

Jagoda Cieszyńska

[w:] J. Cieszyńska-Rożek, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?* [w:] M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red) Nowa Logopedia. T. 3 *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków 2012

*Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*

*Życzylbym sobie jednak, aby w przyszłości dzieło logoterapii było kontynuowane przez niezależne, pełne inwencji, nowatorskie i kreatywne duchy. V. Frankl (2010 : 203)*

### **Streszczenie**

Autorka, przedstawiając problem diagnozowania w ujęciu filozoficznym, odwołuje się do ustaleń psychologii humanistycznej i logoterapii V. Frankla. Omawia trudności językowe dzieci dwujęzycznych z perspektywy logopedycznej. Przedstawiając istniejące poglądy rodziców i nauczycieli, proponuje nowe spojrzenie na nauczanie języka polskiego na obczyźnie. Omawia metody budowania systemu językowego dzieci pochodzenia polskiego konstruowane w ramach metody krakowskiej.

**słowa kluczowe:** dwujęzyczność, rozwój mowy dziecka, metoda krakowska, zjawiska normatywne, zaburzenia rozwojowe

### **SPEECH DEVELOPMENT IN POLISH CHILDREN ABROAD – NORMATIVE PHENOMENA OR DEVELOPMENT DISORDERS?**

#### **Summary**

While discussing the problem of diagnosis from the philosophical perspective, the author makes references to the conclusions of humanistic psychology and V. Franklin's logotherapy. She considers the linguistic problems of bilingual children from the logopedic viewpoint. Presenting current attitude of parents and teachers, she suggests a new perspective on teaching Polish language abroad. She also discusses the methods of language system

building in children of Polish origin which are constructed within the frame of Cracow Method.

**key words:** bilingualism, child speech development, Cracow Method, normative phenomena, development disorders.

## 1. Trudności językowe dzieci dwujęzycznych

Dzieci dwujęzyczne mogą przejawiać poważne problemy w opanowaniu dwóch systemów językowych, tożsame z tymi które obserwuje się także u dzieci z alalią (brak rozwoju mowy) i z opóźnionym rozwojem mowy. Objawy te są następujące:

- trudności z opanowaniem artykulacji niektórych głosek (np. samogłoski *e*, głosek dźwiękowych, zwartoszczelinowych)
- rozumienie przekazów językowych z kontekstu i konsytuacji,
- używanie głównie pojedynczych wyrazów i równoważników zdań,
- mały zasób słownictwa, trudności z odpowiadaniem na pytania poza kontekstem i konsytuacją,
- trudności z opowiadaniem o minionych wydarzeniach,
- niechętnie słuchanie czytanych tekstów,
- brak lub mała liczba samodzielnie formułowanych pytań,
- kłopoty z rozumieniem i respektowaniem reguł społecznych.
- zabawy głównie manipulacyjne na poziomie niższym niż te obserwowane u rówieśników.

Nawet doświadczony terapeuta nie może z całą pewnością rozstrzygnąć, czy fakt, że trzyletnie dziecko nie buduje zdań jest spowodowany jedynie dwujęzycznością czy dodatkowo zaburzeniami funkcji, czasem także struktury lewej półkuli mózgu. Z tego powodu konieczne jest prowadzenie diagnozy dymensjonalnej, która pozwoli określić poziom poszczególnych funkcji zmysłowych, psychologicznych (poznawczych) i noetycznych.

Substytucje (zastępowanie głosek trudniejszych przez łatwiejsze) uważa się za zjawiska normatywne, ale tylko do określonego wieku dziecka. Dziecko dwujęzyczne, które w wieku sześciu lat nie realizuje głosek *l*, *sz*, *ź*, *cz*, *dź*, *r* powinno być, tak jak dzieci w kraju, objęte terapią logopedyczną.

