

ANNA WŁOCH

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Polityka edukacyjna w zakresie nauczania języków obcych w wybranych państwach europejskich a doświadczenia rodziców dzieci dwujęzycznych

Wstęp

Różnorodność kulturowa i językowa Europy jest jej cechą charakterystyczną, ale jednocześnie stanowi jedno z podstawowych wyzwań w kreowaniu polityki edukacyjnej na poziomie krajowym i unijnym. Unia Europejska nie wytworzyła wspólnej polityki edukacyjnej, pozostawiając tę kwestię państwom narodowym, podejmuje jednak szereg działań, mających na celu wspieranie edukacji na każdym szczeblu kształcenia, między innymi poprzez promowanie nauczania języków obcych. Aktualnie w UE obowiązują aż 24 języki urzędowe, stąd też niezwykle ważne jest dla instytucji unijnych wspieranie wielojęzyczności w edukacji europejskiej.

Analizując rozwój edukacji w Europie, zauważamy, że obecnie dzieci rozpoczynają naukę języków obcych w coraz młodszym wieku. W większości krajów europejskich obowiązkowa nauka języka obcego rozpoczyna się na etapie szkoły podstawowej w wieku 6–9 lat, choć w wielu krajach zauważalne są wyraźne tendencje do wprowadzania nauki języka obcego już na etapie edukacji przedszkolnej. W ostatnich latach w państwach europejskich wzrosła również liczba dzieci, które uczą się przynajmniej przez rok dwóch języków obcych. Najczęściej nauczonym językiem obcym jest oczywiście język angielski. W wielokulturowej rzeczywistości edukacyjnej w Europie zdecydowanie lepiej odnajdują się dzieci dwujęzyczne i wielojęzyczne. Doświadczenia rodziców dzieci komunikujących się dwoma językami lub nawet trzema i więcej dają bardzo ciekawy obraz wielojęzycznej rzeczywistości w europejskiej szkole, pokazują, jakiego rodzaju wsparcia mogą oczekiwać takie rodziny ze strony instytucji edukacyjnych w poszczególnych krajach. Celem artykułu jest zaprezentowanie doświadczeń rodziców dzieci dwu- i wielojęzycznych w kontekście polityki edukacyjnej kraju, w którym mieszkają. Do tego celu zostały wykorzystane dane zebrane na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych w oparciu o wywiady pogłębione z rodzicami dzieci dwu- i wielojęzycznych.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej w zakresie nauczania języków obcych

W krajach europejskich funkcjonują różne modele systemów edukacyjnych, od systemów scentralizowanych, poprzez systemy scentralizowane-zregionalizowane, aż po systemy zdecentralizowane. Ta różnorodność została zaakceptowana przez Unię Europejską, która w traktacie z Maastricht z 1992 roku zdecydowała, że nie będzie dążyć do stworzenia jednolitego modelu edukacji dla wszystkich krajów członkowskich. O tym, jak funkcjonuje edukacja w danym państwie, decydują wyłącznie władze krajowe. Najważniejszy zapis w tej kwestii stanowi artykuł 126 Traktatu o Unii Europejskiej, który mówi, że:

1. Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową” (Treaty on European Union, 1992).

Ze względu na odmienność tradycji i kultury danego państwa oraz różnorodność językową, UE zdecydowała, że nie będzie nigdy ingerowała w wewnętrzne systemy edukacyjne państw członkowskich. Jedyne działania, jakie podejmuje ze swojej strony w zakresie edukacji, to zachęcanie państw członkowskich do współpracy, udzielanie im wsparcia merytorycznego a przede wszystkim finansowego, zachęcanie do udziału w różnorodnych programach edukacyjnych. Instytucje unijne wspierają zatem edukację w Europie poprzez uznawanie dyplomów i okresów studiów, uznawanie studiów odbywanych za granicą oraz poprzez promocję nauki języków obcych i nowych technologii. Szczególnie nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich, także tych o zdecydowanie mniejszym zasięgu terytorialnym, ma ogromny wpływ na rozwijanie koncepcji tzw. europejskiego wymiaru w edukacji (*european dimension*) (Rabczuk, 1993: s. 41), będącego kluczowym celem dla polityki edukacyjnej, wspieranej przez UE.

W krajach UE od lat dziewięćdziesiątych zaczęto używać terminu „zintegrowane kształcenie / nauczanie przedmiotowo-językowe” (ang. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*), którego znaczenie zostało podkreślone w kilku oficjalnych dokumentach Komisji Europejskiej (m.in.: w planie działań Komisji na rzecz promowania nauki języków obcych i różnorodności językowej na lata 2004–2006). Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, jak podaje Eurydice (2007: 7–8) stanowi innowacyjne podejście metodyczne o znacznie szerszym zakresie, aniżeli samo nauczanie języków obcych. Zwolennicy tego podejścia podkreślają, że ma ono umożliwić biegle opanowanie, zarówno danego pozajęzykowego przedmiotu, jak i języka, w którym naucza się tego przedmiotu, przy założeniu, że do każdego z tych elementów przywiązuje się taką samą wagę. Osiągnięcie tego podwójnego celu wymaga opracowania specjalnego podejścia do nauczania, które przebiega w taki sposób, że przedmiotu pozajęzykowego

nie naucza się w języku obcym, ale wraz z językiem obcym i poprzez język obcy. Takie stanowisko oznacza konieczność przyjęcia bardziej zintegrowanego podejścia, zarówno do procesu nauczania, jak i uczenia się. Wymaga to też, aby nauczyciele zwrócili szczególną uwagę nie tylko na to, jak powinno się uczyć języków, ale przede wszystkim na cały proces kształcenia. Ujmując w skrócie, zintegrowane kształcenie / nauczanie przedmiotowo-językowe oznacza, że naukę poszczególnych przedmiotów łączy się z nauką języków. CLIL jest obecnie szeroko promowane przez Komisję Europejską, jako sposób na rozwój wielojęzyczności w Europie.

