

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w Polsce na tle innych krajów UE – współczesne tendencje

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie aktualnego stanu prawnego i kontekstualnego polskiego systemu nauczania języków obcych w pierwszym etapie edukacji formalnej, a więc w klasach I–III szkoły podstawowej. Obraz ten ukazano na tle modeli kształcenia, które są realizowane w innych krajach europejskich. Zamierzeniem autorki jest bowiem wykazanie, na ile model rodzimy wpisuje się w ogólnoeuropejską tendencję znaną pod nazwą „wczesnego startu językowego” i czy jest on w warunkach polskich obiektywnie uzasadniony.

Współczesne tendencje w europejskich systemach kształcenia obcojęzycznego

Bazując na szeregu danych statystycznych zgromadzonych w ciągu ostatnich lat, można stwierdzić, że koncepcja kompetencji kluczowych nabiera w większości krajów europejskich coraz większego znaczenia, a kształcenie językowe znalazło się w centrum wszelkich działań usprawniających systemy oświatowe. Przykładem tego jest chociażby wyniesienie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) do rangi głównego narzędzia oceniania umiejętności językowych uczniów (por. European Commission/EACEA/Eurydice, 2012). Istotny jest przy tym trend, utrzymujący się w niemal wszystkich systemach krajów UE-27, polegający na wydłużaniu okresu edukacji obowiązkowej, co tłumaczy się potrzebą zapewnienia optymalnych warunków rozwoju u uczących się kompetencji

kluczowych, a zatem i komunikacyjnej kompetencji obcojęzycznej, dla kształtowania której istotne są nie tylko metody i warunki nauczania, ale i czas pobierania nauki. Jednocześnie zjawisku temu towarzyszy proces obniżania dolnej granicy wieku uczniów, co z kolei powiązane jest z implementacją nauczania języka obcego do programu pierwszych klas szkoły podstawowej.

Uogólniając, można przyjąć, że w większości państw europejskich wiek rozpoczynania kształcenia obowiązkowego w szkole podstawowej wynosi sześć lat – z zastrzeżeniem, że w Bułgarii, Grecji, na Cyprze, Łotwie, w Luksemburgu, Węgrzech oraz Polsce kształcenie obowiązkowe rozciąga się na kształcenie przedszkolne. Tu dzieci w wieku 4–5 lub 6 lat powinny uczestniczyć w programach kształcenia przedszkolnego, któremu przypisuje się funkcję wprowadza-

jącą ze środowiska domowego do środowiska o charakterze szkolnym. Wyjątek na tym tle stanowią regulacje obowiązujące w Holandii, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie, gdzie dzieci już w wieku czterech lub pięciu lat są objęte obowiązkowym kształceniem w szkołach podstawowych. Z kolei w krajach bałtyckich, takich jak Polska, Finlandia i Szwecja, ustawy wiek rozpoczęcia edukacji na poziomie szkoły podstawowej w dalszym ciągu wynosi 7 lat. Jednak w niektórych systemach szkolnych nie tylko wiek dziecka warunkuje jego włączenie w proces formalnej, typowo szkolnej edukacji. Na przykład w Danii, Republice Czeskiej czy na Węgrzech, aby być przyjętym do pierwszej klasy szkoły podstawowej, oprócz osiągnięcia określonego wieku, dziecko powinno także prezentować odpowiedni poziom rozwoju. W Estonii, Rumunii, na Łotwie i Węgrzech rodzice mogą natomiast na własne



oświatowe trendy

Wspieranie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Irlandii

Strona internetowa Departamentu Edukacji i Umiejętności Republiki Irlandii zawiera podstronę dedykowaną tematyce edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej wraz z odnośnikami do instytucji, projektów i zasobów przedmiotowo związanych z tą problematyką.

[Więcej informacji](#)



oświatowe trendy

Wspieranie szkoły i edukacji wczesnoszkolnej w USA (Okręg SF)

Ujednoczony Okręg Szkół Publicznych San Francisco wspiera edukację wczesnoszkolną w sposób systemowy poprzez jej organizację w wydzielonych centrach – szkołach.

