

Jagoda Cieszyńska

[w:] J. Cieszyńska, Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego, [w:] J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.) Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska, Kraków 2010

Dwujęzyczność - rozumienie siebie jako Innego

Chodzi o to, żeby każdy, kto jest członkiem i częścią jakiegoś społeczeństwa, mógł pozostać tym, kim jest.

Imre Kertész

Serdecznie dziękuję moim Przyjaciołom z Francji za zaproszenie do Sekcji Polskiej w Międzynarodowej Szkole CSI w Lyonie oraz Szkoły Polskiej przy Konsulacie Generalnym w Lyonie: Pierwszemu, wieloletniemu Dyrektorowi Szkoły Polskiej i Sekcji Polskiej Joannie Bonnard, działającej w Instytucie Kultury i Języka Polskiego, obecnej Dyrektorki Szkoły Polskiej i Sekcji Polskiej Ewie Matczak. Nauczycielkom - Teni Aristarchou i Anicie Borghese jestem wdzięczna za inspirujące rozmowy oraz za okazaną mi pomoc podczas prowadzenia badań. Animatorem spotkania we Francji był Artur Nadolski - ojciec dzieci dwujęzycznych - Klary i Wiktora, jego postawa jest wyrazem głębokiego zainteresowania Polonią Francuską dla propagowania języka i kultury polskiej. W artykule przedstawiam wyniki badań prowadzonych w listopadzie 2008 roku.

Introdukcja

Dwujęzyczność nie jest jedynie pożądaną we współczesnym świecie znajomością większej ilości języków, jest trudnym, czasem niemożliwym procesem budowania wspólnoty językowej w sytuacji jej bolesnego braku. Bycie osobą bilingwalną oznacza zanurzenie w dwóch kulturach, w dwóch różnych oglądach świata. To zgoła odmienna sytuacja niż poznawanie języka obcego. Znajomość języków obcych jest zawsze wzbogacająca, bo „kto ma język ten ‘ma’ świat”¹. Jednakże u zarania kształtowania intelektu i osobowości człowieka, czyli w dzieciństwie posiadanie, wspólnego języka w domu rodzinnym jest koniecznym warunkiem prawidłowego rozwoju. O tę wspólnotowość właśnie chodzi, o jej metafizyczny wymiar, o stwórczą rolę języka. „Niewątpliwie [ludzie] (przyp. J.C) wychowani w jednej określonej tradycji językowej i kulturowej widzą świat inaczej niż należący do innej

¹ H-G. Gadamer, Prawda i metoda, Kraków 1993, s. 411

tradycji”². To oznacza, że osoby dwujęzyczne muszą się uczyć dwóch językowych wizji świata. H-G. Gadamer mówi o różnych *światooglądach* uwarunkowanych językiem, zaznaczając, że ich różnorodność nie oznacza relatywizacji (względności) świata. Język konstytuuje (tworzy, buduje) świat ludzki - mówi filozof - ale byt języka ma swój początek w rozmowie, w realizacji wzajemnego porozumienia.

„Wszelkie formy ludzkiej życiowej wspólnoty są formami wspólnoty językowej, a nawet więcej: tworzą język. Ten bowiem jest zgodnie ze swą istotą językiem rozmowy. Urzeczywistnia się dopiero w procesie porozumiewania się. Dlatego nie jest tylko środkiem porozumienia.”³

Rodzina jest życiową i językową wspólnotą. „W rzeczywistej wspólnocie językowej (...) nie dochodzimy dopiero do porozumienia (...) lecz w stanie porozumienia, (...) zawsze żyjemy.”⁴ A właściwie żyjemy w stanie ciągłego i niejednokrotnie trudnego porozumiewania się i dążenia do osiągnięcia zrozumienia. Umiejętności prowadzenia rozmowy dziecko uczy się w domu rodzinnym, czerpiąc wzorce językowe, społeczne i emocjonalne.

H-G. Gadamer konstatuje, że językowe porozumienie otwiera świat. W istocie kiedy śledzimy wzrastanie dziecka łatwo dostrzegamy równoległość pojawiania się kolejnych etapów rozwoju zabawy i mowy, poziomu opanowania języka i ewolucji innych funkcji poznawczych.⁵ Paralelność ta uwidacznia wpływ języka na rozwój intelektualny dziecka.

Dziecko może uczyć się dwóch, nawet trzech czy czterech języków obcych, ale aby mogło czynić to skutecznie i bez negatywnych skutków musi mieć pełną możliwość komunikowania się z rodzicami w ich etnicznym języku, lub w ich etnicznych językach, w sytuacji małżonków dwóch narodowości. Porozumienie to daje szansę prawidłowego uformowania swojej podwójnej, czasem potrójnej tożsamości etnicznej, ale o wiele ważniejszy dla procesu formowania się osobowości dziecka jest proces wychowania i przekazania norm moralnych. Bez pełnej wspólnoty językowej nie jest to możliwe.

Wspólny kod językowy, jaki teoretycznie istnieje między rodzicami a dzieckiem dwujęzycznym, nie zawsze zapewnia pełne rozumienie przekazu kulturowego. Pisząc o przekazie kulturowym myślę nie tylko języku, ale także innych tekstach kultury, jak

² H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 406

³ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 405

⁴ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 405

⁵ Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2008

choćby o sposobach pozdrawiania się, ubierania, spędzania wolnego czasu, korzystania z dóbr kultury. Trudności w rozumieniu komunikatów uniemożliwiają pełne po-rozumienie.

„W każdym języku, w każdym narodzie i w każdej cywilizacji istnieje dominujące Ja, za pośrednictwem którego rejestrowany, rządzony i opisywany jest świat. Takim podmiotem jest nieustannie funkcjonujące kolektywne Ja, z którym szersza wspólnota - lud, naród, kultura - z większym lub mniejszym powodzeniem może się utożsamiać”⁶.

Dwujęzyczność dzieci których przynajmniej jedno z rodziców jest emigrantem należałoby opisywać poprzez doświadczenia i przeżycia jednostek. Niewątpliwie jest więc ważne, by badacz dotykał indywidualnych losów ludzkich, by kierował swoje myśli ku jednostce. Wszakże jedynie taki, skrajnie zindywidualizowany ogląd zagadnienia, nie pozwoliłby na poczynienie uogólnień, które są niezbędnym warunkiem określenia działań terapeutycznych.⁷ A one właśnie powinny znaleźć się w kręgu zainteresowania współczesnej logopedii. Odmienność nowego spojrzenia na przedmiot i metody Logopedii wynika z przeświadczenia, że system językowy opisuje i objaśnia nam świat, a język budowany jest w umyśle jednostki, z jej wszystkimi możliwościami i ograniczeniami psychofizycznymi. W horyzoncie szerokiego myślenia o praktyce logopedycznej podkreślam także sąd, że człowiek uczy się świata, także języka poprzez kontakt z drugim człowiekiem. Szkoła Krakowska ma w tej dziedzinie doświadczenia teoretyczne i empiryczne, pozwalające włączyć zagadnienie bilingwizmu w orbitę zainteresowań logopedy praktyka.

