

Marta Łockiewicz
Uniwersytet Gdański
e-mail: psymlo@univ.gda.pl

Izabela Pietras
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
e-mail: pietrasizabela3@gmail.com

Polska szkoła w multijęzykowej Europie. Analiza przebiegu edukacji językowej w odniesieniu do nauczania języków obcych

Polish school in multilingual Europe. The analysis of language education in relation to the teaching of foreign languages

Artykuł omawia zagadnienie organizacji i przebiegu edukacji językowej w odniesieniu do nauczania języków obcych w Polsce. W polskim systemie kształcenia językowego poziomy zaawansowania opisywane są według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego i odnoszone do kolejnych etapów edukacyjnych. Artykuł charakteryzuje metodykę nauczania języków obcych oraz umiejętności językowe polskich uczniów na podstawie analizy dostępnych raportów i doniesień z badań teoretycznych i empirycznych.

This article discusses the organization and development of language education in relation to foreign language teaching in Poland. In the Polish language training system, the levels of proficiency are described in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages and referenced to the subsequent educational stages. The article describes the methodology of language teaching and the language skills of Polish students based on the analysis of available papers and reports from theoretical and empirical research.

Słowa kluczowe: angielski jako język obcy, edukacja, języki obce, psychologia, transfer międzyjęzykowy

Key words: English as a foreign language, education, foreign languages, psychology, interlingual transfer

1. Wprowadzenie – Znaczenie znajomości języków obcych we współczesnym świecie

Edukacja językowa w zakresie języków nowożytnych staje się coraz bardziej istotnym elementem edukacji w polskiej szkole. Ma to niewątpliwie związek ze zmianami politycznymi, gospodarczymi, otwarciem granic, swobodnym przepływem ludności i związanymi z tym zmianami w strukturach społeczeństw.

Upowszechnienie edukacji językowej jest zgodne ze strategią *Education and Training 2020*, w której po raz kolejny (por. Eurydice 2005) podkreślony został cel kształcenia zakładający, że uczniowie odbywający edukację na obszarze Unii Europejskiej powinni opanować język ojczysty i dwa języki nowożytne. Podnoszenie jakości nauczania języków obcych stanowi nie tylko jeden z kluczowych celów tej strategii, ale w założeniach powinien także sprzyjać mobilności obywateli Unii Europejskiej. Dane przedstawione w raporcie Komisji Europejskiej – *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* potwierdzają, że wczesna nauka języka obcego ma pozytywny wpływ na uczniów nie tylko w zakresie umiejętności językowych, ale także postaw wobec innych języków i kultur oraz pewności siebie. Wczesne nauczanie języków sprzyja również promowaniu pozytywnych postaw wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Można zatem stwierdzić, że nauczanie języków obcych staje się niezbędnym elementem edukacji międzykulturowej i sprzyja rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej.

2. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (*Common European Framework*) (Coste, North, Sheils, Trim 2003) szczegółowo określa, czego powinny nauczyć się osoby uczące się danego języka, aby mogły posługiwać się nim w celach komunikacyjnych, oraz jakie sprawności i umiejętności muszą nabyć, aby komunikacja przebiegała w sposób prawidłowy i kończyła się sukcesem.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego ułatwia również wzajemną uznawalność certyfikatów, dyplomów oraz zaświadczeń wydawanych przez różne instytucje w różnych krajach, a więc zwiększa mobilność w europejskim obszarze edukacyjnym i na rynku pracy.

W ramach opisywanego systemu przyjęto trzy podstawowe poziomy kompetencji językowych, pozwalające na stałą ocenę postępów w nauce języka na każdym poziomie nauczania:

1. Poziom podstawowy (A1, A2);
2. Poziom samodzielności (B1, B2);
3. Poziom biegłości (C1, C2).

Na każdym z tych poziomów wyróżnia się po dwa podpoziomy od A1 do C2, przy czym poziom A1 to poziom najniższy, a C2 już bardzo wysoki, odpowiadający biegłej znajomości języka. Skala ta coraz częściej stosowana jest przy opracowywaniu podręczników i materiałów do nauki języków obcych, a także wykorzystywana np. do samooceny własnych umiejętności językowych kandydatek i kandydatów ubiegających się o pracę (np. w Europass – CV: <https://europass.cedefop.europa.eu>). Dodatkowo Europejski System Opisu Kształcenia Językowego zawiera szczegółowe opisy umiejętności wymaganych na poszczególnych poziomach w zakresie mówienia, czytania, pisanie i rozumienia (por. Coste, North, Sheils, Trim 2003).

Prace nad tym dokumentem trwały od roku 1971 i są efektem współpracy wielu specjalistów z dziedziny nauczania języków z Europy i spoza niej. W Polsce Europejski System Opisu Kształcenia Językowego został opublikowany w 2003 r., a w dwa lata po publikacji przez Radę Europy, przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w tłumaczeniu dr. Waldemara Martyniuka.

3. Nauczanie języków obcych nowożytnych w polskiej szkole

Nauczanie języków obcych nowożytnych rozpoczyna się w Polsce już w przedszkolu. W ostatnich latach następują kolejno wprowadzane zmiany legislacyjne odpowiadające europejskim trendom edukacyjnym. W większości krajów europejskich naukę pierwszego języka obcego wprowadza się pomiędzy piątym a dziewiątym rokiem życia dziecka (Enever 2012: 24). Rozporządzenie MEN z 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17) nie przewidywało uczenia języka obcego w przedszkolu ani w klasach I–III. Edukacja w zakresie języka nowożytnego rozpoczynała się w klasie IV. Nowelizacja powyższego Rozporządzenia wprowadza następujące zmiany: w roku 2014/2015 decyzją dyrektora przedszkola lub osoby kierującej inną formą wychowania przedszkolnego dzieci mogą uczyć się języków obcych w ramach realizacji podstawy programowej, zaś od roku szkolnego 2015/2016 zostaje wprowadzony obowiązek nauki języków obcych dla dzieci pięcioletnich. W roku szkolnym 2017/2018 planowane jest wprowadzenie obowiązku nauki języków obcych dla dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (Dz.U. 2014, poz. 803).