Trudności z odmianą wyrazów i budową zdań rodzice dzieci dwujęzycznych często określają jako typowe dla etapów kształtowania się systemu językowego, jednakże pomijają

fakt, iż te same dzieci tworzą już w języku francuskim zdania gramatycznie poprawne.<sup>1</sup> Dorośli sądzą, że przesunięcie czasowe w opanowaniu umiejętności fleksyjnych i syntaktycznych w języku etnicznym w stosunku do języka kraju osiedlenia jest naturalnym zjawiskiem. Jednakże tak nie jest i świadomość tego faktu powinna skłonić rodziców do zorganizowania skutecznej stymulacji rozwoju języka polskiego.

R. Laskowski (2009 : 11) zwraca uwagę na fakt, że często emigranci posługują się także w domu językiem kraju zamieszkania, władając nim w niewystarczającym stopniu, „w rezultacie jedynym językiem z jakim dziecko obcuje na co dzień w życiu rodzinnym, jest sprymitywizowany, ubogi leksykalnie, kaleki gramatycznie, stylistycznie niezniuansowany język” obcy rodziców. Wówczas, jak pisze autor *Języka w zagrożeniu*, „zaburzony zostaje proces kognitywnej kategoryzacji świata odwołujący się do narzuconej przez język siatki pojęć, zakłóceniu ulega już na poziomie czysto językowym komunikacja w rodzinie” (Laskowski 2009 : 11).

Rezultaty badań poziomu użycia języka obcego przez emigrantów i języka polskiego przez ich dzieci wskazują na konieczność odmiennego od dotychczasowego spojrzenia na problem bilingwizmu (Cieszyńska 2006, 2010).

## 2. Język matki, język ojca - budowanie tożsamości

Język jest nie tylko źródłem poznania, ale podstawowym wymiarem tożsamości i kształtowania się więzi społecznych. „Mówić, to poznawać drugiego i jednocześnie dawać się poznać. Ten drugi jest nie tylko poznawany, ale i *pozdrawiany*. Jest nie tylko nazywany, lecz także przyzywany. Mówiąc to samo językiem gramatyki, inny pojawia się nie w mianowniku, lecz w wołaczu. Myślę nie tylko o tym, czym on jest dla mnie, lecz również i jednocześnie, a nawet przedtem, czym ja *jestem* dla niego” (Levinas 1991: 8). Język staje się ważnym wymiarem bycia z drugim człowiekiem i bycia w świecie. Wczesne dzieciństwo przynosi ze sobą doświadczenia, ujawniające się potem w wieku dorosłym, wpływające na kształtowanie skutecznej lub traumatycznej komunikacji z drugim człowiekiem.

Szczególnie na obczyźnie wspólnota językowa z rodzicami i możliwość nawiązania pełnego kontaktu z dziadkami i kuzynami w kraju jest warunkiem kształtowania się

---

<sup>1</sup> Notowałam wielokrotnie stwierdzenia rodziców pięcioletnich i sześciolatek: *Dzieci w Polsce też przecież robią takie błędy gramatyczne.*

tożsamości, którą nazywam *sklejoną*. Brak etnicznego języka powoduje pęknięcie, które czasem uniemożliwia odnalezienie swojej drogi życiowej i formuje poczucie pustki, utrudniając lub uniemożliwiając podejmowanie ról życiowych i osiąganie pełni rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Problemy komunikacyjne z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym utrudniają rodzicom proces wychowania, przekazywania wartości duchowych i kulturowych.

Perspektywę poznawania świata i budowania więzi uczuciowych poprzez rozmowę podkreśla także P. Ricoeur (1989), pisząc, że tylko dialog łącząc w sobie mówienie i słuchanie pozwala na osiągnięcie pełni porozumienia. Język staje się więc nie tylko narzędziem komunikacji, przekazywania znaczeń, ale aktem wzajemnego zrozumienia, a poprzez nie doświadczania świata drugiej osoby. Bez tego aktu zrozumienia przekaz kulturowy jest powierzchowny lub zupełnie niemożliwy.