Zjawisko dwujęzyczności

Dwujęzyczność dzieci polskich emigrantów występuje najczęściej w dwóch formach:

1. Dwujęzyczność klasyczna - jedno z rodziców jest emigrantem, drugie jest rodzimym użytkownikiem języka kraju przyjmującego.

⁶ I. Kertesz, *Język na wygnaniu*, Warszawa 2004, s. 184

⁷ Terapię – rozumiem jako działania wspierające nabywanie języka etnicznego przez dzieci emigrantów, budowanie porozumienia z rodzicem innojęzycznym, oraz kształtowanie się tożsamości osób dwujęzycznych.

2. Dwujęzyczność pierwszego pokolenia - dziecko rodzi się lub przybywa do kraju przyjmującego w okresie prelingwalnym⁸, rodzice Polacy w różnym stopniu poznali język kraju przyjmującego.

Wielojęzyczność może przybrać takie oto formy:

1. Wielojęzyczność klasyczna - rodzice są emigrantami z różnych obszarów językowych, posługują się w kontaktach ze sobą językiem kraju przyjmującego. W tym też języku dziecko rozpocznie edukację.
2. Wielojęzyczność wykluczająca dziecko ze wspólnoty - rodzice są emigrantami z różnych obszarów językowych, posługują się w kontaktach ze sobą w y b r a n y m j ę z y k i e m o b c y m, który nie jest językiem kraju przyjmującego. Każde z rodziców komunikuje się z dzieckiem w swoim etnicznym języku. Dziecko rozpocznie edukację w języku kraju przyjmującego, będzie to w doświadczeniu dziecka czwarty język.

Dwujęzyczność może w efekcie prowadzić, choć rzecz oczywista nie musi, do poczucia w y ł ą c z e n i a lub w y k l u c z e n i a ze wspólnoty komunikacyjnej. Wyłączenie to, dotyczy osoby dziecka lub rodzica.

Dwujęzyczność wyłączająca ze wspólnoty – to odczucie, że nie jest się w pełni rozumianym w języku dla mówiącego obcym lub wrażenie, że jest się niechętnie słuchanym w swoim języku etnicznym, powodujące stopniowe wyłączanie kogoś i/lub wyłączanie się ze wspólnych rozmów. Zamieranie komunikacji, a potem jej brak powoli stają się normą.

Dwujęzyczność wykluczająca ze wspólnoty - prowadzenie rozmów w języku, który nie jest znany trzeciemu uczestnikowi spotkania. Takie wykluczenie ze wspólnoty, buduje brak poczucia przynależności i jest przyczyną poważnych trudności w formowaniu tożsamości. We wczesnym dzieciństwie powoduje blokowanie przyjmowania informacji językowych jeśli nie są one bezpośrednio do dziecka skierowane. To uniemożliwia uczenie się języka poprzez słuchanie rozmów dorosłych.

Dwujęzyczność klasyczna

⁸ Okres prelingwalny to czas przed opanowaniem języka przez dziecko, czyli przed pojawieniem się pierwszych zdań . Przeciętnie jest czas to przed 18 miesiącem życia, ale dla wielu dzieci jest to okres do 24 – 26 miesiąca życia.

Dwujęzyczność klasyczna, jeśli jest konsekwentnie przez rodziców kształtowana, pozwala dziecku formować dwa systemy językowe osadzone w kulturze prezentowanej przez rodzimego użytkownika. Najczęściej, choć oczywiście istnieją wyjątki, dziecko kiedy rozpoczyna edukację w języku kraju jednego z rodziców, rozwija ten właśnie język jako dominujący. Jeśli w rodzinie język emigranta cieszy się wysokim prestiżem, można wykształcić u potomstwa pełne kompetencje w obu językach. Mówiąc o pełnych kompetencjach mam na myśli umiejętność czytania i pisanie w danym języku. Należy podkreślić, że dwujęzyczność klasyczna jest przyczyną opóźnienia rozwoju mowy jedynie w jego pierwszym etapie. Spowolnienie procesu kształtowania systemu językowego dotyczy semantyki (słownictwa), fleksji (odmiany wyrazów) i syntaktyki (reguł budowy zdań). Różnice w tempie nabywania systemu językowego przez dziecko z klasyczną dwujęzycznością i dziecko jednojęzyczne mogą być zniwelowane około czwartego roku życia, pod warunkiem świadomej i konsekwentnej pracy tego rodzica, który jest emigrantem. Wysiłek ten dotyczyć musi również języka pisanego, bowiem codzienne rozmowy nie mogą dostarczyć dziecku wystarczającej ilości i wszystkich wzorów budowania zdań, w różnorodnych kontekstach społecznych. Poziom opanowania syntaktyki jest miarą kompetencji osiągniętej w danym języku, dlatego tak ważne jest czytanie dziecku, opowiadanie historyjek, **wspólne** oglądanie i komentowanie (wyjaśnianie znaczeń i kontekstów kulturowych) filmów i audycji dla dzieci. Wysoki prestiż języka budowany jest przez przekazywanie informacji o historii i kulturze kraju ojczystego matki lub ojca. Równie ważne są wyjazdy do kraju ojczystego rodzica, kontakt z rodziną i rówieśnikami.

Obniżają prestiż języka oraz niwelują motywację do jego użycia wszystkie negatywne uwagi, które nie mają swojego obiektywnego uzasadnienia, a bywają wynikiem emocjonalnego stosunku do kraju z którego się emigrowało.

Odpowiednia stymulacja obu języków, matki i ojca jest warunkiem koniecznym, także do kształtowania się tożsamości dziecka. Idzie więc nie tylko o korzyści płynące z posiadania „dwóch światów”, ale o podstawy do budowania obrazu własnej osoby i jej relacji z innymi członkami społeczności.

Dwujęzyczność wyłączająca ze wspólnoty

Kiedy rodzeństwo emigrantów rozmawia ze sobą w języku kraju przyjmującego rodzic nie zawsze w pełni rozumie treść rozmowy. Dzieci informowały mnie, że jeśli chcą, by rodzic/rodzice nie rozumieli wymiany zdań mówią szybko i taki zabieg wyłącza dorosłego z rozmowy. Jeśli jedno z rodziców jest rodzimym użytkownikiem języka kraju przyjmującego takie wyłączające drugiego dorosłego z rozmowy następuje wówczas gdy prowadzone są z dzieckiem lub dziećmi, a rozmówcy nie sprawdzają czy doszło do zrozumienia przekazów przez wszystkich uczestników rozmowy.

Odsunięcie od wspólnoty, wyłączenie z niej, dotyka także dzieci. Dzieje się to wówczas gdy rodzice emigranci rozmawiają ze sobą w etnicznym języku, który nie jest w pełni przez dziecko rozumiany.⁹

Wyłączenie ze wspólnoty rodzi konsekwencje językowe, osobowościowe i tożsamościowe. Język rodziców-emigrantów nie zawsze jest zdolny do opisywania problemów szkolnych. Nie można go wykorzystać do opisu dziecięcej i młodzieżowej rzeczywistości. Pojęcia przestały być jednoznaczne nawet w obrębie jednego języka. Szczególnie dotyczy to urządzeń elektronicznych i technicznych rozwiązań. Rodzice emigranci są więc niejako „zmuszeni” sytuacją do rozszerzania słownictwa własnego języka etnicznego, dotyczącego dziecięcych bohaterów filmowych, komputerowych i sytuacji związanych ze szkołą i subkulturą młodzieżową. Podczas prowadzonych badań dzieci sygnalizowały mi, że nie mogą w Polsce rozmawiać z rówieśnikami o grach komputerowych, bo w języku polskim nie ma takiego słownictwa. Były zdziwione, gdy przekonywałam ich o błędności takiego sądu.