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie realizują 190 godzin zajęć z języka obcego nowożytnego, a następnie w klasach IV–VI – 290 godzin. Ten etap zgodnie z ramowym planem nauczania powinien zaowocować osiągnięciem przez dzieci poziomu A1 zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego.

Kolejny etap edukacji to gimnazjum. Zgodnie z ramowymi planami nauczania na naukę dwóch języków obcych zaplanowano 450 godzin lekcyjnych. W przypadku szkół dwujęzycznych, czyli takich, w których język obcy jest drugim językiem nauczania, na naukę języków obcych zaplanowano dodatkowo 190 godzin. Kształcenie językowe na poziomie gimnazjalnym powinno się zakończyć uzyskaniem poziomu A2.

Szkoła średnia to 450 godzin dla dwóch języków obcych, zaś w przypadku szkół, gdzie język obcy jest drugim językiem nauczania, dodatkowo 270 godzin. Ten etap edukacyjny kończy się osiągnięciem poziomu B1 lub B2 (Dz.U. 2012, poz. 204).

Polscy uczniowie po odbyciu 1380 godzin zajęć z języka obcego osiągają zatem poziom komunikacyjnej samodzielności. Warto nadmienić, że w szkołach językowych na opanowanie jednego poziomu językowego planuje się ok. 250 godzin. Jak łatwo policzyć (gdyby oczywiście tylko aspekt godzinowy miał znaczenie dla opanowania umiejętności swobodnego posługiwania się językiem), poziom oczekiwany powinien być znacząco wyższy (C1–C2). Oczywiście dodatkowe czynniki odgrywają także istotną rolę. Jednym z nich są metody nauczania, które zostaną omówione w kolejnym podpunkcie.

4. Metody nauczania języków obcych w polskiej szkole

Instytucje odpowiedzialne za metodyczną stronę opanowywania języka obcego kładą silny nacisk na efektywne nauczanie języków nowożytnych na poziomie przedszkola i nauczania wczesnoszkolnego. Owocuje on opracowywaniem wielu przewodników metodycznych, opracowań glottodydaktycznych prezentujących bogatą ofertę metod aktywizujących słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie na etapie wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Wiedza metodyczna połączona zostaje z wiedzą psychologiczną dotyczącą rozwoju dziecka, czego efektem jest proponowanie różnorodnych sposobów opartych na podstawowej aktywności dzieci w średnim dzieciństwie – zabawie. Dokładny przegląd metod, czynników wpływających na efektywne nauczanie w początkowym etapie kształcenia językowego można znaleźć w książce pod redakcją Doroty Sikory-Banasik *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (2009).

Pracownia Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych (por. <http://eduentuzjasci.pl/badania.html>) przeprowadziła longitudinalne badania ilościowe w 172 szkołach podstawowych. Badaniami objęto uczniów klas III i IV. Analizowano m.in. przebieg procesu dydaktycznego. Pierwszym kryterium była organizacja pracy na lekcji. Okazuje się, że tylko w 3% badanych klas III nauczyciele pracują w grupach. W klasach IV ta sytuacja ulega znaczącej poprawie – w 68% badanych klas uczniowie pracują w grupach. Zdecydowana większość nauczycieli jako główne materiały wykorzystuje podręcznik (100%), nagrania audio (93%), ćwiczenia (69%) i karty pracy (67%). Niewielki odsetek stanowią przybory plastyczne (12%), płyty DVD (12%), mapy (12%), słowniki (19%). Rzadko lub bardzo rzadko wykorzystywane są bajki, rymowanki, opowiadania, ważne zarówno dla rozwijania kompetencji metajęzykowych, jak i receptywnych. Spośród najczęściej wybieranych form pracy najwyższą plasują się praca z całą klasą (40%) i praca indywidualna (31%). Praca w parach lub w grupach, będąca jedną z bardziej efektywnych form pracy dzieci w tym wieku, nie stanowi nawet 10% dostępnych nauczycielowi form pracy z uczniem. Jest to tym bardziej zaskakujące, że taka współpraca stwarza możliwość komunikacji w języku obcym w mniej zagrożających okolicznościach niż wypowiedanie się na forum całej klasy, będąc ocenianym przez nauczyciela.

Spośród sprawności niezbędnych dla opanowania języka najintensywniej ćwiczoną jest słownictwo (96% nauczycieli deklaruje rozwijanie zasobu leksykalnego na każdej lekcji).

Najsłabiej natomiast rozwijana jest umiejętność pisania (tylko 2% badanych nauczycieli zajmuje się uczeniem pisania podczas każdej lekcji). Ciekawe są także wyniki dotyczące mówienia, wydawać by się mogło kluczowej sprawności dla efektywnego komunikowania się. Tylko 45% badanych nauczycieli poświęca na każdej lekcji czas, żeby rozwijać tę sprawność.

Według zaleceń Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie (Coste, North, Sheils, Trim 2003: 95–107) podczas prowadzenia zajęć językowych istotne jest kształtowanie językowych kompetencji uczniów, do których zalicza się głównie kompetencje lingwistyczne oraz komunikacyjne (socjolingwistyczne). Poziom kompetencji lingwistycznej wpływa na ogólną sprawność komunikacyjną, chociaż sama znajomość poszczególnych słów nie jest równoznaczna z umiejętnością ich zastosowania. Sprawność mówienia zależy zatem nie tylko od kompetencji lingwistycznej (Bachman, Palmer 1996: 4). Dlatego też równolegle do kształcenia na poziomie słownikowym należy rozwijać umiejętności komunikacyjne uczniów.

