



Komisja Europejska



Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie



Wydanie 2023 | Raport Eurydice



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

Erasmus+
Zmienia życie, otwiera umysły

Edukacja szkolna

Agencja Europejska Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury



Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie

Wydanie 2023

Raport Eurydice

Europejska
Agencja
Wykonawcza ds.
Edukacji i Kultury

Niniejszy dokument został opublikowany przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA; Platforms, Studies and Analysis unit).

Publikację należy cytować w następujący sposób:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2023. *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Eurydice report (*Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2023*. Raport Eurydice) Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

PDF: ISBN 978-92-9488-600-2 doi: 10.2797/323640 EC-XA-22-001-PL-N

Tekst w języku angielskim ukończono w lutym 2023 r.

Zezwala się na powielanie pod warunkiem podania źródła.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2024

ISBN 978-83-67587-24-2

Tłumaczenie: POLIGLOTA Biuro Tłumaczeń

Redakcja: Aleksandra Filipowicz

Korekta: Maryla Błońska

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

PRZEDMOWA



Słynny filozof powiedział kiedyś: „Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata”. Ale kiedy posługujesz się dwoma, trzema lub nawet dziesięcioma językami, wtedy te granice zaczynają się zacierać. Używamy języka, gdy myślimy, przeżywamy coś, wyobrażamy sobie lub planujemy. To on decyduje o formie, w jakiej przekazujemy wiedzę, prezentujemy przekonania, mówimy o doświadczeniach i pragnieniach.

Język określa, kim jesteśmy i jak rozumiemy innych. Wreszcie, używamy języków, aby wprowadzać zmiany w społeczeństwie i planować naszą przyszłość.

Języki odgrywają kluczową rolę w naszym życiu i mają fundamentalne znaczenie w edukacji. Europa jest kontynentem zróżnicowanym językowo. Różnorodność językowa jest często codziennością wielu szkół. Daje ona uczniom wiele możliwości, wspiera zainteresowanie światem i rozwijanie umiejętności międzykulturowych. Niemniej jednak musimy zwrócić uwagę na odpowiednie wsparcie uczniów uczących się w szkole w innym języku niż ich język ojczysty lub pierwszy język.

Wspieranie różnorodności językowej i nauki języków jest stałym dążeniem polityki Unii Europejskiej (UE). Różnorodność językowa Europy i starania UE, aby stworzyć wspólną przestrzeń, w której ludzie mogą swobodnie przemieszczać się ponad granicami, wymagały zdecydowanego zaangażowania w promowanie nauki języków obcych.

Gdy weźmie się pod uwagę powyższe cele, staje się jasne, jak istotne jest budowanie europejskiego obszaru edukacji, w którym wszyscy młodzi ludzie mogą otrzymać wysokiej jakości wykształcenie. W tym kontekście opanowanie języków obcych jest kluczową kompetencją otwierającą drzwi do najlepszych doświadczeń edukacyjnych w Europie i poza nią. Od wielu lat prowadzimy politykę, która zachęca wszystkich młodych ludzi do nauki języków obcych od najmłodszych lat, tak aby pod koniec szkoły średniej opanowali dwa języki, poza językiem wykładowym. Wysiłki w tym kierunku muszą być kontynuowane, a nawet zintensyfikowane.

Aby odnieść sukces w zapewnianiu wysokiej jakości edukacji językowej w szkołach, opowiadamy się za kompleksowym podejściem do nauczania i uczenia się języków. Obejmuje ono wielojęzyczność w szkołach i promuje rozwój ogólnej świadomości językowej wśród nauczycieli. Na przykład zachęcamy nauczycieli języków obcych i innych przedmiotów do współpracy z wykorzystaniem innowacyjnych, włączających i wielojęzycznych metod nauczania oraz promujemy zdobywanie doświadczeń edukacyjnych za granicą przez uczniów i nauczycieli w ramach programu Erasmus+.

Niniejszy raport przedstawia dane i analizy porównawcze, które umożliwiają szeroki wgląd w tematykę dotyczącą nauczania języków w krajach europejskich. Na przykład dowiadujemy się, że w całej UE uczniowie szkół podstawowych rozpoczynają naukę języka obcego w znacznie młodszym wieku, niż

miało to miejsce kiedyś. Język angielski jest przy tym najczęściej nauczany językiem obcym. W UE uczy się go ponad 98% uczniów szkół średnich I stopnia. Jednak w przypadku nauki drugiego języka obcego potrzebne jest zwiększenie wysiłków, ponieważ nie widzimy zauważalnej poprawy w tym zakresie.

Jestem przekonana, że niniejszy raport będzie wsparciem zarówno dla decydentów i interesariuszy w sektorze edukacji odpowiedzialnych za opracowywanie i wdrażanie regulacji w tej dziedzinie, jak i dla osób pracujących nad podniesieniem jakości nauczania języków w szkołach i aktywnie promujących różnorodność językową.

Marija Gabriel

Komisarz UE ds. Innowacji, Badań, Kultury, Edukacji i Młodzieży

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	3
SPIS TREŚCI	5
SPIS RYSUNKÓW	7
KODY I SKRÓTY	11
WSTĘP	13
STRESZCZENIE	17
KONTEKST	27
ORGANIZACJA	37
Część I – Struktury	37
Część II – Różnorodność nauczanych języków	51
UCZESTNICTWO	67
Część I – Liczba języków obcych, których uczą się uczniowie	67
Część II – Języki obce, których uczą się uczniowie	81
NAUCZYCIELE	99
Część I – Kwalifikacje i szkolenie	99
Część II – Mobilność międzynarodowa	109
PROCESY DYDAKTYCZNE	119
Część I – Czas nauczania i efekty uczenia się	119
Część II – Testowanie i działania wspierające uczenie się języków obcych	137
BIBLIOGRAFIA	145
GLOSARIUSZ	147
BAZY DANYCH STATYSTYCZNYCH I TERMINOLOGIA	153
ZAŁĄCZNIKI	155
PODZIĘKOWANIA	173

SPIS RYSUNKÓW

KONTEKST	27
Rysunek A1: Języki mające status języka państwowego i regionalnego, mniejszości lub nieterytorialnego, 2021/2022	28
Rysunek A1 (ciąg dalszy): Języki mające status języka państwowego i regionalnego, mniejszości lub nieterytorialnego, 2021/2022	29
Rysunek A2: Odsetek 15-latków, którzy w domu posługują się językiem innym niż język nauczania, 2018 r.	31
Rysunek A3: Odsetek 15-letnich uczniów-imigrantów i uczniów niebędących imigrantami wg języka, którym posługują się w domu, 2018 r.	33
Rysunek A4: Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, w których ponad 25% uczniów posługuje się w domu językiem innym niż język nauczania, 2018 r.	35
ORGANIZACJA	37
Część I – Struktury	37
Rysunek B1: Wiek, w którym uczniowie rozpoczynają naukę pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich uczniów przedszkoli, szkół podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących (ISCED 0–3), 2021/2022	39
Rysunek B2: Okres, przez który nauka języka obcego była obowiązkowa w przedszkolu, szkole podstawowej i/lub szkole średniej ogólnokształcącej (ISCED 0–3) w roku 2021/2022, oraz różnice w stosunku do roku 2002/2003	41
Rysunek B3: Okres obowiązkowej nauki dwóch języków obcych w szkołach podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3) w roku 2021/2022 oraz różnice w stosunku do roku 2002/2003	43
Rysunek B4: Języki obce dostępne jako fakultatywne (do wyboru) dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	45
Rysunek B5: Różnica między uczniami szkół ogólnokształcących a uczniami szkół zawodowych w liczbie lat nauki jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, 2021/2022	47
Rysunek B6: Różnica między uczniami szkół ogólnokształcących a uczniami szkół zawodowych pod względem liczby lat nauki dwóch języków obcych jednocześnie jako przedmiotów obowiązkowych, 2021/2022	48
Część II – Różnorodność nauczanych języków	51
Rysunek B7: Języki obce, których obowiązkowo uczą się wszyscy uczniowie w szkołach podstawowych i średnich I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022	52
Rysunek B8: Języki obce określone w dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	54
Rysunek B9: Języki regionalne lub języki mniejszości uwzględnione w urzędowych dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	57
Rysunek B9: Języki regionalne lub języki mniejszości uwzględnione w urzędowych dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	58
Rysunek B10: Nauka klasycznej greki i łaciny w szkołach średnich ogólnokształcących (ISCED 2–3), 2021/2022	61
Rysunek B11: Uprawnienie do nauki języka, którym uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu, w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	63
Rysunek B12: Występowanie programów CLIL oraz status używanych w nich języków w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	65

UCZESTNICTWO 67**Część I – Liczba języków obcych, których uczą się uczniowie 67**

Rysunek C1a: Procentowy rozkład uczniów według liczby języków obcych, których uczą się w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2020 r.	69
Rysunek C1b: Odsetek uczniów, którzy uczą się przynajmniej jednego języka obcego w szkole podstawowej (ISCED 1), według wieku, 2020 r.	69
Rysunek C2: Zmiany w zakresie odsetka uczniów uczących się przynajmniej jednego języka obcego w szkole podstawowej (ISCED 1), lata 2013 oraz 2020	71
Rysunek C3: Procentowy rozkład uczniów, którzy uczą się języków obcych w szkołach średnich I stopnia, według liczby języków (ISCED 2), 2020 r.	72
Rysunek C4: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się co najmniej dwóch języków obcych w szkole średniej I stopnia (ISCED 2), lata 2013 i 2020	74
Rysunek C5: Procentowy rozkład uczniów uczących się języków obcych w szkołach średnich II stopnia, według liczby języków, 2020 r.	75
Rysunek C6: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się co najmniej dwóch języków obcych w szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), lata 2013 i 2020	78
Rysunek C7: Średnia liczba języków obcych, których uczą się uczniowie szkół podstawowych i średnich (ISCED 1–3) w przeliczeniu na jednego ucznia, 2020 r.	79

Część II – Języki obce, których uczą się uczniowie 81

Rysunek C8: Języki obce, których uczy się większość uczniów – szkolnictwo podstawowe i średnie (ISCED 1–3), 2020 r.	82
Rysunek C9: Kraje z wysokim odsetkiem uczniów (ponad 90%), którzy uczą się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.	84
Rysunek C10: Drugi najczęściej nauczany język obcy – szkolnictwo podstawowe i średnie (ISCED 1–3), 2020 r.	86
Rysunek C11: Języki obce inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański, których uczy się minimum 10% uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2020 r.	87
Rysunek C12: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka angielskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020	89
Rysunek C13: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka francuskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020	91
Rysunek C14: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka niemieckiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020	92
Rysunek C15: Zmiany w zakresie odsetka uczniów uczących się języka hiszpańskiego w ogólnokształcących szkołach średnich (ISCED 2–3), lata 2013 i 2020	94
Rysunek C16: Różnice w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka angielskiego w ogólnokształcącym i zawodowym szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2020 r.	96

NAUCZYCIELE 99**Część I – Kwalifikacje i szkolenie 99**

Rysunek D1: Stopień specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2021/2022	100
Rysunek D2: Kwalifikacje wymagane do pracy w szkołach prowadzących programy CLIL typu A na poziomie szkoły podstawowej i ogólnokształcącej szkoły średniej (ISCED 1–3), 2021/2022	102
Rysunek D3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy odbyli szkolenie (w ramach przygotowania pedagogicznego) w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, 2018 r.	104
Rysunek D4: Przykłady kluczowych terminów opisujących działania podejmowane w ramach DZ związane ze „świadomością językową w szkołach”, 2021/2022	107

Część II – Mobilność międzynarodowa	109
Rysunek D5: Występowanie zaleceń władz centralnych w zakresie treści kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych oraz ich pobytu w kraju języka docelowego, 2021/2022	110
Rysunek D6: Odsetek nauczycieli nowożytnych języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, lata 2013 i 2018	112
Rysunek D7: Programy finansowania zapewniane przez władze najwyższego szczebla w celu wspierania międzynarodowej mobilności nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022	113
Rysunek D8: Odsetek nauczycieli nowożytnych języków obcych pracujących w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018 r.	115
Rysunek D9: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), według powodu wyjazdu za granicę, UE, 2018 r.	116
Rysunek D10: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) wyjeżdżających na długie i krótkie pobyty za granicą, 2018 r.	118
PROCESY DYDAKTYCZNE	119
Część I – Czas nauczania i efekty uczenia się	119
Rysunek E1: Liczba godzin obowiązkowego nauczania języków obcych w ciągu roku nominalnego w szkołach podstawowych i obowiązkowych szkołach średnich ogólnokształcących, 2020/2021	121
Rysunek E2: Wymiar godzin nauki pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych przypadający na rok nominalny w obowiązkowym kształceniu ogólnym, 2020/2021	124
Rysunek E3: Związek między liczbą godzin przeznaczonych na naukę pierwszego języka obcego a liczbą lat przeznaczonych na naukę tego języka w obowiązkowym kształceniu ogólnym, 2020/2021	126
Rysunek E4: Czas przeznaczony na obowiązkową naukę języków obcych jako odsetek całkowitego czasu nauczania w szkole podstawowej i w obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej, 2020/2021	129
Rysunek E5: Zmiany (w procentach) zalecanego minimalnego wymiaru zajęć dydaktycznych na rok nominalny, przeznaczonego na naukę języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych między rokiem szkolnym 2013/2014 a 2020/2021	130
Rysunek E6: Oczekiwane minimalne poziomy biegłości, jakie należy osiągnąć w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego na zakończenie szkoły średniej I stopnia oraz ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (ISCED 2–3), 2021/2022	133
Część II – Testowanie i działania wspierające uczenie się języków obcych	137
Rysunek E7: Języki, z których są przeprowadzane egzaminy krajowe w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia, (ISCED 3), 2021/2022	138
Rysunek E8: Sprawdzanie znajomości języka nauczania pod koniec edukacji przedszkolnej (ISCED 0) i/lub na początku szkoły podstawowej (ISCED 1), 2021/2022	141
Rysunek E9: Środki wspierania nauki języka przez uczniów-migrantów w szkołach podstawowych i średnich I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022	143

KODY I SKRÓTY

Kody krajów

UE	Unia Europejska	IT	Włochy	Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu (EFTA) i kraje kandydujące	
Państwa członkowskie		CY	Cypr	AL	Albania
BE	Belgia	LV	Łotwa	BA	Bośnia i Hercegowina
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska	LT	Litwa	CH	Szwajcaria
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna	LU	Luksemburg	IS	Islandia
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka	HU	Węgry	LI	Liechtenstein
BG	Bułgaria	MT	Malta	ME	Czarnogóra
CZ	Czechy	NL	Holandia	MK	Macedonia Północna
DK	Dania	AT	Austria	NO	Norwegia
DE	Niemcy	PL	Polska	RS	Serbia
EE	Estonia	PT	Portugalia	TR	Turcja
IE	Irlandia	RO	Rumunia		
EL	Grecja	SI	Słowenia		
ES	Hiszpania	SK	Słowacja		
FR	Francja	FI	Finlandia		
HR	Chorwacja	SE	Szwecja		

Inne kody

(:) lub : Brak danych × Nie wchodzi w zakres gromadzenia danych (-) lub - Nie dotyczy danych

Skróty i akronimy

ESOKJ	Europejski System Opisu Kształcenia Językowego
CLIL	Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe
DZ	Doskonalenie zawodowe
ECTS	Europejski system transferu i akumulacji punktów
ISCED	Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji
ISO	Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna
KN	Kształcenie nauczycieli
OECD	Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów
TALIS	Międzynarodowe Badanie Nauczania i Ucznienia się
VET	Kształcenie i szkolenie zawodowe

WSTĘP

Języki są częścią kultury. Jako jej element wpływają na budowanie tożsamości osobistej i zbiorowej. W swej istocie każdy język odzwierciedla określoną wizję życia. Dlatego różnorodność językowa stanowi wartość, o którą dbają demokratyczne społeczeństwa. Języki są również złożonymi narzędziami umożliwiającymi ludziom nawiązywanie relacji oraz budowanie form postrzegania świata. Biegła znajomość języków obcych jest zatem kluczem do bogatszych doświadczeń i większych możliwości w życiu.

Europa to kontynent zróżnicowany językowo. Różnorodność ta dotyczy nie tylko języków urzędowych, ale także regionalnych lub mniejszości – używanych od wieków na terytorium Europy oraz przywiezionych niedawno przez migrantów. Od samego początku poszanowanie różnorodności językowej było postrzegane jako naczelna zasada przyjęta w Unii Europejskiej i uwzględniona w podstawowym akcie prawnym, którym jest Traktat o Unii Europejskiej ⁽¹⁾.

KONTEKST POLITYCZNY

Nauka języków odgrywa podstawową rolę we wprowadzaniu w życie projektu europejskiego. Skuteczne posługiwanie się więcej niż jednym językiem bezpośrednio wpływa na możliwości obywateli Europy do korzystania z edukacji i szkoleń oraz zatrudnienia na całym kontynencie ⁽²⁾. Nauka języków obcych może również wzmocnić wymiar europejski w edukacji i szkoleniach, ponieważ wpływa na zainteresowanie uczniów innymi kulturami, umożliwia ich poznanie i poszanowanie, a także promuje włączającą i otwartą na inne kultury tożsamość europejską.

Kompetencje językowe stanowią podstawę założeń europejskiego obszaru edukacji, przedstawionych w komunikacie Komisji Europejskiej *Wzmocnienie tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze*. Zgodnie z tą inspirującą koncepcją Europa powinna być miejscem, w którym „granice nie są przeszkodą w uczeniu się, studiowaniu i prowadzeniu badań”. Powinna dążyć do tego, by się stać „kontynentem [...], na którym normą jest [...] znajomość dwóch języków oprócz języka ojczystego” ⁽³⁾. Wspieranie nauki języków obcych i wielojęzyczności jest również elementem projektowania wysokiej jakości edukacji i kluczem do mobilności, współpracy oraz wzajemnego zrozumienia ponad granicami.

Umiejętności czytania i pisania oraz wielojęzyczność należą do ośmiu głównych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, które zostały zawarte w europejskich ramach odniesienia ⁽⁴⁾.

Zapewnienie wszystkim uczniom możliwości nauki dwóch języków obcych od najmłodszych lat jest ambitnym celem, który został wskazany po raz pierwszy przez szefów państw i rządów podczas spotkania w Barcelonie w 2002 r. ⁽⁵⁾. Cel ten niedawno przypomniano w zaleceniu Rady z maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych. Dokładniej rzecz ujmując, w zaleceniu zachęca się państwa członkowskie, aby „poszukiwały sposobów, by pomóc wszystkim młodym ludziom w nabyciu – przed zakończeniem kształcenia i szkolenia na poziomie średnim II stopnia, tam gdzie to możliwe – kompetencji w co najmniej jednym europejskim języku, innym od języka nauczania, w stopniu pozwalającym na skuteczne posługiwanie się językiem do celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych, a także by zachęcać do nabywania kompetencji w zakresie

⁽¹⁾ Unia „szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego Europy” (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 dzięki edukacji i kulturze*, COM(2017) 673, 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 15 i 16 marca 2002 r., C/02/930.

znajomości dodatkowego (trzeciego) języka na poziomie umożliwiającym w miarę płynne porozumiewanie się”⁽⁶⁾.

Zalecenie Rady z 2019 r. idzie o krok dalej, ponieważ ma na celu zmianę sposobu myślenia decydentów i praktyków o edukacji językowej w kierunku przyjęcia bardziej kompleksowej polityki językowej oraz wprowadzania bardziej innowacyjnych i włączających metod i strategii nauczania języków. Ma to na celu zwiększenie ogólnych kompetencji językowych uczniów, mianowicie ich kompetencji w zakresie języka nauczania, języków obcych⁽⁷⁾ i języków ojczystych w przypadku dzieci wielojęzycznych.

Takie kompleksowe podejście do nauczania i uczenia się języków obcych można wprowadzić dzięki wspieraniu rozwoju świadomości językowej w szkołach, co wymaga zaangażowania wszystkich pracowników szkół w ciągłą refleksję nad wymiarem językowym we wszystkich aspektach życia szkoły. „Szkoły świadome językowo” powinny zapewniać włączające formy nauki języków, doceniać różnorodność językową uczniów i wykorzystywać ją jako źródło wiedzy, jednocześnie angażując rodziców, innych opiekunów i szerszą społeczność lokalną w edukację językową.

W *Rezolucji Rady w sprawie nowych strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030)*, przyjętej w lutym 2021 r.⁽⁸⁾, wymieniono wspieranie nauczania i uczenia się języków oraz wielojęzyczności jako konkretne działania w ramach współpracy europejskiej, mające na celu zapewnienie jakości, równości, włączenia oraz sukcesu w kształceniu i szkoleniu.

Niedawno przyjęte Zalecenie Rady w sprawie dróg do sukcesu szkolnego⁽⁹⁾ ma na celu promowanie lepszych wyników w nauce wszystkich uczniów, niezależnie od sytuacji, w jakiej się znajdują (np. pochodzenia społeczno-ekonomicznego) oraz ogólnego dobrostanu w szkole. W tym kontekście podkreśla się szczególne potrzeby uczniów ze środowisk migracyjnych, zwłaszcza w zakresie wsparcia w nauce języków obcych.

TREŚĆ RAPORTU

Piąte wydanie publikacji *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie*, które oczywiście odwołuje się do poprzedniej edycji raportu, przedstawia rzetelne dane na temat wielu kwestii związanych z nauczaniem języków w szkołach w Europie. Języki obce są głównym przedmiotem tej publikacji, chociaż inne języki (języki regionalne lub mniejszości, języki klasyczne itp.) również zostały uwzględnione. Raport koncentruje się na strukturach ramowych polityki, które mają wpływ na nauczanie języków obcych. Dane statystyczne, o ile są dostępne, bywają pomocne w uzyskaniu przejrzystszego obrazu sytuacji.

Niniejszy raport przedstawia 51 wskaźników. Każdy z nich obejmuje grafikę, tekst objaśniający i nagłówek podsumowujący główne wnioski. Wskaźniki te są podzielone na pięć rozdziałów.

We wstępie Rozdziału A przedstawiono wszystkie języki urzędowe w Europie, a następnie omówiono różnorodność językową we współczesnych szkołach.

⁽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 uczniów w zakresie języków obcych wykazało, że tylko 42% badanych 15-latków osiągnęło poziom *independent user* (B1/B2 w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego) w pierwszym nauczonym języku obcym, a 25% osiągnęło ten poziom w drugim języku obcym. Ponadto znaczna liczba uczniów (14% w przypadku pierwszego języka obcego i 20% w przypadku drugiego języka obcego) nie osiągnęła poziomu *basic user* (tj. poziomu przed A1 w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego); (European Commission, 2012).

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

⁽⁹⁾ Zalecenie Rady z dnia 28 listopada 2022 r. w sprawie dróg do sukcesu szkolnego, zastępujące zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, Dz.U. C 469 z 9.12.2022.

W Rozdziale B omówiono nauczanie języków obcych w szkołach. Pierwsza część rozdziału koncentruje się na liczbie nauczanych języków obcych, podczas gdy w drugiej omówiono nauczane języki.

Rozdział C koncentruje się na wskaźnikach uczestnictwa uczniów w nauce języków obcych. W pierwszej części zbadano liczbę języków obcych, których uczą się uczniowie w zależności od poziomu kształcenia i ścieżki edukacyjnej, natomiast w drugiej poddano analizie języki obce nauczane w szkołach.

Rozdział D poświęcony jest nauczycielom języków obcych. W pierwszej części rozdziału omówiono szereg kwestii związanych z kwalifikacjami nauczycieli, poziomem ich specjalizacji przedmiotowej i dostępnymi możliwościami szkoleniowymi. W drugiej części omówiono międzynarodową mobilność nauczycieli języków obcych.

W pierwszej części Rozdziału E poddano analizie czas przeznaczony na nauczanie języków obcych i oczekiwane efekty uczenia się pierwszych dwóch języków obcych nauczanych w szkołach. W rozdziale tym omówiono testy i egzaminy językowe oraz środki wsparcia skierowane do uczniów-migrantów.

Rozdziałom towarzyszy glosariusz objaśniający kluczowe pojęcia. Załączniki dostarczają informacji uzupełniających na temat różnych aspektów omawianych w raporcie.

ŹRÓDŁA DANYCH I METODOLOGIA

Sieć Eurydice dostarczyła danych jakościowych na temat polityki i działań w zakresie nauczania języków (obcych) w szkołach. Informacje te zostały zebrane za pomocą kwestionariusza wypełnianego w styczniu i lutym 2022 r. przez krajowych ekspertów/przedstawicieli sieci. Podstawowym źródłem tych informacji są przepisy/zalecenia, podstawy programowe i inne rodzaje oficjalnych dokumentów urzędowych wydawanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Rokiem odniesienia jest rok 2021/2022. Wykorzystano tu również informacje ze wspólnego raportu Eurydice oraz Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na temat czasu nauczania w roku szkolnym 2020/2021 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021a).

Dane Eurydice zostały uzupełnione danymi Eurostatu i danymi z dwóch międzynarodowych badań przeprowadzonych przez OECD: Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) z 2018 r. oraz Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS) z 2018 r. Dane statystyczne Eurostatu, dla których rokiem odniesienia jest rok 2019/2020, dostarczają informacji na temat wskaźników uczestnictwa uczniów w nauce języków w szkołach. Kwestionariusz dla uczniów z badania PISA 2018 został wykorzystany do celów obliczenia odsetka uczniów, którzy posługują się w domu językiem innym niż język nauczania. Kwestionariusz dla nauczycieli z badania TALIS 2018 posłużył do tego, aby uzyskać wgląd w międzynarodową mobilność nauczycieli języków (obcych) i ich możliwości szkolenia się w zakresie nauczania w szkołach wielojęzycznych.

Niniejszy raport dotyczy głównie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących. Niektóre wskaźniki uwzględniają jednak edukację przedszkolną i szkoły średnie zawodowe. W większości przypadków brano pod uwagę tylko szkoły publiczne (z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii, gdzie wliczono zależne od rządu szkoły prywatne).

Niniejszy raport obejmuje 39 systemów edukacji w 37 państwach członkowskich sieci Eurydice⁽¹⁰⁾ (27 państw członkowskich UE oraz Albanii, Bośni i Hercegowiny, Szwajcarii, Islandii, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję).

¹⁰ Liczba systemów edukacji jest większa niż liczba krajów. Wynika to z faktu, że w Belgii działają trzy systemy edukacji (we Wspólnocie Francuskiej Belgii, we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii i we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii).

W roku szkolnym 2021/2022 – będącym rokiem odniesienia dla większości wskaźników – ze względu na pandemię COVID-19 wdrożono szczególne środki, które wpłynęły na organizację szkolnictwa w wielu krajach europejskich. Środki o charakterze tymczasowym nie zostały przedstawione w niniejszej publikacji, która koncentruje się na typowym kontekście, w którym uczniowie uczą się (języków obcych).

STRESZCZENIE

Różnorodność językowa stanowi część DNA Europy. Mozaika języków europejskich obejmuje nie tylko języki urzędowe, lecz także regionalne czy mniejszości używane od wieków na terytorium Europy, jak i języki przywiezione przez migrantów. W tym kontekście nauka języków jest koniecznością dla wielu osób, i co więcej, jest szansą na zdobycie nowej pracy lub podjęcie studiów. Ponadto, będąc elementem kultury, języki przyczyniają się do budowania tożsamości osobistej i zbiorowej. W rzeczywistości każdy język ma własną, szczególną wizję życia. Dlatego różnorodność językowa jest ceniona i pielęgnowana w społeczeństwach demokratycznych.

Nauka języków odgrywa nadrzędną rolę w realizowaniu projektu europejskiego, zwłaszcza w budowie europejskiego obszaru edukacji ⁽¹¹⁾, czyli wspólnej przestrzeni dla wysokiej jakości edukacji i uczenia się przez całe życie dla wszystkich, ponad granicami. W tym kontekście, zgodnie z zaleceniem Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, wielojęzyczność jest uznawana za jedną z ośmiu kompetencji kluczowych potrzebnych do samorealizacji, zdrowego i zrównoważonego stylu życia, zwiększających szanse na zatrudnienie, pobudzających do aktywnego obywatelstwa i włączenia społecznego ⁽¹²⁾.

Zalecenie Rady z 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków ma na celu wspieranie rozwoju ogólnych kompetencji językowych uczniów i poprawę jakości nauki języków obcych w szkołach. Aby zrealizować te cele, w zaleceniu zachęca się państwa członkowskie do pomagania „wszystkim młodym ludziom w nabyciu – przed zakończeniem kształcenia i szkolenia na poziomie średnim II stopnia tam, gdzie to możliwe – kompetencji w co najmniej jednym europejskim języku, innym od języka nauczania, w stopniu pozwalającym im na skuteczne posługiwanie się językiem do celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych, i zachęcaniu do nabywania kompetencji w zakresie znajomości dodatkowego (trzeciego) języka na poziomie umożliwiającym w miarę płynne porozumiewanie się” ⁽¹³⁾.

Niniejsze wydanie *Kluczowych danych o nauczaniu języków w szkołach w Europie* to piąta edycja raportu. Oczywiście bazuje ona na czterech wcześniejszych publikacjach. Podobnie jak poprzednie wydania najnowszy raport ma być przyczynkiem do monitorowania rozwoju polityki w dziedzinie nauczania języków (obcych) w szkołach w Europie. Języki obce są głównym przedmiotem badania, ale inne języki również zostały wzięte pod uwagę (języki regionalne lub mniejszości, języki klasyczne itp.).

W raporcie przedstawiono 51 wskaźników obejmujących szeroki zakres zagadnień istotnych dla polityki językowej i nauczania języków obcych na poziomie Unii Europejskiej (UE) i krajowym, takich jak:

- nauczanie języków (obcych) w szkołach,
- liczba i zakres nauczanych języków,
- czas przeznaczony na nauczanie języków obcych,
- oczekiwane poziomy osiągnięć w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego,
- wsparcie językowe dla nowo przybyłych uczniów-migrantów i nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu,
- profile i kwalifikacje nauczycieli języków obcych,
- mobilność zagraniczna nauczycieli języków obcych.

⁽¹¹⁾ Więcej informacji na temat europejskiego obszaru edukacji można znaleźć na stronie internetowej Komisji (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).

Sieć Eurydice dostarczyła głównych danych jakościowych na temat polityki i działań w zakresie nauczania języków (obcych) w szkołach ⁽¹⁴⁾. Dane Eurydice zostały uzupełnione danymi Eurostatu i danymi z dwóch międzynarodowych badań przeprowadzonych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów z 2018 r. oraz Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się z 2018 r. ⁽¹⁵⁾.

Niniejszy raport obejmuje 39 systemów edukacji w 37 państwach członkowskich ⁽¹⁶⁾ sieci Eurydice (27 państw członkowskich UE oraz Albanii, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję).

W porównaniu z sytuacją sprzed prawie dwóch dekad, w zdecydowanej większości systemów edukacji uczniowie szkół podstawowych rozpoczynają naukę języka obcego w młodszym wieku

W większości systemów edukacji wszyscy uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego w wieku od 6 do 8 lat. W sześciu systemach edukacji (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Grecja, Cypr, Luksemburg, Malta i Polska) wymóg ten jest nakładany jeszcze wcześniej (patrz rysunek B1). W ciągu ostatnich dwóch dekad około dwóch trzecich systemów edukacji wydłużyło obowiązkową naukę języków obcych o okres od roku do siedmiu lat. We wszystkich przypadkach wzrost ten wynika z obniżenia wieku rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego (patrz rysunek B2). Trend ten odzwierciedla wezwanie Rady Europejskiej na posiedzeniu w Barcelonie w 2002 r., w którym zwrócono się do krajów UE o podjęcie działań „mających podnieść poziom podstawowych umiejętności, w szczególności nauczania dzieci od najmłodszych lat co najmniej dwóch języków obcych” ⁽¹⁷⁾.

Odsetek uczniów szkół podstawowych w UE uczących się co najmniej jednego języka obcego był bardzo wysoki, w 2020 r. wyniósł 86,1% (patrz rysunek C1a). Wynika to z faktu, że w większości systemów edukacji nauka przynajmniej jednego języka obcego od wczesnych lat w szkole podstawowej (lub nawet w przedszkolu) jest obowiązkowa. W porównaniu z 2013 r. jest to wzrost o 6,7 punktu procentowego (patrz rysunek C2). W 2020 r. mniej niż połowa wszystkich uczniów szkół podstawowych uczyła się co najmniej jednego języka obcego tylko w trzech systemach edukacji (we Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej Belgii oraz w Holandii), (patrz rysunek C1). W tych systemach edukacji nauka języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego rozpoczyna się stosunkowo późno w szkole podstawowej (patrz rysunek B1), dlatego też odsetek uczniów uczących się języka obcego w całym szkolnictwie podstawowym jest stosunkowo niski.

Nauka drugiego języka obcego zazwyczaj rozpoczyna się pod koniec szkoły podstawowej lub w szkole średniej I stopnia

W 2020 r. w UE 59,2% uczniów szkół średnich I stopnia uczyło się co najmniej dwóch języków obcych (patrz rysunek C3). W większości systemów edukacji uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego pod koniec szkoły podstawowej lub na początku szkoły średniej I stopnia (patrz rysunek B1). Istnieją jednak inne modele, które mogą częściowo wyjaśniać stosunkowo niski ogólny odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych na tym

⁽¹⁴⁾ Rokiem odniesienia jest rok 2021/2022, z wyjątkiem danych dotyczących czasu nauczania, dla których rok 2020/2021 jest rokiem odniesienia. Dane te dotyczą głównie kształcenia ogólnego.

⁽¹⁵⁾ W przypadku danych statystycznych Eurostatu rokiem referencyjnym jest 2019/2020, z wyjątkiem danych dotyczących czasu nauczania, dla których latami referencyjnymi są 2012/2013 i 2019/2020. Dane statystyczne Eurostatu dostarczają informacji na temat odsetka uczniów uczących się języków obcych w szkołach. Kwestionariusze kontekstowe Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju zostały wykorzystane do omówienia kwestii uczniów posługujących się językiem innym niż język nauczania w domu (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów – PISA) oraz międzynarodowej mobilności nauczycieli języków (obcych) i możliwości szkolenia w zakresie nauczania w szkołach wielojęzycznych (Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się TALIS).

⁽¹⁶⁾ Liczba systemów edukacji i szkoleń jest większa niż liczba krajów objętych raportem. Wynika to z faktu, że w Belgii istnieją trzy systemy edukacji i szkoleń (Francuska Wspólnota Belgii, Flamandzka Wspólnota Belgii i Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii).

⁽¹⁷⁾ Konkluzje Prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie 15 i 16 marca 2002 r., C/02/ 930, 930.

poziomie edukacji w Unii Europejskiej. Na przykład w ośmiu systemach edukacji (Bułgaria, Węgry, Austria, Słowenia, Słowacja, Liechtenstein, Norwegia i Turcja) nauka dwóch języków obcych staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów szkół ogólnokształcących dopiero na poziomie szkoły średniej II stopnia. Ponadto w siedmiu systemach edukacji (we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Niemczech, Irlandii, Hiszpanii, Chorwacji, Szwecji i Albanii) nie ma wymogu, by wszyscy uczniowie uczyli się dwóch języków obcych (patrz rysunek B1).

W niektórych krajach nauka dwóch języków jest uprawnieniem, a nie obowiązkiem

W niektórych krajach nie wprowadza się nauki dwóch języków obcych obowiązkowo dla wszystkich uczniów, ale daje się uczniom możliwość wyboru nauki drugiego języka. Na przykład w Hiszpanii, Chorwacji i Szwecji nauka dwóch języków obcych nigdy nie jest wymogiem dla wszystkich uczniów. Jednak wszyscy uczniowie szkół ogólnokształcących mają do niej prawo podczas nauki w szkole. Możliwość nauki drugiego języka obcego jest po raz pierwszy zapewniana na początku szkoły średniej I stopnia (w Hiszpanii) lub pod koniec szkoły podstawowej (w Chorwacji i Szwecji), (patrz rysunek B4).

W latach 2013–2020 na poziomie Unii Europejskiej nie odnotowano prawie żadnych zmian w odsetku uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkołach średnich I stopnia

Odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkołach średnich I stopnia w UE wzrósł jedynie o 0,8 punktu procentowego w latach 2013–2020. W większości krajów różnica ta wynosiła mniej niż 10 punktów procentowych. Wśród tych krajów (tj. z różnicą mniejszą niż 10 punktów procentowych) w nieco ponad połowie odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkołach średnich I stopnia w 2020 r. był nadal niższy niż 90%, co wskazuje na fakt, iż wciąż istnieje możliwość poprawy w tym zakresie (patrz rysunek C4).

W trzech systemach edukacji, we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Czechach i Francji, odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkołach średnich I stopnia wzrósł o co najmniej 15 punktów procentowych. W kolejnych dwóch krajach (Słowenia i Słowacja) tendencja była odwrotna: odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych spadł o ponad 25 punktów procentowych⁽¹⁸⁾. Można określić różne przyczyny tych zmian. Na przykład w Słowacji spadek ten może być związany z rezygnacją z wymogu, by każdy uczeń uczył się dwóch języków obcych w szkole średniej I stopnia (patrz rysunek B3).

Uczniowie szkół zawodowych nie mają takich samych możliwości nauki dwóch języków obcych, jak ich rówieśnicy w szkołach ogólnokształcących

W 2020 r. w UE odsetek uczniów zawodowych szkół średnich II stopnia uczących się co najmniej dwóch języków wyniósł 35,1%. Jest to o prawie 25 punktów procentowych mniej niż w przypadku ich rówieśników uczęszczających do szkół ogólnokształcących (60%). W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w 13 systemach edukacji minimum 90% uczniów uczyło się co najmniej dwóch języków obcych, natomiast w zawodowych szkołach średnich II stopnia taki poziom osiągnięto jedynie w Rumunii. Ponadto tylko w jednym kraju ponad 30% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia nie uczy się żadnego języka obcego (Portugalia), a w sześciu krajach taka sytuacja dotyczy uczniów zawodowych szkół średnich II stopnia (Dania, Niemcy, Estonia, Hiszpania, Litwa i Islandia), (patrz rysunek C5). W porównaniu z 2013 r. odsetek uczniów zawodowych szkół średnich II stopnia, którzy uczyli się co najmniej dwóch języków obcych, pozostał na niezmiennym poziomie w większości krajów (patrz rysunek C6).

⁽¹⁸⁾ W Polsce odnotowano również znaczny spadek odsetka uczniów szkół średnich I stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych. Spadek ten jest jednak pozorny i wynika ze zmiany struktury systemu edukacji, w ramach której, poziom szkoły średniej I stopnia obejmuje obecnie cztery klasy (poprzednio trzy, wszystkie z obowiązkową nauką dwóch języków obcych), z których dwie nie obejmują obowiązkowej nauki drugiego języka obcego. Jednak wiek, w którym uczniowie rozpoczynają tę naukę, i liczba lat obowiązkowej nauki drugiego języka obcego pozostają niezmiennione (patrz rysunek C4).

Statystyki te dobrze odzwierciedlają różnice w nauczaniu języków obcych w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. W 19 systemach edukacji do końca nauki w średniej szkole zawodowej uczniowie uczą się dwóch języków jako przedmiotów obowiązkowych przez mniejszą liczbę lat niż ich rówieśnicy w szkołach ogólnokształcących (patrz rysunek B6).

Angielski najpopularniejszym językiem obcym

W niemal wszystkich krajach europejskich angielski jest najczęściej nauczany językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich (patrz rysunek C8). W 2020 r. ponad 90% uczniów uczyło się języka angielskiego przynajmniej na jednym poziomie edukacji (tj. na poziomie szkoły podstawowej, średniej I lub II stopnia) w niemal wszystkich krajach europejskich. W 11 krajach ponad 90% uczniów uczyło się języka angielskiego na wszystkich poziomach kształcenia (patrz rysunek C9).

Wysoki odsetek uczniów uczących się języka angielskiego wynika z faktu, że jest on obowiązkowym językiem obcym w 21 systemach edukacji na poziomie szkoły podstawowej i/lub średniej I stopnia (patrz rysunek B7). W jeszcze większej liczbie systemów edukacji musi on być uwzględniony w programie nauczania na określonych poziomach kształcenia we wszystkich szkołach (patrz rysunek B8a).

W latach 2013–2020 nastąpił znaczny wzrost wskaźnika uczestnictwa uczniów w nauce języka angielskiego w szkołach podstawowych

W 2020 r. w UE odsetek uczniów uczących się języka angielskiego wynosił 98,3% w szkołach średnich I stopnia i 95,7% w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. W 2013 r. w zdecydowanej większości systemów edukacji ponad 90% uczniów szkół średnich I i II stopnia uczyło się języka angielskiego. Oznacza to, że na tych dwóch poziomach edukacji odsetek uczniów uczących się języka angielskiego jest stały i wysoki (patrz rysunek C12b i C12c).

W szkolnictwie podstawowym sytuacja jest nieco inna: tylko w około jednej trzeciej systemów edukacji co najmniej 90% wszystkich uczniów uczyło się języka angielskiego zarówno w 2013, jak i 2020 roku. Pomiędzy tymi dwoma latami odniesienia w ośmiu systemach edukacji (Dania, Grecja, Łotwa, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia i Szwecja) odsetek uczniów uczących się języka angielskiego wzrósł o co najmniej 10 punktów procentowych (patrz rysunek C12a). Wzrost ten można wyjaśnić dwoma faktami wspomnianymi powyżej: uczniowie rozpoczynają naukę języka obcego w młodszym wieku, a angielski jest najczęściej nauczany językiem obcym w niemal wszystkich krajach.

W 2020 r. na poziomie Unii Europejskiej języki francuski i niemiecki były najczęściej wybierane jako drugi język obcy

Język francuski i/lub niemiecki muszą być uwzględnione w programach nauczania w około jednej czwartej systemów edukacji (patrz rysunek B8a). Ponadto niektóre systemy edukacji wprowadzają obowiązek nauki języka francuskiego i/lub niemieckiego (patrz rysunek B7). Dotyczy to zwłaszcza krajów wielojęzycznych, w których są to języki państwowe, na przykład Belgii, Luksemburga i Szwajcarii (patrz rysunek A1). W dokumentach urzędowych często również język francuski i/lub niemiecki jest wymieniany wśród języków, które szkoły mogą włączyć do swoich programów (patrz rysunek B8b).

W 2020 r. w UE język francuski był drugim najczęściej nauczany językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Uczyło się go odpowiednio 5,5% i 30,6% uczniów na tych dwóch poziomach nauczania. Język niemiecki był drugim najczęściej nauczany językiem obcym w UE w szkołach średnich II stopnia, a 20% uczniów uczyło się go jako odrębnego przedmiotu (patrz rysunek C10).

W porównaniu z rokiem 2013 odsetek uczniów uczących się języka francuskiego lub niemieckiego pozostał na stałym poziomie w większości krajów (patrz rysunek C13 i C14).

W 2020 r. język hiszpański był drugim najczęściej nauczanym językiem obcym w pięciu krajach

Władze oświatowe w większości krajów europejskich kładą mniejszy nacisk na naukę języka hiszpańskiego niż na naukę języka angielskiego, francuskiego czy niemieckiego. W żadnym kraju europejskim język hiszpański nie jest obowiązkowym językiem obcym dla wszystkich uczniów przez co najmniej jeden rok nauki (patrz rysunek B7), a tylko w dwóch krajach (Szwecja i Norwegia) wprowadzono wymóg, aby wszystkie szkoły na określonych poziomach edukacji zapewniały uczniom możliwość nauki języka hiszpańskiego (patrz rysunek B8a).

W 2020 r. w UE języka hiszpańskiego uczyło się 17,7% uczniów szkół średnich I stopnia i 18% uczniów szkół średnich II stopnia. Był to drugi najczęściej nauczany język obcy (uczyło się go co najmniej 10% uczniów) w szkołach średnich I stopnia w Irlandii, w szkołach średnich II stopnia w Niemczech oraz zarówno w szkołach średnich I stopnia, jak i II stopnia we Francji, Szwecji i Norwegii (patrz rysunek C10).

Podobnie jak w przypadku języka francuskiego i niemieckiego odsetek uczniów uczących się języka hiszpańskiego również nie zmienił się w większości krajów w porównaniu z rokiem 2013 (patrz rysunek C15).

W 2020 r. w Europie znacznie rzadziej nauczano języków obcych innych niż język angielski, francuski, niemiecki i hiszpański

W 2020 r. języki inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański były powszechnie nauczane tylko w kilku krajach, głównie z powodów historycznych lub ze względu na bliskość geograficzną (patrz rysunek C11). Język włoski (w Chorwacji, na Malcie, w Austrii i Słowenii), rosyjski (w Bułgarii, Czechach, Estonii, na Łotwie, Litwie, w Polsce i Słowacji), duński (w Islandii), niderlandzki (we Wspólnocie Francuskiej Belgii), estoński (w Estonii) i szwedzki (w Finlandii) były jedynymi językami obcymi, których uczyło się co najmniej 10% uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących w danym kraju europejskim (patrz rysunek C11).

Jednak w kilku krajach w podstawie programowej wskazano inne języki, które mogą być nauczane w szkołach, takie jak: chiński, arabski, turecki, japoński i portugalski. Ich nauka jest najczęściej możliwa w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia (patrz rysunek B8b). Co więcej, na tym poziomie edukacji w kilku krajach w Europie organizowane są krajowe egzaminy z rzadziej nauczanych języków, które prowadzą do uzyskania certyfikatu potwierdzającego znajomość języka. Tak jest na przykład w przypadku języka chińskiego, z którego krajowy egzamin prowadzący do uzyskania certyfikatu jest organizowany w około jednej czwartej krajów. Francja, Norwegia i Niemcy to trzy kraje, w których organizowane są egzaminy krajowe z największej liczby języków obcych. Jest ich odpowiednio 60, 45 i 24 (patrz rysunek E7).

W większości krajów w szkołach podstawowych czas przeznaczony na nauczanie języków obcych stanowi niewielką część całkowitego czasu nauczania

W szkołach podstawowych, w większości systemów edukacji, czas przeznaczony na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi od 5% do 10% całkowitego czasu nauczania przeznaczonego na realizację całej obowiązkowej podstawy programowej. W przypadku zajęć obowiązkowych sięga on od 10% do 19% w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia, w których uczniowie uczą się jednego lub czasami dwóch języków obcych (patrz rysunek E4).

W większości systemów edukacji w szkołach podstawowych liczba godzin przeznaczonych na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi od 30 do 69 rocznie (patrz rysunek E1a). Stosunkowo niewielką liczbę godzin obserwowaną w niektórych systemach edukacji można częściowo wyjaśnić faktem, że nauczanie języków obcych nie jest obowiązkowe we wszystkich klasach szkoły podstawowej.

W obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich II stopnia liczba godzin nauczania w roku nominalnym waha się od około 75 (w Chorwacji, Albanii i Norwegii) do około 185 (w Bułgarii, Danii, Francji i Liechtensteinie *Gimnazjum*), (patrz rysunek E1b). Luksemburg, gdzie liczba godzin wynosi 373 (*enseignement secondaire classique*) jest wyjątkowym przypadkiem: język francuski i niemiecki to dwa z trzech języków państwowych, których uczniowie uczą się od najmłodszych lat (patrz rysunek B1) i które są uważane za języki obce w podstawie programowej.

W latach 2014–2021 tylko w niewielu krajach zaobserwowano znaczące zmiany w liczbie godzin nauczania języków obcych

W latach 2014–2021 liczba godzin nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych pozostała na relatywnie stałym poziomie w większości systemów edukacji. W szkołach podstawowych w systemach edukacji, w których występują różnice pomiędzy dwoma latami odniesienia, w większości przypadków liczba godzin nauczania języków obcych wzrosła. Największe wzrosty, przekraczające 50%, odnotowano w Danii i Finlandii (patrz rysunek E5).

Analizując obowiązkowe klasy ogólnokształcących szkół średnich II stopnia, można dostrzec, że liczba krajów, w których nastąpiła zauważalna zmiana liczby godzin nauczania, jest zbliżona do liczby krajów, w których nie nastąpiła żadna lub prawie żadna zmiana. Wśród krajów, w których występuje różnica, nie widać wyraźny trend. Ponadto różnice są mniejsze niż dla szkolnictwa podstawowego. Dania jest jedynym krajem, w którym odnotowano szczególnie duży wzrost (100%), (patrz rysunek E5). W tym kraju nauka drugiego języka obcego stała się obowiązkowa dla wszystkich uczniów, podczas gdy wcześniej była nieobowiązkowa (patrz rysunek B3).

Oczekuje się, że w przypadku pierwszego języka obcego uczniowie osiągną poziom B2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego na koniec szkoły średniej ogólnokształcącej

Niemal wszystkie kraje stosują Europejski System Opisu Kształcenia Językowego opracowany przez Radę Europy, umożliwiający porównanie poziomu znajomości języków obcych w skali międzynarodowej. W przypadku pierwszego języka obcego większość krajów wymaga, żeby uczniowie osiągnęli poziom A2 na koniec szkoły średniej I stopnia i poziom B2 na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. Programy nauczania w Grecji i Islandii określają poziom C1 jako najwyższy poziom osiągnięć na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. W przypadku drugiego języka obcego w większości krajów minimalne wymagania to poziom A2 na koniec szkoły średniej I stopnia i poziom B1 na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. Jedynie Włochy i Islandia ustaliły minimalny wymóg na poziomie wyższym niż B1 na koniec nauki w szkołach ogólnokształcących (odpowiednio B2 i C1), (patrz rysunek E6).

Porównując poziom osiągnięć uczniów w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego, oczekuje się, że znajomość pierwszego języka obcego będzie na wyższym poziomie niż drugiego. Tylko w nielicznych krajach oczekiwany poziom znajomości pierwszego i drugiego języka jest identyczny. Ta różnica w poziomach osiągnięć pomiędzy pierwszym a drugim językiem obcym nie jest zaskakująca, ponieważ we wszystkich systemach edukacji drugi język obcy jest nauczany przez mniejszą liczbę lat (patrz rysunek B2 i B3). Liczba godzin nauczania drugiego języka obcego jest również mniejsza (patrz rysunek E2).

W wielu krajach języki regionalne lub mniejszości oraz języki klasyczne są również uwzględnione w podstawie programowej

W większości krajów europejskich przepisy oficjalnie uznają co najmniej jeden język regionalny lub mniejszości (patrz rysunek A1). Ten formalny status często wymaga wsparcia w upowszechnianiu używania tych języków w różnych dziedzinach życia publicznego, w tym w edukacji. Jednak niektóre kraje, takie jak Francja, nie uznają języków regionalnych i mniejszości za języki urzędowe, a mimo to uwzględniają te języki w dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla związanych z edukacją (patrz

rysunek B9). Ponadto w niemal połowie krajów podstawy programowe zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) obejmują języki regionalne lub mniejszości jako języki wykładowe, oprócz języków państwowych (patrz rysunek B12).

Zgodnie z podstawą programową klasyczna greka i/lub łacina są nauczane głównie w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. Języki te bardzo rzadko są przedmiotami obowiązkowymi. Klasyczna greka jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów w Grecji i na Cyprze w szkołach średnich I i II stopnia. Łacina jest przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów w Rumunii (szkoły średnie I stopnia) oraz w Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze i Serbii (ogólnokształcące szkoły średnie II stopnia). W wielu systemach edukacji klasyczna greka i/lub łacina są obowiązkowe wyłącznie dla uczniów realizujących określone ścieżki kształcenia (patrz rysunek B10).

W Unii Europejskiej około jeden na siedmiu 15-letnich uczniów uczęszcza do szkoły niejednorodnej językowo

Szkoły niejednorodne językowo, zdefiniowane na potrzeby niniejszego raportu jako szkoły, w których ponad 25% uczniów posługuje się w domu innym językiem niż język nauczania, są dość powszechne w wielu krajach europejskich. W 2018 r. w UE 13,3% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół niejednorodnych językowo (patrz rysunek A4). Wynika to z kontekstu uwzględniającego języki obowiązujące w danym kraju – w niektórych krajach obowiązuje kilka języków państwowych i/lub języków regionalnych, mniejszości lub nieterytorialnych (patrz rysunek A1). Ustalenie to jest również ściśle powiązane z odsetkiem uczniów ze środowisk migracyjnych, którzy nie posługują się językiem nauczania w domu (patrz rysunek A3).

W 2018 r. niewielu nauczycieli w UE zgłosiło, że zostali przeszkoleni w zakresie nauczania w klasach wielojęzycznych w ramach przygotowania pedagogicznego (24,5%) lub doskonalenia zawodowego (20,1%). Na Cyprze odnotowano najwyższy odsetek nauczycieli, którzy zostali przeszkoleni do prowadzenia takich zajęć w ramach kształcenia (48%) i doskonalenia zawodowego (37,7%), (patrz rysunek D3).

Nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, jest promowane lub wspierane finansowo w niewielkiej liczbie krajów

Wiele władz oświatowych najwyższego szczebla w Europie podejmuje działania mające na celu wspieranie nauki języków przez nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Najpopularniejszym rozwiązaniem są dodatkowe zajęcia z języka nauczania – są one promowane lub wspierane finansowo w niemal wszystkich systemach edukacji (patrz rysunek E9). Testy diagnostyczne z języka nauczania na zakończenie edukacji przedszkolnej lub na początku szkoły podstawowej są zalecane lub wymagane przez władze oświatowe najwyższego szczebla w nieco mniej niż połowie systemów edukacji. W nieznacnej większości z nich te zalecenia lub wymagania dotyczą całej populacji szkolnej, a nie tylko określonych grup uczniów (nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich, uczniów posługujących się w domu językiem innym niż język nauczania itp.), (patrz rysunek E8).

Promowanie lub wspieranie finansowe zajęć z języka ojczystego nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich jest znacznie mniej powszechne niż dodatkowe zajęcia z języka nauczania – robi to tylko nieco więcej niż jedna trzecia krajów (patrz rysunek E9). W niewielkiej liczbie krajów (Estonia, Litwa, Austria, Słowenia, Szwecja i Norwegia) uczniowie ze środowisk migranckich mają prawo, pod pewnymi warunkami, do nauczania w języku ojczystym (patrz rysunek B11).

Zapotrzebowanie na kompetentnych nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych oraz nauczycieli zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) doprowadziło do opracowania różnych rozwiązań w całej Europie

W ciągu dwóch ostatnich dekad nauczanie języków obcych zyskało na popularności w szkołach podstawowych (patrz rysunek B2). W związku z tym w wielu krajach pojawiła się konieczność określenia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych niezbędnych do nauczania języków obcych. Kwestia ta dotyczy zwłaszcza stopnia specjalizacji w tej dziedzinie nauczycieli nauczania zintegrowanego, ponieważ tradycyjnie to oni (tj. nauczyciele wszystkich lub większości przedmiotów) realizują program na tym poziomie.

W całej Europie funkcjonują trzy modele w kierowaniu nauczycieli do nauczania języków obcych w szkołach podstawowych – każdy z nich można zaobserwować w około jednej trzeciej krajów. Zgodnie z pierwszym modelem odpowiedzialność za nauczanie języków obcych spoczywa wyłącznie na nauczycielach specjalistach (tj. specjalizujących się w nauczaniu danego przedmiotu lub ograniczonej liczby przedmiotów). W drugim modelu odpowiedzialność ta spoczywa w rękach nauczycieli nauczania zintegrowanego. W trzecim modelu języków obcych mogą uczyć zarówno nauczyciele nauczania zintegrowanego, jak i nauczyciele specjaliści (patrz rysunek D1).

W około dwóch trzecich krajów, gdzie dostępne są programy CLIL, w których przynajmniej niektóre przedmioty nauczane są 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 realizowane jest zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe. Minimalna wymagana znajomość języka obcego zazwyczaj odpowiada poziomowi B2 lub C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (patrz rysunek D2).

W latach 2013–2018 w Unii Europejskiej odsetek nauczycieli języków obcych, którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, wzrósł o 14,6 punktu procentowego

Studiowanie lub nauczanie za granicą jest wzbogacającym doświadczeniem dla każdego nauczyciela lub przyszłego nauczyciela. Jest ono szczególnie zalecane nauczycielom języków obcych, ponieważ pobyty zagraniczne przyczyniają się do rozwoju ich umiejętności językowych oraz poszerzenia wiedzy pomocnej w zrozumieniu kultury kraju, którego języka nauczają.

W 2018 r. w UE około 70% nauczycieli języków obcych uczących w szkołach średnich I stopnia zgłosiło, że przynajmniej raz przebywało za granicą w celach zawodowych podczas kształcenia lub w trakcie pracy. W Hiszpanii, Holandii i Islandii odnotowano najwyższy odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych – ponad 80% z nich wyjechało za granicę (patrz rysunek D6).

We wszystkich krajach odsetek ten wzrósł w porównaniu z rokiem 2013, w UE zwiększył się o 14,6 punktu procentowego. Największy skok odnotowano w Holandii (26 punktów procentowych), (patrz rysunek D6).

W Unii Europejskiej mobilność międzynarodowa więcej niż jednego na czterech nauczycieli języków obcych była wspierana przez program UE

Programy UE odgrywają ważną rolę w międzynarodowej mobilności nauczycieli języków obcych. W 2018 r. w większości systemów edukacji odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych w ramach programu UE, był znacznie wyższy niż odsetek tych, którzy wyjechali za granicę w ramach programu krajowego lub regionalnego. W UE odsetek ten wyniósł odpowiednio 27,4% i 15,7% (patrz rysunek D8).

W przeciwieństwie do tego trendu wkład programów UE oraz programów krajowych lub regionalnych w międzynarodową mobilność nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia był mniej więcej równy we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, we Francji, Chorwacji, na Cyprze oraz na Węgrzech (patrz rysunek D8).

W Unii Europejskiej „nauczanie w zagranicznej szkole” jest zgłaszane jako powód wyjazdu za granicę w celach zawodowych przez jedną trzecią mobilnych nauczycieli języków obcych

W 2018 r. w UE głównymi zawodowymi powodami wyjazdów za granicę (zgłaszanymi przez ponad połowę mobilnych nauczycieli języków obcych szkół średnich I stopnia) były „nauka języka”, „studia w ramach kształcenia nauczycieli” i „towarzyszenie uczniom wyjeżdżającym za granicę”. Inne, mniej powszechne powody wyjazdów za granicę (zgłaszane przez około 40% lub mniej nauczycieli języków obcych szkół średnich I stopnia) to „nawiązywanie kontaktów ze szkołami za granicą”, „nauczanie” i „uczenie się w innych obszarach przedmiotowych” (patrz rysunek D9).

W 2018 r. w prawie wszystkich krajach większość mobilnych nauczycieli języków obcych zgłosiła, że przebywała za granicą krócej niż 3 miesiące (krótkie pobyty). Hiszpania, Francja i Włochy stanowią wyjątki od tej reguły, ponieważ większość mobilnych nauczycieli języków obcych z tych krajów stwierdziła, że przebywała za granicą dłużej (patrz rysunek D10).

KONTEKST

Europa to barwna mozaika języków, z których każdy oddaje odrębną historię kultury danego regionu. Języki te mogą być używane na terenie całego kraju lub mieć charakter regionalny. Zdarza się również, że dany język jest używany w różnych krajach, zwłaszcza sąsiadujących ze sobą, odzwierciedlając w ten sposób wspólną historię państw.

Na wielojęzyczny charakter Europy można spojrzeć z różnych perspektyw, chociażby z punktu widzenia formalnego uznawania języków przez władze europejskie lub krajowe. W niniejszym rozdziale przedstawiono wszystkie języki urzędowe 37 krajów europejskich ujętych w raporcie (patrz rysunek A1). Informacje te opierają się na danych dostarczonych przez sieć Eurydice.

Aby silniej podkreślić różnorodność językową w Europie, analizie poddano również odsetek uczniów w krajach europejskich, którzy nie posługują się językiem nauczania w domu (patrz rysunki A2 i A3), oraz zbadano stopień zróżnicowania językowego w szkołach w Europie (patrz rysunek A4). Wskaźniki te opierają się na danych z Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) 2018⁽¹⁹⁾. Przedstawiono tu dane z wszystkich krajów objętych raportem z wyjątkiem Liechtensteinu, który nie wziął udziału w badaniu PISA 2018.

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

W Unii Europejskiej (UE) obowiązują 24 języki urzędowe, z których wszystkie są językami państwowymi w co najmniej jednym z jej państw członkowskich⁽²⁰⁾. Rozporządzenia i inne dokumenty ogólnounijne są sporządzane w 24 językach urzędowych. Języków urzędowych UE jest mniej niż państw członkowskich, ponieważ niektóre kraje posługują się tym samym językiem. Język niemiecki, grecki, angielski, francuski, niderlandzki 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 państwach członkowskich UE obowiązuje łącznie 26 języków państwowych.

W większości krajów europejskich (państwa członkowskie UE i kraje spoza UE)⁽²¹⁾ tylko jeden język jest uznawany za język państwowy (rysunek A1). W Irlandii, Finlandii, na Cyprze i Malcie obowiązują dwa języki państwowe. W Belgii, Luksemburgu oraz Bośni i Hercegowinie obowiązują trzy języki państwowe. Natomiast w Belgii języki państwowe są używane na ograniczonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju (tylko region stołeczny Brukseli jest dwujęzyczny, używa się tam języka niderlandzkiego i francuskiego). Podobnie, mimo że w Szwajcarii obowiązują cztery języki urzędowe, większość kantonów jest jednojęzyczna. Niemiecki jest jedynym językiem urzędowym w 17 kantonach w Szwajcarii, 4 kantony są francuskojęzyczne i 1 kanton jest włoskojęzyczny. Ponadto trzy kantony są dwujęzyczne (język niemiecki i francuski), natomiast jeden jest trójjęzyczny (język niemiecki, włoski i retoromański).

Ponad połowa krajów objętych niniejszym raportem oficjalnie uznaje w obrębie swoich granic języki regionalne lub mniejszości do celów kontaktów z sądami i instytucjami administracji publicznej. Obecność tych języków (i ich liczba) zależy od wielu czynników, takich jak historia kulturowa i polityczna danego kraju, jego położenie geograficzne, wielkość oraz liczba języków państwowych. Status oficjalnie

⁽¹⁹⁾ Szczegółowe informacje na temat badania PISA można znaleźć w części *Statystyczne bazy danych i terminologia*.

⁽²⁰⁾ Język angielski, bułgarski, chorwacki, czeski, duński, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, niderlandzki, niemiecki, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski i włoski.

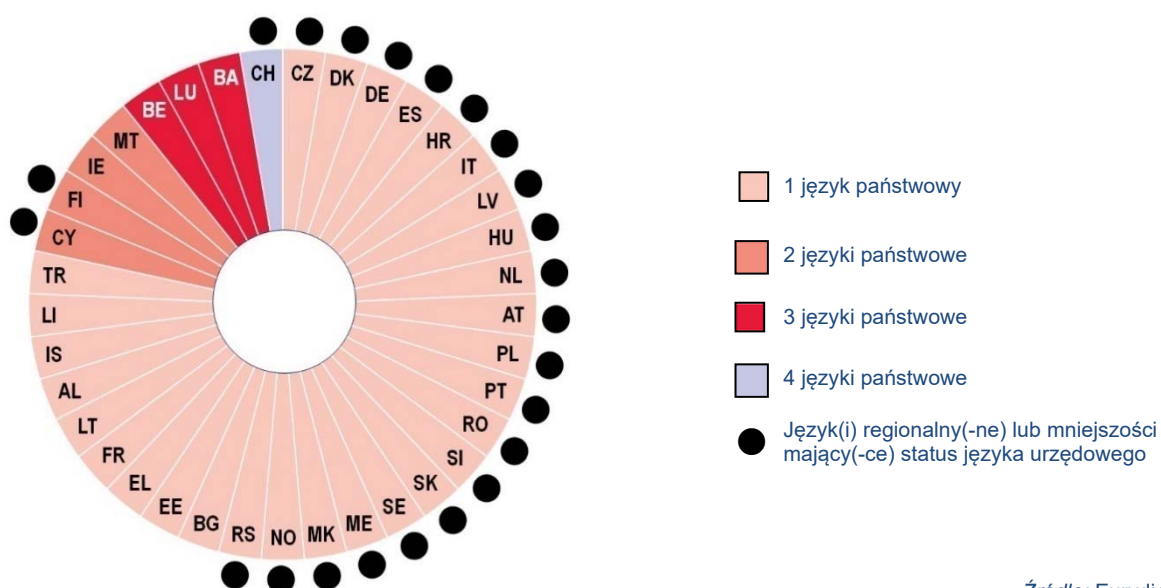
⁽²¹⁾ Kraje objęte niniejszym raportem to kraje UE i kraje spoza Unii. Szczegółowe informacje na temat krajów objętych raportem znajdują się we wstępie.

uznanego języka regionalnego lub mniejszości jest zwykle przyznawany językom na określonym obszarze geograficznym – często regionie – w którym są one powszechnie używane. Zazwyczaj pewna część populacji musi posługiwać się językiem mniejszości, aby język ten został uznany za język urzędowy. Na przykład na Słowacji i w Serbii język mniejszości zostaje oficjalnie uznany i może być używany w celach prawnych i administracyjnych w dowolnej jednostce administracyjnej, w której mniejszość stanowi co najmniej 15% ogólnej liczby mieszkańców. W Polsce, Rumunii i Macedonii Północnej próg ten wynosi 20%. Na Węgrzech, jeśli mniejszość stanowi więcej niż 10% lokalnej ludności, jej samorząd może wymagać, aby język mniejszości był używany oprócz języka państwowego do celów sporządzania decyzji administracyjnych, formularzy urzędowych i zawiadomień publicznych, jak również w mediach lokalnych. Jeśli mniejszość przekracza 20% ogólnej liczby mieszkańców, wówczas dodatkowe prawa mogą zostać przyznane na jej wniosek. Na przykład, mogą zostać zatrudnieni lokalni urzędnicy, którzy posługują się językiem mniejszości.

Liczba oficjalnie uznawanych języków regionalnych lub mniejszości jest różna w poszczególnych krajach. Łotwa, Holandia i Portugalia to państwa, w których obowiązuje tylko jeden urzędowy język regionalny. Z kolei we Włoszech, na Węgrzech, w Polsce, Rumunii i Serbii obowiązuje ponad 10 oficjalnych języków regionalnych lub mniejszości. Niektóre z języków regionalnych lub mniejszości są oficjalnie uznawane w kilku krajach. Dotyczy to zwłaszcza niektórych języków słowiańskich (czeskiego, chorwackiego, polskiego, słowackiego i ukraińskiego), a także niemieckiego i węgierskiego, które są uznawane za języki regionalne lub mniejszości w więcej niż trzech krajach UE.

Kolejnym elementem krajobrazu językowego Europy jest występowanie języków nieterytorialnych, tj. języków, którymi „posługują się obywatele państwa, a które różnią się od języka lub języków, którymi posługuje się pozostała część ludności, i których, pomimo że są tradycyjnie używane w obrębie terytorium tego państwa, nie można przypisać do określonego obszaru w tym państwie” (Rada Europy, 1992). Język romski to typowy przykład języka nieterytorialnego. Jest on oficjalnie uznawany w 11 krajach europejskich, a mianowicie w Czechach, Niemczech, na Węgrzech, w Austrii, Polsce, Rumunii, Słowacji, Finlandii, Szwecji, Macedonii Północnej i Serbii.

Rysunek A1: Języki mające status języka państwowego i regionalnego, mniejszości lub nieterytorialnego, 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Rysunek A1 (ciąg dalszy): Języki mające status języka państwowego i regionalnego, mniejszości lub nieterytorialnego, 2021/2022

	Język(i) państwowy(-we)	Język regionalny i/lub mniejszości mający status języka urzędowego		Język(i) państwowy(-we)	Język regionalny i/lub mniejszości mający status języka urzędowego
BE	niemiecki, francuski, niderlandzki		PL	polski	białoruski, czeski, kaszubski, niemiecki, hebrajski, ormiański, karaimski, litewski, romski, rosyjski, słowacki, tatarski, ukraiński, jidysz
BG	bułgarski		PT	portugalski	mirandyjski
CZ	czeski	niemiecki, polski, romski, słowacki	RO	rumuński	bułgarski, czeski, niemiecki, grecki, chorwacki, węgierski, włoski, polski, romski, rosyjski, słowacki, serbski, turecki, ukraiński
DK	duński	niemiecki, farerski, grenlandzki	SI	słoweński	węgierski, włoski
DE	niemiecki	duński, fryzyjski, dolnoniemiecki, romski, łużycki	SK	słowacki	bułgarski, czeski, niemiecki, chorwacki, węgierski, polski, romski, rusiński, ukraiński
EE	estoński		FI	fiński, szwedzki	romski, saami
IE	angielski, irlandzki		SE	szwedzki	fiński, meänkieli, romski, saami, jidysz
EL	grecki		AL	albański	
ES	hiszpański	kataloński, walencki, baskijski, galicyjski, oksytański	BA	bośniacki, chorwacki, serbski	
FR	francuski		CH	niemiecki, francuski, włoski, retoromański	franko-prowansalski, jenisz
HR	chorwacki	czeski, węgierski, włoski, słowacki, serbski	IS	islandzki	
IT	włoski	kataloński, niemiecki, grecki, francuski, franko-prowansalski, friuński, chorwacki, ladyński, oksytański, słoweński, albański, sardyński	LI	niemiecki	
CY	grecki, turecki	cypryjski arabski, ormiański	ME	czarnogórski	bośniacki, chorwacki, albański, serbski
LV	łotewski	liwski (liwoński)	MK	macedoński	bośniacki, romski, albański, serbski, turecki
LT	litewski		NO	norweski (dwie wersje: Bokmål i Nynorsk)	fiński, kven, saami
LU	niemiecki, francuski, luksemburski		RS	serbski	bośniacki, bułgarski, czeski, czarnogórski, chorwacki, węgierski, macedoński, romski, rumuński, rusiński, słowacki, albański
HU	węgierski	bułgarski, niemiecki, grecki, chorwacki, ormiański, polski, romski, rumuński, rusiński, słowacki, słoweński, serbski, ukraiński	TR	turecki	
MT	angielski, maltański				
NL	niderlandzki	fryzyjski			
AT	niemiecki	czeski, chorwacki, węgierski, romski, słowacki, słoweński			

Objaśnienia

Na rysunku języki regionalne, mniejszości i nieterytorialne o statusie urzędowym pogrupowano w kolumnie „języki regionalne lub mniejszości o statusie urzędowym”.

Języki w tabeli przedstawiono w kolejności alfabetycznej (w języku angielskim), zgodnie z ich kodem Międzynarodowej Organizacji Normalizacyjnej (ISO) 639-3 (patrz: www.sil.org/iso639-3 [dostęp: 27 czerwca 2022 r.]). Języki, które nie posiadają kodu ISO 639-3, są wymienione w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „języka nieterytorialnego”, „języka urzędowego”, „języka regionalnego lub mniejszości” i „języka państwowego” przedstawiono w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl), Bułgaria, Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Holandia, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Norwegia i Turcja: Kraje te nadały swoim językom migowym status języka urzędowego.

Belgia: Języki państwowe są używane jedynie na określonych obszarach geograficznych.



Hiszpania: W niektórych wspólnotach autonomicznych język państwowy hiszpański jest używany wraz z innymi językami (patrz języki wymienione w tabeli) i dzieli z nimi status języka urzędowego. Pozostałe języki urzędowe są również językami nauczania. Oprócz wymienionych języków język asturyjski, który nie ma oficjalnego statusu, jest chroniony prawem. Jest on nauczany w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących w autonomicznej wspólnocie Asturii (patrz rysunek B9).

Węgry: Język Bojaszów, dialekt języka romskiego, jest również oficjalnie uznanym językiem.

Austria: Język chorwacki będący językiem regionalnym/mniejszości odnosi się do języka chorwackiego Burgenlandu.

Polska: Oprócz języków wskazanych w tabeli język łemkowski jest również oficjalnie uznanym językiem mniejszości.

Słowacja: Oprócz języków wskazanych w tabeli w latach 2014–2015 język rosyjski i serbski były oficjalnie uznanymi językami. Jednak te dwa języki nie zostały jeszcze dodane do głównych uregulowań prawnych dotyczących używania języków mniejszości narodowych (ustawa 184/1999) i dlatego nie są wymienione w tabeli.

Finlandia: Fińskie prawo nie uznaje oficjalnych języków mniejszości, ale języki romski i saami (patrz wymienione języki) mają status chroniony w różnych dokumentach prawnych.

Szwajcaria: Różne języki państwowe są używane tylko na określonych obszarach. Jeśli chodzi o języki regionalne i mniejszości, oprócz języków wskazanych w tabeli, franc-comtois jest również oficjalnie uznanym językiem mniejszości.

Mozaika języków europejskich nie byłaby kompletna bez wzmianki na temat języka migowego. Obecnie większość krajów objętych niniejszym raportem oficjalnie uznaje swoje języki migowe ⁽²²⁾. W krajach, w których język migowy nie jest oficjalnie uznawany, obowiązują regulacje prawne uprawniające osoby z wadami słuchu lub nieme do komunikowania się w języku migowym (np. w Polsce i Serbii).

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

Badanie PISA umożliwia ocenę odsetka 15-letnich uczniów, którzy posługują się (i nie posługują się) językiem testu PISA w domu, co jest uważane za wskaźnik zastępczy znajomości języka nauczania.