Kiedy rozmowa prowadzona jest w języku francuskim, a jedno z rodziców, będące Polakiem nie rozumie jej treści, wówczas próbuje się tłumaczyć słowa i zwroty, ale „od strony obcego języka pada inne, nowe światło”¹⁰. Ta odmienność „oświetlenia rzeczywistości” jest wielokrotnie źródłem nieporozumień, które w konsekwencji prowadzą do coraz częstszych chwil wyłączenia ze wspólnoty.

⁹ Rozmawiałam z ojcem Polakiem dwujęzycznego dziewięcioletniego dziecka pierwszego pokolenia. Wymiana zdań dotyczyła sytuacji szkolnej pewnego ucznia z Polski. Opowiadałam historię z pełnym przeświadczeniem, że przysłuchujące się dziecko ją zrozumie. Chłopiec jednak na koniec zapytało Tata, co Jagoda powiedziała? Ojciec był bardzo zdziwiony, twierdził, co było prawdą, że przecież nie użyłam żadnych trudnych i nieznanymi synowi słów. Jednakże słowa ułożone w linearnym porządku i powiązane ze sobą regułami gramatycznymi nie są w oczywisty sposób rozumiane przez dzieci dwujęzyczne. Nasza rozmowa prowadzona w standardowym tempie była z pewnością zbyt szybka, a bez konsytuacji została zawieszona w semantycznej próżni.

¹⁰ H-G. Gadamer, Prawda i metoda, Kraków 1993, s. 355

Dwujęzyczność wykluczająca ze wspólnoty

Największe trudności z opanowaniem języka mają dzieci wielojęzyczne. W takich przypadkach dziecko rozmawia z matką w jej języku etnicznym, z ojcem w jego języku etnicznym, ale słucha rozmów rodziców w języku dla nich obojga obcym (najczęściej jest to j. angielski). Język ten może być potem językiem edukacji, często jednak konieczne jest przyswojenie czwartego języka. Jeśli rodzice posługują się w codziennych rozmowach językiem dla nich obcym wzajemne relacje językowe nie mają ładunku emocjonalnego, który ułatwia przecież rozumienie przekazów językowych.¹¹ To właśnie dzięki rozumieniu wypowiedzi emocjonalnych małe dziecko uczy się znaczeń. Przystawianie języka jest w sytuacji trój lub wielojęzyczności utrudnione, bowiem dziecko nie ma możliwości wychwytywania sensów, słuchając dialogu między rodzicami.

Ponieważ dziecko wielojęzyczne rozmawia z każdym z rodziców w jego etnicznym języku buduje oddzielone od siebie wspólnoty językowe. Samo zaś nie rozumie wymiany informacji między rodzicami, jakby należało do innego świata. Kiedy matka i ojciec rozmawiają między sobą ich dziecko znajduje się poza nawiasem nie tylko przekazywanych znaczeń, ale także uczuć i emocji. Jest przybyszem z innej planety, samotnym i uczącym się bycia poza wspólnotą. Taki obraz świata musi mieć negatywny wpływ na kształtowanie się kompetencji językowej i społecznej. Rodzina jest najważniejszym etapem poznawania reguł społecznych, uczenia się odpowiedzialności za drugiego człowieka. Odczucie bycia poza nawiasem jakiejś grupy, w której przecież fizycznie się uczestniczy, jest bolesnym aktem wykluczenia.

„Język, który jest językiem innych (...) zawsze czyni z wykluczonych przypadki szczególne i nadzwyczajne (...) obce”¹². Większość ludzi ma silną potrzebę przynależności do wspólnoty, brak jej spełnienia ujawnia się u młodzieży silną frustracją, która znajduje swoje ujście w niepożądanych, agresywnych lub apatycznych zachowaniach. Może także prowadzić do poszukiwania grup, będących poza nawiasem społeczności.

W sytuacji wielojęzyczności konieczne jest przygotowanie dziecka nieco wcześniej do zetknięcia się z kolejnym językiem, który będzie poznawało w żłobku, przedszkolu czy

¹¹ Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2008

¹² P. Celan, *Rozmowa o górach*, [w:] *Utwory wybrane*, przekł. M. Rogalski, Kraków 1998, s. 397, za: I. Kertesz., *Język na wygnaniu*, Warszawa 2004, s. 177.

szkole. Do spotkanie z Innym człowiekiem, mówiącym odmiennym językiem powinno nastąpić w domu. W miejscu gdzie dziecko czuje się bezpieczne. Optymalne byłyby wizyty logopedy - rodzimego użytkownika danego języka, ale może to być także inne, starsze dziecko zaproszone do wspólnej zabawy. Warunkiem jest tylko poziom językowy reprezentowany przez tę osobę. Nie chodzi o to, by dziecko uczyło się języka, ale by uczyło się komunikacji w sytuacji jego użycia przez rozmówcę.

Rozmowa - podstawowa forma komunikacji

„Rozmowa to proces porozumienia” - pisze H-G. Gadamer¹³, podkreślając jednocześnie, że podczas prowadzenia rozmowy zwracamy się ku Innemu, by zrozumieć, nie jego jako osobę, ale to, co on mówi.

Rozumienie, co inny mówi, polega, (...) na porozumieniu co do danej sprawy, a nie na wstawianiu się w położenie innego i doznawaniu jego przeżyć.¹⁴

To niezwykle istotne uwagi dla językoznawców zajmujących się dwujęzycznością. Problem zrozumienia tego, co przekazuje współrozmówca jest jednocześnie kwestią zasadniczą w procesie kształtowania systemu wartości młodego człowieka. I mam tu na myśli rozumienie wzajemne, porozumienie między dziećmi i rodzicami.

„Język jest środkiem, w którym następuje porozumienie partnerów i porozumienie co do danej sprawy. Sytuacje zakłóconego lub utrudnionego porozumienia najlepiej uświadamiają nam uwarunkowanie jakiemu podlega każde porozumienie”¹⁵

Słowo **rozmówca** zawiera w sobie znaczenie rozumienia, zakładając niejako porozumienie między osobami, a przynajmniej i n t e n c j o n a l n e dążenie do niego Założenie owo powinniśmy przyjmować zawsze, gdy idzie o rozmowy w gronie rodziny. Bez tego pierwotnego warunku nie można budować prymarnej wspólnoty, a ta z kolei jest niezbędna do uczestnictwa we wspólnocie społecznej - ulicy, miasta, kraju, Europy i Świata. *Porozumienie, co do sprawy*, o którym pisze H-G. Gadamer staje się niezwykle ważne w obliczu konfliktów międzykulturowych. I tu trzeba podkreślić trud wzajemnych negocjacji w sytuacji nieporozumień dotyczących użycia języka. W rodzinach dwujęzycznych trzeba więc

¹³ H-G. Gadamer, Prawda i metoda, Kraków 1993, s. 354

¹⁴ H-G. Gadamer, Prawda i metoda, Kraków 1993, s. 353

¹⁵ H-G. Gadamer, Prawda i metoda, Kraków 1993, s. 353

uzgadniać nie tylko *sprawę*, ale i **sposób mówienia o niej**. Zanim możliwe będzie negocjowanie znaczeń rozmówcy powinni być gotowi do uznania istnienia jakiejś obcości, inności, czegoś być może przeciwnego. Samo to otwarcie na inność już ułatwia porozumienie.