Wyniki podjętych badań w dosyć jednoznaczny sposób wskazują, że pomimo podkreślania przez metodyków znaczenia i efektywności aktywnych metod nauczania, wielu z nich stosuje głównie metody tradycyjne. Zdaniem autorów raportu jest to efekt niewłaściwej organizacji sposobu kształcenia nauczycieli.

Ciągłe dążenie do doskonalenia procesu edukacji językowej stało się przyczyną poszukiwania rozwiązań dla tworzenia możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W tym celu został zrealizowany program *Zmieniająca się szkoła* (2011). W Polsce kurs był wykorzystywany początkowo wyłącznie w ramach doskonalenia dla nauczycieli języka niemieckiego, a następnie prowadzone były szkolenia po niemiecku dla nauczycieli języka niemieckiego oraz po polsku dla nauczycieli wszystkich języków obcych. Głównymi celami projektu było zapoznanie z nowymi rozwiązaniami dla szkół w Europie, szkolenie kadry nauczycielskiej zgodnie z założeniami zrównoważonego rozwoju z nastawieniem na nabywanie kompetencji oraz zainicjowanie europejskiego dialogu na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W projekcie *Zmieniająca się szkoła* podkreślano znaczenie nowatorskich metod organizacji zarówno szkoły, jak i zajęć dydaktycznych. Treści kursu koncentrowały się na rozwijaniu kooperacyjnych form uczenia się. Projekt realizowany był w latach 2011–2012 przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE).

Obiektywną ocenę rzeczywistej realizacji założeń podejmowanych w gimnazjach projektów podnoszących jakość nauczania języków obcych przynoszą wyniki raportu przygotowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (Gajewska-Dyszkiewicz, Marczak, Paczuska, Pitura, Kutylowska 2015). Został on przygotowany na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2012–2014 przez Pracownię Języków Obcych IBE w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*. Zamieszczone w raporcie wnioski można zaprezentować w następujących punktach:

- a) dominującymi formami organizacji pracy na lekcji są praca indywidualna uczniów oraz wypowiedzi nauczyciela do całej klasy. Zdecydowanie rzadziej uczniowie pracują w grupach;
- b) uczniowie ze stosunkowo małą intensywnością posługują się nauczaniem językiem na lekcjach języka obcego;
- c) technologie informacyjno-komunikacyjne są rzadko wykorzystywane w nauczaniu języka obcego w szkole;
- d) wymiany międzynarodowe w ostatnich trzech latach zorganizowała co trzecia polska szkoła. Częściej wymiany międzynarodowe dotyczą uczniów uczących się języka niemieckiego;

e) średnia wieku polskich nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego uczących w gimnazjum jest niska – ponad połowa z nich nie przekroczyła 35. roku życia. Badani nauczyciele mają wyższe wykształcenie i kwalifikacje do nauczania języka obcego w szkole. W porównaniu do nauczycieli języka angielskiego badani germaniści mają nieco dłuższy staż nauczania języka oraz wyższy stopień awansu zawodowego. Nauczyciele języka niemieckiego mają także częstszy kontakt z nauczonym językiem poprzez wyjazdy do krajów niemieckojęzycznych.

Powyższe podsumowanie przeprowadzonych badań przedstawione w omawianych raportach skłania do zadania sobie dwóch zasadniczych pytań:

1. Jaki poziom kompetencji językowych prezentują polscy uczniowie?
2. Jaki jest poziom kompetencji językowych polskich dzieci w porównaniu z ich rówieśnikami z innych krajów europejskich?

5. Umiejętności językowe polskich uczniów

Charakterystyka umiejętności językowych dotyczących języka angielskiego została zawarta w raporcie z 2015 r. opracowanym w Instytucie Badań Edukacyjnych. Badaniami objęto 4700 uczniów gimnazjum, 380 nauczycieli i 120 dyrektorów szkół. Miały one charakter podłużny i obejmowały lata 2012–2014. Do pomiaru wykorzystano dwa rodzaje testów: testy osiągnięć (ang. *achievement tests*) oraz testy kompetencji (ang. *proficiency tests*). W wynikach testów osiągnięć zanotowano następujące ustalenia:

- 1) 68% polskich gimnazjalistów nie wykazało się zakładanym w podstawie programowej poziomem osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych. Oznacza to, że znacząca większość polskich gimnazjalistów nie potrafi odnajdować określonych informacji w tekście, określać głównej myśli tekstu, rozpoznawać kontekstu wypowiedzi oraz określać intencji nadawcy/autora tekstu;
- 2) w zakresie rozumienia czytanego tekstu 58% badanych uczniów uzyskało wynik na poziomie poniżej docelowo zakładanego na koniec nauki w gimnazjum;
- 3) tylko co drugi uczeń gimnazjum (47% badanych) potrafił napisać gramatycznie, leksykalnie i ortograficznie poprawną wypowiedź pisemną;
- 4) 31% gimnazjalistów kończących etap obowiązkowej nauki języka osiągnęło poziom A1 w zakresie sprawności samodzielnego budowania wypowiedzi ustnych (mówienie), 37% poziom A2.

W drugiej grupie znalazły się testy kompetencji, w których sprawdzano znajomość słownictwa oraz struktur gramatycznych, uznawanych za trafne predyktory kompetencji językowych. Badania były wykonywane dwukrotnie na początku nauki i na jej końcu. Ciekawy jest wynik przyrostu wiedzy i umiejętności w zakresie języka angielskiego. Wyniósł on średnio zaledwie 5,7 punktu w skali roku. Warto wspomnieć, że maksymalny wynik w teście I wyniósł 152, zaś w teście II 162, a średni wynik w tych testach to odpowiednio 100 i 111, 36. Obserwując wyniki obu testów można zauważyć brak dynamicznego progresu kompetencji językowych, a w przypadku prawie 8% uczniów zaobserwowano regres tychże.

