

Krystyna Wróblewska-Pawlak
Uniwersytet Warszawski, Warszawa
izapon22@op.pl

O NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI I PRZEKAZYWANIU JĘZYKA DZIECIOM W SYTUACJI IMIGRACJI

Słowa klucze: wczesna dwujęzyczność, naturalna dwujęzyczność, przekazywanie języka / transmisja językowa, strategia jedna osoba – jeden język, edukacja dwujęzyczna

Keywords: early bilingualism, natural bilingualism, language transmission, one person – one language strategy, bilingual education

1. Uwagi wstępne

Zacznijmy od trzech fragmentów wypowiedzi:

1. *Wydaje mi się, że na razie nie będę jej [córkę] uczyć polskiego na samym początku. Dlatego, że chciałabym, żeby ona jak najszybciej zaczęła mówić po francusku.*

Gosia (ekonomistka, 32 lata w chwili przeprowadzania badania w 1992 r., imigrantka we Francji, mąż Francuz, córka Claire, ok. dwóch lat. Zob. Wróblewska-Pawlak 2004: 559).

2. *[niedawno przyznała, że jej syn nie zna języka polskiego] Będzie mówił czystą polszczyzną, ale jeszcze nie teraz. Na razie musi porozumiewać się po angielsku ze swoimi kolegami i koleżankami.*

Alicja Bachleda-Curuś (aktorka, migrantka w USA, w separacji z ojcem dziecka, Amerykaninem irlandzkiego pochodzenia, syn Henry Tadeusz, ok. czterech lat, za: „Viva” 2013, nr 16).

3. *Mój ojciec był Polakiem i teraz żałuję, że nigdy nie nauczył mnie mówić po polsku.*

Chris Salewicz (dziennikarz i pisarz, przypuszczalnie ok. 60 lat, syn emigranta z Polski, za: A. Kucińska, *Reggae było muzyką podziemia*, „Przekrój” 2013, nr 35, s. 54–55).

Przytoczone wyżej cytaty dotyczą dwujęzycznego wychowania i przekazywania (ang. *language transmission*, franc. *transmission linguistique*, pol. ewent. także: *transmisja językowa* na wzór „transmisji danych”) języka ojczystego przez rodziców-imigrantów (a ściślej jedno z rodziców). Pierwszy jest egzemplifikacją obaw wielu ojców i matek żyjących na emigracji co do możliwości, a może też i sensowności uczenia dziecka od momentu jego urodzenia dwóch języków jednocześnie w codziennej komunikacji w rodzinie. Drugi wyraża złudne przekonanie, że bezproblemowo i skutecznie (za sformułowaniem „czysta polszczyzna” kryje się zapewne także opanowanie systemu fonologicznego tak jak rodzimy użytkownik) uda się nauczyć dziecko własnego języka ojczystego, wprowadzając go w jakimś bliżej nieokreślonym momencie jego życia. Wreszcie trzeci cytat pokazuje, że osoby dorosłe, wychowywane przez rodziców, z których jedno było imigrantem, mają żal z powodu straconej okazji przyswojenia sobie języka kraju pochodzenia rodzica-imigranta w sposób naturalny, w codziennej komunikacji w rodzinie.

Idąc dalej w interpretacji powyższych wypowiedzi z perspektywy teorii bilingwizmu, zauważamy, że w pierwszej i ostatniej zawarty jest (skądinąd podzielany przez wiele osób i specjalistów) sąd, że tak zwane kierowane uczenie się języka obcego, zwłaszcza w wieku dorosłym, jest procesem wymagającym wysiłku i wytrwałości.

Z drugiej wypowiedzi wynika, że język ojczysty, czyli pierwszy, nazywany też macierzystym, nie jest wartością wartą przekazania dziecku, ponieważ większe znaczenie w opinii osoby wypowiadającej się ma jej drugi język, będący również językiem otoczenia i językiem ojca dziecka. Jest to znana badaczom i opisywana w literaturze przedmiotu rezygnacja z używania wobec dziecka „języka serca” (po franc. *langue du coeur*, np. Abdelilah-Bauer 2008: 169). Ewentualne wprowadzenie swojego pierwszego języka wypowiadająca się młoda matka przenosi w bliżej nieokreśloną przyszłość, być może jedynie z powodu presji społecznych oczekiwań.