Zdaniem autora *Prawdy i metody* nie wdajemy się w rozmowę, ale raczej się w nią wikłamy, a w trakcie tego splątania przydarza nam się zarówno porozumienie jak i jego utrata. Nawet zakładając *rozumienie* przekazu i *porozumienie* między interlokutorami przyjmujemy, że nie zawsze może się ono urzeczywistnić. Istotne jest nazwanie problemów, bo sam ten akt uświadamia ich istnienie. Wiedza o istnieniu problemu jest przesłanką do budowania sposobów jego przewycięzania. Już same próby osiągnięcia konsensusu zmuszają niejako uczestniczące w rozmowie osoby do słuchania i wysłuchania Innego.

Każda tocząca się między jednostkami rozmowa ma „swego własnego ducha”, a „stosowany w niej język niesie ze sobą własną prawdę, tzn. „odkrywa” i wyzwala coś, co odtąd zaczyna istnieć”¹⁶. W sytuacji dwu- i wielojęzyczności mamy tu do czynienia z jednostkowością, swoistością, subiektywnością indywidualów, biorących w niej udział oraz z odrębnością języków etnicznych jakimi posługują się rozmówcy. Stąd wynikać mogą trudności pogodzenia wszystkich *prawd* jakie ze sobą niesie każdorazowe użycie innego języka do wyrażenia sądów na ten sam temat. Nawet jeśli sądy owe wyraża ta sama osoba. Tak więc dziecko dwujęzyczne może inaczej sformułować w języku ojca i w języku matki zdanie na jakiś temat. Może też inaczej zrozumieć ich wypowiedzi skierowane ku niemu lub ku sobie. Takie sytuacje muszą rodzić problemy, ale przecież nie oznaczają to niemożliwości ich niwelowania. Tak oto na temat porozumiewania się pisze H-G. Gadamer:

Sytuacje zakłóconego lub utrudnionego porozumienia najlepiej uświadamiają nam uwarunkowanie, jakiemu podlega każde porozumienie. Szczególnie pouczający jest więc proces językowy, który dzięki przekładowi umożliwia rozmowę w dwóch różnych językach. Tłumacz musi umieścić podlegający rozumieniu sens w kontekście, w jakim dany uczestnik rozmowy żyje. To oczywiście nie oznacza, że może on zniekształcić sens, jaki miał na myśli mówiący. Sens ma zostać zachowany, ponieważ jednak ma on być rozumiany w nowym świecie językowym, trzeba go w nowy sposób wyrazić. Dlatego każdy przekład jest już interpretacją (podkr. J.C), można nawet rzec realizacją sensu, jaki tłumacz nadał przekazanemu słowu¹⁷.

To właśnie interpretacje rodzą największe nieporozumienia, bowiem w rozmowie między dziećmi i rodzicami obie strony nie chcą/nie potrafią uwzględnić kontekstów kulturowych i

¹⁶ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 353

¹⁷ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 353–354

pokoleniowych, które w znacznym stopniu zmieniają sensy wypowiedzi. „Interpretator nie wie, że wprowadza do interpretacji samego siebie i własne pojęcia”¹⁸. Szczególnie trudno to zrozumieć dzieciom emigrantów.

Dwujęzyczne dzieci - nie dwujęzyczność u dzieci

Wydaje się niezwykle istotne określenie istoty problemu dwujęzyczności. Chodzi bowiem o to, że badacz powinien zająć się Osobami, a nie oddzielnym od człowieka problemem. To oznacza, że osoby - dwujęzyczne dzieci i ich rodzice są podmiotem refleksji, nie zaś sam wyabstrahowany problem posługiwania się dwoma językami. Pozbawienie badań wymiaru osobowego, indywidualnego nie przybliży nas do rozwiązania tajemnicy. Profesor Władysław Miodunka zwrócił mi kiedyś uwagę na ogromną wartość badań dwujęzyczności prowadzonych przez osoby dotykające problemu bilingwizmu w swoim osobistym życiu. Zarzut o braku obiektywności w tego typu badaniach łatwo odrzucić przywołując myśl Maxa Plancka - *nauka nie rozwiąże ostatecznej tajemnicy natury, dlatego, że w ostatecznej analizie sami jesteśmy częścią zagadki, którą próbujemy rozwikłać*. Oznacza to, że prowadząc badania naukowe zawsze w istocie szukamy odpowiedzi na pytania dotyczące każdego człowieka, nas samych, a w każdym razie potencjalnie nas samych. Warto mieć świadomość takiego naznaczenia, bo ono warunkuje podejście humanistyczne w badaniach naukowych. W. T. Miodunka sformułował w roku 2004 tezy językoznawstwa humanistycznego, idąc tym tropem buduję w Szkole Krakowskiej logopedię humanistyczną.¹⁹

¹⁸ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 369

¹⁹ Prof. dr hab. Władysław Miodunka sformułował tezy językoznawstwa humanistycznego podczas wykładu dla pracowników naukowych Instytutu Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej (dziś Uniwersytet Pedagogiczny) w roku 2004.

Istnieje, lansowany przez audycje radiowe, programy telewizyjne, czasopisma popularno-naukowe, stereotyp bycia osobą bilingwalną. Na podstawie kilkunastu znanych dwujęzycznych osób buduje się mity o cudownym wpływie dwujęzyczności na życie, karierę zawodową i rozwój poznawczy. Nie przywołuje się losów postaci, dla których dwu- lub wielojęzyczność była źródłem problemów szkolnych, adaptacyjnych. Powodowała kłopoty z budowaniem własnej obrazu samego siebie, z określeniem własnej tożsamości. Szczególnie w sytuacji emigracji zarobkowej, związanej z częstą zmianą miejsca zamieszkania notowałam trudności adaptacyjne u dzieci i poważne kłopoty wychowawcze.

Znajomość wielu języków, niezwykle wzbogacająca każdego człowieka, nie jest tym samym, co dwujęzyczność, czy wielojęzyczność dzieci emigrantów. Stworzenie ogólnego sądu, uzurpującego sobie do bycia prawdziwym w każdej sytuacji dwujęzyczności umieszcza jednostkowe losy w masie, która odbiera człowiekowi prawo do cierpienia i uniemożliwia przemówienie własnym głosem. Stereotypy pozornie opowiadają o osobach dwujęzycznych, a w rzeczywistości nie dotyczą problemu rzeczywistych ludzi.