W ramach Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC IBE przygotowało raport krajowy będący pierwszą okazją do porównania osiągnięć w zakresie znajomości języków obcych uczniów kończących obowiązkową naukę języków obcych. W Polsce badaniami objęci zostali uczniowie gimnazjum – 3324 uczniów klas III (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2011).

Najważniejsze wyniki przeprowadzonych badań są następujące:

1. Ponad połowa badanych gimnazjalistów osiągnęła wyniki w zakresie języka angielskiego na poziomie A1 albo niższym. Udział uczniów, których kompetencje językowe odpowiadały poziomowi A2, wyniósł 11–23%, w zależności od badanej sprawności językowej. Jednocześnie jedna czwarta uczniów osiągnęła poziom biegłości językowej oczekiwany od absolwentów szkół ponadgimnazjalnych – B1 lub B2.
2. W przypadku języka niemieckiego ponad 80% uczniów osiągnęło poziom A1 lub niższy, a niespełna jedna dziesiąta uczniów osiągnęła poziom A2. Udział uczniów, których kompetencje w zakresie języka niemieckiego odpowiadają poziomowi B1 i B2 wynosi 5–7%, w zależności od badanej sprawności.
3. W porównaniu z innymi krajami biorącymi udział w badaniu (Szwecja, Malta, Estonia, Chorwacja, Holandia, Grecja, Belgia, Portugalia, Hiszpania, Anglia i Francja) uplasowaliśmy się na czwartym miejscu od końca, jeśli chodzi o poziom kompetencji językowych pierwszego opanowywanego języka obcego. Jedynie 25% badanych uczniów kończących gimnazjum opanowało język angielski na poziomie B1 lub B2. Dla porównania w Szwecji, która zajęła pierwsze miejsce w tym rankingu, było to 57%.
4. W zestawieniu dotyczącym drugiego języka obcego Polska uplasowała się na przedostatnim miejscu. Tylko 6% uczniów opanowało język niemiecki na poziomie B1–B2.

Konkluzje płynące z tych analiz są niestety jednoznaczne. Proces uczenia języków obcych w polskiej szkole nie jest efektywny.

6. Dwujęzyczność w polskich szkołach. Szkoły dwujęzyczne

Od roku 1990 państwa członkowskie Unii Europejskiej kładą wyraźny nacisk na wdrażanie nauczania dwujęzycznego (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska 2008: 4). Zgodnie z tym trendem w Polsce wzrasta liczba szkół, które już wprowadziły lub planują wprowadzić edukację dwujęzyczną (Pawlak 2015: 4). Jest to edukacja przeznaczona w głównej mierze dla dzieci i młodzieży, które posługują się językiem polskim (dominującym językiem nauczania w Polsce) w domu – raport Eurydice z 2012 roku nie odnotował żadnego 15-letniego ucznia w Polsce, którego rodzice urodzili się za granicą, był to najniższy wskaźnik wśród analizowanych krajów europejskich. Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425, z późn. zm.) definiuje szkołę dwujęzyczną jako „szkołę, w której wszystkie oddziały są oddziałami dwujęzycznymi” (art. 3, pkt 2d), tzn. takimi, w których „nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania, przy czym prowadzone w dwóch językach są co najmniej dwa zajęcia edukacyjne” (art. 3, pkt 2b) (wraz ze szczegółowszymi wytycznymi). Jest to zgodne z tzw. Zintegrowanym Kształceniem Przedmiotowo-Językowym (*Content and Language Integrated Learning*), czyli dwuogniskowym podejściem do nauczania języków, w którym drugi język wykorzystuje się do nauczania przedmiotu i języka (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska 2008: 4).

Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski). Praktyka w wybranych szkołach (Marsh, Zając, Gozdawa-Gołębiowska 2008: 11–13) opisuje cztery modele programów nauczania w szkołach średnich i gimnazjach (na podstawie nauczania języka angielskiego), w których lekcje przeprowadza się według następujących modeli: 1) model A: głównie w języku obcym; 2) model B: częściowo w języku obcym, częściowo w polskim (przeplatanie); 3) model C: z ograniczonym użyciem języka obcego (przeplatanie); 4) model D: z rzadkim użyciem języka obcego. Najczęściej nauczaniem przedmiotami są (w przypadku 19 szkół biorących udział w badaniach): biologia, geografia, matematyka, fizyka, chemia, historia.

Nauczyciel uprawniony do prowadzenia zajęć w języku obcym w szkołach (oddziałach) dwujęzycznych musi mieć ukończone studia pierwszego stopnia lub magisterskie na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego, nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu, studia wyższe w kraju, w którym językiem urzędowym

jest dany język obcy, lub mieć świadectwo znajomości danego języka obcego w stopniu podstawowym. Konieczne jest też posiadanie kwalifikacji wymaganych do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły (Dz.U. z 2009 r., nr 50, poz. 400, § 12).

Tabela nr 1 przedstawia strukturę kształcenia dwujęzycznego, liczbę szkół dwujęzycznych oraz kształcących się w ich oddziałach uczniów w Polsce w roku 2013. Zauważalna jest dysproporcja między liczbą placówek oferujących kształcenie dwujęzyczne na poziomie gimnazjalnym a znacznie mniejszą dostępnością takiego kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i następnie podstawowym (co jest związane z brakiem jasnych regulacji prawnych dotyczących tych ostatnich placówek). Najczęściej używanym językiem jest angielski, a następnie niemiecki, francuski i hiszpański (Pawlak 2015: 8–19). Jest to zgodne z trendem panującym w Unii Europejskiej, w której we wszystkich krajach i na wszystkich poziomach kształcenia uczniowie uczą się najczęściej języka angielskiego. Jest on językiem obowiązkowym w 14 z nich. W drugiej kolejności uczniowie uczą się niemieckiego lub francuskiego, a następnie hiszpańskiego (Eurydice 2012: 40, 46–48).