Ponadto, o ile postawę najprawdopodobniej wywodzącego się z okółowojennej emigracji ojca osoby wypowiadającej się (przykład 3.) można by próbować wyjaśniać sytuacją jego ówczesnego położenia i czynnikami politycznymi, o tyle postawy matek (przykład 1. i 2.) mogą budzić zdziwienie. Obie reprezentują emigrację stosunkowo nieodległą w czasie. Pierwsza z nich – „solidarnościową”, tzw. trzecią falę XX-wiecznej emigracji z Polski z lat 80., druga – emigrację „poakcesyjną”, związaną z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej i jakościowo różną od poprzednich. Uderza zatem ich brak wiedzy na temat dwujęzycznej edukacji¹, a dokładnie korzyści językowych,

1 Sensowne wydaje się rozróżnienie dwujęzycznego wychowania (do czasu skolaryzacji, to jest pójścia dziecka do przedszkola lub szkoły) i dwujęzycznego nauczania (dwóch języków, ale i w dwóch językach) oraz edukacji dwujęzycznej, jako najszerszego zakresowo określenia, które obejmuje

poznawczych i psychologicznych, jakie ona za sobą niesie dla rozwoju dziecka, oraz nieznaną zalecanych i przynoszących sukces w wychowaniu dziecka dwujęzycznej strategii. Może więc dziwić to, że opisane wyżej postawy wykształconych matek-imigrantek mają miejsce współcześnie, w dobie powszechnego, dzięki najnowszym technologiom, dostępu do wiedzy. Są świadectwem niewykorzystania szansy naturalnego przyswojenia przez ich dzieci dwóch języków. Albowiem, jak słusznie zauważa autorka jednej z nowszych prac poświęconych głównie psycholingwistycznym aspektom nabywania języków oraz wielojęzyczności:

Przede wszystkim jakość i tempo rozwoju językowego zależą w dużym stopniu od tego, czy języki *przyswajane* są w **sposób naturalny**, w efekcie komunikacji dnia codziennego (nazywane są one tradycyjnie **językami drugimi**), czy zostają *wyuczone* w sztucznych warunkach klasy szkolnej (nazywane są one **językami obcymi**). Co prawda Rod Ellis (1995: 561–664) stwierdza na podstawie cytowanych przez siebie prac badawczych, że sposoby nabywania języka nie zawsze przekładają się na efekty w nauce, z pewnością jednak autentyczne użycie językowe sprzyja szybkiemu rozwojowi biegłości językowej, zwłaszcza funkcjonalnej [...] (Chłopek 2011: 26–27).

Celem niniejszego artykułu jest zatem pokazanie, czym jest naturalna dwujęzyczność i jaką szansę stwarza sytuacja imigracji rodzicom, którzy – odpowiednio postępując – mogą wychować dziecko dwujęzyczne. Kluczem do osiągnięcia sukcesu w tej materii jest przekazywanie dziecku języka/języków rodziców.

2. Dwujęzyczne wychowanie i przekazywanie języka dzieciom jako strategia

Chociaż panuje powszechne przekonanie, że dzieci bardzo łatwo uczą się języków, to ciągle jeszcze nierzadko zdumienie i podziw wywołują zwłaszcza te z rodzin imigranckich lub małżeństw mieszanych, które swobodnie porozumiewają się z najbliższym otoczeniem w dwóch językach. Obserwatorzy tych językowych zachowań odnoszą przy tym wrażenie, że dzieci te nigdy się tych języków nie uczyły, a po prostu w sposób naturalny je przyswoiły, ponieważ od urodzenia ich najbliższe otoczenie, a w szczególności rodzice, porozumiewali się z nimi w tych językach.

Badacze wczesnej dwujęzyczności, zwłaszcza zajmujący się zagadnieniami dwujęzycznego wychowania (tzw. dwujęzyczność rodzinna, będąca obecnie nowym paradygmatem w teorii bilingwizmu) w ujęciu socjolingwistycznym, czyli uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi nabywania dwóch języków przez dziecko, powiedzieliby, że istotnie, nabyły one dwa języki w sposób **naturalny** (np. Spolsky 1999; Hélot 2007: 59), w procesie dwujęzycznej socjalizacji (np. Hélot 2007: 65), i reprezentują

zarówno czas przed rozpoczęciem nauki (przed)szkolnej, jak i w szczególności formy dwujęzycznego funkcjonowania dziecka w wieku szkolnym.