W Unii Europejskiej 88,5% 15-letnich uczniów posługuje się w domu głównie językiem nauczania, podczas gdy 11,5% mówi w innym języku.

Rysunek A2 przedstawia odsetek 15-letnich uczniów w krajach europejskich (w państwach członkowskich UE i w krajach spoza UE), którzy w domu posługują się innym językiem niż język nauczania.

Wśród krajów o najwyższym odsetku (20% lub więcej) 15-letnich uczniów posługujących się w domu językiem, który różni się od języka nauczania, są Luksemburg i Malta. W Luksemburgu 82,9% 15-letnich uczniów nie posługuje się językiem nauczania w domu. W tym kraju 40,3% uczniów wskazuje, że w domu posługuje się głównie językiem luksemburskim ⁽²³⁾, językiem germańskim, który jest jednym z trzech języków urzędowych Luksemburga (patrz rysunek A1), ale nie jest używany w szkole. Na Malcie, która jest krajem dwujęzycznym, wszyscy uczniowie przystąpili do testu PISA w języku angielskim, jednym z dwóch języków powszechnie używanych w edukacji szkolnej. Jednak 82,8% uczniów posługuje się w domu innym językiem. Większość uczniów (75,2%) mówi w domu po maltańsku.

Również w Szwajcarii występuje relatywnie wysoki odsetek 15-latków, którzy posługują się w domu językiem innym niż język nauczania (27%). W tym wielojęzycznym kraju większość uczniów mówiących po niemiecku, francusku lub włosku (lub ich dialektach) posługuje się tym samym językiem w domu i w szkole. Jednakże wielu uczniów posługuje się w domu językiem, który różni się od języka nauczania.

Inne kraje (lub systemy edukacji), w których 20% lub więcej 15-letnich uczniów posługuje się w domu językiem innym niż język nauczania, to Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii (24,1%), Cypr (22,3%), Hiszpania (20,6%) i Austria (20,5%). Za nimi plasują się dwa inne belgijskie systemy edukacji (Wspólnota Francuska i Flamandzka), a także Niemcy i Szwecja, gdzie od 17% do 18% uczniów posługuje się w domu językiem innym niż język nauczania.

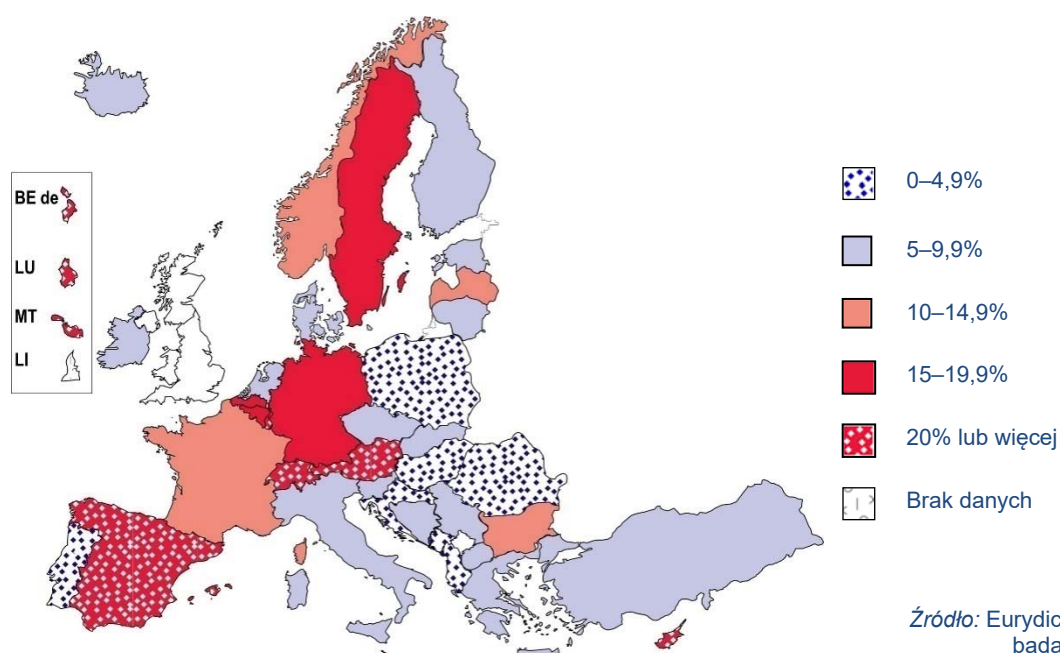
⁽²²⁾ Patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów do rysunku A1.

⁽²³⁾ Odsetek uczniów posługujących się określonymi językami w domu przedstawiony w tekście opiera się na informacjach z badania PISA (link do bazy danych PISA znajduje się w części *Statystyczne bazy danych i terminologia*). Dane te nie są uwzględnione na rysunku ani w załączniku 1.

Natomiast w Polsce mamy do czynienia ze szczególnie jednorodną pod względem językowym populacją 15-latków. W tym kraju jedynie 1,7% uczniów w domu posługuje się językiem innym niż język nauczania. Odsetek ten jest również bardzo niski (poniżej 5%) w Chorwacji, na Węgrzech, w Portugalii, Rumunii, Albanii i Czarnogórze.

W ponad połowie krajów, z których pochodzą dane (20 krajów), od 5% do 15% 15-letnich uczniów posługuje się w domu językiem innym niż język nauczania.

Rysunek A2: Odsetek 15-latków, którzy w domu posługują się językiem innym niż język nauczania, 2018 r.



Objaśnienia

Dane są obliczane na podstawie pytania w ankiecie PISA „Jakim językiem posługujesz się w domu przez większość czasu?” (ST022Q01TA). Kategoria ankiety „Język testu” (Język 1) jest używana jako wskaźnik zastępczy dla posługiwania się tym samym językiem w domu co w szkole.

Posługiwanie się w domu dialektem danego języka jest traktowane jako posługiwanie się standardową odmianą języka. Podejście to zostało zastosowane w większości krajów uczestniczących w badaniu PISA. Ponieważ rozwiązanie to nie zostało jeszcze zastosowane do Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii i do Włoch, dialekty zostały odpowiednio przekodowane.

Aby zapoznać się z dokładnymi danymi i standardowym błędem szacunkowym, patrz załącznik 1. Aby uzyskać więcej informacji na temat badania PISA, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

Patrząc na zmiany w latach 2003–2018, odsetek uczniów, którzy w domu posługują się głównie językiem innym niż język nauczania, wzrósł najbardziej znacząco – o 14,9 punktu procentowego – w Szwajcarii (patrz załącznik 1). Wzrost o około 10 punktów procentowych był również zauważalny we Wspólnocie Francuskiej Belgii, w Niemczech i Szwecji. W większości tych krajów największy wzrost wystąpił w latach 2003–2015. Jednak w Niemczech odsetek uczniów, którzy w domu posługują się głównie innym językiem niż język nauczania, wzrósł o 4,1 punktu procentowego w latach 2003–2015 i o 6 punktów procentowych w latach 2015–2018. Można to wytłumaczyć faktem, że kraj ten przyjął ponad milion osób ubiegających się o azyl – głównie uciekających przed wojną w Afganistanie, Iraku i Syrii – w latach 2015 i 2016.

UCZNIOWIE, KTÓRZY NIE POSŁUGUJĄ SIĘ JĘZYKIEM NAUCZANIA W DOMU, ZNAJDUJĄ SIĘ NIE TYLKO WŚRÓD POPULACJI IMIGRANTÓW

Określenie populacji, która w domu nie posługuje się językiem nauczania, może być pomocne w zapewnieniu odpowiednich środków wsparcia językowego. Na rysunku A3 przedstawiono odsetek

uczniów w populacji uczniów-imigrantów i uczniów niebędących imigrantami, którzy posługują się tym samym językiem w szkole i w domu lub używają różnych języków. Populacje uczniów-imigrantów i uczniów niebędących imigrantami zdefiniowano na podstawie miejsca urodzenia rodziców tych uczniów. Gdy oboje rodzice urodzili się za granicą, określano ich jako imigrantów. Uczniowie-imigranci mogli urodzić się w kraju zamieszkania (drugie pokolenie imigrantów) lub za granicą (pierwsze pokolenie imigrantów). Uczniowie, których przynajmniej jeden rodzic urodził się w kraju zamieszkania, zakwalifikowano do grupy uczniów niebędących imigrantami.

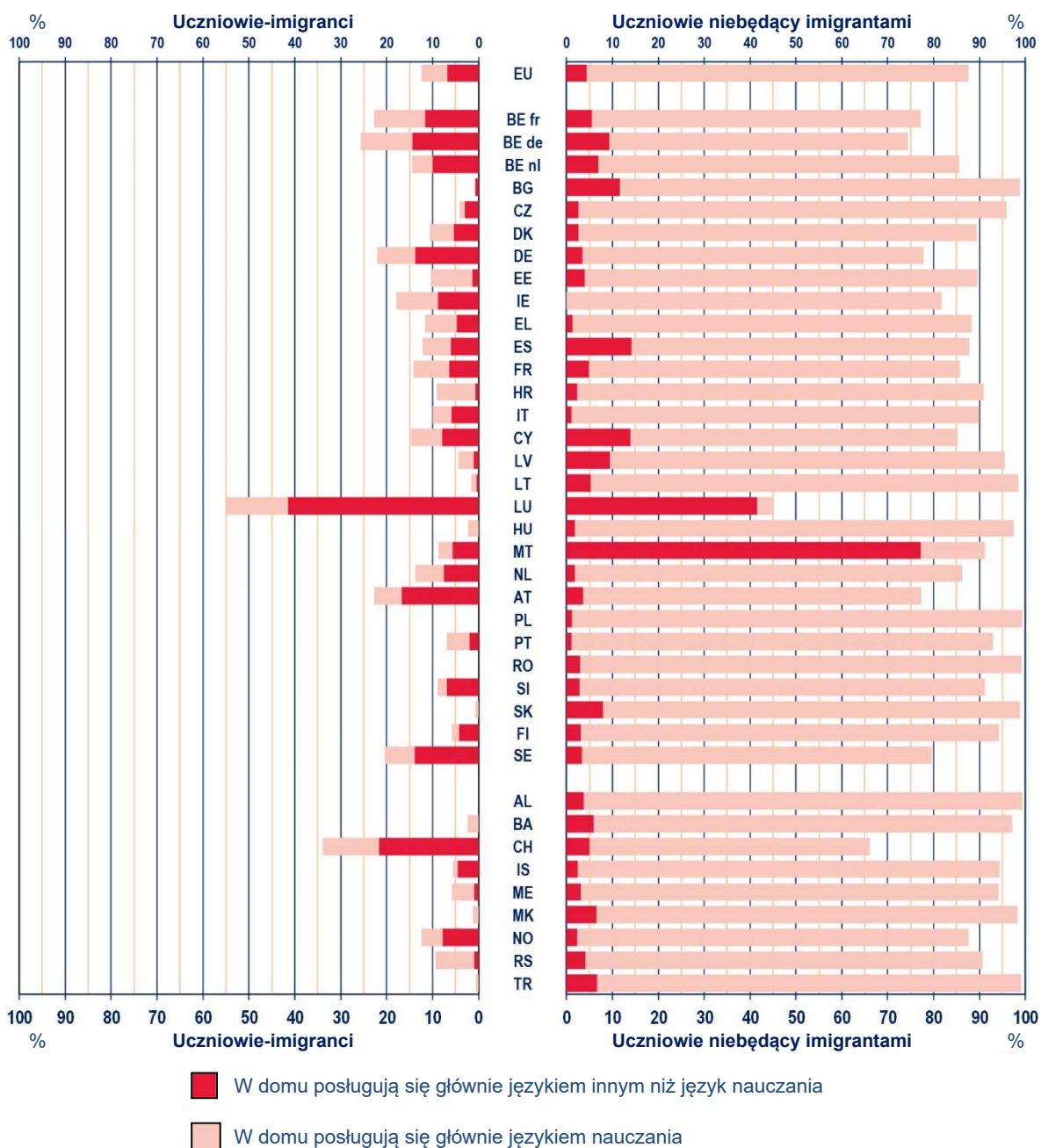
Jak pokazuje rysunek, fakt, że rodzice urodzili się za granicą, niekoniecznie musi oznaczać, że uczeń nie posługuje się językiem nauczania w domu. W Unii Europejskiej 5,6% 15-latków to imigranci, którzy posługują się językiem nauczania w domu (patrz jasnoczerwone słupki po lewej stronie na rysunku). Nieco wyższy odsetek 15-letnich uczniów – 6,9% – to imigranci, którzy nie posługują się językiem nauczania w domu (dane zaznaczone na ciemnoczerwono po lewej stronie rysunku). Oznacza to, że około połowa 15-latków w UE, których rodzice urodzili się za granicą, posługuje się językiem nauczania w domu.

I odwrotnie, uczniowie niebędący imigrantami niekoniecznie posługują się językiem nauczania w domu. W UE odnotowano, że 4,4% 15-latków niebędących imigrantami nie posługuje się językiem nauczania w domu (patrz ciemnoczerwone słupki po prawej stronie na rysunku).

Przechodząc od danych na poziomie UE do danych na poziomie krajowym, rysunek pokazuje, że sytuacja w poszczególnych krajach znacznie się różni, jeśli chodzi o odsetek uczniów-imigrantów w populacji uczniów (suma dwóch kategorii po lewej stronie rysunku). W wielu krajach (lub systemach edukacji) 20% lub więcej 15-letnich uczniów to imigranci (we Francuskiej i Niemieckojęzycznej Wspólnotach Belgii, Niemczech, Luksemburgu, Austrii, Szwecji i Szwajcarii). We wszystkich tych krajach co najmniej połowa wszystkich uczniów-imigrantów posługuje się w domu innym językiem niż język nauczania (porównaj dane zaznaczone kolorem jasnoczerwonym i ciemnoczerwonym po lewej stronie rysunku). W krajach, w których odsetek 15-letnich uczniów ze środowisk imigracyjnych jest niższy (poniżej 20%), sytuacja wygląda inaczej. Na przykład w Estonii, Chorwacji i Serbii, gdzie około 10% populacji 15-letnich uczniów to imigranci, prawie wszyscy uczniowie-imigranci posługują się językiem nauczania w domu. Z kolei w Słowenii, gdzie odsetek imigrantów w populacji uczniów jest porównywalny, większość uczniów-imigrantów (około 80%) posługuje się w domu innym językiem niż język wykładowy w szkole.

Jeśli chodzi o uczniów niebędących imigrantami (po prawej stronie rysunku), w Luksemburgu i na Malcie można zaobserwować najbardziej skrajne wzorce. Na Malcie 77,2% 15-letnich uczniów to osoby niebędące imigrantami, które w domu posługują się głównie innym językiem niż język testu PISA. Wynika to z faktu, że większość uczniów na Malcie mówi w domu po maltańsku, a w szkole posługuje się angielskim i maltańskim, przy czym ten pierwszy jest językiem, w którym przystąpili oni do testu PISA (więcej szczegółów można znaleźć w analizie związanej z rysunkiem A2). W Luksemburgu 41,5% 15-latków to osoby niebędące imigrantami, które w domu posługują się głównie innym językiem niż język nauczania (więcej szczegółów można znaleźć w analizie związanej z rysunkiem A2). Inne kraje, w których odsetek uczniów niebędących imigrantami posługujących się w domu językiem innym niż język nauczania (ponad 10%) jest stosunkowo wysoki, to Bułgaria, Hiszpania i Cypr.

Rysunek A3: Odsetek 15-letnich uczniów-imigrantów i uczniów niebędących imigrantami wg języka, którym posługują się w domu, 2018 r.



Źródło: Eurydice na podstawie badania PISA 2018.

Objaśnienia

Dane są obliczane na podstawie pytania w ankiecie PISA „Jakim językiem posługujesz się w domu przez większość czasu?” (ST022Q01TA). Kategoria ankiety „Język testu” (Język 1) jest używana jako wskaźnik zastępczy dla posługiwania się tym samym językiem w domu co w szkole.

Posługiwanie się w domu dialektem danego języka jest traktowane jako posługiwanie się standardową odmianą języka. Podejście to zastosowano w większości krajów uczestniczących w badaniu PISA. Ponieważ rozwiązanie to nie zostało jeszcze zastosowane w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i we Włoszech, dialekty odpowiednio przekodowano.

Kategoria ‘uczniowie-imigranci’ obejmuje uczniów, których rodzice urodzili się za granicą. Kategoria ta łączy dwie odrębne kategorie uczniów-imigrantów w badaniu PISA, a mianowicie (1) uczeń i jego rodzice urodzili się za granicą (imigranci w pierwszym pokoleniu) oraz (2) uczeń urodził się w kraju badania, ale jego rodzice urodzili się za granicą (imigranci w drugim pokoleniu).



Aby zapoznać się z dokładnymi danymi i standardowymi błędami szacunkowymi, patrz załącznik 1. Aby uzyskać więcej informacji na temat badania PISA, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Bułgaria, Irlandia, Węgry, Polska, Rumunia, Słowacja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia Północna i Turcja: Co najmniej jedna kategoria uczniów nie została przedstawiona na rysunku, ponieważ próba była niewystarczająca (obejmowała mniej niż 30 uczniów). Szczegółowe informacje na temat danej kategorii znajdują się w załączniku 1.

KRAJE EUROPEJSKIE ZNACZNIE RÓŻNIĄ SIĘ POD WZGLĘDEM ODSETKA UCZNIÓW W SZKOŁACH NIEJEDNORODNYCH JĘZYKOWO

Nauczanie i uczenie się w niejednorodnych językowo środowiskach może dać uczniom możliwość poznania innych języków i kultur, a tym samym wzbogacić ich doświadczenia szkolne. Jednocześnie różnorodność językowa w populacji uczniów może jednak stanowić wyzwanie zarówno dla nauczycieli, uczniów, jak i samych systemów edukacji. W tej sytuacji bywają potrzebne różnorakie działania mające na celu wspieranie uczniów w nauce języka nauczania oraz nauczycieli w zarządzaniu wielojęzycznymi i – w niektórych przypadkach – wielokulturowymi klasami.

Niejednorodność językowa w szkole, zdefiniowanej tutaj jako jednostka, w której więcej niż 25% uczniów mówi w domu innym językiem niż język nauczania, różni się w poszczególnych krajach (patrz rysunek A4). Można to częściowo wyjaśnić uwarunkowaniami funkcjonowania danego języka narodowego: w niektórych krajach obowiązuje kilka języków państwowych i/lub języków regionalnych, mniejszości lub języków nieterytorialnych (patrz rysunek A1). Jest to również ściśle powiązane z odsetkiem uczniów ze środowisk migracyjnych, w których język nauczania nie jest używany w domu (patrz rysunek A3). Inne czynniki wpływające na niejednorodność językową w szkołach dotyczą na przykład planowania urbanistycznego (z segregacją mieszkaniową lub bez niej) oraz polityki związanej z wyborem szkoły.

W Unii Europejskiej 13,3% 15-letnich uczniów uczęszcza do szkół niejednorodnych językowo.

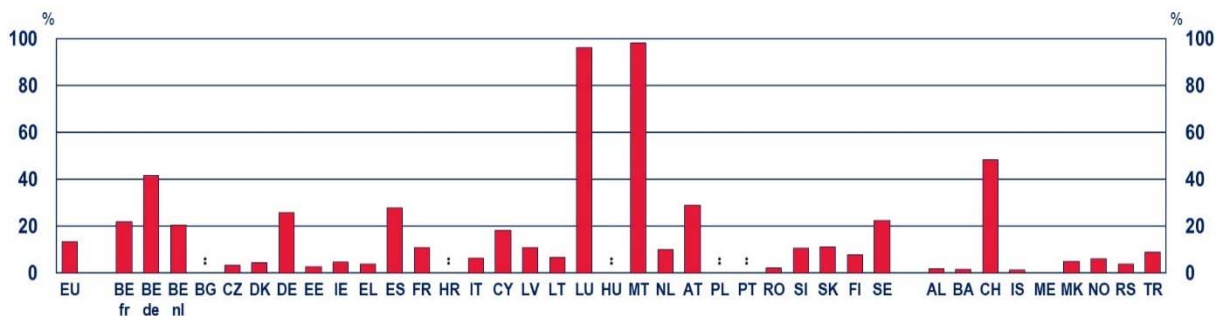
W Luksemburgu i na Malcie występuje najwyższy odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół zróżnicowanych językowo (odpowiednio 96,2% i 98,0%). W Luksemburgu wielu uczniów posługuje się w domu językiem luksemburskim, który jest jednym z trzech języków urzędowych Luksemburga (patrz rysunek A1), ale nie jest używany w szkołach (patrz analiza związana z rysunkiem A2). Większość uczniów na Malcie mówi w domu po maltańsku, a w szkole posługuje się angielskim i maltańskim, przy czym ten pierwszy jest językiem, w którym uczniowie przystąpili do testu PISA (patrz analiza związana z rysunkiem A2).

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

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



Rysunek A4: Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, w których ponad 25% uczniów posługuje się w domu językiem innym niż język nauczania, 2018 r.



Źródło: Eurydice na podstawie badania PISA 2018.

Objaśnienia

Dane są obliczane na podstawie pytania w ankiecie PISA „Jakim językiem posługujesz się w domu przez większość czasu?” (ST022Q01TA). Kategoria ankiety „Język testu” (Język 1) jest używana jako wskaźnik zastępczy dla posługiwania się tym samym językiem w domu co w szkole.

Posługiwanie się w domu dialektem danego języka jest traktowane tak samo jak posługiwanie się standardową odmianą języka. Podejście to zastosowano w większości krajów uczestniczących w badaniu PISA. Ponieważ rozwiązanie to nie zostało jeszcze zastosowane w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i we Włoszech, dialekty odpowiednio przekodowano.

Aby zapoznać się z dokładnymi danymi i standardowymi błędami szacunkowymi, patrz załącznik 1. Aby uzyskać więcej informacji na temat badania PISA, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Austria i Słowenia: Jednostką próby jest program w szkole, a nie cała szkoła.

ORGANIZACJA

CZĘŚĆ I – STRUKTURY

Kompetencje językowe mają decydujące znaczenie dla mobilności, współpracy i wzajemnego zrozumienia w Europie. Odgrywają one również ważną rolę w budowaniu europejskiego obszaru edukacji, prawdziwej wspólnej przestrzeni niezbędnej w tworzeniu edukacji na wysokim poziomie i budowaniu warunków do uczenia się przez całe życie ponad granicami ⁽²⁴⁾. W 2002 roku szefowie państw i rządów UE zebrani w Barcelonie wezwali do podjęcia dalszych działań w celu „poprawy opanowania podstawowych umiejętności, w szczególności poprzez nauczanie co najmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat” ⁽²⁵⁾. Cel, jakim jest nabycie przez wszystkich młodych ludzi kompetencji porozumiewania się w dwóch językach, oprócz języka nauczania, do końca szkoły średniej II stopnia, został niedawno podkreślony w zaleceniu Rady z maja 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych ⁽²⁶⁾.

Niniejsza część opracowania koncentruje się na nauczaniu języków obcych na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim, zgodnie z krajowymi podstawami programowymi lub innymi dokumentami oficjalnymi najwyższego szczebla. Pokazano liczbę języków obcych obowiązkowych dla wszystkich uczniów i wymaganą długość ich nauki. W pierwszej kolejności przeanalizowano wiek, w którym wszyscy uczniowie uczęszczający do przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących muszą rozpocząć naukę pierwszego i drugiego języka obcego (patrz rysunek B1). Następnie omówiono liczbę lat, przez które wszyscy uczniowie obowiązkowo uczą się pierwszego i drugiego języka obcego, oraz przeanalizowano zmiany w tych kategoriach od 2003 roku (patrz rysunki B2 i B3). Dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących uzupełniają informacje na temat prawa wszystkich uczniów do wyboru języków obcych w ramach przedmiotów fakultatywnych w podstawach programów nauczania (patrz rysunek B4).

Niniejszy rozdział kończy się omówieniem różnic między uczniami szkół zawodowych a uczniami szkół ogólnokształcących w odniesieniu do obowiązkowej nauki języków obcych. Dokładniej rzecz ujmując, omówiono różnice w liczbie lat nauki jednego lub dwóch języków obcych przez uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych (patrz rysunki B5 i B6).

Wszystkie wskaźniki w tej części opierają się na danych zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice obejmującej 39 systemów edukacji w 37 krajach ⁽²⁷⁾.

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

Rysunek B1 przedstawia wiek rozpoczęcia nauki pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących. W niektórych przypadkach zakres ten jest rozszerzony na edukację przedszkolną.

W większości systemów edukacji wiek, w którym rozpoczyna się naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, waha się od 6 do 8 lat, co pokrywa się z pierwszym rokiem lub początkiem kształcenia podstawowego bądź obowiązkowego. W sześciu systemach edukacji pierwszy język obcy jest nauczany przed ukończeniem 6 roku życia: w wieku 3 lat w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Luksemburgu i Polsce, w wieku 4 lat w Grecji oraz w wieku 5 lat na Cyprze i Malcie. W krajach tych,

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

⁽²⁵⁾ Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie, 15 i 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, 5.6.2019, s. 8.

⁽²⁷⁾ Szczegółowe informacje na temat krajów objętych niniejszym raportem można znaleźć we *Wstępie*.



z wyjątkiem Malty, wymóg nauki pierwszego języka obcego rozpoczyna się w przedszkolu i dotyczy wszystkich dzieci na tym poziomie edukacji ⁽²⁸⁾.

Szkoły w Estonii, Szwecji i Islandii mają pewną swobodę w określaniu klasy, w której pierwszy język obcy jest wprowadzany jako przedmiot obowiązkowy. Władze oświatowe najwyższego szczebla określają przedział wiekowy (lub klasę), w którym wprowadzane są języki obce: pomiędzy 7 a 9 rokiem życia w Estonii i Szwecji oraz pomiędzy 6 a 9 rokiem życia w Islandii. Szkoły w Estonii (patrz rysunek C1b) i Islandii ⁽²⁹⁾ najczęściej rozpoczynają nauczanie języków obcych, gdy uczniowie kończą 9 lat. W Szwecji nauka języka obcego zazwyczaj rozpoczyna się w wieku 7 lat.

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

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

W większości systemów edukacji (32 z 39) wszyscy uczniowie szkół ogólnokształcących obowiązkowo uczą się dwóch języków obcych jednocześnie we wskazanym okresie nauki szkolnej.

Z reguły wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego jest określony na wiek pomiędzy 11 a 13 lat. Odpowiada to końcowi szkoły podstawowej lub początkowi szkoły średniej. Uczniowie w Grecji, na Łotwie, w Szwajcarii i Serbii rozpoczynają naukę drugiego języka obcego wcześniej – w wieku 10 lat, co odpowiada drugiej połowie szkoły podstawowej. Luksemburg wyróżnia się pod tym względem, ponieważ wszyscy uczniowie muszą zacząć się uczyć drugiego języka obcego w wieku 6 lat. Na drugim końcu skali znajduje się Norwegia, gdzie nauka drugiego języka obcego staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia w wieku 16 lat. W Bułgarii, na Węgrzech, w Austrii, Słowenii, Słowacji, Liechtensteinie i Turcji dwa języki obce stają się obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkół ogólnokształcących II stopnia w wieku 14 lub 15 lat.

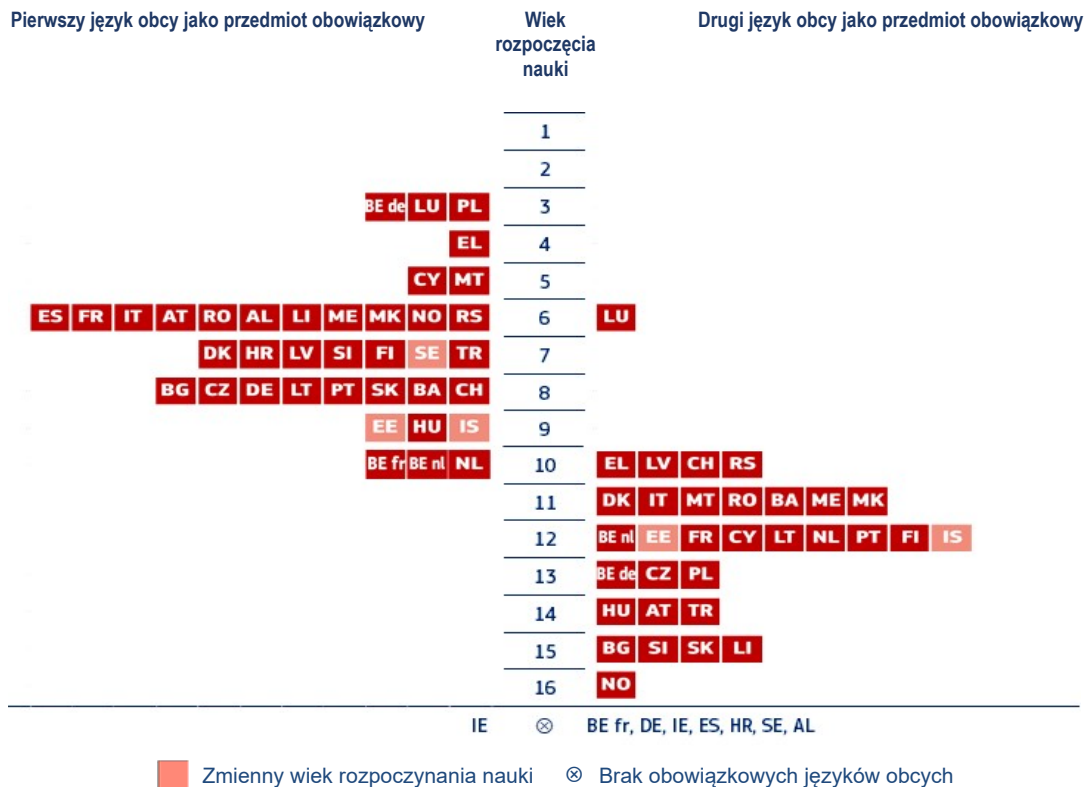
W Estonii i na Islandii, podobnie jak w przypadku pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, władze najwyższego szczebla wymagają od szkół wprowadzenia drugiego języka obcego w określonym przedziale wiekowym (10–12 lat). Na Islandii zgodnie z dostępnymi statystykami krajowymi uczniowie zazwyczaj rozpoczynają naukę drugiego języka obcego w wieku 12 lat ⁽³⁰⁾.

⁽²⁸⁾ W niniejszym raporcie, jeśli wszystkie dzieci rozpoczynają w pewnym momencie naukę języka obcego w ramach edukacji przedszkolnej, za wiek początkowy uznaje się wiek, w którym albo edukacja przedszkolna jest obowiązkowa, albo miejsce w dotowanych ze środków publicznych placówkach przedszkolnych jest zagwarantowane dla wszystkich dzieci. Na przykład w Grecji i na Cyprze edukacja przedszkolna jest obowiązkowa w wieku odpowiednio 4 i 5 lat. Tymczasem w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Luksemburgu i Polsce miejsce w przedszkolu jest gwarantowane dla wszystkich dzieci w wieku od 3 lat (lub nawet wcześniej w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii). Więcej informacji można znaleźć na stronie: European Commission/EACEA/Eurydice (2021b).

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

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

Rysunek B1: Wiek, w którym uczniowie rozpoczynają naukę pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich uczniów przedszkoli, szkół podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących (ISCED 0–3), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Powyższy rysunek dotyczy przede wszystkim języków zdefiniowanych jako „obce” (lub „nowożytny”) w podstawie programowej. Języki regionalne i/lub mniejszości (patrz rysunek B9) oraz języki klasyczne (patrz rysunek B10) są uwzględnione tylko wtedy, gdy podstawa programowa określa je jako alternatywę dla języków obcych.

Wiek rozpoczęcia nauki odzwierciedla wiek uczniów w momencie rozpoczęcia nauki języka obcego (nominalny wiek uczniów), nie uwzględnia on wcześniejszego lub późniejszego rozpoczęcia nauki, powtarzania klasy lub innych przerw w nauce.

„Drugi język” oznacza język, którego uczniowie uczą się oprócz pierwszego języka, co powoduje, że uczniowie uczą się dwóch różnych języków w tym samym czasie.

Informacje bazują na podstawach programowych lub innych dokumentach opracowanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Definicje „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „dokumentów oficjalnych” i „władz oświatowych najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Tylko w Regionie Stołecznym Brukseli i gminach walońskich o specjalnym statusie językowym uczniowie rozpoczynają naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku 8 lat, podczas gdy w innych częściach Francuskiej Wspólnoty Belgii rozpoczynają naukę w wieku 10 lat. W następstwie trwającej reformy podstawy programowej wiek rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego będzie wynosił 8 lat dla wszystkich uczniów od 2023/2024 roku, podczas gdy nauka drugiego języka obcego stanie się obowiązkowa dla wszystkich uczniów w wieku 13 i 14 lat od roku 2027/2028.

Belgia (BE de): Chociaż uczniowie nie są prawnie zobowiązani do nauki dwóch języków obcych, we wszystkich ogólnokształcących szkołach średnich uczniowie muszą rozpocząć naukę języka angielskiego – oprócz pierwszego języka obcego (francuskiego) – najpóźniej w wieku 13 lat.

Niemcy: W sześciu krajach związkowych uczniowie muszą rozpocząć naukę pierwszego języka obcego w wieku 6 lat.

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

Hiszpania: Rysunek przedstawia najbardziej rozpowszechnione rozwiązanie w całej Hiszpanii. W niektórych wspólnotach autonomicznych nauka dwóch języków jest obowiązkowa od 12 roku życia (np. w Galicji i País Vasco) i od 10 roku życia (np. w Andaluzji i na Wyspach Kanaryjskich).

Holandia: Nauka języka obcego w szkole podstawowej jest obowiązkowa. W praktyce ma to miejsce w wieku od 10 do 12 lat, ale szkoły mogą organizować taką naukę na wcześniejszym etapie.

Bośnia i Hercegowina: Rysunek przedstawia sytuację w Republice Serbskiej. W Federacji Bośni i Hercegowiny oraz w Dystrykcie Brzko niektórzy uczniowie rozpoczynają naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku 6 lub 7 lat, a drugiego w wieku 10 lat.

Szwajcaria: Trzy kantony mają inny wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka, tj. 12 lat.

UCZNIOWIE UCZĄ SIĘ PIERWSZEGO JĘZYKA OBCEGO PRZEZ CORAZ WIĘKSZĄ LICZBĘ LAT

Rysunek B2 ilustruje liczbę lat, podczas których uczniowie przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących muszą uczyć się jednego języka obcego. Pokazuje również różnicę w liczbie obowiązkowych lat nauki między rokiem szkolnym 2002/2003 a 2021/2022.

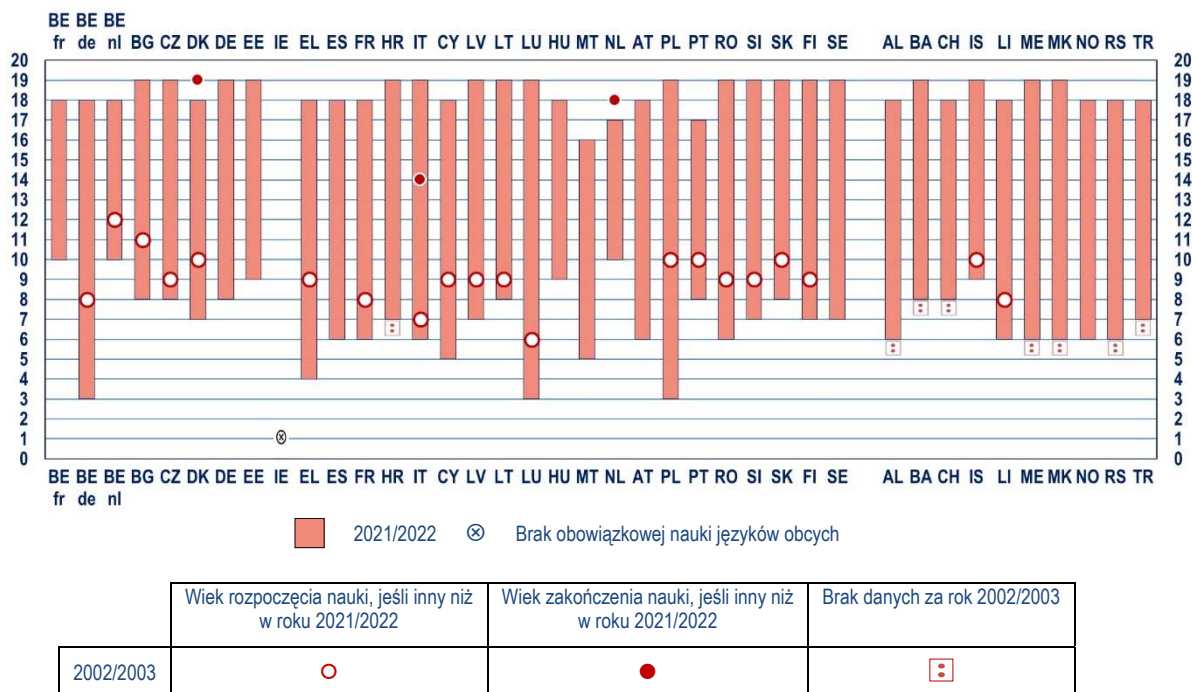
W latach 2021/2022 długość nauki co najmniej jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego wahała się od 7 do 16 lat w poszczególnych krajach europejskich. Głównym czynnikiem determinującym jest w tej kwestii wiek, od którego nauka języka jest obowiązkowa – od 3 do 10 roku życia. Po rozpoczęciu obowiązkowej edukacji wymóg nauki języka obcego przez wszystkich uczniów jest zazwyczaj kontynuowany do ostatniej lub przedostatniej klasy szkoły średniej II stopnia. Jedynym wyjątkiem jest Malta, gdzie nauka języka obcego kończy się wraz z zakończeniem obowiązkowego kształcenia.

Odnosząc się do czasu trwania nauki co najmniej jednego języka obcego, można wyróżnić trzy główne grupy systemów edukacji. Najczęściej uczniowie muszą się uczyć języka obcego przez okres od 11 do 13 lat. Dotyczy to dwóch trzecich systemów edukacji. W tych systemach uczniowie rozpoczynają naukę języka obcego w wieku od 6 do 8 lat (z wyjątkiem Cypru i Malty) i kończą ją w wieku 18 lub 19 lat (z wyjątkiem Malty). W drugiej, mniejszej grupie (ośmiu systemów edukacji) uczniowie uczą się języka obcego przez 7–10 lat. Grupa ta obejmuje wszystkie systemy edukacji, w których nauka języka obcego staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów w wieku 9 lub 10 lat (Francuska i Flamandzka Wspólnota Belgii, Estonia, Węgry, Holandia i Islandia) oraz Szwajcaria i Portugalia. Tylko w czterech krajach nauka pierwszego języka obcego trwa dłużej niż 13 lat: 16 lat w Luksemburgu i Polsce, 15 lat w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i 14 lat w Grecji. Są to również jedyne systemy edukacji, w których nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się przed ukończeniem 5 roku życia.

Jak pokazuje rysunek B2, w ciągu ostatnich dwóch dekad około dwóch trzecich systemów edukacji, dla których istnieją dane, wydłużyło czas trwania obowiązkowej nauki języków obcych. We wszystkich tych systemach został on wydłużony poprzez obniżenie wieku, w którym nauka pierwszego języka obcego staje się obowiązkowa, w porównaniu z początkiem XXI wieku. Od 2003 roku najbardziej znaczące zmiany miały miejsce w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, w Grecji, Włoszech, na Cyprze i w Polsce, gdzie okres obowiązkowej nauki języków obcych został wydłużony od 4 (na Cyprze) do 7 lat (w Polsce). W krajach tych, z wyjątkiem Włoch, uczniowie muszą obecnie rozpocząć naukę języka obcego w przedszkolu, podczas gdy 20 lat temu rozpoczynali naukę języka obcego dopiero w szkole podstawowej. Włochy są jedynym krajem, w którym wydłużenie okresu obowiązkowej nauki języka obcego wynika nie tylko z obniżenia wieku jej rozpoczęcia, lecz również z wydłużenia nauczania języka obcego do końca ogólnokształcącej szkoły średniej.

Od 2003 roku dziewięć innych systemów edukacji (Bułgaria, Dania, Francja, Łotwa, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja i Liechtenstein) wydłużyło naukę języków obcych o dwa lub trzy lata w wyniku ustalenia wieku rozpoczęcia nauki w przedziale 6–8 lat. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii i w Luksemburgu liczba lat nauki pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego również wzrosła odpowiednio o dwa i trzy lata od 2003 roku. Jednak we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii obecny wiek rozpoczęcia nauki (10 lat) jest nadal wyższy niż w większości systemów edukacji, podczas gdy w Luksemburgu jest on niższy (3 lata).

Rysunek B2: Okres, przez który nauka języka obcego była obowiązkowa w przedszkolu, szkole podstawowej i/lub szkole średniej ogólnokształcącej (ISCED 0–3) w roku 2021/2022, oraz różnice w stosunku do roku 2002/2003



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Powyższy rysunek dotyczy przede wszystkim języków zdefiniowanych jako „obce” (lub „nowożytne”) w podstawie programowej. Języki regionalne i/lub mniejszości (patrz rysunek B9) oraz języki klasyczne (patrz rysunek B10) są uwzględniane tylko wtedy, gdy podstawa programowa określa je jako alternatywę dla języków obcych.

Informacje bazują na podstawach programowych lub innych dokumentach strategicznych wydanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Definicje terminów „język obcy”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”, „język jako przedmiot obowiązkowy”, „dokumenty oficjalne” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Tylko w Regionie Stołecznym Brukseli i gminach walońskich o specjalnym statusie językowym nauka języka obcego jest obowiązkowa przez 10 lat. W pozostałych częściach Francuskiej Wspólnoty Belgii nauka trwa 8 lat. W następstwie trwającej reformy podstawy programowej, wiek rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego będzie wynosił 8 lat dla wszystkich uczniów od 2023/2024 roku.

Belgia (BE nl): Różnica w porównaniu z rokiem 2002/2003 odzwierciedla sytuację we Flamandzkiej Wspólnocie, z wyjątkiem Brukseli, gdzie liczba lat nauki zmniejszyła się zgodnie z przepisami obowiązującymi w pozostałej części Wspólnoty.

Dania: W prezentowanym ciągu występuje przerwa spowodowana zmianą metodologii stosowanej do określenia wieku, w którym kończy się obowiązkowa nauka języków obcych.

Estonia i Finlandia: W latach 2002/2003 władze oświatowe określiły jedynie, że uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku od 7 do 9 roku życia. Tak było w Estonii w latach 2021/2022. W Finlandii od roku szkolnego 2021/2022 ta elastyczność dotycząca wieku (tj. wiek rozpoczęcia nauki między 7 a 9 rokiem życia) została zastąpiona ustalonym wiekiem rozpoczęcia nauki (7 lat).

Irlandia: Nauczanie języków obcych nie jest obowiązkowe. Wszyscy uczniowie uczą się języków urzędowych: angielskiego i irlandzkiego.

Hiszpania: Rysunek przedstawia najbardziej rozpowszechnioną sytuację w całej Hiszpanii. Od 2006 roku wspólnoty autonomiczne mogą decydować o wprowadzeniu obowiązku nauki języka obcego dla dzieci uczęszczających do przedszkoli. Wydłużyło to czas nauki języka obcego w niektórych z nich.

Holandia: Nauka języka obcego w szkole podstawowej jest obowiązkowa. W praktyce rozpoczyna się w wieku od 10 do 12 roku życia, ale szkoły mogą organizować taką naukę na wcześniejszym etapie edukacji.

Szwecja: W roku szkolnym 2002/2003 władze oświatowe określiły jedynie, że uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku od 7 do 10 roku życia, a w roku szkolnym 2021/2022 w wieku od 7 do 9 roku życia.

W ciągu ostatnich dwóch dekad czas trwania obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego został również wydłużony o rok w Czechach, na Litwie i w Islandii.

Łącznie 10 systemów edukacji nie wydłużyło długości obowiązkowej nauki języków obcych od 2003 roku. Jednak w większości z nich istnieją określone uwarunkowania związane z wiekiem, w którym nauka języka obcego staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów. W 2003 roku w Hiszpanii, na Malcie, w Austrii i Norwegii uczniowie byli już zobowiązani do nauki języka obcego we wczesnym wieku (5 lub 6 lat). W Estonii, Holandii i Szwecji szkoły miały pewną swobodę określania wieku, w którym uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego.

Obniżenie wieku, w którym uczniowie rozpoczynają naukę języków obcych, było istotną częścią zalecenia w sprawie nauczania języków obcych, wydanego przez szefów państw lub rządów UE zebranych w Barcelonie w 2002 roku ⁽³¹⁾, a następnie powtórzone w zaleceniu Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych ⁽³²⁾. Jak wspomniano powyżej, wszystkie systemy edukacji, które wydłużyły czas nauki pierwszego języka obcego od 2003 roku, uczyniły to poprzez obniżenie wieku rozpoczęcia nauki. W większości przypadków zmiany te miały miejsce w latach 2003–2011 ⁽³³⁾.

OKRES OBOWIĄZKOWEJ NAUKI JĘZYKA OBCEGO WYDŁUŻYŁ SIĘ W NIEWIELKIEJ LICZBIE KRAJÓW

Rysunek B3 ilustruje liczbę lat, podczas których uczniowie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących muszą uczyć się dwóch języków obcych jednocześnie. Pokazuje również zmianę w obowiązkowej liczbie lat nauki od 2003 roku.

W latach 2021/2022 w większości systemów edukacji wszyscy uczniowie szkół ogólnokształcących uczyli się dwóch języków obcych jednocześnie w pewnym momencie nauki (patrz rysunek B1). Jak pokazuje rysunek B3, najczęstszą sytuacją jest wymóg nauki dwóch języków obcych przez 5–9 lat. W 11 systemach edukacji uczniowie uczą się dwóch języków obcych krócej niż 5 lat. Dotyczy to Cypru, a także systemów edukacji, w których obowiązkowa nauka odbywa się tylko na poziomie szkoły średniej I stopnia (Włochy i Portugalia) lub tylko na poziomie szkoły średniej II stopnia (Bułgaria, Węgry, Austria, Słowenia, Słowacja, Liechtenstein, Norwegia i Turcja). Na drugim końcu skali znajdują się uczniowie w Luksemburgu, którzy muszą uczyć się dwóch języków obcych przez 13 lat, czyli cały okres kształcenia na poziomie podstawowym i średnim.

Od roku szkolnego 2002/2003 w większości systemów edukacji czas trwania obowiązkowej nauki drugiego języka obcego nie uległ wydłużeniu. W tym okresie około jednej trzeciej systemów edukacji, dla których dostępne są dane, przeprowadziło reformy mające na celu wspieranie nauki drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego. Reformy te można podzielić na dwie kategorie. Po pierwsze, w trzech systemach edukacji (Dania, Włochy i Turcja) nauka drugiego języka obcego stała się obowiązkowa dla wszystkich. Po drugie, w dziewięciu systemach edukacji wydłużono okres, w którym nauka dwóch języków obcych jednocześnie jest obowiązkowa. Najbardziej znaczący wzrost nastąpił we Francji (o 5 lat) i Grecji (o 4 lata). W zależności od systemu edukacji długość nauki została wydłużona przez obniżenie wieku rozpoczęcia nauki (Flamandzka Wspólnota Belgii, Czechy, Łotwa, Luksemburg, Polska i Finlandia), przesunięcie wieku zakończenia nauki (Liechtenstein) lub dzięki zastosowaniu obu tych rozwiązań (Grecja i Francja).

Natomiast pomiędzy latami 2002/2003 a 2021/2022 Bułgaria, Cypr, Litwa i Islandia wprowadziły reformy, które zmniejszyły liczbę lat obowiązkowej nauki dwóch języków obcych jednocześnie.

⁽³¹⁾ Konkluzje Prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie, 15 i 16 marca 2002 r., C/02/930.

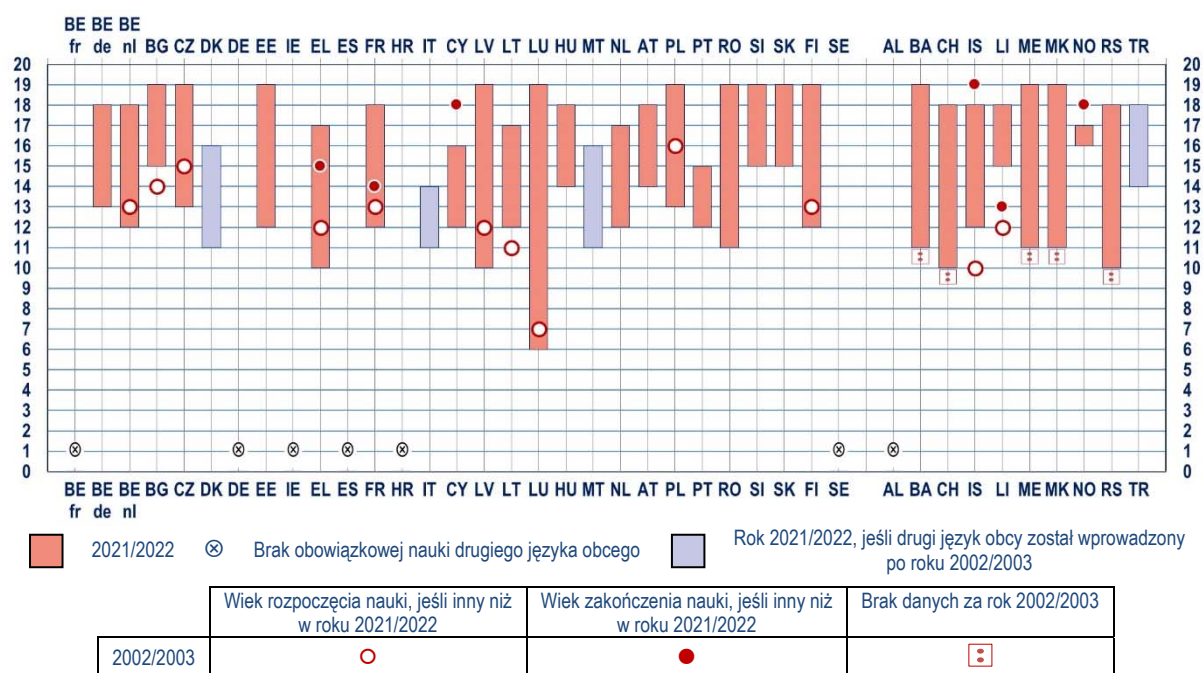
⁽³²⁾ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, Dz.U. 189, 5.6.2019.

⁽³³⁾ Informacje dotyczące poszczególnych krajów za rok 2010/2011 można znaleźć w: European Commission/EACEA/Eurydice (2017), s. 32–33.

Na przykład na Cyprze od roku szkolnego 2015/2016 drugi język obcy nie jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów w drugiej i trzeciej klasie ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. W Islandii od roku szkolnego 2015/2016 nauka drugiego języka obcego przez jeden rok nauki nie jest obowiązkowa dla uczniów w wieku 18 lat. Ponadto wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka w wieku 10 lat został zmieniony w roku szkolnym 2014/2015 na możliwość wprowadzenia jego nauki w przedziale wiekowym 10–12 lat.

W ośmiu systemach edukacji (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Estonia, Holandia, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia i Słowacja) liczba lat nauki dwóch języków obcych jednocześnie była taka sama w latach 2002/2003 i 2021/2022. W odniesieniu do dwóch krajów warto wspomnieć o szczególnych okolicznościach zmian dotyczących nauki drugiego języka obcego. W Słowenii w 2011 roku wprowadzono reformę, która zakładała obowiązkową naukę drugiego języka od 12 roku życia, ale została ona wstrzymana w listopadzie tego samego roku i nigdy później nie została wdrożona. W 2021 roku wymóg nauki dwóch języków obcych dotyczył tylko uczniów w wieku 15 lat i starszych. Na Słowacji w latach 2008/2009 nauka dwóch języków obcych stała się obowiązkowa w szkołach średnich I stopnia. Jednakże we wrześniu 2015 roku władze oświatowe najwyższego szczebla zniosły obowiązek nauki dwóch języków obcych jednocześnie przez wszystkich uczniów szkół średnich I stopnia w wieku do 15 lat. W tym samym czasie przyznały one poszczególnym szkołom autonomię w podejmowaniu decyzji w tej kwestii.

Rysunek B3: Okres obowiązkowej nauki dwóch języków obcych w szkołach podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3) w roku 2021/2022 oraz różnice w stosunku do roku 2002/2003



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Powyższy rysunek dotyczy przede wszystkim języków zdefiniowanych jako „obce” (lub „nowożytne”) w podstawach programowych. Języki regionalne i/lub mniejszości (patrz rysunek B9) oraz języki klasyczne (patrz rysunek B10) są uwzględniane tylko wtedy, gdy podstawy programowe określają je jako alternatywę dla języków obcych.

„Drugi język” oznacza język, którego uczniowie uczą się oprócz pierwszego języka, co oznacza naukę dwóch różnych języków jednocześnie.

Informacje bazują na podstawach programowych lub innych dokumentach oficjalnych wydanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Definicje terminów „język obcy”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”, „język jako przedmiot obowiązkowy”, „dokumenty oficjalne” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): W następstwie trwającej reformy podstawy programowej, drugi język obcy stanie się obowiązkowy dla wszystkich uczniów w wieku 13 i 14 lat od 2027/2028 roku.

Hiszpania: Rysunek przedstawia najbardziej rozpowszechnioną sytuację w całej Hiszpanii. Drugi język obcy jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów w niektórych wspólnotach autonomicznych (np. w Andaluzji i na Wyspach Kanaryjskich od 10 roku życia, a w Kraju Basków i Galicji od 12 roku życia).

Estonia: (w latach 2002/2003 i 2021/2022) i **Islandia** (w 2021/2022) władze oświatowe najwyższego szczebla określiły jedynie, że uczniowie muszą rozpocząć naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku pomiędzy 10 a 12 rokiem życia.

Węgry: W prezentowanym szeregu czasowym znajduje się przerwa ze względu na zmianę metodologii (zmiana kategoryzacji ISCED programów szkolnictwa średniego).

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

Norwegia: W prezentowanym szeregu czasowym jest przerwa ze względu na zmianę metodologii (zmiana w sposobie zgłaszania nauczania drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich).

W JEDNEJ TRZECIEJ EUROPEJSKICH KRAJÓW WSZYSCY UCZNIOWIE MAJĄ PRAWO DO WYBORU NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH JAKO PRZEDMIOTÓW FAKULTATYWNYCH

Oprócz języków objętych podstawą programową, które są obowiązkowe dla wszystkich, uczniowie mogą być uprawnieni do nauki języków obcych jako przedmiotów fakultatywnych. Zwiększa to szanse uczniów na naukę większej liczby języków niż obowiązkowe, a w niektórych przypadkach na naukę dwóch języków obcych, jeśli tylko jeden z nich jest obowiązkowy.

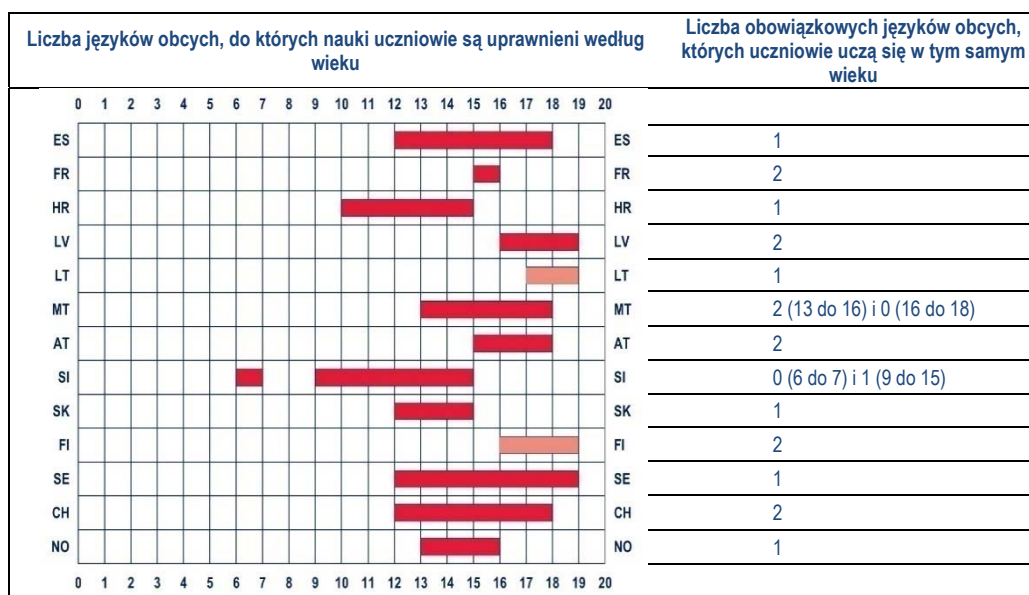
Rysunek B4 koncentruje się na nauce języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących. Przedstawia on jedynie kraje, w których taki obowiązek istnieje. Zawiera również informacje na temat liczby języków obcych, które są przedmiotami obowiązkowymi dla wszystkich (patrz rysunek B1), co zapewnia bardziej kompleksowy obraz tego, jak nauczane są języki obce. Wskaźnik ten stanowi wkład w dyskusję dotyczącą zalecenia Rady skierowanego do państw członkowskich UE w sprawie nauki dwóch języków oprócz języka nauczania (patrz wprowadzenie do tej części).

Jak pokazuje rysunek, w 13 krajach szkoły muszą uwzględniać języki obce wśród przedmiotów fakultatywnych, które są zobowiązane zaproponować wszystkim uczniom szkół podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących.

Uprawnienie wszystkich uczniów do wyboru języków obcych w ramach przedmiotów fakultatywnych ma zastosowanie wyłącznie na poziomie szkoły średniej z wyjątkiem Chorwacji, Słowenii i Szwecji, gdzie dotyczy ono uczniów zarówno szkół podstawowych, jak i średnich ogólnokształcących. W szkołach podstawowych w Chorwacji i Szwecji wszyscy uczniowie w wieku odpowiednio 10 i 12 lat mogą wybrać fakultatywny język obcy. W Słowenii wszyscy uczniowie w wieku 6 lat mogą rozpocząć naukę języka obcego na rok przed tym, nim staje się ona obowiązkowa dla wszystkich. Możliwość ta jest ponownie dostępna dla wszystkich uczniów w wieku 9 lat.

Okres, przez który języki obce są nauczane jako przedmioty fakultatywne dla wszystkich uczniów, waha się od 7 lat w Szwecji do 1 roku we Francji. We Francji dotyczy to wszystkich uczniów w wieku 15 lat w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia (*lycée général* i *technologique*), a w przypadku niektórych z nich nauka języków obcych jest kontynuowana od 16 roku życia.

Rysunek B4: Liczba języków obcych których uczniowie mają prawo się uczyć dodatkowo w szkołach podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022



Uprawnienie do nauki 1 języka obcego



Uprawnienie do nauki 2 języków obcych

Kraje w których uczeń nie ma uprawnienia do nauki dodatkowego języka w szkole: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, IE, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IS, LI, ME, MK, RS, TR.

Objaśnienia

Powyższy rysunek dotyczy przede wszystkim języków zdefiniowanych jako „obce” (lub „nowożytny”) w podstawie programowej. Języki regionalne i/lub mniejszości (patrz rysunek B12) oraz języki klasyczne (patrz rysunek B13) są uwzględniane tylko wtedy, gdy podstawa programu nauczania określa je jako alternatywę dla języków obcych.

Informacje bazują na podstawach programowych lub innych dokumentach oficjalnych wydanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Definicje terminów „język obcy”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”, „język jako przedmiot fakultatywny”, „dokumenty oficjalne” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

W siedmiu krajach, w których języki obce są przedmiotem obowiązkowym, wszyscy uczniowie szkół podstawowych i/lub średnich ogólnokształcących mają możliwość nauki dwóch języków obcych jednocześnie, choć tylko jeden z nich jest przedmiotem obowiązkowym (patrz rysunek B1). W Hiszpanii, Chorwacji i Szwecji, gdzie tylko jeden język obcy jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów w trakcie nauki szkolnej, na pewnym etapie szkoły podstawowej i/lub średniej ogólnokształcącej oferowana jest im możliwość nauki dodatkowego języka obcego. W pozostałych czterech krajach nauczanie języków obcych w ramach zajęć dodatkowych odbywa się albo przed rozpoczęciem nauki w szkole, gdzie dwa języki obce są obowiązkowe dla wszystkich uczniów (Słowenia, Słowacja i Norwegia), albo po jej zakończeniu (Litwa).

W sześciu krajach (Francja, Łotwa, Malta, Austria, Finlandia i Szwajcaria) nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych daje wszystkim uczniom możliwość nauki więcej niż dwóch języków obcych na pewnym etapie kształcenia ogólnego. W krajach tych uczniowie są uprawnieni do wyboru języków obcych jako przedmiotów fakultatywnych w okresie kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej (I i/lub II stopnia), kiedy nauka dwóch języków obcych jest już obowiązkowa. W większości przypadków uczniowie mogą uczyć się jednego języka obcego jako przedmiotu fakultatywnego. Jednak w Finlandii wszystkie szkoły muszą zapewnić dwa języki obce jako przedmioty fakultatywne oprócz tych, których wszyscy uczniowie uczą się jako przedmiotów obowiązkowych.

Dwa kraje wprowadziły niedawno reformy dotyczące nauki języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego. W Grecji od roku szkolnego 2020/2021 przedmiot języki obce nie jest już zapewniany

jako uprawnienie dla wszystkich uczniów trzeciej klasy ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia wraz z obowiązkową nauką języków obcych. Zmiana ta – wprowadzona w roku szkolnym 2020/2021 – jest związana ze zwiększeniem liczby lat, podczas których wszyscy uczniowie muszą uczyć się dwóch języków obcych (patrz rysunek B3). Na Łotwie, od czasu wprowadzenia nowej podstawy programowej dla szkół średnich II stopnia w 2020 roku, wszystkie szkoły muszą umożliwiać naukę trzeciego języka obcego w ciągu trzech lat kształcenia na tym poziomie edukacji.

W wielu krajach nauczanie języków obcych nie ogranicza się do języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych lub fakultatywnych, które muszą być oferowane przez wszystkie szkoły. Czasami daje się szkołom pewną autonomię umożliwiającą im nauczanie dodatkowych języków obcych. Nauczanie to może zależeć od określonych rozwiązań wybranych przez poszczególne szkoły. Jednakże program nauczania opracowany na poziomie szkoły i inicjatywy podejmowane na szczeblu lokalnym nie zostały przedstawione w niniejszym rozdziale – koncentruje się on bowiem na przepisach najwyższego szczebla określających minimalny poziom nauczania języków obcych dla wszystkich uczniów. Rozdział C zawiera dane uzupełniające, w tym informacje na temat wskaźników uczestnictwa w nauce języków obcych uczniów szkół podstawowych i średnich.

W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW UCZNIOWIE SZKÓŁ O PROFILU ZAWODOWYM UCZĄ SIĘ JEDNEGO JĘZYKA OBCEGO PRZEZ TAKĄ SAMĄ LICZBĘ LAT CO ICH RÓWIEŚNICY W SZKOŁACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

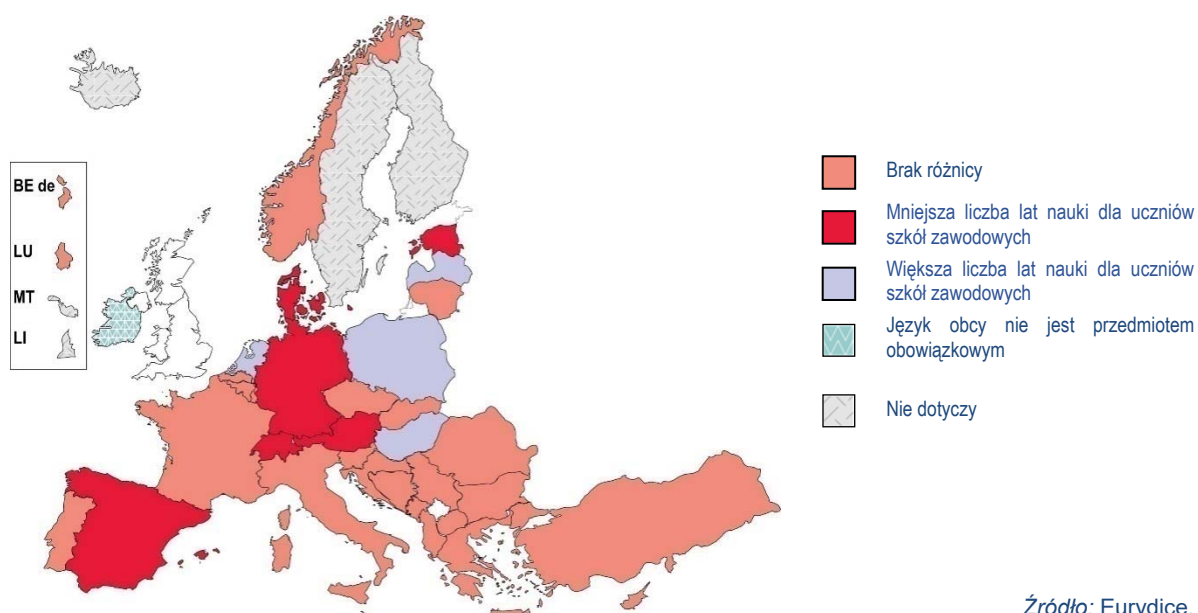
Poprzednie cztery wskaźniki koncentrują się na nauczaniu języków obcych w ramach kształcenia ogólnego. Rysunek B5 porównuje nauczanie pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w kształceniu ogólnym i zawodowym. Dokładniej rzecz ujmując, analizuje on liczbę lat, jaką uczniowie szkół zawodowych i ogólnokształcących szkół średnich spędzają na nauce jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego⁽³⁴⁾. Do celów porównawczych uwzględniono tu jedynie ścieżki kształcenia i szkolenia zawodowego dające dostęp do szkolnictwa wyższego.

W zdecydowanej większości krajów europejskich (21 z 31) wszyscy uczniowie szkół zawodowych i ogólnokształcących szkół średnich II stopnia muszą uczyć się jednego języka obcego przez taką samą liczbę lat do końca szkoły. Jednakże w kilku przypadkach (sześć krajów) przynajmniej niektórzy uczniowie szkół zawodowych uczą się jednego języka obcego przez mniejszą liczbę lat do końca szkoły średniej. W Danii, Niemczech, Hiszpanii i Szwajcarii nauka języka obcego nie jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów szkół zawodowych – zależy to od realizowanego przez nich programu kształcenia i szkolenia. W związku z tym wymóg nauki jednego języka obcego przez każdego ucznia dotyczy tylko uczniów przed rozpoczęciem programu kształcenia i szkolenia zawodowego, tj. przed ukończeniem 15 lub 16 roku życia, w zależności od kraju. W Estonii nauka języka obcego jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów podczas pierwszego roku nauki w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym jest ona obowiązkowa do końca szkoły średniej II stopnia. W Austrii różnica ta wynika z krótszego trwania programu kształcenia i szkolenia zawodowego (1 rok krócej) w szkolnictwie średnim II stopnia.

Natomiast na Łotwie, Węgrzech, w Holandii i Polsce programy kształcenia i szkolenia zawodowego są szersze, w związku z czym uczniowie szkół zawodowych uczą się języka o rok dłużej niż ich koledzy w szkołach ogólnokształcących.

⁽³⁴⁾ Liczba lat brana pod uwagę w przypadku uczniów uczestniczących w kształceniu i szkoleniu zawodowym to cały okres, w którym wszyscy uczniowie szkół o profilu zawodowym muszą uczyć się (co najmniej) jednego języka obcego, w tym podczas uczęszczania do przedszkola, szkoły podstawowej i średniej I stopnia.

Rysunek B5: Różnica między uczniami szkół ogólnokształcących a uczniami szkół zawodowych w liczbie lat nauki jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Biorąc pod uwagę złożoność kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dużą liczbę ścieżek w niektórych krajach, w niniejszym wskaźniku uwzględniono jedynie programy zapewniające bezpośredni dostęp do szkolnictwa wyższego (tj. ISCED-P 354). Ponadto w tak zdefiniowanym zakresie informacje opierają się na najbardziej reprezentatywnych programach, z wyłączeniem tych realizowanych w instytucjach ukierunkowanych na szczególne dziedziny (np. sztuki piękne i kierunki artystyczne). Wyłączono również programy kształcenia dorosłych, kształcenia specjalnego lub ścieżki z bardzo małą liczbą uczniów. W tym zakresie, gdy programy zawodowe mają zróżnicowany czas trwania, najkrótszy z nich jest uważany za wskazujący wiek końcowy. Aby uzyskać więcej informacji na temat klasyfikacji ISCED, patrz ISCED 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Rysunek ten dotyczy przede wszystkim języków określanych jako „obce” (lub „nowożytny”) w podstawach programowych. Języki regionalne i/lub mniejszości (rysunek B9) oraz języki klasyczne (rysunek B10) są uwzględniane tylko wtedy, gdy podstawa programowa określa je jako alternatywę dla języków obcych.

Więcej informacji na temat nauki jednego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w ramach kształcenia ogólnego można znaleźć na rysunkach B1 i B2.

Język obcy nie jest przedmiotem obowiązkowym: Brak obowiązku nauki jednego języka obcego przez wszystkich uczniów.

Informacje oparte są na podstawach programowych lub innych dokumentach oficjalnych wydanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Definicje terminów „program nauczania”, „język obcy”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”, „język jako przedmiot obowiązkowy”, „dokumenty oficjalne” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Chorwacja i Holandia: Istnieją różnice w długości programów zawodowych, a rysunek przedstawia najkrótsze z nich.

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

Finlandia: Po reformie wprowadzonej w 2018 roku czas trwania nauczania języków obcych nie jest regulowany centralnie dla uczniów szkół zawodowych. Różni się on w zależności od wymagań dotyczących danej kwalifikacji, wcześniejszej edukacji ucznia i jego osobistego planu rozwoju kompetencji. Dwa języki obce należą do wymogów w zakresie kompetencji dla wszystkich kwalifikacji.

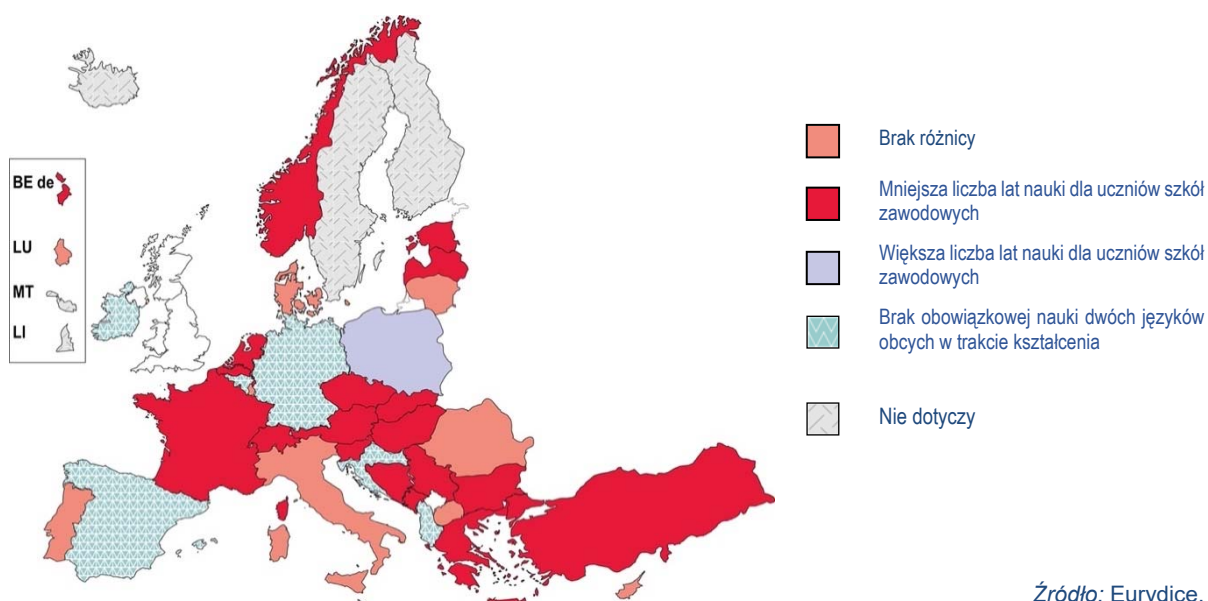
Liechtenstein: Szkolna część programów kształcenia i szkolenia zawodowego jest realizowana w Szwajcarii.

W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW UCZNIOWIE SZKÓŁ ZAWODOWYCH UCZĄ SIĘ DWÓCH JĘZYKÓW KRÓCEJ NIŻ ICH RÓWIEŚNICY UCZĘSZCZAJĄCY DO SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Podczas gdy w większości krajów wszyscy uczniowie szkół zawodowych uczą się języka obcego przez taką samą liczbę lat co ich rówieśnicy w ramach kształcenia ogólnego (patrz rysunek B5), to zestawienie odnośnie do drugiego języka ujawnia większe różnice pomiędzy uczniami szkół zawodowych a ogólnokształcących (rysunek B6). Rysunek B6 przedstawia zestawienie najniższych wymagań w zakresie obowiązkowej nauki dwóch języków obcych dla wszystkich uczniów w ramach licznych ścieżek kształcenia w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego oraz kształcenia ogólnego ⁽³⁵⁾. Wskaźniki uczestnictwa uczniów w nauce języków obcych w ramach dwóch programów kształcenia są zawarte w rozdziale C (patrz rysunek C5).