Kierunek unijnej polityki w zakresie wielojęzyczności wyznaczony został przez cel, jaki przyjęto na szczycie Rady Europejskiej w Barcelonie w marcu 2002 roku. Wezwano wówczas do poprawy opanowania podstawowych umiejętności przez mieszkańców Europy, szczególnie poprzez naukę co najmniej dwóch języków obcych od najmłodszych lat (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie, 2012, 2013: 5). Znaczenie wielojęzyczności w polityce Unii Europejskiej zostało podkreślone również w Komunikacie Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności (2005). Dokument ten po raz pierwszy nakładał na komisarza europejskiego odpowiedzialność za wielojęzyczność. Polityka wielojęzyczności Komisji Europejskiej wyznaczyła trzy główne cele: a) zachęcanie do nauki języków obcych oraz promowanie różnorodności językowej, b) promowanie wielojęzycznej gospodarki oraz c) zapewnienie obywatelom europejskim dostępu do prawodawstwa, procedur oraz informacji dotyczących Unii Europejskiej w ich własnym języku. Komisja Europejska zobowiązała się jednocześnie do kontynuowania wsparcia, jakiego od lat udziela programom edukacyjnym promującym nauczanie języków w praktyce. Eksperci uznali za konieczne, aby plany krajowe nadawały spójność i kierunek na rzecz promowania wielojęzyczności. Dlatego ważne jest podejmowanie działań na rzecz zapewnienia lepszego kształcenia nauczycieli, wczesne podejmowanie nauki języków obcych przez dzieci, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe oraz promowanie nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym i rozwijanie wielojęzyczności jako dyscypliny akademickiej.

Rada Unii Europejskiej w rezolucji w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (2008), zwróciła uwagę, że znajomość języków obcych jest jedną z podstawowych umiejętności, jakie powinien posiadać obywatel europejski w XXI wieku, aby móc aktywnie uczestniczyć w zglobalizowanym społeczeństwie. Znajomość języków obcych nie tylko sprzyja porozumieniu między narodami europejskimi, ale znacząco wpływa również na zwiększenie mobilności pracowników, a przez to na rozwój europejskiej gospodarki i jej konkurencyjności w świecie. Rada UE zwróciła się do państw członkowskich, aby w ramach swoich kompetencji podejmowały w szkolnictwie takie działania, jak m.in.: zapewnienie młodzieży od jak najmłodszych lat nauki języków obcych na wysokim poziomie, poprzez szkolnictwo ogólne, zawodowe, aż po studia wyższe;

umożliwienie imigrantom, zwłaszcza dzieciom i młodzieży możliwości nauki języka państwa przyjmującego oraz wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych i pozostałych przedmiotów, ułatwianie im wyjazdów i wymiany w Europie. W tym samym roku Komisja Europejska wydała podnoszący podobne kwestie komunikat: *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*.

Poprawa jakości i skuteczności kształcenia językowego stała się również jednym z ważniejszych celów strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”). Dodatkowo problem nauki języków znalazł się naoczesnym miejscu w sztandarowych inicjatywach uwzględnionych w ogólnej strategii UE „Europa 2020”, której głównym celem jest promowanie inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Wspieranie umiejętności językowych jest również sposobem promowania transgranicznej mobilności obywateli UE. W 2009 roku zaproponowano określenie celu w zakresie ustanowienia wskaźnika dotyczącego kompetencji językowych. W przeprowadzonych badaniach zmierzono poziom biegłości uczniów w zakresie komunikowania się językami obcymi na końcowym etapie szkoły średniej pierwszego stopnia. Wyniki badania wydane w czerwcu 2012 roku po raz pierwszy pokazały rzeczywisty poziom umiejętności językowych uczniów w Europie (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012, 2013: 5).

W najnowszym dokumencie unijnym dotyczącym wielojęzyczności – Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie wielojęzyczności oraz rozwijania kompetencji językowych (2014) – Rada UE uznała, że różnorodność językowa stanowi jeden z zasadniczych elementów kultury europejskiej i dialogu międzykulturowego. Umiejętność porozumiewania się w języku innym niż ojczysty zyskała status jednej z kluczowych kompetencji, do których nabycia powinni dążyć obywatele europejscy. Krajobraz językowy UE jest złożony i zróżnicowany. Na to, w jak sposób naucza się języków obcych w Europie, wpływają czynniki krajowe, przede wszystkim ustawodawstwo, przy czym rozmiągające się z praktyką. Kompetencje językowe sprzyjają niewątpliwie mobilności, rozwojowi osobistemu obywateli UE, zwiększają szanse na zatrudnienie, szczególnie młodych ludzi. Rada UE zaznaczyła, że poziom kompetencji językowych wielu młodych Europejczyków mógłby wzrosnąć, ale mimo pewnych postępów odnotowanych w ostatnich dekadach, dostęp do uczenia się języków wciąż znacznie różni się w poszczególnych krajach członkowskich. Co znamienne, dokument ten podkreślał, że nauka języków klasycznych, takich jak łacina i greka, z których wywodzi się wiele języków nowożytnych, może być pomocna w uczeniu się języków, a w szerszej perspektywie sprzyja podtrzymywaniu europejskiego dziedzictwa kulturowego. Wszystkie wymienione dokumenty unijne wskazują, że polityka językowa stała się niezwykle ważnym elementem polityki UE. Jednak najwięcej zależy od krajowych systemów edukacyjnych, które wprowadzają działania na rzecz nauczania języków obcych i wspierania wielokulturowości.