wczesną dwujęzyczność dziecięcą typu jednoczesnego (np. Hamers, Blanc 1983: 25). Takie osoby, o ile utrzymają swoją dwujęzyczność w dalszym życiu, nazywa się **rodzimiymi dwujęzycznymi** (franc. *bilingues natifs*, Gadet, Varro 2006: 23). Pojęcie naturalnej dwujęzyczności wyróżnia więc sposób nabycia dwóch języków w środowisku rodzinnym w opozycji do nabywania drugiego języka przez dzieci, których oboje rodzice są imigrantami, w trakcie nauki szkolnej lub przedszkolnej – nazywanej **dwujęzycznością dziecięcą typu sukcesywnego** (np. Hamers, Blanc 1983: 25). W tym ostatnim wypadku francuscy badacze dwujęzyczności mówią o dwujęzyczności typu **dom–szkoła** (franc. *foyer-école*, np. Varro 1997: 63). Przyjmuje się wówczas, że rozwój dwujęzyczności dziecka zapewniają: stały kontakt z językiem domowym w środowisku rodzinnym i skolaryzacja w języku kraju imigracji, a jeszcze lepiej w trakcie dwujęzycznego nauczania (obu języków i przede wszystkim w obu językach w szkole/klasie dwujęzycznej).

Proces jednoczesnego nabywania dwóch języków ojczystych przez dzieci wychowywane dwujęzycznie przebiega podobnie jak przyswajanie języka przez dziecko jednojęzyczne, zwłaszcza gdy chodzi o podstawowe etapy w przyswajaniu języka (opanowywanie łatwiejszych dźwięków przed trudniejszymi, generalizowanie znaczeń słów, stopniowe wydłużanie długości tworzonych zdań, upraszczanie struktur składniowych na początkowym etapie uczenia się języka). Natomiast włączenie do komunikacji drugiego języka po trzecim, a zwłaszcza około szóstego–siódmego roku życia, odbywa się już na bazie pierwszego języka i przez ten język (z wykorzystaniem istniejącej już wiedzy językowej, społecznej i osiągniętego rozwoju funkcji poznawczych, np. Hamers, Blanc 1983: 75; Grosjean 1993: 25).

Ogólnie rzecz biorąc, oba języki dziecka dwujęzycznego nie rozwijają się w tym samym tempie, ponieważ w zależności od rodzaju i częstotliwości kontaktów (czy też jakości i ilości tzw. *inputu*, jak ujmują to np. Comblain, Rondal 2001: 75–76) jeden z nich może okresowo dominować (Hagège 1996: 49; De Houwer 2006: 33). Warto też zaznaczyć, że bardzo małe dziecko może zarówno przyswoić drugi język, jak i go utracić zaledwie w trzy miesiące (Grosjean 1993: 24). Najlepiej, czyli najefektywniej i relatywnie szybko, przyswajane są języki, gdy poziom motywacji jest bardzo wysoki, jak to ma miejsce właśnie w wypadku małego dziecka, do którego różnokulturowi i różnojęzyczni rodzice zwracają się każde w swoim języku, ponieważ w takim przypadku – jak wyraża to François Grosjean (ibid.) – dziecko nie ma wyjścia. Jego naturalna potrzeba komunikowania się wspomaga efektywne przyswajanie/uczenie się języków. Nie znaczy to jednak, że zastosowana i opisana 100 lat temu przez Julesa Ronjata (1913) strategia, „jedna osoba – jeden język” od urodzenia dziecka, zawsze odnosi sukces. Jak wykazała w swoim badaniu np. Annick De Houwer (2006: 36), 20% dzieci spośród 2 500 przebadanych we Flandrii rodzin dwujęzycznych nie mówiło jednym z języków, w którym przebiegała komunikacja domowa. Albowiem proces przyswajania dwóch języków w takiej sytuacji wcale nie przebiega automatycznie. Musi – jak podkreślają badacze – być przede wszystkim

„dobrze przeżywany” (Duverger, Maillard 1996)². A to oznacza językowe wychowywanie dziecka przy długofalowym, zaangażowanym i zgodnym udziale obojga rodziców, świadomych swoich działań i wyczulonych na jego potrzeby. Ponadto, w procesie tym, status społeczny i materialny rodziców-imigrantów (powiązany z poziomem ich wykształcenia), rzutując na atmosferę w rodzinie, odgrywa również znaczącą rolę.

