



Komisja
Europejska

Kluczowe dane dotyczące nauczania języka angielskiego w szkole w Europie

Wydanie 2023 | Raport
Eurydice



Sport
Jean Monnet
Młodzież
Szkolnictwo wyższe
Kształcenie i szkolenie
zawodowe
Edukacja dorosłych

Erasmus+

Wzbogacanie życia, otwieranie umysłu

Edukacja szkolna

Więcej informacji na temat Unii Europejskiej można znaleźć w Internecie (<http://europa.eu>).

Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2023

Drukowanie ISBN 978-92-9488-108-3 ISSN 1830-2076 doi:10.2797/737474 EC-XA-22-001-EN-C

PLIKI DO POBRANIA ISBN 978-92-9488-107-6 doi:10.2797/529032 EC-XA-22-001-EN-N

© Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, 2023 r.

Polityka Komisji w zakresie ponownego wykorzystywania jest realizowana decyzją Komisji 2011/833/UE z dnia 12 grudnia 2011 r. w sprawie ponownego wykorzystywania dokumentów Komisji (Dz.U. L 330 z 14.12.2011, s. 39 – <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

O ile nie zaznaczono inaczej, ponowne wykorzystanie tego dokumentu jest dozwolone na podstawie licencji Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Oznacza to, że ponowne wykorzystanie jest dozwolone, pod warunkiem przyznania odpowiedniego kredytu i wskazania wszelkich zmian.

W przypadku wykorzystania lub powielania elementów, które nie są własnością UE, może zaistnieć potrzeba uzyskania zezwolenia bezpośrednio od odpowiednich podmiotów praw autorskich. UE nie posiada praw autorskich w odniesieniu do jakichkolwiek obrazów, które nie zawierają wskaźnika praw autorskich © Unia Europejska.

KREDYTY

Zdjęcie okładki: © Julia Tim/stock.adobe.com; © wszystko bajel/stock.adobe.com;

© Alice/stock.adobe.com; © VectorPunks/stock.adobe.com;

© ok_creation/stock.adobe.com.



*Eŭropo
Demokratio
Esperanto*

Dokument przygotowany przez Pierre'a Dieumegarda dla [Europe-Democracy-Esperanto](#)

Celem tego „tymczasowego” dokumentu jest umożliwienie większej liczbie osób w Unii Europejskiej zapoznania się z dokumentami sporządzanymi przez Unię Europejską (i finansowanymi z ich podatków). **Bez tłumaczeń ludzie są wykluczeni z debaty.**

Dokument był [tylko w języku angielskim w pliku pdf](#). Z tego początkowego pliku zrobiliśmy plik odt, przygotowany przez oprogramowanie Libre Office, do tłumaczenia maszynowego na inne języki. [Wyniki są już dostępne we wszystkich językach urzędowych](#).

Pożądane jest, aby administracja UE przejęła tłumaczenie ważnych dokumentów. „Ważne dokumenty” to nie tylko przepisy ustawowe i wykonawcze, ale także ważne informacje potrzebne do wspólnego podejmowania świadomych decyzji.

Aby wspólnie omówić naszą wspólną przyszłość i umożliwić rzetelne tłumaczenia, międzynarodowy język esperanto byłby bardzo przydatny ze względu na jego prostotę, regularność i dokładność.

Skontaktuj się z nami:

[Kontakto \(europokune.eu\)](mailto:kontakto@europokune.eu)

<https://e-d-e.org/-Kontakti-EDE>



Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie 2023 edycja

Raport Eurydice

Dokument ten został opublikowany przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA; Jednostka Platform, Studiów i Analiz).

Proszę podać tę publikację jako:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2023 r. *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023*, sprawozdanie Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Rękopis ukończony w lutym 2023 r.

© Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, 2023 r.

Powielanie jest dozwolone pod warunkiem podania źródła.

Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury
Jednostka Platform, Studiów i Analiz
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Jednostka A6)
BE-1049 Bruksela
Tel. +32 22995058
Faks +32 22921971
Adres e-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Strona internetowa: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

PRZEDMOWA



Słynny filozof powiedział kiedyś: „Granice mojego języka oznaczają granice mojego świata”. Ale kiedy twój język staje się dwoma językami, trzema językami lub dziesięcioma językami, wtedy granice zaczynają się zacierać. W językach myślimy, czujemy, wyobrażamy sobie i planujemy. Dyktują, w jaki sposób przekazujemy naszą wiedzę, wiarę, doświadczenie, pragnienie. Język to sposób, w jaki ujawniamy siebie i jak rozumiemy innych. W końcu używamy języków, aby wprowadzić zmiany w społeczeństwie i wymyślić naszą przyszłość.

Języki są zatem kluczowe dla naszego życia i odgrywają zasadniczą rolę w

edukacji. Europa jest kontynentem zróżnicowanym pod względem językowym. Różnorodność językowa jest również aktualnością w wielu naszych szkołach. Ta rzeczywistość stwarza bogate możliwości wszystkim studentom, w szczególności poprzez wspieranie ich zainteresowania szerokim światem i rozwijanie ich umiejętności międzykulturowych. Niemniej jednak musimy zwrócić uwagę na właściwe wspieranie uczniów w nauce w szkole w innym języku niż ich dom lub pierwsze języki.

Wspieranie różnorodności językowej i uczenia się języków jest stałym kierunkiem polityki Unii Europejskiej (UE). Europejska różnorodność językowa i wczesne ambicje UE dotyczące stworzenia wspólnej przestrzeni, w której ludzie mogą swobodnie przemieszczać się za granicą, w sposób rozsądny wezwali do podjęcia zdecydowanych zobowiązań w zakresie promowania nauki języków.

W dziedzinie edukacji naszym celem jest stworzenie europejskiego obszaru edukacji, w którym wszyscy młodzi ludzie otrzymują wysokiej jakości edukację. W tym kontekście opanowanie języków jest kluczową kompetencją, która otwiera drzwi do niezrównanych doświadczeń edukacyjnych w Europie i poza nią. W rzeczywistości od wielu lat prowadzimy politykę, która zachęca wszystkich młodych ludzi do nabywania kompetencji językowych od najmłodszych lat, tak aby pod koniec szkoły średniej byli w stanie opanować dwa języki, oprócz języka szkolnego. Wysiłki muszą być kontynuowane, a nawet przyspieszać w tym kierunku.

Aby odnieść sukces w zapewnianiu wysokiej jakości edukacji językowej w szkołach, opowiadamy się za kompleksowym podejściem do nauczania i uczenia się języków. Nasze podejście obejmuje wielojęzyczność w szkołach i promuje rozwój ogólnej świadomości językowej wśród nauczycieli. Na przykład zachęca do wspólnego nauczania między nauczycielami języków obcych i innymi nauczycielami, przy wykorzystaniu innowacyjnych, integracyjnych i wielojęzycznych podejść dydaktycznych, a także propagowaniu doświadczeń edukacyjnych za granicą dla studentów i nauczycieli za pośrednictwem programu Erasmus+.

Niniejszy raport dostarcza danych i analiz porównawczych w celu uzyskania pouczającego wglądu w nauczanie języków w krajach europejskich. Na przykład można odkryć, że w całej UE uczniowie szkół podstawowych uczą się języka obcego od najmłodszych lat niż kiedykolwiek wcześniej. Język angielski jest najczęściej uczonym językiem obcym, a ponad 98 % uczniów szkół średnich I stopnia uczy się go na poziomie UE.

Jednak w odniesieniu do drugiego języka obcego konieczne są dalsze wysiłki, ponieważ nie widzimy zauważalnej poprawy.

Jestem przekonany, że niniejsze sprawozdanie będzie stanowiło ogromne wsparcie dla decydentów politycznych i zainteresowanych stron w dziedzinie edukacji, opracowując i wdrażając polityki w tej

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

dziedzinie oraz działając ostatecznie na rzecz poprawy nauczania języków w naszych szkołach oraz aktywnego promowania różnorodności językowej.

Mariya Gabriel

Komisarz ds. innowacji, badań naukowych, kultury, edukacji i młodzieży

Spis treści

PRZEDMOWA.....	6
KODY I SKRÓTY.....	12
WPROWADZENIE.....	14
STRESZCZENIE.....	18
ROZDZIAŁ A: KONTEKST.....	26
ROZDZIAŁ B – ORGANIZACJA.....	35
SEKCJA I – STRUKTURY.....	35
SEKCJA II – RÓŻNORODNOŚĆ OFEROWANYCH JĘZYKÓW.....	48
ROZDZIAŁ C UCZESTNICTWO.....	64
SEKCJA I – LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH NAUCZONYCH PRZEZ STUDENTÓW.....	64
SEKCJA II – JĘZYKI OBCE NAUCZONE PRZEZ STUDENTÓW.....	79
ROZDZIAŁ D NAUCZYCIELE.....	97
SEKCJA I – KWALIFIKACJE I SZKOLENIA.....	97
SEKCJA II – MOBILNOŚĆ TRANSNARODOWA.....	107
ROZDZIAŁ E PROCESY NAUCZANIA.....	117
SEKCJA I – CZAS SZKOLENIA I EFEKTY UCZENIA SIĘ.....	117
SEKCJA II – ŚRODKI WSPIERAJĄCE TESTOWANIE I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW.....	136
REFERENCJE.....	143
SŁOWNICZEK.....	145
STATYSTYCZNE BAZY DANYCH I TERMINOLOGIA.....	150
ZAŁĄCZNIKI.....	152
ZAŁĄCZNIK 1: SZCZEGÓŁOWE DANE STATYSTYCZNE.....	152
ZAŁĄCZNIK 2: CLIL W GIMNAZJUM PODSTAWOWYM I OGÓLNYM.....	170
PODZIĘKOWANIA.....	175

Dane liczbowe

Rysunek A1: Języki państwowe oraz języki regionalne, mniejszościowe lub nieterytorialne o statusie urzędowym, 2021/2022.....	27
Rysunek A2: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy mówią głównie innym językiem w domu niż język szkolny, 2018.....	30
Rysunek A3: Odsetek 15-letnich studentów imigrantów i nieimigrantów, według języka używanego w domu, 2018.....	32
Rysunek A4: Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, w których ponad 25 % uczniów mówi głównie w domu innym językiem niż język szkolny, 2018 r.....	34
Rysunek B1: Początek wieku, w którym pierwszy i drugi język obcy są przedmiotami obowiązkowymi dla wszystkich uczniów szkół przedszkolnych, podstawowych i/lub ogólnych (ISCED 0–3), 2021/2022.....	37
Rysunek B2: Okres, w którym nauka języka obcego była obowiązkowa w okresie przedszkolnym, podstawowym lub ogólnym (ISCED 0–3) w latach 2021/2022, oraz różnice od 2002/2003.....	39
Rysunek B3: Okres, w którym nauka dwóch języków obcych była obowiązkowa w szkolnictwie podstawowym lub ogólnym (ISCED 1–3) w 2021/2022 r., oraz różnice w stosunku do 2002/2003.....	41
Rysunek B4: Języki obce podane jako uprawnienie i jako przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i/lub ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022.....	43
Rysunek B5: Różnica między studentami kształcenia ogólnego a studentami kształcenia i szkolenia zawodowego w liczbie lat spędzonych na nauce jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, 2021/2022.....	45
Rysunek B6: Różnica między studentami kształcenia ogólnego a studentami kształcenia i szkolenia zawodowego w liczbie lat spędzonych na nauce dwóch języków obcych jednocześnie jako przedmiotów obowiązkowych, 2021/2022.....	46
Rysunek B7: Specjalne języki obce obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022.....	49
Rysunek B8: Języki obce określone w dokumentach kierowniczych najwyższego poziomu w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego (ISCED 1–3), 2021/2022.....	51
Rysunek B9: Języki regionalne lub mniejszościowe, o których mowa w dokumentach kierowniczych najwyższego szczebla w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego (ISCED 1–3), 2021/2022.....	54
Rysunek B9: Języki regionalne lub mniejszościowe, o których mowa w dokumentach kierowniczych najwyższego szczebla w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego (ISCED 1–3), 2021/2022.....	55
Rysunek B10: Studia klasycznej greki i łaciny w ogólnym szkolnictwie średnim (ISCED 2–3), 2021/2022.....	58
Rysunek B11: Uprawnienie do nauczania w języku ojczystym dla studentów ze środowisk migracyjnych w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022.....	60
Rysunek B12: Istnienie programów CLIL i status języków używanych w CLIL w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022.....	62
Rysunek C1a: Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), według liczby języków, 2020 r.....	66
Rysunek C1b: Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), według wieku, 2020 r.....	66
Rysunek C2: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), 2013 i 2020.....	68
Rysunek C3: Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), według liczby języków, 2020 r.....	70

Rysunek C4: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), 2013 i 2020.....	71
Rysunek C5: Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), według liczby języków, 2020 r.....	73
Rysunek C6: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych w szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2013 i 2020.....	75
Rysunek C7: Średnia liczba uczących się języków obcych na studenta w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.....	77
Rysunek C8: Najbardziej uczących się języków obcych w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 r.....	80
Rysunek C9: Kraje, w których wysoki odsetek studentów (ponad 90 %) uczy się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.....	82
Rysunek C10: Drugi najczęściej uczony język obcy w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.....	84
Rysunek C11: Języki obce inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański nauczyły się przez co najmniej 10 % uczniów szkół podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 r.....	85
Rysunek C12: Tendencje w odsetkach uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych i ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2013 i 2020.....	87
Rysunek C13: Tendencje w odsetkach uczniów uczących się języka francuskiego w szkołach podstawowych i ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2013 i 2020.....	89
Rysunek C14: Tendencje w odsetkach uczniów uczących się języka niemieckiego w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2013 i 2020.....	91
Rysunek C15: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się języka hiszpańskiego w ogólnym szkolnictwie średnim (ISCED 2–3), 2013 i 2020.....	93
Rysunek C16: Różnice w odsetkach uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnokształcących i zawodowych szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), 2020 r.....	95
Rysunek D1: Stopień specjalizacji przedmiotu nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), 2021/2022.....	98
Rysunek D2: Kwalifikacje wymagane do pracy w szkołach prowadzących nauczanie CLIL typu A w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022.....	100
Rysunek D3: Odsetek nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy przeszli szkolenie w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, 2018 r.....	103
Rysunek D4: Przykłady kluczowych terminów opisujących działania CPD związane z „świadomością językową w szkołach”, 2021/2022.....	106
Rysunek D5: Istnienie zaleceń najwyższego szczebla dotyczących treści ITE dla przyszłych nauczycieli języków obcych oraz okresu, jaki należy spędzić w kraju docelowym, 2021/2022.....	108
Rysunek D6: Odsetek nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy byli za granicą w celach zawodowych, 2013 i 2018.....	110
Rysunek D7: Systemy finansowania zapewniane przez organy najwyższego szczebla w celu wspierania transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022.....	111
Rysunek D8: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018 r.....	113
Rysunek D9: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), ze względów zawodowych związanych z wyjazdem za granicę, poziom UE, 2018 r.....	114
Rysunek D10: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) na pobytach długich i krótkich za granicą, 2018 r.....	116

Rysunek E1: Liczba godzin obowiązkowego nauczania języka obcego w roku referencyjnym w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym i pełnym, 2020/2021.....	119
Rysunek E2: Liczba godzin w roku referencyjnym przeznaczonych na nauczanie pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, 2020/2021.....	122
Rysunek E3: Związek między czasem nauczania pierwszego języka obcego a liczbą klas, podczas których ten język jest nauczany w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, 2020/2021.....	124
Rysunek E4: Czas dydaktyczny przypisany do języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych, jako odsetek całkowitego czasu kształcenia w szkole podstawowej i w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego, 2020/2021.....	127
Rysunek E5: Zmiany (w procentach) zalecanego minimalnego czasu szkolenia w roku referencyjnym przypisanego językom obcym jako przedmioty obowiązkowe w latach 2013/2014 i 2020/2021.....	129
Rysunek E6: Oczekiwany minimalny poziom wykształcenia w pierwszym i drugim języku obcym na końcu kształcenia średniego I stopnia i ogólnego (ISCED 2–3), 2021/2022.....	133
Rysunek E7: Języki obce testowane za pomocą testów krajowych w powszechnym szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2021/2022.....	137
Rysunek E8: Testowanie języka szkolnego pod koniec kształcenia przedszkolnego (ISCED 0) i/lub początku kształcenia podstawowego (ISCED 1), 2021/2022.....	140
Rysunek E9: Środki wspierające naukę języków obcych dla nowo przybyłych studentów migrujących w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022.....	142

KODY I SKRÓTY

Kody krajów

Unia Europejska	TO JEST Włochy	Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu i kraje kandydujące
Państwa członkowskie	CY Cypr	AL Albania
BĄDŹ Belgia	LV Łotwa	BA Bośnia i Hercegowina
Bądź fr Belgia – Wspólnota Francuska	LT Litwa	CH Szwajcaria
Bądź de Belgia – Niemieckojęzyczne community	LU Luksemburg	JEST Islandia
Bądź nl Belgia – Wspólnota Flamandzkie	HU Węgry	LI Liechtenstein
BG Bułgaria	MT Malta	JA Czarnogóra
CZ Czechy	NL Niderlandy	MK Macedonia Północna
DK Dania	W Austria	NIE Norwegia
DE Niemcy	PL Polska	RS Serbia
EE Estonia	PT Portugalia	TR Türkiye
IE Irlandia	RO Rumunia	
EL Grecja	SI Słowenia	
ES Hiszpania	SK Słowacja	
KSIĄDZ Francja	FI Finlandia	
KADRY Chorwacja	SE Szwecja	

Inne kody

lub: Dane niedostępne

Nieuczestniczenie w gromadzeniu danych

(-) lub – nie dotyczy

Skróty i skróty

CEFR Wspólny Europejski System Opisu Kształcenia Językowego

CLIL Zintegrowane uczenie się treści i języka

CPD ciągły rozwój zawodowy

ECTS Europejski system transferu i akumulacji punktów

ISCED Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

ISO Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna

WEŹEŁ wstępna edukacja nauczycieli

OECD Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju

PIZA Program międzynarodowej oceny studentów

TALIS Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się

WETERYNARZ kształcenie i szkolenie zawodowe

WPROWADZENIE

Języki są częścią kultury. W związku z tym w pełni przyczyniają się do budowania tożsamości osobistej i zbiorowej. W rzeczywistości każdy język oferuje konkretną wizję życia. Dlatego różnorodność językowa jest ceniona i ceniona w społeczeństwach demokratycznych. Języki są również wyrafinowanymi narzędziami umożliwiającymi ludziom angażowanie się w znaczące relacje ze sobą i ogólnie nawiązujące do świata. Biegłość w językach jest zatem prawdziwą bramą do bardziej wzbogacających doświadczeń i możliwości w życiu.

Europa jest kontynentem zróżnicowanym pod względem językowym. Ta różnorodność obejmuje nie tylko języki urzędowe krajów, ale także języki regionalne lub mniejszościowe używane przez wieki na terytorium Europy, nie wspominając już o językach przywożonych przez migrantów. Od początku poszanowanie różnorodności językowej jest postrzegane jako kluczowa zasada Unii Europejskiej i wpisuje się w jej najbardziej fundamentalne prawo, tj. Traktat o Unii¹Europejskiej.

KONTEKST POLITYCZNY

Nauka języków ma do odegrania istotną rolę w urzeczywistnieniu projektu europejskiego. Skuteczne kompetencje w więcej niż jednym języku mają bezpośredni wpływ na zdolność obywateli europejskich do korzystania z możliwości kształcenia, szkolenia i pracy w całej²Europie. Uczenie się języków może również wzmocnić europejski wymiar kształcenia i szkolenia: rozwija zainteresowanie uczniami, rozumienie i docenianie innych kultur, a ostatecznie sprzyja tożsamości europejskiej, która jest inkluzywna i otwarta na inne kultury.

Kompetencje językowe są centralnym elementem wizji europejskiego obszaru edukacji zawartej w komunikacie Komisji Europejskiej pt. „Wzmocnienie tożsamości europejskiej poprzez kształcenie i szkolenie”. Zgodnie z tą inspirującą perspektywą Europa powinna być miejscem, w którym „uczenie się, studiowanie i prowadzenie badań nie jest utrudnione przez granice”. Kontynent, na którym oprócz języka ojczystego, mówienie dwoma innymi językami stało się normą³”. Wspieranie nauki języków i wielojęzyczności jest również częścią wizji edukacji wysokiej jakości oraz kluczem do mobilności, współpracy i wzajemnego zrozumienia ponad granicami.

Umiejętności czytania i pisanie oraz kompetencje wielojęzyczne należą do ośmiu kluczowych kompetencji w zakresie uczenia się przez całe życie, zawartych w europejskich ramach⁴odniesienia.

Zapewnienie wszystkim uczniom możliwości korzystania z nauczania dwóch języków obcych od najmłodszych lat jest ambitnym celem, który został po raz pierwszy sformułowany w 2002 r. przez szefów państw lub rządów zebranych w⁵Barcelonie. Cel ten został niedawno powtórzony w zaleceniu Rady z maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków. Dokładniej rzecz ujmując, w zaleceniu zwrócono się do państw członkowskich, by „w miarę możliwości pomóc wszystkim młodym

1 Unia „szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz zapewnia ochronę i wzmocnienie europejskiego dziedzictwa kulturowego” (art. 3 ust. 4).

2 „Kompetencje definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw” (zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 189 z 4.6.2018).

3 Komunikat Komisji „Wzmocnienie tożsamości europejskiej poprzez edukację i kulturę”, COM(2017) 673 final, s. 11.

4 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 189 z 4.6.2018.

5 Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie w dniach 15–16 marca 2002 r., C/02/930.

ludziom w nabywaniu przed zakończeniem kształcenia i szkolenia średniego II stopnia – oprócz języków nauczania – poziomu kompetencji w co najmniej jednym innym języku europejskim, który umożliwia im skuteczne używanie języka do celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych, a także zachęcanie do nabywania dodatkowego (trzeciego) języka na poziomie umożliwiającym im interakcję z pewnym stopniem biegłości⁶”.

W rzeczywistości w zaleceniu Rady z 2019 r. posunięto ten cel o krok dalej, ponieważ ma ono na celu zmianę sposobu myślenia decydentów i praktyków edukacyjnych, zachęcając ich do przyjęcia kompleksowej polityki w zakresie edukacji językowej oraz innowacyjnych i integracyjnych metod i strategii nauczania języków. Celem jest zwiększenie ogólnych kompetencji językowych uczniów, tj. ich kompetencji w zakresie języka szkolnego, języków obcych ⁽⁷⁾ i języków ojczystych w konkretnym przypadku dzieci ze środowisk wielojęzycznych.

To kompleksowe podejście do nauczania i uczenia się języków można osiągnąć w szczególności poprzez wspieranie rozwoju świadomości językowej w szkołach, co wymaga zaangażowania wszystkich pracowników szkół w ciągłą refleksję nad wymiarem językowym we wszystkich aspektach życia szkolnego. Szkoły zorientowane na język powinny zapewnić integracyjne ramy uczenia się języków, doceniając różnorodność językową osób uczących się i wykorzystując ją jako źródło uczenia się, angażując jednocześnie rodziców, innych opiekunów i szerszą społeczność lokalną w edukację językową.

W niedawno przyjętej w lutym 2021 r. rezolucji Rady w sprawie nowych strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i po jego zakończeniu (2021–2030) ⁽⁸⁾ uznano wsparcie nauczania i uczenia się języków obcych oraz wielojęzyczności za konkretne działanie na rzecz współpracy europejskiej w celu zapewnienia jakości, równości, włączenia społecznego i powodzenia w kształceniu i szkoleniu.

Ponadto niedawno przyjęte zalecenie Rady w sprawie ścieżek do sukcesu w szkole ⁽⁹⁾ ma na celu promowanie lepszych wyników kształcenia dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich szczególnej sytuacji (np. pochodzenie społeczno-ekonomiczne) i dobrobytu w szkole. W tym kontekście podkreśla się szczególne potrzeby uczniów ze środowisk migracyjnych, zwłaszcza w zakresie wsparcia w zakresie uczenia się języków obcych.

TREŚĆ RAPORTU

Piąte wydanie *Kluczowych danych na temat nauczania języków w szkole w Europie*, które oczywiście opiera się na poprzedniej edycji, dostarcza wiarygodnych danych na temat wielu zagadnień związanych z

6 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 17.

7 Badanie Unii Europejskiej dotyczące kompetencji studentów w językach obcych wykazało, że tylko 42 % 15-letnich studentów uzyskało poziom „niezależnego użytkownika” (B1/B2 we Wspólnym Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego) w pierwszym języku obcym, a 25 % osiągnął ten poziom w drugim języku obcym. Ponadto znaczna liczba studentów (14 % w przypadku pierwszego języka obcego i 20 % w przypadku drugiego języka obcego) nie osiągnęła poziomu „użytkownika podstawowego” (tj. poziomu sprzed A1 we Wspólnym Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego) (Komisja Europejska, 2012 r.).

8 Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i późniejszych lat (2021–2030), Dz.U. C 66 z 26.2.2021.

9 Zalecenie Rady z dnia 28 listopada 2022 r. w sprawie ścieżek do sukcesu szkoły i zastępujące zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityki na rzecz ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, Dz.U. C 469 z 9.12.2022.

nauczaniem języków w szkołach w Europie. Głównym punktem niniejszej publikacji są języki obce, mimo że rozważane są również inne języki (języki regionalne lub mniejszościowe, języki klasyczne itp.). Przedmiotem dochodzenia są ramy polityczne, w których odbywa się faktyczne nauczanie języka obcego. Jednak, gdy są dostępne, dane statystyczne pomagają zapewnić bardziej uziemiony obraz.

Raport zawiera 51 wskaźników. Każdy z nich zawiera grafikę, tekst wyjaśniający oraz nagłówek podsumowujący główne ustalenia. Wskaźniki są zorganizowane w pięciu rozdziałach:

Rozdział A rozpoczyna się od przedstawienia wszystkich języków urzędowych w Europie i kontynuuje dyskusję na temat różnorodności językowej w dzisiejszych klasach.

W rozdziale B omówiono przepisy dotyczące języka obcego w programie nauczania. Pierwsza sekcja skupia się na liczbie dostarczonych języków obcych, podczas gdy druga przedstawia konkretne języki, które są podawane.

Rozdział C koncentruje się na wskaźnikach uczestnictwa uczniów w nauce języków. W pierwszej części bada się liczbę języków obcych nauczonych przez studentów w zależności od poziomu wykształcenia i ścieżki, podczas gdy druga bada, które języki obce uczą się.

Rozdział D poświęcony jest nauczycielom (językom obcym). Pierwsza sekcja dotyczy szeregu zagadnień związanych z kwalifikacjami nauczycieli, ich stopniem specjalizacji przedmiotu i możliwościami szkoleniowymi. Druga sekcja dotyczy ponadnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych.

Rozdział E rozpoczyna się od zbadania czasu nauczania poświęconego językom obcym i oczekiwanych efektów uczenia się dwóch pierwszych uczniów języków obcych. Przyjrano się również testom językowym i środkom wsparcia dla studentów migrujących w głównym nurcie edukacji.

Rozdziałom towarzyszy glosariusz, który wyjaśnia kluczowe pojęcia. Załączniki zawierają dodatkowe informacje na temat różnych aspektów sprawozdania.

ŹRÓDŁA DANYCH I METODOLOGIA

Głównym źródłem danych dla niniejszego sprawozdania jest sieć Eurydice, która dostarczała jakościowych informacji na temat polityki i środków w dziedzinie (zagranicznego) nauczania języków w szkołach. Informacje te zebrano za pomocą kwestionariusza wypełnionego w styczniu i lutym 2022 r. przez krajowych ekspertów/reprezentantów sieci. Głównym źródłem informacji są przepisy/zalecenia, programy nauczania i inne dokumenty sterujące wydawane przez organy szkolnictwa wyższego. Rokiem odniesienia jest rok szkolny 2021/2022. Wykorzystano również informacje ze wspólnego systemu Eurydice-Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na temat czasu szkolenia (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2021a).

Dane Eurydice są uzupełniane danymi Eurostatu i danymi z dwóch międzynarodowych badań przeprowadzonych przez OECD: 2018 Program Międzynarodowej Oceny Studentów (PISA) i 2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS). Dane statystyczne Eurostatu, których rok referencyjny 2019/2020 stanowi rok referencyjny, dostarczają informacji na temat wskaźników uczestnictwa uczniów w nauce języków obcych w szkołach. Kwestionariusz dla studentów PISA 2018 został wykorzystany do obliczenia odsetka uczniów, którzy mówią językiem w domu innym niż język szkoły. Kwestionariusz dla nauczycieli na 2018 r. został wykorzystany w celu uzyskania wglądu w transnarodową mobilność nauczycieli języków obcych i ich możliwości szkolenia w szkołach wielojęzycznych.

Niniejsze sprawozdanie koncentruje się głównie na szkolnictwie podstawowym i ogólnym. Niektóre wskaźniki obejmują jednak kształcenie przedszkolne i kształcenie średnie zawodowe. W większości przypadków uwzględniane są tylko szkoły publiczne (z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Niderlandów, w których uwzględniane są szkoły prywatne zależne od rządu).

Sprawozdanie obejmuje 39 systemów kształcenia i szkolenia w 37 państwach członkowskich sieci¹⁰Eurydice (27 państw członkowskich Unii Europejskiej oraz Albanii, Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii, Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze, Macedonii Północnej, Norwegii, Serbii i Türkiye).

W roku szkolnym 2021/2022, który jest rokiem odniesienia dla większości wskaźników, konkretne środki wdrożone w odpowiedzi na pandemię COVID-19 wpłynęły na organizację szkolnictwa w wielu krajach europejskich. Środki o charakterze tymczasowym nie są zgłaszane w niniejszej publikacji, która przedstawia „normalny” kontekst, w którym uczniowie uczą się języków obcych.

¹⁰ Liczba systemów kształcenia i szkolenia jest wyższa niż liczba państw. Wynika to z faktu, że Belgia liczy się jako trzy systemy kształcenia i szkolenia (wspólnota francuska Belgii, wspólnota flamandzka Belgii i niemieckojęzyczna wspólnota Belgii).

STRESZCZENIE

Różnorodność językowa jest częścią DNA Europy. Mozaika języków europejskich obejmuje nie tylko oficjalne języki państwowe krajów, ale także języki regionalne lub mniejszościowe używane przez stulecia na terytorium Europy, nie wspominając już o językach przywożonych przez migrantów. W tym kontekście nauka języków jest koniecznością dla wielu osób; co więcej, jest to okazja dla wszystkich, prowadząca do nowej pracy lub możliwości studiowania. Ponadto, w ramach kultury, języki przyczyniają się do budowania tożsamości osobistej i zbiorowej. W rzeczywistości każdy język oferuje konkretną wizję życia. Dlatego różnorodność językowa jest ceniona i ceniona w społeczeństwach demokratycznych.

Uczenie się języków ma do odegrania istotną rolę w urzeczywistnieniu projektu europejskiego, w szczególności w realizacji europejskiego obszaru edukacji⁽¹¹⁾, prawdziwej wspólnej przestrzeni dla wysokiej jakości edukacji i uczenia się przez całe życie dla wszystkich, ponad granicami. W tym kontekście wielojęzyczność jest uznawana za jedną z ośmiu kluczowych kompetencji niezbędnych do osobistego spełnienia, zdrowego i zrównoważonego stylu życia, zdolności do zatrudnienia, aktywnego obywatelstwa i włączenia społecznego, jak określono w zaleceniu Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie¹².

Zalecenie Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków ma na celu zwiększenie ogólnych kompetencji językowych studentów. Głównym celem jest również usprawnienie nauki języków obcych w szkołach. W związku z tym w zaleceniu zwrócono się do państw członkowskich, aby „pomogły wszystkim młodym ludziom zdobyć przed zakończeniem kształcenia średniego II stopnia – oprócz języków szkolnych – w miarę możliwości poziom kompetencji w co najmniej jednym innym języku europejskim, który umożliwia im skuteczne używanie języka do celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych, a także zachęcanie do nabywania dodatkowego (trzeciego) języka na poziomie umożliwiającym im interakcję z pewnym stopniem płynności¹³”.

Wydanie *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie w 2023 r.* jest piątą edycją raportu. Oczywiście opiera się na czterech poprzednich publikacjach. Podobnie jak w przypadku poprzednich edycji, ta nowa edycja ma przyczynić się do monitorowania rozwoju polityki w dziedzinie (zagranicznego) nauczania języków w szkołach w Europie. Podczas gdy w centrum dochodzenia znajdują się języki obce, rozważane są również inne języki (języki regionalne lub mniejszościowe, języki klasyczne itp.).

Dokładniej rzecz ujmując, niniejsze sprawozdanie zawiera 51 wskaźników obejmujących szeroki zakres tematów istotnych dla (zagranicznej) polityki językowej na szczeblu Unii Europejskiej (UE) i na szczeblu krajowym, takich jak:

- zapewnienie języków (zagranicznych) w programie nauczania;
- liczba i zakres języków badanych przez studentów;
- czas dydaktyczny poświęcony nauczaniu języków obcych;
- oczekiwany poziom wykształcenia dla pierwszego i drugiego języka obcego;
- wsparcie językowe dla nowo przybyłych studentów migrantów i nauczania języków ojczystych;
- profile i kwalifikacje nauczycieli języków obcych;
- transnarodowa mobilność nauczycieli języków obcych.

11 Więcej informacji na temat europejskiego obszaru edukacji można znaleźć na stronie internetowej Komisji (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

12 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 189 z 4.6.2018.

13 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 17.

Głównym źródłem danych zawartych w sprawozdaniu jest sieć Eurydice, która dostarczała jakościowych informacji na temat polityki i środków w dziedzinie (zagranicznego) nauczania języków w¹⁴ szkołach. Dane Eurydice są uzupełniane danymi Eurostatu i danymi z dwóch międzynarodowych badań przeprowadzonych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju: 2018 Program Międzynarodowej Oceny Studentów i 2018 Teaching and Learning International Survey (¹⁵).

Sprawozdanie obejmuje 39 systemów edukacji w 37 państwach członkowskich sieci¹⁶Eurydice (27 państw członkowskich UE oraz Albanii, Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii, Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze, Macedonii Północnej, Norwegii, Serbii i Türkiye).

W porównaniu z prawie dwie dekady temu, uczniowie szkół podstawowych uczą się języka obcego od najmłodszych lat w zdecydowanej większości systemów edukacyjnych.

W większości systemów edukacyjnych wszyscy uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego w wieku od 6 do 8 lat. W sześciu systemach edukacji (niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Grecji, Cypru, Luksemburga, Malty i Polski) wymóg ten został nałożony jeszcze wcześniej (zob. rys. B1). W ciągu ostatnich dwóch dekad około dwóch trzecich systemów edukacji wydłużyło czas trwania obowiązkowej nauki języków obcych o 1 do 7 lat. WE wszystkich przypadkach wzrost ten wynika z obniżenia wieku początkowego, w którym pierwszy język obcy jest przedmiotem obowiązkowym (zob. rysunek B2). Tendencja ta odzwierciedla apel Rady Europejskiej na posiedzeniu w Barcelonie w 2002 r., w którym zwrócono się do państw UE o podjęcie działań mających na celu „poprawa opanowania podstawowych umiejętności, w szczególności poprzez nauczanie co najmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat¹⁷”.

Obowiązek uczenia się co najmniej jednego języka obcego od wczesnych lat kształcenia podstawowego (lub nawet przedszkola) w większości systemów edukacji wyjaśnia bardzo wysoki odsetek uczniów szkół podstawowych na poziomie UE, którzy uczą się co najmniej jednego języka obcego (86,1 %) w 2020 r. (zob. wykres C1a). W porównaniu z 2013 r. jest to wzrost o 6,7 punktu procentowego (zob. wykres C2). W 2020 r. mniej niż połowa wszystkich studentów uczestniczących w szkolnictwie podstawowym nauczyła się co najmniej jednego języka obcego tylko w trzech systemach edukacji (w Belgii i w Niemczech, we francuskich i flamandzkich wspólnotach) (zob. rys. C1). W tych systemach kształcenia nauka języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego rozpoczyna się stosunkowo późno w szkolnictwie podstawowym (zob. rys. B1). To wyjaśnia, dlaczego odsetek, który dotyczy studentów w całym szkolnictwie podstawowym, jest stosunkowo niski.

Nauka drugiego języka obcego rozpoczyna się zwykle pod koniec szkoły podstawowej lub szkoły średniej I stopnia.

W 2020 r. na szczeblu UE 59,2 % uczniów w całym szkolnictwie średnim I stopnia uczyło się co najmniej dwóch języków obcych (zob. rys. C3). Uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w późnych latach kształcenia podstawowego lub we wczesnych latach kształcenia średniego I stopnia w większości systemów kształcenia (zob. rys. B1). Istnieją jednak inne wzorce, które mogą częściowo tłumaczyć stosunkowo niski ogólny odsetek studentów studiujących co najmniej dwa języki obce na tym poziomie kształcenia na poziomie UE. Na przykład w ośmiu systemach edukacji (Bułgaria, Węgry, Austria, Słowenia, Słowacja, Liechtenstein, Norwegia i Türkiye) nauka dwóch

14 Rokiem odniesienia jest 2021/2022, z wyjątkiem danych dotyczących czasu szkolenia, w przypadku których jest to 2020/2021. Dane te dotyczą głównie edukacji ogólnej.

15 W przypadku danych statystycznych Eurostatu rokiem 2019/2020 jest rok referencyjny, z wyjątkiem szeregów czasowych, dla których lata referencyjne to 2012/2013 i 2019/2020. Dane statystyczne Eurostatu dostarczają informacji na temat wskaźników uczestnictwa uczniów w nauce języków obcych w szkołach. Kwestionariusze kontekstowe zawarte w ankietach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju wykorzystano do zająć się kwestiami, w których uczniowie posługują się językiem innym niż język nauki w domu (program międzynarodowej oceny studentów) oraz transnarodową mobilnością nauczycieli języków obcych oraz możliwościami szkolenia w szkołach wielojęzycznych (nauczanie i uczenie się międzynarodowego badania).

16 Liczba systemów kształcenia i szkolenia jest większa niż liczba państw. Wynika to z faktu, że Belgia posiada trzy systemy kształcenia i szkolenia (wspólnota francuska Belgii, wspólnota flamandzka Belgii oraz niemieckojęzyczna wspólnota Belgii).

17 Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie w dniach 15–16 marca 2002 r., C/02/930, s. 19.

języków obcych staje się obowiązkowa dla wszystkich studentów kształcenia ogólnego dopiero po osiągnięciu poziomu średniego II stopnia. Ponadto w siedmiu systemach edukacji (Wspólnota Francuska Belgii, Niemiec, Irlandii, Hiszpanii, Chorwacji, Szwecji i Albanii) nie ma polityki, dzięki której nauka dwóch języków obcych jest wymogiem dla wszystkich studentów (zob. rys. B1).

W niektórych krajach nauka dwóch języków jest raczej uprawnieniem niż obowiązkiem.

Zamiast nakładać obowiązek stosowania dwóch języków obcych dla wszystkich uczniów, krajowe programy nauczania mogą zapewnić inne sposoby zapewnienia wszystkim studentom możliwości nauki dwóch lub więcej języków obcych. Na przykład w Hiszpanii, Chorwacji i Szwecji nauka dwóch języków obcych nigdy nie jest wymogiem dla wszystkich studentów. Jednak wszyscy studenci edukacji ogólnej mają do tego prawo w trakcie nauki szkolnej. Możliwość ta jest po raz pierwszy zapewniona na początku kształcenia średniego I stopnia (w Hiszpanii) lub na końcu kształcenia podstawowego (w Chorwacji i Szwecji) (zob. rys. B4).

W latach 2013–2020 na poziomie Unii Europejskiej odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia praktycznie nie uległ zmianie.

Na szczeblu UE odsetek studentów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia wzrósł jedynie o 0,8 punktu procentowego w latach 2013–2020. Różnica wynosiła mniej niż 10 punktów procentowych w większości krajów. Wśród tych krajów (tj. z różnicą poniżej 10 punktów procentowych) nieco ponad połowa wykazała odsetek, który był nadal niższy niż 90 % w 2020 r., co sugeruje pole do poprawy wskaźników uczestnictwa studentów uczących się dwóch lub więcej języków obcych (zob. rys. C4).

W trzech systemach edukacji, a mianowicie we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Czech i Francji, odsetek ten wzrósł o co najmniej 15 punktów procentowych. W dwóch kolejnych krajach (Słowenia i Słowacja) tendencja była odwrotna: odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się dwóch lub więcej języków obcych zmniejszył się o ponad 25 punktów¹⁸ procentowych. Można zidentyfikować różne przyczyny tych zmian. Na przykład na Słowacji spadek ten może być związany ze zniesieniem wymogu, aby każdy uczeń uczył się dwóch języków obcych podczas kształcenia średniego I stopnia (zob. rys. B3).

Studenci kształcenia i szkolenia zawodowego nie mają takich samych możliwości uczenia się dwóch języków obcych jak ich odpowiednicy w kształceniu ogólnym.

W 2020 r. odsetek studentów kształcenia i szkolenia zawodowego w szkolnictwie średnim II stopnia, którzy uczyli się dwóch lub więcej języków, wyniósł w 2020 r. 35,1 %. Jest to prawie 25 punktów procentowych mniej niż ich odpowiednicy w edukacji ogólnej (60,0 %). W szkolnictwie ponadgimnazjalnym co najmniej 90 % uczniów uczyło się dwóch lub więcej języków obcych w 13 systemach kształcenia, podczas gdy w szkolnictwie zawodowym na poziomie średnim odsetek ten został osiągnięty tylko w Rumunii. Podobnie, istnieje tylko jeden kraj, w którym ponad 30,0 % studentów w całym ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia nie uczy się żadnego języka obcego (Portugalia), w porównaniu z sześcioma w kształceniu zawodowym na poziomie średnim II stopnia (Dania, Niemcy, Estonia, Hiszpania, Litwa i Islandia) (zob. rys. C5). W porównaniu z 2013 r. odsetek studentów kształcenia i szkolenia zawodowego w szkolnictwie średnim II stopnia, którzy uczyli się dwóch lub więcej języków, pozostał raczej stabilny w większości krajów (zob. rys. C6).

Statystyki te rzeczywiście odzwierciedlają różnice w dostarczaniu języków określone w oficjalnych programach nauczania dla studentów kształcenia ogólnego z jednej strony i studentów kształcenia i szkolenia zawodowego z drugiej strony. W rzeczywistości w 19 systemach kształcenia do końca kształcenia średniego uczniowie będą uczyć się dwóch języków jako przedmiotów obowiązkowych przez mniej lat niż ich odpowiednicy w kształceniu ogólnym (zob. rys. B6).

Angielski, jako język obcy, jest jedyny w swoim rodzaju

18 W Polsce odnotowano również znaczny spadek odsetka uczniów szkół średnich I stopnia, którzy uczą się dwóch lub więcej języków obcych. Spadek ten wynika z reorganizacji klas szkolnych na różnych poziomach kształcenia, przy czym obecnie kształcenie średnie I stopnia składa się z czterech klas, z czego dwie nie obejmują obowiązkowego uczenia się drugiego języka obcego. Jednak zaszeregowanie początkowe i liczba lat obowiązkowego uczenia się drugiego języka obcego pozostają niezmiennione (zob. rys. C4).

W prawie wszystkich krajach europejskich angielski jest językiem obcym, którego uczniowie uczą się najczęściej w trakcie kształcenia podstawowego i średniego (zob. rysunek C8). W 2020 r. ponad 90 % uczniów uczyło się języka angielskiego na co najmniej jednym poziomie wykształcenia (tj. szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym lub średnim II stopnia) w prawie wszystkich krajach europejskich. W 11 krajach ponad 90 % uczniów uczyło się angielskiego na wszystkich poziomach kształcenia objętych programem (zob. rys. C9).

Wysoki odsetek uczniów uczących się języka angielskiego wiąże się z faktem, że angielski jest obowiązkowym językiem obcym w 21 systemach kształcenia na poziomie podstawowym i/lub średnim I stopnia (zob. rys. B7). W przypadku jeszcze większej liczby systemów edukacji musi ona znaleźć się w programie nauczania na określonych poziomach kształcenia we wszystkich szkołach (zob. rys. B8a).

W latach 2013–2020 odnotowano znaczny wzrost wskaźnika uczestnictwa uczniów uczących się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym.

W 2020 r. na poziomie UE odsetek uczniów uczących się języka angielskiego wynosił 98,3 % w szkolnictwie średnim I stopnia i 95,7 % w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. W 2013 r. w zdecydowanej większości systemów kształcenia 90 % lub więcej uczniów w gimnazjum I stopnia uczyło się również języka angielskiego. Oznacza to, że na tych dwóch poziomach kształcenia odsetek uczniów uczących się języka angielskiego jest stabilny i wysoki (zob. wykresy C12b i C12c).

W szkolnictwie podstawowym obraz jest nieco inny: w około jednej trzeciej systemów edukacyjnych co najmniej 90 % wszystkich uczniów uczyło się języka angielskiego w 2013 i 2020 roku. Między tymi dwoma latami odniesienia w ośmiu systemach edukacji (Dania, Grecja, Łotwa, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia i Szwecja) nauka języka angielskiego wzrosła o co najmniej 10 punktów procentowych (zob. wykres C12a). Wzrost ten można wyjaśnić dwoma wymienionymi powyżej faktami: uczniowie zaczynają uczyć się języka obcego we wczesnym wieku, a angielski jest najczęściej uczonym językiem obcym w prawie wszystkich krajach.

W 2020 r. na poziomie Unii Europejskiej najpopularniejszym wyborem dla drugiego języka obcego były francuski i niemiecki.

Francuski i/lub niemiecki muszą być zawarte w programie nauczania w około jednej czwartej systemów edukacji (zob. rys. B8a). Ponadto niektóre systemy edukacji sprawiają, że francuski lub niemiecki obowiązek jest obowiązkowy (zob. rys. B7). Dotyczy to w szczególności krajów wielojęzycznych, w których są językami państwowymi, na przykład w Belgii, Luksemburgu i Szwajcarii (zob. rys. A1). Dokumenty urzędowe często odnoszą się również do języka francuskiego lub niemieckiego wśród tych języków, które szkoły mogą zdecydować o włączeniu do swoich programów nauczania (zob. rys. B8b).

W 2020 r. na szczeblu UE język francuski był drugim najczęściej uczonym językiem obcym w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia. Nauczono się tego odpowiednio przez 5,5 % i 30,6 % uczniów na tych dwóch poziomach. Język niemiecki był drugim najczęściej uczonym językiem obcym w UE w szkolnictwie średnim II stopnia, z czego 20,0 % studentów brało go za przedmiot (zob. rys. C10).

W porównaniu z 2013 r. odsetek studentów uczących się języka francuskiego lub niemieckiego utrzymywał się na stałym poziomie w większości krajów (zob. wykresy C13 i C14).

W 2020 roku hiszpański był drugim najczęściej uczonym językiem obcym w pięciu krajach.

Władze oświatowe w większości krajów europejskich kładą mniejszy nacisk na hiszpański niż na angielski, francuski czy niemiecki. Żaden kraj europejski nie określa języka hiszpańskiego jako obowiązkowego języka obcego dla wszystkich uczniów w ciągu co najmniej jednego roku szkolnego (zob. rys. B7), a tylko dwa kraje (Szwecja i Norwegia) wymagają, aby wszystkie szkoły na określonym poziomie kształcenia zapewniały uczniom możliwość nauki języka hiszpańskiego (zob. rys. B8a).

W 2020 r. na poziomie UE 17,7 % uczniów szkół średnich I stopnia i 18,0 % uczniów szkół średnich II stopnia uczyło się języka hiszpańskiego. Był to drugi najbardziej uczony język obcy (przy czym co najmniej 10 % uczniów uczyło się go) w szkolnictwie średnim I stopnia w Irlandii, w szkolnictwie średnim II stopnia w Niemczech, a zarówno w szkolnictwie średnim I stopnia, jak i w szkolnictwie średnim II stopnia we Francji, Szwecji i Norwegii (zob. rys. C10).

Podobnie jak obserwowane tendencje w nauce języka francuskiego i niemieckiego, odsetek uczniów uczących się hiszpańskiego również utrzymywał się na stałym poziomie w porównaniu z 2013 r. (zob. wykres C15).

W 2020 r. języki obce inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański uczyły się znacznie rzadziej w Europie

W 2020 r. języki inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański były powszechnie badane tylko w kilku krajach, głównie ze względów historycznych lub ze względu na bliskość geograficzną (zob. rysunek C11). Włoski (w Chorwacji, na Malcie, Austrii i Słowenii), rosyjski (w Bułgarii, Czechach, Estonii, Łotwie, Litwie, Polsce i Słowacji), duński (w Islandii), niderlandzki (w Wspólnocie Francuskiej Belgii), estoński (w Estonii) i szwedzki (w Finlandii) były jedynymi innymi językami obcymi, których uczyło się co najmniej 10 % uczniów szkół podstawowych lub ogólnych w każdym kraju europejskim (zob. rysunek C11).

Jednak w kilku krajach program nauczania określa inne języki, które szkoły mogą zapewnić, takie jak chiński, arabski, turecki, japoński i portugalski. Zakres określonych języków obcych jest najwyższy w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia (zob. rys. B8b). Ponadto na tym poziomie kształcenia krajowe testy w mniej wykształconych językach, które prowadzą do uzyskania certyfikatu, istnieją w kilku krajach w całej Europie. Dotyczy to na przykład języka chińskiego, dla którego krajowy test prowadzący do uzyskania certyfikatu jest dostępny w około jednej czwartej krajów. Francja, Norwegia i Niemcy to trzy kraje z największą liczbą języków obcych, dla których istnieje taki test krajowy: Odpowiednio 60, 45 i 24 (zob. rys. E7).

W szkolnictwie podstawowym czas dydaktyczny poświęcony językom obcym stanowi niewielką część całkowitego czasu nauczania w większości krajów.

W szkolnictwie podstawowym, w większości systemów edukacji, czas nauczania przeznaczony dla języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych stanowi od 5 % do 10 % całkowitego czasu nauczania przeznaczonego na nauczanie całego obowiązkowego programu nauczania. Odsetek ten osiąga 10–19 % w obowiązkowych klasach kształcenia średniego ogólnego, podczas których uczniowie uczą się jednego lub czasami dwóch języków obcych (zob. rys. E4).

W przypadku szkolnictwa podstawowego liczba godzin poświęconych nauczaniu języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi w większości systemów kształcenia od 30 do 69 godzin na rok referencyjny (zob. rys. E1a). Stosunkowo niską liczbę godzin obserwowaną w niektórych systemach edukacji można częściowo wytłumaczyć faktem, że nauczanie języków obcych nie jest obowiązkowe we wszystkich klasach kształcenia podstawowego.

W obowiązkowych klasach kształcenia średniego ogólnego liczba godzin nauczania na rok referencyjny waha się od około 75 godzin (w Chorwacji, Albanii i Norwegii) do około 185 godzin (w Bułgarii, Danii, Francji i Liechtensteinie (*gimnazjum*)) (zob. wykres E1b). Z 373 godzin Luksemburg (*enseignement secondaire classique*) jest wybitny przykład: Francuski i niemiecki, dwa z trzech języków państwowych, których uczniowie uczą się od najmłodszych lat (patrz rysunek B1), są uważane za języki obce w programie nauczania.

W latach 2014-2021 znaczące zmiany w czasie nauczania poświęconego językom obcym miały miejsce tylko w mniejszości krajów

W latach 2014–2021 w większości systemów edukacji czas dydaktyczny poświęcony językom obcym jako przedmiotom obowiązkowym utrzymywał się na stosunkowo stabilnym poziomie. W szkolnictwie podstawowym, wśród systemów edukacji o różnicach między dwoma latami odniesienia, w większości przypadków zwiększył się czas nauczania języków obcych. Największy wzrost, przekraczający 50 %, odnotowano w Danii i Finlandii (zob. wykres E5).

Jeśli chodzi o obowiązkowe stopnie średniego wykształcenia średniego, liczba krajów z zauważalną zmianą liczby godzin nauczania jest dość podobna do liczby krajów, w których nie ma lub nie ma żadnych zmian. Wśród krajów z różnicą nie pojawia się wyraźny trend. Ponadto różnice są mniejsze niż w szkolnictwie podstawowym. Dania jest jedynym krajem o szczególnie dużym wzroście (100 %) (zob. wykres E5). W tym kraju nauka drugiego języka obcego stała się obowiązkowa dla wszystkich studentów, podczas gdy wcześniej była opcjonalna (zob. rysunek B3).

Oczekuje się, że studenci dojdą do poziomu B2 Wspólnego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego w pierwszym języku obcym przed końcem ogólnego kształcenia średniego.

Prawie wszystkie kraje korzystają ze Wspólnego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, ustanowionego przez Radę Europy w celu ustalenia porównywalnych międzynarodowo poziomów osiągnięć dla języków obcych. W przypadku pierwszego języka obcego większość krajów wymaga od studentów osiągnięcia poziomu A2 pod koniec szkoły średniej I stopnia i poziomu B2 pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia. W programach nauczania w Grecji i Islandii określono poziom C1 jako najwyższy poziom wykształcenia pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia. W przypadku drugiego języka obcego w większości krajów minimalne wymagania to poziom A2 pod koniec szkoły średniej I stopnia oraz poziom B1 pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia. Jedynie Włochy i Islandia ustaliły minimalny wymóg na poziomie wyższym niż poziom B1 dla studentów kształcenia ogólnego pod koniec nauki szkolnej (odpowiednio B2 i C1) (zob. rys. E6).

Porównując poziom wykształcenia uczniów dla pierwszego i drugiego języka obcego, oczekuje się, że poziom wykształcenia będzie wyższy dla pierwszego języka obcego niż w drugim. Oczekuje się, że tylko w mniejszości krajów wyniki dla pierwszego i drugiego języka są identyczne w tym samym punkcie odniesienia. Ta różnica w poziomie wykształcenia między pierwszym a drugim językiem obcym nie jest zaskakująca, ponieważ drugi język obcy uczy się przez mniej lat we wszystkich systemach edukacji (zob. wykresy B2 i B3). Czas szkolenia dla drugiego języka obcego jest również niższy (zob. rys. E2).

W wielu krajach w programie nauczania znajdują się również języki regionalne lub mniejszościowe oraz języki klasyczne.

W większości krajów europejskich ustawodawstwo oficjalnie uznaje co najmniej jeden język regionalny lub mniejszościowy (zob. rys. A1). To oficjalne uznanie często wymaga promowania używania tych języków w różnych dziedzinach życia publicznego, w tym w edukacji. Jednak niektóre kraje, takie jak Francja, nie uznają języków regionalnych i mniejszościowych za języki urzędowe, a mimo to uwzględniają te języki w swoich dokumentach sterujących na najwyższym szczeblu związanych z edukacją (zob. rys. B9). Ponadto w prawie połowie krajów programy zintegrowanego uczenia się treści i języka (CLIL) obejmują języki regionalne lub mniejszościowe jako języki nauczania obok języków państwowych (zob. rys. B12).

W oparciu o treść programu nauczania, nauczanie klasycznego greckiego i/lub łacińskiego odbywa się głównie w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. Języki te rzadko są przedmiotem obowiązkowym. Klasyczna greka jest obowiązkowa tylko dla wszystkich studentów w Grecji i na Cyprze w gimnazjum I stopnia. Łacina jest obowiązkowym przedmiotem dla wszystkich studentów w Rumunii (szkolenie średnie niższe) oraz w Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze i Serbii (ogólne wykształcenie średnie II stopnia). W wielu dodatkowych systemach edukacji klasyczne greckie i/lub łacińskie są obowiązkowe tylko dla studentów podążających konkretnymi ścieżkami edukacyjnymi (zob. rys. B10).

Na poziomie Unii Europejskiej około jeden na siedmiu 15-letnich uczniów uczęszcza do szkoły nieheterogenicznej języka

Szkoły językowo-heterogeniczne, zdefiniowane do celów niniejszego sprawozdania jako szkoły, w których ponad 25 % uczniów mówi w domu innym językiem niż język szkolny, są dość powszechne w wielu krajach europejskich. W 2018 r. na szczeblu UE 13,3 % piętnastolatków uczęszczało do szkół nieheterogenicznych języków (zob. rys. A4). Można to częściowo wyjaśnić kontekstem języka narodowego: w niektórych krajach istnieje kilka języków państwowych lub języków regionalnych, mniejszościowych lub nieterytorialnych (zob. rys. A1). Ustalenie to jest również ściśle związane z odsetkiem uczniów ze środowisk migracyjnych, którzy nie znają języka nauki w domu (zob. rysunek A3).

W 2018 r. tylko mniejszość nauczycieli na szczeblu UE zgłosiła, że zostali przeszkoleni do nauczania na zajęciach wielojęzycznych podczas początkowego kształcenia nauczycieli (24,5 %) lub dalszego rozwoju zawodowego (20,1 %). Cypr miał najwyższy odsetek nauczycieli, którzy przeszkolili się do nauczania takich zajęć w trakcie kształcenia nauczycieli (48,0 %) i ustawicznego rozwoju zawodowego (37,7 %) (zob. rys. D3).

Nauczanie w języku ojczystym jest promowane lub wspierane finansowo przez mniejszość krajów

Wiele organów zajmujących się edukacją najwyższego szczebla w Europie podejmuje działania wspierające naukę języków obcych dla nowo przybyłych studentów migrujących w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia. Najpopularniejszym środkiem są dodatkowe zajęcia w języku szkolnym; są one promowane lub wspierane finansowo w prawie wszystkich systemach edukacji (zob. rys. E9). Testy diagnostyczne języka szkolnego na koniec kształcenia przedszkolnego lub na początku kształcenia podstawowego są zalecane

lub wymagane przez organy szkolnictwa wyższego w nieco mniej niż połowie systemów edukacyjnych. W niewielkiej większości z nich zalecenia lub wymogi dotyczą całej populacji szkolnej, a nie tylko konkretnych grup uczniów (nowo przybyłych studentów migrujących, osób mówiących w domu językiem różniącym się od języka szkolnego itp.) (zob. rys. E8).

Promowanie lub wspieranie finansowo zajęć języka ojczystego nowo przybyłych studentów migrujących jest znacznie mniej powszechne niż dodatkowe zajęcia w języku szkolnym, ponieważ nieco ponad jedna trzecia państw to robi (zob. rys. E9). W mniejszej liczbie krajów (Estonia, Litwa, Austria, Słowenia, Szwecja i Norwegia) studenci ze środowisk migracyjnych mają prawo, z uwzględnieniem warunków, do nauczania w języku ojczystym (zob. rysunek B11).

Potrzeba kompetentnych nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym oraz programach zintegrowanego uczenia się treści i języków doprowadziła do różnych reakcji politycznych w całej Europie.

W ciągu ostatnich dwóch dekad nauczanie języków obcych zyskało grunt w szkolnictwie podstawowym (zob. rysunek B2). W związku z tym w wielu krajach pojawiła się kwestia kompetencji nauczycieli podstawowych w nauczaniu języków obcych. Kwestia ta dotyczy w szczególności stopnia specjalizacji tych, którzy uczą języków obcych, ponieważ tradycyjnie nauczyciele generalni (tj. ci, którzy uczą wszystkich lub większości przedmiotów) realizują program nauczania na tym poziomie.

W całej Europie istnieją trzy podejścia do przydzielania nauczycieli do nauczania języków obcych w szkolnictwie podstawowym; każdy z nich znajduje się w około jednej trzeciej krajów. Po pierwsze, odpowiedzialność za nauczanie języków obcych spoczywa wyłącznie na wyspecjalizowanych nauczycielach (tj. tych, którzy specjalizują się w nauczaniu ograniczonej liczby przedmiotów). Po drugie, odpowiedzialność ta spoczywa w rękach nauczycieli generalnych. Ponadto zarówno nauczyciele generalni, jak i nauczyciele wyspecjalizowani mogą uczyć języków obcych (zob. rys. D1).

W około dwóch trzecich krajów oferujących programy CLIL, w których przynajmniej niektóre przedmioty są nauczane w języku obcym, nauczyciele realizujący tego typu programy muszą posiadać określone (dodatkowe) kwalifikacje. Najczęściej nauczyciele ci muszą udowodnić, że posiadają wystarczającą znajomość języka, w którym realizowany jest program CLIL. Minimalna wymagana znajomość języka obcego zazwyczaj odpowiada poziomowi B2 lub poziomowi C1 wspólnego europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (zob. rys. D2).

W latach 2013–2018 na poziomie Unii Europejskiej odsetek nauczycieli języków obcych, którzy byli za granicą w celach zawodowych, wzrósł o 14,6 punktu procentowego.

Studiowanie lub nauczanie za granicą jest wzbogacającym doświadczeniem dla każdego nauczyciela lub potencjalnego nauczyciela. Tym bardziej w przypadku nauczycieli języków obcych, ponieważ wizyty za granicą przyczyniają się do rozwoju ich umiejętności językowych oraz wiedzy i zrozumienia kultury kraju, w którym mówi się językiem, którego uczą.

W 2018 r. na szczeblu UE około 70 % nauczycieli języków obcych nauczających w szkolnictwie średnim i stopnia zgłosiło, że co najmniej raz przebywało za granicą w celach zawodowych podczas wstępnego kształcenia nauczycieli lub w trakcie służby. Hiszpania, Niderlandy i Islandia miały najwyższy odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, z czego ponad 80 % zgłosiło mobilność transnarodową (zob. rys. D6).

WE wszystkich krajach odsetek ten wzrósł w porównaniu z 2013 r. Na poziomie UE wzrosła ona o 14,6 punktu procentowego. Największy wzrost odnotowano w Niderlandach (26 punktów procentowych) (zob. wykres D6).

Na poziomie Unii Europejskiej ponadnarodowa mobilność więcej niż jednego na czterech mobilnych nauczycieli języków obcych została wsparta w ramach programu Unii Europejskiej.

Programy UE odgrywają ważną rolę w transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych. W 2018 r. w większości systemów edukacyjnych odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim i stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych w ramach programu UE, był znacznie wyższy niż odsetek osób, które wyjechały za granicę w ramach programu krajowego lub regionalnego. Na poziomie UE odsetek ten wynosił odpowiednio 27,4 % i 15,7 % (zob. wykres D8).

W przeciwieństwie do tej tendencji wkład programów UE oraz programów krajowych lub regionalnych w transnarodową mobilność nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia był mniej więcej podobny we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Francji, Chorwacji, Cypru i Węgier (zob. wykres D8).

Na poziomie Unii Europejskiej nauczanie za granicą jest zgłaszane jako powód zawodowy, aby wyjechać za granicę przez jedną trzecią mobilnych nauczycieli języków obcych.

W 2018 r. na szczęblu UE głównymi przyczynami zawodowymi wyjazdów za granicę (zgłoszonymi przez ponad połowę mobilnych nauczycieli języków obcych II stopnia) były „uczenie się języków obcych”, „studia w ramach kształcenia nauczycieli” i „towarzyszenie studentom odwiedzającym”. Inne rzadziej spotykane zawodowe powody wyjazdu za granicę (zgłoszone przez około 40 % lub mniej nauczycieli języków obcych I stopnia) to „nawiązanie kontaktu ze szkołami za granicą”, „nauczanie” i „uczenie się innych dziedzin tematycznych” (zob. rys. D9).

W 2018 r. w prawie wszystkich krajach większość mobilnych nauczycieli języków obcych zgłosiła, że przebywa za granicą przez mniej niż 3 miesiące (tj. krótkie pobyty). Hiszpania, Francja i Włochy stanowią wyjątki od tego schematu, ponieważ większość mobilnych nauczycieli języków obcych stwierdziła, że przebywali za granicą dłużej (zob. rys. D10).

ROZDZIAŁ A: KONTEKST

Europa charakteryzuje się bogatą mozaiką języków, każdy z nich ucieleśnia specyficzną historię kulturową. Języki mogą być używane w całych krajach lub mieć bazę regionalną w krajach. Wspólne jest również dzielenie się językami z sąsiadami wokół ich granic, odzwierciedlając w ten sposób ich wspólną historię.

Do wielojęzycznego charakteru Europy można podejść z różnych stron, z których jednym jest oficjalne uznawanie języków przez organy europejskie lub krajowe. Rozdział ten rozpoczyna się zatem przedstawieniem wszystkich języków urzędowych 37 krajów europejskich uczestniczących w niniejszym sprawozdaniu (zob. rys. A1). Informacje te opierają się na danych dostarczonych przez sieć Eurydice.

Aby podkreślić większą różnorodność językową w Europie, w rozdziale przeanalizowano również odsetek uczniów w krajach europejskich, którzy nie posługują się językiem nauczania w domu (zob. wykresy A2 i A3) oraz stopień niejednorodności językowej w szkołach w Europie (zob. rys. A4). Wskaźniki te opierają się na danych z Programu Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA) 2018 ⁽¹⁹⁾. Wyświetlają one dane dotyczące wszystkich państw uczestniczących w niniejszym sprawozdaniu z wyjątkiem Liechtensteinu, które nie brały udziału w badaniu PISA z 2018 r.

OPRÓCZ JĘZYKA PAŃSTWOWEGO (LUB JĘZYKÓW), WIĘKSZOŚĆ KRAJÓW EUROPEJSKICH OFICJALNIE UZNAJE DODATKOWE JĘZYKI

Unia Europejska (UE) posiada 24 języki urzędowe, z których wszystkie są językami państwowymi w co najmniej jednym z jej państw²⁰ członkowskich. Przepisy i inne dokumenty o zasięgu ogólnym są sporządzane w 24 językach urzędowych. Istnieje mniej języków urzędowych UE niż państw członkowskie, ponieważ niektóre mają wspólne języki: Niemiecki, grecki, angielski, francuski, holenderski i szwedzki są oficjalnymi językami państwowymi w więcej niż jednym kraju. Oprócz 24 języków urzędowych UE, dwa dodatkowe języki są językami państwowymi w państwach członkowskich UE (turecki jest jednym z dwóch języków państwowych na Cyprze, a luksemburski jest jednym z trzech języków państwowych w Luksemburgu). W związku z tym państwa członkowskie UE mają łącznie 26 języków państwowych.

W większości krajów europejskich (państw członkowskich UE i państw trzecich ⁽²¹⁾) tylko jeden język jest uznawany za język państwowy (rysunek A1). Irlandia, Cypr, Malta i Finlandia mają dwa języki państwowe. W Belgii, Luksemburgu oraz Bośni i Hercegowinie istnieją trzy języki państwowe. Jednak w Belgii języki państwowe są używane w określonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju (tylko region stołeczny Brukseli jest dwujęzyczny, posługujący się językiem niderlandzkim i francuskim). Podobnie, chociaż Szwajcaria ma cztery oficjalne języki państwowe, większość jej kantonów jest jednojęzyczna. Niemiecki jest jedynym językiem urzędowym w 17 kantonach szwajcarskich, 4 kantony mówią po francusku, a 1 kanton mówi po włosku. Ponadto 3 kantony są dwujęzyczne (niemieckie i francuskie), a 1 trójjęzyczne (niemiecki, włoski i rzymski).

Ponad połowa krajów objętych niniejszym sprawozdaniem oficjalnie uznaje języki regionalne lub mniejszościowe w ich granicach do celów prawnych lub administracyjnych. Obecność tych języków (i ich liczba) zależy od różnych czynników, takich jak historia kulturowa i polityczna każdego kraju, jego położenie geograficzne, wielkość i/lub liczba języków państwowych. Status oficjalnie uznanego języka regionalnego lub mniejszościowego jest zwykle przyznawany językom na określonym obszarze geograficznym – często w regionie – w którym są one powszechnie używane. Zazwyczaj pewna część ludności musi mówić językiem mniejszości, aby język ten został sklasyfikowany jako język urzędowy. Na przykład na Słowacji i Serbii język mniejszości jest oficjalnie uznawany i może być używany do celów prawnych i administracyjnych w każdej lokalnej jednostce administracyjnej, w której ludność mniejszości stanowi co najmniej 15 % całkowitej liczby

19 Szczegółowe informacje na temat badania PISA można znaleźć w sekcji „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

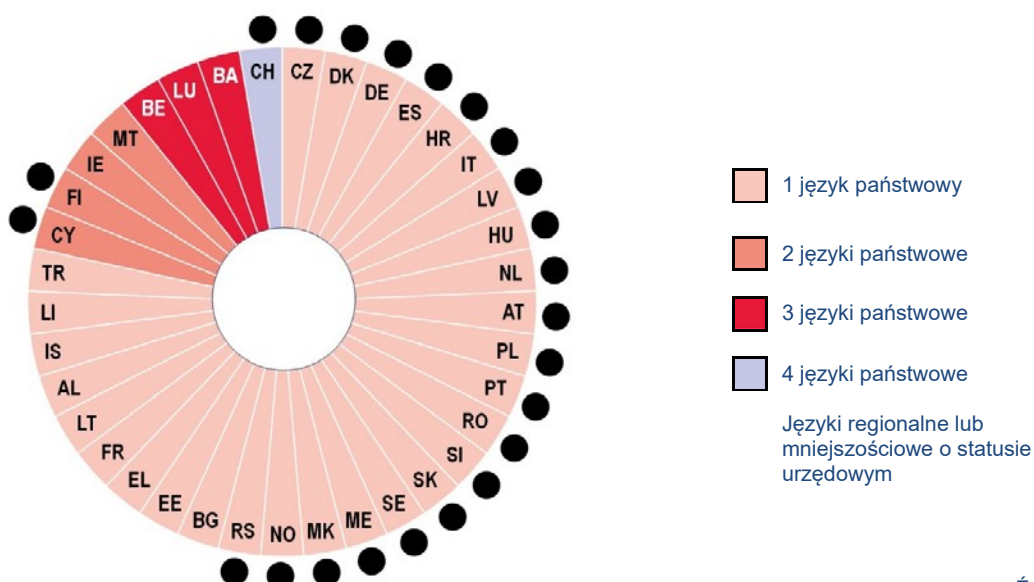
20 Bułgarski, chorwacki, czeski, duński, niderlandzki, estoński, niemiecki, fiński, francuski, grecki, węgierski, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki i szwedzki.

21 Zakres tego sprawozdania dla poszczególnych krajów wykracza poza kraje UE. Szczegółowe informacje na temat zasięgu kraju znajdują się we wstępie do sprawozdania.

mieszkańców. W Polsce, Rumunii i Macedonii Północnej próg ten wynosi 20 %. Na Węgrzech, jeśli mniejszość przekracza 10 %, samorządowa władza mniejszości lokalnej może wymagać, aby język mniejszości był używany oprócz języka państwowego na dekretach samorządowych, oficjalnych formularzach i publicznych tablicach ogłoszeń oraz w lokalnych mediach. Jeżeli liczba ludności mniejszościowej przekracza 20 % całkowitej liczby mieszkańców, dodatkowe prawa mogą zostać przyznane na wniosek. Na przykład miejscowi funkcjonariusze państwowi, którzy mówią językiem mniejszościowym, mogą być zatrudnieni.

Liczba oficjalnie uznanych języków regionalnych lub mniejszościowych różni się w zależności od kraju. Łotwa, Holandia i Portugalia posiadają tylko jeden język urzędowy. Natomiast Włochy, Węgry, Polska, Rumunia i Serbia mają ponad 10 oficjalnych języków regionalnych lub mniejszościowych. Niektóre języki regionalne lub mniejszościowe są oficjalnie uznawane w kilku krajach. Mówiąc dokładniej, niektóre języki słowiańskie (czeski, chorwacki, polski, słowacki i ukraiński), a także niemiecki i węgierski są uznawane za języki regionalne lub mniejszościowe w ponad trzech krajach UE.

Inną częścią obrazu językowego w Europie jest istnienie języków nieterytorialnych, czyli „języków używanych przez obywateli państwa, które różnią się od języka lub języków używanych przez resztę ludności państwa, ale które, choć tradycyjnie używane na terytorium państwa, nie mogą być utożsamiane z konkretnym jego obszarem” (Rada Europy, 1992). Romski jest typowym przykładem języka nieterytorialnego. Jest to oficjalnie uznany język w 11 krajach europejskich, a mianowicie Czechy, Niemcy, Węgry, Austria, Polska, Rumunia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Macedonia Północna i Serbia.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 1 Rysunek A1: Języki państwowe oraz języki regionalne, mniejszościowe lub nieterytorialne o statusie urzędowym, 2021/2022

	Język(-y) państwowy(-e)	Języki regionalne lub mniejszościowe o statusie urzędowym		Język(-y) państwowy(-e)	Języki regionalne lub mniejszościowe o statusie urzędowym
BAŁŻ	Niemiecki, francuski holenderski		PL	Polski	Białoruski, czeski, kaszubski, niemiecki, hebrajski, ormiański, karaimski, litewski, romski, rosyjski, słowacki, tatarski, ukraiński, jidysz
BG	Bułgarska		PT	Portugalski	Mirandese
CZ	Czechy	Niemiecki, polski, romski, słowacki	RO	Rumuński	Bułgarski, czeski, niemiecki, grecki, chorwacki, węgierski, włoski, polski, romski, rosyjski, słowacki, serbski, turecki, ukraiński
DK	Duński	Niemiecki, Owczy, Grenlandzki	SI	Słoweński	Węgierska, włoska
DE	Niemiecki	Duński, fryzyjski, niz niemiecki, romski, serbski	SK	Słowacki	Bułgarski, czeski, niemiecki, chorwacki, węgierski, polski, romski, ruski, ukraiński
EE	Estoński		FI	Fiński, szwedzki	Rzymianie, Sami
IE	Angielski, irlandzki		SE	Szwedzki	Fiński, Meänkieli, Romany, Sami, jidysz
EL	W języku greckim		AL	Albański	
ES	Po hiszpańsku	Kataloński, Walencjański, Baskijski, galicyjski, Occytan	BA	Bośniacki, chorwacki serbski	
KSIAŁ DZ	Francuski		CH	Niemiecki, francuski, włoski, Romansh	Francoprovençal, Yenish
KADRY	Chorwacki	Czeski, węgierski, włoski, słowacki, serbski			
TO JEST	Włoski	Kataloński, grecki, francuski, Francoprovençal, frylijski, chorwacki, ladiński, oksytański, słoweński, albański, sardyński	JEST	Islandzki	
CY	Grecki, turecki	Cyprijski arabski, ormiański	LI	Niemiecki	
LV	Łotewski	Liv (Livonian)	JA	Czarnogóra	Bośniacki, chorwacki, albański, serbski
LT	Litewski		MK	Macedoński	Bośniacki, romski, albański, serbski, turecki
LU	Niemiecki, francuski luksemburski		NIE	Norweski (dwa formy: Bokmål i Nynorsk)	Fiński, Kven, Sami
HU	Węgierski	Bułgarski, niemiecki, grecki, chorwacki, ormiański, polski, romski, rumuński, ruski, słowacki, słoweński, serbski, ukraiński	RS	Serbski	Bośniacki, bułgarski, czeski, czarnogórski, chorwacki, węgierski, macedoński, romski, rumuński, ruski, słowacki, albański
MT	Angielski, maltański		TR	Turecka	
NL	Holenderski	Fryzyjski			
W	Niemiecki	Czeski, chorwacki, węgierski, romski, słowacki, słoweński			

Rysunek A1 (ciąg dalszy): Języki państwowe oraz języki regionalne, mniejszościowe lub nieterytorialne o statusie urzędowym, 2021/2022

Ilwani wviańiaiaae

Liczba ta obejmuje języki regionalne, mniejszościowe i nieterytorialne o statusie urzędowym w rubryce „Języki regionalne lub mniejszościowe o statusie urzędowym”.

Języki w tabeli są wymienione w kolejności alfabetycznej według kodu Międzynarodowej Organizacji Normalizacyjnej (ISO) 639-3 (zob. <http://www.sil.org/iso639-3/>, ostatnio dostępne: 27 czerwca 2022 r.). Języki, które nie posiadają kodu ISO 639-3 są określone w uwagach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „języka nieterytorialnego”, „języka urzędowego”, „języka regionalnego lub mniejszościowego” oraz „języka państwowego” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl), Bułgaria, Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Niderlandy, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Norwegia i Turcja: wszystkie te kraje przyznały status języka urzędowego swojemu językowi migowemu.

Belgia: różne języki państwowe są używane tylko w ograniczonych obszarach.

Hiszpania: język hiszpański współistnieje z innymi językami w niektórych wspólnotach autonomicznych (zob. języki wymienione w tabeli) i dzieli się z nimi statusem języka urzędowego. Języki współoficjalne są również językami szkolnymi. Oprócz wymienionych języków, język asturski, który nie ma oficjalnego statusu, jest chroniony przez prawo. Jest on nauczany w szkołach podstawowych i ogólnych w społeczności autonomicznej Asturii (patrz rysunek B9).

Węgry: Boyash, dialekt romski, jest również oficjalnie uznanym językiem.

W Austrii: język regionalny/mniejszościowy odnosi się do chorwackiego Burgenland.

Polska: oprócz języków wskazanych w tabeli, Lemko jest również oficjalnie uznanym językiem mniejszościowym.

Słowacja: oprócz języków wskazanych w tabeli, w latach 2014–2015 oficjalnie uznano rosyjski i serbski. Te dwa języki nie zostały jednak jeszcze dodane do kluczowych ram prawnych dotyczących używania języków mniejszości narodowych (ustawa 184/1999), w związku z czym nie są one wyświetlane w tabeli.

Finlandia: Fińskie prawo nie uznaje oficjalnych języków mniejszościowych, ale Romany i Samowie (zob. wymienione języki) mają chroniony status w różnych dokumentach prawnych.

Szwajcaria: różne języki państwowe są używane tylko w ograniczonych obszarach. Jeśli chodzi o języki regionalne i mniejszościowe, oprócz języków wskazanych w tabeli, Frainc-Comtou jest również oficjalnie uznanym językiem mniejszościowym.

Mozaika języków europejskich nie byłaby kompletna bez wzmianki o językach migowych. Obecnie większość państw objętych niniejszym sprawozdaniem oficjalnie uznaje swój język migowy (języki migowe²²). W krajach, w których takie uznanie nie jest uznawane, istnieją powszechnie ramy prawne ustanawiające prawo osób z upośledzeniem słuchu lub mowy do porozumiewania się w języku migowym (np. w Polsce i Serbii).

OKOŁO JEDEN NA DZIESIĘCIU 15-LATKÓW W UE NIE MÓWI JĘZYKIEM NAUCZANIA W DOMU

Badanie PISA umożliwia ocenę odsetka 15-letnich studentów, którzy mówią (i nie mówią) językiem testu PISA w domu, który jest uważany za pełnomocnika do mówienia językiem szkoły.

Na szczeblu UE 88,5 % 15-letnich uczniów mówi głównie językiem szkolnym w domu, a 11,5 % mówi innym językiem.

Wykres A2 pokazuje odsetek 15-letnich studentów w krajach europejskich (państwach członkowskich UE i państwach spoza UE), którzy posługują się głównie innym językiem w kraju niż język nauczania.

Wśród krajów o najwyższym odsetku (20 % lub więcej) 15-letnich uczniów mówiących w domu językiem, który różni się od języka szkolnego, Luksemburg i Malta mają największy odsetek studentów, którzy to robią. W Luksemburgu 82,9 % 15-letnich uczniów nie zna języka szkolnego w domu. W tym kraju 40,3 % studentów wskazuje, że w domu posługują się głównie luksemburskim (⁻²³), językiem germańskim, który jest jednym z trzech języków urzędowych Luksemburga (zob. rys. A1), ale nie jest używany w szkole. Na Malcie, która jest krajem dwujęzycznym, wszyscy uczniowie przystąpili do testu PISA w języku angielskim, jednym z

22 Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów związane z rys. A1.

23 Odsetek uczniów mówiących konkretnymi językami w domu przedstawiony w tekście opiera się na informacjach dostarczonych przez PISA (link do bazy danych PISA znajduje się w sekcji „Statystyczne bazy danych i terminologia”). Dane te nie są wyświetlane na rysunku ani w załączniku 1.

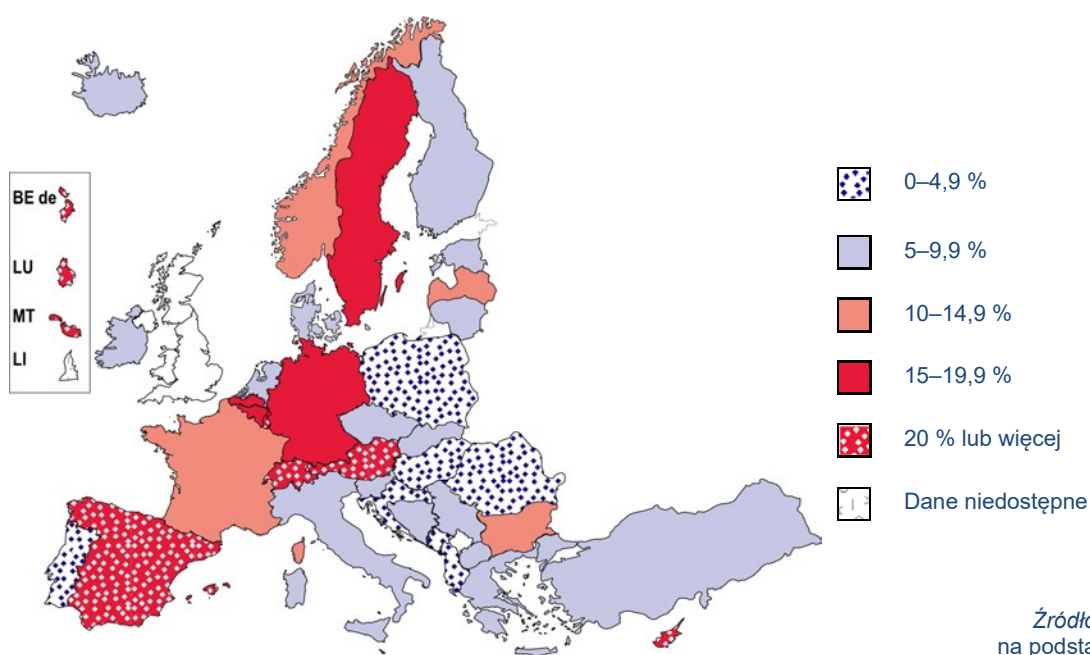
dwóch języków szeroko stosowanych w kontekście edukacji. 82,8 % uczniów mówi innym językiem w domu. Większość studentów (75,2 %) mówi po maltańsku w domu.