Jednocześnie takie widzenie problemu nie ułatwia rodzicom i dzieciom podejmowania działań terapeutycznych, które ja widzę przede wszystkim jako systemowe oddziaływanie na dwa (trzy) systemy językowe. Tak o sytuacji konieczności posługiwania się drugim językiem pisze I. Kertesz:

„Język (...) zapanował nad świadomością wielu ludzi, pozbawił ich jej, pozbawił ich własnego, wewnętrznego życia. Człowiek powoli zaczął się utożsamiać z narzuconą mu rolą, niezależnie od tego, czy rola ta przystawała do jego osobowości, czy nie. W dodatku tylko całkowite zaakceptowanie tej roli dawało mu szansę przeżycia”²⁰.

Nowa logopedia wypracowała metody i techniki systemowego wspierania rozwoju małych dzieci dwujęzycznych oraz stymulowania procesu nabywania języków w sytuacji dwu, trójjęzyczności. Terapia logopedyczna pozwoli dzieciom emigrantów i dzieciom w rodzin wielojęzycznych kształtować swoją **odrębność w poczuciu jedności ze społecznością w której żyje**. Dzięki takiemu zabiegowi kraje przyjmujące będą mogły niwelować swój lęk przed innością i poznawać odmienne kultury, nie tylko smakując potrawy, ale także czerpiąc inspiracje malarskie, muzyczne, teatralne, filmowe, czy techniczne. Otwarcie się na Innego nie może jednak odbywać się poza poznawaniem języków innych nacji, ponieważ „całe nasze doświadczenie świata (...) rozwija się z wnętrza języka”²¹

²⁰ I. Kertesz., Język na wygnaniu, Warszawa 2004, s. 176

²¹ H-G. Gadamer, Prawda i metoda, Kraków 1993, s. 414

Język polski dzieci emigrantów - język pożyczony ?

Język etniczny rodziców, którym posługują się dzieci emigrantów zdaje się funkcjonować w wielu rodzinach jako język pożyczony²². Pożyczony na pewien czas, w obliczu konieczności. Potrzebny, pożyteczny w domu, lub podczas pobytu u rodziny w Polsce, wykorzystywany w codziennych sytuacjach. Z prowadzonych przeze mnie badań, referowanych w dalszej części artykułu, wynika, że dzieci rozmawiają w domu ze swoimi rodzicami Polakami w języku polskim. Jednakże, gdy rozstrzygają kwestie szkolne, dotyczące lekcji, przedmiotów, zadań domowych, prac klasowych, przechodzą, z oczywistych powodów na język francuski.

Podczas rozmów o tym, co wydarzyło się w przedszkolu czy szkole najczęściej rodzic Polak zwraca się do dziecka w swoim etnicznym języku, ale dziecko odpowiada w języku francuskim, który dorosły - lepiej lub gorzej rozumie. O takiej sytuacji, tak pisze H-G. Gadamer:

Jak wiadomo, nader trudny jest dialog w dwóch językach, gdy jedna osoba używa jednego, a druga drugiego języka, bo wtedy każda z nich wprawdzie rozumie drugi język, ale nie umie nim [dobrze] (przypis. J.C) mówić. Niczym pod naciskiem jakiejś wyższej siły rolę środka porozumienia stara się wówczas przejąć j e d e n z j ę z y k ó w (podkr. J.C).

Fakt, iż rodzice Polacy przyjmują odpowiedzi dziecka z języku francuskim i często w tym właśnie języku odpowiadają, powoduje, że dzieci nie znajdują motywacji do mówienia po polsku. Jeśli język polski utraci swój prestiż już na początku drogi jego kształtowania się, nie będzie mógł się rozwijać.

Zagrożenie widać u młodzieży, mówiącej po polsku, ale nie uczącej się tego języka świadomie (w Szkole Polskiej, w Sekcji Polskiej, prywatnie). Ich język zdaje się być mową dziecka - jest nieporadny stylistycznie, z potknięciami gramatycznymi i zawężonym słownictwem. Uczniowie podczas rozmowy o preferencjach kulinarnych używali słów zapamiętanych z dzieciństwa np. *rosólek*, *chleb z masełkiem*, *autko*. Użycie zdrobnień jest charakterystyczne dla języka małych dzieci i kierowanego do małych dzieci. Choć oczywiście język polski, jak i inne słowiańskie, chętnie korzysta z hipokorystyk i deminutiwów.

²² Przykłady w dalszej części artykułu na podstawie prowadzonych w 2008 roku badań.

Młodzież dwujęzyczna²³ mówiła mi, że w języku polskim nie ma słów, które potrzebne im są do komunikacji. Rzeczywiście „nie ma” tych słów w języku zbudowanym w dzieciństwie i potem nie rozwijanym. Poszerzenie słownictwa dokonuje się tylko u tych osób, które ucząc się języka polskiego w szkole mają kontakt z literaturą i kodem refleksji.²⁴ To właśnie użycie języka pisanego umożliwia stały wzrost kompetencji językowej i daje umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych. Autor „Prawdy i metody” z mocą podkreśla, że „lektura tekstu, stanowi najwyższe zadanie rozumienia”²⁵. Młodzież z którą rozmawiałam podczas pobytu w Lyonie i w Wiedniu zwracała uwagę na swoje trudności w rozumieniu tekstów pisanych. Uczniowie byli zdziwieni, że tak dobrze sobie radzą podczas codziennej komunikacji w języku polskim, a napotykają trudności podczas czytania. Dzieje się tak dlatego, że „tekst pisany jest pewnego rodzaju wyobcowaną mową i potrzebuje przekształcenia znaków na powrót w mowę i sens.”²⁶

Szeptem

Kiedy dotyka się rzeczywistych ludzkich losów, pełnych chwil radosnych, tragicznych, smutnych i fascynujących trzeba o nich mówić naśladując sposób myślenia I. Kertesza²⁷ najpierw szeptem, do siebie, potem do tych, którzy chcą słuchać, na koniec pełnym głosem do tych, którzy mają władzę poprawienia sytuacji tych dzieci, które właśnie znalazły się na wyboistej drodze ku dwujęzyczności.

Szeptem dlatego, że nie ma jednakowych losów, powielonych osobowości, powtarzających się układów zawodowych i rodzinnych. Są różne możliwości kształtowania języka i budowania interesujących światów oświetlanych odmiennymi słowami i zwrotami. Czuję się zobowiązana do tego, by mówić o dwujęzyczności ze względu na moją Rodzinę, w której budują swoją tożsamość dzieci dwujęzyczne francusko-polskie, polsko-niemieckie i dziecko trójjęzyczne polsko-angielsko-niemieckie.

²³ Od 2001 roku prowadzę także badania w Austrii.

²⁴ *Kod refleksji - kod rozszerzony* wg koncepcji profesora S. Grabiasa

²⁵ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 359

²⁶ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993, s. 361

²⁷ I. Kertesz, *Język na wygnaniu*, Warszawa 2004

Wyniki badań

W badaniach ankietowych uczestniczyła grupa 40. rodziców oraz 19 gimnazjalistów. W indywidualnych badaniach eksperymentalnych wzięło udział 56 dzieci:

1. 14. uczniów klasy IV,
2. 20. uczniów klasy „0” (z Sekcji Polskiej w CSI i Szkoły Polskiej)
3. 22. uczniów z klasy I i II (z Sekcji Polskiej w CSI i Szkoły Polskiej)

Badanie eksperymentalne prowadzone było metodą kierowanej rozmowy²⁸, w której dziecko budowało swoje wypowiedzi językowe poprzez identyfikacje z lalką (chłopcem lub dziewczynką)²⁹. Oprócz postaci dziecka w tworzeniu sytuacji uczestniczyły lalki przedstawiające: matkę, ojca, rodzeństwo (małe dziecko nieokreślonej płci) babcię, dziadka, kolegę lub koleżankę. Wszystkie dzieci zaakceptowały konwencję zabawy i bardzo łatwo przyjmowały rolę uczestnika sytuacji opisywanych przeze mnie. Były to wspólne zabawy, urodziny, rozmowy domownikami. Te pytania i polecenia, na które odpowiedzi dzieci były przedmiotem analizy, były zawsze jednakowe. Uczniowie badani byli indywidualnie w oddzielnym pomieszczeniu. W Szkole Międzynarodowej był to mały pokój przylegający do pomieszczeń klasowych, w Szkole Polskiej był to pokój spotkań nauczycieli. W każdej klasie byłam zawsze najpierw przedstawiona przez nauczyciela i rozmawiałam z całą klasą, by dzieci czuły się podczas badań indywidualnych bezpiecznie.

Podczas konferencji w konsulacie³⁰, po wygłoszeniu przeze mnie wykładu miałam okazję rozmawiać z rodzicami, także dzieci w wieku przedszkolnym, przysłuchiwać się ich nieformalnym dyskusjom. Takie spotkanie ma ogromną wartość poznawczą, pozwala dostrzec różnorodność losów i odmierności w sposobach przeżywania dwujęzyczności swoich dzieci.

Spotkałam matki, które mimo podjętej we Francji pracy zawodowej postanowiły pracowały nad rozwojem pełnych kompetencji języka polskiego swoich dzieci. Nie ukrywały, że był to proces wymagający wyrzeczeń i konsekwencji, ale dziś ich synowie i córki zwracają się do

²⁸ J. Cieszyńska, *Die Methode der „geleiteten” Gespraechen*, Hoergeschaeftigen Pedagogik, nr 3, s. 179, 1991

²⁹ Lalki wykonane były z modeliny.

³⁰ Serdecznie dziękuję Pani Konsulowi Generalnemu Piotrowi Adamiukowi za uroczyste otwarcie konferencji i stworzenie atmosfery sprzyjającej powstawaniu ważnych dla Polonii projektów badawczych i rozwiązań praktycznych.

nich w języku polskim. Rozmawiałam także z matami, które wyrażały głęboki żal, że ich pięcioletnie dziecko nie mówi w języku polskim. Spotkania uświadamiają rodzicom, że nauka języka nie może odbywać się tylko w sobotniej szkole. Przystawiany przez dzieci język musi być żywym językiem komunikowania uczuć, emocji, doznań i wiedzy.

Ankiety wypełniło 40. osób, wśród nich jest 7 rodzin, które przybyły do Francji z jednym lub dwójką dzieci urodzonych jeszcze w Polsce. Pozostałe dzieci urodziły się we Francji. Analizowałam tylko odpowiedzi dotyczące dzieci urodzonych we Francji lub przybyłych w okresie prelingwalnym. Wszystkie matki były Polkami. Na pytanie, czy Francuzi uczą się języka polskiego jako obcego uzyskałam takie odpowiedzi:

- 1. osoba *nie wiem*,
- 4. osoby sądzą, że tak, ale bardzo rzadko i tylko te osoby, które mają szczególne motywacje,
- 35. osób stwierdziło, że Francuzi nie uczą się języka polskiego jako obcego.

Niektóre z odpowiadających osób podkreślały egzotyczność polskiego języka, jego małą przydatność w kontaktach międzynarodowych, wskazywano też na wysoki poziom trudności związanych z rozbudowaną gramatyką. Język polski nie jest przydatny do komunikacji poza Polską, stąd niższy prestiż w stosunku do języka francuskiego, postrzeganego jako język dyplomacji.

Wszyscy badani widzą korzyści płynące z uczenia się języka polskiego przez ich dzieci. Wśród argumentów formułowanych przez rodziców, na rzecz korzyści płynących z nauki języka polskiego przeważają motywy poznawcze i pragmatyczne. Rodzice pisali o wspomaganie rozwoju intelektualnego i umożliwieniu kontaktów z rodziną w Polsce. Zwracano także uwagę na rolę języka etnicznego w kształtowaniu się tożsamości osób dwujęzycznych. Młodzież wypełniając ankiety i w rozmowach w klasach silniej podkreślała kontekst komunikacyjny z rodziną w kraju rodziców.

Niektórzy rodzice (12 osób) dostrzegli także negatywną stronę podjętej przez potomstwo nauki języka polskiego. Wskazywali na większe obciążenie obowiązkami, wspominali o trudnościach szkolnych, a także o kształtowaniu się poczucia inności, możliwość izolowania się w środowisku francuskich rówieśników. Sądzę, że to odczucie inności może być raczej udziałem emigrantów, a nie ich dzieci. Tylko jeden chłopiec przyznał, że nie chce mówić po polsku na ulicy, bo to może wzbudzić negatywne komentarze.

Młodzież, w odpowiedzi na pytanie o korzyści lub ich brak, podjęcia nauki języka rodziców podkreślała głównie zbytne przeciążenie nauką, ale dotyczyło to tylko uczniów ze Szkoły Polskiej (zajęcia w sobotnie przedpołudnia). Dla uczniów Sekcji Polskiej w CSI, nauka etnicznego języka jest powszechną normą, usankcjonowaną przez specyfikę Szkoły Międzynarodowej.

Rozmowy o szkole, pomoc w problemach szkolnych

Niewątpliwie szkoła, lekcje, zadania domowe i klasowe są częstym tematem rozmów rodziców z dziećmi. Dlatego w ankiecie pytałam rodziców o język w jakim prowadzone są codzienne rozmowy o szkolnych problemach i zdarzeniach. Zwykle polskie matki lub rodzice Polacy deklarowali, iż wszystkie rozmowy w domu prowadzone są w języku polskim. Jednakże zapytani o język jakim rozmawiają z dziećmi o szkole, o lekcjach przyznawali, że wybór języka nie jest już taki oczywisty, bo uwarunkowany sytuacją szkolnej rzeczywistości francuskiej. I tak:

- 14. osób rozmawia z dziećmi po polsku
- 8. osób w języku francuskim
- 17. osób używa naprzemiennie języka francuskiego i polskiego
- 1. osoba zwraca się do dziecka po polsku i przyjmuje jego odpowiedzi w języku francuskim.

Takie prowadzenie dialogu, z punktu widzenia kształtowania obu języków, nie jest korzystne. Rodzice kierują się względami pragmatycznymi, chcą aby komunikacja była skuteczna. Jednakże w wielu wypadkach jej skuteczność jest jedynie pozorna. Sytuacja rodziców Polaków nie jest bynajmniej łatwa. Pomoc w odrabianiu lekcji jakiej potrzebują dzieci młodsze powinna odbywać się w języku edukacji, tak aby dziecko nie musiało stawać przed koniecznością podwójnego tłumaczenia. Po raz pierwszy, objaśniając po polsku treść zadania, a potem po raz drugi, tłumacząc na język francuski odpowiedź rodzica. Taki zabieg wymaga doskonałej znajomości obu języków, giętkości translatorskiej i wiedzy, której z racji wieku dzieci nie mogą jeszcze posiadać. Bez wątpienia ten sposób zaburza sam przebieg przyswajania wiedzy i wpływa negatywnie na procesy zapamiętywania.

Byłoby słuszniej rozmawiać o zadaniach i nauce w języku francuskim, pod warunkiem jednak, że rodzice mają opanowany ten język przynajmniej w stopniu dobrym.

Jak ten problem oceniają uczniowie w wieku gimnazjalnym? Było to 19. dzieci urodzonych we Francji, które tak określiły swoją sytuację językową w domu rodzinnym:

- 8. osób rozmawia po polsku
- 1. osoba po francusku
- 10. osób w obu językach.

Prosiłam młodzież gimnazjalną, by oceniła w skali od 1 do 5 poziom opanowania języka francuskiego przez swojego polskiego rodzica/rodziców. Średnia dla matek wynosiła 3,7, a dla ojców 3,2. Widać więc wyraźnie, że opcja rozmów „szkolnych” prowadzonych w języku francuskim nie jest korzystna dla uczniów. Również dlatego, że przypisuje rodzicowi nieprawdziwą rolę osoby źle, nieprawidłowo mówiącej. Ma to negatywny wpływ na formowanie się obrazu rodzica w umyśle dziecka, uniemożliwia identyfikację i postrzeganie rodziców jako osób znaczących. Wychowanie, przekazywanie hierarchii wartości oraz norm moralnych jest silnie uzależnione od relacji dziecko:rodzice.

Początki kształtowania się języka i ocena kompetencji językowych

Prosiłam rodziców, by ocenili kompetencje językowe swoich dzieci oraz sprecyzowali w jakim języku pojawiły się pierwsze zdania u dzieci urodzonych we Francji. I tak:

- 14. dzieci wypowiedało swoje pierwsze zdania w języku polskim
- 15. dzieci wypowiedało swoje pierwsze zdania w języku francuskim (mimo, iż wszystkie matki dzieci były Polkami)
- 9. dzieci wypowiedało swoje pierwsze zdania w obu tych językach równocześnie
- 1. dziecko wypowiedało swoje pierwsze zdania w języku matki (po polsku) i ojca (po bułgarsku)
- jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi

Wyniki ankiety pokazują, iż nieco więcej niż połowa z czterdzieścioro dzieci wypowiedała swoje pierwsze zdania w języku polskim (tylko w nim lub równoległe z drugim językiem). W tym kontekście ważne były odpowiedzi na pytanie: jak dalej rozwijał się język

etniczny ?, czy tak, jak u badanych przeze mnie dzieci w Austrii, język francuski powoli stawał się językiem funkcjonalnie pierwszym.

Oceniając poziom opanowania języka etnicznego i języka francuskiego swoich dwujęzycznych dzieci, wypełniający ankietę rodzice (jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi) stwierdzili:

- 37. dzieci ma wyższe kompetencje w języku francuskim
- 2. dzieci w tym samym stopniu opanowało oba języki

Widać wyraźnie, że instytucjonalne formy nauczania (francuskie przedszkole, szkoła) oraz grupa rówieśnicza pełni nadrzędną rolę w procesie uczenia się języka. Stąd płynie istotny wniosek, dotyczący ogromnej roli polskich placówek na obczyźnie w zachowaniu języka etnicznego dzieci emigrantów. Jakie znaczenie dla budowania tożsamości i osobowości ma posługiwanie się językiem etnicznym pisałam już w innych publikacjach.³¹ W tym miejscu, chcę sformułować uwagi dotyczące wpływu języka etnicznego na poziom opanowania drugiego i kolejnych języków.

Pierwszy język, język matki jest filarem, na którym budowane są kolejne systemy językowe. Opanowanie wszystkich podsystemów języka³², osiągnięcie wysokich kompetencji językowych (w mowie, a potem w piśmie) jest najlepszą drogą do przyswajania kolejnych języków.

Tylko 18. rodziców jest przekonanych, iż dziecko zwiąże swój los z Francją, pozostali (22) sądzą, iż wybór ten będzie uzależniony od wielu czynników i dziecko może osiąść w przyszłości w innym kraju europejskim, także w Polsce. Bez względu na wybór kraju zamieszkania i miejsca pracy język etniczny jest podstawą do skutecznego opanowania kolejnego systemu językowego. Jeszcze raz więc podkreślam - im bogatsze słownictwo w języku pierwszym tym łatwiejsze poznawanie nowych słów i określeń w kolejnych językach. Im wyższy poziom systemu syntaktycznego (budowa zdań) tym łatwiejsze rozumienie tekstów pisanych w języku obcym.

³¹ Por. J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność – dwukulturowość, przekleństwo czy bogactwo?*, Kraków 2007

³² Najogólniej rzecz ujmując, możemy w systemie językowym wydzielić: podsystem fonetyczno-fonologiczny (różnicowanie opozycji fonologicznych i wymowa (artykulacja) głosek, podsystem semantyczny (słownictwo), podsystem morfologiczny (reguły odmiany wyrazów – fleksja i reguły budowania nowych wyrazów – słowotwórstwo), podsystem syntaktyczny (składniowy – reguły budowania zdań).

Niektórzy rodzice wyrażali chęć posłania dzieci na studia do Starej Ojczyzny. Pełna dwujęzyczność (opanowanie języka polskiego w mowie i piśmie) jest warunkiem umożliwienia potomstwu dokonania samodzielnego wyboru.

Użycie języka w sytuacji komunikacyjnej

Badanie systemu językowego dzieci w wieku od 6. do 9. roku życia powinno przebiegać w sytuacji zabawy kierowanej, tak by dzieci pochłonięte były tematem, treścią rozmowy, nie włączając mechanizmu samokontroli. Ów mechanizm powoduje, że człowiek zastanawia się nad tym „jak mówi”, co zmniejsza swobodę wypowiedzi, a u dzieci jest źródłem negatywnych emocji, skutkujących wycofaniem się z interakcji.

Rozmawiałam z 42. uczniami klas od „0” do IV. Jednym z tematów zabawy kierowanej były urodziny. Prosiłam, by dziecko, odgrywając rolę postaci sformułowało zaproszenie babci na urodziny. Instrukcja brzmiała:

*To jest babcia, zaproś ją na **swoje** urodziny.*

Wśród 42 dzieci w wieku do 6 do 8 lat tylko 5. prawidłowo sformułowało zaproszenie skierowane do babci. Badani popełniali błędy gramatyczne i semantyczne. Brak kompetencji komunikacyjnej nie pozwalał im wyrazić zaproszenia zgodnie z normą społeczną istniejącą w polskiej kulturze. Większość popełnionych przez dzieci błędów powtarzała się, co wskazuje na ich systemowy charakter.

Trudności badanych dotyczyły:

- zrozumienia polecenia - 5. dzieci
- niepełnego zrozumienia polecenia - 10. dzieci
- zrozumienia znaczenia zaimka *swój* - 8., dzieci rozumiało, że urodziny są babci
- sformułowania zaproszenia w prawidłowej formie 11. dzieci
- użycia prawidłowego czasu - 8. dzieci
- problemów z szykiem wyrazów w zdaniu - 3. dzieci
- pominięcia lub błędnego zastosowania przyimka, dodania zaimka zwrotnego - 3. dzieci

Wśród odpowiedzi zakwalifikowanych do niepełnego zrozumienia polecenia zanotowałam: *babciu mama cię zaprasza, pójdziesz na urodziny, dziękuję babci, a nawet możesz się napić zimnego soku i sto lat sto lat.* Widać wyraźnie, że dzieci rozumiały znaczenie pojedynczych

wyrazów - *urodziny* i *zapraszać*, ale nie zawsze mogły zrozumieć treść zdania. Dlatego pojawiły się reakcje składania babci życzeń, albo zapraszania do wypicia soku.

Te osoby, które rozumiały znaczenia zaimka *swoje* w użytym przeze mnie kontekście, mówiły *zapraszam cię na twoje urodziny*.

Sformułowanie zaproszenia okazało się trudnym zadaniem dla wielu dzieci, najczęściej pojawiał się tryb rozkazujący - *chodź, chodź na urodziny ! możesz przyjść lub pójdiesz na urodziny*.

Dzieci miały także trudności z zastosowaniem odpowiedniego czasu najczęściej pojawiał się czas przeszły lub przyszły zamiast oczekiwanego teraźniejszego - *zaprosiłam cię na urodziny* lub *zaproszę cię na urodziny*.

Kłopoty z zastosowaniem odpowiedniego szyku dotyczyły miejsca zaimka i spójnika w zdaniach np. *babciu cię zapraszam, babciu, że cię zapraszam na mój urodziny*.

Pojawiło się także zdanie *Babciu, chodź u nas, bo dla twoje urodziny*.

Uczniowie klasy czwartej o wiele lepiej poradzili sobie z tym zadaniem. Z 14. badanych 8. dzieci sformułowało zaproszenie w prawidłowej formie. Tylko jedno dziecko nie zrozumiało polecenia. Jednak i te dzieci miały trudności ze zrozumieniem znaczenia zaimka *swój* - 5. dzieci sądziło, że urodziny są babci np: *Cześć babciu, wesołych urodzin, chodź dam ci ciasto i prezent, Babciu mam dla ciebie niespodziankę na urodziny*.

Przejawy polskiej kultury

Język polski może rozwijać się u dzieci emigrantów tylko wówczas gdy będą one miały możliwość poznawania polskiej kultury. Oglądanie polskiej telewizji, czy polskich filmów wydaje się najłatwiejszym sposobem wspierania rozwoju języka. Dialogi prowadzone przez bohaterów są osadzone w kontekstach kulturowych, co stwarza dogodne warunki do przyswajania języka i wiedzy o Polsce.

Żeby wprowadzić badanych w polski kontekst językowy i kulturowy prosiłam na początku badania o nadanie imion lalkom, przedstawiającym dzieci. Ponieważ zwracałam się do uczniów w języku polskim, takie właśnie imiona wybierały. Wśród 42. dzieci tylko 1. wybrało dwa imiona francuskie, 2. po jednym z każdego języka, a 39. imiona polskie.

Potem prosiłam, by wybrana przez dziecko lalka „opowiedziała” mi, co będzie oglądać w telewizji. Dzieci nie miały poczucia, że są sprawdzane dzięki zastosowaniu techniki przeniesienia reakcji na lalkę. Instrukcja brzmiała (wypowiadana przez lalkę - koleżankę lub kolegę, której rolę odgrywałam ja sama: *Chodź, będziemy oglądać telewizję. Co będziemy oglądać?*

Wśród odpowiedzi 56. dzieci tylko 7. razy pojawiały się tytuły polskich filmów i programów. Warto je wszystkie przywołać, by uzmysłwić sobie, co oglądają uczniowie klas 0 - IV:

- ✓ 4. dzieci film „Bolek i Lolek” - oglądany w Polsce najczęściej przez dzieci przedszkolne
- ✓ 1. dziecko program dla dzieci młodszych - „Domisie”
- ✓ 1. dziecko program dla dzieci młodszych - „Jedyneczka”
- ✓ 1. dziecko „Koziołek Matołek” - oglądany w Polsce najczęściej przez dzieci przedszkolne
- ✓ 1. dziecko film dla dzieci szkolnych. Badany podał nieco zmieniony tytuł „Awantury Pana Kleksa”, mogło chodzić o jeden z trzech filmów („Akademia Pana Kleksa”, „Podróże Pana Kleksa”, „Pan Kleks w kosmosie”

Podsumowując, 8. dzieci z badanych 56. ma dostęp do polskich filmów dla dzieci, a tylko jedno do filmu odpowiedniego do wieku życia.

Karczowałem cienie wyroków

Paul Celan

Spółeczność polonijna w Lyonie miała do tej pory³³ dobre warunki do pielęgnowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych. Działa tu Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Konsulacie Generalnym, Instytut Kultury i Języka Polskiego, Sekcja Polska w Międzynarodowej Szkole CSI. Fakt, że język polski ma swoją sekcję obok języka angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego czy japońskiego pozytywnie wpływa na budowanie prestiżu tego języka. Znaczenie języka pełni silną funkcję motywacyjną do jego

³³ Jeśli nie zmienią się dotychczasowe rozwiązania, nad którymi pracuje powołany przez Premiera Zespół do Spraw Polonii i Polaków za Granicą.

uczenia się. W Międzynarodowej Szkole CSI dzieci przybyłe do Francji w okresie postlingwalnym mogą się także uczyć języka francuskiego jako obcego.

Szkoła Polska, jak inne tego typu placówki na obczyźnie, prowadzi nauczanie sobotnie. Dzięki temu mogą z niego korzystać także polskie dzieci mieszkające poza Lyonem. Oczywiście wymaga to pewnej determinacji ze strony rodziców. Warto *karczować cienie wyroków*, tak by dzieci, których matki mówią w języku polskim miały pełne szanse na doskonałe opanowanie języka francuskiego i odnalezienie swojej drogi w Zjednoczonej Europie.

Literatura

1. Celan P. wiersze: *Oczy, Wieczność, Z mroku w mrok*, w przekładzie R. Krynickiego <http://www.biuroliterackie.pl/przystan/przystan.php?site=100&kto=celan>
2. J. Cieszyńska, *Die Methode der „geleiteten” Gespraechе*, Hoergeschaedigten Paedagogik, nr 3, s. 179, 1991
3. Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2008
4. Cieszyńska J., *Dwujęzyczność - dwukulturowość, przekleństwo czy bogactwo?*, Kraków 2007
5. Gadamer H-G., *Prawda i metoda*, Kraków 1993
6. Kertesz I., *Język na wygnaniu*, Warszawa 2004
7. Miodunka W. T. *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych, Język jako wartość podstawowa kultury*, [w:] *Język polski w świecie*, red. W. T. Miodunka, Kraków 1990
8. Miodunka W. T. *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków 1997
9. Miodunka W. T. *Edukacja językowa Polaków*, Kraków 1998
10. Miodunka W. T. *Lingwistyka humanistyczna. Strategie stawania się i bycia dwujęzycznym*, wykład w IFP AP, Karków 2004
11. Załazińska A., *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków 2006