[Więcej informacji](#)

▶ żądanie odłożyć w czasie zapisanie dziecka do szkoły, nawet jeśli w wyniku przeprowadzonej oceny zostanie ono uznane za gotowe do nauki.

Kierując uwagę na zagadnienie nauczania języków obcych, warto dodać, że w Europie naukę języka obcego uczniowie rozpoczynają najczęściej będąc w wieku 6–9 lat. W Belgii (dotyczy Wspólnoty niemieckojęzycznej) nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się już w przedszkolu i obejmuje dzieci trzyletnie. W wieku pięciu lat naukę pierwszego języka obcego podejmują uczniowie na Malcie i Cyprze. Są jednak także kraje, gdzie nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się w dziesiątym bądź jedenastym roku życia ucznia. Przykładem jest tu Belgia (dotyczy Wspólnoty flamandzkiej i francuskojęzycznej) oraz Zjednoczone Królestwo. Za przypadki szczególne należy uznać w tym kontekście irlandzki i szkocki system kształcenia, gdzie język obcy jest przedmiotem wyłącznie fakultatywnym. Zgodnie z postulatami lizbońskimi w większości krajów europejskich przynależnych do UE uczniowie w ramach kształcenia obowiązkowego uczą się zazwyczaj dwóch języków obcych, przy czym drugi jest wprowadzany do programu szkolnego odpowiednio później. Najwcześniej ma to miejsce w Luksemburgu i dotyczy uczniów siedmioletnich. Nieco

później w Estonii, Grecji, Rumunii i Islandii – w tym przypadku nauką objęci są uczniowie w wieku dziesięciu lat. Pozostałe kraje członkowskie drugi język obcy wprowadzają obligatoryjnie dla uczniów klas starszych bądź w ogóle z niego rezygnują, czego przykładem są: Belgia (dotyczy Wspólnoty francuskojęzycznej), Dania, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Holandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo, Chorwacja oraz Turcja – dwa ostatnie państwa znajdują się w procesie akcesyjnym. Za ogólnoeuropejską tendencję należy uznać dominację *lingua franca*, jakim w UE stał się język angielski. Jest językiem najczęściej nauczonym w kształceniu wczesnoszkolnym, nawet wówczas, gdy ustawowo nie dookreślono języka obcego, który ma być nauczany na danym etapie edukacyjnym. W większości krajów europejskich drugim w kolejności pod względem popularności nauczania jest język niemiecki, trzecim natomiast język francuski (por. Eurydice – EACEA, 2012a–b).

Ogólnodostępne raporty edukacyjne, bazujące przede wszystkim na statystycznych metodach gromadzenia danych badawczych, dostarczają niewielu informacji na temat form czy też metod nauczania języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ten temat pozwala zgłębić bogata literatura przedmiotu, w której analizowane są

aspekty kształcenia obcojęzycznego dzieci w danym państwie/regionie. Są to zarówno naukowe opracowania teoretyczne, jak i prace z gatunku badań empirycznych, a także relacje z konkretnych projektów edukacyjnych, zwane niekiedy „przykładami dobrej praktyki”. Ich przegląd kieruje uwagę na takie zagadnienia, jak: podmiotowość w nauczaniu, multisensoryczność prezentacji treści, strategie ludyczne, nauka poprzez zabawę, intensyfikacja kontaktu z językiem obcym, integracja międzyprzedmiotowa, konieczność uwzględniania naturalnych potrzeb, ale i możliwości małych uczniów itp. Trudno jednak jednoznacznie rozstrzygnąć, czy i w jakim zakresie postulaty te są realizowane w praktyce edukacyjnej nieobjętej zainteresowaniem przedstawicieli świata nauki. W wielu przypadkach zapewne tak, być może nawet w znakomitej większości i wszędzie tam, gdzie zatrudnieni są profesjonalni i pełni pasji nauczyciele. Z pewnością jednak zdarzają się też takie sytuacje i przykłady, które należałoby ocenić negatywnie. Ilościowa skala problemu uniemożliwia nawet przedstawienie szacunkowych wartości na ten temat.

