



Naturalna dwujęzyczność

czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci

Kryształna Wróblewska-Pawlak

Artykuł dotyczy wczesnej dwujęzyczności i przedstawia główne zagadnienia związane z wychowaniem dziecka dwujęzycznego (tzw. dwujęzyczność rodzinna) z perspektywy socjolingwistycznej, czyli uwarunkowań społeczno-kulturowych, w jakich ma szansę się ona rozwinąć. Wprowadzając używane w tej dziedzinie badawczej pojęcia i terminologię, odwołuje się głównie do francuskojęzycznej literatury przedmiotu i badań.



Dwujęzyczność w ujęciu socjolingwistycznym

Panuje dość powszechnie podzielane przekonanie, że dzieci łatwo uczą się języków, o ile tylko mają po temu sprzyjające warunki. To przekonanie zgodne jest ze stanowiskiem badaczy dwujęzyczności, którzy dodają, że stają się one dwujęzyczne w sposób naturalny, gdy od najwcześniejszych lat, najlepiej od urodzenia, mają kontakt z dwoma językami. Jak należy jednak rozumieć stwierdzenie, że stają się dwujęzyczne, czym jest dwujęzyczność?

Specjaliści w dziedzinie badań nad dwujęzycznością w ujęciu socjolingwistycznym przyjmują funkcjonalną definicję dwujęzyczności. Przykładowo może to być sformułowanie, jakim posłużył się François Grosjean (1982:1), definiując dwujęzyczność jako *regularne używanie dwóch języków*. Podstawą takiego ujęcia są zachowania (praktyki) językowe, a nie poziom kompetencji osiągnięty w dwóch językach. Równie lapidarnie wyraża to stanowisko Ida Kurcz, za dwujęzyczność przyjmując fakt posługiwania się dwoma językami, *przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków* (Kurcz 1992:180).

Użyte w tytule określenie *dwujęzyczne wychowanie* – francuska badaczka problematyki dwujęzyczności Christine Hélot (2007:65) nazywa je nawet czasem *dwujęzyczną socjalizacją* – wymaga wprowadzenia jeszcze jednego uściślenia terminologicznego. Proponujemy przyjąć, że najszerszym pojęciem obejmującym zinstytucjonalizowane i niezinstytucjonalizowane działania, których celem jest dwujęzyczność, jest dwujęzyczna edukacja. Obejmuje ona zarówno dwujęzyczne nauczanie, jak i dwujęzyczne wychowanie. Na tym ostatnim skoncentrowane zostaną poniższe rozważania.

Podstawowe rozróżnienia: wczesna dwujęzyczność, dwujęzyczność rodzinna (naturalna), dwujęzyczność typu dom-szkola, dwujęzyczność w sytuacji imigracji

Na początku należy wyjaśnić użycie określenia *naturalna* w odniesieniu do dwujęzyczności. Po pierwsze, może ona dotyczyć naturalnych warunków dostępu do dwóch języków jednostki, która stać się ma dwujęzyczna. W związku z tym, kwestia ta łączyłaby się z wykorzystaniem tych warunków przez odpowiednio zaprogramowane działania.

Po drugie, naturalna oznaczać też może niezinstytucjonalizowaną i niezorganizowaną naukę języka (najczęściej drugiego), a więc mającą miejsce np. w rodzinie (dwujęzyczne

Najszerszym pojęciem obejmującym zinstytucjonalizowane i niezinstytucjonalizowane działania, których celem jest dwujęzyczność, jest dwujęzyczna edukacja.

dzieci dzięki różnojęzycznym rodzicom), poprzez kontakty z rówieśnikami – na tzw. ulicy (dzieci często tak się uczą drugiego języka wspólnoty na obszarach dwujęzycznych) czy w spontanicznych kontaktach z otoczeniem – przez osmozę (przypadek niektórych dorosłych imigrantów).

Kiedy mowa jest o dwujęzyczności dzieci, to badacze przywołują zazwyczaj dwie sytuacje, w jakich może mieć miejsce nabywanie dwóch języków przez dziecko:

- dwujęzyczności dziecka wychowywanego dwujęzycznie przez parę mieszaną pod względem językowo-kulturowej przynależności (ujmując rzecz najprościej, języki macierzyste matki i ojca dziecka są różne);
- dwujęzyczności dziecka wychowywanego przez rodziców imigrantów o tej samej przynależności językowo-kulturowej (tj. oboje rodzice pochodzą z tego samego kraju, ich język macierzysty jest ten sam).