### 3. Nauczanie języka polskiego na obczyźnie

Obserwowane problemy z opanowaniem języka polskiego przez dzieci emigrantów wymagają przygotowania skutecznych programów logopedycznych i odejścia od stereotypowego myślenia, że dziecko nauczy się mówić po polsku, tak jak rówieśnicy w kraju. „Zmiany w świadomości językowej powinny dotyczyć nowoczesnego rozumienia polszczyzny jako języka drugiego i obcego” (Miodunka 2010 a: 60).

Zaskakujący jest fakt, że dzieci Polaków wybierają język kraju przyjmującego jako funkcjonalnie pierwszy czasem jeszcze przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej. Dzieje się tak dlatego, że matki nie rozumieją konieczności zwiększenia ilości i jakości wypowiedzi w języku etnicznym wobec dzieci na obczyźnie.

Zdaniem W. Miodunki (2010 b) w środowiskach polonijnych należy uczyć naszego języka jako drugiego, co oznacza przyswajanie w warunkach naturalnych (w domu, podczas wyjazdów do rodziny) i nauczanie (kierowane przez rodzica lub nauczyciela).

Mylny jest, choć częsty wśród Polonii, pogląd, iż ważne jest przede wszystkim zwiększanie zasobu leksykalnego w języku polskim dzieci dwujęzycznych, a nie praca nad systemem syntaktycznym. Istotne jest akcentowanie doniosłości pracy nad umiejętnością budowania zdań gramatycznie poprawnych podczas rozmowy, ponieważ „zdanie (...) jest nowym bytem (...) całością nieredukowalną do sumy swych części” (Ricoeur 1989: 73). Nie

wystarczy znać słownictwo, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych.

W istocie należy traktować dialog z drugą osobą jako główną metodę budowania systemu językowego w umyśle dziecka. „Odwołamy się tu do ontologicznego pierwszeństwa dyskursu mającego źródło w aktualności zdarzenia w przeciwieństwie do czystej potencjalności systemu (...) Tylko przekaz daje językowi aktualność, a dyskurs funduje samo istnienie języka, ponieważ tylko odrębne i każdorazowo niepowtarzalne akty dyskursu aktualizują kod” (Ricoeur 1989: 76). Oznacza to, iż język polski na obczyźnie kształtować się powinien podczas rozmowy, dialogu. Nie wystarczy mówić do dzieci, trzeba z nimi rozmawiać.

Obserwacja funkcjonowania polskich dzieci na obczyźnie prowadzi do pesymistycznych refleksji na temat sposobności i czasu prowadzenia rozmów w języku polskim.<sup>2</sup> Przede wszystkim większość dzieci już w drugim roku życia, zanim opanuje język polski (język etniczny matki lub rzadziej ojca) rozpoczyna edukację przedszkolną. Oznacza to, iż rozmowy w języku polskim ograniczone są do chwil przed wyjściem do przedszkola (niekorzystny dla procesu uczenia się poranny pośpiech) i czasu wieczornego, po powrocie do domu (zmęczenie dziecka i obowiązki domowe rodziców). Język jaki się wówczas pojawia jest kodem szybkiej, często kolokwialnej komunikacji. Rodzice kierują do dzieci wypowiedzi w języku kraju osiedlenia, tłumacząc, że dziecko lepiej zrozumie polecenie, ponieważ w tym języku się uczy w przedszkolu i szkole. Nawet, gdy rodzice zwracają się po polsku, dzieci odpowiadają im w języku francuskim, angielskim czy niemieckim, co powoduje natychmiastowe przełączenie kodu u dorosłych.

Dlatego należy przyjąć perspektywę kształtowania języka polskiego jako języka drugiego, co oznacza jednoczesne zastosowanie dwóch metod:

- naturalnej (słuchanie mowy otoczenia) - **dziecko uczy się mowy**,
- edukacyjnej (nauczanie języka poprzez powtarzanie słów, zwrotów i nauka czytania ze zrozumieniem) - **dziecko jest nauczane języka** (przez rodzica, nauczyciela, logopedę).