Tabela 1. Szkoły dwujęzyczne w Polsce w roku 2013

Typ placówki	Liczba placówek	Liczba uczniów	Najpopularniejszy język (angielski)
Szkoła podstawowa	14	1 452	–
Gimnazjum	180	19 383	134 (74,44%)
Szkoła ponadgimnazjalna	94	9 403	56 (59,57%)

Źródło: opracowanie na podstawie Pawlak 2015: 8–19.

7. Trudności w nabywaniu języka obcego ze względu na charakterystykę języka polskiego

Kontakt między dwoma lub więcej niż dwoma językami ma miejsce, kiedy są one zamiennie używane przez te same osoby, co nazywamy dwujęzycznością (bilingwizmem) (Weinreich 1968: 1). Komisja Europejska (EC, 2007: 6) określa wielojęzyczność (*multilingualism*) jako zdolność regularnego użytkowania więcej niż jednego języka w życiu codziennym. Uriel Weinreich (1968: 9–11) wyróżnia trzy rodzaje dwujęzyczności: 1) odpowiadające sobie słowa i ich znaczenia w dwóch systemach językowych są całkowicie oddzielone; 2) odpowiadające sobie słowa w dwóch systemach językowych są oddzielone, ale mają wspólne znaczenie; 3) słowo w nabywanym języku jest tłumaczeniem odpowiadającego mu słowa w języku ojczystym, mającego

konkretne znaczenie. Marek Zajac (2008: 5–7) zauważa, że ten trzeci rodzaj dwujęzyczności jest zazwyczaj efektem nauczania formalnego i nazywa go dwujęzycznością szkolną. Jest to rodzaj dwujęzyczności, jakim zajmujemy się w niniejszym artykule.

Poznając nowy język i kulturę, uczący się pozostaje kompetentnym użytkownikiem swojego języka oraz uczestnikiem własnej kultury, rozwijając kompetencję interkulturową. Kompetencje językowe i kulturowe w L1 (języku macierzystym) i L2 (języku obcym) wzajemnie na siebie wpływają i uzupełniają się (Coste, North, Sheils, Trim, 2003: 145–152). Nauka L2 w sytuacji biegłego opanowania L1 może być utrudniona poprzez interferencję, czyli zniekształcenie norm językowych wynikające ze znajomości więcej niż jednego języka. Polega ona na zmianie wzorów wynikających z wprowadzenia obcych elementów do wyżej ustrukturyzowanej domeny języka i może dotyczyć: fonetyki, gramatyki, słownika (Weinreich 1968: 1), czyli praktycznie wszystkich form posługiwania się językiem mówionym i pisanym. Ponieważ użytkownik wykorzystuje swoją niepełną wiedzę dotyczącą L2 opierając się na wcześniejszej znajomości L1, może to prowadzić do błędów transferu, interferencji międzyjęzycznych (Zybert 1999). Im większa różnica między dwoma językami (czyli im więcej występuje w nich wzajemnie nieodpowiadających sobie odmiennych form i wzorów), tym większe trudności w uczeniu się i liczniejsze potencjalne obszary występowania interferencji.

Poniżej zostaną omówione trudności, jakich doświadczają polscy uczniowie uczący się angielskiego jako L2, obecnie najpopularniejszego języka obcego uczonego w szkołach w Polsce (według niektórych analiz do roku 2100 będzie się nim w stanie posługiwać połowa ludzkości) (Gozdawa-Gołębiowski 2008: 7). Zjawisko interferencji jest wyzwaniem w przypadku Polaków uczących się języka angielskiego, ponieważ języki te różnią się od siebie znacząco. Chociaż w obu najczęstszy układ zdania oznajmującego to podmiot – orzeczenie – dopełnienie, w języku polskim kolejność ta może ulec zmianie dzięki rozbudowanej fleksji. W analitycznym języku angielskim jest ona zasadniczo niezmienna, ponieważ pozycja słowa w zdaniu wskazuje na jego funkcję syntaktyczną (Danks, Kurcz 1984: 248–250). Angielski jest językiem opartym na samogłoskach, a polski na spółgłoskach (Milewski, 1976: 214–215, 217), oba języki różnią się także repertuarem fonemów, co powoduje konieczność opanowania wymowy głosek nieistniejących w L1. W odniesieniu do zapisu słów język polski jest zdecydowanie bardziej transparentny niż angielski (Awramiuk 2006: 61); Elżbieta Awramiuk (tamże: 65) wskazuje, że transparentność ta w przypadku języka polskiego jest większa dla czytania niż poprawnego zapisu. Transparentność (przejrzystość) języka zależy od odpowiedniości wymowy słowa do jego zapisu – w przypadku polskiego

odpowiedniość ta jest dość duża, a w przypadku angielskiego – niewielka. W przypadku nietransparentnego języka angielskiego szczególne trudności sprawiają uczącym się następujące prawidłowości: 1) jedna głoska może być graficznie reprezentowana przez różne litery; 2) jedna głoska może być graficznie reprezentowana przez inne litery lub ich kombinacje w różnych słowach; 3) jedna litera lub kombinacja liter może reprezentować więcej niż jedną głoskę; 4) występuje duża liczba wyjątków i słów nieregularnych (Nijakowska 2010: 134). Powoduje to wystąpienie takich błędów u Polaków uczących się angielskiego, jak: wymawianie wszystkich samogłosek niezależnie od rozmieszczenia akcentu w słowie, zapisywanie wszystkich, w tym niewymawianych (np. *silent letters*) liter, konstruowanie zdań, w których poszczególne słowa są umieszczone w kolejności, w jakiej występowałyby w zdaniu polskim, zastępowanie fonemów angielskich niewystępujących w języku polskim zbliżonymi fonetycznie fonemami polskimi.