W 19 systemach edukacji istnieje różnica w czasie poświęcanym na naukę dwóch języków obcych pomiędzy dwoma rodzajami programów kształcenia na niekorzyść uczniów szkół zawodowych. W większości przypadków wynosi ona trzy lub cztery lata. Jednak w Bułgarii i Grecji są to dwa lata, a rok w Holandii i Norwegii.

Rysunek B6: Różnica między uczniami szkół ogólnokształcących a uczniami szkół zawodowych pod względem liczby lat nauki dwóch języków obcych jednocześnie jako przedmiotów obowiązkowych, 2021/2022



Objaśnienia

Patrz *Objaśnienia* do Rysunku B5.

Więcej informacji na temat nauki dwóch języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w ramach kształcenia ogólnego można znaleźć na rysunkach B1 i B3.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Finlandia: Po reformie wprowadzonej w 2018 roku długość nauczania języków obcych dla uczniów szkół zawodowych nie jest regulowana centralnie. Różni się ona w zależności od wymagań dotyczących danej specjalizacji, wcześniejszej edukacji ucznia i jego osobistego planu rozwoju kompetencji. Dwa języki obce należą do wymogów kompetencyjnych dla wszystkich kwalifikacji.

Liechtenstein: Szkolna część programów kształcenia i szkolenia zawodowego jest realizowana w Szwajcarii.

⁽³⁵⁾ Do celów porównawczych uwzględniono tu jedynie ścieżki kształcenia i szkolenia zawodowego dające dostęp do szkolnictwa wyższego. Liczba lat przewidziana dla uczniów szkół zawodowych to cały okres, w którym wszyscy uczniowie szkół zawodowych muszą uczyć się (co najmniej) dwóch języków obcych, w tym podczas uczęszczania do szkoły podstawowej i średniej I stopnia.



W większości systemów edukacji o niższych wymaganiach dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego (Niemieckojęzyczna i Flamandzka Wspólnota Belgii, Czechy, Estonia, Grecja, Francja, Łotwa, Holandia, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Czarnogóra i Serbia) uczniowie szkół zawodowych rozpoczynają naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przed rozpoczęciem nauki w szkole średniej II stopnia, kiedy kształcenie podstawowe jest powszechne. W szkołach średnich II stopnia nauka drugiego języka nie jest już obowiązkowa dla wszystkich uczniów w ramach programów kształcenia i szkolenia zawodowego (choć niektórzy mogą kontynuować ich naukę), natomiast pozostaje obowiązkowa dla uczniów szkół ogólnokształcących. Na Węgrzech, w Austrii, Słowenii, Słowacji, Norwegii i Turcji nauka drugiego języka obcego jest obowiązkowa wyłącznie dla wszystkich uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia. W Bułgarii wszyscy uczniowie szkół zawodowych uczą się dwóch obowiązkowych języków obcych przez dwa lata, podczas gdy ich koledzy w szkołach ogólnokształcących uczą się ich obowiązkowo przez cztery lata, do końca szkoły średniej II stopnia.

W ośmiu krajach (Dania, Włochy, Cypr, Litwa, Luksemburg, Portugalia, Rumunia i Macedonia Północna) nie ma różnicy między tymi dwoma rodzajami programów kształcenia. Innymi słowy oznacza to, że pod koniec kształcenia średniego uczniowie szkół zawodowych i ogólnokształcących uczą się dwóch języków jednocześnie przez taką samą liczbę lat. We Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Niemczech, Irlandii, Hiszpanii, Chorwacji i Albanii nie ma wymogu, aby wszyscy uczniowie uczyli się dwóch języków ani w ramach kształcenia podstawowego, ani w szkolnictwie średnim II stopnia.

W Polsce dłuższy czas trwania programów kształcenia i szkolenia zawodowego wyjaśnia dodatkowy rok poświęcony na naukę języków obcych przez uczniów szkół zawodowych.

ORGANIZACJA

CZĘŚĆ II – RÓŻNORODNOŚĆ NAUCZANYCH JĘZYKÓW

W poprzedniej części skupiono się na liczbie języków obcych, których obowiązkowo uczą się wszyscy uczniowie oraz na okresie, w którym są one nauczane. W tej części zostaną z kolei omówione języki nauczane w szkołach w Europie.

Najpierw przedstawimy języki, które są obowiązkowe dla wszystkich uczniów przez co najmniej jeden rok nauki (patrz rysunek B7). Następnie omówimy języki obowiązkowo nauczane we wszystkich szkołach oraz te, które szkoły mogą wybrać w ramach tworzenia programu nauczania języków obcych (patrz rysunek B8). W dalszej części skupimy się na językach, które w programach nauczania niekiedy są traktowane jako alternatywa dla języków obcych, czyli językach regionalnych i językach mniejszości oraz językach klasycznych (patrz rysunki B9 i B10). Kolejnym badanym obszarem jest nauczanie uczniów ze środowisk migranckich języków, którymi posługują się w domu (patrz rysunek B11). Na zakończenie obraz konkretnych języków nauczanych w szkołach uzupełniono omówieniem języków używanych do realizacji zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), tj. nauczania, w którym do nauczania różnych przedmiotów używa się innego języka niż język nauczania (patrz rysunek B12).

Wszystkie omówione w tym rozdziale wskaźniki oparte są na danych zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice. Obejmują one 39 systemów edukacji w 37 krajach ⁽³⁶⁾.

W PONAD POŁOWIE SYSTEMÓW EDUKACJI OKREŚLONO OBOWIĄZKOWY JĘZYK OBCY DLA WSZYSTKICH UCZNIÓW, NAJCZĘŚCIEJ JEST NIM ANGIELSKI

Nauka języka obcego jest obowiązkowa w niemal wszystkich krajach europejskich (patrz Rozdział B, część I). Na rysunku B7 pokazano, czy władze oświatowe najwyższego szczebla wskazują konkretny język obcy (lub języki), którego (których) muszą uczyć się wszyscy uczniowie przez co najmniej jeden rok nauki. Rysunek dotyczy uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia.

Jak pokazuje rysunek, w ponad połowie badanych systemów edukacji (22 z 39) wszyscy uczniowie muszą uczyć się określonego języka obcego (lub języków), natomiast w pozostałych systemach uczniowie lub szkoły mogą go (je) wybrać. Władze oświatowe najwyższego szczebla są często zaangażowane w ten proces, dając uczniom i szkołom wybór między kilkoma konkretnymi językami (patrz rysunek B8).

W większości systemów edukacji, w których wskazano konkretne języki obowiązkowe, w oficjalnych dokumentach wymienia się tylko jeden język obowiązkowy dla wszystkich. Dwa języki obce są obowiązkowe dla wszystkich we Wspólnotach Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej Belgii, na Cyprze, w Szwajcarii i Islandii, natomiast w Luksemburgu obowiązkowe są trzy.

Angielski jest obowiązkowy w niemal wszystkich systemach edukacji, w których obowiązuje jeden konkretny język obcy: w 21 z 22 systemów (wszystkich z wyjątkiem Finlandii). W większości z tych systemów (15) angielski jest jedynym wskazanym językiem obcym.

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

Język francuski jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów we Wspólnotach Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej Belgii, na Cyprze, w Luksemburgu i niektórych kantonach Szwajcarii. W obu Wspólnotach Belgijskich i Luksemburgu francuski jest pierwszym językiem obcym, którego muszą uczyć się wszyscy. Na Cyprze jest to drugi po angielskim język obowiązkowy, natomiast w Szwajcarii kolejność ta jest różna: w kantonach, w których francuski jest obowiązkowy, jest on czasem pierwszym, a czasem drugim językiem obcym (szczegółowe informacje znajdują się w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów pod rysunkiem B7). Warto zauważyć, że francuski jest obowiązkowy głównie

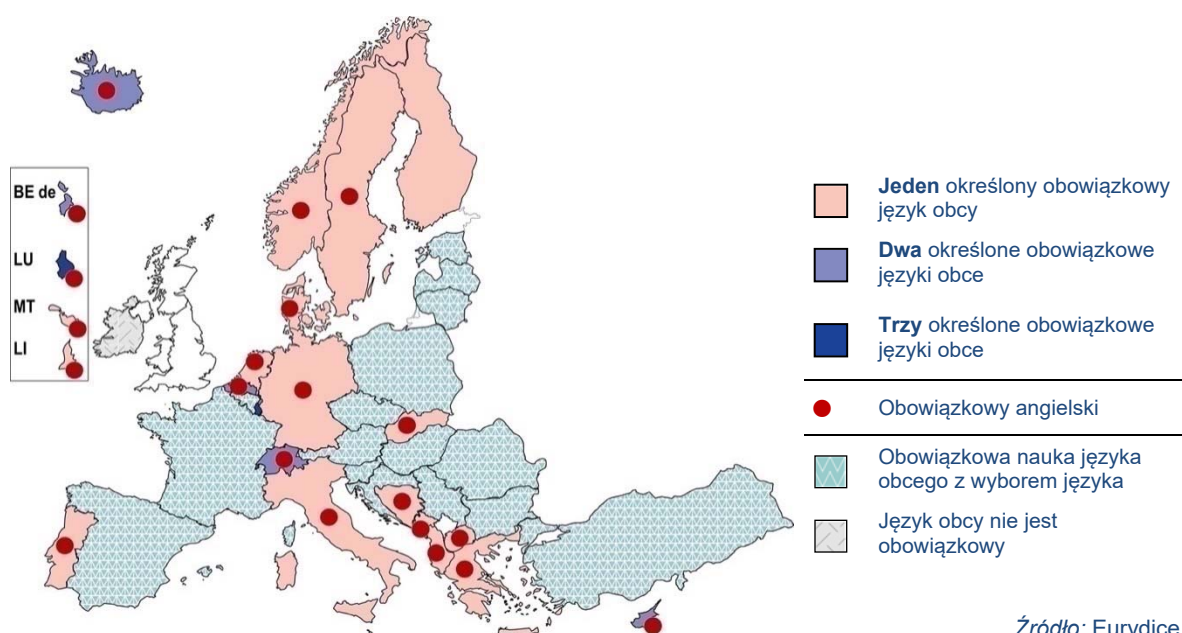
⁽³⁶⁾ Szczegółowe informacje dotyczące krajów, które obejmuje niniejszy raport znajdują się we *Wstępie*.

w krajach, w których jest on jednym z oficjalnych języków państwowych (we wszystkich wymienionych powyżej krajach z wyjątkiem Cypru; patrz rysunek A1).

Podobnie jest w przypadku języka niemieckiego. Jest on obowiązkowy w krajach, w których jest jednym z języków państwowych – w Luksemburgu i we wszystkich niemieckojęzycznych kantonach Szwajcarii.

W Finlandii i Islandii niektóre języki nordyckie są obowiązkowe dla wszystkich uczniów. W Finlandii obowiązkowy jest drugi język państwowy (szwedzki lub fiński, w zależności od głównego języka wykładowego szkoły). W Islandii obok języka angielskiego obowiązkowy jest język duński (a w niektórych przypadkach norweski lub szwedzki).

Rysunek B7: Języki obce, których obowiązkowo uczą się wszyscy uczniowie w szkołach podstawowych i średnich I stopnia (ISCED 1–2), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje, czy podstawy programowe lub inne oficjalne dokumenty wydane przez władze oświatowe najwyższego szczebla określają obowiązkowe języki obce, których wszyscy uczniowie szkół podstawowych i/lub średnich I stopnia muszą uczyć się przez co najmniej jeden rok nauki. W takim przypadku podano liczbę wszystkich języków obowiązkowych. Jeśli chodzi o szczegóły dotyczące tego, które języki obce są obowiązkowe dla wszystkich, zaznaczono tylko angielski. Języki inne niż angielski wymienione są w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „podstawy programowej”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „dokumentów oficjalnych” i „władz (oświatowych) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Jedynie Region Stołeczny Brukseli oraz gminy walońskie nazywane „granicą językową” (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq i Enghien) mają ustalony język obowiązkowy, którym jest niderlandzki. W innych częściach Wspólnoty Francuskiej Belgii nie wskazuje się na określony język obcy obowiązkowy dla wszystkich uczniów.

Belgia (BE de): Pierwszym obowiązkowym językiem obcym jest francuski. Jedynie w szkołach, w których francuski jest językiem wykładowym, pierwszym językiem obcym jest niemiecki. W dokumentach najwyższego szczebla nie określa się angielskiego jako obowiązkowego języka obcego, niemniej w praktyce wszystkie szkoły średnie ogólnokształcące wymagają od uczniów jego nauki. W związku z tym rysunek odwołuje się do dwóch określonych obowiązkowych języków obcych, z których jednym jest angielski.

Niemcy: W dziewięciu krajach związkowych język angielski jest obowiązkowy jako pierwszy język obcy. Francuski jest obowiązkowy w kraju związkowym Saara.

Irlandia: Wszyscy uczniowie muszą uczyć się dwóch języków państwowych: angielskiego i irlandzkiego, jednak podstawa programowa nie uznaje żadnego z nich za język obcy.

Hiszpania: Angielski jest językiem obowiązkowym tylko w kilku wspólnotach autonomicznych (np. Walencji, La Rioja i Kastylii-La Manchy).

Finlandia: Język szwedzki jest obowiązkowy w szkołach, w których językiem wykładowym jest fiński, natomiast fiński w szkołach, w których językiem wykładowym jest szwedzki.

Bośnia i Hercegowina: Zastosowano tu inną metodę gromadzenia danych niż w pozostałych krajach. Informacje dotyczące roku szkolnego 2021/2022 opierają się na analizie przepisów kantonalnych. W większości kantonów językiem obowiązkowym jest angielski.

Szwajcaria: Obowiązkowe są dwa języki obce. Wskazane języki obejmują wszystkie języki państwowe (francuski, niemiecki, włoski i retoromański) oraz angielski. Kolejność obowiązywania zależy od kantonu. Zazwyczaj pierwszym obowiązkowym jest jeden z języków narodowych, a drugim angielski (lub na odwrót). W większości kantonów niemieckojęzycznych pierwszym obowiązkowym językiem obcym jest angielski, a drugim francuski (w niektórych kantonach kolejność jest odwrotna). We francuskojęzycznych kantonach pierwszym językiem obcym jest niemiecki, a drugim angielski. W kantonach włoskojęzycznych pierwszym obowiązkowym językiem obcym jest francuski, a drugim niemiecki.

Analiza obowiązkowej nauki języków obcych w czasie pokazuje, że przyjęte w Europie założenia i regulacje się nie zmieniły. W ostatnich latach zaszły w nich jednak pewne modyfikacje. W Unii Europejskiej w Luksemburgu reforma z 2017 r. wprowadziła język francuski do edukacji przedszkolnej od 3 roku życia. Oznacza to, że dzieci uczą się francuskiego przed rozpoczęciem nauki niemieckiego, czyli przed 6 rokiem życia (przed reformą niemiecki był pierwszym obowiązkowym językiem, a dopiero po nim francuski). Angielski natomiast nadal jest trzecim językiem, którego muszą uczyć się wszyscy. Poza Unią Europejską w Czarnogórze w ramach reformy z 2017 r. wprowadzono angielski jako obowiązkowy język obcy dla wszystkich uczniów od pierwszej klasy szkoły podstawowej. W ciągu ostatnich 20 lat, kiedy powstawały kolejne edycje niniejszego raportu, w kilku innych krajach (np. we Włoszech, Portugalii i Słowacji) wprowadzono reformy, w których wyniku język angielski stał się przedmiotem obowiązkowym (patrz European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, s. 44).

Informacje na temat języków, które w oficjalnych dokumentach określa się jako obowiązkowe, można uzupełnić danymi na temat rzeczywistego odsetka uczniów uczących się poszczególnych języków. Dane te przedstawiono w części II Rozdziału C.

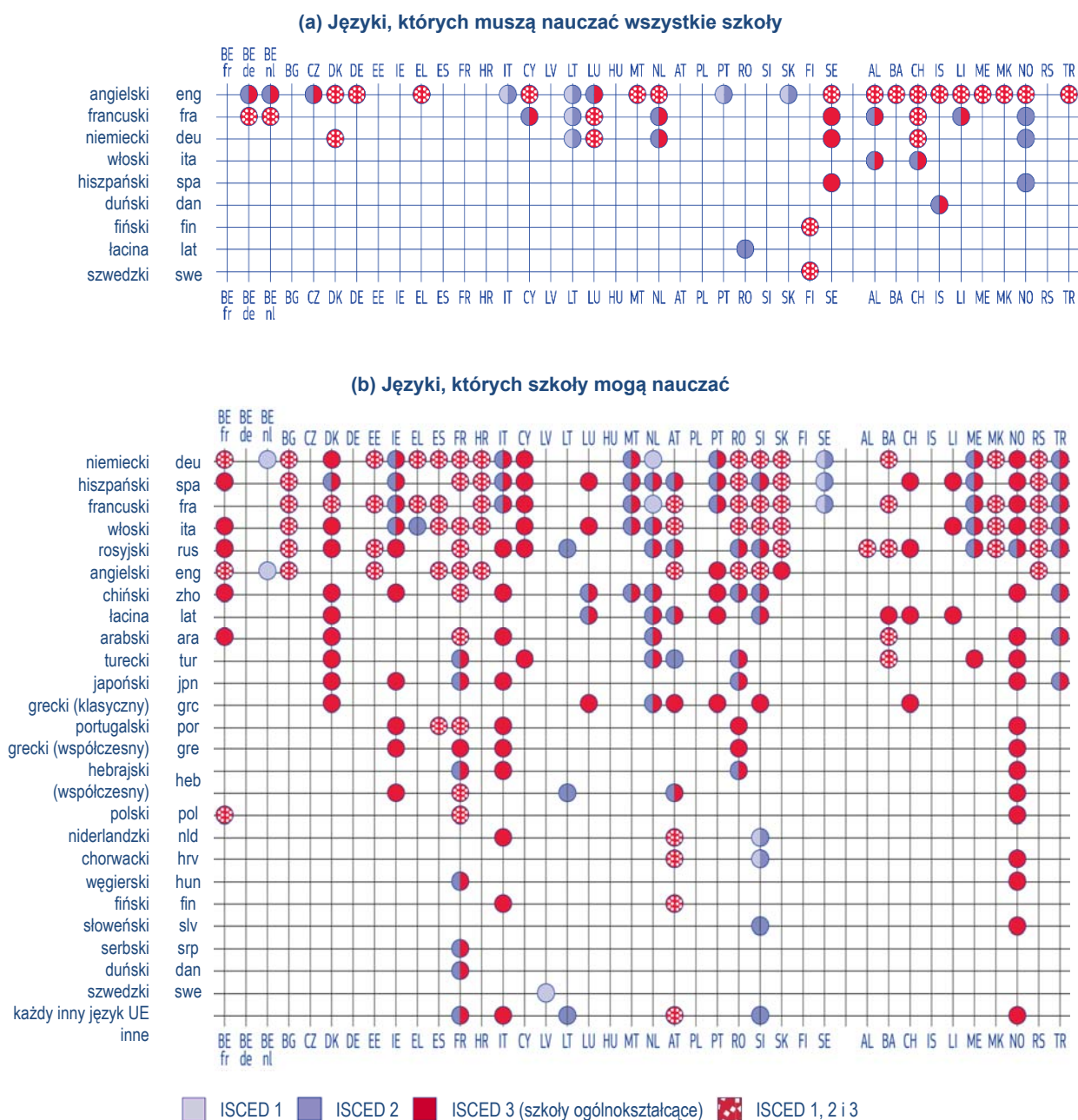
W NIECO PONAD JEDNEJ TRZECIEJ SYSTEMÓW EDUKACJI OFICJALNE DOKUMENTY NAJWYŻSZEGO SZCZEBLA OKREŚLAJĄ PRZYNAJMNIEJ DWA JĘZYKI OBCE, KTÓRYCH NAUCZANIE MUSZĄ ZAPEWNIĆ WSZYSTKIE SZKOŁY

Języki obce, których uczą się uczniowie (patrz Rozdział C, część II), zależą od tego, jakie języki zostały wymienione w podstawach programowych. Na rysunku B8 przedstawiono języki obce nauczane w szkołach wskazane w oficjalnych dokumentach. Rysunek składa się z dwóch elementów: część (a) wskazuje określone języki obce, których nauczać muszą wszystkie szkoły, a część (b) języki obce, których wybór leży w gestii szkół.

W niemal wszystkich krajach oficjalne dokumenty najwyższego szczebla wskazują te języki obce, których szkoły muszą lub mogą nauczać (bądź obie opcje jednocześnie) na co najmniej jednym poziomie kształcenia. Ponadto zapewniają one możliwość nauczania również innych języków bądź zachęcają szkoły do tego. W niektórych przypadkach oficjalne dokumenty dają szkołom swobodę, jeśli chodzi o wybór nauczanych języków, wskazując jednocześnie te, których nauczanie jest wymagane (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii i w Finlandii). W innych przypadkach dokumenty oficjalne nie określają języków obowiązkowych ani nieobowiązkowych, dając szkołom pełną autonomię co do ich wyboru (na Węgrzech i w Polsce).

W większości krajów w dokumentach najwyższego szczebla określa się jeden lub więcej języków obcych, do których nauczania zobowiązane są wszystkie szkoły. Na ogół jest to angielski, a następnie francuski i/lub niemiecki. Jeśli wymieniane są inne języki, to często są to oficjalne języki państwowe (np. fiński/szwedzki w Finlandii i włoski w Szwajcarii) lub język kraju sąsiadującego (włoski w Albanii). W wielu przypadkach, zwłaszcza na poziomie szkół podstawowych, uczniowie uczą się obowiązkowo określonych języków obcych (patrz rysunek B7). Rysunek B8 pokazuje, że liczba tych języków wzrasta na poziomie szkoły średniej (patrz rysunek B8). W Szwecji, Szwajcarii i Norwegii wymienia się cztery języki obce, które powinny być nauczane we wszystkich szkołach średnich I i/lub II stopnia.

Rysunek B8: Języki obce określone w dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia języki obce nauczane w szkołach określone w podstawie programowej lub innym dokumencie wydanym przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Część (a) pokazuje języki obce obowiązkowo nauczane przez wszystkie szkoły, natomiast część (b) pokazuje języki obce do wyboru. W niektórych przypadkach szkoły mogą dodatkowo nauczać innych języków niż wymienione.

Podstawa programowa lub oficjalne dokumenty najwyższego szczebla mogą nie określać języków obcych, których szkoły muszą lub mogą nauczać na jednym lub kilku poziomach edukacji. W niektórych przypadkach dokumenty te pozostawiają szkołom pełną swobodę, jeśli chodzi o ten obszar.

Na rysunku i w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów nie określono, czy wskazane języki powinny być nauczane jako języki pierwsze, drugie czy trzecie.

Języki klasyczne (łacina i greka) uwzględniono tylko w przypadku, gdy podstawa programowa lub dokumenty najwyższego szczebla uznają je za alternatywę dla języków obcych.

W obydwu zestawieniach języki są wymienione w porządku malejącym według liczby systemów edukacji, które uwzględniają je w swoich podstawach programowych lub dokumentach najwyższego szczebla. Ranking ten nie uwzględnia poszczególnych poziomów edukacji, na których nauczanie języków obcych jest zalecane/wymagane. Jeśli kilka języków występuje w tej samej liczbie systemów edukacji, są one uporządkowane alfabetycznie zgodnie z ich kodem ISO 639-3 (patrz www.sil.org/iso639-3, ostatni dostęp: 13.07.2022).

Języki urzędowe UE uwzględniono, jeśli są one nauczane w co najmniej dwóch systemach edukacji; wszystkie inne języki zostały wymienione, jeśli są nauczane w co najmniej trzech systemach edukacji. Pozostałe języki, których nie wymieniono, są oznaczone jako „inne” i opisane w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „programu nauczania”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” i „dokumentów oficjalnych” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): W Regionie Stołecznym Brukseli i w gminach walońskich o specjalnym statusie językowym, a także we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii wszystkie szkoły muszą zapewniać nauczanie języka niderlandzkiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących. W gminach walońskich o specjalnym statusie językowym (oprócz Wspólnoty Niemieckojęzycznej) szkoły muszą zapewnić naukę języka niemieckiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących. Od września 2022 r. w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia dostępny jest również język migowy (francuski).

Niemcy: W dziewięciu krajach związkowych wszystkie szkoły muszą nauczać języka angielskiego. W kraju związkowym Saara wszystkie szkoły muszą nauczać języka francuskiego.

Francja: „Inne” języki obejmują ormiański, kambodżański i języki regionalne: baskijski, bretoński, kataloński, korsykański, kreolski, melanezyjski, oksytański i tahitański w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. W szkolnictwie średnim I stopnia naucza się koreańskiego, wietnamskiego i języka regionalnego gallo. Szkoły mogą również nauczać języków regionalnych Alzacji i Mozeli. W ogólnokształcącym szkolnictwie średnim II stopnia można ponadto uczyć się języka norweskiego, perskiego, tamilskiego oraz języka regionalnego uvea wschodniego (Wallis i Futuna).

Włochy: „Inne” języki obejmują albański i serbski/chorwacki (serbsko-chorwacki).

Litwa: „Inne” języki obejmują łotewski.

Holandia: Wszystkie szkoły w prowincji Fryzja muszą nauczać języka fryzyjskiego.

Austria: „Inne” języki obejmują czeski, słowacki oraz bośniacki/chorwacki/serbski nauczane jako jeden język.

Słowenia: „Inne” języki obejmują macedoński oraz język migowy (słoweński) w szkołach średnich I stopnia.

Finlandia: Język szwedzki jest obowiązkowy w szkołach, w których językiem wykładowym jest fiński, a język fiński w szkołach, w których językiem wykładowym jest szwedzki.

Bośnia i Hercegowina: Szkoły w kantonie Sarajewo mogą nauczać języka arabskiego i tureckiego.

Szwajcaria: Obowiązkowe języki obce różnią się w zależności od regionów językowych i kantonów: w kantonach francuskojęzycznych szkoły muszą zapewnić nauczanie języka niemieckiego i angielskiego, w kantonach niemieckojęzycznych – francuskiego i angielskiego, a w kantonach włoskojęzycznych – niemieckiego, francuskiego i angielskiego w szkołach zarówno podstawowych, jak i średnich ogólnokształcących. Szkoły mają obowiązek zapewnić naukę języka włoskiego w ogólnokształcących szkołach średnich we wszystkich kantonach francusko- i niemieckojęzycznych. Szkoły w niemieckojęzycznej części kantonu Graubünden muszą zapewnić nauczanie języka retoromańskiego.

Norwegia: „Inne” języki obejmują albański, estoński, islandzki, amharski, bośniacki, dari, filipiński, kantoński, koreański, kurdyjski (sorani), oromo, pendzabski, perski, somalijski, tamilski, język migowy (norweski), tajski, tigrinia, urdu i wietnamski.

Oprócz języków obcych, których szkoły muszą nauczać, dokumenty najwyższego szczebla często wymieniają języki obce do wyboru przez szkoły. Oprócz angielskiego, francuskiego i niemieckiego, najczęściej wymieniane są hiszpański, włoski i rosyjski. Kolejne języki to chiński, łacina, arabski, turecki, japoński, grecki i portugalski. W kilku krajach języki klasyczne (klasyczna greka i łacina) pojawiają się w dokumentach najwyższego szczebla jako języki obce, które mogą być nauczane w szkołach. Stanowią one alternatywę dla nowożytnych języków obcych i mogą być nauczane zamiast nich. Ponadto zgodnie z oficjalnymi dokumentami w niewielkiej liczbie krajów szkoły mogą nauczać kilku innych języków europejskich.

Zgodnie z założeniami liczba określonych języków obcych, spośród których szkoły mogą wybierać, wzrasta w szkołach średnich ogólnokształcących, a zwłaszcza w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. Na tym poziomie kształcenia uczniowie często muszą się uczyć więcej niż jednego języka obcego lub mają możliwość nauki kilku języków obcych jako przedmiotów fakultatywnych (patrz rysunki B3 i B4). Dlatego też nauczanie języków obcych w podstawach programowych odzwierciedla wymagania programowe stawiane uczniom.

Liczba języków obcych, które mogą być nauczane przez szkoły, jest bardzo duża we Francji i Austrii na wszystkich trzech poziomach kształcenia. Ich liczba jest również znaczna w szkołach średnich I i II stopnia na Węgrzech, w Rumunii i Słowenii. W niektórych krajach w podstawie programowej



wymienia się wiele języków obcych, których szkoły mogą nauczać w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. Ma to miejsce w Danii, Irlandii, Włoszech i Norwegii.

W OKOŁO POŁOWIE WSZYSTKICH KRAJÓW EUROPEJSKICH OFICJALNE DOKUMENTY ZWIĄZANE Z EDUKACJĄ UWZGLĘDNIAJĄ JĘZYKI REGIONALNE LUB JĘZYKI MNIejszości

W całej Europie w niektórych regionach poszczególnych krajów, poza oficjalnymi językami państwowymi, używa się języków regionalnych lub języków mniejszości. Liczba osób posługujących się tymi językami i ich status prawny są bardzo zróżnicowane, a w niektórych przypadkach status ten jest w jakimś stopniu niepewny (Gerken, 2022). W większości krajów w Europie prawodawstwo oficjalnie uznaje co najmniej jeden język regionalny lub język mniejszości (patrz rysunek A1) i zaleca jego stosowanie w różnych dziedzinach życia publicznego, w tym w administracji publicznej, usługach prawnych, edukacji, mediach, kulturze oraz życiu gospodarczym i społecznym.

Rysunek B9 pokazuje uwzględnienie języków regionalnych lub języków mniejszości w edukacji. Prezentuje on informacje, czy dokumenty oficjalne wydawane przez władze oświatowe najwyższego szczebla (m.in. krajowe podstawy programowe lub programy szkolne, dokumenty krajowe dotyczące oceny lub egzaminów bądź przepisy, które wymagają od szkół określonych języków wykładowych) uwzględniają nauczanie języków regionalnych albo języków mniejszości – jeśli tak jest, wymieniane są języki, których to dotyczy.

Jak pokazuje poniższy rysunek, w około połowie badanych systemów oświaty oficjalne dokumenty władz oświatowych najwyższego szczebla wyraźnie uwzględniają nauczanie określonych języków regionalnych lub języków mniejszości. Liczba języków wskazanych w niniejszym badaniu waha się od jednego lub dwóch (w Danii, Grecji, Holandii, Słowenii i Albanii) do 10 lub więcej (we Francji, Chorwacji, Włoszech, na Węgrzech, w Polsce, Rumunii i Serbii).

W niektórych krajach wszystkie oficjalnie uznane języki regionalne lub języki mniejszości (patrz rysunek A1) są wymieniane w dokumentach wydawanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Taka sytuacja ma miejsce we Włoszech, na Węgrzech, w Holandii, Polsce, Słowenii, Finlandii, Szwecji, Czarnogórze i Norwegii. Dla przykładu w Polsce wszystkie oficjalnie uznane języki regionalne lub języki mniejszości są uwzględnione w podstawie programowej, a szkoły są zobowiązane do ich nauczania, jeśli spełnione są określone warunki (np. minimalna liczba zgłaszających się uczniów). W Holandii, gdzie język fryzyjski jest oficjalnie uznanym językiem mniejszości, wszyscy uczniowie szkół podstawowych i średnich I stopnia na obszarze Fryzji muszą się go uczyć (w związku z czym wszystkie szkoły na tym obszarze są zobowiązane do jego nauczania). Dokumenty oficjalne, poza kwestiami dotyczącymi organizacji nauczania, mogą decydować o przeprowadzaniu egzaminów z języków regionalnych lub języków mniejszości. Uczniowie na Węgrzech mogą przystępować do egzaminów końcowych w szkole średniej II stopnia (*érettségi*) w dowolnym z tych języków.

Rysunek B9: Języki regionalne lub języki mniejszości uwzględnione w dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
brak odniesienia	•	•	•		•			•	•						•	•		•	
asturyjski ast											•								
białoruski bel																	•		
bośniacki bos													•						
bretoński bre												•							
bułgarski bul																			•
kataloński cat											•	•		•					
walencki cat											•								
czeski ces													•						
korsykański cos												•							
kaszubski csb																			
duński dan							•												
niemiecki deu													•	•			•		•
grecki ell														•					•
baskijski eus											•	•							
farerski fao						•													
fiński fin																			
meänkieli fit																			
kweński fkv																			
francuski fra														•					
franko-prowansalski frp												•		•					
fryzyjski fry							•												
friulski fur														•					
galicyjski glg											•								
hebrajski heb				•									•						
chorwacki hry														•					•
węgierski hun													•						
armeński hye				•															•
włoski ita													•						
grenlandzki kal						•													
karaimski kdr																			
litewski lit																			
ladyński lld														•					
macedoński mkd													•						
dolnoniemiecki nds							•												
oksytański oci											•	•		•					
pikardyjski pcd												•							
polski pol													•				•		•
kreolski rcf												•							
romski rom				•															•
rumuński ron																			•
rusiński rue													•						•
arumuński (Vlach) rup																			
rosyjski rus													•				•		
słowacki slk													•						•
słoweński slv													•	•					•
saami sme																			
albański sgi													•	•					
sardyński srd														•					
serbski srp													•						•
tahitański tah												•							
tatarski tat														•					•
turecki tur				•						•									
ukraiński ukr													•						•
łużycki wen							•												
jidysz yid																			
inne												•							•

Rysunek B9: Języki regionalne lub języki mniejszości uwzględnione w dokumentach oficjalnych najwyższego szczebla dla szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
brak odniesienia	•				•							•	•	•	•					•
asturyjski ast																				
białoruski bel				•																
bośniacki bos																•			•	
bretoński bre																				
bułgarski bul						•														•
kataloński cat																				
walencki cat																				
czeski ces				•		•														•
korsykański cos																				
kaszubski csb				•																
duński dan																				
niemiecki deu				•		•		•												
grecki ell											•									
baskijski eus																				
farerski fao																				
fiński fin										•									•	
meänkieli fit										•										
kweński fkv																			•	
francuski fra																				
franko-prowansalski frp																				
fryzyjski fry	•																			
friulski fur																				
galicyjski glg																				
hebrajski heb				•		•														
chorwacki hry			•			•										•			•	
węgierski hun			•			•	•	•												•
armeński hye				•																
włoski ita						•	•													
grenlandzki kal																				
karaimski kdr				•																
litewski lit				•																
ladyński lld																				
macedoński mkd											•									•
dolnoniemiecki nds																				
oksytański oci																				
pikardyjski pcd																				
polski pol																				
kreolski rcf																				
romski rom			•	•		•		•	•	•							•		•	•
rumuński ron																				•
rusiński rue								•												•
arumuński rup																	•			•
rosyjski rus				•				•												
słowacki slk				•		•														•
słoweński slv			•																	•
północnolapoński sme									•	•								•		
albański sgi																•	•			•
sardyński srd																				
serbski srp						•										•	•			
tahitański tah																				
tatarski tat				•																
turecki tur						•											•			
ukraiński ukr				•		•		•												•
łużycki wen																				
jidysz yid				•						•										
inne				•																•

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia języki regionalne lub języki mniejszości wymienione w podstawach programowych lub innych dokumentach oficjalnych wydanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla. W tabeli nie zastosowano rozróżnienia między poziomami edukacji, ścieżkami kształcenia lub rodzajami szkół. W niektórych krajach wymienione języki mogą być nauczane tylko w niektórych regionach.

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

Języki w tabeli są wymienione w kolejności alfabetycznej według ich kodu ISO 639-3 (patrz www.sil.org/iso639-3, ostatni dostęp: 27 czerwca 2022 r.). Języki nieposiadające kodu ISO 639-3 i grupy języków oznaczono jako „inne” i omówiono je w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicje „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka nieterytorialnego”, „języka regionalnego lub języka mniejszości”, „dokumentów oficjalnych” i „władz (oświatowych) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: „Inny” oznacza gallo, kibushi, shimaore (Majotta), języki melanezyjskie, języki polinezyjskie (uvea wschodni), zachodnioflamandzki oraz regionalne języki Alzacji i Mozeli (znane jako dialekty alzacki i mozelsko-frankoński).

Węgry: „Inny” oznacza romski dialekt Bojaszy.

Poland: „Inny” oznacza łemkowski.

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

Serbia: „Inny” oznacza buniewicki.

W niektórych krajach prawne regulacje uznają tylko jeden język państwowy (patrz rysunek A1), niemniej dokumenty oficjalne wydane przez władze oświatowe najwyższego szczebla zalecają nauczanie języków regionalnych lub języków mniejszości. Taka sytuacja ma miejsce w Bułgarii, Grecji, Francji, na Litwie i w Albanii. Jako przykład można podać Francję, gdzie francuski jest jedynym językiem państwowym, ale na obszarach, na których używane są języki regionalne lub języki mniejszości, uczniowie powinni mieć możliwość uczenia się ich na wszystkich poziomach edukacji, a w szczególności jako przedmiotów fakultatywnych w szkołach średnich. Podobnie w Albanii na obszarach zamieszkałych przez mniejszości macedońską i grecką uczniowie szkół podstawowych i średnich powinni mieć możliwość uczenia się – obok albańskiego – języka, którym posługują się w domu. W Grecji dokumenty oficjalne obejmują nauczanie języka tureckiego, które jest realizowane w niektórych szkołach dla mniejszości. W Bułgarii w 2017 r. władze oświatowe najwyższego szczebla zatwierdziły podstawy programowe języka hebrajskiego, ormiańskiego, romskiego i tureckiego – języków tych uczniowie mogą uczyć się przez 2 godziny tygodniowo przez 7 lat.

Inną grupę stanowią kraje, w których językom regionalnym lub językom mniejszości przyznaje się status urzędowy (patrz rysunek A1), ale nie wymienia się ich w dokumentach oficjalnych wydawanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Dotyczy to Czech, Cypru, Łotwy, Portugalii i Szwajcarii. Dokumenty te mogą jednak uwzględniać te języki w sposób ogólniejszy. Dla przykładu w Czechach członkowie mniejszości narodowych mają prawo do edukacji w ich własnym języku.

Niektóre kraje nie uznają oficjalnie języków regionalnych lub języków mniejszości (patrz rysunek A1) ani nie odnoszą się do nich w żadnych dokumentach oficjalnych wydawanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla (w Belgii, Estonii, Irlandii, Luksemburgu, na Malcie, w Bośni i Hercegowinie, Islandii, Liechtensteinie i Turcji).

JĘZYKI KLASYCZNE SĄ OBOWIĄZKOWE DLA NIEKTÓRYCH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W NIEMAL POŁOWIE KRAJÓW W EUROPIE

Aby przedstawić pełny obraz nauki języków obcych w Europie, należy wziąć pod uwagę nauczanie języków klasycznych. W krajowych podstawach programowych często nie uznaje się klasycznej greki i łaciny za „języki obce”, zatem nie uwzględniono ich w ramach innych danych omówionych w tym rozdziale. Dlatego, aby je uzupełnić, wykorzystano niniejszy wskaźnik do analizy nauczania języków klasycznych niezależnie od ich klasyfikacji w podstawach programowych. Analiza dotyczy szkół średnich I i II stopnia.

Rysunek B10 przedstawia dwa rodzaje regulacji dotyczących nauczania języków klasycznych. Pierwszy uznaje języki klasyczne (grekę i łacinę) za przedmioty obowiązkowe, co oznacza, że uczniowie muszą się ich uczyć. Taki wymóg może dotyczyć wszystkich uczniów przez określony czas nauki w szkole średniej (np. jeden rok nauki), bądź też może obejmować tylko niektórych uczniów. Drugi rodzaj regulacji uprawnia (wszystkich lub niektórych) uczniów do nauki klasycznej greki i/lub łaciny, co oznacza, że uczniowie mogą wybrać, czy będą uczyć się tych języków, a organizatorzy kształcenia muszą zapewnić

odpowiadające ich wyborom zajęcia. W każdym z powyższych przypadków greka klasyczna i/lub łacina mogą być nauczane jako samodzielne przedmioty lub w ramach przedmiotów obejmujących różne zagadnienia (np. „przedmioty klasyczne”).

Jak pokazuje część (a) Rysunku B10, w szkolnictwie średnim I stopnia w dokumentach oficjalnych rzadko pojawia się wymóg, aby wszyscy uczniowie uczyli się języków klasycznych. Rumunia jest jedynym krajem, w którym wszyscy uczniowie szkół średnich I stopnia muszą się uczyć łaciny będącej częścią przedmiotu „łacina i kultura romańska” w klasie siódmej. Z kolei Grecja i Cypr to jedyne kraje, w których wszyscy uczniowie szkół średnich I stopnia muszą się uczyć klasycznej greki.

W kilku innych krajach (lub systemach edukacji) wymóg nauki języków klasycznych w szkołach średnich I stopnia dotyczy wyłącznie uczniów realizujących określone ścieżki edukacyjne (we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Niemczech, Chorwacji, Holandii, Szwajcarii i Liechtensteinie). Na przykład w Niemczech klasyczna greka i łacina są obowiązkowe dla uczniów, którzy chcą uzyskać kwalifikację *Allgemeine Hochschulreife* w gimnazjum specjalizującym się w językach klasycznych. W Liechtensteinie w pierwszych latach nauki w gimnazjum wszyscy uczniowie muszą uczyć się łaciny, natomiast we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, w Chorwacji i Szwajcarii uczniowie szkół średnich I stopnia mogą specjalizować się w przedmiotach klasycznych, a zatem klasyczna greka i/lub łacina są integralną częścią ich podstawy programowej.

W czterech krajach (w Niemczech, Francji, Luksemburgu i Austrii) uczniowie ogólnokształcących szkół średnich I stopnia mają prawo wyboru klasycznej greki i/lub łaciny jako przedmiotów fakultatywnych. We Francji uprawnienie to dotyczy wszystkich uczniów szkół średnich I stopnia i obejmuje zarówno klasyczną grekę, jak i łacinę. W Niemczech, Luksemburgu i Austrii dotyczy to wyłącznie uczniów realizujących określone ścieżki edukacyjne. Dla przykładu w Luksemburgu uczniowie, którzy uczą się w ramach „ścieżki klasycznej”, mogą wybrać łacinę, języki klasyczne (klasyczną grekę i łacinę) lub język chiński. W Niemczech pierwszym językiem obcym dla uczniów gimnazjum musi być nowożytny język obcy lub łacina.

Liczba krajów, w których istnieje wymóg lub uprawnienie uczniów do nauki języków klasycznych, jest znacznie wyższa w ogólnokształcących szkołach średnich II niż w szkołach I stopnia.

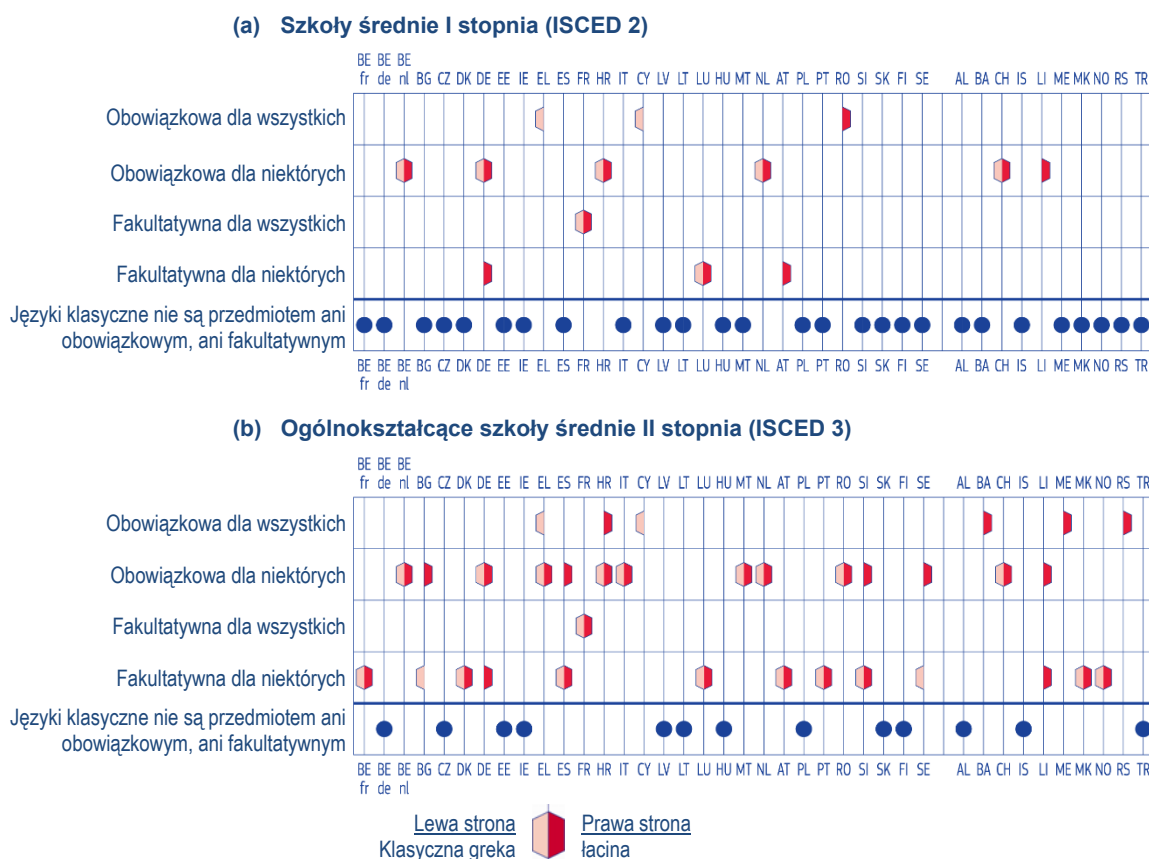
Wszyscy uczniowie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia w Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze i Serbii muszą uczyć się łaciny przez co najmniej jeden rok nauki. W Chorwacji, poza minimalnym wymogiem nauki łaciny przez rok, uczniowie objęci „programem klasycznym” muszą uczyć się łaciny (i klasycznej greki) przez cały okres edukacji na poziomie szkoły średniej I i II stopnia. W kolejnych 13 systemach edukacji łacina jest obowiązkowa tylko dla uczniów realizujących niektóre ścieżki kształcenia. Jak pokazuje przykład Chorwacji, w niektórych przypadkach ścieżki te mogą rozpocząć się już w szkołach średnich I stopnia.

Klasyczna greka jest obowiązkowa w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w mniejszej liczbie systemów edukacji niż łacina. Wszyscy uczniowie w Grecji i na Cyprze muszą uczyć się greki na początku szkoły średniej II stopnia. W Grecji uczniowie szkół średnich II stopnia mogą dalej specjalizować się w przedmiotach klasycznych, a dla uczniów wybierających tę ścieżkę klasyczna greka (wraz z łaciną) jest obowiązkowa dłużej, niż ma to miejsce w przypadku pozostałych uczniów. W ośmiu innych systemach klasyczna greka jest obowiązkowa tylko dla uczniów realizujących określone ścieżki edukacyjne. Dla nich klasyczna greka jest zazwyczaj obowiązkowa wraz z łaciną.

We Francji w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia, podobnie jak w szkołach średnich I stopnia, wszyscy uczniowie są uprawnieni do nauki języków klasycznych jako przedmiotów fakultatywnych. W kilku innych krajach w Europie uczniowie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia mają prawo do nauki tych języków, ale tylko w ramach niektórych ścieżek edukacyjnych. Mówiąc dokładniej, w 11 systemach edukacji uczniowie niektórych ścieżek są uprawnieni do nauki łaciny, a w 11 systemach uczniowie niektórych ścieżek mogą wybrać naukę klasycznej greki. Te dwie

grupy systemów w dużej mierze pokrywają się, ponieważ zarówno klasyczna greka, jak i łacina są powszechnie zaliczane do przedmiotów fakultatywnych. Na przykład w Portugalii klasyczna greka lub łacina są przedmiotami fakultatywnymi dla uczniów, którzy realizują ścieżkę „języki i przedmioty humanistyczne”.

Rysunek B10: Nauka klasycznej greki i łaciny w szkołach średnich ogólnokształcących (ISCED 2–3), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje, czy klasyczna greka i łacina są obowiązkowe (dla wszystkich lub niektórych uczniów), czy fakultatywne (dla wszystkich lub niektórych uczniów). Informacje te opierają się na podstawach programowych lub innych dokumentach oficjalnych wydanych przez władze (oświatowe) najwyższego szczebla.

Klasyczna greka i/lub łacina mogą być samodzielными przedmiotami lub wchodzić w skład szerszych programów (np. przedmiotów klasycznych). Na rysunku uwzględniono obydwie sytuacje.

Definicje „języka klasycznego”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka jako przedmiotu obowiązkowego”, „języka jako przedmiotu fakultatywnego”, „dokumentów oficjalnych” i „władz (oświatowych) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Belgia (BE fr): W wyniku wieloletniej reformy podstawy programowej z 2008 r. łacina stała się przedmiotem obowiązkowym dla uczniów klas 1 i 2 szkoły średniej I stopnia (ISCED 2).

Biorąc pod uwagę oba badane poziomy edukacji, można stwierdzić, że kraje, w których języki klasyczne są obowiązkowe lub fakultatywne w szkołach średnich, to często te, w których język państwowy bezpośrednio wywodzi się z klasycznej greki lub łaciny, a także kraje, w których w ogólnokształcących szkołach średnich realizowane są różne specjalizacje, w tym bardziej akademickie ścieżki kształcenia.

Warto również zauważyć, że w krajach, w których przepisy nie określają, czy języki klasyczne są obowiązkowe, czy fakultatywne, szkoły mogą nadal zapewniać możliwość nauki tych języków. Na przykład w Polsce rozporządzenie obowiązujące od roku szkolnego 2021/2022 pozwala dyrektorom

szkół średnich II stopnia decydować, które przedmioty fakultatywne – z listy przedmiotów obejmującej również łacinę – będą realizowane. Podobnie jak dla innych przedmiotów fakultatywnych istnieje tu krajowa podstawa programowa dla języka łacińskiego. Ponadto niektóre szkoły średnie II stopnia prowadzą przedmiot „język łaciński i kultura antyczna”, który również jest uwzględniony w podstawie programowej. Podobna sytuacja występuje na Słowacji, gdzie szkoły średnie II stopnia mogą decydować o nauczaniu łaciny i w takim przypadku mogą korzystać z krajowej podstawy programowej dla tego przedmiotu. We Wspólnocie Francuskiej Belgii i w Słowenii łacina może być włączona do zestawu przedmiotów fakultatywnych w szkołach średnich I stopnia, a w Finlandii może być przedmiotem fakultatywnym zarówno w szkołach średnich I stopnia, jak i ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii i na Węgrzech szkoły mają autonomię w zakresie nauczania języków klasycznych, co obejmuje klasyczną grekę i łacinę oraz dotyczy szkół średnich zarówno I stopnia, jak i II stopnia. Powyższe przykłady dowodzą, że uczniowie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia mają możliwość nauki języków klasycznych nawet przy braku ogólnych przepisów dotyczących tego, czy jest to od nich wymagane, czy są do tego uprawnieni.

W NIEWIELU KRAJACH UCZNIOWIE ZE ŚRODOWISK MIGRANCKICH MAJĄ PRAWO UCZYĆ SIĘ JĘZYKÓW, KTÓRYMI POSŁUGUJĄ SIĘ W DOMU

W Europie nauczanie języków obcych w ramach podstawy programowej może przybierać różne formy. Oprócz języka wykładowego podstawa może obejmować języki obce i starożytne (patrz rysunki B8 i B10). Ponadto w szkołach w wielu krajach naucza się języków regionalnych i języków mniejszości, którymi posługują się mniejsze grupy obywateli danego kraju mieszkający w nim od pokoleń (patrz rysunek B9).

Rysunek B11 koncentruje się na nauczaniu języków, którymi uczniowie posługują się w domu. Mówiąc dokładniej, pokazuje on, czy zgodnie z oficjalnymi dokumentami najwyższego szczebla uczniowie ze środowisk migranckich, którzy nie używają języka wykładowego w domu, są uprawnieni (pod pewnymi warunkami) do uczenia się go w szkole.

Języków, którymi uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu, nie należy mylić z językami regionalnymi lub językami mniejszości. W przeciwieństwie do osób posługujących się tymi językami osoby ze środowisk migranckich nie mieszkają w kraju przyjmującym od pokoleń. Ponadto mogą oni nie być obywatelami kraju goszczącego, szczególnie w przypadku nowo przybyłych uczniów-migrantów.

Jak pokazuje rysunek B11, uczniom ze środowisk migranckich przysługuje prawo do nauki języka, którym posługują się w domu, tylko w sześciu krajach w większości znajdujących się w Europie Północnej. Ponadto uprawnienie to jest wdrażane tylko pod pewnymi warunkami.

Częstym warunkiem organizowania lekcji takiego języka jest minimalna liczba zainteresowanych. W Szwecji i na Litwie jest to 5 uczniów, w Estonii 10, a w Austrii 12. Zainteresowani uczniowie mogą pochodzić z różnych klas i/lub szkół.

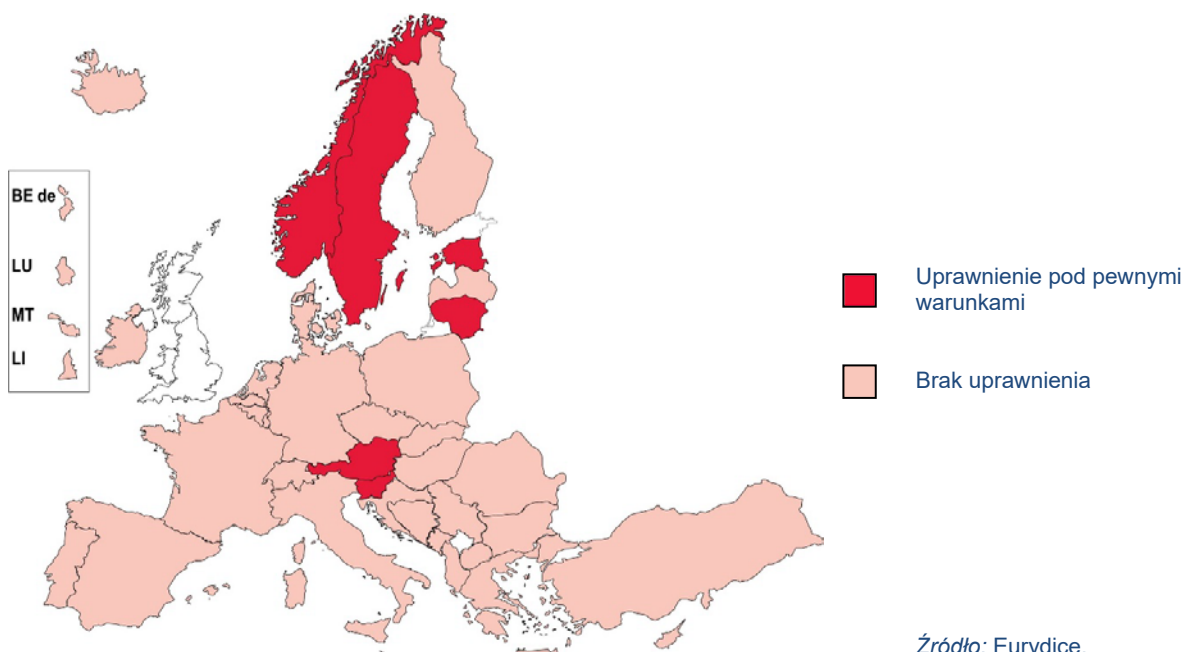
Na Litwie, w Austrii, Szwecji i Norwegii o tym, czy można zorganizować lekcje języka, którym uczniowie posługują się w domu, decyduje dostępność nauczycieli. W Szwecji, jeśli kandydaci na nauczycieli nie posiadają wymaganych kwalifikacji formalnych, dyrektorzy szkół decydują, czy posiadają oni kompetencje niezbędne do nauczania tych języków. W Norwegii w przypadku braku odpowiedniej kadry gmina musi znaleźć alternatywne rozwiązania, na przykład nauczanie na odległość.

Inne warunki dotyczą samych uczniów. W Szwecji dany język powinien być językiem, którego uczniowie używają w codziennej komunikacji w domu, co oznacza, że uczniowie powinni już posiadać pewną jego znajomość.

W Słowenii szkoły mogą ubiegać się o specjalne fundusze publiczne na wsparcie nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu. Lekcje tego języka prowadzone są przez podmioty zewnętrzne pod warunkiem wystarczającego zainteresowania i dostępności nauczycieli.

W czterech krajach (w Austrii, Finlandii, Szwecji i Norwegii) zaangażowanie władz oświatowych najwyższego szczebla w nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu, przejawia się również w tworzeniu odpowiednich podstaw programowych lub programów nauczania.

Rysunek B11: Uprawnienie do nauki języka, którym uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu, w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022



Objaśnienia

Rysunek pokazuje, czy zgodnie z dokumentami oficjalnymi najwyższego szczebla uczniowie ze środowisk migranckich, którzy nie posługują się językiem nauczania w domu, są uprawnieni do uczenia się tego języka.

Upewnienie przedstawione na rysunku odnosi się do warunków/ram polityki, które decydują o upewnieniu uczniów ze środowisk migranckich do uczenia się języka, którym posługują się w domu. Pojęcie „upewnienie” oznacza, że uczniowie, o których mowa, mają systematyczny dostęp do lekcji tego języka. Jeśli upewnienie to podlega określonym warunkom (np. minimalna liczba zainteresowanych uczniów), są one określone w dokumentach oficjalnych (i wyszczególnione w analizie związanej z rysunkiem B11). Nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, może się odbywać zarówno w warunkach szkolnych i w trakcie godzin lekcyjnych, jak i poza nimi.

Zakres przedstawionego rysunku nie obejmuje nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu realizowanego lub finansowanego przez organizacje pozarządowe i/lub kraj pochodzenia uczniów.

Ponieważ we wszystkich państwach, w których upewnienie uczniów do lekcji języka, którym posługują się w domu, podlega pewnym warunkom, na rysunku przedstawiono tylko dwie kategorie: „upewnienie pod pewnymi warunkami” i „brak upewnienia”.

Definicje „języka, którym uczniowie posługują się w domu”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „uczniów ze środowisk migranckich” i „dokumentów oficjalnych” znajdują się w *Glosariuszu*.

Uczniowie ze środowisk migranckich mogą skorzystać z niektórych środków polityki językowej lub przepisów dotyczących określonych języków. Na przykład we Wspólnocie Francuskiej Belgii nauczane języki mniejszości: chiński, hiszpański, grecki, włoski, marokański, turecki, tunezyjski, portugalski i rumuński, to języki krajów, z którymi Wspólnota Francuska Belgii nawiązała jakąś formę współpracy. Rodzice muszą złożyć wniosek do szkoły, aby ich dzieci mogły skorzystać z nauczania języka, którym posługują się w domu. W Irlandii, zgodnie z obowiązującą od 2017 r. krajową strategią dotyczącą języków obcych, języki najczęściej używane przez uczniów ze środowisk migranckich (polski, litewski i portugalski) mogą stanowić część podstawy programowej i być przedmiotem egzaminów

państwowych. W obu systemach edukacji tego rodzaju lekcje języka dostępne są dla wszystkich uczniów, nie tylko tych ze środowisk migranckich.

Zgodnie z dyrektywą Rady z 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, państwa członkowskie UE powinny podjąć „odpowiednie środki w celu promowania nauczania języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia” dla „dzieci, które według prawa państwa przyjmującego są objęte obowiązkiem szkolnym, i które pozostają na utrzymaniu pracownika będącego obywatelem innego państwa członkowskiego”⁽³⁷⁾. W niektórych krajach, np. w Danii, przepisy obejmują dzieci będące obywatelami krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego, które nie są częścią UE, czyli Islandii, Liechtensteinu i Norwegii.

W kilku krajach (w Niemczech, Austrii, Słowenii, Finlandii i Szwecji) monitoruje się nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, co polega na systematycznym gromadzeniu danych dotyczących tego zagadnienia oraz poddawaniu ich analizie i ma służyć kształtowaniu polityki. W Niemczech uruchomiona w 2012 r. przez Radę ds. Migracji platforma informacyjna Mediendienst Integration, zajmująca się migracją i dyskryminacją, przeprowadziła badanie, które pokazało, że w roku szkolnym 2021/2022 140 tysięcy uczniów ze środowisk migranckich uczyło się języków używanych w domu⁽³⁸⁾. W Austrii oficjalny raport podaje, że w roku szkolnym 2018/2019 około 31 tysięcy uczniów ze środowisk migranckich uczyło się 26 języków, którymi posługują się w domu⁽³⁹⁾. W Słowenii według Ministerstwa Edukacji, Nauki i Sportu w roku szkolnym 2020/2021 w lekcjach tych języków uczestniczyło 511 uczniów⁽⁴⁰⁾, natomiast w Finlandii w 2020 r. języków, którymi uczniowie posługują się w domu, w ramach kształcenia obowiązkowego uczyło się około 43 tysięcy uczniów. Lekcje te prowadzone były w 57 językach⁽⁴¹⁾. W Szwecji oficjalne statystyki podają, że w roku szkolnym 2020/2021 187 tysięcy uczniów uczęszczało na lekcje języka, którego używają w domu. Najczęściej nauczonymi językami były arabski (59 tysięcy uczniów) i somalijski (17 tysięcy uczniów)⁽⁴²⁾.

OPRÓCZ JĘZYKÓW OBCYCH DO REALIZACJI CELÓW CLIL CZĘSTO SIĘ UŻYWA JĘZYKÓW REGIONALNYCH LUB JĘZYKÓW MNIEJSZOŚCI

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) to termin oznaczający kształcenie dwujęzyczne i kształcenie zakładające imersję językową, w którym przynajmniej niektórych przedmiotów – na przykład matematyki, geografii czy nauk przyrodniczych – naucza się w języku innym niż język nauczania, co ma na celu podniesienie biegłości uczniów w języku obcym.

Rysunek B12 przedstawia występowanie programów CLIL w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących oraz status języków używanych do realizacji tej metody kształcenia. Uzupełnienie rysunku znajduje się w załączniku 2, który zawiera szczegółowe informacje na temat nauczania CLIL w poszczególnych krajach (języki używane do realizacji CLIL i poziomy edukacji).

Jak pokazuje rysunek, programy CLIL są realizowane praktycznie we wszystkich krajach europejskich. Nie prowadzą ich jedynie Grecja, Bośnia i Hercegowina, Islandia oraz Turcja.

Najbardziej rozpowszechniony rodzaj programu CLIL, realizowany w 29 systemach edukacji (z 35, w których programy te funkcjonują), polega na nauczaniu niektórych przedmiotów w języku nauczania (państwowym), a innych w języku obcym. W większości systemów, w których realizowany jest tego rodzaju program, stosuje się maksymalnie trzy połączenia językowe (np. język państwowy i angielski, język państwowy i francuski czy język państwowy i niemiecki). Niemniej jednak w niektórych systemach

⁽³⁷⁾ Dyrektywa Rady 77/486/EEC z 25 lipca 1977 w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących.

⁽³⁸⁾ mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf.

⁽³⁹⁾ pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search_%5Bcat_%5D=4&pub=824.

⁽⁴⁰⁾ www.gov.si teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju.

⁽⁴¹⁾ www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana_aidinkielen_ä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrät_vuonna_2020.pdf.

⁽⁴²⁾ www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf.

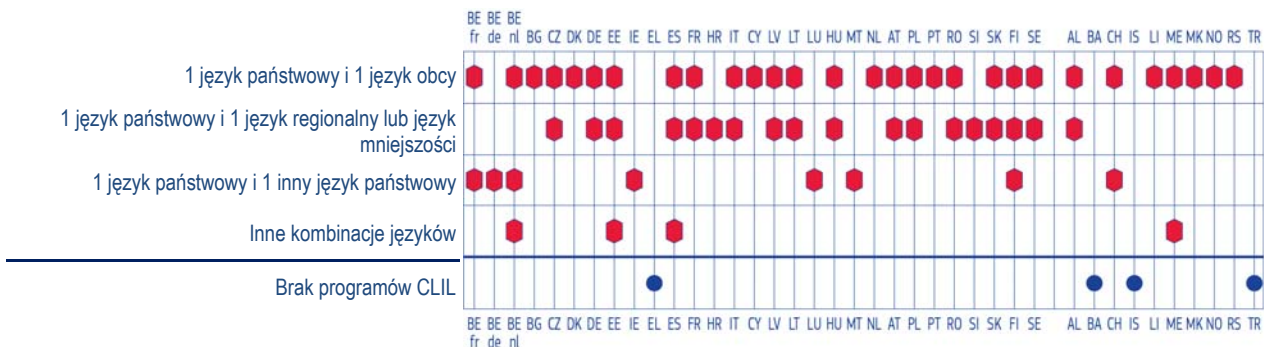
edukacji liczba połączeń językowych przekracza 10 (patrz informacje dotyczące Niemiec i Francji w załączniku 2). Jeśli chodzi o określone języki obce, w których realizowane są zajęcia CLIL, najczęściej stosowanymi są angielski, francuski i niemiecki oraz w mniejszym stopniu hiszpański i włoski.

Drugi najbardziej rozpowszechniony typ programu CLIL, funkcjonujący w 18 systemach edukacji, polega na nauczaniu niektórych przedmiotów w języku państwowym, a innych w języku regionalnym lub języku mniejszości. Podobnie jak w przypadku pierwszego typu CLIL liczba połączeń językowych, z których uczniowie mogą korzystać, różni się w zależności od systemu. Do wyboru mają od jednej opcji językowej (np. język państwowy i polski w Czechach) do ponad 10 (we Francji, na Węgrzech i w Rumunii).

Jeszcze inny rodzaj programów CLIL można spotkać w krajach, w których obowiązuje kilka języków państwowych (patrz rysunek A1) i w których często realizowane są podstawy programowe różnych przedmiotów w dwóch językach państwowych. Ten rodzaj programów występuje w Belgii, Irlandii, Luksemburgu, na Malcie, w Finlandii i Szwajcarii.

W niewielkiej liczbie krajów realizuje się programy CLIL, które nie należą do żadnej z powyższych kategorii. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii niektóre programy obejmują równoległe nauczanie więcej niż dwóch języków, przede wszystkim dwóch lub wszystkich trzech języków państwowych (patrz rysunek A1) i języka obcego. 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 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 realizują programy nauczania wybranych przedmiotów w języku mniejszości (rosyjskim w Estonii i albańskim w Czarnogórze), a innych w języku obcym (angielskim w obu krajach).

Rysunek B12: Występowanie programów CLIL oraz status używanych w nich języków w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Na rysunku pokazano kombinacje językowe stosowane w CLIL wyszczególnione w podstawie programowej lub innych dokumentach oficjalnych wydanych przez władze (oświatowe) najwyższego szczebla (wyjątki, w których języków nie wymienia się w dokumentach, wyszczególniono w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów w załączniku 2).

Przedstawione dane dotyczą co najmniej jednego poziomu kształcenia w zakresie ISCED 1–3. Wykres nie wyszczególnia poziomu. Informacje te dostępne są w załączniku 2.

Termin „język regionalny lub język mniejszości” zastosowany na rysunku obejmuje pojęcie „języków nietrytorialnych”. Wykres uwzględnia języki regionalne lub języki mniejszości zarówno o statusie oficjalnym, jak i bez tego statusu.

Rysunek nie obejmuje:

- programów edukacyjnych realizowanych w języku ojczystym uczniów dla tych, którzy nie opanowali języka wykładowego w wystarczającym stopniu (patrz rysunek E9),
- programów w szkołach międzynarodowych.



Definicje „zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL)”, „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)”, „języka nauczania”, „języka nieterytoryjalnego”, „języka regionalnego lub języka mniejszości”, „języka państwowego” i „władz (oświatowych) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów na końcu załącznika 2.

O ile w żadnym z badanych systemów edukacji nie realizuje się wszystkich (czterech) rodzajów programów CLIL przedstawionych na rysunku B12, w czterech z nich prowadzone są ich trzy rodzaje (we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Estonii, Hiszpanii i Finlandii). W 16 systemach dostępne są dwa rodzaje programów. W większości z nich obejmują one język państwowy i język obcy oraz język państwowy i język regionalny lub język mniejszości (w Czechach, Niemczech, Francji, Włoszech, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Austrii, Polsce, Rumunii, na Słowacji, w Szwecji i Albanii). W 15 systemach realizowany jest tylko jeden rodzaj programu CLIL. Najczęściej obejmuje on język państwowy i język obcy (w Bułgarii, Danii, na Cyprze, w Holandii, Portugalii, Liechtensteinie, Macedonii Północnej, Norwegii i Serbii). Inne rozwiązania w systemach z jednym rodzajem programu CLIL obejmują programy z dwoma językami państwowymi (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, w Irlandii, Luksemburgu i na Malcie) oraz programy łączące język państwowy z językiem regionalnym lub językiem mniejszości (w Chorwacji i Słowenii).

Nic nie wskazuje na to, aby programy CLIL dotyczyły jednego poziomu edukacji. W większości krajów w Europie programy te istnieją na wszystkich analizowanych poziomach, tj. w szkołach podstawowych oraz średnich I i II stopnia. Jednakże w wielu krajach często realizuje się konkretne opcje językowe tylko na określonych poziomach, co oznacza, że nie wszystkie programy CLIL istniejące w danym kraju są dostępne na wszystkich etapach edukacji (szczegółowe informacje dotyczące tego zagadnienia znajdują się w załączniku 2).



UCZESTNICTWO

CZĘŚĆ I – LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH, KTÓRYCH UCZĄ SIĘ UCZNIOWIE

Zapewnienie wszystkim uczniom możliwości nauki języków obcych jest celem polityki europejskiej. W 2002 roku, na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie, decydenci polityczni zgodzili się co do znaczenia „nauczania dzieci od najmłodszych lat co najmniej dwóch języków obcych”⁽⁴³⁾. Zalecenie Rady z 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych⁽⁴⁴⁾ podtrzymało ten cel, zachęcając państwa członkowskie do wspierania wszystkich młodych ludzi w opanowaniu do końca szkoły średniej II stopnia kompetencji w dwóch językach innych niż ich język nauczania. Młodzi ludzie powinni być w stanie skutecznie posługiwać się jednym z tych dwóch języków do celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych, a drugim językiem w celu płynnej interakcji z innymi.

Biorąc pod uwagę ten opisany powyżej cel, akcentujący wagę wyposażenia młodych ludzi w kompetencje w zakresie znajomości dwóch języków obcych, w niniejszym rozdziale przedstawiono dane dotyczące liczby języków obcych, których uczą się uczniowie w zależności od poziomu i ścieżki kształcenia. Przede wszystkim skupiono się na odsetku uczniów uczących się jednego języka obcego na poziomie szkoły podstawowej (patrz rysunek C1) oraz co najmniej dwóch języków obcych na poziomie szkoły średniej I stopnia (patrz rysunek C3). Przedstawiono też różnice w wartościach procentowych pomiędzy latami 2013 a 2020⁽⁴⁵⁾ (patrz odpowiednio rysunki C2 i C4). W niniejszym rozdziale przeanalizowano również różnice w nauce języków obcych pomiędzy uczniami szkół ogólnokształcących a zawodowych na poziomie szkoły średniej II stopnia w 2020 roku (patrz rysunek C5) i porównano je z rokiem 2013 (patrz rysunek C6). Na koniec przedstawiono średnią liczbę języków obcych, których uczą się uczniowie szkół podstawowych i średnich (patrz rysunek C7).

W niniejszym rozdziale wykorzystano dane pochodzące z bazy danych Eurostatu/UOE dotyczące liczby języków, których uczą się uczniowie w danych latach odniesienia. Większość przedstawionych danych dotyczy populacji uczniów na określonym poziomie edukacji, tj. szkoły podstawowej, średniej I lub II stopnia⁽⁴⁶⁾. W związku z tym dane nie pokazują, jakich języków i w jakiej liczbie uczą się uczniowie w każdym roku nauki na każdym poziomie edukacji, lecz przedstawiają ogólny obraz, jakich języków uczą się uczniowie (i w jakiej liczbie) we wszystkich klasach na danym poziomie edukacji w danym roku odniesienia. Jeden wskaźnik zaprezentowany w niniejszej części (na rysunku C1b) zawiera dane dotyczące wieku, a zatem umożliwia lepszą orientację w liczbie języków, których uczniowie się uczą w określonym wieku.

Zbierane przez Eurostat/UOE dane obejmują wyłącznie języki uznawane za języki obce w podstawach programowych opracowanych przez centralne władze oświatowe. Języki regionalne lub mniejszości są uwzględniane tylko wtedy, gdy podstawa programowa wskazuje je jako alternatywę dla języków obcych. Nauka języków obcych oferowana jako uzupełnienie podstawowej programowej nie została uwzględniona. Dane dotyczące obcokrajowców uczących się języka ojczystego w specjalnych klasach lub uczących się języka wykładowego kraju przyjmującego są również wyłączone.

⁽⁴³⁾ Konkluzje prezydencji – Rada Europejska w Barcelonie 15 i 16 marca 2002 roku, C/02/930.

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

⁽⁴⁵⁾ Lata odniesienia to odpowiednio 2012/2013 i 2019/2020.