Na podstawie samych raportów z całą pewnością można jedynie stwierdzić, że w większości europejskich systemów kształcenia liczba godzin lekcyjnych zwiększa się wraz ▶



Projekt Heroicznej Wyobraźni – ważny element edukacji uczniów i nauczycieli we współczesnym świecie

Wśród wielu wartościowych, innowacyjnych i ważnych programów edukacyjnych realizowanych w przestrzeni szkół na różnych kontynentach, jeden z pewnością zasługuje na uwagę metodyków, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów. Jest nim amerykański „Heroic Projekt Imagination”. Program motywujący do heroicznego działania i bohaterstwa dnia codziennego opracował i wdrożył profesor Philip Zimbardo – amerykański psycholog – wraz z zespołem edukatorów i badaczy.

Jego Projekt Heroicznej Wyobraźni (HIP) jest oparty o sprawdzony model kształcenia zorientowanego na transfer wiedzy i motywowanie uczniów do działań związanych ze społeczną zmianą w ich codziennym otoczeniu. Angażując ich w procesie edukacji w umiejętności kreowania i budowania świadomych działań, przygotowuje do odparcia negatywnych i destrukcyjnych form wpływu społecznego oraz do osobistych i obywatelskich transformacji. Program dostarcza wiedzy, narzędzi, strategii i ćwiczeń pomocnych w pokonywaniu stagnacji, uniemożliwiającej powzięcie czynnych działań w kluczowych momentach życia – w tym życia młodych ludzi. ▶

▶ z przechodzeniem dzieci na kolejne poziomy edukacji. Istotne różnice występują przy tym w czasie przeznaczonym na lekcję szkolną – waha się on w granicach od 40 do 55 minut. Jednocześnie czas trwania lekcji może być uzależniony od stopnia rozwoju lub wieku grupy. Skrócony czas zajęć w najmłodszych klasach szkoły podstawowej praktykowany jest na przykład w Bułgarii, na Cyprze, Litwie, Malcie i w Turcji. W innych państwach uzależnia się to od decyzji kierownictwa szkół lub bezpośrednio od nauczycieli. W coraz większej liczbie państw szkoły podstawowe zyskały możliwość elastycznego przeznaczania części lub wszystkich godzin dydaktycznych na określone przedmioty. Na realizację obowiązkowego przedmiotu „język obcy” przeznaczają się zwykle nie mniej niż 10% ogólnej liczby godzin dydaktycznych.

Wyjątkowe pod tym względem są Belgia (dotyczy Wspólnoty niemieckojęzycznej), Luksemburg i Malta, gdzie języki obce są nauczane od pierwszego roku nauki w szkole podstawowej, choć należy pamiętać, że mają one w tych krajach charakter języków urzędowych. W Austrii z kolei, w pierwszych dwóch klasach, nauczanie języka obcego jest połączone z innymi przedmiotami (50 minut w tygodniu) i odbywa się na zasadzie kształcenia zintegrowanego. Za powszechne należy też uznać limit miejsc w klasie szkol-

nej (w granicach 28 uczniów), choć występują tu częste odstępstwa, uwarunkowane czynnikami demograficznymi czy chociażby charakterem zajęć. W przypadku nauczania języków obcych postuluje się ograniczenie liczby uczniów w grupie, jak również wydzielenie grup według kryterium kompetencji/poziomów nauczania – są to jednak zalecenia najczęściej nieznanujące zastosowania w edukacji wczesnoszkolnej, ze względu na zbliżony poziom wyjściowych kompetencji uczniów oraz inną specyfikę kształcenia niż w przypadku klas starszych (por. Eurydice – EACEA, 2012a).

Reformy kształcenia ogólnego a wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w Polsce

Dopiero w 1999 r. w polskim prawodawstwie wprowadzono regulacje, które wyznaczyły współczesny kierunek rozwoju systemu kształcenia ogólnego Polaków, w tym w zakresie nauczania/uczenia się języków obcych. Reforma została rozłożona w czasie i choć kolejne nowele aktów normatywnych świadczą o jej zaawansowaniu, to globalna ocena tych przemian, zwłaszcza sposobu wdrożenia ich do praktyki edukacyjnej, nie jest wcale zadaniem łatwym. Reforma ma zatem swoich zwolenników i propagatorów, ma również zagorzałych przeciwników.