Nauczanie języków obcych w Europie – perspektywa porównawcza

Raport opracowany przez Eurydice i Eurostat w ścisłej współpracy z Komisją Europejską (Kluczowe dane..., 2013) prezentujący szczegółowy opis systemów nauczania języków obcych obowiązujących w 32 krajach europejskich obejmuje także informacje dotyczące zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), w ramach którego przedmioty niezwiązane z językiem są prowadzone w języku obcym. Jak wynika z danych, wsparcie w nauce języka nauczania jest zapewniane we wszystkich krajach, za wyjątkiem Turcji. W Europie stosowane są dwa podstawowe modele wsparcia w nauczaniu języków. Uczniowie są albo bezpośrednio przydzielani do standardowej klasy szkolnej, która odpowiada ich grupie wiekowej (tyko w nielicznych przypadkach do klasy niższej) i otrzymują specjalne wsparcie językowe, albo też przez określony czas uczą się języka oddzielnie, na specjalnie zorganizowanych zajęciach, dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb. W zdecydowanej większości krajów europejskich jedynym dostępnym rodzajem wsparcia w nauce języka jest bezpośrednia integracja.

W państwach europejskich panuje tendencja do rozpoczynania nauki języka obcego jak najwcześniej – w większości krajów dzieci podejmują naukę pierwszego języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w wieku 6–9 lat. W wielu krajach jednak duża grupa dzieci uczy się nieobowiązkowo języka obcego już w przedszkolu. We Wspólnocie Niemieckojęzycznej w Belgii wszyscy uczniowie obowiązkowo rozpoczynają naukę języka obcego już w przedszkolu, w wieku trzech lat. Podobnie jest w większości wspólnot autonomicznych w Hiszpanii. W porównaniu z tymi krajami najgorzej wypada Zjednoczone Królestwo. Z danych Eurydice wynika, że wszyscy uczniowie rozpoczynają naukę języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego dopiero w szkole średniej w wieku 11 lat. Irlandia i Szkocja (Zjednoczone Królestwo) są jedynymi krajami, w których nauka języka obcego nie jest obowiązkowa, choć w Irlandii wszyscy uczniowie uczą się języka irlandzkiego i angielskiego, ale żaden z tych języków nie jest uznawany za język obcy. W Szkocji natomiast szkoły muszą zapewnić możliwość nauki języka obcego, ale uczniowie nie mają obowiązku uczęszczania na tego typu zajęcia (Kluczowe dane..., 2013: 25). Zgodnie z wytycznymi UE dotyczącymi promowania wielojęzyczności, istotna wydaje się kwestia nauczania w szkołach dwóch języków obcych. Z raportu Eurydice wynika, że wiek, w jakim uczniowie obowiązkowo rozpoczynają naukę drugiego języka obcego, znacząco się różni w poszczególnych krajach. W większości krajów jest to wiek 10–15 lat. Wyjątkiem są tutaj uczniowie z Luksemburga, którzy uczą się drugiego języka obcego już od siódmego roku życia. Dodatkowo w Luksemburgu i w Islandii uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego rok po rozpoczęciu nauki pierwszego. Wymienione kraje są jedynymi w Europie, w których wszyscy uczniowie w szkołach ogólnokształcących muszą się uczyć trzech języków. W roku szkolnym 2010/2011 polityka edukacyjna większości krajów była zgodna z zaleceniami Rady Europejskiej z Barcelony z 2002 roku. Cel ten jest możliwy do osiągnięcia dzięki rozwiązaniom, w ramach

których wszyscy uczniowie obowiązkowo uczą się przynajmniej dwóch języków obcych, przez co najmniej rok w trakcie obowiązkowej edukacji (Kluczowe dane..., 2012, 2013: 26–34).

Nie jest zaskoczeniem, że językiem obcym najczęściej nauczany jest angielski: w 14 krajach jest obowiązkowy, a w większości z nich jest także pierwszym językiem obcym, którego dzieci uczą się obowiązkowo. Drugim, najczęściej ogólnie ustalonym, językiem obowiązkowym jest język francuski. Należy przy tym zaznaczyć, że w trzech z pięciu krajów, w których francuski obowiązuje, jest jednocześnie jednym z języków państwowych. W niektórych krajach nauka konkretnych języków jest obowiązkowa ze względów historycznych lub politycznych., np. w Belgii, Luksemburgu, Finlandii i Islandii. W większości krajów europejskich drugim spośród najpowszechniej nauczanych języków obcych są niemiecki i francuski. Niemiecki jest szczególnie popularny w kilku krajach Europy Środkowej i Wschodniej, francuski natomiast jest bardziej popularny w krajach Europy Południowej. Na trzecim lub czwartym miejscu wśród najczęściej nauczanych języków jest hiszpański, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia. To samo dotyczy języka włoskiego, jednak w mniejszej liczbie krajów. Średnia liczba języków obcych, jakich uczą się europejscy uczniowie w szkołach średnich I stopnia (ISED 2), waha się w większości krajów między jednym a dwoma. Średnia ta jest najwyższa w Luksemburgu (2,5), Holandii (2,2) i Finlandii (2,2). Łacinę i starożytną grekę przewidują programy szkół średnich, jednak nauka tych języków rozpoczyna się najczęściej na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia, podobnie jak nauka języków pozaeuropejskich (arabskiego, japońskiego i chińskiego) (Kluczowe dane..., 2012, 2013: 46–72).

W zdecydowanej większości krajów europejskich część szkół prowadzi już zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, ale ogólna ich liczba jest mała. Wyjątek stanowi Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Luksemburg i Malta, gdzie wszystkie szkoły funkcjonują na zasadzie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Do krajów, które nie prowadzą w ogóle tej formy kształcenia, należą: Dania, Grecja, Islandia i Turcja (Kluczowe dane..., 2013: 41). Najważniejsze ustalenia raportu wskazują, że nauczanie języków obcych w krajach europejskich rozpoczyna się w coraz młodszym wieku, jednak czas przeznaczony na ich naukę w szkole podstawowej jest dość ograniczony. W najbliższych latach możemy się spodziewać jednak wprowadzania w europejskich systemach oświatowych rozwiązań, które zwiększą znacząco czas na naukę języków obcych, czego dowodem może być wzrostowa tendencja znaczenia egzaminu z języka obcego, szczególnie na poziomie szkoły średniej.