Dodatkowo, *last but not least*, waloryzowanie języka mniejszościowego (obojga lub, co trudniejsze, jednego z rodziców) oraz kultury kraju pochodzenia i cech jego mieszkańców oprócz zapewnienia dostępu do tego języka (poprzez wizyty w kraju, kontakt z dziadkami i rówieśnikami będącymi rodzimymi użytkownikami języka ojczystego imigranta/imigrantów, uczestnictwo w kulturze symbolicznej) są istotnymi czynnikami wzmacniającymi zarówno motywację do jego przyswajania, jak i osiągnięte efekty tego procesu (Wróblewska-Pawlak 2013).

Specjaliści od zagadnień wczesnej dwujęzyczności wyróżniają różne typy sytuacji, w jakich może mieć ona miejsce, w zależności od układu takich czynników, jak: języki ojczyste rodziców, język wspólnoty oraz przyjęta przez rodziców strategia komunikowania się z dzieckiem. Przykładem jest tu klasyczna sześćoelementowa typologia zaproponowana przez Suzanne Romaine³ (1989). Można też, upraszczając, jako zasadniczo różne i modelowe zarazem, potraktować dwie sytuacje (jak np. Claude Hagège 1996): w pierwszej – oboje rodzice są imigrantami, w drugiej – imigrantem jest tylko jedno z nich.

Dwujęzyczna socjalizacja w pierwszej sytuacji przebiega na ogół harmonijnie, o ile rodzice komunikują się z dzieckiem od jego urodzenia w swoim języku, pozostawiając przyswojenie drugiego języka – języka kraju zamieszkania (nazywanego też większością) poprzez kontakty z otoczeniem zewnętrznym, w tym w szczególności dzięki edukacji (przed)szkolnej. Nie znaczy to wcale, że język kraju zamieszkania miałby być nieużywany w rodzinie. Bardzo korzystna jest dwujęzyczność rodziców i przechodzenie na język większościowy zarówno w kontaktach rodzinnych, jak i zewnętrznych, poza domem, zwłaszcza w okresie, gdy dziecko jest jeszcze małe i nie lubi się wyróżniać, również ze względu na język, którym mówi.

2. Rozszerzam tutaj to określenie na wczesną dwujęzyczną socjalizację dziecka, uściślając, że wymienieni autorzy posługują się nim w odniesieniu do dwujęzycznego nauczania, które w przypadku immersji (metoda) kończy się zazwyczaj sukcesem (jednostka włada dwoma językami) lub – jak w przypadku submersji – porażką (władanie jednym z języków zostanie zaprzepaszczone) (Duverger, Maillard 1996: 35–44).

3. 1. jedna osoba – jeden język (rodzice różnojęzyczni, jedno z nich jest imigrantem), strategia: każde z rodziców zwraca się do dziecka w swoim języku; 2. język domowy nie jest językiem dominującym, to jest kraju zamieszkania, chociaż jest językiem jednego z rodziców, strategia: rodzice mówią z dzieckiem w języku imigranckim; 3. język domowy nie jest językiem dominującym, strategia: rodzice-imigranci mówią tym samym językiem imigranckim w domu, dziecko nabywa język dominujący w szkole; 4. strategia: są dwa języki domowe – każdego z rodziców i są to języki inne niż język kraju zamieszkania; 5. rodzice mają ten sam język macierzysty i mieszkają w kraju, strategia: posługują się językiem niemacierzystym; 6. rodzice są dwujęzyczni i mieszają języki (Romaine 1989: 166–168).

Kiedy tylko jedno z rodziców jest imigrantem i w dodatku bardzo dobrze zna język kraju zamieszkania, przekazanie własnego języka jest bardziej skomplikowane i wymaga dużej determinacji i konsekwencji w postępowaniu. Życie w rodzinie dwujęzycznej stwarza więcej napięć wynikających z konieczności pokonania oprócz przeszkód, przed jakimi stają inne małżeństwa i rodziny, także takich, jakie wywołuje 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 na jego dyspozycje względem języków rodziców (Wróblewska-Pawlak 2004: 537–538, 2013: 94).

Sam fakt, że jedno z rodziców nie mieszka „u siebie”, stwarza też z góry sytuację nierównego położenia i może prowadzić do napięć i sporów (nawet nie do końca uświadomionych) co do tego, czyje dziedzictwo kulturowe ma większą wartość i znaczenie, a to z kolei może mieć wpływ na zachowania dziecka związane z jego wyborami językowymi.