⁽⁴⁶⁾ Dane Eurostatu wykorzystane jako podstawa Rozdziału C obejmują uczniów realizujących formalne programy kształcenia na poziomie szkoły podstawowej, średniej I i II stopnia. W zależności od kraju i organizacji jego systemu edukacji dane mogą (lub nie) obejmować uczniów spoza przedziału wiekowego typowego dla tych poziomów nauczania. Na przykład kształcenie dorosłych „drugiej szansy” może być uwzględnione, jeśli jest częścią formalnego systemu edukacji na tych poziomach nauczania. Informacje na temat tego, czy dane krajowe obejmują programy kształcenia dorosłych, można znaleźć w krajowych raportach dotyczących jakości, sekcja 6.3.1. (patrz strona internetowa Eurostatu: ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esms.htm). Ponadto, odnosząc się do kształcenia i szkolenia zawodowego (na poziomie szkoły średniej II stopnia), dane Eurostatu uwzględniają wszystkie programy kształcenia i szkolenia zawodowego (na poziomie szkoły średniej II stopnia), które istnieją w danym kraju, podczas gdy dane Eurydice uwzględniają tylko programy z kodem ISCED 354 (patrz rysunki B5 i B6). W związku z tym dane Eurostatu obejmują szerszy zakres programów kształcenia i szkolenia zawodowego (na poziomie szkoły średniej II stopnia) niż dane Eurydice.



Ponieważ dane zbierane przez Eurostat/UOE nie obejmują wszystkich systemów edukacji, w których dostępne są informacje opracowywane przez Eurydice, w niniejszym rozdziale brakuje danych dotyczących Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii, Albanii, Szwajcarii, Czarnogóry i Turcji.

W UNII EUROPEJSKIEJ 86% UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH UCZY SIĘ CO NAJMNIEJ JEDNEGO JĘZYKA OBCEGO

We wszystkich krajach, z wyjątkiem Irlandii ⁽⁴⁷⁾, uczniowie uczą się języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w szkołach podstawowych. Nauka zazwyczaj rozpoczyna się w wieku od 6 do 8 lat, a czasami wcześniej (patrz rysunek B1). Jak pokazano na rysunku C1a, 86,1% uczniów szkół podstawowych w UE uczy się przynajmniej jednego języka obcego. Jednak na poziomie krajowym wskaźniki uczestnictwa w nauce języków obcych wśród uczniów szkół podstawowych mogą się znacznie różnić w zależności od wieku, w którym nauczanie języków obcych staje się obowiązkowe.

W 15 krajach co najmniej 96% uczniów szkół podstawowych uczy się jednego lub więcej języków obcych ⁽⁴⁸⁾. W każdym z nich nauka języka obcego staje się obowiązkowa najpóźniej w pierwszej klasie szkoły podstawowej, co odpowiada wiekowi: 5 lat na Malcie, 7 lat w Chorwacji, na Łotwie i w Polsce oraz 6 lat w pozostałych 11 krajach.

W UE 13,9% uczniów szkół podstawowych nie uczy się języka obcego w szkole. W trzech systemach edukacji nie uczy się go co najmniej połowa uczniów. W niektórych częściach Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnoty Belgii wiek, w którym nauka języka obcego staje się obowiązkowa, to 10 lat – rozpoczyna się, gdy uczniowie uczęszczają do piątej klasy (z sześciu) szkoły podstawowej (patrz rysunek B1); w Holandii szkoły mają swobodę decydowania o tym, kiedy uczniowie szkół podstawowych muszą rozpocząć naukę języka obcego (patrz rysunek B1).

Nauka drugiego języka obcego często staje się obowiązkowa na początku szkoły średniej I stopnia lub pod koniec szkoły podstawowej (patrz rysunek B1). Odsetek uczniów szkół podstawowych uczących się co najmniej dwóch języków obcych jest zatem niewielki. W UE wynosi on 7,2%. Jednak około 30% uczniów szkół podstawowych uczy się co najmniej dwóch 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, w podziale na wiek, odsetek uczniów uczących się języka obcego w szkołach podstawowych. Informacje te nie są jednak dostępne dla wszystkich systemów edukacji przedstawionych na rysunku C1a.

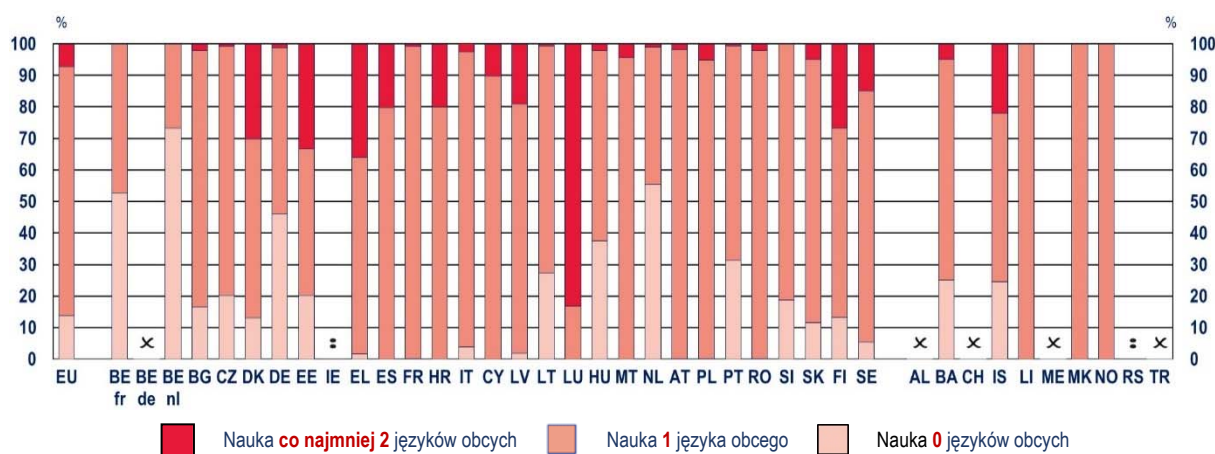
⁽⁴⁷⁾ W Irlandii języki obce nie są nauczane w szkołach podstawowych. Uczniowie muszą uczyć się dwóch języków państwowych: angielskiego i irlandzkiego. Żaden z nich nie jest jednak uznawany w podstawie programowej za język obcy.

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



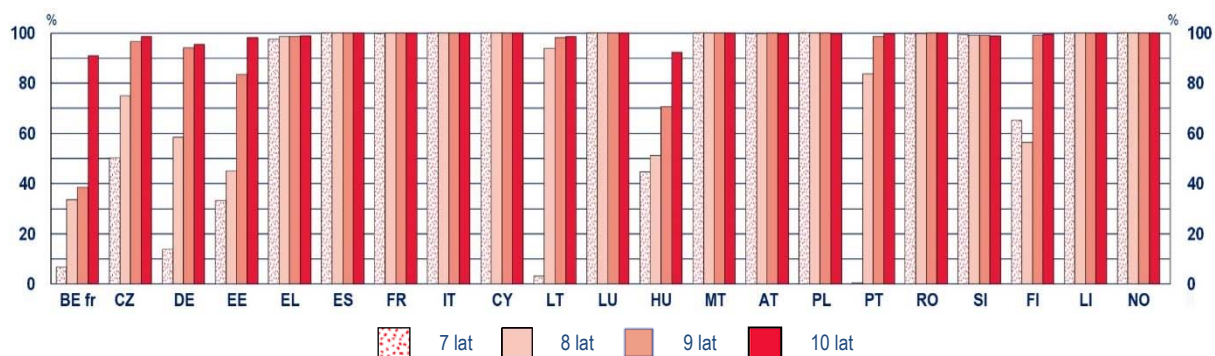
CZĘŚĆ I – LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH, JAKICH UCZĄ SIĘ UCZNIOWIE

Rysunek C1a: Procentowy rozkład uczniów według liczby języków obcych, których uczą się w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2020 r.



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

Rysunek C1b: Odsetek uczniów, którzy uczą się przynajmniej jednego języka obcego w szkole podstawowej (ISCED 1), według wieku, 2020 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie nieopublikowanych danych Eurostat/UOE (ostatnia aktualizacja: 29 września 2022 r.).

Objaśnienia

Odsetek uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych jest obliczany w odniesieniu do ogółu uczniów wszystkich klas na poziomie ISCED 1 (rysunek C1a) lub w określonym wieku na poziomie ISCED 1 (rysunek C1b), nawet jeśli nauka języka obcego nie rozpoczyna się w pierwszych latach nauki na tym poziomie. Dokładniej, liczba uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych jest dzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich klasach na poziomie ISCED 1 (rysunek C1a) lub w określonym wieku na poziomie ISCED 1 (rysunek C1b).

Przekazywanie danych dotyczących wieku jest dobrowolne. W związku z tym w badaniu ujętych jest mniej systemów edukacji.

Dane są dostępne w załączniku 1. Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE, patrz wprowadzenie do niniejszego rozdziału.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla danych zamieszczonych na rysunku C1a jest rok 2019 (dane za 2020 rok nie były dostępne w dniu pobierania danych).

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

Irlandia: Dane źródłowe przedstawione na rysunku C1a zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Luksemburg: Dane źródłowe dla rysunku C1a dla kategorii „0 języków” zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.



Na rysunku C1b zaprezentowany wiek odpowiada faktycznemu wiekowi uczniów, a nie ich wiekowi nominalnemu (wiek, w którym uczeń powinien być w danej klasie). Może to prowadzić do pewnych rozbieżności między przepisami dotyczącymi wieku rozpoczęcia nauki języków obcych a faktycznym uczestnictwem w nauce języków obcych, ponieważ niektórzy uczniowie mogą nie chodzić do klasy, do której powinni być przypisani. Na przykład we Francuskiej Wspólnocie Belgii wszyscy uczniowie powinni rozpocząć naukę języka obcego w wieku 10 lat (wiek nominalny), (patrz rysunek B1), tj. w piątej klasie szkoły podstawowej. Jednakże 9,1% uczniów w wieku 10 lat (rzeczywisty wiek) nie uczy się jeszcze języka obcego. Fakt, że niektórzy 10-letni uczniowie mogą jeszcze nie uczęszczać do piątej klasy szkoły podstawowej może częściowo wyjaśniać tę sytuację. Niemniej jednak rysunek C1b w większości przypadków ilustruje silny związek między oficjalnym wiekiem rozpoczynania nauki języków obcych (patrz rysunek B1) a faktycznym uczestnictwem w nauce języków obcych.

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

W większości systemów edukacji, w których obowiązkowy wiek rozpoczęcia nauki języka obcego jest późniejszy, istnieją wyraźne różnice co do wieku, w którym rozpoczyna się obowiązkowa nauka. W Czechach, Niemczech, na Litwie i w Portugalii to wiek 8 lat, 9 lat na Węgrzech oraz 10 lat we Francuskiej Wspólnocie Belgii. Jest to zgodne z wiekiem, w którym nauka języków obcych staje się obowiązkowa dla wszystkich uczniów w poszczególnych krajach w latach 2021/2022 (patrz rysunek B1).

W 2020 roku (rok odniesienia dla danych), zgodnie z przepisami najwyższego szczebla, szkoły w Estonii i Finlandii mogły decydować o wieku rozpoczęcia nauki w ramach przedziału wiekowego (od 7 do 9 roku życia). Odsetek uczniów uczących się języka obcego w wieku 9 lat wyraźnie wzrósł w obu tych krajach. Podczas gdy w Estonii elastyczność co do wieku, w którym następuje rozpoczęcie nauki, nadal obowiązuje, w Finlandii zostało to zniesione w 2021/2022 roku na rzecz przyjęcia stałego wieku rozpoczęcia nauki (7 rok życia), (patrz rysunek B2).

Rysunek C1b pokazuje również, że w kilku krajach szkoły wprowadzają języki obce do programu nauczania przed osiągnięciem przez uczniów wieku, w którym ich nauka staje się obowiązkowa. Na przykład na Węgrzech, gdzie wszyscy uczniowie muszą rozpocząć naukę języka obcego w wieku 9 lat, co najmniej 40% podejmuje naukę w wieku 7 i 8 lat. Podobnie w Czechach – 50% uczniów rozpoczyna naukę języka obcego rok wcześniej, niż wskazuje na to wiek, w którym staje się ona obowiązkowa. Oznacza to, że szkoły oferują naukę języków obcych wcześniej, niż jest to wymagane.

Ponadto we Francuskiej Wspólnocie Belgii ponad 30% uczniów uczy się języka obcego dwa lata przed tym, nim staje się on obowiązkowy dla wszystkich uczniów w wieku 10 lat. Wynik ten można wyjaśnić różnicami w ustawodawstwie w poszczególnych regionach: w niektórych częściach Francuskiej Wspólnoty Belgii uczniowie rozpoczynają naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku 8 lat (patrz rysunek B1).

POMIĘDZY LATAMI 2013 A 2020 ODSETEK UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA OBCEGO WZRÓSŁ ZNACZNIE W OŚMIU KRAJACH

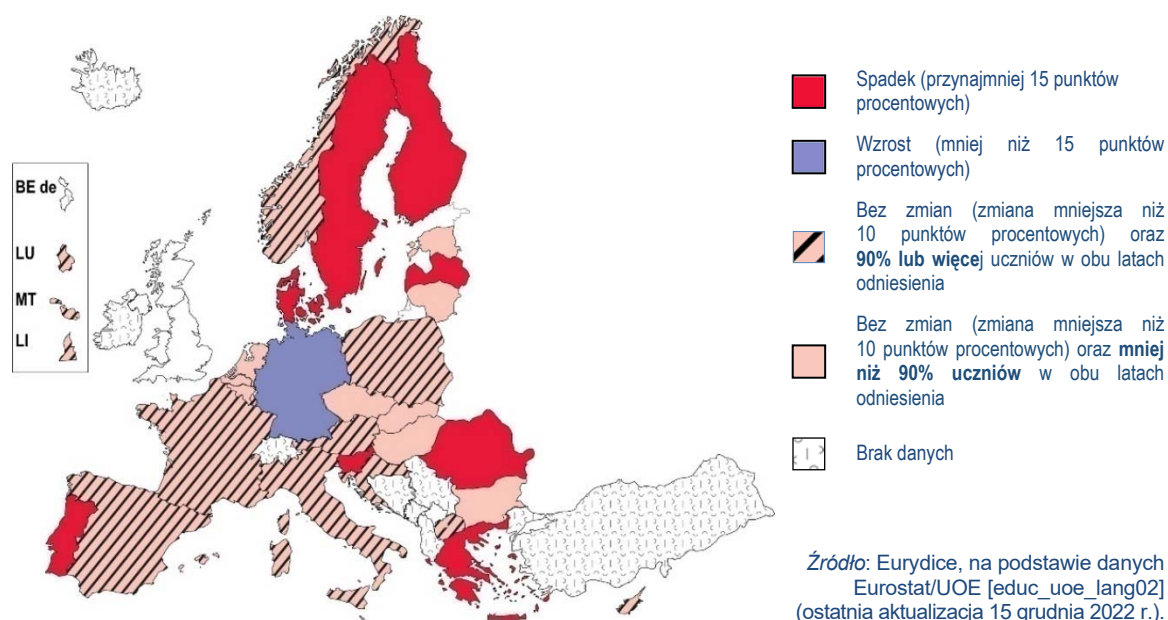
W UE 86,1% uczniów szkół podstawowych uczyło się co najmniej jednego języka obcego w 2020 roku, w porównaniu z 79,4% w 2013 roku. Rysunek C2 pokazuje trzy różne trendy w tym okresie.

W największej grupie systemów edukacji (21 systemów) sytuacja zasadniczo pozostaje na niezmiennym poziomie (różnica mniejsza niż 10 punktów procentowych). W 12 z nich ponad 90% uczniów szkół podstawowych uczyło się co najmniej jednego języka obcego w obu latach odniesienia (w Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie, w Austrii, Polsce, Liechtensteinie, Macedonii Północnej i Norwegii). W pozostałych dziewięciu systemach edukacji również nie odnotowano istotnych różnic, choć wskaźniki uczestnictwa były niższe (we Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Bułgarii, Czechach, Estonii, na Litwie, Węgrzech, w Holandii i Słowacji).

W drugiej grupie ośmiu krajów odsetek uczniów szkół podstawowych uczących się języków obcych wzrósł o co najmniej 15 punktów procentowych w latach 2013–20. Wzrost ten wynosi od 15 do 25 punktów procentowych w Grecji, na Łotwie, w Finlandii i Szwecji oraz co najmniej 30 punktów procentowych w Danii, Portugalii, Rumunii i Słowenii. W wielu przypadkach wzrost ten można wyjaśnić zmianą wieku, w którym uczniowie muszą rozpocząć naukę pierwszego obowiązkowego języka obcego (patrz rysunek B2). W Finlandii i Szwecji, gdzie szkoły miały możliwość elastycznego decydowania o wieku rozpoczęcia nauki w latach 2013 i 2020 ⁽⁴⁹⁾, wzrost może odzwierciedlać fakt, że w 2020 roku szkoły podstawowe wprowadzały naukę języków obcych wcześniej niż w roku 2013.

W Niemczech można zaobserwować odwrotną tendencję, ponieważ odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego spadł o 13,5 punktu procentowego, z 67,9% w 2013 roku na 54,4% w 2020 roku (jednak, jak sugerują objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów zamieszczone pod rysunkiem, może to być częściowo związane ze zmianami metodologicznymi).

Rysunek C2: Zmiany w zakresie odsetka uczniów uczących się przynajmniej jednego języka obcego w szkole podstawowej (ISCED 1), lata 2013 oraz 2020



Objaśnienia

Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego jest obliczany w odniesieniu do całej populacji uczniów we wszystkich klasach na poziomie ISCED 1, nawet jeśli nauka języka obcego nie rozpoczyna się w początkowych latach nauki na tym poziomie. Dokładniej, liczba uczniów uczących się 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest dzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich klasach na poziomie ISCED 1.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w 2013 lub 2020 roku. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami odniesienia, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie zostały wskazane.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwaga metodologiczna dotycząca danych znajduje się na stronie ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Belgia (BE nl): Rokiem referencyjnym danych jest 2019 zamiast 2020 (dane za rok 2020 nie były dostępne w dniu pobierania danych).

⁽⁴⁹⁾ Taka sytuacja nadal ma miejsce w Szwecji, podczas gdy w Finlandii możliwość ta została zlikwidowana od 2020 roku (patrz rysunek B2).



Niemcy: Dane źródłowe za rok 2013 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

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

Irlandia: Dane źródłowe dotyczące lat 2013 i 2020 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Bośnia i Hercegowina: Brak danych za 2013 rok.

Serbia: Kraj jest uwzględniony w bazie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.

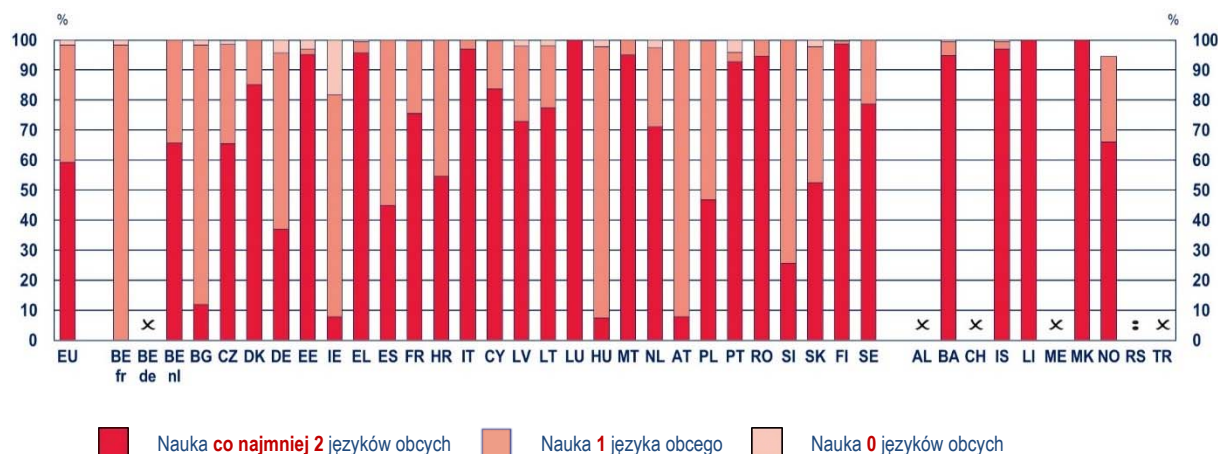
60% UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH I STOPNIA UCZY SIĘ CO NAJMNIEJ DWÓCH JĘZYKÓW OBCYCH

W większości krajów nauka drugiego języka staje się obowiązkowa najpóźniej na początku szkoły średniej I stopnia (patrz rysunek B1).

W krajach UE 59,2% uczniów szkół średnich I stopnia uczy się co najmniej dwóch języków obcych. Ponadto w 12 systemach edukacji ponad 90% uczniów uczy się co najmniej dwóch języków obcych (Estonia, Grecja, Włochy, Luksemburg, Malta, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Liechtenstein i Macedonia Północna). Natomiast w pięciu systemach edukacji mniej niż 15% uczniów uczy się co najmniej dwóch języków obcych. Taka sytuacja ma miejsce we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdzie nie ma możliwości nauki drugiego języka obcego na tym poziomie kształcenia, a także 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 dopiero w szkołach średnich II stopnia. W sześciu innych systemach edukacji, w których tylko jeden język obcy jest obowiązkowy w szkole średniej I stopnia, wszyscy uczniowie mają możliwość nauki dodatkowego języka obcego na tym poziomie edukacji (patrz rysunek B4). W tych systemach edukacji (Hiszpania, Chorwacja, Słowenia, Słowacja, Szwecja i Norwegia) co najmniej jedna czwarta uczniów zdecydowała się na naukę dwóch języków obcych na poziomie szkoły średniej I stopnia, przy czym odsetek ten waha się od 25,6% w Słowenii do 78,6% w Szwecji.

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

Rysunek C3: Procentowy rozkład uczniów, którzy uczą się języków obcych w szkołach średnich I stopnia, według liczby języków (ISCED 2), 2020 r.



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



Objaśnienia

Odsetek uczniów uczących się 0, 1, 2 (lub więcej) języków obcych jest obliczany w odniesieniu do całej populacji uczniów we wszystkich klasach na poziomie ISCED 2. Dokładniej, liczbę uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych dzieli się przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich klasach na poziomie ISCED 2.

Dane są dostępne w załączniku 1. Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE, patrz wprowadzenie do niniejszego rozdziału.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

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

Luksemburg: Dane źródłowe dla rysunku C3 w odniesieniu do kategorii: „0 języków” i „1 język” zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.

MIĘDZY ROKIEM 2013 A 2020 ODSETEK UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH I STOPNIA UCZĄCYCH SIĘ CO NAJMNIEJ DWÓCH JĘZYKÓW OBCYCH POZOSTAŁ BEZ ZMIAN

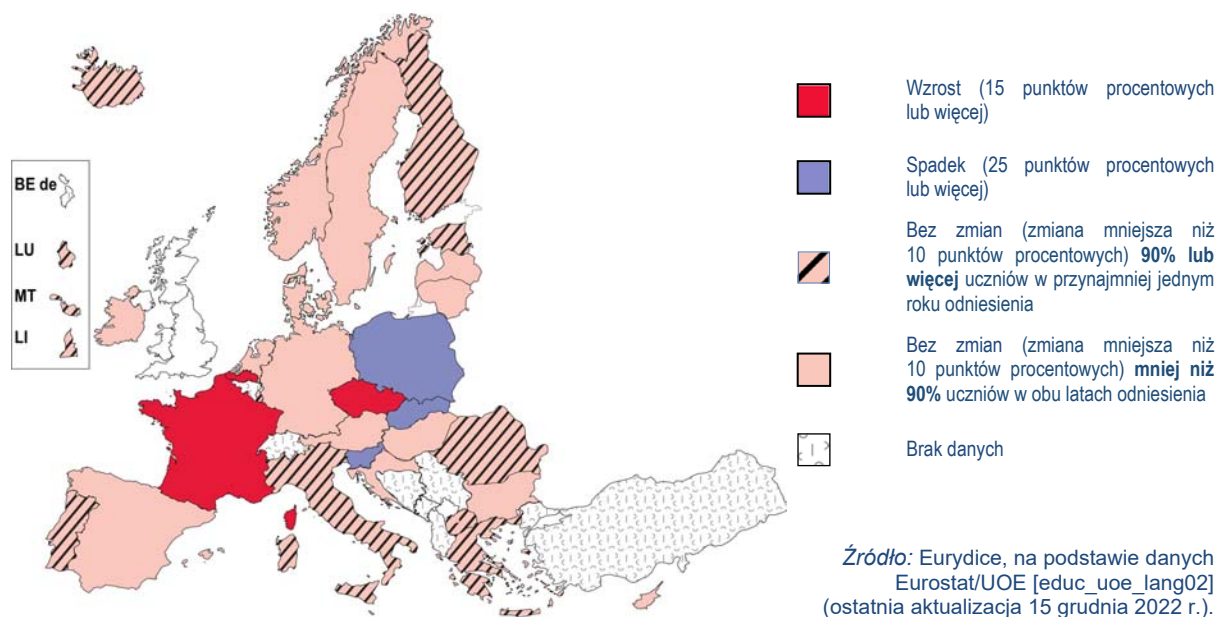
W UE prawie dwie trzecie uczniów szkół średnich I stopnia uczyło się co najmniej dwóch języków obcych zarówno w 2013, jak i w 2020 roku (58,4% w 2013 roku w porównaniu z 59,2% w 2020 roku). Rysunek C4 pokazuje zmiany na poziomie krajowym między tymi dwoma latami odniesienia.

W zdecydowanej większości systemów edukacji, dla których dostępne są dane (25 z 31), różnica między latami 2020 a 2013 jest niewielka (mniej niż 10 punktów procentowych). W 11 z tych systemów edukacji odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych przekraczał 90% w co najmniej jednym roku odniesienia (Estonia, Grecja, Włochy, Luksemburg, Malta, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Islandia, Liechtenstein i Macedonia Północna). W 14 innych systemach edukacji mniej niż 90% uczniów uczyło się dwóch języków w obu latach odniesienia (Bułgaria, Dania, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Chorwacja, Cypr, Łotwa, Litwa, Węgry, Holandia, Austria, Szwecja i Norwegia).

Różnica między latami 2013 a 2020 w odsetku uczniów uczących się dwóch języków obcych jest bardziej znacząca w sześciu systemach edukacji. W trzech z nich odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych wzrósł o co najmniej 15 punktów procentowych. Wzrost ten wyniósł nieco ponad 15 punktów procentowych we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, natomiast w Czechach i Francji nieznacznie przekroczył 20 punktów procentowych. W pozostałych trzech systemach edukacji, w których odnotowano znaczną różnicę między latami 2013 a 2020 (Polska, Słowenia i Słowacja), odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych zmniejszył się o ponad 25 punktów procentowych. Można wskazać różne przyczyny tych zmian. Na przykład na Słowacji spadek może być związany ze zniesieniem wymogu nauki dwóch języków obcych w szkole średniej I stopnia (patrz rysunek B3). W Polsce spadek ten wynika z reorganizacji struktury szkolnej (likwidacji gimnazjum i powstania ośmioklasowej szkoły podstawowej), jednak moment rozpoczęcia i liczba lat obowiązkowej nauki drugiego języka obcego pozostają niezmiennione ⁽⁵⁰⁾.

⁽⁵⁰⁾ Od 2016 roku, po reformie struktury szkolnej, klasy 5 i 6, w których nauka drugiego języka obcego nie jest obowiązkowa, na potrzeby porównań międzynarodowych zostały sklasyfikowane jako należące do poziomu ISCED 2 (szkół średnich I stopnia), co spowodowało pozorny spadek liczby uczących się – wcześniej poziom ISCED 2 obejmował gimnazjum, gdzie przez cały jego okres nauka drugiego języka była obowiązkowa. Tymczasem obowiązek nauki drugiego języka obcego nadal rozpoczyna się w tym samym roku nauki (teraz w klasie 7) i trwa przez taką samą liczbę lat.

Rysunek C4: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się co najmniej dwóch języków obcych w szkole średniej I stopnia (ISCED 2), lata 2013 i 2020



Objaśnienia

Odsetek uczniów uczących się dwóch (lub więcej) języków obcych jest obliczany w odniesieniu do całej populacji uczniów we wszystkich klasach na poziomie ISCED 2. Dokładniej, liczbę uczniów uczących się dwóch (lub więcej) języków obcych dzieli się przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich klasach na poziomie ISCED 2.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w 2013 lub 2020 roku. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami referencyjnymi, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie są wskazane.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwaga metodologiczna dotycząca danych znajduje się na stronie ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) oraz **Bośnia i Hercegowina**: Brak danych za 2013 rok.

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

Niemcy: Dane źródłowe za 2013 rok zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

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

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.

UCZNIOWIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH SZKÓŁ ŚREDNICH II STOPNIA CZĘŚCIEJ UCZĄ SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH NIŻ UCZNIOWIE SZKÓŁ ZAWODOWYCH

W szkołach średnich II stopnia uczniowie mogą uczyć się języków obcych w ramach kształcenia ogólnego, umożliwiającego kontynuację nauki na poziomie szkoły wyższej, albo w ramach kształcenia zawodowego, przygotowującego do podjęcia studiów ukierunkowanych zawodowo lub do wejścia bezpośrednio na rynek pracy. Programy nauczania związane z tymi ścieżkami kształcenia często różnią się od siebie na poziomie szkoły średniej II stopnia. W związku z tym sytuacja w ogólnokształcącym i zawodowym szkolnictwie średnim II stopnia została przedstawiona oddzielnie w odniesieniu do tego i następnego wskaźnika. W UE niemal połowa wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia (48,7%)



CZĘŚĆ I – LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH, JAKICH UCZĄ SIĘ UCZNIOWIE

uczestniczy w programach zawodowych ⁽⁵¹⁾. Najwyższy odsetek uczniów szkół średnich II stopnia uczęszczających do szkół zawodowych (65% lub więcej) odnotowuje się w Czechach, Chorwacji, Holandii, Austrii, Słowenii, Słowacji, Finlandii, Liechtensteinie, Czarnogórze i Serbii. Natomiast mniej niż jedna trzecia uczniów szkół średnich II stopnia uczestniczy w programach zawodowych w Irlandii, Grecji, na Cyprze, Litwie, Malcie i w Islandii.

Rysunek C5: Procentowy rozkład uczniów uczących się języków obcych w szkołach średnich II stopnia, według liczby języków, 2020 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UE [educ_uae_lang02] (ostatnia aktualizacja 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Odsetek uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest obliczany w odniesieniu do populacji wszystkich uczniów we wszystkich klasach programów kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 (rysunek C5a) lub kształcenia zawodowego na poziomie ISCED 3 (rysunek C5b), nawet jeśli nauka języka nie jest kontynuowana do końca danego poziomu (patrz rysunki B2, B3, B5 i B6). Dokładniej, liczba uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych jest dzielona przez sumę uczniów uczących się 0, 1 lub 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich klasach programów kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 (rysunek C5a) lub zawodowego na poziomie ISCED 3 (rysunek C5b).

Łączna suma dotycząca kształcenia zawodowego na poziomie ISCED 3 jest oznaczona jako „definicja różni się, patrz metadane”.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych zbiorczych UE i danych krajowych można znaleźć na stronie ec.europa.eu/eurostat/cache/metadana/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UE można znaleźć we wprowadzeniu do niniejszej części.

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

⁽⁵¹⁾ ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uae_enr.educ_uae_enrs (dane pobrane 14 września 2022 r.). Dane dotyczą 2020 r.



Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Estonia: Wtedy, kiedy estoński jest nauczany jako drugi język, jest liczony jako język obcy do celów statystycznych.

Węgry: Dane źródłowe w odniesieniu do kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Luksemburg: Dane źródłowe dla kategorii: 0 języków i 1 język zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dotyczących kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie ISCED 3 jest rok 2019 (brak danych za 2020 rok w dniu pobierania danych).

Liechtenstein: Dane źródłowe dla kształcenia zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Macedonia Północna: Brak podziału danych na kształcenie ogólne i zawodowe na poziomie ISCED 3. Dane dotyczące poziomu ISCED 3 przedstawione na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.

Rysunki C5a i C5b wskazują, że szansa uczniów na naukę języków obcych zależy w wielu systemach edukacji od wybranej ścieżki kształcenia. Odzwierciedlają to różnice w wymaganiach dotyczących obowiązkowej nauki języków obcych między uczniami szkół ogólnokształcących a zawodowych – wymagania te są często niższe dla uczniów szkół zawodowych (patrz rysunki B5 i B6). W większości systemów edukacji liczba lat nauki dwóch języków obcych jest mniejsza w przypadku uczniów szkół zawodowych niż w przypadku ich rówieśników uczęszczających do szkół ogólnokształcących.

W krajach UE odsetek uczniów, którzy nie uczą się języków obcych, jest sześciokrotnie wyższy w szkolnictwie zawodowym niż w szkolnictwie ogólnokształcącym (odpowiednio 18% i 2,9%). Jak już wspomniano, odsetek uczniów szkół średnich II stopnia, którzy nie uczą się języków obcych, jest obliczany na podstawie całej populacji uczniów na tym poziomie. W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia tylko w Portugalii ponad 30% uczniów nie uczyło się języka obcego w danym roku odniesienia. Natomiast w szkolnictwie zawodowym II stopnia około 30% lub więcej uczniów nie uczy się języka obcego w siedmiu krajach (Dania, Niemcy, Estonia, Hiszpania, Litwa, Holandia i Islandia). Spośród nich odsetek ten jest najwyższy w Danii (84%) i Islandii (75,8%). Fakt, że w Danii, Niemczech, Estonii i Hiszpanii nie wszyscy uczniowie wybierający kształcenie zawodowe dające dostęp do szkolnictwa wyższego muszą uczyć się przynajmniej jednego języka obcego, może częściowo wyjaśniać te wskaźniki (patrz rysunek B5).

Analizy danych dotyczących nauki co najmniej dwóch języków obcych pokazują znaczące różnice między kształceniem ogólnym a zawodowym na poziomie szkoły średniej II stopnia. W UE 60% uczniów uczy się co najmniej dwóch języków obcych w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia, a 35,1% w zawodowych szkołach średnich II stopnia. W 13 systemach edukacji ponad 90% uczniów uczy się co najmniej dwóch języków obcych w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. Jedynie w Rumunii odnotowuje się natomiast tak wysoki odsetek uczniów uczących się dwóch języków w zawodowych szkołach średnich II stopnia. Z kolei w dwóch systemach edukacji ogólnej (Grecja i Portugalia), w porównaniu z 11 systemami edukacji zawodowej, mniej niż 10% uczniów uczy się co najmniej dwóch języków obcych na poziomie szkoły średniej II stopnia.



W LATACH 2013–2020 ODSETEK UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH II STOPNIA UCZĄCYCH SIĘ CO NAJMNIEJ DWÓCH JĘZYKÓW WZRÓSŁ W BARDZO NIEWIELU KRAJACH

Rysunki C6a i C6b przedstawiają zmiany, jakie zaszły w latach 2013–20 w odsetku uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w ogólnokształcących i zawodowych szkołach średnich II stopnia.

W Unii Europejskiej w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia 60% uczniów uczyło się co najmniej dwóch języków obcych w 2020 roku, co jest wynikiem zbliżonym do odsetka z 2013 roku (58,4%). Jak wspomniano wcześniej, odsetek uczniów według liczby nauczanych języków jest obliczany na podstawie wszystkich uczniów we wszystkich klasach danego poziomu edukacji.

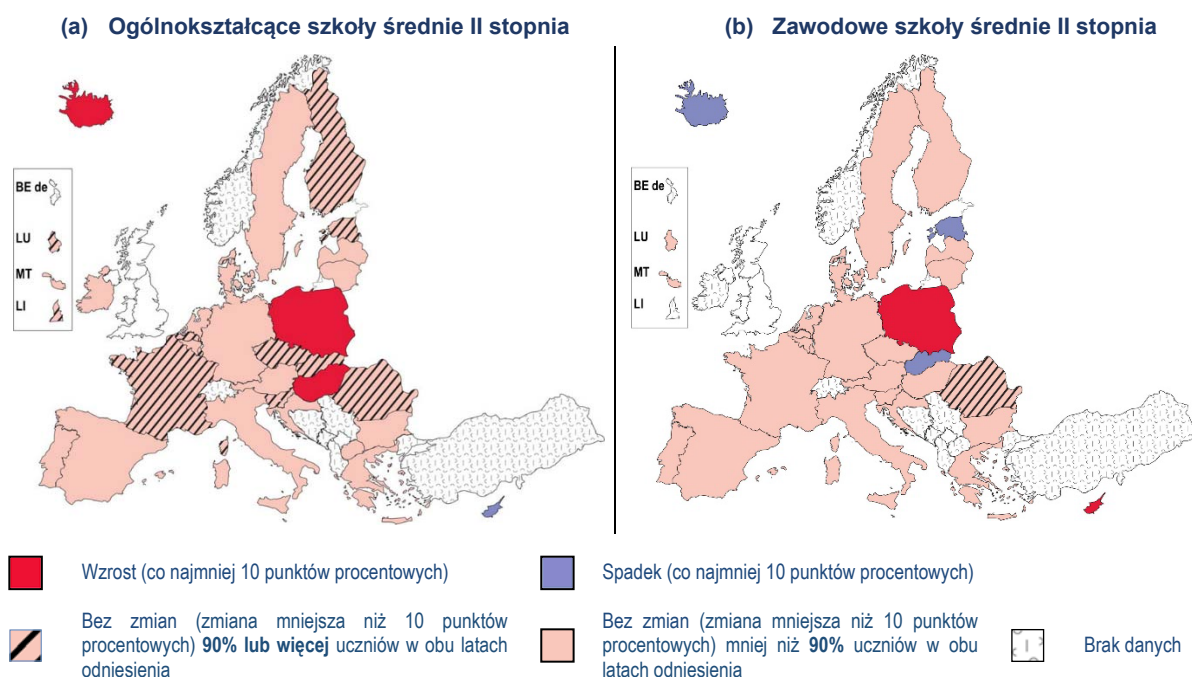
W niemal wszystkich systemach edukacji, w których dostępne są dane (27 z 31 systemów edukacji), odsetek uczniów szkół ogólnokształcących uczących się co najmniej dwóch języków obcych pozostał na stałym poziomie w latach 2013–20 (tj. różnica wyniosła mniej niż 10 punktów procentowych). W 10 spośród tych systemów edukacji odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych wynosi ponad 90% w obu latach odniesienia. W 17 pozostałych systemach edukacji odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych wynosi mniej niż 90% w obu latach odniesienia.

W przeciwieństwie do dominującego trendu w trzech krajach odnotowano różnicę wynoszącą ponad 10 punktów procentowych w odsetku uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w latach 2013–20. Odsetek ten zmniejszył się na Cyprze (o 45 punktów procentowych), natomiast wzrósł w Polsce (o 12,2 punktów procentowych) i Islandii (o 37,6 punktów procentowych). Zmianę wskaźnika uczestnictwa na Cyprze można wyjaśnić reformą obniżającą wiek, w którym nauka drugiego języka obcego nie jest już obowiązkowa (patrz rysunek B3).

W zawodowych szkołach średnich II stopnia nieco ponad jedna trzecia uczniów uczyła się co najmniej dwóch języków obcych zarówno w roku 2013, jak i 2020 (34,1% w 2013 roku w porównaniu do 35,1% w 2020 roku). Podobnie jak w przypadku kształcenia ogólnego w zdecydowanej większości systemów edukacji, dla których dostępne są dane (23 z 28), odnotowano niewielką różnicę w odsetku uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych w szkolnictwie zawodowym w latach 2013 i 2020 (tj. mniej niż 10 punktów procentowych). Z wyjątkiem Rumunii wartości procentowe wynosiły mniej niż 90% w obu latach odniesienia.

W latach 2013–20 w pięciu krajach odnotowano jednak znaczną różnicę (co najmniej 10 punktów procentowych) w odsetku uczniów szkół zawodowych uczących się co najmniej dwóch języków obcych. Na Cyprze i w Polsce odsetek ten wzrósł, natomiast w Estonii, na Słowacji i w Islandii zmniejszył się (odpowiednio o 39,7, 35 i 10,6 punktów procentowych).

Rysunek C6: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się co najmniej dwóch języków obcych w szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), lata 2013 i 2020



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

Objaśnienia

Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego jest obliczany w odniesieniu do populacji wszystkich uczniów we wszystkich klasach kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 (rysunek C6a) lub zawodowego na poziomie ISCED 3 (rysunek C6b), nawet jeśli nauka nie jest kontynuowana do końca tego poziomu. Dokładniej, liczbę uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych dzieli się przez sumę uczniów uczących się 0, 1 i 2 (lub więcej) języków obcych we wszystkich klasach kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 (rysunek C6a) lub zawodowego na poziomie ISCED 3 (rysunek C6b).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w roku 2013 lub 2020. Przerwy w szeregach czasowych między tymi dwoma latami referencyjnymi, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie zostały wskazane.

Dane udostępniono w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronach ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013).

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Estonia: Wtedy, kiedy estoński jest nauczany jako drugi język, jest on liczony jako język obcy do celów statystycznych.

Irlandia: Dane źródłowe z 2013 roku dotyczące kształcenia zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Węgry: Dane źródłowe z 2020 roku dla kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym prosimy o zapoznanie się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Bośnia i Hercegowina: Brak danych za rok 2013.

Islandia: Rokiem odniesienia dla ogólnych danych dla poziomu ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020. (Brak danych za rok 2020).

Liechtenstein: Dane źródłowe za lata 2013 i 2020 dla poziomu ISCED 3 w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Macedonia Północna: Brak podziału na kształcenie ogólne i zawodowe dla poziomu ISCED 3. Dane ISCED 3 znajdujące się na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Norwegia: Dane źródłowe za 2013 rok dla kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych UOE [educ_uae_lang02], ale dane nie są dostępne.



CZĘŚĆ I – LICZBA JĘZYKÓW OBCYCH, JAKICH UCZĄ SIĘ UCZNIOWIE

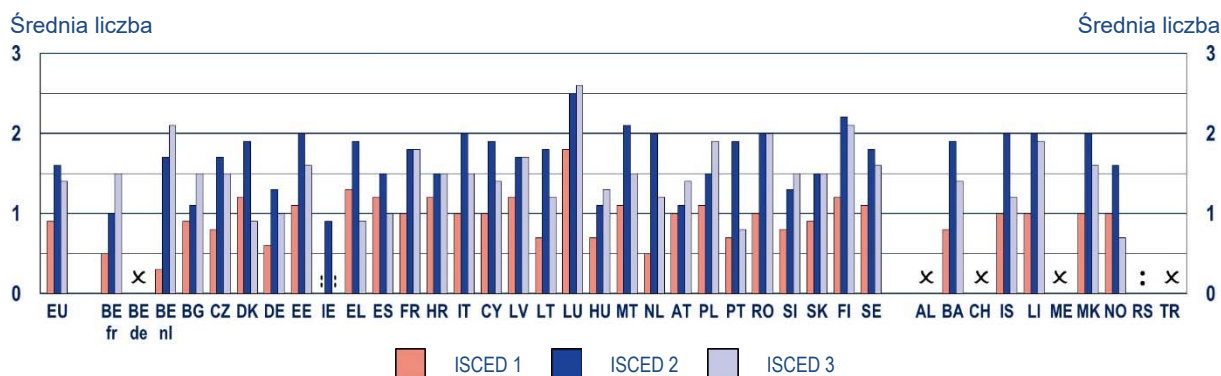
W większości systemów edukacji tendencja jest taka sama w ogólnokształcących i zawodowych szkołach średnich II stopnia. W latach 2013–20 w 21 systemach edukacji odsetek uczniów szkół średnich II stopnia uczących się co najmniej dwóch języków obcych pozostał na stałym poziomie (tj. różnica jest mniejsza niż 10 punktów procentowych) ⁽⁵²⁾. Odsetek ten wzrósł o co najmniej 10 punktów procentowych w obu typach programów kształcenia w Polsce.

Tylko w kilku przypadkach różnice w tym przedziale czasowym w zakresie wskaźników uczestnictwa uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych różnią się w zależności od programu kształcenia (tj. kształcenia ogólnego lub zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia). W dwóch krajach (Estonia i Słowacja) odsetek uczniów szkół zawodowych uczących się co najmniej dwóch języków obcych zmniejszył się o ponad 10 punktów procentowych, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym odsetek ten pozostał na stałym poziomie. Natomiast w Islandii odsetek wzrósł w kształceniu ogólnym, ale zmalał w programach zawodowych. Z kolei odwrotna sytuacja ma miejsce na Cyprze, gdzie odsetek ten zmniejszył się w kształceniu ogólnym i wzrósł w programach zawodowych.

UCZNIOWIE SZKÓŁ ŚREDNICH I STOPNIA CZĘŚCIEJ SIĘ UCZĄ DWÓCH JĘZYKÓW OBCYCH NIŻ UCZNIOWIE SZKÓŁ ŚREDNICH II STOPNIA

Obliczenie średniej liczby języków obcych, których uczy się cała populacja szkolna na danym poziomie edukacji pozwala na dokonanie porównania pomiędzy krajami. Informacje te są przedstawione według poziomu edukacji na rysunku C7, przy czym szkolnictwo średnie II stopnia obejmuje uczniów zarówno szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych.

Rysunek C7: Średnia liczba języków obcych, których uczą się uczniowie szkół podstawowych i średnich (ISCED 1–3) w przeliczeniu na jednego ucznia, 2020 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang03] (ostatnia aktualizacja 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Średnia liczba nauczanych języków obcych jest obliczana w odniesieniu do populacji wszystkich uczniów we wszystkich klasach danego poziomu edukacji, niezależnie od tego, czy uczą się jednego, czy więcej języków obcych we wszystkich klasach.

Wartość zbiorcza UE 2020 dla ISCED 3 jest oznaczona jako „definicja różni się, patrz metadane”.

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronie ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do niniejszej części.

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

⁽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.



Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turcja: Kraje te nie są objęte gromadzeniem danych przez Eurostat/UOE [educ_uae_lang03].

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla poziomu ISCED 1 jest rok 2019 (brak danych za 2020 rok dotyczących poziomu ISCED 1).

Niemcy: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 2 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Grecja: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Estonia: Wtedy, kiedy estoński jest nauczany jako drugi język, jest on liczony jako język obcy do celów statystycznych.

Irlandia: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Węgry: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Islandia: Rokiem odniesienia dla poziomu ISCED 3 jest rok 2019 (brak danych za 2020 rok dotyczących poziomu ISCED 3).

Serbia: Kraj ten jest objęty zbiorem danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang03], ale dane nie są dostępne.

Nauczanie drugiego języka często rozpoczyna się pod koniec szkoły podstawowej lub na początku szkoły średniej I stopnia (patrz rysunek B1). Wyjaśnia to, dlaczego średnia liczba języków obcych nauczanych w europejskich systemach edukacji jest systematycznie mniejsza niż 2 w szkolnictwie podstawowym, choć zazwyczaj waha się od 0,5 do 1,2. Średnia ta jest największa w Luksemburgu (1,8), gdzie dzieci rozpoczynają naukę drugiego języka obcego najwcześniej (w wieku 6 lat). Z kolei najmniejsza liczba języków obcych nauczanych w szkołach podstawowych odnotowywana jest we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii (0,3), gdzie nauka pierwszego języka obcego staje się obowiązkowa w wieku 10 lat.

W szkolnictwie średnim zarówno I stopnia, jak i II stopnia, średnia liczba nauczanych języków obcych wynosi od 1 do 1,9 w większości systemów edukacji. Natomiast około 2 wynosi ona w szkolnictwie średnim I, jak i II stopnia tylko w trzech systemach edukacji (Luksemburg, Rumunia i Finlandia). W ośmiu innych systemach edukacji wskaźnik ten wynosi 2 lub więcej dla jednego z dwóch poziomów kształcenia. W siedmiu z tych systemów edukacji wskaźnik ten osiąga średnią 2 jedynie w szkołach średnich I stopnia (Estonia, Włochy, Malta, Holandia, Islandia, Liechtenstein i Macedonia Północna). Natomiast we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii średnia wynosi 2 jedynie w szkołach średnich II stopnia. Najniższe średnie, poniżej 1, odnotowuje się w szkolnictwie średnim II stopnia w Danii, Grecji, Portugalii i Norwegii, a w szkolnictwie średnim I stopnia w Irlandii.

UCZESTNICTWO

CZĘŚĆ II – JĘZYKI OBCE, KTÓRYCH UCZĄ SIĘ UCZNIOWIE

Docenianie różnorodności językowej jest jedną z podstawowych zasad Unii Europejskiej. Unia, licząca 27 państw członkowskich, ma 24 języki urzędowe. Dodatkowe języki są brane pod uwagę, gdy uwzględni się wszystkie kraje objęte niniejszym raportem, czyli 37 krajów europejskich ⁽⁵³⁾. Ponadto większość krajów europejskich oficjalnie uznaje języki regionalne lub mniejszości używane w obrębie ich granic do celów prawnych lub administracyjnych (patrz rysunek A1).

Uwzględniając różnorodność językową w Europie, w niniejszej części przeanalizowano, jakich języków obcych uczą się uczniowie szkół podstawowych i średnich I oraz II stopnia (patrz rysunki C8–C11). Ponadto w niniejszej części omówiono zmiany w odsetku uczniów uczących się języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i hiszpańskiego w latach 2013–20 (patrz rysunki C12–C15) oraz różnice w nauce języków obcych między uczniami ogólnokształcących szkół średnich II stopnia a uczniami zawodowych szkół średnich II stopnia (patrz rysunek C16).

Źródłem danych dla tego rozdziału jest baza danych Eurostatu/UOE, co powoduje, że wprowadzenie zawarte w jego pierwszej części, odnosi się również do części prezentowanej poniżej.

ANGIELSKI JEST NAJCZĘŚCIEJ NAUCZANYM JĘZYKIEM OBCYM

Rysunek C8 pokazuje, że angielski jest bezsprzecznie najczęściej nauczany językiem obcym w Europie i w niemal wszystkich krajach europejskich jest językiem, którego uczy się większość uczniów szkół podstawowych i średnich (I i II stopnia). Odzwierciedla to ramy regulacyjne analizowane w rozdziale B, które w wielu krajach określają język angielski jako przedmiot obowiązkowy (patrz rysunek B7) i/lub przedmiot, który wszystkie szkoły muszą uwzględnić w swojej ofercie edukacyjnej (patrz rysunek B8a).

W niewielu krajach większość uczniów uczy się innego języka obcego niż angielski. Irlandia, jako kraj anglojęzyczny, jest jednym z przykładów, z francuskim jako najczęściej nauczany językiem obcym. W Luksemburgu język niemiecki jest z kolei najczęściej nauczany językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich II stopnia (tuż za nim plasuje się język francuski), natomiast w szkołach średnich I stopnia wszyscy uczniowie uczą się języka zarówno niemieckiego, jak i francuskiego. W Liechtensteinie wszyscy uczniowie szkół średnich I stopnia uczą się języka francuskiego i angielskiego (w szkołach podstawowych i średnich II stopnia dominującym językiem jest angielski). W Belgii uczniowie powszechnie uczą się języków innych Wspólnot. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii język francuski jest najczęściej nauczany językiem na wszystkich poziomach edukacji. We Francuskiej Wspólnocie Belgii język niderlandzki dominuje w szkołach podstawowych (w szkołach średnich dominuje język angielski) ⁽⁵⁴⁾.

Odsetek uczniów uczących się najpopularniejszego języka obcego różni się w poszczególnych krajach i na poszczególnych poziomach edukacji (patrz dane zawarte w załączniku 1). Różnice te można częściowo wyjaśnić różnicami w czasie trwania obowiązkowej nauki języków obcych (patrz Rozdział B, część I).

W szkołach podstawowych w Hiszpanii, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie, w Austrii, Liechtensteinie, Macedonii Północnej i Norwegii wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie (99–100%) uczą się języka angielskiego. Natomiast we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, gdzie francuski jest najczęściej nauczany językiem, tylko 26,1% uczniów szkół podstawowych uczy się go jako

⁽⁵³⁾ Szczegółowe informacje na temat krajów objętych niniejszym raportem można znaleźć we *Wstępie* do raportu.

⁽⁵⁴⁾ Baza danych Eurostat/UOE nie zawiera danych w odniesieniu do Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii. Aby uzyskać szczegółowe informacje na temat przepisów, patrz Rozdział B rysunek B7 i powiązane z nim objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów.

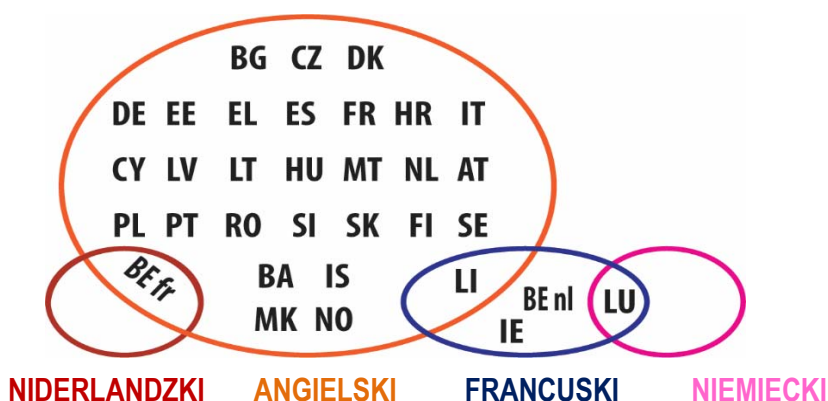


przedmiotu. Odsetek ten jest podobny we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdzie 33,1% uczniów szkół podstawowych uczy się najpopularniejszego języka, tj. niderlandzkiego. Odsetek ten jest również stosunkowo niski w Holandii i na Węgrzech, gdzie mniej niż połowa wszystkich uczniów szkół podstawowych (odpowiednio 44,6% i 45,9%) uczy się najpopularniejszego języka obcego (angielskiego). We wszystkich systemach edukacji, w których odsetek uczniów szkół podstawowych uczących się dominującego języka obcego jest niższy, nauka języka obcego staje się obowiązkowa stosunkowo późno (patrz rysunki B1 i B2, aby zapoznać się ze szczegółami dotyczącymi wieku rozpoczęcia nauki).

W szkołach średnich I stopnia, w niemal wszystkich europejskich systemach edukacji, zdecydowana większość uczniów – ponad 90% – uczy się dominującego języka obcego. Istnieje tylko kilka systemów edukacji, w których odsetek uczniów uczących się dominującego języka obcego jest niższy. Jednym z nich jest Irlandia, kraj, w którym nauka języków obcych nie jest obowiązkowa (patrz rysunki B1 i B2), gdzie 49,2% uczniów szkół średnich I stopnia uczy się języka francuskiego. We Francuskiej Wspólnocie Belgii 49,7% uczniów szkół średnich I stopnia uczy się języka angielskiego, który dominuje na tym poziomie edukacji (tuż za nim plasuje się język niderlandzki, którego uczy się 47,3% uczniów). Odsetek uczniów szkół średnich I stopnia uczących się najpopularniejszego języka obcego jest również niższy (poniżej 90%) na Węgrzech, gdzie 74,6% uczniów uczy się języka angielskiego.

Odsetek uczniów uczących się dominującego języka jest niższy w szkołach średnich II stopnia niż w szkołach średnich I stopnia (patrz średnia UE w załączniku 1). Wynika to częściowo z faktu, że niektórzy uczniowie, szczególnie ci realizujący ścieżki zawodowe, nie uczą się żadnego języka obcego (patrz rysunek C5), a częściowo przyczyną jest większa dostępność różnorodnych języków obcych na tym poziomie (patrz rysunek B8). Niemniej jednak w około połowie krajów europejskich ponad 90% uczniów szkół średnich II stopnia uczy się dominującego języka obcego. Najniższy odsetek odnotowuje się w trzech krajach skandynawskich, a mianowicie w Danii, Islandii i Norwegii, gdzie zaledwie od 40% do 60% uczniów szkół średnich II stopnia uczy się głównego języka obcego (angielski), oraz w Irlandii, gdzie 50,8% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia uczy się głównego języka obcego (francuski).

Rysunek C8: Języki obce, których uczy się większość uczniów – szkolnictwo podstawowe i średnie (ISCED 1–3), 2020 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (ostatnia aktualizacja 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Kraje, w których większość uczniów uczy się tego samego języka na wszystkich poziomach edukacji, są przedstawione w głównym obszarze odpowiedniego zbioru językowego. Kraje, w których język obcy, którego uczy się większość uczniów, różni się w zależności od poziomu edukacji, są pokazane na przecięciu odpowiednich zbiorów językowych. To drugie podejście jest również stosowane, gdy ten sam odsetek uczniów na tym samym poziomie edukacji uczy się dwóch różnych języków.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE, patrz wprowadzenie do Rozdziału C (część I).

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



Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (patrz rysunek A1). Języki te są jednak używane na ograniczonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. Warto zauważyć, że francuski jest uważany za język obcy we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, a flamandzki (niderlandzki) jest uważany za język obcy we Francuskiej Wspólnocie Belgii.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turcja: Kraje te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (i dlatego nie są pokazane na rysunku).

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 1 jest rok 2019 (brak danych dotyczących poziomu ISCED 1 za rok 2020).

Irlandia: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 (wszystkie badane języki) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1. Ponadto w przypadku poziomu ISCED 3 rysunek uwzględnia tylko kształcenie ogólne. Wynika to z faktu, że nie są dostępne zbiorcze dane (dotyczące kształcenia ogólnego i zawodowego) na poziomie ISCED 3.

Luksemburg: Mimo iż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (patrz rysunek A1), do celów statystyk edukacyjnych francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Malta: Język angielski jest językiem urzędowym obok języka maltańskiego (patrz rysunek A1), ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 3 jest rok 2019 (brak danych za 2020 rok dotyczących ISCED 3).

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne (i dlatego nie są pokazane na rysunku).

PONAD 90% UCZNIÓW UCZY SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO PRZYNAJMNIEJ NA JEDNYM POZIOMIE EDUKACJI W PRAWIE WSZYSTKICH KRAJACH EUROPEJSKICH

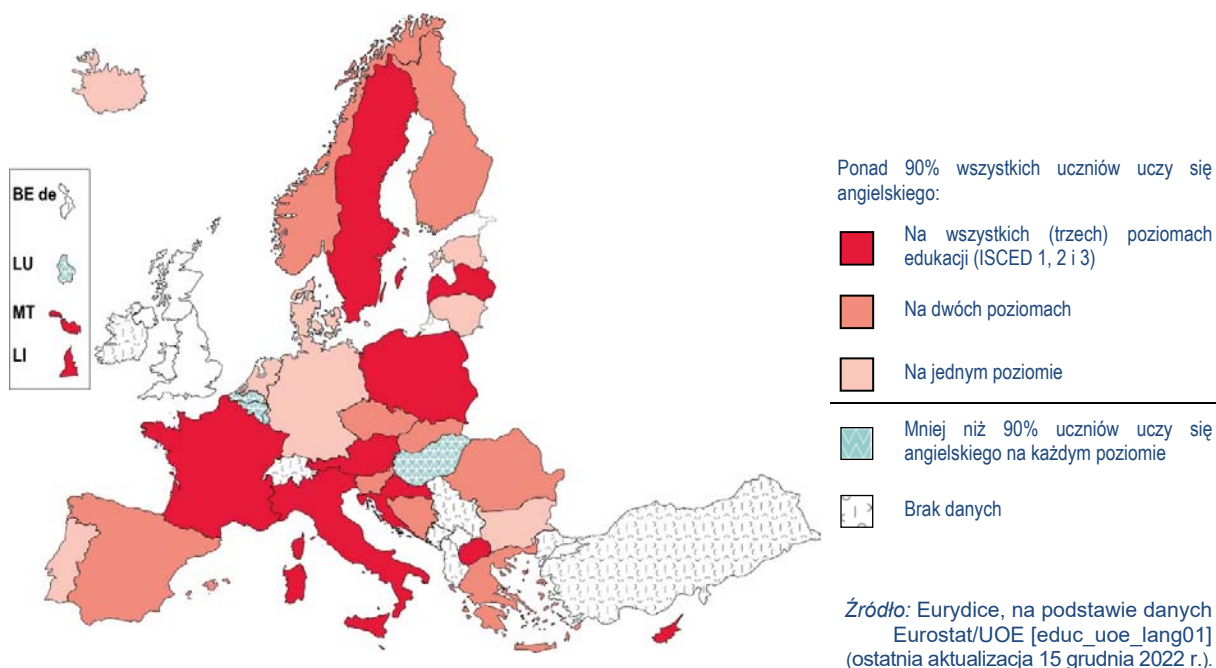
Jak pokazano na poprzednim rysunku, język angielski jest powszechnie nauczany w Europie. W Unii Europejskiej 84,1% uczniów szkół podstawowych uczy się języka angielskiego. Odsetek ten jest jeszcze wyższy w szkołach średnich I stopnia, gdzie praktycznie wszyscy uczniowie (98,3%) uczą się języka angielskiego. W szkolnictwie średnim II stopnia odsetek ten zmniejsza się o około 10 punktów procentowych do 88,1%. Można to wyjaśnić niższym procentem uczniów szkół zawodowych uczących się języków obcych (patrz rysunek C5) oraz większą różnorodnością języków obcych w szkołach średnich II stopnia (patrz rysunek B8).

Rysunek C9 przedstawia kraje, w których wysoki odsetek uczniów (ponad 90%) uczy się języka angielskiego i wskazuje liczbę poziomów edukacji o tak wysokim odsetku. Rysunek pokazuje również kraje, w których odsetek uczniów uczących się języka angielskiego nie osiąga 90% na żadnym poziomie edukacji.

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 edukacji, tj. od początku nauki do ukończenia szkoły średniej II stopnia. W dwóch spośród wymienionych krajów (Malta i Liechtenstein) wszyscy uczniowie (100%) uczą się języka angielskiego przez cały okres nauki. W kolejnych dziewięciu (Czechy, Grecja, Hiszpania, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Bośnia i Hercegowina oraz Norwegia) ponad 90% uczniów uczy się języka angielskiego na dwóch poziomach kształcenia, a w ośmiu (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 edukacji, dotyczy to zawsze szkoły średniej 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% na żadnym z uwzględnionych poziomów kształcenia. Jak wspomniano wcześniej, w Belgii i Luksemburgu uczniowie powszechnie uczą się różnych języków państwowych (patrz rysunki A1 i C8), co wyjaśnia mniejszy odsetek uczniów uczących się języka angielskiego. Niemniej jednak nawet w trzech wyżej wymienionych krajach języka angielskiego uczy się ponad 70% uczniów na co najmniej jednym poziomie kształcenia (w szczególności w szkołach średnich II stopnia w Belgii i Luksemburgu oraz w szkołach średnich I i II stopnia na Węgrzech).

Rysunek C9: Kraje z wysokim odsetkiem uczniów (ponad 90%), którzy uczą się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim (ISCED 1–3), 2020 r.



Objaśnienia

Dane według poziomów ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronie ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_en_esms_an6.xlsx.

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do Rozdziału C (część I).

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 1 jest rok 2019 (brak danych dotyczących poziomu ISCED 1 za 2020 rok). Ponadto dane źródłowe dla poziomu ISCED 2 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Niemcy: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 2 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Irlandia: Dane źródłowe zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Grecja: Dane źródłowe dotyczące kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Węgry: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

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

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 3 jest rok 2019 (brak dane dla poziomu ISCED 3 za rok 2020).

Serbia: Kraj ten jest objęty zbiorem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

W UNII EUROPEJSKIEJ FRANCUSKI I NIEMIECKI SĄ NAJPOPULARNIEJSZYMI JĘZYKAMI OBCYMI PO ANGIELSKIM

Jak widać na rysunku C8, w prawie wszystkich krajach europejskich język angielski jest najczęściej nauczanym językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich. Rysunek C9 pokazuje, że niemal w każdym kraju objętym niniejszym raportem na co najmniej jednym poziomie edukacji ponad 90% uczniów uczy się języka angielskiego. Na podstawie danych przedstawionych na dwóch poprzednich rysunkach na rysunku C10 zaprezentowano, który język jest drugim najczęściej nauczanym językiem obcym w krajach europejskich.



W Unii Europejskiej język francuski jest drugim najczęściej nauczonym językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Uczy się go odpowiednio 5,5% oraz 30,6% uczniów na tych dwóch poziomach. Jest to również popularny przedmiot w szkołach średnich II stopnia (uczy się go 18,9% uczniów), przez co plasuje się zaraz po języku niemieckim. Język francuski jest szczególnie popularny w wielu krajach Europy Środkowej i Południowej. Jest to drugi najczęściej nauczany język obcy na przynajmniej jednym poziomie kształcenia (uczy się go co najmniej 10% uczniów) w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, na Cyprze, w Luksemburgu, Holandii, Austrii, Portugalii, Rumunii i Liechtensteinie. Nauka języka francuskiego jest mniej powszechna w krajach Europy Wschodniej (z wyjątkiem Rumunii) i w krajach skandynawskich (patrz załącznik 1).

Język niemiecki jest drugim najczęściej nauczonym językiem obcym w UE w szkołach średnich II stopnia, a 20% uczniów uczy się go jako przedmiotu. Język ten jest powszechnie nauczany 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. Język niemiecki jest mniej popularny w krajach Europy Południowej (Hiszpania, Włochy, Cypr i Portugalia) oraz we Francuskiej Wspólnocie Belgii i Finlandii, gdzie uczy się go mniej niż 10% uczniów na każdym poziomie edukacji.

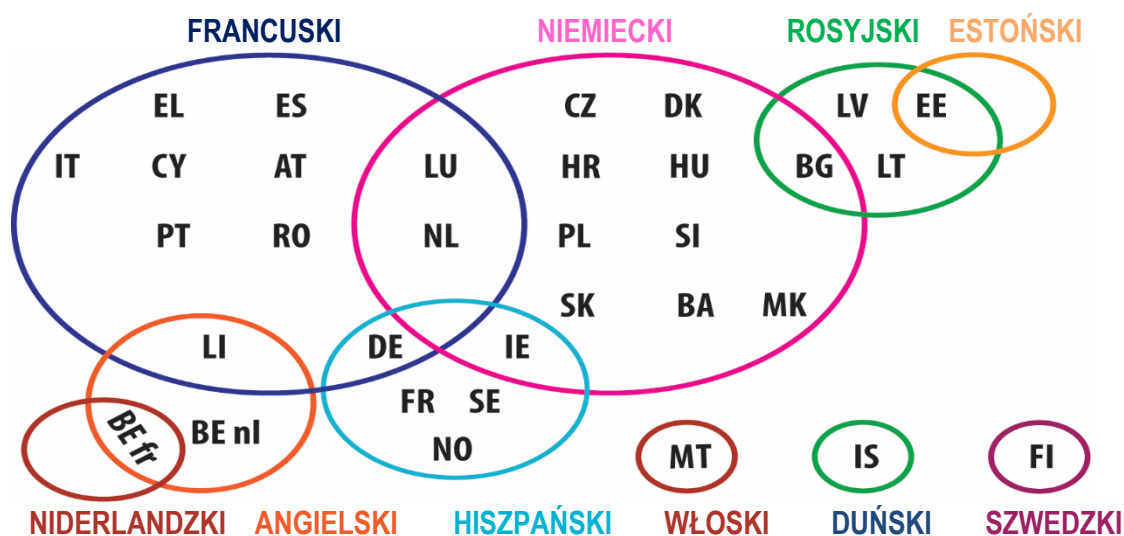
Języka hiszpańskiego w UE uczy się 17,7% uczniów szkół średnich I stopnia i 18% uczniów szkół średnich II stopnia. Jest to drugi najczęściej nauczany język obcy (uczy się go co najmniej 10% uczniów) w szkołach średnich I stopnia w Irlandii, w szkołach średnich II stopnia w Niemczech oraz (w szkołach średnich zarówno I stopnia, jak i II stopnia) we Francji, Szwecji i Norwegii.

W porównaniu z językami wymienionymi powyżej język rosyjski jest rzadziej nauczany w UE: uczy się go tylko 2,2% uczniów szkół średnich I stopnia i 2,7% uczniów szkół średnich II stopnia. Mimo to język rosyjski jest nadal drugim najczęściej nauczonym językiem obcym na przynajmniej jednym poziomie edukacji w Bułgarii, Estonii, na Łotwie i Litwie. Na przykład w Estonii, na Łotwie i Litwie około 60% uczniów szkół średnich I stopnia uczy się języka rosyjskiego.

Podsumowując, język angielski jest drugim najczęściej nauczonym językiem w systemach edukacji, w których nie jest on pierwszym językiem obcym (patrz rysunek C8), a mianowicie we Francuskiej Wspólnocie Belgii (w szkolnictwie podstawowym) i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii (w szkolnictwie średnim). W Liechtensteinie wszyscy uczniowie szkół średnich I stopnia uczą się języka zarówno angielskiego, jak i francuskiego (i dlatego języki te są pokazane zarówno na rysunku C8, jak i rysunku C10). W Luksemburgu język angielski jest trzecim językiem obcym po niemieckim i francuskim (dlatego nie jest on uwzględniony na rysunku C10).

W niektórych krajach naucza się kilku mniej popularnych języków ze względów historycznych lub z powodu bliskości geograficznej. Na przykład w Finlandii, gdzie drugi język państwowy (szwedzki lub fiński, w zależności od głównego języka nauczania) jest obowiązkowy (patrz rysunek B7), szwedzki jest drugim najczęściej nauczonym językiem obcym na wszystkich poziomach edukacji. W Islandii język duński jest drugim najczęściej nauczonym językiem obcym, co można wyjaśnić tym, że obok języka angielskiego, język duński jest obowiązkowy w Islandii (patrz rysunek B7). We Francuskiej Wspólnocie Belgii język niderlandzki, który jest jednym z trzech języków państwowych Belgii, jest drugim najczęściej nauczonym językiem w szkołach średnich. Na Malcie włoski jest drugim popularnym językiem obcym, zaraz po angielskim: uczy się go 55,1% uczniów szkół średnich I stopnia i 25,4% uczniów szkół średnich II stopnia. W Estonii, ze względu na dużą populację rosyjskojęzyczną, 20,7% uczniów uczy się języka estońskiego jako języka obcego w szkołach podstawowych, co czyni go drugim najczęściej nauczonym językiem obcym na tym poziomie edukacji.

Rysunek C10: Drugi najczęściej nauczany język obcy – szkolnictwo podstawowe i średnie (ISCED 1–3), 2020 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (ostatnia aktualizacja 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Rysunek uwzględnia tylko języki, których uczy się ponad 10% uczniów (i odpowiednie poziomy edukacji).

Kraje, w których drugi najczęściej nauczany język obcy (którego uczy się ponad 10% uczniów) jest taki sam na wszystkich uwzględnionych poziomach edukacji, są pokazane w głównym obszarze odpowiedniego zbioru językowego. Kraje, w których drugi najczęściej nauczany język obcy różni się w zależności od poziomu edukacji, są pokazane na przecięciu odpowiednich zbiorów językowych.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE, patrz wprowadzenie do Rozdziału C (część I).

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (patrz rysunek A1). Języki te są jednak używane na ograniczonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. Tym samym francuski jest uważany za język obcy we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, a flamandzki (niderlandzki) jest uważany za język obcy we Francuskiej Wspólnocie Belgii.

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turcja: Kraje te nie są objęte gromadzeniem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dlatego nie są pokazane na rysunku).

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 1 jest rok 2019 (brak danych dotyczących poziomu ISCED 1 za rok 2020).

Dania: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 (wszystkie badane języki z wyjątkiem angielskiego, który jest pokazany na rysunku C8, i „innego”) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1.

Estonia: Wtedy, kiedy estoński jest nauczany jako drugi język, jest on liczony jako język obcy do celów statystycznych.

Irlandia: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 (wszystkie badane języki) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1. Ponadto w przypadku poziomu ISCED 3 rysunek uwzględnia tylko kształcenie ogólne. Wynika to z faktu, że nie są dostępne łączne dane (kształcenie ogólne i zawodowe) na poziomie ISCED 3.

Luksemburg: Mimo iż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (patrz rysunek A1), do celów statystyk edukacyjnych francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Finlandia: Szwedzki jest językiem urzędowym obok fińskiego (patrz rysunek A1), ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 3 jest rok 2019 (brak danych za rok 2020 dotyczących poziomu ISCED 3).

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne (i dlatego nie jest pokazany na rysunku).