Analizując problem nauczania języków obcych jako jeden z najważniejszych celów edukacji europejskiej o społecznym wymiarze, odnotować możemy pozytywne tendencje rozwojowe w europejskich systemach oświatowych. W ostatnich latach zdecydowanie poprawił się zakres nauczania języków obcych oraz jakość samego procesu dydaktycznego. W wielu krajach odnotowujemy reformy wprowadzające obowiązkową

naukę języka obcego, od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a w nielicznych już na poziomie edukacji przedszkolnej. Na poziomie szkoły średniej europejscy uczniowie uczą się co najmniej dwóch języków obcych. Absolwent szkoły średniej z kolei, z założenia powinien swobodnie komunikować się w uniwersalnym języku angielskim oraz innym europejskim języku, nie licząc języka ojczystego. Wszystkie regulacje i zmiany wprowadzane do europejskich systemów edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych znacząco wpływają na kompetencje kluczowe, w jakie powinni być wyposażeni uczniowie w tworzącym się europejskim społeczeństwie wiedzy.

Różnorodność oferty edukacyjnej i wielość stosowanych rozwiązań w promowaniu nauki języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych wpisuje się w wyznaczniki wspólnej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, a szczególnie w promocję wielojęzyczności.

Doświadczenia rodziców dzieci dwu- i wielojęzycznych w kwestii wspierania kompetencji językowych w europejskich przedszkolach i szkołach

Warto przyjrzeć się bliżej specyfice systemów oświatowych funkcjonujących w Zjednoczonym Królestwie z uwagi na falę migracji Polaków do Wielkiej Brytanii i Irlandii po wejściu Polski w struktury UE. Mieszkańcy Wysp Brytyjskich stanowią wielokulturowe społeczeństwo, a podstawą do analizy wywiadów pogłębionych jako istotnej części tego opracowania są informacje zebrane od respondentów mieszkających na stałe m.in. w Anglii. Cechą charakterystyczną edukacji w Wielkiej Brytanii jest autonomia czterech krain historycznych (Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej), zdecentralizowana administracja szkolna, a także samodzielność placówek edukacyjnych i wielotorowość kształcenia. W Wielkiej Brytanii funkcjonują trzy różne systemy szkolne regulowane odrębnymi aktami prawnymi (Dziewulak, 1997: 115).

Przedmiotem prezentowanych badań jakościowych było zweryfikowanie opinii, na ile wybrane europejskie systemy oświatowe wspierają dwu- i wielojęzyczność swoich obywateli, biorąc pod uwagę informacje uzyskane od rodziców takich dzieci. Głównym celem analizy było zaprezentowanie, jakie formy wsparcia ze strony instytucji oświatowych otrzymują rodzice dzieci, które na co dzień komunikują się więcej niż jednym językiem. Przeprowadzone badania miały ustalić, czy rodzice dzieci dwu- i wielojęzycznych otrzymują jakiegokolwiek wsparcie w przedszkolach i szkołach, by poprawić umiejętności językowe dzieci, oraz które postulaty unijne w zakresie polityki wielojęzyczności są realizowane w praktyce? Ponadto badania miały pokazać, jak dwu- i wielojęzyczność dzieci jest postrzegana przez ich rodziców, z jakimi problemami borykają się w pierwszych latach życia dziecka, gdzie poszukują wsparcia i dodatkowych informacji? W badaniach wykorzystano metody badań jakościowych, konkretnie wywiad pogłębiony. Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Do wywiadów zaproszono osoby, które wcześniej wypełniły krótką ankietę zamieszczoną na portalu Facebook.

W wywiadach pogłębionych wzięło udział 12 matek dzieci dwu- i wielojęzycznych, mieszkających w Anglii, Niemczech, we Włoszech i w Polsce. Wszystkie matki udzielające wywiadów były Polkami. Respondentki mieszczą się w przedziale wiekowym 31–45 lat. Przeważająca większość z nich ma wyższe wykształcenie, tylko jedna średnie. Badania przeprowadzone zostały w marcu i kwietniu 2016 roku. Na potrzeby opracowania wybrano pięć indywidualnych przypadków.

Najciekawszą biografię wielojęzycznej rodziny zaprezentowała respondentka polskiego pochodzenia, mieszkająca na stałe w Niemczech. Kobieta w wieku 31 lat, z wykształceniem wyższym, urodziła się w Berlinie i od dziecka sama jest dwujęzyczna. Rodzice Polacy dbali, aby równie dobrze komunikowała się w języku polskim, jak w niemieckim. Edukację przedszkolną rozpoczęła w niemieckim przedszkolu, ale już szkołę podstawową ukończyła w Polsce, następnie szkołę średnią i studia wyższe w Niemczech. Z mężem Brazylijczykiem respondentka komunikuje się w języku angielskim. Małżeństwo ma dwoje dzieci w wieku 6 i 2 lata. Starsza córka płynnie mówi trzema językami: portugalskim, polskim i niemieckim. Dzieci urodziły się w Niemczech, rodzina aktualnie mieszka w Berlinie (pięć lat temu przez pół roku rodzina mieszkała w San Francisco w USA). Rodzice stosują na co dzień typowy podział: jeden rodzic – jeden język, konsekwentnie. Matka mówi do dzieci wyłącznie po polsku, a ojciec tylko po portugalsku. Każdy z rodziców zapoznaje dzieci ze swoim rodzimym językiem również poprzez czytanie bajek, opowiadań, oglądanie filmów i telewizji oraz śpiewanie piosenek, a także poprzez rozmowy z rodziną za pośrednictwem Skype'a. Jak zaznaczyła respondentka: „ważne jest, aby każdy rodzic był konsekwentny i rozmawiał z dzieckiem tylko «swoim» językiem”. Rodzice dbają, aby dzieci miały kontakt z ich rodzimym językiem, dlatego raz w roku wyjeżdżają do rodziny w Brazylii i w Polsce. Nie znając bardzo dobrze języka współmałżonka, respondentka i jej mąż komunikują się po angielsku, ale celowo nie uczą tego języka dzieci.