Szwajcaria ma również stosunkowo wysoki odsetek 15-latków, którzy mówią głównie językiem w domu, który różni się od języka szkolnego (27,0 %). W tym wielojęzycznym kraju większość uczniów mówiących po niemiecku, francusku lub włosku (lub dialektach) mówi tym samym językiem w domu i w szkole. Mimo to wielu uczniów mówi w domu językiem, który różni się od języka szkolnego.

Inne kraje (lub systemy edukacji), w których 20 % lub więcej 15-letnich uczniów mówi głównie innym językiem w domu niż język nauczania, to niemieckojęzyczna wspólnota Belgii (24,1 %), Cypr (22,3 %), Hiszpania (20,6 %) i Austria (20,5 %). Następnie dwa pozostałe belgijskie systemy edukacji (Wspólnoty Francuskie i Flamandzkie), Niemcy i Szwecja, gdzie 17 % do 18 % uczniów mówi głównie innym językiem w domu niż język szkolny.

W przeciwieństwie do wszystkich powyższych krajów, Polska ma szczególnie jednorodną językowo 15-letnią populację, a tylko 1,7 % uczniów mówi innym językiem w domu niż język szkolny. Odsetek ten jest również stosunkowo niski – poniżej 5 % – w Chorwacji, na Węgrzech, w Portugalii, Rumunii, Albanii i Czarnogórze.

W ponad połowie krajów z danymi (20 krajów), od 5 % do 15 % 15-letnich uczniów mówi głównie w domu, który różni się od języka szkolnego.



Rysunek 2 Rysunek A2: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy mówią głównie innym językiem w domu niż język szkolny, 2018

Uwagi wyjaśniające

Dane są obliczane na podstawie badania PISA pytania „Jakim językiem mówisz w domu przez większość czasu?” (ST022Q01TA). Kategoria badania „Język testu” (Język 1) jest używana jako proxy do mówienia tym samym językiem w domu, co w szkole.

Mówienie dialektem określonego języka w domu jest uważane za mówienie językiem standardowym. Podejście to zostało zastosowane w większości krajów uczestniczących w badaniu PISA. Ponieważ podejście to nie zostało jeszcze zastosowane do niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii i Włoch, dialekty zostały odpowiednio przekodowane.

Zob. załącznik 1 dotyczący danych i błędów standardowych (S.E.s). Więcej informacji na temat PISA można znaleźć w sekcji „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Biorąc pod uwagę ewolucję w latach 2003–2018, odsetek studentów, którzy mówią głównie językiem w domu innym niż język nauki, wzrósł w Szwajcarii – o 14,9 punktu procentowego – o 14,9 punktu procentowego (zob. załącznik 1). Wzrost ten był również znaczący – około 10 punktów procentowych – we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Niemiec i Szwecji. W większości z tych krajów wzrost ten miał miejsce głównie w latach 2003–2015. Jednak w Niemczech odsetek studentów, którzy posługują się głównie innym językiem w domu od języka szkolnego, wzrósł o 4,1 punktu procentowego w latach 2003–2015 i o 6,0 punktu procentowego w latach 2015–2018. Można to wytłumaczyć faktem, że w 2015 i 2016 r. kraj otrzymał ponad milion osób ubiegających się o azyl – głównie ludzi uciekających przed wojną w Afganistanie, Iraku i Syrii.

UCZNIOWIE, KTÓRZY NIE ZNAJĄ JĘZYKA NAUKI W DOMU, ZNAJDUJĄ SIĘ NIE TYLKO WŚRÓD POPULACJI IMIGRANTÓW.

Identyfikacja populacji, które nie mówią językiem nauczania w domu, może pomóc w zapewnieniu bardziej odpowiednich środków wsparcia językowego. Wykres A3 pokazuje odsetek uczniów mówiących, a nie mówiących, tym samym językiem w szkole i w domu wśród populacji imigrantów i nieimigrujących. Populacje imigrantów i nieimigrantów są definiowane na podstawie miejsca urodzenia rodziców. Student jest definiowany jako „imigrant”, jeśli oboje jego rodzice urodzili się za granicą. Studenci imigranci mogą urodzić się w kraju zamieszkania (imigranci drugiego pokolenia) lub zagranicą (imigranci pierwszego pokolenia). Student jest uważany za „nieimigranta”, jeżeli co najmniej jeden z jego rodziców urodził się w ich kraju zamieszkania.

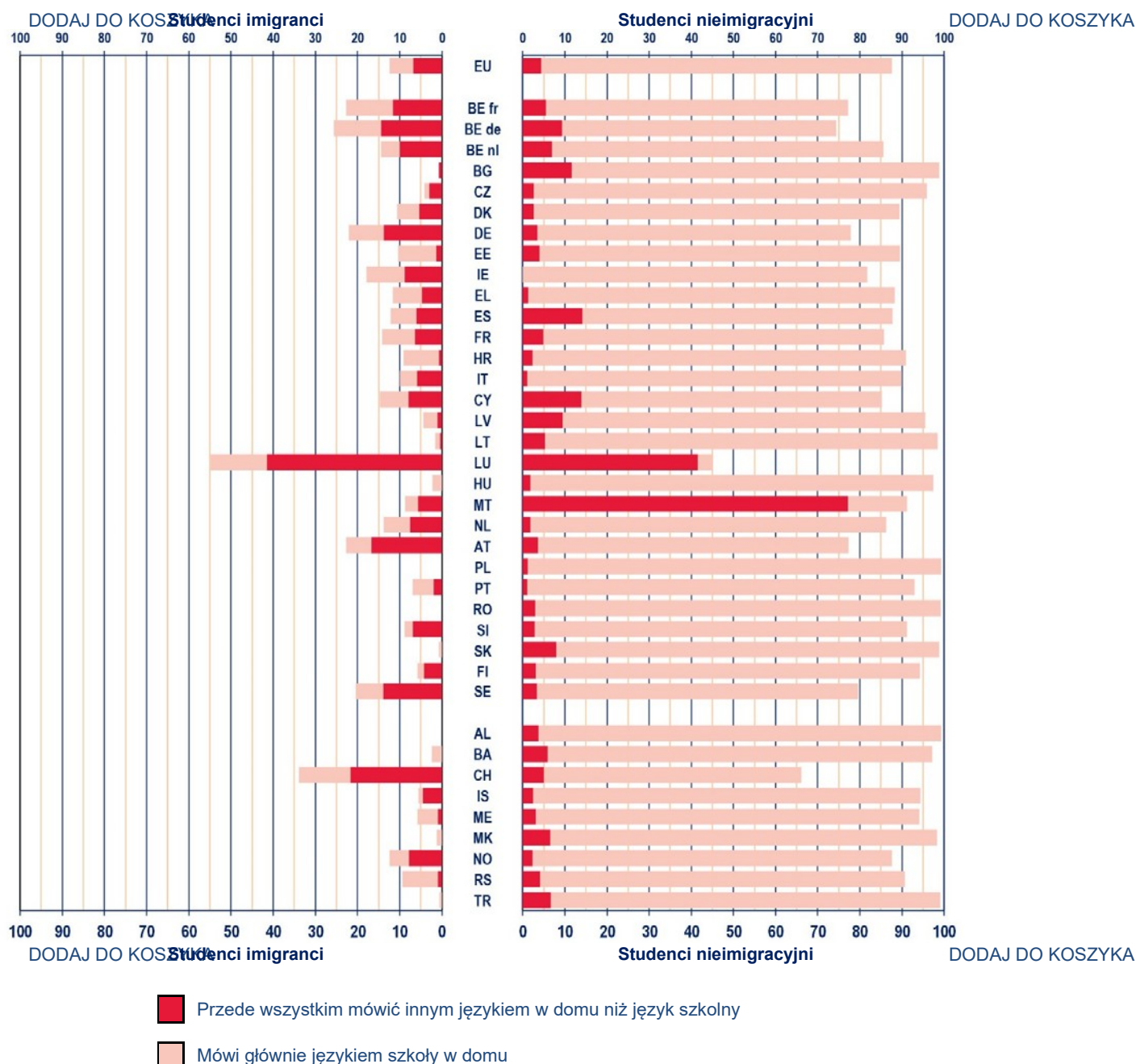
Jak pokazuje rysunek, posiadanie rodziców urodzonych za granicą nie oznacza nieuchronnie, że uczeń nie mówi językiem nauki w domu. Na szczycie UE 5,6 % 15-letnich studentów to imigranci, którzy posługują się głównie językiem nauczania w domu (dane w kolorze jasnoczerwonym po lewej stronie figury). Tylko nieco wyższy odsetek 15-letnich uczniów – 6,9 % – to imigranci, którzy nie znają języka nauki w domu (dane w ciemnoczerwonym kolorze po lewej stronie figury). Innymi słowy, około połowa 15-letnich studentów w UE, których rodzice urodzili się za granicą, wskazuje, że posługują się językiem nauczania w domu.

I odwrotnie, bycie nieimigrantem niekoniecznie oznacza, że uczeń mówi językiem nauki w domu. Na szczycie UE 4,4 % 15-latków to nieimigranci, którzy nie znają języka nauki w domu (dane w ciemnoczerwonych kolorach po prawej stronie figury).

Przejdzie od danych na poziomie UE do danych na poziomie krajowym pokazuje, że sytuacja w poszczególnych krajach znacznie się różni, jeśli chodzi o odsetek studentów imigrantów w populacji studentów (łącznie z dwóch kategorii po lewej stronie liczby). W wielu krajach (lub systemach edukacji) 20 % lub więcej 15-letnich studentów to imigranci (francuskie i niemieckojęzyczne wspólnoty Belgii, Niemiec, Luksemburga, Austrii, Szwecji i Szwajcarii). WE wszystkich tych krajach co najmniej połowa wszystkich studentów imigrantów mówi w domu innym językiem niż język szkolny (porównać dane w jasnoczerwonych i ciemnoczerwonych po lewej stronie figury). W krajach o niższym odsetku 15-letnich studentów ze środowisk migracyjnych (poniżej 20 %) sytuacja jest różna. Na przykład w Estonii, Chorwacji i Serbii, w których około 10 % 15-letniej populacji studentów to imigranci, prawie wszyscy imigranci posługują się językiem nauczania w domu. Natomiast w Słowenii, która ma porównywalny udział imigrantów w populacji studentów, większość studentów imigrantów (około 80 %) mówi w domu innym językiem niż język szkolny.

Jeśli chodzi o studentów nieimigrujących (po prawej stronie figury), Luksemburg i Malta mają najbardziej ekstremalne wzorce. Na Malcie 77,2 % 15-letnich studentów to nieimigranci, którzy mówią głównie innym językiem w domu niż język testu PISA. Wynika to z faktu, że większość uczniów na Malcie mówi po maltańsku w domu, podczas gdy w szkole używają języka angielskiego i maltańskiego, z których pierwszy

był językiem, w którym przystąpili do testu PISA (więcej szczegółów znajduje się w analizie związanej z rys. A2). W Luksemburgu 41,5 % 15-latków to nieimigranci głównie posługujący się w domu innym językiem niż język szkolny (więcej szczegółów znajduje się w analizie dotyczącej rys. A2). Inne kraje o stosunkowo wysokim odsetku uczniów nieimigrujących mówiących innym językiem w domu niż język szkolny (ponad 10 %) to Bułgaria, Hiszpania i Cypr.



Źródło: Eurydice, na podstawie PISA 2018.

Rysunek 3 Rysunek A3: Odsetek 15-letnich studentów imigrantów i nieimigrantów, według języka używanego w domu, 2018

Uwagi wyjaśniające

Dane są obliczane na podstawie badania PISA pytania „Jakim językiem mówisz w domu przez większość czasu?” (ST022Q01TA). Kategoria badania „Język testu” (Język 1) jest używana jako proxy do mówienia tym samym językiem w domu, co w szkole.

Mówienie dialektem określonego języka w domu jest uważane za mówienie językiem standardowym. Podejście to zostało zastosowane w większości krajów uczestniczących w badaniu PISA. Ponieważ podejście to nie zostało jeszcze zastosowane do niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii i Włoch, dialekty zostały odpowiednio przekodowane.

Kategoria „studenci imigranci” odnosi się do studentów, których rodzice urodzili się za granicą. Kategoria ta łączy dwie odrębne kategorie studentów imigrantów PISA: (1) student i oboje rodzice urodzili się za granicą (tj. imigranci pierwszego pokolenia); i (2) student urodził się w kraju testu, ale oboje rodzice urodzili się za granicą (tj. imigranci drugiego pokolenia).

Więcej informacji na temat PISA znajduje się w załączniku 1, zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Bułgaria, Irlandia, Węgry, Polska, Rumunia, Słowacja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia Północna i Türkiye: co najmniej jedna kategoria uczniów nie jest pokazana na rysunku, ponieważ próbka była niewystarczająca (zawierała mniej niż 30 uczniów). Szczegółowe informacje dotyczące danej kategorii lub kategorii znajdują się w załączniku 1.

KRAJE EUROPEJSKIE RÓŻNIĄ SIĘ ZNACZNIE, JEŚLI CHODZI O ODSETEK UCZNIÓW W SZKOŁACH JĘZYKOWO-HETEROGENNYCH

Nauczanie i uczenie się w kontekstach językowo-heterogennych może stanowić okazję dla uczniów do uświadomienia sobie innych języków i kultur, a tym samym może wzbogacić doświadczenie szkoły. Jednocześnie jednak różnorodność językowa w populacji studentów może stanowić wyzwanie dla nauczycieli, studentów i, bardziej ogólnie, dla odnośnych systemów edukacyjnych. Mogą być potrzebne szczególne środki, aby wspierać uczniów w opanowywaniu języka szkolnego i wspierać nauczycieli w zarządzaniu zajęciami wielojęzycznymi, a w niektórych przypadkach wielokulturowymi.

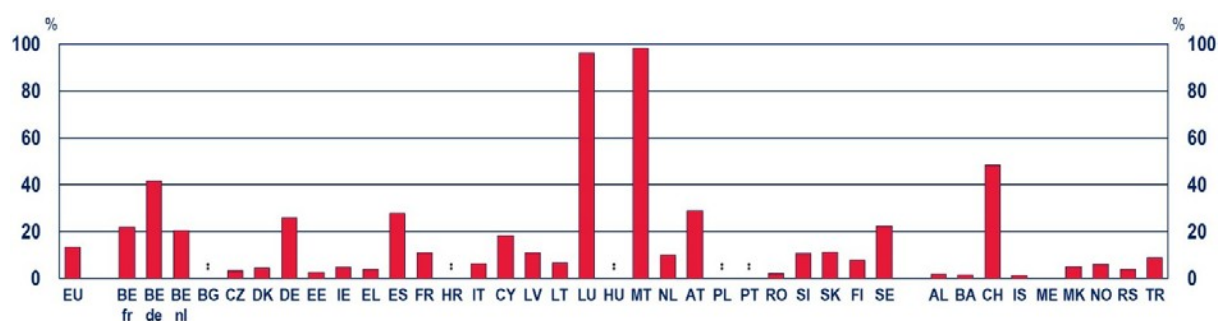
Niejednorodność językowa w szkołach, zdefiniowana tutaj jako ponad 25 % uczniów mówiących innym językiem w domu niż język szkoły, różni się w poszczególnych krajach (zob. rysunek A4). Można to częściowo wyjaśnić kontekstem języka narodowego: w niektórych krajach istnieje kilka języków państwowych lub języków regionalnych, mniejszościowych lub nieterytorialnych (zob. rys. A1). Jest on również ściśle powiązany z odsetkiem uczniów ze środowisk migracyjnych, którzy nie znają języka nauki w domu (zob. rys. A3). Inne czynniki, które mogą wpływać na różnorodność językową w szkołach, obejmują na przykład planowanie urbanistyczne (z segregacją mieszkaniową lub bez niej) oraz polityki związane z wyborem szkoły.

Na szczycie UE 13,3 % 15-letnich uczniów uczęszcza do szkół nieheterogennych.

Luksemburg i Malta mają najwyższy odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół nieheterogennych (odpowiednio 96,2 % i 98,0 %). W Luksemburgu wielu uczniów posługuje się językiem luksemburskim w domu, który jest jednym z trzech języków urzędowych Luksemburga (zob. rys. A1), ale nie jest wykorzystywany w szkole (zob. analiza związana z rys. A2). Na Malcie większość uczniów mówi po maltańsku w domu, podczas gdy w szkole używają języka angielskiego i maltańskiego, z których pierwszy był językiem, w którym przystąpili do testu PISA (zob. analiza związana z rys. A2).

Oprócz Luksemburga i Malty, Belgia, Niemcy, Hiszpania, Austria, Szwecja i Szwajcaria również odnotowały stosunkowo wysoki odsetek 15-letnich uczniów w szkołach nieheterogennych (ponad 20 %).

Natomiast w wielu krajach europejskich mniej niż 5 % 15-letnich uczniów uczęszcza do szkół heterogenicznych (Czechy, Dania, Estonia, Irlandia, Grecja, Rumunia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Islandia i Serbia).



Źródło: Eurydice, na podstawie PISA 2018.

Rysunek 4 Rysunek A4: Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, w których ponad 25 % uczniów mówi głównie w domu innym językiem niż język szkolny, 2018 r.

Uwagi wyjaśniające

Dane są obliczane na podstawie badania PISA pytania „Jakim językiem mówisz w domu przez większość czasu?” (ST022Q01TA). Kategoria badania „Język testu” (Język 1) jest używana jako proxy do mówienia tym samym językiem w domu, co w szkole.

Mówienie dialektem określonego języka w domu jest uważane za mówienie językiem standardowym. Podejście to zostało zastosowane w większości krajów uczestniczących w badaniu PISA. Ponieważ podejście to nie zostało jeszcze zastosowane do niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii i Włoch, dialekty zostały odpowiednio przekodowane.

Więcej informacji na temat PISA znajduje się w załączniku 1, zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Chorwacja, Węgry, Polska i Portugalia: próba była niewystarczająca (zawierała mniej niż 30 uczniów i/lub mniej niż pięć szkół).

Austria i Słowenia: jednostka doboru próby jest programem w ramach szkoły, a nie całej szkoły.

ROZDZIAŁ B – ORGANIZACJA

SEKCJA I – STRUKTURY

Kompetencje językowe mają kluczowe znaczenie dla mobilności, współpracy i wzajemnego zrozumienia w Europie. Odgrywają one również ważną rolę w budowaniu europejskiego obszaru edukacji, prawdziwej wspólnej przestrzeni dla edukacji wysokiej jakości i uczenia się przez całe życie ponad²⁴ granicami. W 2002 r. szefowie państw lub rządów UE zebrali się w Barcelonie zaapelowali o podjęcie dalszych działań w celu „poprawy opanowania podstawowych umiejętności, w szczególności poprzez nauczanie co najmniej dwóch języków obcych od bardzo wczesnego wieku²⁵”. W zaleceniu Rady z maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych potwierdzono niedawno cel, zgodnie z którym wszyscy młodzi ludzie zdobywają kompetencje w dwóch językach oprócz języka szkolnego przed zakończeniem szkoły średniej II²⁶ stopnia.

Niniejsza sekcja koncentruje się na dostarczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim, zgodnie z krajowymi programami nauczania lub innymi dokumentami sterującymi najwyższego poziomu. Rzuca światło na liczbę języków obcych obowiązkowych dla wszystkich uczniów oraz na to, jak długo są one obowiązkowe. W pierwszej kolejności bada się wiek, od którego wszyscy uczniowie w przedszkolu podstawowym, podstawowym i ogólnym muszą rozpocząć naukę pierwszego i drugiego języka obcego (zob. rysunek B1). Omówiono liczbę lat, w których pierwszy i drugi język obcy są obowiązkowe dla wszystkich uczniów do nauki, i bada zmiany w tym czasie trwania od 2003 r. (patrz Rysunki B2 i B3). Uzupełnia on obraz zapewniania języków obcych w szkołach podstawowych i ogólnokształcących, podkreślając uprawnienie wszystkich studentów do wyboru języków obcych jako części przedmiotów fakultatywnych w programie nauczania (zob. rys. B4).

Niniejsza sekcja kończy się omówieniem różnic między studentami kształcenia i szkolenia zawodowego a studentami kształcenia ogólnego w odniesieniu do obowiązkowego uczenia się języków obcych. Dokładniej rzecz ujmując, przeanalizowano różnicę w liczbie lat, w których studenci w kształceniu ogólnym/kształceniu i szkoleniu zawodowym muszą uczyć się jednego lub dwóch języków obcych (zob. wykresy B5 i B6).

Wszystkie wskaźniki w tej sekcji opierają się na danych zgromadzonych za pośrednictwem sieci Eurydice, obejmujących 39 systemów edukacyjnych w 37²⁷ krajach.

NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH STAJE SIĘ OBOWIĄZKOWA PRZED UKOŃCZENIEM 6 ROKU ŻYCIA W SZEŚCIU SYSTEMACH EDUKACJI

Na rysunku B1 przedstawiono wiek początkowy pierwszego i drugiego języka obcego nauczanych jako przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i ogólnokształcących. W niektórych przypadkach zakres ten jest rozszerzony na edukację przedszkolną.

W większości systemów edukacji wiek początkowy pierwszego języka obcego nauczanego jako przedmiot obowiązkowy wynosi od 6 do 8 lat, co odpowiada pierwszemu rokowi lub latom kształcenia podstawowego lub obowiązkowego. W sześciu systemach edukacji pierwszy język obcy jest wprowadzany przed ukończeniem 6 roku życia: w wieku 3 lat w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Luksemburga i Polski, w wieku 4 lat w Grecji oraz w wieku 5 lat na Cyprze i na Malcie. W tych krajach, z wyjątkiem Malty, wymóg

24 Więcej informacji na temat europejskiego obszaru edukacji można znaleźć na stronie internetowej Komisji (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

25 Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie w dniach 15–16 marca 2002 r., C/02/930, s. 19.

26 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 8.

27 Szczegółowe informacje na temat zakresu przedmiotowego sprawozdania na temat poszczególnych krajów znajdują się we wstępie do sprawozdania.

nauki pierwszego języka obcego rozpoczyna się w kształceniu przedszkolnym i ma zastosowanie do wszystkich dzieci na tym poziomie²⁸ kształcenia.

Szkoły w Estonii, Szwecji i Islandii mają pewną swobodę w określaniu stopnia, w którym pierwszy język obcy jest wprowadzony jako przedmiot obowiązkowy. Organy zajmujące się kształceniem najwyższego szczebla określają przedział wiekowy (lub stopień zaszeregowania) na potrzeby wprowadzania języków obcych: od 7 do 9 lat w Estonii i Szwecji oraz od 6 do 9 lat w Islandii. Szkoły w Estonii (zob. rysunek C1b) i Islandii²⁹ najczęściej rozpoczynają naukę języków obcych w wieku 9 lat. W Szwecji nauka języka obcego rozpoczyna się zwykle w wieku 7 lat.

Ostatni wiek, w którym wszyscy uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego, ma 10 lat. Ma to miejsce w niektórych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii i we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii.

Irlandia jest jedynym krajem, w którym nauka języka obcego w szkole nie jest obowiązkowa. W Irlandii wszyscy uczniowie uczą się angielskiego i irlandzkiego, z których żaden nie jest postrzegany jako język obcy.

W większości systemów edukacji (32 z 39) wszyscy uczniowie w kształceniu ogólnym muszą uczyć się dwóch języków obcych w tym samym czasie w trakcie nauki szkolnej.

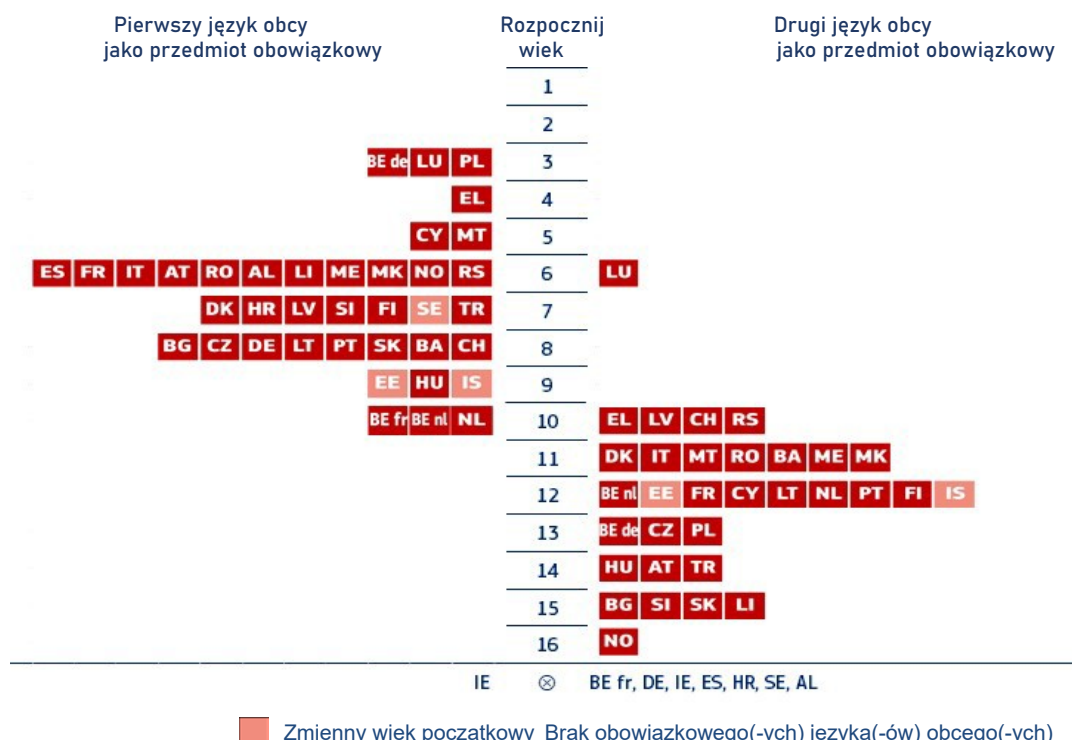
W większości przypadków wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego wynosi od 11 do 13 lat. Odpowiada to zakończeniu kształcenia na poziomie podstawowym lub początku kształcenia średniego. Studenci w Grecji, Łotwie, Szwajcarii i Serbii zaczynają uczyć się drugiego języka obcego wcześniej, od 10 roku życia, co odpowiada drugiej połowie edukacji podstawowej. Luksemburg wyróżnia się, ponieważ wszyscy uczniowie muszą nauczyć się drugiego języka obcego od 6 roku życia. Na drugim końcu skali w Norwegii nauka drugiego języka obcego staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów na poziomie średnim II stopnia, gdy mają 16 lat. W Bułgarii, na Węgrzech, w Austrii, Słowenii, Słowacji, Liechtensteinie i Turcji dwa języki obce są również obowiązkowe tylko dla wszystkich uczniów szkół ogólnych na poziomie średnim II stopnia, w wieku od 14 do 15 lat.

W Estonii i Islandii, podobnie jak w przypadku pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, centralne organy edukacyjne wymagają od szkół wprowadzenia drugiego języka obcego w określonym przedziale wiekowym (10–12 lat). W Islandii, zgodnie z dostępnymi statystykami krajowymi, uczniowie zwykle rozpoczynają naukę drugiego języka obcego w wieku 12³⁰ lat.

28 W niniejszym sprawozdaniu, jeśli wszystkie dzieci zaczynają uczyć się języka obcego w edukacji przedszkolnej w pewnym momencie, wiek początkowy uznaje się za wiek, w którym edukacja przedszkolna jest obowiązkowa lub miejsce w publicznie subsydiowanych placówkach przedszkolnych jest gwarantowane dla wszystkich dzieci. Na przykład w Grecji i na Cyprze kształcenie przedszkolne jest obowiązkowe w wieku odpowiednio 4 i 5 lat. Tymczasem we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii, Luksemburga i Polski zagwarantowane jest miejsce dla wszystkich dzieci w wieku od 3 lat (a nawet wcześniej w przypadku wspólnoty niemieckojęzycznej Belgii). Więcej informacji można znaleźć w Komisji Europejskiej/EACEA/Eurydice (2021b).

29 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

30 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 5 Rysunek B1: Początek wieku, w którym pierwszy i drugi język obcy są przedmiotami obowiązkowymi dla wszystkich uczniów szkół przedszkolnych, podstawowych i/lub ogólnych (ISCED 0–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Ta liczba dotyczy przede wszystkim języków opisanych jako „obce” (lub „nowoczesne”) w programie nauczania. Języki regionalne lub mniejszościowe (zob. rysunek B9) oraz języki klasyczne (zob. rysunek B10) są uwzględniane tylko wtedy, gdy program nauczania określa je jako alternatywę dla języków obcych.

Wiek początkowy odzwierciedla normalny wiek uczniów, kiedy rozpoczyna się nauczanie języka obcego (wiek nominalny uczniów); nie biorą pod uwagę wczesnego lub późnego wejścia do szkoły, powtarzania klas lub innych przerw w nauce.

„Drugi język” oznacza język nauczony przez uczniów oprócz pierwszego, co powoduje, że uczniowie uczą się dwóch różnych języków jednocześnie.

Informacje opierają się na programie nauczania lub innych dokumentach sterujących wydanych przez organy szkolnictwa wyższego.

Definicje „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „dokumentów sterujących” i „organów szkolnictwa wyższego” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): tylko w Regionie Stołecznym Brukseli i w gminach Walonii o określonym statusie językowym uczniowie zaczynają uczyć się pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego od 8 roku życia, podczas gdy w innych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii rozpoczynają naukę od 10 roku życia. Po trwającej reformie programów nauczania, wiek rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego będzie wynosił 8 lat dla wszystkich studentów od 2023/2024 r., natomiast drugi język obcy stanie się obowiązkowy dla wszystkich uczniów w wieku 13 i 14 lat od 2027/2028 r.

Belgia (BE de): chociaż studenci nie są prawnie zobowiązani do nauki dwóch języków obcych, we wszystkich szkołach średnich uczniowie muszą rozpocząć naukę języka angielskiego oprócz pierwszego języka obcego (francuskiego) najpóźniej od 13 roku życia.

Niemcy: w sześciu krajach związkowych uczniowie muszą rozpocząć naukę pierwszego języka obcego od 6. roku życia.

Estonia, Szwecja i Islandia: wykres pokazuje wiek, w którym uczniowie najczęściej rozpoczynają naukę pierwszego i/lub drugiego języka obcego.

Hiszpania: liczba ta przedstawia najpowszechniejszą sytuację w całej Hiszpanii. W niektórych wspólnotach autonomicznych nauka dwóch języków jest obowiązkowa od 12 roku życia (np. Galicja i País Vasco) oraz w wieku 10 lat (np. Andaluzja i Canarias).

Holandia: nauka języka obcego jest obowiązkowa podczas nauki podstawowej. W praktyce dzieje się to w wieku od 10 do 12 lat, ale szkoły mogą zorganizować ten przepis na wcześniejszym etapie.

Bośnia i Hercegowina: ilustracja przedstawia sytuację w jednostce Republika Serbska. W Federacji Bośni i Hercegowiny oraz w okręgu Brčko niektórzy uczniowie zaczynają uczyć się pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku od 6 do 7 lat, a drugi od 10 roku życia.

Szwajcaria: trzy kantony mają inny wiek początkowy dla drugiego języka, czyli 12 lat.

UCZNIOWIE UCZĄ SIĘ PIERWSZEGO JĘZYKA OBCEGO PRZEZ CORAZ WIĘKSZĄ LICZBĘ LAT

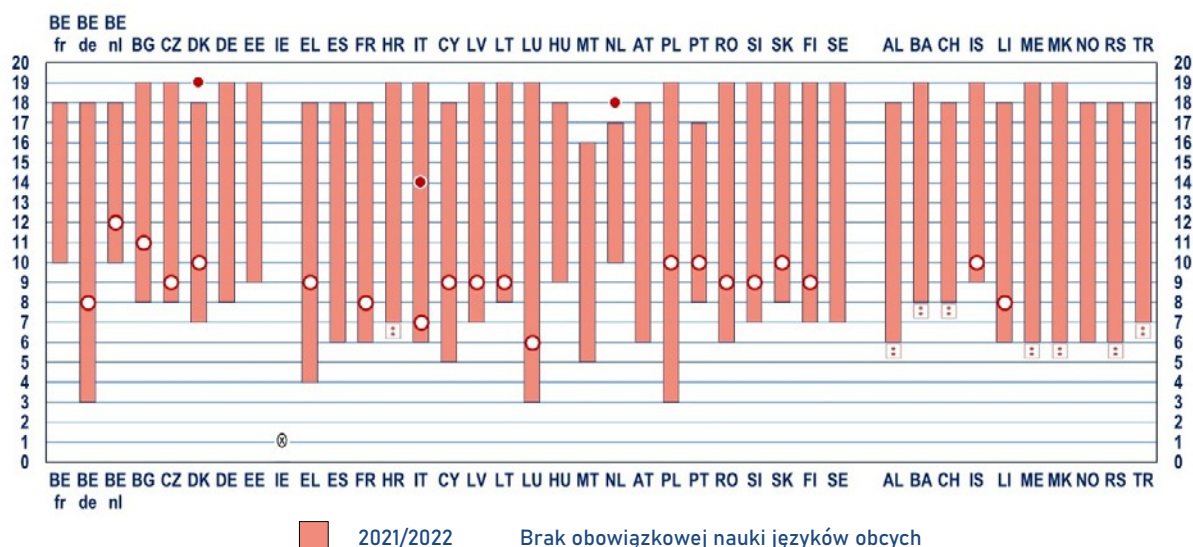
Rysunek B2 ilustruje liczbę lat, w których studenci w szkole średniej przedszkolnej, podstawowej i ogólnej muszą uczyć się jednego języka obcego. Pokazuje również różnicę w liczbie lat między 2002/2003 a 2021/2022.

W latach 2021/2022 czas nauki co najmniej jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego wahał się od 7 do 16 lat w krajach europejskich. Głównym czynnikiem determinującym czas trwania obowiązkowego uczenia się języków obcych jest wiek, od którego nauka języka jest obowiązkowa, która waha się od 3 do 10 lat. Po rozpoczęciu nauki obowiązkowej wymóg, aby wszyscy uczniowie uczyli się języka obcego, zwykle trwa do ostatniego lub przedostatniego roku kształcenia średniego II stopnia. Jedynym wyjątkiem jest Malta, gdzie wymóg studiowania języka obcego ustaje po zakończeniu edukacji obowiązkowej.

Trzy główne grupy systemów edukacji można zidentyfikować na podstawie czasu trwania nauki co najmniej jednego języka obcego. Najczęściej uczniowie muszą uczyć się języka obcego przez 11 do 13 lat. Dotyczy to dwóch trzecich systemów edukacji. W tych systemach edukacji uczniowie rozpoczynają naukę języka obcego w wieku od 6 do 8 lat (z wyjątkiem Cypru i Malty) i kończą naukę w wieku 18 lub 19 lat (z wyjątkiem Malty). W drugiej i mniejszej grupie ośmiu systemów edukacyjnych studenci uczą się języka obcego przez 7-10 lat. Grupa ta obejmuje wszystkie systemy edukacji, w których nauka języka obcego staje się obowiązkowa dla wszystkich studentów po ukończeniu 9 lub 10 lat (wspólnoty francuskie i flamandzkie Belgii, Estonii, Węgier, Holandii i Islandii) oraz Szwajcarii i Portugalii. Nauka pierwszego języka obcego trwa ponad 13 lat tylko w czterech krajach: 16 lat w Luksemburgu i Polsce, 15 lat w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i 14 lat w Grecji. Są to również jedyne systemy edukacyjne, w których nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się przed ukończeniem 5 roku życia.

Jak pokazuje wykres B2, w ciągu ostatnich dwóch dekad około dwóch trzecich systemów edukacji, dla których istnieją dane, wydłużyło czas trwania obowiązkowego uczenia się języków obcych. WE wszystkich tych systemach edukacji czas trwania został wydłużony poprzez obniżenie wieku, w którym nauka pierwszego języka obcego staje się obowiązkowa w porównaniu z początkiem XXI wieku. Od 2003 r. największe zmiany zaszły w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Grecji, Włoch, Cypru i Polski, gdzie okres obowiązkowej nauki języków obcych wydłużył się o 4 lata (na Cyprze) do 7 lat (w Polsce). W tych krajach, z wyjątkiem Włoch, uczniowie muszą teraz rozpocząć naukę języka obcego w edukacji przedszkolnej, podczas gdy 20 lat temu zaczęli uczyć się tylko jednego w szkolnictwie podstawowym. Włochy są jedynym krajem, w którym wydłużenie czasu trwania obowiązkowej nauki języków obcych jest wynikiem nie tylko obniżenia wieku początkowego, ale także wydłużenia nauki języków obcych do końca ogólnego kształcenia średniego.

Od 2003 r. dziewięć innych systemów edukacji (Bułgaria, Dania, Francja, Łotwa, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja i Liechtenstein) zwiększyło czas nauki języków obcych o 2 lub 3 lata, zmieniając wiek początkowy tej nauki na 6-8 lat. WE wspólnotie flamandzkiej Belgii i Luksemburga liczba lat spędzonych na studiowaniu pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego wzrosła od 2003 r. odpowiednio o 2 i 3 lata. Jednak we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii obecny wiek początkowy (10 lat) jest nadal wyższy niż w większości systemów edukacji, podczas gdy w Luksemburgu jest niższy (3 lata).



	Wiek początkowy, jeśli różni się od 2021/2022	Wiek końcowy, jeśli różni się od 2021/2022	Niedostępny dla 2002/2003
2002/2003			

Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 6 Rysunek B2: Okres, w którym nauka języka obcego była obowiązkowa w okresie przedszkolnym, podstawowym lub ogólnym (ISCED 0–3) w latach 2021/2022, oraz różnice od 2002/2003

Uwagi wyjaśniające

Ta liczba dotyczy przede wszystkim języków opisanych jako „obce” (lub „nowoczesne”) w programie nauczania. Języki regionalne lub mniejszościowe (zob. rysunek B9) oraz języki klasyczne (zob. rysunek B10) są uwzględniane tylko wtedy, gdy program nauczania określa je jako alternatywę dla języków obcych.

Informacje opierają się na programie nauczania lub innych dokumentach sterujących wydanych przez organy szkolnictwa wyższego.

Definicje „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, dokumentów sterujących i „organów szkolnictwa wyższego” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): tylko w Regionie Stołecznym Brukseli i gminach Walonii o określonym statusie językowym nauka języków obcych jest obowiązkowa przez 10 lat. W pozostałych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii trwa ona 8 lat.

Po trwającej reformie programów nauczania, wiek rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego będzie wynosił 8 lat dla wszystkich uczniów od 2023/2024 r.

Belgia (BE nl): różnica od 2002/2003 odzwierciedla sytuację Wspólnoty Flamandzkiej, z wyjątkiem Brukseli, gdzie liczba lat studiów zmniejszyła się zgodnie z przepisami obowiązującymi w pozostałej części Wspólnoty.

Dania: nastąpiła przerwa w szeregach czasowych ze względu na zmianę metodologii stosowanej do ustalenia wieku, w którym kończy się obowiązkowa nauka języków obcych.

Estonia i Finlandia: w 2002/2003 władze edukacyjne wskazały jedynie, że uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku od 7 do 9 lat. Sytuacja taka miała miejsce w Estonii w latach 2021/2022. W Finlandii od 2021/2022 tę elastyczność wieku (tj. rozpoczynającą się w wieku od 7 do 9 lat) zastąpiono stałym wiekiem początkowym (7 lat).

Irlandia: nauczanie języka obcego nie jest obowiązkowe. Języki urzędowe, angielski i irlandzki, są nauczane dla wszystkich uczniów.

Hiszpania: liczba ta przedstawia najpowszechniejszą sytuację w całej Hiszpanii. Od 2006 r. wspólnoty autonomiczne mogą zdecydować, że nauka języka obcego będzie obowiązkowa dla dzieci uczęszczających do edukacji przedszkolnej.

Wydłużyło to czas nauki języków obcych w niektórych z nich.

Holandia: uczniowie muszą uczyć się języka obcego podczas nauki podstawowej. W praktyce dzieje się to w wieku od 10 do 12 lat, ale szkoły mogą zorganizować ten przepis na wcześniejszym etapie.

Szwecja: w 2002/2003 władze edukacyjne wskazały jedynie, że uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku od 7 do 10 lat, a w 2021/2022 r. w wieku od 7 do 9 lat.

Wreszcie w ciągu ostatnich dwóch dekad okres, w którym nauka pierwszego języka obcego jest obowiązkowa, również wydłużył się o rok w Czechach, na Litwie i na Islandii.

Od 2003 r. 10 systemów kształcenia nie wydłużyło okresu obowiązkowego uczenia się języków obcych. Jednak w większości z nich istnieją szczególne okoliczności związane z wiekiem, w którym nauka języka obcego staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów. W 2003 r. w Hiszpanii, na Malcie, w Austrii i Norwegii uczniowie byli już zobowiązani do nauki języka w młodym wieku (w wieku 5 lub 6 lat). W Estonii, Holandii i Szwecji szkoły cieszyły się pewną elastycznością w określaniu roku, w którym uczniowie musieli rozpocząć naukę języka obcego.

Obniżenie wieku, w którym uczniowie rozpoczynają naukę języków obcych, stanowiło zasadniczą część zalecenia w sprawie nauczania języków obcych, wydanego przez szefów państw lub rządów UE zebranych w Barcelonie w 2002 r. ⁽³¹⁾ i powtórzyła w zaleceniu Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków ⁽³²⁾. Jak wspomniano powyżej, wszystkie systemy edukacji, które wydłużyły czas nauki pierwszego języka obcego od 2003 r., dokonały tego poprzez obniżenie wieku początkowego. W większości przypadków zmiany te miały miejsce w latach 2003–³³2011.

CZAS, W KTÓRYM NAUKA DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO JEST OBOWIĄZKOWA WYDŁUŻONA W CZASIE TYLKO W NIEWIELKIEJ LICZBIE KRAJÓW

Rysunek B3 ilustruje liczbę lat, podczas których studenci szkół podstawowych i ogólnokształcących muszą uczyć się jednocześnie dwóch języków obcych. Pokazuje również różnicę w liczbie lat od 2003 roku.

W latach 2021/2022 w większości systemów edukacji wszyscy uczniowie w kształceniu ogólnym nauczyli się jednocześnie dwóch języków obcych w trakcie nauki szkolnej (zob. rys. B1). Jak pokazuje wykres B3, najczęstszą sytuacją jest wymóg nauki dwóch języków obcych przez 5–9 lat. Studenci uczą się dwóch języków obcych przez mniej niż 5 lat w 11 systemach edukacyjnych. Należą do nich Cypr, a także systemy kształcenia, w których to obowiązkowe uczenie się odbywa się wyłącznie na poziomie średnim I stopnia (Włochy i Portugalia) lub tylko na poziomie średnim II stopnia (Bułgaria, Węgry, Austria, Słowenia, Słowacja, Liechtenstein, Norwegia i Türkiye). Na drugim końcu skali studenci w Luksemburgu muszą uczyć się dwóch języków obcych przez 13 lat, przez cały okres kształcenia podstawowego i średniego.

Od 2002/2003 r., w większości systemów kształcenia, okres, w którym nauka drugiego języka obcego jest obowiązkowa, nie wydłużył się. W tym okresie około jedna trzecia systemów edukacji, dla których istnieją dane, wprowadziła reformy mające na celu wzmocnienie nauki drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego. Reformy te można podzielić na dwie kategorie. Po pierwsze, w trzech systemach edukacji (Dania, Włochy i Türkiye) nauka drugiego języka obcego stała się dla wszystkich obowiązkowa. Po drugie, w dziewięciu systemach kształcenia wydłużono okres, w którym nauka dwóch języków obcych jednocześnie jest obowiązkowa. Największy wzrost odnotowano we Francji (o 5 lat) i Grecji (o 4 lata). W zależności od systemu edukacji okres ten został wydłużony poprzez obniżenie wieku początkowego (Wspólnota Flamandzka Belgii, Czech, Łotwy, Luksemburga, Polski i Finlandii), odroczenie wieku końcowego (Liechtenstein) lub obu (Grecja i Francja).

Natomiast w latach 2002/2003 i 2021/2022 Bułgaria, Cypr, Litwa i Islandia wprowadziły reformy, które zmniejszyły liczbę lat, podczas których wszyscy studenci muszą uczyć się jednocześnie dwóch języków

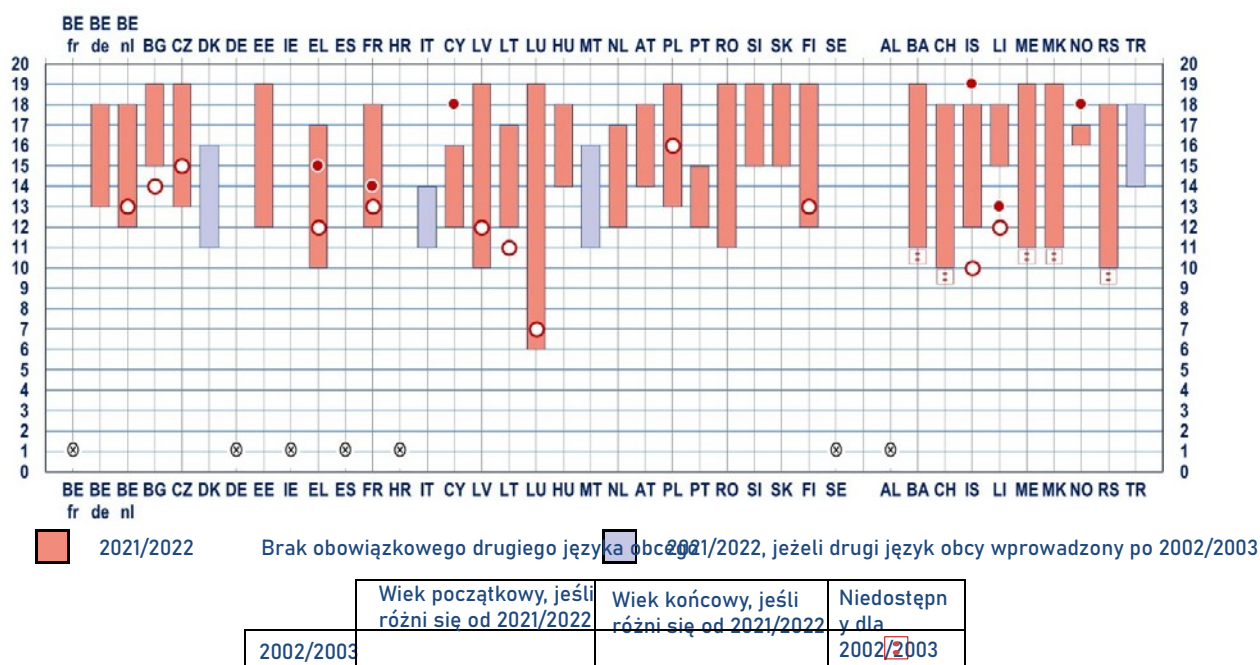
31 Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie w dniach 15–16 marca 2002 r., C/02/930.

32 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019.

33 Informacje dotyczące poszczególnych krajów za rok 2010/2011, zob. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2017), s. 32–33.

obcych. Na przykład na Cyprze od 2015/2016 drugi język obcy nie był obowiązkowy dla wszystkich studentów w drugim i trzecim roku kształcenia ogólnego średniego II stopnia. W Islandii od 2015/2016 nie jest obowiązkowe studiowanie drugiego języka obcego przez jeden rok szkolny od 18 roku życia. Ponadto w latach 2014/2015 zmieniono wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka z 10 lat na przedział wiekowy 10–12 lat.

W ośmiu systemach edukacji (niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Estonii, Niemczech, Austrii, Portugalii, Rumunii, Słowenii i Słowacji) liczba lat, podczas których studenci uczą się dwóch języków obcych jednocześnie pozostawała taka sama w latach 2002/2003 i 2021/2022. W dwóch z nich warto jednak wspomnieć o szczególnych okolicznościach zmian dotyczących nauki drugiego języka obcego. W Słowenii w 2011 r. wprowadzono reformę wprowadzającą obowiązek stosowania drugiego języka od 12 roku życia, ale wstrzymano ją w listopadzie tego samego roku i od tego czasu nie była ona wdrażana dalej. W 2021 r. wymóg nauki dwóch języków obcych miał zastosowanie wyłącznie do uczniów w wieku 15 lat i starszych. Na Słowacji w latach 2008/2009 obowiązkowe stało się studiowanie dwóch języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia. W wrześniu 2015 r. organy szkolnictwa wyższego usunęły jednak zobowiązanie wszystkich uczniów szkół średnich I stopnia do jednoczesnego uczenia się dwóch języków obcych do ukończenia 15 roku życia. Jednocześnie przyznali indywidualnym szkołom autonomię do decydowania w tej sprawie.



Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): po trwającej reformie programu nauczania, drugi język obcy stanie się obowiązkowy dla wszystkich studentów w wieku od 13 do 14 lat od 2027/2028 r.

Hiszpania: liczba ta przedstawia najpowszechniejszą sytuację w całej Hiszpanii. Drugi język obcy jest obowiązkowy dla wszystkich studentów w niektórych wspólnotach autonomicznych (np. Andaluzja i Canarias w wieku 10 lat, a País Vasco i Galicia od 12 roku życia).

Estonia (2002/2003 i 2021/2022) i Islandia (w 2021/2022): organy szkolnictwa wyższego stwierdziły jedynie, że uczniowie muszą rozpocząć naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku od 10 do 12 lat.

Węgry: nastąpiła przerwa w szeregach czasowych ze względu na zmianę metodyki (zmiana kategoryzacji programów kształcenia średniego przez ISCED).

Holandia: czas trwania nauki dwóch języków różni się w zależności od ścieżki uczniów.

Norwegia: następuje przerwa w szeregach czasowych ze względu na zmianę metodyki (zmiana w sposobie raportowania nauczania drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich).

W JEDNEJ TRZECIEJ KRAJÓW EUROPEJSKICH WSZYSCY STUDENCI MAJĄ PRAWO DO WYBORU JĘZYKÓW OBCYCH JAKO PRZEDMIOTÓW OPCJONALNYCH.

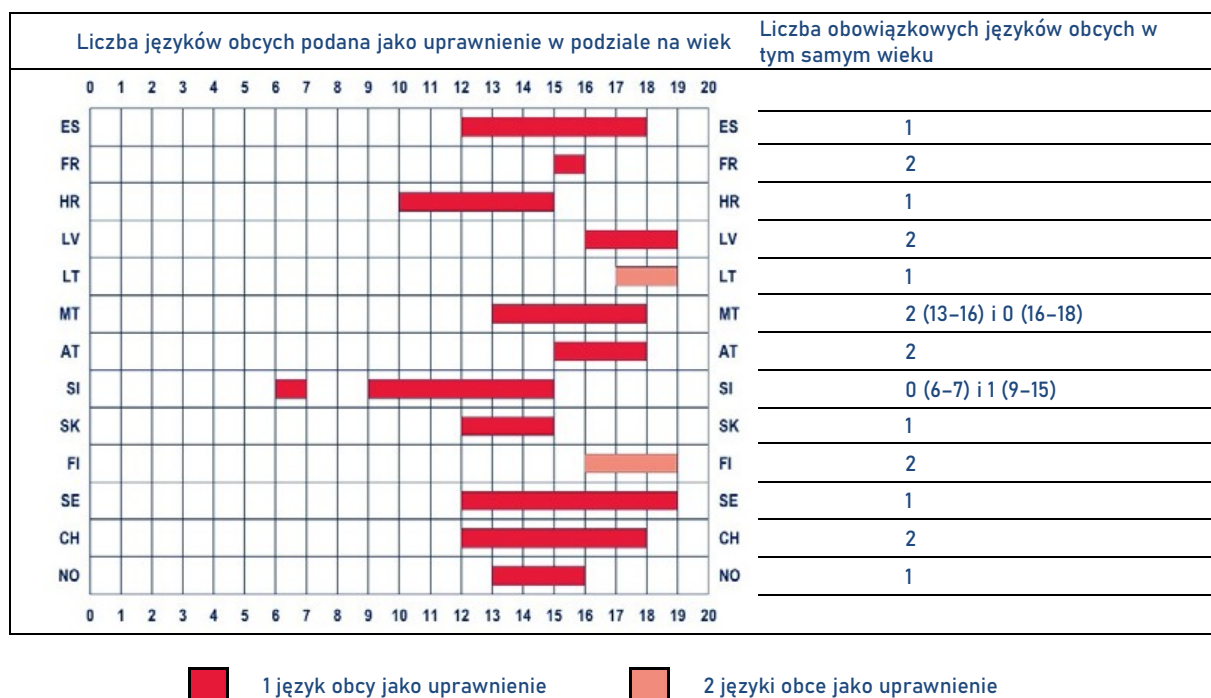
Oprócz języków w programie nauczania, które są obowiązkowe dla wszystkich, studenci mogą być uprawnieni do nauki języków obcych jako przedmiotów opcjonalnych. Uprawnienie to zwiększa studentom możliwość nauki większej liczby języków niż obowiązkowe, a w niektórych przypadkach do nauki dwóch języków obcych, jeśli tylko jeden jest obowiązkowy.

Rysunek B4 koncentruje się na nauce języków obcych jako uprawnienia dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i ogólnokształcących. Pokazuje tylko kraje, które mają takie przepisy. Zawiera on również informacje na temat liczby języków obcych, które są przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich (zob. rysunek B1), co zapewnia bardziej kompleksowy obraz języka obcego. Wskaźnik ten przyczynia się do dyskusji na temat zalecenia Rady skierowanego do państw członkowskich UE w sprawie nauki dwóch języków oprócz języka nauczania (zob. wprowadzenie do niniejszej sekcji).

Jak pokazuje wykres, w 13 krajach szkoły muszą uwzględniać języki obce w zestawie przedmiotów fakultatywnych, które muszą zaproponować wszystkim uczniom szkół podstawowych i/lub ogólnokształcących.

Uprawnienie wszystkich studentów do wyboru języków obcych w ramach przedmiotów fakultatywnych ma zastosowanie wyłącznie na poziomie średnim, z wyjątkiem Chorwacji, Słowenii i Szwecji, gdzie dotyczy to zarówno uczniów szkół podstawowych, jak i ogólnych szkół średnich. W szkolnictwie podstawowym w Chorwacji i Szwecji wszyscy uczniowie w wieku odpowiednio 10 i 12 lat mogą zdecydować się na naukę opcjonalnego języka obcego. W Słowenii wszyscy sześciolatek studenci mogą zdecydować się na rozpoczęcie nauki języka obcego na rok, zanim nauka języka obcego stanie się obowiązkowa dla wszystkich. Możliwość ta jest ponownie dostępna dla wszystkich uczniów w wieku 9 lat.

Czas trwania, przez który języki obce są oferowane jako przedmioty opcjonalne dla wszystkich studentów waha się od 7 lat w Szwecji do 1 roku we Francji. WE Francji dotyczy to wszystkich uczniów w wieku 15 lat w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia (lycée général i technologique) i dla niektórych z nich od 16 roku życia.



Rysunek 8 Rysunek B4: Języki obce podane jako uprawnienie i jako przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i/lub ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022

Żaden język obcy nie jest przyznawany jako uprawnienie dla wszystkich: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, CZYLI EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IS, LI, ME, MK, RS, TR.

Uwagi wyjaśniające

Ta liczba dotyczy przede wszystkim języków opisanych jako „obce” (lub „nowoczesne”) w programie nauczania. Języki regionalne lub mniejszościowe (zob. rysunek B12) oraz języki klasyczne (zob. rysunek B13) są uwzględniane tylko wtedy, gdy program nauczania wyznacza je jako alternatywę dla języków obcych.

Informacje opierają się na programie nauczania lub innych dokumentach sterujących wydanych przez organy szkolnictwa wyższego.

Definicje „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako uprawnienia”, „dokumentów kierujących” i „organów najwyższego szczebla” znajdują się w glosariuszu.

W siedmiu krajach zapewnienie znajomości języków obcych jako uprawnienia daje wszystkim studentom szkół podstawowych i/lub ogólnokształcących szkół średnich możliwość jednoczesnego studiowania dwóch języków obcych, chociaż tylko jeden z nich jest przedmiotem obowiązkowym (zob. rys. B1). Rzeczywiście, w Hiszpanii, Chorwacji i Szwecji, gdzie tylko jeden język obcy jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów w trakcie nauki, dodatkowy język jest im oferowany jako uprawnienie w pewnym momencie do podstawowego lub ogólnego wykształcenia średniego. W pozostałych czterech państwach udostępnianie języków obcych jako uprawnienia odbywa się albo przed rokiem szkolnym, w którym dwa języki obce są obowiązkowe dla wszystkich (Słowenia, Słowacja i Norwegia) albo później (Litwa).

W sześciu krajach (Francja, Łotwa, Malta, Austria, Finlandia i Szwajcaria) zapewnienie języków obcych jako uprawnienia daje wszystkim studentom możliwość studiowania więcej niż dwóch języków obcych w pewnym momencie kształcenia ogólnego. W tych krajach studenci mają prawo do wyboru języków obcych jako przedmiotów fakultatywnych w okresie ogólnego kształcenia średniego (niższego i/lub średniego II stopnia), gdy jest to już obowiązkowe dla nich studiowanie dwóch języków obcych. W większości przypadków studenci mogą wziąć jeden język obcy jako przedmiot opcjonalny. W Finlandii wszystkie szkoły muszą

jednak zapewnić dwa języki obce jako przedmioty fakultatywne, oprócz tych, których wszyscy uczniowie uczą się jako przedmioty obowiązkowe.

Dwa kraje wprowadziły niedawno reformy dotyczące języków obcych. W Grecji od 2020/2021 temat „języki obce” nie jest już oferowany jako uprawnienie dla wszystkich studentów w trzeciej klasie ogólnego szkolnictwa średniego II stopnia wraz z obowiązkowym uczeniem się języków obcych. Reforma ta wiąże się ze wzrostem liczby lat, w których wszyscy studenci muszą uczyć się dwóch języków obcych (zob. wykres B3), wprowadzony w latach 2020/2021. Na Łotwie od czasu wprowadzenia nowego programu nauczania dla szkół średnich II stopnia w 2020 r. wszystkie szkoły musiały zaoferować trzeci język obcy jako uprawnienie w ciągu 3 lat tego poziomu kształcenia.

W wielu krajach język obcy nie ogranicza się do języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych lub przedmiotów fakultatywnych, które muszą oferować wszystkie szkoły. Rzeczywiście, w wielu krajach szkoły cieszą się pewną autonomią umożliwiającą im oferowanie nauczania dodatkowych języków obcych. Nauczanie to może być częścią konkretnych opcji wybranych przez poszczególne szkoły. W tej sekcji nie przedstawiono jednak przepisów dotyczących programów nauczania opracowanych na poziomie szkoły i inicjatyw rozpoczętych na szczeblu lokalnym, które skupiają się na przepisach najwyższego poziomu określających minimalne przepisy dotyczące języka obcego dla wszystkich uczniów. Rozdział C zawiera dane uzupełniające, ponieważ zawiera informacje na temat wskaźników uczestnictwa uczniów w nauce języków obcych w szkolnictwie podstawowym i średnim.

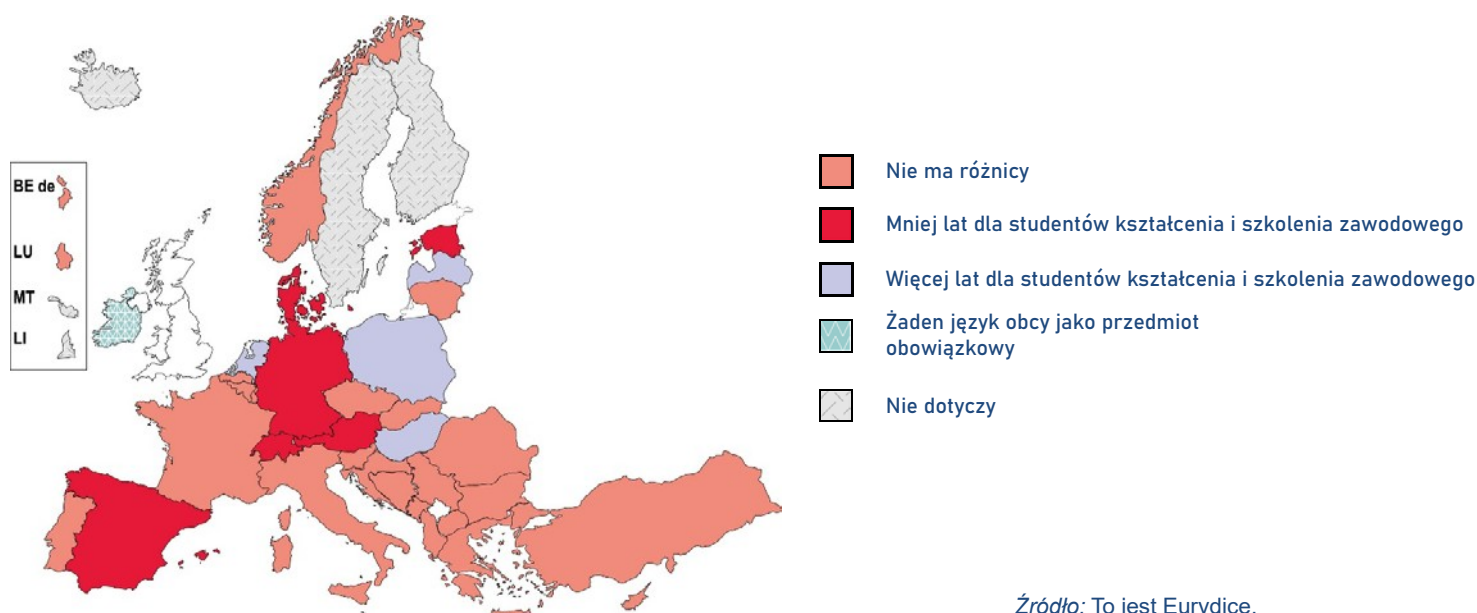
W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW STUDENCI WETERYNARZA BĘDĄ UCZYĆ SIĘ JEDNEGO JĘZYKA OBCEGO PRZES TĘ SAMĄ LICZBĘ LAT, CO ICH RÓWIEŚNICY W EDUKACJI OGÓLNEJ.

Poprzednie cztery wskaźniki koncentrują się na dostarczaniu języków obcych w kształceniu ogólnym. Na wykresie B5 porównano zapewnienie pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w kształceniu ogólnym i kształceniu i szkoleniu zawodowym. Dokładniej rzecz ujmując, przeanalizowano liczbę lat, w których studenci kształcenia zawodowego i średniego ogólnego spędzają naukę jednego języka obcego jako przedmiotu³⁴obowiązkowego. Do celów porównywalności uwzględnia się tutaj jedynie ścieżki kształcenia i szkolenia zawodowego zapewniające dostęp do szkolnictwa wyższego.

W zdecydowanej większości krajów europejskich (21 z 31) wszyscy studenci szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących są zobowiązani do nauki jednego języka obcego przez tę samą liczbę lat do końca studiów. Jednak w kilku przypadkach (sześć krajów) przynajmniej niektórzy studenci kształcenia i szkolenia zawodowego będą uczyć się jednego języka obcego przez mniejszą liczbę lat przed końcem kształcenia średniego. W Danii, Niemczech, Hiszpanii i Szwajcarii nie wszyscy studenci kształcenia i szkolenia zawodowego muszą uczyć się języka obcego; zależy to od realizowanego przez nich programu kształcenia i szkolenia. W związku z tym wymóg, aby każdy uczeń uczył się jednego języka obcego, dotyczy tylko studentów przed rozpoczęciem programu kształcenia i szkolenia zawodowego, czyli przed ukończeniem 15 lub 16 lat w zależności od kraju. W Estonii nauka języków obcych jest obowiązkowa dla wszystkich studentów w pierwszym roku kształcenia i szkolenia zawodowego, podczas gdy w kształceniu ogólnym jest ona obowiązkowa do końca szkoły średniej II stopnia. Wreszcie w Austrii różnica polega na krótszym okresie trwania programu kształcenia i szkolenia zawodowego (mniej o rok) w szkołach średnich II stopnia.

Natomiast na Łotwie, na Węgrzech, w Holandii i w Polsce programy kształcenia i szkolenia zawodowego są dłuższe, więc studenci kształcenia i szkolenia zawodowego uczą się języka przez rok dłużej niż ich odpowiedniki w kształceniu ogólnym.

34 Liczba lat uwzględnianych dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego to cały okres, w którym wszyscy studenci kształcenia i szkolenia zawodowego muszą uczyć się (co najmniej) jednego języka obcego, w tym podczas uczęszczania na kształcenie przedszkolne, podstawowe i średnie I stopnia.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 9 Rysunek B5: Różnica między studentami kształcenia ogólnego a studentami kształcenia i szkolenia zawodowego w liczbie lat spędzonych na nauce jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Biorąc pod uwagę złożoność kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dużą liczbę ścieżek kształcenia i szkolenia zawodowego w niektórych krajach, w tym wskaźniku uwzględniono jedynie programy zapewniające bezpośredni dostęp do szkolnictwa wyższego (tj. ISCED-P 354). Ponadto w tym określonym zakresie informacje opierają się na najbardziej reprezentatywnych programach, z wyjątkiem programów realizowanych w instytucjach zajmujących się bardzo konkretnymi dziedzinami (np. sztuką plastyczną i sztuką widowiskową). Wykluczone są również programy kształcenia dorosłych, programy edukacyjne o specjalnych potrzebach lub ścieżki o bardzo małej liczbie studentów. W tym zakresie, w przypadku gdy programy zawodowe mają inny czas trwania, najkrótszy uznaje się za wskazujący wiek końcowy. Więcej informacji na temat klasyfikacji ISCED można znaleźć w ISCED 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Ta liczba dotyczy przede wszystkim języków opisanych jako „obce” (lub „nowoczesne”) w programie nauczania. Języki regionalne i/lub mniejszościowe (rysunek B9) i języki klasyczne (rysunek B10) są uwzględniane tylko wtedy, gdy program nauczania wyznacza je jako alternatywę dla języków obcych.

Więcej informacji na temat nauki jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w kształceniu ogólnym znajduje się na rysunkach B1 i B2.

Żaden język obcy jako przedmiot obowiązkowy: nie ma obowiązku, aby wszyscy uczniowie uczyli się jednego języka obcego.

Informacje opierają się na programie nauczania lub innych dokumentach sterujących wydanych przez organy szkolnictwa wyższego.

Definicje „programu nauczania”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „dokumentów sterujących” i „organów szkolnictwa wyższego” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Chorwacja i Niderlandy: istnieją różnice w długości programów zawodowych, a liczba ta jest najkrótsza.

Malta, Szwecja i Islandia: zakres wskaźnika nie obejmuje ścieżek kształcenia i szkolenia zawodowego.

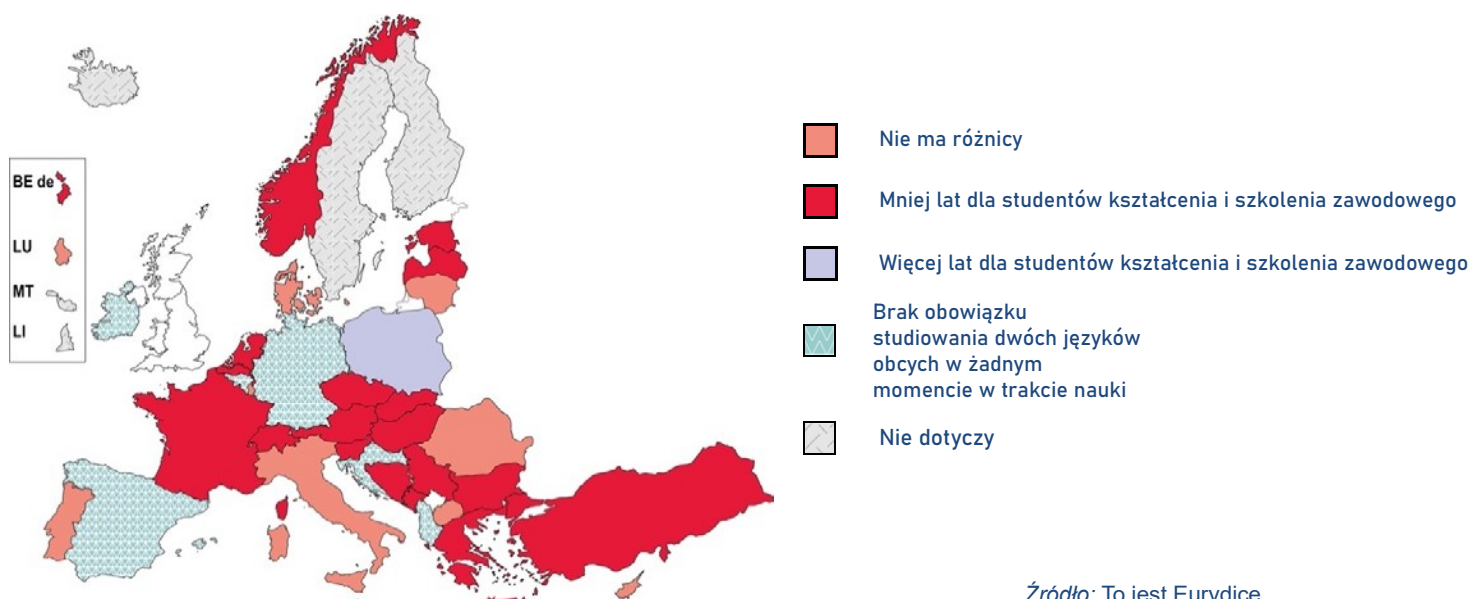
Finlandia: po reformie wprowadzonej w 2018 r. czas trwania nauczania języków obcych nie jest centralnie regulowany dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego. Różni się w zależności od wymagań dotyczących danej kwalifikacji, wcześniejszego uczenia się studenta i planu rozwoju kompetencji osobistych studenta. Dwa języki obce należą do wymagań kompetencyjnych dla wszystkich kwalifikacji.

Lichtenstein: część szkolna programów kształcenia i szkolenia zawodowego jest świadczona w Szwajcarii.

W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW STUDENCI WETERYNARZA SPĘDZĄ MNIEJ LAT UCZĄC SIĘ DWÓCH JĘZYKÓW NIŻ ICH RÓWIEŚNICY W EDUKACJI OGÓLNEJ.

Podczas gdy w większości krajów wszyscy studenci kształcenia i szkolenia zawodowego uczą się języka obcego przez taką samą liczbę lat, co ich rówieśnicy w kształceniu ogólnym (zob. rysunek B5), to samo porównanie dla drugiego języka ujawnia większe różnice między studentami kształcenia i szkolenia zawodowego a studentami kształcenia ogólnego (rysunek B6). Rysunek B6 opiera się na najniższych wymaganiach w zakresie obowiązkowej nauki dwóch języków obcych dla wszystkich studentów na licznych ścieżkach kształcenia i szkolenia zawodowego i kształcenia ogólnego ⁽³⁵⁾. Wskaźniki uczestnictwa uczniów w nauce języków obcych w dwóch programach edukacyjnych są dostępne w rozdziale C (zob. rys. C5).

W 19 systemach edukacji istnieje różnica w czasie nauki dwóch języków obcych między dwoma rodzajami programów edukacyjnych ze szkodą dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego. W większości przypadków jest to 3 lub 4 lata. Różnica wynosi jednak 2 lata w Bułgarii i Grecji oraz 1 rok w Holandii i Norwegii.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 10 Rysunek B6: Różnica między studentami kształcenia ogólnego a studentami kształcenia i szkolenia zawodowego w liczbie lat spędzonych na nauce dwóch języków obcych jednocześnie jako przedmiotów obowiązkowych, 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. B5.

Więcej informacji na temat nauki dwóch języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w kształceniu ogólnym znajduje się na rysunkach B1 i B3.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Malta, Szwecja i Islandia: zakres tego wskaźnika nie obejmuje ścieżki kształcenia i szkolenia zawodowego.

Finlandia: po reformie wprowadzonej w 2018 r. czas trwania nauczania języków obcych nie jest centralnie regulowany dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego. Różni się w zależności od wymagań dotyczących danej kwalifikacji, wcześniejszego uczenia się studenta i planu rozwoju kompetencji osobistych studenta. Dwa języki obce należą do wymagań kompetencyjnych dla wszystkich kwalifikacji.

35 Do celów porównywalności uwzględnia się tutaj jedynie ścieżki kształcenia i szkolenia zawodowego zapewniające dostęp do szkolnictwa wyższego. Liczba lat przewidzianych dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego to cały okres, w którym wszyscy studenci kształcenia i szkolenia zawodowego muszą uczyć się (co najmniej) dwóch języków obcych, w tym podczas uczęszczania do szkoły podstawowej i średniej I stopnia.

Lichtenstein: część szkolna programów kształcenia i szkolenia zawodowego jest świadczona w Szwajcarii.

W większości systemów kształcenia o niższych wymaganiach w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (wspólnoty niemieckojęzyczne i flamandzkie w Belgii), Czechach, Estonii, Grecji, Francji, Łotwie, Niderlandach, Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii, Czarnogórze i Serbii studenci kształcenia i szkolenia zawodowego rozpoczynają naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przed szkolnictwem średnim II stopnia, gdy kształcenie podstawowe jest nadal powszechne dla wszystkich. W przypadku szkolnictwa średniego II stopnia nauka ta nie jest już obowiązkowa dla wszystkich uczniów uczestniczących w programach kształcenia i szkolenia zawodowego (choć niektórzy mogą nadal uczyć się dwóch języków obcych), podczas gdy jest ona obowiązkowa dla osób w kształceniu ogólnym. Na Węgrzech, Austrii, Słowenii, Słowacji, Norwegii i Türkiye drugi język obcy jako przedmiot obowiązkowy dotyczy wyłącznie wszystkich studentów na poziomie szkoły średniej II stopnia. Wreszcie, w Bułgarii wszyscy studenci kształcenia i szkolenia zawodowego uczą się dwóch obowiązkowych języków obcych przez 2 lata, podczas gdy w przypadku swoich odpowiedników w kształceniu ogólnym są one obowiązkowe przez 4 lata, aż do zakończenia kształcenia średniego II stopnia.

W ośmiu krajach (Dania, Włochy, Cypr, Litwa, Luksemburg, Portugalia, Rumunia i Macedonia Północna) nie ma różnicy między dwoma rodzajami programów edukacyjnych. Innymi słowy, oznacza to, że do końca kształcenia średniego i ogólnego uczniowie będą uczyć się jednocześnie dwóch języków przez tę samą liczbę lat.

Wreszcie we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Niemiec, Irlandii, Hiszpanii, Chorwacji i Albanii nie ma wymogu, aby wszyscy studenci uczyli się dwóch języków w ramach kształcenia podstawowego ani w szkolnictwie średnim II stopnia.

W Polsce dłuższy czas trwania programów kształcenia i szkolenia zawodowego wyjaśnia dodatkowy rok spędzony na nauce języków przez studentów kształcenia i szkolenia zawodowego.

SEKCJA II – RÓŻNORODNOŚĆ OFEROWANYCH JĘZYKÓW

W poprzedniej sekcji skupiono się na liczbie języków obcych, które są obowiązkowe dla wszystkich studentów i okresie, w którym studenci muszą uczyć się języków obcych. Niniejsza sekcja koncentruje się na konkretnych językach nauczanych w szkołach w Europie.

Sekcja rozpoczyna się od zapoznania się z językami, które są obowiązkowe dla wszystkich uczniów w ciągu co najmniej jednego roku szkolnego (zob. rys. B7). Następnie omawia się języki obce, które muszą zapewnić wszystkie szkoły, oraz te, z których szkoły mogą wybierać przy tworzeniu programu nauczania języka obcego (zob. rys. B8). Następnie sekcja analizuje języki, które czasami rozważają alternatywy dla języków obcych, a mianowicie języków regionalnych i mniejszościowych oraz języków klasycznych (zob. rysunki B9 i B10). Innym obszarem badań jest zapewnienie nauczania w języku ojczystym (tj. języków używanych przez studentów w domu) studentom ze środowisk migracyjnych (zob. rysunek B11). Wreszcie, obraz konkretnych języków nauczanych w szkołach jest uzupełniony przeglądem języków używanych do dostarczania treści i zintegrowanego uczenia się języków (CLIL), czyli zapewnienie uczenia się, w którym język inny niż język szkoły jest używany do nauczania różnych przedmiotów (zob. rysunek B12).

Wszystkie wskaźniki w tej sekcji opierają się na danych zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice. W związku z tym obejmują one 39 systemów edukacyjnych w 37³⁶ krajach.

OBYWĄTKOWY JĘZYK OBCY DLA WSZYSTKICH JEST OKREŚLONY W PONAD POŁOWIE WSZYSTKICH EUROPEJSKICH SYSTEMÓW EDUKACJI: NAJCZĘŚCIEJ JEST TO ANGIELSKI

Nauka języka obcego jest obowiązkowa w prawie wszystkich krajach europejskich (zob. rozdział B sekcja I). Na wykresie B7 zbadano, czy organy szkolnictwa wyższego określają konkretny język obcy (lub określone języki obce), który wszyscy uczniowie muszą studiować przez co najmniej jeden rok szkolny. Skupiamy się na uczniach w szkołach podstawowych i gimnazjalnych.

Jak wynika z danych, w ponad połowie badanych systemów edukacyjnych (22 z 39 systemów edukacyjnych) wszyscy uczniowie muszą uczyć się określonego języka obcego (lub określonych języków obcych). W innych systemach uczniowie lub szkoły mogą wybrać, który język lub języki są badane. Organy zajmujące się edukacją najwyższego szczebla często kierują tym wyborem, określając kilka języków, z których szkoły lub uczniowie muszą wybrać (zob. rys. B8).

W większości systemów edukacji z konkretnymi językami obowiązkowymi dokumenty urzędowe określają tylko jeden język, który jest obowiązkowy dla wszystkich. Dwa specyficzne języki obce, które są obowiązkowe dla wszystkich, są zdefiniowane we wspólnotach niemieckojęzycznych i flamandzkich Belgii, Cypru, Szwajcarii i Islandii. W Luksemburgu istnieją trzy specjalne obowiązkowe języki obce.

Angielski jest obowiązkowy w prawie wszystkich systemach edukacji, które określają konkretny obowiązkowy język obcy: 21 z 22 systemów edukacyjnych (wszystkie z wyjątkiem Finlandii). W większości z tych systemów (15 systemów), angielski jest jedynym określonym obowiązkowym językiem obcym.

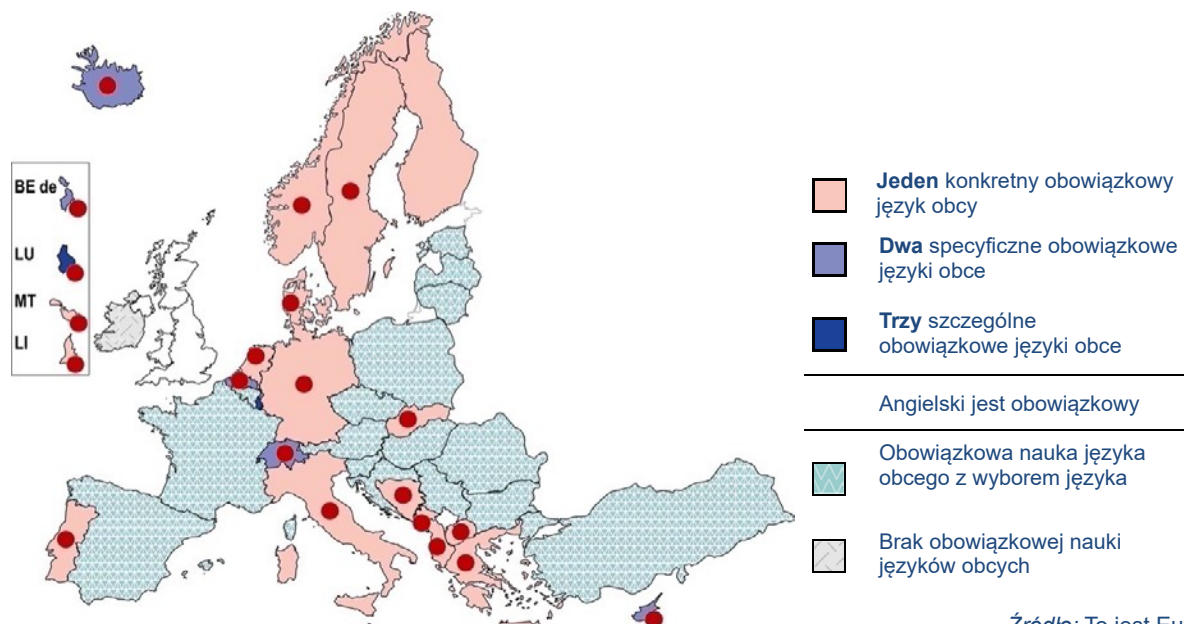
Języki inne niż angielski są obowiązkowe dla wszystkich studentów tylko w kilku krajach.