JĘZYKI OBCE INNE NIŻ ANGIELSKI, FRANCUSKI, NIEMIECKI I HISZPAŃSKI SĄ RZADKO NAUCZANE

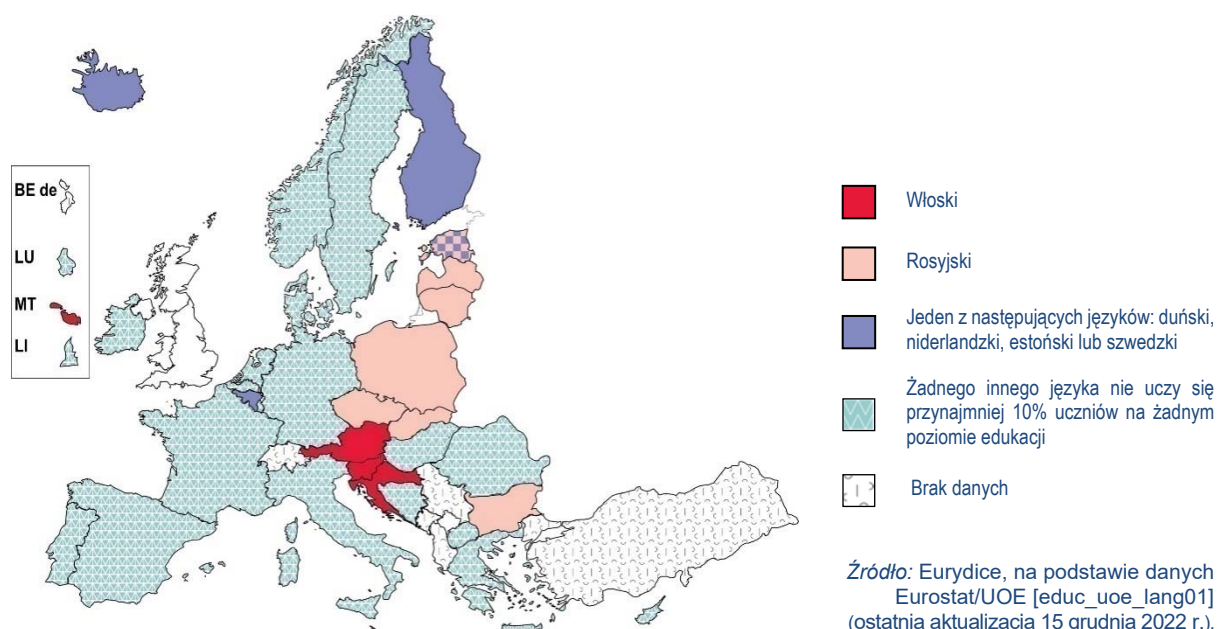
Rysunek C11 przedstawia kraje, w których języków obcych innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański uczy się ponad 10% uczniów szkół podstawowych i średnich. W przypadku szkolnictwa średniego II stopnia, rysunek koncentruje się na kształceniu ogólnym w celu zaprezentowania największej różnorodności. Wynika to z faktu, że uczniowie szkół zawodowych zazwyczaj uczą się mniejszej liczby języków obcych (patrz rysunek C5).

Tylko sześciu języków innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański uczy się jako języków obcych ponad 10% uczniów w co najmniej jednym systemie edukacji i na jednym poziomie kształcenia. Są to: duński, niderlandzki, estoński, włoski, rosyjski i szwedzki.

W Unii Europejskiej 3,4% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia uczy się języka włoskiego (odsetek ten jest niższy w szkołach podstawowych i średnich I stopnia). Ponad 10% uczniów uczy się języka włoskiego w szkołach średnich I stopnia i/lub ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w Chorwacji, na Malcie, w Austrii i Słowenii. Język włoski jest szczególnie popularny na Malcie, gdzie uczy się go 55,1% uczniów szkół średnich I stopnia i 34,6% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia.

Języka rosyjskiego uczy się 3% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia (odsetek ten jest niższy w szkołach podstawowych i średnich I stopnia). Języka tego uczy się ponad 10% uczniów na przynajmniej jednym poziomie kształcenia w Bułgarii, Czechach, Estonii, na Łotwie, Litwie, w Polsce i na Słowacji. Język rosyjski jest dość powszechnym wyborem w krajach bałtyckich, gdzie uczy się go około 60% uczniów szkół średnich I stopnia.

Rysunek C11: Języki obce inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański, których uczy się minimum 10% uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2020 r.



Objaśnienia

Rysunek uwzględnia jedynie języki inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański, których uczy się co najmniej 10% uczniów.

Dane według poziomów ISCED są dostępne w załączniku 1. Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE, patrz wprowadzenie do Rozdziału C (część I).

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



Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (patrz rysunek A1). Języki te są jednak używane na ograniczonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. Dlatego język flamandzki (niderlandzki) jest uważany za język obcy we Francuskiej Wspólnocie Belgii.

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

Estonia: Wtedy, kiedy język estoński jest nauczany jako drugi język, jest on liczony jako język obcy do celów statystycznych.

Finlandia: Szwedzki jest językiem urzędowym obok fińskiego (patrz rysunek A1), ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 3 jest rok 2019 (brak danych za rok 2020 dotyczących poziomu ISCED 3).

Macedonia Północna: Brak podziału na kształcenie ogólne i zawodowe na poziomie ISCED 3. Dane dotyczące ISCED 3 pokazane na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w bazie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

Niektóre języki są powszechnie nauczane tylko w jednym systemie edukacji. Dotyczy to języka niderlandzkiego nauczanego we Francuskiej Wspólnocie Belgii, języka szwedzkiego, którego uczy się wielu uczniów w Finlandii, oraz języka duńskiego – powszechnie nauczanego w Islandii (patrz również rysunki C8 i C10). W Estonii, ze względu na dużą populację rosyjskojęzyczną, około jednej piątej uczniów na każdym poziomie edukacji uczy się języka estońskiego jako języka obcego.

CORAZ WIĘCEJ UCZNIÓW UCZY SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO, ZWŁASZCZA W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

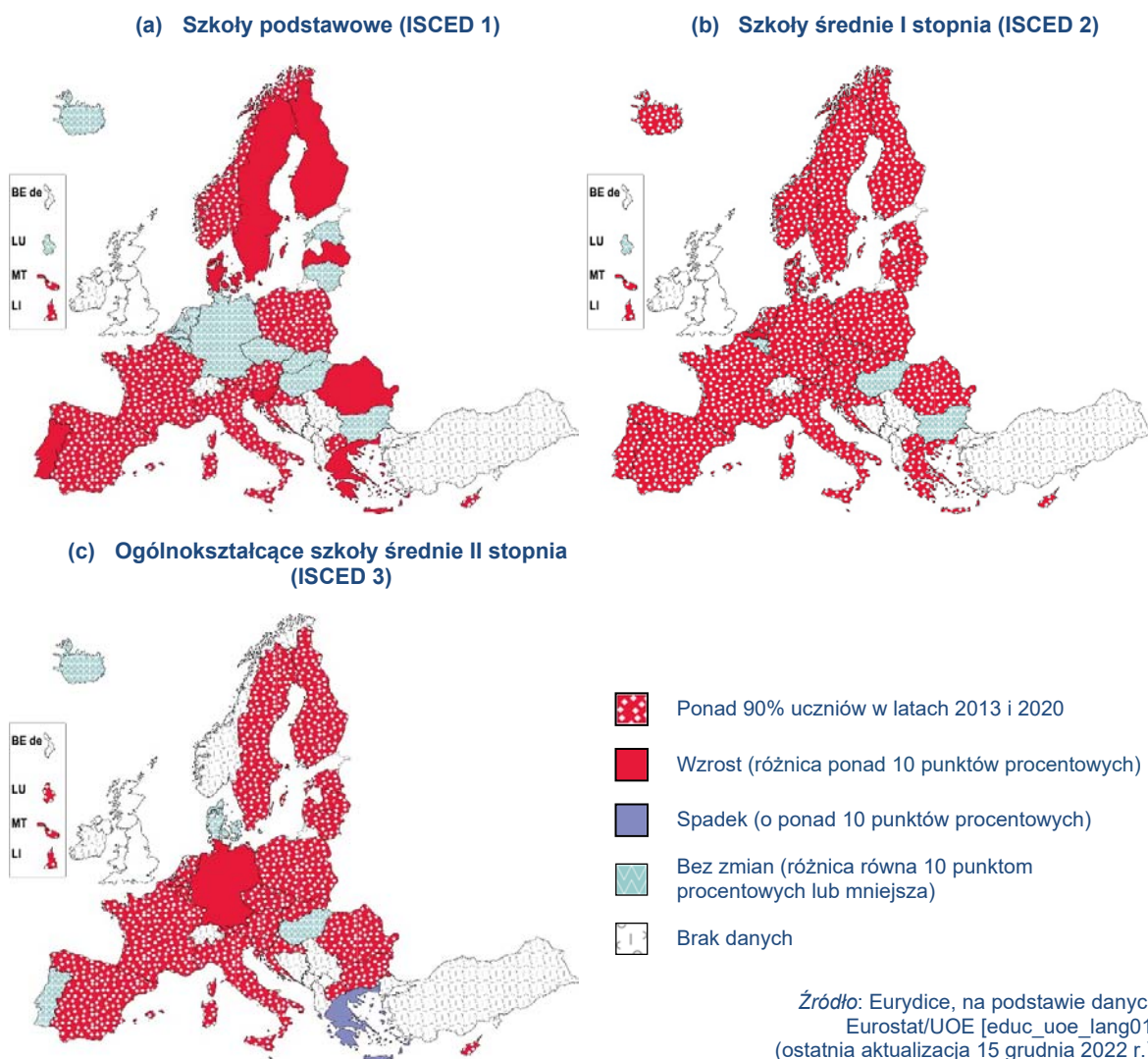
W niemal wszystkich krajach europejskich język angielski jest dominującym językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich (patrz rysunek C8). Odzwierciedla to ramy regulacyjne przedstawione w Rozdziale B, które w wielu krajach wskazują język angielski jako przedmiot obowiązkowy (patrz rysunek B7) i/lub przedmiot, który wszystkie szkoły muszą uwzględnić w swojej ofercie edukacyjnej (patrz rysunek B8a).

W Unii Europejskiej w latach 2013–2020 odsetek uczniów szkół podstawowych uczących się języka angielskiego wzrósł o 6,9 punktu procentowego – z 77,2% do 84,1%. Wzrost ten był mniej zauważalny w szkołach średnich I stopnia i ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia: wynosił odpowiednio 1,6 i 1,9 punktu procentowego (szczegółowe informacje znajdują się w załączniku 1).

Rysunek C12a przedstawia zmiany na poziomie krajowym w odsetku uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych. Zmiana była szczególnie znacząca w Rumunii, gdzie w 2013 roku mniej niż połowa wszystkich uczniów szkół podstawowych (45,3%) uczyła się języka angielskiego, podczas gdy w 2020 roku odsetek ten wynosił 88,2% (wzrost o 42,9 punktu procentowego). Wzrost odsetka uczniów szkół podstawowych uczących się języka angielskiego był również znaczący w Danii, Grecji, na Łotwie, w Portugalii i Słowenii, gdzie sięgał od 23 do 34 punktów procentowych, a także w Finlandii i Szwecji, gdzie wzrósł o 16,7 punktu procentowego. Wzrost w powyższych krajach można wyjaśnić zwiększonym odsetkiem uczniów szkół podstawowych uczących się co najmniej jednego języka obcego (patrz rysunek C2) oraz faktem, że pierwszym nauczonym językiem obcym jest często język angielski (patrz rysunek C8).

Rysunek C12a pokazuje również, że w 11 krajach europejskich – w Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, Malcie, w Austrii, Polsce, Liechtensteinie, Macedonii Północnej i Norwegii – już w 2013 roku bardzo wysoki odsetek uczniów szkół podstawowych uczył się języka angielskiego (ponad 90%). Natomiast we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii i Luksemburgu uczniowie na ogół nie uczą się języka angielskiego w szkołach podstawowych (uczą się innych języków, które są przedstawione na rysunku C8) i jest to stały trend (patrz załącznik 1).

Rysunek C12: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka angielskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020



Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w 2013 lub 2020 roku. Przerwy w szeregach czasowych pomiędzy tymi dwoma latami referencyjnymi, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie zostały wskazane.

Dane według poziomów ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronach ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013).

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do Rozdziału C (część I).

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia wobec danych dotyczących poziomu ISCED 1 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych dotyczących poziomu ISCED 1 za rok 2020). Ponadto dane źródłowe za rok 2020 dla poziomu ISCED 2 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Niemcy: Dane źródłowe za rok 2013 (wszystkie poziomy uwzględnione na rysunku) i dane źródłowe za rok 2020 (poziom ISCED 2) zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkami podanymi w *Objaśnieniach*.



Irlandia: Dane źródłowe (wszystkie poziomy i oba lata odniesienia) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Grecja: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym prosimy o zapoznanie się z linkiem podanym w Objaśnieniach.

Węgry: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym prosimy o zapoznanie się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

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

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych dla poziomu ISCED 3 za rok 2020).

Bośnia i Hercegowina: Brak danych za 2013 rok

Macedonia Północna: Brak podziału na kształcenie ogólne zawodowe na poziomie ISCED 3. Dane dotyczące poziomu ISCED 3 pokazane na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Norwegia: Dane źródłowe dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 (lata 2013 i 2020) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w zbiorze danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

Rysunki C12b i C12c przedstawiają trendy w nauce języka angielskiego odpowiednio w szkołach średnich I stopnia i ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia.

W szkolnictwie średnim I stopnia nie odnotowano prawie żadnych zmian w latach 2013–20. Wynika to głównie z faktu, że niemal we wszystkich krajach europejskich ponad 90% uczniów uczyło się na tym poziomie języka angielskiego już w 2013 roku. Flamandzka Wspólnota Belgii jest jedynym systemem edukacji, w którym odnotowano znaczącą zmianę – wzrost o 16,4 punktu procentowego – między dwoma latami odniesienia. Wzrost ten można częściowo wyjaśnić zmianą przepisów, które wzmocniły naukę drugiego języka obcego (patrz rysunek B3, aby zapoznać się ze szczegółami dotyczącymi zmiany przepisów, oraz rysunek C10, aby zapoznać się ze szczegółowymi informacjami dotyczącymi drugiego najczęściej nauczanego języka obcego).

Podobnie jak w przypadku szkolnictwa średniego I stopnia w szkolnictwie średnim II stopnia, w zdecydowanej większości krajów, dla których dostępne są dane, ponad 90% uczniów uczyło się języka angielskiego już w 2013 roku. Niemcy są jedynym krajem, w którym odnotowano znaczący wzrost – o 10,2 punktu procentowego – odsetka uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia uczących się języka angielskiego w okresie pomiędzy tymi latami odniesienia. Z kolei Grecja odnotowała znaczny spadek – o 12,9 punktu procentowego – w latach 2013–20 (jednak, jak sugerują informacje zawarte w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów zamieszczone pod rysunkiem, może to być częściowo związane ze zmianami metodologicznymi).

W LATACH 2013–20 ODSETEK UCZNIÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA FRANCUSKIEGO SPADŁ NIEZNACZNIE W KILKU KRAJACH

W krajach Unii Europejskiej język francuski jest drugim najczęściej nauczonym językiem obcym w szkołach podstawowych i średnich I stopnia (patrz dane dla rysunku C10 w załączniku 1). W około jednej trzeciej krajów przepisy określają, że wszystkie szkoły muszą nauczać języka francuskiego przynajmniej na jednym poziomie kształcenia (patrz rysunek B8a), a w kilku krajach wszyscy uczniowie muszą uczyć się języka francuskiego przez minimum 1 rok w czasie kształcenia obowiązkowego (patrz rysunek B7).

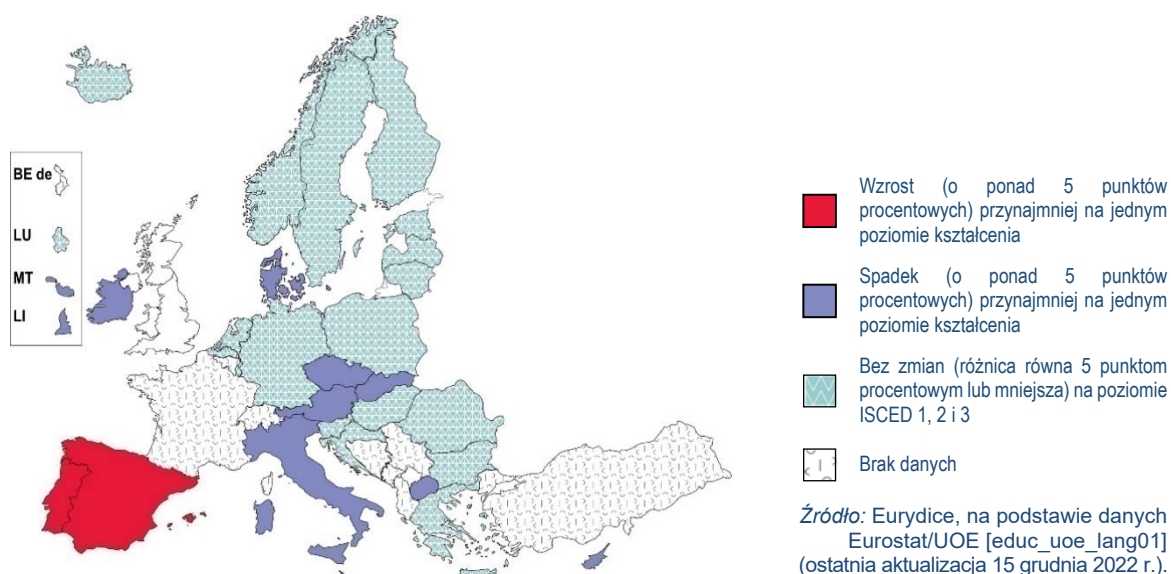
Rysunek C13 przedstawia zmiany na poziomie krajowym (przekraczające 5 punktów procentowych) w odsetku uczniów uczących się języka francuskiego w szkołach podstawowych, średnich I stopnia i ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w latach 2013–20. Zmiany są pokazane tylko wtedy, gdy miały miejsce przynajmniej na jednym z omawianych poziomów edukacji.

W badanym okresie 10 krajów europejskich (Czechy, Dania, Irlandia, Włochy, Cypr, Malta, Austria, Słowacja, Liechtenstein i Macedonia Północna) odnotowało spadek odsetka uczniów uczących się języka francuskiego o ponad 5 punktów procentowych. W Irlandii i na Cyprze spadek ten miał miejsce na dwóch poziomach edukacji: w szkołach średnich I stopnia i w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. W pozostałych krajach, w których spadek przekroczył 5 punktów procentowych, dotyczył on

tylko jednego poziomu: szkół średnich I stopnia we Włoszech, na Malcie i w Macedonii Północnej oraz szkół średnich II stopnia w Czechach, Danii, Austrii, na Słowacji i w Liechtensteinie. W większości wyżej wymienionych krajów spadek był stosunkowo nieznaczny i wyniósł od 5 do 10 punktów procentowych. Jedynie Irlandia i Macedonia Północna odnotowały większe spadki: odpowiednio 12,4 i 11,7 punktów procentowych (w obu przypadkach w szkołach średnich I stopnia).

W latach 2013–20 dwa kraje europejskie (Hiszpania i Portugalia) odnotowały wzrost odsetka uczniów uczących się języka francuskiego o ponad 5 punktów procentowych. W Hiszpanii wzrost (o 13,7 punktów procentowych) nastąpił w szkołach podstawowych, a w Portugalii w szkołach średnich I stopnia (o 7,9 punktów procentowych).

Rysunek C13: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka francuskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020



Objaśnienia

Rysunek pokazuje zmianę na dowolnym poziomie edukacji (ISCED 1, ISCED 2 i/lub kształcenie ogólne na poziomie ISCED 3).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w 2013 lub 2020 roku. Przerwy w szeregach czasowych pomiędzy tymi dwoma latami odniesienia, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie zostały uwzględnione.

Dane według poziomu ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronach ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013).

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UEOE można znaleźć we wprowadzeniu do Rozdziału C (część I).

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Oficjalnymi językami państwowymi są niderlandzki, francuski i niemiecki (patrz rysunek A1). Języki te są jednak używane na ograniczonych obszarach językowych i nie są uznawane za języki administracyjne na całym terytorium kraju. Dlatego francuski jest uważany za język obcy we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii.

Belgia (BE fr) i Francja: Dane źródłowe (wszystkie uwzględnione poziomy i oba lata odniesienia) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Belgia (BE de), Albania, Szwajcaria, Czarnogóra i Turcja: Kraje te nie są objęte gromadzeniem danych przez Eurostat/UEOE [educ_uae_lang01].

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 1 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych dotyczących poziomu ISCED 1 za rok 2020).

Dania i Irlandia: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 (lata 2013 i 2020) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). Dlatego rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1.

Niemcy: Dane źródłowe dotyczące roku 2013 (wszystkie poziomy pokazane na rysunku) i dane źródłowe za rok 2020 (ISCED 2) zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkami podanymi w *Objaśnieniach*.



Grecja: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Luksemburg: Mimo iż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (patrz rysunek A1), do celów statystyk edukacyjnych francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Węgry: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym prosimy o zapoznanie się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Holandia: Dane źródłowe za rok 2013 dla poziomu ISCED 1 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1.

Bośnia i Hercegowina: Brak danych za rok 2013.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dla poziomu ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych za rok 2020 dotyczących poziomu ISCED 3).

Macedonia Północna: Brak podziału na kształcenie ogólne i zawodowe na poziomie ISCED 3. Dane dotyczące poziomu ISCED 3 na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Norwegia: Dane źródłowe za rok 2013 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3.

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w zbiorze danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

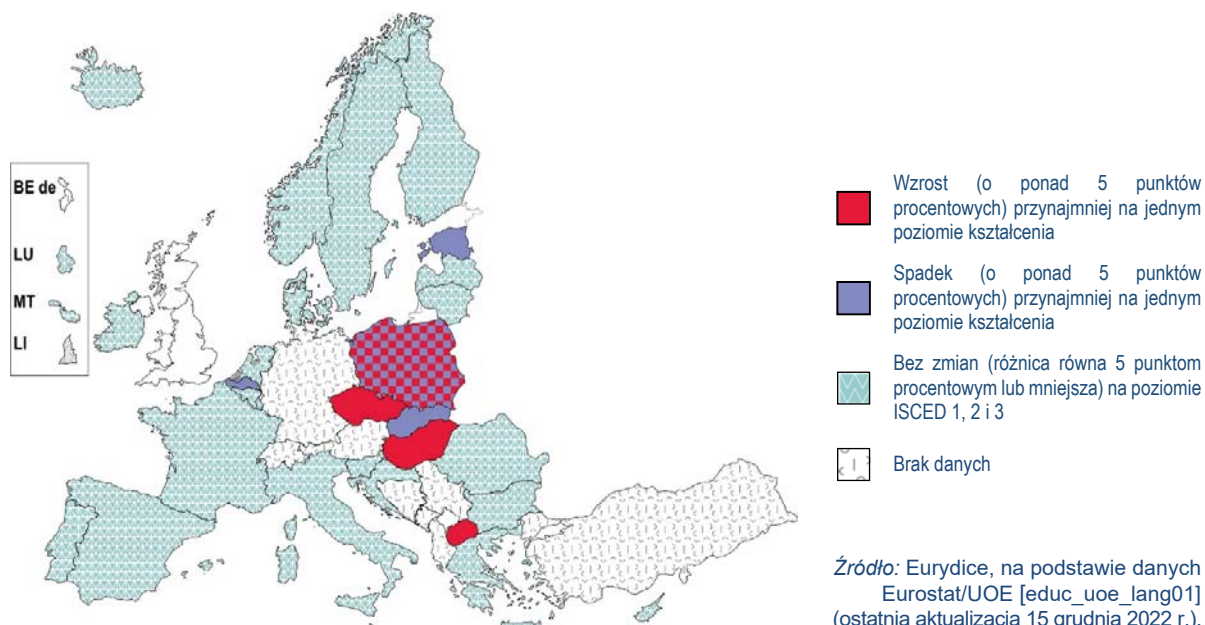
ODSETEK UCZNIÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA NIEMIECKIEGO W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW JEST PODOBNY DO TEGO SPRZED KILKU LAT

Język niemiecki jest kolejnym popularnym językiem obcym w krajach europejskich. W krajach UE jest to drugi najczęściej nauczany język obcy w szkołach średnich II stopnia (patrz dane dla rysunku C10 w załączniku 1). W kilku krajach na co najmniej jednym poziomie kształcenia wszystkie szkoły muszą zapewniać uczniom możliwość nauki języka niemieckiego (patrz rysunek B8a).

Rysunek C14 przedstawia zmiany na poziomie krajowym (przekraczające 5 punktów procentowych) w odsetku uczniów uczących się języka niemieckiego w szkołach podstawowych, średnich I stopnia i ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w latach 2013–2020. Zmiany te są pokazane, jeśli miały miejsce na co najmniej jednym z omawianych poziomów edukacji.

W badanym okresie w żadnym kraju europejskim nie odnotowano znaczących zmian w odsetku uczniów uczących się języka niemieckiego w szkołach podstawowych. W siedmiu systemach edukacji odnotowano zmiany przekraczające 5 punktów procentowych w szkolnictwie średnim I i/lub II stopnia.

Rysunek C14: Zmiany w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka niemieckiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020





Objaśnienia

Rysunek pokazuje zmianę na dowolnym poziomie edukacji (ISCED 1, ISCED 2 i/lub kształcenie ogólne na poziomie ISCED 3).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w 2013 lub 2020 roku. Przerwy w szeregach czasowych pomiędzy tymi dwoma latami odniesienia, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie zostały uwzględnione.

Dane według poziomów ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronach ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013).

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do Rozdziału C (część I).

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Belgia (BE nl): Rokiem odniesienia dla danych dotyczących poziomu ISCED 1 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych dotyczących poziomu ISCED 1 za rok 2020).

Dania i Irlandia: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 (lata 2013 i 2020) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). Dlatego rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1.

Niemcy i Austria: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 1 (lata 2013 i 2020) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Grecja: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Luksemburg: Mimo iż oficjalnymi językami państwowymi są francuski, niemiecki i luksemburski (patrz rysunek A1), do celów statystyk edukacyjnych francuski i niemiecki są liczone jako języki obce.

Węgry: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym prosimy o zapoznanie się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Holandia: Dane źródłowe za rok 2013 dla poziomu ISCED 1 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 1.

Bośnia i Hercegowina: Brak danych za rok 2013.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dla poziomu ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych za rok 2020 dotyczących poziomu ISCED 3).

Macedonia Północna: Brak podziału na kształcenie ogólne i zawodowe na poziomie ISCED 3. Dane dotyczące poziomu ISCED 3 na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Norwegia: Dane źródłowe za rok 2013 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3.

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w zbiorze danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

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

Najbardziej znaczący spadek odsetka uczniów uczących się języka niemieckiego odnotowano w szkołach średnich I stopnia w Polsce i na Słowacji: odpowiednio 28,4 i 25,4 punktów procentowych. W Polsce spadek ten można wyjaśnić reorganizacją klas szkolnych na różnych poziomach edukacji, przy czym szkoły średnie I stopnia składają się obecnie z czterech klas, z których dwie nie obejmują obowiązkowej nauki drugiego języka obcego (szczegółowe informacje znajdują się w analizie odnoszącej się do rysunku C4). Jednak pomimo tych spadków, zarówno w Polsce, jak i na Słowacji, język niemiecki pozostaje drugim najczęściej nauczany językiem obcym na tym poziomie edukacji (patrz dane dotyczące rysunku C10 w załączniku 1). Flamandzka Wspólnota Belgii i Estonia również odnotowały spadek odsetka uczniów uczących się języka niemieckiego w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia (odpowiednio o 8,9 i 10,2 punktów procentowych).

W LATACH 2013–2020 ODSETEK UCZNIÓW UCZĄCYCH SIĘ HISZPAŃSKIEGO WZRÓSŁ W SZEŚCIU KRAJACH I SPADŁ TYLKO W DWÓCH

Władze oświatowe w większości krajów europejskich kładą mniejszy nacisk na naukę języka hiszpańskiego niż na naukę angielskiego, francuskiego czy niemieckiego. W rzeczywistości żaden kraj europejski nie ustala języka hiszpańskiego jako obowiązkowego języka obcego dla wszystkich uczniów przez co najmniej jeden rok nauki (patrz rysunek B7), a tylko dwa kraje (Szwecja i Norwegia) wymagają, aby wszystkie szkoły na określonych poziomach edukacji zapewniały uczniom możliwość jego nauki (patrz rysunek B8a).

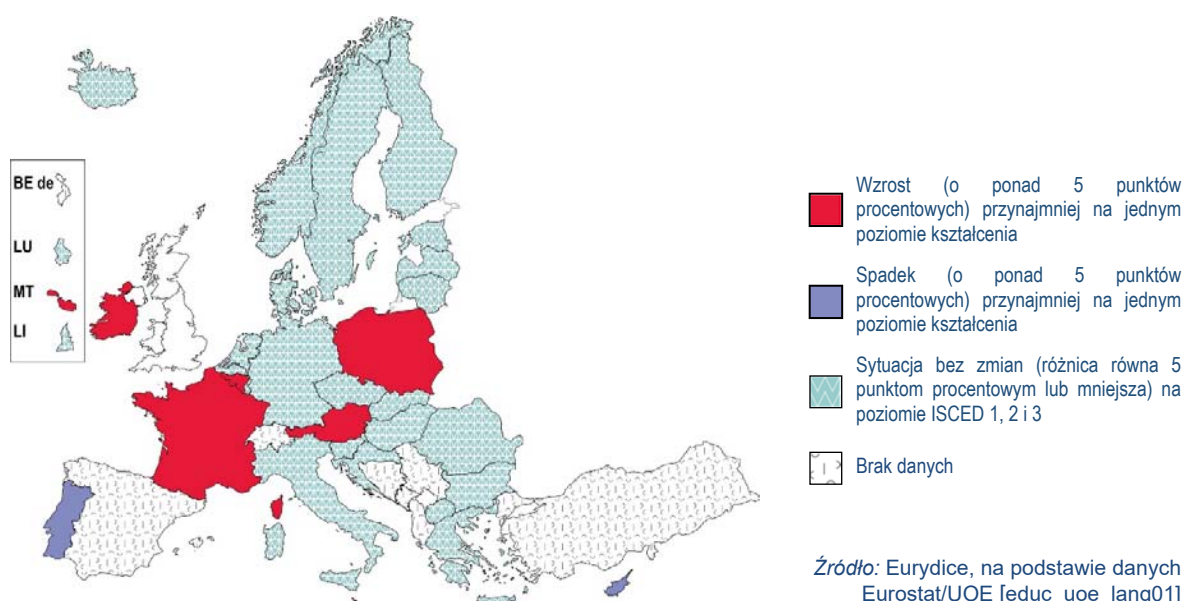
Jak wskazano powyżej, język hiszpański nie jest w żadnym kraju europejskim najczęściej nauczany językiem obcym (patrz rysunek C8) i jest drugim najczęściej nauczany językiem obcym na co najmniej jednym poziomie edukacji (uczy się go co najmniej 10% uczniów) tylko w pięciu krajach (Niemcy, Irlandia, Francja, Szwecja i Norwegia), (patrz rysunek C10).

Rysunek C15 analizuje zmiany (przekraczające 5 punktów procentowych) odsetka uczniów uczących się języka hiszpańskiego w szkołach średnich I i II stopnia w latach 2013–20. Są one uwzględniane, jeśli miały miejsce na co najmniej jednym z dwóch rozpatrywanych poziomów edukacji.

Jak pokazuje rysunek, w badanym okresie sześć europejskich systemów edukacji odnotowało wzrost odsetka uczniów szkół średnich uczących się języka hiszpańskiego o ponad 5 punktów procentowych. Wzrost ten był najbardziej zauważalny w szkolnictwie średnim I stopnia we Francji: o 17,6 punktów procentowych. Polska odnotowała drugi największy wzrost, wynoszący 11,9 punktów procentowych, w ogólnokształcącym szkolnictwie średnim II stopnia. Wzrost w pozostałych czterech systemach edukacji (Francuska Wspólnota Belgii, Irlandia, Malta i Austria) wyniósł od 5 do 7 punktów procentowych.

W dwóch krajach (Cypr i Portugalia) odsetek uczniów szkół średnich uczących się języka hiszpańskiego zmniejszył się o ponad 5 punktów procentowych w latach 2013–20. Na Cyprze spadek ten miał miejsce w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia (14,7 punktów procentowych), a w Portugalii w szkołach średnich I stopnia (5,3 punktów procentowych).

Rysunek C15: Zmiany w zakresie odsetka uczniów uczących się języka hiszpańskiego w ogólnokształcących szkołach średnich (ISCED 2–3), lata 2013 i 2020





Objaśnienia

Rysunek pokazuje zmianę na dowolnym poziomie edukacji (ISCED 2 i/lub kształcenie ogólne na poziomie ISCED 3). Edukacja podstawowa (ISCED 1) nie jest brana pod uwagę, ponieważ na tym poziomie rzadko uczy się języka hiszpańskiego.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się do przerw w szeregach czasowych tylko wtedy, gdy wystąpiły one w 2013 lub 2020 roku. Przerwy w szeregach czasowych pomiędzy tymi dwoma latami odniesienia, które mogły wystąpić w niektórych krajach, nie zostały uwzględnione.

Dane według poziomów ISCED są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronach ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) i ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013).

Informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE można znaleźć we wprowadzeniu do Rozdziału C (część I).

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) i Dania: Dane źródłowe dla poziomu ISCED 2 (lata 2013 i 2020) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). Dlatego rysunek nie uwzględnia poziomu ISCED 2.

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

Niemcy: Dane źródłowe dotyczące roku 2013 (oba poziomy przedstawione na rysunku) i dane źródłowe za rok 2020 (ISCED 2) zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkami podanymi w *Objaśnieniach*.

Hiszpania: Dane źródłowe (oba poziomy i oba lata referencyjne) zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Grecja: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Węgry: Dane źródłowe za rok 2020 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych dla poziomu ISCED 3 jest rok 2019 zamiast 2020 (brak danych za rok 2020 dotyczących poziomu ISCED 3).

Bośnia i Hercegowina: Brak danych za rok 2013.

Macedonia Północna: Brak podziału na kształcenie ogólne i zawodowe na poziomie ISCED 3. Dane dotyczące poziomu ISCED 3 na rysunku obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe.

Norwegia: Dane źródłowe za rok 2013 dla kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”). W związku z tym rysunek nie uwzględnia kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3.

Serbia: Kraj ten jest uwzględniony w zbiorze danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

ODSETEK UCZNIÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO JEST ZWYKLE WYŻSZY W SZKOŁACH ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH NIŻ W SZKOŁACH ZAWODOWYCH

W szkolnictwie średnim II stopnia wyróżnia się dwa główne typy programów kształcenia: ogólne i zawodowe. Jak omówiono wcześniej (patrz rysunek C5 i powiązana z nim analiza), niemal połowa wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia uczęszcza do szkół zawodowych. Uczniowie szkół ogólnokształcących i zawodowych zazwyczaj realizują różne programy nauczania. Warto zatem przeanalizować, czy istnieją różnice dotyczące nauczanych języków obcych.

W niemal wszystkich krajach uwzględnionych w niniejszym raporcie najczęściej nauczany językiem obcym w szkołach średnich II stopnia jest język angielski (patrz dane dotyczące rysunku C8 w załączniku 1). Dotyczy to zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych szkół średnich II stopnia⁽⁵⁵⁾.

Biorąc pod uwagę, że język angielski jest najczęściej nauczany językiem obcym w niemal wszystkich krajach europejskich, rysunek C16 przedstawia różnicę w odsetku uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnokształcących i zawodowych szkołach średnich II stopnia.

⁽⁵⁵⁾ Rysunek C8, przedstawiający języki obce, których najczęściej uczą się uczniowie, odnosi się do szkół podstawowych, średnich I stopnia oraz ogólnokształcących i zawodowych szkół średnich II stopnia (dane połączone). Oddzielne dane dotyczące kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie średnim II stopnia są publikowane na stronie internetowej Eurostatu (kod danych: [educ_uae_lang01]).



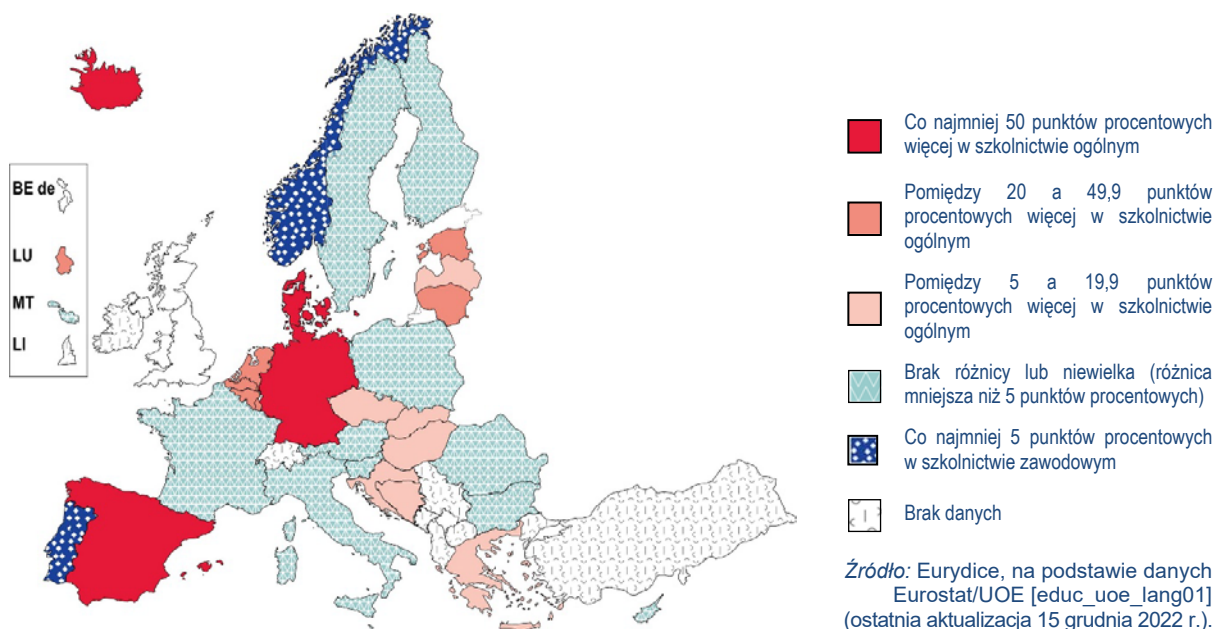
W krajach Unii Europejskiej 95,7% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia i 79,2% uczniów szkół zawodowych uczy się języka angielskiego (patrz załącznik 1).

W kilku krajach odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia jest znacznie wyższy niż w przypadku ścieżek zawodowych. Różnica jest szczególnie znacząca – o co najmniej 50 punktów procentowych więcej w szkolnictwie ogólnokształcącym – w Danii, Niemczech, Hiszpanii i Islandii. Wśród tych krajów Dania odnotowuje największą różnicę pomiędzy uczniami realizującymi różne ścieżki kształcenia: 78% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia uczy się języka angielskiego, zaś odsetek ten, jeśli chodzi o uczniów szkół zawodowych, sięga tylko 15,4% (różnica 62,6 punktów procentowych). Inne systemy edukacji, w których odnotowano znaczne różnice między kształceniem ogólnym a zawodowym (od 20 do 43 punktów procentowych), to Francuska i Flamandzka Wspólnota Belgii, Estonia, Litwa, Luksemburg i Holandia. W większości tych systemów edukacji uczniowie szkół zawodowych uczą się języków obcych krócej niż uczniowie szkół ogólnokształcących (patrz rysunek B5).

Natomiast w Bułgarii, Francji, we Włoszech, na Cyprze, Malcie, w Austrii, Polsce, Rumunii, Słowenii, Finlandii i Szwecji języka angielskiego w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia i zawodowych szkołach średnich II stopnia uczy się taki sam lub podobny odsetek uczniów (tj. brak różnicy lub różnica mniejsza niż 5 punktów procentowych).

Odsetek uczniów szkół zawodowych uczących się języka angielskiego jest o co najmniej 5 punktów procentowych wyższy niż w szkołach ogólnokształcących tylko w dwóch krajach: Portugalii i Norwegii (odpowiednio 11,3 i 7,3 punktów procentowych różnicy).

Rysunek C16: Różnice w zakresie odsetka uczniów, którzy uczą się języka angielskiego w ogólnokształcącym i zawodowym szkolnictwie średnim II stopnia (ISCED 3), 2020 r.



Objaśnienia

Rysunek przedstawia różnicę pomiędzy odsetkiem uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach średnich ogólnokształcących a uczącymi się w zawodowych szkołach średnich II stopnia (ISCED 3).

Dane są dostępne w załączniku 1. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronie: ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Aby uzyskać informacje na temat zakresu gromadzenia danych przez Eurostat/UOE, patrz wprowadzenie do Rozdziału C (część I). Definicja „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajduje się w *Glosariuszu*.



Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

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

Irlandia: Dane źródłowe zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Grecja: Dane źródłowe dla szkolnictwa ogólnego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Węgry: Dane źródłowe dla szkolnictwa ogólnego i zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „przerwa w szeregu czasowym” i „definicja różni się, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z linkiem podanym w *Objaśnieniach*.

Malta: Język angielski jest językiem urzędowym obok języka maltańskiego, ale do celów statystyk edukacyjnych jest on liczony jako język obcy.

Islandia: Rokiem odniesienia dla danych jest rok 2019 (brak danych za rok 2020).

Liechtenstein: Dane źródłowe dla szkolnictwa zawodowego na poziomie ISCED 3 zostały oznaczone jako „nie dotyczy” (tj. „brak wartości, dane nie istnieją”).

Macedonia Północna: Brak podziału na szkolnictwo ogólne i zawodowe na poziomie ISCED 3.

Serbia: Kraj ten jest objęty zbiorem danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], ale dane nie są dostępne.

NAUCZYCIELE

CZĘŚĆ I – KWALIFIKACJE I SZKOLENIE

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu umiejętności uczniów w zakresie języków obcych. Dlatego ważne jest zbadanie ich kwalifikacji, stopnia specjalizacji przedmiotowej i możliwości szkoleniowych.

Pierwszy wskaźnik w niniejszej części dotyczy stopnia specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych w szkołach ogólnodostępnych (patrz rysunek D1). Drugi wskaźnik odnosi się w sposób szczególny do nauczycieli realizujących programy CLIL i bada ich kwalifikacje (patrz rysunek D2). Trzeci wskaźnik opisuje rodzaje szkoleń odbytych przez nauczycieli w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym (patrz rysunek D3). Czwarty, i ostatni, uwzględnia działania w zakresie doskonalenia zawodowego (DZ) związane z koncepcją „kształtowania świadomości językowej w szkołach” (patrz rysunek D4).

Większość wskaźników w tej części opiera się na danych zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice obejmującej 39 systemów edukacji w 37 krajach ⁽⁵⁶⁾. Trzeci wskaźnik odwołuje się do danych źródłowych pochodzących głównie z Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS) 2018. Obejmuje on mniej krajów niż wskaźniki bazujące na danych Eurydice ⁽⁵⁷⁾.

W CAŁEJ EUROPIE ZARÓWNO NAUCZYCIELE NAUCZANIA ZINTEGROWANEGO, JAK I NAUCZYCIELE PRZEDMIOTU UCZĄ JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Nauczyciele uczący języków obcych mogą mieć różne specjalizacje przedmiotowe. Mogą posiadać kwalifikacje do nauczania wszystkich (lub prawie wszystkich) przedmiotów objętych podstawą programową lub mogą specjalizować się w nauczaniu ograniczonej liczby przedmiotów (zazwyczaj maksymalnie trzech). Nauczyciele należący do pierwszej kategorii są określani w niniejszym raporcie jako „nauczyciele nauczania zintegrowanego”, podczas gdy należący do drugiej kategorii to „nauczyciele przedmiotów”. Nauczyciele nauczania zintegrowanego mogą być również określani jako „nauczyciele danej klasy”, ponieważ są odpowiedzialni za określoną grupę uczniów w szkole.

Uwzględniając treść zaleceń wydanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla, rysunek D1 przedstawia stopień specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych.

Rysunek prezentuje trzy podejścia – każde z nich jest obecne w mniej więcej jednej trzeciej systemów edukacji, w których obowiązują zalecenia władz centralnych dotyczące stopnia specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych. W 14 systemach edukacji odpowiedzialność za nauczanie języków obcych w szkołach podstawowych spoczywa wyłącznie na nauczycielach przedmiotów. Odmienne podejście, stosowane w 11 systemach edukacji, obejmuje przypisanie tej odpowiedzialności nauczycielom nauczania zintegrowanego. W pozostałych systemach edukacji, w których obowiązują odpowiednie zalecenia władz najwyższego szczebla (10 systemów edukacji), zarówno nauczyciele przedmiotu, jak i nauczyciele nauczania zintegrowanego mogą nauczać języków obcych w szkołach podstawowych.

W sytuacjach gdy zalecenia władz centralnych odnoszą się zarówno do nauczycieli nauczania zintegrowanego, jak i nauczycieli przedmiotów, często nie zawierają one szczegółowych wytycznych. Oznacza to, że nauczyciele nauczania zintegrowanego i nauczyciele przedmiotu mogą nauczać języków obcych zamiennie, w zależności od, na przykład, umiejętności językowych poszczególnych nauczycieli nauczania zintegrowanego. W niektórych krajach dokumenty oficjalne zawierają jednak

⁽⁵⁶⁾ Szczegółowe informacje na temat krajów objętych niniejszym raportem można znaleźć we wprowadzeniu.

⁽⁵⁷⁾ Szczegółowe informacje na temat badania TALIS i krajów, których dotyczy, można znaleźć w części *Statystyczne bazy danych i terminologia*.

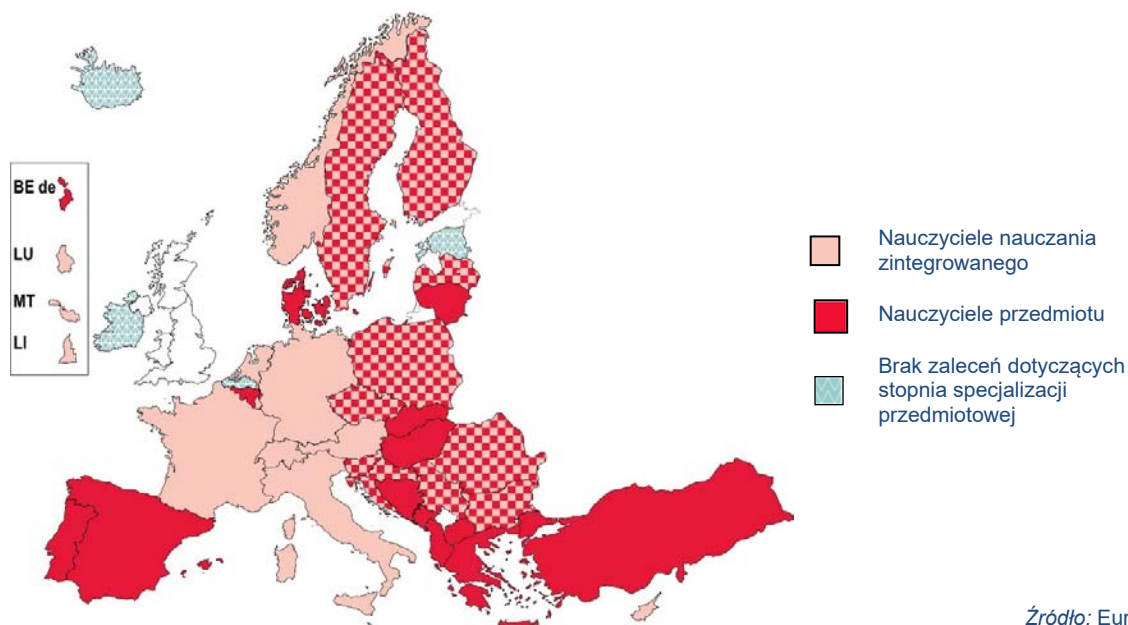
szczegółowe wytyczne lub wymogi. Na przykład w Polsce zarówno nauczyciele nauczania zintegrowanego, jak i nauczyciele przedmiotów mogą uczyć języków obcych w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej, ale od czwartej klasy obowiązek ten spoczywa na nauczycielach przedmiotu.

W Szwecji oczekuje się, że nauczyciele nauczania zintegrowanego będą nauczać przedmiotu „język angielski”, podczas gdy nauczyciele przedmiotów powinni nauczać przedmiotu „język nowożytny”, który obejmuje języki obce inne niż angielski. Inne specyfikacje odnoszą się do szkoleń, które nauczyciele nauczania zintegrowanego powinni ukończyć, aby móc nauczać języków obcych. Na przykład w Bułgarii i Słowenii nauczyciele nauczania zintegrowanego mogą uczyć języków obcych w szkołach podstawowych wraz z nauczycielami przedmiotów, ale muszą ukończyć dodatkowy program nauki języka.

W krajach, w których nauczyciele przedmiotów uczą języków obcych w szkołach podstawowych, zazwyczaj inne treści programowe są również nauczane przez nauczycieli przedmiotów. Najczęściej są to – poza językami obcymi – wychowanie fizyczne, muzyka i plastyka (oraz religia, etyka i technologie informacyjno-komunikacyjne, jeśli podstawa programowa w szkole podstawowej obejmuje te przedmioty). Wyjątkami pod tym względem są Portugalia, Bośnia i Hercegowina oraz Serbia, gdzie języki obce są jedynym przedmiotem w szkolnictwie podstawowym nauczonym przez nauczycieli przedmiotów.

Jedynie w czterech systemach edukacji: Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Estonii, Irlandii i Islandii, nie istnieją zalecenia władz centralnych dotyczące stopnia specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii i Islandii nauczyciele nauczania zintegrowanego zazwyczaj uczą języków obcych na tym poziomie edukacji.

Rysunek D1: Stopień specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia stopień specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych w szkolnictwie podstawowym zgodnie z zaleceniami wydanymi przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Rysunek obejmuje wyłącznie kształcenie ogólne w głównym nurcie edukacji (tj. klasy specjalne z rozszerzonym nauczaniem języka obcego nie są brane pod uwagę).

Definicje terminów „język obcy”, „nauczyciel nauczania zintegrowanego”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”, „nauczyciel przedmiotu” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.



Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Nauczyciele posiadający kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych o jednolitej strukturze (*Folkeskolen*; ISCED 1 i 2) powinni być w stanie nauczać dowolnego przedmiotu. Jednakże, oprócz profilu nauczania zintegrowanego, przyszli nauczyciele *Folkeskolen* muszą specjalizować się w ograniczonej liczbie przedmiotów (zazwyczaj w dwóch lub trzech). Ustawa o *Folkeskolen* określa, że co do zasady, nauczyciele powinni uczyć przedmiotów, w których się specjalizują. Dlatego też rysunek odnosi się do „nauczycieli przedmiotów”.

W miarę jak uczniowie przechodzą do wyższych klas, obraz przedstawiony na rysunku D1 się zmienia. W szkolnictwie średnim I stopnia w niemal wszystkich krajach, w których obowiązują zalecenia władz centralnych dotyczące stopnia specjalizacji przedmiotowej nauczycieli języków obcych, tylko nauczyciele przedmiotu powinni uczyć języków obcych. Wyjątkami są Chorwacja i Łotwa, gdzie zatrudniani mogą być zarówno nauczyciele nauczania zintegrowanego, jak i nauczyciele przedmiotu, oraz Norwegia, gdzie zadanie to wypełniane jest przez nauczycieli nauczania zintegrowanego. W szkołach średnich II stopnia w całej Europie języków obcych uczą wyłącznie nauczyciele przedmiotu.

NAUCZYCIELE PROGRAMÓW CLIL ZAZWYCZAJ MUSZĄ UDOKUMENTOWAĆ POSIADANE KOMPETENCJE JĘZYKOWE

W większości krajów funkcjonuje edukacja dwujęzyczna lub imersja językowa, w której ramach przynajmniej niektóre przedmioty – na przykład matematyka, geografia i nauki przyrodnicze – są nauczane w języku obcym (zob. rysunek B12). W niniejszym raporcie ten rodzaj kształcenia określany jest jako „CLIL typu A” (patrz *Glosariusz*).

W idealnej sytuacji, aby nauczać przedmiotu w języku obcym, nauczyciele powinni posiadać bardzo dobrą znajomość zarówno przedmiotu, jak i języka, w którym jest on nauczany, a także znać zasady metodologii CLIL.

Rysunek D2 podsumowuje wymagania stawiane przez władze oświatowe najwyższego szczebla nauczycielom realizującym programy CLIL typu A. Pokazuje on, że w blisko dwóch trzecich systemów edukacji, w których realizowane są programy CLIL typu A (19 z 29 systemów), przepisy odnoszą się do określonych (dodatkowych) kwalifikacji. W mniej więcej jednej trzeciej systemów edukacji, w których realizowane są programy CLIL typu A (10 systemów edukacji), nie istnieją żadne szczególne wymagania władz centralnych dla nauczycieli, wykraczające poza zwykłe kwalifikacje nauczycielskie.

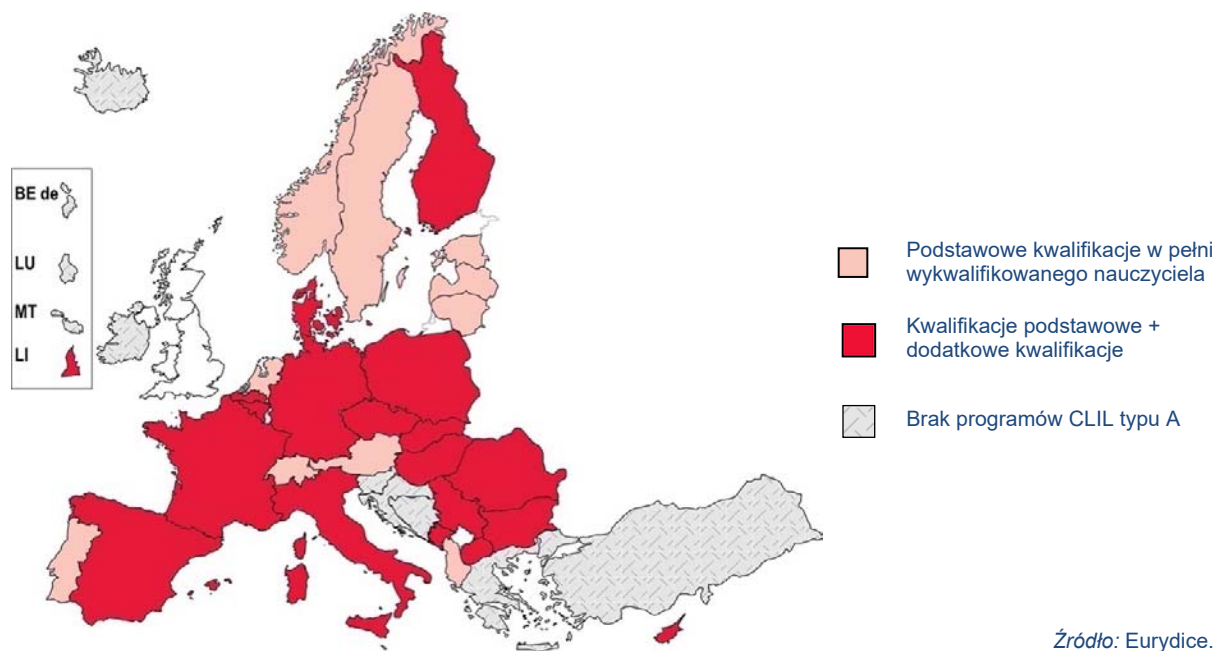
W większości systemów edukacji, w których obowiązują przepisy odnoszące się do konkretnych kwalifikacji do nauczania metodą CLIL, określone wymogi mają zastosowanie w odniesieniu do nauczycieli, którzy nie posiadają wyższego wykształcenia w zakresie docelowego języka obcego. Nauczyciele ci zazwyczaj muszą udowodnić, że posiadają wystarczającą znajomość danego języka. Minimalny wymagany poziom znajomości języka obcego zazwyczaj odpowiada poziomowi B2 lub C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy (ESOKJ) ⁽⁵⁸⁾. W zależności od kraju różne rodzaje certyfikatów lub dyplomów są akceptowane jako poświadczenie znajomości języka obcego (np. certyfikat Cambridge English w Danii lub Państwowy Egzamin Językowy na Słowacji).

W niektórych krajach wymagania wykraczają poza znajomość docelowego języka obcego. Na przykład we Francji przyszli nauczyciele CLIL muszą posiadać kwalifikacje potwierdzające zarówno umiejętność posługiwania się docelowym językiem obcym, jak i wiedzę na temat specyfiki nauczania CLIL. W Hiszpanii w niektórych wspólnotach autonomicznych nauczyciele muszą uczestniczyć w kursach szkoleniowych dotyczących metodologii CLIL. Podobny wymóg obowiązuje we Włoszech, gdzie szkolenie obejmujące metodologię CLIL można ukończyć w ramach kształcenia nauczycieli (KN) – 60 punktów Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS) lub w ramach doskonalenia zawodowego (DZ) – 20 punktów ECTS.

⁽⁵⁸⁾ Szczegółowe informacje dotyczące ESOKJ (CEFR) znajdują się na stronie internetowej Rady Europy (www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages).

Warto również zauważyć, że, w przypadku gdy przepisy najwyższego szczebla nie określają dodatkowych wymogów dotyczących realizacji programów CLIL, nauczyciele często muszą potwierdzać swoje umiejętności i kompetencje w tej dziedzinie. W rzeczywistości, w zależności od podziału odpowiedzialności za zatrudnianie nauczycieli, określone wymagania mogą być definiowane na poziomach niższych niż władze centralne, na przykład odnośne decyzje mogą podejmować władze regionalne lub kierownictwo danej szkoły.

Rysunek D2: Kwalifikacje wymagane do pracy w szkołach prowadzących programy CLIL typu A na poziomie szkoły podstawowej i ogólnokształcącej szkoły średniej (ISCED 1–3), 2021/2022



	Typ wymaganych dodatkowych kwalifikacji
BE fr	Kwalifikacje uzyskane w języku docelowym lub świadectwo (przyznane na podstawie egzaminu) potwierdzające gruntowną znajomość tego języka
BE nl	Świadectwo potwierdzające znajomość języka co najmniej na poziomie C1 ESOKJ
BG	Świadectwo potwierdzające znajomość języka docelowego co najmniej na poziomie B2 ESOKJ (dotyczy jedynie nauczycieli, którzy nie mają ukończonych studiów wyższych w zakresie języka docelowego)
CZ	Znajomość języka docelowego na poziomie odpowiadającym co najmniej C1 ESOKJ (dotyczy jedynie nauczycieli, którzy nie mają ukończonych studiów wyższych w zakresie języka docelowego)
DK	Dyplom licencjata w zakresie języka docelowego lub świadectwo Cambridge English, lub poświadczenie biegłości w języku docelowym w mowie i piśmie (np. ukończenie studiów pozajęzykowych na uczelni brytyjskiej lub amerykańskiej)
DE	Poświadczenie biegłej znajomości języka docelowego, zazwyczaj na minimalnym poziomie C1 ESOKJ (dotyczy jedynie nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych w języku docelowym)
ES	Świadectwo i/lub egzamin potwierdzający gruntowną znajomość języka docelowego (wymagane w większości wspólnot autonomicznych). Minimalny wymagany poziom to zazwyczaj B2 ESOKJ, ale istnieją pewne różnice w ramach wspólnot autonomicznych (np. Aragón, Navarra, Madryd i Valencia wymagają poziomu C1 ESOKJ). Ponadto niektóre wspólnoty autonomiczne (np. Navarra i Madryt) wymagają certyfikacji zdolności językowych (<i>acreditación/habilitación en lenguas extranjeras</i>) wydawanej przez oficjalne szkoły językowe (<i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i>) lub inne oficjalne instytucje. Niektóre wspólnoty autonomiczne (np. Katalonia i Estremadura) wymagają specjalnego szkolenia w zakresie metodologii CLIL. Poniżej przedstawiono przykłady wymogów w dwóch wspólnotach autonomicznych. – Katalonia: nauczyciele muszą biegle posługiwać się językiem docelowym na minimalnym poziomie B2 ESOKJ i odbyć 90 godzin szkolenia w zakresie metodologii CLIL. – Estremadura: nauczyciele muszą otrzymać specjalną akredytację w zakresie nauczania metodą CLIL, która obejmuje biegłą znajomość języka docelowego na poziomie co najmniej B2 ESOKJ, a także mieć co najmniej rok wcześniejszego doświadczenia w zakresie prowadzenia zajęć metodą CLIL lub co najmniej 50 godzin specjalnego szkolenia w zakresie metodologii CLIL w oficjalnym ośrodku szkolenia nauczycieli



CZĘŚĆ I – KWALIFIKACJE I SZKOLENIE

	Typ wymaganych dodatkowych kwalifikacji
FR	Kwalifikacje potwierdzające umiejętność posługiwania się przez nauczycieli docelowym językiem obcym w kontekście nauczanego przedmiotu (biegłość na minimalnym poziomie B2 ESOKJ) oraz rozumienie specyfiki nauczania metodą CLIL. W przypadku nauczania grup międzynarodowych nauczyciele muszą posługiwać się dwoma nauczanymi językami na poziomie ich rodzimych użytkowników
IT	Certyfikat potwierdzający znajomość języka docelowego na poziomie minimum C1 ESOKJ oraz ukończenie rocznego kursu uniwersyteckiego w zakresie metodyki CLIL (60 punktów ECTS), który może być realizowany w ramach KN, lub ukończenie kursu z zakresu metodyki CLIL (20 punktów ECTS), który może być realizowany w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli
CY	Ukończenie intensywnego kursu doskonalenia zawodowego z zakresu metodologii CLIL
HU	Certyfikat potwierdzający znajomość języka docelowego na poziomie co najmniej C1 ESOKJ (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych w języku docelowym)
PL	Dyplom ukończenia studiów wyższych wydany w kraju, w którym język docelowy jest językiem urzędowym, lub certyfikat potwierdzający znajomość języka docelowego na poziomie co najmniej B2 ESOKJ, lub certyfikat potwierdzający znajomość języka docelowego na poziomie uznawanym za równoważny z poziomem B2 ESOKJ (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych w języku docelowym)
RO	Certyfikat potwierdzający znajomość języka docelowego na poziomie minimum B2 ESOKJ
SK	Zdanie Państwowego Egzaminu Językowego w języku docelowym (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych w języku docelowym)
FI	Oficjalnie potwierdzone kwalifikacje językowe lub ukończenie studiów wyższych w języku docelowym, lub ukończenie KN w kraju, w którym język docelowy jest językiem urzędowym
LI	Certyfikat potwierdzający znajomość języka na poziomie minimum C1 według ESOKJ (dotyczy tylko nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych w języku docelowym)
ME	Znajomość języka angielskiego na poziomie minimum B2 ESOKJ oraz szkolenie w zakresie CLIL (początkowe 20 modułów zredukowane do 10 modułów)
MK	Certyfikat potwierdzający biegłą znajomość języka docelowego (dotyczy tylko CLIL w zakresie języka francuskiego)
RS	Certyfikat potwierdzający znajomość języka docelowego na poziomie co najmniej B2 ESOKJ (z wymogiem osiągnięcia poziomu C1 ESOKJ w ciągu pięciu lat w ramach DZ) lub inne świadectwa albo dyplomy potwierdzające znajomość języka docelowego (przy czym świadectwo ukończenia szkoły średniej stanowi najniższy możliwy poziom potwierdzenia znajomości języka), lub certyfikat potwierdzający znajomość języka na poziomie minimum B1 ESOKJ dla osób, które uczą u boku wykwalifikowanego nauczyciela języka obcego (dotyczy jedynie nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych w języku docelowym)

Objaśnienia

Rysunek przedstawia kwalifikacje wymagane przez władze (oświatowe) najwyższego szczebla do pracy w szkołach prowadzących nauczanie metodą CLIL typu A. Przedstawione wymagania obejmują co najmniej jeden poziom edukacji w zakresie ISCED 1–3.

Na rysunku wskazanie na „dodatkowe kwalifikacje” odnosi się do kwalifikacji/certyfikatów, które nauczyciele powinni uzyskać oprócz pełnych kwalifikacji nauczycielskich uzyskanych w ich kraju ojczystym. Dyplomy ukończenia studiów wyższych uzyskane w kraju języka docelowego są wymieniane, gdy oficjalne dokumenty wskazują je wśród możliwych poświadczeń kwalifikacji.

Definicje terminów „CLIL typu A”, „Europejski System Opisu Kształcenia Językowego”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”, „język obcy” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące 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 obejmującego język angielski.

SZKOLENIE W ZAKRESIE NAUCZANIA W KLASACH WIELOJĘZYCZNYCH NIE JEST POWSZECHNE WŚRÓD NAUCZYCIELI W EUROPIE

W Europie wielu nauczycieli pracuje w niejednorodnych środowiskach ukształtowanych przez właściwe dla danego kraju konteksty językowe i kulturowe i/lub obecność migrantów (patrz rozdział A). Współistnienie różnych języków w szkołach z pewnością stanowi istotną wartość⁽⁵⁹⁾. Wymaga to jednak

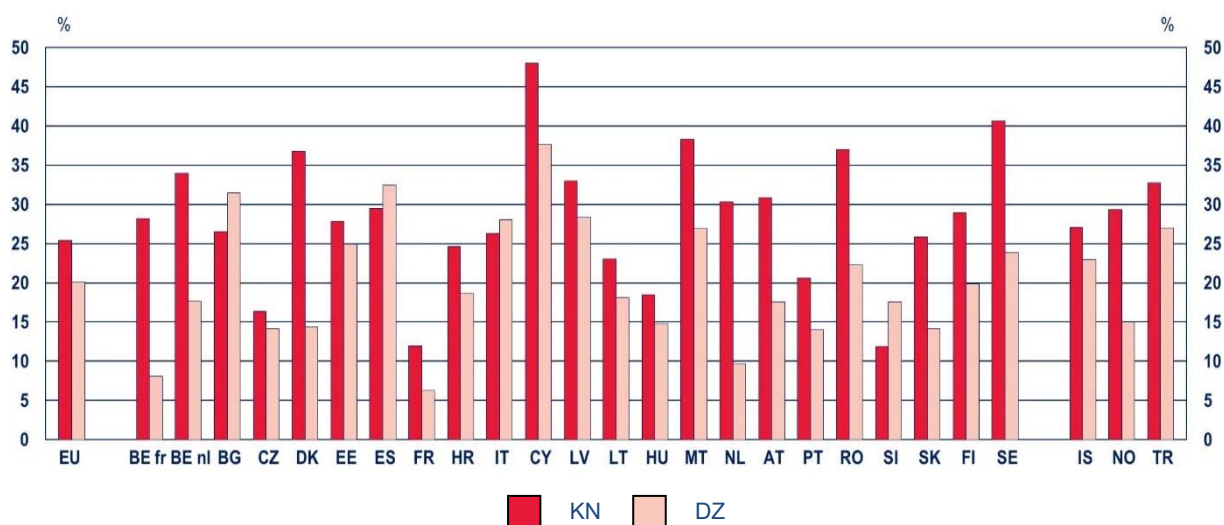
⁽⁵⁹⁾ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189, 5.6.2019.

również od nauczycieli umiejętności doceniania bogatego repertuaru językowego ich uczniów. Kształcenie i doskonalenie zawodowe odgrywają ważną rolę w wyposażaniu wszystkich nauczycieli w kompetencje potrzebne do uwzględniania różnorodności językowej i kulturowej w ich klasach.

Rysunek D3 przedstawia odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przeszli szkolenie w zakresie nauczania w klasach wielojęzycznych i wielokulturowych, zgodnie z raportem z badania OECD TALIS 2018. Rysunek ten dotyczy nauczycieli wszystkich przedmiotów i przedstawia dane odnoszące się do szkoleń w ramach zarówno KN, jak i DZ.

Dane przedstawione na rysunku D3 opierają się tylko na dwóch zagadnieniach spośród różnych podejmowanych w trakcie KN i DZ, które zostały uwzględnione w badaniu OECD TALIS 2018⁽⁶⁰⁾. Odpowiedzi nauczycieli pokazują, że „nauczanie w wielokulturowych i wielojęzycznych klasach” było jednym z najrzadziej poruszanych tematów w trakcie ich kształcenia zawodowego oraz w podejmowanych przez nich działaniach w ramach DZ. Z kolei najpowszechniejsze w ramach DZ były szkolenia związane z nauczaniem przedmiotami. Do najczęściej powtarzających się odpowiedzi w odniesieniu do najczęstszych zagadnień podejmowanych w KN należały na przykład takie: „treści niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć”, „dydaktyka niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć” oraz „realizacja niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć w klasie szkolnej” (OECD, 2019a, s. 129).

Rysunek D3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy odbyli szkolenie (w ramach przygotowania pedagogicznego) w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, 2018 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Dane pokazane na rysunku opierają się na odpowiedziach nauczycieli na pytania nr 6 i 23 badania TALIS 2018: „Czy następujące elementy zostały uwzględnione w Pana/Pani formalnym [kształceniu lub szkoleniu]?” oraz „Czy którykolwiek z poniższych tematów został uwzględniony w Pana/Pani działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich 12 miesięcy?”. Wysokość słupków pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” na pytanie: „Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym”, opcja (f) w pytaniu nr 6 (kategoria „KN” na rysunku) i opcja (j) w pytaniu nr 23 (kategoria „DZ” na rysunku).

⁽⁶⁰⁾ Na przykład w odniesieniu do treści KN inne elementy uwzględnione w badaniu TALIS 2018 to: „Treści niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć”; „Pedagogika niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć”; „Pedagogika ogólna”; „Realizacja niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć w klasie szkolnej”; „Nauczanie w środowisku o zróżnicowanych umiejętnościach”; „Nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych (np. kreatywności, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów)”; „Wykorzystanie TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu)”; „Zachowanie uczniów i zarządzanie klasą”; „Monitorowanie rozwoju i uczenia się uczniów”; „Ułatwianie uczniom przejścia z ISCED 2011 poziom 0 na ISCED 2011 poziom 1” oraz „Uczenie się poprzez zabawę”.



UE obejmuje respondentów ze wszystkich krajów należących obecnie do UE, którzy uczestniczyli w badaniu TALIS w 2018 roku.

Aby uzyskać więcej informacji na temat badania TALIS, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

Definicje „**doskonalenia zawodowego nauczycieli (DZ)**”, „**kształcenia nauczycieli (KN)**” i „**Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)**” znajdują się w *Glosariuszu*.

Jak pokazuje rysunek, w krajach UE około jednej czwartej nauczycieli (25,4%) zostało przeszkolonych w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym podczas kształcenia zawodowego. Jednak w większości krajów odsetek ten jest znacznie wyższy. Tak jest na przykład na Cyprze (48%), gdzie niemal jeden na dwóch nauczycieli został przeszkolony co do zarządzania różnorodnością językową w klasach. Z kolei w Czechach, Francji, na Litwie, Węgrzech, w Portugalii i Słowenii odsetek przyszłych nauczycieli przeszkolonych w tym zakresie jest niższy. Dwie najniższe wartości (blisko 10%) zostały zgłoszone przez nauczycieli we Francji i Słowenii.

We wszystkich systemach edukacji ze stosunkowo wysokim odsetkiem 15-letnich uczniów, którzy w domu posługują się głównie innym językiem niż język nauczania (co najmniej 15%, patrz rysunek A2), udział nauczycieli w kształceniu obejmującym nauczanie w środowisku wielojęzycznym jest zazwyczaj wyższy niż średnia dla UE. Dotyczy to Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnot Belgii, Cypru, Hiszpanii, Malty, Austrii i Szwecji.

W zdecydowanej większości krajów istnieje większe prawdopodobieństwo, że to właśnie młodzi nauczyciele ukończyli w ramach KN kurs dotyczący nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym. Ten pozytywny trend wyłania się z porównania odsetka młodych nauczycieli (w wieku poniżej 35 lat) z odsetkiem starszych nauczycieli (w wieku 35 lat lub więcej) potwierdzających ukończenie takiego kursu: w UE to 35,3% w przypadku młodych nauczycieli i 23,4% starszych nauczycieli (patrz załącznik 1). Różnica wynosi zatem 11,9 punktów procentowych na korzyść młodszego pokolenia. Jest ona najwyższa w Norwegii, gdzie wynosi 32,6 punktów procentowych na rzecz młodych nauczycieli.

Przechodząc od KN do DZ, rysunek D3 pokazuje, że w UE jedna piąta nauczycieli (20,1%) uczestniczyła w szkoleniach organizowanych w ramach DZ dotyczących nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Najwyższy odsetek nauczycieli, którzy ukończyli kurs DZ na ten temat, odnotowano, podobnie jak w przypadku kształcenia nauczycieli, na Cyprze, gdzie 37,7% nauczycieli zgłosiło udział w takim szkoleniu. Z kolei we Francuskiej Wspólnocie Belgii, we Francji i Holandii 10% lub mniej nauczycieli szkół średnich I stopnia uczestniczyło w kursach DZ na ten temat.

W NIEKTÓRYCH KRAJACH EUROPEJSKICH NAUCZYCIELE MOGĄ UCZESTNICZYĆ W DOSKONALENIU ZAWODOWYM DOTYCZĄCYM ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ W SZKOŁACH

Skupiając się na podniesieniu poziomu nauczania języków nowożytnych w szkołach, zalecenie Rady z 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków ma również na celu zwiększenie ogólnych kompetencji językowych uczniów. Obejmują one umiejętności posługiwania się różnymi rodzajami języków, w tym językiem nauczania i językami używanymi w domu przez dzieci ze środowisk wielojęzycznych. Aby to osiągnąć, zalecenie Rady zachęca państwa członkowskie UE do przyjęcia bardziej wielostronnego podejścia do nauczania i uczenia się języków, zwłaszcza poprzez wspieranie rozwoju świadomości językowej w szkołach ⁽⁶¹⁾.