Udzielająca wywiadu matka zwróciła uwagę, że jej dzieci same z czasem zaczęły „wyłapywać” angielskie zwroty i używają ich adekwatnie do sytuacji. Rodzice zauważyli, że starsza córka ucząc się mowy, najchętniej sama wybierała język portugalski, podobnie obecnie młodszy syn. Z czasem starsze dziecko zachęcane przez rodziców zaczęło odpowiadać w tym języku, w jakim zwrócił się do niego rodzic. W pierwszych latach życia typowym problemem dwujęzycznego dziecka było mieszanie wyrazów i zwrotów w różnych językach. Starsza sześciolatka od drugiego roku życia chodziła do niemieckiego przedszkola. Nie uczyła się wcześniej języka niemieckiego. Początki edukacji w przedszkolu były dla niej trudne, ze względu na barierę komunikacyjną. Rodzina otrzymała jednak duże wsparcie ze strony nauczycieli, którzy często zapraszali rodziców na indywidualne konsultacje i omawiali postępy córki w nauce niemieckiego. Ponadto zapewniono dziewczynce konsultacje logopedyczne, gdyż miała problemy z niemiecką wymową. Po dwóch latach mówiła po niemiecku nie gorzej od swoich rówieśników. Należy zaznaczyć, że niemiecki system edukacyjny jest systemem silnie

zdecentralizowanym, zależnym od władz poszczególnych krajów związkowych, a wiele kompetencji przekazywanych jest władzom konkretnych regionów (Dziewulak, 1997: 94–96). Większość placówek edukacji przedszkolnej utrzymują kościoły, organizacje pozarządowe i osoby prywatne, a tylko jedna trzecia podlega władzom samorządowym. W Berlinie władze oświatowe dbają, aby w placówkach, w których uczy się duża liczba dzieci wielojęzycznych, zatrudniać asystentów nauczycieli, aby zapewnić im dodatkową pomoc.

W badanej rodzinie wielojęzyczność nie jest czymś niezwykłym. Matka, jako jedna z dwóch badanych kobiet, nie potrzebuje i nie szuka wsparcia dla rodziców dzieci dwu- i wielojęzycznych. Być może dlatego, że respondentka sama była dzieckiem dwujęzycznym, i aktualnie komunikuje się sprawnie czterema językami.

Drugim przykładem rodziny z dziećmi dwujęzycznymi jest małżeństwo Polki i Anglika mieszkające w Exeter w Anglii i wychowujące wspólnie dwoje dzieci. Respondentka ma 35 lat, wyższe wykształcenie, komunikuje się po angielskim z mężem, który po polsku zna zaledwie kilka zwrotów. Język angielski jest więc dla dzieci dominujący (komunikują się nim i rodzice, i otoczenie). Od narodzin dzieci ich rodzice stosują podział: jeden rodzic – jeden język. Na bardzo wczesnym etapie rozwoju mowy respondentka zauważyła u swoich córek, że częściej spontanicznie wybierały język łatwiejszy (wedle jej opinii), a na etapie pierwszych słów był to zdecydowanie język angielski. Starsza córka (4,5 roku, młodsza ma 3 lata) chodzi do angielskiego przedszkola, sporadycznie zdarza jej się zacinąć, częściej jednak płynnie, jak mówiła matka, „przełącza się” z jednego języka na drugi. Respondentka interpretuje zacinanie się dzieci jako skutek uboczny życia w dwujęzyczności. Jak zaznaczyła matka podczas wywiadu, angielskie przedszkole w żaden sposób nie wspiera dwujęzyczności dziecka. Dla rodziny dwujęzyczność jest naturalną sytuacją, ale matka poszukuje jednak wsparcia na specjalistycznych forach i blogach internetowych oraz wśród znajomych i rodziny. Raz w roku rodzina odwiedza swoich krewnych w Polsce. Zaskakujące wydawać się może, że angielski system edukacyjny nie wspiera dwu- i wielojęzyczności dzieci, zwłaszcza że społeczeństwo Wielkiej Brytanii jest wielokulturowe, a Polacy stanowią liczną mniejszość narodową. Jak wynika z innych wywiadów, rodzice dzieci dwujęzycznych najczęściej otrzymują wsparcie od organizacji pozarządowych, szczególnie polonijnych prowadzących tzw. szkoły niedzielne oraz od innych rodziców Polaków.

Kolejnym przykładem dwujęzycznej rodziny jest małżeństwo Polaków, którzy razem z dwojgiem dzieci (syn 3,5 roku, córka rok) mieszkają na stałe w Oksfordzie. Respondentka ma 34 lat, jest absolwentką polonistyki, mocno zaangażowaną w pracę w *children's centre* oraz pomoc rodzicom dzieci dwujęzycznych. Rodzice w domu komunikują się po polsku, angielski jest językiem otoczenia i językiem, którym starszy syn komunikuje się w przedszkolu. Respondentka zauważyła, że na skutek dwujęzyczności w życiu codziennym starsze dziecko zaczęło mówić dość późno. Nadal zdarza się, że rodzice nie rozumieją syna, ponieważ mieszają języki. Chłopiec chodzi do angielskiego przedszkola