Wielu rodziców i nauczycieli nie chce, z powodów emocjonalnych, zaakceptować takiego sposobu organizowania nauczania. W gruncie rzeczy chodzi jedynie o terminologię, użycie sformułowania *język drugi* wydaje się emigrantom deprecjonujące. A przecież wśród dzieci

---

<sup>2</sup> Od 2009 roku regularnie spotykam się z dziećmi z Polonii francuskiej oraz od 2010 roku z dziećmi z Polonii szwajcarskiej.

uczęszczających do sobotniego przedszkola i sobotniej szkoły są i takie, które mówią w języku polskim tylko ten jeden dzień w tygodniu.

Poglądy dotyczące nauczania języka polskiego na obczyźnie przedstawiają z różnych perspektyw tabele nr 1., 2. i 3.

Tab. 1. *Nauczanie języka polskiego na obczyźnie – dzieci przedszkolne*

Przekonania rodziców i nauczycieli	Proponowane podejście
Dziecko nauczy się języka etnicznego „samo”, tak jak dzieci w kraju.	Powinno uczyć się w warunkach naturalnych i być nauczane, tak jak języka drugiego, czasem jak obcego.
Dziecko nauczy się języka francuskiego, tak jak dzieci we Francji.	Powinno uczyć się w warunkach naturalnych i być nauczane, tak jak języka drugiego (dzieci polskich rodziców), czasem jak obcego (jeśli dziecko przyjeżdża do Francji w czwartym lub piątym roku życia).

Świadome odrzucenie konieczności wspierania języków (etnicznego i kraju osiedlenia) może skutkować brakiem kompetencji w jednym, lub w obu językach, co negatywnie wpłynie na przebieg edukacji i perspektywę życiową dzieci emigrantów. Jeśli oprócz kłopotów z rozdzielaniem kodów dołączą się problemy rozwojowe (zaburzenia słuchu fonemowego, wady wymowy, zagrożenie dysleksją, dysleksja) to dziecko może nigdy nie ujawnić swego potencjału intelektualnego.

Tab. 2. *Nauczanie języka polskiego na obczyźnie – dzieci szkolne*

Przekonania rodziców i nauczycieli	Proponowane podejście
------------------------------------	-----------------------

Nauka czytania w języku etnicznym przeszkodzi w nauce czytania w języku francuskim (angielskim, niemieckim).	Umiejętność czytania w języku etnicznym ułatwia uczenie się każdego kolejnego języka.
Aby być dwujęzycznym dziecko nie musi czytać w języku polskim.	Tylko dwujęzyczność zrównoważona daje dziecku rozwinięcie pełnych możliwości intelektualnych.

Umiejętność czytania w języku polskim pozwoli zapoznać się z dziedzictwem kulturowym, także w wymiarze rodzinnym. Ma to ogromne znaczenie dla budowania intelektu i kształtowania się tożsamości.

Tab. 3. *Nauczanie języka polskiego na obczyźnie – szkoła sobotnia/środowa*

Przekonania rodziców i nauczycieli	Proponowane podejście
Dziecko powinno uczyć się z podręczników dla dzieci w kraju.	Dziecko powinno uczyć się z podręczników do nauki języka polskiego jako drugiego, czasem jako obcego.
Braki w języku mówionym zostaną wyrównane poprzez naukę szkolną.	Najpierw należy ukształtować prawidłowy system języka w komunikacji a potem przekazywać wiedzę szkolną z użyciem tego języka.
Wiedza nabyta w języku francuskim (angielskim, niemieckim) „automatycznie” zostanie przeniesiona na język polski.	Trzeba znać słownictwo w danym języku, by nabywać i kumulować wiedzę.