Świadomość językowa w szkołach to pojęcie odnoszące się do całej szkoły, zakładające kompleksową strategię językową wprowadzającą refleksję nad wymiarem językowym we wszystkich aspektach życia szkoły, za nadrzędne uznające podejście włączające nauczanie wszelkich języków w szkołach (języka

⁽⁶¹⁾ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków, Dz.U. C 189, 5.6.2019.



nauczania, języków ojczystych, obcych, martwych itp.). Ujmując dokładniej tę kwestię, należy podkreślić, że szkoły świadome językowo doceniają różnorodność językową swoich uczniów, uznają ich wyjściowe umiejętności językowe i traktują je jako zasoby edukacyjne. Szkoły te wspierają wszystkich nauczycieli w posługiwaniu się językiem właściwym dla danego przedmiotu, a także w podnoszeniu świadomości na temat różnych rejestrów językowych i słownictwa (European Commission, 2018).

Kwestionariusz Eurydice wykorzystany do zebrania informacji na potrzeby niniejszego raportu – przeznaczony dla nauczycieli lub dyrektorów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących – zawierał serię pytań dotyczących działań w zakresie DZ związanych ze świadomością językową w szkołach. DZ odnosi się do formalnego doskonalenia zawodowego umożliwiającego pracownikom poszerzanie, rozwijanie i aktualizowanie wiedzy, umiejętności i postaw w trakcie kariery zawodowej. Działania w ramach DZ mogą być prowadzone w różnych formach, takich jak: kursy, seminaria, obserwacje koleżeńskie i wsparcie ze strony praktyków. DZ jest obowiązkiem zawodowym w prawie wszystkich krajach (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021c). DZ jest zatem dobrym sposobem na dotarcie do wszystkich czynnych zawodowo nauczycieli po to, by pomóc im w poznaniu nowych form nauczania.

Celem badania było zebranie informacji na temat zakresu, w jakim stosunkowo nowe podejście do nauczania, polegające na promowaniu świadomości językowej w szkołach, jest rozpowszechniane wśród pracowników szkół dzięki działaniom realizowanym w ramach DZ. Instytucje przekazujące dane z 39 badanych systemów edukacji mogły przedstawić do trzech przykładów działań realizowanych w zakresie DZ związanych ze świadomością językową w szkołach. Zebrane dane obejmują wyłącznie działania w zakresie DZ, które są akredytowane, wspierane finansowo lub organizowane przez władze oświatowe najwyższego szczebla (samodzielnie lub we współpracy z organizacjami międzynarodowymi) ⁽⁶²⁾.

Analiza treści przedstawionych przykładów działań w ramach DZ (ich krótkie opisy) wskazuje na pewne główne obszary tematyczne związane z koncepcją kształtowania świadomości językowej w szkołach. Obszary te można podzielić na trzy kategorie, które częściowo się pokrywają: (1) promowanie nauczania wrażliwego językowo ⁽⁶³⁾, (2) uwzględnianie różnorodności językowej i kulturowej w klasach wielojęzycznych oraz (3) nauka języka nauczania w klasach wielojęzycznych.

Pierwszy obszar tematyczny – promowanie nauczania wrażliwego językowo – można zilustrować działaniami prowadzonymi w ramach DZ w Niemczech, Francji, Austrii i Finlandii. W Niemczech jedno ze szkoleń doskonalenia zawodowego nauczycieli skierowane do nauczycieli matematyki miało na celu pomóc im w projektowaniu lekcji, podczas których byłyby współtworzone zarówno wiedza

⁽⁶²⁾ Kwestionariusz zawierał wyżej cytowaną definicję „świadomości językowej w szkołach” i wykorzystywał częściowo ustrukturyzowane pytania z otwartymi polami, umożliwiając instytucjom przekazującym dane opisanie działań realizowanych w zakresie doskonalenia zawodowego. Ponadto kwestionariusz zawierał następujące przykłady konkretnych celów edukacyjnych działań podejmowanych w ramach DZ związanych ze świadomością językową w szkołach:

- jak wdrożyć kompleksową strategię językową w szkołach (tj. nadrzędne podejście do nauczania wszystkich języków w szkołach, a poza tym wymiar językowy, który jest odzwierciedlony we wszystkich aspektach życia szkoły);
 - jak doceniać różnorodność językową w szkołach;
 - jak oceniać repertuar językowy uczniów;
 - jak doceniać biegłość uczniów w różnych językach;
 - jak wykorzystywać umiejętności uczniów jako zasoby edukacyjne;
 - jak uczyć w klasach wielojęzycznych;
 - jak pomóc uczniom rozwijać akademickie umiejętności językowe (tj. zaawansowane umiejętności w języku nauczania w opozycji do umiejętności językowych codziennie wykorzystywanych w podstawowej komunikacji interpersonalnej).
- Rysunek D4 i odnoszący się do niego tekst są zasadniczo oparte na prezentacji działań realizowanych w zakresie doskonalenia zawodowego opisanych w pytaniach otwartych.

⁽⁶³⁾ Nauczanie wrażliwe językowo to termin ogólny, który odnosi się zarówno do koncepcji, jak i praktyk nauczania. Uznaje wymiar językowy w edukacji oraz „rolę języków w uczeniu się, rozwoju tożsamości i doświadczeniu zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym” (Bergroth i in., 2022, s. 13). Ponieważ nauczanie wrażliwe językowo dotyczy wszystkich języków nauczanych w szkole i używanych przez uczniów, prowadzi do dowartościowania wielojęzyczności. W związku z tym nauczanie wrażliwe językowo jest koncepcją bardzo zbliżoną do koncepcji świadomości językowej w szkołach, zawartej w zaleceniu Rady z 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych.

matematyczna, jak i językowa. Można to było osiągnąć na przykład poprzez dyskusje dotyczące konkretnych treści – w ustrukturyzowanej i zrozumiałej wypowiedzi – podczas których uczniowie uczyli się jasno formułować problemy i koncepcje matematyczne, używając odpowiednich terminów specjalistycznych ⁽⁶⁴⁾. We Francji Ministerstwo Edukacji Narodowej, Młodzieży i Sportu oferuje możliwości szkoleniowe dla trenerów nauczycieli, dyrektorów szkół i inspektorów, umożliwiając im zrozumienie wymiaru językowego w nauczaniu i uczeniu się, a także w życiu szkoły ⁽⁶⁵⁾. W Austrii nauczanie wrażliwe językowo było jednym z tematów poruszanych w module szkoleniowym dostępnym w ramach KN i DZ ⁽⁶⁶⁾. Inne zagadnienia obejmowały naukę języka, poziomowanie, poruszały tematykę język (języki) a tożsamość. Kolejne inspirujące przykłady działań w ramach DZ związane z nauczaniem wrażliwym językowo można znaleźć w Finlandii. Na przykład kurs doskonalenia zawodowego skierowany głównie do nauczycieli szkół średnich II stopnia ma na celu umożliwienie uczestnikom opracowania i wdrożenia kompleksowego projektu związanego z nauczaniem wrażliwym językowo w szkołach ⁽⁶⁷⁾.

Drugi obszar tematyczny – uwzględnianie różnorodności językowej i kulturowej w wielojęzycznych klasach – odnosi się do faktu, że wielojęzyczne klasy są codziennością dla znacznej liczby uczniów (patrz rysunek A4). Pomoc nauczycielom w zarządzaniu wielojęzycznością i wspieraniu wielojęzycznych uczniów, zwłaszcza poprzez pomaganie im w osiągnięciu wysokiego poziomu biegłości w języku nauczania, jest zatem ważnym celem. Na przykład w Luksemburgu obowiązują trzy języki urzędowe, a znaczna część uczniów nie posługuje się językiem nauczania (patrz rysunki A1 i A2). W tym kontekście jedno ze szkoleń w ramach DZ skierowane do nauczycieli wszystkich poziomów edukacji ma na celu zapewnienie uczestnikom lepszego zrozumienia, co oznacza bycie wielojęzycznym i jak uczyć wielojęzycznych uczniów ⁽⁶⁸⁾. Szwajcaria ma szczególnie zróżnicowany krajobraz językowy (patrz rysunek A1). Jedno z działań realizowanych w ramach DZ ma na celu pomóc uczestnikom w nauczaniu w wielojęzycznych klasach i zaznajomić ich z konkretnymi kwestiami związanymi z językiem nauczania. Co więcej, w czasie tego kursu nauczyciele szkoleni są w zakresie wspierania uczniów posługujących się językami o odmiennej fonetyce poprzez czerpanie z ich własnych (edukacyjnych lub językowych) zasobów ⁽⁶⁹⁾.

Rysunek D4: Przykłady kluczowych terminów opisujących działania podejmowane w ramach DZ związane ze „świadomością językową w szkołach”, 2021/2022



Objaśnienia

Rysunek zawiera przykłady podstawowych terminów używanych do opisu działań realizowanych w ramach DZ na temat świadomości językowej w szkołach: akredytowanych, wspieranych finansowo lub organizowanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla (samodzielnie lub we współpracy z organizacjami międzynarodowymi) i skierowanych

⁽⁶⁴⁾ www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5.

⁽⁶⁵⁾ magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation.

⁽⁶⁶⁾ oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf.

⁽⁶⁷⁾ www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutus/kielietoimen-opetus-toisella-asteella.

⁽⁶⁸⁾ ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622.

⁽⁶⁹⁾ www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html.



do nauczycieli lub dyrektorów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących. Przykłady ilustrują działania podejmowane w ramach DZ, opisane w tekście powiązany z rysunkiem.

Definicje „**doskonalenia zawodowego nauczycieli (DZ)**” i „**świadomości językowej w szkołach**” znajdują się w *Glosariuszu*.

Trzeci i ostatni obszar tematyczny – nauka języka nauczania w klasach wielojęzycznych – mimo iż dotyczy wielojęzyczności, koncentruje się bardziej na języku nauczania i jego kluczowej roli w procesie uczenia się. Na przykład w Irlandii nauczyciele zapewniający wsparcie uczniom, którzy nie posługują się biegle językiem nauczania, przechodzą szkolenie dotyczące oceny poziomu znajomości języka angielskiego przez uczniów oraz wykorzystywania języków ojczystych uczniów do wspierania rozwoju ich znajomości języka angielskiego.

NAUCZYCIELE

CZĘŚĆ II – MOBILNOŚĆ MIĘDZYNARODOWA

Rozwijanie międzynarodowej mobilności nauczycieli podczas studiów lub kariery zawodowej jest od dawna priorytetem Unii Europejskiej. W 2009 roku w konkluzjach Rady UE w sprawie rozwoju zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół podkreślono potrzebę stopniowego zwiększania mobilności, zwłaszcza wśród nauczycieli, „tak by okresy nauki za granicą – zarówno w Europie, jak i na całym świecie – stały się regułą, a nie wyjątkiem” ⁽⁷⁰⁾. W konkluzjach Rady z maja 2022 roku w sprawie zwiększenia mobilności nauczycieli i trenerów wezwano do podjęcia szeregu działań w celu wspierania europejskiej mobilności nauczycieli w ramach ich kształcenia i doskonalenia zawodowego ⁽⁷¹⁾.

Biorąc pod uwagę powyższy priorytet, niniejsza część raportu koncentruje się na mobilności międzynarodowej nauczycieli języków obcych, w tym studentów przygotowujących się do zawodu lub nauczycieli czynnych zawodowo. Przeanalizowano najpierw, czy władze oświatowe najwyższego szczebla zalecają, aby przyszli nauczyciele języków obcych spędzili pewien okres w kraju języka docelowego podczas kształcenia do zawodu (patrz rysunek D5). Następnie przedstawiono odsetek nauczycieli języków obcych szkół średnich I stopnia wyjeżdżających za granicę w celach zawodowych i porównano te dane w czasie (patrz rysunek D6). W tej części przedstawiono również najważniejsze systemy finansowania wsparcia mobilności zagranicznej nauczycieli języków obcych (patrz rysunek D7). Ponadto porównano odsetek nauczycieli języków obcych wyjeżdżających za granicę przy wsparciu programów UE i programów krajowych/regionalnych (patrz rysunek D8). Niniejsza część rzuca też nieco światła na główne powody, dla których nauczyciele języków obcych wyjeżdżają za granicę oraz poddaje analizie czas spędzany przez nich na wyjazdach zawodowych do innych krajów (patrz rysunki D9 i D10).

Ponieważ trendy przedstawione w niniejszej części odnoszą się do lat 2013–18, warto mieć na uwadze, że pandemia COVID-19 mogła mieć na nie w późniejszym czasie wpływ.

Cztery wskaźniki omawiane w tej części bazują na danych z badania TALIS ⁽⁷²⁾. Obejmują one 22 kraje europejskie (państwa członkowskie UE i kraje spoza UE). Pozostałe dwa wskaźniki przedstawiają informacje oparte na danych dostarczonych przez sieć Eurydice, która obejmuje 37 krajów.

ZALECENIA WŁADZ NAJWYŻSZEGO SZCZEBŁA RZADKO ODNOSZĄ SIĘ KONKRETNIE DO MOBILNOŚCI MIĘDZYNARODOWEJ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Pobyt w kraju, którego mieszkańcy posługują się określonym językiem docelowym, jest szczególnie ważny dla przyszłych nauczycieli języków obcych w czasie ich kształcenia. Może znacznie poprawić biegłość w języku, którego będą uczyć. Może również zapewnić im bezpośrednie doświadczenie kultury kraju języka docelowego.

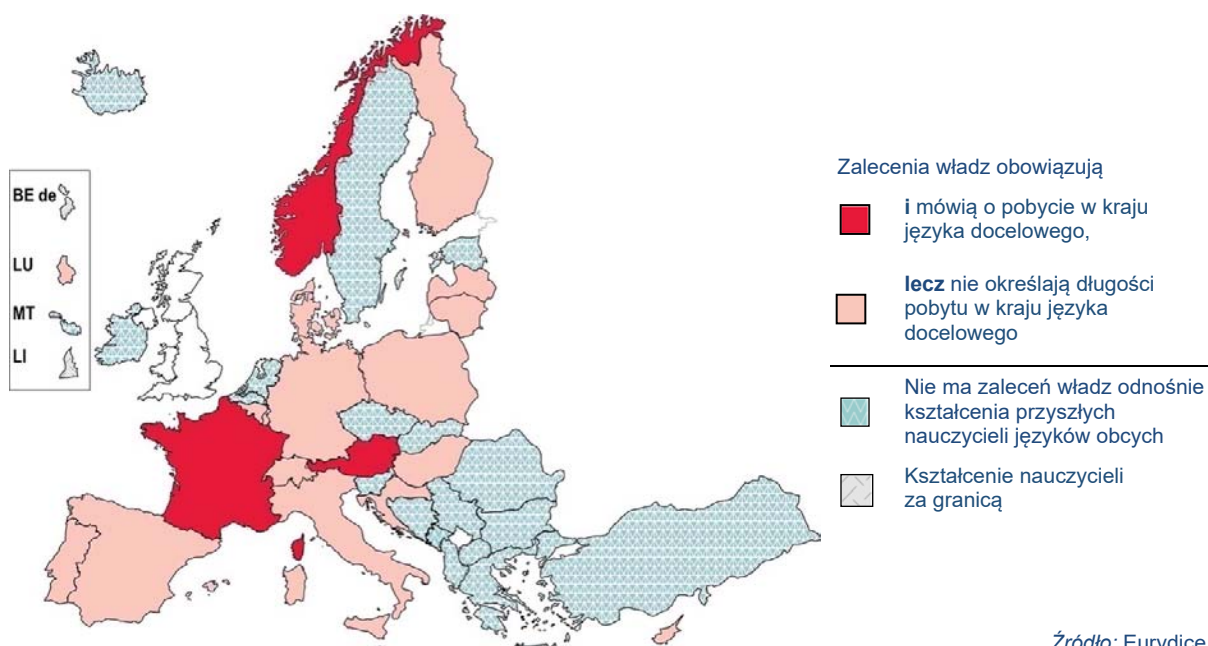
Rysunek D5 pokazuje zalecenia wydane przez władze (oświatowe) najwyższego szczebla w sprawie treści kształcenia nauczycieli języków obcych. Jeśli takie zalecenia istnieją, zawierają informacje na temat wytycznych dotyczących pobytu w kraju języka docelowego.

⁽⁷⁰⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET2020”), Dz.U. C 119, 28.05.2009, s. 3.

⁽⁷¹⁾ Konkluzje Rady z dnia 21 kwietnia 2022 r. w sprawie zwiększenia mobilności nauczycieli i trenerów, zwłaszcza mobilności europejskiej, w toku ich kształcenia i doskonalenia zawodowego, Dz.U. C 167, 21.04.2022.

⁽⁷²⁾ Szczegółowe informacje na temat badania TALIS można znaleźć w części *Statystyczne bazy danych i terminologia*.

Rysunek D5: Występowanie zaleceń władz najwyższego szczebla w zakresie treści kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych oraz ich pobytu w kraju języka docelowego, 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

W przypadku gdy istnieją zalecenia władz najwyższego szczebla dotyczące treści kształcenia nauczycieli języków obcych w odniesieniu do co najmniej jednego typu nauczycieli języków obcych (tj. nauczycieli nauczania zintegrowanego lub nauczycieli przedmiotów, patrz rysunek D1 w celu uzyskania szczegółowych informacji) lub jednego poziomu kształcenia (ISCED 1–3), kraj jest klasyfikowany, w zależności od uwarunkowań, w jednej z dwóch głównych kategorii (ciemnoczerwonej lub jasnoczerwonej).

W przypadku gdy nauczyciele języka obcego spędzają pewien czas w kraju lub regionie, w którym mówi się językiem, który ma być nauczany (język docelowy), może to również obejmować okres spędzony w szkole (jako asystent), na uniwersytecie (uczestniczenie w kursach) lub na stażu zawodowym. Ma to na celu umożliwienie przyszłym nauczycielom bezpośredniego kontaktu z językiem, którego będą nauczać, jak i kontakt z kulturą danego kraju.

Definicje terminów „język obcy”, „kształcenie nauczycieli (KN)”, „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)” i „władze (oświatowe) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Jak pokazuje rysunek, w blisko połowie badanych krajów władze oświatowe najwyższego szczebla nie wydają żadnych zaleceń dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych. Jeśli takie zalecenia istnieją, odnoszą się one do różnych aspektów kształcenia nauczycieli języków obcych, w tym, na przykład, organizacji kursów teoretycznych, praktyk w zakresie nauczania języka obcego w szkole i/lub pobytu w kraju języka docelowego.

Spośród krajów, które wydały zalecenia dotyczące treści kształcenia nauczycieli języków obcych, tylko trzy zalecają, aby przyszli nauczyciele języków obcych spędzili pewien czas w kraju języka docelowego przed uzyskaniem kwalifikacji nauczycielskich. W Austrii zalecany jest pobyt w trakcie jednego semestru za granicą. We Francji zaleca się, aby wyspecjalizowani nauczyciele języków obcych spędzili pewien okres w kraju języka docelowego, ale długość takiego pobytu nie jest określona. Podobnie ogólne zalecenia obowiązują w Norwegii, gdzie krajowe wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia wskazują, że nauczyciele nauczania zintegrowanego powinni wyjechać za granicę podczas studiów, ponieważ będą uczyć języków obcych. Kraj pobytu nie jest określony, ale język angielski jest przedmiotem obowiązkowym dla uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia (patrz rysunek B7), a od nauczycieli nauczania zintegrowanego oczekuje się jego nauczania (patrz rysunek D1).

Wśród poddawanych analizie zaleceń Irlandia stanowi szczególny przypadek. W tym kraju instytucje szkoleniowe mogą swobodnie decydować o treściach kształcenia, które są oferowane nauczycielom

języków obcych (rysunek nie zawiera zaleceń władz najwyższego szczebla). Jednakże, aby zostać zatrudnionym, nauczyciele muszą być zarejestrowani w Radzie ds. Nauczania (umożliwia ona nauczanie w szkołach finansowanych przez państwo). Aby zostać zarejestrowanym, przyszli nauczyciele języków obcych w szkołach średnich I i II stopnia muszą spędzić co najmniej 6 miesięcy w kraju języka docelowego (od 2023 roku okres ten został skrócony do 3 miesięcy).

Choć liczba krajów, w których funkcjonują odpowiednie zalecenia, jest ograniczona, należy wziąć pod uwagę dwa dodatkowe aspekty związane z mobilnością międzynarodową nauczycieli. Po pierwsze, w krajach, w których nie ma ustalonych zaleceń władz najwyższego szczebla, poszczególne instytucje szkolnictwa wyższego mogą nadal wymagać, by przyszli nauczyciele języków obcych odbywali część studiów w kraju języka docelowego. Po drugie, krajowe zalecenia władz centralnych zwykle określają, że wszyscy studenci – nie tylko przyszli nauczyciele języków obcych – powinni mieć możliwość ukończenia części studiów za granicą. Dlatego też mobilność międzynarodowa przyszłych nauczycieli języków obcych może być zalecana w wytycznych wykraczających poza te przedstawione na rysunku D5.

WZROST MIĘDZYNARODOWEJ MOBILNOŚCI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

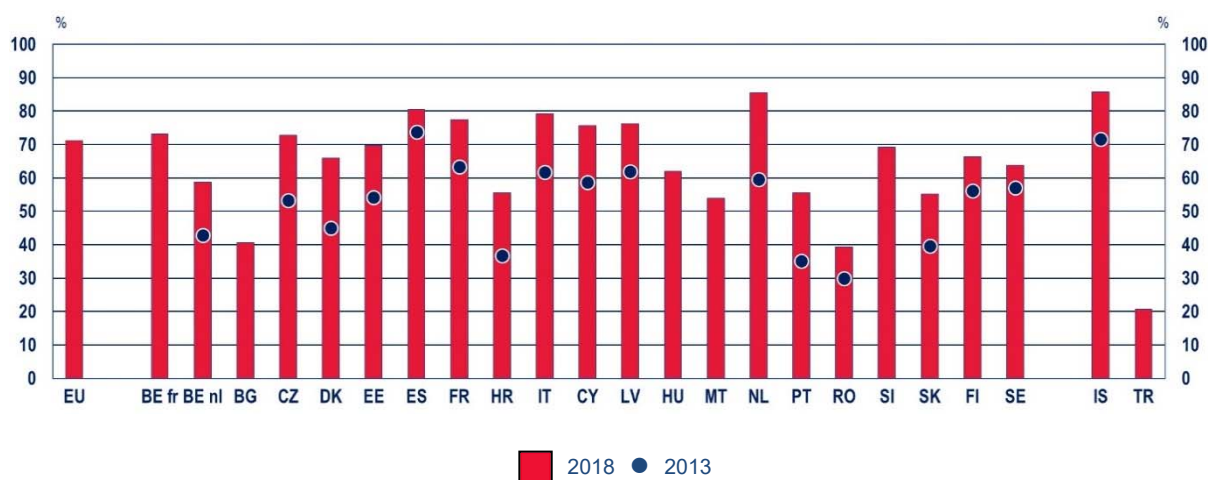
Na rysunku D5 przedstawiono zalecenia władz najwyższego szczebla dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych w odniesieniu do mobilności międzynarodowej przyszłych nauczycieli języków obcych. Pokazuje on, że niewiele krajów wprowadziło zalecenia w tym obszarze. Rysunek D6 przedstawia z kolei międzynarodową mobilność nauczycieli języków obcych z innej perspektywy. Uwzględnia on rzeczywisty stan mobilności międzynarodowej wskazany przez nauczycieli w badaniu TALIS 2018. Dokładniej rzecz ujmując, prezentuje dane co do odsetka nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia, dostarczone przez nauczycieli, którzy zgłosili, że wyjechali za granicę w celach zawodowych w trakcie studiów lub kariery zawodowej. Porównuje również mobilność międzynarodową nauczycieli języków obcych w latach 2013 i 2018.

Jak pokazuje rysunek D6, w 2018 roku około 70% nauczycieli języków obcych w UE wyjechało za granicę przynajmniej raz – jako student, nauczyciel lub w obu przypadkach. Hiszpania, Holandia i Islandia mają najwyższy odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, ponad 80% z nich potwierdza udział w mobilności międzynarodowej.

Dla porównania, nauczyciele innych przedmiotów są znacznie mniej mobilni: w UE tylko 36% z nich wyjechało za granicę w czasie kształcenia lub w trakcie kariery zawodowej (patrz załącznik 1). Cypr i Islandia mają największy odsetek mobilnych nauczycieli innych przedmiotów (odpowiednio 63,5% i 80,1%).

Nauczyciele języków obcych muszą oczywiście szkolić się i doskonalić znajomość języka, którego uczą. Powinni również doświadczać bliskiego kontaktu z kulturą jednego z krajów, w których mówi się językiem przez nich nauczany, aby ją dogłębnie poznać i przekazywać wiedzę o niej swoim uczniom. Dlatego też w przypadku nauczycieli języków obcych, bardziej niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów, mobilność międzynarodowa jest ważną potrzebą zawodową. Jednak prawie 30% obecnych nauczycieli języków obcych ankietowanych w UE nigdy nie wyjechało za granicę w celach zawodowych, co może mieć wpływ na jakość ich nauczania. W Bułgarii, Rumunii i Turcji niewielu nauczycieli języków obcych brało udział w mobilności. Odsetek ten jest najniższy w Turcji, gdzie tylko 20,7% nauczycieli języków obcych kiedykolwiek wyjeżdżało za granicę jako czynni zawodowo nauczyciele lub w trakcie kształcenia do zawodu.

Rysunek D6: Odsetek nauczycieli nowożytnych języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, lata 2013 i 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych z badania TALIS 2018 i 2013.

Objaśnienia

Rysunek bazuje na odpowiedziach nauczycieli na pytania nr 15 i 56 z badania TALIS 2018 oraz na pytania nr 15 i 48 z badania TALIS 2013: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczy Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Czy kiedykolwiek wyjeżdżał(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub podczas kształcenia/szkolenia nauczycieli?”.

Wysokość słupków i położenie niebieskich kółek pokazują odsetek nauczycieli, którzy wybrali opcję (e) w pytaniu nr 15 i odpowiedzieli „tak” w odniesieniu do co najmniej jednej z sytuacji związanych z mobilnością (odpowiednio opcje (a)–(e) w 2018 roku i opcje (b)–(f) w 2013 roku).

Uwzględniono respondentów ze wszystkich krajów należących obecnie do UE, którzy odpowiedzieli na pytania TALIS dotyczące mobilności w 2018 roku.

Aby uzyskać więcej informacji na temat badania TALIS, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

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

Zmiany na przestrzeni czasu można zaobserwować na podstawie odpowiedzi na pytania dotyczące mobilności międzynarodowej udzielonych w obu rundach badania TALIS przez 17 europejskich systemów edukacji⁽⁷³⁾. Porównanie danych z badania TALIS 2013 i 2018 pokazuje, że w 2018 roku w tych systemach edukacji więcej nauczycieli języków obcych wyjeżdżało za granicę w celach zawodowych⁽⁷⁴⁾.

Odsetek nauczycieli języków obcych, którzy byli za granicą, był o 14,6 punktów procentowych wyższy w 2018 roku niż w 2013 roku, wzrastając z 57,6% do 72,2% (patrz załącznik 1). Mobilność nauczycieli języków obcych wzrosła we wszystkich 17 systemach edukacji, w których odpowiedziano na pytania dotyczące mobilności w latach 2013 i 2018. Największy wzrost odnotowano w Holandii – o 26 punktów procentowych. Najmniejszy wzrost odnotowano w Szwecji, gdzie w 2018 roku wyniósł on zaledwie 6,7 punktu procentowego więcej niż w 2013 roku.

Wzrost mobilności międzynarodowej nauczycieli języków obcych nie jest zjawiskiem odosobnionym. Odsetek nauczycieli innych przedmiotów, którzy spędzili czas w celach zawodowych w innym kraju, również wzrósł w podobnym stopniu w latach 2013–18, zwiększając się z 20% do 36,3% w UE (patrz załącznik 1).

⁽⁷³⁾ BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE oraz IS.

⁽⁷⁴⁾ Jeśli chodzi o miarodajność porównania, należy podkreślić, że pytania dotyczące mobilności różniły się nieznacznie między badaniem z 2013 roku a badaniem z 2018 roku. W 2013 roku pytania dotyczące mobilności zostały wprowadzone za pomocą pytania filtrującego („Czy kiedykolwiek byłeś za granicą w celach zawodowych w swojej karierze nauczyciela lub podczas kształcenia/szkolenia nauczycieli: tak/nie?”), podczas gdy w 2018 roku nie było pytania filtrującego. Pomimo tej różnicy w pytaniach dotyczących mobilności pomiędzy latami 2013 a 2018 i przy uwzględnieniu, że nie znamy wpływu tej różnicy, można jednak założyć, że wzrost nie wynika wyłącznie ze zmian w kwestionariuszu.



Institucje przekazujące dane do Eurydice zostały poproszone o zgłoszenie maksymalnie trzech systemów finansowania. Definicje „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” i „władz (oświatowych) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Bliższe spojrzenie na programy finansowania zgłoszone przez instytucje przekazujące dane Eurydice pokazuje, że programy te mają różne cele, na przykład: poprawę umiejętności językowych i dydaktycznych nauczycieli lub rozwijanie świadomości kulturowej w nauczaniu języków obcych. Mogą one również realizować wspomniane cele na różne sposoby, w tym poprzez wizyty studyjne, kursy szkoleniowe, *job shadowing*, staże lub okresy nauczania. Długość okresów mobilności wspieranych przez programy krajowe też jest różna. Najczęściej nauczyciele wyjeżdżają za granicę na krótki okres, zazwyczaj 1 lub 2 tygodnie.

Liczba krajów docelowych różni się także w zależności od programu finansowania. Niektóre programy skierowane są do nauczycieli uczących określonego języka obcego, zapewniając im możliwość pobytu w kraju, w którym mówi się językiem przez nich nauczany. Tak jest na przykład w Norwegii, gdzie nauczyciele języka francuskiego mają możliwość uczestniczenia w kursach doszkalających lub indywidualnych programach (*job shadowing*) we Francji przez okres od 2 do 21 dni.

W Hiszpanii, Francji, Szwecji i Liechtensteinie zgłoszone programy finansowania dotyczą wielu różnych krajów. W Hiszpanii program wizyt zawodowych (*Estancias Profesionales*) zapewnia nauczycielom szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących, niezależnie od nauczanego przedmiotu, możliwość spędzenia 2 tygodni za granicą w ramach wizyt studyjnych i obserwacyjnych w szkołach w 14 różnych krajach. We Francji nauczyciele języków obcych w ogólnokształcących szkołach średnich (w tym nauczyciele ze szkół oferujących CLIL) mogą uczestniczyć w działaniach w zakresie rozwoju językowego, pedagogicznego i kulturowego (*stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel*) za granicą przez 2 tygodnie w od sześciu do ośmiu krajach docelowych. W Szwecji program Atlas Partnership, który ma na celu promowanie międzynarodowej współpracy między nauczycielami i szkołami, zapewnia wszystkim nauczycielom możliwość uczestniczenia w wymianach we wszystkich krajach spoza UE. W Liechtensteinie zgodnie z dekretem z 2004 roku w sprawie usług dydaktycznych ⁽⁷⁵⁾ państwo finansuje wyjazdy zawodowe nauczycieli języków obcych do krajów, w których mówi się nauczanyymi przez nich językami.

Trzy wspólnoty Belgii, w których obowiązują trzy różne języki nauczania (francuski, niderlandzki i niemiecki), podpisały w kwietniu 2015 roku umowę mającą na celu promowanie mobilności nauczycieli języków obcych z każdej wspólnoty w celu nauczania w jednej z dwóch pozostałych wspólnot przez okres przynajmniej jednego roku. Chociaż ta inicjatywa nie jest sama w sobie międzynarodowa, warto o niej wspomnieć. Jej celem jest umożliwienie szkołom prowadzenia kursów językowych z *native speakerami* w roli nauczycieli. Podobnie w Szwajcarii organizowane są wymiany nauczycieli języka francuskiego, niemieckiego i włoskiego pomiędzy różnymi regionami językowymi. Nauczyciele ci mają możliwość krótkiego (do 5 tygodni) lub długiego (do 12 miesięcy) pobytu w innym regionie językowym jako asystenci klasowi. Celem jest pomoc nauczycielom w rozwijaniu ich kompetencji językowych i dydaktycznych oraz nawiązanie współpracy między szkołami w różnych regionach językowych.

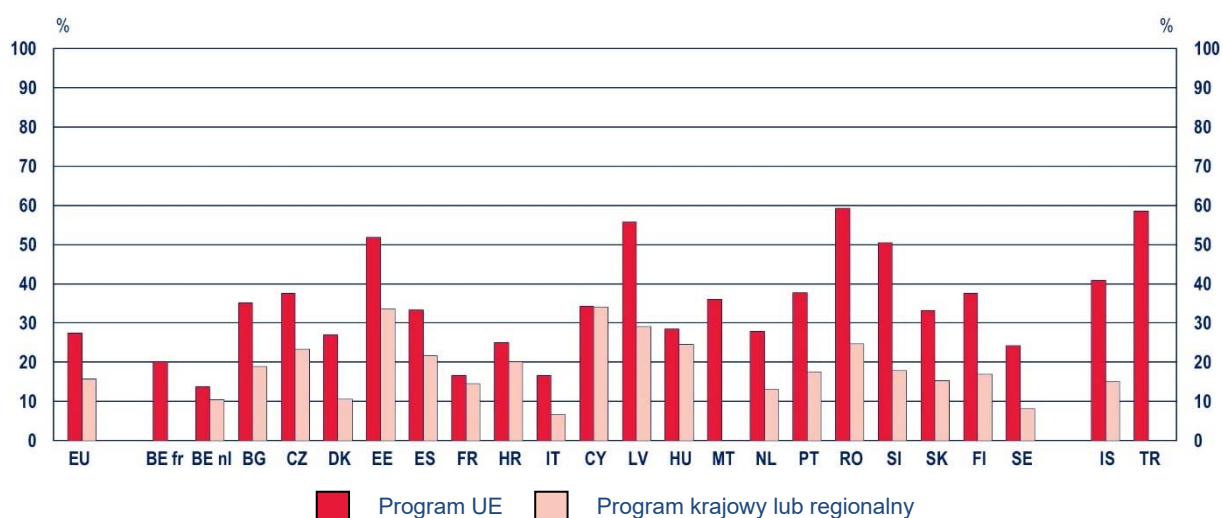
PROGRAMY UE ODGRYWAJĄ WAŻNĄ ROLĘ W MIĘDZYNARODOWEJ MOBILNOŚCI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Rysunek D8 przedstawia odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia, którzy zgłosili, że wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programów mobilności międzynarodowej. Określa on rodzaj programu mobilności (program UE taki jak Erasmus+ lub program krajowy/regionalny), w którego ramach wyjechali za granicę. Rysunek dotyczy wyłącznie międzynarodowej mobilności nauczycieli języków obcych w trakcie ich kariery zawodowej.

⁽⁷⁵⁾ www.gesetze.li/konso/2004092000.

W Unii Europejskiej odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy skorzystali z finansowania unijnego jest średnio dwukrotnie wyższy niż odsetek tych, którzy skorzystali z finansowania z programu krajowego lub regionalnego. Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy wyjechali za granicę 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, Holandia, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja i Islandia) tendencja ta była jeszcze wyraźniejsza, z co najmniej dwukrotnie większą liczbą nauczycieli wyjeżdżających za granicę w ramach funduszy UE niż w ramach funduszy krajowych bądź regionalnych. Z kolei we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, we Francji, Chorwacji, na Cyprze i Węgrzech wpływ obu źródeł finansowania był mniej więcej taki sam.

Rysunek D8: Odsetek nauczycieli nowożytnych języków obcych pracujących w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych z badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Rysunek bazuje na odpowiedziach nauczycieli na pytania nr 15 i 56 w badaniu TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczy Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Czy kiedykolwiek w swojej karierze zawodowej jako nauczyciel lub w trakcie kształcenia/szkolenia nauczycieli przebywał(a) Pan(i) za granicą w celach zawodowych?”. Wysokość słupków pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” na opcję (b) „jako nauczyciel w ramach programu UE” i/lub (c) „jako nauczyciel w ramach programu regionalnego lub krajowego”. Nauczyciele mogli korzystać z obu rodzajów programów.

Nauczyciele języków obcych to ci, którzy wybrali opcję (e) w pytaniu nr 15. Mobilni nauczyciele to ci, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji (a)–(e) w pytaniu nr 56.

UE uwzględnia respondentów ze wszystkich krajów należących obecnie do UE, którzy odpowiedzieli na pytania dotyczące mobilności w badaniu TALIS w 2018 roku.

Aby uzyskać więcej informacji na temat badania TALIS, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr), Malta i Turcja: Próba była niewystarczająca (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli) dla kategorii „programy krajowe lub regionalne”.

W porównaniu z 2013 rokiem odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy uczestniczyli w programach UE, nie zmienił się znacząco, podczas gdy odsetek nauczycieli, którzy uczestniczyli w programach krajowych lub regionalnych, wzrósł o 4,3 punktu procentowego (B.S. 0,86), (patrz 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 nieco wyższy w 2013 roku – 25,1% (B.S. 0,89) w porównaniu z 11,1% (B.S. 0,53) – niż w 2018 roku – 27,2% (B.S. 0,71) w porównaniu z 15,4% (B.S. 0,67).

PNAD DWIE TRZECIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH WYJEŹDŹA ZA GRANICĘ W CELU NAUKI JĘZYKA LUB W RAMACH KSZTAŁCENIA DO ZAWODU

Rysunek D9 przedstawia cele wyjazdów nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia do innego kraju podczas studiów lub kariery zawodowej. Dokładniej rzecz ujmując, przedstawia on odsetek nauczycieli mobilnych międzynarodowo jako średnią dla UE, według celu wyjazdu za granicę. Odsetek ten jest pokazany w odniesieniu do nauczycieli języków obcych i nauczycieli innych przedmiotów.

Jak pokazuje rysunek D9, zawodowe cele wyjazdów za granicę różnią się w pewnym stopniu między tymi dwiema kategoriami nauczycieli.

W UE głównym powodem wyjazdów zagranicznych, zgłaszanym przez nauczycieli języków obcych, jest nauka języków obcych (76,4%). W Hiszpanii, Włoszech i na Węgrzech ponad 80% mobilnych nauczycieli języków obcych wskazało właśnie ten powód (patrz załącznik 1). Rzeczywiście, jednym z najskuteczniejszych sposobów doskonalenia przez nauczycieli biegłości w języku lub językach, których uczą, jest odwiedzenie jednego z krajów, w których są one używane. Ten konkretny powód mobilności międzynarodowej jest zatem ściśle związany z pracą. Dla porównania, na poziomie UE tylko 39,3% mobilnych nauczycieli uczących innych przedmiotów zgłosiło naukę języka jako zawodowy cel wyjazdu za granicę.

W UE niemal 70% mobilnych nauczycieli języków obcych studiowało za granicą w ramach kształcenia nauczycieli, choć tylko kilka krajów posiada zalecenia w tym zakresie (patrz rysunek D5). Różnice między poszczególnymi krajami są dość znaczne: około 80% mobilnych nauczycieli języków obcych w Hiszpanii i Włoszech studiowało za granicą w ramach kształcenia nauczycieli, podczas gdy w Chorwacji, na Łotwie, w Portugalii, Słowenii, Islandii i Turcji liczba ta wynosiła mniej niż 50%. Dla porównania, na poziomie całej UE tylko 39,3% nauczycieli innych przedmiotów przyznało, że studiowali za granicą.

Rysunek D9: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), według powodu wyjazdu za granicę, UE, 2018 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych z badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Rysunek bazuje na odpowiedziach nauczycieli na pytania nr 15 i 57 badania TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczy Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Czy następujące działania były celem zawodowym Pana(-i) wizyt zagranicznych?”. Nauczyciele zostali poproszeni o udzielenie jak największej liczby odpowiedzi.

Nauczyciele języków obcych to ci, którzy wybrali opcję (e) w odniesieniu do pytania nr 15. Nauczyciele innych przedmiotów to ci, którzy nie wybrali opcji (e) w odniesieniu do pytania nr 15, ale wybrali dowolną inną opcję od (a) do (i). Mobilni nauczyciele to ci, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji (a)–(e) w pytaniu nr 56.

UE uwzględnia respondentów ze wszystkich krajów obecnie należących do UE, którzy odpowiedzieli na pytanie nr 57 w badaniu TALIS w 2018 roku: Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Węgry, Malta, Holandia, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Islandia i Turcja.

Powody pobytu za granicą przedstawiono w porządku malejącym według odsetka nauczycieli języków obcych, którzy je podali.

Aby uzyskać więcej informacji na temat badania TALIS, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

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

Nauczyciele mogą również odgrywać rolę we wspieraniu zarówno rzeczywistej, jak i wirtualnej mobilności uczniów. Nauczyciele mogą towarzyszyć uczniom wyjeżdżającym za granicę, a także tworzyć podstawy przyszłej współpracy między szkołami, na przykład poprzez przygotowywanie międzynarodowych programów mobilności lub opracowywanie wspólnych projektów, w których ramach nowe technologie będą wykorzystywane do kontaktów między uczniami. Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych, którzy towarzyszyli wyjeżdżającym uczniom, wynosi 57,4% w UE, czyli nieco więcej niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów (49,9%). Mobilni nauczyciele języków obcych również częściej niż nauczyciele innych przedmiotów wyjeżdżali za granicę w celu nawiązania kontaktu ze szkołami (odpowiednio 40,8% i 34,9%).

W Unii Europejskiej wśród mobilnych nauczycieli języków obcych nauczanie za granicą nie jest tak częste jak nauka języków obcych (33,5%), ale nadal jest nieco bardziej powszechne niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów (23,3%). „Nauczanie” było najczęściej podawane jako powód 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 za granicą. Z kolei w Chorwacji i Portugalii dotyczyło to mniej niż 15% z nich.

Wyjazdy zagraniczne w celu nauki innych przedmiotów nie są częstym powodem mobilności, z podobnym i równie niskim odsetkiem zarówno wśród mobilnych nauczycieli języków obcych (21,9%), jak i nauczycieli innych przedmiotów (22,3%) wskazujących ten cel wyjazdu za granicę.

Dane z badania TALIS 2013 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) pokazują, że tendencja w zakresie celów międzynarodowej mobilności nauczycieli języków obcych utrzymuje się na stałym poziomie. Ranking od najbardziej do najmniej powszechnych powodów, dla których nauczyciele języków obcych wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych, był taki sam w latach 2013 i 2018, pomimo wzrostu mobilności nauczycieli języków obcych we wszystkich krajach (patrz rysunek D6).

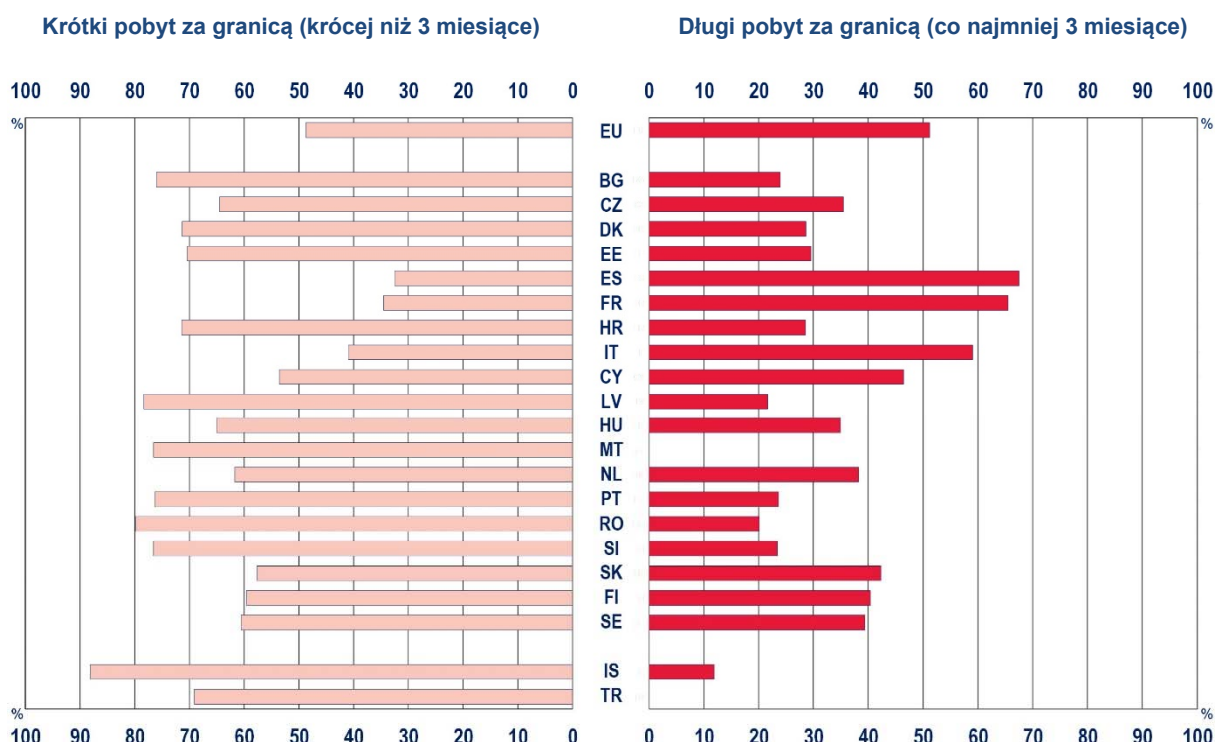
DŁUGOŚĆ POBYTU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH ZA GRANICĄ RÓŻNI SIĘ ZNACZNIE W ZALEŻNOŚCI OD KRAJU

Rysunek D10 przedstawia długość pobytów mobilnych nauczycieli języków obcych za granicą w trakcie ich kształcenia i kariery zawodowej. Czas ten odpowiada wszystkim okresom spędzonym za granicą zsumowanym razem. Rysunek D10 rozróżnia pobyty za granicą trwające krócej niż 3 miesiące (pobyty krótkie) i pobyty za granicą trwające co najmniej 3 miesiące (pobyty długie).

Jak pokazuje rysunek D10, w UE odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych zgłaszających krótkie i długie pobyty za granicą jest mniej więcej podobny (odpowiednio 48,8% i 51,2%).

Jednakże, biorąc pod uwagę poszczególne kraje, w prawie wszystkich większość mobilnych nauczycieli języków obcych spędziła łącznie mniej niż 3 miesiące za granicą (krótki pobyt) podczas studiów i kariery zawodowej. Jest to zauważalne zwłaszcza w Bułgarii, na Łotwie, Malcie, w 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%).

Rysunek D10: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) wyjeżdżających na długie i krótkie pobyty za granicą, 2018 r.



Źródło: Eurydice, na podstawie danych z badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Rysunek bazuje na odpowiedziach nauczycieli na pytania nr 15 i 58 TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczy Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Jak długo łącznie przebywał(a) Pan(i) za granicą w celach zawodowych?”. Odpowiedzi „od trzech do dwunastu miesięcy” (opcja 2) i „dłużej niż rok” (opcja 3) zostały połączone, aby utworzyć kategorię „długi pobyt”.

Nauczyciele języków obcych to ci, którzy wybrali opcję (e) w pytaniu nr 15. Mobilni nauczyciele to ci, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji (a)–(e) w odniesieniu do pytania nr 56.

UE uwzględnia respondentów ze wszystkich krajów należących obecnie do UE, którzy odpowiedzieli na pytanie nr 58 w badaniu TALIS w 2018 roku.

Aby uzyskać więcej informacji na temat badania TALIS, patrz część *Bazy danych statystycznych i terminologia*.

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl): Pytanie nie zostało zadane w tym kraju.

Malta i Turcja: Próba jest niewystarczająca (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli) dla kategorii „długie pobyty za granicą”.

PROCESY DYDAKTYCZNE

CZĘŚĆ I – CZAS NAUCZANIA I EFEKTY UCZENIA SIĘ

Niniejsza część, obejmująca sześć wskaźników, omawia głównie czas przeznaczony na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin⁽⁷⁶⁾. Dokładniej rzecz ujmując, zbadano, ile czasu szkoły są zobowiązane poświęcić na nauczanie języków obcych, zgodnie z ustaleniami władz oświatowych najwyższego szczebla⁽⁷⁷⁾.

Nauczanie wykraczające poza te ramy nie jest zgłaszane (np. języki obce traktowane jako przedmioty fakultatywne lub nauczane w ramach programu ustalanego na poziomie szkoły).

Kwestia czasu nauczania jest rozpatrywana z różnych perspektyw, w tym różnicy między czasem poświęcanym na naukę pierwszego a drugiego języka obcego (patrz rysunek E2), związku między czasem nauczania poświęconym na naukę pierwszego języka obcego a liczbą lat spędzonych na jego nauczaniu (patrz rysunek E3), względnej wagi nauczania języków obcych w ramach podstawy programowej (patrz rysunek E4) i wreszcie zmian w liczbie godzin poświęconych na nauczanie języków obcych (patrz rysunek E5). Ponadto niniejsza część zawiera informacje dotyczące oczekiwanych minimalnych poziomów osiągnięć w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego w dwóch punktach odniesienia: na koniec szkoły średniej I stopnia i na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (patrz rysunek E6).

Wszystkie wskaźniki w tej części opierają się na danych zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice, obejmującej 39 systemów edukacji w 37 krajach⁽⁷⁸⁾. Wskaźniki odnoszące się do długości nauczania pokazują dane dotyczące poszczególnych ścieżek edukacyjnych w Luksemburgu⁽⁷⁹⁾ i Liechtensteinie⁽⁸⁰⁾, umożliwiając porównanie 42 systemów/ścieżek edukacyjnych.

CZAS NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH JEST ZNACZNIE DŁUŻSZY W SZKOŁACH ŚREDNICH NIŻ W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Rysunek E1 przedstawia minimalną liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie wszystkich języków obcych zaliczanych do przedmiotów obowiązkowych w ciągu roku nauki (tj. całkowite obciążenie dydaktyczne dla danego poziomu edukacji podzielone przez liczbę klas na tym poziomie)⁽⁸¹⁾. Rysunek przedstawia dwa wykresy słupkowe – osobny dla danych dotyczących szkolnictwa podstawowego i osobny dla obowiązkowego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego.

⁽⁷⁶⁾ Języki obce, o których mowa, to języki obowiązkowe dla wszystkich uczniów w danej klasie lub na danym poziomie kształcenia. Zakres ten nie obejmuje edukacji przedszkolnej, nawet jeśli w niektórych systemach edukacji nauka na tym poziomie jest obowiązkowa dla dzieci.

⁽⁷⁷⁾ Dane są gromadzone wspólnie przez Eurydice i sieć OECD/NESLI (ang. Network for the Collection and the Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures Policies and Practices – sieć OECD, która gromadzi i ocenia opisowe dane o strukturach edukacyjnych, politykach i praktykach na poziomie systemów edukacji) w cyklu dwuletnim. Dane przedstawione w niniejszym raporcie pochodzą ze zbioru za rok 2020/2021. Dodatkowe informacje na temat czasu nauczania w szkołach w Europie można znaleźć w publikowanym co dwa lata raporcie Eurydice na ten temat (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021a).

⁽⁷⁸⁾ Szczegółowe informacje na temat krajów objętych niniejszym raportem można znaleźć we *Wstępie*.

⁽⁷⁹⁾ *Enseignement secondaire classique* (klasyczne szkolnictwo średnie) i *enseignement secondaire général* (ogólne szkolnictwo średnie).

⁽⁸⁰⁾ Gymnasium (typ szkoły z zaawansowanym poziomem wymagań), Oberschule (typ szkoły z podstawowym poziomem wymagań) i Realschule (typ szkoły ze średnim poziomem wymagań).

⁽⁸¹⁾ Liczba klas w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin różni się znacznie w poszczególnych systemach edukacji. W niektórych przypadkach obowiązkowe kształcenie ogólne w pełnym wymiarze godzin kończy się na poziomie szkoły średniej I stopnia, w innych obejmuje częściowo lub całkowicie kształcenie na poziomie szkoły średniej II stopnia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). W celu wyeliminowania odchyłek wynikających z różnic w liczbie klas w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin większość wskaźników dotyczących czasu nauczania przedstawia minimalną liczbę godzin nauczania w nominalnym roku.



Na poziomie szkolnictwa podstawowego liczba godzin w roku nominalnym, przeznaczonych na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych, waha się od 13 godzin (na Węgrzech) do 407 godzin (w Luksemburgu). Pomimo tak dużej rozbieżności liczba godzin nauczania wynosi od 30 do 69 godzin w większości systemów edukacji (27 systemów edukacji). W obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich II stopnia liczba godzin nauczania przypadających na rok nominalny we wszystkich systemach edukacji / ścieżkach kształcenia waha się od 74 godzin w Norwegii do 373 godzin w Luksemburgu (*enseignement secondaire classique*).

Dwa kluczowe czynniki mogą wyjaśniać mniejszą liczbę godzin nauczania w szkołach podstawowych. Pierwszy z nich dotyczy wieku, w którym nauka języka obcego staje się obowiązkowa. Czas nauczania jest stosunkowo krótki we Francuskiej Wspólnocie 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 szkoły podstawowej w przeciwieństwie do większości innych systemów edukacji (patrz rysunek B1).

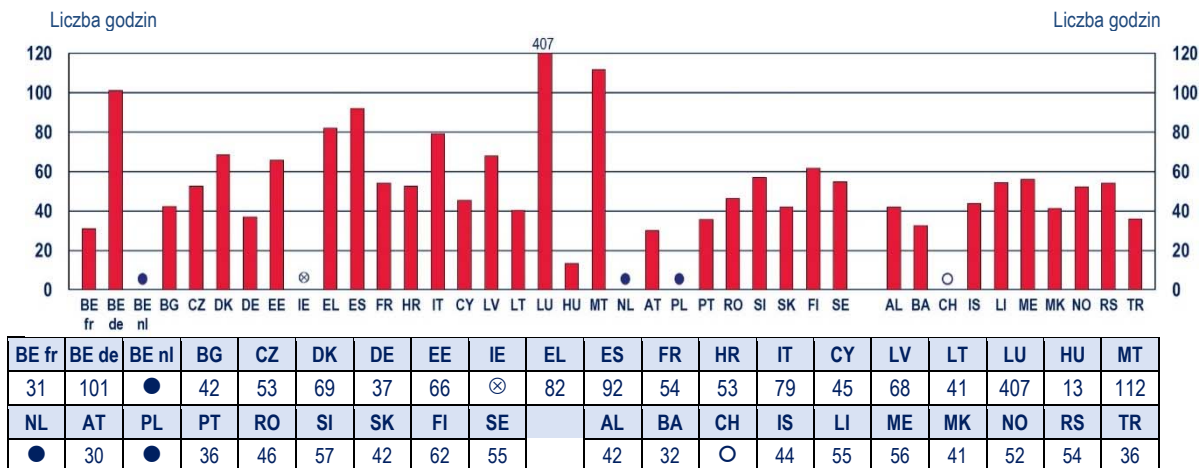
Drugi czynnik odnosi się do struktury systemów edukacji. Zazwyczaj liczba godzin przeznaczonych na nauczanie języków obcych wzrasta wraz z postępami uczniów w nauce (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021a). W związku z tym, gdy kształcenie podstawowe trwa stosunkowo krótko (na przykład 4 lata), tak jak w Niemczech (37 godzin) i Austrii (30 godzin), dzieci kończą ten etap edukacji w młodszym wieku, co oznacza, że otrzymują mniej godzin nauczania języków obcych na tym etapie edukacji niż dzieci w krajach, w których nauka w szkole podstawowej trwa dłużej.

Dwa wyżej wymienione czynniki odnoszą się również do Węgier, gdzie na nauczanie języków obcych przeznaczona jest szczególnie mało godzin (13 godzin). Na Węgrzech obowiązują cztery klasy szkoły podstawowej, a nauka języków obcych jest wymagana w ostatniej z nich. Jednakże, w zależności od szkoły, uczniowie mogą rozpocząć naukę języka obcego wcześniej i w związku z tym otrzymać dodatkowy czas nauczania.

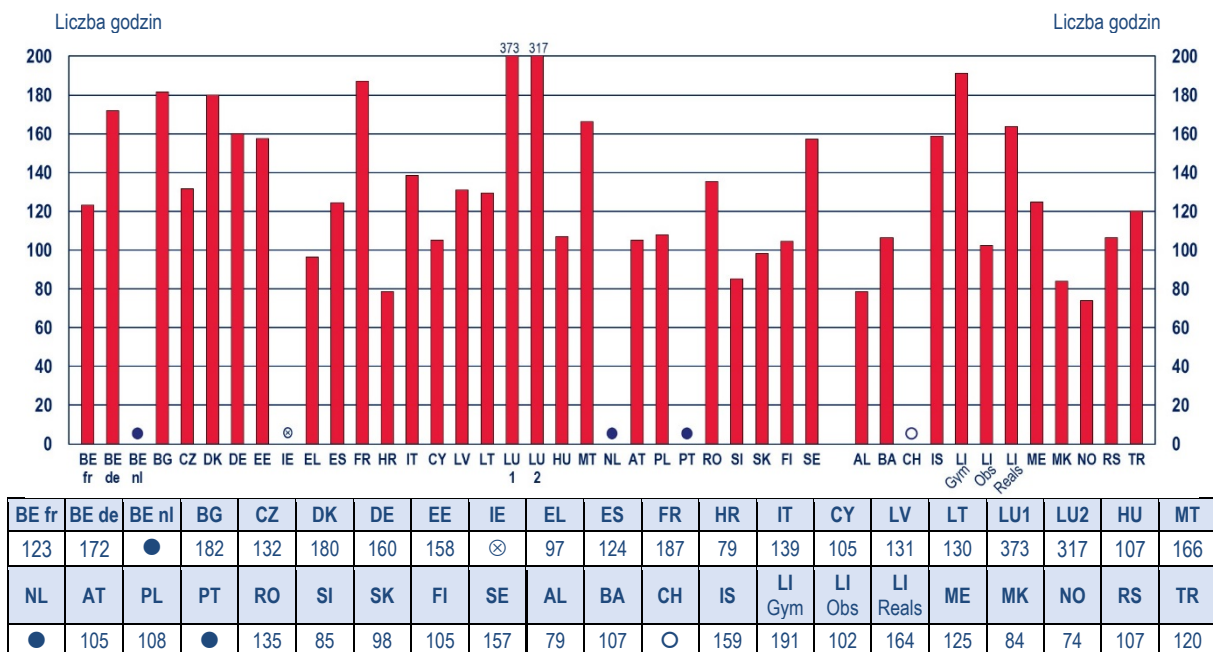
Liczba godzin przeznaczonych na nauczanie języków obcych w szkołach podstawowych wynosi ponad 69 godzin w sześciu systemach edukacji (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Grecja, Hiszpania, Włochy, Luksemburg i Malta). Systemy edukacji Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii, Włoch, Luksemburga i Malty mają następującą wspólną cechę: program CLIL jest stosowany jako metoda nauczania w niektórych klasach (lub prawie we wszystkich klasach w Luksemburgu) obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin. To specyficzne podejście do nauczania, zgodnie z którym przedmioty objęte podstawą programową kształcenia są nauczane w (co najmniej) dwóch językach (patrz rysunek B12), może częściowo wyjaśniać stosunkowo dużą liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie języków obcych w tych systemach edukacji. Liczba godzin jest największa w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii (101 godzin), Luksemburgu (407 godzin) i na Malcie (112 godzin).

Rysunek E1: Liczba godzin obowiązkowego nauczania języków obcych w ciągu roku nominalnego w szkołach podstawowych i obowiązkowych szkołach średnich ogólnokształcących, 2020/2021

(a) Szkolnictwo podstawowe



(b) Obowiązkowe szkolnictwo średnie ogólnokształcące



- Obowiązkowy przedmiot z elastycznym czasem nauczania
- Czas nauczania określany na poziomie kantonów
- ⊗ Brak obowiązkowej nauki języków obcych

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia minimalny zalecany czas nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich uczniów, określony przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Wymiar godzin nauczania przypadający na nominalny rok nauki w szkole podstawowej (lub obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej II stopnia) odpowiada łącznemu wymiarowi godzin nauczania w szkole podstawowej (lub obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej II stopnia) podzielonemu przez liczbę klas w szkole podstawowej (lub obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej II stopnia).

Elastyczny podział czasu nauczania: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają łączny wymiar czasu nauczania dla grupy przedmiotów (lub wszystkich) w ramach danej klasy. Szkoły/władze lokalne mogą następnie swobodnie decydować o tym, ile godzin przeznaczyć na poszczególne przedmioty. W przypadku gdy dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas szkoły podstawowej i/lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, stosuje się specjalny symbol ●. Jeśli elastyczny podział czasu nauczania ma zastosowanie do mniej niż połowy klas szkoły podstawowej lub



obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, klasy te nie są uwzględniane przy obliczaniu liczby nominalnych lat nauki w szkole. Dotyczy to Francuskiej Wspólnoty Belgii i Portugalii w szkolnictwie podstawowym.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): W klasach 3 i 4 obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania.

Bulgaria: W przypadku dwóch ostatnich klas obowiązkowego kształcenia ogólnego, które odpowiadają pierwszym dwóm latom kształcenia w szkole średniej II stopnia, rysunek przedstawia dane dotyczące ścieżki oferującej intensywną naukę języków obcych.

Niemcy: Dane przedstawiają średni ważony czas nauczania języków obcych obliczony przez Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych na podstawie liczby uczniów zapisanych do różnych typów szkół.

Irlandia: Nauczanie języków obcych nie jest obowiązkowe. Języków urzędowych, angielskiego i irlandzkiego uczą się wszyscy uczniowie.

Hiszpania: Dane przedstawiają średnie ważone, wynikające z krajowych i regionalnych przepisów dotyczących programu nauczania i kalendarzy szkolnych (rok odniesienia 2020/2021). Do obliczenia średnich ważonych wykorzystano statystyki dotyczące liczby uczniów w poszczególnych klasach i wspólnotach autonomicznych przekazane przez urząd statystyczny Ministerstwa Edukacji i Szkolenia Zawodowego (rok odniesienia 2018/2019).

Włochy: Dane dla dwóch ostatnich klas obowiązkowego kształcenia w szkołach średnich ogólnokształcących dotyczą liceo scientifico.

Luksemburg: LU1 odpowiada *enseignement secondaire classique* (klasycznemu szkolnictwu średniemu), zaś LU2 odpowiada *enseignement secondaire général* (ogólnokształcącemu szkolnictwu średniemu).

Węgry: W klasach 9 i 10 – dwóch ostatnich klasach kształcenia obowiązkowego, dane odpowiadają Gimnazjum.

Austria: Brak danych dla ostatniej klasy obowiązkowego kształcenia ogólnego.

Austria i Liechtenstein: Dane nie obejmują czasu nauczania w klasach 1 i 2 w przypadku Austrii i w klasie 1 w przypadku Liechtensteinu, ponieważ języki obce są nauczane w ramach innych przedmiotów, a nie jako samodzielne przedmioty. W związku z tym przedstawione dane zaniżają liczbę godzin nauczania języków obcych.

Polska: W pierwszych trzech (z czterech) klasach szkoły podstawowej obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania.

Portgalia: W dwóch ostatnich z sześciu klas w szkołach podstawowych obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania. W pierwszych trzech klasach obowiązkowej ogólnokształcącej szkoły średniej w przypadku pierwszego i drugiego języka obcego, które mają status przedmiotów obowiązkowych, obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania, natomiast w trzech ostatnich klasach nauka języka obcego nie jest obowiązkowa.

Szwecja: W przypadku obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie średnim dane obejmują czas nauczania drugiego języka, który nie jest przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów (patrz rysunek B1).

Liechtenstein: LI Gym odpowiada Gymnasium (typ szkoły o zaawansowanym poziomie wymagań), LI Obs odpowiada Oberschule (typ szkoły o podstawowym poziomie wymagań) i LI Reals odpowiada Realschule (typ szkoły o średnim poziomie wymagań).

Szwajcaria: Na poziomie krajowym nie określono standardowego programu nauczania ani standardowego czasu nauczania. Programy nauczania i planowany czas nauczania są określane przez 26 kantonów na poziomie regionalnym.

Jak wspomniano powyżej, w obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich zakres godzin nauczania przypadających na nominalny rok nauki we wszystkich rozważanych systemach/ścieżkach kształcenia jest dość szeroki (od 74 do 373 godzin). Można w nim wyróżnić cztery grupy systemów edukacji / ścieżek edukacyjnych o porównywalnej liczbie godzin nauczania.

Pierwsza grupa obejmuje 15 systemów edukacji / ścieżek edukacyjnych, w których na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w ciągu roku nominalnego przeznaczają się od 74 godzin (Norwegia) do 108 godzin (Polska). Druga grupa obejmuje dziewięć systemów edukacji / ścieżek edukacyjnych, w których w ciągu roku nominalnego na obowiązkowe nauczanie języków obcych przeznaczają się od 120 godzin (Turcja) do 139 godzin (Włochy). Większość systemów edukacji / ścieżek edukacyjnych należy do tych dwóch grup.

Jedenaście systemów edukacji / ścieżek kształcenia tworzy trzecią grupę, w której wymiar nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi od 157 godzin (w Szwecji) do 191 godzin (gimnazjum w Liechtensteinie). Dwie ścieżki kształcenia ogólnego w Luksemburgu (*enseignement secondaire général* i *enseignement secondaire classique*) zapewniają zdecydowanie największą liczbę godzin nauczania (odpowiednio 317 godzin i 373 godziny na rok nominalny).

Wnikliwsze porównanie wymiaru nauczania języków obcych w szkołach podstawowych z wymiarem nauczania tych przedmiotów w obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich pokazuje, że liczba godzin nauczania w przeliczeniu na rok nominalny jest większa w obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich niemal we wszystkich systemach/ścieżkach kształcenia (Luksemburg stanowi wyjątek). W większości z nich różnica ta jest co najmniej dwukrotna. A w nieco ponad jednej trzeciej systemów edukacji liczba godzin nauczania języków obcych na tym poziomie edukacji jest trzykrotnie (lub więcej) większa. Wszystkie systemy edukacji, w których liczba godzin



nauczania w szkołach podstawowych jest zdecydowanie mniejsza, znacząco zwiększając możliwości uczniów w zakresie nauki języków obcych poprzez zapewnienie dużo większej liczby godzin nauczania w obowiązkowych klasach szkół średnich. Dotyczy to przede wszystkim Węgier, gdzie liczba godzin przypadających na nominalny rok nauki jest ośmiokrotnie większa.

PIERWSZY JĘZYK OBCY MA NAJWIĘKSZY UDZIAŁ W CZASIE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH WE WSZYSTKICH KRAJACH

Na rysunku E1 przedstawiono minimalny wymiar nauczania wszystkich języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w szkołach podstawowych i obowiązkowych szkołach średnich ogólnokształcących. Z kolei na rysunku E2 porównano minimalną liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych. Przedstawia on cały okres obowiązkowego kształcenia w pełnym wymiarze godzin. Aby pominąć różnice wynikające z różnej liczby klas w obowiązkowym kształceniu w poszczególnych krajach, na rysunku podano czas nauczania przypadający na rok nominalny, tj. odpowiadający całkowitej liczbie godzin nauczania w obowiązkowym kształceniu podzielonej przez liczbę lat w tym okresie kształcenia.

W przeciwieństwie do innych przedmiotów nauczanych w szkołach, takich jak np. matematyka, języki obce nie są obowiązkowe we wszystkich klasach w ramach obowiązkowego kształcenia (patrz rysunek B2). Ponadto w niektórych systemach edukacji nauka drugiego języka obcego w ogóle nie jest obowiązkowa (patrz rysunek B3). Te szczególne cechy języków obcych jako przedmiotów nauczanych w szkole należy wziąć pod uwagę przy porównywaniu czasu ich nauczania w poszczególnych systemach edukacji.

Czas nauczania pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego wynosi od 39 do 114 godzin rocznie w niemal wszystkich systemach edukacji / ścieżkach edukacyjnych. Systemy, w których czas nauczania znajduje się w dolnej części tego przedziału, tj. te z sześcioma najniższymi wartościami (od 39 do 54 godzin na rok nauki), obejmują Cypr, Węgry, Szwecję, Bośnię i Hercegowinę, Islandię, Macedonię Północną i Serbię. Systemy edukacji z czasem nauczania w górnym zakresie, tj. z czterema najwyższymi wartościami (od 105 do 114 godzin na rok nominalny) to Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Bułgaria, Hiszpania i Malta. W Luksemburgu czas nauczania poświęcony na naukę pierwszego języka obcego znacznie wykracza poza ten zakres (199 godzin w programie *enseignement secondaire general* i 223 godziny w programie *enseignement secondaire classique*).

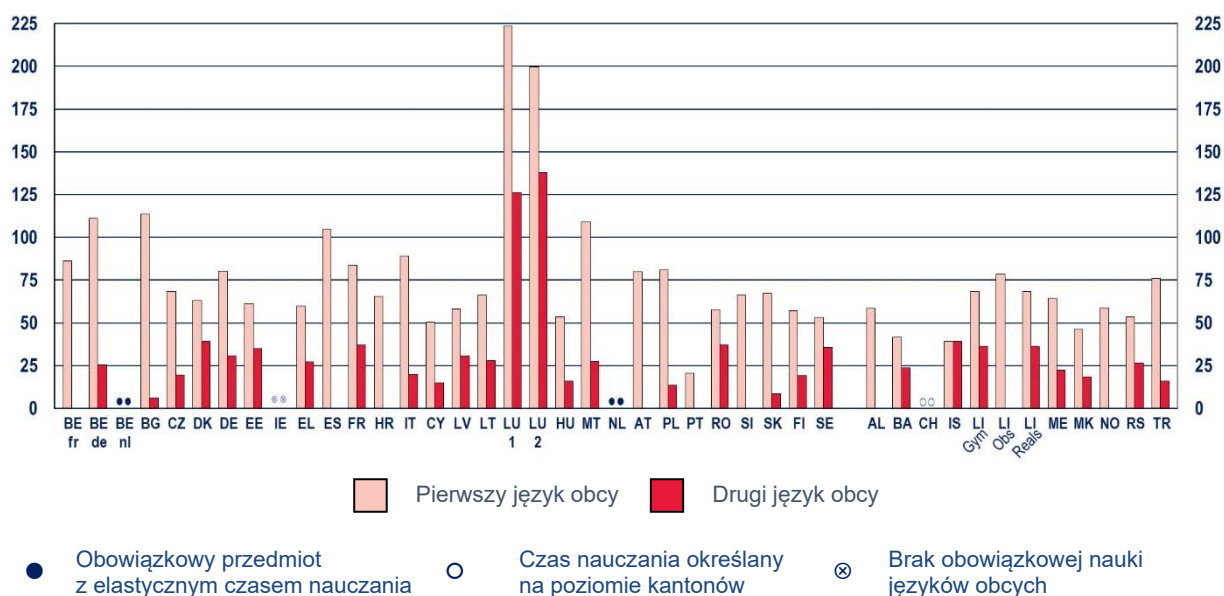
W systemach edukacji / ścieżkach edukacyjnych, w których ramach nauka drugiego języka obcego jest obowiązkowa, liczba godzin na rok nauki jest ograniczona w prawie wszystkich systemach edukacji i wynosi od 6 do 39 godzin. Systemy edukacji, w których czas nauczania znajduje się w dolnej części przedziału, tj. z wartościami poniżej 10 godzin na rok nominalny, to Bułgaria i Słowacja (odpowiednio 6 i 8 godzin). Systemy edukacji z czasem nauczania w górnym przedziale, tj. z wartościami równymi lub wyższymi niż 35 godzin, to Dania, Estonia, Francja, Rumunia, Szwecja, Islandia i Liechtenstein (Gymnasium i Realschule).

Wymiar nauczania drugiego języka obcego obejmuje znacząco dużą liczbę godzin również w Luksemburgu – 126 godzin w *enseignement secondaire classique* i 138 godzin w *enseignement secondaire general* – i ta liczba znacznie przewyższa liczbę godzin nauczania drugiego języka we wszystkich innych krajach. W Luksemburgu francuski i niemiecki, które są nauczane jako języki obce, są alternatywnie traktowane jako języki nauczania w edukacji (CLIL).

Rozbieżności dotyczące klasy od której nauka drugiego języka obcego staje się obowiązkowa, często wyjaśniają różnice dotyczące czasu nauczania w poszczególnych systemach/ścieżkach edukacyjnych. W Europie uczniowie zazwyczaj rozpoczynają naukę drugiego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkole średniej I stopnia, ale niektórzy z nich podejmują naukę wcześniej, w szkole podstawowej, lub później, na poziomie, który nie jest obowiązkowy (patrz rysunek B1).

W niemal wszystkich systemach edukacji / ścieżkach kształcenia uwzględnionych w niniejszej części (Islandia stanowi wyjątek; patrz *Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów*) liczba godzin nauczania w przeliczeniu na rok nauki częściej zwiększa się w przypadku pierwszego obowiązkowego języka obcego niż w przypadku drugiego. Różnica wynosi od 17 godzin (w Szwecji) do 108 godzin (w Bułgarii). W systemach edukacji, w których różnica jest największa, tj. powyżej 81 godzin (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Bułgaria – ścieżka zapewniająca intensywną naukę języka obcego, Luksemburg (*enseignement secondaire classique*) i Malta), pierwszy język obcy, którego uczą się uczniowie, jest używany jako język nauczania na pewnym etapie kształcenia (CLIL).