Francuski jest obowiązkowy dla wszystkich studentów w niemieckojęzycznych i flamandzkich wspólnotach Belgii, Cypru, Luksemburga i niektórych kantonów w Szwajcarii. W dwóch wspólnotach belgijskich i Luksemburgu francuski jest pierwszym językiem obcym, który wszyscy studenci muszą studiować. Na Cyprze jest to drugi obowiązkowy język obcy, po angielsku. W Szwajcarii kolejność jest różna: w kantonach definiujących francuski jako obowiązkowy język obcy, czasami jest to pierwszy, a czasem drugi język obowiązkowy (szczegółowe informacje znajdują się w uwagach dotyczących poszczególnych krajów na rys. B7). Warto zauważyć, że francuski jest obowiązkowy głównie w krajach, w których jest jednym z oficjalnych języków państwowych (wszystkie wyżej wymienione kraje z wyjątkiem Cypru; patrz rysunek A1).

Podobnie niemiecki jest obowiązkowy w krajach, w których jest jednym z języków państwowych, a mianowicie w Luksemburgu i we wszystkich kantonach niemieckojęzycznych w Szwajcarii.

36 Szczegółowe informacje na temat zakresu przedmiotowego sprawozdania na temat poszczególnych krajów znajdują się we wstępie do sprawozdania.

Finlandia i Islandia określają niektóre języki nordyckie jako obowiązkowe dla wszystkich studentów. W Finlandii obowiązkowy jest drugi język państwowy (szwedzki lub fiński, w zależności od języka głównego szkoły). W Islandii, obok angielskiego, duński jest obowiązkowy (w pewnych okolicznościach może go zastąpić norweski lub szwedzki).



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 11 Rysunek B7: Specjalne języki obce obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono, czy program nauczania lub inne dokumenty sterujące wydane przez organy najwyższego szczebla (edukacji) określają obowiązkowe języki obce, których wszyscy uczniowie szkół podstawowych lub średnich I stopnia muszą uczyć się w ciągu co najmniej jednego roku szkolnego. W takim przypadku podaje się liczbę języków obowiązkowych. Jeśli chodzi o szczegóły, na których języki obce są obowiązkowe dla wszystkich, wyświetlany jest tylko angielski. Języki inne niż angielski są określone w skojarzonym tekście.

Definicje „programu nauczania”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „dokumentów sterujących” i „organu wyższego szczebla (wykształcenia)” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): tylko Region Stołeczny Brukseli i gminy Walonii znane jako „granica językowa” (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq i Enghien) mają szczególny obowiązkowy język, którym jest niderlandzki. W innych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii nie ma określonego języka obcego, który byłby obowiązkowy dla wszystkich studentów.

Belgia (BE de): Francuski jest pierwszym językiem obcym. Tylko w szkołach, w których językiem nauczania jest język francuski, niemiecki jest pierwszym językiem obcym. Angielski nie jest zdefiniowany w dokumentach kierowniczych najwyższego poziomu jako obowiązkowy język obcy. Jednak w praktyce wszystkie szkoły średnie wymagają od uczniów nauki języka angielskiego. W związku z tym liczba ta odnosi się do dwóch konkretnych obowiązkowych języków obcych i określa język angielski jako obowiązkowy.

Niemcy: w dziewięciu krajach związkowych angielski jest obowiązkowy jako pierwszy język obcy. Francuski jest obowiązkowy w Saarland.

Irlandia: wszyscy uczniowie muszą uczyć się dwóch języków państwowych: Angielski i irlandzki. Żaden z nich nie jest jednak uważany za język obcy w programie nauczania.

Hiszpania: Angielski jest specyficznym językiem obowiązkowym tylko w kilku wspólnotach autonomicznych (np. Walencja, Rioja i Kastylia-La Mancha).

Finlandia: Szwedzki jest obowiązkowy w szkołach, w których fiński jest językiem szkolnym, a fiński jest obowiązkowy w szkołach, w których szwedzki jest językiem szkolnym.

Bośnia i Hercegowina: podejście do gromadzenia danych różniło się od innych krajów. Informacje na temat 2021/2022 opierają się na badaniu przepisów kantonalnych. W większości kantonów angielski jest obowiązkowy.

Szwajcaria: dwa języki obce są obowiązkowe dla studentów. Wymienione języki obowiązkowe obejmują wszystkie języki państwowe (francuski, niemiecki, włoski i romański) oraz angielski. Zamówienie zależy od kantonu. Zazwyczaj język narodowy jest określony jako pierwszy obowiązkowy język obcy, a angielski jako drugi język obcy lub angielski jest określony jako pierwszy obowiązkowy język obcy, a jeden język narodowy jako drugi. Mówiąc dokładniej, w większości kantonów niemieckojęzycznych pierwszym obowiązkowym językiem obcym jest angielski, a drugi francuski (w niektórych kantonach kolejność jest odwrócona). W kantonach francuskojęzycznych pierwszym językiem obcym jest niemiecki, a drugi angielski. W kantonie włoskim pierwszym obowiązkowym językiem obcym jest francuski, a drugi niemiecki.

Analiza rozwoju obowiązkowej nauki języków obcych w czasie pokazuje, że w Europie polityka dotycząca języków obowiązkowych jest raczej stabilna. W ostatnich latach zaszły jednak pewne zmiany. W UE Luksemburg przyjął w 2017 r. reformę wprowadzającą język francuski do wczesnej edukacji od 3 roku życia. Oznacza to, że dzieci uczą się teraz francuskiego, zanim zaczną uczyć się języka niemieckiego, który rozpoczyna się w wieku 6 lat (przed reformą język niemiecki był pierwszym językiem obowiązkowym, a następnie francuski). Podobnie jak przed reformą, angielski jest trzecim językiem, którego muszą nauczyć się wszyscy studenci w Luksemburgu. Poza UE, w Czarnogórze, reforma z 2017 r. wprowadziła język angielski jako obowiązkowy język obcy dla wszystkich uczniów z pierwszej klasy szkoły podstawowej. Biorąc pod uwagę dłuższy okres, który został nakreślony w różnych wydaniach niniejszego sprawozdania (obejmujących ostatnie dwie dekady), niektóre inne kraje (np. Włochy, Portugalia i Słowacja) wdrożyły reformy wprowadzające język angielski jako przedmiot obowiązkowy (szczegółowe informacje można znaleźć w Komisji Europejskiej/EACEA/Eurydice, 2017, s. 44).

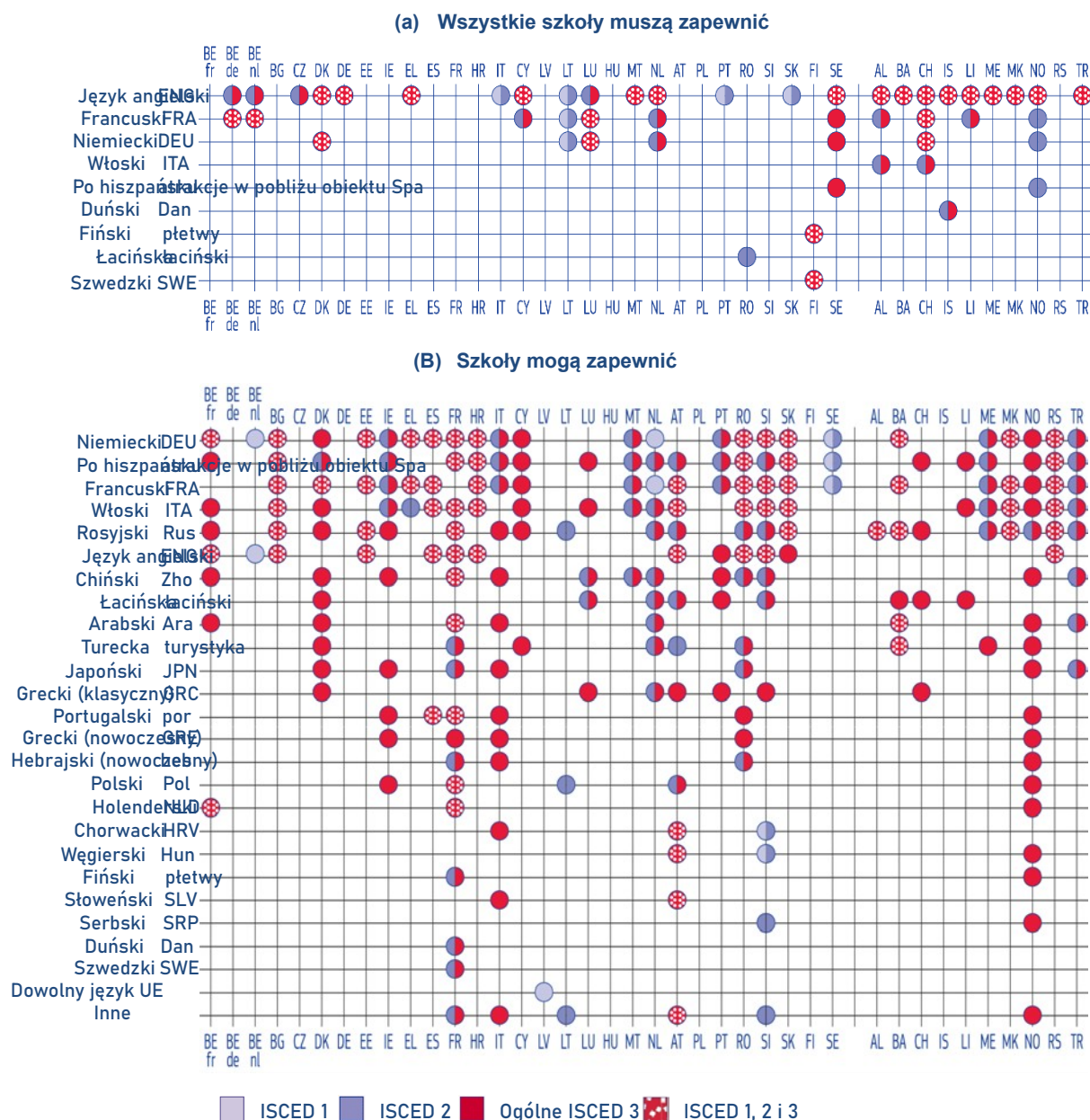
Informacje na temat języków, które dokumenty sterujące definiują jako obowiązkowe, mogą być uzupełnione danymi dotyczącymi rzeczywistych proporcji uczniów studiujących różne języki. Dane te przedstawiono w rozdziale C sekcja II.

W NIECO PONAD JEDNEJ TRZECIEJ SYSTEMÓW EDUKACJI DOKUMENTY STERUJĄCE NAJWYŻSZEGO SZCZEBŁA OKREŚLAJĄ CO NAJMNIEJ DWA JĘZYKI OBCE, KTÓRE WSZYSTKIE SZKOŁY MUSZĄ ZAPEWNIĆ.

Języki obce, których uczą się uczniowie (zob. rozdział C, sekcja II), zależą od przepisu językowego określonego w programie nauczania. Na wykresie B8 przedstawiono konkretne języki obce podane w szkołach zgodnie z dokumentami sterującymi najwyższego poziomu. Składa się z dwóch części: część a) wskazuje określone języki obce, które muszą zapewnić wszystkie szkoły; część b) ilustruje języki obce, które szkoły mogą wybrać, aby zapewnić uczniom.

W prawie wszystkich krajach dokumenty sterujące najwyższego szczebla określają języki obce, które szkoły muszą lub mogą zapewnić (lub oba) na co najmniej jednym poziomie wykształcenia. Ponadto mogą one zezwalać lub zachęcać szkoły do oferowania języków innych niż te określone. W niektórych przypadkach dokumenty sterujące zawierają wyraźne odniesienie do autonomii szkół w odniesieniu do języków, które mogą podawać, określając jednocześnie te, które muszą dostarczyć (w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i Finlandii). W innych przypadkach dokumenty sterujące nie określają języków, które szkoły mogą podać, ani języków, które muszą podać, dając szkołom pełną autonomię w podejmowaniu decyzji w tej sprawie (na Węgrzech i w Polsce).

W większości krajów dokumenty sterujące najwyższego szczebla określają jeden lub więcej języków obcych, które muszą zapewnić wszystkie szkoły. W większości przypadków tymi językami są angielski, a następnie francuski lub niemiecki. W przypadku określenia innych języków są to często oficjalne języki państwowe (fiński/szwedzki w Finlandii i włoski w Szwajcarii) lub język sąsiedniego kraju (w Albanii). W wielu przypadkach, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa podstawowego, uczniowie muszą uczyć się określonych języków obcych (zob. rys. B7). Ponadto wykres B8 pokazuje, że liczba określonych języków obcych wzrasta na poziomie drugorzędnym. W Szwecji, Szwajcarii i Norwegii we wszystkich szkołach szkół średnich niższego i/lub ogólnego średniego II stopnia należy zapewnić cztery określone języki obce, w zależności od kraju.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 12 Rysunek B8: Języki obce określone w dokumentach kierowniczych najwyższego poziomu w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego (ISCED 1–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta pokazuje konkretne języki obce podawane w szkołach zgodnie z programem nauczania lub innymi dokumentami sterującymi wydanymi przez organy szkolnictwa wyższego. Część a) wskazuje języki obce, które muszą zapewnić wszystkie szkoły; w części b) przedstawiono języki obce, które szkoły mogą wybrać. W niektórych przypadkach szkoły są dozwolone lub zachęcane do oferowania dodatkowych języków niż te określone.

W odniesieniu do jednego lub większej liczby poziomów kształcenia w programie nauczania lub w dokumentach kierowniczych najwyższego poziomu nie można określać języków obcych, które szkoły muszą lub mogą zapewnić. W niektórych przypadkach mogą one wyraźnie odnosić się do autonomii szkół w tym obszarze polityki.

Liczba i uwagi dotyczące poszczególnych krajów nie określają, czy wskazane języki powinny być podane jako języki pierwszy, drugi czy trzeci.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Języki klasyczne (tj. klasyczne greckie i łacińskie) są uwzględniane tylko wtedy, gdy program nauczania lub dokumenty sterujące najwyższego poziomu wyznaczają je jako alternatywę dla języków obcych.

W każdej części figury języki są wymienione w porządku malejącym w zależności od liczby systemów edukacji, które uwzględniają je w swoich programach nauczania lub dokumentach kierowniczych najwyższego poziomu. Ranking nie uwzględnia poziomu (poziomów) wykształcenia, dla którego zaleca się/wymagane jest zapewnienie znajomości języka obcego. Jeśli kilka języków jest wymienionych w tej samej liczbie systemów edukacyjnych, są one uporządkowane alfabetycznie zgodnie z ich kodem ISO 639-3 (zob. <http://www.sil.org/iso639-3/>, ostatnio dostępny: 13 lipca 2022 r.).

Języki urzędowe UE są wyświetlane w co najmniej dwóch systemach edukacyjnych; wszystkie inne języki są podawane w co najmniej trzech systemach edukacyjnych. Wszystkie języki, które nie są wyświetlane, są oznaczone jako „inne” na rysunku i określone w uwagach dla danego kraju.

Definicje „programu nauczania”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” oraz „dokumentów kierujących” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): w Regionie Stołecznym Brukseli oraz w gminach Walonii o szczególnym statusie językowym, obok wspólnoty flamandzkiej Belgii, wszystkie szkoły muszą zapewnić holenderskie wykształcenie średnie na poziomie podstawowym i ogólnym. W gminach Walonii o szczególnym statusie językowym, obok wspólnoty niemieckojęzycznej, szkoły muszą zapewnić niemiecki w szkołach podstawowych i ogólnokształcących. Od września 2022 r. (francuski) język migowy może być oferowany w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia.

Niemcy: w dziewięciu krajach związkowych wszystkie szkoły muszą zapewnić angielski. Wszystkie szkoły muszą zapewnić francuski w Saarland.

Francja: „Inne” języki to ormiański, kambodżański i regionalne języki baskijski, Breton, kataloński, korsykański, kreolski, melanezyjski, oksytański i tahitański w ogólnym szkolnictwie średnim. W szkołach średnich I stopnia można również zaoferować koreański, wietnamski i regionalny język Gallo, regionalne języki Alzacji i języki regionalne Moselle. W ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia, norweskim, perskim, tamilskim i regionalnym języki Wallisian i Futunian mogą być również oferowane.

Włochy: „Inne” języki to albański i serbski/chorwacki, uważany za serbsko-chorwacki.

Litwa: „Inne” języki to język łotewski.

Holandia: wszystkie szkoły we Fryzji muszą oferować fryzyjski.

W Austrii: „Inne” języki obejmują czeski, słowacki i bośniacki/chorwacki/serbski nauczany jako jeden język.

Słowenia: „Inne” języki to macedoński i (słoweński) język migowy w szkolnictwie średnim I stopnia.

Finlandia: Język szwedzki musi być zapewniony w szkołach, w których językiem nauki jest fiński i fiński, w szkołach, w których językiem nauki jest szwedzki.

Bośnia i Hercegowina: szkoły w kantonie Sarajewa mogą zdecydować się na dostawę języka arabskiego i tureckiego.

Szwajcaria: języki obce, które należy podać, różnią się w zależności od regionów językowych i kantonów: Kantony francuskojęzyczne muszą zapewniać niemiecki i angielski, kantony niemieckojęzyczne muszą zapewniać francuski i angielski, a kantony mówiące po włosku muszą zapewnić niemiecki, francuski i angielski w szkole podstawowej i ogólnej. Włoski musi być zapewniony w ogólnym szkolnictwie średnim we wszystkich kantonach francuskojęzycznych i niemieckojęzycznych. Romansh musi być zapewniony w niemieckojęzycznej części kantonu Graubünden.

Norwegia: „Inne” języki obejmują albański, estoński, islandzki, amharski, bośniacki, Dari, filipiński, kantoński, koreański, kurdyjski (Sorani), Oromo, Punjabi, perski, somalijski, tamilski, (norweski) język migowy, tajski, Tigrinya, urdu i wietnamski.

Oprócz języków obcych, które szkoły muszą zapewnić, dokumenty sterujące na najwyższym poziomie często wymieniają języki obce, które szkoły mogą wybrać. Oprócz angielskiego, francuskiego i niemieckiego, najczęściej określanymi językami obcymi są hiszpański, włoski i rosyjski. Następnie pojawia się chiński, a następnie łacińska, arabska, turecka, japońska, klasyczna greka i portugalska. W kilku krajach języki klasyczne (tj. klasyczne greckie i łacińskie) znajdują się w dokumentach kierowniczych najwyższego poziomu jako języki obce, które szkoły mogą dostarczyć. Innymi słowy, są alternatywą dla współczesnych języków obcych i mogą być badane zamiast nich. Wreszcie, zgodnie z dokumentami sterującymi najwyższego szczebla, szkoły w mniejszości krajów mogą zapewnić kilka innych języków europejskich.

Zgodnie z oczekiwaniami, liczba określonych języków obcych, które szkoły mogą zdecydować się na zwiększenie ogólnego wykształcenia średniego, w szczególności w przypadku ogólnego szkolnictwa

średniego II stopnia. Kiedy uczniowie osiągają ten poziom wykształcenia, muszą często uczyć się więcej niż jednego języka obcego lub mają możliwość studiowania kilku języków obcych jako przedmiotów fakultatywnych (patrz Rysunki B3 i B4). W związku z tym zapewnienie języka obcego w programie nauczania odzwierciedla wymagania dla studentów określone w programie nauczania.

Liczba określonych języków obcych, które szkoły mogą zapewnić, jest bardzo wysoka we Francji i Austrii na wszystkich trzech poziomach kształcenia. Liczba ta jest również szczególnie wysoka w szkolnictwie średnim I stopnia na Węgrzech, w Rumunii i Słowenii. W niektórych krajach program nauczania określa dużą liczbę języków obcych, które szkoły mogą zapewnić w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. Dotyczy to Danii, Irlandii, Włoch i Norwegii.

OKOŁO POŁOWA WSZYSTKICH KRAJÓW EUROPEJSKICH OKREŚLA JĘZYKI REGIONALNE LUB MNIEJSZOŚCIOWE W DOKUMENTACH URZĘDOWYCH ZWIĄZANYCH Z EDUKACJĄ

W całej Europie, obok oficjalnych języków państwowych, języki regionalne lub mniejszościowe są używane na niektórych terytoriach krajów. Chociaż status prawny i liczba osób posługujących się tymi językami znacznie się różnią, wiele z nich łączy pewien stopień niepewności (Gerken, 2022). W większości krajów europejskich ustawodawstwo oficjalnie uznaje co najmniej jeden język regionalny lub mniejszościowy (zob. rys. A1) i promuje jego stosowanie w różnych dziedzinach życia publicznego, w tym w administracji publicznej, usługach prawnych, edukacji, mediach, kulturze oraz życiu gospodarczym i społecznym.

Rysunek B9 koncentruje się na włączeniu języków regionalnych lub mniejszościowych do edukacji. Wskazuje, czy oficjalne dokumenty (kierunkowe) wydawane przez organy szkolnictwa wyższego – takie jak krajowe programy nauczania lub programy edukacyjne, krajowe dokumenty oceniające lub egzaminacyjne, czy też przepisy, które wymagają od szkół prowadzenia nauki w określonych językach – odnoszą się do udostępniania języków regionalnych lub mniejszościowych, a w przypadku gdy tak się dzieje, wyświetlają języki objęte programem.

Jak wynika z danych liczbowych, w około połowie badanych systemów edukacji dokumenty sterujące wydane przez organy zajmujące się kształceniem najwyższego szczebla odnoszą się konkretnie do zapewnienia niektórych języków regionalnych lub mniejszościowych. Liczba języków objętych badaniem waha się od jednego lub dwóch języków (Dania, Grecja, Niderlandy, Słowenia i Albania) do co najmniej 10 (Francja, Chorwacja, Włochy, Węgry, Polska, Rumunia i Serbia).

W niektórych krajach wszystkie oficjalnie uznane języki regionalne lub mniejszościowe (zob. rys. A1) i tylko te języki regionalne lub mniejszościowe są wyraźnie wymienione w dokumentach sterujących wydawanych przez organy szkolnictwa wyższego. Ma to miejsce we Włoszech, na Węgrzech, w Niderlandach, w Polsce, Słowenii, Finlandii, Szwecji, Czarnogórze i Norwegii. Na przykład w Polsce wszystkie oficjalnie uznane języki regionalne lub mniejszościowe posiadają podstawowy program nauczania, a szkoły są zobowiązane do zapewnienia nauczania języka regionalnego lub mniejszościowego, jeżeli spełnione są określone warunki (np. minimalna liczba studentów ubiega się o naukę języka). W Holandii, gdzie język fryzyjski jest oficjalnie uznanym językiem mniejszościowym, wszyscy uczniowie szkół podstawowych i gimnazjalnych w obszarze fryzyjskim muszą uczyć się tego języka (w związku z tym wszystkie szkoły w tej dziedzinie muszą go zapewnić). Poza udzielaniem instrukcji, dokumenty sterujące mogą odnosić się do przeprowadzania egzaminów w językach regionalnych lub mniejszościowych. Na przykład na Węgrzech uczniowie mogą przystąpić do ostatecznego egzaminu ukończenia szkoły średniej II stopnia (érettségi) w dowolnym z oficjalnie uznanych języków regionalnych lub mniejszościowych.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

		BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Brak referencji		•	•	•		•			•	•						•	•		•	
Asturian	ast											•								
Białoruski	bel																	•		
Bośnia i Hercegowina	bos													•						
Brytyjczycy	bre												•							
Bułgarska	bul																			•
Kataloński	cat											•	•		•					
Walencja	cat											•								
Czechy	ces													•						
Korsykański	cos												•							
Kaszubski	csb																			
Duński	dan							•												
Niemiecki	deu													•	•			•		•
W języku greckim	ell														•					•
Baskijski	eus											•	•							
Wyspy Owcze	fao						•													
Fiński	fin																			
Meänkieli	fit																			
Kven	fkv																			
Francuski	fra														•					
Francoprovençal	frp												•		•					
Fryzyjski	frs							•												
Frylijski	fur														•					
Galicyski	glg											•								
Hebrajski	heb				•									•						
Chorwacki	hrv														•					•
Węgierski	hun													•						
Ormiański	hye				•															•
Włoski	ita													•						
Grenlandia	kal						•													
Karaim	kir																			
Litewski	lit																			
Ladin	lld														•					
Macedoński	mkd													•						
Niemiecki nisko-nie	nds							•												
Occitan	oci											•	•		•					
Picard	pod												•							
Polski	pol													•				•		•
Kreolska	rof												•							
Romski	rom				•															•
Rumuński	ron																			•
Rusyn	rue													•						•
Aromanian (Vlach)	rup																			
Rosyjski	rus													•				•		
Słowacki	slk													•						•
Słoweński	slv													•	•					•
Sami	sme																			
Albański	sqi													•	•					
Sardyńnian	srđ														•					
Serbski	srp													•						•
Tahitian	tah												•							
Tatar	tat																			
Turecka	tur				•						•									
Ukraińcy	ukr													•						•
Serbski	wen							•												
Jidysz	yid																			
Inne													•							•

Rysunek 13 Rysunek B9: Języki regionalne lub mniejszościowe, o których mowa w dokumentach kierowniczych najwyższego szczebla w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego (ISCED 1–3), 2021/2022

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Brak referencji	•				•							•	•	•	•					•
Asturianski <i>ast</i>																				
Białoruski <i>bel</i>				•																
Bośnia i Hercegowina <i>bos</i>																•			•	
Brytyjczycy <i>bre</i>																				
Bułgarska <i>bul</i>						•													•	
Kataloński <i>cat</i>																				
Walencja <i>cat</i>																				
Czechy <i>ces</i>				•	•														•	
Korsykański <i>cos</i>																				
Kaszubski <i>csb</i>				•																
Duński <i>dan</i>																				
Niemiecki <i>deu</i>				•	•	•														
Włoski <i>ita</i>										•										
Baskijski <i>eus</i>																				
Wyspy Owcze <i>fao</i>																				
Fiński <i>fin</i>										•								•		
Meänkieli <i>fin</i>										•										
Kven <i>fin</i>																		•		
Francuski <i>fra</i>																				
Francoprovençal <i>fra</i>																				
Fryzyjski <i>frs</i>	•																			
Frylijski <i>frs</i>																				
Galicyski <i>glg</i>																				
Hebrajski <i>heb</i>				•	•															
Chorwacki <i>hrv</i>			•			•										•			•	
Węgierski <i>hun</i>			•			•	•	•											•	
Ormiański <i>hye</i>				•																
Włoski <i>ita</i>						•	•													
Grenlandia <i>kal</i>																				
Karaim <i>kar</i>				•																
Litewski <i>lit</i>				•																
Ladin <i>lad</i>																				
Macedoński <i>mkd</i>											•								•	
Niemiecki nisko-niemiecki <i>nds</i>																				
Occitan <i>oci</i>																				
Picard <i>pic</i>																				
Polski <i>pol</i>																				
Kreolska <i>cre</i>																				
Romski <i>rom</i>			•	•	•	•	•	•									•	•		
Rumuński <i>rum</i>																			•	
Rusyn <i>rue</i>								•											•	
Aromanian (Vlach) <i>rom</i>																				
Rosyjski <i>rus</i>				•				•									•	•		
Słowacki <i>slv</i>				•	•														•	
Słoweński <i>slv</i>			•																•	
Sami <i>sme</i>									•	•									•	
Albański <i>sqi</i>																•	•	•		
Sardyńnian <i>srd</i>																				
Serbski <i>srp</i>						•										•	•			
Tahitian <i>tah</i>																				
Tatar <i>tat</i>				•																
Turecka <i>tur</i>						•										•				
Ukraińcy <i>ukr</i>				•	•	•													•	
Serbski <i>srp</i>																				
Jidysz <i>yid</i>				•						•										
Inne <i>oth</i>				•															•	

Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 14 Rysunek B9: Języki regionalne lub mniejszościowe, o których mowa w dokumentach kierowniczych najwyższego szczebla w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego (ISCED 1–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono języki regionalne lub mniejszościowe wymienione w programie nauczania lub w innych dokumentach sterujących wydanych przez organy najwyższego szczebla (edukacji). Nie dokonuje się rozróżnienia między poziomami wykształcenia, ścieżkami edukacyjnymi lub rodzajami szkół. W niektórych krajach wymienione języki mogą być oferowane w szkołach tylko w niektórych regionach.

Termin „języki regionalne lub mniejszościowe” użyty na rysunku obejmuje pojęcie „języków nieterytorialnych”.

Języki w tabeli są wymienione w kolejności alfabetycznej zgodnie z ich kodem ISO 639-3 (zob. <http://www.sil.org/iso639-3/>, ostatnio dostępne: 27 czerwca 2022 r.). Języki, które nie posiadają kodu ISO 639-3 i grupy języków są oznaczone jako „inne” i są określone w uwagach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka nieterytorialnego”, „języka regionalnego lub mniejszościowego”, „dokumentów sterujących” i „organu wyższego szczebla (edukacyjnego)” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Francja: „Inne” oznacza Gallo, Kibushi, Shimaore (Majotta), języki melanezyjskie, języki polinezyjskie (Wallisian i Futunian), zachodni flamandzki oraz języki regionalne Alzacji i Moselle (znane jako dialekty alzackie i moselskie).

Węgry: „Inny” oznacza Boyash (dialekt romski).

Polska: „Inne” oznacza Lemko.

Słowacja: standardy edukacyjne dla czterech dodatkowych języków (bułgarskiego, czeskiego, chorwackiego i polskiego) zostały przyjęte we wrześniu 2022 r., czyli na początku roku szkolnego 2022/2023.

Serbia: „Inne” oznacza Bunjevac.

W niektórych innych państwach ramy prawne uznają tylko jeden język urzędowy (państwowy) (zob. rys. A1), ale dokumenty sterujące wydane przez organy szkolnictwa wyższego wspierają dostarczanie języków regionalnych lub mniejszościowych. Dotyczy to Bułgarii, Grecji, Francji, Litwy i Albanii. Na przykład we Francji język francuski jest jedynym językiem urzędowym, ale w obszarach, w których posługują się językami regionalnymi lub mniejszościowymi, studenci powinni mieć możliwość studiowania ich na wszystkich poziomach kształcenia, w szczególności jako przedmioty opcjonalne w szkolnictwie średnim. Podobnie na obszarach Albanii zamieszkanym przez mniejszości macedońskie i greckie uczniowie szkół podstawowych i średnich powinni mieć możliwość studiowania, obok albańskiego, ich języka ojczystego. W Grecji dokumenty sterujące obejmują nauczanie języka tureckiego, które odbywa się w niektórych szkołach mniejszościowych. W Bułgarii w 2017 r. władze oświatowe najwyższego szczebla zatwierdziły programy nauczania języka hebrajskiego, ormiańskiego, romskiego i tureckiego, które, jeśli chcą, mogą studiować przez 2 godziny tygodniowo przez 7 lat.

Kontrastowa grupa składa się z państw, które przyznają status urzędowy językom regionalnym lub mniejszościowym (zob. rys. A1), ale nie zawierają konkretnego odniesienia do tych języków w dokumentach sterujących wydawanych przez organy szkolnictwa wyższego. Dotyczy to Czech, Cypru, Łotwy, Portugalii i Szwajcarii. Może jednak istnieć szersze odniesienie do tych języków. Na przykład w Czechach członkowie mniejszości narodowych mają prawo do edukacji w swoim własnym języku.

Ponadto niektóre kraje nie uznają oficjalnie języków regionalnych lub mniejszościowych (zob. rys. A1) ani nie odnoszą się do tych języków w dokumentach sterujących wydanych przez organy zajmujące się kształceniem najwyższego szczebla (Belgia, Estonia, Irlandia, Luksemburg, Malta, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Liechtenstein i Turcja).

JĘZYKI KLASYCZNE SĄ OBOWIĄZKOWE DLA CO NAJMNIJ NIEKTÓRYCH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH II STOPNIA W PRAWIE POŁOWIE WSZYSTKICH KRAJÓW EUROPEJSKICH.

Aby zapewnić pełny obraz nauki języków w całej Europie, należy rozważyć zapewnienie języków klasycznych. Krajowe programy nauczania często nie uwzględniają klasycznych greckich i łacińskich „języków obcych”, w związku z czym odnośne języki nie są uwzględnione w innych wskaźnikach w tej sekcji. W związku z tym, aby uzupełnić dane przedstawione wcześniej, wskaźnik ten bada dostępność języków

klasycznych niezależnie od tego, w jaki sposób program nauczania je kategoryzuje. Wskaźnik koncentruje się na dostarczaniu języków klasycznych w gimnazjum dolnym i ogólnym.

Rysunek B10 koncentruje się na dwóch rodzajach przepisów dotyczących zapewniania języków klasycznych. Pierwszy rodzaj regulacji ustanawia klasyczne języki jako przedmioty obowiązkowe, co oznacza, że studenci są zobowiązani do studiowania klasycznej greki i/lub łaciny. Wymóg ten może mieć zastosowanie albo do wszystkich uczniów w trakcie co najmniej jednej części ich szkoły średniej (np. jednego roku szkolnego), albo tylko do niektórych kategorii uczniów. Drugi rodzaj rozporządzenia ustanawia prawo (wszystkich lub niektórych) studentów do studiowania klasycznej greckiej i/lub łaciny, co oznacza, że studenci mogą zdecydować, czy będą uczyć się tych języków, podczas gdy organizatorzy edukacji muszą zapewnić, że przepis językowy odpowiada wyborom studentów. W każdym z powyższych przypadków klasyka grecka lub łacińska może być badana jako przedmiot samodzielnie lub w ramach przedmiotów obejmujących szersze obszary (np. „badania klasyczne”).

W części a) rysunku B10 przedstawiono, że w szkolnictwie średnim I stopnia dokumenty sterujące rzadko ustanawiają wymóg, aby wszyscy uczniowie uczyli się języków klasycznych. Rumunia jest jedynym krajem, w którym wszyscy studenci szkół średnich I stopnia muszą uczyć się łaciny, która jest uwzględniona w temacie siódmej klasy „Kultura łacińska i romańska”. Grecja i Cypr są jedynymi krajami, w których wszyscy studenci szkół średnich I stopnia muszą uczyć się klasycznego greckiego.

W kilku dodatkowych krajach (lub systemach edukacji) wymóg studiowania języków klasycznych w szkolnictwie średnim I stopnia dotyczy tylko studentów na określonych ścieżkach (Wspólnota Flamandzkiej Belgii, Niemiec, Chorwacji, Holandii, Szwajcarii i Liechtensteinu). Na przykład w Niemczech klasyczna greka i łacina są obowiązkowe dla studentów, którzy chcą uzyskać kwalifikacje *Allgemeine Hochschulreife w Gimnazjum* specjalizującym się w językach klasycznych. W Liechtensteinie, podczas niższych lat studiów *gimnazjum*, wszyscy studenci muszą uczyć się łaciny. WE wspólnocie flamandzkiej Belgii, Chorwacji i Szwajcarii studenci szkół średnich I stopnia mogą specjalizować się w studiach klasycznych, a zatem klasyczne greckie i/lub łacińskie stają się integralną częścią ich programu nauczania.

W czterech krajach (Niemcy, Francja, Luksemburg i Austria) studenci szkół średnich I stopnia mają prawo do wyboru przedmiotów fakultatywnych w języku greckim i/lub łacińskim. WE Francji uprawnienie to ma zastosowanie do wszystkich uczniów szkół średnich I stopnia i obejmuje zarówno klasyczną grekę, jak i łacinę. W Niemczech, Luksemburgu i Austrii uprawnienie dotyczy wyłącznie studentów na określonych ścieżkach. Na przykład w Luksemburgu studenci, którzy studiują w „klasycznym torze” mogą wybrać języki łacińskie, klasyczne (klasycznie greckie i łacińskie) lub chińskie. W Niemczech pierwszym językiem obcym dla studentów *Gimnazjum* musi być nowoczesny język obcy lub łacina.

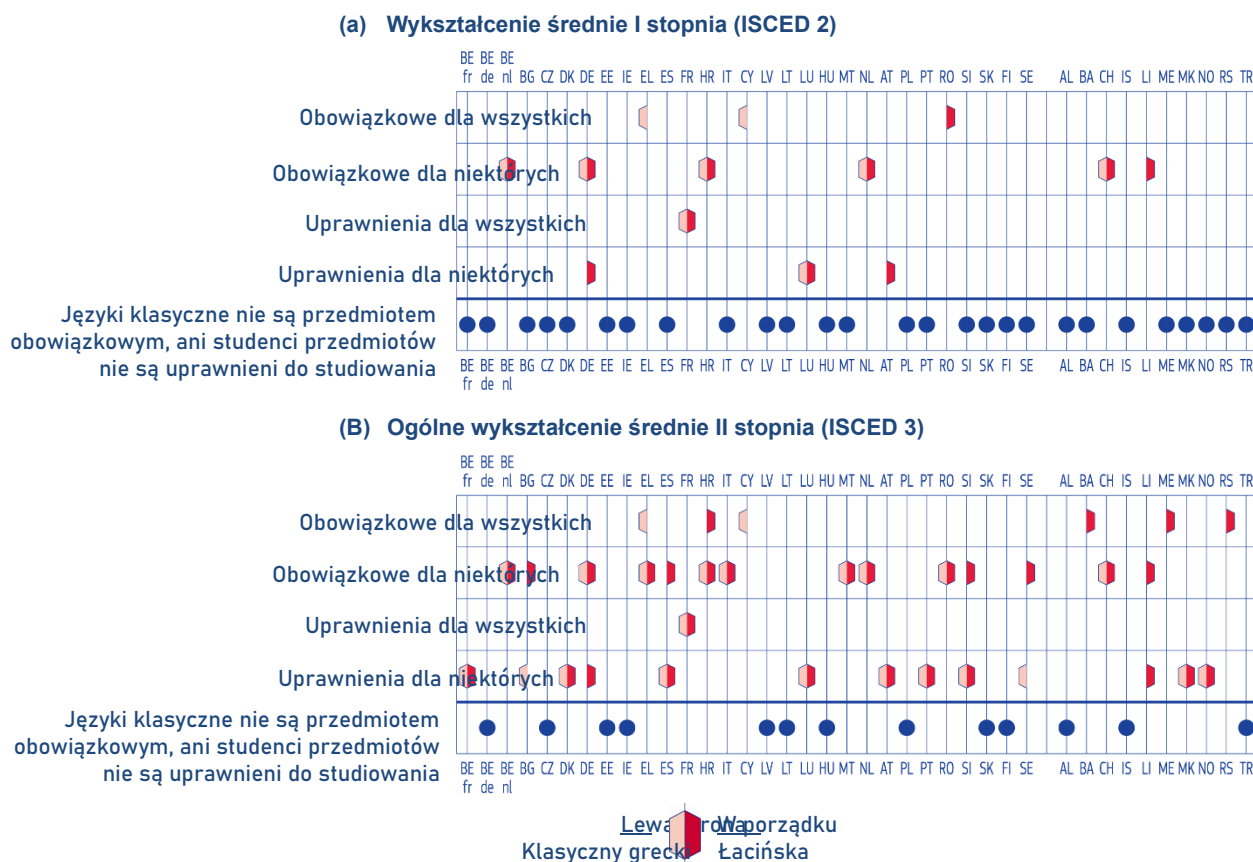
Liczba krajów, które mają wymóg lub uprawnienie dla studentów do nauki języków klasycznych jest znacznie wyższa w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia niż na poziomie średnim I stopnia.

Wszyscy studenci szkół średnich II stopnia w Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze i Serbii muszą uczyć się łaciny przez co najmniej jeden rok szkolny. W Chorwacji, poza minimalnym wymogiem dla wszystkich studentów studiowania łaciny przez 1 rok, osoby z „klasycznego programu” muszą uczyć się łaciny (i klasycznej greki) przez cały czas trwania kształcenia średniego (dolnego i średniego). W kolejnych 13 systemach edukacji łacina jest obowiązkowa tylko dla studentów na niektórych ścieżkach. Jak pokazuje powyższy przykład Chorwacji, ścieżki te czasami zaczynają się w szkolnictwie średnim I stopnia.

Klasyczna greka jest obowiązkowa w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia w mniej systemach edukacji niż łacińska. Wszyscy studenci w Grecji i na Cyprze muszą uczyć się tego języka na początku studiów średnich II stopnia. W Grecji studenci szkół średnich II stopnia mogą dalej specjalizować się w studiach klasycznych, a dla studentów na tej ścieżce klasyczny grecki (wraz z łaciną) jest obowiązkowy po okresie, w którym jest ona obowiązkowa dla wszystkich studentów. W ośmiu dodatkowych systemach edukacji klasyczna greka jest obowiązkowa tylko dla studentów na określonych ścieżkach. Dla tych uczniów klasyczna greka jest powszechnie obowiązkowa wraz z łaciną.

WE Francji, w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia, podobnie jak w przypadku szkolnictwa średniego I stopnia, wszyscy studenci są uprawnieni do nauki języków klasycznych jako przedmiotów fakultatywnych. W kilku innych krajach europejskich studenci szkół średnich II stopnia mają prawo uczyć się języków klasycznych, ale tylko na niektórych ścieżkach. Mówiąc dokładniej, w 11 systemach edukacyjnych studenci na niektórych ścieżkach są uprawnieni do studiowania łaciny, a w 11 systemach studenci na niektórych ścieżkach mogą wybrać naukę klasycznej greki. Te dwie grupy systemów edukacji w dużej mierze się pokrywają, ponieważ zarówno klasyczna greka, jak i łacina są powszechnie wśród przedmiotów

opcjonalnych. Na przykład w Portugalii zarówno klasyczna greka, jak i łacina są opcjonalnymi przedmiotami dla studentów, którzy są na ścieżce „języków i nauk humanistycznych”.



Uwagi wyjaśniające

Rysunek pokazuje, czy klasyczna greka i łacina są obowiązkowe dla (wszystkich lub niektórych) studentów i czy (wszyscy lub niektórzy) studenci są uprawnieni do studiowania tych języków. Informacje te opierają się na programie nauczania lub innych dokumentach sterujących wydanych przez organy najwyższego szczebla (edukacji).

Klasyczna greka i/lub łacina mogą być badane jako przedmioty same w sobie lub w ramach przedmiotów obejmujących szersze obszary (np. „badania klasyczne”). Liczba ta uwzględnia obie sytuacje.

Definicje „języka klasycznego”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „języka jako uprawnienia”, „dokumentów sterujących” i „organu wyższego szczebla (edukacyjnego)” znajdują się w glosariuszu.

Nota dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): po trwającej reformie programów nauczania łacina stanie się przedmiotem obowiązkowym w ciągu pierwszych 2 do 3 lat kształcenia średniego I stopnia (ISCED 2) od 2028 r.

Ogólnie rzecz biorąc, biorąc pod uwagę oba zbadane poziomy wykształcenia, kraje, w których studenci są zobowiązani lub uprawnieni do nauki języków klasycznych w szkolnictwie średnim, są często tymi, w których język państwowy pochodzi bezpośrednio z klasycznej greckiej lub łacińskiej lub tych, w których ogólne wykształcenie średnie składa się z różnych specjalizacji studiów, w tym ścieżek bardzo zorientowanych na naukę.

Warto również zauważyć, że w przypadku gdy przepisy krajowe nie ustanawiają wymogu lub uprawnień uczniów do nauki języków klasycznych, szkoły mogą nadal być w stanie zapewnić te języki. Na przykład w Polsce rozporządzenie, które obowiązuje od 2021/2022, pozwala dyrektorom szkół ponadgimnazjalnych decydować, które przedmioty fakultatywne – z listy przedmiotów, w tym łaciny – zapewnią. Podobnie jak w przypadku innych przedmiotów opcjonalnych, istnieje państwowy program nauczania dla łaciny. Ponadto w Polsce szkoły ponadgimnazjalne czasami dostarczają temat „Kultura łacińska i starożytna”, dla którego istnieje również program nauczania. Podobnie na Słowacji szkoły średnie II stopnia mogą zdecydować się na dostarczenie łaciny, a jeśli to zrobią, korzystają z programu nauczania państwowego dla tego przedmiotu. WE Wspólnocie Francuskiej Belgii i Słowenii łacina może być ujęta w zestawie przedmiotów fakultatywnych przewidzianych w szkolnictwie średnim I stopnia, a w Finlandii łacinę można włączyć jako przedmiot fakultatywny zarówno w szkolnictwie średnim I stopnia, jak i w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. WE wspólnocie flamandzkiej Belgii i Węgier autonomia szkół w zakresie dostarczania języków klasycznych dotyczy zarówno klasycznej greckiej, jak i łacińskiej, i ma zastosowanie zarówno do szkolnictwa średniego I stopnia, jak i do szkolnictwa średniego II stopnia. Ten wybór przykładów pokazuje, że studenci w ogólnym szkolnictwie średnim mogą mieć możliwość studiowania języków klasycznych, nawet jeśli nie istnieją przepisy najwyższego poziomu wymagające i/lub uprawniające ich do tego.

STUDENCI ZE ŚRODOWISK MIGRACYJNYCH MAJĄ PRAWO DO NAUCZANIA JĘZYKA DOMOWEGO W BARDZO NIEWIELU KRAJACH

W Europie zapewnienie języka w programie nauczania przybiera różne formy. Oprócz języka szkolnego, program nauczania może obejmować języki obce i starożytne (patrz Rysunki B8 i B10). Języki regionalne i mniejszościowe, którymi posługują się mniejsze grupy obywateli państwa, którzy osiedlili się w tym państwie od pokoleń, są również obecni w szkołach w wielu krajach (patrz rysunek B9).

Rysunek B11 koncentruje się na nauczaniu języka domowego. Dokładniej rzecz ujmując, bada się, czy zgodnie z dokumentami kierowniczymi najwyższego poziomu uczniowie ze środowisk migracyjnych, którzy nie znają języka szkolnego w domu, mają prawo (z warunkami) do nauczania w domu.

Języków ojczystych, którymi posługują się uczniowie ze środowisk migracyjnych, nie należy mylić z językami regionalnymi lub mniejszościowymi. W przeciwieństwie do osób posługujących się „językiem regionalnym lub mniejszościowym”, osoby ze środowisk migracyjnych nie są od pokoleń osiedlane w kraju przyjmującym. Ponadto nie mogą być obywatelami swojego kraju przyjmującego, zwłaszcza w przypadku nowo przybyłych studentów migrujących.

Jak pokazuje rysunek B11, studenci ze środowisk migracyjnych mają prawo do nauczania w języku ojczystym tylko w sześciu krajach, które w większości znajdują się w Europie Północnej. Uprawnienie to istnieje tylko pod warunkiem spełnienia warunków.

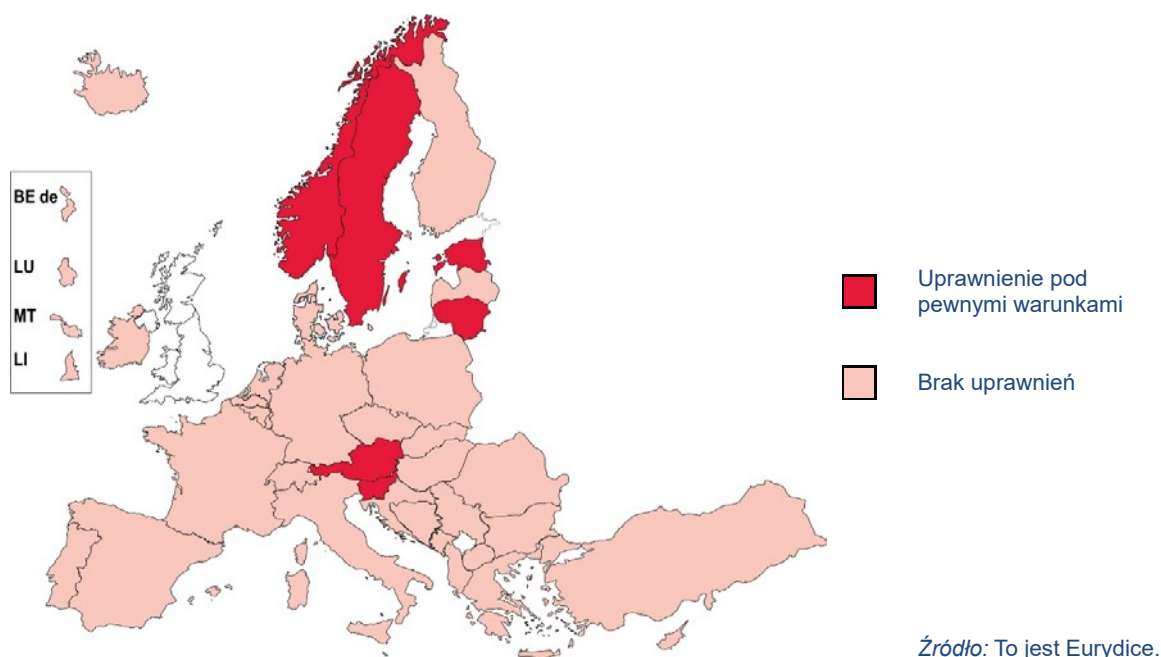
Minimalna liczba zainteresowanych studentów jest często warunkiem wstępnym organizacji lekcji języka domowego. Liczba ta wynosi 5 w Szwecji i na Litwie, 10 w Estonii i 12 w Austrii. Zainteresowani uczniowie mogą pochodzić z różnych klas i/lub szkół.

Dostępność nauczycieli określa, czy nauczanie w języku ojczystym może być zapewnione na Litwie, w Austrii, Szwecji i Norwegii. W Szwecji, gdy kandydaci nie posiadają wymaganych formalnych kwalifikacji do nauczania, dyrektorzy podejmują decyzję, czy posiadają niezbędne kompetencje do nauczania języków ojczystych. W Norwegii, gdy odpowiedni personel nie jest dostępny, gmina musi szukać alternatywnych opcji, takich jak kształcenie na odległość.

Inne warunki mają zastosowanie w szczególności do studentów. W Szwecji dany język powinien być językiem, którego używają uczniowie w codziennej komunikacji w domu, co oznacza, że studenci powinni już posiadać pewną znajomość języka.

Ponadto w Słowenii szkoły mogą ubiegać się o specjalne fundusze publiczne w celu wsparcia świadczenia lekcji języka ojczystego. Lekcje języka ojczystego są prowadzone przez zainteresowane strony spoza szkół, pod warunkiem że istnieje wystarczające zainteresowanie i że nauczyciele są dostępni.

W czterech krajach (Austria, Finlandia, Szwecja i Norwegia) zaangażowanie władz edukacyjnych najwyższego szczebla w nauczanie w języku ojczystym jest również wykazane poprzez zapewnienie specjalnych programów nauczania lub programów nauczania dla tego nauczania.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 16 Rysunek B11: Uprawnienie do nauczania w języku ojczystym dla studentów ze środowisk migracyjnych w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Wykres pokazuje, czy zgodnie z dokumentami sterującymi na najwyższym poziomie uczniowie ze środowisk migracyjnych, którzy nie znają języka szkolnego w domu, mają prawo do nauczania w języku domowym.

Uprawnienie przedstawione na rysunku odnosi się do warunków/ram polityki, które ustanawiają prawo studentów ze środowisk migracyjnych do nauczania w języku ojczystym. Pojęcie „prawo” oznacza, że studenci, o których mowa, mają możliwość systematycznego dostępu do nauczania w języku ojczystym/uczestniczenia w nauczaniu w języku ojczystym. Jeżeli prawo to podlega pewnym warunkom (minimalna liczba zainteresowanych studentów itp.), są one wyrażone w dokumentach sterujących (i wyszczególnione w analizie związanej z rys. B11). Nauczanie w języku ojczystym może odbywać się w ramach lub poza formalnymi placówkami szkolnymi i/lub godzinami szkolnymi.

Świadczenie nauczania w języku ojczystym organizowane lub wspierane finansowo przez kraj pochodzenia studentów i/lub przez organizacje pozarządowe jest wyłączone z zakresu tej liczby.

Ponieważ we wszystkich krajach, w których uczniowie mają prawo do nauczania w języku ojczystym, muszą być spełnione określone warunki, figura przedstawia tylko dwie kategorie: „uprawnienia z zastrzeżeniem pewnych warunków” i „brak uprawnień”.

Definicje „języka ojczystego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „studentów ze środowisk migracyjnych” oraz „dokumentów kierujących” znajdują się w glosariuszu.

Studenci ze środowisk migracyjnych mogą skorzystać z niektórych środków polityki językowej lub przepisów dotyczących konkretnych języków. Na przykład we Wspólnocie Francuskiej Belgii przedmiotowe języki (chiński, hiszpański, grecki, włoski, marokański, turecki, tunezyjski, portugalski i rumuński) to języki z dziewięciu krajów, z którymi Wspólnota Francuska Belgii nawiązała pewne partnerstwo. Rodzice muszą złożyć wniosek do szkoły, aby ich dzieci skorzystały z kursów językowych. W Irlandii, zgodnie z krajową strategią języka obcego, która obowiązuje od 2017 r., języki najczęściej używane przez studentów ze środowisk migracyjnych (polskiego, litewskiego i portugalskiego) mogą być częścią programu nauczania i studiować na egzaminy państwowe. W tych dwóch systemach edukacji wyżej wymienione kursy językowe są dostępne dla wszystkich studentów, to znaczy nie tylko tych ze środowisk migracyjnych.

Wreszcie, zgodnie z dyrektywą Rady z 1977 r. w sprawie edukacji dzieci pracowników migrujących, państwa członkowskie UE powinny podjąć „odpowiednie środki w celu promowania nauczania języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia” w odniesieniu do „dzieci, dla których uczęszczanie do szkoły jest obowiązkowe na

mocy przepisów państwa przyjmującego” i „którzy są na utrzymaniu każdego pracownika będącego obywatelem innego państwa członkowskiego”⁽³⁷⁾. Niektóre kraje, takie jak Dania, obejmują dzieci będące obywatelami krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego, które nie są częścią UE, czyli Islandii, Liechtensteinu i Norwegii.

Niektóre kraje (Niemcy, Austria, Słowenia, Finlandia i Szwecja) monitorują nauczanie w języku ojczystym, to znaczy systematycznie gromadzą dane związane z tym obszarem i analizują je w celu kształtowania polityki. W Niemczech badanie przeprowadzone przez Mediendienst Integration, platformę informacyjną na temat migracji i dyskryminacji zainicjowaną w 2012 r. przez Radę ds. Migracji, pokazuje, że w 2021/2022 r. 140 000 studentów ze środowisk migracyjnych studiowało swoje języki ojczyste³⁸. W Austrii w oficjalnym sprawozdaniu wskazano, że w 2018/2019 r. jako języki ojczyste nauczano 26 języków dla 31 173 studentów ze środowisk migracyjnych³⁹. Według Ministerstwa Edukacji, Nauki i Sportu w Słowenii w latach 2020/2021 511 studentów wzięło udział w lekcjach języka⁴⁰ ojczystego. W Finlandii w 2020 r. 42 636 uczniów uczyło się języków ojczystych w ramach obowiązkowej edukacji. Kursy odbywały się w 57 językach⁽⁴¹⁾. Wreszcie w Szwecji oficjalne statystyki pokazują, że w latach 2020/2021 187 000 studentów otrzymało czesne w języku ojczystym. Najczęściej studiowanymi językami były arabski (58 700 studentów) i somalijski (17 200 studentów).⁴²

OPRÓCZ JĘZYKÓW OBCYCH, JĘZYKI REGIONALNE LUB MNIEJSZOŚCIOWE SĄ CZĘSTO UŻYWANE DO DOSTARCZANIA CLIL

CLIL odnosi się do dwujęzycznej lub immersyjnej edukacji, gdzie przynajmniej niektóre przedmioty – na przykład matematyka, geografia i nauki przyrodnicze – są prowadzone w innym języku niż język szkolny. Celem tego rodzaju świadczenia jest zwiększenie biegłości uczniów w językach innych niż język nauki.

Na wykresie B12 zbadano istnienie programów CLIL w szkołach podstawowych i ogólnokształcących oraz status języków używanych do dostarczania CLIL. Liczba ta jest uzupełniona załącznikiem (załącznik 2), który zawiera szczegółowe informacje na temat przepisów CLIL w każdym państwie objętym badaniem (języki używane do zapewniania CLIL i objętych nim poziomów kształcenia).

Jak wynika z danych, programy CLIL są realizowane praktycznie we wszystkich krajach europejskich. Jedynie Grecja, Bośnia i Hercegowina, Islandia i Türkiye nie zapewniają programów CLIL.

Najbardziej rozpowszechniony rodzaj programu CLIL, który istnieje w 29 systemach edukacyjnych (na 35 z programami CLIL), polega na nauczaniu niektórych przedmiotów w języku szkolnym (języku państwowym) i innych przedmiotów w języku obcym. Większość systemów edukacyjnych z tego typu programem CLIL posiada do trzech różnych kombinacji językowych (np. język państwowy i angielski, język państwowy i francuski oraz język państwowy i niemiecki). Jednak w niektórych systemach edukacji liczba kombinacji językowych przekracza 10 (zob. informacje dotyczące Niemiec i Francji w załączniku 2). Biorąc pod uwagę konkretne języki obce, w których CLIL jest dostarczany, najczęściej używanymi językami są angielski, francuski i niemiecki oraz w mniejszym stopniu hiszpański i włoski.

Drugi najbardziej rozpowszechniony rodzaj programu CLIL, który istnieje w 18 systemach edukacyjnych, polega na nauczaniu niektórych przedmiotów w języku państwowym i innych przedmiotów w języku regionalnym lub mniejszościowym. Podobnie jak w przypadku poprzedniego typu, liczba kombinacji językowych, z których uczniowie mogą wybierać, różni się w różnych systemach edukacyjnych. Mogą

37 Dyrektywa Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących.

38 https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

39 https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824

40 <https://www.gov.si/teme/jezik-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

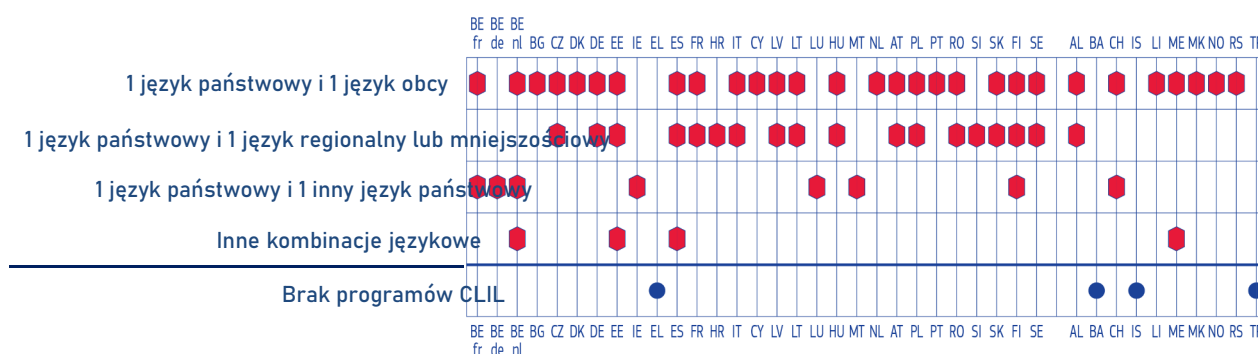
41 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana_äidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrävuonna_2020.pdf

42 <https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

wybierać spośród jednej opcji językowej (np. języka państwowego i polskiego w Czechach) i ponad 10 opcji (we Francji, na Węgrzech i w Rumunii).

Inny rodzaj programu CLIL występuje w krajach z kilkoma językami państwowymi (zob. rys. A1), które często posiadają programy obejmujące różne tematy w dwóch językach państwowych. Ten rodzaj programu CLIL istnieje w Belgii, Irlandii, Luksemburgu, Malcie, Finlandii i Szwajcarii.

Ograniczona liczba krajów realizuje programy CLIL, które nie należą do powyższych kategorii. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii niektóre programy CLIL obejmują równoległe nauczanie w więcej niż dwóch językach, w szczególności w dwóch lub wszystkich trzech językach państwowych (zob. rys. A1) i w języku obcym. Podobnie w Hiszpanii istnieją programy CLIL obejmujące więcej niż dwa języki, a ponadto programy, w których niektóre przedmioty są nauczane w języku regionalnym, a niektóre prowadzone są w języku obcym (język państwowy – hiszpański – jest używany w tych programach tylko w ramach przedmiotu Lengua Castellana y Literatura). Ten rodzaj programu CLIL występuje również w Estonii i Czarnogórze, gdzie niektóre szkoły oferują programy obejmujące niektóre przedmioty w języku mniejszościowym (rosyjski w Estonii i albański w Czarnogórze), a inne w języku obcym (angielski w obu krajach).



Źródło: To jestEurydice.

Rysunek 17 Rysunek B12: Istnienie programów CLIL i status języków używanych w CLIL w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono kombinacje językowe stosowane w CLIL zgodnie z programem nauczania lub innymi dokumentami sterującymi wydanymi przez organy najwyższego szczebla (edukacyjne) (wyjątki, w przypadku których języki nie są określone w tych dokumentach, są wymienione w uwagach dla poszczególnych krajów w załączniku 2).

Wyświetlony przepis obejmuje co najmniej jeden poziom wykształcenia w zakresie ISCED 1–3. Liczba nie określa poziomu. Informacje te przedstawiono w załączniku 2.

Termin „język regionalny lub mniejszościowy” użyty w figurze obejmuje pojęcie „języków nieterytorialnych”. Liczba ta uwzględnia języki regionalne lub mniejszościowe zarówno o statusie urzędowym, jak i bez statusu urzędowego. Liczba ta nie obejmuje:

- programy edukacyjne prowadzone w języku ojczystym uczniów, których znajomość języka szkolnego nie jest wystarczająca (zob. rys. E9);
- programy w szkołach międzynarodowych.

Definicje „Content and Language Integrated Learning (CLIL)”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka szkolnego”, „języka nieterytorialnego”, „języka regionalnego lub mniejszościowego”, „języka państwowego” i „władzy najwyższego szczebla (edukacji)” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dla poszczególnych krajów na końcu załącznika 2.

Chociaż żaden z badanych systemów edukacji nie zapewnia wszystkich (czterech) rodzajów programów CLIL przedstawionych na rys. B12, cztery posiadają trzy rodzaje programów (Wspólnota Flamandzkiej Belgii, Estonii, Hiszpanii i Finlandii). W 16 systemach edukacji znajdują się dwa rodzaje programów CLIL. Większość systemów edukacyjnych z dwoma rodzajami programu CLIL zapewnia programy w języku państwowym i obcym oraz w języku państwowym oraz w języku regionalnym lub mniejszościowym (Czechy,

Niemcy, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Węgry, Austria, Polska, Rumunia, Słowacja, Szwecja i Albania). W 15 systemach edukacyjnych istnieje tylko jeden rodzaj programu CLIL. Najczęściej dotyczy to języka państwowego i języka obcego (Bułgaria, Dania, Cypr, Holandia, Portugalia, Liechtenstein, Macedonia Północna, Norwegia i Serbia). Inne rozwiązania w systemach edukacji z jednym rodzajem programu CLIL obejmują programy z dwoma językami państwowymi (niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Irlandii, Luksemburga i Malty) oraz programy łączące język państwowy z językiem regionalnym lub mniejszościowym (Chorwacja i Słowenia).

Nic nie wskazuje na to, by programy CLIL były skoncentrowane na określonym poziomie wykształcenia. W większości krajów europejskich programy CLIL istnieją na wszystkich badanych poziomach kształcenia, tj. na poziomie podstawowym, średnim i średnim II stopnia. Jednak kraje często oferują konkretne opcje językowe tylko na określonych poziomach kształcenia. Oznacza to, że nie wszystkie opcje CLIL istniejące w danym kraju są dostępne na wszystkich poziomach kształcenia (szczegółowe informacje znajdują się w załączniku 2).

ROZDZIAŁ C UCZESTNICTWO

SEKCJA I – LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH NAUCZONYCH PRZEZ STUDENTÓW

Zapewnienie wszystkim studentom możliwości nauki języków obcych jest celem polityki europejskiej. W 2002 r. na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie decydenci polityczni zgodzili się co do znaczenia „nauczania co najmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat⁴³”. W zaleceniu Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków⁴⁴ powtórzono ten cel, zachęcając państwa członkowskie do pomocy wszystkim młodym ludziom w uzyskaniu, przed zakończeniem kształcenia średniego II stopnia, kompetencji w dwóch językach innych niż ich język nauki szkolnej. Młodzi ludzie powinni mieć możliwość skutecznego używania jednego z tych dwóch języków do celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych, a drugi do interakcji z innymi z pewną płynnością.

Biorąc pod uwagę powyższy cel, jakim jest wyposażenie młodych ludzi w kompetencje w dwóch językach obcych, w niniejszej sekcji przedstawiono dane dotyczące liczby języków obcych nauczonych przez studentów w zależności od poziomu wykształcenia i ścieżki kształcenia. W szczególności skupia się on na odsetkach uczniów uczących się jednego języka obcego na poziomie podstawowym (zob. rys. C1) i dwóch lub więcej języków obcych na poziomie średnim I stopnia (zob. rys. C3). Omówiono również różnice w tych wartościach procentowych między⁴⁵ 2013 r. a 2020 r. (zob. wykresy C2 i C4). Ponadto w niniejszej sekcji przeanalizowano różnice w nauce języków obcych między studentami w kształceniu ogólnym a studentami kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia w 2020 r. (zob. wykres C5) i porównano je z 2013 r. (zob. wykres C6). Na koniec przedstawiono średnią liczbę języków obcych, których uczniowie uczą się w szkołach podstawowych i średnich (zob. rys. C7).

W sekcji wykorzystano dane zebrane przez Eurostat/UOE dotyczące liczby języków, których uczniowie nauczyli się w danym roku referencyjnym. Większość przedstawionych danych dotyczy populacji studentów na określonym poziomie wykształcenia, a mianowicie szkoły podstawowej, średniej I stopnia lub szkoły średniej II⁴⁶ stopnia. W związku z tym dane nie pokazują, jakich języków i liczby języków uczą się w trakcie każdego roku nauki szkolnej na każdym poziomie kształcenia, ale zapewniają ogólny obraz języków, których uczniowie uczą się (i ilu się uczą) we wszystkich klasach na poziomie wykształcenia w danym roku referencyjnym. Jednak jeden wskaźnik w sekcji (pokazany na rysunku C1b) dostarcza danych związanych z wiekiem i w związku z tym umożliwia lepsze zrozumienie liczby języków, których uczniowie uczą się w danym wieku.

Gromadzenie danych Eurostatu/UOE obejmuje wyłącznie języki uznawane za języki obce w programie nauczania opracowanym przez organy szkolnictwa wyższego. Języki regionalne lub mniejszościowe są

43 Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie w dniach 15–16 marca 2002 r., C/02/930.

44 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 17.

45 Lata referencyjne to odpowiednio lata szkolne 2012/2013 i 2019/2020.

46 Dane Eurostatu wykorzystywane jako podstawa rozdziału C obejmują studentów realizujących formalne programy kształcenia na poziomie podstawowym, średnim i średnim II stopnia. W zależności od kraju i organizacji systemu edukacji, dane mogą (lub nie) obejmować uczniów poza typowym przedziałem wiekowym związanym z tymi poziomami. Na przykład kształcenie dorosłych „drugiej szansy” może zostać uwzględnione, jeżeli jest ono częścią formalnego systemu kształcenia na tych poziomach kształcenia. Informacje na temat tego, czy dane krajowe obejmują programy kształcenia dorosłych, można znaleźć w krajowych sprawozdaniach dotyczących jakości, sekcja 6.3.1. (zob. strona internetowa Eurostatu (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm)). Ponadto, odnosząc się do (górnego drugorzędnego) kształcenia i szkolenia zawodowego, dane Eurostatu odnoszą się do wszystkich (górných drugorzędnych) programów kształcenia i szkolenia zawodowego, które istnieją w danym kraju, podczas gdy dane Eurydice uwzględniają jedynie programy o kodzie ISCED 354 (zob. wykresy B5 i B6). W związku z tym dane Eurostatu obejmują szerszy zakres (górných drugorzędnych) programów kształcenia i szkolenia zawodowego niż dane z Eurydice.

uwzględniane tylko wtedy, gdy program nauczania określa je jako alternatywę dla języków obcych. Nauka języków oferowanych oprócz podstawowego programu nauczania nie jest uwzględniona. Wykluczone są również dane dotyczące osób niebędących obywatelami danego kraju, którzy uczą się języka ojczystego w specjalnych klasach lub tych, którzy uczą się języka szkolnego w kraju przyjmującym.

Ponieważ gromadzenie danych Eurostatu/UOE nie obejmuje wszystkich systemów edukacji, w odniesieniu do których dostępne są informacje z Eurydice, dane zawarte w tej sekcji są systematycznie brakujące dla niemieckojęzycznej wspólnoty Belgii, Albanii, Szwajcarii, Czarnogóry i Türkiye.

NA POZIOMIE UE 86 % UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH UCZY SIĘ CO NAJMNIEJ JEDNEGO JĘZYKA OBCEGO

WE wszystkich krajach z wyjątkiem Irlandii⁴⁷ uczniowie uczą się języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w szkolnictwie podstawowym. Nauka ta zwykle rozpoczyna się w wieku od 6 do 8 lat, a czasem wcześniej (patrz rysunek B1). Jak pokazano na rysunku C1a, 86,1 % uczniów szkół podstawowych na poziomie UE uczy się co najmniej jednego języka obcego. Jednak na poziomie krajowym wskaźniki uczestnictwa w nauce języków obcych wśród ludności szkół podstawowych mogą się znacznie różnić w zależności od wieku, w którym nauczanie języka obcego staje się obowiązkowe.

W 15 krajach co najmniej 96 % uczniów szkół podstawowych uczy się jednego lub więcej języków⁴⁸ obcych. WE wszystkich z nich nauka języka obcego staje się obowiązkowa najpóźniej w pierwszym roku kształcenia podstawowego, co odpowiada wieku 5 lat na Malcie; 7 lat w Chorwacji, na Łotwie i w Polsce; 6 lat w pozostałych 11 krajach.

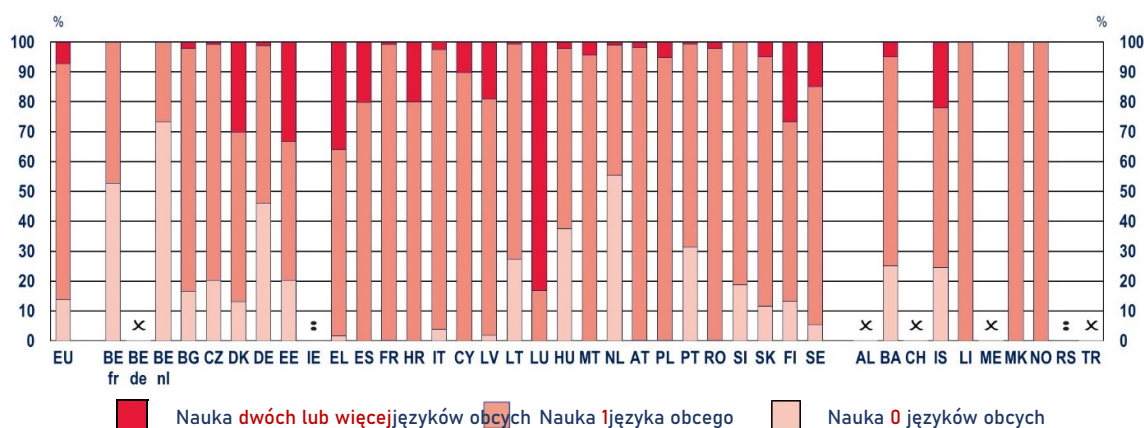
Na szczęblu UE 13,9 % uczniów szkół podstawowych nie uczy się języka obcego w szkole. W trzech systemach edukacji co najmniej połowa uczniów tego nie robi. W niektórych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii i we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii wiek, w którym nauka języka obcego staje się obowiązkowa, wynosi 10 lat, to znaczy w przypadku, gdy uczniowie uczęszczają do piątej (z sześciu klas) szkoły podstawowej (zob. rys. B1); w Niemczech szkoły mają swobodę decydowania o tym, kiedy uczniowie szkół podstawowych muszą rozpocząć naukę języka obcego (zob. rys. B1).

Nauka drugiego języka obcego często staje się obowiązkowa na początku kształcenia średniego I stopnia lub pod koniec kształcenia podstawowego (zob. rys. B1). Odsetek uczniów, którzy uczą się dwóch lub więcej języków obcych, jest zatem dość mały. Na poziomie UE wynosi on 7,2 %. Jednak około 30 % uczniów szkół podstawowych uczy się dwóch lub więcej języków obcych w Danii, Estonii i Grecji, a odsetek ten jest znacznie wyższy w Luksemburgu (83,2 %), gdzie nauka drugiego języka staje się obowiązkowa w wieku 6 lat.

Rysunek C1b przedstawia, według wieku, odsetek uczniów uczących się języka obcego w szkolnictwie podstawowym. Informacje te nie są jednak dostępne dla wszystkich systemów edukacji przedstawionych na rysunku C1a.

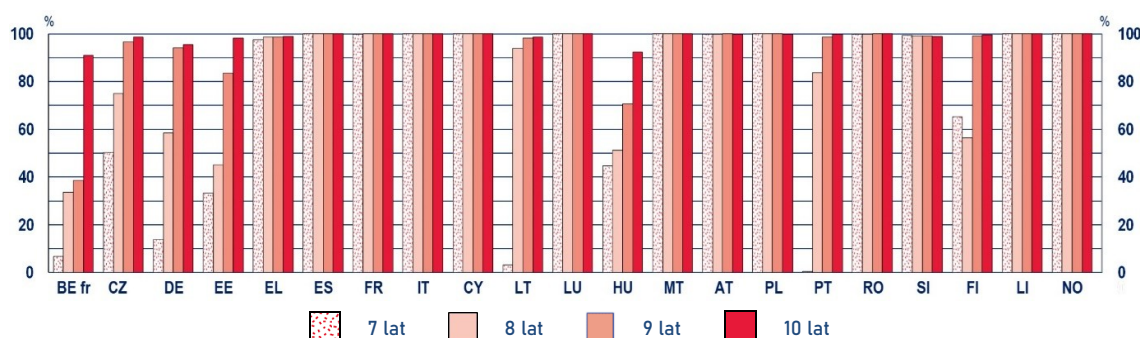
47 W Irlandii nie ma nauczania języków obcych w szkolnictwie podstawowym. Studenci muszą uczyć się dwóch języków państwowych: Angielski i irlandzki. Żaden z nich nie jest jednak uważany za język obcy w programie nauczania.

48 EI, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK i NO.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 18 Rysunek C1a: Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), według liczby języków, 2020 r.



Źródło: Obliczenia Eurydice oparte na nieopublikowanych danych Eurostatu/UOE (ostatnia aktualizacja 29 września 2022 r.).

Rysunek 19 Rysunek C1b: Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), według wieku, 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Odsetek uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych oblicza się w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach ISCED 1 (rysunek C1a) lub określonego wieku w ISCED 1 (rysunek C1b), nawet jeśli nauka języków obcych nie rozpoczyna się w pierwszych latach na tym poziomie. Mówiąc dokładniej, liczba uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest podzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich latach ISCED 1 (rysunek C1a) lub określonego wieku w ISCED 1 (rysunek C1b).

Udział w gromadzeniu danych dotyczących wieku jest dobrowolny. W związku z tym uwzględnia się mniej systemów edukacyjnych.

Dane są dostępne w załączniku 1. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do niniejszego rozdziału.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia danych na wykresie C1a jest rok 2019 (dane z 2020 r. nie były dostępne w dniu ekstrakcji danych).

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Irlandia: dane źródłowe dla rysunku C1a oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”.

Luksemburg: dane źródłowe dla rys. C1a dla „0 języków” oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”.

Serbia: ten kraj jest włączony do gromadzenia danych UOE [educ_uae_lang02], ale nie są dostępne żadne dane.

Na rysunku C1b wspomniany wiek odpowiada faktycznemu wiekowi uczniów, a nie ich wiekowi nominalnemu (wiek, w którym uczeń ma być w określonej klasie). Może to prowadzić do pewnych rozbieżności między przepisami dotyczącymi wieku początkowego nauki języków obcych a faktycznym uczestnictwem w nauce języków, ponieważ niektórzy uczniowie mogą nie być w klasie, w jakiej mają być. Na przykład we Wspólnocie Francuskiej Belgii wszyscy uczniowie powinni byli rozpocząć naukę języka obcego w wieku 10 lat (wiek nominalny) (zob. rys. B1), czyli w piątej klasie kształcenia podstawowego. 9,1 % uczniów w wieku 10 lat nie uczy się jeszcze języka obcego. Fakt, że niektórzy 10-letni studenci mogą nie być jeszcze w piątej klasie szkoły podstawowej, może częściowo to wyjaśnić. Niemniej jednak rysunek C1b ilustruje przede wszystkim silne związki między oficjalnym wiekiem rozpoczęcia nauki języków obcych (zob. rys. B1) a faktycznym uczestnictwem w nauce języków obcych.

W 13 z 21 systemów edukacyjnych prawie wszyscy uczniowie (co najmniej 97 %) uczą się języka obcego w każdej kategorii wiekowej. W 12 z tych systemów kształcenia nauka języków obcych staje się obowiązkowa przed ukończeniem 7 roku życia, podczas gdy w Słowenii staje się ona obowiązkowa w wieku 7 lat (zob. rys. B1).

W większości systemów edukacji, w których obowiązkowy wiek nauki języka obcego jest późniejszy, istnieje wyraźny start w kategorii wiekowej odpowiadającej obowiązkowemu wiekowi początkowemu. Start ten ma miejsce w wieku 8 lat w Czechach, Niemczech, na Litwie i w Portugalii; w wieku 9 lat na Węgrzech; oraz w wieku 10 lat we Wspólnocie Francuskiej Belgii. Jest to związane z wiekiem, w którym nauka języków obcych staje się obowiązkowa dla wszystkich studentów w poszczególnych krajach w latach 2021/2022 (zob. rys. B1).

W 2020 r. (rok referencyjny danych) szkoły w Estonii i Finlandii mogłyby podjąć decyzję w sprawie wieku początkowego w przedziale wiekowym (od 7 do 9 lat), zgodnie z przepisami najwyższego poziomu. Odsetek uczniów uczących się języka obcego wyraźnie wystartował w wieku 9 lat w obu krajach. Chociaż w Estonii ta elastyczność nadal ma zastosowanie, w Finlandii wycofano ją na lata 2021/2022 na rzecz ustalonego wieku początkowego (7 lat) (zob. wykres B2).

Rysunek C1b pokazuje również, że w kilku krajach szkoły wprowadzają języki obce do programu nauczania przed osiągnięciem obowiązkowego wieku. Na przykład na Węgrzech, gdzie wszyscy uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego w wieku 9 lat, co najmniej 40 % z nich robi to w wieku 7 i 8 lat. Podobnie w Czechach 50 % studentów rozpoczyna naukę języka obcego 1 rok wcześniej niż w wieku, w którym staje się to obowiązkowe. Oznacza to, że szkoły oferują usługi językowe wcześniej niż jest to wymagane.

Ponadto we Wspólnocie Francuskiej Belgii ponad 30 % studentów uczy się języka obcego 2 lata, zanim stanie się to obowiązkowe dla wszystkich uczniów w wieku 10 lat. Wynik ten można wyjaśnić różnicami w ustawodawstwie na całym terytorium: w niektórych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii uczniowie rozpoczynają naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego od 8 roku życia (zob. rys. B1).

W LATACH 2013–2020 ODSETEK UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA OBCEGO ZNACZNIE WZRÓSŁ W OŚMIU KRAJACH.

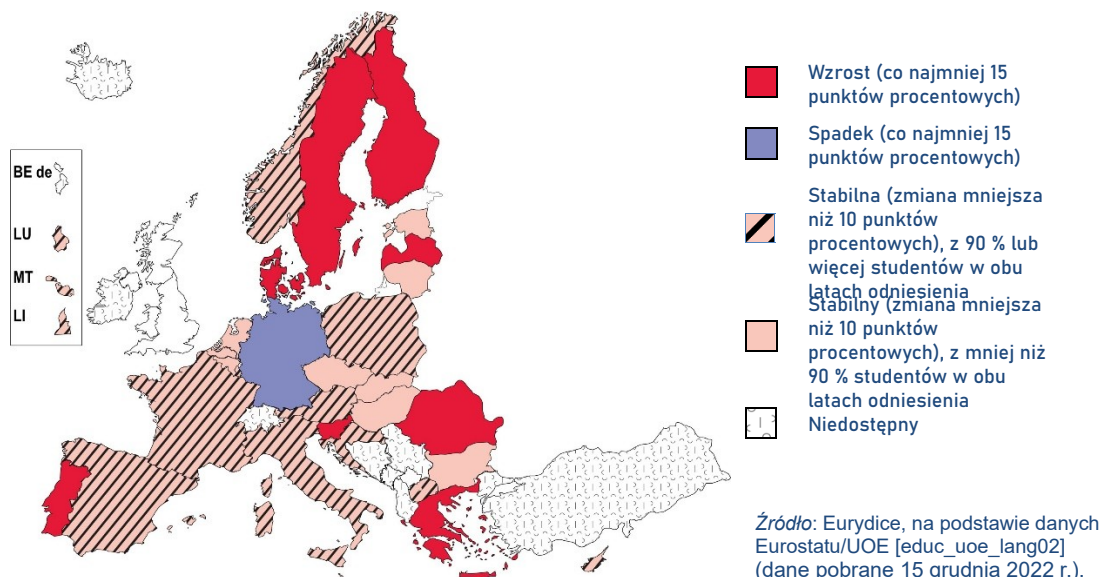
Na szczeblu UE w 2020 r. 86,1 % uczniów szkół podstawowych uczyło się co najmniej jednego języka obcego, w porównaniu z 79,4 % w 2013 r. Wykres C2 pokazuje trzy różne tendencje w tym okresie.