Skazana na niepowodzenie próba realizowania całotygodniowego programu szkolnego stosowanego w kraju w ciągu jednego dnia na obczyźnie powoduje, że dzieci tracą motywację do nauki. W wieku gimnazjalnym często odmawiają uczestnictwa w zajęciach. Braki w systemie językowym nie pozwalają dzieciom czytać ze zrozumieniem wielu lektur, szczególnie tych które nie są pisane współczesnym językiem.

## 5. Metoda krakowska wobec dwujęzyczności

Podczas badań prowadzonych wśród dzieci Polonii francuskiej bardzo wyraźnie mogłam stwierdzić, iż ich rozumienie wypowiedzi w języku polskim zależy od konsytuacji i kontekstu. Dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym najczęściej zwracają się do rodziców Polaków w języku francuskim, z rodzeństwem rozmawiają w ten sposób niemal zawsze.<sup>3</sup>

W takiej utrudnionej sytuacji uczenia się samodzielne budowanie wypowiedzi gramatycznie poprawnych przez polskie dzieci na obczyźnie może się urzeczywistnić jedynie poprzez stopniowe poznawanie kodu pisanego. Dzieje się tak dlatego, że „w piśmie dochodzi do pełnej manifestacji czegoś, co w żywej mowie jest zaledwie potencjalne, w zarodku i nierozwinięte - mianowicie do oddalenia znaczenia od zdarzenia” (Ricoeur 1989: 96-97). Tylko wówczas, gdy dziecko styka się z tekstem pisany uczy się rozumieć przekazy językowe bez odwołania się do konsytuacji, co oznacza możliwość zdobywania wiedzy utrwalonej w piśmie przez pokolenia. Pismo pozwala zatrzymać słowa, które zbyt szybko znikają z pola słyszenia. Daje możliwość powrotu do poprzedniego zdania, by zrozumieć treść wypowiedzi.

„Jeśli ktoś (...) nie posługuje się wszystkimi sprawnościami w każdym w dwu języków jak odpowiedni jednojęzyczni użytkownicy tych języków, ale jednak używa wymiennie dwu języków, to wówczas jest przykładem nie dwujęzyczności a znajomości języka obcego/ drugiego (...)” (Miodunka 2010 a: 57). Brak znajomości kodu pisanego zdaniem W. Miodunki (2010a) ogranicza samorealizację<sup>4</sup> osoby, wpływając na jej poznawcze i emocjonalne funkcjonowanie w świecie.

Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci polskich na obczyźnie powinna uwzględniać doświadczenia logopedów, zajmujących się niezakończonym, opóźnionym rozwojem mowy, a także zaburzeniami słuchu.

---

<sup>3</sup> W Lyonie spotkałam tylko dwie rodziny, w których rodzeństwo rozmawia ze sobą zawsze w języku polskim gdy obecny jest rodzic Polak.

<sup>4</sup> Przez *samorealizację* (*samoaktualizację*) V. Frankl rozumie niezamierzony wynik intencjonalnej natury ludzkiego życia.

Zdarza się tak, że dzieci w wieku od drugiego do czwartego roku życia nie chcą komunikować się z rodzicami w języku polskim. Powody takiego blokowania użycia języka etnicznego są różnorodne, do najczęstszych należą:

- brak konsekwencji w stosowaniu strategii osoby (każde z rodziców mówi do dziecka konsekwentnie w języku etnicznym),
- konieczność szybkiego opanowania języka rówieśników w przedszkolu,
- niechęć do powtarzania wymuszonego (rodzice mówią najczęściej: *powiedz, powtórz*),
- przedłużony proces kształtowania się dominacji stronnej, powodujący zaburzenia słuchu fonemowego, brak włączenia lewej półkuli jako dominującej w przetwarzaniu mowy,
- przewaga stymulacji prawopółkulowych (telewizja, komputer, zabawki dźwiękowe),
- zbyt krótki czas słuchania wypowiedzi w języku polskim kierowanych wprost do dziecka,
- *zagrożenie dysleksją* (problemy w przetwarzaniu linearnym, sekwencyjnym),
- wady wymowy.