Rysunek E2: Wymiar godzin nauki pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych przypadający na rok nominalny w obowiązkowym kształceniu ogólnym, 2020/2021



(Godziny)	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	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
Drugii język obcy	0	25	●	6	20	39	31	35	⊗	27	0	37	0	20	15	31	28	126	138	16	27
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI Gym	LI Obs	LI Reals	ME	MK	NO	RS	TR
Pierwszy język obcy	●	80	81	20	58	66	67	57	53	58	42	○	39	68	78	68	64	46	59	54	76
Drugii język obcy	●	0	14	0	37	0	8	19	36	0	24	○	39	36	0	36	22	18	0	27	16

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia minimalny zalecany wymiar godzinowy nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich uczniów, określony przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Wymiar godzin nauczania przypadający na rok nominalny w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego odpowiada łącznemu wymiarowi godzin nauczania na tym poziomie edukacji podzielonemu przez liczbę klas w obowiązkowym kształceniu ogólnym.

Elastyczny podział czasu nauczania: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają łączny wymiar czasu nauczania dla części (lub wszystkich) przedmiotów w ramach danej klasy. Szkoły/władze lokalne mogą następnie swobodnie decydować o tym, ile godzin przeznaczyć na poszczególne przedmioty. W przypadku gdy dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas szkoły podstawowej i/lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, stosuje się specjalny symbol ●. Jeśli elastyczny podział czasu nauczania ma zastosowanie do mniej niż połowy klas szkoły podstawowej lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, klasy te nie są uwzględniane przy obliczaniu nominalnych lat nauki. Dotyczy to Francuskiej Wspólnoty Belgii, Polski i Portugalii (w celu uzyskania dodatkowych informacji patrz *Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów* pod rysunkiem E1).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają łączny wymiar czasu nauczania pierwszego i drugiego języka obcego w ostatniej klasie obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie średnim. W tym przypadku liczba godzin została podzielona przez dwa, a wynik podziału został przypisany w równym stopniu do pierwszego i drugiego języka obcego.

Islandia: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają wymiar czasu nauczania pierwszego i drugiego języka obcego łącznie dla wszystkich klas. W tym przypadku liczba godzin została podzielona przez dwa, a wynik podziału został przypisany w równym stopniu do pierwszego i drugiego języka obcego.

KRAJE, W KTÓRYCH NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH TRWA NAJDŁUŻEJ, NIEKONIECZNIE PRZEZNACZAJĄ NAJWIĘCEJ GODZIN NA ICH NAUKĘ

Rysunek E3 przedstawia zależność między dwoma czynnikami, które w znacznym stopniu wpływają na nauczanie języków obcych w szkole: minimalną liczbą godzin przeznaczoną na języki obce i długością nauki języków w latach szkolnych. Dokładniej rzecz ujmując, rysunek E3 pokazuje związek między wymiarem godzin przeznaczonych na naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego a liczbą lat trwania tej nauki. Podano tylko czas nauczania w klasach, dla których dostępne są dane ⁽⁸²⁾.

Ogólnie rzecz biorąc, rysunek wskazuje, że istnieje pozytywny, choć stosunkowo słaby, związek między tymi dwoma czynnikami. Jednak dokładniejsza analiza ujawnia, że choć niektóre kraje uczą pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w tej samej liczbie klas, różnią się one znacznie pod względem całkowitego czasu, jaki przeznaczają na jego nauczanie. Różnica ta jest szczególnie zauważalna w przypadku krajów, w których nauka trwa 10 lat: w Norwegii czas nauczania pierwszego języka obcego wynosi 588 godzin, podczas gdy w Hiszpanii liczba ta sięga 1050 godzin.

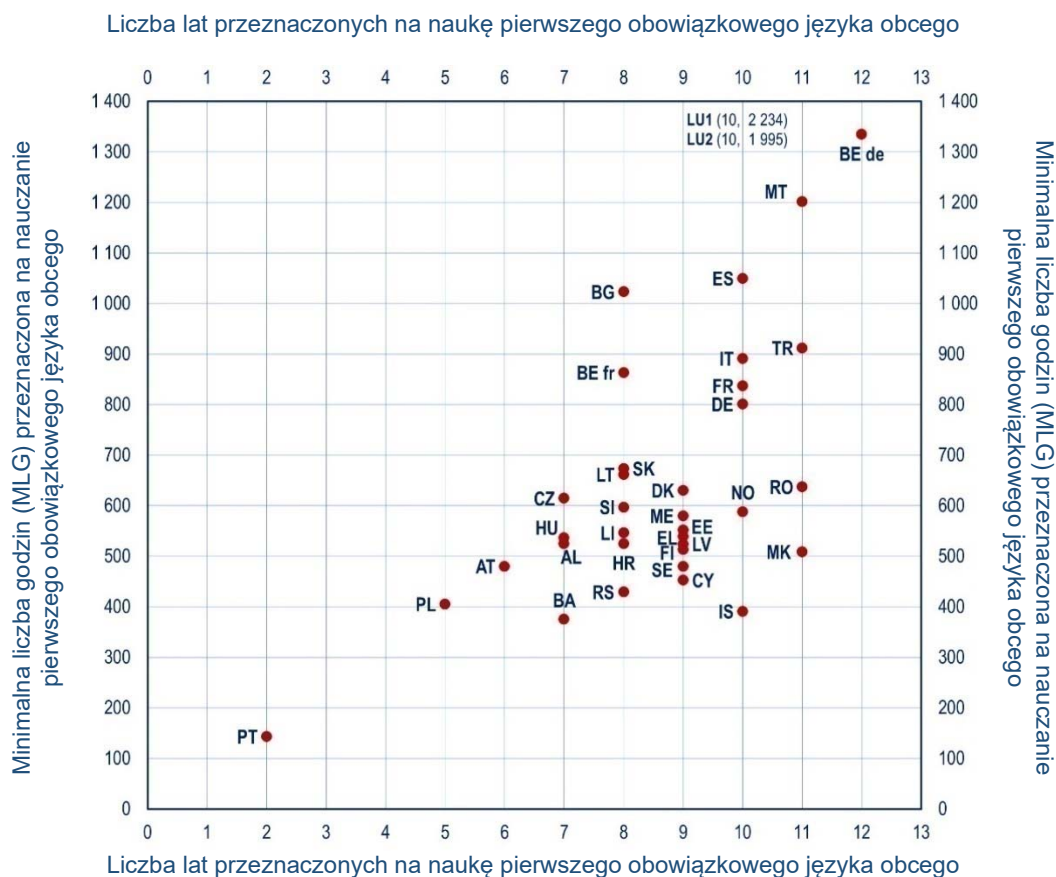
Z drugiej strony kraje, które przydzielają podobną liczbę godzin nauczania, mogą to robić przez różną liczbę lat w ramach kształcenia obowiązkowego. Na przykład na Węgrzech i w Macedonii Północnej zaleca się nauczanie pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wymiarze odpowiednio 536 i 509 godzin. Nauka trwa 7 lat na Węgrzech i 11 lat w Macedonii Północnej.

Rysunek E3 pokazuje również grupę 11 krajów (Dania, Estonia, Grecja, Chorwacja, Łotwa, Litwa, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Liechtenstein i Czarnogóra) o podobnym profilu, które przeznaczają od 700 do 500 godzin na nauczanie pierwszego obowiązkowego języka obcego w ciągu 8–9 lat szkolnych.

W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Luksemburgu i na Malcie, gdzie pierwszy nauczany język obcy jest również językiem wykładowym, czas nauczania przeznaczony na ten język jest najdłuższy w całej Europie. Oficjalne programy nauczania w tych trzech systemach edukacji przewidują 1335 godzin w ciągu 12 lat w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, 2234 i 1995 godzin (odpowiednio dla *enseignement secondaire classique* i *enseignement secondaire général*) w ciągu 10 lat w Luksemburgu i 1201 godzin przez 11 lat na Malcie.

⁽⁸²⁾ Więcej informacji można znaleźć w *Objaśnieniach*. Szczegółowe informacje na temat czasu trwania nauki pierwszego języka obcego są dostępne na rysunku B2.

Rysunek E3: Związek między liczbą godzin przeznaczonych na naukę pierwszego języka obcego a liczbą lat przeznaczonych na naukę tego języka w obowiązkowym kształceniu ogólnym, 2020/2021



	BE fr	BE de	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU
MLG	863	1335	1023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2234	1995	536
	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	IS	LI Gym	ME	MK	NO	RS	TR
MLG	1201	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Liczba lat nauczania pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego zależy od dwóch czynników: liczby klas, w których pierwszy język obcy jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy, oraz czasu trwania obowiązkowego kształcenia ogólnego, który różni się w zależności od systemu edukacji.

W przypadku niektórych systemów edukacji (Francuska Wspólnota Belgii, Austria, Polska, Portugalia i Liechtenstein) zaprezentowana liczba godzin odnosi się do liczby klas, co do których możliwe jest przedstawienie danych. Na przykład nie uwzględniono klas (i godzin nauczania), w których obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania. Dalsze wyjaśnienia znajdują się w *Objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów*. Aby uzyskać więcej informacji na temat czasu trwania nauczania pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, patrz rysunek B2.

Elastyczny podział czasu nauczania: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają łączny wymiar czasu nauczania części (lub wszystkich) przedmiotów w danej klasie. Szkoły/władze lokalne mogą następnie swobodnie decydować, ile godzin przeznaczyć na poszczególne przedmioty.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): W klasach 3 i 4 obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania.

Belgia (BE nl): Rysunek nie zawiera danych dla tego systemu edukacji, ponieważ elastyczny podział czasu nauczania ma zastosowanie w odniesieniu do wszystkich klas obowiązkowego kształcenia ogólnego.

Bułgaria: W przypadku dwóch ostatnich lat obowiązkowego kształcenia ogólnego, które odpowiadają dwóm pierwszym latom ogólnokształcącego szkolnictwa średniego II stopnia, rysunek przedstawia dane dotyczące ścieżki zapewniającej intensywną naukę języków obcych.

Niemcy: Dane przedstawiają średni ważony wymiar czasu nauczania języków obcych obliczony przez Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych na podstawie liczby uczniów zapisanych do różnych typów szkół.

Irlandia: Nauczanie języków obcych nie jest obowiązkowe. Języków urzędowych, angielskiego i irlandzkiego, uczą się wszyscy uczniowie.

Hiszpania: Dane przedstawiają średnie ważone krajowych i regionalnych przepisów dotyczących programu nauczania i kalendarzy szkolnych (rok odniesienia 2020/2021). Do obliczenia średnich ważonych wykorzystano statystyki dotyczące liczby uczniów w poszczególnych klasach i wspólnotach autonomicznych zgłoszone przez urząd statystyczny Ministerstwa Edukacji i Szkolenia Zawodowego (rok odniesienia 2018/2019).

Włochy: Dane dla dwóch ostatnich klas obowiązkowego kształcenia ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej dotyczą liceo scientifico.

Francja: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają wymiar czasu nauczania pierwszego i drugiego języka obcego łącznie w ostatniej klasie obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej. W tym przypadku liczba godzin została podzielona przez dwa, a wynik przydzielony po równo do pierwszego i drugiego języka obcego.

Luksemburg: LU1 odpowiada *enseignement secondaire classique* (klasyczne szkolnictwo średnie II stopnia), LU2 odpowiada *enseignement secondaire général* (ogólne szkolnictwo średnie II stopnia).

Węgry: W klasach 9 i 10, dwóch ostatnich klasach kształcenia obowiązkowego, dane odpowiadają Gimnazjum.

Holandia: Rysunek nie zawiera danych dla tego kraju, ponieważ władze oświatowe najwyższego szczebla nie określają minimalnego wymiaru czasu nauczania dla każdego przedmiotu objętego podstawą programową, lecz dla wszystkich przedmiotów łącznie dla każdego poziomu kształcenia.

Austria: W przypadku szkolnictwa średniego dane odpowiadają Allgemeinbildende höhere Schule (akademicka szkoła średnia). Uczniowie uczą się pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przez dziewięć lat, tj. przez cały okres kształcenia obowiązkowego. Rysunek pokazuje czas nauczania tylko przez sześć lat. Brak danych dotyczących pierwszych dwóch lat (pierwszy język obcy jest nauczany w ramach innych przedmiotów, a nie jako samodzielny przedmiot) i ostatniego roku (brak danych).

Polska: Pierwszy język obcy jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy przez cały okres kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin (osiem klas). Dane są dostępne jedynie od klasy 4, ponieważ wcześniej obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania.

Portugalia: Pierwszy język obcy jest przedmiotem obowiązkowym przez 7 z 12 lat obowiązkowego kształcenia ogólnego (od klasy 3 do 9). Dane można było uzyskać jedynie w odniesieniu do klas 3 i 4, ponieważ w przypadku pozostałych klas obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania.

Islandia: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają wymiar czasu nauczania pierwszego i drugiego języka obcego łącznie dla wszystkich klas. W tym przypadku liczba godzin została podzielona przez dwa, a wynik przydzielony w równym stopniu do pierwszego i drugiego języka obcego.

Liechtenstein: W szkolnictwie średnim dane odpowiadają Gymnasium (najwyższy poziom szkolnictwa średniego). Uczniowie uczą się pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przez dziewięć lat, tj. przez cały etap obowiązkowego kształcenia ogólnego. Rysunek pokazuje nauczanie tylko przez osiem lat. Brak danych dotyczących pierwszej klasy (pierwszy język obcy jest nauczany w ramach innych przedmiotów, a nie jako samodzielny przedmiot).

Macedonia Północna: Wiek zakończenia obowiązkowego kształcenia jest różny, co oznacza, że okres trwania nauki pierwszego języka obcego również jest różny (od 11 do 13 lat).

Szwajcaria: Rysunek nie uwzględnia danych z tego kraju, ponieważ na poziomie krajowym nie określono podstawy programowej ani wymiaru czasu nauczania. Programy nauczania i planowany wymiar godzin nauki są określane przez 26 kantonów na poziomie regionalnym.

UDZIAŁ CZASU PRZEZNACZONEGO NA NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH JEST ZNACZNIE WYŻSZY W SZKOŁACH ŚREDNICH NIŻ W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Rysunek E4 przedstawia udział nauczania języków obcych w podstawach programowych dla szkół podstawowych i obowiązkowych szkół średnich ogólnokształcących. W tym celu badana jest minimalna liczba godzin nauczania języków obcych obowiązkowych dla wszystkich uczniów, jako odsetek całkowitego czasu przeznaczanego na nauczanie całej przyjętej podstawy programowej.

W niemal wszystkich systemach edukacji / ścieżkach edukacyjnych odsetek czasu przeznaczanego na naukę języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w stosunku do całkowitego wymiaru godzin przeznaczonych na nauczanie przyjętego w podstawie programowej jest (znacznie) wyższy w obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich niż w szkołach podstawowych. W 10 systemach edukacji / ścieżkach edukacyjnych różnica ta jest równa 10 punktom procentowym lub większa (Francuska Wspólnota Belgii, Bułgaria, Niemcy, Francja, Litwa, Węgry, Szwecja, Islandia i Liechtenstein – Realschule i Gymnasium).

W przeciwieństwie do tego trendu *enseignement secondaire général* (ogólnokształcące szkolnictwo średnie II stopnia) w Luksemburgu jest jedyną ścieżką kształcenia, w której odsetek czasu przeznaczanego na naukę języków obcych jest wyższy w szkolnictwie podstawowym. Można to wyjaśniać specyficznym kontekstem edukacji językowej w Luksemburgu, w którym pierwszy i drugi język obcy są używane jako języki wykładowe (patrz rysunki E1 i E2). Ponadto w trzech systemach edukacji / ścieżkach kształcenia (Hiszpania, Chorwacja i Luksemburg: *enseignement secondaire classique*)



różnica między kształceniem podstawowym a obowiązkowym kształceniem ogólnokształcącym na poziomie szkoły średniej jest mniejsza niż 1 punkt procentowy.

Patrząc wnikliwiej na wymiar czasu poświęcony nauczaniu języków obcych jako na część czasu przeznaczanego na realizację całej podstawy programowej w szkolnictwie podstawowym, nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych stanowi od 5% do 10% całkowitego czasu nauczania w większości systemów edukacji. W kilku systemach edukacji, a mianowicie we Francuskiej Wspólnocie Belgii, na Węgrzech, w Austrii i Portugalii, odsetek czasu przeznaczanego na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi mniej niż 5%. W Austrii w pierwszych dwóch latach szkoły podstawowej języki obce są nauczane metodą CLIL, co nie zostało uwzględnione w niniejszym raporcie. W pozostałych trzech systemach edukacji nauka języków obcych staje się obowiązkowa stosunkowo późno w szkole podstawowej (patrz rysunek B1).

Nauczanie języków obcych stanowi około 11% całkowitego czasu nauczania w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Grecji, Hiszpanii, Chorwacji, Łotwie i Czarnogórze oraz 14,9% na Malcie. Luksemburg wyróżnia się pod tym względem – aż 44% czasu nauczania poświęcone jest nauce języków obcych.

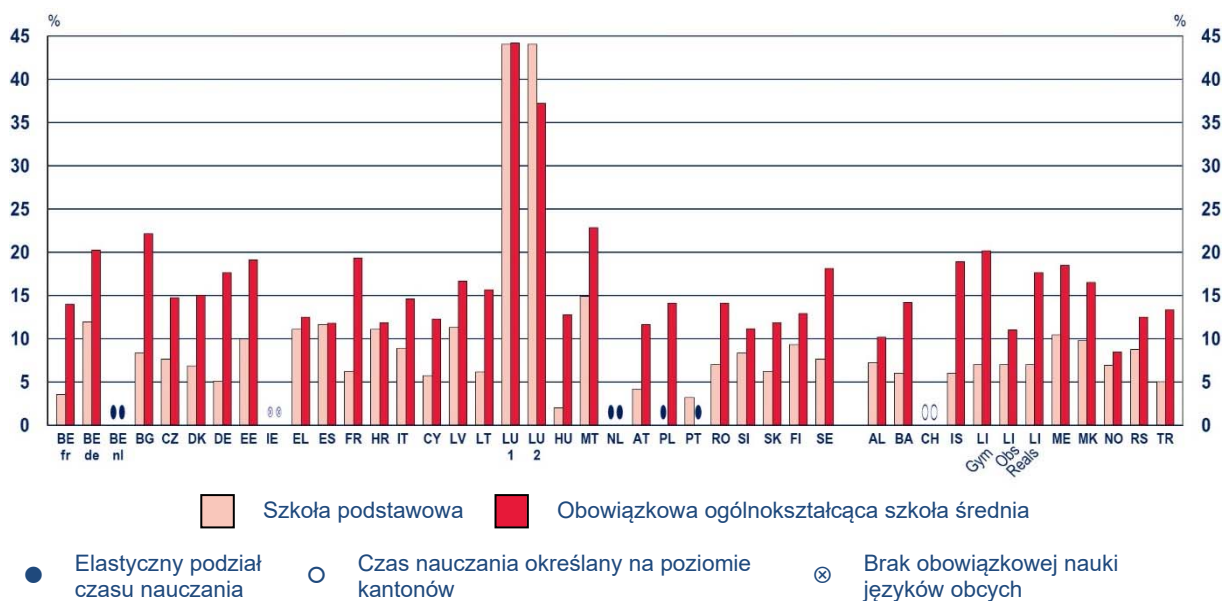
Różnice pomiędzy systemami edukacji można wyjaśnić czynnikami strukturalnymi, które zostały już omówione wcześniej (patrz rysunki E1 i E2), takimi jak liczba klas w szkołach podstawowych i obowiązkowych szkołach średnich ogólnokształcących lub czynnikami specyficznymi związanymi z językami obcymi (tj. liczbą obowiązkowych języków obcych i wiekiem rozpoczęcia ich nauki oraz ich wagą w programie nauczania).

Jeśli chodzi o obowiązkowe kształcenie ogólnokształcące na poziomie szkoły średniej, odsetek czasu przeznaczanego na naukę języków obcych waha się od 10% do 19% w większości systemów edukacji. Występuje zatem większe zróżnicowanie niż w przypadku szkolnictwa podstawowego. Odsetek ten dla Albanii sytuuje ją w dolnej części przedziału (10,2%), podczas gdy Estonia (19,1%) i Francja (19,3%) znajdują się w górnej części przedziału.

Tylko kilka systemów edukacji znajduje się poza przedstawionym przedziałem. Norwegia ma najniższy odsetek czasu przeznaczanego na języki obce (8,5%). W tym kraju tylko jeden język obcy jest obowiązkowy w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnego, co może przynajmniej częściowo tłumaczyć drugi rysunek poniżej. Systemy edukacji o najwyższym odsetku, tj. 20% i więcej, stosują CLIL jako metodę nauczania we wszystkich szkołach na wszystkich lub niektórych poziomach obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie średnim (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Bułgaria⁽⁸³⁾, Luksemburg i Malta). Wyjątek stanowi Liechtenstein (Gymnasium – 20,1%), gdzie CLIL nie jest realizowany w tych klasach. Podobnie jak w szkolnictwie podstawowym Luksemburg wyróżnia się pod tym względem: 37,2% (*enseignement secondaire général*) i 44,2% (*enseignement secondaire classique*) całkowitego czasu nauczania jest przeznaczony na nauczanie języków obcych.

⁽⁸³⁾ W ostatnich dwóch klasach kształcenia obowiązkowego, które odpowiadają pierwszym dwóm latom kształcenia w szkole średniej II stopnia, dane odnoszą się do ścieżki zapewniającej intensywną naukę języków obcych.

Rysunek E4: Czas przeznaczony na obowiązkową naukę języków obcych jako odsetek całkowitego czasu nauczania w szkole podstawowej i w obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej, 2020/2021



%	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Szkoła podstawowa	3,6	11,9	●	8,3	7,6	6,9	5,1	9,9	⊗	11,1	11,6	6,3	11,1	8,9	5,7	11,3	6,1	44,0	44,0	2,0	14,9
Szkoła średnia	14,0	20,2	●	22,2	14,8	15,0	17,7	19,1	⊗	12,5	11,8	19,3	11,9	14,6	12,3	16,7	15,7	44,2	37,2	12,8	22,8
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI Gym	LI Obs	LI Reals	ME	MK	NO	RS	TR
Szkoła podstawowa	●	4,2	●	3,2	7,0	8,3	6,3	9,4	7,7	7,2	6,0	○	6,0	7,0	7,0	7,0	10,5	9,8	6,9	8,8	5,0
Szkoła średnia	●	11,7	14,1	●	14,1	11,1	11,9	12,9	18,1	10,2	14,2	○	18,9	20,1	11,0	17,6	18,5	16,5	8,5	12,5	13,3

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Dane odpowiadają czasowi nauczania (ustalonemu przez władze oświatowe najwyższego szczebla) przeznaczonemu na naukę wszystkich języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych, których uczą się wszyscy uczniowie, podzielonemu przez całkowity czas nauczania wszystkich przedmiotów w ramach obowiązkowego programu nauczania, pomnożonemu przez 100.

Elastyczny podział czasu nauczania: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają łączny wymiar czasu nauczania dla części (lub wszystkich) przedmiotów w ramach danej klasy. Szkoły/władze lokalne mogą następnie swobodnie decydować o tym, ile godzin przeznaczyć na poszczególne przedmioty. W przypadku gdy dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas szkoły podstawowej i/lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, stosuje się specjalny symbol ●. Jeśli elastyczny podział czasu nauczania ma zastosowanie do mniej niż połowy klas szkoły podstawowej lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, klasy te nie są uwzględniane przy obliczaniu nominalnych lat nauki. Dotyczy to Francuskiej Wspólnoty Belgii i Portugalii w szkolnictwie podstawowym.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Patrz *Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów* pod rysunkiem E1.

W CIĄGU OSTATNICH LAT W CAŁEJ EUROPIE CZAS NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH POZOSTAJE W ZASADZIE BEZ ZMIAN

Rysunek E5 przedstawia zmiany (w ujęciu procentowym) zalecanego minimalnego wymiaru zajęć dydaktycznych na rok nominalny ⁽⁸⁴⁾, przeznaczonych na naukę języków obcych nauczanych jako przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów w roku szkolnym 2020/2021 w porównaniu z rokiem

⁽⁸⁴⁾ Łączna liczba godzin nauczania na rok nominalny odpowiada łącznej liczbie godzin nauczania w szkolnictwie podstawowym / obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej, podzielonej przez liczbę klas w szkolnictwie podstawowym / obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej.

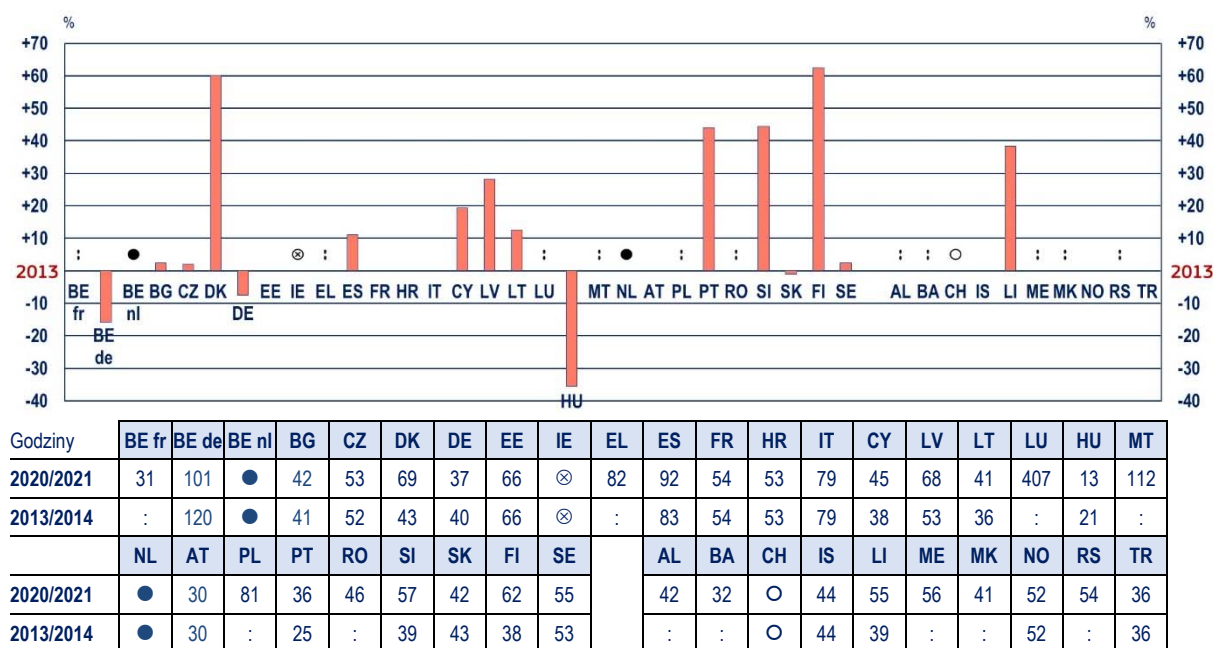


PROCESY DYDAKTYCZNE

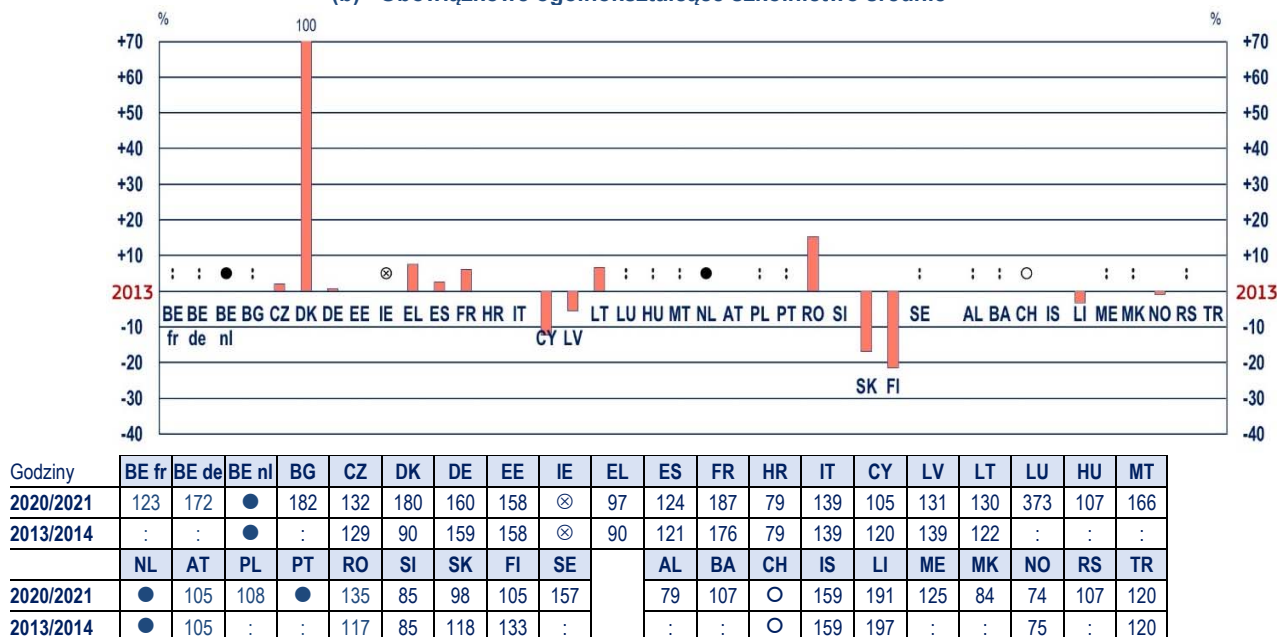
2013/2014 stanowiącym punkt odniesienia. Rysunek koncentruje się na szkolnictwie podstawowym i obowiązkowym kształceniu ogólnokształcącym na poziomie szkoły średniej. Porównanie pomiędzy dwoma latami odniesienia można przeprowadzić jedynie w przypadku nieco mniej niż dwóch trzecich systemów edukacji. Wyjaśnienia dotyczące kwestii porównywalności danych dla poszczególnych krajów przedstawiono w *Objaśnieniach* zamieszczonych pod rysunkiem.

Rysunek E5: Zmiany (w procentach) zalecanego minimalnego wymiaru zajęć dydaktycznych na rok nominalny, przeznaczonego na naukę języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych między rokiem szkolnym 2013/2014 a 2020/2021

(a) Szkolnictwo podstawowe



(b) Obowiązkowe ogólnokształcące szkolnictwo średnie



- Elastyczny podział czasu nauczania
- Czas nauczania określany na poziomie kantonów
- ⊗ Brak obowiązkowej nauki języków obcych

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia wyrażoną w procentach różnicę między liczbą godzin nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w roku szkolnym 2020/2021 a liczbą godzin nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w roku szkolnym 2013/2014 przyjętym jako punkt odniesienia.

Tabele danych zamieszczone pod rysunkami przedstawiają liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych w przeliczeniu na rok nauki w latach 2020/2021 i 2013/2014. Czas nauczania w przeliczeniu na rok nauki w szkolnictwie podstawowym/obowiązkowym kształceniu ogólnokształcącym na poziomie szkoły średniej odpowiada całkowitej liczbie godzin nauczania w danym okresie kształcenia podzielonej przez liczbę lat w szkolnictwie podstawowym/obowiązkowym kształceniu ogólnokształcącym na poziomie szkoły średniej.

Nie można dokonać porównania pomiędzy wszystkimi systemami edukacji ze względu na brak danych w roku 2013/2014 lub różnice w metodologii stosowanej do gromadzenia danych pomiędzy dwoma latami odniesienia. W obu przypadkach, zarówno w tabelach, jak i na rysunku, użyto symbolu „:” w odniesieniu do roku 2013/2014, a szczegółowe informacje znajdują się w *Objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów* ⁽⁸⁵⁾.

Elastyczny podział czasu nauczania: Władze oświatowe najwyższego szczebla określają łączny wymiar czasu nauczania dla grupy (lub wszystkich) przedmiotów w ramach danej klasy. Szkoły/władze lokalne mogą następnie swobodnie decydować o tym, ile godzin przeznaczyć na poszczególne przedmioty. W przypadku gdy dotyczy to połowy lub więcej niż połowy klas szkoły podstawowej i/lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, stosuje się specjalny symbol ●. Jeśli elastyczny podział czasu nauczania ma zastosowanie do mniej niż połowy klas szkoły podstawowej lub obowiązkowej szkoły średniej ogólnokształcącej, klasy te są uwzględniane przy obliczaniu nominalnych lat nauki. Dotyczy to Francuskiej Wspólnoty Belgii i Portugalii w szkolnictwie podstawowym w roku 2020/2021.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Poniższe objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszą się głównie do kwestii porównywalności między dwoma latami odniesienia. Dodatkowe objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów w ogólniejszych kwestiach są dostępne pod rysunkiem E1.

Belgia (BE fr): Istnieje różnica w metodologii (różne kodowanie).

Belgia (BE de) i Szwecja: Występuje różnica w metodologii (różne kodowanie w przypadku obowiązkowego kształcenia ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej).

Belgia (BE nl) i Holandia: Obowiązuje elastyczny podział czasu nauczania.

Bułgaria: Istnieje różnica w metodologii (różne kodowanie w przypadku przedmiotów nauczanych w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej).

Grecja: Od roku szkolnego 2016/2017 istnieje tylko jeden typ całodziennej szkoły podstawowej. Rozróżnienie między szkołami realizującymi regularny program nauczania a szkołami realizującymi ujednolicony zmieniony program nauczania zostało wyeliminowane. Zmianie uległ również dzienny plan zajęć i liczba godzin nauczania. W związku z tym porównanie nie jest możliwe na poziomie szkolnictwa podstawowego.

Luksemburg: Występuje różnica w metodologii (różne kodowanie dla języków narodowych).

Malta: Występują różnice w metodologii (różne podejścia stosowane w przypadku zimowych i letnich planów zajęć).

Węgry: Istnieje różnica w metodologii (inny zakres).

Polska: Występują różnice w metodologii (istotne zmiany w strukturze edukacji). Elastyczny podział czasu nauczania ma zastosowanie (w kilku klasach) w latach 2013/2014 i 2020/2021.

Portugalia: W roku szkolnym 2020/2021 w ramach obowiązkowego kształcenia na poziomie szkoły średniej w pierwszych trzech klasach obowiązywał elastyczny podział czasu nauczania, a w ostatnich trzech klasach nie nauczano języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych. W związku z tym nie można dokonać porównania z danymi za rok 2013/2014.

Rumunia: Istnieje różnica w metodologii (zmiana w raportowaniu okresu szkolnego w szkolnictwie podstawowym).

Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia: Brak danych za rok 2013/2014.

Liechtenstein: Dane dotyczą Gimnazjum w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej.

W szkolnictwie podstawowym nie zaszły żadne lub prawie żadne zmiany w około połowie systemów edukacji, dla których możliwe jest porównanie. Bardzo niewielkie różnice mogą wynikać ze zmian liczby dni nauki, na przykład w zależności od tego, kiedy wypadają święta w ciągu roku, i od struktury roku szkolnego.

Wśród krajów, w których wystąpiły różnice między dwoma latami odniesienia, w większości z nich czas nauczania języków obcych wydłużył się od około 10% do 20% w Hiszpanii, na Cyprze i Litwie, z kolei na Łotwie, w Portugalii, Słowenii i Liechtensteinie – od około 30% do 45%, zaś w 2020/2021 roku w Danii i Finlandii czas nauczania języków obcych wydłużył się o ponad 50% w porównaniu z rokiem szkolnym 2013/2014.

Czas nauczania uległ skróceniu tylko w trzech systemach edukacji (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Niemcy i Węgry). Na Węgrzech krajowy program nauczania przeszedł znaczące zmiany, w których wyniku więcej czasu nauczania przeznaczono na tzw. elastyczne przedmioty wybierane przez

⁽⁸⁵⁾ Pełne dane dotyczące czasu nauczania w szkołach w roku szkolnym 2013/2014 można znaleźć w raporcie Eurydice z 2015 roku na ten temat (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).



poszczególne szkoły, które są wyłączone z zakresu niniejszej analizy. Jednakże Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii pozostaje nadal wśród krajów, w których przeznaczają się najwięcej czasu na nauczanie języków obcych w szkołach podstawowych (patrz rysunek E1).

W obowiązkowym szkolnictwie średnim, podobnie jak w przypadku szkół podstawowych, liczba krajów, w których odnotowano zauważalne zmiany (tj. równe lub większe niż 3%), jest dość podobna do liczby krajów, w których nie odnotowano żadnych lub prawie żadnych zmian. Tam, gdzie istnieją zauważalne różnice, są one na ogół mniejsze niż w szkolnictwie podstawowym. Liczba krajów, w których zwiększono lub zmniejszono liczbę godzin nauczania języków obcych w ramach obowiązkowego kształcenia ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej, pozostaje mniej więcej podobna.

Na Cyprze, Słowacji i w Finlandii zmniejszenie liczby godzin nauczania języków obcych jako przedmiotów obowiązkowych wynosi od ok. 10% do 20%. W pięciu krajach (Dania, Grecja, Francja, Litwa i Rumunia) czas nauczania przeznaczony na naukę języków obcych wyraźnie się wydłużył. Szczególnie duży wzrost (100%) odnotowano w Danii. W kraju tym nauka drugiego języka obcego stała się obowiązkowa dla wszystkich uczniów, podczas gdy wcześniej nauka drugiego języka była uznawana za fakultatywną w programie nauczania (patrz rysunek B3).

Niewiele krajów wykazuje ten sam trend na obu poziomach edukacji. Wśród nich najbardziej znacząca zmiana nastąpiła w Danii, gdzie wydłużono czas nauczania. Z kolei na Cyprze, Łotwie i w dużej mierze w Finlandii liczba godzin nauczania języków obcych wzrosła w szkołach podstawowych, a zmalała w obowiązkowych klasach ogólnokształcących szkół średnich.

NA KONIEC SZKOŁY ŚREDNIEJ UCZNIOWIE POWINNI OSIĄGNĄĆ POZIOM B2 W PIERWSZYM JĘZYKU OBCYM I POZIOM B1 W DRUGIM JĘZYKU OBCYM

ESOKJ to ramy opisu kształcenia językowego i oceny znajomości języków opracowane przez Radę Europy. ESOKJ opisuje poziom biegłości w języku obcym zgodnie z sześciostopniową skalą: poziomy A1 i A2 (podstawowi użytkownicy), poziomy B1 i B2 (niezależni użytkownicy) oraz poziomy C1 i C2 (biegłi użytkownicy). Opisom umiejętności na danym poziomie (czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie) towarzyszy szczegółowa analiza kontekstów komunikacyjnych, tematów, zadań i celów. Ramy te umożliwiają porównywanie testów i egzaminów w różnych językach i krajach. Stanowią one również podstawę do uznawania kompetencji i kwalifikacji językowych, ułatwiając w ten sposób mobilność edukacyjną i zawodową (Rada Europy, 2020). Zalecenie Rady z 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków rekomenduje wzmocnienie wykorzystania ESOKJ w celu „zachęcania do rozwoju programów nauczania języków, testowania i oceniania ich znajomości”⁽⁸⁶⁾.

Rysunek E6 przedstawia oczekiwane minimalne poziomy biegłości w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych (dla wszystkich uczniów) w dwóch punktach odniesienia: na koniec szkoły średniej I stopnia i na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. Obecnie około dwóch trzecich europejskich systemów edukacji, w których nauka języków obcych jest obowiązkowa, stosuje ESOKJ w celu określenia minimalnych poziomów biegłości w językach obcych w tych dwóch punktach odniesienia. Dotyczy to zarówno pierwszego, jak i drugiego obowiązkowego języka obcego.

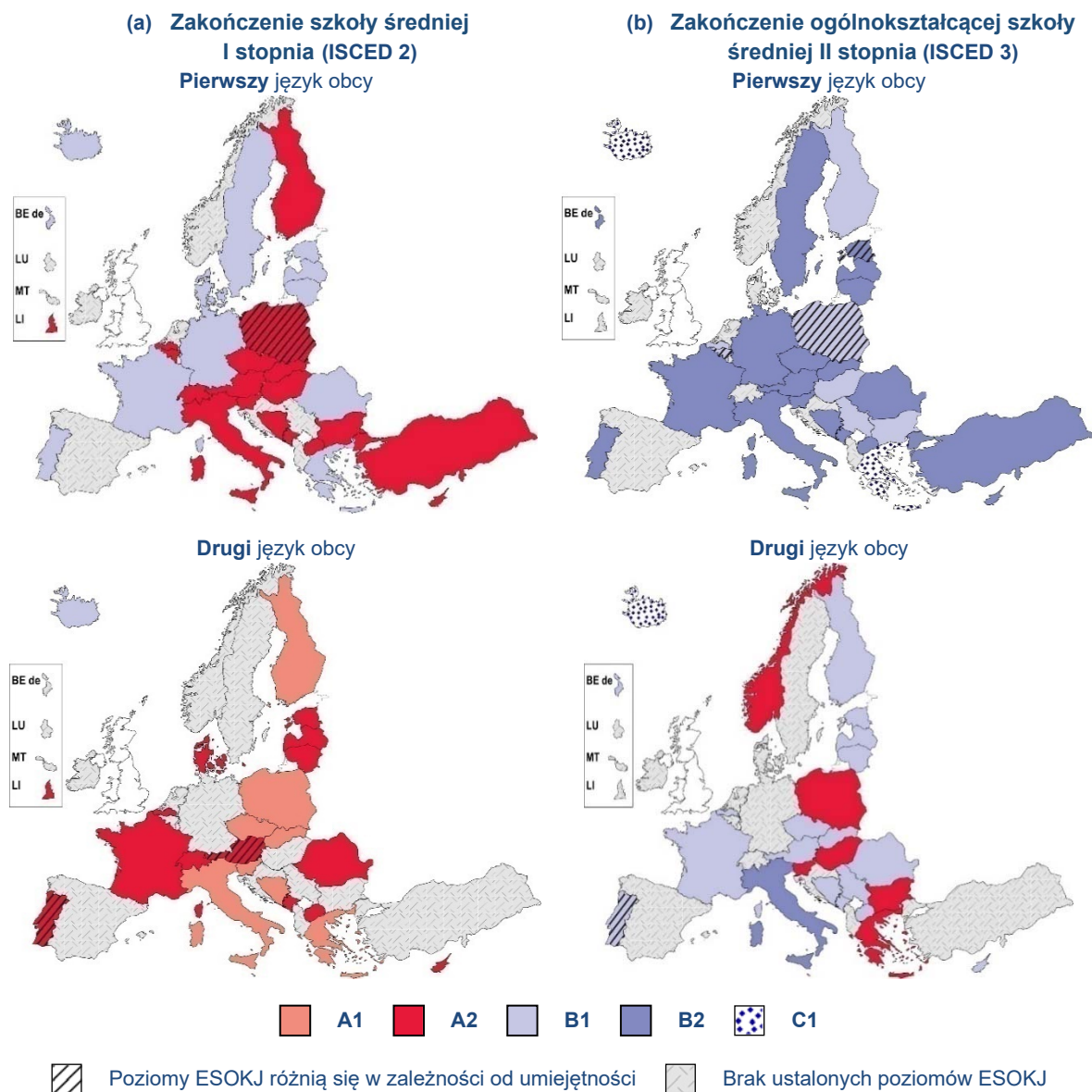
Porównując poziom biegłości w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego w tym samym punkcie odniesienia, oczekuje się, że poziom biegłości uczniów w zakresie pierwszego języka obcego będzie wyższy niż w przypadku drugiego języka obcego. Na koniec szkoły średniej I stopnia, minimalny poziom waha się między A2 a B1 dla pierwszego języka i między A1 a A2 dla drugiego języka w niemal wszystkich systemach edukacji. Na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia większość krajów europejskich definiuje B2 jako minimalny poziom znajomości pierwszego języka obcego i B1 jako minimalny poziom

⁽⁸⁶⁾ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 18.

znajomości drugiego języka obcego. W przypadku drugiego języka (na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia) poziomy biegłości językowej są bardziej zróżnicowane w całej Europie: od A2 w Bułgarii, Grecji, na Węgrzech, w Polsce, Słowenii i Norwegii do C1 w Islandii. Tylko dwa kraje określiły minimalny poziom osiągnięć na poziomie zaawansowanym lub biegłym (C1 lub C2): Grecja dla pierwszego języka obcego (C1) i Islandia zarówno dla pierwszego, jak i drugiego języka obcego (C1).

W niektórych systemach edukacji oczekiwane wyniki w zakresie znajomości pierwszego i drugiego języka są identyczne w tym samym punkcie odniesienia. Taka sytuacja ma miejsce w ośmiu systemach edukacji (Flamandzka Wspólnota Belgii, Cypr, Austria, Szwajcaria, Islandia, Liechtenstein, Czarnogóra i Macedonia Północna) na koniec szkoły średniej I stopnia. Podobna tendencja występuje w sześciu systemach edukacji (Flamandzka Wspólnota Belgii, Włochy, Rumunia, Finlandia, Islandia i Serbia) na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia.

Rysunek E6: Oczekiwane minimalne poziomy biegłości, jakie należy osiągnąć w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego na zakończenie szkoły średniej I stopnia oraz ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (ISCED 2–3), 2021/2022



Źródło: Eurydice.



Objaśnienia

Rysunek przedstawia oczekiwany minimalny poziom osiągnięć w odniesieniu do pierwszego i drugiego języka obcego jako przedmiotów obowiązkowych. Dokładniej mówiąc, obejmuje on minimalny poziom osiągnięć ustalony przez władze oświatowe najwyższego szczebla jako efekt kształcenia. ESOKJ jest używany do prezentacji poziomów osiągnięć. Uwzględniono tylko sześć głównych poziomów (tj. A1, A2, B1, B2, C1 i C2), podpoziomy nie są brane pod uwagę.

Gdy poziom ESOKJ różni się w zależności od czterech głównych umiejętności (czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie), poziom osiągnięć ustalony dla większości z czterech umiejętności jest podany na rysunku; gdy poziom osiągnięć dla dwóch głównych umiejętności (np. czytania i słuchania) różni się od poziomu ustalonego dla dwóch pozostałych głównych umiejętności (np. pisanie i mówienie), minimalny poziom osiągnięć jest pokazany na rysunku. We wszystkich tych przypadkach informacje uzupełniające znajdują się w *Objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów*.

Brak ustalonego poziomu ESOKJ: kategoria ta obejmuje trzy różne sytuacje: (1) nauka języka obcego (pierwszego i/lub drugiego języka obcego) nie jest obowiązkowa w szkołach średnich I i/lub II stopnia; (2) ESOKJ nie jest wykorzystywany do określenia poziomu osiągnięć; oraz (3) w programie nauczania nie określono minimalnego poziomu osiągnięć. Informacje dotyczące poszczególnych krajów podano w tekście.

Definicje „Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)”, „języka obcego” i „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia, w przypadku pierwszego języka obcego, poziom ESOKJ różni się w zależności od czterech głównych umiejętności: B1 dla umiejętności słuchania, pisanie i mówienia oraz B2 dla umiejętności czytania.

Estonia: Na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia, w przypadku pierwszego języka obcego, poziom ESOKJ różni się w zależności od czterech głównych umiejętności: B2 dla czytania, słuchania i mówienia oraz B1 dla pisanie.

Francja: Na koniec szkoły średniej I stopnia, w przypadku drugiego języka obcego, A2 jest oczekiwanym poziomem osiągnięć w zakresie co najmniej dwóch umiejętności językowych.

Austria: Na koniec szkoły średniej I stopnia, w przypadku drugiego języka obcego, ustalone są różne poziomy dla dwóch rodzajów umiejętności mówienia: poziom A2 jest ustalany dla mówienia, podczas gdy poziom A1 jest wymagany dla interakcji komunikacyjnej. Na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia poziom ESOKJ różni się w zależności od tego, przez ile lat uczniowie uczyli się drugiego obowiązkowego języka obcego (4 lub 6 lat) i/lub głównych umiejętności (po 6 latach – B2 dla czytania i B1 dla słuchania, mówienia i pisanie, a po 4 latach – B1).

Portugalia: Na koniec szkoły średniej I stopnia, w przypadku drugiego języka obcego, uczniowie powinni osiągnąć poziom A2 w zakresie języka francuskiego i niemieckiego. W przypadku języka hiszpańskiego poziom zależy od umiejętności (B1 w zakresie czytania i słuchania oraz A2 w zakresie mówienia i pisanie).

Polska: Poziomy ESOKJ różni się w zależności od czterech głównych umiejętności w zakresie pierwszego języka obcego: A2 dla umiejętności mówienia i pisanie oraz B1 dla umiejętności czytania i słuchania na koniec szkoły średniej I stopnia, natomiast B1 dla umiejętności mówienia i pisanie oraz B2 dla umiejętności czytania i słuchania na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia.

Porównanie minimalnych poziomów osiągnięć ustalonych dla osób uczących się języków obcych na koniec szkoły średniej I stopnia i ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia pokazuje – czego można się było spodziewać – że istnieje ogólna tendencja, by poziom osiągnięć były wyższe na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia niż na koniec szkoły średniej I stopnia. Istnieje powszechne oczekiwanie, że uczniowie będą czynić postępy w nauce. Dotyczy to zarówno pierwszego, jak i drugiego języka obcego.

Większość krajów ustanawia takie same minimalne standardy dla czterech głównych umiejętności komunikacyjnych (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie). Jednak we Francuskiej Wspólnocie Belgii, Estonii, Austrii, Polsce i Portugalii do poszczególnych umiejętności przypisane są różne minimalne poziomy osiągnięć (patrz *Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów*). Z tej różnorodności podejść nie wylania się żaden wyraźny trend. Na przykład na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia Francuska Wspólnota Belgii ustala poziom B1 w zakresie umiejętności słuchania, pisanie i mówienia oraz B2 w zakresie umiejętności czytania w pierwszym języku obcym, podczas gdy w Estonii jest to B2 w zakresie czytania, słuchania i mówienia oraz B1 w zakresie pisanie.

Różnice w minimalnym poziomie osiągnięć mogą również zależeć od nauczanych języków. Tak jest w Portugalii i Finlandii. W Portugalii uczniowie mogą uczyć się francuskiego, niemieckiego lub hiszpańskiego jako drugiego języka. Na koniec szkoły średniej I stopnia uczniowie powinni osiągnąć poziom A2 z języka francuskiego i niemieckiego, podczas gdy z języka hiszpańskiego poziom, jaki uczniowie powinni osiągnąć, zależy od danej umiejętności (B1 dla czytania i słuchania oraz A2 dla mówienia i pisanie). W Finlandii minimalny poziom osiągnięć dla języka angielskiego nauczanego jako pierwszy język obcy jest wyższy niż dla innych języków (tj. B1 na koniec szkoły średniej I stopnia i B2 na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia).

Trzy główne powody mogą wyjaśniać, dlaczego w niektórych systemach edukacji nie określono poziomu biegłości ESOKJ.

Po pierwsze, nauka języka obcego (pierwszego i/lub drugiego) może nie być obowiązkowa w szkołach średnich I i/lub II stopnia. Taka sytuacja ma miejsce w Irlandii, gdzie języki obce nie są przedmiotami obowiązkowymi. Dotyczy to również Francuskiej Wspólnoty Belgii, Niemiec, Hiszpanii, Chorwacji, Szwecji i Albanii, gdzie na żadnym etapie kształcenia średniego drugi język obcy nie jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów. W Bułgarii, na Węgrzech i w Norwegii drugi język obcy jest obowiązkowy tylko w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia, natomiast w Danii jest on obowiązkowy tylko w szkołach średnich I stopnia. Na Malcie języki obce nie są przedmiotami obowiązkowymi w ostatnich dwóch latach ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia.

Po drugie, ESOKJ może nie być stosowany do określania poziomu osiągnięć. Dotyczy to Hiszpanii i Chorwacji, gdzie obowiązkowy jest tylko jeden język obcy oraz Luksemburga, Malty i Holandii, gdzie obowiązkowe są dwa języki obce. W Norwegii i Turcji wykorzystanie ESOKJ do określenia poziomów osiągnięć zależy od danego języka obcego (dotyczy drugiego w Norwegii i pierwszego w Turcji). Podobne mieszane podejście występuje w Danii, Szwajcarii, Liechtensteinie i Serbii, gdzie stosowanie ESOKJ zależy od poziomu kształcenia (jest ono stosowane na koniec kształcenia w szkole średniej I stopnia w pierwszych trzech krajach i na koniec kształcenia w szkole średniej II stopnia w ostatnim kraju).

Wreszcie w Albanii w przypadku pierwszego obowiązkowego języka obcego w podstawie programowej nie określono minimalnego poziomu osiągnięć (nie ma drugiego obowiązkowego języka obcego).

PROCESY DYDAKTYCZNE

CZĘŚĆ II – TESTOWANIE I DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Czas przeznaczony na nauczanie języków obcych – temat omówiony w części I niniejszego rozdziału – to czas poświęcony na zapewnienie uczniom formalnych możliwości uczenia się w środowisku szkolnym. Testowanie i stosowanie działań wspierających naukę języków obcych – temat części II – to kolejne ważne wymiary procesu uczenia się / nauczania.

Testy mogą przybierać różne formy, które są w dużej mierze zależne od ich celów: mogą być diagnostyczne, formatywne lub podsumowujące ⁽⁸⁷⁾. Zalecenie Rady z 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych wspiera „stosowanie mieszania” tych trzech form oceny ⁽⁸⁸⁾.

W tej części omówiono podsumowujące (końcowe) egzaminy z języków obcych prowadzące do uzyskania świadectwa na koniec kształcenia ogólnego na poziomie średnim (patrz rysunek E7). Rozważania koncentrują się na różnych językach obcych, dla których stosuje się egzaminy. Jest to ściśle związane z rysunkami B7 i B8 w Rozdziale B i z częścią II Rozdziału C. Niniejsza część dotyczy również oceny diagnostycznej języków obcych na koniec edukacji przedszkolnej lub na początku edukacji podstawowej. Koncentruje się ona na ocenie języka nauczania, który może być językiem obcym dla niektórych uczniów (np. nowo przybyłych uczniów ze środowisk migracyjnych), (patrz rysunek E8).

Działania wspierające naukę języków – omówione w tej części (patrz rysunek E9) – ograniczają się do takich działań, które są skierowane do nowo przybyłych uczniów-migrantów w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, co odpowiada kształceniu obowiązkowemu w większości krajów. Zalecenie Rady z 2019 roku w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych uwzględnia szczególne potrzeby tej konkretnej grupy uczniów, zwłaszcza w odniesieniu do języka nauczania ⁽⁸⁹⁾.

Wszystkie wskaźniki w tej części bazują na danych zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice, obejmującej 39 systemów edukacji w 37 krajach ⁽⁹⁰⁾.

WIĘKSZOŚĆ KRAJÓW PRZEPROWADZA EGZAMINY KRAJOWE SPRAWDZAJĄCE ZNAJOMOŚĆ OD 6 DO 12 JĘZYKÓW OBCYCH

Rysunek E7 przedstawia języki obce, które są testowane w ramach egzaminów krajowych prowadzących do uzyskania świadectwa na koniec kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej. Egzaminy krajowe to standaryzowane testy/egzaminy opracowane przez władze oświatowe najwyższego szczebla i przeprowadzane na ich odpowiedzialność. Jak pokazuje rysunek, większość krajów stosuje testy krajowe. Testowane języki obce można podzielić na trzy główne kategorie.

Pierwsza kategoria obejmuje języki: angielski, francuski i niemiecki, które są testowane za pomocą testów krajowych (jeśli takie istnieją) w zdecydowanej większości systemów edukacji. Tuż za nimi

⁽⁸⁷⁾ „Oceny diagnostyczne to oceny wstępne, które dostarczają nauczycielom informacji na temat wcześniejszej wiedzy, rozumienia czy mylnych przekonań uczniów przed wprowadzeniem nowej koncepcji lub aktywności. Ocena diagnostyczna może być również wykorzystana do ustalenia punktu odniesienia do zweryfikowania tego, czy nastąpił duży wzrost wiedzy do czasu zakończenia lekcji”. „Oceny podsumowujące to oceny uczniów [...], które często (ale nie zawsze) mają miejsce na koniec kursu, modułu lub jednostki lekcyjnej, po to, by zmierzyć, w jakim stopniu uczniowie osiągnęli cele nauczania”. „Ocena formatywna nie odnosi się do rodzaju oceny ucznia, ale do czasu jej przeprowadzania” (McComas, 2014). Ocena formatywna ma miejsce podczas nauczania. Zapewnia uczniom i nauczycielom przekazanie informacji zwrotnej na temat procesu nauczania/uczenia się w celu jego ulepszenia i pomocy uczniom w poprawie ich wyników w nauce.

⁽⁸⁸⁾ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, Dz.U. C 189 z 5.6.2019, s. 21.

⁽⁸⁹⁾ Ibidem.

⁽⁹⁰⁾ Szczegółowe informacje na temat krajów objętych niniejszym raportem można znaleźć we *Wstępie*.

plasują się języki: rosyjski, hiszpański i włoski, które również są testowane w większości systemów. Druga kategoria obejmuje języki: chiński, łacinę, klasyczną grekę ⁽⁹¹⁾, japoński, portugalski, arabski, grecki nowożytny, węgierski, polski i turecki. Języki te są testowane w ramach egzaminów krajowych w 5–10 systemach edukacji. Ostatnia kategoria obejmuje języki, które są testowane w mniej niż pięciu systemach edukacji. Dotyczy to na przykład współczesnego języka hebrajskiego (cztery systemy edukacji), perskiego, fińskiego, litewskiego, niderlandzkiego i szwedzkiego (trzy systemy edukacji).

Rysunek E7: Języki, z których są przeprowadzane egzaminy krajowe w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia, (ISCED 3), 2021/2022

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR			
angielski eng				•	•	•	•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•								•	•					
francuski fra				•	•	•	•	•					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•								•	•				
niemiecki deu					•	•		•	•			•	•	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•	•	•	•	•								•	•				
rosyjski rus				•	•	•	•	•				•		•	•	•	•		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•								•	•				
hiszpański spa				•	•	•	•		•			•	•	•	•			•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•									•				
włoski ita				•		•	•		•			•	•		•			•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•								•	•				
chiński zho							•		•				•					•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•										•			
łacina lat							•	•				•		•					•		•	•	•	•	•	•	•	•														
greka (klasyczna) grc							•					•		•					•		•	•	•	•	•	•	•															
japoński jpn							•		•			•	•					•						•	•	•	•	•	•											•		
portugalski por							•		•			•	•											•	•	•	•	•	•											•		
arabski ara							•					•	•						•																					•		
grecki (nowożytny) gre				•				•				•							•																					•		
węgierski hun							•					•											•	•	•	•	•	•												•		
polski pol							•		•			•											•	•	•	•	•	•												•		
turecki tur							•					•			•											•	•	•	•												•	
hebrajski (nowożytny) heb							•					•		•																										•		
perski fas							•					•																												•		
fiński fin												•																	•												•	
litewski lit							•					•																												•		
niderlandzki nld							•					•																												•		
szwedzki swe							•					•																	•												•	
czeski ces							•					•																													•	
duński dan							•					•																													•	
estoński est												•																													•	
chorwacki hrv												•												•	•	•	•	•	•												•	
łotewski lav							•																																		•	
rumuński ron							•					•																													•	
słowacki slk							•					•																													•	
słoweński slv												•												•	•	•	•	•	•												•	
Inne												•												•	•	•	•	•	•												•	
Brak krajowych egzaminów z języka(-ów) obcego(-ych) prowadzącego(-ych) do uzyskania świadectwa	•	•	•							•	•							•																							•	•

Źródło: Eurydice.

⁽⁹¹⁾ Klasyczna greka i łacina znajdują się na liście testowanych języków, ponieważ w niektórych krajach są one uznawane za języki obce i mogą być wybierane przez uczniów jako alternatywa dla języków nowożytnych.

Objaśnienia

Zakres danych przedstawionych na powyższym rysunku dotyczy wyłącznie egzaminów krajowych, które prowadzą do uzyskania świadectwa na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. Wymienione języki obce mogą nie obejmować całej populacji szkolnej na tym poziomie edukacji, ponieważ języki obce testowane w ramach egzaminów krajowych mogą różnić się w zależności od ścieżki kształcenia.

Języki obce wymieniono w porządku malejącym, zgodnie z liczbą systemów edukacji, w których są zdawane egzaminy krajowe w ich zakresie. Jeśli liczba wymienionych języków jest taka sama, języki są uporządkowane zgodnie z ich kodem ISO (ISO 639-3) (patrz iso639-3.sil.org, ostatni dostęp: 11 lipca 2022 r.).

Języki urzędowe UE są pokazywane, gdy są testowane w co najmniej dwóch systemach edukacji; wszystkie inne języki są pokazywane, gdy są testowane w co najmniej trzech systemach edukacji. Wszystkie języki, które nie są pokazywane, są oznaczone jako „inne” na rysunku, a informacja na ich temat znajduje się w *Objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów*.

Definicje „języka obcego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” i „egzaminu krajowego” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Nie ma krajowego egzaminu, ale wszyscy uczniowie ostatniej klasy szkoły średniej II stopnia biorą udział w egzaminie *diplôme d'études en langue française* (dyplom ukończenia szkoły w języku francuskim) i otrzymują świadectwo, jeśli zdadzą egzamin.

Niemcy: Egzaminy *Abitur* (ogólne kwalifikacje wstępne na studia wyższe) są przeprowadzane przez władze oświatowe najwyższego szczebla w prawie wszystkich krajach związkowych. Języki mogą się różnić w zależności od landu.

Francja: Kategoria „Inne” obejmuje: albański, amharski, ormiański, bambara, baskijski, berberyjski tashelhit, berberyjski kabylski, berberyjski riff, bretoński, bułgarski, kataloński, kambodżański, korsykański, kreolski, fula, gallo, hausa, hindi, indonezyjsko-malezyjski, koreański, laotański, macedoński, malgaski, języki melanezyjskie, norweski, oksytański, języki regionalne Alzacji i Mozeli (znane jako dialekty alzacki i mozelski frankoński), suahili, tahitański, tamilski, wietnamski, walijski i futuński.

Węgry: Każdy język nauczany w szkole może być przedmiotem egzaminu maturalnego (krajowy egzamin na koniec szkoły średniej). Wymienione języki obce to te, które były testowane w roku szkolnym 2020/2021.

Austria: Kategoria „Inne” obejmuje języki: bośniacki, chorwacki i serbski.

Finlandia: Kategoria „Inne” obejmuje języki lapońskie (północny, skolt i inari).

Norwegia: Kategoria „Inne” obejmuje: albański, amharski, bośniacki, kantoński, dari, filipiński, hindi, islandzki, koreański, kurdyjski (sorani), lule, lapoński, północno-saamski, oromo, pendżabski (punjabi), paszto, serbski, migowy, somalijski, południowo-saamski, tamilski, tajski, tigrinia, urdu i wietnamski.

W większości krajów, w których przeprowadzane są krajowe egzaminy prowadzące do uzyskania świadectwa ukończenia ogólnokształcącej szkoły średniej, ocenianych jest od 6 do 12 języków obcych. W trzech krajach, a mianowicie w Niemczech, Francji i Norwegii, liczba egzaminowanych języków obcych jest wyjątkowo duża: odpowiednio 24, 60 i 45 języków obcych.

ZALECENIE LUB WYMÓG TESTOWANIA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA NAUCZANIA PRZEZ MAŁE DZIECI ISTNIEJE W NIECO MNIEJ NIŻ POŁOWIE SYSTEMÓW EDUKACJI

Opanowanie języka nauczania jest kluczem do osiągnięcia przez każdego ucznia dobrych wyników w szkole. Co więcej, obecnie uznaje się, że aby skutecznie się uczyć, uczniowie muszą rozwijać kompetencje językowe, które „wykraczają poza spontaniczny i ogólnie nieformalny język używany w codziennym życiu społecznym” (Rada Europy, 2015, s. 10). Specyficzny język używany w środowisku edukacyjnym, często określany jako „język wykładowy/nauczania”, różni się od języka codziennego pod wieloma względami, włączając na przykład specjalistyczne słownictwo lub złożone zdania ze spójnikami. Osiągnięcie wysokiego poziomu biegłości w języku nauczania może być wyzwaniem dla wszystkich uczniów, jest to szczególnie ważne dla tych, którzy nie mówią językiem nauczania w domu (patrz rysunek A2).

Rośnie również świadomość, że uwzględnianie realiów językowych i kulturowych uczniów, gdy różnią się one od głównego języka (i kultury) szkoły, ma pozytywny wpływ na samopoczucie uczniów i ich osiągnięcia w szkole, zwłaszcza w odniesieniu do języka nauczania (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019). Różne konkretne środki wsparcia, takie jak organizowanie zajęć z języka ojczystego (patrz rysunek E9), mogą pomóc docenić specyficzne uwarunkowania językowe i kulturowe uczniów oraz przyczynić się do poprawy ich osiągnięć szkolnych (Siarova, 2022).

Dokument roboczy Komisji towarzyszący wnioskowi dotyczącemu zalecenia Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków zdecydowanie opowiada się za „rozbiciem silosów w nauce języków” (European Commission, 2018, s. 24), poprzez przyjęcie bardziej kompleksowego, interdyscyplinarnego podejścia do uczenia się i nauczania języków obcych w szkole. Ta innowacyjna i włączająca perspektywa zaleca również ocenę (i walidację) kompetencji językowych uczniów (tj. ocenę znajomości wszystkich języków, które uczniowie mogą (częściowo) znać).

W krajach europejskich nie ma obecnie zaleceń ani wymogów nałożonych przez władze oświatowe najwyższego szczebla, aby szkoły przeprowadzały testy diagnostyczne pełnego zasobu językowego uczniów, tj. znajomości języka nauczania, języka ojczystego, języków obcych itp. Istniejące testy diagnostyczne koncentrują się wyłącznie na języku nauczania.

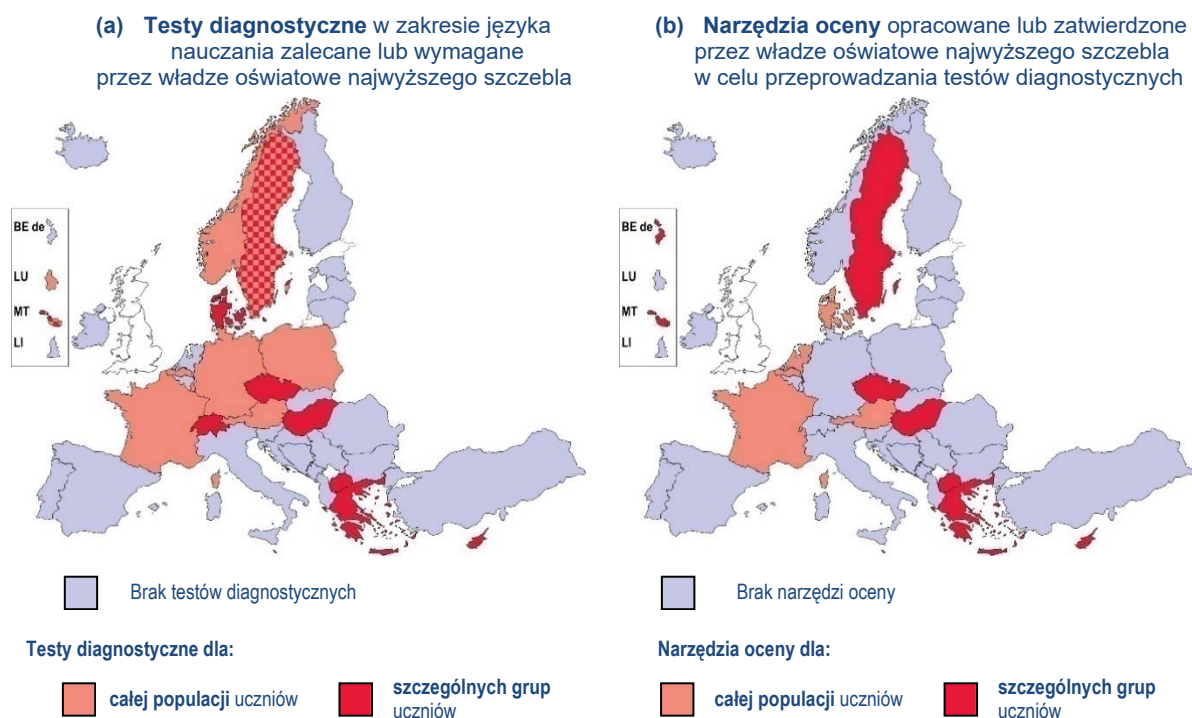
Celem rysunku E8 jest pokazanie, czy władze oświatowe najwyższego szczebla zalecają lub wymagają, aby szkoły przeprowadzały testy diagnostyczne w zakresie języka nauczania na koniec przedszkola lub na początku szkoły podstawowej – mapa (a). Rysunek E8 pokazuje również, czy władze oświatowe najwyższego szczebla opracowały lub zatwierdziły narzędzia oceny do przeprowadzania takich testów – mapa (b). Koniec przedszkola i początek szkoły podstawowej to punkty krytyczne w edukacji, ponieważ często odpowiadają one okresowi, w którym rozpoczyna się nauczanie umiejętności 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 ze środowisk migracyjnych lub uczniów z dysleksją.

Jak pokazuje rysunek na mapie (a), władze oświatowe najwyższego szczebla w 16 systemach edukacji (z 39) zalecają lub wymagają, aby szkoły przeprowadzały testy diagnostyczne kompetencji uczniów w zakresie języka nauczania pod koniec edukacji przedszkolnej i/lub na początku szkoły podstawowej. Połowa z nich testuje wszystkich uczniów, podczas gdy druga połowa testuje tylko określone grupy. Na Malcie i w Szwecji zaleca się (lub wymaga), aby szkoły oceniały zarówno całą populację uczniów, jak i określone ich kategorie.

Najczęściej badanymi grupami uczących się są nowo przybyli migranci i/lub osoby, które nie posługują się językiem nauczania (Czechy, Grecja, Cypr, Malta, Szwecja i Szwajcaria). Inne szczególne kategorie uczniów, do których skierowane są testy diagnostyczne, to uczniowie w szkołach, gdzie ponad 30% populacji szkolnej pochodzi z obszarów szczególnie narażonych (Dania), a także uczniowie zidentyfikowani jako grupy szczególnie narażone, na przykład uczniowie ze społeczności romskiej lub powracający Grecy (Grecja), uczniowie z dysleksją (Węgry i Szwecja) oraz uczniowie starsi niż oczekiwany wiek szkolny (Macedonia Północna).

Władze oświatowe najwyższego szczebla w większości systemów edukacji, w których sprawdzanie kompetencji uczniów w zakresie języka wykładowego jest zalecane lub wymagane, opracowały bądź zatwierdziły określone narzędzia oceny. Wyjątek stanowią Niemcy, Luksemburg, Polska, Szwajcaria i Norwegia – mapa (b). Z drugiej strony, choć nie ma zaleceń ani wymogów dotyczących przeprowadzania testów diagnostycznych na zakończenie edukacji przedszkolnej i/lub na początku szkoły podstawowej (mapa (a)), władze oświatowe najwyższego szczebla w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i Holandii opracowały lub zatwierdziły narzędzia oceny. Są one skierowane do uczniów, których biegłość w języku nauczania jest poniżej poziomu A2 ESOKJ (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii) oraz uczniów w wieku od 3 do 4 lat (Holandia).

Rysunek E8: Sprawdzenie znajomości języka nauczania pod koniec edukacji przedszkolnej (ISCED 0) i/lub na początku szkoły podstawowej (ISCED 1), 2021/2022



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Testy skupiające się wyłącznie na umiejętności czytania są wyłączone z zakresu rysunku.

„Cała populacja uczniów” odnosi się do całej populacji szkolnej w danym wieku.

Definicje „testu diagnostycznego”, „Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED)” i „władz (oświatowych) najwyższego szczebla” znajdują się w *Glosariuszu*.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Docelową populacją uczniów w teście KOALA jest cała populacja 5-latków z wyjątkiem nowo przybyłych uczniów ze środowisk migracyjnych.

MAŁA LICZBA KRAJÓW PROMUJE LUB WSPIERA FINANSOWO NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO NOWO PRZYBYŁYCH UCZNIÓW-MIGRANTÓW

Nowo przybyli uczniowie-migranci są specyficzną grupą uczących się, stojącą przed licznymi wyzwaniami. Są one związane z procesem migracji (np. opuszczeniem kraju ojczystego i dostosowaniem się do nowych zasad w kraju przyjmującym), ogólnymi warunkami społeczno-ekonomicznymi i politycznymi kraju przyjmującego (np. środki przeznaczone na edukację) oraz uczestnictwem w edukacji (np. przydział do nieodpowiedniej klasy lub niewłaściwa nauka języka oraz brak wsparcia społecznego i emocjonalnego). Aby sprostać tym wyzwaniom, badacze wskazują na konieczność kompleksowego podejścia w zapewnianiu odpowiedniej pomocy – w tym środków wsparcia w nauce języków obcych – które to podejście uwzględnia potrzeby edukacyjne, społeczne i emocjonalne nowo przybyłych uczniów-migrantów (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

W niniejszym raporcie, który koncentruje się na nauczaniu języków obcych, kładzie się nacisk na środki wspierające naukę, głównie te promowane lub wspierane finansowo przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Środki wspierające naukę języków obcych, które przyczyniają się do rozwoju różnorodnych językowo środowisk uczenia się, są korzystne nie tylko dla nowo przybyłych uczniów-migrantów, którzy często nie mówią językiem nauczania, ale także dla całej populacji szkolnej (European Commission, 2018).