W pierwszym przypadku (wychowanie przez różnojęzyczne małżeństwo czy też parę mieszaną, po franc. *couple mixte*, np. Abdelilah-Bauer 2008:62, Hagège 1996:51-53) będzie to kontakt dziecka z dwoma językami od urodzenia, a więc proces przyswajania języków zbliżony do tego, jaki ma miejsce w przypadku nabywania języka macierzystego (ojczystego) przez dziecko w rodzinie jednojęzycznej, w codziennej komunikacji. Stąd też często tego typu dwujęzyczność nazywa się rodzinną (franc. *bilinguisme familial*, np. Hélot 2007:59). Niekiedy osoby, które w taki sposób stały się dwujęzyczne, nazywa się dwujęzycznymi rodzimymi (franc. *bilingues natifs*, Gadet i Varro 2006:23, Hélot 2007:62). Wszelkie rozważania oraz badania dotyczące metod czy też strategii stosowanych w rodzinie wychowującej czy dążącej do wychowania dwujęzycznego dziecka, uwzględniające zarówno trudności, jak i czynniki

sprzyjające rozwojowi dwujęzyczności dziecka, dotyczą zazwyczaj jego rozwoju językowego i warunków funkcjonowania do wieku sześciu lat, czyli do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej. Annick De Houwer (2006:30) zaznacza wręcz, że tego typu ujęcie, skoncentrowane na rodzinnej dwujęzyczności dziecka (franc. *bilinguisme familial de l'enfant*), to nowy paradygmat badawczy. Według niektórych badaczy, jedynie ten przypadek, czyli dwujęzyczność dziecka będącą wynikiem komunikowania się z nim od urodzenia w dwóch językach w rodzinie (na ogół chodzi o dwa odmienne języki matki i ojca), można nazwać naturalną (franc. *bilinguisme naturel*). Takie podejście proponuje przykładowo Hélot (2007:59), powołując się na Bernarda Spolsky'ego (1999) i dodatkowo uzasadniając, że chodzi tu o wyraźne odróżnienie od dwujęzyczności, która może zostać nabyta poprzez naukę szkolną. W literaturze przedmiotu, w typologii bilingwizmu uwzględniającej kryterium wieku, odpowiednikiem będzie tu wczesna dwujęzyczność dziecięca typu jednoczesnego (franc. *bilingualité¹ d'enfance précoce simultanée*, Hamers i Blanc 1983:25).

W drugim przypadku (wychowanie w rodzinie imigranckiej) przyjmuje się na ogół, że dwujęzyczność dziecka zapewnia stały kontakt i rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych w języku pierwszym w środowisku domowym oraz włączenie nabywania języka drugiego w wieku szkolnym, dzięki skolaryzacji w języku kraju imigracji i kontaktom z otoczeniem. Dwujęzyczność polegająca na wprowadzeniu drugiego języka (L2) do repertuaru komunikacyjnego dziecka w czasie, gdy zaczęło już ono komunikować się w języku pierwszym (L1), nazywana jest dwujęzycznością dziecięcą typu sukcesywnego (franc. *bilingualité d'enfance précoce consécutive*, Hamers i Blanc 1983:25). W takim ujęciu granicy tego typu bilingwizmu nie musi wyznaczać wiek szkolny. Zazwyczaj badacze wskazują, że chodzi o wprowadzenie L2 począwszy od trzeciego roku życia (Abdelilah-Bauer 2008:62, Grosjean 1993:25, Kurcz 1992:190, Perregaux 1994:41). Gdy ma to miejsce w okresie okołoszkolnym, mówi się o dwujęzyczności typu dom-szkoła (franc. *foyer-école*, np. Varro 1997:63) lub dwujęzyczności szkolnej (franc. *bilinguisme scolaire*, np. Hélot 2007:93). Należy dodać w tym miejscu, że rozwój wszystkich kompetencji w obu językach, a więc osiągnięcie dwujęzyczności względnie

Badacze pozostają zgodni co do tego, że rozwój języka dzieci jedno- i dwujęzycznych (w przypadku dwujęzyczności jednoczesnej) przebiega podobnie, zwłaszcza jeśli chodzi o podstawowe jego etapy.

zrównoważonej przez dziecko w wieku szkolnym (począwszy od wieku 6-7 lat i później) najefektywniej zapewnia dwujęzyczne nauczanie (franc. *enseignement bilingue*, np. Duverger i Maillard 1996), czyli dwóch języków i w dwóch językach, z których jeden jest pierwszym/macierzystym językiem ucznia (Hamers i Blanc 1983:301).

Warto zaznaczyć, że jeżeli kontakt z L2 następuje w środowisku domowym lub przedszkolnym, to – jak twierdzi np. Christine Perregaux (1993:43) – proces akwizycji językowej przebiega podobnie jak w przypadku nabywania pierwszego języka. Potem przyswajanie L2 odbywa się poprzez i na bazie L1 (tj. z wykorzystaniem istniejącej już wiedzy językowej, społecznej, osiągniętego poziomu rozwoju funkcji poznawczych). Ponadto, kwestie sukcesywnej dwujęzyczności łączy się zazwyczaj z problemem optymalnego wieku wprowadzenia drugiego języka, wpływem na proces przyswajania drugiego języka tzw. okresu krytycznego i powiązaniem tego zagadnienia z najnowszymi wynikami badań neurolingwistyki skoncentrowanej na procesach przetwarzania danych językowych przez *dwujęzyczny mózg* (szerzej np. w: Wróblewska-Pawlak 2012).

Wracając do wprowadzonego wyżej rozróżnienia na dwujęzyczność dziecka będącą wynikiem dwujęzycznego wychowania przez parę/małżeństwo mieszane oraz dwujęzyczność typu dom-szkoła, najczęściej charakteryzującą dzieci imigranckie, na oba te przypadki można spojrzeć jako na wynik sytuacji imigracji. Taka perspektywa bliska jest Elizabeth Deshays (1990), która bierze pod uwagę fakt, że w przypadku rodzinnej dwujęzyczności dziecka

1 Rozróżnienie stosowane przez J. Hamers i M. Blanc: *bilinguisme* – jako termin ogólny oraz odnoszący się do społecznego wymiaru dwujęzyczności (regionu, kraju, wspólnoty dwujęzycznej) oraz *bilingualité* (bilingwalność) – w odniesieniu do jednostki dwujęzycznej.

wychowywanego przez parę językowo i kulturowo mieszaną jedno z rodziców jest zazwyczaj imigrantem, które osiedliło się w kraju współmałżonka. Konsekwencją takiego ujęcia jest wyróżnienie czterech sytuacji imigracji, w których występuje odmienny układ czynników mających wpływ na wychowanie dwujęzycznego dziecka:

- jedno z rodziców jest imigrantem;
- oboje rodzice są imigrantami;
- rodzice są imigrantami w kraju trzecim;
- rodzice o tej samej lub różnej przynależności narodowo-kulturowej (różne języki macierzyste lub ten sam) często zmieniają kraj zamieszkania (Wróblewska-Pawlak 2004:533).

Oczywiście pierwszy przypadek może być dyskusyjny, ponieważ wyłącza sytuację wychowania dwujęzycznego dziecka przez dwujęzycznych rodziców mieszkających w kraju dwujęzycznym (np. w Kanadzie), a więc taką, w której żadne z rodziców nie jest imigrantem. Z tego też zapewne powodu niektórzy badacze wolą trzymać się podziału na dwujęzyczność dziecka wychowanego w małżeństwie mieszanym i dwujęzyczność typu dom-szkoła, a jeszcze inni wyodrębniają – jak wspomniane już Hélot i De Houwer – dwujęzyczność rodzinną. Przy czym wyodrębnienie dwujęzyczności rodzinnej nie wyklucza zajmowania się także specyfiką rozwoju dwujęzyczności w rodzinie dziecka, którego jedno z rodziców jest imigrantem (por. Hélot 2007:61–62). Zastosowanie jednak jedynie kryterium imigracji pomija także przypadek wychowania dwujęzycznego dziecka przez rodziców niebędących imigrantami, z których jedno (czasem też oboje!) decyduje się zwracać do dziecka wyłącznie w swoim języku nieojczystym: drugim bądź obcym.

Odmienność perspektyw nie wyklucza jednak możliwości wyciągania uogólnionych wniosków na temat dwujęzycznego wychowania, niezależnie od tego, na ile silnie akcentuje się fakt odmienności kulturowej, a nie tylko językowej, jednego z rodziców i ukazuje wpływ jego sytuacji jako imigranta na motywację i charakter działań związanych z przekazywaniem również swojego języka i kultury dziecku. Specyfikę tej sytuacji oddaje używana terminologia: język tego z rodziców, który jest imigrantem, będzie nazywany językiem mniejszościowym, natomiast język współmałżonka, ponieważ jest także językiem kraju, w którym oboje mieszkają i wychowują dziecko/ dzieci – językiem większościowym (franc. *la langue minoritaire/ majoritaire*, np. Abdelilah-Bauer 2008:169).

Charakterystyka procesu przyswajania dwóch języków przez dziecko w trakcie dwujęzycznego wychowania

Przyjmując, podobnie jak czynią to Christine Hélot (2007:59) czy Barbara Abdelilah-Bauer (2008:62), za naturalną dwujęzyczność tę, która dotyczy dziecka wychowywanego dwujęzycznie, a więc stającego się dwujęzycznym dzięki przyswajaniu dwóch języków w rodzinie (w ujęciu Deshays będzie to także pierwszy wymieniony wyżej przypadek – jedno z rodziców dziecka jest imigrantem), przyjrzyjmy się bliżej warunkom, w jakich zachodzi nabywanie dwujęzyczności i czynnikom, które jej sprzyjają lub mogą stać się przeszkodą.

Już pierwsze badania, choć oparte jedynie na studiach przypadków i prowadzone zazwyczaj przez lingwistów obserwujących wychowywane dwujęzycznie własne dziecko, jak np. Jules Ronjat (1913), mogły rozwiać obawy wielu rodziców, a i nierzadko specjalistów, co do opóźniającego wpływu dwujęzycznego wychowania nie tylko na przyswajanie języków, ale na rozwój w ogóle, a to z powodu domniemanego przeciążenia poznawczego. Dziś badacze na ogół pozostają zgodni co do tego, że rozwój języka dzieci jedno- i dwujęzycznych (w przypadku dwujęzyczności jednoczesnej) przebiega podobnie, zwłaszcza jeśli chodzi o podstawowe jego etapy: opanowywanie łatwiejszych dźwięków przed trudniejszymi, generalizowanie znaczeń słów, stopniowy wzrost długości zdań i upraszczanie struktur składniowych na początkowym etapie przyswajania (Grosjean 1993:25, Hamers i Blanc 1983:75). Stwierdza się także pełną umiejętność oddzielenia obu języków w zależności od języka interlokutora już przez dzieci dwu-, trzyletnie (np. Barker i Prys Jones 1998:36, De Houwer 2006:31). Badania nad przyswajaniem dwóch języków przez dzieci potwierdzają hipotezę o oddzielnym rozwoju systemów morfo-syntaktycznych obu języków dziecka od urodzenia eksponowanego na dwa języki naturalne, chociaż odnotowuje się również mieszanie jednostek leksykalnych w jednej wypowiedzi, ale na ogół jedynie w kontakcie z osobą dwujęzyczną. Ponadto, dzieci dwujęzyczne cechuje duża kreatywność językowa, a także łatwość w przechodzeniu z jednego języka na drugi oraz w przyswajaniu modeli fonologicznych obu języków (De Houwer 2006:31–32), chociaż w początkowym okresie ta ostatnia umiejętność jest nabywana na bazie języka matki (Mehler i Dupoux 1990 za Hagege 1996:49). Coraz liczniej prowadzone badania potwierdzają stały przyrost słownictwa,



a nawet prawdziwą eksplozję leksykalną, która ma miejsce, podobnie jak w przypadku dzieci jednojęzycznych, około trzeciego roku życia (Hagège 1996:40). Badacze są też zgodni co do tego, że oba języki dziecka nie rozwijają się w tym samym tempie, ale naprzemiennie, w zależności od różnych czynników, jeden lub drugi może okresowo być dominujący (Hagège 1996:49, De Houwer 2006:33). Grosjean (1993:24) pisze wręcz, że małe dziecko równie szybko może przyswoić drugi język jak go utracić. Na ogół wystarczą trzy miesiące w przypadku bardzo małych dzieci. Albowiem, jak podkreśla Grosjean, dziecko wychowywane w otoczeniu dwujęzycznym staje się dwujęzyczne, ponieważ musi posługiwać się dwoma językami, by zaspokoić naturalną potrzebę komunikowania się (Grosjean 1993:24). W rzeczywistości sprawa nie przedstawia się jednak tak prosto jak w tym efektownym uogólnieniu. Nawet w rodzinie używającej dwóch języków na co dzień i w przypadku dziecka, u którego nie występują żadne problemy neuropsychologiczne ani trudności w nauce języka, zdarza się tak, że wcale nie stanie się ono dwujęzyczne. W swoich szeroko zakrojonych, opartych na kwestionariuszach badaniach

prowadzonych we Flandrii i obejmujących 2500 rodzin dwujęzycznych De Houwer odnotowała, że w aż 20 proc. z nich dzieci nie mówiły w jednym z języków, w którym się z nimi komunikowano (De Houwer 2006:36).

Proces nabywania dwóch języków przez małe dziecko w rodzinie posługującej się dwoma językami nie przebiega ani automatycznie, ani całkowicie bezproblemowo i wymaga zazwyczaj przemyślanych działań rodziców i bardzo konsekwentnego postępowania. Nie bez wpływu na decyzję i postępowanie zmierzające do wychowania dziecka dwujęzycznego pozostają takie czynniki, jak wiedza i wyobrażenia rodziców na temat dwujęzyczności i dokonywane wybory językowe (franc. *choix de langues*) (Lyon 1996, Wróblewska-Pawlak 2004, Yamamoto 2001). Hélot, która przebadła 31 rodzin irlandzko-francuskich zamieszkałych w Dublinie (2007:62-63) oraz Gabrielle Varro, której pierwsze badania nad dwujęzycznością dotyczyły dzieci wychowywanych w Paryżu przez amerykańskie matki i francuskich ojców (1984), a kolejne rodzin francusko-niemieckich (2004:79), podobnie jak autorka niniejszego tekstu, w swoich badaniach

Strategia miejsca polega na rozmawianiu z dzieckiem w jednym języku w domu, drugim poza domem; strategia czasu – na używaniu np. jednego języka w dni powszednie, drugiego w weekendy, naprzemienna – na komunikowaniu się w rodzinie jednym lub drugim językiem, ale w dłuższych, np. rocznych przedziałach czasowych.

dotyczących par francusko-polskich i polskich mieszkających w Paryżu (Wróblewska-Pawlak 2004) podkreślają wyjątkową rolę rodziców w tym procesie. Chodzi o ich zaangażowania w ten długofalowy proces, wspólne i zgodne działania, a także szczególne wyczulenia na potrzeby dziecka. Bez tego, nawet jeśli istnieją inne czynniki sprzyjające sukcesowi w wychowaniu dziecka dwujęzycznego w rodzinie, takie jak odpowiednie warunki ekonomiczno-społeczne (status materialny i wykształcenie rodziców), wysoki prestiż obu języków czy brak barier w dostępie do języka tego z rodziców, który posługuje się językiem innym niż otoczenie, przekazywanie języków w rodzinie (franc. *transmission de langues*) może nie zakończyć się sukcesem.

Rozważamy tu ponadto problem wyboru dwujęzyczności dla dziecka przez jego rodziców, w odróżnieniu od sytuacji skazania dziecka na dwujęzyczność, jak to ma często miejsce w przypadku dzieci wywodzących się z nieeuropejskiej imigracji we Francji, mających co prawda kontakt z językiem francuskim od najwcześniejszych lat, ale żyjących w trudnych warunkach, kiedy to ich języki macierzyste i kultura są

marginalizowane, a nauka szkolna odbywa się w języku drugim przy całkowitym ignorowaniu ich kompetencji w pierwszym, używanym w domu języku (Hélot 2007:63). Jest to bardzo ważny problem wymagający całkiem odrębnego potraktowania, zwłaszcza że we Francji powstało ostatnio na ten temat sporo znaczących badań i publikacji (por. Akinci 2003, Dabène 1989, Leconte 1997, Varro 1997).

Strategie rodziców oraz sposoby porozumiewania się w rodzinie dwujęzycznej

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele opisów stosowanych przez rodziców strategii, wśród których najbardziej zalecaną i znaną jest strategia osoby (tzw. strategia jedna osoba – jeden język), polegająca na tym, że każde z rodziców zwraca się do dziecka od urodzenia w swoim języku. We francuskojęzycznych publikacjach strategia ta nazywana jest czasami zasadą Grammonta, od nazwiska fonetyka, który polecił ją swojemu ożenionemu z Niemką francuskojęzycznemu koledze lingwiście (Hagège 1996:41), a ten opisał następnie jej skuteczność w wychowaniu swojego dwujęzycznego syna (Ronjat 1913).

Inne strategie, wymieniane chociażby przez I. Kurcz (1992:190), tj. miejsca, czasu czy też przemienne, oceniane bywają na ogół jako mniej skuteczne. Strategia miejsca polega na rozmawianiu z dzieckiem w jednym języku w domu, drugim poza domem; strategia czasu – na używaniu np. jednego języka w dni powszednie, drugiego w weekendy, naprzemienna – na komunikowaniu się w rodzinie jednym lub drugim językiem, ale w dłuższych, np. rocznych przedziałach czasowych. Stosowanie wymienionych trzech strategii możliwe jest, jeśli oboje rodzice są dwujęzyczni, ale raczej mało skuteczne. Hélot wspomina, że w swoich badaniach odnotowała stosowanie strategii czasu w jednej z francusko-irlandzkich rodzin, co zakończyło się całkowitą porażką i wyeliminowaniem języka francuskiego z komunikacji z dzieckiem (Hélot 2007:68). Zazwyczaj jednak żadna ze strategii nie jest stosowana w postaci czystej, a w szczególności strategia osoby. Stosowanie tej strategii zwłaszcza przez tego z rodziców, który komunikuje się w języku innym niż otoczenie i na dodatek jest dwujęzyczny, wcale nie jest łatwe, pomijając już fakt, że – jak wskazują rozliczne badania – sztywne trzymanie się tej reguły w zasadzie nie jest możliwe (Hélot 2007:74-75).

W tym miejscu warto zwrócić jeszcze uwagę na dwie kwestie: odstąpienia rodziców od posługiwania się dwoma językami w komunikacji z dzieckiem (zdarza się to jeszcze

Przyswojenie sobie dwóch języków przez dziecko w rodzinie, w której każde z rodziców ma inną przynależność narodowo-kulturową i inny język, uważa się za trudniejsze niż w sytuacji imigracji rodziców, ponieważ wymaga większej determinacji i konsekwencji z ich strony.

dziś i to pod wpływem zaleceń, jakie rodzice otrzymują od lekarzy czy nauczycieli!) oraz sposobów komunikowania się rodzice – dziecko, a w szczególności wpływu postawy rodziców względem mieszania języków na rozwój dwujęzyczności dziecka.

Gwałtowne porzucenie przez rodziców jednego z języków używanych dotychczas w kontaktach z dzieckiem, co dotyczy najczęściej języka mniejszościowego, ma zazwyczaj negatywne konsekwencje dla harmonijnego rozwoju dwujęzyczności dziecka, a nawet może ten rozwój przerwać. Dziecko czuje się zdezorientowane i odbiera taką zmianę jako nagle wyrosłą barierę oddzielającą go od jednego z rodziców. Jeśli z kolei odpowiedzi dziecka niezgodne są z oczekiwaniami (np. matka używa języka mniejszości – dziecko zaczyna odpowiadać w języku otoczenia), to zachowanie to może być z jego strony intencjonalne i wynikać z faktu, że jest ono wyśmiewane przez rówieśników z powodu posługiwania się innym językiem. Przeżywa więc negatywnie swoją dwujęzyczność i wybory językowe. Może odczuwać stany napięcia emocjonalnego z powodu zaburzenia dotychczas stabilnej relacji z rodzicami. Może mieć kłopoty z nawiązaniem prawidłowych kontaktów z otoczeniem i w grupie rówieśniczej (De Houwer 2006:36-39). Za jakiś czas mogą pojawić się oznaki głęboko przeżywanych

dylematów tożsamościowych, związanych z niezgodnością między oczekiwaniami rodziców a obrazem konstruującej się tożsamości własnej dziecka.

Badanie zachowań językowych w rodzinach, w których matka i ojciec dziecka są różnojęzyczni, wskazują, że rodzice często obawiają się przełączania kodów (franc. *alternance codique*, Dabène 1994:95 lub ang. *code switching*, Grosjean 1993:22, Lüdi i Py 2002:145), czyli używania podczas rozmowy elementów obu języków w postaci pojedynczych jednostek, fragmentów zdań, zdań lub całych sekwencji zdaniowych. W teorii bilingwizmu ujmującej to zjawisko z perspektywy komunikacji osób dwujęzycznych takie mieszanie kodów nie jest stygmatyzowane, ale uznawane za normalną praktykę będącą świadectwem podwójnej kompetencji mówiących. De Houwer zaobserwowała, że rodzice zazwyczaj są mniej lub bardziej tolerancyjni wobec tego przejawu mowy dwujęzycznej (franc. *le parler bilingue*, np. Grosjean 1993) zarówno u siebie, jak i u dziecka, i w zależności od postawy stosują strategię dwu- lub jednojęzycznego dyskursu. Przy czym należy uściślić, że strategia jednojęzycznego dyskursu polega na niedopuszczeniu do pojawienia się elementów innego języka w wypowiedzeniu stworzonym w drugim z nich. Co więcej, De Houwer uważa, mimo iż nie ma jeszcze wystarczającej liczby świadectw na rzecz tej tezy, że stosowanie przez rodziców strategii dwujęzycznego dyskursu z dużym prawdopodobieństwem może doprowadzić do tego, że dziecko zaprzestanie używania jednego z języków, chociaż będzie go rozumieć (De Houwer 2006:42).

Dwujęzyczne wychowanie w sytuacji imigracji jednego z rodziców

Przyswojenie sobie dwóch języków przez dziecko w rodzinie, w której każde z rodziców ma inną przynależność narodowo-kulturową i inny język, uważa się za trudniejsze niż w sytuacji imigracji rodziców, ponieważ wymaga większej determinacji i konsekwencji z ich strony. Dwujęzyczność dziecka zależy w dużej mierze od postawy rodziców względem tego zjawiska, ich wyobrażeń i wiedzy na temat dwujęzyczności oraz na temat strategii, których wdrożenie może zapewnić sukces. Ich własne przekonanie o korzyściach płynących z dwujęzyczności oraz postawa akceptacji i tolerancji wobec języka, kultury i kraju współmałżonka, zrozumienie dla różnic kulturowych i inności partnera są podstawą, na której powinno opierać się wspólne podjęcie działań, których celem jest wychowanie dziecka dwujęzycznego.

Pierwszym zaleceniem proponowanym przez specjalistów i badaczy dwujęzyczności w sytuacji, w której jedno z rodziców jest imigrantem, jest stosowanie strategii *jedna osoba – jeden język*.

Mimo że rodzina dwujęzyczna i dwukulturowa stanowi ogromną szansę dla dziecka na jego drodze ku dwujęzyczności i dwukulturowości, to życie w takiej rodzinie stwarza z pewnością więcej napięć wynikających z konieczności pokonania, oprócz różnych przeszkód, przed jakimi stają inne małżeństwa i rodziny, także takich, jakie stwarza sama sytuacja małżeństwa mieszanego. Postawa tolerancji i niedeprecjonowania przynależności kulturowej partnera, jego kraju pochodzenia, kultury i języka jest ważnym czynnikiem wpływającym na ogólny rozwój dziecka i w tym także na jego własne dyspozycje względem różnych języków rodziców (Wróblewska-Pawlak 2004:537-538).

Rzadko też udaje się zachować równowagę w traktowaniu podwójnej przynależności, chociażby z tego powodu, że miejsce zamieszkania małżeństwa dwukulturowego i dwujęzycznego to najczęściej kraj urodzenia jednego z nich (Deshays 1990:99). Sam fakt, że jedno z rodziców mieszka u siebie stwarza z góry sytuację nierówności położenia. To z rodziców, które jest imigrantem, nierzadko będzie przeżywać chwile nostalgii za krajem pochodzenia, rodziną i przyjaciółmi, nieobce będzie mu poczucie alienacji, może też w sposób nie do końca uświadomiony winić partnera za swoją trudniejszą, wymagającą większego wysiłku sytuację na drodze do integracji w nowym dla siebie otoczeniu, jakim jest dla niego kraj emigracji. Ważne jest, aby w takich momentach dziecko nie stało się obiektem przetargowym, aby żadne z rodziców nie uzurpowało sobie wyłącznego prawa do niego, by rodzice nie spierali się o to, dziedzictwo którego z nich jest ważniejsze. Napięcia będące wynikiem nierównego położenia rodziców łatwo mogą odciskać swoje piętno na psychice dziecka i wpływać na jego zachowania.

Jeśli sytuacja nierówności kulturowej jest powodem napięć i konfliktów w małżeństwie mieszanym, trudno oczekiwać, by przyswajanie dwóch języków przez dziecko przebiegało bez napięć i zakłóceń (Deshays 1990:101). Dlatego też partner-imigrant powinien się pogodzić z tym, że w życiu dziecka jego język i kultura mogą pełnić różną i nierównoważną w stosunku do języka i kultury współmałżonka rolę. Nie powinien więc zmuszać dziecka, by mówiło jego językiem, ani tym bardziej karać, gdy nie odpowiada mu w tym języku po to, by nie przeciwstawiać sobie tych dwóch połówek jego językowo-kulturowego wyposażenia.

Często zresztą pojawienie się takiego zachowania dziecka powoduje porzucenie przez rodziców planu komunikowania się z dzieckiem dwoma językami, zamiast poszukiwania motywujących do jego używania zachęt i wzmacniania słabszego języka (zabawy z rówieśnikami, dla których ten właśnie język jest językiem ojczystym, wspólne czytanie książek, oglądanie filmów, TV w tym języku, odwiedziny u rodziny, dobry i częsty kontakt z dziadkami).

Pierwszym zaleceniem proponowanym przez specjalistów i badaczy dwujęzyczności w sytuacji, w której jedno z rodziców jest imigrantem, jest stosowanie strategii *jedna osoba – jeden język*. Słuszność tego zalecenia wynika z przeprowadzonych analiz. I tak, na przykład w badaniach Hélot aż trzy czwarte rodziców, których dzieci były dwujęzyczne, stosowało tę strategię. Gdy natomiast rodzice pozostawiali sprawę dwujęzyczności dziecka spontanicznym zachowaniom językowym, szybko się okazywało, że u dziecka zaczynał przeważać język otoczenia (w tym wypadku irlandzki), a drugi język rodzinny (francuski) był stopniowo eliminowany (Hélot 2007:67-68). Zapewnienie względnie zrównoważonej dwujęzyczności w przypadku bardzo małego dziecka (0-3 lata) zależy od ilości czasu, jaką każde z rodziców mu poświęci. Jeśli ojciec jest zajęty pracą zawodową i ma mało czasu, przewaga języka matki w mowie dziecka będzie całkowicie naturalna i zrozumiała.

Zwracanie się matki do dziecka w okresie niemowlęctwa w jej języku ojczystym też wydaje się jak najbardziej naturalne i oczywiste, o ile utożsamia się ona z tym językiem, jest on dla niej *językiem serca* (franc. *la langue du coeur*, Abdelilah-Bauer 2008:169), w którym wyraża się spontanicznie czułość i miłość do dziecka. Jeśli jednak, będąc imigrantką, wybierze język większościowy, również dlatego, że doskonale go opanowała i całe jej życie toczy

się już w L2, to nagłe wprowadzenie języka ojczystego do kontaktów z dzieckiem, gdy będzie ono miało trzy czy też pięć lat, raczej nie zakończy się powodzeniem. Dziecko przyjmie tę sytuację jako sztuczną, frustrującą i niezrozumiałą, odmawiając kontaktów w tym języku (Deshays 1990:107-109). Jak podkreśla Varro (1994:94), dziecko będzie mówiło drugim językiem tylko wtedy, gdy będzie miało potrzebę komunikowania się w tym języku. Jeśli natomiast tylko jeden z nich okaże się wystarczający w jego codziennym komunikowaniu, drugi szybko ulegnie zapomnieniu jako zbędny.


Nie jest też wskazana (o czym już była mowa) nagła zmiana języka przez osoby pozostające w najbliższym otoczeniu małego dziecka, które silnie identyfikuje język z osobą, co zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa. Lepiej, jeśli emocjonalna sfera doznań dziecka dwujęzycznie wychowywanego składa się z dwóch oddzielonych rzeczywistości, kojarzonych z ojcem mówiącym w jednym języku i matką, komunikującą się w drugim.

Sytuacja wydaje się też prostsza, jeśli rodzice są dwujęzyczni, ponieważ żadne z rodziców nie czuje się wykluczone, gdy oboje są uczestnikami rozmów z dzieckiem. Gdy to tylko matka (język mniejszościowy) jest dwujęzyczna, w sytuacjach komunikacyjnych we troje do niej należy żonglowanie językami, ale też w dłuższej perspektywie dbałość o utrzymanie stałego kontaktu dziecka z jej językiem. Zresztą sztywne trzymanie się zasady *jedna osoba – jeden język* w rzeczywistości jest bardzo trudne do przestrzegania. Dla przykładu, dobrze jest, gdy matka zmienia swój język mniejszościowy, którym porozumiewa się z dzieckiem w domu, na większościowy – poza domem. Zapewnia w ten sposób dziecku komfort psychiczny w jego kontaktach z rówieśnikami mówiącymi językiem większościowym, jako że małe dzieci cechuje znaczny konformizm postaw i nie lubią się one wyróżniać. Poza tym używanie przez tego z rodziców, który jest imigrantem również języka większości, czyli języka kraju zamieszkania, zachęca dziecko do rozwijania dwujęzyczności. Deshays, która zbadała 100 par mieszanych posiadających dzieci, stwierdziła większy stopień dwujęzyczności u tych dzieci, których ojcowie także potrafili posługiwać się językiem swoich żon-imigrantek (Deshays 1990:135).

Gdy to ojciec reprezentuje język mniejszości, rozwój dwujęzyczności dziecka również będzie wymagał większego wsparcia (częste zabawy z dzieckiem, zaangażowanie opiekunki z kraju pochodzenia ojca, intensyfikacja kontaktów z dzieckiem

Lepiej, jeśli emocjonalna sfera doznań dziecka dwujęzycznie wychowywanego składa się z dwóch oddzielonych rzeczywistości, kojarzonych z ojcem mówiącym w jednym języku i matką, komunikującą się w drugim.

rodziców ojca oraz jego, najlepiej mających także dzieci, przyjaciół z kraju pochodzenia). Dwujęzyczność dziecka winna być dla ojca w tej sytuacji prawdziwą wartością, czynnikiem wzbogacającym pod różnymi względami osobowość dziecka. Dla niego samego język musi też stanowić na tyle ważną składową jego tożsamości, aby prawdziwie pragnął przekazać go dziecku. Badacze często podkreślają, jak ważna jest postawa ojca względem dwujęzyczności dziecka. W takich przypadkach, gdy ojciec posługuje się językiem większościowym, jego sceptycyzm i dezaprobata okazywana wtedy, gdy dziecko posługuje się mniejszościowym językiem matki może doprowadzić do wyeliminowania tego ostatniego z komunikacji w rodzinie. Podobnie negatywny wpływ na rozwój dwujęzyczności dziecka będzie miało używanie tylko jednego z języków rodzinnych do wyrażania złości i niezadowolenia; ponieważ doprowadzi to do utrwalenia się negatywnego obrazu tego języka i wzbudzi niechęć dziecka do jego używania (De Houwer 2006:41).

Podsumowując, jak podkreśla De Houwer (2006), najważniejszą rzeczą w rozwoju dwujęzyczności dziecka jest dbałość rodziców o jego harmonijny przebieg, pozytywne wartościowanie obu języków i kultur, przychylna postawa względem dwujęzyczności, a przede wszystkim kierowanie się dobrem dziecka oraz pełna szacunku postawa wobec jego potrzeb. 

Bibliografia

- Abdelilah-Bauer, B. (2008) *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
 - Akinci, M.A. (2003) Une situation de contact de langues: le cas turc-français des immigrés turcs en France. W: J. Billiez (red.) *Contact de Langues*. Paris: L'Harmattan, 127-144.
 - Barker, C., Prys-Jones, S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Dabène, L. (1989) Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. W: B. Py, R. Jeanneret (red.) *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel: Droz, 179-186.
 - De Houwer, A. (2006) Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille, *Langage & société* nr 116, 29-49.
 - Deshays, E. (1990) *L'enfant bilingue. Parler deux langues: une chance pour votre enfant*. Paris: Robert Laffont.
 - Duverger, J. Maillard, J.-P. (1996) *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.
 - Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, London: Harvard University Press.
 - Grosjean, F. (1993) Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *TRANEL* nr 19, 13-41.
 - Hamers, J., Blanc, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
 - Hélot, Ch. (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
 - Kurcz, I. (1992) *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
 - Leconte, F. (1997) *La famille et les langues*. Paris: L'Harmattan.
 - Lüdi, G., Py, B. (2002) *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang, (wyd. 2).
 - Lyon, J., (1996) *Becoming Bilingual: language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Mehler, J., Dupoux, E. (1990) *Naitre humain*. Paris: Odile Jacob.
 - Perregaux, Ch. (1994) *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
 - Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
 - Spolsky, B. (red.) (1999) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, Pergamon.
 - Varro, G. (1984) *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
-
- Używanie przez tego z rodziców, który jest imigrantem również języka większości, czyli języka kraju zamieszkania, zachęca dziecko do rozwijania dwujęzyczności.**

 - Varro, G. (1997) Des bilingues sacrifiés ou à quoi pourraient servir les langues d'origine? *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* nr 23, 61-70.
 - Varro, G. (2004) Acquired Knowledge and Burning Questions about Family Bilingualism: a new vernacular? W: X.P. Rodriguez-Yanes, A.M. Lorenzo Suarez, F. Ramallo (red.) *Bilingualism and Education: from the Family to the School*. Frankfurt: Lincom Europa, 74-91.
 - Wróblewska-Pawlak, K. (2004) *Język-tożsamość-immigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
 - Wróblewska-Pawlak, K. (2012) Jedno- i dwujęzyczność z perspektywy neurolingwistyki. W: A. Dutka-Mańkowska, A. Kieliszczyk, E. Pilecka (red.) *Grammatcis unitis. Mélanges offerts à Bohdan Krzysztof Bogacki*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 337-344.
 - Yamamoto, J.P. (2006) *Language Use In Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

dr hab. Krystyna Wróblewska-Pawlak, prof. UW
Pracuje w Instytucie Romanistyki UW, łącząc dwa obszary zainteresowań – językoznawstwo i socjologię. Zajmuje się socjolingwistyką i analizą dyskursu (badania porównawcze systemów adresatywnych w języku polskim i francuskim), a w szczególności problematyką dwujęzyczności, tożsamości i akulturacji w kontekście migracji.