Motywację do mówienia języku polskim mają jedynie te dzieci, których rodzice mówią po polsku nie tylko w sytuacjach codziennych, domowych, ale także na ulicy, w sklepie, w środkach lokomocji. W rodzinach z klasycznym modelem dwujęzyczności (matka i ojciec mają odmienne języki etniczne) dziecko musi doświadczyć przekonania, że użycie języka polskiego jest ważne dla obojga rodziców. Wzajemny szacunek współmałżonków dla swych języków jest podstawowym warunkiem budowania dwujęzyczności potomstwa.

Metoda krakowska proponuje następujące techniki systemowej stymulacji rozwoju mowy:

- program słuchowy (*Słucham i uczę się mówić - Trudne głoski*) - uwzględniający trudności w percepcji głosek charakterystycznych dla polszczyzny,
- program słuchowy (*Słucham i uczę się mówić - Samogłoski i wykrzyknienia, Wyrażenia dźwiękonaśladowcze oraz Sylaby i rzeczowniki*) - przeznaczony dla dzieci, które nie podejmują prób naśladowania wypowiedzi dorosłych w języku polskim. Program słuchowy uruchamia naturalny, rozwojowy mechanizm naśladownictwa,
- Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania® - program *Kocham czytać, Moje sylabki, Kocham szkołę*<sup>5</sup>,
- programowanie języka mówionego i pisanego,
- pisanie i rysowanie dziennika wydarzeń.

---

<sup>5</sup> Wymienione programy wydane są przez Wydawnictwo Arson, Wydawnictwo Wir oraz Wydawnictwo Edukacyjne.

Zastosowanie programu słuchowego ma swoje uzasadnienie w badaniach neurobiologicznych i doświadczeniach klinicznych. Przedłużenie czasu trwania samogłosek i spółgłosek w sylabach daje możliwość dzieciom dwujęzycznym budowania systemu fonetyczno-fonologicznego języka polskiego.

Wczesna nauka czytania pozwala dziecku doświadczyć przekonania, że język polski nie jest trudny, a poznawanie go może być ciekawą zabawą. Badając system językowy małych dzieci we Francji i Szwajcarii miałam okazję obserwować spontaniczne naśladowanie sylab odczytywanych przez maskotkę - zwierzątko. Atrakcyjne, kolorowe ilustracje, angażując uwagę dziecka stają się inspiracją do powtarzania *ł a t w y c h* wypowiedzi (sylaby) w języku polskim. Brak mowy lub zakłócenia w jej nabywaniu sytuują pismo w porządku prymarnym, a wyraz zapisany inicjuje użycie języka. *P r z e c z y t a n e* słowo, staje się stopniowo słowem spontanicznie *w y p o w i a d a n y m*. Wiele dzieci, które spotkałam podczas podróży naukowych chętniej „czytało” (powtarzało odczytywane przeze mnie sylaby i wyrażenia dźwiękonaśladowcze) w języku polskim niż samodzielnie mówiło w języku rodziców/rodzica.

Dziennik wydarzeń, czyli zapis sytuacji, w których uczestniczyło dziecko pozwala wielokrotnie powracać do samego zdarzenia i znaczenia użytych słów i zwrotów. Mówienie o sobie jest szczególnie motywujące, pozwala dziecku zapomnieć o tym *j a k* mówi, a myśleć jedynie *o c z y m* mówi.

P. Ricoeur podkreślał, że dyskurs wymaga utrwalenia w piśmie, bo bez tego szczególnego zatrzymania w czasie znika jako zdarzenie. Dlatego filozof twierdzi „los dyskursu zostaje związany z *littera*, nie zaś z *vox*” (1989: 101). To właśnie zapis, ucieleśniając język, daje dzieciom bilingwalnym możliwość dotarcia do struktury fonemowej i leksykalnej wypowiedzi.