na 2,5 godziny dziennie (ustawowo zagwarantowany bezpłatny wymiar czasu na edukację przedszkolną dla wszystkich dzieci w całym Zjednoczonym Królestwie (Systemy edukacji w Europie – Anglia, 2009: 3), ale ma w nim kontakt również z dziećmi z innych krajów posługującymi się różnymi językami. Być może jest to powód, dla którego dziecko nadal miesza różne języki, również te, którymi komunikują się inne dzieci z przedszkola. Matka w wywiadzie oznajmiła, że przedszkola w Anglii nie wspierają specjalnie dwujęzyczności dzieci. Nauczyciele znają tylko podstawowe zwroty w językach dzieci z grup wielonarodowych. Respondentka, jako nauczyciel języka polskiego, poszukuje pomocy dla dwujęzyczności swoich dzieci w fachowej literaturze, w Internecie na stronach poświęconych dwujęzyczności i wśród znajomych, w „szkółkach niedzielnych” i *children’s centre*. Dwujęzyczność jest dla tej rodziny naturalną sytuacją, jednak rodzice czasami mają wątpliwości, ponieważ widzą, jak trudno starszemu dziecku komunikować się z nimi i z rówieśnikami. Rodzice dbają, aby dzieci miały w swoim otoczeniu stały kontakt również z dziećmi mówiącymi po polsku. Ponadto zdaniem matki, dwujęzyczność od urodzenia da dzieciom lepsze możliwości w przyszłości.

Nieco inny model dwujęzyczności w czasie wywiadu zaprezentowała kolejna respondentka (35 lat), mieszkająca z rodziną w Wellington matka dwojga dzieci (12 i 7 lat), legitymująca się średnim wykształceniem. Małżeństwo Polaków kilka lat temu wyemigrowało razem z dziećmi (wówczas w wieku przedszkolnym) do Anglii. Wyjeżdżając z Polski, dzieci w ogóle nie mówiły po angielsku, języka uczyły się dopiero w przedszkolu i w szkole. W przypadku tej rodziny język polski jest językiem komunikacji w domu, angielski zaś jest językiem, w którym dzieci mówią w szkole. Badana respondentka zaznaczyła, że aktualnie dzieci zdecydowanie lepiej komunikują się w języku angielskim, a zasób polskiego słownictwa mają ubogi. Zdarza się im, jak podaje matka, „zmiękczać polskie wyrazy i seplenić”. Takie problemy zapewne wynikają stąd, że edukacja dzieci odbywa się w języku angielskim oraz że mają one zdecydowanie więcej kolegów Anglików, aniżeli Polaków. Respondentka poszukuje wsparcia dla dwujęzyczności swoich dzieci przede wszystkim w „szkółkach niedzielnych” oraz na rozmaitych stronach internetowych. Dwujęzyczność jest dla tej rodziny naturalną sytuacją. Wsparcie ze strony szkoły matka ocenia raczej jako niewielkie, nauczyciele zachęcają jedynie rodziców do rozmawiania z dziećmi w domu w rodzimym języku. Dla porównania inna respondentka wsparcie szkoły oceniała dużo lepiej. W szkołach w Oksfordzie, zwłaszcza w starszych klasach, dzieci otrzymują dodatkowe wsparcie od asystentów nauczyciela po to, aby jak najlepiej mówiły po angielsku. Jeśli jest taka potrzeba, dziecko dwujęzyczne ma dodatkowe lekcje fonetyki, czytania i pisania, ale pomoc ta oferowana jest wszystkim dzieciom, nie tylko dzieciom obcokrajowców. Jak podkreśliła respondentka: „szkoła podchodzi do dzieci obcojęzycznych bez taryfy ulgowej”.

Piąta badana rodzina wielojęzyczna to 45-letnia Polka, mieszkająca z mężem Włochem i 17-letnim synem w Krakowie. Oboje rodzice są nauczycielami języka włoskiego, francuskiego i hiszpańskiego. W domu rodzina posługuje się dwoma językami: polskim

i włoskim naprzemiennie. Syn respondentki zna bardzo dobrze również język angielski, a w szkole dodatkowo uczy się francuskiego i hiszpańskiego. Chłopiec urodził się w Polsce, a rodzice od urodzenia mówili do niego wyłącznie po włosku, tylko rodzina i znajomi po polsku. W wieku 3 lat rodzice zaczęli mówić do syna również po polsku, z uwagi na rozpoczęcie przez niego edukacji przedszkolnej. Jak zaznaczyła respondentka, jej syn zaczął mówić dość późno, bo dopiero w wieku 3 lat, ale z kolei niemal od razu błędnie, zarówno po polsku, jak i po włosku. Według matki chłopiec nigdy nie mieszał języków, a obecnie przejawia wybitne uzdolnienia językowe. Dla rodziców wielojęzyczność jest zupełnie naturalną sytuacją – są polsko-włoskim małżeństwem, w dodatku nauczycielami kilku języków. Respondentka podała, że nigdy nie poszukiwała wsparcia dla dwujęzyczności swojego dziecka, ale dlatego, że sama naukowo zajmuje się problemem bilingwizmu, dodatkowo pracując z dziećmi w prywatnej szkole podstawowej i ze studentami w jednej z krakowskich uczelni wyższych. Ze strony polskiej szkoły rodzice nie otrzymali żadnego specjalnego wsparcia, choć, jak zaznaczyła respondentka, takie wsparcie otrzymują rodzice w Polsce, ale w szkołach prywatnych. W szkole, w której pracuje respondentka, dzieci dwu- i wielojęzyczne mają zapewnione dodatkowe zajęcia, a rodzice specjalne konsultacje z nauczycielami, pedagogiem i psychologiem. Taka forma pomocy rodzinom jest zdaniem respondentki na bardzo wysokim poziomie, bardzo dobrze oceniana jest również przez samych rodziców.