Jeśli sytuacja nierówności kulturowej jest powodem napięć i konfliktów w małżeństwie mieszanym, trudno oczekiwać, by przyswajanie dwóch języków przebiegało bez zakłóceń (Deshays 1990: 101). Dlatego zalecając strategię „jedna osoba – jeden język” jako dominującą od momentu urodzenia dziecka, zwraca się też uwagę na to, aby nie zmuszać dziecka do używania jednego z języków rodziców ani tym bardziej nie karać go za to, że odmawia posługiwania się tym językiem. W takiej sytuacji należy raczej podejmować takie działania, które wzmocnią „słabszy” język, zachęcać do posługiwania się nim (zabawy z rówieśnikami, dobry i częsty kontakt z dziadkami i rodziną w kraju pochodzenia rodzica-imigranta, wspólne oglądanie filmów, słuchanie audycji, czytanie książek itd.).

Konsekwencja w stosowaniu strategii „jedna osoba – jeden język” jest ważna, albowiem jak dowodzą badania (np. Hélot 2007: 67–68), jeśli tylko rodzice pozostawiają sprawę dwujęzyczności dziecka spontanicznym zachowaniom językowym, szybką przewagę jako język domowy zyskuje język większościowy, będący językiem ojczystym jednego z rodziców, aż do całkowitego wyeliminowania z rodzinnej komunikacji języka rodzica-imigranta.

Podobnie jeśli matka wybrała język kraju emigracji do kontaktów z dzieckiem od jego urodzenia, nagle zmiana języka na jej język ojczysty, na przykład między trzecim a piątym rokiem jego życia, zostanie przez dziecko odebrana jako sztuczna, frustrująca i niezrozumiała, a konsekwencją będzie odmowa porozumiewania się w tym języku (Deshays 1990: 107–109). Stanie się tak, ponieważ jak podkreślają badacze dwujęzyczności (np. Varro 1984: 94; Grosjean 1993: 24), dziecko będzie mówiło danym językiem, jeśli będzie miało naturalną potrzebę komunikowania się w tym języku. De Houwer (2006: 41) zauważa ponadto, że negatywny wpływ na rozwój dziecięcej dwujęzyczności może też mieć używanie tylko jednego z języków domowych

do wyrażania złości i niezadowolenia. Może to doprowadzić do utrwalenia negatywnego obrazu tego języka u dziecka i wzbudzić niechęć do jego używania.

Po przedstawieniu, z konieczności tylko w zarysie, głównych aspektów wczesnego dwujęzycznego wychowania w sytuacji imigracji w perspektywie socjolingwistycznej zajmujemy się wybranymi socjologicznymi aspektami językowej transmisji, odwołując się przede wszystkim do badań ilościowych, w miarę możliwości włączając do tych rozważań dane dotyczące polskich emigrantów – ich zachowań i postaw związanych z transmisją językową.

3. Socjologiczny wymiar procesu przekazywania języka

Wśród czynników mających wpływ na przekazywanie języków imigranckich socjologzy wymieniają:

1. Typ rodziny imigranckiej, a więc takiej, w której tylko jedno z rodziców jest imigrantem, bądź takiej, w której oboje są imigrantami.
2. Wiek, w którym rodzice (lub jedno z nich) znaleźli się na imigracji.
3. Intensywność kontaktów z krajem pochodzenia (Condon, Régnard 2010: 46).

Szanse na dwujęzyczność dziecka rosną wraz z utrzymywaniem się strategii przekazywania języków imigranckich, natomiast trudniej o nią w wypadku par kulturowo i językowo mieszanych. Dotyczy to zwłaszcza tych rodziców, którzy wyemigrowali jako dzieci, a zatem wcześniej (szkoła podstawowa) zetknęli się z językiem większościowym (kraju zamieszkania) i nie cenią sobie na tyle własnego dziedzictwa kulturowego, w tym językowego, by utrzymywać kontakty z krajem pochodzenia.

Jeśli chodzi o transmisję językową i postawy polskich emigrantów względem języka kraju pochodzenia i kraju osiedlenia na tle innych grup mniejszościowych, warto wymienić opracowanie Wallace'a E. Lamberta i Donalda M. Taylora (1990). Zostało ono omówione w ważnej dla badań nad dwujęzycznością, bo w jednej z pierwszych w Polsce publikacji prezentujących dwujęzyczność z psycholingwistycznej perspektywy, książce *Język a psychologia*, autorstwa Idy Kurcz (1992). Celem badania było między innymi poznanie postaw grup mniejszościowych (etnicznych/narodowych) w USA wobec polityki wielokulturowości, asymilacji własnej grupy i wobec zachowania własnego dziedzictwa kulturowego, w tym języka kraju pochodzenia (ojczystego języka emigrantów). Polscy, jemeńscy i albańscy rodzice dzieci uczęszczających do szkół w Hamtramck, niedaleko Detroit, wypełnili kwestionariusze (postawy badano na siedmiostopniowej skali), a wśród zagadnień odnoszących się do języka znalazły się pytania o to, czy:

- grupa etniczna posługująca się innym językiem niż angielski standardowy powinna używać własnego języka,
- powinna posługiwać się nim podczas uroczystości i w związku z praktykami religijnymi,

- używać go w kontaktach ze starszym pokoleniem (dziadkowie) i w rodzinie,
- uczyć się tego języka w warunkach szkolnych, czy też pozaszkolnych, w takim samym wymiarze jak angielskiego.

Analiza odpowiedzi pokazała, że grupa polska różniła się istotnie od pozostałych dwóch. Słabiej akceptowała nauczanie języka ojczystego w warunkach pozaszkolnych oraz wyrażała obojętność co do nauczania tego języka w ramach programu szkolnego. W odpowiedzi na pierwsze z pytań, chociaż wszystkie grupy zgadzały się ze stwierdzeniem, że powinno się używać języka macierzystego, Polacy zgadzali się z tym zdaniem w stopniu mniejszym niż Albańczycy lub Jemeńczycy. Dla przykładu 5,77 to średni wynik dotyczący wagi posługiwania się językiem kraju pochodzenia w rodzinie polskich badanych, gdy tymczasem dla Jemeńczyków było to 6,74, a dla Albańczyków 6,87.

W podsumowaniu wyników badań podkreślono niskie poparcie dla nauczania polskiego w szkołach, a przede wszystkim brak dążenia do dwujęzyczności, mimo wyrażanej przez polskich emigrantów chęci podtrzymywania znajomości języka ojczystego. Oznacza to zarazem, że język polski nie jest postrzegany przez nich jako ważna wartość. Ida Kurcz, zastrzegając, że badania nie mogą być traktowane jako reprezentatywne, zwraca uwagę na znaczenie postaw emigrantów, które nie sprzyjają rozwojowi dwujęzyczności dzieci, dodając przy tym:

[...] przy masowości zjawiska emigracji – problem utraty dla języka i kultury polskiej milionów ludzi wydaje się szczególnie istotny i wobec tego powinniśmy widzieć go jako problem społeczny do rozwiązania w najbliższej przyszłości (Kurcz 1992: 229).

Potwierdzenie tej prognozy znajdujemy w danych dotyczących emigracji z Polski od 2004 r. Szacuje się, że jest to ok. 2 000 000 osób, chociaż z drugiej strony, w ciągu ostatnich 10 lat przybyło w Polsce ok. 100 000 osób, częściowo za sprawą powracających z zagranicy kobiet (Bunda 2013: 24).

Wśród powracających są także rodziny z dziećmi, które albo urodziły się na obczyźnie, albo wyjechały z kraju we wczesnym dzieciństwie. To one są ofiarami braku strategii, braku wsparcia, braku popularyzacji wiedzy na temat dwujęzycznego wychowania. Otóż jak można przeczytać w alarmistycznie brzmiących nie tak dawnych doniesieniach prasowych⁴, za granicą uczy się coraz więcej dzieci z Polski – 56 000 w 2012 r., stosunku do 47 000 w roku poprzedzającym, ale niewiele z nich uczy się polskiego. I tak na przykład tylko 14 000 korzysta z bezpłatnych szkolnych punktów konsultacyjnych przy ambasadach. Nic dziwnego, że po powrocie do szkół w kraju mają kłopoty z pisaniami i czytaniem. Okazuje się, że bardzo często rodzice nie widzą

4 K. Klinger, *Dzieci emigrantów nie uczą się języka polskiego. Po powrocie do kraju mają zaległości*, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/651653,dzieci_emigrantow_nie_ucza_sie_jezyka_polskiego_po_powrocie_do_kraju_maja_zaleglosci.html, 3 x 2012).

wręcz potrzeby uczenia dziecka języka ojczystego, który na skutek dominacji języka kraju emigracji (szkoła, środowisko) staje się drugim językiem, a wreszcie przestaje być w ogóle językiem, w którym dziecko zdolne jest się porozumiewać. Dzieje się tak bardzo często, na przykład w rodzinach polskich emigrantów w Bergen, co poświadcza dyrektorka miejscowej polskiej szkoły sobotniej, Magdalena Ignatowicz:

Polacy przyjeżdżający do Norwegii często rezygnują z nauczania dzieci języka polskiego, stawiając norweski na pierwszym miejscu [...] próbują na siłę wtopić się w nowe środowisko nawet do tego stopnia, że w domu mówią do dziecka po norwesku.

(wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Polscy-emigranci-wstydza-sie-mowic-po-polsku-zabraniaja-tez-tego-swoim-dzieciom,wid,15666979,widomosc.html?tid=1110b&_tictsn+3, 15 VIII 2013).

Jeśli jest to decyzja rodziców, to oni ponoszą odpowiedzialność za jej konsekwencje, jednak ciągle jeszcze zdarzają się sytuacje, w których sami pedagodzy w szkołach radzą nieorientowanym rodzicom zaprzestać porozumiewania się z dzieckiem w języku ojczystym. Jak wyznaje pracująca w polskiej szkole w Dundalk Sylwia Gołębiowska:

Niekiedy to nauczyciele w szkołach irlandzkich oraz różni pseudospecjaliści namawiają rodziców, by zaprzestali rozmawiania z dziećmi po polsku w domu.

(<http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/651653>, 15 VIII 2013).

Zważywszy na to, że nierzadko emigranci pierwszego pokolenia niekoniecznie sami opanowali dostatecznie nowy język, skutki takiego działania mogą być dla dzieci katastrofalne, nie tylko w planie językowym, ale także psychologicznym (napięcia emocjonalne, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa i stabilności w relacjach z rodzicami, dylematy tożsamościowe).

O skutkach braku transmisji języka ojczystego można się przekonać, zapoznając się z badaniami Pawła Boskiego z lat 1986–1990 na temat tożsamości kulturowo-narodowej. Dotyczyły one między innymi trzech pokoleń emigrantów z Polski zamieszkałych w Kanadzie (ok. 1 000 osób mieszkających w Kingston) oraz w USA (polonijna społeczność New Jersey). Przebadano wtedy odpowiednio 60 i 61 respondentów posyłających swoje dzieci do polskich szkół sobotnich bądź będących działaczami polonijnymi. Co ciekawe, wszystkie wywiady „kanadyjskie” z osobami z drugiego i trzeciego pokolenia emigrantów odbyły się po angielsku (Boski 1992: 122)!

Ciekawych informacji dostarczają dane ilościowe pochodzące z badań przeprowadzonych przez francuskie instytuty gromadzące dane statystyczne na temat ludności (Institut National Etudes Démographiques i Institut National de la Statistique et des Études Économiques) przy okazji spisu powszechnego w 1999 r. Po raz pierwszy ujęto wtedy w statystykach francuskich wielość i różnorodność używanych w rodzinie języków i problem przekazywania dzieciom przez rodziców-imigrantów ich języków ojczystych.

Kwestionariusze wypełniło 380 000 respondentów, z których najstarsi urodzili się przed 1914 r. Zadawano między innymi pytanie o języki, w jakich zazwyczaj zwracali

się do respondentów, zanim ci ukończyli piąty rok życia, ich rodzice, oraz o to, czy oni sami przekazali swój język własnym dzieciom.

Okazało się, że do 26% mieszkańców Francji (czyli 11 500 000) rodzice mówili w innym języku niż francuski lub też używali francuskiego i innego języka. W sześciu wypadkach na dziesięć oba języki były używane jednocześnie, przy czym w połowie wypadków były to języki regionalne, w połowie imigranckie (Héran, Filhon, Deprez 2002). Spośród 400 zadeklarowanych języków dziesięcioma najczęściej wymienianymi posługiwało się w dzieciństwie dwie trzecie badanych. Były wśród nich: arabski, portugalski, hiszpański, włoski, niemiecki i na szóstej pozycji – język polski (por. Tabela 1). W wypadku języka polskiego częściej był on przekazywany respondentom przez oboje rodziców, ale już tylko nieco ponad jedna czwarta badanych (60 160 osób) przekazała go własnym dzieciom.