W perspektywie czasowej sam tekst nabiera znaczenia donioślejszego niż ówczesne myśli jego twórcy. Owa wartość dotyczy budowania gramatyki tekstu, otwierającej możliwość uczenia się nowych treści z tekstów tworzonych przez innych użytkowników języka. „Dzięki pismu człowiek i jedynie człowiek ogarnia świat, a nie tylko sytuację” (Ricoeur 1989: 110). Człowiek czytający ma możliwość przetwarzania świata, rozumienia go, i ponownego odtwarzania, a nawet tworzenia.

## 6. Uwagi na marginesie spotkań z Polonią we Francji

Polacy na obczyźnie nie są jednorodną grupą, każda rodzina ma swoje indywidualne losy, musi podejmować wybory uwarunkowane zdarzeniami psychologicznymi, socjologicznymi i ekonomicznymi<sup>6</sup>. W Tuluzie spotkałam dużą, szczególną grupę polskich kobiet, które opanowały język francuski w stopniu pozwalającym na uzyskanie satysfakcjonującej pracy. Polki, które uczyły się języka dopiero po przyjeździe do Francji podjęły ogromny trud zbudowania swej dwujęzyczności, wymagający konsekwencji i niezwyklej sumienności. Kobiety te prezentują zawody wymagające bardzo dobrej znajomości języka, pracują naukowo, prowadzą własne firmy, są prawnikami, terapeutami, tłumaczami przysięgłymi w różnorodnych instytucjach. Jednakże próbują uchronić własne dzieci przed wysiłkiem, który był ich udziałem. Im więcej wymagały i nadal wymagają od siebie, tym bardziej zwalniają swoje dzieci z nauki języka polskiego, nie rozumiejąc, że dwujęzyczność musi być także udziałem potomstwa. Nie biorą również pod uwagę faktu, że uczenie się języka przez dziecko opiera się na innych mechanizmach i ochrona dziecka przed „trudem” opanowania języka etnicznego rodzica jest odebraniem szansy zwiększania możliwości intelektualnych. Uruchomienie myślenia - *muszę ułatwić córce czy synowi życie na obczyźnie, nie mogę zmuszać dziecka do mówienia po polsku* wypływa z empatii, ale przynosi negatywne skutki. Tymczasem „w epoce dostatku, większość ludzi cierpi raczej na brak wymagań niż na ich nadmiar” (Frankl 2010 : 64).

Bilingwizm przyczyni się do rozwoju intelektualnego dziecka tylko wówczas, „gdy oba języki są równoprawne, gdy nie występują reakcje obronne przeciw jednemu odczuwanemu przez dziecko jako ‘gorszy’ (...), gdy rodzice potrafią wzbudzić w dziecku szacunek do własnego dziedzictwa kulturowego i własnego języka” (Laskowski 2009 : 79).

Jednak Polonia w Tuluzie skupiona wokół Profesor Kingi Joucaviel, dyrektora Sekcji Języka Polskiego w Uniwersytecie Mirail, ma ogromną świadomość roli języka w kształtowaniu tożsamości i fakt ten pozwoli na podejmowanie świadomych działań w kształtowaniu dwujęzyczności dzieci. Dyrektorem szkoły polskiej jest Aldona Kałuża, która rozumie, że nauczanie dzieci polskich uczących się we Francji musi opierać się na innych strategiach niż dzieje się to w Polsce. Zmiana spojrzenia pozwoli jej zbudować nowoczesną szkołę, w której

---

<sup>6</sup> Serdecznie dziękuję Konsulowi Generalnemu w Lyonie Panu Wojciechowi Tycińskiemu za objęcie patronatu nad konferencjami dotyczącymi dwujęzyczności, odbywającymi się w Lyonie i Tuluzie. Organizatorzy spotkań pokazali mi, że mają potrzebę kształtowania języka etnicznego swoich dzieci, choć nie zawsze będzie mogła to być dwujęzyczność zrównoważona.

dzieci uczą kultury i języka, a nie tylko czytania i pisania. Opóźniony rozwój mowy wielu dzieci bilingwalnych wymaga nauczania języka polskiego jako drugiego, czasem sytuacji alalii jako obcego.