Abstrahując od tych sporów, warto zauważyć, że przez minione lata przeformułowaniu uległy treści ustawy o systemie oświaty, ramowe plany nauczania, warunki dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników i programów nauczania czy system oceniania i egzaminowania uczniów. Zmieniły się także zapisy rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Znowelizowana została również Karta Nauczyciela. Najistotniejszą i najbardziej zauważalną zmianą jest jednak przekształcenie w 1999 r. dwustopniowego systemu szkolnictwa obowiązkowego (ośmioletnie szkoły podstawowe i czteroletnie licea) w strukturę trzystopniową, obejmującą sześciolletnie szkoły podstawowe, trzyletnie gimnazja i trzyletnie licea.

W 2002 r. wprowadzono tzw. zerówki – obowiązek odbycia przez dziecko rocznego przygotowania przedszkolnego, poprzedzającego pierwszy etap jego formalnej nauki w szkole. Szczególnie ważną okazała się związana z tym reforma podstaw programowych polegająca na dostosowaniu celów i treści kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów nie tylko do zmieniającej się rzeczywistości, lecz także do zupełnie innego niż przed laty potencjału uczniów. Nowe warunki, m.in. gospodarcze i demograficzne, przyczyniły się jednocześnie do ▶

▶ „Nasze programy pozwalają na przejście od chęci zrobienia czegoś dobrego do czynu” – Philip Zimbardo

Program uczy etycznego zachowania i przeciwstawiania się takim zjawiskom, jak: znęcanie się nad innymi, negatywny konformizm, pasywna obojętność. Projekt Heroicznej Wyobraźni jest skierowany m.in. do uczniów gimnazjów i szkół średnich. Składa się z modułów opartych na następujących zagadnieniach:

- siła sytuacji społecznych,
- nacisk grupy rówieśniczej i konformizm,
- efekt widza,
- uprzedzenia i dyskryminacja wewnątrzgrupowa oraz pozagrupowa,
- posłuszeństwo i władza.

Program przewiduje realizację absorbujących, angażujących i ciekawych zajęć lekcyjnych. Zachęca uczniów do czynnego uczestnictwa w ćwiczeniach polegających na odgrywaniu scenek sytuacyjnych. Promuje kategorię projektów mikrouslugowych, które pozwalają uczniom na zgłębienie idei stosowania eksperymentów psychologicznych tak, aby wywołać pozytywny rozwój. Jako narzędzie społecznej zmiany motywuje do odkrywania nieznanych, codziennych bohaterów w ich własnych wspólnotach: domu, szkole, środowisku lokalnym, itd.

Heroic Projekt Imagination może pomóc nie tylko uczniom, lecz także nauczycielom i kandydatom na nauczycieli w uświadamianiu własnej wartości i wzmocnieniu wiary we własne umiejętności oraz w stawianiu się kreatywnym i innowacyjnym edukatorem w przestrzeni polskiej szkoły. ▶

▶ obniżenia wieku szkolnego z lat siedmiu do sześciu, choć należy pamiętać, że w obecnym stanie prawnym to rodzicom przysługuje prawo do decyzji, czy skierują swoje dziecko do szkoły w wieku sześciu lat czy też rok później, jak działo się to dotychczas. Kontrowersje i opór różnych środowisk społecznych względem obniżenia wieku szkolnego zaważyły bowiem na tym, że ustawowy obowiązek szkolny dla dzieci sześciolletnich przesunięto na rok 2014/2015 (por. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572).

Są to przemiany ważkie zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, niezależnie od etapu edukacyjnego, na którym uczą się i pracują. Odnoszą się one jednocześnie do wszystkich przedmiotów szkolnych. Zawężając spektrum rozważań do problematyki wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, warto ponadto zwrócić uwagę na inne, nie mniej znaczące transformacje. O ile bowiem dwie, trzy dekady temu początek kształcenia językowego polskich uczniów przypadał na piątą, a później czwartą klasę ówczesnej szkoły podstawowej, zaś oferta językowa była ograniczona, to przyjęcie pronounijnego kierunku rozwoju kraju, a w konsekwencji akcesja Polski w struktury Unii Europejskiej, przyniosły znaczące przemiany w tej materii. Polityka wielojęzyczności oraz dialogu międzykulturowego od lat zako-