8. Dysleksja a nabywanie języka obcego

Richard L. Sparks i Leonore Ganschow (Sparks, Patton, Ganschow 2012: 463–472) zaproponowali Hipotezę Różnic w Kodowaniu Językowym (LCHD), która zakłada długofalowy, międzyjęzykowy transfer zdolności fonologicznych, ortograficznych, syntaktycznych i semantycznych między L1 i L2. Im większe zdolności w posługiwaniu się L1, tym łatwiejsze nabywanie i posługiwanie się L2. Badania Sparksa i Ganschow pokazały, że skuteczne uczenie się języków obcych związane jest z lepszymi fonologicznymi i ortograficznymi, ale nie semantycznymi umiejętnościami w L1. Dzieje się tak zarówno w przypadku studentów (Ganschow, Sparks, Javorsky, Pohlman, Bishopmarbury 1991: 530–541), jak i uczniów szkoły średniej, w tym także uczniów z LD (szeroko rozumianymi trudnościami w uczeniu się). Ci ostatni wykazywali dodatkowo deficyty w sferze syntaktyki L1 w porównaniu z uczniami z niskim ryzykiem trudności w uczeniu się L2, ale funkcjonowali na zbliżonym poziomie do uczniów z wysokim ryzykiem trudności w uczeniu się L2 zarówno w odniesieniu do L1, jak i L2 (Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman, Patton 1992: 142–159). Świadomość fonologiczna w L1 jest predyktorem poprawności, a także, choć w mniejszym stopniu, płynności czytania w L2 (Gál, Orbán 2013: 173–193). Oznacza to, że osoby z LD z powodu ich trudności z przetwarzaniem fonologicznym (Hoiem, Lundberg, Stanovich, Bjaalid 1995: 171–188) mogą doświadczyć szczególnych trudności w uczeniu się języków obcych. Dysleksja, należąca do specyficznych trudności w uczeniu się, jest zaburzeniem o podłożu fonologicznym, charakteryzującym się

trudnościami z adekwatnym i/lub płynnym rozpoznawaniem słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania (Lyon Reid, Shaywitz, Shaywitz 2003: 1–14). Wiele z symptomów charakterystycznych dla dysleksji negatywnie wpływa nie tylko na uczenie się L1, ale także języków obcych: obniżona świadomość fonologiczna, pamięć robocza, szybkie automatyczne nazywanie, różnicowanie dźwięków mowy, praca z materiałem słuchowym sekwencyjnym, trudności ze składnią (Crombie 1997: 27–47, 2000: 112–123; Krasowicz-Kupis 2008: 151–153). Badania Pauliny Petrus i Marty Bogdanowicz (2004: 63–77) sugerują silną pozytywną korelację między zdolnościami fonologicznymi mierzonymi w języku polskim i angielskim. Transfer tych zdolności wzrastał wraz z intensywnością nauki języka. Wskazuje się jednak, że trudności w uczeniu się L2 uczniów bez LD wynikają prawdopodobnie z deficytów w L1 (Ferrari, Palladino 2007: 256–269; Nijakowska 2010: 9, 194), np. częściowo od siebie niezależnych trudności dotyczących krótkotrwałej pamięci fonologicznej i przetwarzania fonologicznego, w tym dokonywania operacji na cząstkach językowych w obu językach, choć deficyt ten bardziej zaznacza się w języku obcym (Palladino, Ferrari 2008: 604–625).

Badania Anny Jurek (2004: 98–116) potwierdzają te założenia. Polscy uczniowie z dysleksją uczący się angielskiego, niemieckiego, francuskiego i/lub rosyjskiego wskazywali na własne trudności (w kolejności od najniższego do najwyższego poziomu umiejętności) w: czytaniu pojedynczych słów, poprawnym zapisie, zapamiętywaniu alfabetu, cichym czytaniu tekstu, głośnym czytaniu tekstu, ortografii, interpunkcji, akcencie, intonacji, wymowie, gramatyce, ekspresji pisemnej, rozumieniu tekstu, słownictwie, mówieniu, zapamiętywaniu kształtu liter, zapamiętywaniu wierszy. W badaniach Joanny Nijakowskiej (2010: 134–145) uczniowie z dysleksją uzyskali niższe wyniki niż uczniowie bez dysleksji w zapisywaniu oraz czytaniu słów w L2. Niską znajomość słownictwa angielskiego u młodzieży gimnazjalnej z dysleksją (choć nie niższą niż w porównaniu z młodzieżą bez dysleksji: uczniowie znali średnio 60% słów o frekwencyjności 1000 oraz 30% słów o frekwencyjności 2000) stwierdzono w badaniach Marty Łockiewicz i Martyny Jaskulskiej (2015: 71–89). M. Bogdanowicz (2004: 49, 51) wymienia następujące trudności szkolne z nauką języków obcych: zapamiętywanie słówek, odróżnianie podobnych wyrazów, prawidłowa wymowa, poprawne pisanie (przy dobrych wypowiedziach ustnych), budowanie wypowiedzi słownych, rozumienie i zapamiętanie tekstu mówionego lub nagranego, zapis wyrazów w poprawnej formie gramatycznej. Trudności osób z dysleksją w uczeniu się języków obcych wskazywane były także w badaniach zagranicznych (por. Helland, Kaasa 2005: 41–60; Lindgren, Laine 2011: 753–766; Palladino, Bellagamba, Ferrari, Cornoldi 2013: 165–177).

W Polsce „Dyrektor szkoły na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia oraz na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, zwalnia do końca danego etapu edukacyjnego ucznia z [...] z *głęboką dysleksją rozwojową* [...] z nauki drugiego języka obcego nowożytnego” (Dz. U. z 2015 r. poz. 843). Nie znaleziono jednak dotychczas zmiennej lub zespołu zmiennych odpowiedzialnych za skuteczne lub nieskuteczne uczenie się języków obcych (Nijakowska 2010: 66), a trudności w uczeniu się w języku macierzystym nie oznaczają automatycznie trudności w nabywaniu języka obcego (Sparks 2006: 544–557). Katarzyna M. Bogdanowicz (2011: 93–99) zauważa, że symptomy dysleksji w językach obcych zależą od profilu poznawczego ucznia, jego wieku, wcześniejszych doświadczeń w nauce języków obcych, poznawanego języka obcego i wreszcie języka macierzystego, przy czym niekoniecznie muszą one wystąpić. R. L. Sparks (2008: 180–183) stwierdza, że na podstawie literatury przedmiotu można stwierdzić, że uczniowie z LD i uczniowie słabo wypadający na zajęciach języka obcego bez diagnozy LD nie różnią się pod względem osiągnięć szkolnych, np. czytania, poprawnego pisania, słownictwa. Marcella Ferrari i Paola Palladino (2007: 256–269) zaobserwowały, że włoskie dzieci wykazujące trudności w uczeniu się języka obcego (angielskiego) w porównaniu z dziećmi bez takich trudności, w języku macierzystym czytały równie szybko i poprawnie, wypadły natomiast słabiej w zadaniach mierzących rozumienie tekstu narracyjnego i naukowego.

9. Podsumowanie

Badania wskazują na wiele korzyści wpływających z wielojęzyczności, m.in. elastyczny umysł (patrzenie na świat z różnych perspektyw), zdolność rozwiązywania problemów (wyżej rozwinięte funkcje wykonawcze), umiejętności metajęzykowe (wzbogacone przetwarzanie informacji), uczenie się (tworzenie hipotez), świadomość i umiejętności komunikacji interpersonalnej, opóźnione procesy starzenia się umysłu; czynniki te związane są z kreatywnością (EACEA 2009: 2–10). Chociaż konkluzje te oparte są na analizach korelacyjnych, a nie eksperymentalnych dowodach wskazujących na związek przyczynowo-skutkowy, istnieje wiele przesłanek teoretycznych i empirycznych skłaniających do uznania hipotezy o przyczynowym wpływie dwujęzyczności na funkcjonowanie językowe i poznawcze (Wodniecka, Haman 2014: 6–10).

Dlatego też niezwykle ważnym aspektem jest szczegółowa analiza skutecznych sposobów rozwijania umiejętności posługiwania się językiem

obcym przez dzieci w polskich szkołach. Jak podkreślono w niniejszym artykule, pomimo wieloletnich prób uporządkowania wiedzy i umiejętności nauczycieli dotyczących glottodydaktyki efekty osiągnięte przez uczniów w polskich szkołach nie są zadowalające. Natomiast niewątpliwe korzyści płynące z uczenia się języków obcych, podkreślane w wielu publikacjach, wymagają uważnego przyjrzenia się i wybrania takich metod, które będą przynosiły wymierne efekty w postaci sprawnego posługiwania się innym od ojczystego językiem.

Literatura

- Awramiuk E. (2006): *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok.
- Bachman L., F., Palmer A., S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford.
- Bogdanowicz K. M. (2011): *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk.
- Bogdanowicz M. (2004): *Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne*. [W:] *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Pod red. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek. Gdańsk, s. 7–92.
- Coste D., North, B., Sheils J., Trim, J. (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- Crombie M. A. (1997): *The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School*. „Dyslexia”, nr 3, s. 27–47.
- Crombie M. A. (2000): *Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where are we going?* „Dyslexia”, nr 6(2), s. 112–123.
- Danks J. H., Kurcz I. (1984): *A comparison of reading comprehension processes in Polish and English*. „International Journal of Psychology”, nr 19(3), s. 245–269.
- EACEA (2009): *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One. Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-based*. Brussels.
- Early Language Learning in Europe* (2012). Red. J. Enever. United Kingdom.
- EC (2007): *Commission of European Communities, Final Report, High Level group on Multilingualism*. Luxembourg.
- Ferrari M., Palladino P. (2007): *Foreign Language Learning Difficulties in Italian Children: Are They Associated with Other Learning Difficulties?* „Journal of Learning Disabilities”, nr 40(3), s. 256–269.
- Eurydice (2005): *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels.
- Eurydice (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie)*. Raport Eurydice. Luksemburg.
- Ferrari M., Palladino P. (2007): *Foreign language learning difficulties in Italian children: Are they associated with other learning difficulties?* „Journal of Learning Disabilities”, nr 40(3), s. 256–269.
- Gajewska-Dyszkiewicz A., Grudniewska M., Kulon F., Kutylowska K., Paczuska K., Rycielska L., Szpotowicz M. (2011): *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy*. Warszawa.

- Gajewska-Dyszkiewicz A., Marczak M., Paczuska K., Pitura J., Kutylowska K. (2015): *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i badania umiejętności mówienia*. Warszawa.
- Ganschow L., Sparks R. L., Javorsky J. (1998): *Foreign language learning difficulties: An historical perspective*. „Journal of Learning Disabilities”, nr 31(3), s. 248–258.
- Ganschow L., Sparks R. L., Javorsky J., Pohlman J., Bishopmarbury A. (1991): *Identifying native language difficulties among foreign-language learners in college – a foreign-language disability*. „Journal of Learning Disabilities”, nr 24(9), s. 530–541.
- Gozdawa-Golebiowski R. (2008): *Słowo wstępne*. [W:] *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski). Praktyka w wybranych szkołach*. Pod red. D. Marsh, M. Zając i H. Gozdawy-Golebiowskiej. Warszawa.
- Gál É., Orbán R. (2013): *The Relationship between the First Language Phonological Awareness and the Second Language Reading Ability and the Cross-language Transfer of the First Language Phonological Skills*. „Transylvanian Journal of Psychology”, nr 14(2), s. 173–193.
- Helland T., Kaasa R. (2005): *Dyslexia in English as a second language*. „Dyslexia”, nr 11(1), s. 41–60. doi:10.1002/dys.286
- Hoiem T., Lundberg I., Stanovich K. E., Bjaalid I. K. (1995): *Components of phonological awareness*. „Reading and Writing”, nr 7(2), s. 171–188.
- Jurek A. (2004): *Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*. [W:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Pod red. M. Bogdanowicz i M. Smoleń. Gdańsk, s. 98–116.
- Krasowicz-Kupis G. (2008): *Psychologia dysleksji*. Warszawa.
- Lindgren S.-A., Laine M. (2011): *Multilingual dyslexia in university students: Reading and writing patterns in three languages*. „Clinical Linguistics and Phonetics”, nr 25(9), s. 753–766.
- Lyon Reid G., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. (2003): *A Definition of Dyslexia. Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading*. „Annals of Dyslexia”, nr 53, s. 1–14.
- Łockiewicz M., Jaskulska M. (2015): *Mental lexicon, working memory and L2 (English) vocabulary in polish students with and without dyslexia*. „Center for Educational Policy Studies Journal”, nr 5(1), s. 71–89.
- Miles E. (2000): *Dyslexia may show a different face in different languages*. „Dyslexia”, nr 6(3), s. 193–201.
- Milewski T. (1976): *Językoznawstwo*. Warszawa.
- Nijakowska J. (2010): *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol.
- Palladino P., Bellagamba I., Ferrari M., Cornoldi C. (2013): *Italian Children with Dyslexia are also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudowords*. „Dyslexia”, nr 19(3), s. 165–177.
- Palladino P., Ferrari M. (2008): *Phonological sensitivity and memory in children with a foreign language learning difficulty*. „Memory”, nr 16(6), s. 604–625.
- Pawlak M. (2015): *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa.
- Petrus P., Bogdanowicz M. (2004): *Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego*. [W:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Pod red. M. Bogdanowicz i M. Smoleń. Gdańsk, s. 63–77.
- Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski). Praktyka w wybranych szkołach* (2008). Pod red. D. Marsh, M. Zając, H. Gozdawy-Golebiowskiej. Warszawa.
- Sikora-Banasik D. (Red.) (2009): *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa.
- Sparks R. L. (2006): *Is there a „disability” for learning a foreign language?* „Journal of Learning Disabilities”, nr 39(6), s. 544–557.

- Sparks R. L. (2008): *Evidence-Based Accommodation Decision Making at the Postsecondary Level: Review of the Evidence for Foreign Language Learning*. „Learning Disabilities Research and Practice”, nr 23(4), s. 180–183.
- Sparks R. L., Ganschow L., Javorsky J., Pohlman J., Patton J. (1992): *Test comparisons among students identified as high-risk, low-risk, and learning disabled in high school foreign language courses*. „Modern Language Journal”, nr 76(2), s. 142–159.
- Sparks R. L., Patton J., Ganschow L. (2012): *Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study*. „Learning and Individual Differences”, nr 22(4), s. 463–472.
- Weinreich U. (1968): *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague.
- Wodniecka Z., Haman E. (2014): *Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia*. [W:] *EuroEmigranci. Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. Pod red. J. Kulpińskiej, M. Luźniak-Piechy, D. Praszalowicz. Kraków, s. 43–65.
- Zajac M. (2008): *Wstęp*. [W:] *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Pod red. Z. Dzięgielewskiej i M. Zajac. Warszawa, s. 5–11.
- Zybert J. (1999): *Errors in foreign language learning: the case of Polish learners of English*. Warszawa.

Podstawa prawna

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego poszczególnych szkół, Dz.U. z 2009 r. poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2009 r. nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz.U. z 2012 r. poz. 204.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. z 2015 r. poz. 843.

Strony internetowe

- <https://europass.cedefop.europa.eu/pl/about>
- <http://www.ore.edu.pl/wrkj-materialy-do-pobrania/category/69-zmieniajca-si-szkoa>
- <http://eduentuzajsci.pl/badania.html>

Streszczenie

Upowszechnienie edukacji językowej jest zgodne z europejską strategią *Education and Training 2020*, zakładającą, że uczniowie powinni opanować język ojczysty i dwa języki nowożytny. Polscy uczniowie po odbyciu 1380 godzin zajęć z języka obcego przewidzianych w podstawie programowej powinni osiągnąć poziom komunikacyjnej samodzielności na oczekiwanym poziomie B1 lub B2. Spośród niezbędnych dla opanowania języka sprawności najintensywniej ćwiczoną jest słownictwo, najsłabiej – pisanie. Czynnikiem ryzyka w efektywnym uczeniu się języków obcych są obniżone zdolności fonologiczne w języku macierzystym oraz międzyjęzyczny transfer błędów i trudności. Badania porównawcze znajomości

języków obcych uczniów z różnych krajów europejskich pokazują, że efekty osiągnięte przez polskich uczniów nie są zadowalające. Natomiast korzyści płynące z uczenia się języków obcych wymagają wybrania metod, które będą przynosiły wymierne efekty w postaci sprawnego posługiwania się innym od ojczystego językiem.

Summary

Dissemination of language education is in line with the European strategy Education and Training 2020, which assumes that students should master their mother tongue and two modern languages. Polish students, after completing 1380 hours of foreign language classes provided in the core curriculum, should achieve a level of communication at the expected level B1 or B2. Among the skills necessary to master the language, vocabulary is the one most intensely practiced, while spelling – the least one. Reduced phonological abilities in the native language and interlingual transfer of errors and difficulties constitute risk factors in effective learning of foreign languages. Comparative studies of foreign language students from different European countries show that the results achieved by Polish students are not satisfactory. The benefits of learning foreign languages require one to select methods that will bring tangible results in the form of the efficient use of a language other than the mother tongue.