Z analizy wywiadów wynika, że dwu- i wielojęzyczność jest dla tych rodzin zupełnie naturalną sytuacją, a rodzice mimo początkowych trudności w nauce mowy dziecka podkreślają, jakie znacznie w przyszłości będzie miała biegła znajomość języków ich dzieci. Wśród badanych matek, zdecydowana większość deklarowała, że na co dzień stosuje podział: jeden rodzic – jeden język, który to model notabene jest najlepiej ocenianym i zalecanym przez specjalistów zajmujących się dwujęzycznością (Martowicz, 2014; Mounis, 2013). Model jeden rodzic – jeden język nazywany jest również „strategią osoby” i metodą OPOL (*one person – one language*), oznacza komunikowanie się w danym języku z konkretną osobą, w przypadku dzieci respondentek z jednym z rodziców. Dominacja modelu OPOL wśród rodzin badanych kobiet wynika z tego, że w wywiadach wzięło udział najwięcej Polek, które wyszły za mąż za obcokrajowców (Polka–Anglik, Polka–Brazylijczyk, Polka–Włoch, Polka–Portugalczyk). W przypadku małżeństw mieszanych taki model komunikowania się z dziećmi oraz uczenia ich języków rodziców, jest jak najbardziej naturalny (Wychowanie dwujęzyczne, 2016). Podejście to uchodzi też za najłatwiejsze, rodzice muszą jednak konsekwentnie, od urodzenia dziecka, w kontakcie z nim używać swojego rodzimego języka. Ważne jest również, aby rodzic mówiąc do dziecka, nie mieszał ze sobą języków (Martowicz, 2014: 5). Tylko w rodzinach Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii, co jest również zupełnie naturalne, stosuje się podział: język polski w domu, język angielski w przedszkolu i szkole. Taki model z kolei nazywany jest „strategią miejsca”, inaczej ML@H (*minority language at home*). Rodzice, których językiem ojczystym jest język inny niż język kraju,

w którym mieszkają, w domu komunikują się z dziećmi językiem mniejszościowym. Z kolei język dominujący dziecko poznaje poza domem. Rodzice mogą wspierać dwujęzyczność swojego dziecka, dodatkowo stosując alternatywne użycie danego języka, w zależności od sytuacji czy kontekstu rozmowy (Wychowanie dwujęzyczne, 2016).

Zaskakujące jest, że wobec wszelkich wytycznych ze strony instytucji unijnych w zakresie promocji nauczania języków obcych, poszczególne europejskie systemy edukacyjne właściwie niewiele robią dla rozwoju dwu- i wielojęzyczności swoich uczniów. W angielskim przedszkolu wsparcie rodziców dzieci dwujęzycznych jest minimalne. Dopiero na poziomie szkoły podstawowej, przy dużej liczbie dzieci obcokrajowców, uczniowie otrzymują pomoc asystenta nauczyciela i dodatkowe zajęcia, ale nie we wszystkich rejonach Wielkiej Brytanii. Należy przy tym zaznaczyć, że system edukacyjny w Wielkiej Brytanii jest systemem w zasadzie zdecentralizowanym, istnieją różnice organizacyjne w niektórych obszarach w zależności od historycznego regionu (np. inny wiek rozpoczynania obowiązków szkolnego w Anglii, Szkocji i Irlandii Północnej). Respondentki zauważyły również brak taryfy ulgowej dla dzieci dwujęzycznych w angielskich szkołach.

Nieco inaczej wygląda sytuacja w Niemczech. Na etapie edukacji przedszkolnej dzieci nieznające języka niemieckiego otrzymują duże wsparcie od nauczycieli i logopedów. W placówkach, w których uczy się duża liczba dzieci dwu- i wielojęzycznych, zatrudniani są asystenci nauczyciela. Podobnie przedstawia się sytuacja w polskiej szkole publicznej. Bardzo duże wsparcie dla dwu- i wielojęzyczności dzieci otrzymują jednak rodziny, które posyłają swoje dzieci do szkół prywatnych. Respondentki mieszkające w innych krajach europejskich bardzo sobie chwalą wsparcie ze strony organizacji polonijnych, prowadzących „szkółki niedzielne”. Zdecydowana większość badanych matek (za wyjątkiem dwujęzycznej od urodzenia Polki mieszkającej w Berlinie oraz mieszkającej w Krakowie nauczycielki języka włoskiego francuskiego i hiszpańskiego) poszukuje porad, informacji i wsparcia dla dwujęzyczności swoich dzieci, najczęściej w Internecie na forach, blogach rodziców oraz w „szkółkach niedzielnych”. Tylko niektóre badane matki sięgają do fachowej literatury. Z przeprowadzonych wywiadów wynika również, że najczęstszym problemem, z jakim borykały i borykają się nadal niektóre rodziny, jest mieszanie języków przez dzieci na wczesnym etapie rozwoju ich mowy. Z czasem dzieci nabierają umiejętności spontanicznego „przełączania się” z jednego języka na drugi. Informacje te potwierdzają badania naukowe, na przykład przeprowadzone przez Marzenę Błasiak-Tytułę (2013: 31–38) w zakresie procesów adaptacyjnych polskich migrantów w Wielkiej Brytanii.

Jak podawały respondentki, w pierwszych latach nauki mowy ich dzieci zdecydowanie chętniej wybierały, ich zdaniem łatwiejszy język: angielski lub portugalski. Okazuje się, że język polski dla wielu dzieci dwujęzycznych jest zdecydowanie trudniejszy. Najmniej problemów z dwujęzycznością dzieci mają rodzice stosujący na co dzień konsekwentnie metodę OPOL (jeden rodzic – jeden język). Matki dzieci, których językiem

dominującym w szkole i otoczeniu jest język angielski, zauważały, że ich dzieci mają uboższy zasób słownictwa w języku polskim. Z tego też powodu, rodzice tych dzieci starają się zapewnić im stały kontakt z rówieśnikami i znajomymi mówiącymi po polsku, na co dzień zachęcają też swoje dzieci do rozmowy po polsku.