rzeniona w międzynarodowym dyskursie politycznym, której nie można dziś odmówić miana celu strategicznego, od czasu otwarcia na Europę względnie szybko zadomowiła się również w polskim systemie formalno-prawnym, a także w świadomości polskiego społeczeństwa (zob. Komorowska, 2007, s. 13–n.; Jaroszewska, 2009, s. 104–110). Wyrazem nowej jakości w edukacji miała być m.in. implementacja do podstawy programowej koncepcji „wczesnego startu językowego” – koncepcji polegającej na wprowadzeniu obowiązkowej nauki języka obcego nowożytnego już od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Wówczas zamierzenie to dotyczyło dzieci siedmioletnich. Natomiast niebawem będzie dotyczyć, a częściowo już teraz dotyczy także dzieci w wieku lat sześciu. Poniekąd stało się to możliwe, choć jeszcze nie powszechne, już w 1999 r. za sprawą *rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 128).

Niniejsze rozporządzenie dopuszczało bowiem wykorzystanie tzw. godzin dyrektorskich w celu organizacji dodatkowych zajęć dydaktycznych, m.in. nauczania języka obcego w klasach I–III szkoły podstawowej. Pod wpływem ogólnospołecznej presji, zwłaszcza rodziców, wiele szkół organizowało już

w tym czasie także fakultatywne, odpłatne lekcje dla najmłodszych uczniów. Były to zwykle lekcje języka angielskiego. Nie po raz pierwszy jednak polskiej oświacie przyszło się zmierzyć z szeregiem problemów, będących bezpośrednim następstwem tych zmian. Do najważniejszych należy zaliczyć: braki kadrowe bądź niskie kwalifikacje nauczycieli prowadzących zajęcia z języka obcego w klasach I–III szkoły podstawowej, brak spójności i nieuwzględnienie zasady kontynuacji w podstawie programowej dla kolejnych etapów edukacyjnych, niedostosowanie form organizacyjnych prowadzonych zajęć językowych czy deficyty w zakresie programów i podręczników szkolnych oraz innych materiałów nauczania, które z jednej strony odpowiadałyby potrzebom uczniów w młodszym wieku szkolnym, z drugiej zaś uwzględniałyby ich możliwości psychomotoryczne. Z biegiem lat, wraz z postępowaniem prac reformatorskich, mankamenty te w dużej mierze udało się wyeliminować.

Istotnym dopełnieniem tych przemian była zupełnie nowa podstawa programowa – *rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17), ▶

▶ Powyższy fragment tekstu przygotowany został w porozumieniu z prof. Philipem Zimbardo (Katowice dn. 08.06.2013).

[Więcej informacji o projekcie](#)

Prof. Philip Zimbardo – Profesor Uniwersytetu Stanforda, wykładowca na Uniwersytecie Yale. Jedną z najbardziej znaczących postaci współczesnej psychologii.

Opracowała: **dr Urszula Markowska-Manista**
Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka, Katedra Podstaw Pedagogiki
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie



National College for
Teaching & Leadership

[oŚwiatowe trendy](#)

**Wspieranie szkoły i edukacji
wczesnoszkolnej w Wielkiej Brytanii**

Strona organizacji rządowej The National College for Teaching and Leadership (Narodowe Kolegium ds. Nauczania i Przywództwa) zawiera informacje o finansowanych przez rząd formach doskonalenia zawodowego nauczycieli klas początkowych w wybranych do tego celu najlepiej funkcjonujących szkołach i kolegiach nauczycielskich.

[Więcej informacji](#)

▶ dziś zastąpiona już nowym aktem (por. Dz.U. z 2012 r. nr 0, poz. 977). Dokument ten stanowił krok milowy w polskim prawodawstwie oświatowym, jeżeli za punkt odniesienia przyjąć peerelowski system kształcenia obcojęzycznego. Pozostając przy meritem rozważań można by rzec, że urealnił on zaproponowany w 2000 r. lizboński model edukacji językowej wyrażający się w formule „język ojczysty plus dwa języki obce”, a wraz z nim przywołaną już ideę wczesnego startu językowego (por. Komisja Europejska, 2003, s. 29). Od 1 września 2009 r. nauczanie języka obcego w klasach I–III polskich szkół podstawowych stało się bowiem obowiązkowe i pod wieloma względami wpisuje się w koncepcję edukacji ciągłej – jedno z głównych założeń i celów reformy (zob. Szpotowicz, 2009; Jaroszewska, 2010).

