalo: Channel View Publications.

- Canadian Heritage (2016), *Economic Advantages of Bilingualism Literature Review*, <www.caslt.org/wp-content/uploads/2022/03/pch-bilingualism-lit-review-final-en.pdf>, [dostęp: 5.06.2023].
- Cenoz, J., Gorter, D. (red.) (2015), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, H. (2015), *Language and Social Cohesion: An Introduction and Lessons Learnt*, [w:] H. Coleman (red.), *Language and Social Cohesion in The Developing World*, Colombo: British Council i GIZ, s. 1–11.
- Euromonitor International (2012), *The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen*, <www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Euromonitor%20report%20final%20July%202012.pdf>, [dostęp: 5.06.2023].
- Fischer, K.W. (2012), *Preface: Language Learning and Culture in a Time of Globalisation*, [w:] B. Della Chiesa, J. Scott, C. Hinton (red.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Paryż: OECD, <www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en>, [dostęp: 8.06.2023].
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutyłowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2013), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K. (2018), *Bilans zmian w edukacji językowej po 2000 roku*, [w:] M.J. Bogucka, A. Grabowska (red.), *Rozważania o jakości nauczania programu edukacyjnego English Teaching. Profil pełnomocnego nauczyciela*, Warszawa/Nidzica: Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA, s. 42–53.
- KE (1995), *The White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the Learning Society*. Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- KE (2003), Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działań 2004–2006.
- KE (2005), Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności.
- KE (2007), *High Level Group on Multilingualism. Final Report*, Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- KE (2008), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, <eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566>, [dostęp: 5.06.2023].
- KE (2012), *First European Survey on Languages Competences. Final Report*, <op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>, [dostęp: 5.06.2023].
- KE (2015), *Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Final Report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- KE (2022), *Education and Training Monitor 2022*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- KE/DG EAC/Eurydice (2005), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2005 Edition, Raport Eurydice*, Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- KE/EACEA (2022), *Compulsory Education in Europe: 2022/2023*, Luksemburg: Publications Office of the European Union, <data.europa.eu/doi/10.2797/235076>, [dostęp: 5.06.2023].

- KE/EACEA/Eurydice (2008), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008 Edition, Raport Eurydice*, Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, 2008, Raport Eurydice* (2009), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- KE/EACEA/Eurydice (2012), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition*, Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, 2012, Raport Eurydice* (2013), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- KE/EACEA/Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2017 Edition*, Luksemburg: Publications Office of the European Union; wyd. polskie: *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie, 2017, Raport Eurydice* (2017), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- KE/EACEA/Eurydice (2023), *Key data on teaching languages at school in Europe, 2023 Edition, Raport Eurydice*, Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Komorowska, H. (2007), *Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Academica, s. 13–36.
- Liwiński, J. (2019), *The wage premium from foreign language skills*, „Empirica”, nr 46, s. 691–711.
- Lo Bianco, J. (2013), *Language and Social Cohesion: Malaysia, Myanmar, Thailand. Final Desk Review, Conceptual Framework, 2013-2014 Work Plan, Strategies*. <www.researchgate.net/publication/285581076_Language_and_Social_Cohesion_Malaysia_Myanmar_Thailand_Final_Desk_Review>, [dostęp: 8.06.2023].
- Maher, J.C. (2017), *Multilingualism: A Very Short Introduction*, Wielka Brytania: OUP Oxford.
- Mackiewicz, W. (2012), *Kompetencje językowe a rozwój współczesnego społeczeństwa europejskiego*, [w:] H. Komorowska (red.), *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- May, S. (2015), *Promoting Civic Multilingualism*, [w:] M. Martin-Jones, A. Blackledge, A. Creese (red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, London: Routledge, s. 131–142.
- MEN (1999), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU nr 14, poz. 129).
- MEN (2008), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU nr 4, poz. 17).
- MEN (2014), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU poz. 803).
- MEN (2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Załącznik nr 2 – Podstawa Programowa Kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. (DzU poz. 356 z późn. zmianami).
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, Paryż: OECD Publishing. <www.oecd-ilibrary.org/deliver/d5f68679-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fd5f68679-en&mimeType=pdf>, [dostęp: 8.06.2023].

- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011), *Promoting plurilingual competence in Polish learners of English*, [w:] H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, s. 233–254.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2015), *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Rada Europejska (2002), Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie 15–16 marca 2002 r. Wnioski z prezydencji, <oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/barcelona200203.pdf>, [dostęp: 8.06.2023].
- Rada Europy (1992), Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, <isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091371121/O/D20091121.pdf>, [dostęp: 7.06.2023].
- Rada Europy (1998a), Recommendation nr R 98(6) of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages
- Rada Europy (1998b), Recommendation 1383(1998) of the Parliamentary Assembly on Linguistic Diversification
- Rada Europy (2001), *Common European Framework for Language: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press; wyd. polskie: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Rada Unii Europejskiej (2009), Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) (2009/C 119/02), <eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:pl:PDF> [dostęp: 10.06.2023]
- Saville, N., Eugenio, E.G. (2016), *Research for CULT Committee – European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU Level*, Bruksela: Parlament Europejski.
- Tomasi, L. (2021), *From coal mines to text mining. European Institutions and the Babel of languages*, [w:] B. Hughes, B. Di Sabato (red.), *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*, Wielka Brytania: Taylor & Francis.

KATARZYNA KUTYŁOWSKA Absolwentka anglistyki, nauczycielka języka angielskiego, zaangażowana w realizację projektów edukacyjnych związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych i na Uniwersytecie Warszawskim, obecnie ekspert ds. badań i analiz w Instytucie Badań Edukacyjnych w krajowym zespole *Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

KATARZYNA PACZUSKA Filolog i antropolog kultury, dydaktyk języka angielskiego. Od 2010 roku związana z Instytutem Badań Edukacyjnych, w latach 2010–2016 zaangażowana w projekty badawcze i wdrożeniowe dotyczące kształcenia językowego w systemie oświaty. Obecnie pełni funkcję krajowego kierownika *Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*.