Jak pokazuje rysunek E9, władze oświatowe najwyższego szczebla w prawie wszystkich krajach wspierają finansowo lub promują co najmniej jeden z następujących środków wsparcia nauki języków obcych:

- dodatkowe zajęcia w języku nauczania,
- dostosowany program nauczania (tj. program nauczania, którego standardowe wymagania zostały zmodyfikowane),
- zajęcia z języka ojczystego,
- obecność asystenta wspierającego językowo nauczyciela w klasie,
- dwujęzyczne nauczanie przedmiotowe (język ojczysty i język nauczania).

Najbardziej rozpowszechnionym środkiem wsparcia językowego, stosowanym w prawie wszystkich krajach europejskich, jest zapewnienie dodatkowych zajęć w języku nauczania w godzinach lekcyjnych. Czas prowadzenia takich zajęć jest zazwyczaj ograniczony. W Finlandii może on trwać wyjątkowo długo: uczniowie mają prawo uczęszczać na takie zajęcia przez sześć lat od dnia rozpoczęcia nauki w szkole. Jedynie Bułgaria, Polska, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Albania, Macedonia Północna i Norwegia nie zgłosiły prowadzenia takich zajęć. Kraje te, z wyjątkiem Albanii i Norwegii, organizują jednak dodatkowe zajęcia w języku nauczania poza godzinami lekcyjnymi.

Zapewnienie dodatkowych zajęć w języku nauczania poza godzinami lekcyjnymi jest środkiem wsparcia językowego zalecanym lub wspieranym finansowo w nieco mniej niż dwóch trzecich systemów edukacji. W niektórych z nich wsparcie w nauce języków obcych jest zapewniane w okresie letnim. Tak jest na przykład na Malcie. Letni kurs językowy „Language to Go”, organizowany przez Migrant Learners' Unit, skierowany jest szczególnie do nowo przybyłych uczniów-migrantów i osób mających trudności w nauce języka maltańskiego i/lub angielskiego.

W kilku systemach edukacji władze oświatowe najwyższego szczebla finansują dodatkowe zajęcia w języku nauczania, nie określając, czy powinny być one organizowane w godzinach lekcyjnych, czy poza nimi. Tak jest na przykład we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Estonii, na Łotwie i w Holandii. W Austrii wybór zajęć dodatkowych zależy od wyników uczniów z testu z języka niemieckiego: osoby wymagające dużego wsparcia uczą się poza godzinami lekcyjnymi, podczas gdy osoby potrzebujące umiarkowanego wsparcia, uczestniczą w dodatkowych zajęciach w czasie godzin lekcyjnych.

Oprócz dodatkowych zajęć w języku nauczania wprowadzenie dostosowanych podstaw programowych jest kolejnym środkiem wsparcia szeroko dostępnym dla nowo przybyłych uczniów-migrantów w całej Europie. Funkcjonuje on w nieco ponad połowie badanych krajów.

Niewiele ponad jedna trzecia krajów zgłosiła, że prowadzi lub wspiera finansowo nauczanie języka ojczystego nowo przybyłych uczniów-migrantów. W niektórych przypadkach przepis ten zależy od kraju pochodzenia uczniów i/lub istnienia umów dwustronnych między krajem przyjmującym a krajem pochodzenia (np. Czechy i Macedonia Północna). Na Cyprze lekcje języka ojczystego oferowane są w ramach krajowego projektu finansowanego z funduszy strukturalnych UE. W Niemczech i Hiszpanii dostępność nauczania języka ojczystego zależy odpowiednio od landów i wspólnot autonomicznych.

W nieco mniej niż jednej trzeciej systemów edukacji w klasach pracują asystenci językowi nauczycieli, aby ułatwić nowo przybyłym uczniom-migrantom naukę. Warto również zauważyć, że praca asystentów językowych nauczycieli niekoniecznie ogranicza się do pomocy nowo przybyłym uczniom-migrantom – może być dostępna dla wszystkich uczniów potrzebujących wsparcia. Tak jest na przykład w Finlandii.

Niewiele krajów – tylko Niemcy, Szwecja i Norwegia – zapewnia dwujęzyczne nauczanie przedmiotów, w tym języka ojczystego uczniów i języka nauczania.

BIBLIOGRAFIA

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompert Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. i Sierens, S. (2022), *Linguistically Sensitive Teacher Education: Toolkit for reflection tasks and action research* (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>), [dostęp: 13 lipca 2022].

Council of Europe (1992), *The European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML)*, *European Treaty Series*, No 148 (<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>), [dostęp: 20 maja 2022].

Council of Europe (2015), *The Language Dimension in All Subjects: A handbook for curriculum development and teacher training* (<https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>), [dostęp: 17 maja 2022].

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>), [dostęp: 30 listopada 2021].

EACEA (European Education and Culture Executive Agency) (2015), *Comparative overview on recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-en>), [dostęp: 30 stycznia 2023].

European Commission (2012), *First European Survey on Language Competences: Final report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>), [dostęp: 6 lipca 2022].

European Commission (2013), *Study on educational support for newly arrived migrant children* (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/>), [dostęp: 12 listopada 2021].

European Commission (2018), Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages, COM(2018) 272 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN>), [dostęp: 15 grudnia 2022].

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Languages in Secondary Education: An overview of national tests in Europe: 2014/15*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic diagrams*, Eurydice – Facts and Figures, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2020), *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic diagrams*, Eurydice – Facts and Figures, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021a), *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe – 2020/21*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021b), *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2021: Overview of major reforms since 2015*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021c), *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Gerken, M. (2022), *Facilitating the implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages through artificial intelligence* (<https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecrml-en/1680a657c5>), [dostęp: 18 maja 2022].

McComas, W. F. (red.) (2014), *The Language of Science Education: An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning* (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf>), [dostęp: 8 lipca 2022].

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, OECD Publishing, Paris (https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), [dostęp: 18 maja 2020].

Siarova, H. (2022), *Education interventions supporting newly arrived migrant and displaced children in their language learning needs, NESET ad hoc reports, No 2/2022* (https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf), [dostęp: 2 grudnia 2022].

UNESCO UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation Institute for Statistics), (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)* (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>), [dostęp: 19 stycznia 2021].

Wallace, S. (red.) (2015), *A Dictionary of Education*, Oxford University Press, Oxford. DOI:10.1093/acref/9780199679393.001.0001.

GLOSARIUSZ

CLIL typu A: Nauczanie różnych przedmiotów w języku określonym w ► podstawie programowej jako ► język obcy. Liczba przedmiotów nauczanych w języku obcym może być różna w poszczególnych szkołach i krajach. W niektórych przypadkach (przypadek 1) wszystkie przedmioty (inne niż języki) są nauczane w języku obcym. W innych przypadkach (przypadek 2) niektóre przedmioty (inne niż języki) są nauczane w języku obcym, a pozostałe w głównym ► języku wykładowym obowiązującym w danym kraju.

CLIL typu B: Kształcenie, w którego ramach poszczególne przedmioty nauczane są w ► języku regionalnym lub języku mniejszości, ► języku nieterytoryalnym lub ► języku państwowym (w krajach, w których obowiązuje więcej niż jeden język państwowy), a inne przedmioty (inne niż języki) nauczane są w drugim języku, którym może być dowolny inny język. W przeciwieństwie do CLIL typu A (przypadek 1) w ramach CLIL typu B przedmioty inne niż języki są zawsze nauczane w co najmniej dwóch językach. W niezwykle rzadkich przypadkach, oprócz metody obejmującej dwa języki, poszczególne przedmioty nauczane są w trzech lub większej liczbie języków (np. w języku państwowym, regionalnym lub mniejszości i języku obcym).

Dokumenty oficjalne: Różnego rodzaju dokumenty urzędowe zawierające uregulowania prawne, wytyczne i/lub zalecenia dla instytucji edukacyjnych.

Doskonalenie zawodowe (DZ): Do celów niniejszego raportu doskonalenie zawodowe oznacza formalne doskonalenie zawodowe podejmowane przez nauczycieli i/lub dyrektorów szkół podczas kariery zawodowej, które umożliwia im poszerzanie, rozwijanie i aktualizowanie wiedzy, umiejętności oraz postaw. Obejmuje ono zarówno szkolenia przedmiotowe, jak i pedagogiczne. Doskonalenie może przybierać różne formy, takie jak kursy, seminaria, obserwacja koleżeńska i wsparcie ze strony sieci zrzeszających nauczycieli. W niektórych przypadkach działania te mogą prowadzić do uzyskania dodatkowych kwalifikacji.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ): Struktury ramowe oceny kształcenia językowego opracowane przez Radę Europy. Głównym celem ESOKJ jest zapewnienie przejrzystości i porównywalności kształcenia oraz kwalifikacji językowych.

System zapewnia pełny opis kompetencji niezbędnych do porozumiewania się w ► języku obcym, powiązanej wiedzy i umiejętności, jak również różnych kontekstów komunikacji.

ESOKJ definiuje sześć poziomów biegłości językowej od „poziomu podstawowego” do „poziomu biegłości”:

Poziom podstawowy

- A1 (*breakthrough*)
- A2 (*waystage*)

Poziom samodzielności

- B1 (*threshold*)
- B2 (*vantage*)

Poziom biegłości

- C1 (*effective operational proficiency*)
- C2 (*mastery*).

ESOKJ umożliwia mierzenie postępów osób uczących się języków obcych i ich użytkowników (Rada Europy, 2020).

Język akademicki: Szczególna forma języka, która różni się pod względem leksyki i gramatyki od języka codziennego, zazwyczaj zawiera specjalistyczne słownictwo lub określone struktury gramatyczne (np. spójniki zdań) i jest stosowana w konkretnych celach, takich jak podsumowanie, porównanie i kontrastowanie. Uczniowie powinni rozwijać umiejętności w zakresie języka akademickiego, aby z powodzeniem uczyć się treści zawartych w ► podstawie programowej.

Język jako przedmiot fakultatywny: Dowolny język określony w ► podstawie programowej lub innych ► dokumentach oficjalnych opracowanych przez ► władze oświatowe najwyższego szczebla, który uczniowie mogą wybrać jako przedmiot fakultatywny. Uprawnienie to oznacza, że szkoły są zobowiązane zapewnić nauczanie języka wybranego przez ucznia. W kontekście języków obcych i klasycznych sformułowanie to może być używane w odniesieniu do sytuacji, w których wszyscy uczniowie w ramach określonego programu kształcenia lub w określonej klasie są uprawnieni do wyboru języka lub w szczególnym kontekście określonych programów nauczania w przypadku różnych ► ścieżek edukacyjnych.

Język jako przedmiot obowiązkowy: Każdy język wskazany jako przedmiot obowiązkowy w ► podstawie programowej lub innych ► oficjalnych dokumentach opracowanych przez ► władze oświatowe najwyższego szczebla. Sformułowanie to może być używane w odniesieniu do sytuacji, w których wszyscy uczniowie w ramach określonego programu kształcenia lub w określonej klasie muszą uczyć się języka, lub w kontekście określonych programów nauczania dla poszczególnych ► ścieżek edukacyjnych.

Język klasyczny: Język starożytny, taki jak łacina czy greka, który nie jest już używany w żadnym kraju i w związku z tym jest nauczany w celach innych niż komunikacja. Cele nauczania obejmują zdobycie pogłębionej wiedzy na temat korzeni języka nowożytnego, który wyłonił się z danego języka klasycznego, umiejętności czytania i rozumienia oryginalnych tekstów napisanych w języku klasycznym oraz poznanie cywilizacji, która posługiwała się danym językiem. W niektórych programach nauczania języki klasyczne są uznawane za ► języki obce.

Język, którym uczeń posługuje się w domu: Język, w którym komunikują się w domu ► uczniowie ze środowisk migracyjnych. Różni się on od ► języka nauczania. W wielu przypadkach językiem, którym uczeń posługuje się w domu, jest jego język ojczysty.

Język nauczania: Język używany do przekazywania treści ► podstawy programowej oraz szerzej do komunikacji w szkole i poza nią z interesariuszami, takimi jak rodzice i władze oświatowe.

Język nieterytorialny: „Język, którym posługują się obywatele państwa, różny od języka lub języków, którymi posługuje się pozostała część ludności, i którego, pomimo że jest tradycyjnie używany w obrębie terytorium tego państwa, nie można przypisać do określonego obszaru w tym państwie”. (Council of Europe, 1992). Na przykład język romski jest językiem nieterytorialnym.

Język obcy: Język opisany jako taki w ► podstawie programowej przyjętej przez ► władze oświatowe najwyższego szczebla. Zastosowany opis opiera się na definicji związanej z edukacją, a nie związanej z politycznym statusem języka. Tak więc niektóre języki traktowane z politycznego punktu widzenia jako ► języki regionalne lub mniejszości w podstawie programowej mogą być ujęte jako języki obce. Z tego samego powodu pewne ► języki klasyczne mogą być uważane za języki obce w niektórych podstawach programowych. Języki obce mogą być również określane jako „języki nowożytne” (w celu wyraźnego odróżnienia ich od języków klasycznych) lub „drugi lub trzeci język” (w przeciwieństwie do „pierwszego języka”, który to termin może być używany do nazwania ► języka nauczania w krajach, w których obowiązuje więcej niż jeden ► język państwowy).

Język państwowy: Dowolny język mający status języka urzędowego w całym kraju. Każdy język państwowy jest ► językiem urzędowym.

Język regionalny lub język mniejszości: Język, którym „tradycyjnie posługują się obywatele danego państwa, którzy tworzą grupę liczebnie mniejszą niż reszta populacji w obrębie danego terytorium państwa; nie jest on tożsamy z ► językiem(-ami) państwowym(i) tego państwa” (Council of Europe, 1992). Ogólna zasada jest taka, że są to języki, którymi posługuje się ludność, której korzenie etniczne wywodzą się z tych obszarów lub która osiedliła się w danym regionie wiele pokoleń temu. Języki mniejszości/regionalne mogą mieć status ► języka urzędowego, ale zgodnie z definicją status ten będzie ograniczony do obszaru, na którym są one używane.

Język urzędowy: Język używany do kontaktu z sądami i instytucjami administracji publicznej na określonym obszarze danego państwa. Dany język może mieć status języka urzędowego jedynie w części lub na całym terytorium państwa. Wszystkie ► języki państwowe są językami urzędowymi, ale nie wszystkie języki posiadające status języka urzędowego są językami państwowymi (na przykład, język duński posiada status języka urzędowego w Niemczech, a jest tam ► językiem regionalnym lub językiem mniejszości, a nie językiem państwowym).

Kształcenie nauczycieli (KN): Okres kształcenia i szkolenia, podczas którego przyszli nauczyciele realizują programy akademickie w zakresie określonych przedmiotów nauczania i odbywają przygotowanie pedagogiczne oraz szkolenia zawodowe (jednocześnie lub jedno po drugim) celem zdobycia niezbędnej wiedzy i umiejętności wymaganych do pracy w zawodzie nauczyciela. Okres ten kończy się, gdy przyszłym nauczycielom przyznawane są kwalifikacje w zakresie nauczania.

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED): Międzynarodowa klasyfikacja służąca jako punkt odniesienia przy porównywaniu programów kształcenia i powiązanych kwalifikacji na podstawie poziomów i dziedzin. Została opracowana, aby ułatwić porównywanie danych statystycznych i wskaźników dotyczących edukacji w skali międzynarodowej, na podstawie ujednoczonych i uzgodnionych na poziomie międzynarodowym definicji. Klasyfikacja ISCED dotyczy wszystkich zorganizowanych i ciągłych form kształcenia dzieci, młodzieży oraz dorosłych, w tym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezależnie od instytucji czy organizacji je zapewniających lub sposobów, w jaki są realizowane.

Obecnie obowiązująca klasyfikacja – ISCED 2011 (UNESCO UIS, 2012) – obejmuje dziewięć poziomów, począwszy od ISCED 0 (wczesna edukacja i edukacja przedszkolna) do ISCED 8 (studia doktoranckie lub równoważny poziom).

Niniejszy raport obejmuje cztery poziomy ISCED (ISCED 0–3), przy czym poziomy ISCED 1–3 znajdują się w centrum zainteresowania niniejszego opracowania. Kluczowe cechy omawianych poziomów są następujące.

ISCED 0: Wczesna edukacja i edukacja przedszkolna

Programy na poziomie ISCED 0 zazwyczaj są opracowywane z wykorzystaniem holistycznego podejścia, wspierającego wczesny rozwój poznawczy, fizyczny, społeczny i emocjonalny dzieci oraz wprowadzającego małe dzieci w zorganizowane nauczanie poza kontekstem rodzinnym.

Programy na poziomie ISCED 0 są skierowane do dzieci poniżej wieku rozpoczęcia nauki na poziomie ISCED 1. Istnieją dwie kategorie programów ISCED 0: wczesna edukacja i edukacja przedszkolna. Pierwsza z nich zawiera treści edukacyjne skierowane do młodszych dzieci (w wieku od 0 do 2 lat), podczas gdy druga jest przeznaczona dla dzieci w wieku od 3 lat do wieku, w którym rozpoczynają naukę w szkole podstawowej.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Szkolnictwo podstawowe zapewnia nauczanie i zajęcia edukacyjne mające na celu umożliwienie uczniom uzyskanie podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętność czytania, pisania i liczenia). Szkolnictwo podstawowe zapewnia solidną podstawę dla uczenia się, umożliwia dobre zrozumienie podstawowych obszarów wiedzy i promuje rozwój

osobisty, a tym samym przygotowuje uczniów do podjęcia nauki w szkołach średnich I stopnia. Zapewnia podstawową wiedzę o niewielkim stopniu specjalizacji, jeśli w ogóle.

Zwyczajowy lub obowiązkowy wiek rozpoczęcia nauki to na ogół od 5 do 7 roku życia. Edukacja na tym poziomie obejmuje zazwyczaj 6 lat, choć może również trwać od 4 do 7 lat. Edukacja w szkole podstawowej jest zazwyczaj realizowana do 10–12 roku życia.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Edukacja na poziomie ISCED 2 lub w szkole średniej I stopnia zwykle stanowi kontynuację kształcenia podstawowego i procesów uczenia się, które zostały zapoczątkowane na poziomie ISCED 1. Edukacja na tym poziomie z reguły ma na celu zapewnienie podstawy uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego oraz przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Kształcenie na tym poziomie zwykle zasadza się na podstawie programowej poszczególnych przedmiotów, w których ramach wprowadzane są teoretyczne zagadnienia obejmujące szeroki zakres zagadnień.

Niektóre systemy edukacji mogą oferować programy kształcenia zawodowego na poziomie ISCED 2 w celu zapewnienia osobom uczącym się umiejętności istotnych z punktu widzenia zatrudnienia.

Kształcenie na poziomie ISCED 2 rozpoczyna się po 4–7 latach nauki na poziomie ISCED 1. Uczniowie rozpoczynają naukę na poziomie ISCED 2 zazwyczaj w wieku od 10 do 13 lat (najczęściej w wieku 12 lat).

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 3 lub w szkole średniej II stopnia ma na celu uzupełnienie kształcenia średniego, przygotowanie do szkolnictwa wyższego lub zapewnienie umiejętności potrzebnych w pracy bądź obydwu. Kształcenie na tym poziomie podzielone jest na odrębne przedmioty obejmujące bardziej specjalistyczną i dogłębną wiedzę, niż ma to miejsce w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Oferta kształcenia jest bardziej zróżnicowana i obejmuje więcej opcji oraz ścieżek kształcenia.

Programy kształcenia na poziomie ISCED 3 mogą mieć charakter ogólny lub zawodowy. Niektóre programy kształcenia na poziomie ISCED 3 umożliwiają bezpośredni dostęp do ISCED 4 i/lub ISCED 5, 6 lub 7.

Poziom ISCED 3 rozpoczyna się po 8–11 latach nauki od rozpoczęcia nauki na poziomie ISCED 1. Uczniowie rozpoczynają naukę na tym poziomie zazwyczaj w wieku od 14 do 16 lat. Programy ISCED 3 najczęściej kończą się 12 lub 13 lat po rozpoczęciu nauki na poziomie ISCED 1 (lub gdy uczniowie są w wieku około 17 lub 18 lat).

Nauczyciel nauczania zintegrowanego: Nauczyciel (zazwyczaj w szkole podstawowej), który posiada kwalifikacje do nauczania wszystkich (lub prawie wszystkich) przedmiotów uwzględnionych w podstawie programowej, w tym ► języków obcych. Tacy nauczyciele mogą nauczać języków obcych niezależnie od tego, czy odbyli szkolenie w tej dziedzinie.

Nauczyciel przedmiotu: Nauczyciel posiadający kwalifikacje do nauczania ograniczonej liczby przedmiotów (zazwyczaj do trzech przedmiotów). Obejmuje to ► tylko języki obce lub jeden bądź więcej języków obcych i inne przedmioty.

Nowo przybyli uczniowie-migranci: Uczniowie urodzeni poza ich obecnym krajem zamieszkania, których rodzice również urodzili się poza granicami kraju przyjmującego. Uczniowie, którzy są w wieku szkolnym lub poniżej (zgodnie z przepisami krajowymi dotyczącymi obowiązkowego kształcenia) i którzy mają rozpocząć kształcenie formalne w kraju przyjmującym (European Commission, 2013).

Podstawa programowa / program nauczania: Urzędowy dokument oficjalny wydany przez ► organy najwyższego szczebla, określający programy nauczania i/lub następujące elementy: treści nauczania, cele nauczania, poziom osiągnięć, wytyczne dotyczące oceny uczniów oraz programy nauczania poszczególnych przedmiotów. W danym systemie edukacji jednocześnie może obowiązywać więcej niż jeden rodzaj dokumentów oficjalnych, a te mogą nakładać na szkoły różne zakresy ich stosowania.

Referencyjny wiek uczniów: W systemie oświaty wiek, w którym uczniowie rozpoczynają lub kończą określoną klasę albo poziom edukacji. Wczesne lub późne rozpoczęcie nauki, powtarzanie klas bądź inne przerwy w nauce nie są tu brane pod uwagę.

Ścieżka edukacyjna: W niektórych krajach uczniowie szkół średnich muszą wybierać specjalistyczne obszary kształcenia spośród dostępnych opcji, na przykład między ścieżką humanistyczną a naukami ścisłymi, lub muszą zdecydować o wyborze określonej szkoły spośród kilku dostępnych typów, takich jak na przykład Gymnasium, Realschule itp. w Niemczech. Koncepcja ta odnosi się wyłącznie do szkół ogólnodostępnych. Nie podjęto w niej próby opisanie wyspecjalizowanych rodzajów oferty edukacyjnej, takich jak ► CLIL, szkoły eksperymentalne i szkoły muzyczne.

Świadectwo (certyfikat): Oficjalne potwierdzenie kwalifikacji przyznawane uczniom po ukończeniu określonego etapu lub pełnego kursu kształcenia bądź szkolenia. Certyfikaty mogą być przyznawane na podstawie różnych form oceny. Egzamin końcowy nie jest wymagany w tym celu.

Świadomość językowa w szkołach: Pojęcie to odnosi się do wielojęzycznego podejścia na poziomie całej szkoły, które obejmuje kompleksową strategię językową z naustanną refleksją nad wymiarem językowym we wszystkich aspektach życia szkoły i proponującą nadrzędne podejście do nauczania wszystkich języków w szkołach (► języka nauczania, ► języków ojczystych, ► języków obcych (w tym ► języków klasycznych) itp.). Oczekuje się, że podejście to zapewni zaangażowanie wszystkich nauczycieli i dyrektorów szkół, a także rodziców, innych opiekunów i szerszej społeczności lokalnej. Na poziomie konkretnych szkoły świadome językowo cenią różnorodność językową swoich uczniów, uznają ich wcześniejsze umiejętności językowe i wykorzystują je jako zasoby edukacyjne. Szkoły promujące świadomość językową wspierają nauczycieli w posługiwaniu się określonymi językami podczas nauczania poszczególnych przedmiotów, w tym podnoszą świadomość na temat różnych rejestrów językowych i słownictwa (Komisja Europejska, 2018).

Test diagnostyczny: „Test, który ma na celu ocenę mocnych stron ucznia i obszarów wymagających rozwoju. [...] [Jest] sposobem na określenie, jakiego wsparcia będzie potrzebował uczeń lub z jakimi wyzwaniem będzie musiał sobie radzić. Test diagnostyczny jest często pierwszym krokiem do opracowania indywidualnego planu nauki. Zazwyczaj taki test jest przeprowadzany, gdy uczeń rozpoczyna naukę, a jego wyniki bywają określane jako «zachowanie początkowe» lub punkt startowy ucznia” (Wallace, 2015). Testy diagnostyczne to testy krajowe/standaryzowane lub opracowywane samodzielnie przez szkoły i nauczycieli.

Test/egzamin krajowy: Test/egzamin standaryzowany organizowany przez ► władze (oświatowe) najwyższego szczebla i przeprowadzany w ramach ich obowiązków. Testy/egzaminy standaryzowane to testy w dowolnej formie, w których ramach (1) wszyscy zdający odpowiadają na te same pytania (lub pytania wybrane ze wspólnego banku pytań) oraz (2) których ocena jest standaryzowana i spójna. Międzynarodowe testy lub badania, takie jak SurveyLang, nie wchodzą w zakres powyższej definicji, to samo dotyczy testów opracowanych na poziomie szkół, nawet jeśli zostały one opracowane na podstawie centralnie zaprojektowanych ram odniesienia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Uczniowie ze środowisk migracyjnych: Uczniowie, którzy uczęszczają do szkoły w kraju innym niż ich kraj pochodzenia lub kraj pochodzenia obojga ich rodziców. Termin ten obejmuje kilka odrębnych sytuacji prawnych, w tym uchodźców, osoby ubiegające się o azyl, dzieci pracowników migrujących, dzieci obywateli państw trzecich posiadających status rezydenta długoterminowego, dzieci

pracowników z krajów spoza UE, którzy nie są rezydentami długoterminowymi, dzieci o nieuregulowanym statusie oraz dzieci migrantów, które nie zawsze są objęte przepisami prawnymi dotyczącymi edukacji. Definicja ta nie uwzględnia mniejszości językowych, które osiedliły się w poszczególnych krajach od ponad dwóch pokoleń.

Władze (oświatowe) najwyższego szczebla: Władze centralne odpowiedzialne za edukację w danym kraju. Zazwyczaj są to władze na szczeblu krajowym (władze państwowe). Natomiast w Belgii, Niemczech i Hiszpanii regiony, landy oraz wspólnoty autonomiczne są w pełni odpowiedzialne za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją bądź dzielą się takimi obowiązkami z władzami na szczeblu krajowym. Dlatego te organy administracji są traktowane jako władze najwyższego szczebla w obszarach, za które są one odpowiedzialne, natomiast w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi, obydwie szczeble są traktowane jako władze centralne.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL): Jest to ogólny termin oznaczający wszystkie rodzaje kształcenia dwujęzycznego i kształcenia zakładającego imersję językową. Na podstawie statusu języków używanych do nauczania poszczególnych przedmiotów (innych niż języki oraz literatura/kultura w tych językach) zostały zdefiniowane dwa typy CLIL.

BAZY DANYCH STATYSTYCZNYCH I TERMINOLOGIA

Międzynarodowa baza danych PISA 2018

Badanie PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) to międzynarodowe badanie realizowane pod auspicjami OECD, którego celem jest mierzenie poziomu osiągnięć uczniów w wieku 15 lat w zakresie umiejętności czytania, liczenia oraz w obszarze nauk ścisłych i przyrodniczych. Badanie opiera się na reprezentatywnej próbie uczniów szkół średnich w wieku 15 lat, którzy uczęszczają do szkoły średniej I lub II stopnia (ISCED 2 lub 3) w zależności od struktury danego systemu oświaty. Oprócz pomiaru wyników międzynarodowe badanie PISA obejmuje kwestionariusze, które pozwalają wskazać zmienne związane ze środowiskiem rodzinnym i warunkami funkcjonowania szkoły, co może ułatwić interpretację wyników. Wszystkie wskaźniki obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne, zarówno te zależne od rządu, jak i niezależne.

Badanie PISA odbywa się w cyklach trzyletnich. Pierwsze miało miejsce w 2000 roku. Kolejne rundy przeprowadzono w latach 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 i 2018.

Spośród krajów objętych niniejszym raportem tylko Liechtenstein nie brał udziału w gromadzeniu danych do celów PISA 2018.

Procedura doboru próby wiązała się z wyborem szkół, a następnie uczniów. Miało to na celu zapewnienie takiego samego prawdopodobieństwa wyboru każdego ucznia, bez względu na wielkość miejscowości lub szkoły, do jakiej uczęszczają. W tym celu szkoły zostały wybrane z zapewnieniem prawdopodobieństwa proporcjonalnego do liczby 15-letnich uczniów. W danej szkole do próby wybrano ustaloną liczbę uczniów.

Tam, gdzie zbierane dane odnoszą się do całej populacji danego kraju, kluczowe znaczenie ma bezwzględne przestrzeganie ściśle określonych wymogów, takich jak analiza błędów standardowego (pomiar błędów doboru próby). Dzięki temu dostrzegalna różnica pomiędzy dwoma elementami danych może zostać uznana za nieistotną ze statystycznego punktu widzenia (patrz także wyjaśnienia w punkcie „Terminy statystyczne”).

Wartości dla UE (szacunki populacji) przedstawione w niniejszym raporcie są średnimi ważonymi szacunków populacji krajów/regionów UE, które uczestniczyły w badaniu PISA w 2018 r. Oznacza to, że wkład każdego kraju w szacowanie wskaźnika statystycznego na poziomie europejskim jest proporcjonalny do wielkości kraju, tj. liczby 15-letnich uczniów.

Baza danych PISA 2018 jest dostępna na stronie internetowej OECD (www.oecd.org/pisa/data).

Kwestionariusze PISA 2018 są również dostępne na stronie internetowej OECD (www.oecd.org/pisa/data/2018database).

Międzynarodowa baza danych TALIS 2018

Badanie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) to międzynarodowe badanie realizowane pod auspicjami OECD, które koncentruje się na warunkach pracy nauczycieli i środowisku uczenia się w szkołach. Główne zagadnienia objęte badaniem to: kierowanie szkołą, kształcenie nauczycieli, ocena i informacje zwrotne dla nauczycieli, poglądy, podejścia pedagogiczne i praktyki nauczania stosowane przez nauczycieli, przekonania nauczycieli dotyczące skuteczności ich pracy, zadowolenia z pracy i atmosfery panującej w szkołach i klasach, w których pracują oraz mobilność międzynarodowa nauczycieli.

Badanie koncentruje się głównie na nauczycielach pracujących w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Badanie opiera się na podstawie kwestionariuszy przeznaczonych dla nauczycieli i dyrektorów szkół. Wszystkie wskaźniki obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne, zarówno te zależne od rządu, jak i niezależne.

Pierwsze badanie przeprowadzono w 2008, a drugie w 2013 roku. Najnowsze dane pochodzą z trzeciej rundy badania, które przeprowadzono w 2018 roku. OECD obecnie przygotowuje badanie TALIS 2024.

W niniejszym raporcie wykorzystano dane dotyczące kształcenia nauczycieli i ich międzynarodowej mobilności. Dane te dotyczą 26 systemów edukacji w 25 krajach objętych niniejszym raportem, które wzięły udział w badaniu TALIS 2018. Dane odnośnie do mobilności międzynarodowej nauczycieli obejmują mniejszą liczbę systemów edukacji (23). Niniejszy raport przedstawia również dane o trendach uwzględnionych w badaniach TALIS 2013 i 2018. Dane dotyczące trendów odnoszą się do 17 systemów edukacji, które wzięły udział w obu edycjach badania.

Standardowa procedura doboru próby polegała na wyborze 200 szkół w każdym kraju i 20 nauczycieli (z każdej szkoły) uczących na poziomie szkoły średniej I stopnia (ISCED 2).

Tam, gdzie zbierane dane odnoszą się do całej populacji krajów, kluczowe znaczenie ma bezwzględne przestrzeganie ściśle określonych wymogów, takich jak analiza błędów standardowego (pomiar błędów doboru próby), dzięki czemu dostrzegalna różnica między dwoma elementami danych może zostać uznana za nieistotną ze statystycznego punktu widzenia (patrz także wyjaśnienia w punkcie „Terminy statystyczne”).

Wartości dla UE (szacunki populacji) przedstawione w niniejszym raporcie są średnimi ważonymi wartościami z krajów/regionów UE, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Oznacza to, że wkład każdego kraju w szacowanie wskaźnika statystycznego na poziomie europejskim jest proporcjonalny do wielkości kraju, tj. liczby nauczycieli pracujących w szkołach na poziomie ISCED 2.

Dane z badania TALIS 2018 są również dostępne na stronie internetowej OECD (www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm).

Kwestionariusze TALIS 2018 są również dostępne na stronie internetowej OECD (www.oecd.org/pisa/data/2018database).

Terminy statystyczne

ISCED (ang. International Standard Classification of Education) – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji: patrz *Glosariusz*.

Błąd standardowy (B.S.): Badanie PISA 2018 i TALIS 2018, podobnie jak inne badania ankietowe na dużą skalę w systemie edukacji (poprzednie badania OECD/PISA i TALIS, badania Międzynarodowego Stowarzyszenia Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA): Progress in International Reading Literacy Study i Trends in International Mathematics and Science Study itp.) koncentrują się jedynie na reprezentatywnej próbie populacji docelowych. Ogólnie, dla każdej populacji istnieje nieskończona liczba możliwych prób. Dzieje się tak, dlatego że w przypadku każdej próby szacunki w odniesieniu do parametru populacji (średnia, procent, korelacja itd.) mogą się różnić. Błąd standardowy, wiążący się z każdym szacunkiem parametru populacji, określa ilościowo taką niepewność próby. Na podstawie tak oszacowanego parametru i jego błędów standardowych możliwe jest określenie przedziału ufności, który odzwierciedla zakres, w jakim wartość obliczona na podstawie próby może się różnić. Dlatego przypuścimy, że oszacowana średnia wynosi 50, a błąd standardowy 5. Przedział ufności z błędem pierwszego rodzaju 5% wynosi $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, czyli w przybliżeniu [40; 60]. Tak więc można stwierdzić, że mamy tylko 5 na 100 możliwości popełnienia błędu, jeżeli powiemy, że średnia dla populacji znajduje się w tym przedziale.

Wszystkie błędy standardowe w tym raporcie zostały obliczone z wykorzystaniem metod resamplingu i z przestrzeganiem metodologii dokumentów technicznych z badania PISA i TALIS.

Błędy standardowe w danych statystycznych zostały wymienione w załączniku 1.

Istotność statystyczna: Odnosi się do poziomu ufności wynoszącego 95%. Na przykład termin „istotna różnica” oznacza, że różnica jest statystycznie istotnie większa od zera na poziomie ufności wynoszącym 95%.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK NR 1: SZCZEGÓLNE DANE STATYSTYCZNE

Rozdział A

Odsetek 15-letnich uczniów, którzy w domu posługują się głównie językiem innym niż język wykładowy, 2018 (dane do rysunku A2) oraz różnice między latami 2003 a 2015, 2003 a 2018 oraz 2015 a 2018

	UE	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
B.S.	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
Δ2003–2015	:	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
B.S.	:	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
Δ2003–2018	:	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
B.S.	:	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
Δ2015–2018	:	-0,4	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
B.S.	:	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	:	1,13	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
B.S.	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
Δ2003–2015	:	-7,4	9,8	0,9	1,4	:	:	4,9	3,1	8,2	:	:	14,0	4,0	:	:	3,9	:	5,4
B.S.	:	1,42	1,20	0,18	0,35	:	:	1,00	0,57	1,28	:	:	1,38	0,43	:	:	0,80	:	1,26
Δ2003–2018	:	-4,8	11,5	1,5	1,7	:	:	4,8	4,7	10,0	:	:	14,9	5,5	:	:	5,1	:	5,2
B.S.	:	1,49	1,17	0,30	0,40	:	:	1,07	0,54	1,25	:	:	1,39	0,50	:	:	0,77	:	1,17
Δ2015–2018	-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
B.S.	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 badań PISA 2018, 2015 i 2003.

Objaśnienia

Dane są obliczane na podstawie pytania w ankiecie PISA: „Jakim językiem posługujesz się w domu przez większość czasu?” (ST16Q01(31) w badaniu PISA 2003 i ST022Q01TA w badaniach PISA 2015 i 2018). Kategoria ankiety „Język testu” jest używana jako wskaźnik zastępczy w przypadkach posługiwania się tym samym językiem w domu i w szkole.

Biorąc pod uwagę różnice między latami 2003 a 2015, 2003 a 2018 oraz 2015 a 2018, wartości, które znacząco różnią się ($p < 0,05$) od zera, są zaznaczone pogrubioną czcionką.

Zobacz także objaśnienia do rysunku A2 w Rozdziale A.

Odsetek 15-letnich uczniów-imigrantów i uczniów niebędących imigrantami wg języka, jakim posługują się w domu, 2018 (dane do rysunku A3)

%	UE	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	:
B.S.	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
B.S.	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
B.S.	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
B.S.	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	CH	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	:	
B.S.	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
B.S.	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	77,2	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	
B.S.	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	
B.S.	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 Uczniowie-imigranci, którzy w domu posługują się głównie językiem innym niż język nauczania

B Uczniowie-imigranci, którzy w domu posługują się głównie językiem nauczania

C Uczniowie niebędący imigrantami, którzy w domu posługują się językiem innym niż język nauczania

D Uczniowie niebędący imigrantami, którzy w domu posługują się głównie językiem nauczania

Źródło: Eurydice na podstawie badania PISA 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku A3 w Rozdziale A.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku A3 w Rozdziale A.

Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, w których ponad 25% uczniów posługuje się w domu językiem innym niż język nauczania, 2018 (dane do rysunku A4)

	UE	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	:
B.S.	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	CH	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	48,3	1,2	0,0	5,1	6,1	3,9	8,9
B.S.	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 badania PISA 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku A4 w Rozdziale A.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku A4 w Rozdziale A.

Rozdział C, Część I

Odsetek uczniów uczących się języków obcych (JO) w szkołach podstawowych (ISCED 1), według liczby języków, 2020 (dane do rysunku C1a)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 JO	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 JO	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 JO	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	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 JO	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 JO	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 JO	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń i danych znajdują się w objaśnieniach do rysunków C1a i C1b w Rozdziale C.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunków C1a i C1b w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkole podstawowej (ISCED 1), według wieku, 2020 (dane do rysunku C1b)

%	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, na podstawie niepublikowanych danych Eurostat/UOE (ostatnia aktualizacja 29 września 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń i gromadzenia danych według wieku znajdują się w objaśnieniach do rysunków C1a i C1b w Rozdziale C.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunków C1a i C1b w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się co najmniej jednego języka obcego w szkołach podstawowych (ISCED 1), lata 2013 i 2020 (dane do rysunku C2)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń i danych znajdują się w objaśnieniach do rysunku C2 w Rozdziale C.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C2 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języków obcych (JO) w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), według liczby języków, 2020 (dane do rysunków C3 i C4)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 JO	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 JO	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	20,8	:	90,4
0 JO	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	0,2	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 JO	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 JO	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 JO	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń i danych znajdują się w objaśnieniach do rysunku C3 w Rozdziale C.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C3 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych (JO) w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 (dane do rysunku C4)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 JO	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń i danych znajdują się w objaśnieniach do rysunku C4 w Rozdziale C.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C4 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języków obcych (JO) w ogólnokształcących (O) i zawodowych (Z) szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), według liczby języków, 2020 (dane do rysunków C5 i C6)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
≥ 2 JO	O	60,0	72,1	X	100,0	72,6	98,8	45,0	58,7	97,6	12,2	0,9	27,4	99,6	94,3	24,7	38,8	82,6	38,3	100,0	74,9
	Z	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	54,4	6,5	77,4	4,5
1 JO	O	37,1	27,9	X	0,0	27,1	1,2	39,6	41,2	1,9	66,9	88,8	70,3	0,3	5,7	74,8	55,8	16,1	60,4	:	23,5
	Z	46,9	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 JO	O	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
	Z	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 CH IS LI ME MK NO RS TR																					
≥ 2 JO	O	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
	Z	1,4	12,4	21,6	76,8	7,3	97,4	29,4	31,5	89,3	3,8	X	28,2	X	5,2*	:	X	:	0,0	:	X
1 JO	O	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
	Z	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 JO	O	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
	Z	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 Eurostat/UE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń, zagregowanych danych w krajach UE i danych krajowych znajdują się w objaśnieniach do rysunku C5 w Rozdziale C.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C5 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się co najmniej dwóch języków obcych (JO) w ogólnokształcących (O) i zawodowych (Z) szkołach średnich II stopnia (ISCED 3), 2013 (dane do rysunku C6)

% UE		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
≥ 2 JO	O	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
	Z	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 CH IS LI ME MK NO RS TR																					
≥ 2 JO	O	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
	Z	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 Eurostat/UE [educ_uae_lang02] (dane pobrane 15 września 2022 r.).

Objaśnienia

Dane zagregowane na poziomie UE dla szkół zawodowych (ISCED 3) zostały oznaczone jako „inna definicja, patrz metadane”. Uwagi metodologiczne dotyczące danych można znaleźć na stronie ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_esms_an4.xlsx.

Objaśnienia dotyczące obliczeń znajdują się w objaśnieniach do rysunku C6 w Rozdziale C.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C6 w Rozdziale C.

Średnia liczba języków obcych, których uczy się uczeń szkoły podstawowej i średniej (ISCED 1–3), 2020 (dane do rysunku C7)

Średnia liczba UE	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	1,2	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 liczba 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 Eurostat/UE [educ_uae_lang03] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące obliczeń, zagregowanych danych w krajach UE i danych krajowych znajdują się w objaśnieniach do rysunku C7 w Rozdziale C.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C7 w Rozdziale C.

Rozdział C, Część II

Najczęściej nauczany język obcy i odsetek uczniów uczących się go w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 (dane do rysunku C8)

%	UE	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	nld	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 Eurostat/UEO [educ_ueo_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

W odniesieniu do języków w tabeli używa się kodów ISO 639-3.

Zagregowane dane na poziomie UE pokazują odsetek uczniów uczących się języka obcego z ogółu wszystkich uczniów na danym poziomie ISCED. Jest on oparty na populacji referencyjnej wszystkich uczniów w UE, z wyłączeniem kraju (lub krajów), w których dany język nie jest uznawany za język obcy.

Dane zagregowane na poziomie UE (ISCED 3, 2020) zostały oznaczone jako „inna definicja, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z uwagami metodologicznymi dotyczącymi danych przedstawionymi tutaj: ec.europa.eu/eurostat/cache/metadatas/Annexes/educ_ueo_enr_esms_an6.xlsx.

Języki inne niż angielski są zacienione.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą wyłącznie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C8 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 (dane do rysunku C9)

%	UE	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 Eurostat/UEO [educ_ueo_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące danych zagregowanych w krajach UE znajdują się w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C9 w Rozdziale C.

Drugi najczęściej nauczany język obcy i odsetek uczniów uczących się go w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1–3), 2020 (dane do rysunku C10)

%	UE	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 5,5	eng 13,3	X	0,0* 0,0*	rus 4,3	deu 1,1	:	fr 2,6	est 20,7	:	fra 19,2	fra 19,1	deu 3,1	deu 20,4	deu 1,9	fra 2,3	rus 13,3	deu 0,4	fra 83,2	deu 18,9
ISCED 2	fra 30,6	nld 47,3	X	eng 65,7	rus 10,1	deu 47,6	deu 76,5	fra 23,1	rus 64,7	spa 21,3	fra 47,8	fra 41,3	spa 54,6	deu 44,1	fra 60,4	fra 82,7	rus 58,1	rus 59,3	deu fra 100,0	deu 29,1
ISCED 3	deu 20,0	nld 59,2	X	eng 88,8	deu 26,8	deu 37,8	deu 17,2	spa 11,9	rus 44,9	(deu) (19,0)	fra 3,8	fra 18,0	spa 59,3	deu 34,9	fra 23,5	fra 25,5	rus 51,8	rus 24,8	fra 85,4	deu 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 2,4	deu 0,6	slv 0,7	deu 5,0	fra 0,4	fra 10,7	deu 2,1	slk 6,0	swe 18,4	spa 8,6	X	deu 5,8	X	dan 20,7	0,0	X	0,0	0,0	:	X
ISCED 2	ita 55,1	fra 55,3	fra 3,8	deu 40,6	fra 71,2	fra 80,3	deu 21,3	deu 32,3	swe 92,5	spa 45,9	X	deu 76,5	X	dan 95,7	eng fra 100,0	X	deu 59,6	spa 31,2	:	X
ISCED 3	ita 25,4	deu 21,4	fra 15,2	deu 62,9	spa 7,2	fra 85,0	deu 37,0	deu 36,8	swe 89,4	spa 28,6	X	deu 38,1	X	dan* 24,9*	fra 91,9	X	deu 30,8	spa 11,7	:	X

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

W odniesieniu do języków w tabeli używa się kodów ISO 639-3.

Objaśnienia dotyczące danych zagregowanych w krajach UE znajdują się w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach dotyczą wyłącznie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C10 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języków innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański (jeśli co najmniej 10% uczniów uczy się innych języków) w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), 2020 (dane do rysunku C11)

%	BE fr	BG	CZ	EE	HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS
ISCED 1	nld 33,1	—	—	rus 15,5	est 20,7	rus 13,3	—	—	—	—	—	—	swe 18,4	dan 20,7
ISCED 2	nld 47,3	rus 10,1	rus 13,4	rus 64,7	est 22,0	ita 10,6	rus 58,1	rus 59,3	ita 55,1	—	—	rus 12,9	swe 92,5	dan 95,7
ISCED 3 O	nld 72,7	rus 24,2	rus 11,4	rus 67,0	est 18,1	ita 22,7	rus 56,7	rus 29,9	ita 34,6	ita 15,0	rus 11,5	ita 10,6	rus 18,1	dan* 32,4*

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

W odniesieniu do języków w tabeli używa się kodów ISO 639-3.

Tabela przedstawia kraje, w których co najmniej 10% uczniów (na co najmniej jednym poziomie edukacji) uczy się języków obcych innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański. Inne kraje nie zostały przedstawione.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C11 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020 (dane do rysunku C12)

		%																			
		UE	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	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
ISCED 3 O	2020	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
	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
ISCED 3 O	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące danych zagregowanych w krajach UE znajdują się w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C12 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języka francuskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020 (dane do rysunku C13)

		%																			
		UE	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	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
ISCED 3 O	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
ISCED 3 O	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	9,0*	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące danych zagregowanych w krajach UE znajdują się w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C13 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języka niemieckiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1–3), lata 2013 i 2020 (dane do rysunku C14)

		%																			
		UE	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
ISCED 3 O	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	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	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	X	59,6	24,0	:	X
	2013	9,1	51,7	:	69,0	0,7	10,3	19,1	57,7	10,5	19,3	X	:	X	2,5	0,0	X	44,9	24,4	:	X
ISCED 3 O	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	(30,8)	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 Eurostat/UE [educ_ue_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące danych zagregowanych w krajach UE znajdują się w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C14 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języka hiszpańskiego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 2–3), lata 2013 i 2020 (dane do rysunku C15)

		%																			
		UE	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
ISCED 3 O	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
ISCED 3 O	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 Eurostat/UE [educ_ue_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Objaśnienia dotyczące danych zagregowanych w krajach UE znajdują się w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C15 w Rozdziale C.

Odsetek uczniów uczących się języka angielskiego w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych (ISCED 3), 2020 (dane do rysunku C16)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Ogólnokształcące	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
Zawodowe	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

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Ogólnokształcące	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
Zawodowe	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 Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dane pobrane 15 grudnia 2022 r.).

Objaśnienia

Dane zagregowane w krajach UE dla szkół zawodowych (ISCED 3, 2020) zostały oznaczone jako „inna definicja, patrz metadane”. W związku z tym należy zapoznać się z uwagami metodologicznymi dotyczącymi danych, przedstawionymi tutaj: ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Więcej informacji na temat danych zagregowanych w krajach UE można znaleźć w niniejszym załączniku w *Objaśnieniach* dotyczących danych do rysunku C8.

Dane oznaczone gwiazdką dotyczą 2019 r. (zamiast 2020 r.).

Dane w nawiasach obejmują kształcenie zarówno ogólne, jak i zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz także objaśnienia do rysunku C16 w Rozdziale C.

Rozdział D, Część I

Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy odbyli szkolenie w ramach przygotowania pedagogicznego w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, ogółem i według grup wiekowych, 2018 r. (dane do rysunku D3)

%	UE	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	
B.S.	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	
B.S.	0,79	1,76	1,85	3,35	1,97	3,41	3,11	2,86	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	
B.S.	0,36	1,66	1,28	0,97	0,80	1,35	1,57	0,89	0,68	1,23	0,94	1,54	2,07	
ΔB – 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	
B.S.	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
B.S.	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
B.S.	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
B.S.	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
ΔB – 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
B.S.	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 badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytanie 2: „Ile ma Pan(i) lat?” oraz pytanie 6 (opcja (f)) w badaniu TALIS 2018: „Czy następujące elementy były uwzględnione w Pana(i) formalnym [kształceniu lub szkoleniu]?”. Odpowiedzi na pytanie 2 zostały posortowane według grup wiekowych. Biorąc pod uwagę całkowity odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli przygotowanie pedagogiczne obejmujące nauczanie w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, statystycznie istotne różnice w stosunku do wartości dla UE zostały zaznaczone pogrubioną czcionką.

Biorąc pod uwagę różnice między dwiema grupami wiekowymi (< 35 lat a ≥ 35 lat), wartości, które istotnie różnią się (p < 0,05) od zera, są zaznaczone pogrubioną czcionką.

UE obejmuje respondentów ze wszystkich krajów należących obecnie do UE, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r.

Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym w zakresie nauczania w środowisku wielojęzycznym lub wielokulturowym, 2018 (dane do rysunku D3)

%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
DZ	20,1	8,1	17,6	31,4	14,2	14,4	24,9	32,5	6,3	18,7	28,1	37,7	28,4	
	<i>B.S.</i> 0,32	0,86	1,28	1,47	0,95	1,46	1,60	0,84	0,74	1,25	1,27	2,15	1,79	
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
DZ	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
	<i>B.S.</i> 0,83	1,06	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 badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku D3 w Rozdziale D.

Rozdział D, Część II

Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, 2018 (dane do rysunku D6)

	UE	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
	<i>B.S.</i> 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	36,0	33,5	38,4	28,9	40,7	50,1	55,5	38,4	33,1	29,4	27,9	63,5
	<i>B.S.</i> 0,46	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	76,2	62,1	54,0	85,5	55,6	39,3	69,2	55,3	66,3	63,9	85,8	20,7
	<i>B.S.</i> 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	55,7	31,4	29,3	56,5	33,9	32,0	47,3	28,7	48,7	39,0	80,1	8,9
	<i>B.S.</i> 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 badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 56 w badaniu TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczy Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Czy kiedykolwiek w swojej karierze zawodowej jako nauczyciel lub podczas przygotowania zawodowego przebywał(a) Pan(i) za granicą w celach zawodowych?”.

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję (e) w pytaniu 15. Nauczyciele innych przedmiotów to ci, którzy nie wybrali opcji (e) w pytaniu 15 i zaznaczyli inne opcje (a)–(i). Mobilni nauczyciele to ci, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opisanych sytuacji mobilności (opcje (a)–(e)).

UE obejmuje respondentów ze wszystkich krajów należących obecnie do UE, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r.

Różnice między latami 2018 a 2013 w odsetku nauczycieli nowożytnych języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych (dane do rysunku D6)

	Średnio 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
	<i>B.S.</i> 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
	<i>B.S.</i> 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
	<i>B.S.</i> 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
	<i>B.S.</i> 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
	<i>B.S.</i> 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
	<i>B.S.</i> 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 badania TALIS 2018 i 2013.

Objaśnienia

„Średnio 17” odnosi się do 17 krajów (lub systemów edukacji), w których respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące mobilności zagranicznej w badaniu TALIS 2013 i 2018.

Zobacz także objaśnienia do rysunku D6 w Rozdziale D.

Różnice między latami 2018 a 2013 w odsetku nauczycieli innych przedmiotów w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych (dane do rysunku D6)

	Średnio 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
B.S.	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
B.S.	0,37	0,94	1,20	1,54	1,26	1,06	0,78	0,72	0,89
Δ 2018–2013	16,3	17,4	19,4	19,6	20,0	14,2	17,8	18,9	14,7
B.S.	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
B.S.	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
B.S.	1,35	2,43	1,78	0,96	1,21	1,25	1,36	1,40	1,49
Δ 2018–2013	27,0	18,2	23,8	18,3	14,8	11,3	11,4	7,2	9,2
B.S.	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 badania TALIS 2018 i 2013.

Objaśnienia

Zobacz objaśnienia pod poprzednią tabelą w tym załączniku, a także te, które dotyczą rysunku D6 w Rozdziale D.

Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018 (dane do rysunku D8)

	UE	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
B.S.	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
B.S.	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
B.S.	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	:
B.S.	3,46	2,46	:	2,10	2,37	3,01	3,06	2,04	1,96	1,69	2,38	:

Źródło: Eurydice, na podstawie badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku D8 w Rozdziale D.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz objaśnienia do rysunku D8 w Rozdziale D.

Różnice między latami 2018 a 2013 w odsetku mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności (dane do rysunku D8)

	Średnio 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Program UE 2018	27,2	13,7	37,6	26,9	51,8	33,3	16,6	25,0	16,7
<i>B.S.</i>	0,71	2,14	2,18	2,93	3,25	2,09	2,22	3,28	2,07
Program UE 2013	25,1	17,1	37,5	24,3	41,1	35,2	9,3	12,7	15,2
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	1,13	3,56	3,18	3,74	4,06	3,27	2,86	4,14	2,80
Program krajowy lub regionalny 2018	15,4	10,5	23,4	10,5	33,6	21,6	14,5	20,1	6,6
<i>B.S.</i>	0,67	2,00	1,59	1,60	2,19	1,55	2,11	2,41	1,27
Program krajowy lub regionalny 2013	11,1	:	13,2	:	26,1	19,9	:	22,2	:
<i>B.S.</i>	0,53	:	1,43	:	2,59	1,76	:	2,75	:
Δ2018–2013	4,3	:	10,2	:	7,5	1,7	:	-2,1	:
<i>B.S.</i>	0,86	:	2,13	:	3,39	2,34	:	3,66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
Program UE 2018	34,2	55,8	27,9	37,7	59,3	33,2	37,6	24,2	40,9
<i>B.S.</i>	4,84	5,63	3,69	2,45	3,40	2,36	2,55	2,43	3,19
Program UE 2013	40,7	61,2	27,3	45,6	49,7	25,8	38,8	21,0	29,0
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	6,71	6,42	5,38	5,17	5,23	3,25	3,78	3,10	3,90
Program krajowy lub regionalny 2018	34,1	29,1	13,2	17,5	24,8	15,3	17,0	8,2	15,1
<i>B.S.</i>	5,76	3,46	2,10	2,37	3,01	2,04	1,96	1,69	2,38
Program krajowy lub regionalny 2013	:	22,6	:	:	:	12,7	13,5	:	20,1
<i>B.S.</i>	:	3,64	:	:	:	1,81	2,03	:	2,59
Δ2018–2013	:	6,6	:	:	:	2,6	3,5	:	-5,0
<i>B.S.</i>	:	5,02	:	:	:	2,72	2,82	:	3,52

Δ Różnica między poszczególnymi latami odniesienia

Źródło: Eurydice, na podstawie badania TALIS 2018 i 2013.

Objaśnienia

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytania 15 i 56 w badaniu TALIS 2018 oraz 15 i 48 w badaniu TALIS 2013: „Czy w bieżącym roku szkolnym uczy Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Czy kiedykolwiek w swojej karierze zawodowej jako nauczyciel lub w trakcie kształcenia/szkolenia nauczycieli przebywał(a) Pan(i) za granicą w celach zawodowych?”, opcja (b) w 2018 r. i (c) w 2013 r., „jako nauczyciel w ramach programu UE” oraz (c) w 2018 r. i (d) w 2013 r., „jako nauczyciel w ramach programu regionalnego lub krajowego”. Nauczyciele mogli korzystać z obu typów programów.

Nauczyciele języków obcych to osoby, które wybrały opcję (e) w pytaniu 15. Mobilni nauczyciele to ci, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z opcji (a)–(e) w pytaniu 56 w 2018 r. i (b)–(f) w 2013 r.

„Średnio 17” odnosi się do 17 krajów (lub systemów edukacji), w których respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące mobilności zagranicznej w badaniu TALIS 2013 i 2018.

Biorąc pod uwagę różnice między latami 2018 a 2013, wartości, które znacząco różnią się ($p < 0,05$) od zera, są zaznaczone pogrubioną czcionką.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl), Dania, Francja, Włochy, Cypr, Holandia, Portugalia, Rumunia i Szwecja: Próba była niewystarczająca (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli) w przypadku kategorii „programy krajowe lub regionalne” w 2013 r.

Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), według powodu wyjazdu za granicę, 2018 (dane do rysunku D9)

	UE		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
<i>B.S.</i>	0,75		1,78	2,72	2,63	1,36	2,69	2,92	1,35	5,66	3,89
B	68,4		56,0	54,8	70,3	80,0	58,8	38,7	83,1	77,1	44,4
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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	:
<i>B.S.</i>	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	:
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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** Studia w ramach kształcenia nauczycieli **C** Towarzystwo wyjeżdżającym uczniom **D** Nawiązywanie kontaktów ze szkołami za granicą **E** Nauczanie **F** Nauka innych przedmiotów

Źródło: Eurydice, na podstawie badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku D9 w Rozdziale D.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl) i Bułgaria: Pytanie nie zostało zadane w tych krajach.

Łotwa, Islandia i Turcja: Jedna kategoria nie jest przedstawiona w tabeli z powodu niewystarczającej próby (mniej niż 5 różnych szkół lub 30 nauczycieli).

Odsetek mobilnych nauczycieli innych przedmiotów w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), według powodu wyjazdu za granicę, 2018 r. (dane do rysunku D9)

	UE		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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	0,76		1,80	2,64	1,64	1,72	1,85	2,78	1,96	2,24	2,42
D	34,9		46,5	36,2	60,7	30,8	24,0	45,0	18,4	35,6	55,1
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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 obcych **B** Studia w ramach kształcenia nauczycieli **C** Towarzystwo wyjeżdżającym uczniom **D** Nawiązywanie kontaktów ze szkołami za granicą **E** Nauczanie **F** Nauka innych przedmiotów

Źródło: Eurydice, na podstawie badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku D9 w Rozdziale D.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl) i Bułgaria: Pytanie nie zostało w tych krajach zadane.

Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) wyjeżdżających na długie i krótkie pobyty za granicę, 2018 (dane do rysunku D10)

	UE	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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
<i>B.S.</i>	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	:
<i>B.S.</i>	2,47	:	3,33	2,72	3,13	2,69	2,53	2,37	2,64	2,18	:

Źródło: Eurydice, na podstawie badania TALIS 2018.

Objaśnienia

Zobacz także objaśnienia do rysunku D10 w Rozdziale D.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zobacz objaśnienia do rysunku D10 w Rozdziale D.

ZAŁĄCZNIK NR 2: CLIL W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Nauczanie w różnych językach i na różnych poziomach ISCED			
	Status języka	Języki	Poziom ISCED
BE fr	1 język państwowy + 1 język obcy	francuski + angielski	1-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	francuski + niderlandzki/niemiecki	1-3
BE de	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	niemiecki + francuski	1-3
BE nl	1 język państwowy + 1 język obcy	niderlandzki + angielski	2-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	niderlandzki + francuski/niemiecki	2-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy + 1 język obcy	niderlandzki + francuski/niemiecki + angielski	2-3
	1 język państwowy + 1 inny język państwowy + 1 inny język państwowy + 1 język obcy	niderlandzki + francuski+ niemiecki + angielski	2-3
BG	1 język państwowy + 1 język obcy	bułgarski angielski/francuski/niemiecki/włoski/rosyjski/hiszpański	3
CZ	1 język państwowy + 1 język obcy	czeski + angielski/niemiecki	1-3
		czeski + francuski/włoski/hiszpański	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	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/mniejszości mający status języka urzędowego	niemiecki + duński/łużycki	1-3
EE	1 język państwowy + 1 język obcy	estoński + niemiecki	2-3
		estoński + angielski	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości bez statusu języka urzędowego	estoński + rosyjski	1-3
	1 język regionalny/mniejszości 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	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	hiszpański + baskijski/kataloński/galicyski/oksytański/walencki	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego + 1 język obcy	hiszpański + baskijski + angielski/francuski/niemiecki hiszpański + kataloński + angielski/francuski hiszpański + galicyjski + angielski/francuski/niemiecki/portugalski Hiszpański + aranejski (oksytański) + angielski/francuski hiszpański + walencki + angielski/francuski	1-3
	1 język państwowy + 1 język obcy + 1 inny język obcy	hiszpański + angielski + francuski/niemiecki/włoski	1-3
	1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego + 1 język obcy	baskijski + angielski/francuski kataloński + angielski/francuski	1-3
FR	1 język państwowy + 1 język obcy	Francuski + arabski/chiński/duński/niderlandzki/angielski/niemiecki/włoski/japoński/koreański/polski/portugalski/rosyjski/hiszpański/szwedzki	1-3
		Francuski + wietnamski	2-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości bez statusu języka urzędowego	Francuski + alzacki/baskijski/bretoński/kataloński/korsykański/kreolski/gallo/języki Melanezji/moselle/oksytańskie/polinezyjskie	1-3
HR	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	chorwacki + węgierski/serbski	1-2
		chorwacki + czeski	3

Nauczanie w różnych językach i na różnych poziomach ISCED			
	Status języka	Języki	Poziom ISCED
IT	1 język państwowy + 1 język obcy	włoski + angielski/francuski/niemiecki/hiszpański	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	włoski + francuski/friulski/niemiecki/ladyński/słoweński	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/mniejszości 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/mniejszości 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/mniejszości mający status języka urzędowego	węgierski + język Bojaszów/bułgarski/chorwacki/niemiecki/grecki/polski/rumuński/romski/serbowski/słowacki/słoweński	1-3
MT	1 język państwowy + 1 inny język państwowy	maltański + angielski	1-3
NL	1 język państwowy + 1 język obcy	niderlandzki + angielski	1-3
		niderlandzki + niemiecki	2-3
AT	1 język państwowy + 1 język obcy	niemiecki + arabski/bośniacki/chorwacki/serbowski/angielski	1-3
		niemiecki + hiszpański	1-2
		niemiecki + francuski	1
		niemiecki + chiński/polski	2
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	niemiecki + chorwacki (chorwacki z Burgenlandu)/węgierski/słoweński	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/mniejszości mający status 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/hiszpański	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	rumuński + bułgarski/chorwacki/czeski/niemiecki/grecki/węgierski/włoski/polski/romski/rosyjski/serbowski/słowacki/turecki/ukraiński	2-3
SI	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	słoweński + węgierski	1-3
SK	1 język państwowy + 1 język obcy	słowacki + angielski/francuski/niemiecki/włoski/rosyjski/hiszpański	1-3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego	słowacki + niemiecki/romski/rusiński	1-2
		słowacki + ukraiński	1-3

Nauczanie w różnych językach i na różnych poziomach ISCED			
	Status języka	Języki	Poziom ISCED
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 mający status języka urzędowego	fiński + saami	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/mniejszości mający status języka urzędowego	szwedzki + fiński	1-2
	1 język państwowy + 1 język nieterytorialny mający status języka urzędowego	szwedzki + saami	1
AL	1 język państwowy + 1 język obcy	albański + włoski	3
	1 język państwowy + 1 język regionalny/mniejszości 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 retoromański + niemiecki	1-3
		francuski + włoski niemiecki + włoski niemiecki + retoromański	3
IS	—	—	—
LI	1 język państwowy + 1 język obcy	niemiecki + angielski	1-3
ME	1 język państwowy + 1 język obcy	czarnogórski + angielski	113
	1 język regionalny/mniejszości mający status języka urzędowego + 1 język obcy	albański + angielski	1
MK	1 język państwowy + 1 język obcy	macedoński + angielski/francuski	3
NO	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	1-3
TR	—	—	—

Objaśnienia

Patrz objaśnienia dotyczące rysunku B12.

W danym kraju jeden język może być częścią różnych programów CLIL (patrz Włochy, Węgry, Austria, Polska, Rumunia i Słowacja).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Włochy: Od 2010 r. wszyscy uczniowie ostatniej klasy szkoły średniej II stopnia muszą uczyć się jednego przedmiotu niejęzykowego w języku obcym. Osoby realizujące „ścieżkę językową” muszą uczyć się jednego przedmiotu niejęzykowego w języku obcym od 16 roku życia i drugiego przedmiotu niejęzykowego w innym języku obcym od 17 roku życia.

Luksemburg: Wszystkie zajęcia prowadzone są w języku innym niż luksemburski, głównie po francusku lub niemiecku.

Węgry i Polska: Brak przepisów dotyczących języków wykorzystywanych do celów CLIL. Dane odnoszą się do rzeczywistej oferty CLIL w roku szkolnym 2021/2022.

Słowacja: Przepisy dotyczące języków wykorzystywanych do celów CLIL obejmują tylko szkolnictwo podstawowe. Dane dotyczące poziomów edukacji powyżej szkoły podstawowej odnoszą się do oferty CLIL w roku szkolnym 2021/2022.

Szwecja: Przepisy dotyczące języków wykorzystywanych do celów CLIL obejmują tylko szkolnictwo podstawowe i średnie I stopnia. Dane odnoszą się tylko do tych dwóch poziomów. Nauczanie CLIL w szkołach średnich II stopnia może być realizowane, ale nie jest uregulowane.

Czarnogóra: Dane odnoszą się do pilotażowego projektu CLIL.

PODZIĘKOWANIA

EUROPEJSKA AGENCJA WYKONAWCZA DS. KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO

Platformy, Badania i Analizy

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels
(ec.europa.eu/eurydice)

Redaktor

Peter Birch

Autorzy

Nathalie Bařidak (koordynacja), Isabelle De Coster i Daniela Kocanova

Współpraca innych instytucji UE

Eurostat F.5: Edukacja, zdrowie i ochrona socjalna: Małgorzata Stadnik i Marco Picciolo
(wsparcie w zakresie bazy danych Eurostatu dotyczącej nauki języków obcych)

Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur, Uniwersytet w Liège (pozyskanie i obliczenia danych PISA i TALIS)

Grafika i opracowanie graficzne

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana
Wkład biura: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Wkład biura: Alexandra Kristinar-Wojnesitz (ekspert
zewnętrzny)

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 - Bureau 4P03
1080 Bruxelles
Wkład biura: opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210, Brussel
Wkład biura: opracowanie zespołowe

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Wkład biura: opracowanie zespołowe

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Wkład biura: opracowanie zespołowe

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Marchela Mitova i Nikoleta Hristova

CHORWACJA

Agencja ds. Mobilności i Programów UE
Frankopanska 26
10000 Zagrzeb
Wkład biura: Maja Balen Baketa i Ana Dragičević

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu i Młodzieży
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nikozja
Wkład biura: Christiana Haperi; eksperci: Dr Angeliki
Constantinou-Charalambous (inspektor ds. języka
angielskiego, Departament Szkolnictwa Średniego
Ogólnokształcącego), dr Sophia Ioannou Georgiou (główny
specjalista ds. edukacji, Departament Szkolnictwa
Podstawowego, Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży)

CZECHY

Biuro Eurydice
Czeska Narodowa Agencja ds. Edukacji Międzynarodowej
i Badań
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Wkład biura: Jana Halamová, Radka Topinková; eksperci:
Eva Tučková, Marie Černíková

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Haraldsgade 53
2100 Kopenhaga Ø
Wkład biura: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
oraz Ministerstwo ds. Dzieci i Edukacji

ESTONIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Inga Kukk, Pille Põiklik, Ministerstwo Edukacji
i Badań Naukowych

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Przedstawiciele fińskiego biura: Tiina Komppa
(starszy specjalista), Janne Loisa (starszy specjalista), Petra
Packalén (starszy doradca ds. edukacji) Specjaliści EDUFI:
Minna Bálint (starszy 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, edukacja),
Yvonne Nummela (starszy doradca, edukacja), Susanna
Rajala (starszy doradca, edukacja)

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
 Dyrekcja ds. Oceny, Prognozowania i Monitorowania
 Wydajności (DEPP)
 Ministerstwo ds. Edukacji Szkolnej i Spraw Młodzieży
 61- 65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Wkład biura: Françoise Parillaud (ekspert), Anne Gaudry-
 Lachet (Eurydice Francja)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
 Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
 Heinrich-Konen Str. 1
 53227 Bonn
 Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
 Kultusministerkonferenz
 Taubenstraße 10
 10117 Berlin
 Wkład biura: Thomas Eckhardt

GRECJA

Greckie Biuro Eurydice
 Dyrekcja ds. Europejskich i Międzynarodowych
 Dyrekcja Generalna ds. Międzynarodowych i Europejskich,
 Diaspora Grecka i Edukacja Międzykulturowa
 Ministerstwo ds. Edukacji i Spraw Religijnych
 Ulica Andrea Papandreou 37 (biuro 2172)
 15180 Amarousion (Attiki)
 Wkład biura: Georgja Fermeli (doradca A' ds. nauk ścisłych)
 i Thalia Chatzigiannoglou (doradca B' ds. języków obcych),
 Instytut Polityki Oświatowej

WĘGRY

Biuro Eurydice
 Władze Oświatowe
 ul. Marosa 19-21.
 1122 Budapeszt
 Wkład biura: Róza Szabó (ekspert, Kuratorium Oświaty);
 Sára Hatony (NU)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
 Ministerstwo Edukacji
 Víkurharf 3
 203 Kópavogur
 Wkład biura: Hulda Skogland

IRLANDIA

Biuro Eurydice
 Department of Education and Skills
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 - DO1 RC96
 Wkład biura: Maria Lorigan i Pádraig MacFhlannchadha

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
 Educativa (INDIRE)
 Agenzia Erasmus+
 Via C. Lombroso 6/15
 50134 Firenze
 Wkład biura: Simona Baggiani, ekspert: Diana Saccardo
 (Dirigente tecnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
 Agencja Rozwoju Edukacji
 Valņu street 1 (5th floor)
 1050 Ryga
 Wkład biura: Rita Kursite

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz
 Wkład biura: Belgin Amann, Biuro Eurydice, Biuro Edukacji
 Liechtensteinu; Barbara Ospelt-Geiger, ekspert, Biuro
 Edukacji Liechtensteinu

LITWA

Biuro Eurydice
 Narodowa Agencja ds. Edukacji
 K. Kalinauskio Street 7
 03107 Wilno
 Wkład biura: Eglė Petronienė i Beata Valungevičienė
 (eksperti zewnętrzni)

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 - étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Wkład biura: 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 technologiques (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'enseignement secondaire ES)

MALTA

Ministry for Education, Sport, Youth, Research and
 Innovation
 Great Siege Road
 Floriana VLT 2000
 Wkład biura: Jeannine Vassallo

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Wkład biura: Divna Paljevic z Centrum Egzaminacyjnego
 i Fadila Kajevic z Biura Usług Edukacyjnych

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: opracowanie zespołowe

MACEDONIA PÓLNOČNA

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów
Edukacyjnych i Mobilności
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Wkład biura: opracowanie zespołowe

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Szkolnictwa Wyższego i Umiejętności
Postboks 1093
5809 Bergen
Wkład biura: opracowanie zespołowe

POLSKA

Polskie Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Wkład biura: Beata Płatos-Zielińska; eksperci krajowi: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Instytut Badań Edukacyjnych)

PORTUGALIA

Biuro Eurydice
Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Nauki Statystyki
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lizbona
Wkład biura: Isabel Almeida i Margarida Leandro we współpracy z Dyrekcją Generalną ds. Edukacji; eksperci zewnętrznymi: Helena Peralta i Joana Viana (Instytut Edukacji – Uniwersytet Lizboński)

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie Edukacji i Szkoleń Zawodowych
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Wkład biura: Veronica-Gabriela Chirea, we współpracy z ekspertami: Manuela Delia Anghel (Ministerstwo Edukacji), Rodica Diana Cherciu (Ministerstwo Edukacji) i Ciprian Fartușnic (Krajowe Centrum Polityki Oświatowej i Ewaluacji w Edukacji – Jednostka Badawcza ds. Edukacji)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus
Zabljacka 12
11000 Belgrad
Wkład biura: opracowanie zespołowe

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie na rzecz Współpracy Międzynarodowej
Križkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Marta Čurajová

SŁOWENIA

Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in sport
Departament Rozwoju i Jakości Edukacji
Eurydice Słowenia
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Saša Ambrožič Deleja

HISZPANIA

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado 28
28014 Madrid
Wkład biura: 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 (Aragonia); Carlos Duque Gómez (Wyspy Kanaryjskie); María Pilar Martín García i Clara Sancho Ramos (Kastylija i León); María Isabel Rodríguez Martín (Kastylija-La Mancha); Montserrat Montagut Montagut (Katalonia); Roberto Romero Navarro (Comunidad Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo i Myriam García Sánchez (Estremadura); 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

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego
Box 4030
171 04 Solna
Wkład biura: opracowanie zespołowe

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Alexander Gerlings

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur; ekspert: Prof. Dr. Cem Balçıklan