Zakończenie

Analizując wytyczne polityki edukacyjnej, jaką prowadzi Unia Europejska, wyłania się dość pozytywny obraz dużego wsparcia dla wielojęzyczności europejskich społeczeństw. Unia Europejska ze swej strony zachęca również państwa członkowskie do wspierania wielojęzyczności swoich społeczeństw, szczególnie na etapie edukacji obowiązkowej. Wielojęzyczność europejskiego społeczeństwa jest wspierana i promowana głównie poprzez udział w różnego rodzaju programach edukacyjnych. Rezultatem globalnego trendu jest wprowadzanie w wielu krajach europejskich nauczania języków obcych, na jak najwcześniejszym etapie edukacji dziecka. W wielu państwach dzieci uczą się języka obcego (najczęściej angielskiego) już w wieku 3–4 lat. W przeważającej większości krajów europejskich na poziomie szkoły podstawowej mamy już obowiązkową naukę dwóch języków obcych. Jak wynika z danych opracowanych przez Eurydice (2016: 13–16) w ciągu ostatnich dwudziestu lat znacząco zyskały znacznie krajowe egzaminy z języków obcych na poziomie szkoły średniej. Wszystkie te działania wpisują się w unijne promowanie wielojęzyczności w europejskich społeczeństwach.

W opinii badanych matek wsparcie rodziców dzieci dwu- i wielojęzycznych nadal nie jest zadowalające w szkołach publicznych, inaczej sytuacja wygląda w szkołach prywatnych. Z analizy przeprowadzonych wywiadów pogłębionych wynika, że to rodzice sami muszą sobie radzić z dwu- czy wielojęzycznością swoich dzieci, zwłaszcza na początku ich edukacji. Biorąc pod uwagę aktualną sytuację w Europie, w najbliższych latach sporym wyzwaniem dla niektórych systemów edukacyjnych, np. polskiego, stanie się nauczanie rodzimego języka dzieci powracających z rodzicami po latach z emigracji (Grzymała-Moszczyńska i in., 2016: 118–122). Bez wątplenia obecnie wielojęzyczność staje się normalną sytuacją w europejskiej szkole. Bardzo ważne jest jednak, aby zadbać o kształcenie nauczycieli, szczególnie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie kompetencji językowych, aby każdy absolwent studiów wyższych mógł z powodzeniem komunikować się i jednocześnie uczyć co najmniej jednego języka obcego.

Bibliografia

- Błasiak-Tytuła, M. (2013). Procesy adaptacyjne w języku polskich migrantów w Wielkiej Brytanii. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*, 8, 31–38. Pobrano z: <http://www.studling.edu.pl/index.php/archiwum/87-rocznik2013> (dostęp: 10.08. 2016).

- Chapter 3 Education, vocational training and youth, Article 126, Treaty on European Union* (1992). Official Journal of the European Communities. Pobrano z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=PL> (dostęp: 2.09.2016).
- Dziwulak, D. (1997). *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, J., Grzymała-Moszczyńska, H. (2016). Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji. *Języki obce w szkole*, 1, 118-122. Pobrano z: http://jows.pl/sites/default/files/wydania/jows_01_2016.pdf (dostęp: 7.08.2016).
- Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012*. (2013). Luksemburg: Komisja Europejska. Eurydice-Eurostat. Pobrano z: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/KDFL2012_PLa.pdf (dostęp: 7.08.2016).
- Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności. (2005). Komisja Wspólnot Europejskich. Pobrano z: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0596_/com_com\(2005\)0596_pl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0596_/com_com(2005)0596_pl.pdf) (dostęp: 12.06.2016).
- Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie wielojęzyczności oraz rozwijania kompetencji językowych. (2014). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*. EUR-Lex Baza aktów prawnych Unii Europejskiej. Pobrano z: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614\(06\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614(06)) (dostęp: 14.06.2016).
- Martowicz, A. (2014). *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*. Edynburg: APPLA. Pobrano z: http://www.appla.org/pliki/dwujezycznosc_w_pytaniach_i_odpowiedziach.pdf (dostęp: 12.06.2016).
- Mounis, F. (2013). *Dzieci dwujęzyczne – blogspot*. Pobrano z: <http://dziecidwujezyczne.blogspot.fr/p/dwuj.html> (dostęp: 27.06.2016).
- Rabczuk, W. (1993). Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej. W: R. Gerałach, E. Podoska-Filipowicz (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 40–48.
- Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności. (2008). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*. EUR-Lex Baza aktów prawnych Unii Europejskiej. Pobrano z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2008%3A320%3ATOC> (dostęp: 12.07.2016).
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Zjednoczone Królestwo – Anglia (2011). Eurydice. Pobrano z: <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/anglia2011.pdf> (dostęp: 12.07.2016).
- Wychowanie dwujęzyczne (2016). Pobrano z: <http://bilingualhouse.com/wychowanie-dwujezyczne/> (dostęp: 12.07.2016).
- Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie. (2007). Warszawa: Eurydice. Pobrano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/clil_pl.pdf (dostęp: 12.07.2016).

Educational Policy in Foreign-Language Teaching in Selected European Countries Versus the Experiences of Parents of Bilingual Children

Abstract

The aim of the article is to present educational policy of the European Union in supporting the teaching of foreign languages in the Member States. Supporting the learning of EU official languages is one of the most important goals of education policy, which are being implemented by the EU institutions. Moreover, investing in language teaching and encouraging EU Member States

to participate in various educational programs is also aimed at raising the competences of European citizens and promoting social inclusion. The second part of the article reviews the topic of teaching foreign languages in selected European countries in comparative context. As is clear from the Eurydice reports, in most European countries children learn foreign languages from the early years of primary school, and some even in the kindergarten. At the high school level learning two foreign languages is mandatory. The most widely taught language in European schools is English, followed by French and German. In this article the analysis of subject literature is supported by the results of empirical studies – in-depth interviews conducted with parents of bilingual and multilingual children. The study uses the methodology of qualitative research. Each of the examples discussed is also the description of the different experiences of parents of bilingual/multilingual children, and critically refers to solutions in the educational systems used in various European countries. The conducted interviews show that public school insufficiently supports parents of bilingual/multilingual children. The situation is different in private schools, where children and parents receive comprehensive support for the development of linguistic competences of children.

Keywords: bilingualism, multilingualism, educational policy, teaching of foreign languages, parents experience