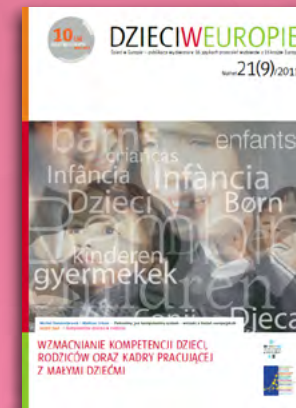
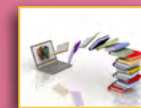
Co ważne, wraz z wprowadzeniem nauczania pierwszego języka obcego do najmłodszych klas nastąpiło również przesunięcie momentu, w którym uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego. O ile przed reformą proces ten inicjowano w pierwszej klasie liceum, to dziś rozpoczyna się on już na początku trzeciego etapu edukacyjnego, a więc w szkole gimnazjalnej – trzy lata wcześniej, co nie jest bez znaczenia dla podniesienia poziomu efektywności kształcenia językowego (por. Komorowska, 2007, s. 16–17).

Z perspektywy teorii glottodydaktycznych, a wcześniej psycholingwistycznych, reformę polskiego systemu kształcenia ogólnego należy uznać za słuszną i trudną zarazem. Wprawdzie katalog jej negatywnych lub też czasowo uciążliwych skutków z roku na rok liczy coraz mniej pozycji, jednak w dalszym ciągu nie został definitywnie zamknięty. Same założenia i wytyczne określone w podstawie programowej (Dz.U. z 2012 r. nr 0, poz. 977) nie budzą większych zastrzeżeń. A i dopełniający je dynamiczny rozwój rynku pomocy dydaktycznych, przeznaczonych do kształcenia uczniów najmłodszych, rekompensuje obawy i niedostatki, na które jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu byli narażeni nauczyciele.

Nadal jednak sposób realizacji ustawowych postulatów pozostawia wiele do życzenia, choć oczywiście coraz częściej można napotkać chlubne wyjątki niepodlegające tej krytycznej ocenie. Nie zmienia to faktu, że w wielu polskich szkołach cały czas dają się odczuć braki kadrowe, a towarzyszący im niewydolny system kształcenia nauczycieli języków obcych ze specjalizacją z zakresu edukacji wczesnoszkolnej – lub też nauczycieli kształcenia zintegrowanego posiadających przygotowanie filologiczne – nie jest w stanie zaspokoić tych potrzeb. Zresztą sam zawód nauczyciela języków

obcych stracił współcześnie na atrakcyjności w oczach studentów neofilologii, którzy coraz częściej rezygnują ze specjalizacji nauczycielskiej z myślą o podjęciu intratniejszej posady. Wątpliwości budzi również zaplecze logistyczne, jakie oferują szkoły swoim najmłodszym uczniom, w szczególności brak doposażenia pracowni językowych w nowe pomoce i rekwizyty, które pozwoliłyby nauczycielowi na wykorzystanie ukrytego dziecięcego potencjału. Dydaktyk nader często zdany jest więc na własną wiedzę, doświadczenie i inwencję. Nie zawsze jednak jest gotów ponosić dodatkowe koszty uatrakcyjniania prowadzonych przez siebie lekcji.

O ile zaangażowanie czy poziom kompetencji zawodowych nauczycieli w dużej mierze uzależniony jest jeszcze od nich samych, to już problem liczebności klas czy wydzielenia w klasie grup nauczania pozostaje w gestii dyrektora szkoły. Ten z kolei uzależnia te jakże ważne determinanty procesu kształcenia od wyniku ekonomicznego podległej mu placówki, który najczęściej jest ujemny bądź bliski tego stanu. Prawdopodobnie ekonomia przesądza również o notorycznym nieprzestrzeganiu zasady kontynuacji kształcenia językowego w kolejnych etapach edukacyjnych, co niebawem – w dobie upowszechniania nauczania języków obcych ▶



„Dzieci w Europie”

„Dzieci w Europie” (Children in Europe) to wyjątkowy półrocznik, który od 2001 r. wychodzi równolegle w 12 wersjach językowych w: Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Szkocji, Irlandii, Włoszech, Niemczech, Belgii, Danii, Holandii, Francji, Portugalii i Szwecji. Redagowany jest przez grono wydawców, pedagogów i akademików – ekspertów w zakresie rozwoju i edukacji małych dzieci.

Zapraszamy do lektury numeru poświęconego wzmocnieniu kompetencji dzieci, rodziców oraz kadry pracującej z małymi dziećmi.

[Więcej informacji](#)

[Publikacja do pobrania](#)

▶ w przedszkolach – może mieć znaczenie także w klasach I–III szkoły podstawowej. Inną trudnością, z jaką przychodzi się zmierzyć nauczycielowi i uczniom, jest okres przejściowy w procedurze obniżenia granicy wieku szkolnego do lat sześciu. Obecnie w jednej ławie szkolnej mogą zasiadać uczniowie z dwóch roczników, tj. w wieku sześciu i siedmiu lat, i to również rodzi określone konsekwencje dla sposobu postępowania dydaktycznego, doboru materiałów nauczania czy chociażby zachowania dyscypliny w klasie.

Kluczowe pytanie, jakie należy postawić wobec powyższego, oczywiście znając i rozumiejąc zasady oraz cele wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, dotyczy tego, czy są to trudności nie do pokonania i czy możliwa jest powszechna implementacja przedmiotu „język obcy” w system kształcenia zintegrowanego, cechujący I etap edukacyjny? Dotychczas w większości polskich szkół nauczanie języka, niezależnie od poziomu, odbywało się bowiem w tzw. tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym, a to w dużej mierze ogranicza działania nauczyciela.

Jeżeli jednak proces kształcenia jest zbudowany na zasadzie międzyprzedmiotowej korelacji treści, nawet w systemie tradycyjnym,

a nauczyciel swoją postawą i kompetencjami wzbudza naturalną ciekawość uczniów, jeżeli uwzględni przywoływane już zasady pogłębienia, podmiotowości i multisensorycznej prezentacji treści, które przedstawia w układzie spiralnym, odpowiednio dobierając ich zakres tematyczny, poziom trudności czy czas prezentacji, jeżeli integruje naukę z zabawą, a jednocześnie ma na względzie potrzeby oraz znaczne przeciw ograniczenia psychomotoryczne swoich uczniów, wówczas można uznać z całą stanowczością, że są to trudności akceptowalne wobec korzyści, jakie tego typu nauczanie może wnieść w ogólnospołeczny rozwój ucznia. Jeżeli zaś któreś ogniwo tego procesu jest wadliwe, choćby przez to, że nauczanie odbywa się na bazie metod i strategii dedykowanych uczniom starszym, wówczas należy dążyć do tego, aby je wzmocnić, usprawnić, a w konsekwencji naprawić. Niewątpliwie nauczyciel jest w największym stopniu odpowiedzialny za harmonijny rozwój ucznia, niezależnie od tego, czy naucza języka obcego czy też innych przedmiotów. Nie powinien jednak pozostawać osamotniony, jeśli podejmie to wyzwanie. Wsparcie instytucji, w której jest zatrudniony, jak również zaangażowanie rodziców z pewnością ułatwią mu osiągnięcie założonych celów kształcenia, uczniowi zaś zapewnią satysfakcję i pożytek z tak wczesnego kontaktu z obcym językiem i kulturą.

Podsumowanie

Czy można zatem w pełni obiektywnie i kategorycznie zaopiniować zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych w Polsce, skoro są one nierozdzielnie powiązane z głębokimi działaniami reformatorskimi dotyczącymi całego systemu kształcenia? Niewątpliwie wpisują się one w ogólnoeuropejski trend. Przynoszą zarówno korzyści, jak i niedogodności – przez pewne środowiska nazywane nawet stratami. W tej sytuacji można by rzec, że „prawda o ich wartości leży gdzieś pośrodku”. Jest to jednak stwierdzenie niezręczne i z pewnością nieprofesjonalne, stąd też w jego miejsce lepiej raczej zaproponować tezę uznającą słuszny kierunek przedmiotowych reform – mowa tu przede wszystkim o systemie kształcenia obcojęzycznego – i zwracającą uwagę na niekiedy wadliwy sposób ich realizacji. Splot wielu czynników, które przesądzą o takim stanie rzeczy – w przekonaniu autorki możliwych do wyeliminowania w dłuższej perspektywie czasowej – utrudnia wnikliwą diagnozę na ten temat, zaś w tak krótkim tekście jej przeprowadzenie czyni wręcz niemożliwym.

Anna Jaroszewska



Anna Jaroszewska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; absolwentka filologii germańskiej oraz rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie.

Długoletni pracownik Uniwersytetu Warszawskiego oraz Goethe-Institut w Warszawie, od 2006 r. adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, członek Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, a także Towarzystwa Polsko-Szwajcarskiego.

W swojej działalności naukowo-dydaktycznej oraz popularyzatorskiej koncentruje się na zagadnieniu nauczania języków obcych w różnych grupach wiekowych, a jednocześnie na nowatorskich koncepcjach kształcenia językowego, m.in. poprzez projekty, e-edukację, różnicowanie kontekstów edukacyjnych czy nauczanie i edukację międzykulturową.

Bibliografia

European Commission/EACEA/Eurydice, (2012), *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy – 2011/12. Eurydice Report*, Luksemburg: Publications Office of the European Union. | Eurydice – EACEA (2012a), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (tytuł oryginału: *Key Data on Education in Europe – 2012*). | Eurydice – EACEA, (2012b), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*, Bruksela: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. | Jaroszewska A., (2009), *Nauczanie języków obcych warunkiem dialogu, porozumienia i współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych kultur*, [w:] Jancewicz Z. (red.), *W dialogu języków i kultur*, Warszawa: Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie. | Jaroszewska A., (2010), *O nowej podstawie programowej dla szkół podstawowych w kontekście nauczania języków obcych w klasach I–III*, [w:] Karbowniczek J., Ficek D. (red.), *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. | Komisja Europejska, (2003), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (tłumaczenie z oryginału: *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2002). | Komorowska H., (2007), *Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej* [w:] Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 13–36. | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 128). | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17). | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 r. nr 0, poz. 977). | Szpotowicz M., (2009), *Nowa podstawa programowa dla języka obcego nowożytnego w klasach I–III*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (także w [wersji elektronicznej](#), dostęp dn. 12.05.2013).



oŚwiatowe trendy
Przesłanki naukowe wspierające edukację wczesnoszkolną

Prezentacja zamieszczona na platformie społecznościowej SlideShare ukazuje w pigułce historię i założenia teoretyczne ideologii obniżania wieku szkolnego.

Więcej informacji



oŚwiatowe trendy
Edukacja i opieka nad dziećmi we wczesnej fazie dzieciństwa

Strona Komisji Europejskiej zawiera omówienie tematyki oraz linki do zasad polityki, zaleceń, dokumentów, raportów, wydarzeń oraz inicjatyw KE w dziedzinie upowszechniania i realizacji edukacji dzieci będących we wczesnej fazie rozwoju osobowego, w celu podniesienia ich potencjału rozwojowego i umożliwienia sukcesów w starszym wieku.

Więcej informacji

oŚwiatowe trendy
Nauka we wczesnym okresie dzieciństwa

Strona internetowa Prezydenta Stanów Zjednoczonych prezentuje w skrócie założenia polityki obecnej administracji federalnej w zakresie edukacji we wczesnym okresie dzieciństwa, oparte na następujących hasłach:

1. Przedszkola dla wszystkich (dzieci),
2. Podwyższanie poprzeczki we wczesnej fazie nauki,
3. Reforma i rozszerzenie na wszystkie dzieci możliwości dobrego rozpoczęcia nauki (startu) w szkole,
4. Polepszenie opieki nad dziećmi oraz 5. Wzmocnienie roli rodziców.

Więcej informacji