W największej grupie systemów edukacyjnych (21 systemów edukacyjnych) sytuacja utrzymywała się na stosunkowo stabilnym poziomie (różnica poniżej 10 punktów procentowych). W 12 z nich ponad 90 % uczniów szkół podstawowych uczyło się co najmniej jednego języka obcego w obu latach referencyjnych (w Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, Luksemburgu, Malcie, Austrii, Polsce, Liechtensteinie, Macedonii Północnej i Norwegii). W pozostałych dziewięciu systemach edukacji sytuacja również

utrzymywała się na stosunkowo stabilnym poziomie, chociaż przy niższych wskaźnikach uczestnictwa (w wspólnotach francuskich i flamandzkich Belgii, Bułgarii, Czech, Estonii, Litwy, Węgier, Niemczech i Słowacji).

W drugiej grupie ośmiu krajów odsetek uczniów szkół podstawowych uczących się języków obcych wzrósł o co najmniej 15 punktów procentowych w latach 2013–2020. Wzrost ten wynosi od 15 do 25 punktów procentowych w Grecji, na Łotwie, w Finlandii i Szwecji oraz o co najmniej 30 punktów procentowych w Danii, Portugalii, Rumunii i Słowenii. W wielu przypadkach wzrost ten można wyjaśnić zmianami w wieku, w którym uczniowie muszą rozpocząć naukę pierwszego obowiązkowego języka obcego (zob. rys. B2). W Finlandii i Szwecji, gdzie szkoły miały swobodę decydowania o wieku początkowym w 2013 i 2020 r. ⁽⁴⁹⁾, wzrost ten może odzwierciedlać fakt, że szkoły podstawowe wprowadzały języki obce wcześniej niż w 2013 r.

Wreszcie w Niemczech można zaobserwować odwrotną tendencję, ponieważ odsetek studentów uczących się co najmniej jednego języka obcego zmniejszył się o 13,5 punktu procentowego, z 67,9 % w 2013 r. do 54,4 % w 2020 r. (jednak, jak sugeruje notatka odnosząca się do danego kraju, może to być częściowo związane ze zmianami metodologicznymi).



Rysunek 20 Rysunek C2: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego jest obliczany w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach ISCED 1, nawet jeśli nauka języków obcych nie rozpoczyna się w początkowych latach tego poziomu. Mówiąc dokładniej, liczba uczniów uczących się 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest podzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich latach ISCED 1.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały one miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwaga metodologiczna dotycząca danych znajduje się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do niniejszego rozdziału.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

49 Nadal tak jest w Szwecji, podczas gdy w Finlandii od 2020 r. ustał (zob. wykres B2).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia danych jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. nie były dostępne w dniu ekstrakcji danych).

Niemcy: dane źródłowe za 2013 r. oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku podanego w notach wyjaśniających.

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Irlandia: dane źródłowe za lata 2013 i 2020 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”).

Bośnia i Hercegowina: dane za 2013 r. nie są dostępne.

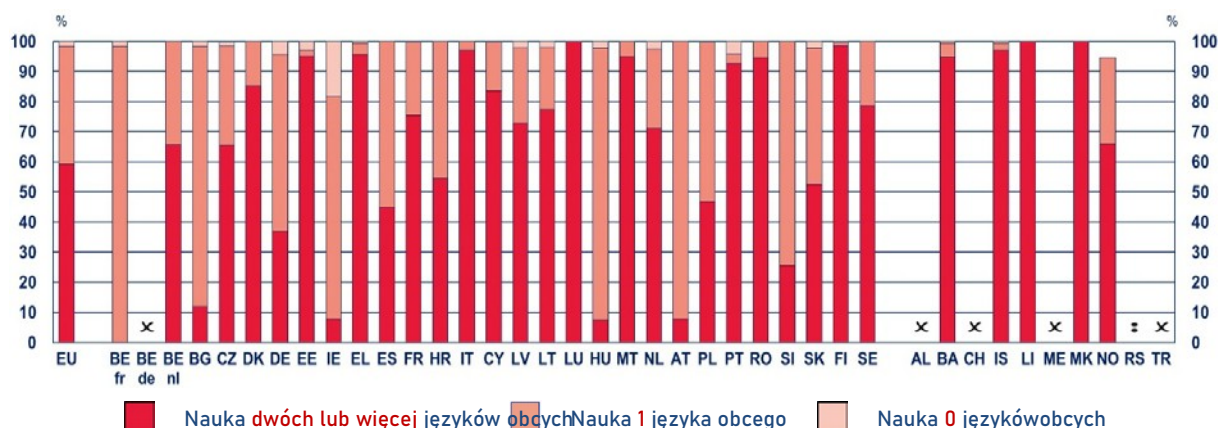
Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], ale nie są dostępne żadne dane.

60 % UCZNIÓW UCZY SIĘ CO NAJMNIEJ DWÓCH JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM I STOPNIA

W większości krajów nauka drugiego języka staje się obowiązkowa najpóźniej na początku kształcenia średniego I stopnia (zob. rys. B1).

Na szczycie UE 59,2 % uczniów szkół średnich I stopnia uczy się dwóch lub więcej języków obcych. Ponadto w 12 systemach edukacji ponad 90 % studentów uczy się dwóch lub więcej języków obcych (Estonia, Grecja, Włochy, Luksemburg, Malta, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Liechtenstein i Macedonia Północna). Z drugiej strony, w pięciu systemach edukacyjnych mniej niż 15 % uczniów uczy się dwóch języków obcych lub więcej. Ma to miejsce we Wspólnocie Francuskiej Belgii, gdzie na tym poziomie kształcenia nie przewidziano możliwości nauki drugiego języka obcego; w Irlandii, gdzie nauka drugiego języka obcego nie jest obowiązkowa; oraz w Bułgarii, na Węgrzech i w Austrii, gdzie nauka drugiego języka staje się obowiązkowa tylko w szkołach średnich II stopnia. Sześć innych systemów edukacji, w których tylko jeden język obcy jest obowiązkowy podczas kształcenia średniego I stopnia, oferuje wszystkim studentom możliwość korzystania z dodatkowego języka obcego na tym poziomie kształcenia (zob. rys. B4). W tych systemach edukacji (Hiszpania, Chorwacja, Słowenia, Słowacja, Szwecja i Norwegia) co najmniej jedna czwarta studentów zdecydowała się na naukę dwóch języków obcych na poziomie średnim I stopnia, przy czym wskaźnik uczestnictwa wynosi od 25,6 % w Słowenii do 78,6 % w Szwecji.

Wykres C3 pokazuje również, że 98,4 % uczniów szkół średnich I stopnia w UE uczy się co najmniej jednego języka obcego. Tylko w Irlandii odsetek studentów, którzy nie uczą się żadnego języka obcego w szkolnictwie średnim I stopnia, przekracza 5 %. W tym kraju stosunkowo wysoki odsetek (18,1 %) można częściowo wytłumaczyć faktem, że nauka języka obcego nie jest obowiązkowa w edukacji szkolnej, ale wszyscy uczniowie uczą się angielskiego i irlandzkiego, dwóch języków urzędowych.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 21 Rysunek C3: Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), według liczby języków, 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Odsetek uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest obliczany w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach ISCED 2. Mówiąc dokładniej, liczba uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest podzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich latach ISCED 2.

Dane są dostępne w załączniku 1. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do niniejszego rozdziału.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Luksemburg: dane źródłowe dla rys. C3 dla „0 języków” i „1 język” oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”.

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], ale nie są dostępne żadne dane.

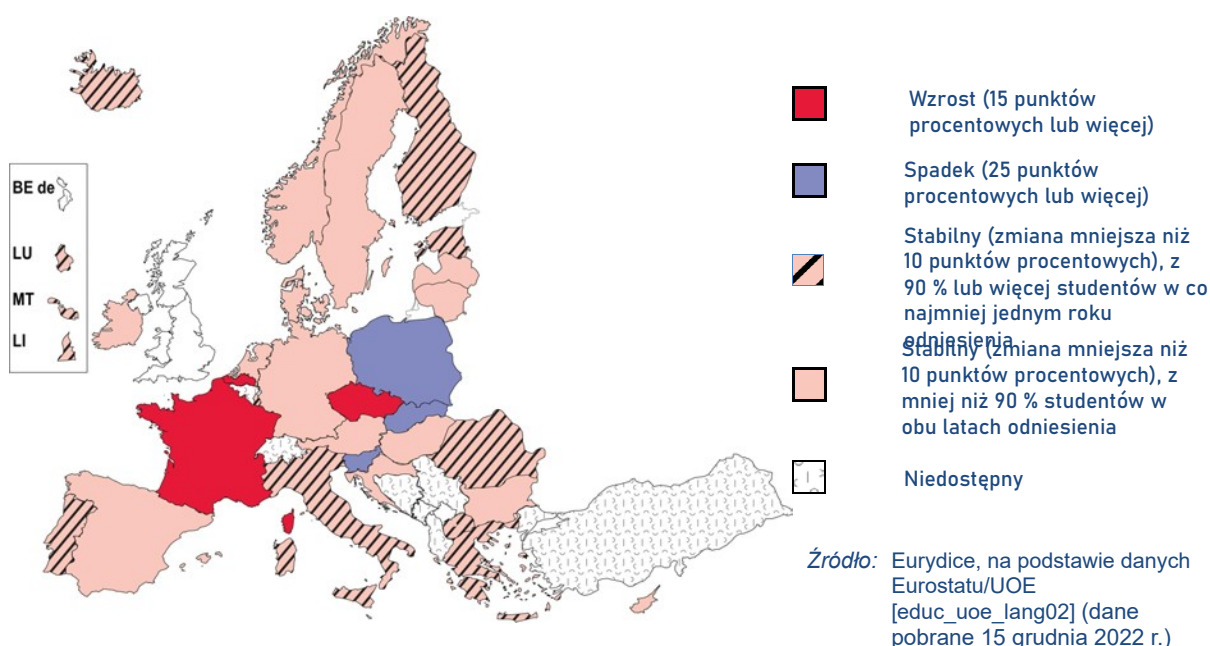
W LATACH 2013–2020 ODSETEK UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH I STOPNIA UCZĄCYCH SIĘ DWÓCH LUB WIĘCEJ JĘZYKÓW OBCYCH UTRZYMYWAŁ SIĘ NA STAŁYM POZIOMIE W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW.

Na szczeblu UE prawie dwie trzecie uczniów szkół średnich I stopnia uczyło się dwóch lub więcej języków obcych zarówno w 2013 r., jak i w 2020 r. (58,4 % w 2013 r. w porównaniu z 59,2 % w 2020 r.). Na wykresie C4 przedstawiono zmiany na poziomie krajowym między dwoma latami odniesienia.

W zdecydowanej większości systemów edukacji, w których dostępne są dane (25 z 31), różnica między rokiem 2020 a 2013 jest niewielka (różnica poniżej 10 punktów procentowych). W 11 z tych systemów kształcenia odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych wynosił ponad 90 % w co najmniej jednym roku referencyjnym (Estonia, Grecja, Włochy, Luksemburg, Malta, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Islandia, Liechtenstein i Macedonia Północna). W 14 innych systemach

edukacji mniej niż 90 % studentów uczyło się dwóch języków w obu latach referencyjnych (Bułgaria, Dania, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Chorwacja, Cypr, Łotwa, Litwa, Węgry, Niderlandy, Austria, Szwecja i Norwegia).

Różnica między 2013 a 2020 r. pod względem odsetka uczniów uczących się dwóch języków jest bardziej znacząca w sześciu systemach edukacyjnych. W trzech z nich odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się dwóch lub więcej języków obcych wzrósł o co najmniej 15 punktów procentowych. Wzrost ten wyniósł nieco ponad 15 punktów procentowych we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, natomiast nieznacznie przekroczył 20 punktów procentowych w Czechach i Francji. W pozostałych trzech systemach edukacji, w których między 2013 a 2020 r. odnotowano znaczną różnicę (Polska, Słowenia i Słowacja), odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się dwóch lub więcej języków obcych zmniejszył się o ponad 25 punktów procentowych. Można zidentyfikować różne przyczyny tych zmian. Na przykład na Słowacji spadek ten może być związany ze zniesieniem wymogu, aby każdy uczeń uczył się dwóch języków obcych podczas kształcenia średniego I stopnia (zob. rys. B3). W Polsce spadek ten wynika z reorganizacji klas szkolnych na różnych poziomach kształcenia, jednak klasa wyjściowa i liczba lat obowiązkowego uczenia się drugiego języka obcego pozostają niezmienione ⁽⁵⁰⁾.



Rysunek 22 Rysunek C4: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Odsetek uczniów uczących się dwóch (lub więcej) języków obcych jest obliczany w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach ISCED 2. Mówiąc dokładniej, liczba uczniów uczących się dwóch (lub więcej) języków obcych jest podzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich latach ISCED 2.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwaga metodologiczna dotycząca danych znajduje się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do niniejszego rozdziału.

50 Od 2016 r. klasy 5 i 6, w których nauka drugiego języka obcego nie jest obowiązkowa, zostały przeniesione z szkoły podstawowej do szkoły średniej I stopnia. Tymczasem obowiązek nauki drugiego języka obcego wciąż zaczyna się w klasie 7 i trwa przez tę samą liczbę lat. Więcej informacji na temat zmian w strukturze polskiego systemu edukacji można znaleźć w Komisji Europejskiej/EACEA/Eurydice (2017).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) oraz Bośnia i Hercegowina: dane za 2013 r. nie są dostępne.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Niemcy: dane źródłowe za 2013 r. oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

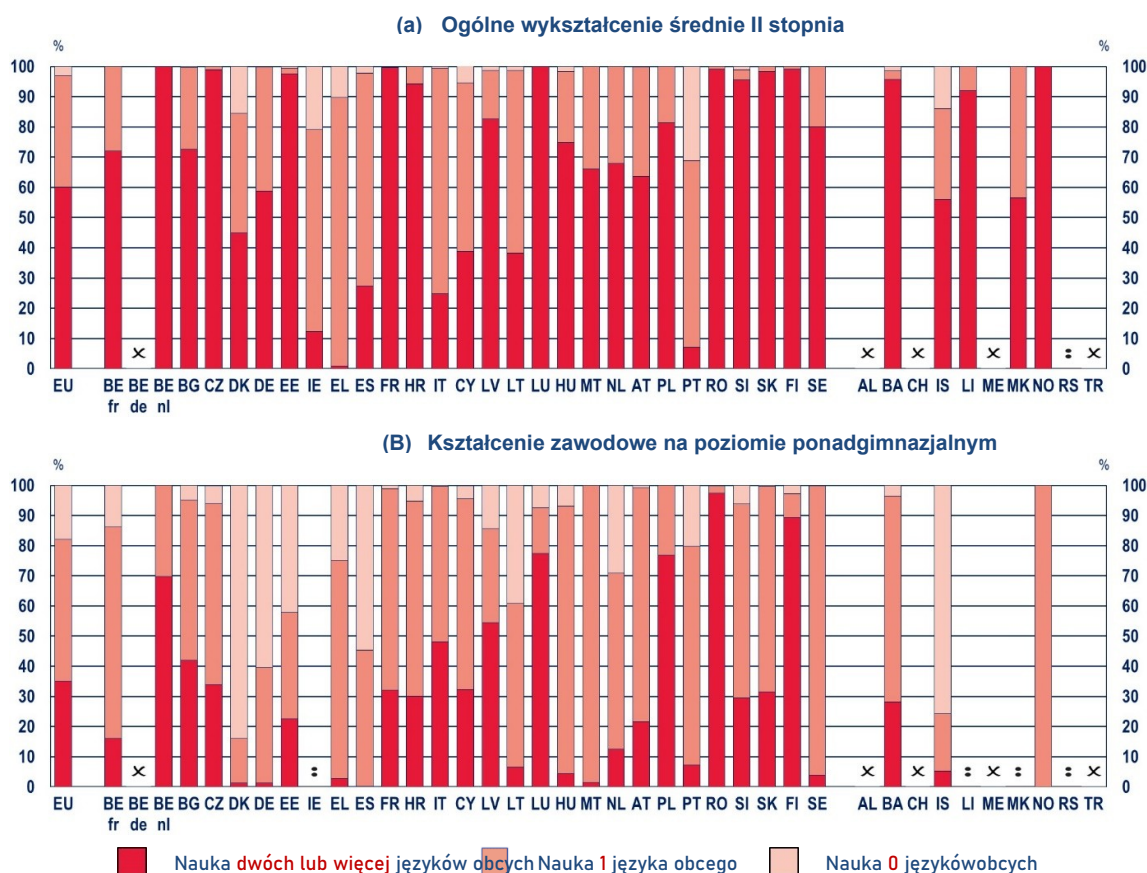
Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], ale nie są dostępne żadne dane.

STUDENCI W OGÓLNYM SZKOLNICTWIE ŚREDNIM II STOPNIA SĄ BARDZIEJ SKŁONNI DO NAUKI JĘZYKÓW NIŻ STUDENCI NA ŚCIEŻKACH ZAWODOWYCH

W szkolnictwie średnim II stopnia studenci mogą uczyć się albo w szkolnictwie ogólnym, co zwykle prowadzi do szkolnictwa wyższego, albo w kształceniu zawodowym, co prowadzi do studiów w większym stopniu ukierunkowanych na pracę lub bezpośrednio na rynku pracy. Programy edukacyjne związane z tymi ścieżkami są w związku z tym dość różne na poziomie średnim II stopnia. W związku z tym sytuacje w szkolnictwie ogólnym i zawodowym są przedstawiane oddzielnie dla tego wskaźnika i następnego. Na szczelbu UE prawie połowa wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia (48,7 %) korzysta z programów⁵¹ zawodowych. Najwyższy odsetek studentów szkół średnich II stopnia zapisanych na program kształcenia zawodowego (65 % lub więcej) znajduje się w Czechach, Chorwacji, Holandii, Austrii, Słowenii, Słowacji, Finlandii, Liechtensteinie, Czarnogórze i Serbii. Z drugiej strony mniej niż jedna trzecia studentów szkół średnich II stopnia jest zapisywana na program kształcenia zawodowego w Irlandii, Grecji, na Cyprze, na Litwie, na Malcie i w Islandii.

51 https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uoe_enr.educ_uoe_enrs (dane pobrane 14 września 2022 r.). Dane są za 2020 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 23 Rysunek C5: Odsetek uczniów uczących się języków obcych w szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), według liczby języków, 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Odsetek uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych oblicza się w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach ogólnych ISCED 3 (rysunek C5a) lub zawodowych ISCED 3 (rysunek C5b), nawet jeśli nauka języka nie trwa do końca poziomu (zob. rys. B2, B3, B5 i B6). Mówiąc dokładniej, liczba uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest podzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich latach ogólnego ISCED 3 (rysunek C5a) lub zawodowego ISCED 3 (rysunek C5b).

Agregat UE dla zawodowego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, zob. metadane”.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące zagregowanych danych UE i danych krajowych można znaleźć w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do niniejszego rozdziału.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Węgry: dane źródłowe dla ogólnego i zawodowego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Luksemburg: dane źródłowe dla 0 języków i jednego języka oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”.

Islandia: rokiem odniesienia dla ogólnych i zawodowych danych ISCED 3 jest 2019 (dane z 2020 r. nie były dostępne w dniu pobrania danych).

Lichtenstein: dane źródłowe dotyczące zawodowego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”.

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], ale nie są dostępne żadne dane.

Wykresy C5a i C5b wskazują, że szansa uczniów na naukę języków obcych zależy w wielu systemach edukacyjnych od ścieżki, którą podążają. Odzwierciedla to różnice w wymogach w zakresie obowiązkowej nauki języków obcych między studentami kształcenia ogólnego a studentami kształcenia zawodowego; wymagania są często niższe dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego (zob. wykresy B5 i B6). W szczególności w większości systemów kształcenia liczba lat spędzonych na nauce dwóch języków obcych jest niższa dla studentów kształcenia i szkolenia zawodowego niż w przypadku ich rówieśników w kształceniu ogólnym.

Na szczycie UE odsetek studentów nieuczących się języków obcych jest sześciokrotnie wyższy w kształceniu zawodowym niż w przypadku kształcenia ogólnego (odpowiednio 18,0 % i 2,9 %). Jak już wspomniano, odsetek uczniów szkół średnich II stopnia, którzy nie uczą się języka obcego, obliczany jest na podstawie całkowitej populacji studentów na tym poziomie. Ogólnie rzecz biorąc, tylko Portugalia ma ponad 30 % studentów, którzy nie uczą się języka obcego w roku referencyjnym. Natomiast w przypadku kształcenia zawodowego na poziomie średnim ponad 30 % studentów nie uczy się języka obcego w siedmiu krajach (Dania, Niemcy, Estonia, Hiszpania, Litwa, Holandia i Islandia). Odsetek ten jest najwyższy w Danii (84,0 %) i Islandii (75,8 %). Fakt, że w Danii, Niemczech, Estonii i Hiszpanii studenci na ścieżkach zawodowych mają dostęp do szkolnictwa wyższego nie są zobowiązani do nauki co najmniej jednego języka obcego, może częściowo wyjaśnić te wskaźniki (zob. wykres B5).

Podczas badania danych dotyczących nauki dwóch lub więcej języków obcych istnieją również znaczne różnice między kształceniem ogólnym a kształceniem zawodowym na poziomie średnim II stopnia. Na szczycie UE 60,0 % uczniów uczy się co najmniej dwóch języków obcych w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia w porównaniu z 35,1 % w szkolnictwie zawodowym na poziomie średnim II stopnia. W 13 systemach edukacyjnych co najmniej 90 % uczniów uczy się dwóch lub więcej języków obcych w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. Tylko Rumunia ma tak wysoki odsetek uczniów, którzy uczą się dwóch języków w zawodowej szkole średniej II stopnia. Natomiast w dwóch systemach kształcenia ogólnego (Grecja i Portugalia), w porównaniu z 11 w kształceniu zawodowym, mniej niż 10 % uczniów uczy się dwóch lub więcej języków obcych na poziomie średnim II stopnia.

W LATACH 2013–2020 ODSETEK UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH II STOPNIA UCZĄCYCH SIĘ DWÓCH LUB WIĘCEJ JĘZYKÓW WZRÓŚŁ W BARDZO NIEWIELU KRAJACH.

Wykresy C6a i C6b pokazują zmiany, które zaszły w latach 2013–2020 w odsetku uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych w ogóle i w szkolnictwie wyższym II stopnia.

Ogólnie rzecz biorąc, na poziomie UE 60,0 % uczniów uczyło się w 2020 r. co najmniej dwóch języków obcych, co jest bardzo podobne do odsetka w 2013 r. (58,4 %). Jak już wspomniano, odsetek uczniów według liczby uczących się języków jest obliczany na podstawie wszystkich uczniów we wszystkich klasach tego poziomu wykształcenia.

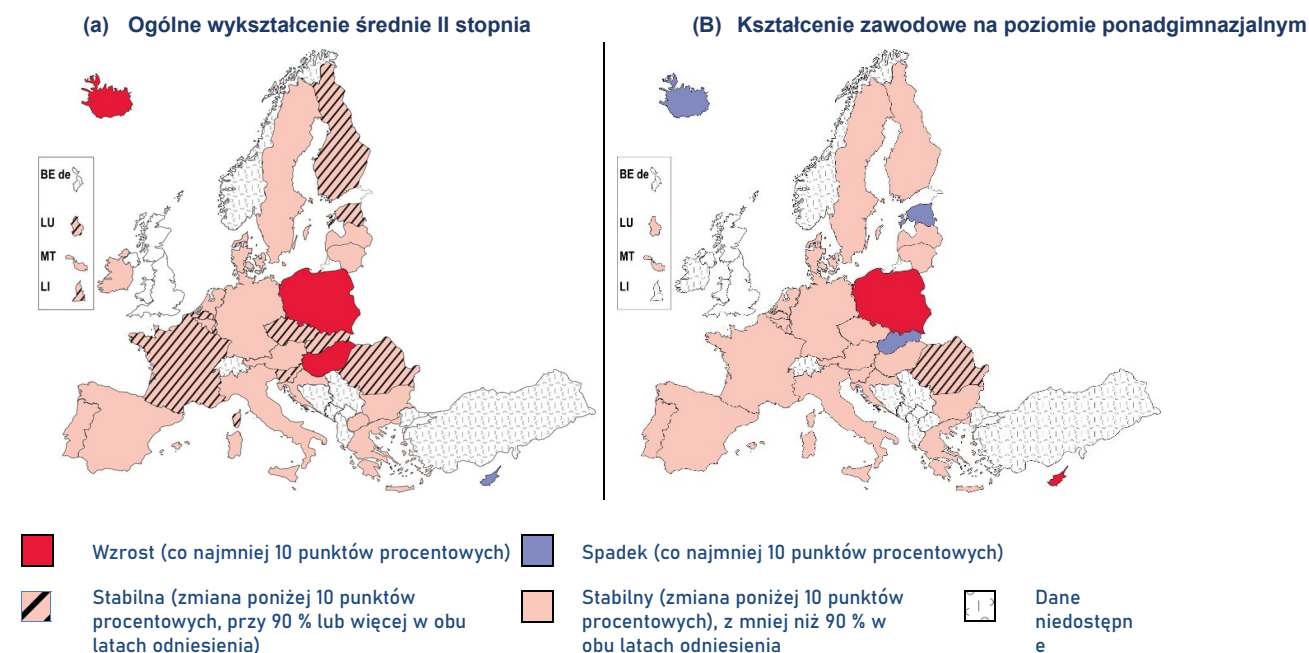
W prawie wszystkich systemach edukacji, w których dostępne są dane (27 z 31 systemów edukacji), odsetek studentów kształcenia ogólnego, którzy uczą się co najmniej dwóch języków obcych, utrzymywał się na stałym poziomie w latach 2013–2020 (tj. różnica wynosi mniej niż 10 punktów procentowych). W 10 z tych systemów edukacji odsetek uczniów, którzy uczą się dwóch lub więcej języków obcych, przekracza 90 % w

obu latach referencyjnych. W 17 innych systemach edukacji odsetek uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych wynosi mniej niż 90 % w obu latach referencyjnych.

W przeciwieństwie do dominującego obrazu stabilności, w latach 2013–2020 w trzech państwach odnotowano różnicę wynoszącą co najmniej 10 punktów procentowych w stosunku do odsetka uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. Odsetek ten zmniejszył się na Cyprze (o 45 punktów procentowych), natomiast w Polsce (o 12,2 punktu procentowego) i Islandii (o 37,6 punktu procentowego). Zmianę wskaźnika uczestnictwa na Cyprze można wyjaśnić reformą, która obniżyła wiek, w którym nauka drugiego języka obcego nie jest już obowiązkowa (zob. rys. B3).

W szkolnictwie zawodowym ponad jedna trzecia uczniów uczyła się dwóch lub więcej języków obcych zarówno w 2013 r., jak i w 2020 r. (34,1 % w 2013 r. w porównaniu z 35,1 % w 2020 r.). Podobnie jak w przypadku kształcenia ogólnego, w zdecydowanej większości systemów edukacji, w których dostępne są dane (23 z 28), odnotowano niewielką różnicę w odsetkach uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w kształceniu zawodowym odnotowanych w 2013 i 2020 r. (tj. mniej niż 10 punktów procentowych). Z wyjątkiem Rumunii proporcje te wynosiły mniej niż 90 % w obu latach referencyjnych.

W latach 2013–2020 w pięciu krajach odnotowano jednak znaczną różnicę (co najmniej 10 punktów procentowych) w odsetku studentów kształcenia zawodowego, którzy uczą się co najmniej dwóch języków obcych. Na Cyprze i w Polsce odsetek ten wzrósł; w Estonii, Słowacji i Islandii spadł (odpowiednio o 39,7, 35,0 i 10,6 punktu procentowego).



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 24 Rysunek C6: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych w szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Odsetek uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych jest obliczany w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach ogólnych ISCED 3 (rysunek C6a) lub zawodowych ISCED 3 (rysunek C6b), nawet jeśli nauka nie trwa do końca tego poziomu. Mówiąc dokładniej, liczba uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych jest podzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich latach ogólnego ISCED 3 (rysunek C6a) lub zawodowego ISCED 3 (rysunek C6b).

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych znajdują się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i

https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE, zob. wprowadzenie do niniejszego rozdziału.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Irlandia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące zawodowego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”).

Węgry: dane źródłowe z 2020 r. dotyczące ogólnego i zawodowego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa szeregów czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Bośnia i Hercegowina: dane za 2013 r. nie są dostępne.

Islandia: rokiem odniesienia dla ogólnych danych ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. nie są dostępne).

Lichtenstein: dane źródłowe z lat 2013 i 2020 dotyczące zawodowego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości; dane nie mogą istnieć”).

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Norwegia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące ogólnych i zawodowych ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „dane dotyczące wartości brakującej nie mogą istnieć”).

Serbia: ten kraj jest włączony do gromadzenia danych UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.

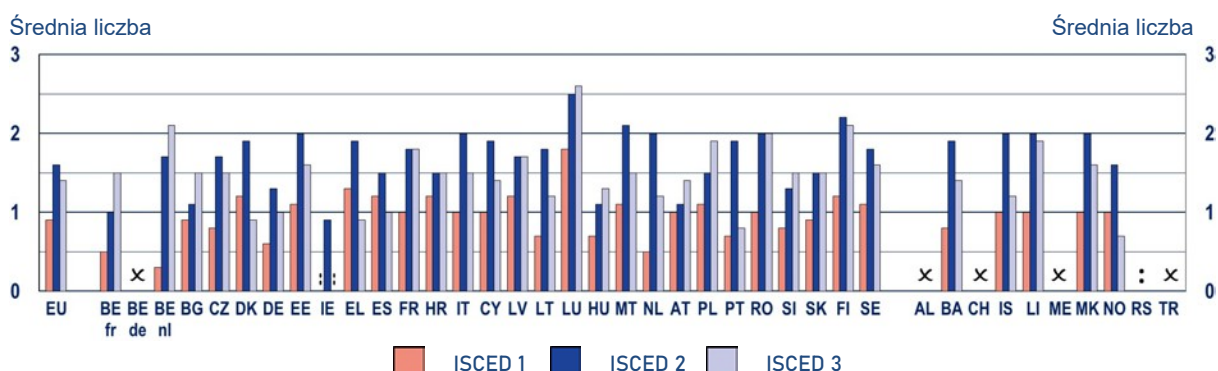
W większości systemów edukacji tendencja ta jest taka sama w ogólnym i zawodowym szkolnictwie średnim II stopnia. Odsetek uczniów szkół średnich II stopnia, którzy uczą się dwóch lub więcej języków obcych, utrzymywał się na stałym poziomie (tj. różnica wynosiła mniej niż 10 punktów procentowych) w latach 2013–2020 w 21 systemach⁵² edukacji. Wzrosła ona o co najmniej 10 punktów procentowych w obu rodzajach programów edukacyjnych w Polsce.

Tylko w kilku przypadkach różnice w wskaźnikach uczestnictwa studentów uczących się co najmniej dwóch języków obcych różnią się w zależności od ich programu kształcenia (tj. kształcenia ogólnego lub zawodowego). W dwóch krajach (Estonia i Słowacja) odsetek studentów w kształceniu zawodowym uczących się dwóch lub więcej języków obcych zmniejszył się o ponad 10 punktów procentowych, podczas gdy sytuacja utrzymywała się na stałym poziomie w kształceniu ogólnym. W Islandii odsetek ten wzrósł w kształceniu ogólnym, ale zmniejszył się w programach zawodowych; odwrotnie jest na Cyprze, gdzie zmniejszyło się wykształcenie ogólne i zwiększyło się w programach zawodowych.

ŚREDNIA LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH NAUCZONYCH PRZEZ UCZNIÓW OSIĄGA DWA RAZY CZĘŚCIEJ W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM I STOPNIA NIŻ W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM II STOPNIA.

Obliczenie średniej liczby języków obcych nauczonych przez całą ludność szkolną na danym poziomie wykształcenia pozwala na dokonanie wyraźnego porównania między krajami. Informacje te przedstawiono na podstawie poziomu wykształcenia na rysunku C7, z wykształceniem średnim II stopnia, w tym studentów zarówno w szkolnictwie ogólnym, jak i w kształceniu zawodowym.

52 BE fr, BE nl, BG, CZ, DK, DE, EL, ES, FR, HR, IT, LV, LT, LU, MT, NL, AT, PT, SI, FI i SE.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uoe_lang03] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 25 Rysunek C7: Średnia liczba uczących się języków obcych na studenta w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Średnia liczba uczących się języków obcych jest obliczana w odniesieniu do wszystkich uczniów we wszystkich latach danego poziomu wykształcenia, niezależnie od tego, czy uczą się jednego lub większej liczby języków obcych we wszystkich klasach.

Agregat UE w 2020 r. dla ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, zob. metadane”.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne związane z danymi można znaleźć w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do niniejszego rozdziału.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla ISCED 1 jest rok 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne).

Niemcy: dane źródłowe dla ISCED 2 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Grecja: dane źródłowe dla ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Irlandia: dane źródłowe dla ISCED 1 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”.

Węgry: dane źródłowe dla ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Islandia: rokiem odniesienia dla ISCED 3 jest rok 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03], ale nie są dostępne żadne dane.

Nauczanie drugiego języka często rozpoczyna się od zakończenia kształcenia podstawowego lub rozpoczęcia kształcenia średniego I stopnia (zob. rys. B1). Wyjaśnia to, dlaczego średnia liczba języków obcych w europejskich systemach edukacji jest systematycznie poniżej 2,0 w szkolnictwie podstawowym, chociaż zazwyczaj waha się od 0,5 do 1,2. Średnia jest najwyższa w Luksemburgu (1,8), gdzie dzieci zaczynają uczyć się drugiego języka obcego (w wieku 6 lat). Z drugiej strony najniższa liczba języków obcych nauczanych w szkolnictwie podstawowym znajduje się we wspólnocie flamandzkiej w Belgii (0,3), gdzie nauka pierwszego języka obcego staje się obowiązkowa w wieku 10 lat.

Zarówno w szkolnictwie średnim I stopnia, jak i w szkolnictwie średnim II stopnia średnia liczba uczących się języków obcych wynosi od 1,0 do 1,9 w większości systemów kształcenia. Ponadto liczba ta wynosi co najmniej 2,0 zarówno w przypadku szkolnictwa średniego I stopnia, jak i szkolnictwa średniego II stopnia w tylko trzech systemach kształcenia (Luksemburg, Rumunia i Finlandia). W ośmiu innych systemach edukacyjnych osiąga 2,0 lub więcej dla jednego z dwóch poziomów kształcenia. W siedmiu z tych systemów edukacji liczba ta osiąga średnio 2,0 tylko w szkołach średnich I stopnia (Estonia, Włochy, Malta, Niderlandy, Islandia, Liechtenstein i Macedonia Północna). Natomiast we wspólnocie flamandzkiej w Belgii średnia sięga 2,0 tylko w szkołach średnich II stopnia. Najniższe średnie, poniżej 1,0, odnotowano w przypadku szkół średnich II stopnia w Danii, Grecji, Portugalii i Norwegii oraz w przypadku szkolnictwa średniego I stopnia w Irlandii.

SEKCJA II – JĘZYKI OBCE NAUCZONE PRZEZ STUDENTÓW

Docenianie różnorodności językowej jest jedną z podstawowych zasad UE. W rzeczywistości UE, wraz z 27 państwami członkowskimi, posiada 24 języki urzędowe. Dodatkowe języki wchodzą w grę przy rozpatrywaniu wszystkich krajów objętych niniejszym sprawozdaniem, czyli 37 krajów⁵³ europejskich. Ponadto większość krajów europejskich oficjalnie uznaje języki regionalne lub mniejszościowe w swoich granicach do celów prawnych lub administracyjnych (zob. rys. A1).

Mając na uwadze różnorodność językową w Europie, w niniejszej sekcji przeanalizowano, których uczniów języków obcych uczą się w szkołach podstawowych i średnich (niskich i średnich) (zob. wykresy C8–C11). Ponadto w sekcji omówiono zmiany odsetka uczniów uczących się języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i hiszpańskiego w latach 2013–2020 (zob. wykresy C12–C15) oraz różnice w nauce języków obcych między uczniami w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia a studentami kształcenia zawodowego na poziomie średnim II stopnia (zob. rys. C16).

Źródłem danych jest gromadzenie danych Eurostat/UOE, co oznacza, że wprowadzenie do tego gromadzenia danych przedstawione w pierwszej sekcji niniejszego rozdziału ma również zastosowanie do tej sekcji.

ANGIELSKI JEST NAJCZĘŚCIEJ UCZONYM JĘZYKIEM OBCYM W CAŁEJ EUROPIE.

Rysunek C8 pokazuje, że angielski jest bez wątpienia najbardziej uczonym językiem obcym w Europie. W rzeczywistości, w prawie wszystkich krajach europejskich, angielski jest językiem, którego większość uczniów uczy się podczas kształcenia podstawowego i średniego (dolnego i średniego). Odzwierciedla to ramy regulacyjne analizowane w rozdziale B, w którym w wielu krajach określa się język angielski jako przedmiot obowiązkowy (zob. rysunek B7) lub przedmiot, który wszystkie szkoły muszą uwzględnić w swoich programach nauczania (zob. rys. B8a).

Jest bardzo niewiele krajów, w których większość studentów uczy się języka obcego innego niż angielski. Irlandia, jako kraj anglojęzyczny, jest jednym z nich, z francuskim jako najbardziej uczonym językiem obcym. W Luksemburgu język niemiecki jest najczęściej uczonym językiem obcym w szkolnictwie podstawowym i średnim II stopnia (blisko po francusku), podczas gdy w szkolnictwie średnim I stopnia wszyscy uczniowie uczą się zarówno niemieckiego, jak i francuskiego. W Liechtensteinie wszyscy uczniowie szkół średnich I stopnia uczą się języka francuskiego i angielskiego (w szkołach podstawowych i średnich dominującym językiem jest angielski). W Belgii uczniowie często uczą się języków innych wspólnot. Dokładniej rzecz ujmując, we wspólnocie flamandzkiej Belgii język francuski jest najbardziej uczonym językiem na wszystkich poziomach kształcenia. WE Wspólnocie Francuskiej Belgii Holendrzy dominują w szkolnictwie podstawowym (w szkolnictwie średnim przeważa język angielski) (⁵⁴).

Odsetek uczniów uczących się najpowszechniejszego języka obcego różni się w zależności od kraju i poziomu wykształcenia (zob. dane w załączniku 1). Różnice te można częściowo wytłumaczyć różnicami w czasie trwania obowiązkowego uczenia się języków obcych (zob. rozdział B sekcja I).

W szkolnictwie podstawowym w Hiszpanii, na Cyprze, Luksemburgu, Malcie, Austrii, Liechtensteinie, Macedonii Północnej i Norwegii wszyscy lub prawie wszyscy studenci (99–100 %) uczą się dominującego języka obcego. Natomiast we wspólnocie flamandzkiej Belgii, gdzie język francuski jest najbardziej uczonym językiem, tylko 26,1 % uczniów szkół podstawowych traktuje go jako przedmiot. Odsetek ten jest podobny we Wspólnocie Francuskiej Belgii, gdzie 33,1 % uczniów w szkolnictwie podstawowym uczy się najpowszechniejszego języka, czyli języka niderlandzkiego. Odsetek ten jest również stosunkowo niski w Holandii i na Węgrzech, gdzie mniej niż połowa wszystkich uczniów szkół podstawowych (odpowiednio 44,6 % i 45,9 %) uczy się najpowszechniejszego języka obcego (angielski). WE wszystkich systemach

53 Szczegółowe informacje na temat zakresu przedmiotowego sprawozdania na temat poszczególnych krajów znajdują się we wstępie do sprawozdania.

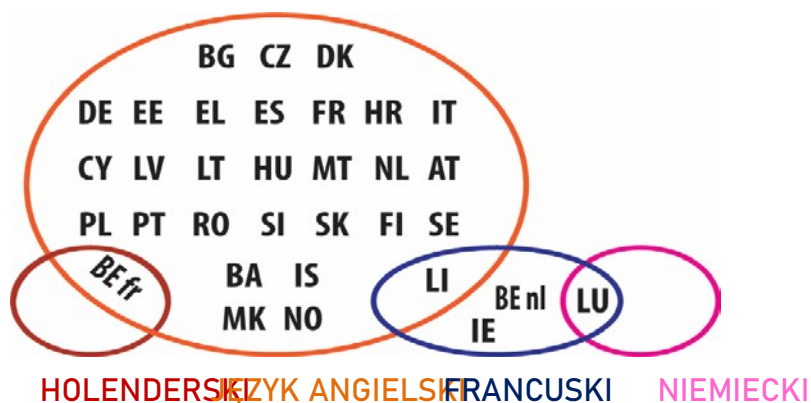
54 Baza danych Eurostat/UOE nie dostarcza danych dla niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii. Szczegółowe informacje na temat rozporządzeń znajdują się w rozdziale B, rys. B7 i powiązanych uwagach dla poszczególnych krajów.

edukacji o niższym odsetku uczniów szkół podstawowych, którzy uczą się dominującego języka obcego, nauka języków obcych staje się obowiązkowa stosunkowo późno (zob. wykresy B1 i B2, aby uzyskać szczegółowe informacje na temat wieku początkowego).

W szkolnictwie średnim I stopnia, w prawie wszystkich europejskich systemach edukacji, zdecydowana większość studentów – ponad 90 % – uczy się dominującego języka obcego. Istnieje tylko kilka systemów edukacyjnych z niższym odsetkiem uczniów uczących się języka dominującego. Jednym z nich jest Irlandia, kraj, w którym nie ma obowiązkowej nauki języków obcych (zob. wykresy B1 i B2), gdzie 49,2 % uczniów szkół średnich I stopnia uczy się języka francuskiego. WE Wspólnocie Francuskiej Belgii 49,7 % uczniów szkół średnich I stopnia uczy się języka angielskiego, który dominuje na tym poziomie wykształcenia (angielski jest ściśle przestrzegany przez Holendrów, który uczy się przez 47,3 % studentów). Odsetek uczniów szkół średnich I stopnia, którzy uczą się najpowszechniejszego języka obcego, jest również niższy (poniżej 90 %) na Węgrzech, gdzie 74,6 % uczniów uczy się języka angielskiego.

Odsetek uczniów uczących się języka dominującego jest niższy w szkolnictwie średnim II stopnia niż w szkolnictwie średnim I stopnia (zob. średnia UE w załączniku 1). Wynika to częściowo z faktu, że niektórzy studenci, zwłaszcza ci na ścieżkach zawodowych, nie uczą się języków obcych (zob. rys. C5), a częściowo dlatego, że istnieje większa różnorodność języków obcych (zob. rys. B8). Niemniej jednak w około połowie wszystkich krajów europejskich ponad 90 % uczniów szkół średnich II stopnia uczy się dominującego języka obcego. Najniższy odsetek odnotowano w trzech krajach nordyckich, a mianowicie w Danii, Islandii i Norwegii, gdzie tylko od 40 % do 60 % uczniów szkół średnich II stopnia uczy się dominującego języka obcego (angielski); oraz w Irlandii, gdzie 50,8 % uczniów szkół średnich II stopnia uczy się dominującego języka obcego (francuskiego).

II



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uoe_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 26 Rysunek C8: Najbardziej uczących się języków obcych w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Kraje, w których większość studentów uczy się tego samego języka na wszystkich poziomach kształcenia, są pokazane w głównym obszarze odpowiedniego owalu językowego. Kraje, w których język obcy nauczony przez większość studentów różni się w zależności od poziomu wykształcenia są pokazane na skrzyżowaniu odpowiednich owalów językowych. To drugie podejście jest również stosowane, gdy ten sam odsetek uczniów na tym samym poziomie wykształcenia uczy się dwóch różnych języków.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia: oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (zob. rys. A1). Języki te są jednak używane w określonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju.

Francuski jest uważany za język obcy we flamandzkiej Wspólnocie Belgii, a flamandzki (holenderski) jest uważany za język obcy we Wspólnocie Francuskiej Belgii.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (w związku z czym nie są wyświetlane na rysunku).

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla danych ISCED 1 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne).

Irlandia: dane źródłowe dla ISCED 1 (wszystkie języki objęte badaniem) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1. Ponadto w przypadku ISCED 3 liczba ta uwzględnia jedynie kształcenie ogólne. Wynika to z faktu, że nie są dostępne zagregowane dane dotyczące (ogólnych i zawodowych) ISCED 3.

Luksemburg: chociaż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (zob. rysunek A1), do celów statystyki edukacji francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Malta: Angielski jest językiem urzędowym obok maltańskiego (zob. rysunek A1), ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Serbia: kraj ten jest włączony do gromadzenia danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane (a zatem nie są one wyświetlane na rysunku).

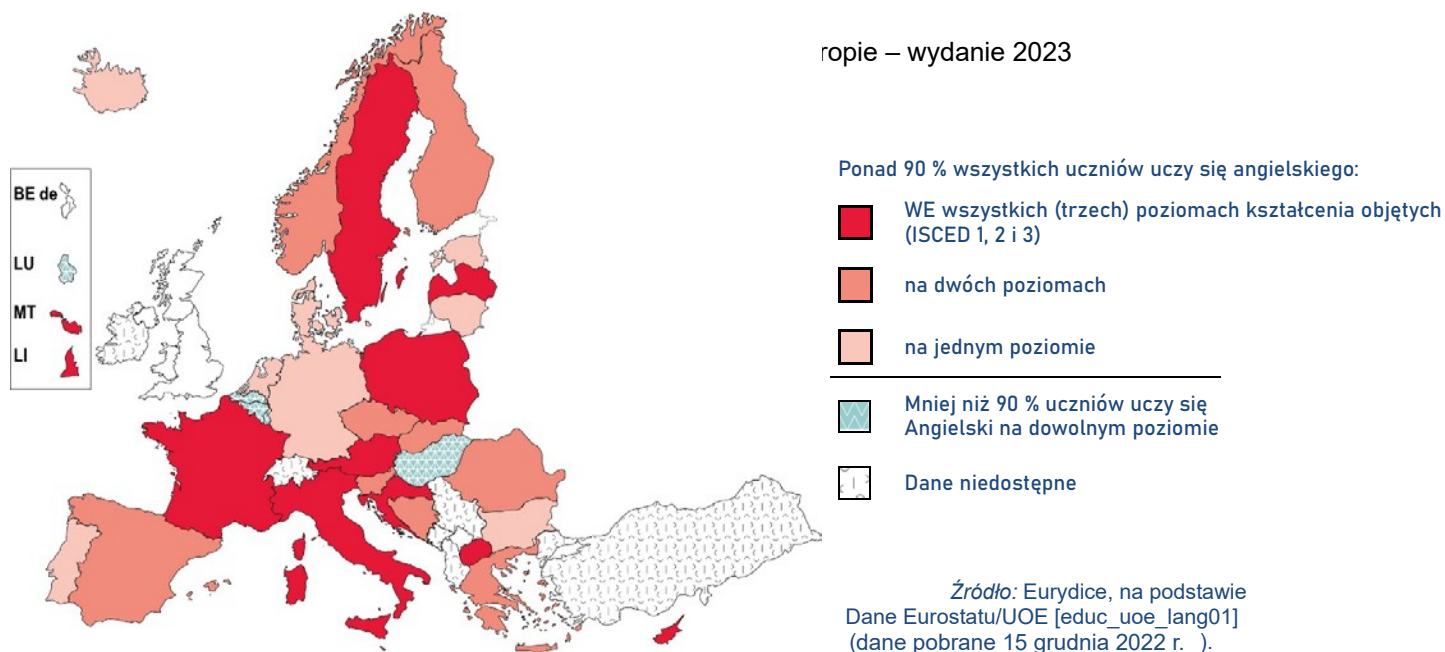
PONAD 90 % STUDENTÓW UCZY SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA CO NAJMNIEJ JEDNYM POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA W PRAWIE WSZYSTKICH KRAJACH EUROPEJSKICH

Jak pokazano na poprzednim rysunku, angielski jest szeroko uczony w Europie. Na poziomie UE 84,1 % uczniów szkół podstawowych uczy się języka angielskiego. Odsetek ten jest jeszcze wyższy w szkolnictwie średnim I stopnia, gdzie praktycznie wszyscy studenci (98,3 %) uczą się języka angielskiego. W przypadku szkolnictwa średniego na poziomie UE liczba ta spada o około 10 punktów procentowych, do 88,1 %. Można to wyjaśnić niższym odsetkiem studentów kształcenia zawodowego uczących się języków obcych (zob. rys. C5) oraz większą różnorodnością języków obcych zapewnianych przez szkoły średnie II stopnia (zob. rys. B8).

Wykres C9 pokazuje kraje, w których wysoki odsetek studentów (ponad 90 %) uczy się języka angielskiego i wskazuje liczbę poziomów wykształcenia o tak wysokich proporcjach. Liczba ta pokazuje również kraje, w których odsetek uczniów uczących się języka angielskiego nie osiąga 90 % w żadnym z rozważanych poziomów wykształcenia.

W 11 krajach (Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Malta, Austria, Polska, Szwecja, Liechtenstein i Macedonia Północna) ponad 90 % uczniów uczy się języka angielskiego na wszystkich poziomach kształcenia, tj. od początku nauki do ukończenia szkoły średniej II stopnia. W dwóch z tych krajów (Malta i Liechtenstein) wszyscy uczniowie (100 %) uczą się angielskiego przez cały okres nauki. W kolejnych dziewięciu krajach (Czechy, Grecja, Hiszpania, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Bośnia i Hercegowina oraz Norwegia) ponad 90 % studentów uczy się języka angielskiego na dwóch poziomach edukacji oraz w ośmiu krajach (Bułgaria, Dania, Niemcy, Estonia, Litwa, Holandia, Portugalia i Islandia) na jednym poziomie. W przypadku gdy ponad 90 % uczniów uczy się języka angielskiego tylko na jednym poziomie wykształcenia, jest on zawsze w szkolnictwie średnim I stopnia (szczegółowe informacje znajdują się w załączniku 1).

Natomiast w trzech krajach europejskich, a mianowicie w Belgii, Luksemburgu i na Węgrzech, odsetek uczniów uczących się języka angielskiego nie osiąga 90 % w żadnym z rozważanych poziomów wykształcenia. Jak wspomniano wcześniej, w Belgii i Luksemburgu uczniowie często uczą się różnych języków państwowych (zob. wykresy A1 i C8), co wyjaśnia niższy odsetek uczniów uczących się języka angielskiego. Niemniej jednak, nawet w trzech wyżej wymienionych krajach, ponad 70 % studentów uczy się języka angielskiego na co najmniej jednym poziomie wykształcenia (szczególnie w szkolnictwie średnim II stopnia w Belgii i Luksemburgu oraz w szkolnictwie średnim I i II na Węgrzech).



Rysunek 27 Rysunek C9: Kraje, w których wysoki odsetek studentów (ponad 90 %) uczy się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne związane z danymi można znaleźć w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UE [educ_uoe_lang01].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla danych ISCED 1 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne). Ponadto dane źródłowe dla ISCED 2 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Niemcy: dane źródłowe dla ISCED 2 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Irlandia: dane źródłowe oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć).

Grecja: dane źródłowe dla ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Węgry: dane źródłowe dla ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Malta: Angielski jest językiem urzędowym obok maltańskiego (zob. rysunek A1), ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

NA POZIOMIE UE FRANCUSKI I NIEMIECKI SĄ NAJPOPULARNIEJSZYMI JĘZYKAMI OBCYMI PO ANGIELSKU.

Wykres C8 pokazał, że w prawie wszystkich krajach europejskich język angielski jest najbardziej uczonym językiem obcym w szkolnictwie podstawowym i średnim. Na wykresie C9 wykazano, że w prawie każdym

kraju objętym niniejszym sprawozdaniem, na co najmniej jednym poziomie wykształcenia, ponad 90 % studentów uczy się języka angielskiego. Na podstawie dwóch poprzednich danych, rysunek C10 pokazuje, który język jest drugim najczęściej uczonym językiem obcym w krajach europejskich.

Na poziomie UE francuski jest drugim najczęściej uczącym się językiem obcym w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia. Uczy się go odpowiednio 5,5 % i 30,6 % uczniów na tych dwóch poziomach. Jest to również popularny temat w szkolnictwie średnim II stopnia (18,9 % uczniów uczy się go na poziomie UE), tuż po niemiecku. Francuski jest szczególnie popularny w wielu krajach Europy Środkowej i Południowej. Jest to drugi najczęściej uczony język obcy na co najmniej jednym poziomie wykształcenia (przy czym co najmniej 10 % uczniów uczy się go) w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, na Cyprze, Luksemburgu, Holandii, Austrii, Portugalii, Rumunii i Liechtensteinie. Nauka języka francuskiego jest mniej powszechna w krajach Europy Wschodniej (z wyjątkiem Rumunii) i w krajach nordyckich (zob. załącznik 1).

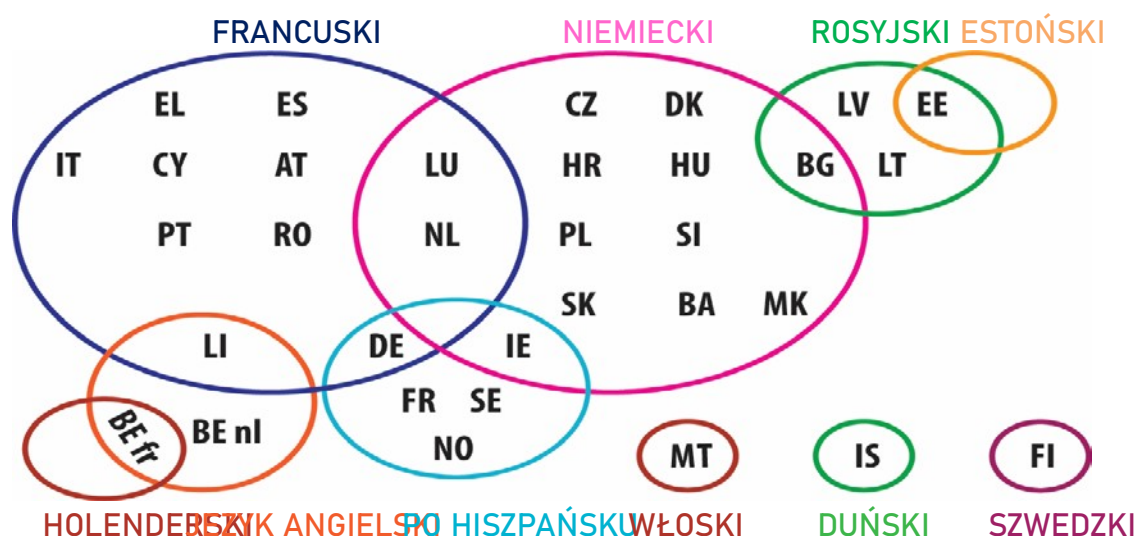
Niemiecki jest drugim najczęściej uczonym językiem obcym w UE w szkolnictwie średnim II stopnia, z czego 20,0 % studentów traktuje go jako przedmiot. Język ten jest powszechnie używany w krajach Europy Środkowej i Południowo-Wschodniej (Bułgaria, Czechy, Chorwacja, Węgry, Polska, Słowenia, Słowacja, Bośnia i Hercegowina oraz Macedonia Północna), a także w Danii, Irlandii, Luksemburgu i Holandii. Niemiecki jest mniej popularny w krajach Europy Południowej (Hiszpania, Włochy, Cypr i Portugalia) oraz we Wspólnocie Francuskiej Belgii i Finlandii, gdzie mniej niż 10 % studentów uczy się go na dowolnym poziomie wykształcenia.

Na poziomie UE języka hiszpańskiego uczy się 17,7 % uczniów szkół średnich I stopnia i 18,0 % uczniów szkół średnich II stopnia. Jest to drugi najbardziej uczony język obcy (przy czym co najmniej 10 % uczniów uczy się go) w szkolnictwie średnim I stopnia w Irlandii, w szkolnictwie średnim II stopnia w Niemczech, a zarówno w szkolnictwie średnim I stopnia, jak i w szkolnictwie średnim II stopnia we Francji, Szwecji i Norwegii.

W porównaniu z powyższymi językami rosyjski jest rzadziej nauczany przy rozpatrywaniu UE jako całości: uczy się go tylko 2,2 % uczniów szkół średnich I stopnia i 2,7 % uczniów szkół średnich II stopnia. Rosyjski jest jednak drugim najczęściej uczonym językiem obcym na co najmniej jednym poziomie wykształcenia w Bułgarii, Estonii, Łotwie i Litwie. Na przykład w Estonii, na Łotwie i na Litwie około 60 % uczniów szkół średnich I stopnia uczy się języka rosyjskiego.

Ogólnie rzecz biorąc, angielski jest drugim najczęściej uczonym językiem w systemach edukacji, gdzie nie jest pierwszym językiem obcym (zob. rysunek C8), a mianowicie we Wspólnocie Francuskiej Belgii (w szkolnictwie podstawowym) i we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii (w szkolnictwie średnim). W Liechtensteinie wszyscy uczniowie szkół średnich I stopnia uczą się języka angielskiego i francuskiego (a zatem te języki są wyświetlane zarówno na rysunku C8, jak i na rysunku C10). W Luksemburgu język angielski jest trzecim językiem obcym, po niemiecku i francusku (a zatem nie przedstawiono go na rysunku C10).

W niektórych krajach uczy się kilku mniej powszechnie używanych języków z powodów historycznych lub ze względu na bliskość geograficzną. Na przykład w Finlandii, gdzie drugi język państwowy (szwedzki lub fiński, w zależności od głównego języka szkolnego) jest obowiązkowy (zob. rysunek B7), szwedzki jest drugim najczęściej uczonym językiem obcym na wszystkich poziomach kształcenia. W Islandii duński jest drugim najczęściej uczonym językiem obcym, co można wytłumaczyć faktem, że oprócz języka angielskiego duński jest obowiązkowy w Islandii (zob. rys. B7). WE Wspólnocie Francuskiej Belgii, holenderski, który jest jednym z trzech języków państwowych Belgii, jest drugim najczęściej uczonym językiem w szkolnictwie średnim. Na Malcie włoski jest popularnym językiem obcym, po angielsku: 55,1 % uczniów szkół średnich I stopnia i 25,4 % uczniów szkół średnich II stopnia uczy się tego. Wreszcie, w Estonii, ze względu na dużą populację rosyjskojęzyczną, 20,7 % uczniów uczy się języka estońskiego jako języka obcego w szkolnictwie podstawowym, co czyni go drugim najczęściej uczonym językiem obcym na tym poziomie edukacji.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uoe_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Rysunek 28 Rysunek C10: Drugi najczęściej uczony język obcy w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta uwzględnia tylko języki przyswajane przez ponad 10 % uczniów (i powiązane poziomy wykształcenia).

Kraje, w których drugi najczęściej uczący się język obcy (przy czym ponad 10 % uczniów uczy się go) jest taki sam we wszystkich badanych poziomach kształcenia, są pokazane w głównym obszarze odpowiedniego owalu językowego. Kraje, w których drugi najbardziej uczony język obcy różni się w zależności od poziomu wykształcenia, są pokazane na skrzyżowaniu odpowiednich owalów językowych.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia: oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (zob. rys. A1). Języki te są jednak używane w określonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. W szczególności francuski jest uważany za język obcy we flamandzkiej Wspólnocie Belgii, a flamandzki (holenderski) jest uważany za język obcy we Wspólnocie Francuskiej Belgii.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (w związku z tym nie są wyświetlane na rysunku).

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla danych ISCED 1 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne).

Dania: dane źródłowe dla ISCED 1 (wszystkie języki badane z wyjątkiem języka angielskiego, który jest wyświetlany na rys. C8 i „nieznane”) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1.

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Irlandia: dane źródłowe dla ISCED 1 (wszystkie języki objęte badaniem) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1. Ponadto w przypadku ISCED 3 liczba ta uwzględnia jedynie kształcenie ogólne. Wynika to z faktu, że nie są dostępne zagregowane dane dotyczące (ogólnych i zawodowych) ISCED 3.

Luksemburg: chociaż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (zob. rysunek A1), do celów statystyki edukacji francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Finlandia: Szwedzki jest językiem urzędowym obok fińskiego (zob. rys. A1), ale do celów statystyki edukacyjnej jest on liczony jako język obcy.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Serbia: kraj ten jest włączony do gromadzenia danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane (a zatem nie są one wyświetlane na rysunku).

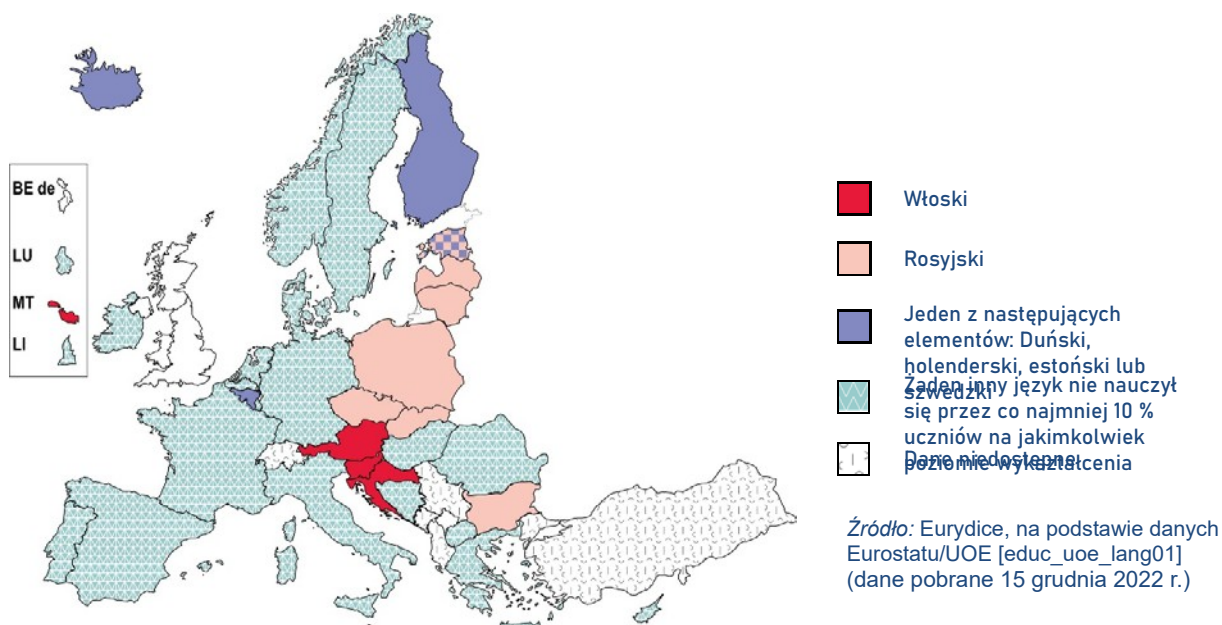
JĘZYKI OBCE INNE NIŻ ANGIELSKI, FRANCUSKI, NIEMIECKI I HISPZAŃSKI RZADKO SIĘ UCZĄ

Na wykresie C11 zwrócono uwagę na kraje, w których języki obce inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański uczą się przez co najmniej 10 % uczniów szkół podstawowych lub średnich. W przypadku szkolnictwa średniego II stopnia liczba ta koncentruje się na kształceniu ogólnym w celu przedstawienia jak największej różnorodności. Wynika to z faktu, że studenci kształcenia zawodowego zazwyczaj uczą się mniej języków obcych (zob. rys. C5).

Tylko sześć języków innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański uczy się jako języki obce przez 10 % lub więcej uczniów w co najmniej jednym systemie edukacji i jednym poziomie wykształcenia. Są to duński, holenderski, estoński, włoski, rosyjski i szwedzki.

Na poziomie UE 3,4 % uczniów szkół średnich II stopnia uczy się języka włoskiego (procenty są niższe w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia). Ponad 10 % studentów uczy się języka włoskiego w szkolnictwie średnim I stopnia i/lub ogólnym w Chorwacji, na Malcie, w Austrii i Słowenii. Włoski jest szczególnie popularny na Malcie, gdzie 55,1 % uczniów w szkolnictwie średnim I stopnia i 34,6 % z nich uczy się go.

Rosyjski uczy się na poziomie UE przez 3,0 % uczniów szkół średnich II stopnia (procenty są niższe w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia). Ten język uczy się przez ponad 10 % studentów na co najmniej jednym poziomie wykształcenia w Bułgarii, Czechach, Estonii, Łotwie, Litwie, Polsce i Słowacji. Rosyjski jest dość powszechnym wyborem w krajach bałtyckich, gdzie uczy się go około 60 % uczniów szkół średnich I stopnia.



Rysunek 29 Rysunek C11: Języki obce inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański nauczyły się przez co najmniej 10 % uczniów szkół podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta uwzględnia tylko języki inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański, które uczyły się przez co najmniej 10 % studentów.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia: oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (zob. rys. A1). Języki te są jednak używane w określonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. W związku z tym flamandzki (holenderski) jest uważany za język obcy we Wspólnocie Francuskiej Belgii.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Estonia: w przypadkach, w których estoński jest nauczany jako drugi język, estoński jest liczony do celów statystycznych jako język obcy.

Finlandia: Szwedzki jest językiem urzędowym obok fińskiego (zob. rys. A1), ale do celów statystyki edukacyjnej jest on liczony jako język obcy.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest 2019 (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

Niektóre języki są powszechnie używane tylko w jednym systemie edukacji. Mówiąc dokładniej, holenderski jest szeroko uczony we Wspólnocie Francuskiej Belgii, szwedzki uczy się przez wielu studentów w Finlandii, a duński jest szeroko uczony w Islandii (zob. również rysunki C8 i C10). W Estonii, ze względu na dużą populację rosyjskojęzyczną, około jednej piątej studentów na każdym poziomie wykształcenia studiuje estoński jako język obcy.

CORAZ WIĘCEJ STUDENTÓW UCZY SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO, ZWŁASZCZA W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH.

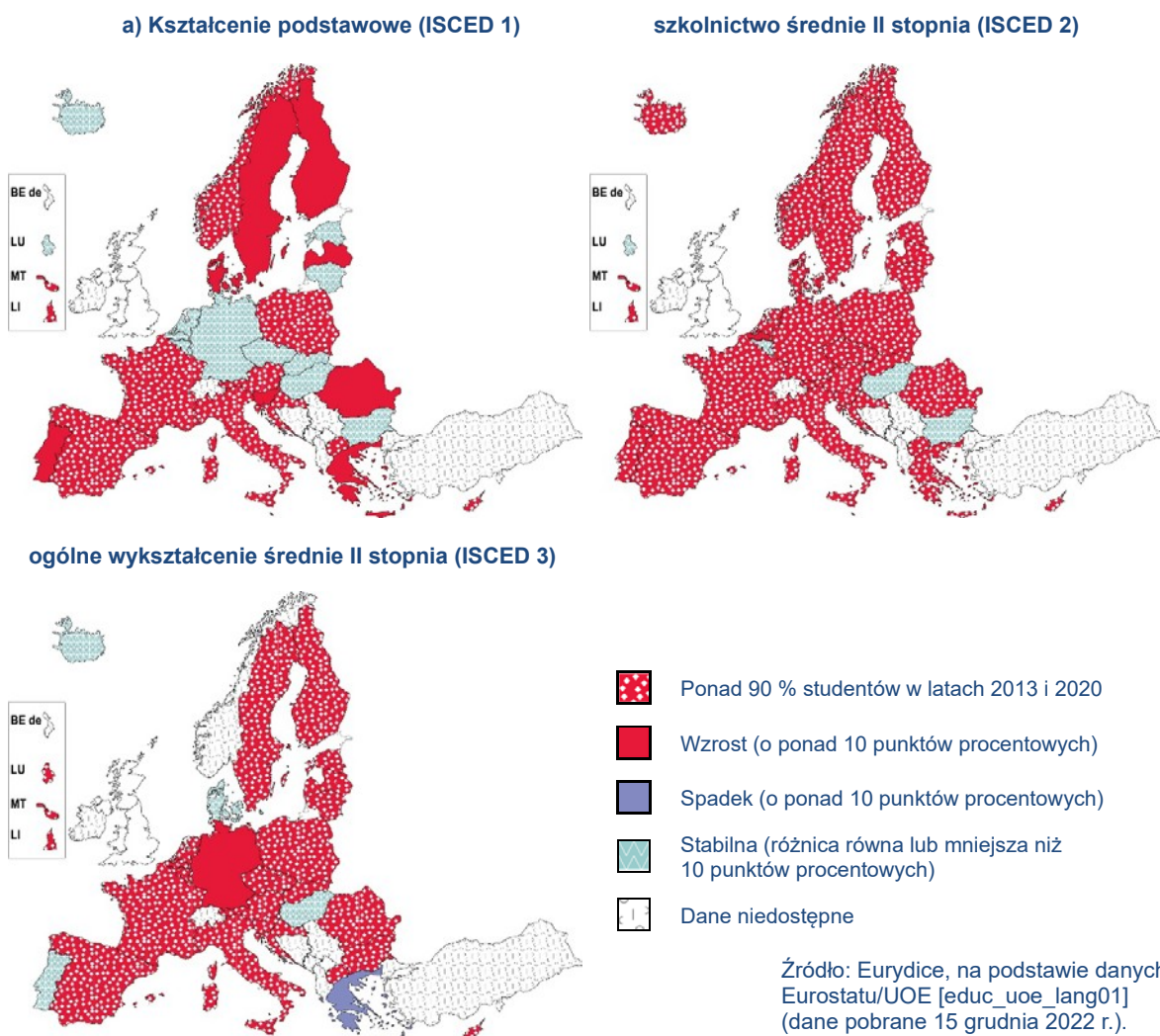
W prawie wszystkich krajach europejskich język angielski jest dominującym językiem obcym w szkolnictwie podstawowym i średnim (zob. rysunek C8). Odzwierciedla to ramy regulacyjne analizowane w rozdziale B, w którym w wielu krajach określa się język angielski jako przedmiot obowiązkowy (zob. rysunek B7) lub przedmiot, który wszystkie szkoły muszą uwzględnić w swoich programach nauczania (zob. rys. B8a).

Na szczycie UE w latach 2013–2020 odsetek uczniów w szkolnictwie podstawowym uczących się języka angielskiego wzrósł o 6,9 punktu procentowego, z 77,2 % do 84,1 %. Wzrost ten był mniej zauważalny w przypadku szkolnictwa średniego I stopnia i ogólnego szkolnictwa średniego II stopnia: Odpowiednio 1,6 i 1,9 punktu procentowego (szczegółowe informacje znajdują się w załączniku 1).

Rysunek C12a pokazuje zmiany na poziomie krajowym w proporcjach uczniów uczących się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym. Zmiana ta była szczególnie istotna w Rumunii, gdzie w 2013 r. mniej niż połowa wszystkich uczniów szkół podstawowych (45,3 %) uczyła się języka angielskiego, podczas gdy w 2020 r. odsetek ten wyniósł 88,2 % (wzrost o 42,9 punktu procentowego). Wzrost odsetka uczniów szkół podstawowych uczących się języka angielskiego był również znaczący w Danii, Grecji, Łotwie, Portugalii i Słowenii, przy czym wzrost wyniósł od 23 do 34 punktów procentowych, a także w Finlandii i Szwecji, gdzie odsetek ten wzrósł o 16,7 punktu procentowego. Wzrost w powyższych krajach można wytłumaczyć zwiększonym odsetkiem uczniów szkół podstawowych, którzy uczą się co najmniej jednego języka obcego (zob. rys. C2) oraz faktem, że pierwszym językiem obcym jest często angielski (zob. rys. C8).

Wykres C12a pokazuje również, że 11 krajów europejskich – Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Malta, Austria, Polska, Liechtenstein, Macedonia Północna i Norwegia – miało już w 2013 r. bardzo wysoki odsetek studentów nauki języka angielskiego na poziomie podstawowym (ponad 90 %). Natomiast we wspólnocie flamandzkiej Belgii i Luksemburga studenci zazwyczaj nie uczą się języka angielskiego w

szkolnictwie podstawowym (uczą się innych języków, które są przedstawione na rysunku C8), a wzór ten pozostaje stabilny w czasie (zob. załącznik 1).



Rysunek 30 Rysunek C12: Tendencje w odsetkach uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych i ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych znajdują się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) i https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla danych ISCED 1 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne). Ponadto dane źródłowe z 2020 r. dotyczące ISCED 2 oznaczono jako „definicja różni się, zob. metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Niemcy: dane źródłowe z 2013 r. (wszystkie poziomy objęte danymi liczbowymi) i dane źródłowe z 2020 r. (ISCED 2) zostały oznaczone jako „definicja różni się, zob. metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linków podanych w notach wyjaśniających.

Irlandia: dane źródłowe (wszystkie uwzględnione poziomy i oba lata referencyjne) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości; dane nie mogą istnieć”).

Grecja: dane źródłowe z 2020 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Węgry: dane źródłowe z 2020 r. dla ogólnego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Malta: Angielski jest językiem urzędowym obok maltańskiego (zob. rysunek A1), ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Bośnia i Hercegowina: dane za 2013 r. nie są dostępne.

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Norwegia: dane źródłowe dla ogólnego ISCED 3 (2013 i 2020) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości; dane nie mogą istnieć”).

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

Wykresy C12b i C12c przedstawiają tendencje w nauce języka angielskiego odpowiednio w szkolnictwie średnim I stopnia i ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia.

W szkolnictwie średnim I stopnia w latach 2013–2020 nie było prawie żadnych zmian. Dzieje się tak głównie dlatego, że w prawie wszystkich krajach europejskich ponad 90 % studentów uczyło się angielskiego już w 2013 roku. Wspólnota flamandzka Belgii jest jedynym systemem edukacji, w którym odnotowano znaczącą zmianę – wzrost o 16,4 punktu procentowego – między dwoma latami referencyjnymi. Wzrost ten można częściowo wytłumaczyć zmianą regulacyjną, która wzmocniła naukę drugiego języka obcego (zob. rys. B3, aby uzyskać szczegółowe informacje na temat ewolucji przepisów i rysunek C10, aby uzyskać szczegółowe informacje na temat drugiego najczęściej uczonego języka obcego).

Podobnie jak w przypadku szkolnictwa średniego I stopnia, w przeważającej większości krajów posiadających dane, ponad 90 % uczniów uczyło się języka angielskiego już w 2013 r. Niemcy są jedynym krajem, który odnotował znaczący wzrost – 10,2 punktu procentowego – w stosunku do uczniów szkół średnich II stopnia, którzy uczą się języka angielskiego w ciągu dwóch lat referencyjnych. Grecja odnotowała natomiast znaczny spadek – 12,9 punktu procentowego – w latach 2013–2020 (jednak, jak sugeruje nota odnosząca się do danego kraju, może to być częściowo związane ze zmianami metodologicznymi).

W LATACH 2013–2020 ODSETEK UCZNIÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA FRANCUSKIEGO NIEZNACZNIE SPADŁ W KILKU KRAJACH.

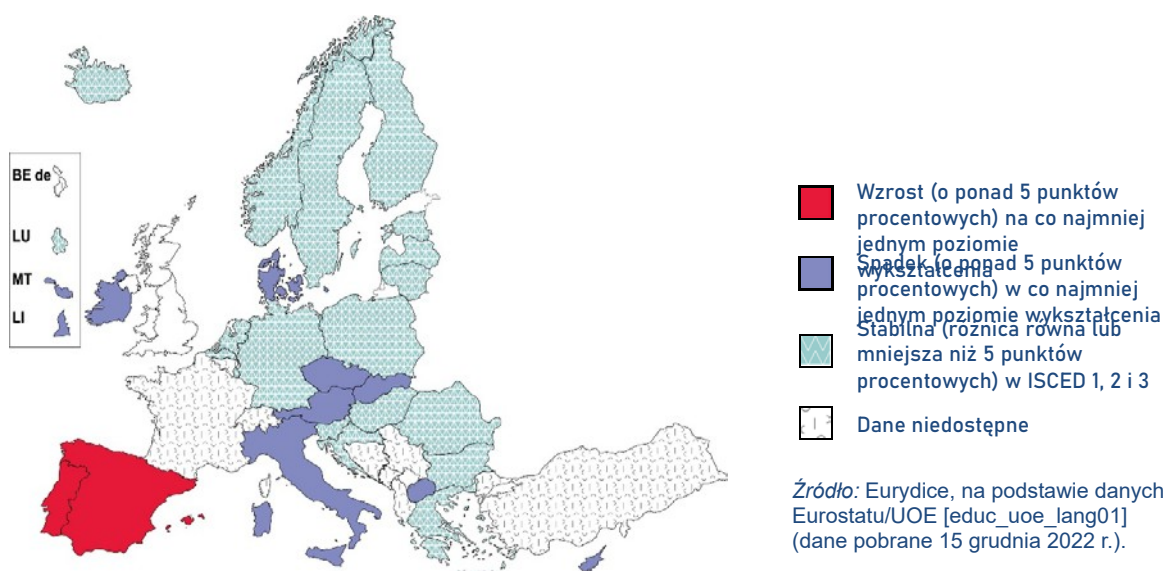
Na poziomie UE język francuski jest drugim najczęściej uczonym językiem obcym w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia (zob. dane dotyczące rys. C10 w załączniku 1). W około jednej trzeciej krajów europejskich przepisy przewidują, że wszystkie szkoły muszą zapewniać język francuski na co

najmniej jednym poziomie wykształcenia (zob. rysunek B8a), a w kilku krajach wszyscy uczniowie muszą uczyć się języka francuskiego w ciągu co najmniej jednego roku kształcenia obowiązkowego (zob. rys. B7).

Na wykresie C13 przedstawiono zmiany na poziomie krajowym (przekraczające 5 punktów procentowych) w proporcjach uczniów uczących się języka francuskiego w szkolnictwie podstawowym, średnim I stopnia i ogólnym w szkołach średnich II stopnia w latach 2013–2020. Zmiany są wyświetlane, jeżeli nastąpiły one na co najmniej jednym z rozważanych poziomów kształcenia.

W okresie badanym 10 krajów europejskich (Czechy, Dania, Irlandia, Włochy, Cypr, Malta, Austria, Słowacja, Liechtenstein i Macedonia Północna) odnotowało spadek o ponad 5 punktów procentowych w stosunku do odsetka studentów uczących się języka francuskiego. W Irlandii i na Cyprze spadek nastąpił na dwóch poziomach edukacji: wykształcenie średnie niższego i średniego II stopnia. W pozostałych państwach, w których spadek przekraczał 5 punktów procentowych, dotknął tylko jeden poziom: wykształcenie średnie I stopnia we Włoszech, Malcie i Macedonii Północnej oraz ogólne wykształcenie średnie II stopnia w Czechach, Danii, Austrii, Słowacji i Liechtensteinie. W większości powyższych krajów spadek był raczej umiarkowany, od 5 do 10 punktów procentowych. Tylko Irlandia i Macedonia Północna odnotowały bardziej znaczące spadki: Odpowiednio 12,4 i 11,7 punktu procentowego (oba w szkolnictwie średnim I stopnia).

W latach 2013–2020 dwa kraje europejskie (Hiszpania i Portugalia) odnotowały wzrost o ponad 5 punktów procentowych w stosunku do odsetka uczniów uczących się języka francuskiego. W Hiszpanii wzrost (o 13,7 punktu procentowego) nastąpił w szkolnictwie podstawowym, a w Portugalii – w szkolnictwie średnim I stopnia (7,9 punktu procentowego).



Rysunek 31 Rysunek C13: Tendencje w odsetkach uczniów uczących się języka francuskiego w szkołach podstawowych i ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono zmianę na każdym poziomie wykształcenia (ISCED 1, ISCED 2 i/lub ogólny ISCED 3).

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych znajdują się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) i https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia: oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (zob. rys. A1). Języki te są jednak używane w określonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. W związku z tym francuski jest uważany za język obcy we flamandzkiej Wspólnocie Belgii.

Belgia (BE fr) i Francja: dane źródłowe (wszystkie uwzględnione poziomy i oba lata referencyjne) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości; dane nie mogą istnieć”).

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turcja: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla danych ISCED 1 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne).

Dania i Irlandia: dane źródłowe dla ISCED 1 (2013 i 2020) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”). W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1.

Niemcy: dane źródłowe z 2013 r. (wszystkie poziomy objęte danymi liczbowymi) i dane źródłowe z 2020 r. (ISCED 2) zostały oznaczone jako „definicja różni się, zob. metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linków podanych w notach wyjaśniających.

Grecja: dane źródłowe z 2020 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Luksemburg: chociaż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (zob. rysunek A1), do celów statystyki edukacji francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Węgry: dane źródłowe z 2020 r. dla ogólnego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Holandia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące ISCED 1 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”).

W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1.

Bośnia i Hercegowina: dane za 2013 r. nie są dostępne.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Norwegia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”). W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ogólnego ISCED 3.

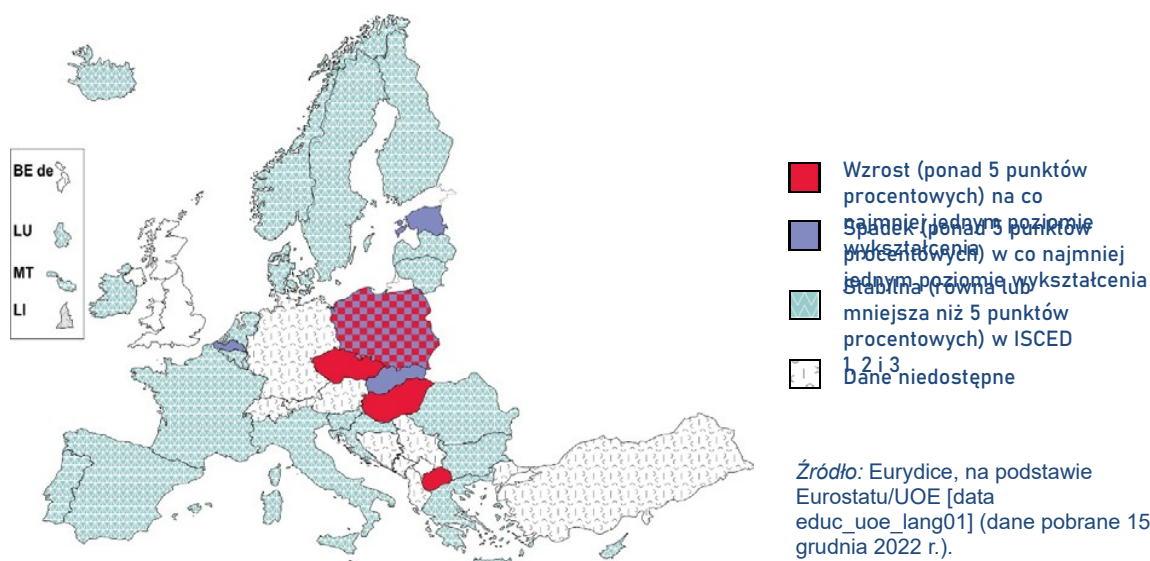
Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

Z BIEGIEM CZASU ODSETEK STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA NIEMIECKIEGO POZOSTAJE PODOBNY W ZDECYDOWANEJ WIĘKSZOŚCI KRAJÓW.

Niemiecki jest kolejnym popularnym językiem obcym w krajach europejskich. Na poziomie UE jest to drugi najczęściej uczący się język obcy w szkolnictwie średnim II stopnia (zob. dane dotyczące rys. C10 w załączniku 1). W kilku krajach, na co najmniej jednym poziomie wykształcenia, wszystkie szkoły muszą zapewnić uczniom możliwość nauki języka niemieckiego (zob. rysunek B8a).

Na wykresie C14 przedstawiono zmiany na poziomie krajowym (przekraczające 5 punktów procentowych) w proporcjach uczniów uczących się języka niemieckiego w szkolnictwie podstawowym, średnim I stopnia i ogólnym w szkolnictwie średnim II stopnia w latach 2013–2020. Zmiany są wyświetlane, jeżeli nastąpiły one na co najmniej jednym z uwzględnionych poziomów kształcenia.

W okresie badanym żadne państwo europejskie nie zarejestrowało znaczącej zmiany odsetka uczniów uczących się języka niemieckiego w szkolnictwie podstawowym. Siedem systemów edukacji zarejestrowało zmiany przekraczające 5 punktów procentowych w szkolnictwie niższym i/lub ogólnym na poziomie średnim II stopnia.



Rysunek 32 Rysunek C14: Tendencje w odsetkach uczniów uczących się języka niemieckiego w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono zmianę na każdym poziomie wykształcenia (ISCED 1, ISCED 2 i/lub ogólny ISCED 3).

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych znajdują się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) i https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgia (BE nl): rokiem odniesienia dla danych ISCED 1 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 1 nie są dostępne).

Dania i Irlandia: dane źródłowe dla ISCED 1 (2013 i 2020) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1.

Niemcy i Austria: dane źródłowe (wszystkie uwzględnione poziomy i oba lata referencyjne) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości; dane nie mogą istnieć”).

Grecja: dane źródłowe z 2020 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Luksemburg: chociaż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (zob. rysunek A1), do celów statystyki edukacji francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Węgry: dane źródłowe z 2020 r. dla ogólnego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Holandia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące ISCED 1 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 1.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Bośnia i Hercegowina: dane za 2013 r. nie są dostępne.

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Norwegia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ogólnego ISCED 3.

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

W Czechach i Macedonii Północnej odnotowano wzrost odsetka uczniów uczących się języka niemieckiego zarówno w szkolnictwie średnim I stopnia, jak i w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. Wzrost w tych krajach był bardziej znaczący w szkolnictwie średnim I stopnia, gdzie proporcje wzrosły o około 15 punktów procentowych (szczegółowe informacje znajdują się w załączniku 1). Na Węgrzech i w Polsce wzrost ten odnotowano odpowiednio (10 i 6,9 punktu procentowego) w szkołach średnich II stopnia.

Najbardziej zauważalny spadek odsetka uczniów uczących się języka niemieckiego odnotowano w szkolnictwie średnim I stopnia w Polsce i na Słowacji: Odpowiednio 28,4 i 25,4 punktu procentowego. W Polsce spadek ten można wytłumaczyć reorganizacją klas szkolnych na różnych poziomach kształcenia, przy czym obecnie kształcenie średnie I stopnia składa się z czterech klas, z czego dwie nie obejmują obowiązkowego uczenia się drugiego języka obcego (szczegółowe informacje znajdują się w analizie związanej z rys. C4). Mimo tych spadków, zarówno w Polsce, jak i na Słowacji, niemiecki pozostaje drugim najczęściej uczonym językiem obcym na tym poziomie wykształcenia (zob. dane dotyczące rys. C10 w załączniku 1). Wspólnota flamandzka Belgii i Estonii odnotowała również spadek odsetka studentów uczących się języka niemieckiego, co miało miejsce w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia (odpowiednio 8,9 i 10,2 punktu procentowego).

W LATACH 2013–2020 ODSETEK STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO WZRÓSŁ W SZEŚCIU KRAJACH I ZMNIJSZYŁ SIĘ TYLKO W DWÓCH KRAJACH.

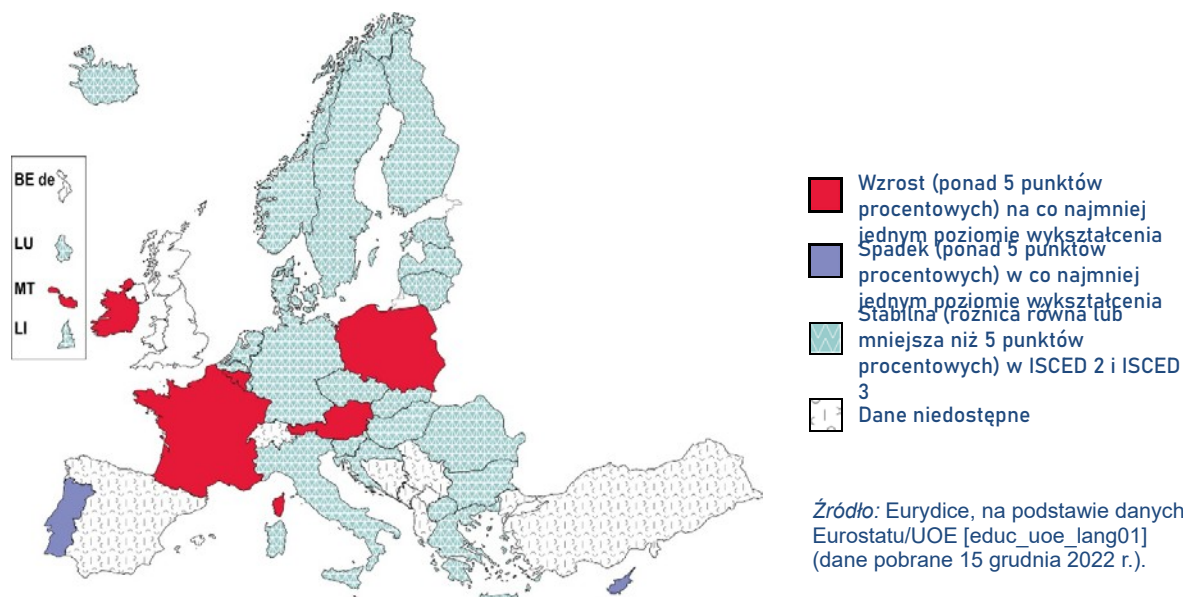
Władze oświatowe w większości krajów europejskich kładą mniejszy nacisk na hiszpański niż angielski, francuski czy niemiecki. Żaden kraj europejski nie określa języka hiszpańskiego jako obowiązkowego języka obcego dla wszystkich uczniów w ciągu co najmniej jednego roku szkolnego (zob. rys. B7), a tylko dwa kraje (Szwecja i Norwegia) wymagają, aby wszystkie szkoły na określonym poziomie kształcenia stwarzały uczniom możliwość nauki języka hiszpańskiego (zob. rys. B8a).

Jak pokazano wcześniej w tej sekcji, hiszpański nie jest w żadnym kraju europejskim najbardziej uczonym językiem obcym (zob. rysunek C8) i jest drugim najczęściej uczonym językiem obcym na co najmniej jednym poziomie wykształcenia (przy czym co najmniej 10 % uczniów uczy się go) tylko w pięciu krajach (Niemcy, Irlandia, Francja, Szwecja i Norwegia) (zob. rysunek C10).

Na wykresie C15 przeanalizowano zmiany (przekraczające 5 punktów procentowych) w proporcjach uczniów uczących się języka hiszpańskiego w szkolnictwie średnim I stopnia i ogólnym w latach 2013–2020. Zmiany są wyświetlane, jeżeli nastąpiły one na co najmniej jednym z dwóch rozpatrywanych poziomów kształcenia.

Jak wynika z danych liczbowych, w okresie badanym sześć europejskich systemów edukacji odnotowało wzrost o ponad 5 punktów procentowych w stosunku do odsetka uczniów szkół średnich, którzy uczą się języka hiszpańskiego. Wzrost ten był najbardziej zauważalny w szkolnictwie średnim I stopnia we Francji: 17,6 punktu procentowego. Polska odnotowała drugi największy wzrost, o 11,9 punktu procentowego, w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia. Wzrost pozostałych czterech systemów edukacji (Wspólnota Francuska Belgii, Irlandii, Malty i Austrii) wyniósł od 5 do 7 punktów procentowych.

W dwóch krajach (Cypr i Portugalia) odsetek uczniów szkół średnich, którzy uczą się języka hiszpańskiego, zmniejszył się o ponad 5 punktów procentowych w latach 2013–2020. Na Cyprze spadek odnotowano w szkołach średnich II stopnia (14,7 punktu procentowego), a w Portugalii – w szkolnictwie średnim I stopnia (5,3 punktu procentowego).



Rysunek 33 Rysunek C15: Tendencje w zakresie odsetka uczniów uczących się języka hiszpańskiego w ogólnym szkolnictwie średnim (ISCED 2–3), 2013 i 2020

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono zmianę na każdym poziomie wykształcenia (ISCED 2 lub ogólny ISCED 3). Edukacja podstawowa (ISCED 1) nie jest brana pod uwagę, ponieważ na tym poziomie rzadko uczy się języka hiszpańskiego.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy miały miejsce w 2013 lub 2020 r. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły mieć miejsce w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane według poziomu ISCED (ISCED 2 i ISCED 3) są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych znajdują się w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) i Dania: dane źródłowe dla ISCED 2 (2013 i 2020) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ISCED 2.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turcja: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Niemcy: dane źródłowe z 2013 r. (zarówno poziomy objęte danymi liczbowymi), jak i dane źródłowe z 2020 r. (ISCED 2) zostały oznaczone jako „definicja różni się, zob. metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linków podanych w notach wyjaśniających.

Hiszpania: dane źródłowe (zarówno uwzględnione poziomy, jak i oba lata referencyjne) oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości; dane nie mogą istnieć”).

Grecja: dane źródłowe z 2020 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Węgry: dane źródłowe z 2020 r. dla ogólnego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 r. (dane z 2020 r. dotyczące ISCED 3 nie są dostępne).

Bośnia i Hercegowina: dane nie są dostępne za 2013 r.

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3. Dane zawarte w ISCED 3 obejmują zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe.

Norwegia: dane źródłowe z 2013 r. dotyczące ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „wartość brakująca; dane nie mogą istnieć”. W związku z tym liczba ta nie uwzględnia ogólnego ISCED 3.

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

ODSETEK UCZNIÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO JEST ZAZWYCZAJ WYŻSZY W OGÓLNYM SZKOLNICTWIE ŚREDNIM NIŻ W ŚCIEŻKACH ZAWODOWYCH.

W szkolnictwie średnim II stopnia wyróżnia się dwa główne rodzaje programów: ogólne i zawodowe. Jak wspomniano wcześniej (zob. rys. C5 i powiązana analiza), prawie połowa wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia jest objęta programem zawodowym. Studenci w programach ogólnych i zawodowych często stosują się do dość różnych programów nauczania. Warto zatem przeanalizować, czy istnieją różnice w nauczanych językach obcych.

W prawie wszystkich krajach objętych niniejszym sprawozdaniem najbardziej uczonym językiem obcym w szkolnictwie średnim II stopnia jest angielski (zob. dane dotyczące rys. C8 w załączniku 1). Dotyczy to zarówno programów ogólnych szkół średnich II stopnia, jak i programów kształcenia zawodowego II⁵⁵stopnia.

Biorąc pod uwagę, że angielski jest najczęściej uczonym językiem obcym w prawie wszystkich krajach europejskich, rysunek C16 koncentruje się na różnicy w odsetkach uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia i w kształceniu zawodowym na poziomie średnim II stopnia.

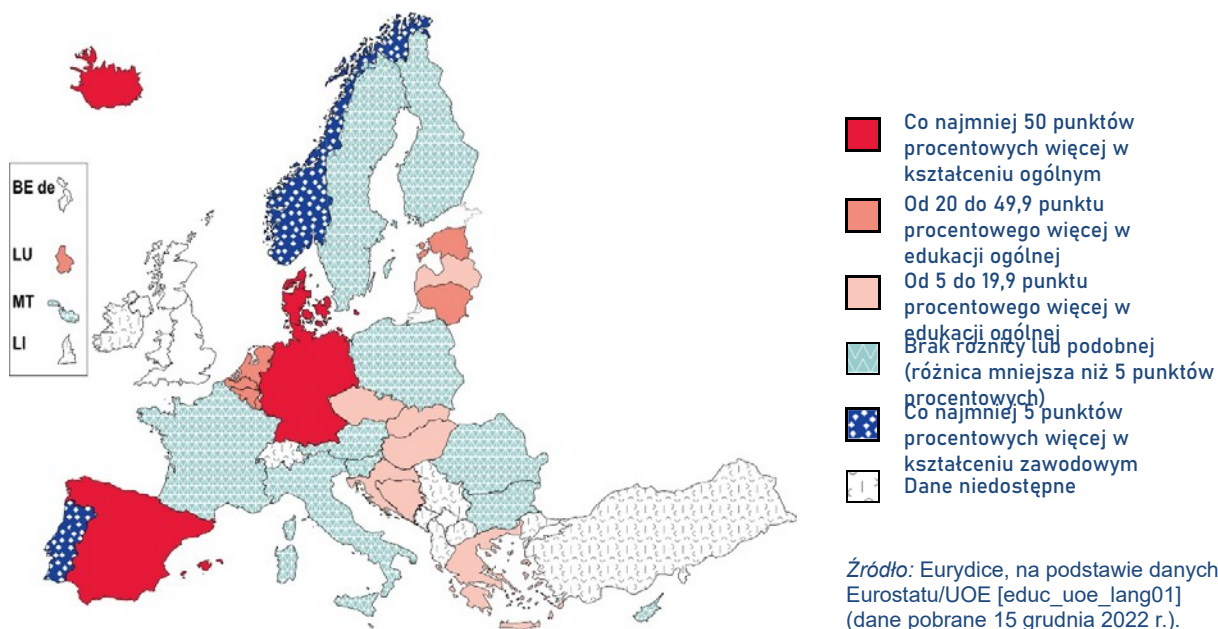
Na poziomie UE 95,7 % uczniów szkół średnich II stopnia i 79,2 % studentów na ścieżkach zawodowych uczy się języka angielskiego (zob. załącznik 1).

Kilka krajów europejskich odnotowuje znacznie wyższy odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia niż na ścieżkach zawodowych. Różnica jest szczególnie znacząca – o co najmniej 50 punktów procentowych więcej w edukacji ogólnej – w Danii, Niemczech, Hiszpanii i Islandii. Wśród tych krajów Dania rejestruje największą lukę między studentami na różnych ścieżkach: 78,0 % uczniów szkół średnich II stopnia uczy się języka angielskiego, ale tylko 15,4 % studentów na ścieżkach zawodowych robi to (różnica 62,6 punktu procentowego). Dodatkowe systemy kształcenia rejestrujące znaczne różnice między kształceniem ogólnym a kształceniem zawodowym (od 20 do 43 punktów procentowych) to wspólnoty francuskie i flamandzkie Belgii, Estonii, Litwy, Luksemburga i Niderlandów. W większości z tych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego studenci muszą uczyć się języków obcych przez mniej lat niż studenci w kształceniu ogólnym (zob. rys. B5).

Natomiast równy lub podobny odsetek studentów (tj. brak różnicy lub różnicy poniżej 5 punktów procentowych) uczy się języka angielskiego w ogólnym szkolnictwie ponadgimnazjalnym i zawodowym w Bułgarii, Francji, Włoszech, na Cyprze, na Malcie, w Austrii, w Polsce, Rumunii, Słowenii, Finlandii i Szwecji.

55 Rysunek C8, który przedstawia języki obce, które najczęściej uczą się przez studentów, odnosi się do szkolnictwa podstawowego, średniego i ogólnego i zawodowego średniego II stopnia (dane zagregowane). Odrębne dane dotyczące kształcenia ogólnego i zawodowego są publikowane na stronie internetowej Eurostatu (kod danych: [educ_uoe_lang01]).

Odsetek studentów zawodowych uczących się języka angielskiego jest o co najmniej 5 punktów procentowych wyższy niż w przypadku kształcenia ogólnego tylko w dwóch krajach: Portugalia i Norwegia (odpowiednio 11,3 i 7,3 punktu procentowego).



Rysunek 34 Rysunek C16: Różnice w odsetkach uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnokształcących i zawodowych szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), 2020 r.

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono różnicę między odsetkami uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia a zawodowymi gimnazjami (ISCED 3).

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne związane z danymi można znaleźć w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych Eurostat/UOE znajdują się we wstępie do rozdziału C (sekcja I).

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Türkiye: państwa te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Irlandia: dane źródłowe oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć).

Grecja: dane źródłowe dla ogólnego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Węgry: dane źródłowe dla ogólnego i zawodowego ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregach czasowych” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym proszę odnieść się do linku zamieszczonego w notach wyjaśniających.

Malta: Angielski jest językiem urzędowym obok maltańskiego, ale do celów statystyki edukacyjnej jest liczony jako język obcy.

Islandia: rokiem odniesienia dla danych jest rok 2019 (dane z 2020 r. nie są dostępne).

Lichtenstein: dane źródłowe dotyczące zawodowego ISCED 3 oznaczono jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości”; dane nie mogą istnieć).

Macedonia Północna: nie ma podziału na ogólne ISCED 3 i zawodowe ISCED 3.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Serbia: państwo to jest objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], ale nie są dostępne żadne dane.

ROZDZIAŁ D NAUCZYCIELE

SEKCJA I – KWALIFIKACJE I SZKOLENIA

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu umiejętności uczniów w językach obcych. Dlatego ważne jest, aby zbadać ich kwalifikacje, stopień specjalizacji przedmiotu i możliwości szkoleniowych, jakie mają.

Pierwszy wskaźnik w tej sekcji bada stopień specjalizacji przedmiotu nauczania języków obcych w szkołach głównego nurtu (zob. rysunek D1). Drugi wskaźnik koncentruje się w szczególności na nauczycielach, którzy udzielają CLIL i badają swoje kwalifikacje (zob. rys. D2). Trzeci wskaźnik przedstawia szkolenia odbyte przez nauczycieli w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym (zob. rys. D3). Czwarty i ostatni wskaźnik bada obecność działań w zakresie ciągłego doskonalenia zawodowego związanych z pojęciem „świadomości językowej w szkołach” (zob. rys. D4).

Większość wskaźników w tej sekcji opiera się na danych zgromadzonych za pośrednictwem sieci Eurydice, obejmujących 39 systemów edukacyjnych w 37⁵⁶ krajach. Trzeci wskaźnik wykorzystuje inne źródło danych, a mianowicie dane z międzynarodowego badania nauczania i uczenia się (TALIS) 2018. Wskaźnik ten obejmuje mniej krajów niż wskaźniki oparte na danych Eurydice (⁵⁷).

W CAŁEJ EUROPIE NAUCZYCIELE GENERALNI I SPECJALISTYCZNI PODZIELAJĄ ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLNICTWIE PODSTAWOWYM

Nauczyciele prowadzący naukę języka obcego mogą mieć różne profile pod względem specjalizacji przedmiotu. Mogą być zakwalifikowani do nauczania wszystkich (lub prawie wszystkich) przedmiotów w programie nauczania lub mogą specjalizować się w nauczaniu ograniczonej liczby przedmiotów (zazwyczaj do trzech przedmiotów). Nauczyciele pierwszej kategorii są określani w niniejszym sprawozdaniu jako „nauczyciele generalni”, natomiast nauczyciele w drugiej kategorii są uznawani za „nauczycieli specjalistycznych”. Nauczyciele generalni mogą być również określani jako „nauczyciele klasy”, ponieważ są odpowiedzialni za określoną grupę uczniów w szkole.

W oparciu o treść zaleceń wydanych przez organy najwyższego szczebla (edukacji) rysunek D1 analizuje stopień specjalizacji przedmiotu nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym.

Na wykresie zwrócono uwagę na trzy podejścia, z których każde znalazło się w około jednej trzeciej systemów edukacji z zaleceniami najwyższego poziomu co do stopnia specjalizacji przedmiotu nauczycieli języków obcych. W 14 systemach edukacyjnych odpowiedzialność za nauczanie języków obcych w szkolnictwie podstawowym spoczywa na wyspecjalizowanych nauczycielach (tylko). Kontrastowe podejście, które obowiązuje w 11 systemach edukacyjnych, polega na przydzieleniu tej odpowiedzialności nauczycielom ogólnym. W pozostałych systemach edukacji z odpowiednimi zaleceniami najwyższego poziomu (10 systemów edukacyjnych) zarówno nauczyciele wyspecjalizowani, jak i nauczyciele generalni mogą uczyć języków obcych w szkolnictwie podstawowym.

Kiedy zalecenia najwyższego poziomu odnoszą się zarówno do nauczycieli ogólnych, jak i nauczycieli specjalistycznych, czasami nie dostarczają dalszych specyfikacji. Oznacza to, że nauczyciele generalni (klasowi) i specjaliści przedmiotowi mogą uczyć języków obcych zamiennie, w zależności np. od umiejętności językowych poszczególnych nauczycieli ogólnych. W niektórych krajach oficjalne dokumenty zawierają jednak dalsze wytyczne lub wymagania. Na przykład w Polsce zarówno nauczyciele generalni, jak i nauczyciele specjalistyczni mogą uczyć języków obcych w ciągu pierwszych 3 lat kształcenia podstawowego, ale od czwartego roku odpowiedzialność ponoszą specjaliści przedmiotowi. W Szwecji

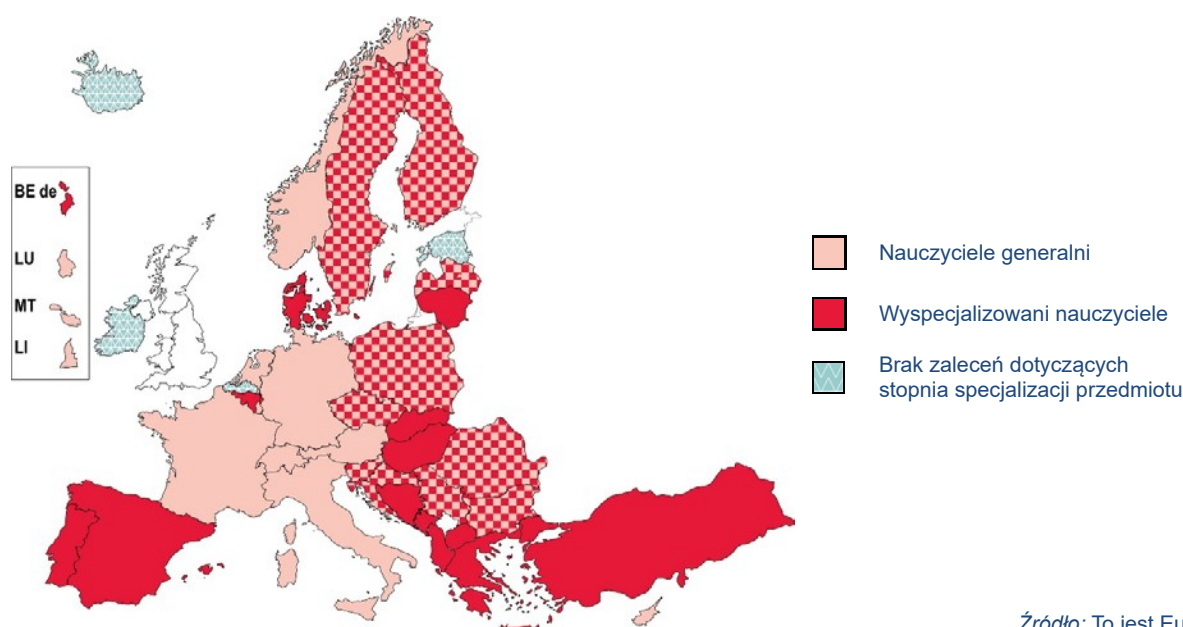
56 Szczegółowe informacje na temat zakresu przedmiotowego sprawozdania na temat poszczególnych krajów znajdują się we wstępie do sprawozdania.

57 Szczegółowe informacje na temat TALIS i jego zasięgu w poszczególnych krajach znajdują się w sekcji „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

oczekuje się, że nauczyciele generalni będą uczyć tematu „angielski”, podczas gdy nauczyciele specjalistyczni powinni uczyć tematu „Język współczesny”, który obejmuje języki obce inne niż angielski. Inne specyfikacje odnoszą się do szkolenia, które nauczyciele generalni powinni ukończyć w celu nauczania języków obcych. Na przykład w Bułgarii i Słowenii nauczyciele generalni mogą uczyć języków obcych w szkołach podstawowych wraz ze specjalistami przedmiotowymi, ale muszą ukończyć dodatkowy program studiów językowych.

W krajach, w których wyspecjalizowani nauczyciele uczą języków obcych w szkolnictwie podstawowym, zwykle inne obszary nauczania są prowadzone przez specjalistów przedmiotowo. Najbardziej typowymi obszarami – oprócz języków obcych – są wychowanie fizyczne, muzyka i sztuka (oraz religia, etyka oraz technologia informacyjno-komunikacyjna, gdy program nauczania podstawowego obejmuje te przedmioty). Wyjątki w tym zakresie obejmują Portugalię, Bośnię i Hercegowinę oraz Serbię, gdzie języki obce są jedynym przedmiotem kształcenia podstawowego prowadzonego przez wyspecjalizowanych nauczycieli.

Nie ma zaleceń najwyższego poziomu co do stopnia specjalizacji tematycznej nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym tylko w czterech systemach edukacji: Wspólnoty Flamandzkiej Belgii, Estonii, Irlandii i Islandii. WE wspólnocie flamandzkiej Belgii i Islandii nauczyciele generalni często uczą języków obcych na tym poziomie wykształcenia.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 35 Rysunek D1: Stopień specjalizacji przedmiotu nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono stopień specjalizacji tematycznej nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym, jak określono w zaleceniach wydanych przez organy najwyższego szczebla (edukacji).

Liczba ta obejmuje jedynie ogólne kształcenie głównego nurtu (tj. nie bierze się pod uwagę specjalnych zajęć z rozszerzonym nauczaniem języka obcego).

Definicje „języka obcego”, „nauczyciela generalnego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „nauczyciela specjalistycznego” i „władzy wyższego szczebla (edukacji)” znajdują się w glosariuszu.

Nota dla poszczególnych krajów

Dania: nauczyciele zakwalifikowani do nauczania w jednostrukturalnych szkołach podstawowych (Folkeskolen; ISCED 1 i 2) powinni być w stanie dostarczyć dowolny temat. Jednak oprócz ogólnego profilu, potencjalni nauczyciele Folkeskolen muszą specjalizować się w ograniczonej liczbie przedmiotów (zwykle dwóch lub trzech przedmiotów). Akt Folkeskole precyzuje, że zasadniczo nauczyciele powinni uczyć przedmiotów, w których się specjalizują. W związku z tym liczba ta odnosi się do „specjalistycznych nauczycieli”.

Wraz z postępowaniem uczniów w kierunku wyższych klas, zmienia się obraz przedstawiony na rysunku D1. W szkolnictwie średnim I stopnia, w prawie wszystkich krajach z zaleceniami najwyższego poziomu w zakresie stopnia specjalizacji przedmiotu nauczycieli języków obcych, tylko specjaliści przedmiotowi powinni uczyć języków obcych. Wyjątkiem są Chorwacja i Łotwa, w których mogą uczestniczyć zarówno nauczyciele generalni, jak i nauczyciele wyspecjalizowani; oraz Norwegię, gdzie odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach generalnych. W szkolnictwie ponadgimnazjalnym w całej Europie tylko nauczyciele specjaliści uczą języków obcych.

NAUCZYCIELE UDZIELAJĄCY CLIL ZWYKLE MUSZĄ UDOWODNIĆ SWOJE UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWE

Większość krajów posiada edukację dwujęzyczną lub zanurzeniową, gdzie przynajmniej niektóre przedmioty – na przykład matematyka, geografia i nauki przyrodnicze – są prowadzone w języku obcym (zob. rysunek B12). W niniejszym sprawozdaniu ten rodzaj przepisu określa się mianem „CLIL typu A” (zob. słowniczek).

Najlepiej, aby uczyć przedmiotu w języku obcym, nauczyciele muszą mieć bardzo dobrą znajomość zarówno przedmiotu, jak i języka, w którym jest on nauczany. Ponadto powinny one być zaznajomione z wymogami metodyki CLIL.

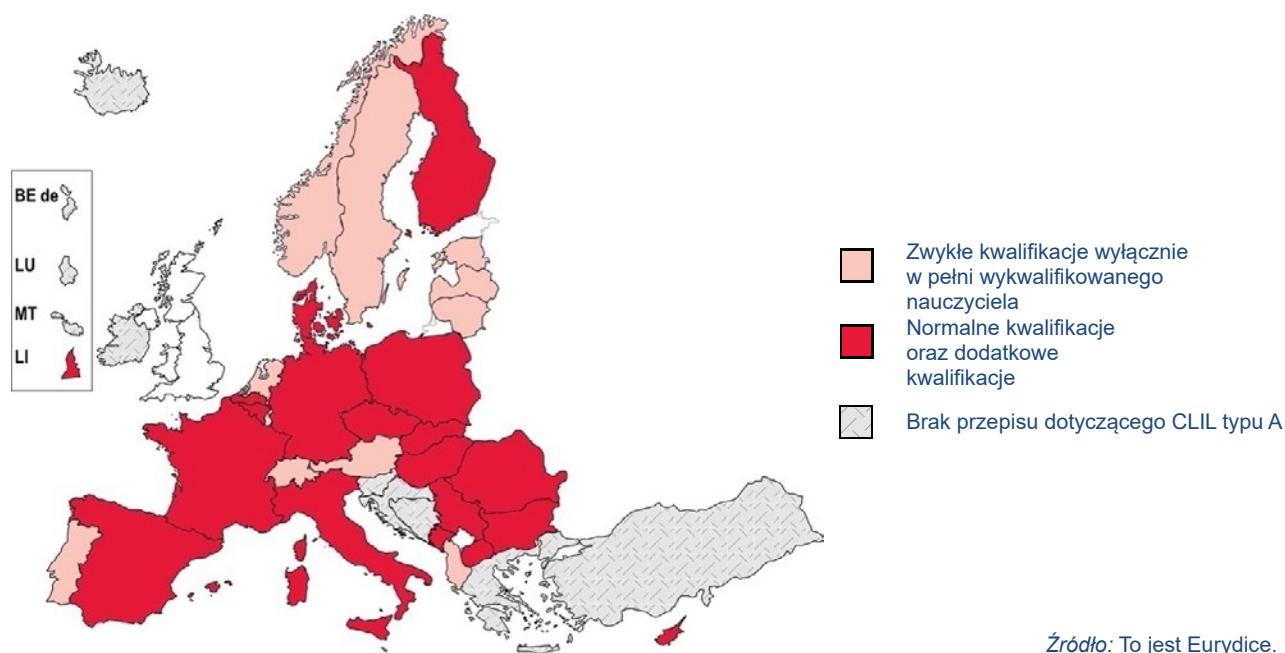
Rysunek D2 podsumowuje wymogi ustanowione przez instytucje najwyższego szczebla (edukacyjne) dla nauczycieli realizujących programy CLIL typu A. Wynika z niego, że w około dwóch trzecich systemów edukacji z programami CLIL typu A (19 z 29 systemów) przepisy odnoszą się do konkretnych (dodatkowych) kwalifikacji. W około jednej trzeciej systemów z programami CLIL typu A (10 systemów edukacyjnych) nie istnieją szczególne wymagania najwyższego poziomu dla nauczycieli wykraczające poza normalne kwalifikacje dydaktyczne.

W większości systemów edukacji, w których obowiązują przepisy odnoszące się do konkretnych kwalifikacji w zakresie zapewniania CLIL, określone wymagania mają zastosowanie do nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w docelowym języku obcym. Nauczyciele ci zazwyczaj muszą udowodnić, że posiadają wystarczającą znajomość danego języka. Minimalna wymagana znajomość języka obcego zazwyczaj odpowiada poziomowi B2 lub poziomowi C1 wspólnego europejskiego systemu opisu kształcenia językowego Rady Europy (CEFR⁵⁸). W zależności od kraju, jako dowód znajomości języka obcego przyjmuje się różne rodzaje świadectw lub dyplomów (np. certyfikat Cambridge English w Danii lub państwowy egzamin językowy na Słowacji).

W ograniczonej liczbie krajów wymogi wykraczają poza znajomość docelowego języka obcego. Na przykład we Francji potencjalni nauczyciele CLIL potrzebują kwalifikacji, które dowodzą zarówno umiejętności posługiwania się docelowym językiem obcym, jak i zrozumienia specyfiki nauczania CLIL. W Hiszpanii, w niektórych społecznościach autonomicznych, nauczyciele muszą uczestniczyć w szkoleniach z zakresu metodologii CLIL. Podobny wymóg obowiązuje we Włoszech, gdzie szkolenie w zakresie metodologii CLIL można ukończyć w ramach kształcenia nauczycieli (ITE) (60 punktów europejskiego systemu transferu i akumulacji punktów (ECTS)) lub w ramach CPD (20 punktów ECTS).

Warto również zauważyć, że w przypadku gdy przepisy najwyższego szczebla nie określają dodatkowych wymogów w zakresie zapewniania CLIL, nauczyciele mogą nadal potrzebować udowodnienia swoich umiejętności i kompetencji w tej dziedzinie. W zależności od podziału obowiązków w zakresie rekrutacji nauczycieli szczególne wymogi mogą być określane na poziomach niższych od najwyższego poziomu podejmowania decyzji, na przykład przez władze regionalne lub szkoły.

58 Szczegółowe informacje na temat CEFR można znaleźć na stronie internetowej Rady Europy (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>).



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 36 Rysunek D2: Kwalifikacje wymagane do pracy w szkołach prowadzących nauczanie CLIL typu A w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022

Rodzaj wymaganych dodatkowych kwalifikacji

	Kwalifikacje uzyskane w języku docelowym; lub
Bądź fr	— Certyfikat (nagrodzony na podstawie egzaminu) potwierdzający dogłębną znajomość języka docelowego.
Bądź nl	Certyfikat potwierdzający biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR C1.
BG	Zaświadczenie potwierdzające biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR B2 (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).
CZ	Znajomość języka docelowego na minimalnym poziomie CEFR C1 (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).
	Stopień licencjata w języku docelowym; lub
DK	— Certyfikat Cambridge English; lub
	Dowód pisemnego i ustnego biegłości w języku docelowym (np. ukończenie studiów pozajęzykowych na uniwersytecie brytyjskim lub amerykańskim).
DE	Dowód biegłości w języku docelowym zazwyczaj na minimalnym poziomie CEFR C1 (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).
ES	Certyfikat i/lub egzamin potwierdzający dogłębną znajomość języka docelowego (wymagany w większości autonomicznych społeczności). Wymagany minimalny poziom to zazwyczaj poziom B2 CEFR, ale istnieją pewne różnice między wspólnotami autonomicznymi (np. Aragón, Nawarra, Madryt i Walencja wymagają poziomu C1). Ponadto niektóre wspólnoty autonomiczne (np. Nawarra i Madryt) wymagają certyfikacji zdolności językowej (acreditación/habilitación en lenguas extranjeras) wydawanej przez oficjalne szkoły języków (Escuelas Oficiales de Idiomas) lub inne instytucje rządowe. Niektóre inne wspólnoty autonomiczne (np. Katalonia i Extremadura) wymagają specjalnego szkolenia w zakresie metodologii CLIL.

Poniżej przedstawiono przykłady wymagań w dwóch wspólnotach autonomicznych.

	— Cataluńa: nauczyciele muszą biegle posługiwać się językiem docelowym na poziomie CEFR wynoszącym co najmniej B2 i przejść 90 godzin szkolenia w zakresie metodologii CLIL.
	— Estremadura: nauczyciele muszą otrzymać specjalną akredytację w kształceniu CLIL, która obejmuje biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR na poziomie B2 i posiadać co najmniej rok wcześniejszego doświadczenia w zakresie CLIL lub co najmniej 50 godzin specjalistycznego szkolenia w zakresie metodologii CLIL w oficjalnym ośrodku szkolenia nauczycieli.
KSIĄDZ	Kwalifikacje potwierdzające zdolność nauczycieli do posługiwania się docelowym językiem obcym w kontekście przedmiotu, który ma być nauczany (zdolność na minimalnym poziomie CEFR B2) oraz zrozumienie specyfiki nauczania CLIL.
	— W przypadku sekcji międzynarodowych nauczyciele muszą również mówić w dwóch językach sekcji jako native speakerzy.
TO JEST	Świadectwo potwierdzające biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR C1; i Ukończenie rocznego kursu uniwersyteckiego w zakresie metodologii CLIL (60 punktów ECTS), które można podjąć w ramach ITE; lub Ukończenie kursu z metodologii CLIL (20 punktów ECTS), które można przeprowadzić w ramach szkolenia nauczycieli w ramach kształcenia zawodowego.
CY	Ukończenie intensywnego szkolenia in-service skupiającego się na metodologii CLIL.
HU	Zaświadczenie potwierdzające biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR C1 (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym). Stopień wykształcenia wyższego przyznawany w kraju, w którym językiem docelowym jest język urzędowy; lub
PL	Świadectwo potwierdzające biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR B2; lub Certyfikat potwierdzający biegłość w języku docelowym na poziomie uznanym za równoważny poziomowi CEFR B2 (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).
RO	Certyfikat potwierdzający biegłość w języku docelowym na minimalnym poziomie CEFR B2.
SK	Zdanie egzaminu państwowego w języku docelowym (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).
FI	Kwalifikacja języka urzędowego; lub Ukończenie studiów wyższych w języku docelowym; lub Ukończenie ITE w kraju, w którym językiem docelowym jest język urzędowy.
LI	Zaświadczenie potwierdzające biegłość na minimalnym poziomie CEFR C1 (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).
JA	Znajomość języka angielskiego na minimalnym poziomie CEFR B2; i Szkolenie w zakresie CLIL (początkowo 20 modułów; zmniejszono do 10 modułów).
MK	Zaświadczenie potwierdzające biegłość w języku docelowym (dotyczy tylko CLIL z udziałem języka francuskiego). Świadectwo potwierdzające biegłość w języku docelowym na poziomie co najmniej B2 CEFR, z wymogiem osiągnięcia poziomu CEFR C1 w ciągu pięciu lat za pośrednictwem CPD; lub
RS	Inne świadectwa lub dyplomy wykazujące biegłość w języku docelowym (z dyplomem ukończenia szkoły średniej najniższym możliwym poziomem dowodu biegłości językowej); lub — Zaświadczenie potwierdzające biegłość na minimalnym poziomie CEFR B1 dla tych, którzy uczą razem z wykwalifikowanym nauczycielem języka obcego (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie posiadają dyplomu akademickiego w języku docelowym).

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono kwalifikacje wymagane przez organy wyższego szczebla (edukacyjne) do pracy w szkołach prowadzących szkolenia CLIL typu A. Przedstawione wymagania obejmują co najmniej jeden poziom wykształcenia w zakresie ISCED 1–3.

Na rysunku „dodatkowe kwalifikacje” odnoszą się do kwalifikacji/świadectw, które nauczyciele powinni uzyskać oprócz pełnych kwalifikacji dydaktycznych uzyskanych w ich kraju pochodzenia. Stopnie wyższe uzyskane w kraju języka docelowego są wymienione, gdy oficjalne dokumenty wymieniają je wśród możliwych dokumentów potwierdzających posiadanie kwalifikacji.

Definicje „CLIL typu A”, „CLIL typu B”, „Wspólnego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR)”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED)” oraz „organu najwyższego szczebla (wykształcenia)” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Szwajcaria: przepisy centralne stanowią, że kantony muszą zapewnić uzyskanie odpowiednich kwalifikacji w odniesieniu do języków obcych i metodologii CLIL.

Czarnogóra: dane odnoszą się do pilotażowego projektu CLIL z udziałem języka angielskiego.

SZKOLENIE DO NAUCZANIA NA ZAJĘCIACH WIELOJĘZYCZNYCH NIE JEST POWSZECHNE WŚRÓD NAUCZYCIELI W EUROPIE

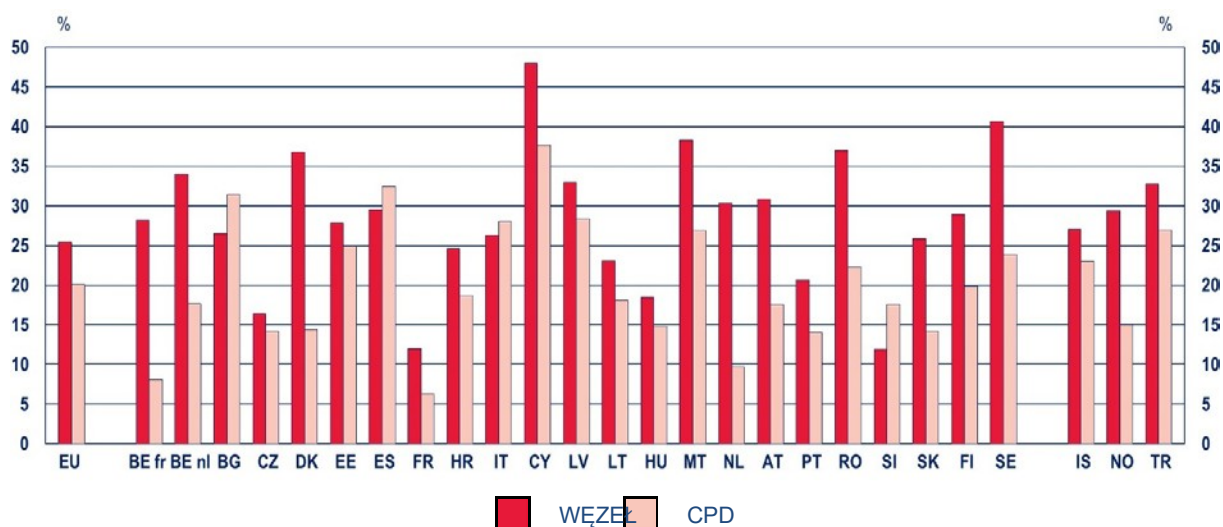
W Europie wielu nauczycieli pracuje w niejednorodnym środowisku językowym i kulturowym ukształtowanym przez kontekst językowy i kulturowy specyficzny dla danego kraju lub obecność migrantów (zob. rozdział A). Współistnienie różnych języków w szkołach jest z pewnością atutem ⁽⁵⁹⁾. Wymaga to jednak również, aby nauczyciele mogli docenić bogaty repertuar językowy swoich uczniów. Szkolenie nauczycieli w ITE i CPD ma do odegrania ważną rolę w wyposażeniu wszystkich nauczycieli w kompetencje niezbędne do uwzględnienia różnorodności językowej i kulturowej w swoich klasach.

Na wykresie D3 przedstawiono odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy odbyli szkolenie w zakresie zarządzania zajęciami wielojęzycznymi i wielokulturowymi, zgodnie z raportem OECD TALIS 2018. Liczba ta dotyczy nauczycieli wszystkich przedmiotów i pokazuje dane dotyczące szkoleń zarówno w zakresie ITE, jak i CPD.

Dane przedstawione na wykresie D3 opierają się jedynie na dwóch różnych tematach ujętych w ITE i CPD, które zostały omówione przez OECD TALIS 2018 ⁽⁶⁰⁾. Odpowiedzi nauczycieli pokazują, że „nauczanie w wielokulturowych i wielojęzycznych klasach” było jednym z najmniej często poruszanych tematów w ich ITE oraz w prowadzonych przez nich działaniach CPD. Natomiast działania ITE i CPD związane z dziedzinami tematycznymi nauczycieli były najczęściej spotykane. Na przykład, jeśli chodzi o ITE, „treść niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczę”, „pedagogika niektórych lub wszystkich przedmiotów, których nauczam” i „praktyka w klasie w niektórych lub wszystkich przedmiotach, których uczę” były jednymi z najczęściej powtarzających się odpowiedzi (OECD, 2019a, s. 129).

59 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019.

60 Na przykład w odniesieniu do treści ITE pozostałymi elementami, o których mowa w TALIS 2018, były: „Treść niektórych lub wszystkich przedmiotów, których nauczam”; „Pedagogia niektórych lub wszystkich przedmiotów, których nauczam”; „Pedagogika ogólna”; „Praktyka w klasie w niektórych lub wszystkich przedmiotach, których uczę”; „Nauczanie w zakresie mieszanych umiejętności”; „Nauczanie umiejętności międzylekcyjnych (np. kreatywności, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów)”; „Wykorzystanie ICT (technologii informacyjno-komunikacyjnej) do nauczania”; „Zachowanie uczniów i zarządzanie klasą”; „Monitorowanie rozwoju i uczenia się uczniów”; „Ułatwianie przejścia studentów z poziomu 0 ISCED 2011 na poziom 1 ISCED 2011”; i „Facilitating play”.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Rysunek 37 Rysunek D3: Odsetek nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy przeszli szkolenie w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, 2018 r.

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta opiera się na odpowiedziach nauczycieli na pytania 6 i 23 TALIS 2018: „Czy w Państwa formalnym [kształceniu lub szkoleniu] uwzględniono następujące elementy?” i „Czy którykolwiek z wymienionych poniżej tematów uwzględnił w Państwa działaniach związanych z rozwojem zawodowym w ciągu ostatnich 12 miesięcy?” Długość słupków wskazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” na „Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym”, wariant f) w pytaniu 6 (kategoria „ITE” na rysunku) i j) w pytaniu 23 (kategoria „CPD” na rysunku).

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy uczestniczyli w TALIS w 2018 r.

Więcej informacji na temat TALIS znajduje się w załączniku 1, zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Definicje „ciągłego rozwoju zawodowego”, „wstępnego kształcenia nauczycieli (ITE) i „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajdują się w glosariuszu.

Jak wynika z danych, w krajach UE około jedna czwarta nauczycieli (25,4 %) przeszła szkolenie w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym podczas ITE. W większości krajów odsetek ten jest jednak znacznie wyższy niż na poziomie UE. Jest to najwyższy poziom na Cyprze (48,0 %), gdzie prawie jeden na dwóch nauczycieli został przeszkolony do zarządzania różnorodnością językową w swoich klasach. Natomiast w Czechach, Francji, na Litwie, na Węgrzech, w Portugalii i Słowenii odsetek przyszłych nauczycieli, którzy zostali przeszkoleni w tej dziedzinie, jest mniejszy niż odsetek w UE. Dwa najniższe procenty (około 10 %) zgłaszali nauczyciele we Francji i Słowenii.

WE wszystkich systemach edukacji o stosunkowo wysokim odsetku piętnastolatków, którzy posługują się głównie innym językiem w domu niż język szkolny (co najmniej 15 %; Zob. rysunek A2), udział nauczycieli w ITE w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym jest powszechnie wyższy niż poziom UE. Dotyczy to wspólnot francuskich i flamandzkich Belgii, Cypru, Hiszpanii, Malty, Austrii i Szwecji.

W zdecydowanej większości krajów młodzi nauczyciele z większym prawdopodobieństwem ukończyli kurs ITE, który dotyczył kwestii nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym. Ta pozytywna tendencja wynika z porównania odsetka młodych nauczycieli (młodszych niż 35 lat) z odsetkiem starszych nauczycieli (w wieku 35 lat lub starszych), którzy ukończyli taki kurs: 35,3 % na poziomie UE w przypadku tych pierwszych w porównaniu z 23,4 % w przypadku tych ostatnich (zob. załącznik 1). Różnica wynosi

zatem 11,9 punktu procentowego na korzyść młodszego pokolenia. Różnica jest najwyższa w Norwegii – 32,6 punktu procentowego na korzyść młodszego pokolenia.

Przechodząc z ITE do CPD, wykres D3 pokazuje, że w UE jedna piąta nauczycieli (20,1 %) uczestniczyła w działaniach CPD dotyczących nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie. Najwyższy odsetek nauczycieli, którzy ukończyli zajęcia CPD na ten temat, to – podobnie jak w przypadku ITE – na Cyprze – 37,7 % nauczycieli. Natomiast 10 % lub mniej nauczycieli szkół średnich I stopnia podjęło działania CPD na ten temat we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Francji i Holandii.

W NIEKTÓRYCH KRAJACH EUROPEJSKICH NAUCZYCIELE MOGĄ PODEJMOWAĆ DZIAŁANIA SZKOLENIOWE W ZAKRESIE ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ W SZKOŁACH.

Koncentrując się na poprawie nauczania języków współczesnych w szkołach, zalecenie Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków ma również na celu zwiększenie ogólnych kompetencji językowych uczniów. Takie ogólne kompetencje językowe obejmują umiejętności w różnych rodzajach języków, w tym w języku szkolnym i językach używanych w domu przez dzieci ze środowisk wielojęzycznych. Aby to osiągnąć, w zaleceniu Rady wzywa się państwa członkowskie UE do przyjęcia bardziej kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, w szczególności poprzez wspieranie rozwoju świadomości językowej w⁶¹ szkołach.

Świadomość językowa w szkołach to pojęcie, które odnosi się do wielojęzycznego i całościowego podejścia obejmującego kompleksową strategię językową obejmującą ciągłą refleksję nad wymiarem językowym we wszystkich aspektach życia szkolnego; obejmuje on również nadrzędne podejście do nauczania wszystkich języków w szkołach (język szkolny, języki ojczyste, języki obce, języki martwe itp.). Mówiąc dokładniej, szkoły zorientowane na język doceniają różnorodność językową swoich uczniów, rozpoznają ich początkowe umiejętności językowe i wykorzystują je jako źródło uczenia się. Szkoły zorientowane na język wspierają wszystkich nauczycieli w rozwiązywaniu kwestii używania języka specyficznego dla treści w swoich obszarach tematycznych, w tym poprzez podnoszenie świadomości na temat różnych rejestrów językowych i słownictwa (Komisja Europejska, 2018 r.).

Kwestionariusz wykorzystany do zebrania informacji Eurydice w niniejszym sprawozdaniu zawierał szereg pytań dotyczących działań CPD związanych ze świadomością językową w szkołach dla nauczycieli lub dyrektorów szkół podstawowych i średnich. CPD odnosi się do formalnego szkolenia zawodowego, które pozwala członkom personelu poszerzać, rozwijać i aktualizować swoją wiedzę, umiejętności i postawy w trakcie całej kariery zawodowej. Działania CPD mogą być prowadzone w różnych formatach, takich jak kursy, seminaria, wzajemna obserwacja i wsparcie ze strony sieci praktyków. CPD jest obowiązkiem zawodowym w prawie wszystkich krajach (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2021c). Działania CPD są zatem dobrym sposobem na dotarcie do wszystkich pracowników służby, aby pomóc im zapoznać się z nowymi praktykami dydaktycznymi.

Celem dochodzenia było zebranie informacji na temat stopnia, w jakim stosunkowo nowe podejście dydaktyczne polegające na promowaniu świadomości językowej w szkołach jest rozpowszechniane wśród pracowników szkół poprzez działania CPD. Dostawcy danych z 39 badanych systemów edukacyjnych mieli możliwość przedstawienia maksymalnie trzech przykładów działań CPD związanych ze świadomością językową w szkołach. Gromadzone dane obejmują wyłącznie działania CPD akredytowane, wspierane finansowo lub organizowane przez najwyższe organy edukacyjne (samodzielne lub we współpracy z organizacjami międzynarodowymi) (⁶²).

61 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019.

62 Kwestionariusz zawierał cytowaną powyżej definicję „świadomości językowej w szkołach” i użył pytań półstrukturalnych z otwartymi polami, umożliwiając dostawcom danych opisywanie działań CPD. Ponadto przedstawiono w nim następujące przykłady konkretnych celów edukacyjnych w ramach działań CPD dotyczących świadomości językowej w szkołach:

Analiza treści przedstawionych przykładów działań CPD (ich krótkie opisy) uwypukla niektóre kluczowe obszary tematyczne związane z koncepcją świadomości językowej w szkołach. Te obszary tematyczne można podzielić na trzy kategorie, które częściowo się pokrywają: (1) promowanie nauczania wrażliwego pod względem językowym⁽⁶³⁾, 2) uwzględnianie różnorodności językowej i kulturowej w wielojęzycznych klasach oraz 3) nauczanie języka szkolnego w klasach wielojęzycznych.

Pierwszy obszar tematyczny – promowanie nauczania wrażliwego na język – można zilustrować działaniami CPD prowadzonymi w Niemczech, Francji, Austrii i Finlandii. W Niemczech jedno z działań szkoleniowych skierowanych do nauczycieli matematyki miało na celu pomoc nauczycielom w projektowaniu lekcji, podczas których współkonstruowano wiedzę matematyczną i językową. Można to osiągnąć na przykład poprzez dyskusje dotyczące konkretnych treści, podczas których uczniowie nauczyli się formułować jasno matematyczne problemy i pomysły, używając odpowiednich terminów technicznych, w ustrukturyzowanej i zrozumiałej⁽⁶⁴⁾ mowie. WE Francji Ministerstwo Edukacji Narodowej, Młodzieży i Sportu oferuje szkolenia trenerom, dyrektorom i inspektorom umożliwiającym im zrozumienie wymiaru językowego w nauczaniu i uczeniu się, a bardziej ogólnie w życiu⁽⁶⁵⁾ szkolnym. W Austrii nauczanie wrażliwe na język było jednym z tematów poruszonych w module szkoleniowym dostępnym w ramach działań ITE i CPD⁽⁶⁶⁾. Inne tematy obejmowały akwizycję języka, diagnostykę językową, język(y) i tożsamość. Inne inspirujące przykłady działań CPD związanych z nauczaniem wrażliwym językowo można znaleźć w Finlandii. Na przykład szkolenie nauczycieli w ramach służby skierowane głównie do nauczycieli szkół średnich II stopnia ma na celu umożliwienie uczestnikom opracowania i wdrożenia kompleksowego projektu dotyczącego nauczania wrażliwego językowo w⁽⁶⁷⁾ szkołach.

Drugi obszar tematyczny – obejmujący różnorodność językową i kulturową w wielojęzycznych klasach – odnosi się do faktu, że wielojęzyczne sale lekcyjne są rzeczywistością dla znacznej liczby uczniów (zob. rys. A4). Ważnym celem jest zatem pomoc nauczycielom w korzystaniu z wielojęzyczności i wspieranie uczniów wielojęzycznych, zwłaszcza poprzez pomaganie im w osiągnięciu wysokiego poziomu znajomości języka

jak wdrożyć kompleksową strategię językową w szkołach (tj. nadrzędne podejście do nauczania wszystkich języków w szkołach, a poza tym wymiar językowy, który odzwierciedla wszystkie aspekty życia szkolnego);

jak docenić różnorodność językową w szkołach;

— jak oceniać repertuar językowy studentów;

jak docenić umiejętności uczniów w różnych językach;

jak wykorzystać umiejętności uczniów jako zasobu edukacyjnego;

— jak uczyć w wielojęzycznych klasach;

jak pomóc uczniom w rozwijaniu akademickich umiejętności językowych (tj. zaawansowanych umiejętności w języku szkolnym w przeciwieństwie do codziennych umiejętności językowych stosowanych w podstawowej komunikacji interpersonalnej).

Rysunek D4 i powiązany tekst opierają się zasadniczo na opisach działań CPD przedstawionych w pytaniach otwartych.

63 Nauczanie wrażliwe językowo jest terminem parasolowym, który odnosi się zarówno do koncepcji, jak i praktyk dydaktycznych. Uznaje wymiar językowy w edukacji i „rolę języków w uczeniu się, wzrost tożsamości i dobrostan zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym” (Bergroth i in., 2022, s. 13). Ponieważ nauczanie wrażliwe pod względem językowym dotyczy wszystkich języków nauczanych w szkole i mówionych przez uczniów, prowadzi do waloryzacji wielojęzyczności. W związku z tym nauczanie wrażliwe pod względem językowym jest pojęciem bardzo zbliżonym do koncepcji świadomości językowej w szkołach, zaleconym w zaleceniu Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków.

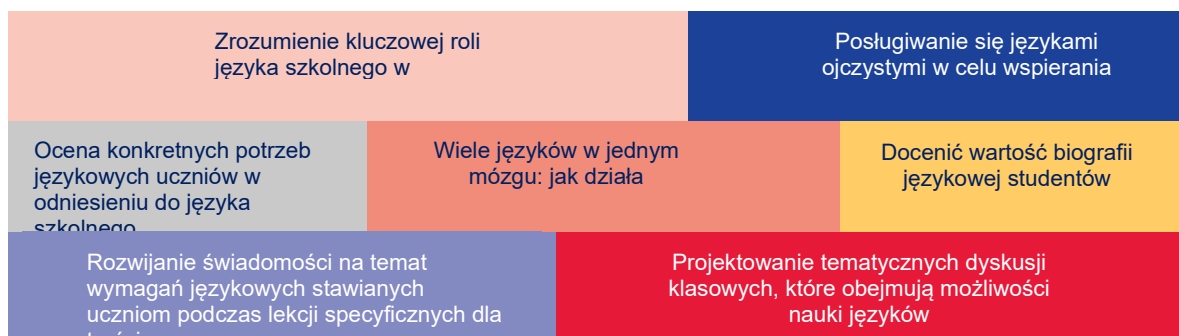
64 <https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5>

65 https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation

66 http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

67 <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutus/kielitetoinen-opetus-toisella-asteella/>

szkolnego. Na przykład Luksemburg ma trzy języki urzędowe i znaczną część uczniów, którzy nie znają języka szkolnego (zob. rys. A1 i A2). W tym kontekście jedno działanie CPD skierowane do nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia ma na celu zapewnienie uczestnikom lepszego zrozumienia, co to znaczy być wielojęzycznym i jak uczyć uczniów⁶⁸ wielojęzycznych. Szwajcaria ma również szczególnie zróżnicowany krajobraz językowy (zob. rys. A1). Jedno działanie CPD ma w szczególności pomóc uczestnikom w nauczaniu w wielojęzycznych klasach i zająć się konkretnymi kwestiami związanymi z językiem nauki. Ponadto w ramach tego działania szkoli się nauczycieli w zakresie wspierania studentów allofonów poprzez wykorzystanie własnych (uczących się lub językowych) zasobów⁶⁹ uczniów.



Rysunek 38 Rysunek D4: Przykłady kluczowych terminów opisujących działania CPD związane z „świadomością językową w szkołach”, 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta zawiera przykłady kluczowych terminów stosowanych do opisu działań CPD związanych ze znajomością języków w szkołach, akredytowanych, wspieranych finansowo lub organizowanych przez organy szkolnictwa najwyższego (samodzielnie lub we współpracy z organizacjami międzynarodowymi) oraz skierowanych do nauczycieli lub dyrektorów szkół średnich na poziomie podstawowym i ogólnym. Przykłady te pochodzą z działań CPD zgłoszonych w tekście związanym z liczbą.

Definicje „ciągłego rozwoju zawodowego” i „świadomości językowej w szkołach” znajdują się w glosariuszu.

Trzeci i ostatni obszar tematyczny – nauczanie języka szkolnego w wielojęzycznych klasach – nadal obejmuje wielojęzyczność, skupia się w szczególności na języku szkolnym i jego kluczowej roli w uczeniu się. Na przykład w Irlandii nauczyciele udzielający wsparcia osobom uczącym się, którzy nie znają języka szkolnego, otrzymują szkolenia w zakresie oceny poziomu angielskiego uczniów i korzystania z języków ojczystych uczniów w celu wsparcia rozwoju ich języka angielskiego.

⁶⁸ <https://ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622>

⁶⁹ <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html>

SEKCJA II – MOBILNOŚĆ TRANSNARODOWA

Rozwój ponadnarodowej mobilności nauczycieli podczas studiów lub kariery zawodowej jest od dawna priorytetem UE. W 2009 r. w konkluzjach Rady UE w sprawie rozwoju zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół podkreślono potrzebę stopniowego rozszerzania mobilności ponadnarodowej, zwłaszcza w przypadku nauczycieli, z myślą o „ustanowieniu, by okresy nauki za granicą – zarówno w Europie, jak i na całym świecie – były regułą, a nie wyjątkiem”⁷⁰. Niedawno w konkluzjach Rady z maja 2022 r. w sprawie zwiększenia mobilności nauczycieli i trenerów wezwano do podjęcia szeregu działań mających na celu wspieranie europejskiej mobilności nauczycieli w ramach ich szkolenia początkowego i⁷¹ zawodowego.

Biorąc pod uwagę wyżej wymieniony priorytet, niniejsza sekcja koncentruje się na transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych, jako nauczycieli studenckich lub praktykujących. Po pierwsze, zbadano, czy organy szkolnictwa wyższego zalecają, aby przyszli nauczyciele języków obcych spędzali czas w kraju docelowym podczas nauki początkowej (zob. rys. D5). Następnie podaje odsetek nauczycieli języka obcego II stopnia wyjeżdżających za granicę w celach zawodowych i porównuje te dane w czasie (zob. rys. D6). W niniejszej sekcji przedstawiono również systemy finansowania najwyższego poziomu dostępne w celu wspierania transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych (zob. rys. D7). Ponadto porównuje odsetek nauczycieli języków obcych wyjeżdżających za granicę ze wsparciem programów unijnych z programami krajowymi/regionalnymi (zob. wykres D8). Wreszcie, w tej sekcji rzuca się trochę światła na główne powody, dla których nauczyciele języków obcych wyjeżdżają za granicę oraz czas spędzany na wyjazdach zawodowych do innych krajów (zob. wykresy D9 i D10).

Ponieważ tendencje przedstawione w niniejszej sekcji odnoszą się do okresu 2013–2018, warto pamiętać, że mogły one zostać tymczasowo dotknięte pandemią COVID-19.

Cztery wskaźniki w tej sekcji opierają się na danych z TALIS (⁷²). Obejmują one 22 państwa europejskie (państwa członkowskie UE i państwa spoza UE). Pozostałe dwa wskaźniki przedstawiają informacje oparte na danych dostarczonych przez sieć Eurydice, która obejmuje 37 krajów.

ZALECENIA NAJWYŻSZEGO SZCZEBŁA RZADKO ODNOSZĄ SIĘ KONKRETNIE DO TRANSGRANICZNEJ MOBILNOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

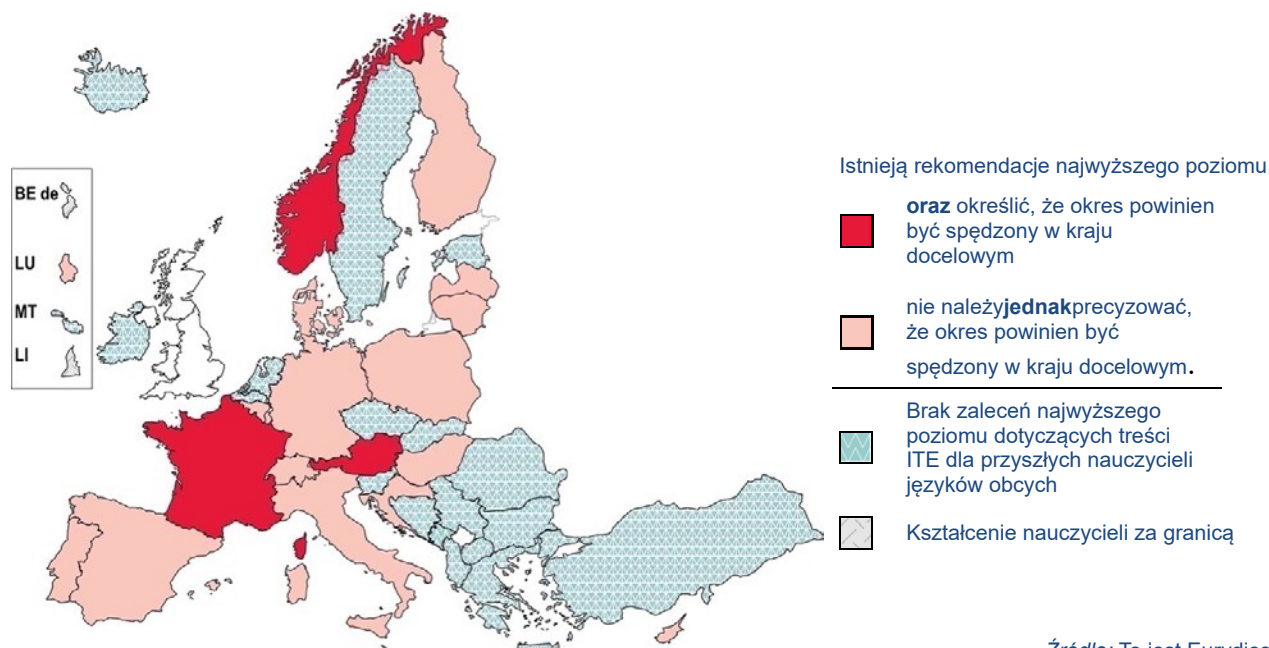
Spędzanie okresu w kraju docelowym podczas ITE jest szczególnie ważne dla przyszłych nauczycieli języków obcych. Może to znacznie poprawić ich biegłość w języku, którego będą uczyć. Może również zapewnić im doświadczenie z pierwszej ręki w zakresie kultury kraju docelowego.

Na rysunku D5 przedstawiono zalecenia wydane przez organy najwyższego szczebla (edukacyjne) dotyczące treści ITE dla nauczycieli języków obcych oraz, jeżeli takie zalecenia istnieją, zawiera informacje na temat wytycznych dotyczących pobytu w kraju docelowym.

70 Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), Dz.U. C 119 z 28.5.2009, s. 3.

71 Konkluzje Rady z dnia 21 kwietnia 2022 r. w sprawie zwiększenia mobilności nauczycieli i trenerów, w szczególności mobilności europejskiej, podczas szkolenia początkowego i zawodowego, Dz.U. C 167 z 21.4.2022.

72 Szczegółowe informacje na temat TALIS znajdują się w sekcji „Statystyczne bazy danych i terminologia”.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 39 Rysunek D5: Istnienie zaleceń najwyższego szczebla dotyczących treści ITE dla przyszłych nauczycieli języków obcych oraz okresu, jaki należy spędzić w kraju docelowym, 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

W przypadku gdy istnieją zalecenia najwyższego poziomu dotyczące treści ITE dla co najmniej jednego rodzaju nauczycieli języków obcych (tj. nauczycieli ogólnych lub specjalistycznych; zob. rysunek D1 w celu uzyskania szczegółowych informacji) lub jeden poziom wykształcenia (ISCED 1–3), kraj jest klasyfikowany, w zależności od jego sytuacji, do jednej z dwóch głównych kategorii (ciemnoczerwony lub jasnoczerwony).

W przypadku gdy nauczyciele języków obcych spędzają okres w kraju lub regionie, w którym używany jest język, którego należy się uczyć (język docelowy), może to obejmować czas spędzony w szkole (jako asystent), na uniwersytecie (kursach) lub na stażu pracy. Celem jest zapewnienie przyszłym nauczycielom bezpośredniego kontaktu z językiem, którego będą nauczać, oraz z kulturą danego kraju.

Definicje „języka obcego”, „wstępnego kształcenia nauczycieli (ITE)”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” oraz „władzy wyższego szczebla (edukacji)” znajdują się w glosariuszu.

Jak wynika z danych, w około połowie badanych krajów organy oświatowe najwyższego szczebla nie przedstawiają żadnych zaleceń dotyczących ITE dla przyszłych nauczycieli języków obcych. Kiedy takie zalecenia są stosowane, odnoszą się one do różnych aspektów ITE, w tym, na przykład, organizacji kursów teoretycznych, staży nauczania języków obcych w szkole lub pobytów w kraju docelowym.

Spośród krajów, które zawierają pewne zalecenia dotyczące treści ITE, tylko trzy zalecają, aby przyszli nauczyciele języków obcych spędzali pewien okres w kraju docelowym przed ukończeniem kwalifikacji dydaktycznych. W Austrii zalecany jest okres jednego semestru za granicą. WE Francji zaleca się, aby wyspecjalizowani nauczyciele języków obcych spędzali okres w kraju docelowym, ale czas trwania nie jest określony. Podobnie ogólne zalecenie istnieje w Norwegii, gdzie krajowe wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych wskazują, że ponieważ będą uczyć języków obcych, nauczyciele generalni powinni podczas studiów podjąć pobyt za granicą. Kraj pobytu nie jest określony, ale angielski jest obowiązkowym przedmiotem dla uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia (zob. rysunek B7) i oczekuje się, że nauczyciele generalni będą go uczyć (zob. rysunek D1).

W odniesieniu do przeanalizowanych zaleceń Irlandia stanowi szczególny przypadek. W tym kraju instytucje szkoleniowe mogą swobodnie decydować o treści ITE, którą oferują nauczycielom języków obcych (tj. na wykresie nie przedstawiono zaleceń najwyższego szczebla). Aby jednak zostać zatrudnionym, nauczyciele muszą być zarejestrowani w Radzie Nauczania (która umożliwia osobom fizycznym nauczanie w szkołach

finansowanych przez państwo). Aby zostać zarejestrowanym, przyszli nauczyciele języków obcych w gimnazjum I stopnia muszą spędzić co najmniej 6 miesięcy w kraju docelowym (od 2023 r. okres ten został skrócony do 3 miesięcy).

Chociaż liczba państw, w których obowiązują odpowiednie zalecenia, pozostaje ograniczona, należy rozważyć dwa dodatkowe aspekty związane z mobilnością studentów w wymiarze transgranicznym. Po pierwsze, w krajach, w których nie ma konkretnych zaleceń na najwyższym poziomie, poszczególne instytucje szkolnictwa wyższego mogą nadal określać, że przyszli nauczyciele języków obcych muszą podjąć część studiów w kraju docelowym. Po drugie, obecnie zalecenia najwyższego szczebla krajów przewidują, że wszyscy studenci – to znaczy nie tylko przyszli nauczyciele języków obcych – powinni mieć możliwość ukończenia części studiów za granicą. W związku z tym transgraniczna mobilność przyszłych nauczycieli języków obcych może być stymulowana za pomocą zaleceń wykraczających poza zalecenia przedstawione na rys. D5.

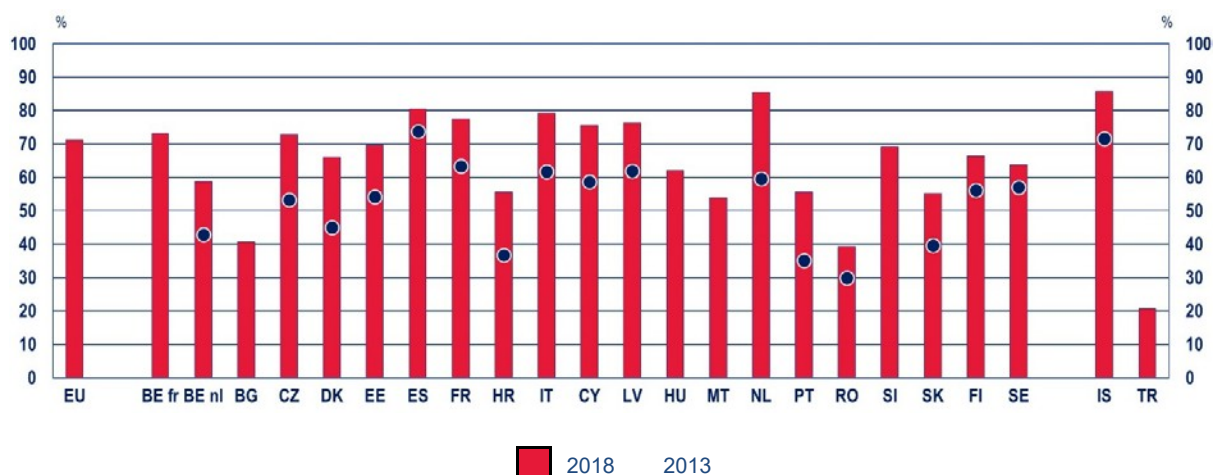
TRANSNARODOWA MOBILNOŚĆ NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH WZROSŁA Z CZASEM

Na wykresie D5 przeanalizowano zalecenia najwyższego szczebla dotyczące ITE w odniesieniu do transnarodowej mobilności przyszłych nauczycieli języków obcych. Pokazuje, że niewiele państw wprowadziło zalecenia w tej dziedzinie. Rysunek D6 pokazuje również transnarodową mobilność nauczycieli języków obcych, ale z innej perspektywy. Uwzględnia faktyczną praktykę w zakresie mobilności ponadnarodowej, o czym informowali nauczyciele w TALIS 2018. Dokładniej rzecz ujmując, zawiera dane dotyczące odsetka nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia, którzy zgłosili, że wyjechali za granicę w trakcie studiów lub kariery zawodowej w celach zawodowych. Porównano również praktyki w zakresie mobilności ponadnarodowej nauczycieli języków obcych w latach 2018 i 2013.

Jak pokazuje wykres D6, w 2018 r. około 70 % nauczycieli języków obcych w UE co najmniej raz wyjeżdżało za granicę, jako student, jako nauczyciel lub jako oboje. Hiszpania, Holandia i Islandia mają najwyższy odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, z czego ponad 80 % zgłasza mobilność transnarodową.

Dla porównania, nauczyciele innych przedmiotów są znacznie mniej mobilni: na szczeblu UE tylko 36,0 % z nich wyjechało za granicę w trakcie kształcenia lub szkolenia lub kariery nauczyciela (zob. załącznik 1). Cypr i Islandia mają największy odsetek nauczycieli innych przedmiotów mobilnych (odpowiednio 63,5 % i 80,1 %).

Nauczyciele języków obcych muszą oczywiście trenować i ćwiczyć język, którego uczą. Muszą również doświadczyć bliskiego kontaktu z jednym z krajów, w których mówi się językiem, w którym nauczają, aby uzyskać głębszy wgląd kulturowy, aby podzielić się ze swoimi uczniami. Dlatego też w przypadku nauczycieli języków obcych bardziej niż w przypadku innych przedmiotów mobilność transnarodowa wydaje się być potrzebą zawodową. Jednak prawie 30 % współczesnych nauczycieli języków obcych badanych w UE nigdy nie przebywało za granicą w celach zawodowych, co może mieć wpływ na jakość nauczania języków obcych. W Bułgarii, Rumunii i Turcji tylko mniejszość nauczycieli języków obcych jest mobilna. Odsetek ten jest najniższy w Turcji, gdzie tylko 20,7 % nauczycieli języków obcych kiedykolwiek przebywało za granicą jako nauczyciel praktykujący lub podczas ITE.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018 i 2013.

Rysunek 40 Rysunek D6: Odsetek nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy byli za granicą w celach zawodowych, 2013 i 2018

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta opiera się na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 56 TALIS 2018 oraz pytania 15 i 48 TALIS 2013: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczysz następujących kategorii tematycznych?” i „Czy kiedykolwiek byłeś za granicą w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub podczas kształcenia/szkolenia nauczycieli?”

Długość prętów i pozycja niebieskich kręgów wskazują odsetek nauczycieli, którzy wybrali opcję e) dla pytania 15 i odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z sytuacji związanych z mobilnością (opcje a)–e) odpowiednio w 2018 r. i warianty b)–f) w 2013 r.).

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy odpowiedzieli na pytania TALIS związane z mobilnością w 2018 r.

Więcej informacji na temat TALIS znajduje się w załączniku 1, zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Tendencje w czasie można zaobserwować w oparciu o 17 europejskich systemów edukacji⁷³, które odpowiedziały na pytania dotyczące mobilności transnarodowej w obu rundach TALIS. Porównanie danych z TALIS 2013 i 2018 pokazuje, że w tych systemach edukacji więcej nauczycieli języków obcych przebywało za granicą w celach zawodowych w 2018 r. ⁽⁷⁴⁾. Odsetek nauczycieli języków obcych, którzy byli za granicą, był o 14,6 punktu procentowego wyższy w 2018 r. niż w 2013 r., wzrósł z 57,6 % do 72,2 % (zob. załącznik 1). Mobilność nauczycieli języków obcych wzrosła we wszystkich 17 systemach edukacji, które odpowiedziały na pytania związane z mobilnością zarówno w 2013 r., jak i w 2018 r. Największy wzrost odnotowano w Holandii, ze wzrostem o 26,0 punktu procentowego. Najmniejszy wzrost odnotowano w Szwecji, zaledwie 6,7 punktu procentowego więcej w 2018 r. niż w 2013 r.

Wzrost mobilności ponadnarodowej nauczycieli języków obcych nie jest zjawiskiem odizolowanym. Odsetek nauczycieli innych przedmiotów, którzy spędzali czas w celach zawodowych w innym kraju, również wzrósł w podobnym stopniu w latach 2013–2018 z 20,0 % do 36,3 % w UE (zob. załącznik 1).

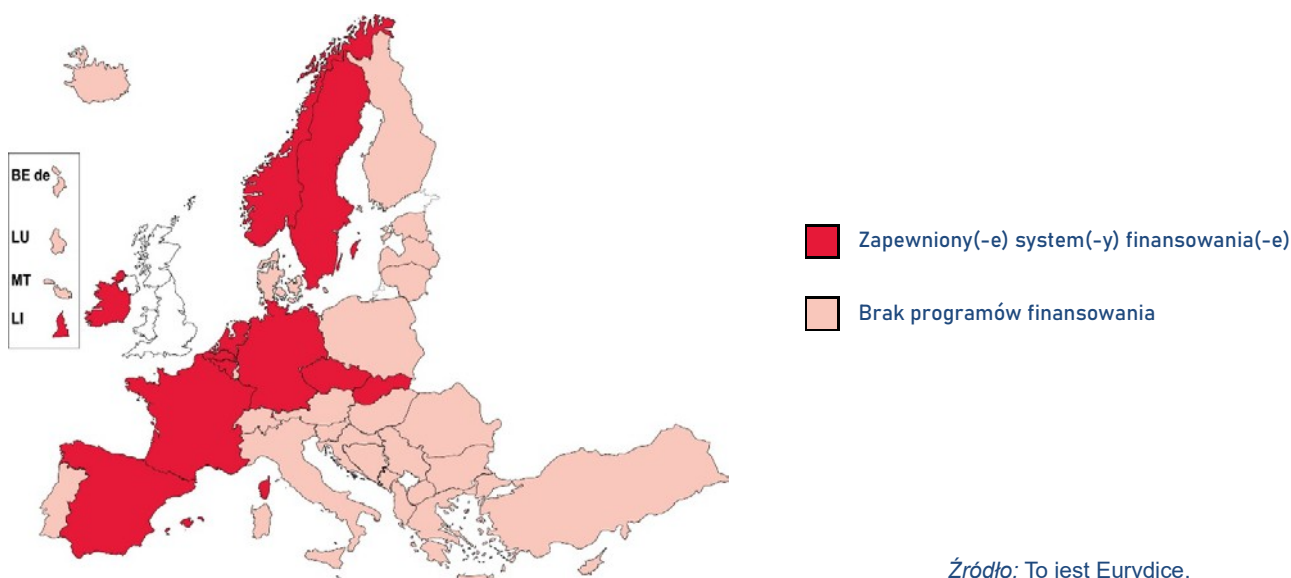
73 BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE i IS.

74 Jeśli chodzi o zasadność porównania, czytelnicy powinni wiedzieć, że pytania dotyczące mobilności były nieco inne między badaniem z 2013 r. a badaniem z 2018 r. W 2013 r. pytania dotyczące mobilności zostały wprowadzone pytaniem filtrującym („Czy kiedykolwiek byłeś za granicą w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub w trakcie kształcenia/szkolenia nauczycieli: tak/nie?”), podczas gdy w 2018 roku nie było pytania o filtrowanie. Pomimo tej różnicy w kwestiach związanych z mobilnością w latach 2013–2018 i chociaż wpływ tej różnicy jest nieznan, można jednak założyć, że wzrost ten nie wynika wyłącznie ze zmian w kwestionariuszu.

KRAJOWE PROGRAMY FINANSOWANIA PONADNARODOWEJ MOBILNOŚCI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH ISTNIEJĄ GŁÓWNIE W KRAJACH EUROPY ZACHODNIEJ

Niektóre kraje posiadają systemy finansowania najwyższego szczebla wspierające transnarodową mobilność nauczycieli języków obcych. Celem tych programów finansowania jest wspieranie nauczycieli pragnących spędzić trochę czasu za granicą w celach zawodowych. Wykres D7 koncentruje się na programach wspierających transnarodową mobilność nauczycieli w latach 2021/2022, chociaż w praktyce, ze względu na pandemię COVID-19, mniej nauczycieli skorzystało z nich niż przed pandemią. Chociaż żaden kraj nie zgłosił, że konkretne systemy finansowania najwyższego szczebla wspierające mobilność zostały zniesione od 2020 r., niektóre programy nie zostały wprowadzone w 2020 r., 2021 lub 2022 r., podczas gdy inne przeniesiono do formatów online.

Jak pokazuje wykres D7, programy finansowania wspierające transnarodową mobilność zawodową nauczycieli szkół podstawowych i średnich istnieją w kilkunastu krajach, głównie w Europie Zachodniej. Programy finansowania mogą mieć zastosowanie do wszystkich nauczycieli, niezależnie od przedmiotu, którego nauczają, lub mogą być skierowane do nauczycieli języków obcych. Programy te wspierają zarówno nauczycieli podstawowych, jak i nauczycieli ponadgimnazjalnych, z wyjątkiem wspólnot francuskich i flamandzkich Belgii, Irlandii i Norwegii, gdzie mogą z nich korzystać tylko nauczyciele średnie.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 41 Rysunek D7: Systemy finansowania zapewniane przez organy najwyższego szczebla w celu wspierania transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Mapa pokazuje, czy systemy finansowania wspierające transnarodową mobilność nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym i ogólnym są zapewniane przez organy szkolnictwa najwyższego.

Programy finansowania mogą być wykorzystywane przez nauczycieli wszystkich przedmiotów lub w szczególności przez nauczycieli języków obcych. Uwzględnia się jedynie systemy finansowania, które działają w całym kraju/systemie edukacyjnym lub znaczącym obszarze geograficznym (z tego względu wyłączone są te ograniczone do określonego położenia geograficznego). Systemy finansowania powinny obejmować transnarodowe przekraczanie granic geograficznych i być przeznaczone jako długoterminowe elementy systemu edukacji, obejmujące kilka kolejnych lat (wykluczone są inicjatywy z krótkoterminowym finansowaniem opartym na projektach obejmujących tylko 1 lub 2 lata).

Programy finansowania wspierające nauczycieli w przeprowadzce za granicę w celu wzięcia udziału w konferencji lub warsztatach, w celu ukończenia studiów doktoranckich lub nauczania w szkole w ich kraju pochodzenia (gdy różni się

ona od kraju, w którym pracują) nie są brane pod uwagę. Z zakresu tej liczby wyłączone są również dwunarodowe programy edukacyjne i międzynarodowe programy finansowania, takie jak unijny program Erasmus+ i program Nordplus, oraz programy asystentów językowych dla początkujących nauczycieli lub absolwentów szkół wyższych.

Dostawcy danych Eurydice zostali poproszeni o zgłoszenie maksymalnie trzech programów finansowania.

Definicje „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” i „organów najwyższego szczebla” znajdują się w glosariuszu.

Bliższe przyjrzenie się systemom finansowania zgłoszonym przez dostawców danych Eurydice pokazuje, że programy te mają różne cele, na przykład poprawę umiejętności językowych i dydaktycznych nauczycieli lub rozwój świadomości kulturowej w nauczaniu języków obcych. Mogą one również osiągnąć te cele na różne sposoby, w tym poprzez wizyty studyjne, kursy szkoleniowe, praktyki zawodowe, staże lub okresy nauczania. Długość okresów mobilności wspieranych przez programy krajowe również jest różna. Najczęściej nauczyciele wyjeżdżają za granicę na krótki okres, zwykle 1 lub 2 tygodnie.

Liczba krajów docelowych również różni się w poszczególnych systemach finansowania. Niektóre programy finansowania skierowane są do nauczycieli nauczających określonego języka obcego: dają one nauczycielom możliwość spędzenia czasu w kraju, w którym mówi się językiem, którego uczą. Dzieje się tak na przykład w Norwegii, gdzie nauczyciele języka francuskiego mają możliwość uczęszczania na dalsze kursy edukacyjne lub indywidualne programy (zacienienie pracy) we Francji przez 2 do 21 dni.

W Hiszpanii, Francji, Szwecji i Liechtensteinie zgłoszone programy finansowania skierowane są do wielu różnych krajów. W Hiszpanii program wizyt zawodowych (*Estancias Profesionales*) zapewnia nauczycielom podstawowym i ogólnym, niezależnie od przedmiotu nauczania, możliwość spędzenia 2 tygodni za granicą na wizyty studyjne i obserwacyjne w szkołach w 14 różnych krajach. WE Francji nauczyciele języków obcych w gimnazjum ogólnokształcącym (w tym zajmujący się szkołami prowadzącymi zajęcia CLIL) mogą uczestniczyć w zajęciach językowych, pedagogicznych i kulturalnych (*stapnie perfekcji językowej, pédagogique et culturel*) za granicą przez 2 tygodnie w sześciu do ośmiu krajach docelowych. W Szwecji program partnerstwa Atlas, którego celem jest promowanie międzynarodowej współpracy między nauczycielami i szkołami, zapewnia wszystkim nauczycielom możliwość uczestnictwa w wymianie nauczycieli we wszystkich krajach spoza UE. W Liechtensteinie, jak stwierdzono w dekrete z 2004 r. w sprawie usług⁷⁵dydaktycznych, państwo finansuje profesjonalne wyjazdy nauczycieli języków obcych do krajów, w których posługują się językami, które uczą.

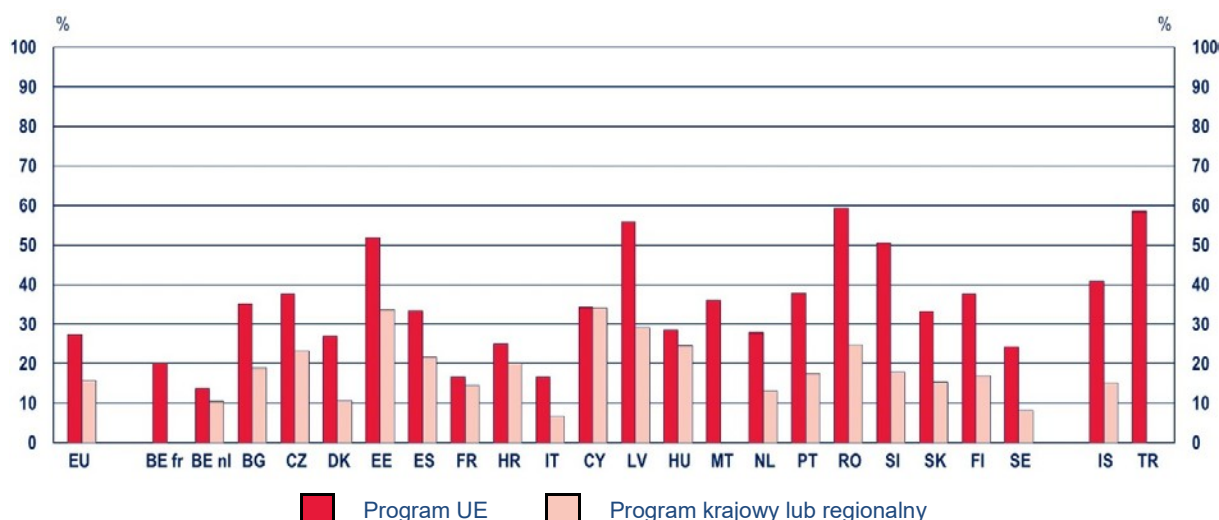
Trzy wspólnoty belgijskie, z trzema różnymi językami szkolnymi (francuski, niderlandzki i niemiecki), podpisały w kwietniu 2015 r. porozumienie mające na celu promowanie możliwości nauczania w jednej z dwóch pozostałych wspólnot przez co najmniej jeden rok dla nauczycieli języków obcych. Choć sama w sobie nie jest transnarodowa, warto również wspomnieć o tej inicjatywie transspółecznej. Celem inicjatywy jest umożliwienie szkołom prowadzenia kursów językowych z native speakerami jako nauczycielami. Podobnie w Szwajcarii organizowane są wymiany nauczycieli języka francuskiego, niemieckiego i włoskiego między różnymi regionami językowymi. Nauczyciele języka mają możliwość spędzenia krótkiego (do 5 tygodni) lub długiego (do 12 miesięcy) pobytu w innym regionie językowym jako asystent klasy. Celem jest pomoc nauczycielom w rozwijaniu ich kompetencji językowych i dydaktycznych oraz nawiązaniu współpracy między szkołami w różnych regionach językowych.

PROGRAMY UE ODGRYWAJĄ WAŻNĄ ROLĘ W TRANSNARODOWEJ MOBILNOŚCI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Wykres D8 pokazuje odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia, którzy zgłosili, że przebywali za granicą w celach zawodowych przy wsparciu programów mobilności transnarodowej. Określono w nim rodzaj programu mobilności (program UE, taki jak Erasmus+ lub program krajowy/regionalny), z którym podróżowali za granicę. Liczba ta dotyczy jedynie transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych w trakcie ich kariery zawodowej.

75 <https://www.gesetze.li/konso/2004092000>

W UE odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy korzystali ze środków unijnych, jest średnio prawie dwukrotnie wyższy niż odsetek tych, którzy korzystali ze środków z programu krajowego lub regionalnego. Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy byli za granicą w celach zawodowych w ramach programu UE, wynosi 27,4 %, w porównaniu z 15,7 % w przypadku programów krajowych lub regionalnych. W 10 systemach edukacji (Dania, Włochy, Niderlandy, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja i Islandia) tendencja ta była jeszcze bardziej widoczna, przy czym co najmniej dwa razy więcej nauczycieli wyjeżdża za granicę z finansowaniem unijnym niż ze środków krajowych lub regionalnych. Natomiast we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Francji, Chorwacji, Cypru i Węgier wpływ obu źródeł finansowania był mniej więcej taki sam.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018

Rysunek 42 Rysunek D8: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018 r.

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta opiera się na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 56 TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczysz następujących kategorii tematycznych?” i „Czy kiedykolwiek byłeś za granicą w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub w trakcie kształcenia/szkolenia nauczycieli?” Czas trwania barów pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” na opcję b) „jako nauczyciel w programie UE” lub (c) „jako nauczyciel w programie regionalnym lub krajowym”. Nauczyciele mogli korzystać z obu rodzajów programów.

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję e) na pytanie 15. Nauczyciele mobilni to nauczyciele, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji a)–e) w pytaniu 56.

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy odpowiedzieli na pytania TALIS związane z mobilnością w 2018 r.

Więcej informacji na temat TALIS znajduje się w załączniku 1, zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Nota dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr), Malta i Türkiye: próba była niewystarczająca (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli) w kategorii „programy krajowe lub regionalne”.

W porównaniu z 2013 r. odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy brali udział w programach UE, nie zmienił się znacząco, natomiast odsetek, którzy byli częścią programów krajowych lub regionalnych, wzrósł o 4,3 punktu procentowego (S.E. 0,86) (zob. załącznik 1). W związku z tym w krajach europejskich względny wkład programów UE w mobilność nauczycieli języków obcych w porównaniu ze względnym

wkładem programów krajowych lub regionalnych był średnio nieznacznie wyższy w 2013 r. (25,1 % (S.E. 0,89) w porównaniu z 11,1 % (S.E. 0,53)) niż w 2018 r. (27,2 % (S.E. 0,71) w porównaniu z 15,4 % (S.E. 0,67)).

PONAD DWIE TRZECIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH WYJEŻDŻA ZA GRANICĘ W CELU NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH I W RAMACH KSZTAŁCENIA POCZĄTKOWEGO

Na wykresie D9 przedstawiono cele, dla których nauczyciele języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia spędzają okresy w innym kraju podczas studiów lub kariery zawodowej. Dokładniej rzecz ujmując, pokazuje odsetek nauczycieli wykonujących pracę za granicą, jako średnią UE, w zależności od celu zawodowego, jakim jest wyjazd za granicę. Odsetek ten jest wyświetlany dla nauczycieli języków obcych i nauczycieli innych przedmiotów.

Jak pokazuje rysunek D9, cele zawodowe związane z wyjazdem za granicę różnią się do pewnego stopnia między dwiema kategoriami nauczycieli.

W UE głównym powodem wyjazdu za granicę zgłaszanych przez nauczycieli języków obcych jest nauka języków obcych (76,4 %). W Hiszpanii, Włoszech i na Węgrzech ponad 80 % mobilnych nauczycieli języków obcych wskazało to jako przyczynę podróży (zob. załącznik 1). Rzeczywiście, jednym z najskuteczniejszych sposobów na poprawę biegłości w języku lub językach, których uczą, jest wizyta w jednym z krajów, w których się mówi. Ta konkretna przyczyna mobilności transnarodowej jest zatem bardzo ściśle związana z pracą. Dla porównania na szczeblu UE tylko 39,3 % mobilnych nauczycieli nauczających innych przedmiotów zgłosiło, że nauka języków obcych jest zawodowym celem wyjazdu za granicę.

Na szczeblu UE prawie 70 % mobilnych nauczycieli języków obcych studiowało za granicą w ramach kształcenia nauczycieli, chociaż tylko kilka krajów ma zalecenia w tej dziedzinie (zob. wykres D5). Różnice między krajami są dość znaczące: około 80 % mobilnych nauczycieli języków obcych w Hiszpanii i we Włoszech studiowało za granicą w ramach kształcenia nauczycieli, a mniej niż 50 % w Chorwacji, Łotwie, Portugalii, Słowenii, Islandii i Turcji. Dla porównania na szczeblu UE tylko 39,3 % nauczycieli nauczających innych przedmiotów zgłosiło, że studiuje za granicą w ramach swojej edukacji.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Rysunek 43 Rysunek D9: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), ze względów zawodowych związanych z wyjazdem za granicę, poziom UE, 2018 r.

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta opiera się na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 57 TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczą Państwo następujących kategorii tematycznych?” i „Czy poniższe cele zawodowe związane z Państwa wizytami za granicą?” Poproszono nauczycieli o udzielenie jak największej liczby odpowiedzi.

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję e) na pytanie 15. Nauczycielami innych przedmiotów są ci, którzy nie wybrali opcji e) na pytanie 15, ale wybrali inną opcję z lit. a) do i). Nauczyciele mobilni to nauczyciele, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji a)–e) w pytaniu 56.

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy odpowiedzieli na pytanie 57 TALIS w 2018 r.: Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Węgry, Malta, Niemcy, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Islandia i Turcja.

Przyczyny pobytu za granicą przedstawiane są w porządku malejącym według odsetka zgłaszających je nauczycieli języków obcych.

Więcej informacji na temat TALIS znajduje się w załączniku 1 w odniesieniu do danych dotyczących poszczególnych krajów oraz S.E. Zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Nauczyciele mogą również odegrać rolę we wspieraniu zarówno prawdziwej mobilności studentów, jak i wirtualnej mobilności studentów. Personel dydaktyczny może towarzyszyć studentom wyjeżdżającym za granicę, a także może stworzyć podstawę przyszłej współpracy między szkołami, na przykład poprzez przygotowanie programów mobilności ponadnarodowej lub opracowanie wspólnych projektów, w których nowe technologie będą wspierać wymianę między uczniami. Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy już towarzyszyli odwiedzającym studentów, wynosi w UE 57,4 %, czyli nieco więcej niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów (49,9 %). Mobilni nauczyciele języków obcych byli również za granicą, aby nawiązać kontakt ze szkołami częściej niż nauczyciele innych przedmiotów (odpowiednio 40,8 % i 34,9 %).

Na szczeblu UE nauczanie za granicą nie jest tak powszechne jak uczenie się języków przez mobilnych nauczycieli języków obcych (33,5 %), ale nadal jest nieco bardziej powszechne niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów (23,3 %). „Nauczanie” było najczęściej podawane jako przyczyna mobilności nauczycieli języków obcych w Rumunii (wskazane przez 68,3 % nauczycieli języków obcych). Ponad 40 % mobilnych nauczycieli języków obcych w Hiszpanii i Francji zgłosiło, że uczyło się za granicą. I odwrotnie, mniej niż 15 % z nich w Chorwacji i Portugalii to zrobiło.

Ponadto podróżowanie za granicę w celu zapoznania się z innymi przedmiotami nie jest częstym powodem mobilności, a podobny i niski odsetek zarówno mobilnych nauczycieli języków obcych (21,9 %), jak i nauczycieli innych przedmiotów (22,3 %) zgłasza, że wyjechali w tym celu za granicę.

Dane z TALIS 2013 (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017) pokazują, że tendencja w celach mobilności ponadnarodowej nauczycieli języków obcych utrzymywała się z czasem na stałym poziomie. Ranking od najbardziej do najmniej powszechnych powodów, dla których nauczyciele języków obcych wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych, jest taki sam w latach 2013 i 2018, pomimo wzrostu mobilności nauczycieli języków obcych we wszystkich krajach (zob. wykres D6).

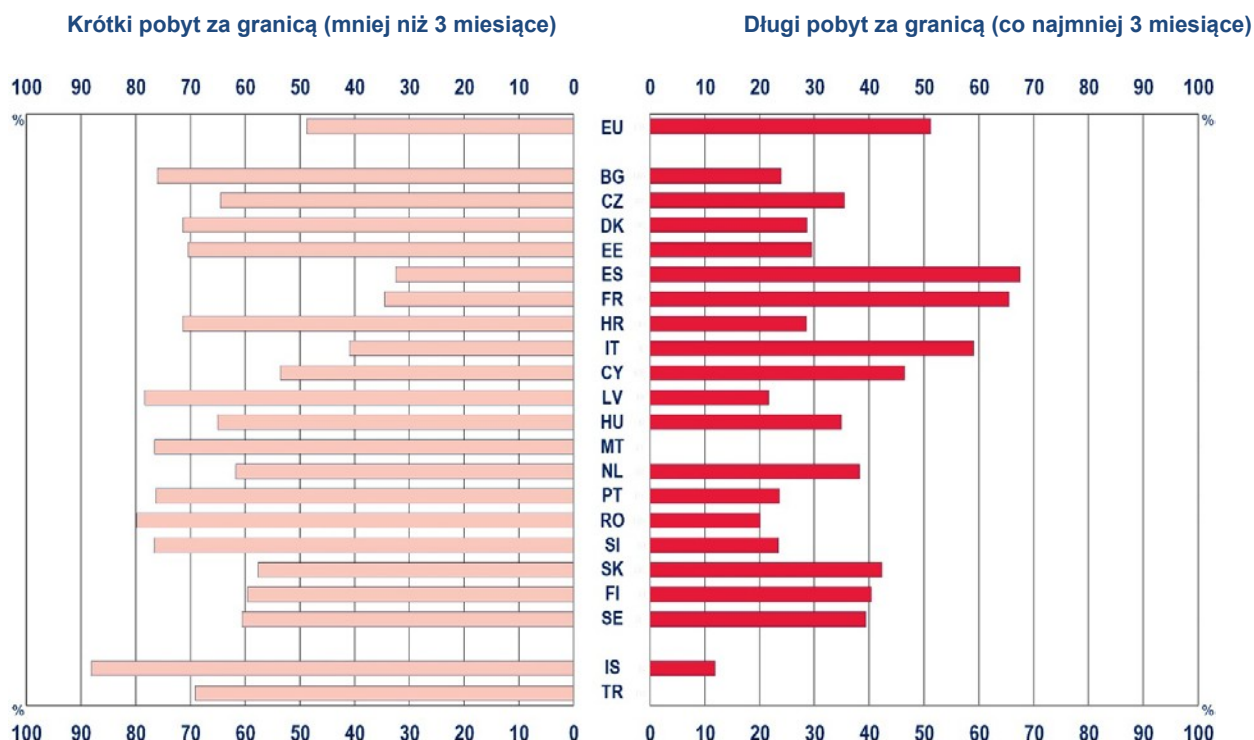
CZAS POBYTU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH ZA GRANICĄ RÓŻNI SIĘ ZNACZNIE W ZALEŻNOŚCI OD KRAJU.

Rysunek D10 pokazuje czas trwania pobytu nauczycieli języka obcego za granicą w trakcie ITE i kariery zawodowej. Ten czas trwania odpowiada wszystkim okresom spędzonym za granicą zsumowanym razem. Dokładniej rzecz ujmując, rysunek D10 rozróżnia pobyty za granicą trwające mniej niż 3 miesiące (pobyty krótkoterminowe) i pobyty za granicą trwające co najmniej 3 miesiące (pobyty długie).

Jak pokazuje wykres D10, na poziomie UE odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych zgłaszających krótkie i długie pobyty za granicą jest mniej więcej podobny (odpowiednio 48,8 % i 51,2 %).

Jednak gdy rozważane są poszczególne kraje, w prawie wszystkich z nich większość mobilnych nauczycieli języków obcych spędziła łącznie mniej niż 3 miesiące za granicą (krótki pobyt) podczas studiów i kariery zawodowej. Jest to szczególnie widoczne w Bułgarii, Łotwie, Malcie, Portugalii, Rumunii, Słowenii i Islandii.

Jednak w Hiszpanii, Francji i Włoszech sytuacja jest odwrotna: w tych krajach ponad połowa mobilnych nauczycieli języków obcych zgłosiła długie pobyty za granicą (odpowiednio 67,5 %, 65,5 % i 59,1 %).



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Rysunek 44 Rysunek D10: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) na pobytach długich i krótkich za granicą, 2018 r.

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta opiera się na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 58 TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczą Państwo następujących kategorii tematycznych?” i „W sumie, jak długo przebywałeś za granicą w celach zawodowych?” Odpowiedzi „przez trzy do dwunastu miesięcy” (wariant 2) i „przez ponad rok” (wariant 3) zostały połączone w celu utworzenia kategorii „dłuższy pobyt”.

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję e) na pytanie 15. Nauczyciele mobilni to nauczyciele, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji a)–e) w pytaniu 56.

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy odpowiedzieli na pytanie 58 TALIS w 2018 r.

Więcej informacji na temat TALIS znajduje się w załączniku 1, zob. sekcja „Statystyczne bazy danych i terminologia”.

Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl): pytanie nie zostało rozpatrzone w kraju.

Malta i Turkiye: próba jest niewystarczająca (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli) w kategorii „długie pobyty za granicą”.

ROZDZIAŁ E PROCESY NAUCZANIA

SEKCJA I – CZAS SZKOLENIA I EFEKTY UCZENIA SIĘ

W niniejszej sekcji, która zawiera sześć wskaźników, omówiono głównie czas nauczania przeznaczony na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia⁷⁶ogólnego. Dokładniej rzecz ujmując, bada się, ile czasu szkoły muszą poświęcić na nauczanie języków obcych, zgodnie z ustaleniami władz szkolnictwa⁷⁷wyższego. Czas zajęć poza tymi ramami nie jest zgłaszany (np. języki obce traktowane jako przedmioty fakultatywne lub nauczane w ramach programu nauczania ustalonego na poziomie szkoły).

Kwestia czasu nauczania jest rozpatrywana pod różnymi kątami, w tym różnica między czasem spędzonym na pierwszym i drugim języku obcym (zob. rysunek E2), związek między czasem nauczania przeznaczonym dla pierwszego języka obcego a liczbą lat spędzonych na jego nauczaniu (zob. rysunek E3), względna waga nauczania języków obcych w programie nauczania (zob. rys. E4), a wreszcie zmiany w czasie liczby godzin poświęconych nauczaniu języków obcych (zob. rys. E5). Ponadto sekcja ta zawiera informacje na temat oczekiwanych minimalnych poziomów osiągnięcia w pierwszym i drugim języku obcym w dwóch punktach odniesienia: koniec kształcenia średniego I stopnia i koniec kształcenia ogólnego średniego II stopnia (zob. rys. E6).

Wszystkie wskaźniki w tej sekcji opierają się na danych zgromadzonych za pośrednictwem sieci Eurydice, obejmujących 39 systemów edukacyjnych w 37⁷⁸krajach. Wskaźniki dotyczące czasu szkolenia pokazują dane dotyczące poszczególnych ścieżek edukacyjnych w Luksemburgu (⁷⁹) i Liechtensteinie (⁸⁰), co pozwala na porównanie 42 systemów edukacyjnych/ścieżek edukacyjnych.

CZAS DYDAKTYCZNY POŚWIĘCONY JĘZYKOM OBCYM JEST ZNACZNIE WYŻSZY W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM NIŻ W SZKOLNICTWIE PODSTAWOWYM

Na rysunku E1 przedstawiono minimalną liczbę godzin poświęconych nauczaniu wszystkich języków obcych nauczanych jako przedmioty obowiązkowe w ciągu roku referencyjnego (tj. całkowite obciążenie dydaktyczne dla danego poziomu wykształcenia podzielone przez liczbę ocen na tym poziomie

76 Języki obce są językami obowiązkowymi dla wszystkich uczniów w danej klasie lub na danym poziomie wykształcenia. Ponadto zakres ten nie obejmuje kształcenia przedszkolnego, nawet jeśli w niektórych systemach edukacji niektóre stopnie tego poziomu wykształcenia są obowiązkowe dla dzieci.

77 Dane są gromadzone wspólnie przez Eurydice i sieć OECD ds. gromadzenia i oceny informacji opisowych na poziomie systemowym na temat struktur edukacyjnych, polityk i praktyk (NESLI) co dwa lata. Dane przedstawione w niniejszym sprawozdaniu pochodzą z gromadzenia danych za lata 2020/2021. Dodatkowe informacje na temat czasu nauczania w szkołach w Europie można znaleźć w dwuletnim sprawozdaniu Eurydice na ten temat (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2021a).

78 Szczegółowe informacje na temat zakresu przedmiotowego sprawozdania na temat poszczególnych krajów znajdują się we wstępie do sprawozdania.

79 *Enseignement secondaire classique* (klasyczne wykształcenie średnie) i *enseignement secondaire général* (ogólne wykształcenie średnie).

80 *Gimnazjum* (typ szkoły z zaawansowanymi wymaganiami), *Oberschule* (typ szkoły z podstawowymi wymaganiami) i *Realschule* (typ szkoły z wymaganiami pośrednimi).

wykształcenia)⁽⁸¹⁾. Liczba ta obejmuje dwa wykresy kreskowe, zawierające oddzielnie dane dotyczące kształcenia podstawowego i obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin.

Na poziomie szkolnictwa podstawowego liczba godzin w roku referencyjnym poświęconych nauczaniu języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych waha się między 13 godzin (na Węgrzech) a 407 godzin (w Luksemburgu). Pomimo tak szerokiego zakresu, liczba godzin nauczania wynosi od 30 do 69 godzin w większości systemów edukacyjnych (27 systemów edukacyjnych). W obowiązkowych klasach ogólnego kształcenia średniego w pełnym wymiarze godzin liczba godzin nauczania na rok referencyjny we wszystkich rozważanych systemach kształcenia/ścieżkach edukacyjnych waha się od 74 godzin (w Norwegii) do 373 godzin (w Luksemburgu (*senignement secondaire classique*)).

Dwa kluczowe czynniki mogą tłumaczyć mniejszą liczbę godzin nauczania w szkolnictwie podstawowym. Pierwszy odnosi się do wieku, w którym nauka języka obcego staje się obowiązkowa. Czas nauczania jest stosunkowo niski we Wspólnocie Francuskiej Belgii (31 godzin), Niemczech (37 godzin), Portugalii (36 godzin) oraz Bośni i Hercegowinie (32 godziny), gdzie nauka języków obcych staje się obowiązkowa po drugiej klasie kształcenia podstawowego, w przeciwieństwie do większości innych systemów edukacji (zob. rys. B1).

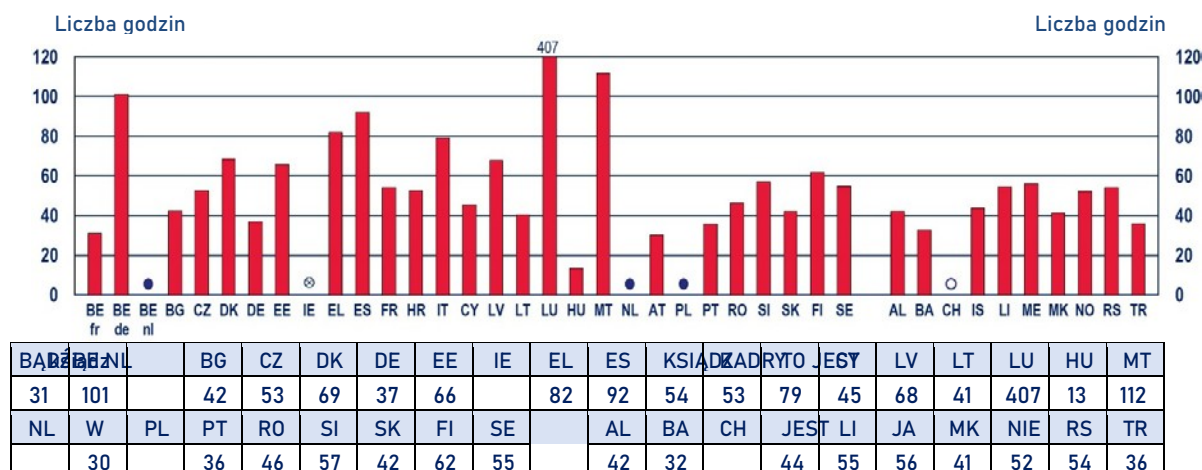
Drugi czynnik dotyczy struktury systemów edukacji. Zazwyczaj liczba godzin przeznaczonych na nauczanie języków obcych wzrasta, gdy uczniowie osiągają postępy w klasach szkolnych (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2021a). W związku z tym, gdy czas trwania kształcenia na poziomie podstawowym jest stosunkowo krótki (na przykład 4 lata), na przykład w Niemczech (37 godzin) i Austrii (30 godzin), dzieci opuszczają ten etap edukacji w młodszym wieku, co oznacza, że na tym etapie kształcenia otrzymują mniej godzin nauki języka obcego niż dzieci w systemach edukacyjnych, w których kształcenie podstawowe trwa dłużej.

Dwa wyżej wymienione czynniki mają również zastosowanie do Węgier, w których na nauczanie języków obcych przeznaczono szczególnie niską liczbę godzin (13 godzin). Na Węgrzech istnieją cztery stopnie w szkolnictwie podstawowym, a nauka języków obcych staje się obowiązkowa w ostatnim. Jednak, w zależności od szkoły, uczniowie mogą rozpocząć naukę języka obcego wcześniej, a tym samym otrzymać dodatkowy czas nauczania.

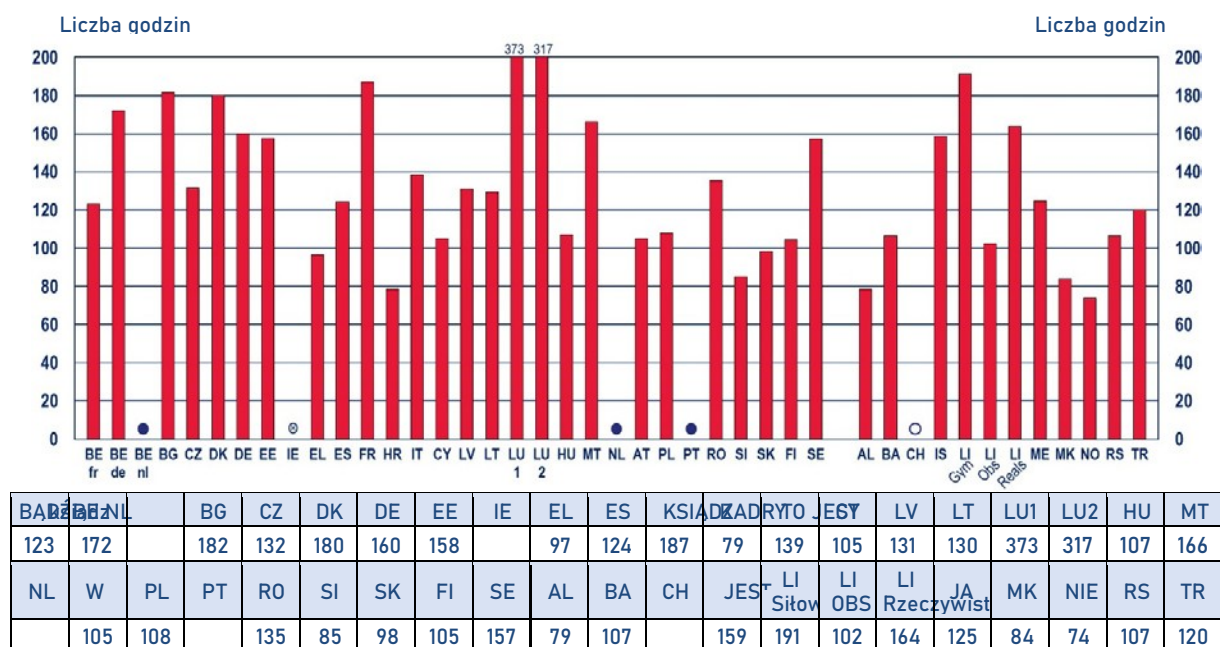
Liczba godzin poświęconych nauczaniu języków obcych w szkolnictwie podstawowym wynosi ponad 69 godzin w sześciu systemach edukacyjnych (niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Grecji, Hiszpanii, Włoch, Luksemburga i Malty). Systemy edukacji niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii, Włoch, Luksemburga i Malty mają następujące cechy wspólne: CLIL jest stosowany jako podejście dydaktyczne podczas niektórych klas (lub prawie wszystkich klas w przypadku Luksemburga) obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin. To szczególne podejście dydaktyczne, zgodnie z którym przedmioty nauczania są prowadzone w (co najmniej) dwóch językach (zob. rysunek B12), może częściowo wyjaśnić stosunkowo wysoką liczbę godzin poświęconych nauczaniu języków obcych w tych systemach edukacyjnych. Liczba godzin jest najwyższa w społeczności niemieckojęzycznej Belgii (101 godzin), Luksemburga (407 godzin) i Malty (112 godzin).

81 Liczba klas objętych obowiązkowym kształceniem ogólnym w pełnym wymiarze godzin znacznie różni się w zależności od systemów edukacji. W niektórych przypadkach obowiązkowe kształcenie ogólne w pełnym wymiarze godzin kończy się po zakończeniu kształcenia średniego I stopnia; w innych przypadkach obejmuje ono częściowo lub całkowicie wykształcenie średnie II stopnia (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020 r.). Aby usunąć zmienność wynikającą z różnic w liczbie klas w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, większość wskaźników dotyczących czasu szkolenia przedstawia minimalną liczbę godzin nauczania w roku referencyjnym.

(a) Edukacja podstawowa



(B) Obowiązkowe kształcenie średnie w pełnym wymiarze godzin



Elastyczność pozioma

Czas pracy określony na poziomie kantona

Brak obowiązkowego języka obcego

Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 45 Rysunek E1: Liczba godzin obowiązkowego nauczania języka obcego w roku referencyjnym w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym i pełnym, 2020/2021

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta pokazuje minimalny zalecany czas szkolenia dla języków obcych nauczanych jako przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów, zgodnie z ustaleniami organów szkolnictwa wyższego.

Czas dydaktyczny na rok referencyjny w szkolnictwie podstawowym (lub w pełnym wymiarze czasu obowiązkowego powszechnego kształcenia średniego) odpowiada całkowitej ilości czasu nauczania w szkolnictwie podstawowym (lub w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego) podzielonego przez liczbę klas w kształceniu podstawowym (lub w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego powszechnego kształcenia średniego).

Elastyczność pozioma: organy szkolnictwa wyższego określają całkowity czas szkolenia dla grupy (lub wszystkich) przedmiotów w określonej klasie. Szkoły/organy lokalne mają wówczas swobodę decydowania o tym, ile czasu należy

przeznaczyć na poszczególne przedmioty. Jeżeli dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas w szkołach podstawowych i/lub w pełnym wymiarze godzin, stosuje się specjalny symbol ●. W przypadku gdy elastyczność horyzontalna ma zastosowanie do mniej niż połowy klas w szkolnictwie podstawowym lub w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego, oceny te są wyłączone przy obliczaniu lat referencyjnych. Dotyczy to Wspólnoty Francuskiej Belgii i Portugalii w szkolnictwie podstawowym.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): istnieje pozioma elastyczność w klasach 3 i 4.

Bułgaria: w dwóch ostatnich klasach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin, które odpowiadają pierwszym 2 latom kształcenia średniego II stopnia, na wykresie przedstawiono dane dotyczące ścieżki umożliwiającej intensywne uczenie się języków obcych.

Niemcy: dane przedstawiają średni ważony czas nauczania języków obcych obliczony przez Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Spraw Kulturalnych krajów związkowych na podstawie liczby uczniów uczestniczących w różnych rodzajach szkół.

Irlandia: nauczanie języka obcego nie jest obowiązkowe. Języki urzędowe, angielski i irlandzki, są nauczane dla wszystkich uczniów.

Hiszpania: dane te przedstawiają średnie ważone krajowych i regionalnych przepisów dotyczących programu nauczania i kalendarzy szkolnych (rok referencyjny 2020/2021). Do obliczenia średnich ważonych wykorzystano statystyki dotyczące liczby studentów w poszczególnych klasach i społeczności autonomicznej zgłoszone przez urząd statystyczny Ministerstwa Edukacji i Szkolenia Zawodowego (rok referencyjny 2018/2019).

Włochy: dane dotyczące dwóch ostatnich klas obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin dotyczą liceo scientifico.

Luksemburg: LU1 odpowiada ensement *secondaire classique* (klasyczne wykształcenie średnie); LU2 odpowiada *enseignement secondaire général* (ogólne wykształcenie średnie).

Węgry: w klasach 9 i 10, w dwóch ostatnich klasach kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin, dane odpowiadają Gimnazjum.

W Austrii: brak danych dotyczących ostatniej klasy obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin.

Austria i Liechtenstein: dane nie obejmują czasu szkolenia dla klas 1 i 2 dla Austrii i klasy 1 dla Liechtensteinu, ponieważ języki obce są nauczane za pośrednictwem innych przedmiotów, a nie jako samodzielne przedmioty. W związku z tym przedstawione dane nie doceniają czasu nauki przypisanego językom obcym.

Polska: w pierwszych trzech (na cztery) klasach kształcenia podstawowego istnieje pozioma elastyczność.

Portugalia: w dwóch ostatnich z sześciu klas w szkolnictwie podstawowym istnieje elastyczność horyzontalna. W pierwszych trzech klasach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin istnieje horyzontalna elastyczność w odniesieniu do pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych, natomiast w trzech ostatnich naukach języków obcych nie jest obowiązkowa.

Szwecja: w przypadku obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin dane obejmują czas szkolenia dla drugiego języka, który nie jest przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów (zob. rys. B1).

Lichtenstein: Li Gym odpowiada Gimnazjum (rodzajowi szkoły o zaawansowanych wymaganiach); Li Obs odpowiada *Oberschule* (rodzajowi szkoły z podstawowymi wymaganiami) oraz; Li Reals odpowiada Realschule (rodzajowi szkoły z wymaganiami pośrednimi).

Szwajcaria: na poziomie krajowym nie określono standardowego programu nauczania ani standardowego czasu szkolenia. Programy nauczania i planowany czas szkolenia są określane przez 26 kantonów na poziomie regionalnym.

Jak wspomniano wcześniej, w obowiązkowych klasach ogólnego kształcenia średniego w pełnym wymiarze godzin zakres godzin nauczania na rok referencyjny we wszystkich rozważanych systemach edukacji/ścieżkach edukacyjnych jest dość szeroki (od 74 do 373 godzin). W tym szerokim zakresie można zidentyfikować cztery grupy systemów edukacyjnych/ścieżek edukacyjnych o stosunkowo porównywalnej liczbie godzin nauczania.

Pierwsza grupa składa się z 15 systemów edukacyjnych/ścieżek edukacyjnych, w których od 74 godzin (Norwegia) do 108 godzin (Polska) w roku referencyjnym jest poświęconych nauczaniu języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych; drugi obejmuje dziewięć systemów edukacyjnych/ścieżek edukacyjnych przydzielających od 120 godzin (Türkiye) do 139 godzin (Włochy) na rok nominalny na obowiązkowe

nauczanie języków obcych. Większość systemów edukacyjnych/ścieżek edukacyjnych należy do tych dwóch grup.

Jedenaście systemów edukacyjnych/ścieżek edukacyjnych składa się z trzeciej grupy, w której czas nauczania przypisany do języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi od 157 godzin (w Szwecji) do 191 godzin (w Liechtensteinie (*Gymnasium*)). Wreszcie, dwie ścieżki kształcenia ogólnego w Luksemburgu (*senignement secondaire général* i *enseignement secondaire classique*) zapewniają zdecydowanie największą liczbę godzin nauczania (317 godzin i 373 godziny odpowiednio na rok referencyjny).

Bardziej szczegółowe porównanie czasu nauczania przeznaczonego dla języków obcych w szkolnictwie podstawowym z czasem nauczania poświęconym tym przedmiotom podczas obowiązkowych klas ogólnego szkolnictwa średniego pokazuje, że liczba godzin nauczania w roku referencyjnym jest wyższa w obowiązkowych klasach ogólnego kształcenia średniego w prawie wszystkich systemach kształcenia/ścieżkach edukacyjnych (Luksemburg jest wyjątkiem). W większości z nich liczba jest co najmniej podwójna i jest trzy (lub więcej) razy wyższa w nieco więcej niż jednej trzeciej z nich. Wszystkie systemy edukacji o znacznie niższej liczbie godzin nauczania w szkolnictwie podstawowym bardzo znacznie zwiększają możliwości uczniów w nauce języków obcych, zapewniając znacznie więcej czasu nauczania w obowiązkowych klasach kształcenia średniego. Dotyczy to w szczególności Węgier, gdzie liczba godzin w roku referencyjnym jest ośmiokrotnie wyższa.

PIERWSZY JĘZYK OBCY NAKAZUJE NAJWIĘKSZĄ CZĘŚĆ CZASU NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH WE WSZYSTKICH KRAJACH.

Na wykresie E1 przedstawiono minimalny czas szkolenia dla wszystkich języków obcych nauczanych jako przedmioty obowiązkowe w podstawowym i pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego. Rysunek E2 porównuje minimalną liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych. Obejmuje ona całą obowiązkową edukację ogólną w pełnym wymiarze godzin. Aby usunąć zmienność wynikającą z różnic w liczbie zaszeregowanych w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, zapewnia czas dydaktyczny w roku referencyjnym, to znaczy odpowiada całkowitej ilości czasu nauczania w pełnym wymiarze czasu obowiązkowego kształcenia ogólnego podzielonego przez liczbę lat w tym okresie kształcenia.

W przeciwieństwie do innych przedmiotów nauczania, takich jak matematyka, języki obce nie są nauczane jako przedmioty obowiązkowe we wszystkich klasach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin (zob. rysunek B2). Ponadto nauka drugiego języka obcego nie jest obowiązkowa w niektórych systemach edukacji (zob. rys. B3). Te specyficzne cechy języków obcych jako przedmiotów nauczania muszą być brane pod uwagę przy porównywaniu czasu nauczania między systemami edukacji.

Czas szkolenia dla pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego wynosi od 39 do 114 godzin na rok referencyjny w prawie wszystkich systemach edukacyjnych/ścieżkach edukacyjnych. Te, w których czas szkolenia znajduje się na dole tego zakresu, to znaczy tych o sześciu najniższych wartościach (od 39 do 54 godzin w roku referencyjnym), obejmują Cypr, Węgry, Szwecję, Bośnię i Hercegowinę, Islandię, Macedonię Północną i Serbię. Systemy edukacji z czasem nauczania w najwyższym zakresie, czyli o czterech najwyższych wartościach (od 105 do 114 godzin w roku nominalnym) to niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Bułgarii, Hiszpanii i Malty. W Luksemburgu czas dydaktyczny poświęcony nauczaniu pierwszego języka obcego jest znacznie poza tym zakresem (199 godzin w *enseement secondaire général* i 223 w *enseignement secondaire classique*).

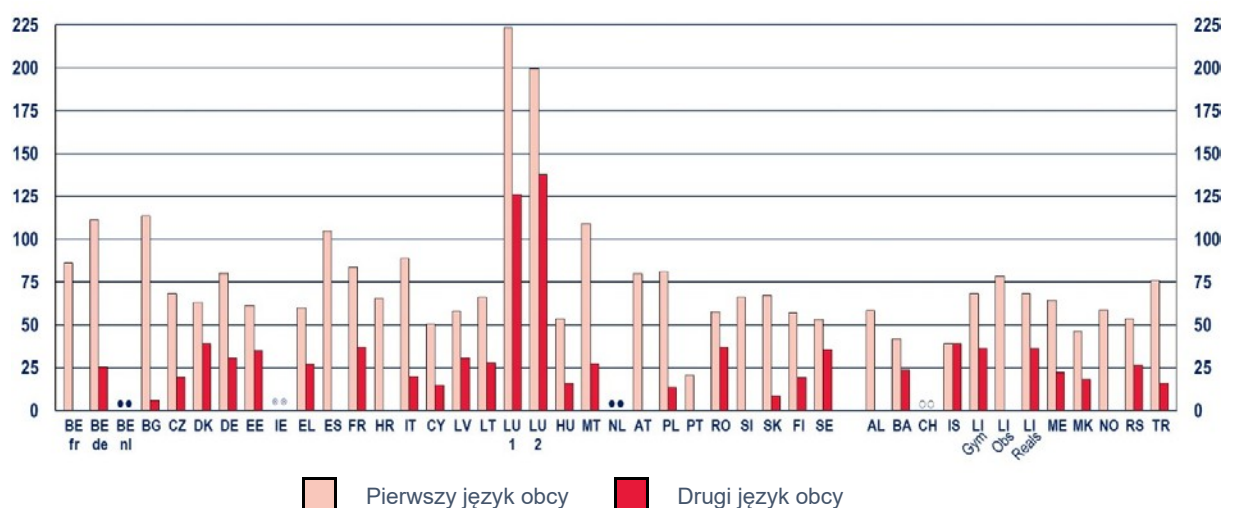
W systemach edukacyjnych/ścieżkach edukacyjnych, w których nauka drugiego języka obcego jest obowiązkowa, liczba godzin w roku nominalnym spędzonych na studiowaniu jest raczej ograniczona w prawie wszystkich systemach edukacji, od 6 do 39 godzin. Systemy edukacji z godzinami nauczania w dolnej części zakresu, czyli o wartościach poniżej 10 godzin w roku referencyjnym, to odpowiednio Bułgaria i Słowacja (odpowiednio 6 i 8 godzin). Systemy edukacji z czasem nauczania w najwyższym zakresie, czyli o wartości równej lub większej niż 35 godzin w roku nominalnym, to Dania, Estonia, Francja, Rumunia, Szwecja, Islandia i Liechtenstein (*Gymnasium* i *Realschule*).

Czas nauczania poświęcony drugiemu językowi obcemu jest ponownie stosunkowo wysoki w Luksemburgu (126 godzin w *esenement secondaire classique* i 138 godzin w *enseement secondaire general*) i znacznie

przewyższa wszystkie inne kraje. W Luksemburgu, francuski i niemiecki, które są nauczone jako języki obce, są alternatywnie używane jako języki nauczania w edukacji (zapewnienie CLIL).

Różnice w klasie, w której nauka drugiego języka obcego staje się obowiązkowa, często wyjaśniają różnice w czasie szkolenia między systemami edukacji/ścieżkami edukacyjnymi. W Europie uczniowie zazwyczaj rozpoczynają naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkolnictwie średnim I stopnia; mniejszość z nich zaczyna się wcześniej, w szkolnictwie podstawowym lub później, w klasie wykraczającej poza edukację obowiązkową (zob. rysunek B1).

W prawie wszystkich systemach edukacyjnych/ścieżkach edukacyjnych uwzględnionych w tej sekcji (wyjątkiem jest Islandia; patrz nota dla danego kraju), liczba godzin nauczania w roku referencyjnym jest systematycznie wyższa w przypadku pierwszego obowiązkowego języka obcego niż w drugim. Różnica waha się od 17 godzin (w Szwecji) do 108 godzin (w Bułgarii). W systemach edukacji, gdzie różnica jest największa, czyli ponad 81 godzin (niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Bułgaria (ścieżka zapewniająca intensywne uczenie się języków obcych), Luksemburg (senignement secondaire *classique*) i Malta), uczniowie pierwszego języka obcego uczą się jako język nauczania na pewnym etapie kształcenia (zapewnienie CLIL).



Elastyczność pozioma

Czas pracy określony na poziomie kantona

Brak obowiązkowego języka obcego

(Godzin)	BA ks	BA de	BA NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	KS AB	AD	RO	JES	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Pierwszy język obcy	86	111		114	68	63	80	61		60	105	84	66	89	50	58	66	223	199	54	109
Drugi język obcy	0	25		6	20	39	31	35		27	0	37	0	20	15	31	28	126	138	16	27
	NL	W	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	JES	LI Sitov	LI OBS	LI Rzeczywi	JA	MK	NIE	RS	TR
Pierwszy język obcy		80	81	20	58	66	67	57	53	58	42		39	68	78	68	64	46	59	54	76
Drugi język obcy		0	14	0	37	0	8	19	36	0	24		39	36	0	36	22	18	0	27	16

Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 46 Rysunek E2: Liczba godzin w roku referencyjnym przeznaczonych na nauczanie pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, 2020/2021

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta pokazuje minimalny zalecany czas szkolenia dla pierwszego i drugiego języka obcego nauczanych jako przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów, zgodnie z ustaleniami organów szkolnictwa wyższego.

Czas dydaktyczny na rok referencyjny w pełnym wymiarze czasu obowiązkowego kształcenia ogólnego odpowiada całkowitej ilości czasu nauczania dla tego okresu kształcenia podzielonego przez liczbę klas w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego.

Elastyczność pozioma: organy szkolnictwa wyższego określają całkowity czas szkolenia dla grupy (lub wszystkich) przedmiotów w określonej klasie. Szkoły/organy lokalne mają wówczas swobodę decydowania o tym, ile czasu należy przeznaczyć na poszczególne przedmioty. Jeżeli dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, stosuje się specjalny symbol ●. W przypadku gdy elastyczność horyzontalna ma zastosowanie do mniej niż połowy grup zaszeregowania w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, oceny te są wyłączone przy obliczaniu lat referencyjnych. Dotyczy to Wspólnoty Francuskiej Belgii, Polski i Portugalii (dodatkowe informacje znajdują się w uwagach dotyczących poszczególnych krajów poniżej wykresu E1).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów poniżej wykresu E1.

Francja: organy zajmujące się kształceniem na najwyższym poziomie wspólnie określają czas szkolenia dla pierwszego i drugiego języka obcego w ostatniej klasie obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin. W tym przypadku ta ilość czasu została podzielona przez dwa, a wynik podziału przydzielonego do pierwszego i drugiego języka obcego w równym stopniu.

Islandia: instytucje edukacyjne najwyższego szczebla wspólnie określają czas szkolenia dla pierwszego i drugiego języka obcego dla wszystkich klas. W tym przypadku ta ilość czasu została podzielona przez dwa, a wynik podziału przydzielonego do pierwszego i drugiego języka obcego w równym stopniu.

KRAJE, W KTÓRYCH NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO TRWA NAJDŁUŻEJ, NIEKONIECZNIE MAJĄ NAJWYŻSZY CZAS NAUCZANIA.

Rysunek E3 przedstawia związek między dwoma czynnikami, które mają duży wpływ na nauczanie języków obcych w szkole: minimalny czas szkolenia przeznaczony dla języków obcych oraz czas trwania w latach szkolnych, w których nauczanie trwa. Dokładniej rzecz ujmując, rysunek E3 pokazuje związek między czasem nauki pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego a czasem trwania tej nauki. Zgłaszane są tylko czasy szkolenia dla klas, dla których dostępne są dane ⁽⁸²⁾.

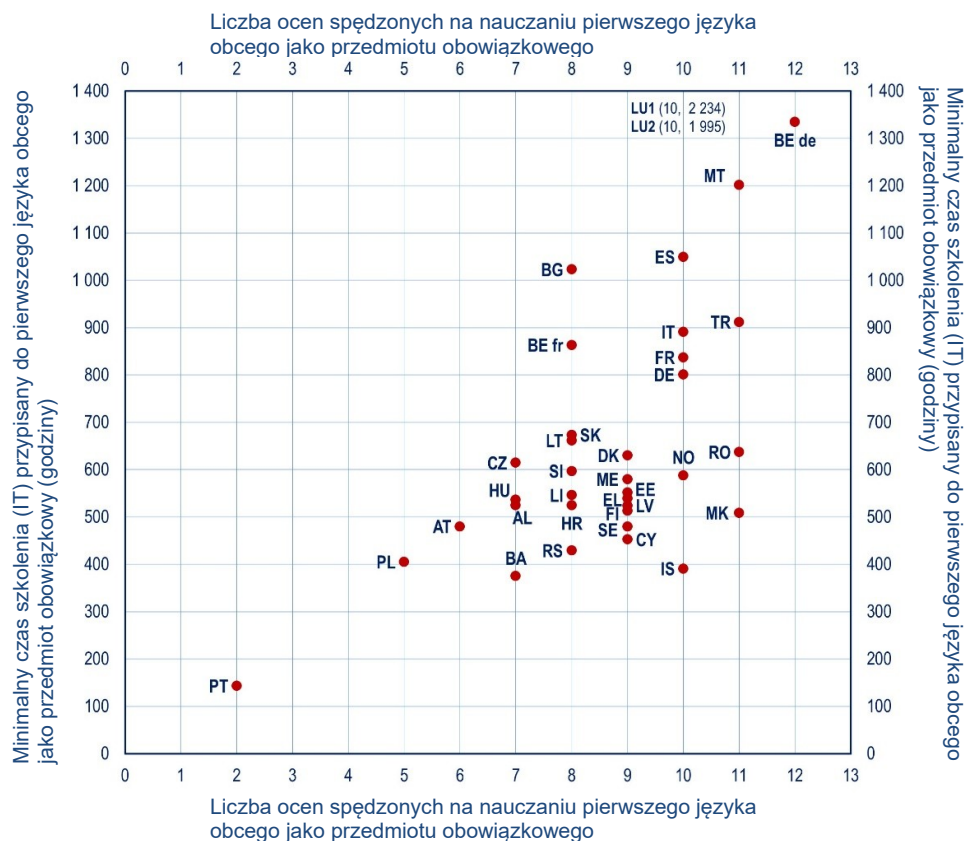
Ogólnie rzecz biorąc, liczba wskazuje, że istnieje pozytywny związek, choć stosunkowo słaby, między tymi dwoma czynnikami. Jednak bardziej szczegółowa analiza pokazuje, że chociaż niektóre kraje uczą pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego dla tej samej liczby klas, różnią się znacznie pod względem całkowitej ilości czasu nauczania, który przeznaczają na nauczanie. Różnica ta jest szczególnie zauważalna w przypadku krajów z 10-letnim okresem świadczenia: w Norwegii czas szkolenia przypisany do pierwszego języka obcego wynosi 588 godzin, podczas gdy w Hiszpanii liczba ta osiąga 1 050 godzin.

Z drugiej strony, kraje, które przydzielają podobne ilości czasu nauczania, mogą to zrobić przez zupełnie inną liczbę lat w ramach obowiązkowej edukacji. Na przykład na Węgrzech i Macedonii Północnej czas nauczania wynoszący odpowiednio 536 godzin i 509 godzin jest zalecany dla pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego. Przepis ten trwa 7 lat na Węgrzech i 11 lat w Macedonii Północnej.

Na wykresie E3 przedstawiono również grupę 11 państw (Dania, Estonia, Grecja, Chorwacja, Łotwa, Litwa, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Liechtenstein i Czarnogóra) o podobnym profilu; przeznaczają one od 700 do 500 godzin na nauczanie pierwszego obowiązkowego języka obcego w ciągu 8–9 lat szkolnych.

WE niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Luksemburga i Malt, gdzie pierwszy nauczany język obcy jest również językiem nauczania, czas nauczania przypisany do tego języka jest najwyższy w całej Europie. Oficjalne programy nauczania w tych trzech systemach edukacji przewidują 1 335 godzin w okresie 12 lat w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, 2 234 i 1 995 godzin (w przypadku *enseignement secondaire classique i enseignement secondaire général, r espectively*) przez 10 lat w Luksemburgu i 1 201 godzin w ciągu 11 lat na Malt.

82 Więcej informacji znajduje się w notce wyjaśniającej. Szczegółowe informacje na temat czasu trwania nauczania pierwszego języka obcego są dostępne na rys. B2



Godziny	PL	FR	DE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IT	LT	LU1	LU2	HU
TO	1335	1023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2234	1995	536
MT	W	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	JES	LI	JA	MK	NIE	RS	TR
TO	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912

Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 47 Rysunek E3: Związek między czasem nauczania pierwszego języka obcego a liczbą klas, podczas których ten język jest nauczany w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, 2020/2021

Uwagi wyjaśniające

Dane przedstawiają minimalny czas szkolenia (w godzinach) zalecany dla pierwszego języka obcego jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich studentów w odniesieniu do liczby ocen spędzonych na nauczaniu tego obowiązkowego języka obcego podczas obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin.

Liczba lat spędzonych na nauczaniu pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego zależy od dwóch czynników: liczba klas, podczas których pierwszy język obcy jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy, oraz długość obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin, która różni się w zależności od systemów kształcenia.

W przypadku niektórych systemów edukacji (Wspólnota Francuska Belgii, Austrii, Polski, Portugalii i Liechtensteinu) wyświetlana liczba godzin odnosi się do liczby klas, dla których można wykazać dane. Na przykład nie uwzględniono ocen (i ich godzin nauczania), w których stosuje się elastyczność horyzontalną. Dalsze wyjaśnienia przedstawiono w uwagach dotyczących poszczególnych krajów. Więcej informacji na temat czasu trwania nauczania pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego znajduje się na rysunku B2.

Elastyczność pozioma: organy szkolnictwa wyższego określają całkowity czas szkolenia dla grupy (lub wszystkich) przedmiotów w określonej klasie. Szkoły/organy lokalne mają wówczas swobodę decydowania o tym, ile czasu należy przeznaczyć na poszczególne przedmioty.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): istnieje pozioma elastyczność w klasach 3 i 4.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Belgia (BE nl): liczba ta nie obejmuje danych dotyczących tego systemu kształcenia, ponieważ elastyczność horyzontalna ma zastosowanie do wszystkich grup zaszeregowania obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin.

Bulgaria: w przypadku dwóch ostatnich klas obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin, które odpowiadają dwóm pierwszym latom ogólnego kształcenia średniego II stopnia, na wykresie przedstawiono dane dotyczące ścieżki umożliwiającej intensywne uczenie się języków obcych.

Niemcy: dane przedstawiają średni ważony czas nauczania języków obcych obliczony przez Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Spraw Kulturalnych krajów związkowych na podstawie liczby uczniów uczestniczących w różnych rodzajach szkół.

Irlandia: nauczanie języka obcego nie jest obowiązkowe. Języki urzędowe, angielski i irlandzki, są nauczane dla wszystkich uczniów.

Hiszpania: dane te przedstawiają średnie ważone krajowych i regionalnych przepisów dotyczących programu nauczania i kalendarzy szkolnych (rok referencyjny 2020/2021). Do obliczenia średnich ważonych wykorzystano statystyki dotyczące liczby studentów w poszczególnych klasach i społeczności autonomicznej zgłoszone przez urząd statystyczny Ministerstwa Edukacji i Szkolenia Zawodowego (rok referencyjny 2018/2019).

Włochy: dane dotyczące dwóch ostatnich klas obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin dotyczą liceo scientifico.

Francja: organy zajmujące się kształceniem na najwyższym poziomie wspólnie określają czas szkolenia dla pierwszego i drugiego języka obcego w ostatniej klasie obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin. W tym przypadku ilość czasu została podzielona przez dwa, a wynik podziału przypisany do pierwszego i drugiego języka obcego w równym stopniu.

Luksemburg: LU1 odpowiada *enseement secondaire classique* (klasyczne wykształcenie średnie); LU2 odpowiada *enseignement secondaire général* (ogólne wykształcenie średnie).

Węgry: w klasach 9 i 10, w dwóch ostatnich klasach kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin, dane odpowiadają Gimnazjum.

Holandia: liczba ta nie obejmuje danych dotyczących tego kraju, ponieważ organy szkolnictwa wyższego nie określają minimalnego czasu szkolenia dla każdego przedmiotu programu nauczania, ale dla wszystkich przedmiotów objętych programem nauczania łącznie dla każdego poziomu wykształcenia.

W Austrii: w przypadku szkolnictwa średniego dane odpowiadają *Allgemeinbildende höhere Schule* (akademickiej szkole średniej). Uczniowie uczą się pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przez 9 lat, czyli przez cały czas trwania edukacji obowiązkowej. Ta liczba pokazuje czas szkolenia tylko przez 6 lat. Nie można było dostarczyć żadnych danych za pierwsze dwa lata (pierwszy język obcy jest nauczany za pośrednictwem innych przedmiotów, a nie jako samodzielny przedmiot) i za ostatni rok (brak danych).

Polska: pierwszy język obcy jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy podczas całego kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin (osiem stopni). Dane mogą być jednak przekazywane dopiero od grupy zaszeregowania 4, tak jak przed zastosowaniem tej elastyczności poziomej.

Portugalia: pierwszy język obcy jest obowiązkowym przedmiotem w 7 z 12 lat obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin (od klasy 3 do klasy 9). Dane można było jednak dostarczyć jedynie w odniesieniu do klas 3 i 4, ponieważ w przypadku pozostałych ma zastosowanie elastyczność horyzontalna.

Islandia: instytucje edukacyjne najwyższego szczebla wspólnie określają czas szkolenia dla pierwszego i drugiego języka obcego dla wszystkich klas. W tym przypadku ilość czasu została podzielona przez dwa, a wynik podziału przypisany do pierwszego i drugiego języka obcego w równym stopniu.

Lichtenstein: w szkolnictwie średnim dane odpowiadają Gimnazjum (najwyższy poziom wykształcenia średniego). Studenci uczą się pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przez 9 lat, czyli przez cały czas trwania obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin. Ta liczba pokazuje czas szkolenia tylko przez 8 lat. Nie można było dostarczyć danych dotyczących pierwszej klasy (pierwszy język obcy jest nauczany za pośrednictwem innych przedmiotów, a nie jako samodzielny przedmiot).

Macedonia Północna: wiek zakończenia kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin jest różny, co oznacza, że różni się również czas nauki pierwszego języka obcego (od 11 do 13 lat).

Szwajcaria: liczba ta nie obejmuje danych z tego kraju, ponieważ na poziomie krajowym nie określono standardowego programu nauczania ani standardowego czasu szkolenia. Programy nauczania i planowany czas szkolenia są określane przez 26 kantonów na poziomie regionalnym.

UDZIAŁ CZASU NAUCZANIA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH JEST ZNACZNIE WYŻSZY W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM NIŻ W SZKOLNICTWIE PODSTAWOWYM.

Rysunek E4 uwzględnia wagę nauczania języków obcych w programie nauczania na poziomie podstawowym i pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego. Aby to zrobić, bada minimalną liczbę godzin dydaktycznych poświęconych językom obcym obowiązkową dla wszystkich uczniów, jako część całkowitego czasu nauczania przeznaczonego na nauczanie całego obowiązkowego programu nauczania.

W prawie wszystkich systemach edukacji/ścieżkach edukacyjnych odsetek czasu przeznaczonego na języki obce jako przedmioty obowiązkowe w odniesieniu do całkowitego czasu nauczania poświęconego nauczaniu obowiązkowego programu nauczania jest (o wiele) wyższy w obowiązkowych klasach ogólnego kształcenia średniego w pełnym wymiarze godzin niż w szkolnictwie podstawowym. W 10 systemach edukacyjnych/ścieżkach edukacyjnych różnica jest równa lub wyższa niż 10 punktów procentowych (Wspólnota Francuska Belgii, Bułgarii, Niemiec, Francji, Litwy, Węgier, Szwecji, Islandii i Liechtensteinu (*Realschule* i *Gimnazjum*)).

W przeciwieństwie do tej tendencji, *enseignement secondaire général* (ogólne wykształcenie średnie) w Luksemburgu jest jedyną ścieżką edukacyjną, w której odsetek czasu dydaktycznego poświęcony językom obcym jest wyższy w szkolnictwie podstawowym. Szczególny kontekst edukacji językowej w Luksemburgu, w którym pierwszy i drugi język obcy są używane jako języki nauczania, może to wyjaśniać (zob. rysunki E1 i E2). Ponadto w trzech systemach edukacji/ścieżkach edukacyjnych (Hiszpania, Chorwacja i Luksemburg (*senignementsecondaire classique*)) różnica między podstawowym a pełnym wykształceniem ogólnym jest ograniczona do mniej niż 1 punktu procentowego.

Biorąc pod uwagę czas poświęcony nauczaniu języków obcych jako udział czasu poświęconego całemu programowi nauczania w szkolnictwie podstawowym, nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych stanowi od 5 % do 10 % całkowitego czasu nauczania w większości systemów edukacyjnych. W kilku systemach edukacji, a mianowicie we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Węgier, Austrii i Portugalii, udział całego czasu nauczania w nauczaniu języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi mniej niż 5 %. W Austrii w ciągu pierwszych dwóch lat nauki języków obcych na poziomie podstawowym nauczają się za pośrednictwem klauzuli CLIL, która nie jest zgłaszana w tym miejscu. W pozostałych trzech systemach kształcenia nauka języków obcych staje się obowiązkowa stosunkowo późno w szkolnictwie podstawowym (zob. rys. B1).

Na drugim końcu spektrum nauczanie języków obcych stanowi około 11 % całkowitego czasu nauczania w niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Grecji, Hiszpanii, Chorwacji, Łotwy i Czarnogóry oraz 14,9 % na Malcie. Luksemburg wyróżnia się 44,0 % całkowitego czasu nauczania poświęconego językom obcym.

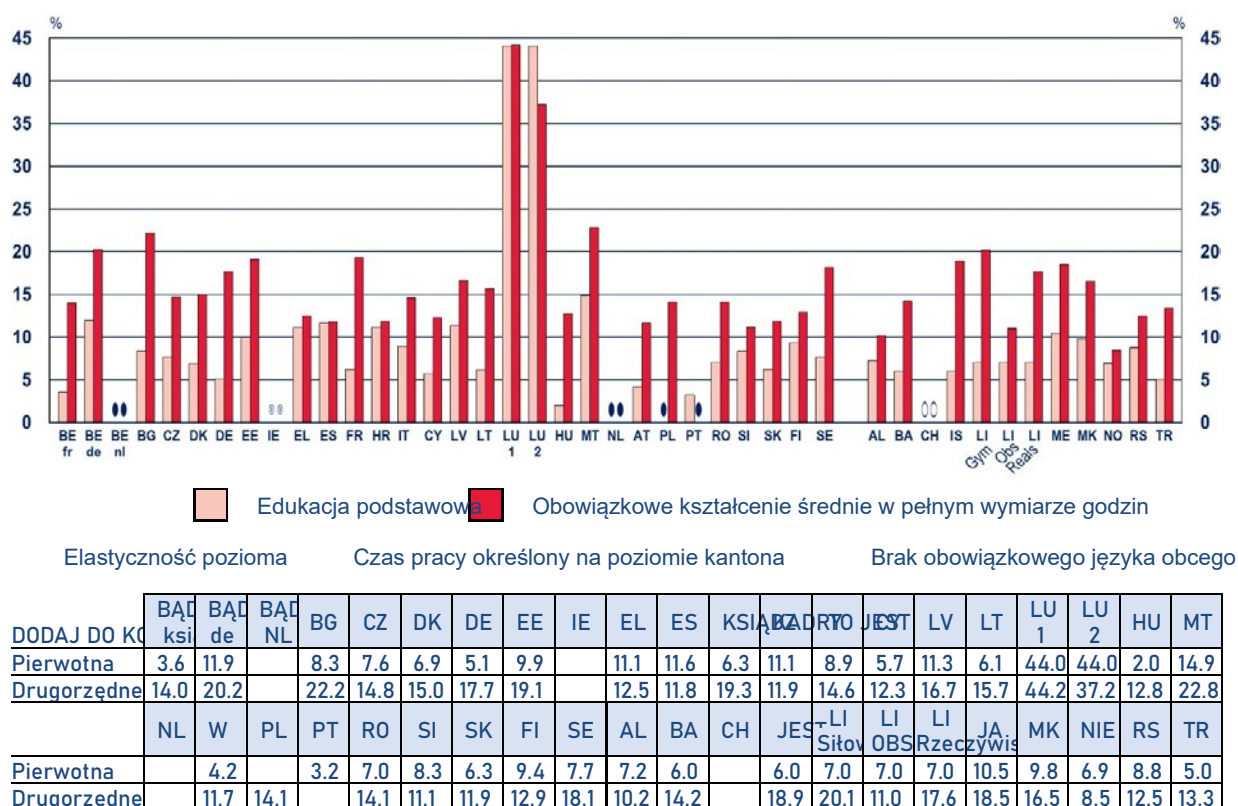
Różnice między systemami kształcenia mogą być wyjaśnione już wcześniej czynnikami strukturalnymi (zob. wykresy E1 i E2), takimi jak liczba klas w obowiązkowym ogólnym kształceniu podstawowym i pełnym w pełnym wymiarze godzin lub czynniki ściśle związane z językami obcymi (tj. liczba obowiązkowych języków obcych i wiek rozpoczęcia ich nauki oraz ich waga w programie nauczania).

Jeśli chodzi o obowiązkowe kształcenie średnie w pełnym wymiarze godzin, w większości systemów edukacji odsetek czasu przeznaczonego na naukę języków obcych wynosi od 10 % do 19 %. Istnieje zatem większa zmienność niż w szkolnictwie podstawowym. Odsetek Albanii znajduje się na dole przedziału (10,2 %), natomiast dla Estonii (19,1 %) i Francji (19,3 %).

Tylko kilka systemów edukacyjnych znajduje się poza tym zasięgiem. Norwegia ma najniższy odsetek czasu przydzielonego na języki obce (8,5 %). W tym kraju tylko jeden język obcy jest obowiązkowy w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia ogólnego, co może przynajmniej częściowo wyjaśnić niską liczbę. Systemy kształcenia o najwyższych proporcjach, tj. 20 % i więcej, przyjmują CLIL jako podejście dydaktyczne we wszystkich szkołach lub w niektórych klasach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin (niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Bułgarii (-⁸³), Luksemburga i Malty). Wyjątkiem jest Liechtenstein (Gymnazium) (20,1 %), w którym CLIL nie jest zapewniony w tych klasach. Podobnie jak w szkolnictwie podstawowym, Luksemburg wyróżnia się: 37,2 % (*senignement secondaire*

83 W dwóch ostatnich klasach kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin, które odpowiadają pierwszym 2 latom kształcenia średniego II stopnia, dane odnoszą się do ścieżki zapewniającej intensywne uczenie się języków obcych.

général) i 44,2 %(*senignement*secondeaire classique) całkowitego czasu dydaktycznego przeznaczone jest na nauczanie języków obcych.



Źródło: Eurydice

Rysunek 48 Rysunek E4: Czas dydaktyczny przypisany do języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych, jako odsetek całkowitego czasu kształcenia w szkole podstawowej i w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego, 2020/2021

Uwagi wyjaśniające

Dane odpowiadają czasowi szkolenia (ustalonemu przez organy szkolnictwa wyższego) przydzielonemu do wszystkich języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych nauczanych wszystkim studentom, podzielonego przez całkowity czas szkolenia dla wszystkich przedmiotów objętych obowiązkowym programem nauczania, pomnożony przez 100.

Elastyczność pozioma: organy szkolnictwa wyższego określają całkowity czas szkolenia dla grupy (lub wszystkich) przedmiotów w określonej klasie. Szkoły/organy lokalne mają wówczas swobodę decydowania o tym, ile czasu należy przeznaczyć na poszczególne przedmioty. Jeżeli dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas w szkołach podstawowych i/lub w pełnym wymiarze godzin, stosuje się specjalny symbol ●. W przypadku gdy elastyczność horyzontalna ma zastosowanie do mniej niż połowy klas w szkolnictwie podstawowym lub w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego, oceny te są wyłączone przy obliczaniu lat referencyjnych. Dotyczy to Wspólnoty Francuskiej Belgii i Portugalii w szkolnictwie podstawowym.

Uwagi dla poszczególnych krajów

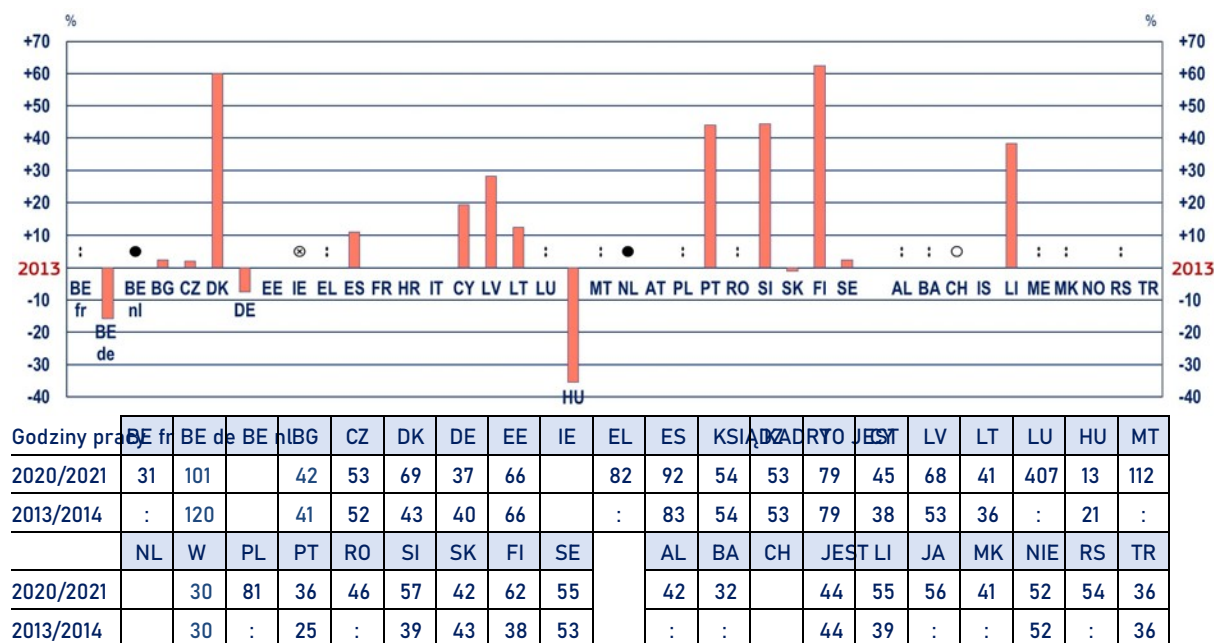
Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów poniżej wykresu E1.

W CAŁEJ EUROPIE CZAS DYDAKTYCZNY POŚWIĘCONY JĘZYKOM OBCYM POZOSTAJE STOSUNKOWO STABILNY W GODZINACH NADLICZBOWYCH

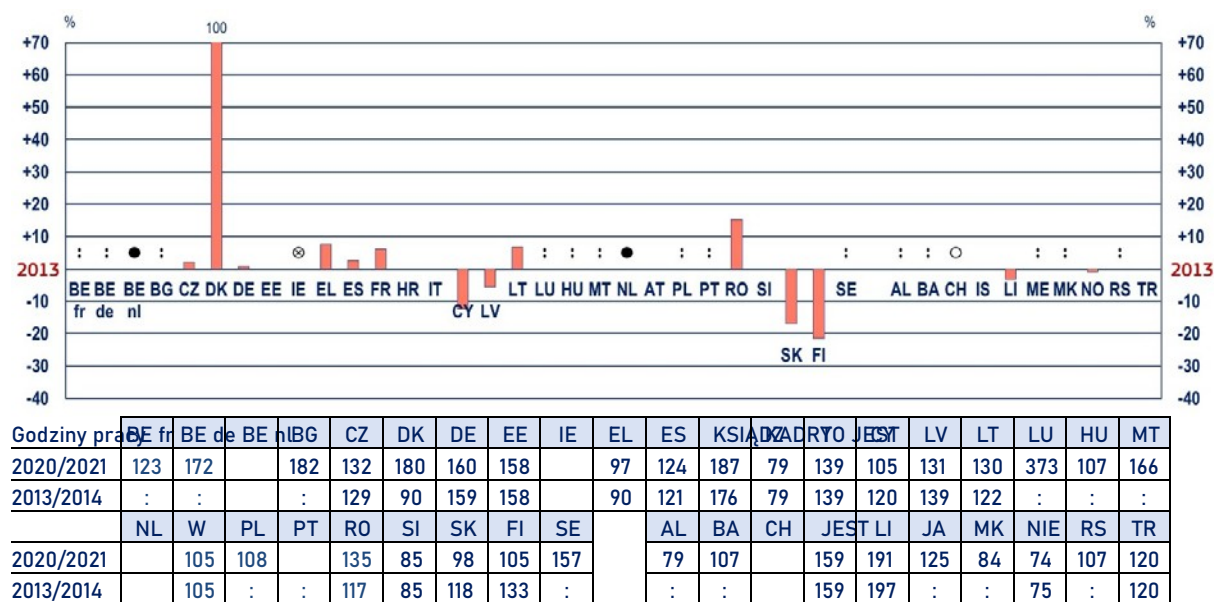
Na wykresie E5 przedstawiono zmiany (w procentach) zalecanego minimalnego czasu szkolenia w roku referencyjnym ⁽⁸⁴⁾ przypisanego wszystkim uczniom jako przedmioty obowiązkowe w latach 2020/2021 w porównaniu z rokiem 2013/2014, wykorzystanych jako punkt odniesienia. Liczba ta koncentruje się na szkolnictwie podstawowym i obowiązkowym powszechnym kształceniu średnim w pełnym wymiarze godzin. Porównanie dwóch lat referencyjnych można przeprowadzić jedynie dla nieco mniej niż dwóch trzecich systemów edukacji; wyjaśnienia dotyczące kwestii porównywalności dla poszczególnych krajów przedstawiono w uwagach poniżej.

84 Całkowita ilość czasu nauczania w roku referencyjnym odpowiada całkowitej ilości czasu nauczania w przypadku kształcenia podstawowego/w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego podzielonego przez liczbę klas w szkolnictwie podstawowym/w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego.

(a) Edukacja podstawowa



(B) Obowiązkowe kształcenie średnie w pełnym wymiarze godzin



Elastyczność pozioma

Czas pracy określony na poziomie kantona

Brak obowiązkowego języka obcego

Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 49 Rysunek E5: Zmiany (w procentach) zalecanego minimalnego czasu szkolenia w roku referencyjnym przypisanego językom obcym jako przedmioty obowiązkowe w latach 2013/2014 i 2020/2021

Uwagi wyjaśniające

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Wartośćta pokazuje wyrażoną procentowo różnicę między czasem nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w latach 2020/2021 a czasem nauczania poświęconym językom obcym jako przedmiotom obowiązkowym w latach 2013/2014, stosowanym jako punkt odniesienia.

Tabele danych zawarte w danych liczbowych przedstawiają liczbę godzin poświęconych nauczaniu języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w roku referencyjnym w latach 2020/2021 i 2013/2014. Czas nauczania na rok referencyjny w szkolnictwie podstawowym/w pełnym wymiarze czasu obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego odpowiada całkowitej ilości czasu nauczania w tym okresie kształcenia podzielonego przez liczbę lat w kształceniu podstawowym/w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego.

Nie można przeprowadzić porównania między wszystkimi systemami edukacji ze względu na brakujące dane w latach 2013/2014 lub różnice w metodologii stosowanej do gromadzenia danych między dwoma latami referencyjnymi. W obu przypadkach symbol „:” jest wyświetlany w tabelach i rysunkach w odniesieniu do lat 2013/2014, a szczegółowe informacje podano w uwagach dla poszczególnych krajów⁽⁸⁵⁾.

Elastyczność pozioma: organy szkolnictwa wyższego określają całkowity czas szkolenia dla grupy (lub wszystkich) przedmiotów w określonej klasie. Szkoły/organy lokalne mają wówczas swobodę decydowania o tym, ile czasu należy przeznaczyć na poszczególne przedmioty. Jeżeli dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas w szkołach podstawowych i/lub w pełnym wymiarze godzin, stosuje się specjalny symbol ●. W przypadku gdy elastyczność horyzontalna ma zastosowanie do mniej niż połowy klas w szkolnictwie podstawowym lub w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego, oceny te są wyłączone przy obliczaniu lat referencyjnych. Dotyczy to Wspólnoty Francuskiej Belgii i Portugalii w szkolnictwie podstawowym w latach 2020/2021.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Poniższe uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczą głównie kwestii porównywalności między dwoma latami odniesienia. Dodatkowe uwagi dotyczące bardziej ogólnych kwestii dla poszczególnych krajów są dostępne na wykresie E1.

Belgia (BE fr): istnieje różnica w metodologii (inne kodowanie).

Belgia (BE de) i Szwecja: istnieje różnica w metodologii (inne kodowanie do raportowania obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin).

Belgia (BE nl) i Niderlandy: zastosowanie ma elastyczność pozioma.

Bułgaria: istnieje różnica w metodologii (inne kodowanie przedmiotów sprawozdawczych w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego).

Grecja: od 2016/2017 istnieje tylko jeden rodzaj całodniowej szkoły podstawowej. Wyeliminowano rozróżnienie między szkołami realizującymi regularny program nauczania a szkołami wdrażającymi zunifikowany zmieniony program nauczania. Zmieniono również dzienny harmonogram i liczbę godzin szkolenia. Dlatego porównanie nie jest możliwe na poziomie szkolnictwa podstawowego.

Luksemburg: istnieje różnica w metodologii (różne kodowanie dla języków narodowych).

Malta: istnieje różnica w metodologii (różne podejścia stosowane do raportowania harmonogramów zimowych i letnich).

Węgry: istnieje różnica w metodologii (inny zakres).

Polska: istnieje różnica w metodologii (znaczne zmiany w strukturze edukacji). Elastyczność horyzontalna (w kilku klasach) ma zastosowanie w latach 2013/2014 i 2020/2021.

Portugalia: w latach 2020/2021 w pełnym wymiarze czasu obowiązkowego powszechnego kształcenia średniego istniała horyzontalna elastyczność w pierwszych trzech klasach, a w ostatnich trzech klasach nie nauczano żadnych języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych. W związku z tym nie można dokonać porównania z danymi za lata 2013/2014.

Rumunia: istnieje różnica w metodologii (zmiana sprawozdawczości dotyczącej okresu szkolnego w szkolnictwie podstawowym).

Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia: brak danych za lata 2013/2014.

Lichtenstein: dane odpowiadają Gimnazjum w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego kształcenia średniego.

85 Pełne dane dotyczące czasu szkolenia w szkołach za 2013/2014 można znaleźć w sprawozdaniu Eurydice za 2015 r. na ten temat (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015).

W szkolnictwie podstawowym nie ma lub prawie nie ma żadnych zmian w około połowie systemów edukacji, dla których porównanie jest wykonalne. Bardzo małe różnice mogą wynikać po prostu z wahań liczby dni dydaktycznych, w zależności na przykład od tego, kiedy święta spadły w ciągu roku i od konkretnego rozwiązania roku szkolnego.

Wśród krajów, w których występują różnice między dwoma latami odniesienia, w większości z nich wydłużył się czas nauczania poświęcony językom obcym. Wzrost ten wahał się z około 10 % do 20 % w Hiszpanii, na Cyprze i na Litwie; na Łotwie, Portugalii, Słowenii i Liechtensteinie wzrost wyniósł około 30 % do 45 %; wreszcie w latach 2020/2021 w Danii i Finlandii czas nauczania poświęcony językom obcym wzrósł o ponad 50 % w porównaniu z rokiem 2013/2014.

Czas szkolenia zmniejszył się tylko w trzech systemach edukacyjnych (niemieckojęzyczna wspólnota Belgii, Niemiec i Węgier). Na Węgrzech krajowy program nauczania uległ znacznym zmianom, w szczególności w wyniku przydziału większej ilości czasu nauczania na elastyczne przedmioty wybrane przez poszczególne szkoły, które są wyłączone z zakresu niniejszej analizy. Jednakże niemieckojęzyczna wspólnota Belgii pozostaje wśród osób, które zapewniają najwięcej czasu nauczania języków obcych w szkolnictwie podstawowym (zob. rys. E1).

W pełnym wymiarze czasu obowiązkowego powszechnego szkolnictwa średniego, podobnie jak obserwowano w przypadku szkolnictwa podstawowego, liczba krajów o zauważalnej zmianie (tj. równa lub większa niż 3 %) jest dość podobna do liczby krajów, w których zmiany nie uległy lub prawie nie uległy zmianie. Jednakże, gdy istnieją zauważalne różnice, są one na ogół mniejsze niż w szkolnictwie podstawowym. Liczba krajów, które wydłużają lub skracają czas nauczania języków obcych w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego ogólnego szkolnictwa średniego, są mniej więcej podobne.

Na Cyprze, Słowacji i Finlandii skrócenie czasu nauczania poświęconego językom obcym jako przedmiotów obowiązkowych waha się z około 10 % do 20 %. W pięciu krajach (Dania, Grecja, Francja, Litwa i Rumunia) znacznie wydłużono czas nauki języków obcych. W Danii odnotowano szczególnie silny wzrost (100 %). W tym kraju nauka drugiego języka obcego stała się obowiązkowa dla wszystkich uczniów, podczas gdy przed rozpoczęciem nauki drugiego języka uznano za fakultatywne w programie nauczania (zob. rysunek B3).

Niewiele krajów wykazuje tę samą tendencję na obu poziomach edukacji. Wśród nich najbardziej znacząca zmiana nastąpiła w Danii, gdzie wydłużono czas szkolenia. Z drugiej strony na Cyprze, na Łotwie, a w szczególności w Finlandii, liczba godzin dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych wzrosła w szkolnictwie podstawowym, a jednocześnie zmniejszyła się w obowiązkowych klasach kształcenia średniego ogólnego.

POD KONIEC KSZTAŁCENIA ŚREDNIEGO OCZEKUJE SIĘ, ŻE UCZNIOWIE OSIĄGNĄ POZIOM B2 W PIERWSZYM JĘZYKU OBCYM I POZIOM B1 W DRUGIM

CEFR stanowi ramy uczenia się, nauczania i oceny języków obcych opracowane przez Radę Europy. CEFR opisuje znajomość języków obcych w sześciopunktowej skali: A1 i A2 (użytkownicy bazowi), B1 i B2 (użytkownicy niezależni) oraz C1 i C2 (użytkownicy biegli). Skalowanym opisom kompetencji komunikacyjnych (czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie) towarzyszy szczegółowa analiza kontekstów komunikacyjnych, tematów, zadań i celów. Ramy te umożliwiają porównywanie testów i egzaminów między językami i granicami państwowymi. Stanowi on również podstawę do uznawania kompetencji i kwalifikacji językowych, ułatwiając tym samym mobilność edukacyjną i zawodową (Rada Europy, 2020). W zaleceniu Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków zaleca się wzmocnienie stosowania CEFR „szczególnie w celu inspirujących zmian w programach nauczania, testowaniu i ocenie języków”⁸⁶).

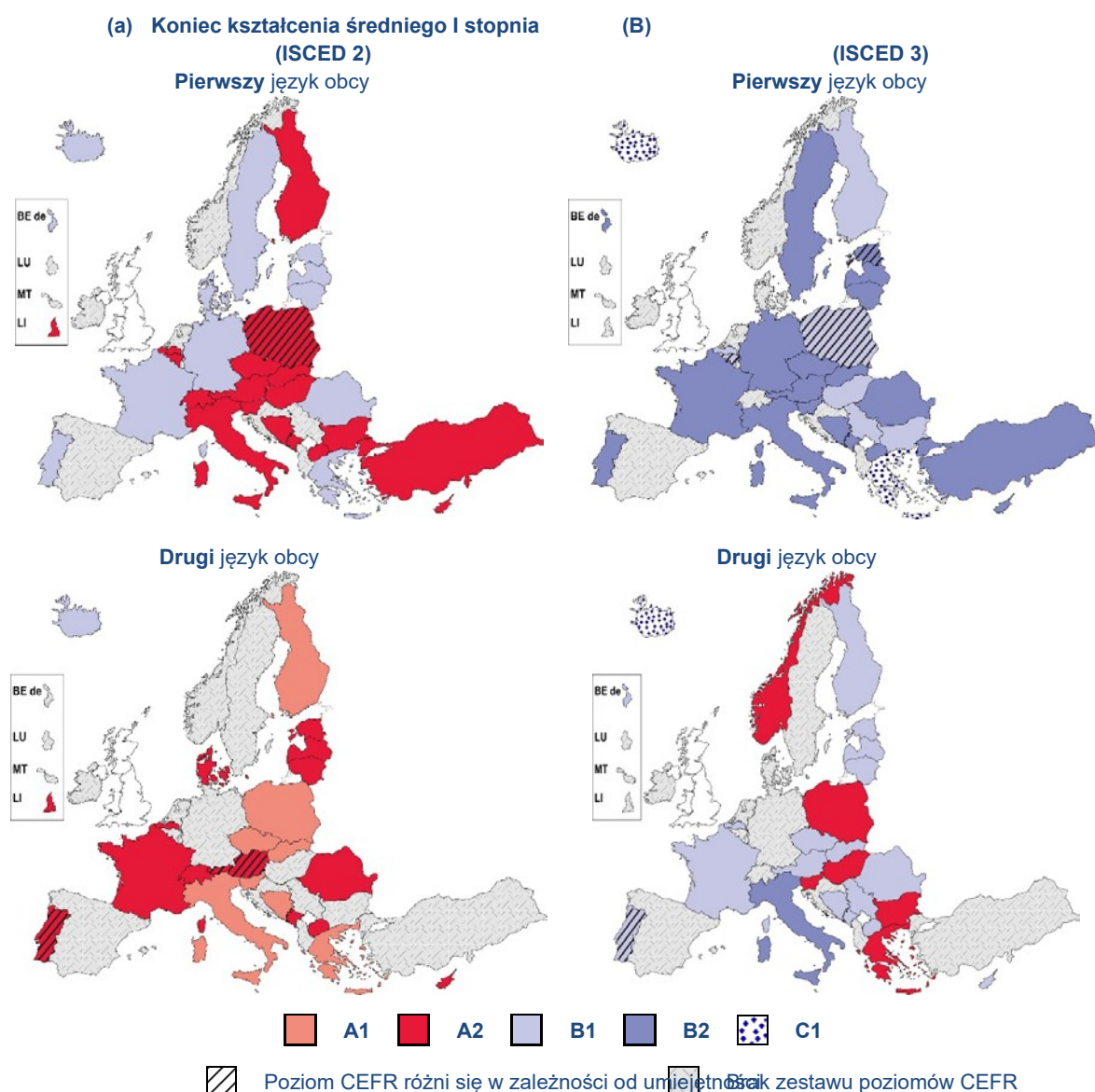
Wykres E6 pokazuje spodziewany minimalny poziom wykształcenia dla pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych (dla wszystkich studentów) w dwóch punktach odniesienia: koniec kształcenia średniego I stopnia i koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia. Obecnie około dwóch

⁸⁶ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 18.

trzecich europejskich systemów edukacji, w których nauka języków obcych jest obowiązkowa, wykorzystuje CEFR do ustalenia minimalnego poziomu wykształcenia w zakresie znajomości języków obcych w tych dwóch punktach odniesienia. Dotyczy to zarówno pierwszego obowiązkowego języka obcego, jak i drugiego obowiązkowego języka obcego.

Porównując poziomy osiągnięcia pierwszego i drugiego języka obcego w tym samym punkcie odniesienia, oczekuje się, że poziom wykształcenia studenta będzie wyższy dla pierwszego języka obcego niż w drugim. Pod koniec kształcenia średniego I stopnia, minimalny poziom waha się między A2 i B1 dla pierwszego języka i między A1 i A2 dla drugiego w prawie wszystkich systemach edukacji. Pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia większość krajów europejskich definiuje B2 jako minimalny poziom wykształcenia w pierwszym języku obcym, a B1 jako minimalny poziom wykształcenia dla drugiego języka obcego. W przypadku drugiego języka (pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia) poziom wykształcenia językowego jest szerszy w całej Europie: od A2 w Bułgarii, Grecji, na Węgrzech, w Polsce, Słowenii i Norwegii do C1 Islandii. Tylko dwa państwa ustalają minimalny poziom osiągnięć na poziomie zaawansowanych lub biegłych użytkowników języka (C1 lub C2): Grecja, dla pierwszego języka obcego (C1) i Islandii, zarówno dla pierwszego języka obcego, jak i drugiego języka obcego (C1).

W niektórych systemach edukacji oczekiwane wyniki dla pierwszego i drugiego języka są identyczne w tym samym punkcie odniesienia. Ma to miejsce w ośmiu systemach edukacji (Wspólnota Flamandzkiej Belgii, Cypru, Austrii, Szwajcarii, Islandii, Liechtensteinu, Czarnogóry i Macedonii Północnej) pod koniec kształcenia średniego I stopnia. Podobna tendencja występuje w sześciu systemach edukacji (wspólnocie flamandzkiej Belgii, Włoch, Rumunii, Finlandii, Islandii i Serbii) pod koniec ogólnego szkolnictwa średniego II stopnia.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek 50 Rysunek E6: Oczekiwany minimalny poziom wykształcenia w pierwszym i drugim języku obcym na końcu kształcenia średniego I stopnia i ogólnego (ISCED 2–3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Liczba ta pokazuje oczekiwany minimalny poziom wykształcenia dla pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych. Dokładniej rzecz ujmując, obejmuje on minimalny poziom wykształcenia ustalony przez organy szkolnictwa wyższego jako wynik uczenia się. CEFR służy do wyrażania poziomów osiągnięć. Objęte są jedynie sześć głównych poziomów (tj. A1, A2, B1, B2, C1 i C2); podpoziomy nie są brane pod uwagę.

Gdy poziom CEFR różni się w zależności od czterech głównych umiejętności (czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie), poziom osiągnięcia ustalony dla większości z czterech umiejętności jest podany na rysunku; gdy poziom osiągnięcia dwóch głównych umiejętności (np. czytanie i słuchanie) różni się od poziomu ustalonego dla dwóch pozostałych głównych umiejętności (np. pisanie i mówienie), minimalny poziom osiągnięcia jest pokazany na rysunku. WE wszystkich tych przypadkach informacje uzupełniające są zawarte w uwagach dla poszczególnych krajów.

Brak zestawu poziomów CEFR: Kategoria ta obejmuje trzy różne sytuacje: (1) nauka języków obcych (pierwszy i/lub drugi język obcy) nie jest obowiązkowa w szkole średniej niższej i/lub ogólnej; 2) CEFR nie jest stosowany do określania poziomu osiągnięcia; oraz (3) w programie nauczania nie określono minimalnego poziomu wykształcenia. W tekście zawarto informacje dotyczące poszczególnych krajów.

Definicje „Wspólnego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR)”, „języka obcego” i „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia w przypadku pierwszego języka obcego poziomy CEFR różni się w zależności od czterech głównych umiejętności: B1 umiejętności słuchania, pisania i mówienia; B2 dla umiejętności czytania.

Estonia: pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia w przypadku pierwszego języka obcego poziomy CEFR różni się w zależności od czterech głównych umiejętności: B2 do czytania, słuchania i mówienia; B1 do pisania.

Francja: pod koniec kształcenia średniego I stopnia, w przypadku drugiego języka obcego, A2 jest oczekiwanym poziomem wykształcenia w co najmniej dwóch umiejętnościach językowych.

W Austrii: pod koniec kształcenia średniego I stopnia w przypadku drugiego języka obcego ustala się różne poziomy dla dwóch rodzajów umiejętności mówienia: A2 jest ustawiony do produkcji mówienia, podczas gdy A1 jest wymagany do interakcji mówienia. Pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia poziom CEFR różni się w zależności od tego, ile lat uczniowie nauczyli się drugiego obowiązkowego języka obcego (4 lub 6 lat) i/lub głównych umiejętności (po 6 latach B2 do czytania i B1 w zakresie słuchania, mówienia i pisania; po 4 latach B1).

Portugalia: po zakończeniu kształcenia średniego I stopnia oczekuje się, że studenci drugiego języka obcego osiągną poziom A2 w języku francuskim i niemieckim; w języku hiszpańskim poziom zależy od umiejętności (B1 do czytania i słuchania; i A2 do mówienia i pisania).

Polska: poziomy CEFR różni się w zależności od czterech głównych umiejętności pierwszego języka obcego: A2 w zakresie umiejętności mówienia i pisania oraz B1 w zakresie umiejętności czytania i słuchania na koniec szkoły średniej I stopnia; oraz B1 w zakresie umiejętności mówienia i pisania oraz B2 w zakresie umiejętności czytania i słuchania na końcu ogólnego kształcenia średniego II stopnia.

Porównanie minimalnego poziomu wykształcenia ustalonego dla osób uczących się języków obcych pod koniec kształcenia średniego I stopnia i ogólnego kształcenia średniego II stopnia pokazuje, jak można się spodziewać, że istnieje powszechna tendencja do tego, by poziom wykształcenia był wyższy pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia niż pod koniec szkoły średniej I stopnia. Istnieje ogólne oczekiwanie, że studenci poczynią dalsze postępy w dalszych badaniach. Dotyczy to zarówno pierwszego języka obcego, jak i drugiego języka obcego.

Większość krajów określa te same minimalne standardy dla czterech głównych umiejętności komunikacyjnych (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie). Jednakże we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Estonii, Austrii, Polski i Portugalii określone umiejętności przypisuje się różnym minimalnym poziomom (zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów). Z tej różnorodności nie wynika żaden wyraźny trend. Na przykład, pod koniec ogólnego szkolnictwa średniego II stopnia wspólnota francuska Belgii ustala poziom wykształcenia na poziomie B1 w zakresie umiejętności słuchania, pisania i mówienia oraz B2 w zakresie umiejętności czytania w pierwszym języku obcym, podczas gdy w Estonii jest on ustalany na poziomie B2 dla czytania, słuchania i mówienia oraz B1 do pisania.

Różnice w minimalnym poziomie wykształcenia mogą również zależeć od badanych języków. Tak jest w Portugalii i Finlandii. W Portugalii studenci mogą uczyć się francuskiego, niemieckiego lub hiszpańskiego jako drugiego języka. Pod koniec szkoły średniej I stopnia studenci mają osiągnąć A2 w języku francuskim i niemieckim, podczas gdy w języku hiszpańskim oczekuje się, że osiągnięcie poziomu zależy od umiejętności (B1 do czytania i słuchania oraz A2 do mówienia i pisania). W Finlandii minimalny poziom wykształcenia języka angielskiego uczących się jako pierwszego języka obcego jest wyższy niż w przypadku innych języków (tj. B1 pod koniec szkoły średniej I stopnia i B2 pod koniec ogólnego kształcenia średniego II stopnia).

Trzy główne powody mogą wyjaśniać, dlaczego w niektórych systemach edukacji nie określono poziomu wykształcenia CEFR.

Po pierwsze, nauka języków obcych (w przypadku pierwszego lub drugiego języka obcego) nie może być obowiązkowa w szkole średniej niższej i/lub ogólnej. Ma to miejsce w Irlandii, gdzie żaden język obcy nie jest przedmiotem obowiązkowym. Ma on również zastosowanie do Wspólnoty Francuskiej Belgii, Niemiec, Hiszpanii, Chorwacji, Szwecji i Albanii, gdzie żaden punkt kształcenia średniego nie jest drugim językiem

obcym obowiązkowym dla wszystkich studentów. W Bułgarii, na Węgrzech i Norwegii drugi język obcy jest obowiązkowy dla wszystkich tylko w ogólnym szkolnictwie średnim II stopnia, podczas gdy w Danii jest on obowiązkowy tylko w szkolnictwie średnim I stopnia. Na Malcie żadne języki obce nie są obowiązkowymi przedmiotami w ciągu ostatnich dwóch lat kształcenia średniego II stopnia.

Po drugie, CEFR nie może być stosowany do określania poziomu osiągnięcia. Dotyczy to Hiszpanii i Chorwacji, gdzie obowiązkowy jest tylko jeden język obcy, oraz do Luksemburga, Malty i Niderlandów, gdzie dwa języki obce są obowiązkowe. W Norwegii i Türkiye wykorzystanie CEFR do określania poziomów wykształcenia zależy od danego języka obcego (drugiego w przypadku Norwegii i pierwszego dla Türkiye). Podobne podejście mieszane można znaleźć w Danii, Szwajcarii, Liechtensteinie i Serbii, gdzie korzystanie z CEFR zależy od poziomu wykształcenia (stosuje się go pod koniec kształcenia średniego I stopnia w pierwszych trzech krajach i na końcu ogólnego kształcenia średniego II stopnia w ostatnim).

Wreszcie w Albanii w przypadku pierwszego obowiązkowego języka obcego w programie nauczania nie określono minimalnego poziomu wykształcenia (nie ma drugiego obowiązkowego języka obcego).

SEKCJA II – ŚRODKI WSPIERAJĄCE TESTOWANIE I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW

Czas nauczania przeznaczony na języki obce, temat omawiany w sekcji I tego rozdziału, to czas poświęcony na zapewnienie uczniom formalnych możliwości uczenia się w kontekście szkolnym. Testowanie i przyjmowanie środków wspierających uczenie się języków, które są przedmiotem niniejszej drugiej sekcji, to inne ważne aspekty procesu uczenia się/nauczania.

Testowanie może przybierać wiele form, które są w dużej mierze ukształtowane przez ich cele: może być diagnostyczna, formacyjna lub sumatywna ⁽⁸⁷⁾. W zaleceniu Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków wspiera się „wykorzystanie kombinacji” tych trzech form ⁽⁸⁸⁾ oceny.

W niniejszej sekcji przeanalizowano podsumowujące testy języka obcego prowadzące do uzyskania certyfikatu na koniec kształcenia średniego ogólnego (zob. rys. E7). Dyskusja koncentruje się na różnorodności języków obcych, dla których dostępne są te testy. Jest to ściśle związane z rysunkami B7 i B8 w rozdziale B i sekcji II rozdziału C. Niniejsza sekcja dotyczy również oceny diagnostycznej języków pod koniec kształcenia przedszkolnego lub początku kształcenia podstawowego. Koncentruje się na ocenie języka szkolnego, który może być językiem obcym dla niektórych uczniów (np. nowo przybyłych studentów migrujących) (zob. rys. E8).

Środki wspierania nauki języków, o których mowa w niniejszej sekcji (zob. rys. E9), ograniczają się do środków skierowanych do nowo przybyłych studentów migrujących w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia, co odpowiada edukacji obowiązkowej w większości krajów. W zaleceniu Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków uznano szczególne potrzeby tej konkretnej grupy uczniów, zwłaszcza w odniesieniu do języka szkolnego ⁽⁸⁹⁾.

Wszystkie wskaźniki w tej sekcji opierają się na danych zgromadzonych za pośrednictwem sieci Eurydice, obejmujących 39 systemów edukacyjnych w 37 ⁽⁹⁰⁾ krajach.

TESTY KRAJOWE DLA OD 6 DO 12 JĘZYKÓW OBCYCH ISTNIEJĄ W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW

Rysunek E7 przedstawia języki obce, które są testowane za pomocą testów krajowych, które prowadzą do uzyskania certyfikatu pod koniec ogólnego kształcenia średniego. Testy krajowe są znormalizowanymi testami/badaniami ustanowionymi przez organy szkolnictwa wyższego i przeprowadzanymi na ich odpowiedzialność. Jak wynika z danych, większość krajów stosuje testy krajowe. Testowane języki obce można podzielić na trzy główne kategorie.

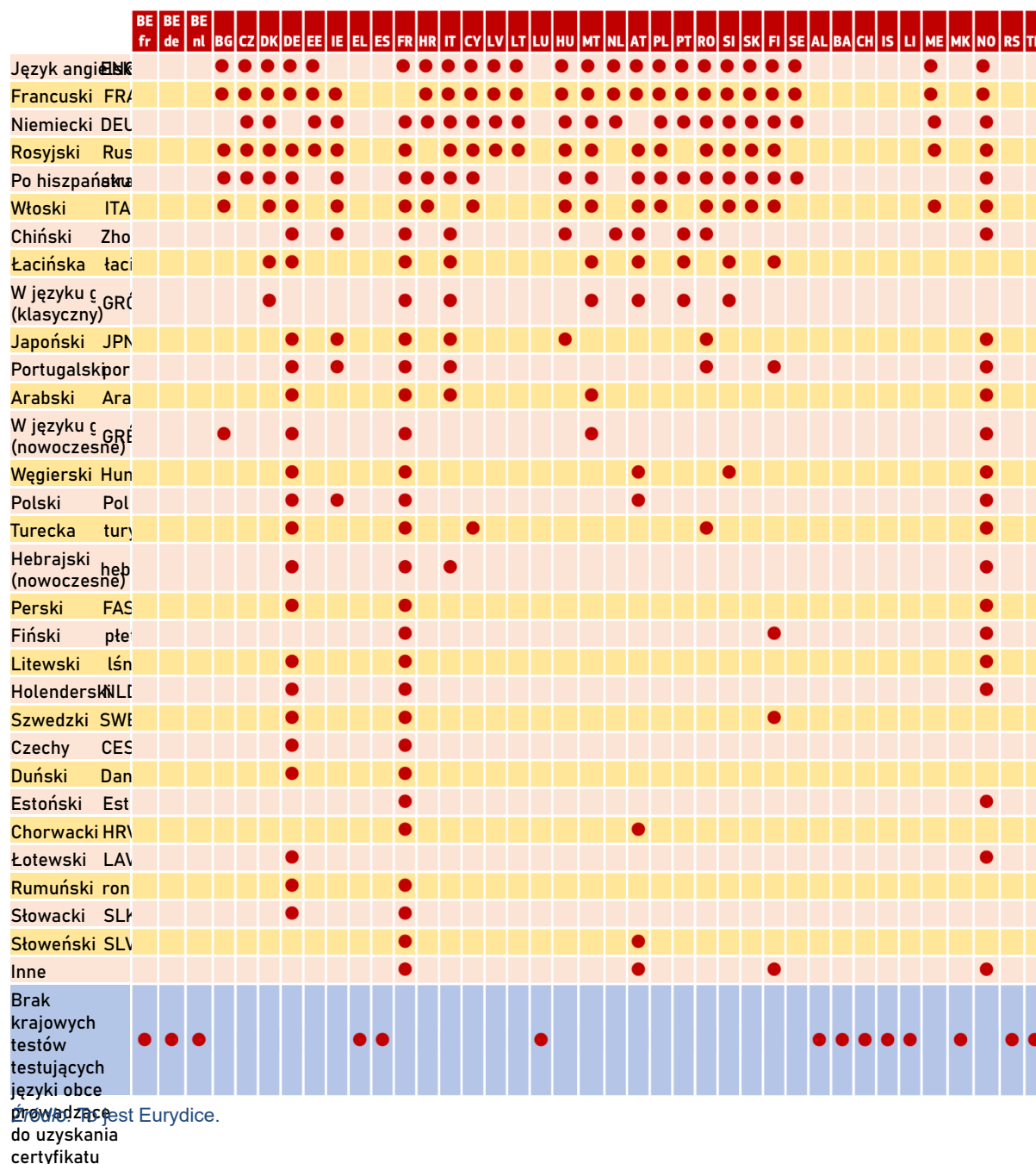
87 Oceny diagnostyczne to wstępne oceny, które dostarczają instruktorom informacji na temat wcześniejszej wiedzy, zrozumienia i nieporozumień uczniów przed wprowadzeniem nowej koncepcji lub działania. Ocena diagnostyczna może być również wykorzystana do ustalenia poziomu bazowego dla tego, ile nastąpił wzrost akademicki przed zakończeniem lekcji. "Ocena podsumowująca to oceny studentów... które występują często (ale nie zawsze) na końcu kursu, modułu lub jednostki, aby zmierzyć, jak dobrze uczniowie osiągnęli cele nauczania. „Ocena formalna odnosi się nie do rodzaju oceny studentów, ale do czasu tej oceny” (McComas, 2014). Odbývają się one w trakcie szkolenia. Przekazują one uczniom i nauczycielom informacje zwrotne na temat procesu nauczania/uczenia się w celu jego poprawy i pomocy uczniom w poprawie ich wyników akademickich.

88 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 21.

89 Ibidem.

90 Szczegółowe informacje na temat zakresu przedmiotowego sprawozdania na temat poszczególnych krajów znajdują się we wstępie do sprawozdania.

Pierwsza kategoria obejmuje angielski, francuski i niemiecki, które są testowane przez testy krajowe (kiedy istnieją) w zdecydowanej większości systemów edukacyjnych, a następnie rosyjski, hiszpański i włoski, które są również testowane w większości z nich. Druga kategoria to chiński, taciński, klasyczny grecki (91), japoński, portugalski, arabski, nowoczesny grecki, węgierski, polski i turecki. Języki te są testowane za pomocą testów krajowych w od 5 do 10 systemów edukacyjnych. Ostatnia kategoria zawiera języki, które są testowane w mniej niż pięciu systemach edukacyjnych. Dotyczy to na przykład współczesnego hebrajskiego (cztery systemy edukacji), perskiego, fińskiego, litewskiego, niderlandzkiego i szwedzkiego (trzy systemy edukacyjne).



Rysunek 51 Rysunek E7: Języki obce testowane za pomocą testów krajowych w powszechnym szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Zakres tej liczby dotyczy wyłącznie testów krajowych, które prowadzą do uzyskania certyfikatu na koniec kształcenia ogólnego na poziomie średnim. Wymienione języki obce mogą nie dotyczyć całej populacji szkolnej na tym poziomie wykształcenia, ponieważ języki obce testowane za pomocą testów krajowych mogą się różnić w zależności od ścieżek edukacyjnych.

Języki obce są wymienione w porządku malejącym, według liczby systemów edukacyjnych, które testują je za pomocą testów krajowych. Gdy liczba wymienionych języków jest taka sama, języki są uporządkowane zgodnie z ich kodem ISO (ISO 639-3) (zob. <https://iso639-3.sil.org/>, ostatnio dostępne: 11 lipca 2022 r.).

Języki urzędowe UE są wyświetlane, gdy są testowane w co najmniej dwóch systemach edukacyjnych; wszystkie inne języki są wyświetlane, gdy są testowane w co najmniej trzech systemach edukacyjnych. Wszystkie języki, które nie są wyświetlane, są oznaczone jako „inne” na rysunku i określone w uwagach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” i „testu krajowego” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE de): nie ma testu krajowego, ale wszyscy studenci w ostatnim roku szkoły średniej II stopnia biorą udział w egzaminie *diplôme d'études en langue française* (dyplom studiów w języku francuskim) i otrzymują certyfikat, jeśli zdają egzamin.

Niemcy: egzaminy *Abitur* (ogólne kwalifikacje wstępne na poziomie wyższym) są ustalane przez organy szkolnictwa wyższego najwyższego szczebla w prawie wszystkich *krajach związkowych*. Języki mogą się różnić w poszczególnych krajach związkowych.

Francja: „Inne” obejmują Albański, Amharski, Ormiański, Bambara, Basków, Berber Tashelhit, Berber Kabyle, Berber Riffian, Breton, bułgarski, kataloński, kambodżański, korsykański, kreolski, Fula, Gallo, Hausa, hindi, indonezyjsko-malajski, koreański, laotański, macedoński, malgaski, melanezyjski, norweski, oksytanski, języki regionalne Alzacji i Mozeli (znane jako dialekty alzackie i mozelijskie), Suahili, Tahitian, Tamil, Wietnamski, Wallisian i Futunan.

Węgry: każdy język nauczany w szkole może być testowany w *egzaminie* matury (test krajowy na końcu szkoły średniej). Wymienione języki obce to te, które zostały przetestowane w latach 2020/2021.

W Austrii: „Inne” obejmują bośniacki, chorwacki i serbski.

Finlandia: „Inne” obejmują języki Sami (Northern, Skolt i Inari).

Norwegia: „Inne” obejmują albański, amharski, bośniacki, kantoński, Dari, filipiński, hindi, islandzki, koreański, kurdyjski (Sorani), Lule Sami, North-Sami, Oromo, Panjabi, Pashto, serbski, somalijski, południowoamerykański, Tamili, tajski, Tigrinya, Urdu i wietnamski.

Większość krajów z krajowymi testami prowadzącymi do uzyskania certyfikatu na koniec ogólnego egzaminu średniego od 6 do 12 języków obcych. W trzech krajach, a mianowicie w Niemczech, Francji i Norwegii, liczba badanych języków obcych jest wyjątkowo wysoka: Odpowiednio 24, 60 i 45 języków obcych.

ZALECENIE LUB WYMÓG TESTOWANIA JĘZYKA EDUKACJI MAŁYCH DZIECI ISTNIEJE W NIECO MNIEJ NIŻ POŁOWIE SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH.

Opanowanie języka szkolnego jest kluczem dla każdego ucznia, aby dobrze radzić sobie w szkole. Ponadto uznaje się, że aby skutecznie uczyć się, uczniowie muszą rozwijać kompetencje językowe, które „wyjdą poza spontaniczny i ogólnie nieformalny język używany w codziennym życiu społecznym” (Rada Europy, 2015, s. 10). Specyficzny język używany w środowiskach akademickich, często określany jako „język akademicki”, różni się od języka codziennego na wiele sposobów, obejmując na przykład specjalistyczne słownictwo lub złożone zdania ze złączami klauzuli. Chociaż rozwój wysokiego poziomu znajomości języka szkolnego może być wyzwaniem dla wszystkich uczniów, jest to szczególnie ważne dla tych, którzy nie znają języka nauki w domu (zob. rysunek A2).

Rośnie również świadomość, że uwzględnienie rzeczywistości językowej i kulturowej uczniów, gdy różnią się one od języka głównego (i kultury) szkoły, ma pozytywny wpływ na samopoczucie i osiągnięcia uczniów w

szkole, zwłaszcza w odniesieniu do języka szkolnego (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019). Różne konkretne środki wsparcia, takie jak organizowanie zajęć z języka ojczystego (zob. rys. E9), mogą pomóc w docenieniu specyficznych warunków językowych i kulturowych uczniów oraz, bardziej ogólnie, przyczynić się do poprawy ich osiągnięć szkolnych (Siarova, 2022 r.).

W dokumencie roboczym służb Komisji towarzyszącym wnioskowi dotyczącemu zalecenia Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków zdecydowanie opowiada się za „rozbiciem silosów nauki języków” (Komisja Europejska, 2018, s. 24), poprzez przyjęcie bardziej kompleksowego podejścia do uczenia się języków i nauczania w szkole. W tej innowacyjnej i wszechstronnej perspektywie zaleca się również ocenę (i walidację) kompetencji językowych uczniów (tj. ocenę wszystkich języków, które uczniowie mogą (częściowo) znać).

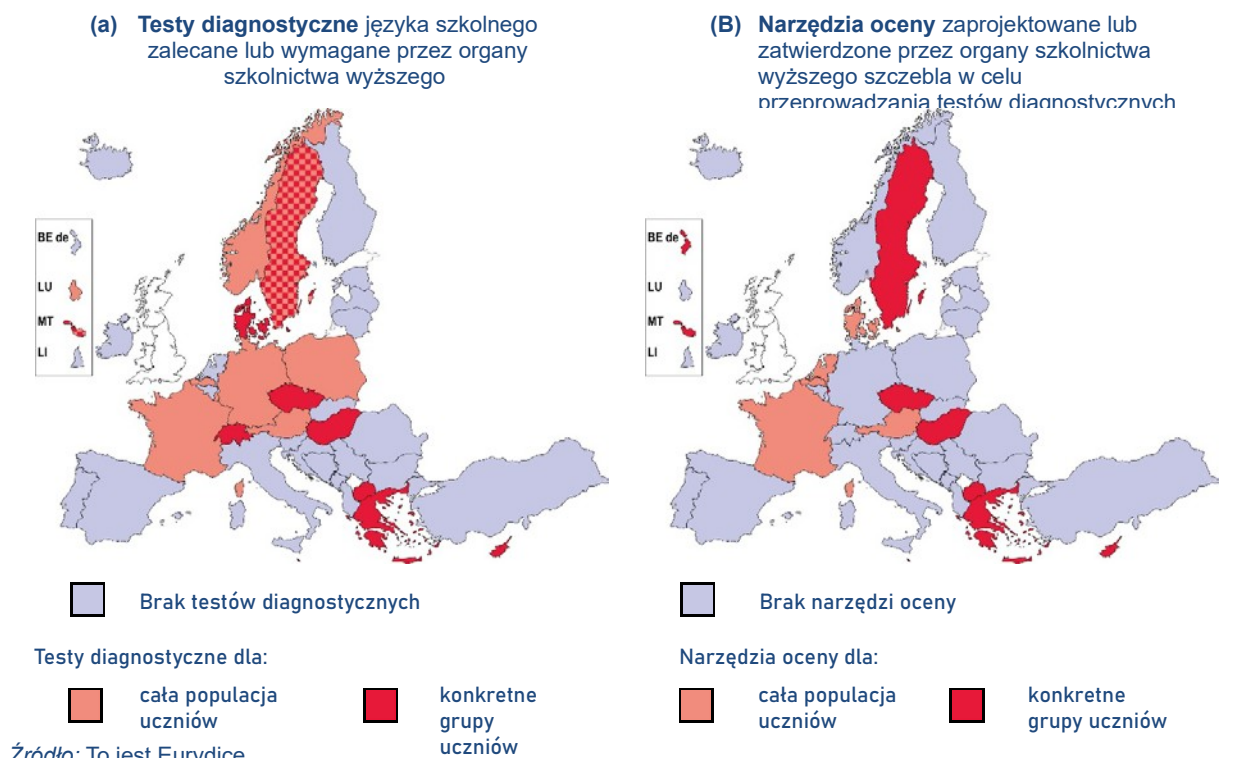
W krajach europejskich nie ma obecnie żadnych zaleceń ani wymogów dla szkół w zakresie przeprowadzania testów diagnostycznych pełnego repertuaru językowego uczniów, tj. ich języka szkolnego, języka ojczystego, języków obcych itp. Istniejące testy diagnostyczne koncentrują się wyłącznie na języku szkolnym.

Celem rys. E8 jest wykazanie, czy organy szkolnictwa wyższego zalecają, czy wymagają, aby szkoły przeprowadzały testy diagnostyczne języka szkolnego pod koniec okresu przedszkolnego lub na początku kształcenia podstawowego (mapa a)). Pokazuje również, czy organy szkolnictwa wyższego opracowały lub zatwierdziły narzędzia oceny do przeprowadzania tych testów (mapa b)). Koniec edukacji przedszkolnej i początek kształcenia podstawowego są punktami krytycznymi w edukacji, ponieważ często odpowiadają one okresowi, w którym rozpoczyna się nauczanie czytania i pisania. Obie mapy wskazują również, czy testy diagnostyczne i narzędzia oceny dotyczą wszystkich uczniów, czy tylko określonych grup, na przykład nowo przybyłych uczniów migrantów lub osób z dysleksją.

Jak pokazuje wykres (mapa a)), organy szkolnictwa najwyższego w 16 systemach edukacji (z 39) zalecają lub wymagają, aby szkoły przeprowadzały testy diagnostyczne kompetencji uczniów w języku szkolnym na koniec kształcenia przedszkolnego lub na początku kształcenia podstawowego. Połowa z nich testuje wszystkich uczniów, podczas gdy druga połowa testuje tylko określone grupy uczniów. Na Malcie i Szwecji szkoły są zalecane (lub wymagane) do oceny całej populacji uczniów i poszczególnych kategorii uczniów.

Nowo przybyli migranci i/lub ci, którzy nie znają języka szkolnego, są najbardziej sprawdzonymi grupami uczniów (Czechy, Grecja, Cypr, Malta, Szwecja i Szwajcaria). Inne szczególne kategorie uczniów objętych badaniem diagnostycznym to uczniowie w szkołach, w których ponad 30 % populacji szkolnej pochodzi z obszarów podatnych na zagrożenia (Dania); osoby zidentyfikowane jako słabsze grupy, na przykład uczniowie ze społeczności romskiej lub Grecy powracający (Grecja); uczniowie z dysleksją (Węgry i Szwecja); oraz uczniów starszych od oczekiwanego wieku szkolnego (Macedonia Północna).

Organy zajmujące się kształceniem najwyższego szczebla w większości systemów kształcenia, w których testowanie kompetencji uczniów w zakresie języka szkolnego jest zaleceniem lub wymogiem, również opracowały lub zatwierdziły określone narzędzia oceny. Wyjątkiem są Niemcy, Luksemburg, Polska, Szwajcaria i Norwegia (mapa b)). Z drugiej strony, o ile nie ma zalecenia ani wymogu przeprowadzania testów diagnostycznych na koniec kształcenia przedszkolnego lub na początku kształcenia podstawowego (mapa a)), organy szkolnictwa wyższego najwyższego szczebla we niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i Niderlandach opracowały lub zatwierdziły narzędzia oceny. Są one skierowane do uczniów, których biegłość w języku szkolnym wynosi poniżej poziomu A2 CEFR (Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii) i uczniów w wieku od 3 do 4 lat (Niderlandy).



Rysunek 52 Rysunek E8: Testowanie języka szkolnego pod koniec kształcenia przedszkolnego (ISCED 0) i/lub początku kształcenia podstawowego (ISCED 1), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Testy koncentrujące się wyłącznie na umiejętnościach czytania są wyłączone z zakresu figury. „Cała populacja uczniów” odnosi się do całej populacji szkolnej w danym wieku.

Definicje „testu diagnostycznego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” oraz „władzy najwyższego poziomu (edukacji)” znajdują się w glosariuszu.

Nota dla poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): docelową populacją żenicową testu KOALA jest cała 5-letnia populacja uczniów z wyjątkiem nowo przybyłych uczniów migrantów.

MNIEJSZOŚĆ KRAJÓW PROMUJE LUB FINANSOWO WSPIERA NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO NOWO PRZYBYŁYCH STUDENTÓW

Nowo przybyli studenci migrujący to konkretna grupa studentów, którzy stoją przed pewną liczbą wyzwań. Dotyczą one procesu migracji (np. opuszczania kraju ojczystego i dostosowywania się do nowych przepisów w kraju przyjmującym), ogólnej sytuacji społeczno-gospodarczej i politycznej kraju przyjmującego (np. środków przeznaczonych na edukację) oraz uczestnictwa w edukacji (np. nieodpowiedniego stażu lub zapewniania znajomości języka, a także braku wsparcia społecznego i emocjonalnego). Aby sprostać tym wyzwaniom, badania opowiadają się za kompleksowym podejściem do zapewniania wsparcia – w tym środków wspierających naukę języków – uwzględniającym potrzeby akademickie, społeczne i emocjonalne nowo przybyłych studentów migrantów (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019).

Niemniej jednak w kontekście niniejszego sprawozdania, które koncentruje się na nauce języków, nacisk kładzie się na środki wspierające uczenie się języków, w szczególności te promowane lub wspierane finansowo przez organy szkolnictwa wyższego. Środki wspierające uczenie się języków, które przyczyniają się do rozwoju bogatych w język środowisk uczenia się, są korzystne nie tylko dla nowo przybyłych

studentów migrantów, którzy często nie posługują się językiem nauki, ale także dla całej populacji szkolnej (Komisja Europejska, 2018 r.).

Jak pokazuje wykres E9, władze oświatowe najwyższego szczebla w prawie wszystkich krajach wspierają finansowo lub promuje co najmniej jeden z następujących środków wspierających uczenie się języków:

- dodatkowe zajęcia w języku szkolnym
- dostosowany program nauczania (tj. program nauczania, którego standardowe wymagania zostały zmienione)
- lekcje języka ojczystego
- asystentka dydaktyczna w klasie
- dwujęzyczne nauczanie przedmiotów (język ojczysty i język szkoły).

Najbardziej rozpowszechnionym środkiem wsparcia językowego, stosowanym w prawie wszystkich krajach europejskich, jest zapewnienie dodatkowych zajęć z języka szkolnego w godzinach szkolnych. Zazwyczaj świadczenie takich klas jest ograniczone w czasie. W Finlandii okres ten jest szczególnie długi: uczniowie mogą z niego korzystać przez 6 lat od dnia rozpoczęcia szkoły. Jedynie Bułgaria, Polska, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Albania, Macedonia Północna i Norwegia nie zgłaszają takiego przepisu. Jednak kraje te, z wyjątkiem Albanii i Norwegii, organizują dodatkowe zajęcia w języku nauki poza godzinami szkolnymi.

Zapewnienie dodatkowych zajęć w języku nauki poza godzinami szkolnymi jest środkiem wsparcia językowego promowanym lub wspieranym finansowo w nieco mniej niż dwóch trzecich systemów edukacji. W niektórych z nich wsparcie nauki języka jest zapewnione latem. Dotyczy to na przykład Malty. Letni kurs językowy „Language to Go”, organizowany przez Dział Uczących się Migrantów, skierowany jest konkretnie do nowo przybyłych studentów migrantów i osób z trudnościami w nauce w języku maltańskim i/lub angielskim.

W kilku systemach edukacji organy szkolnictwa wyższego finansują zapewnienie dodatkowych zajęć w języku szkolnym bez określania, czy powinny być organizowane w godzinach szkolnych, czy poza nimi. Dotyczy to na przykład Wspólnoty Flamandzkiej Belgii, Estonii, Łotwy i Niemiec. W Austrii wybór dodatkowych zajęć zależy od wyników uczniów w teście kompetencji języka niemieckiego: osoby wymagające dużego wsparcia są prowadzone poza godzinami szkolnymi, podczas gdy osoby potrzebujące umiarkowanego wsparcia otrzymują dodatkowe lekcje w godzinach szkolnych.

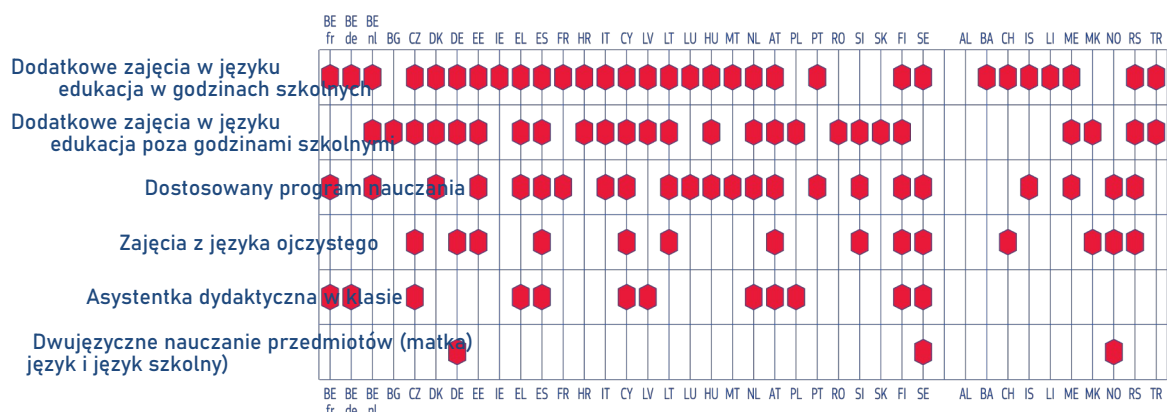
Oprócz zajęć uzupełniających w języku szkolnym wprowadzenie dostosowanego programu nauczania jest kolejnym środkiem wsparcia szeroko dostępnym dla nowo przybyłych studentów migrujących w całej Europie. Jest on stosowany w nieco ponad połowie badanych krajów.

Ponieważ nieco ponad jedna trzecia państw zgłasza działania promujące lub finansowo wspierające nauczanie języka ojczystego nowo przybyłych studentów migrujących, jest to mniej popularny środek. W niektórych przypadkach przepis ten zależy od kraju pochodzenia studentów lub od istnienia umów dwustronnych między państwem przyjmującym a krajem pochodzenia (np. Czechami i Macedonią Północną). Na Cyprze zajęcia z języka ojczystego są oferowane w ramach projektu krajowego finansowanego z funduszy strukturalnych UE. W Niemczech i Hiszpanii dostępność języka ojczystego zależy odpowiednio od krajów związkowych i wspólnot autonomicznych.

W nieco mniej niż jednej trzeciej systemów edukacyjnych asystenci nauczyciele są wykorzystywani w klasach, aby ułatwić nowo przybyłym studentom migrującym naukę. Warto również zauważyć, że praca asystentów dydaktycznych niekoniecznie ogranicza się do pomocy nowo przybyłym studentom migrantów; może być dostępna dla wszystkich studentów potrzebujących wsparcia. Tak jest na przykład w Finlandii.

Wreszcie, niewiele krajów – tylko Niemcy, Szwecja i Norwegia – oferuje dwujęzyczne nauczanie przedmiotów, w tym język ojczysty uczniów i język szkoły.

Rozważając wszystkie analizowane środki wsparcia, tylko jeden kraj – a mianowicie Albania – nie zgłasza żadnych środków.



Źródło: To jest Eurydice.

Rysunek E9: Środki wspierające naukę języków obcych dla nowo przybyłych studentów migrujących w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022

Uwagi wyjaśniające

Na wykresie przedstawiono, czy organy zajmujące się kształceniem na najwyższym szczeblu promują lub finansowo wspierają którykolwiek z wymienionych środków wsparcia w zakresie uczenia się języków obcych dla nowo przybyłych studentów migrantów.

Kiedy nowo przybyli studenci migrujący uczęszczają na dodatkowe zajęcia w godzinach szkolnych, nie biorą udziału w zajęciach zaplanowanych w tym czasie w celu dostarczenia standardowego programu nauczania swoim rówieśnikom.

Kiedy nowo przybyli studenci migrujący uczęszczają na dodatkowe zajęcia po godzinach szkolnych, uczęszczają na te zajęcia po lekcjach zaplanowanych na dostarczenie standardowego programu nauczania swoim rówieśnikom (i sobie).

Dostosowany program nauczania odnosi się do programu nauczania, którego standardowe wymagania zostały zmodyfikowane, aby odpowiedzieć na szczególne potrzeby i okoliczności nowo przybyłych studentów migrujących.

W przypadku gdy organy szkolnictwa wyższego finansują zapewnienie dodatkowych zajęć w języku szkolnym bez określenia, czy te dodatkowe zajęcia powinny być organizowane w godzinach szkolnych, czy poza nimi, na wykresie przedstawiono obie opcje.

Definicje „języka nauki”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „nowo przybyłych studentów migrantów” i „władzy wyższego szczebla (edukacji)” znajdują się w glosariuszu.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Niemcy: udzielanie środków wsparcia zależy od krajów związkowych. Wyświetlane informacje stanowią najczęstsze środki wsparcia w 16 krajach związkowych.

Hiszpania: środki wsparcia dla nowo przybyłych studentów migrujących są podejmowane przez wspólnoty autonomiczne. Na wykresie przedstawiono środki, które można znaleźć w całej Hiszpanii, ale niekoniecznie w każdej autonomicznej społeczności.

Holandia: szkoły otrzymują specjalne fundusze, gdy przyjmują uczniów ze środowisk migracyjnych. Decydują o tym, jak wydać te fundusze. Środki te są dostępne na okres, w którym trwa status migranta, czyli 4 lata.

REFERENCJE

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompарт Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. i Sierens, S. (2022), *Linguistically Sensitive Teacher Education: Zestaw narzędzi do zadań refleksji i badań działania* (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>), ostatnio dostępny: 13 lipca 2022 r.

Council of Europe (1992), *Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (ECRML)*, seria traktatów europejskich nr 148 (<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>), ostatnio dostępna: 20 maja 2022 r.

Rada Europy (2015), *Wymiar językowy we wszystkich dziedzinach: Podręcznik do opracowywania programów nauczania i szkolenia nauczycieli* (<https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>), ostatnio dostępny: 17 maja 2022 r.

Rada Europy (2020), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: Uczenie się, nauczanie, ocena – tom towarzyszący*, Wydawnictwo Rady Europy, Strasburg (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>), ostatnio dostępne: 30 listopada 2021 r.

EACEA (Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury) (2015), *Porównawczy przegląd zalecanego rocznego czasu szkolenia w pełnym wymiarze godzin obowiązkowego kształcenia w Europie* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-en>), ostatnio dostępny: 30 stycznia 2023 r.

Komisja Europejska (2012), *Pierwsze europejskie badanie kompetencji językowych: Sprawozdanie końcowe*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>), ostatnio dostępny: 6 lipca 2022 r.

Komisja Europejska (2013), *Study on Education support dla nowo przybyłych dzieci migrujących* (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/>), ostatnio dostępne: 12 listopada 2021 r.

European Commission (2018), dokument roboczy służb Komisji towarzyszący wnioskowi Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, COM(2018) 272 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN>), ostatnio dostępny: 15 grudnia 2022 r.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Języki w szkolnictwie średnim: Przegląd testów fakultatywnych w Europie: 2014/15*, sprawozdanie Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w wersji Europe – 2017*, sprawozdanie Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2018), *Struktura europejskich systemów edukacji 2018/19: Schematy, Eurydice – fakty i liczby*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Integrating students from migrants into schools in Europe: Krajowe polityki i środki*, sprawozdanie Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2020), *Struktura europejskich systemów edukacji 2020/21: Schematy, Eurydice – fakty i liczby*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2021a), *Zalecane roczne szkolenie w pełnym wymiarze godzin obowiązkowej*

edukacji w Europie – 2020/21, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2021b), *Strukturalne wskaźniki monitorowania systemów kształcenia i szkolenia w Europie – 2021: Przegląd głównych reform od 2015r.*, sprawozdanie Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2021c), *Nauczyciele w Europie: Kariera, rozwój i dobrostan*, sprawozdanie Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Gerken, M. (2022), *Ułatwianie wdrażania Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych poprzez sztuczną inteligencję* (<https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecri-en/1680a657c5>), ostatnio dostępne: 18 maja 2022 r.

MCComas, W. F. (red.) (2014), *Język edukacji naukowej: Rozszerzony glosariusz kluczowych terminów i d pojęć w nauczaniu i uczeniu się nauki* (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf>), ostatnio dostępny: 8 lipca 2022 r.

OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) (2019a), *Wyniki TALIS 2018 (tom I): Nauczyciele i liderzy szkół jako osoby uczące się przez całe życie*, OECD Publishing, Paryż (https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), ostatnio dostępne: 18 maja 2020 r.

Siarova, H. (2022), *Interwencje edukacyjne wspierające nowo przybyłe dzieci migrujące i przesiedlone w ich potrzebach do nauki języków*, sprawozdania ad hoc NESET, nr 2/2022 (https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf), ostatnio dostępne: 2 grudnia 2022 r.

UNESCO UIS (Instytut Statystyki Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury), (2012), *Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED 2011)* (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-pl.pdf>), ostatnio dostępny: 19 stycznia 2021 r.

Wallace, S. (red.) (2015), *Słownik edukacji*, Oxford University Press, Oxford.
Doi:10.1093/acref/9780199679393.001.0001.

SŁOWNICZEK

Język akademicki: specyficzna forma językowa, która różni się leksykalnie i gramatycznie od języka codziennego, często zawierająca specjalistyczne słownictwo lub określone struktury gramatyczne (np. łączniki klauzul) i używana do różnych konkretnych celów, takich jak podsumowywanie, porównywanie i kontrastowanie. Studenci muszą rozwijać swoje umiejętności językowe akademickie, aby z powodzeniem zapoznać się z treścią ► programu nauczania.

Certyfikat: oficjalny dowód kwalifikacji przyznany studentowi po ukończeniu określonego etapu lub pełnego kursu kształcenia lub szkolenia. Przyznawanie certyfikatów może opierać się na różnych formach oceny; egzamin końcowy niekoniecznie jest warunkiem wstępnym.

Język klasyczny: starożytny język, taki jak klasyczna greka lub łacina, który nie jest już używany w żadnym kraju i dlatego jest nauczany w celach innych niż komunikacja. Cele uczenia się mogą obejmować zdobycie głębszej wiedzy na temat korzeni współczesnego języka, który wyłonił się z danego języka klasycznego, czytanie i rozumienie oryginalnych tekstów w starożytnej literaturze lub zapoznanie się z cywilizacją, która używała języka. W niektórych programach nauczania języki klasyczne są uważane za ► języki obce.

Wspólny Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (CEFR): ramy uczenia się języków obcych, nauczania i oceny opracowane przez Radę Europy. Jego głównym celem jest ułatwienie przejrzystości i porównywalności w zakresie kształcenia i kwalifikacji językowych.

CEFR zawiera wyczerpujący opis kompetencji niezbędnych do komunikacji w języku obcym, związanej z nimi wiedzy i umiejętności oraz różnych kontekstów komunikacji.

CEFR definiuje sześć poziomów biegłości od „użytkownika podstawowego” do „użytkownika biegłego”:

- A1 („przełom”),
- A2 („waystage”),
- B1 („prog”),
- B2 („vantage”),
- C1 („skuteczna biegłość operacyjna”)
- C2 („mistrzostwo”).

Umożliwia pomiar postępów osób uczących się języka obcego i użytkowników języka obcego (Rada Europy, 2020).

Zintegrowane uczenie się treści i języka (CLIL): ogólny termin określający różne rodzaje edukacji dwujęzycznej lub zanurzeniowej. Dwa rodzaje CLIL zostały zdefiniowane na podstawie statusu języków używanych do nauczania różnych przedmiotów (innych niż języki i ich literatura/kultura).

CLIL typu A: przepis, w którym różne przedmioty są nauczane w języku wskazanym w ► najwyższym poziomie ► programu nauczania jako ► język obcy. Liczba przedmiotów nauczanych w języku obcym może się różnić. W niektórych przypadkach (przypadek 1) wszystkie przedmioty (inne niż języki) są nauczane w języku obcym. W innych (przypadek 2), niektóre przedmioty (inne niż języki) są prowadzone w języku obcym, a inne są prowadzone w głównym języku ► języka szkolnego w kraju.

CLIL typu B: przepis, w którym różne przedmioty są nauczane w ► języku regionalnym lub mniejszościowym, ► języku nieterytorialnym lub ► języku państwowym (w krajach z więcej niż jednym językiem państwowym) oraz innych przedmiotów (innych niż języki) są prowadzone w drugim języku, który może być dowolnym innym językiem. W przeciwieństwie do CLIL typu A (przypadek 1), w CLIL typu B przedmioty inne niż języki są zawsze nauczane w co najmniej dwóch językach. Oprócz metody obejmującej dwa języki, w niektórych rzadkich przypadkach trzy (lub więcej) języki są używane do nauczania różnych przedmiotów (np. języka państwowego, języka regionalnego lub mniejszościowego oraz języka obcego).

Ciągły rozwój zawodowy (CPD): w kontekście niniejszego sprawozdania CPD odnosi się do formalnego szkolenia zawodowego prowadzonego przez nauczycieli lub dyrektorów w trakcie ich kariery zawodowej, które pozwala im poszerzać, rozwijać i aktualizować swoją wiedzę, umiejętności i postawy. Obejmuje zarówno szkolenia tematyczne, jak i szkolenia pedagogiczne. Oferowane są różne formaty, takie jak kursy, seminaria, obserwacja wzajemna i wsparcie ze strony sieci praktyków. W niektórych przypadkach działania CPD mogą prowadzić do uzyskania dodatkowych kwalifikacji.

Program nauczania: oficjalny ► dokument sterujący wydany przez ► organy najwyższego szczebla, w którym wyszczególniono programy studiów i/lub którekolwiek z poniższych kryteriów: treści edukacyjne, cele uczenia się, cele osiągnięcia, wytyczne dotyczące oceny uczniów lub programów nauczania. W systemie edukacji może obowiązywać więcej niż jeden rodzaj dokumentu sterującego, który może nakładać na szkoły obowiązek przestrzegania przepisów na różnych poziomach.

Test diagnostyczny: „Test, którego celem jest ocena mocnych stron i obszarów rozwoju ucznia. Jest to sposób na odkrycie, jakiego poziomu wsparcia lub wyzwania będzie potrzebował uczeń. Test diagnostyczny jest często pierwszym krokiem do opracowania indywidualnego planu uczenia się. Zazwyczaj odbywa się to, gdy uczeń wchodzi na swój kurs nauki, a jego wyniki są czasami określane jako „zachowanie osoby uczącej się” lub punkt wyjścia (Wallace, 2015). Testy diagnostyczne mogą być krajowe/znormalizowane lub mogą być definiowane przez same szkoły i nauczycieli.

Ścieżka edukacyjna: w niektórych krajach studenci muszą wybrać specjalistyczny obszar studiów z różnych opcji na poziomie średnim; na przykład, mogą być wymagane do wyboru między literackich i naukowych, lub między różnymi rodzajami szkół, takich jak Gimnazjum lub Realschule w Niemczech. Ta koncepcja dotyczy tylko szkół głównego nurtu. Nie próbuje opisać bardzo konkretnych rodzajów placówek edukacyjnych, takich jak ► CLIL, szkoły eksperymentalne i szkoły muzyczne.

Język obcy: język opisany jako taki w ► programie nauczania ustalonym przez ► organy szkolnictwa wyższego. Zastosowany opis opiera się na definicji związanej z edukacją, niezwiązanej ze statusem politycznym danego języka. W związku z tym niektóre języki uważane za języki regionalne lub mniejszościowe z perspektywy politycznej mogą być włączone do programu nauczania jako języki obce. W ten sam sposób niektóre języki klasyczne można uznać za języki obce w niektórych programach nauczania. Języki obce mogą być również określane jako „języki współczesne” (aby wyraźnie odróżnić te języki od języków klasycznych) lub „drugi lub trzeci język” (w przeciwieństwie do „pierwszego języka”, który może być używany do opisanego ► języka szkolnego w krajach z więcej niż jednym językiem państwowym).

Nauczyciel generalny: nauczyciel (zwykle w szkolnictwie podstawowym), który posiada kwalifikacje do nauczania wszystkich (lub prawie wszystkich) przedmiotów w programie nauczania, w tym ► języków obcych. Nauczyciele tacy mogą zapewnić nauczanie języków obcych niezależnie od tego, czy odbyli szkolenie w tej dziedzinie, czy też nie.

Język ojczysty: język często używany w domu przez ► studentów ze środowisk migracyjnych. Różni się od ► języka szkolnego. W wielu przypadkach językiem ojczystym studenta jest język ojczysty.

Kształcenie nauczycieli (ITE): okres studiów i szkoleń, podczas których potencjalni nauczyciele uczestniczą w akademickich kursach tematycznych i odbywają szkolenie zawodowe (równocześnie lub kolejno) w celu zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych do bycia nauczycielem. Okres ten kończy się, gdy potencjalni nauczyciele kwalifikują się jako nauczyciele.

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED): referencyjna międzynarodowa klasyfikacja organizacji programów edukacyjnych i związanych z nimi kwalifikacji według poziomów i dziedzin. Został on opracowany w celu ułatwienia porównywania statystyk i wskaźników edukacji w poszczególnych krajach w oparciu o jednolite i uzgodnione na szczeblu międzynarodowym definicje. Zakres ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i trwałe możliwości uczenia się dla dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niezależnie od instytucji lub organizacji, które je zapewniają lub w jakiej formie są świadczone.

Obecna klasyfikacja – ISCED 2011 (UNESCO UIS, 2012) – ma dziewięć poziomów, które zaczynają się od ISCED 0 (wczesna edukacja) i zakres ISCED 8 (lekarz lub równoważny poziom).

Niniejsze sprawozdanie obejmuje cztery poziomy ISCED (ISCED 0–3), przy czym w centrum dochodzenia znajduje się ISCED 1–3. Kluczowe cechy przedmiotowych poziomów są następujące.

ISCED 0: wczesna edukacja dziecięca

Programy wczesnej edukacji są zazwyczaj projektowane z holistycznym podejściem do wspierania wczesnego rozwoju poznawczego, fizycznego, społecznego i emocjonalnego dzieci oraz wprowadzania małych dzieci do zorganizowanej nauki poza kontekstem rodzinnym.

Programy ISCED 0 skierowane są do dzieci poniżej wieku wejścia do ISCED 1. Istnieją dwie kategorie programów ISCED 0: rozwój edukacji wczesnoszkolnej i edukacja przedszkolna. Ten pierwszy posiada treści edukacyjne przeznaczone dla młodszych dzieci (w przedziale wiekowym od 0 do 2 lat), a drugi przeznaczony jest dla dzieci od 3 roku życia do wieku, w którym rozpoczynają naukę na poziomie podstawowym.

ISCED 1: edukacja podstawowa

Edukacja podstawowa zapewnia działania edukacyjne i edukacyjne mające na celu umożliwienie uczniom rozwijania podstawowych umiejętności czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętności czytania i pisania i liczenia). Tworzy solidne podstawy do uczenia się i solidnego zrozumienia podstawowych obszarów wiedzy, a także wspiera rozwój osobisty, przygotowując w ten sposób uczniów do kształcenia średniego I stopnia. Zapewnia podstawową naukę z niewielką, jeśli w ogóle, specjalizacją.

Zwyczajowy lub legalny wiek wjazdu zwykle nie jest niższy niż 5 lat lub powyżej 7 lat. Ten poziom zazwyczaj trwa 6 lat, chociaż jego czas trwania może wynosić od 4 do 7 lat. Edukacja podstawowa trwa zazwyczaj do 10-12 lat.

ISCED 2: wykształcenie średnie I stopnia

Programy na poziomie ISCED 2 lub w szkolnictwie średnim I stopnia zazwyczaj opierają się na podstawowych procesach nauczania i uczenia się, które rozpoczynają się od ISCED 1. Zazwyczaj celem edukacyjnym jest stworzenie podstaw dla uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego, przygotowując uczniów do dalszych możliwości edukacyjnych. Programy na tym poziomie są zazwyczaj zorganizowane wokół bardziej tematycznego programu nauczania, wprowadzając koncepcje teoretyczne w szerokim zakresie tematów.

Niektóre systemy edukacji mogą oferować programy kształcenia zawodowego w ISCED 2, aby zapewnić osobom fizycznym umiejętności związane z zatrudnieniem.

ISCED 2 rozpoczyna się po 4-7 latach kształcenia ISCED 1. Studenci wchodzi do ISCED 2 zazwyczaj w wieku od 10 do 13 lat (najczęściej występuje 12 lat).

ISCED 3: wykształcenie średnie II stopnia

Programy na poziomie ISCED 3 lub w szkolnictwie średnim II stopnia są zazwyczaj przeznaczone dla studentów kończących kształcenie średnie w ramach przygotowań do szkolnictwa wyższego lub wyższego lub w celu zapewnienia umiejętności związanych z zatrudnieniem lub obu. Programy na tym poziomie oferują studentom więcej programów tematycznych, specjalistycznych i pogłębionych niż w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2). Są one bardziej zróżnicowane, ze zwiększonym zakresem dostępnych opcji i strumieni.

Programy ISCED 3 mogą mieć charakter ogólny lub zawodowy. Niektóre programy ISCED 3 umożliwiają bezpośredni dostęp do ISCED 4 lub ISCED 5, 6 lub 7.

ISCED 3 rozpoczyna się po 8-11 latach edukacji od początku ISCED 1. Uczniowie osiągają ten poziom zazwyczaj w wieku od 14 do 16 lat. Programy ISCED 3 zazwyczaj kończą się 12 lub 13 lat po rozpoczęciu ISCED 1 (lub około 17 lub 18 lat).

Język jako przedmiot obowiązkowy: każdy język wyznaczony jako przedmiot obowiązkowy w ► programie nauczania lub w innych ► dokumentach sterujących sporządzonych przez ► organy szkolnictwa wyższego. Wyrażenie to może być użyte w odniesieniu do sytuacji, w których wszyscy uczniowie na określonym programie edukacyjnym lub w określonej klasie muszą nauczyć się języka lub w szczególnym kontekście konkretnych programów nauczania dla różnych ścieżek edukacyjnych.

Język jako uprawnienie: każdy język określony w ► programie nauczania lub w innych ► dokumentach sterujących sporządzonych przez ► organy szkolnictwa wyższego najwyższego szczebla, które studenci mają prawo wybrać jako przedmiot fakultatywny. Uprawnienie oznacza, że szkoły muszą zapewnić to, co uczeń wybierze. W kontekście języków obcych i klasycznych wyrażenie może być używane w odniesieniu do sytuacji, w których wszyscy studenci na określonym programie edukacyjnym lub w określonej klasie są

uprawnieni do wyboru języka lub w szczególnym kontekście konkretnych programów nauczania dla różnych ścieżek kształcenia ►.

Świadomość językowa w szkołach: pojęcie, które odnosi się do podejścia wielojęzycznego i całościowego, które obejmuje kompleksową strategię językową obejmującą ciągłą refleksję nad wymiarem językowym we wszystkich aspektach życia szkolnego i proponującą nadrzędne podejście do nauczania wszystkich języków w szkołach (► język szkolny, ► języki ojczyste, ► języki obce (w tym ► języki klasyczne) itp.). Oczekuje się, że podejście to obejmie wszystkich nauczycieli i liderów szkół i obejmuje rodziców, innych opiekunów i szerszą społeczność lokalną. Mówiąc konkretnie, szkoły zorientowane na język doceniają różnorodność językową swoich uczniów, uznają ich wcześniejsze umiejętności językowe i wykorzystują je jako zasób uczenia się. Szkoły zorientowane na język wspierają nauczycieli w rozwiązywaniu kwestii używania określonych języków w swoich obszarach tematycznych, w tym poprzez podnoszenie świadomości na temat różnych rejestrów językowych i słownictwa (Komisja Europejska, 2018 r.).

Język nauki szkolnej: język, który jest używany do dostarczania treści ► programu nauczania i, szerzej, do komunikacji wewnątrz szkoły i poza szkołą, z zainteresowanymi stronami, takimi jak rodzice i organy edukacyjne.

Test krajowy: standaryzowany test/badanie określone przez ► organy publiczne najwyższego szczebla i przeprowadzone na ich odpowiedzialność. Standaryzowane testy/badania są dowolną formą testu, która (1) wymaga od wszystkich osób przeprowadzających testy udzielenia odpowiedzi na te same pytania (lub pytania wybrane ze wspólnego banku pytań) i (2) są oceniane w standardowy lub spójny sposób. Międzynarodowe testy lub badania, takie jak SurveyLang, nie są objęte zakresem badań ani nie są opracowywane na poziomie szkoły, nawet jeśli zostały opracowane w oparciu o centralnie zaprojektowane ramy odniesienia (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015).

Nowo przybyli studenci migrujący: studenci, którzy urodzili się poza obecnym krajem zamieszkania rodziców urodzonych poza krajem przyjmującym, którzy są w wieku szkolnym lub niższym (zgodnie z krajowymi przepisami dotyczącymi kształcenia obowiązkowego), a następnie przystąpili do kształcenia formalnego w kraju przyjmującym (Komisja Europejska, 2013 r.).

Język nieterytorialny: język „używany przez obywateli państwa, który różni się od języka lub języków używanych przez resztę ludności państwa, ale który, choć tradycyjnie używany na terytorium państwa, nie może być utożsamiany z konkretnym jego obszarem” (Rada Europy, 1992). Na przykład romski jest językiem nieterytorialnym.

Język urzędowy: język używany do celów prawnych i administracji publicznej w określonym obszarze danego państwa. Oficjalny status może być ograniczony do części państwa lub rozciągać się na całym jego terytorium. Wszystkie ► Języki państwowe są językami urzędowymi, ale nie wszystkie języki o statusie języka urzędowego są językami państwowymi (na przykład duński, który ma status języka urzędowego w Niemczech, jest ► językiem regionalnym lub mniejszościowym, a nie językiem państwowym).

Język regionalny lub mniejszościowy: język, który jest „tradycyjnie używany na danym terytorium państwa przez obywateli tego państwa, którzy tworzą grupę liczbowo mniejszą niż reszta ludności państwa”; różni się od ► języka(-ów) państwowego(-ych) tego państwa (Rada Europy, 1992). Co do zasady są to języki ludności, które mają swoje korzenie etniczne na danych obszarach lub zostały osiedlone w danych regionach od pokoleń. Języki mniejszościowe/regionalne mogą mieć status ► języka urzędowego, ale z definicji status ten będzie ograniczony do obszarów, w których są używane.

Specjalista nauczyciel: nauczyciel wykwalifikowany do nauczania ograniczonej liczby przedmiotów (zazwyczaj do trzech przedmiotów). Obejmuje to albo ► tylko języki obce, albo jeden lub więcej języków obcych oraz (inne) tematy.

Język państwowy: każdy język o statusie urzędowym w całym kraju. Każdy język państwowy jest ► językiem urzędowym.

Dokumenty sterujące: różnego rodzaju dokumenty urzędowe zawierające przepisy, wytyczne i/lub rekomendacje dla instytucji edukacyjnych.

Studenci ze środowisk migracyjnych: uczniowie, którzy uczęszczają do szkoły w kraju innym niż kraj pochodzenia lub kraj pochodzenia obojga rodziców. Zakres ten obejmuje kilka odrębnych prawnie sytuacji, w

tym sytuacje uchodźców, osób ubiegających się o azyl, dzieci pracowników migrujących, dzieci obywateli państw trzecich posiadających status rezydenta długoterminowego, dzieci pracowników z państw trzecich niebędących rezydentami długoterminowymi, dzieci będące rezydentami o nieuregulowanym statusie oraz dzieci pochodzenia imigranckiego, które niekoniecznie korzystają z przepisów prawnych odnoszących się konkretnie do edukacji. Definicja ta nie uwzględnia mniejszości językowych, które zostały osiedlone w krajach od ponad dwóch pokoleń.

Wiek nominalny uczniów: w systemie szkolnym, normalny wiek uczniów, gdy rozpoczynają lub kończą określoną klasę lub poziom wykształcenia. Wczesne lub późne wejście do szkoły, powtarzanie klas lub inne przerwy w nauce nie są brane pod uwagę.

Władza najwyższego szczebla (edukacja): najwyższy poziom władzy odpowiedzialnej za edukację w danym kraju, zwykle na poziomie krajowym (państwowym). Jednakże w przypadku Belgii, Niemiec i Hiszpanii administracje wspólnot, krajów związkowych i wspólnot autonomicznych są w pełni odpowiedzialne lub dzielą się z poziomem krajowym odpowiedzialność za wszystkie lub większość dziedzin związanych z edukacją. W związku z tym administracje te są uważane za organy najwyższego szczebla w obszarach, w których ponoszą odpowiedzialność, podczas gdy za obszary, za które ponoszą wspólną odpowiedzialność, oba te organy uznaje się za organy najwyższego szczebla.

STATYSTYCZNE BAZY DANYCH I TERMINOLOGIA

Międzynarodowa baza danych PISA 2018

PISA jest międzynarodowym badaniem przeprowadzonym pod auspicjami OECD w celu pomiaru poziomu wyników 15-letnich studentów w zakresie czytania i pisania, liczenia i umiejętności czytania. Badanie opiera się na reprezentatywnej próbie 15-letnich studentów, którzy uczęszczają do szkoły średniej I stopnia lub II stopnia (ISCED 2 lub 3), w zależności od struktury systemu. Oprócz pomiaru wyników, międzynarodowe badanie PISA zawiera kwestionariusze służące identyfikacji zmiennych w kontekście szkolnym i rodzinnym, co może rzucić światło na wyniki badania. Wszystkie wskaźniki obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i szkoły prywatne, niezależnie od tego, czy są dotowane, czy też w inny sposób.

Badania w Pizie prowadzone są co 3 lata. Pierwsze badanie przeprowadzono w 2000 r.; kolejne rundy przeprowadzono w latach 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 i 2018.

Spośród państw uczestniczących w niniejszym sprawozdaniu jedynie Liechtenstein nie wziął udziału w gromadzeniu danych za PISA 2018.

Procedura pobierania próbek obejmowała wybór szkół, a następnie uczniów. Jego celem było zaoferowanie każdemu studentowi tego samego prawdopodobieństwa wyboru niezależnie od wielkości lub lokalizacji szkoły, do której uczęszczał. W tym celu wybrano szkoły z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do liczby 15-letnich uczniów. W szkole pobierano próbki z określonej liczby uczniów. Procedura ta ma na celu ograniczenie zmienności prawdopodobieństwa, że student jest częścią próbki.

W przypadku gdy dane mają zastosowanie do całej populacji danego kraju, konieczne jest spełnienie pewnych rygorystycznych wymogów, takich jak analiza S.E (szacunek błędów związanych z próbą). W związku z tym zauważalna różnica między dwoma pozycjami danych może zostać uznana za nieistotną pod względem statystycznym (zob. również wyjaśnienia w sekcji „Warunki statystyczne”).

Wartości UE (szacunki dotyczące liczby ludności) przedstawione w niniejszym sprawozdaniu to średnie ważone szacunkowych populacji państw/regionów UE, które uczestniczyły w badaniu PISA w 2018 r. Oznacza to, że wkład każdego kraju w oszacowanie wskaźnika statystycznego na poziomie europejskim jest proporcjonalny do wielkości kraju, czyli liczby 15-letnich studentów o wartościach niebrakujących. Baza danych PISA 2018 jest dostępna na stronie internetowej OECD (<http://www.oecd.org/pisa/data/>).

Kwestionariusze PISA 2018 są również dostępne na stronie internetowej OECD (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

Baza danych TALIS 2018

Talis to międzynarodowe badanie przeprowadzone pod auspicjami OECD, które koncentruje się na warunkach pracy nauczycieli i środowiskach uczenia się w szkołach. Głównymi tematami są przywództwo w szkole; szkolenie nauczycieli; ocena i informacje zwrotne dla nauczycieli; przekonania pedagogiczne nauczycieli, postawy i praktyki dydaktyczne; zgłaszane przez nauczycieli poczucie własnej skuteczności; zadowolenie nauczycieli z pracy oraz klimat w szkołach i klasach, w których pracują; i wreszcie transnarodowa mobilność nauczycieli.

Badanie koncentruje się głównie na nauczycielach w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2). Opiera się na kwestionariuszach nauczycieli i dyrektorów. Wszystkie wskaźniki obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i szkoły prywatne, niezależnie od tego, czy są dotowane, czy też w inny sposób.

Pierwsza runda badania odbyła się w 2008 r., a druga w 2013 r. Najnowsze dane pochodzą z trzeciego cyklu badania (2018 r.). OECD przygotowuje obecnie TALIS 2024.

W niniejszym sprawozdaniu wykorzystuje się dane dotyczące szkolenia nauczycieli i mobilności ponadnarodowej nauczycieli. Dane dotyczące szkolenia nauczycieli obejmują 26 systemów kształcenia w 25 krajach uczestniczących w niniejszym sprawozdaniu, które uczestniczyły w programie TALIS 2018. Dane na temat ponadnarodowej mobilności nauczycieli są dostępne w bardziej ograniczonej liczbie systemów edukacyjnych (23). W niniejszym sprawozdaniu przedstawiono również dane dotyczące trendów opartych na cyklach TALIS z 2013 i 2018 r. Dane dotyczące trendów odnoszą się do 17 systemów edukacyjnych, które brały udział w obu cyklach.

Standardowa procedura pobierania próbek obejmowała wybór 200 szkół na kraj i 20 nauczycieli (na szkołę) nauczania na poziomie średnim I stopnia (ISCED 2).

W przypadku gdy dane mają zastosowanie do całej populacji państw, konieczne jest spełnienie pewnych rygorystycznych wymogów, takich jak analiza S.E (szacunkowość błędów związanych z próbą), w wyniku której zauważalna różnica między dwoma pozycjami danych może być uznana za nieistotną pod względem statystycznym (zob. również wyjaśnienia w sekcji „Warunki statystyczne”).

Wartości UE (szacunki populacji) przedstawione w niniejszym sprawozdaniu to średnie ważone wartości państw/regionów UE, które uczestniczyły w systemie TALIS w 2018 r. Oznacza to, że wkład każdego kraju w oszacowanie wskaźnika statystycznego na poziomie europejskim jest proporcjonalny do wielkości kraju, czyli liczby nauczycieli ISCED 2 o wartościach niebrakujących.

Dane TALIS 2018 są dostępne na stronie internetowej OECD (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>).

Kwestionariusze TALIS 2018 są również dostępne na stronie internetowej OECD (<https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>).

Terminy statystyczne

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED): Zobacz słowniczek.

Błąd standardowy (SE): badanie PISA 2018 i TALIS 2018, podobnie jak inne szeroko zakrojone badania edukacyjne (wcześniejsze badania PISA OECD i Taliss, Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Oceny Osiągnięć Edukacyjnych Progress in International Reading Literacy Study and Trends in International Mathematics and Science Study Surveys, itp.), patrzą tylko na reprezentatywną próbę populacji docelowych. Ogólnie rzecz biorąc, istnieje nieskończona liczba możliwych próbek dla danej populacji. W związku z tym, od jednej próby do drugiej szacunki dokonane dla parametru populacji (średnia, procentowa, korelacja itp.) mogą się różnić. S.E. związana z jakimkolwiek oszacowaniem parametru populacji określa tę niepewność doboru próby. Na podstawie tego szacunkowego parametru i jego odpowiedniego S.E. możliwe jest skonstruowanie przedziału ufności, który odzwierciedla, jak bardzo wartość obliczona z próbki może się różnić w zależności od próbki. W związku z tym, przy założeniu, że szacunkowa średnia 50 i S.E. wynosi 5, przedział ufności, przy błędzie typu I wynoszącym 5 %, jest równy $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, czyli około [40; 60]. Dlatego można powiedzieć, że istnieje tylko 5 na 100 szans na pomyłkę, jeśli średnia populacji jest mówiona w tym odstępie czasu.

Wszystkie S.E. odnotowane w niniejszym sprawozdaniu zostały obliczone przy użyciu metod resamplingu i zgodnie z metodologią różnych dokumentów technicznych badania PISA i TALIS.

S.E. danych z badań są wymienione w załączniku 1.

Znaczenie statystyczne. Odnosi się do poziomu ufności 95 %. Na przykład znacząca różnica oznacza, że różnica jest statystycznie znacząco różna od zera przy poziomie ufności 95 %.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK 1: SZCZEGÓŁOWE DANE STATYSTYCZNE

Rozdział A

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
% 2018	11.5	17.4	24.1	17.4	12.9	5.8	8.1	17.8	5.4	9.1	6.2	20.6	11.5	3.3	7.1	22.3	10.5	5.9	82.9	2.2
S.E.	0.21	0.85	2.28	1.33	1.17	0.51	0.39	0.95	0.40	0.59	0.47	0.76	0.66	0.28	0.37	0.53	0.70	0.41	0.42	0.23
Δ 2003-2015	:	10.5	0.7	-7.4	:	3.8	3.8	4.1	:	4.8	2.6	2.9	1.8	:	3.9	:	1.7	:	-8.0	1.7
S.E.	:	1.56	2.50	1.75	:	0.38	0.59	0.96	:	0.86	0.72	1.76	0.98	:	0.48	:	1.42	:	0.59	0.26
Δ 2003-2018	:	10.2	6.9	-5.5	:	4.8	4.2	10.1	:	6.7	3.0	4.8	4.8	:	5.1	:	2.2	:	-9.6	1.6
S.E.	:	1.11	2.70	1.84	:	0.54	0.62	1.11	:	0.79	0.61	1.64	1.00	:	0.45	:	1.31	:	0.58	0.26
Δ 2015-2018	:	-4.4	6.2	1.9	4.2	1.0	0.4	6.0	-0.4	1.8	0.4	1.9	3.1	0.2	1.1	:	0.5	0.5	-1.6	-0.1
S.E.	:	1.63	3.05	1.79	1.50	0.60	0.53	1.22	0.71	0.90	0.77	1.24	0.92	0.45	0.56	:	1.0	0.62	0.60	0.33
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
% 2018	82.8	9.8	20.5	1.7	3.1	3.1	9.9	8.7	7.6	17.6		4.0	6.5	27.0	7.2	4.2	7.2	10.2	5.2	7.0
S.E.	0.54	0.76	0.90	0.29	0.34	0.55	0.39	0.74	0.49	1.03		0.53	0.44	1.20	0.45	0.25	0.39	0.55	0.58	0.91
Δ 2003-2015	:	-7.4	9.8	0.9	1.4	:	:	4.9	3.1	8.2		:	:	14.0	4.0	:	:	3.9	:	5.4
S.E.	:	1.42	1.20	0.18	0.35	:	:	1.00	0.57	1.28		:	:	1.38	0.43	:	:	0.80	:	1.26
Δ 2003-2018	:	-4.8	11.5	1.5	1.7	:	:	4.8	4.7	10.0		:	:	14.9	5.5	:	:	5.1	:	5.2
S.E.	:	1.49	1.17	0.30	0.40	:	:	1.07	0.54	1.25		:	:	1.39	0.50	:	:	0.77	:	1.17
Δ 2015-2018	:	-4.9	2.6	1.7	0.6	0.2	0.4	2.3	-0.1	1.6	1.9	:	:	0.9	1.6	1.1	1.4	1.1	:	-0.2
S.E.	:	0.74	0.98	1.31	0.33	0.44	0.62	0.60	0.97	0.72	1.48			1.69	0.58	0.35	0.52	0.81		1.37

Δ Różnica między poszczególnymi latami odniesienia

Źródło: Eurydice, na podstawie PISA 2018, 2015 i 2003.

Tabela 1: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy mówią głównie w domu innym językiem niż język szkolny, 2018 r. (dane dla wykresu A2) oraz różnice między 2003 r., 2003 r. i 2018 r. oraz 2015 i 2018 r.

Uwagi wyjaśniające

Dane obliczone na podstawie pytania ankietowego PISA „Jakim językiem mówisz w domu przez większość czasu?” (ST16Q01(31) w PISA 2003 i ST022Q01TA w PISA 2015 i 2018). Kategoria „Język testu” jest używana jako proxy do mówienia tym samym językiem w domu co w szkole.

Przy uwzględnieniu różnic między rokiem 2003 i 2015, 2003 i 2018, a także 2015 i 2018, wartości, które są znacznie różne ($p < 0,05$) od zera, zaznaczono pogrubioną czcionką.

Zob. również uwagi wyjaśniające do rys. A2 w rozdziale A.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	6.9	11.7	14.4	9.9	0.7	2.9	5.4	13.8	1.3	8.8	4.8	6.1	6.5	0.7	5.9	8.0	1.0	0.5	41.5	:
S.E.	0.18	0.83	1.96	0.89	0.11	0.33	0.28	0.85	0.19	0.58	0.42	0.31	0.49	0.11	0.34	0.45	0.17	0.08	0.64	
B	5.6	11.1	11.2	4.5	:	1.2	5.2	8.3	9.1	9.0	6.9	6.1	7.8	8.3	4.1	6.7	3.4	1.1	13.4	2.2
S.E.	0.16	0.88	1.75	0.49		0.17	0.30	0.50	0.45	0.55	0.45	0.29	0.66	0.48	0.30	0.30	0.27	0.11	0.42	0.30
C	4.4	5.5	9.4	7.0	11.6	2.7	2.6	3.5	4.0	:	1.3	14.2	5.0	2.4	1.1	14.0	9.4	5.3	41.5	1.8
S.E.	0.12	0.36	1.33	0.68	1.13	0.30	0.24	0.29	0.32		0.23	0.69	0.39	0.24	0.13	0.33	0.66	0.42	0.61	0.23
D	83.1	71.7	65.0	78.6	87.2	93.2	86.8	74.4	85.6	81.8	87.0	73.6	80.8	88.5	88.9	71.3	86.1	93.2	3.6	95.6
S.E.	0.30	1.43	2.50	1.41	1.16	0.54	0.52	1.26	0.55	0.91	0.67	0.87	1.02	0.57	0.50	0.60	0.76	0.44	0.25	0.39

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	ME	MK	NO	RS	TR
A	5.7	7.6	16.7	:	1.9	:	6.9	:	4.3	13.9	:	:	21.7	4.6	1.0	:	7.8	1.0	:
S.E.	0.38	0.66	0.92		0.27		0.31		0.36	1.01			1.08	0.36	0.13		0.49	0.16	
B	3.0	6.2	6.0	:	5.0	:	1.9	0.7	1.5	6.5	:	2.3	12.2	1.0	4.8	1.2	4.6	8.3	0.6
S.E.	0.31	0.65	0.43		0.42		0.18	0.13	0.19	0.50		0.30	0.69	0.18	0.28	0.19	0.43	0.40	0.12
C	71.2	1.9	3.6	1.2	1.1	3.0	2.8	8.0	3.1	3.3	3.8	5.9	5.0	2.5	3.2	6.5	2.3	4.2	6.7
S.E.	0.57	0.25	0.27	0.18	0.14	0.65	0.31	0.73	0.38	0.25	0.52	0.43	0.43	0.28	0.22	0.40	0.21	0.50	0.89
D	14.1	84.3	73.7	98.2	91.9	96.3	88.3	90.9	91.1	76.2	95.6	91.3	61.1	91.9	91.0	91.9	85.3	86.5	92.5
S.E.	0.51	1.24	1.12	0.30	0.62	0.67	0.41	0.74	0.56	1.36	0.51	0.54	1.50	0.47	0.34	0.46	0.80	0.63	0.91

A Studenci imigranci, którzy mówią głównie innym językiem w domu niż język szkolny

B Studenci imigranci, którzy mówią głównie językiem nauki w domu

C Studenci nieimigranci, którzy mówią głównie innym językiem w domu niż język szkolny

D Studenci nieimigranci, którzy mówią głównie językiem nauki w domu

Źródło: Eurydice, na podstawie PISA 2018.

Tabela 2: Odsetek 15-letnich studentów imigrantów i nieimigrantów, według języka używanego w domu, 2018 r. (dane dla wykresu A3)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. A3 w rozdziale A.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu A3 w rozdziale A.

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
%	13.3	21.8	41.4	20.5	16.6	3.1	4.5	25.8	2.6	4.7	3.7	27.8	10.8	:	6.4	18.1	10.8	6.6	96.2	:
S.E.	0.50	2.79	0.61	2.80	2.27	0.93	0.58	2.48	0.84	1.70	0.99	1.05	1.60		0.85	0.39	1.39	0.84	0.03	

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	98.0	10.1	29.0	:	:	2.0	10.5	11.0	7.8	22.5	1.8	1.6	4.83	1.2	0.0	5.1	6.1	3.9	8.9
S.E.	0.03	2.29	2.44			0.84	0.49	1.29	1.51	2.59	0.91	0.68	3.32	0.11		0.11	1.52	0.97	1.80

Źródło: Eurydice, na podstawie PISA 2018.

Tabela 3: Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, w których ponad 25 % uczniów mówi głównie w domu innym językiem niż język szkolny, 2018 r. (dane dla wykresu A4)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. A4 w rozdziale A.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu A4 w rozdziale A.

Rozdział C, sekcja I

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	7.2	0.0	X	0.0*	2.0	0.8	30.2	1.3	33.4	:	35.9	20.2	0.9	20.0	2.7	10.2	19.0	0.7	83.2	2.1
1 FL	78.9	47.3	X	26.7*	81.5	79.0	56.7	52.8	46.3	:	62.4	79.8	99.0	80.0	93.5	89.8	79.2	72.0	16.8	60.3
0 FL	13.9	52.7	X	73.3*	16.4	20.2	13.1	45.9	20.3	:	1.7	0	0.1	0.0	3.9	0.0	1.8	27.3	:	37.6

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	4.4	1.0	1.7	5.1	0.6	2.1	0.0	5.0	26.8	15.0	X	4.9	X	22.0	0.0	X	0.0	0.0	:	X
1 FL	95.6	43.6	98.1	94.8	68.1	97.7	81.2	83.4	59.9	79.6	X	69.9	X	53.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
0 FL	0.0	55.4	0.2	0.1	31.3	0.2	18.8	11.6	13.3	5.4	X	25.2	X	24.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uoe_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 4: Odsetek uczniów uczących się języków obcych (FL) w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), według liczby języków, 2020 r. (dane dla wykresu C1a)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń i danych znajduje się w uwagach wyjaśniających do rys. C1a i C1b w rozdziale C.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące rysunków C1a i C1b w rozdziale C.

DODAJ DO KOSZYKA	BE fr	CZ	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LT	LU	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	FI	LI	NO
7 lat	6.8	50.3	13.7	33.2	97.4	100.0	99.8	100.0	100.0	3.2	100.0	44.8	100.0	99.8	100.0	0.5	99.7	99.3	65.3	100.0	100.0
8 lat	33.6	75.0	58.4	45.1	98.6	100.0	100.0	100.0	100.0	93.9	100.0	51.3	100.0	99.8	100.0	83.8	99.8	99.1	56.5	100.0	100.0
9 lat	38.6	96.6	94.1	83.5	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0	98.3	100.0	70.7	100.0	99.9	99.9	98.6	100.0	99.1	99.2	100.0	100.0
10 lat	90.9	98.6	95.6	98.2	98.9	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6	100.0	92.3	100.0	99.9	99.8	99.7	100.0	98.8	99.6	100.0	100.0

Źródło: Obliczenia Eurydice oparte na nieopublikowanych danych Eurostatu/UOE (ostatnia aktualizacja: 29 września 2022 r.).

Tabela 5: Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), według wieku, 2020 r. (dane dla wykresu C1b)

Nota wyjaśniająca

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń i gromadzenia danych według wieku znajduje się w uwagach wyjaśniających do rys. C1a i C1b w rozdziale C.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące rysunków C1a i C1b w rozdziale C.

%	EU	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2020	86.1	47.3	X	26.7*	83.6	79.8	86.9	54.1	79.7	:	98.3	100.0	100.0	100.0	96.1	100.0	98.2	72.7	100.0	62.4
2013	79.4	50.0	X	28.6	82.9	71.9	56.9	67.9	77.0	:	75.5	99.6	98.8	99.9	99.7	100.0	73.1	74.9	100.0	59.1
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020	100.0	44.6	99.8	99.9	68.7	99.8	81.2	87.6	86.7	94.6	X	74.8	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
2013	100.0	52.2	99.9	97.3	35.2	56.5	49.8	84.8	68.8	77.9	X	:	X	:	100.0	X	100.0	100.0	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 6: Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkolnictwie podstawowym (ISCED 1), 2013 i 2020 (dane dla wykresu C2)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń i danych znajduje się w uwagach wyjaśniających do rysunku C2 w rozdziale C.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące wykresu C2 dla poszczególnych krajów w rozdziale C.

%	EU	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	59.2	0	X	65.7	12.0	65.5	85.1	36.9	95.2	7.8	95.7	45.0	75.5	54.6	97.0	83.7	73.0	77.4	100.0	7.4
1 FL	39.2	98.4	X	34.3	86.4	33.0	14.9	58.9	1.9	74.1	3.8	55.0	24.3	45.4	3.0	16.1	25.0	28.8	:	90.4
0 FL	1.6	1.6	X	0.0	1.6	1.4	0.0	4.3	2.9	18.1	0.5	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	2.0	1.8	:	2.2
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	95.0	71.1	7.9	46.7	92.7	94.6	25.6	52.6	98.7	78.6	X	94.9	X	97.1	100.0	X	100.0	66.1	:	X
1 FL	5.0	26.3	92.1	53.2	3.3	5.4	74.4	45.2	1.0	21.4	X	4.6	X	2.3	0.0	X	0.0	28.6	:	X
0 FL	0.0	2.6	0.1	0.1	4.0	0.0	0.0	2.2	0.4	0.0	X	0.5	X	0.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 7: Odsetek uczniów uczących się języków obcych (FL) w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), według liczby języków, 2020 r. (dane dla wykresów C3 i C4)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń i danych znajduje się w uwagach wyjaśniających do rys. C3 w rozdziale C.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące wykresu C3 dla poszczególnych krajów w rozdziale C.

%	EU	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	58.4	:	X	49.3	17.4	43.1	81.7	37.1	95.6	8.5	95.0	41.6	54.0	52.4	98.5	91.6	71.8	81.0	100.0	6.0
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2	96.5	73.7	9.7	93.6	86.8	95.6	53.9	79.8	98.3	78.2	X	:	X	97.5	97.2	X	98.1	69.9	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 8: Odsetek uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych (FL) w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), 2013 r. (dane dla wykresu C4)

Nota wyjaśniająca

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń i danych znajduje się w uwagach wyjaśniających do rys. C4 w rozdziale C.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące wykresu C4 dla poszczególnych krajów w rozdziale C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	60.0	72.1	X	100.0	72.6	98.8	45.0	58.7	97.6	122	0.9	27.4	99.6	94.3	24.7	38.8	82.6	38.3	100.0	74.9
	Voc	35.1	16.0	X	69.7	42.0	33.9	1.2	1.3	22.6	:	2.8	0.2	32.1	30.0	48.1	32.2	56.4	6.5	77.4	4.5
1 FL	Gen	37.1	27.9	X	0.0	27.1	1.2	39.6	42.2	1.9	66.9	88.8	70.3	0.3	5.7	74.8	55.8	16.1	60.4	:	23.5
	Voc	44.9	70.2	X	30.3	53.1	60.1	14.8	38.3	35.2	:	72.4	45.1	66.7	64.7	51.6	63.3	31.3	54.3	15.2	88.6
0 FL	Gen	2.9	0.0	X	0.0	0.3	0.0	15.4	0.1	0.5	20.9	10.3	2.3	0.1	0.0	0.5	5.8	1.3	1.3	:	1.6
	Voc	18.0	13.8	X	0.0	4.9	5.9	84.0	60.4	42.2	:	24.8	54.7	1.3	5.3	0.3	4.4	14.3	39.2	7.4	6.9
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	Gen	66	67.9	63.6	81.3	7.1	99.1	95.5	98.4	99.0	80.1	X	95.8	X	55.9*	91.9	X	56.6	100.0	:	X
	Voc	1.4	12.4	21.6	76.8	7.3	97.4	29.4	31.5	89.3	3.8	X	28.2	X	52*	:	X	:	0.0	:	X
1 FL	Gen	34.0	32.1	36.3	18.7	61.8	0.9	3.3	1.6	1.0	19.9	X	2.8	X	30.1*	8.1	X	43.4	0.0	:	X
	Voc	98.6	58.4	77.6	23.2	72.6	2.4	64.4	68.2	7.9	96.1	X	68.3	X	19.0*	:	X	:	100.0	:	X
0 FL	Gen	0.0	0.0	0.1	0.0	31.1	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	X	1.4	X	14.0*	0.0	X	0	0.0	:	X
	Voc	0.0	29.2	0.8	0.0	20.1	0.2	6.2	0.3	2.8	0.1	X	3.5	X	75.8*	:	X	:	0.0	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 9: Odsetek uczniów uczących się języków obcych (FL) ogólnie (gen) i zawodowych (voc) szkół średnich II stopnia (ISCED 3), według liczby języków, 2020 r. (dane dla wykresów C5 i C6)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń, danych zagregowanych UE i danych dotyczących poszczególnych krajów znajduje się w uwagach wyjaśniających do wykresu C5 w rozdziale C.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące wykresu C5 dla poszczególnych krajów w rozdziale C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	58.4	78.3	X	99.9	73.3	93.9	49.7	55.6	92.7	6.2	2.7	31.2	97.2	86.9	24.1	83.8	81.9	41.2	100.0	46.1
	Voc	34.1	14.4	X	68.5	48.9	34.3	5.4	1.7	62.3	:	0.1	0.4	30.9	23.1	41.7	21.8	46.1	11.8	67.7	0.7
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	Gen	68.0	69.7	64.1	69.1	5.1	98.7	95.5	98.7	99.0	81.2	X	:	X	60.1	100.0	X	52.6	:	:	X
	Voc	0.0	12.7	22.3	64.9	9.2	96.6	32.6	66.5	88.6	11.3	X	:	X	15.8	:	X	:	:	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 września 2022 r.).

Tabela 10: Odsetek uczniów uczących się dwóch lub więcej języków obcych (FL) w ujęciu ogólnym (gen) i kształcenia zawodowego (voc) szkół średnich II stopnia (ISCED 3), 2013 r. (dane dla wykresu C6)

Uwagi wyjaśniające

Agregat UE dla zawodowego ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, patrz metadane”. Uwagi metodologiczne związane z danymi można znaleźć w https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń znajduje się w uwagach wyjaśniających do rys. C6 w rozdziale C.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dla poszczególnych krajów dotyczące wykresu C6 w rozdziale C.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Średnia nr	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	0.9	0.5	X	0.3*	0.9	0.8	1.2	0.6	1.1	:	1.3	1.2	1	1.2	1	1	1.2	0.7	1.8	0.7
ISCED 2	1.6	1	X	1.7	1.1	1.7	1.9	1.3	2	0.9	1.9	1.5	1.8	1.5	2	1.9	1.7	1.8	2.5	1.1
ISCED 3	1.4	1.5	X	2.1	1.5	1.5	0.9	1	1.6	:	0.9	1	1.8	1.5	1.5	1.4	1.7	1.2	2.6	1.3
Średnia nr	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	1.1	0.5	1	1.1	0.7	1	0.8	0.9	1.2	1.1	X	0.8	X	1.0	1	X	1	1	:	X
ISCED 2	2.1	2	1.1	1.5	1.9	2	1.3	1.5	2.2	1.8	X	1.9	X	2.0	2.0	X	2.0	1.6	:	X
ISCED 3	1.5	1.2	1.4	1.9	0.8	2	1.5	1.5	2.1	1.6	X	1.4	X	1.2*	1.9	X	1.6	0.7	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang03] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 11: Średnia liczba uczących się języków obcych na ucznia w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r. (dane dla wykresu C7)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące obliczeń, danych zagregowanych UE i danych dotyczących poszczególnych krajów znajduje się w uwagach wyjaśniających do wykresu C7 w rozdziale C.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dla poszczególnych krajów dotyczące wykresu C7 w rozdziale C.

Rozdział C – Sekcja II

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	eng	mid	X	fra*	eng	eng	eng	eng	eng	:	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	84.1	33.1	X	26.1*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	100.0	45.9
ISCED 2	eng	eng	X	fra	eng	eng	eng	eng	eng	fra	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu fra	eng
	98.3	49.7	X	100.0	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	49.2	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	100.0	74.6
ISCED 3	eng	eng	X	fra	eng	eng	eng	eng	eng	(fra)	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	88.1	77.6	X	94.4	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	(50.8)	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	86.3	79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	X	eng	X	eng	eng	X	eng	eng	:	X
	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED 2	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	X	eng	X	eng	eng fra	X	eng	eng	:	X
	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
ISCED 3	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	X	eng	X	eng*	eng	X	eng	eng	:	X
	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	X	91.8	X	57.7*	100.0	X	99.9	42.5	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 12: Najbardziej uczony język obcy i odsetek uczniów uczących się go w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 r. (dane dla wykresu C8)

Uwagi wyjaśniające

W odniesieniu do języków w tabeli stosuje się kody ISO 639-3.

Zestawienie UE pokazuje odsetek studentów uczących się języka obcego spośród wszystkich uczniów na danym poziomie ISCED. Opiera się ona na populacji referencyjnej wszystkich studentów w UE, z wyłączeniem kraju (lub krajów), w którym dany język nie jest uważany za język obcy.

Zagregowane dane UE w 2020 r. dla ISCED 3 oznaczono jako „definicja różni się, zob. metadane”. W związku z tym proszę zapoznać się z uwagami metodologicznymi dotyczącymi danych: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx

Języki inne niż angielski są zacytowane.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują wyłącznie ogólne wykształcenie średnie II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dla poszczególnych krajów dotyczące wykresu C8 w rozdziale C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	84.1	13.3	X	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9
ISCED 2	98.3	49.7	X	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6
ISCED 3	88.1	77.6	X	88.8	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	:	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	84.4	79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED 2	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
ISCED 3	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	X	91.8	X	57.7*	100.0	X	99.9	42.5	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 13: Odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r. (dane dla wykresu C9)

Uwagi wyjaśniające

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Wyjaśnienie dotyczące agregatu UE znajduje się w uwagach wyjaśniających w niniejszym załączniku dotyczących danych dla wykresu C8.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dla poszczególnych krajów dotyczące wykresu C9 w rozdziale C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	fra	eng	X	00*	rus	deu	:	fra	est	:	fra	fra	deu	deu	deu	fra	rus	deu	fra	deu
	5.5	13.3	X	00*	4.3	1.1	:	2.6	20.7	:	19.2	19.1	3.1	20.4	1.9	2.3	13.3	0.4	83.2	18.9
ISCED 2	fra	nld	X	eng	rus	deu	deu	fra	rus	spa	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	deu	fra
	30.6	47.3	X	65.7	10.1	47.6	76.5	23.1	64.7	21.3	47.8	41.3	54.6	44.1	60.4	82.7	58.1	59.3	100.0	29.1
ISCED 3	deu	nld	X	eng	deu	deu	deu	spa	rus	(deu)	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	fra	deu
	20.0	59.2	X	88.8	26.8	37.8	17.2	11.9	44.9	(79.0)	3.8	18.0	59.3	34.9	23.5	25.5	51.8	24.8	85.4	41.0
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	ita	deu	slv	deu	fra	fra	deu	slk	swe	spa	X	deu	X	dan	0.0	X	0.0	0.0	:	X
	2.4	0.6	0.7	5.0	0.4	10.7	2.1	6.0	18.4	8.6	X	5.8	X	20.7	0.0	X	0.0	0.0	:	X
ISCED 2	ita	fra	fra	deu	fra	fra	deu	deu	swe	spa	X	deu	X	dan	eng	fra	X	deu	spa	:
	55.1	55.3	3.8	40.6	71.2	80.3	21.3	32.3	92.5	45.9	X	76.5	X	95.7	100.0	X	59.6	31.2	:	X
ISCED 3	ita	deu	fra	deu	spa	fra	deu	deu	swe	spa	X	deu	X	dan*	fra	X	deu	spa	:	X
	25.4	21.4	15.2	62.9	7.2	85.0	37.0	36.8	89.4	28.6	X	38.1	X	24.9*	91.9	X	30.8	11.7	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 14: Drugi najczęściej uczony język obcy i odsetek uczniów uczących się go w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r. (dane dla wykresu C10)

Uwagi wyjaśniające

W odniesieniu do języków w tabeli stosuje się kody ISO 639-3.

Wyjaśnienie dotyczące agregatu UE znajduje się w notach wyjaśniających dotyczących danych dotyczących wykresu C8 w niniejszym załączniku.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują wyłącznie ogólne wykształcenie średnie II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dla poszczególnych krajów dotyczące wykresu C10 w rozdziale C.

	DODAJ DO KOSZYKA	BE	CZ	EE	HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS
ISCED 1	nld	—	—	rus	est	—	rus	—	—	—	—	—	swe	dan
	33.1	—	—	15.5	20.7	—	13.3	—	—	—	—	—	18.4	20.7
ISCED 2	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	—	—	—	swe	dan
	47.3	10.1	13.4	64.7	22.0	10.6	58.1	59.3	55.1	—	—	—	12.9	92.5
Ogólne	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	ita	rus	ita	swe	dan*
ISCED 3	72.7	24.2	11.4	67.0	18.1	22.7	56.7	29.9	34.6	15.0	11.5	10.6	91.9	32.4*

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 15: Odsetek uczniów uczących się języków innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański (gdzie co najmniej 10 % uczniów uczy się innych języków) w szkołach podstawowych i ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2020 r. (dane dla wykresu C11)

Uwagi wyjaśniające

W odniesieniu do języków w tabeli stosuje się kody ISO 639-3.

Tabela pokazuje kraje, w których co najmniej 10 % studentów (na co najmniej jednym poziomie wykształcenia) uczy się języków obcych innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański. Inne kraje nie są wyświetlane.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu C11 w rozdziale C.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

	%	EU	BE	fr	DE	de	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	RU
ISCED 1	2020	84.1	13.3	X	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9		
	2013	77.2	11.4	X	0.1	73.5	71.2	56.9	62.4	68.9	:	74.6	99.0	92.2	92.3	98.8	98.0	71.2	73.7	0.0	40.4		
ISCED 2	2020	98.3	49.7	X	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6		
	2013	96.7	42.5	X	49.3	86.8	96.5	100.0	97.8	97.1	:	99.0	99.4	98.4	97.6	100.0	99.7	95.8	97.1	53.2	68.5		
Ogólne ISCED 3	2020	95.7	90.7	X	100.0	90.3	99.9	98.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1		
	2013	93.8	91.1	X	99.9	90.6	95.1	82.8	86.8	96.0	:	93.5	98.1	99.7	99.4	95.9	91.4	98.6	94.4	97.1	81.8		

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	2020	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
	2013	100.0	52.2	100.0	94.0	34.9	45.3	48.0	81.0	66.3	77.9	X	:	X	71.5	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED 2	2020	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
	2013	100.0	96.6	99.9	96.3	93.4	99.2	100.0	94.9	99.4	100.0	X	:	X	99.8	100.0	X	99.9	100.0	:	X
Ogólne ISCED 3	2020	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	X	98.6	X	72.7*	100.0	X	(99.9)	38.7	:	X
	2013	100.0	100.0	99.9	94.0	59.2	99.6	98.0	98.8	99.9	100.0	X	:	X	70.8	100.0	X	(98.4)	:	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 16: Odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2013 i 2020 (dane dla wykresu C12)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące agregatu UE znajduje się w uwagach wyjaśniających dotyczących danych dla wykresu C8 w niniejszym załączniku.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia zawodowego średniego II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu C12 w rozdziale C.

	%	EU	BE	fr	DE	de	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	RU
ISCED 1	2020	5.5	:		X	26.1*		0.8	0.1	:	2.6	1.4	:	19.2	19.1	:	0.6	0.8	2.3	1.4	0.2	83.2	0.3
	2013	3.6	:		X	28.6		1.2	0.1	:	3.7	1.6	:	14.8	5.4	:	0.6	0.9	2.0	0.8	0.2	83.8	0.3
ISCED 2	2020	30.6	:		X	100.0		1.3	2.6	9.3	23.1	2.6	49.2	47.8	41.3	:	1.2	60.4	82.7	2.2	4.6	100.0	0.5
	2013	33.9	:		X	99.6		3.1	3.3	9.1	24.4	2.7	61.6	49.4	38.7	:	1.4	68.7	90.0	1.0	3.4	100.0	0.5
Ogólne ISCED 3	2020	21.8	:		X	100.0		9.5	11.5	7.8	20.9	5.6	50.8	4.6	24.8	:	4.5	14.8	29.4	5.9	2.7	100.0	8.0
	2013	23.6	:		X	99.9		12.2	17.5	15.0	24.2	6.4	58.9	4.6	28.7	:	3.6	17.7	37.2	5.8	3.2	100.0	5.8
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
ISCED 1	2020	2.2	0.5	0.1	0.4	0.4	10.7	0.0	0.2	2.1	3.0	X	0.0	X	0.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X		
	2013	1.1	:	0.3	0.2	0.1	10.8	0.0	0.1	2.0	2.2	X	:	X	0.6	0.0	X	0.2	0.0	:	X		
ISCED 2	2020	28.1	55.3	3.8	1.3	71.2	80.3	1.4	1.0	4.6	14.4	X	2.3	X	1.8	100.0	X	38.7	10.7	:	X		
	2013	35.1	57.8	5.1	3.7	63.3	85.0	3.2	2.6	5.9	15.6	X	:	X	1.8	97.2	X	50.4	14.0	:	X		
Ogólne ISCED 3	2020	18.2	28.1	29.7	12.3	3.0	80.8	7.2	9.0	8.8	15.8	X	6.6	X	90*	91.9	X	(22.4)	7.4	:	X		
	2013	23.1	32.7	35.5	8.1	2.6	84.9	11.2	14.8	12.0	18.3	X	:	X	11.3	100.0	X	(27.2)	:	:	X		

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 17: Odsetek uczniów uczących się języka francuskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnym (ISCED 1–3), 2013 i 2020 (dane dla wykresu C13)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące agregatu UE znajduje się w uwagach wyjaśniających dotyczących danych dla wykresu C8 w niniejszym załączniku.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia zawodowego średniego II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu C13 w rozdziale C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	2020	3.4	0.9	X	0.0*	2.2	1.1	:	:	3.2	:	16.7	1.2	3.1	20.4	1.9	0.0	5.0	0.4	100.0	18.9
	2013	3.7	1.0	X	0.0	2.6	1.3	:	:	3.9	:	12.0	0.6	5.7	20.2	2.0	0.0	4.7	0.6	100.0	20.4
ISCED 2	2020	21.4	1.4	X	0.0	5.0	47.6	76.5	:	9.9	19.3	46.6	4.8	15.2	44.1	9.4	1.7	13.2	13.8	100.0	29.1
	2013	22.6	1.6	X	0.1	7.2	32.4	73.6	:	14.5	20.9	44.9	3.1	14.4	42.7	8.6	1.3	11.3	11.4	100.0	31.7
Ogólne ISCED 3	2020	21.4	5.2	X	42.3	34.3	64.1	27.4	:	19.4	19.0	4.4	2.9	20.8	62.1	9.2	1.4	26.5	6.7	98.8	55.4
	2013	21.5	5.6	X	51.2	34.2	55.7	28.0	:	29.6	15.4	2.5	2.1	22.0	62.1	7.7	5.3	28.9	10.2	100.0	45.4
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	2020	1.4	0.6	:	:	5.0	0.1	2.6	2.1	1.7	3.9	3.3	X	5.8	X	0.0	X	0.0	0.0	:	X
	2013	0.6	:	:	:	6.7	0.1	1.5	1.7	1.8	3.7	2.2	X	:	X	0.0	X	1.7	0.0	:	X
ISCED 2	2020	13.7	49.4	:	:	40.6	1.3	13.6	21.3	32.3	9.3	18.4	X	76.5	X	1.0	0.0	59.6	24.0	:	X
	2013	9.1	51.7	:	:	49.0	0.7	10.3	19.1	57.7	10.5	19.3	X	:	X	2.5	0.0	44.9	24.4	:	X
Ogólne ISCED 3	2020	9.2	42.2	:	:	53.9	1.4	16.3	66.2	57.6	14.6	19.6	X	78.1	X	20.9*	0.0	X (30.0)	23.0	:	X
	2013	5.0	42.4	:	:	47.0	1.0	12.5	63.4	58.8	17.6	22.2	X	:	X	22.3	0.0	X (22.5)	:	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uoe_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 18: Odsetek uczniów uczących się języka niemieckiego w szkolnictwie podstawowym i ogólnym (ISCED 1–3), 2013 i 2020 (dane dla wykresu C14)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące agregatu UE znajduje się w uwagach wyjaśniających dotyczących danych dla wykresu C8 w niniejszym załączniku.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia zawodowego średniego II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu C14 w rozdziale C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 2	2020	17.7	:	X	0.0	2.1	3.0	:	6.2	0.1	21.3	0.1	:	54.6	0.1	25.0	0.5	0.5	0.2	0.0	0.2
	2013	12.6	:	X	0.0	1.5	1.7	:	3.7	0.3	14.4	0.1	:	37.0	0.1	21.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.1
Ogólne ISCED 3	2020	26.8	7.4	X	2.2	10.6	14.0	17.9	22.5	4.0	18.3	0.0	:	73.1	4.5	15.3	4.0	2.5	0.9	5.8	6.1
	2013	21.9	0.7	X	2.5	9.6	11.9	20.5	18.9	4.1	14.0	0.1	:	70.0	3.2	12.0	18.7	1.1	0.8	5.4	2.9
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	2020	14.0	1.9	1.2	3.6	18.8	0.6	2.5	0.9	3.7	45.9	X	0.0	X	2.4	0.0	X	0.0	31.2	:	X
	2013	7.5	1.9	1.2	1.4	24.1	0.4	2.4	0.7	1.7	43.5	X	:	X	2.9	0.0	X	0.0	31.0	:	X
Ogólne ISCED 3	2020	9.1	5.7	21.5	15.2	9.1	2.6	15.7	12.6	12.9	41.4	X	0.0	X	24.2*	0.0	X (0.0)	24.1	:	:	X
	2013	5.3	4.8	15.7	3.3	8.4	2.5	12.3	10.0	13.4	39.9	X	:	X	21.7	0.0	X (0.4)	:	:	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uoe_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 19: Odsetek uczniów uczących się języka hiszpańskiego w ogólnym szkolnictwie średnim (ISCED 2–3), 2013 i 2020 (dane dla wykresu C15)

Uwagi wyjaśniające

Wyjaśnienie dotyczące agregatu UE znajduje się w uwagach wyjaśniających dotyczących danych dla wykresu C8 w niniejszym załączniku.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia zawodowego średniego II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu C15 w rozdziale C.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

DODAJ DO KOSZYKA	BE fr	BE nl	BE de	BE el	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Ogólne	95.7	90.7	X	100.0	90.3	99.9	78.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1
Zawodowy	79.2	59.9	X	79.7	85.4	91.1	15.4	38.8	56.3	:	73.5	45.3	96.9	89.1	100.0	95.6	83.6	56.2	76.9	69.7

DODAJ DO KOSZYKA	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
Ogólne	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	X	98.6	X	72.7*	100.0	X	(99.9)	38.7	:	X
Zawodowy	100.0	68.9	99.2	93.7	73.6	99.6	96.1	90.6	95.0	99.9	X	89.8	X	20.9*	:	X	:	46.0	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Tabela 20: Odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnym i zawodowym szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2020 r. (dane dla wykresu C16)

Uwagi wyjaśniające

Zagregowane dane UE w 2020 r. dla zawodowego ISCED 3 oznaczone jako „definicja różni się, zob. metadane”. W związku z tym proszę zapoznać się z uwagami metodologicznymi dotyczącymi danych: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx

Dalsze szczegółowe informacje na temat agregatu UE znajdują się w notach wyjaśniających dotyczących danych dotyczących wykresu C8 w niniejszym załączniku.

Dane z gwiazdkami pochodzą z 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia zawodowego średniego II stopnia.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu C16 w rozdziale C.

Rozdział D, sekcja I

DODAJ DO KOSZYKA		BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
A. Ogółem	25.4	28.2	34.0	26.5	16.4	36.8	27.8	29.5	12.0	24.6	26.3	48.0	33.0	
	S.E. 0.36	1.25	1.21	0.95	0.68	1.22	1.51	0.95	0.68	1.04	0.94	1.71	1.91	
B. & 35 lat	35.3	33.1	47.7	35.0	29.2	59.2	48.7	45.8	17.7	26.5	36.0	57.3	38.9	
	S.E. 0.79	1.76	1.85	3.35	1.97	3.41	3.11	2.88	1.50	1.71	3.21	4.70	3.26	
C. ≥ 35 lat	23.4	25.1	25.4	25.5	13.5	31.3	24.9	27.3	10.3	24.0	25.3	46.9	32.1	
	S.E. 0.38	1.68	1.28	0.97	0.80	1.35	1.57	0.89	0.68	1.23	0.94	1.54	2.07	
B – C	11.9	8.0	22.2	9.5	15.6	27.9	23.8	18.5	7.4	2.5	10.7	10.4	6.8	
	S.E. 0.83	2.39	2.08	3.47	2.26	3.87	3.12	2.84	1.56	2.06	3.26	4.07	3.54	
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
A. Ogółem	23.0	18.5	38.3	30.3	30.8	20.6	37.0	11.9	25.9	28.9	40.6	27.1	29.3	32.7
	S.E. 0.97	1.07	1.70	2.28	0.73	0.74	1.15	1.04	0.84	1.14	1.03	1.30	0.88	0.89
B. & 35 lat	29.9	26.9	52.3	36.7	52.9	37.9	42.3	16.9	26.6	49.2	52.3	47.1	54.2	35.6
	S.E. 2.61	2.58	2.29	2.67	1.54	4.61	2.84	2.81	2.07	2.76	2.52	4.17	1.99	1.42
C. ≥ 35 lat	22.4	17.5	26.1	27.7	23.1	20.2	35.6	11.2	25.7	24.7	38.5	24.2	21.6	29.7
	S.E. 0.99	1.07	1.53	2.63	0.86	0.73	1.23	0.98	0.95	1.18	1.11	1.36	0.75	1.19
B – C	7.5	9.3	26.2	9.0	29.8	17.7	6.7	5.7	0.9	24.4	13.8	22.9	32.6	5.9
	S.E. 2.69	2.51	2.80	3.12	1.83	4.60	3.09	2.62	2.33	2.79	2.73	4.47	2.06	1.92

Δ Różnica między poszczególnymi grupami wiekowymi

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Tabela 21: Odsetek nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy ukończyli ITE, które obejmowały nauczanie w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, ogółem i według grupy wiekowej, 2018 r. (dane dla wykresu D3)

Uwagi wyjaśniające

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytanie 2: „Ile masz lat?” oraz na pytanie 6 (wariant f) TALIS 2018, „Czy w formalnym [kształceniu lub szkoleniu] uwzględniono następujące elementy?”. Odpowiedzi na pytanie 2 zostały posortowane według grupy wiekowej. Biorąc pod uwagę całkowity odsetek nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia,

którzy ukończyli ITE, które obejmowały nauczanie w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, statystycznie istotne różnice w stosunku do wartości UE zaznaczono pogrubioną czcionką.

Biorąc pod uwagę różnice między dwiema grupami wiekowymi (< 35 lat i ≥ 35 lat), wartości, które są znacznie różne (p < 0,05) od zera są oznaczone pogrubioną czcionką.

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy uczestniczyli w TALIS w 2018 r.

%	EU													
CPD	20.1													
S.E.	0.32													
CPD	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
	18.1	14.8	26.9	9.7	17.6	14.0	22.3	17.6	14.2	19.9	23.9	23.0	15.0	27.0
S.E.	0.83	1.08	2.08	0.79	0.80	0.80	1.05	1.68	0.72	1.24	0.94	1.18	0.93	0.88

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Tabela 22: Odsetek nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy uczestniczyli w działaniach CPD ukierunkowanych na nauczanie w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, 2018 r. (dane na wykresie D3)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. D3 w rozdziale D.

Rozdział D sekcja II

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Nauczyciele języków obcych	71.2	73.2	58.7	40.6	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3	75.7
S.E.	0.72	2.55	2.32	3.09	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77	3.71
Nauczyciele innych przedmiotów	34.6	33.5	38.4	28.9	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9	63.5
S.E.	0.48	1.27	1.36	1.29	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03	1.97
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Nauczyciele języków obcych	66.2	62.1	54.0	85.5	55.6	39.3	69.2	55.3	66.3	63.9	85.8	20.7
S.E.	3.36	2.20	3.75	2.80	2.11	2.21	3.05	1.79	1.94	2.43	1.97	2.22
Nauczyciele innych przedmiotów	55.3	31.4	29.3	56.5	33.9	32.0	47.3	28.7	48.7	39.0	80.1	8.9
S.E.	1.76	1.33	1.37	1.81	1.07	1.82	1.65	1.18	1.73	1.66	1.86	0.71

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Tabela 23: Odsetek nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy byli za granicą w celach zawodowych, 2018 r. (dane dla wykresu D6)

Uwagi wyjaśniające

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 56 TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczysz następujących kategorii tematycznych?” i „Czy kiedykolwiek byłeś za granicą w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub podczas kształcenia/szkolenia nauczycieli?”

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję e) na pytanie 15. Nauczycielami innych przedmiotów są ci, którzy nie wybrali opcji e) na pytanie 15 i zaznaczyli jakąkolwiek inną opcję (a)–i). Nauczyciele mobilni to ci, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z sytuacji związanych z mobilnością (opcje a)–e)).

W skład UE wchodzi respondenci ze wszystkich krajów UE, którzy odpowiedzieli na pytania TALIS związane z mobilnością w 2018 r.

	Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	72.2	58.7	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3
S.E.	0.74	2.32	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77
2013	57.6	43.0	53.3	45.1	54.2	73.7	63.3	36.8	61.7
S.E.	0.82	2.77	1.96	2.27	2.08	2.02	2.07	2.03	2.33
Δ2018–2013	14.6	15.8	19.5	20.9	15.5	6.8	14.2	18.8	17.6
S.E.	1.11	3.61	2.59	3.04	2.97	2.58	3.16	3.64	2.92
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018	75.7	76.2	85.5	55.6	39.3	55.3	66.3	63.9	85.8
S.E.	3.71	3.36	2.80	2.11	2.21	1.79	1.94	2.43	1.97
2013	58.6	62.0	59.5	35.1	30.0	39.6	56.2	57.1	71.6
S.E.	3.79	3.04	3.24	2.23	2.26	1.76	2.20	1.86	2.65
Δ2018–2013	17.1	14.2	26.0	20.5	9.3	15.7	10.0	6.7	14.2
S.E.	5.30	4.53	4.28	3.07	3.16	2.52	2.94	3.06	3.30

Δ Różnica między poszczególnymi latami odniesienia

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018 i 2013.

Tabela 24: Różnice między 2018 a 2013 r. pod względem odsetka nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy przebywali za granicą w celach zawodowych (dane dla wykresu D6)

Uwagi wyjaśniające

„Średnia 17” odnosi się do 17 krajów (lub systemów edukacyjnych), w których respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące mobilności transnarodowej w systemie TALIS 2013 i 2018.

Zob. również uwagi wyjaśniające do rys. D6 w rozdziale D.

	Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	36.3	38.4	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9
S.E.	0.51	1.36	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03
2013	20.0	21.1	21.2	30.4	35.5	24.1	15.3	10.4	13.2
S.E.	0.37	0.94	1.20	1.54	1.26	1.06	0.78	0.72	0.89
Δ2018–2013	16.3	17.4	19.4	19.6	20.0	14.2	17.8	18.9	14.7
S.E.	0.63	1.66	1.73	2.40	1.93	1.53	1.52	1.60	1.36
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018	63.5	55.7	56.5	33.9	32.0	28.7	48.7	39.0	80.1
S.E.	1.97	1.76	1.81	1.07	1.82	1.18	1.73	1.66	1.86
2013	36.5	37.5	32.7	15.6	17.2	17.4	37.3	31.8	70.9
S.E.	1.35	2.43	1.78	0.96	1.21	1.25	1.36	1.40	1.49
Δ2018–2013	27.0	18.2	23.8	18.3	14.8	11.3	11.4	7.2	9.2
S.E.	2.39	3.00	2.53	1.44	2.19	1.72	2.20	2.17	2.38

Δ Różnica między poszczególnymi latami odniesienia

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018 i 2013.

Tabela 25: Różnice między 2018 a 2013 r. pod względem odsetka nauczycieli innych przedmiotów w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy przebywali za granicą w celach zawodowych (dane dla wykresu D6)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do poprzedniej tabeli w niniejszym załączniku, a także uwagi dotyczące wykresu D6 w rozdziale D.

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Program UE	27.4	20.1	13.7	35.2	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7	34.2
S.E.	0.66	3.20	2.14	4.24	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07	4.84
Program krajowy lub regionalny	15.7	:	10.5	18.9	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6	34.1
S.E.	0.64	:	2.00	3.42	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27	5.76
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Program UE	55.8	28.5	36.0	27.9	37.7	59.3	50.5	33.2	37.6	24.2	40.9	58.5
S.E.	5.63	2.73	4.66	3.69	2.45	3.40	4.40	2.36	2.55	2.43	3.19	6.27
Program krajowy lub regionalny	29.1	24.6	:	13.2	17.5	24.8	17.9	15.3	17.0	8.2	15.1	:
S.E.	3.46	2.48	:	2.10	2.37	3.01	3.06	2.04	1.96	1.69	2.38	:

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Tabela 26: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018 r. (dane dla wykresu D8)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. D8 w rozdziale D.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu D8 w rozdziale D.

	Średnia 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Program UE na 2018 r.	27.2	13.7	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7
S.E.	0.71	2.14	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07
Program UE na 2013 r.	25.1	17.1	37.5	24.3	41.1	35.2	9.3	12.7	15.2
S.E.	0.89	2.85	2.31	2.33	2.44	2.51	1.81	2.52	1.88
Δ2018–2013	2.1	-3.4	0.1	2.7	10.8	-1.8	7.2	12.3	1.5
S.E.	1.13	3.56	3.18	3.74	4.06	3.27	2.86	4.14	2.80
Program krajowy lub regionalny na 2018 r.	15.4	10.5	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6
S.E.	0.67	2.00	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27
Program krajowy lub regionalny na 2013 r.	11.1	:	13.2	:	26.1	19.9	:	22.2	:
S.E.	0.53	:	1.43	:	2.59	1.76	:	2.75	:
Δ2018–2013	4.3	:	10.2	:	7.5	1.7	:	-2.1	:
S.E.	0.86	:	2.13	:	3.39	2.34	:	3.66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
Program UE na 2018 r.	34.2	55.8	27.9	37.7	59.3	33.2	37.6	24.2	40.9
S.E.	4.84	5.63	3.69	2.45	3.40	2.36	2.55	2.43	3.19
Program UE na 2013 r.	40.7	61.2	27.3	45.6	49.7	25.8	38.8	21.0	29.0
S.E.	4.64	3.10	3.92	4.56	3.97	2.24	2.78	1.93	2.24
Δ2018–2013	-6.5	-5.3	0.6	-7.9	9.6	7.4	-1.2	3.3	11.9
S.E.	6.71	6.42	5.38	5.17	5.23	3.25	3.78	3.10	3.90
Program krajowy lub regionalny na 2018 r.	34.1	29.1	13.2	17.5	24.8	15.3	17.0	8.2	15.1
S.E.	5.76	3.46	2.10	2.37	3.01	2.04	1.96	1.69	2.38
Program krajowy lub regionalny na 2013 r.	:	22.6	:	:	:	12.7	13.5	:	20.1
S.E.	:	3.64	:	:	:	1.81	2.03	:	2.59
Δ2018–2013	:	6.6	:	:	:	2.6	3.5	:	-5.0
S.E.	:	5.02	:	:	:	2.72	2.82	:	3.52

Δ Różnica między poszczególnymi latami odniesienia

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018 i 2013.

Tabela 27: Różnice między 2018 a 2013 r. pod względem odsetka mobilnych nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności (dane dla wykresu D8)

Uwagi wyjaśniające

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 56 TALIS 2018 oraz 15 i 48 TALIS 2013: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczą Państwo następujących kategorii tematycznych?” i „Czy kiedykolwiek byłeś za granicą w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub w trakcie kształcenia/szkolenia nauczycieli?”, opcja b) w 2018 r. i c) w 2013 r. „jako nauczyciel w programie UE” oraz c) w 2018 r. i d) w 2013 r. „jako nauczyciel w programie regionalnym lub krajowym”. Nauczyciele mogli korzystać z obu rodzajów programów.

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję e) na pytanie 15. Nauczyciele mobilni to nauczyciele, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji a)–e) pytania 56 w 2018 r. oraz b)–f) w 2013 r.

„Średnia 17” odnosi się do 17 krajów (lub systemów edukacyjnych), w których respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące mobilności transnarodowej w systemie TALIS 2013 i 2018.

Przy uwzględnieniu różnic między 2018 a 2013 r. wartości znacznie różniące się od wartości (p < 0,05) od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE nl), Dania, Francja, Włochy, Cypr, Niemcy, Portugalia, Rumunia i Szwecja: próba była niewystarczająca (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli) w kategorii „programy krajowe lub regionalne” w 2013 r.

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	76.4		77.4	49.6	58.1	89.1	75.3	70.6	91.6	57.3	62.7
S.E.	0.75		1.78	2.72	2.63	1.36	2.69	2.92	1.35	5.68	3.89
B	68.4		56.0	54.8	70.3	80.0	58.8	38.7	83.1	77.1	44.4
S.E.	0.94		2.27	3.12	2.62	2.12	2.92	4.65	1.76	4.83	5.16
C	57.4		73.9	55.2	60.6	60.9	84.9	38.8	41.3	57.8	53.0
S.E.	1.01		1.80	2.89	2.92	2.07	2.17	3.94	2.16	6.47	4.41
D	40.8		45.3	40.3	61.2	46.5	34.3	37.6	25.2	33.5	61.4
S.E.	0.92		2.18	3.16	3.28	1.80	2.87	3.93	1.91	5.90	3.88
E	33.5		25.5	38.0	27.0	41.9	42.8	12.8	23.7	35.8	33.7
S.E.	0.94		1.62	2.14	2.51	2.08	3.05	2.20	2.03	5.31	3.68
F	21.9		33.7	15.4	19.1	30.3	12.0	11.4	15.7	44.4	:
S.E.	0.75		1.88	1.62	2.19	2.40	2.11	3.61	1.95	6.12	:
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	82.2	68.7	59.0	51.4	36.9	68.7	70.9	62.3	59.5	33.1	:
S.E.	2.05	3.32	4.95	2.39	3.42	3.59	2.45	2.20	2.80	3.15	:
B	70.8	62.5	63.1	47.7	56.6	41.9	62.5	54.5	66.0	38.6	36.4
S.E.	2.29	5.38	4.27	3.26	4.02	3.06	2.61	2.06	2.53	3.41	5.42
C	35.7	46.9	46.6	74.2	49.8	53.8	35.7	55.0	35.3	:	38.4
S.E.	3.22	5.60	5.08	2.40	3.78	3.50	2.58	2.30	2.74	:	4.76
D	55.2	37.3	44.7	51.6	65.7	59.1	43.2	53.6	41.2	43.5	50.0
S.E.	3.00	4.73	4.07	2.18	3.90	3.20	2.53	2.18	2.73	3.01	5.77
E	27.0	25.6	26.2	10.3	68.3	30.7	23.4	22.4	33.2	31.6	32.7
S.E.	2.54	5.28	3.25	1.70	3.21	3.33	2.40	2.47	2.81	3.18	4.92
F	36.4	35.3	18.3	20.0	15.0	32.1	24.1	39.6	28.8	27.9	79.2
S.E.	2.50	5.30	3.00	2.41	2.04	3.83	2.43	2.43	2.57	2.76	5.05

A Nauka języków obcych B Studiowanie, w ramach kształcenia nauczycieli C Towarzyszący odwiedzającym studentom D Nawiązanie kontaktu ze szkołami za granicą E Nauczanie F Uczenie się innych obszarów tematycznych

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Tabela 28: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), z przyczyn zawodowych wyjazdów za granicę, 2018 r. (dane dla wykresu D9)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. D9 w rozdziale D.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl) i Bułgaria: w tych krajach kwestia ta nie została rozpatrzona.

Łotwa, Islandia i Türkiye: jedna kategoria nie jest wyświetlana w tabeli z powodu niewystarczającej próby (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli).

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	39.3		35.5	10.2	32.5	65.1	30.5	32.3	62.4	23.1	28.7
S.E.	0.75		1.71	1.62	1.49	1.72	1.74	2.04	1.66	1.41	1.84
B	39.3		32.0	48.3	63.9	48.5	21.6	28.8	50.5	64.0	20.4
S.E.	0.71		1.54	2.54	1.55	1.76	1.56	2.27	1.97	2.23	2.31
C	49.9		64.4	54.5	51.5	47.9	78.9	42.8	31.5	50.1	48.3
S.E.	0.76		1.80	2.64	1.64	1.72	1.85	2.78	1.96	2.24	2.42
D	34.9		44.5	36.2	60.7	30.8	24.0	45.0	18.4	35.6	55.1
S.E.	0.71		2.03	2.81	1.86	1.47	1.88	2.49	1.42	1.97	1.99
E	23.3		25.0	32.0	24.0	24.3	18.7	12.1	16.6	25.9	27.3
S.E.	0.59		1.69	2.73	1.39	1.69	1.75	1.28	1.28	2.41	1.48
F	22.3		37.0	15.2	20.6	28.5	4.9	15.5	26.9	40.2	15.2
S.E.	0.61		1.89	2.02	1.48	1.50	0.88	1.51	1.62	2.25	1.37
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	42.4	13.3	9.3	20.9	30.2	29.3	25.6	18.7	13.7	10.1	29.3
S.E.	2.31	1.81	1.42	1.57	1.86	1.66	2.07	1.77	1.96	1.47	3.55
B	44.0	40.9	38.3	29.7	46.1	27.9	42.0	29.8	36.1	36.8	32.2
S.E.	1.76	2.76	1.86	1.60	2.09	1.93	2.58	2.00	2.17	1.99	3.96
C	24.8	41.6	35.1	66.4	45.8	55.3	29.1	50.9	39.0	7.2	37.5
S.E.	1.56	2.71	2.48	1.73	2.88	2.29	2.17	1.83	2.36	1.27	3.82
D	53.2	43.5	38.1	42.8	63.1	56.0	44.8	51.0	41.4	34.5	44.8
S.E.	1.87	2.97	2.33	2.00	2.41	2.36	2.31	1.89	2.19	2.05	4.13
E	17.5	36.1	22.5	10.2	52.7	19.9	21.1	24.2	41.6	38.2	35.2
S.E.	1.55	2.55	1.54	1.12	2.63	1.33	2.05	1.79	2.48	2.12	4.04
F	36.2	26.7	19.9	23.3	19.9	21.9	23.9	38.8	29.6	31.9	64.5
S.E.	2.31	2.05	3.31	1.60	2.67	1.45	2.14	1.85	2.60	1.86	4.06

A Nauka języków
B Studiowanie, w ramach kształcenia
C Towarzyszący odwiedzającym studentom
D Nawiązanie kontaktu ze szkołami za granicą
E Nauczanie
F Uczenie się innych obszarów tematycznych

Tabela 29: Odsetek mobilnych nauczycieli innych przedmiotów w szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2), z przyczyn zawodowych wyjazdów za granicę, 2018 r. (dane dla wykresu D9)

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. D9 w rozdziale D.

Nota dla poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl) i Bułgaria: w tych krajach kwestia ta nie została rozpatrzona.

	EU	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Mniej niż 3 miesiące	48.8	76.0	64.5	71.3	70.4	32.5	34.5	71.5	40.9	53.6	78.3
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
Co najmniej 3 miesiące	51.2	24.0	35.5	28.7	29.6	67.5	65.5	28.5	59.1	46.4	21.7
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Mniej niż 3 miesiące	65.0	76.6	61.7	76.4	79.9	76.6	57.7	59.6	60.6	88.1	69.1
S.E.	2.47	3.66	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	6.52
Co najmniej 3 miesiące	35.0	:	38.3	23.6	20.1	23.4	42.3	40.4	39.4	11.9	:
S.E.	2.47	:	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	:

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2018.

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające do rys. D10 w rozdziale D.

Uwagi dla poszczególnych krajów

Zob. uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące wykresu D10 w rozdziale D.

ZAŁĄCZNIK 2: CLIL W GIMNAZJUM PODSTAWOWYM I OGÓLNYM

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Nauczanie w różnych językach i na odpowiednich poziomach ISCED			
	Status językowy	Języki	ISCED poziom
Bądź fr	1 język państwowy + 1 język obcy	Francuski + angielski	1-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Francuski + holenderski/niemiecki	1-3
Bądź de	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Niemiecki + francuski	1-3
Bądź nl	1 język państwowy + 1 język obcy	Holenderski + angielski	2-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Holenderski + francuski/niemiecki	2-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy + 1 język obcy	Holenderski + francuski/niemiecki + angielski	2-3
	1 język państwowy + 1 inne języki państwowe + 1 inne języki państwowe + 1 język obcy	Holenderski + francuski + niemiecki + angielski	2-3
BG	1 język państwowy + 1 język obcy	Bułgarski + angielski/francuski/niemiecki/włoski/rosyjski/hiszpański	
CZ	1 język państwowy + 1 język obcy	Czeski + angielski/niemiecki	1-3
		Czeski + francuski/włoski/hiszpański	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka	Czeski + polski	1-3
DK	1 język państwowy + 1 język obcy	Duński + angielski	1-3
DE	1 język państwowy + 1 język obcy	Niemiecki + chiński/czeski/holenderski/angielski/francuski/grecki/włoski/polski/portugalski/rumuński/hiszpański/turecki	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka	Niemiecki + duński/serbowski	1-3
EE	1 język państwowy + 1 język obcy	Estoński + niemiecki	2-3
		Estoński + angielski	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy bez statusu języka	Estoński + rosyjski	1-3
	1 język regionalny/mniejszościowy bez statusu języka urzędowego + 1 język obcy	Rosyjski + angielski	1
IE	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Angielski + irlandzki	1-3
EL	—	—	—
ES	1 język państwowy + 1 język obcy	Hiszpański + angielski/francuski/niemiecki/włoski/portugalski	
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka	Hiszpański + baskijski/Katalan/Galician/Occitan/Walencjan	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy o statusie języka urzędowego + 1 język obcy	Hiszpański + baskijski + angielski/francuski/niemiecki Hiszpański + kataloński + angielski/francuski Hiszpański + galicyjski + angielski/francuski/niemiecki/portugalski Hiszpański + arabski (okcytan) + angielski/francuski Hiszpański + Walencja + angielski/francuski	
	1 język państwowy + 1 język obcy + 1 inny język obcy	Hiszpański + angielski + francuski/niemiecki/włoski	1-3
	1 język regionalny/mniejszościowy o statusie języka urzędowego + 1 język obcy	Baskijski + angielski/francuski Kataloński + angielski/francuski	1-3
	1 język państwowy + 1 język obcy	Francuski + arabski/chiński/duński/holenderski/angielski/niemiecki/włoski/japoński/koreański/polski/portugalski/francuski + węgierski	1-3
KSIĄDZ		Francuski + węgierski	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy bez statusu języka	Francuski + alzacki/Baski/Breton/Katalan/Korsican/Creole/Gallo/Melanesian/Mosellan/Occitan/Języki polinezyjskie	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka	Chorwacki + czeski	3
KADRY	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego		

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Nauczanie w różnych językach i na odpowiednich poziomach ISCED			
	Status językowy	Języki	ISCED poziom
TO	1 język państwowy + 1 język obcy	Włoski + angielski/francuski/niemiecki/hiszpański	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Włoski + francuski/Friulian/Niemiecki/Ladyn/Słowenia	1-3
CY	1 język państwowy + 1 język obcy	Grecki + angielski	1
LV	1 język państwowy + 1 język obcy	Łotewski + angielski/niemiecki	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy bez statusu języka urzędowego	Łotewski + polski/rosyjski/ukraiński	1-3
		Łotewski + białoruski	1-2
		Łotewski + litewski	2-3
		Łotewski + estoński	1
LT	1 język państwowy + 1 język obcy	Litewski + angielski/francuski/niemiecki	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy bez statusu języka urzędowego	Litewski + białoruski/polski/rosyjski	1-3
LU	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Luksemburski + niemiecki/francuski	1-3
HU	1 język państwowy + 1 język obcy	Węgierski + angielski/niemiecki	1-3
		Węgierski + chiński	1-2
		Węgierski + francuski/włoski/rosyjski/słowacki/hiszpański	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Węgierski + Boyash/Bulgarian/Chorwacki/Niemiecki/Grecki/Polski/Rumuński/Rumuński/Serbijski/Słowacki/Słoweński + angielski	1-3
MT	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Maltański + angielski	1-3
NL	1 język państwowy + 1 język obcy	Holenderski + angielski	1-3
		Holenderski + niemiecki	2-3
W	1 język państwowy + 1 język obcy	Niemiecki + arabski/bośniacki/chorwacki/serbski/angielski	1-3
		Niemiecki + hiszpański	1-2
		Niemiecki + francuski	1
		Niemiecki + chiński/polski	2
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Niemiecki + chorwacki (Burgenland Chorwacki)/Węgry/Słowenia	1-3
		Niemiecki + czeski/słowacki	1-2
PL	1 język państwowy + 1 język obcy	Polski + angielski/francuski/niemiecki/włoski/hiszpański	2-3
		Polski + rosyjski	2
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Polski + kaszubski/niemiecki	1-2
		Polski + ukraiński	1-3
		Polski + rosyjski	2
		Polski + białoruski	3
PT	1 język państwowy + 1 język obcy	Portugalski + francuski	2-3
		Portugalski + angielski	1-2
RO	1 język państwowy + 1 język obcy	Rumuński + angielski/francuski/niemiecki/włoski/portugalski/Po hiszpańsku	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Rumuński + bułgarski/chorwacki/czeski/niemiecki/grecki/węgierski/włoski/polski/rzymski/rosyjski/serbijski/słowacki/turecki/ukraiński	2-3
SI	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Słoweński + węgierski	1-3
SK	1 język państwowy + 1 język obcy	Słowacki + angielski/francuski/niemiecki/włoski/rosyjski/hiszpański	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Słowacki + niemiecki/Roman/Rusyn	1-2
		Słowacki + ukraiński	1-3

Nauczanie w różnych językach i na odpowiednich poziomach ISCED			
	Status językowy	Języki	ISCED poziom
FI	1 język państwowy + 1 język obcy	Fiński + angielski/francuski/niemiecki/rosyjski	1-3
		Fiński + chiński/estoński/hiszpański	1-2
	1 język państwowy + 1 język nieterytorialny o statusie języka urzędowego	Fiński + Sami	1-2
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Fiński + szwedzki	1-2
SE	1 język państwowy + 1 język obcy	Szwedzki + angielski	1-2
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy ze statusem języka urzędowego	Szwedzki + fiński	1-2
	1 język państwowy + 1 język nieterytorialny o statusie języka urzędowego	Szwedzki + Sami	1
AL	1 język państwowy + 1 język obcy	Albański + włoski	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszościowy bez statusu języka urzędowego	Albański + grecki/macedoński	3
BA	—	—	—
CH	1 język państwowy + 1 język obcy	Niemiecki + angielski	3
		Francuski + angielski	3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	Francuski + niemiecki Niemiecki + francuski Włoski + niemiecki Romansh + niemiecki	1-3
		Francuski + włoski Niemiecki + włoski Niemiecki + Romansh	3
JEST	—	—	—
LI	1 język państwowy + 1 język obcy	Niemiecki + angielski	1-3
JA	1 język państwowy + 1 język obcy	Czarnogóra + angielski	1 i 3
	1 język regionalny/mniejszościowy o statusie języka urzędowego + 1 język obcy	Albański + angielski	1
MK	1 język państwowy + 1 język obcy	Macedoński + angielski/francuski	3
NIE	1 język państwowy + 1 język obcy	Norweski + angielski	2-3
		Norweski + francuski/niemiecki	3
RS	1 język państwowy + 1 język obcy	Serbski + angielski/niemiecki/francuski/włoski/rosyjski/hiszpański	
TR	—	—	—

Uwagi wyjaśniające

Zob. noty wyjaśniające związane z rys. B12.

W danym kraju jeden język może być częścią różnych programów CLIL (zob. Włochy, Węgry, Austria, Polska, Rumunia i Słowacja).

Uwagi dla poszczególnych krajów

Włochy: od 2010 roku wszyscy studenci w ostatnim roku szkoły średniej II stopnia musieli nauczyć się jednego przedmiotu pozajęzykowego za pośrednictwem języka obcego. Osoby na „ścieżce językowej” muszą nauczyć się jednego przedmiotu niejęzykowego poprzez język obcy od 16 roku życia, a drugi przedmiot niejęzykowy przez inny język obcy od 17 roku życia.

Luksemburg: wszystkie instrukcje są prowadzone w języku innym niż luksemburski, głównie w języku francuskim lub niemieckim.

Węgry i Polska: nie ma przepisów dotyczących języków dla CLIL. Dane odnoszą się do faktycznego udostępnienia CLIL w roku szkolnym 2021/2022.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Słowacja: przepisy dotyczące języków CLIL obejmują wyłącznie kształcenie podstawowe. Dane dotyczące poziomów kształcenia powyżej poziomu kształcenia podstawowego odnoszą się do faktycznego zapewnienia CLIL w roku szkolnym 2021/2022.

Szwecja: przepisy dotyczące języków CLIL obejmują jedynie kształcenie podstawowe i średnie I stopnia. Dane odnoszą się tylko do tych dwóch poziomów. CLIL w szkolnictwie średnim II stopnia może istnieć, ale jest nieuregulowany.

Czarnogóra: dane odnoszą się do pilotażowego projektu CLIL.

PODZIĘKOWANIA

EUROPEJSKA AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI I KULTURY

Platformy, Studia i Analizy

Miejsce pobytu du Bourget 1 (J-70 – Dział A6) B-
1049 Bruksela

([HTTPS://eurydice.eacea.ec.europa.eu/](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/))

Zarządzanie edytorem

Peter Birch

Autorzy

Nathalie Baïdak (koordynacja), Isabelle De Coster i Daniela Kocanova

Podmioty wnoszące wkład z innych instytucji UE

Dział Eurostatu F.5: Edukacja, zdrowie i ochrona socjalna: Malgorzata Stadnik i Marco Picciolo (wsparcie w bazie
danych Eurostatu na temat nauki języków obcych)

Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur, Uniwersytet w Liège (wyciągi i obliczenia danych PISA i TALIS)

Grafika i układ

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Atrakcje w pobliżu obiektu Gisèle De Lel

JEDNOSTKI NARODOWE EURYDICE

ALBANIA

Jednostka Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Wkład Działu: Najlepsze Gjokuta

AUSTRIA

Atrakcje w pobliżu obiektu Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
To jest ABT. Bildungsstatistik und –monitoring
Atrakcje w pobliżu obiektu Minoritenplatz 5
Port lotniczy Wiedeń-Schwechat
Wkład Działu: Alexandra KristinaR-Wojnesitz (ekspert zewnętrzny)

BELGIA

Restauracje w pobliżu lokalizacji: Unité Eurydice de la Communauté française

Atrakcje w pobliżu obiektu Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Biuro 4P03
1080 Bruxelles
Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

Atrakcje w pobliżu obiektu Eurydice Vlaanderen
Pokaż dostępne pokoje w obiekcie Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning Strona główna
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

Restauracje w pobliżu Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerstwo Spraw Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Cywilnych
Sektor edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

BULGARIA

Jednostka Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Dział Badań i Planowania Edukacji
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład Działu: Marchela Mitova i Nikoleta Hristova

CHORWACJA

Agencja ds. Mobilności i Programów UE
Frankopanska 26
10000 Zagrzeb
Wkład Działu: Maja Balen Baketa i Ana Dragičević

CYPR

Jednostka Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu i Młodzieży
Kimonos i Thoukydidou
1434 Nikozja
Wkład Działu: Christiana Haperi;
ekspersi: Dr Angeliki Constantinou-Charalambous (inspektor języka angielskiego, Wydział Wychowania Ogólnego), dr Sophia Ioannou Georgiou (Chief Education Officer, Department of Primary Education, Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży)

CZECHY

Jednostka Eurydice
Czeska Narodowa Agencja Edukacji Międzynarodowej i Badań Naukowych
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład Działu: Jana Halamová, Radka Topinková;
ekspersi: EVA Tučková, Marie Černíková

DANIA

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Jednostka Eurydice

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki

Duńska Agencja Szkolnictwa Wyższego i Nauki

Haraldsgade 53

2100 Kopenhaga Ø

Wkład Działu: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki oraz Ministerstwo Dzieci i Edukacji

ESTONIA

Jednostka Eurydice

Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych

Munga 18

50088 Tartu

Wkład Działu: Inga Kuk, Pille Põiklik, Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych

FINLANDIA

Jednostka Eurydice

Fińska Narodowa Agencja Edukacji

Pudełko PO 380

00531 Helsinki

Wkład Działu: Przedstawiciele fińskiej jednostki narodowej: Tiina Komppa (starsza specjalistka); Janne Loisa (starsza specjalistka); Petra Packalén (starszy doradca, edukacja)

Specjaliści z dziedziny EDUFI: Minna Bálint (starsza doradca, edukacja); Kati Costiander, (starszy doradca, edukacja); Nina Eskola (kierownik projektu); Anu Halvari (starszy doradca, edukacja); Annamari Kajasto, (starszy doradca, edukacja); Katri Kuukka (starszy doradca, edukacja); Olli Määttä (starszy doradca ds. edukacji); Yvonne Nummela (starszy doradca, edukacja); Susanna Rajala (starsza doradca, edukacja)

FRANCJA

Miejsca na pobyt w pobliżu: Unité française d'Eurydice

Dyrekcja ds. Oceny, Prognozowania i Monitorowania Skuteczności (DEPP)

Ministerstwo Edukacji Szkolnej i Spraw Młodzieży

61-65, rue Dutot

75732 Paryż Cedex 15

Wkład Działu: Françoise Parillaud (ekspert), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

NIEMCY

Restauracje w pobliżu Eurydice-Informationsstelle des Bundes

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)

Heinrich-Konen Str. 1

53227 Bonn

Atrakcje w pobliżu obiektu Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Taubenstraße 10

10117 Berlin

Wkład Działu: Tomasz Eckhardt

GRECJA

Hellenic Eurydice Jednostka

Dyrekcja Spraw Europejskich i Międzynarodowych

Dyrekcja Generalna ds. Międzynarodowych i Europejskich,

Diaspora grecka i edukacja międzykulturowa

Ministerstwo Edukacji i Spraw Religijnych

37 Andrea Papandreou Street (Biuro 2172)

15180 Amarousion (Attiki)

Wkład Działu: Georgia Fermeli (doradca ds. nauki) i Thalia Chatzigiannoglou (doradca ds. języków obcych), Instytut Polityki Edukacyjnej

WĘGRY

Węgierska jednostka Eurydice

Instytucja edukacyjna

19-21 Maros Str.

1122 Budapeszt

Wkład Działu: Róza Szabó (ekspert, Urząd Edukacyjny); Sára Hatony (NU)

ICELAND

Jednostka Eurydice

Dyrekcja Edukacji

Víkurhvarf 3

203 Kópavogur

Wkład Działu: Hulda Skogland

IRLANDIA

Jednostka Eurydice

Departament Edukacji i Umiejętności

Sekcja Międzynarodowa

Restauracje w pobliżu Marlborough Street

Dublin 1 – DO1 RC96

Wkład Działu: Maria Lorigan i Pádraig MacFhlannchadha

WŁOCHY

Atrakcje w pobliżu obiektu Unità italiana di Eurydice

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)

Agenzia Erasmus+

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Przez C. Lombroso 6/15

50134 Firenze

Wkład Działu: Simona Baggiani;

ekspert: Diana Saccardo (Dirigente tecnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

ŁOTWA

Jednostka Eurydice

Państwowa Agencja Rozwoju Edukacji

Ulica 1 (piętro)

1050 Ryga

Wkład Działu: Rita Kursite

LIECHTENSTEIN

Atrakcje w pobliżu obiektu Informationsstelle Eurydice

Schulamt des Fürstentums Liechtenstein

Austrasse 79

Postfach 684

9490 Vaduz

Wkład Działu: Belgin Amann, Dział Eurydice, Urząd Edukacji w Liechtensteinie; Barbara Ospelt-Geiger, Ekspert, Biuro Edukacji Liechtenstein

LITWA

Jednostka Eurydice

Krajowa Agencja Edukacji

Ulica K. Kalinausko 7

03107 Wilno

Wkład Działu: Eglė Petronienė i Beata Valungevičienė (eksperti zewnętrzni)

LUKSEMBURG

Jednostka narodowa d'Eurydice

ANEFOR ASBL

eduPôle Walferdange

Bâtiment 03 – étage 01

Trasa de Diekirch

7220 Walferdange

Wkład Działu: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) – Service des relations internationales), Nevena Zhelyazkova (MENJE – Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et techniques (SCRIPT) – Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative) i Annick Bartocci (MENJE – Service de l'offre scolaire et éducative) i Annick Bartocci (MENJE – Service de la Jeunesse)

L'enseignement secondaire (ES))

MALTA

Ministerstwo Edukacji, Sportu, Młodzieży, Badań Naukowych i Innowacji

Wielka droga obłężnicza

Floriana VLT 2000

Wkład Działu: Jeannine Vassallo

CZARNOGÓRA

Jednostka Eurydice

Vaka Djurovica bb

81000 Podgorica

Wkład Działu: Divna Paljevic z Centrum Egzaminacyjnego i Fadila Kajevic z Biura ds.

NIDERLANDY

Eurydice Nederland

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap – dodatkowe informacje

Restauracje w pobliżu Directie Internationaal Beleid

Rijnstraat 50

2500 BJ Den Haag

Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

MACEDONIA PÓŁNOCNA

Krajowa Agencja ds. Europejskich Programów Edukacyjnych i Mobilności

Bulwar Kuzman Josifovski Pitu, nr 17

1000 Skopje

Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

NORWEGIA

Jednostka Eurydice

Dyrekcja ds. Szkolnictwa Wyższego i Umiejętności

Postboks 1093,

5809 Bergen

Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

POLSKA

Polska Jednostka Eurydice

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

Wkład Działu: Beata Płatos-Zielińska; eksperci krajowi: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Educational Research Institute)

PORTUGALIA

Portugalski oddział Eurydice

Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Statystyki Naukowej

To jest AV. 24 de Julho, 134

1399-054 Lizbona

Wkład Działu: Isabel Almeida i Margarida Leandro, we współpracy z Dyrekcją Generalną ds. Edukacji; eksperci zewnętrzni: Helena Peralta i Joana Viana (Instytut Edukacji – Uniwersytet w Lizbonie)

RUMUNIA

Jednostka Eurydice

Krajowa Agencja ds. Programów Wspólnoty w dziedzinie Edukacji i Kształcenia Zawodowego

Uniwersytet Politehnică București

Biblioteka Centralna

Splaiul Independenței, nr. 313

Sektor 6

060042 București

Wkład Działu: Veronica – Gabriela Chirea, we współpracy z ekspertami: Manuela Delia Anghel (Ministerstwo Edukacji), Rodica Diana Cherciu (Ministerstwo Edukacji) i Ciprian Fartușnic (Krajowe Centrum Polityki i Oceny w Edukacji – Jednostka Badawcza w Edukacji)

SERBIA

Eurydice Jednostka Serbia

Fundacja Tempus

Zabljacka 12

11000 Belgrad

Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

SŁOWACJA

Jednostka Eurydice

Słowackie Stowarzyszenie Akademickie Współpracy Międzynarodowej

Krížkova 9

811 04 Bratysława

Wkład Działu: Marta Čurajová

SŁOWENIA

Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu

Ministrstvo za izobraževanje, znanost v sporcie

Departament Rozwoju Edukacji i Jakości Biuro

Eurydice Słowenia

Masarykova 16

1000 Ljubljana

Wkład Działu: Saša Ambrožič Deleja

HISZPANIA

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) – opinie, recenzje użytkowników, ekspertów, porównanie cen. – alaTest.pl

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado 28

28014 Madryt

Wkład Działu: EVA Alcayde García, Juan Mesonero Gómez i Jaime Vaquero Jiménez. Wkład wspólnot autonomicznych/miast: Manuel Sáez Fernández (Andaluzja); José Calvo Dombón i Óscar Sánchez Estella (Aragón); Carlos Duque Gómez (Canarias); María Pilar Martín García i Clara Sancho Ramos (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Montserrat Montagut Montagut (Cataluña); Roberto Romero Navarro (Comunidad Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo i Myriam García Sánchez (Extremadura); Iván Mira Fernández (Galicja); David Cervera Olivares i Gretchen Dobrott Bernard (C. de Madrid); Cristina Landa Gil (C.F. de Navarra); Maite Ruiz López (País Vasco); Antonio Coronil Rodríguez (Ceuta).

SZWECJA

Jednostka Eurydice

Miejsca na pobyt w pobliżu: Universitets- och högskolerådet/

Szwedzka Rada Szkolnictwa Wyższego

Pole 4030

171 04 Solna

Wkład Działu: wspólna odpowiedzialność

SZWAJCARIA

Jednostka Eurydice

Szwajcarska Konferencja Ministrów Edukacji Kantonalnej (EDK)

Speichergasse 6

3001 Berno

Wkład Działu: Aleksander Gerlings

TÜRKİYE

Jednostka Eurydice

MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)

Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat

B-Blok Bakanlıklar

06648 Ankara

Wkład Działu: Osman Yıldırım Uğur; ekspert: Prof. dr Cem Balcıkanlı

Kontakt z UE

OSOBIŚCIE

W całej Europie istnieją setki lokalnych centrów informacyjnych UE.

Adres najbliższego ośrodka można znaleźć pod adresem: https://europa.eu/european-union/contact_en

PRZEZ TELEFON LUB PRZEZ E-MAIL

Europe Direct to usługa, która odpowiada na pytania dotyczące Unii Europejskiej. Możesz skontaktować się z tą usługą:

--- przez freephone: 00 800 6 7 8 9 10 11 (niektórzy operatorzy mogą pobierać opłaty za te połączenia),

--- pod następującym standardowym numerem: +32 22999696, lub

--- pocztą elektroniczną za pośrednictwem: https://europa.eu/european-union/contact_en

Znajdowanie informacji na temat UE

ON-LINE

Informacje we wszystkich językach urzędowych Unii Europejskiej są dostępne na stronie internetowej Europa: europa.eu

PUBLIKACJE UE

Możesz pobrać lub zamówić free i wycenione publikacje UE z EU Bookshop pod adresem: <https://op.europa.eu/en/web/general-publicacje/publikacje>.

Wielokrotne kopie bezpłatnych publikacji można uzyskać kontaktując się z Europe Direct lub lokalnym centrum informacyjnym. (patrz: https://europa.eu/european-union/contact_en).

PRAWO UE I POWIĄZANE DOKUMENTY

Aby uzyskać dostęp do informacji prawnych z UE, w tym do wszystkich przepisów prawa UE od 1951 r. we wszystkich oficjalnych wersjach językowych, przejdź do portalu EUR-Lex pod adresem: <https://eur-lex.europa.eu/>

OTWARTE DANE Z UE

Unijny portal otwartych danych (<https://data.europa.eu/en>) zapewnia dostęp do zbiorów danych z UE. Dane mogą być pobierane i ponownie wykorzystywane za darmo, zarówno w celach komercyjnych, jak i niekomercyjnych.

Kluczowe dane dotyczące nauczania języków w szkole w Europie – wydanie 2023

Raport Eurydice

W wydaniu z 2023 r. „Kluczowe dane na temat nauczania języków w szkole w Europie” przedstawiono główne polityki edukacyjne związane z nauczaniem języków w szkołach w 39 europejskich systemach edukacji. Odpowiada na pytania dotyczące liczby i zakresu badanych przez studentów języków obcych, czasu nauczania poświęconego nauczaniu języków obcych, wsparcia językowego dla nowo przybyłych studentów migrujących, transnarodowej mobilności nauczycieli języków obcych, a także wielu innych tematów.

Sprawozdanie zawiera 51 wskaźników, które są zorganizowane w pięciu różnych rozdziałach: Kontekst, organizacja, uczestnictwo, nauczyciele i procesy dydaktyczne. Do opracowania wskaźników wykorzystano różne źródła, w tym sieć Eurydice, Eurostat oraz międzynarodowe badania PISA i TALIS OECD. Dane Eurydice obejmują wszystkie kraje Unii Europejskiej, a także Albanie, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję.

Zadaniem sieci Eurydice jest zrozumienie i wyjaśnienie, w jaki sposób różne europejskie systemy edukacji są zorganizowane i jak działają. Sieć dostarcza opisów krajowych systemów edukacji, badań porównawczych poświęconych konkretnym tematom, wskaźnikom i statystykom. Wszystkie publikacje Eurydice są dostępne bezpłatnie na stronie internetowej Eurydice lub w wersji drukowanej na życzenie. Dzięki swojej pracy Eurydice ma na celu promowanie zrozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na szczeblu europejskim i międzynarodowym. Sieć składa się z jednostek krajowych zlokalizowanych w krajach europejskich i jest koordynowana przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA).

Aby uzyskać więcej informacji na temat Eurydice, zobacz:
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>



ISBN 978-92-9488-107-6

doi:10.2797/529032