Tabela 1. Przekazywanie danego języka imigracji dzieciom przez dorosłych, którym został on przekazany przez ich rodziców (źródło: Deprez 2008: 37)

Język przekazany dorosłej osobie w dzieciństwie	Liczba dorosłych (wraz z dziećmi)	Procent dorosłych porozumiewających się danym językiem z dziećmi
turecki	109 000	86,6
kambodżański	23 000	69,9
portugalski	549 000	67,4
arabski	934 000	65,3
wietnamski	73 000	54,9
angielski	203 900	51,7
berberyjski	195 000	50,7
hiszpański	641 000	38,5
rosyjski	32 000	27,5
włoski wraz z dialektami	768 000	27,4
polski	235 000	25,6

4. Uwagi końcowe

Jak wynika z przedstawionych wyżej uwag, polscy emigranci nie są za bardzo skłonni, w odróżnieniu od innych grup etnicznych, do przekazywania swojego języka dzieciom. Kierując się fałszywie pojętym pragmatyzmem, zbyt często rezygnują z szansy, jaką sytuacja imigracji stwarza dla naturalnej dwujęzyczności ich dzieci. A to wskazuje na niedostateczne ciągle jeszcze upowszechnienie wiedzy na temat zalet językowych, kulturowych i poznawczych dwujęzycznej edukacji dzieci, a więc i roli, jaką w tym procesie mają do odegrania rodzice-emigranci.

Językowi polskiemu pewnie jeszcze długo nie będzie zagrażać zniknięcie, a to z uwagi na fakt, że Polacy na świecie tworzą 55-milionową społeczność (Kołodziejczyk 2011: 16). Warto jednak pamiętać o znaczeniu, jakie w wypadku zagrożeń dla funkcjonowania danego języka ma proces językowej transmisji.

Literatura

- ABDELILAH-BAUER B., 2008, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris.
- BOSKI P., 1992, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie*, [w:] P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa, s. 67–211.
- BUNDA M., 2013, *Demoniczna demografia*, „Polityka” nr 9 (2848), s. 20–24.
- CHŁOPEK Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wrocław.
- CONDON S., RÉGNARD C., 2010, *Héritage et pratiques linguistiques des descendants d’immigrés en France dans Hommes et migrations*, „Revue trimestrielle de references sur les dynamiques migratoires” nr 1288, s. 44–56.
- COMBLAIN A., RONDAL J.A., 2001, *Apprendre les langues*, Bruxelles.
- DE HOUWER A., 2006, *Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l’enfant au sein de la famille*, „Langage et société” nr 116, s. 29–49.
- DEPREZ CH., 2008, *La transmission des langues d’immigration dans l’enquête sur l’histoire familiale annexée au recensement de 1999*, „Migration et plurilinguisme en France. Cahiers de l’observatoire des pratiques linguistiques” nr 2, s. 34–42.
- DESHAYS E., 1990, *L’enfant bilingue. Parler deux langues: une chance pour votre enfant*, Paris.
- DUVERGER J., MAILLARD J.-P., 1996, *L’enseignement bilingue aujourd’hui*, Paris.
- GADET F., VARRO G., 2006, *Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes*, „Langage et société” nr 116, s. 9–28.
- GROSJEAN F., 1993, *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition*, „Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)” nr 19, s. 13–41.
- HAGÈGE C., 1996, *L’enfant aux deux langues*, Paris.
- HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles.
- HÉLOT CH., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l’école*, Paris.
- HÉRAN F., FILHON A., DEPREZ CH., 2002, *La dynamique des langues en France au fil du XX siècle*, „Population et société” nr 376, s. 1–4.
- KOŁODZIEJCZYK M., 2011, *Mapa źródeł wiedzy o Polonii*, „Republika” nr 13, s. 14–21.
- KURCZ I., 1992, *Język a psychologia*, Warszawa.
- LAMBERT W.E., TAYLOR D.M., 1990, *Coping with cultural diversity in urban America*, New York.
- ROMAINE S., 1989, *Bilingualism*, Oxford.
- RONJAT J., 1913, *Le développement du langage observé chez l’enfant bilingue*, Paris.
- SPOLSKY B. (red.), 1999, *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford.
- VARRO G., 1984, *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*, Lille.
- 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, s. 61–70.

WRÓBLEWSKA-PAWLAK K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.

WRÓBLEWSKA-PAWLAK K., 2013, *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 89–97, <https://jows.pl/node/382?page=4>.

On natural bilingualism and transmission of language to children in the situation of immigration

Summary

The paper presents two perspectives on the question of transmission of cultural heritage, including the language of the country of origin, in the situation of immigration: the sociolinguistic (bilingual education and the role of the strategy chosen by the parents), and the sociological (linguistic transmission using the example of selected research on Polish emigrants).