Kierowana przez Magdalenę Guilhou Polska Szkoła w Aix en Provence istnieje od 1999 roku i jest wyjątkowa, ponieważ wszyscy nauczyciele pracują w niej jako wolontariusze. Taka sytuacja buduje relacje z uczniami oparte na spotkaniu, które jest wartością dla obu stron. Fakt odnalezienia logosu<sup>7</sup> w nauczaniu języka polskiego przez nauczycieli umożliwia ukazanie dzieciom i ich rodzicom drogę kształtowania tożsamości w Nowej Ojczyźnie. „Uświadamiając drugiemu człowiekowi, kim może i kim powinien być, powodujemy, że jego potencjał znajduje swe odbicie w rzeczywistości” (V. Frankl, 2009:168). Wielu rodziców zbyt późno zaczyna rozumieć, że odrzucenie języka etnicznego jednego z rodziców nie pozwoliło dziecku osiągnąć pełni swych możliwości intelektualnych. Nauczyciele pracując bez gratyfikacji finansowych mogą tworzyć autorskie programy, uwzględniające elementy kultury (muzykę, taniec, śpiew, teatr, sztukę, tradycję). Szkoła, która z konieczności realizuje program jeden dzień w tygodniu musi odnaleźć swoją własną formułę przystającą do potrzeb i możliwości społeczności dla której została stworzona.

Szkoła w Aix en Provence prowadzi także kursy dla dorosłych. Imponująca grupa 30 osób uczących się języka polskiego jako obcego tworzy szczególny klimat, który umożliwia organizację happeningów promujących polską kulturę. Udział w ulicznych przedstawieniach uwalnia młodych ludzi od strachu mówienia w języku polskim w miejscach publicznych, buduje nową przestrzeń do działania i samorealizacji, pozwala przeżyć poczucie wspólnoty z jednoczesnym odczuciem własnego indywidualnego losu.

W zależności od sytuacji każdej rodziny dzieci będą uczyły się języka polskiego jako pierwszego, jako drugiego lub jako obcego. Każda z tych decyzji ma swą wartość intelektualną i emocjonalną i będzie mieć wpływ na kształtowanie się tożsamości i funkcji poznawczych potomstwa.

„Każdy człowiek ma swoje wyjątkowe powołanie czy misję, której celem jest wypełnienie konkretnego zadania. Nikt nas w tym nie wyręczy ani nie zastąpi, tak jak nie dostaniemy

---

<sup>7</sup> Logos w teorii V. Frankla to między innymi sens życia.

szansy, aby drugi raz przeżyć swoje życie. A zatem każdy z nas ma do wykonania wyjątkowe zadanie, tak jak wyjątkowa jest okazja, aby je wykonać”. (Frankl 2009: 164)

## Bibliografia

Bocheński J., 1993, *Sens życia*, Kraków

Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość - przekleństwo czy bogactwo. O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków

Cieszyńska - Rożek J., 2010, *Dwujęzyczność - rozumienie siebie jako Innego*, Kraków

Damasio A., 2011, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań

Frankl V., 2009, *Was nicht in meinen Buechern steht*, Basel

Frankl V., 2009, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa

Frankl V., 2010, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa

Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków

Levinas E., 1991, *Trudna wolność*, Gdynia

Miodunka W., 2010 a, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, Zeszyt LXVI, s. 51-71

Miodunka W., 2010 b, [w:] *Silva Rerum Philologicarum*, red. J. S. Gruchała, H. Kurek, Kraków, s. 232-243

Miodunka W., 2010 c, *Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców? Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej* [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej - metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo

Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa