



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JEZYK

Tom 7/2018, ss. 149-163
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2018.7(12)
www.sej.pwspzlock.pl

Agnieszka Pędrak

Polska Szkoła „Równe Szanse” w Carlow, Irlandia

WIELOWYMIAROWOŚĆ DWUJĘZYCZNOŚCI DZIECI (W KONTEKŚCIE EMIGRACJI)

MULTIDIMENSIONALITY OF CHILD BILINGUALISM
(IN THE CONTEXT OF MIGRATION)

Abstrakt

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia kluczowych definicji dwujęzyczności, jakie pojawiły się w dawnych i współczesnych badaniach psychologicznych i lingwistycznych nad bilingwizmem, a także przedstawienia rozmaitych form, jakie przybierać może dwujęzyczność dzieci w kontekście emigracji – w zależności od czynników kształtujących rozwój ich kompetencji w obu językach. Rodzaje bilingwizmu dziecięcego wyróżnione zostały na podstawie kryteriów (m.in. wyróżnionych przez Hamersa i Blanca), takich jak: relacje między mową a myśleniem, osiągnięty poziom kompetencji w obu językach, wiek przyswajania obu języków, kontekst nabywania języków, sposób funkcjonowania obu języków w umyśle osoby dwujęzycznej, tożsamość kulturowa, status języków w społeczeństwie, grupowość. W artykule zaprezentowany został

Abstract

This article is an attempt to present the key bilingual definitions that have arisen in past and present psychological and linguistic research on bilingualism, as well as the various forms of child bilingualism in the context of migration - depending on the factors shaping their bilingual competences in L1 and L2. The types of children's bilingualism were distinguished on the basis of the following criteria (such as those highlighted by Hamers and Blanc): the relationship between speech and thought, the level of competence achieved in both languages, the age of acquiring both languages, the context of language acquisition, cultural identity, language status in society, grouping. The article also describes the bilingual competence according to the Cummins' theory.

Keywords: child bilingualism, biculturalism, migration

także opis kompetencji osoby dwujęzycznej według teorii Cummins'a.

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, dwujęzyczność dziecięca, emigracja

1. Wstęp - czym jest dwujęzyczność i kto jest dwujęzyczny?

Podstawą dla różnego rodzaju badań nad dwujęzycznością jest zdefiniowanie zjawiska, które ze względu na swój złożony charakter doczekało się licznych interdyscyplinarnych opracowań i definicji dokonywanych z rozmaitych perspektyw, między innymi: psycholingwistyki, socjolingwistyki, glottodydaktyki, etnolingwistyki, lingwistyki antropologicznej, socjologii i psychologii. Definicja bilingwizmu nie jest oczywista, a precyzyjne określenie, kto jest dwujęzyczny a kto nie, jest praktycznie niemożliwe [Baker, 2006, s. 16]. Za punkt wyjścia dla opisu typów dwujęzyczności proponuję uznać definicję autorstwa Weinreicha, Mackeya, Haugena oraz Bloomfielda, którzy dali podłoże metodologiczne dla dalszych studiów poświęconych tej tematyce. W dalszej części wstępu zaprezentuję także współczesne definicje zjawiska dwujęzyczności – autorstwa Grosjeana i Bakera.

Ulrich Weinreich w swojej definicji dwujęzyczności odnosi ten termin do sytuacji naprzemiennego używania przez jednostkę lub grupę dwóch języków: *the practice of alternately using two languages* [Weinreich, 1953, s. 1]. Weinreich nie precyzuje poziomu biegłości w obu językach, poświęca swe prace nad bilingwizmem w dużej mierze badaniom czynników pozastrukturalnych (pozajęzykowych) o charakterze socjologicznym i psychologicznym, jak na przykład: kolejność przyswajania obu języków, ich status i funkcje w obrębie danej grupy (znaczenie jako środka komunikacji, a także znaczenie w literaturze i kulturze danej grupy), emocjonalny stosunek jednostki do obu języków (przykładowo: jeden z nich może być językiem kojarzącym się z dzieciństwem, drugi z pracą zawodową).

Badania prowadzone przez E. Haugena wnoszą do studiów nad bilingwizmem istotne zmiany. Haugen bierze pod uwagę takie czynniki jak: kompletność i sensowność wypowiedzi w drugim języku, sytuacje i warunki, w których języki są używane, a także różnice i podobieństwa pomiędzy samymi systemami językowymi. Według niego z dwujęzycznością mamy do czynienia, gdy jednostka jest w stanie budować w języku drugim wypowiedzi kompletne (całkowite) i sensowne – *moment, w którym mówca może najpierw wyprodukować pełne wymownych wypowiedzi w drugim języku*¹ [Haugen, 1953, s. 7].

Podobną definicję formułuje William Mackey, według którego dwujęzycznością jest umiejętność posługiwania się więcej niż jednym językiem: *umiejętność używania więcej niż jednego języka* [Mackey, 1962, s. 52]. Czynnikiem definiującym zjawisko jest tu, jak u Weinreicha, sama zdolność do używania dwóch języków.

¹ Tłumaczenie własne.

Leonard Bloomfield [1933, cyt. za Mackey, 2000, s. 56] za osoby dwujęzyczne uważa te, które opanowały dwa języki na poziomie ich rodzimych użytkowników. Oznacza to, że Bloomfield wprowadza w swojej definicji kryterium poziomu biegłości językowej w obu językach: osoba dwujęzyczna to ta, która posługuje się obydwoma swoimi językami na tym samym poziomie, co rodzimi użytkownicy tych języków.

Obecne badania nad dwujęzycznością w większości dopuszczają jednak różne poziomy kompetencji osoby bilingwalnej w obu językach. Współczesne definicje dwujęzyczności obejmują zarówno poziom opanowania obu języków, jak i ich użycie. Dwujęzycznością według psycholingwisty Francoisa Grosjeana jest używanie dwóch lub więcej języków (lub dialektów) w życiu codziennym [Grosjean i Li, 2013]. Psycholingwista podkreśla więc codzienne używanie obu języków bardziej niż ich perfekcyjną znajomość, a grupa osób dwujęzycznych wedle badacza ma zróżnicowany charakter. Grosjean zalicza do nie zarówno migrantów-pracowników o słabszej znajomości języka kraju pobytu (często tylko na poziomie języka mówionego), jak i tłumaczy, którzy oba języki znają w stopniu biegłym. Grosjean kładzie więc większy nacisk na codzienne życie w dwóch językach niż na ich perfekcyjną znajomość:

Nazwiemy dwujęzycznymi ludzi, którzy używają dwóch (lub więcej) języków (lub dialektów) w swoim codziennym życiu. Tak więc nasza definicja obejmuje osoby, począwszy od pracownika migrującego, który z trudnością mówi w języku kraju przyjmującego (i który nie potrafi w nim czytać ani pisać) aż do profesjonalnego tłumacza, który jest biegły w dwóch językach. W międzyczasie znajdujemy cudzoziemskiego współmałżonka, który kontaktuje się ze znajomymi w swoim pierwszym języku, naukowca, który czyta i pisze artykuły w drugim języku (ale który rzadko w nim mówi), członek mniejszości językowej, który posługuje się językiem mniejszości tylko w domu a językiem większości we wszystkich innych dziedzinach życia, Osoba niesłysząca, która używa języka migowego z przyjaciółmi, ale migową formą języka mówionego z osobą słyszącą itp. Pomimo dużej różnorodności, jaka istnieje między tymi ludźmi, wszyscy mają wspólną cechę: prowadzą swoje życie w dwóch (lub więcej) językach. [Grosjean, 1996, s. 1-2].

Colin Baker w swoich badaniach nad dwujęzycznością podkreśla natomiast istotę rozróżnienia *umiejętności językowych i użycia języka*, co także odnosi się w badaniach do *stopnia znajomości języka i jego funkcji (Zasadnicze rozróżnienie dotyczy zatem umiejętności językowych i używania języka. Jest to czasami określane jako różnica między stopniem a funkcją)* [Baker, 2011, s. 3]. Dwujęzyczność może zatem przybierać rozmaite formy, a poziom biegłości w obu językach zmienia się wielokrotnie w życiu człowieka dwujęzycznego w zależności od jego kontaktu z obydwoma językami i częstotliwością ich użycia. Częstotliwość użycia warunkuje poziom biegłości w danym języku. Czynniki te wzajemnie się warunkują: im lepiej dana osoba posługuje się danym językiem, tym chętniej i częściej go używa; im częściej go używa, tym wyższy poziom biegłości osiąga w tym języku.

2. Dwujęzyczność – dwa języki

Budowa morfologiczna wyrazu *dwujęzyczność* sugeruje znaczenie powiązane z *dwoma językami*. By zrozumieć istotę dwujęzyczności, należy przyjrzeć się temu, o jakich językach mowa, a więc zapoznać się z funkcjonującymi w literaturze przedmiotu różnicami pomiędzy: *językiem pierwszym, językiem ojczystym, językiem drugim, językiem obcym, językiem większości (otoczenia) i językiem mniejszości (odziedziczony), językiem dominującym*.

Warto zauważyć, że polszczyzna dysponuje dwoma terminami: *język ojczysty* i *język macierzysty*. *Ojczysty* pochodzi od słowa „ojczyzna” – to ten, z którym ktoś jest związany ideologicznie/emocjonalnie, ponieważ uważa dany kraj za swoją ojczyznę. Trzeba tu jednak podkreślić, że sam termin „ojczyzna” też jest pojęciem szerokim, niekoniecznie oznaczającym „kraj urodzenia” – ojczyznę można sobie „wybrać” (w polszczyźnie funkcjonuje nawet określenie *nowa ojczyzna*). Niektórzy badacze łączą ten termin właśnie z identyfikacją kulturową danej osoby – byłby to więc język grupy kulturowej, z którą utożsamia się osoba dwujęzyczna; pierwszy język, w którym dana osoba zaczęła się komunikować i określać swoją tożsamość [Lipińska, 2003, s. 12 za: Grabarczyk, 1996, s. 12]. *Macierzysty* natomiast to język matki, jest to więc język, z którym ktoś jest związany od urodzenia i w wyniku przynależności matki do danej grupy językowo-kulturowej. Odpowiednikiem polskiego określenia w innych językach jest często „język maczyny/macierzysty”, np. po angielsku *mother tongue*, po niemiecku: *Muttersprache*, po francusku: *langue maternelle*. Odniesienie do matki jest jednak wskazaniem na biologiczną matkę, ale na pierwszą osobę, z jaką dziecko się komunikuje [Lipińska, 2003, s. 11 za: Skutnabb-Kangas, 1981].

Język pierwszy (L1) to natomiast język, który dana osoba opanowała jako pierwszy w swoim życiu [Olpińska-Szkiełko, 2013, s. 77-78]. W przypadku osób dwujęzycznych niekoniecznie język pierwszy jest terminem równoznacznym z językiem ojczystym, a status ten mogą zyskać jednocześnie oba języki, które w okresie dzieciństwa równolegle nabyła osoba dwujęzyczna (zob. dwujęzyczność równoległa, ang. *Bilingual First Language Aquisition*). Trzeba też wziąć pod uwagę, że niekoniecznie oba te języki będą w przyszłości opanowane na tym samym poziomie i używane równie często. Zazwyczaj z biegiem lat jeden język zaczyna dominować, tzn. osoba dwujęzyczna używa go częściej, chętniej i posługuje się nim z większą biegłością – wówczas mówimy o *języku dominującym*. Niekoniecznie jednak język pierwszy będzie w przyszłości językiem dominującym danej osoby dwujęzycznej.

Język drugi (L2) to język nabywany w warunkach naturalnych po utrwaleniu języka pierwszego. Nabywanie języka drugiego (ang. *Second Language Acquisition, SLA*) od wczesnego dzieciństwa może prowadzić do opanowania go na poziomie rodzimego użytkownika tego języka. W literaturze przedmiotu pojawia się także rozróżnienie pomiędzy *językiem drugim* a *językiem obcym*, które opiera się na sposobie nabywania tychże języków. Jeśli dany język był przyswajany naturalnie i nieświadomie, a więc poprzez kontakt z otaczającą społecznością, która się nim posługuje jako

językiem ojczystym – mowa o języku drugim. Język obcy to język nauczany w kontekście szkolnym, tj. podczas zajęć lekcyjnych w szkole lub na kursie językowym, jest on nabywany świadomie i w wyniku podjętego w tym celu wysiłku intelektualnego [Olpińska-Szkiełko, 2013, s. 78; Lipińska, 2003, s. 42].

Językiem większości (otoczenia) jest język dominujący w społeczności kraju/regionie, gdzie żyje osoba dwujęzyczna – jest on używany przez większą część społeczności tego terytorium w kontekście publicznym i prywatnym, zazwyczaj ma status języka oficjalnego i jest w nim prowadzona edukacja szkolna. Język większości zazwyczaj cieszy się wysokim statusem socjoekonomicznym i prestiżem w opinii osób żyjących na tym terytorium. *Język mniejszości (dziedzictwa)* to język używany przez mniejszość etniczną/narodową żyjącą w danym kraju i ma zwykle niższy status socjoekonomiczny [Zurer-Pearson, 2007].

3. Rodzaje i formy dwujęzyczności

W literaturze przedmiotu wyróżnia się rozmaite rodzaje dwujęzyczności za względu na przyjęte kryteria. W klasyfikacji Hamersa i Blanca [Wróblewska-Pawlak, 2004 za: Hamers i Blanc, 1983] podaje się pięć kryteriów:

1. relacje między mową a myśleniem,
2. osiągnięty poziom kompetencji w obu językach,
3. wiek przyswajania obu języków,
4. status społeczno-kulturowy języków,
5. tożsamość kulturową osoby dwujęzycznej.

Na tej podstawie autorzy wyróżniają następujące rodzaje dwujęzyczności [Wróblewska-Pawlak, 2004 za: Hamers i Blanc, 1983], opisane w dalszej części artykułu:

- A. współrzędna (koordynacyjna) i złożona (kompozycyjna),
- B. zrównoważona i dominująca,
- C. wczesna, wieku dorastania, dorosłych,
- D. wzbogacająca i zubażająca,
- E. dwukulturowa, monokulturowa, akulturowa.

Poza klasyfikacją Hamersa i Blanca poniżej opisane zostały także rodzaje dwujęzyczności w odniesieniu do grupowości (dwujęzyczność indywidualna, dwujęzyczność społeczna) i kontekstu nabywania obu języków (dwujęzyczność elitarna, dwujęzyczność okolicznościowa/imigrancka).

A. DWUJĘZYCZNOŚĆ WSPÓLRZĘDNA (koordynacyjna) i DWUJĘZYCZNOŚĆ ZŁOŻONA (kompozycyjna)

Na podstawie definicji Weinreicha można wyróżnić trzy rodzaje bilingwizmu w zależności od funkcjonowania obu języków w umyśle osoby dwujęzycznej [Cieszyńska, 2006, s. 41-43; Kurcz, 2005, s. 196; Lipińska, 2003; Baker, 2011]. *Dwujęzyczność współrzędna* (ang. *coordinate bilingualism*) występuje, gdy oba systemy językowe funkcjonują oddzielnie (niezależnie) w umyśle jednostki – na przykład jeśli języki używane są w zazwyczaj w odizolowanych kontekstach (jeden w szkole, drugi

w domu). *Dwujęzyczność złożona* (ang. *compound bilingualism*) ma miejsce, gdy oba języki przyswajane są w tym samym kontekście, na przykład w rodzinach mieszanych etnicznie każdy z rodziców mówi do dziecka w swoim języku ojczystym (np. mama po polsku, tata po angielsku). Wówczas znaczenia słów poszczególnych języków nakładają się w umyśle osoby dwujęzycznej i zazwyczaj występują silne interferencje. *Dwujęzyczność podporządkowana* (ang. *subordinate bilingualism*) występuje, gdy jeden z języków jest w pozycji dominującej (jest opanowany w lepszym stopniu), a drugi przyswajany jest przez „filtr” pierwszego – jak ma to miejsce przy nauce języka obcego przez młodzież i dorosłych.

We współczesnych badaniach nad dwujęzycznością wciąż bada się umysłową relację między dwoma systemami językowymi. Według hipotezy wspólnego przechowywania języków w umyśle osoby dwujęzycznej języki są przechowywane oddzielnie, a wedle hipotezy wspólnego przechowywania oba języki są w pamięci przechowywane razem, ale z oddzielnymi kanałami wejścia i wyjścia. Na tej podstawie wyróżnia się *dwujęzyczność koordynacyjną* (języki funkcjonują niezależnie) oraz *kompozycyjną* (języki funkcjonują w korelacji) [Baker, 2011, s. 144]. Oba modele mają swoje dowody w licznych badaniach naukowych. Obecnie podkreśla się jednak związek funkcjonowania obu języków w umyśle z teorią procesów poznawczych i przechowywania informacji w pamięci (zob. *teoria podwójnego kodowania Paivio*).

Można także odnieść powyższą klasyfikację dwujęzyczności do pokoleń emigracyjnych [na podstawie: Sękowska, 2010, s. 33]. Dla pierwszej generacji imigrantów za granicą (pokolenie emigrujące) dwujęzyczność zazwyczaj ma charakter *kompozycyjny* – jeden desygnat nazwany jest wyrazami w obu językach. Z dwujęzycznością kompozycyjną mamy do czynienia u osób, które uczą się drugiego języka poprzez filtr pierwszego (dominującego/ojczystego) języka. Druga generacja (dzieci imigrantów) znajduje się w zupełnie innej sytuacji: ma częsty kontakt z obydwojma językami na co dzień (językiem kraju osiedlenia i językiem rodziców). Jeśli biegłość w obu językach jest wyrównana, można mówić o *dwujęzyczności koordynacyjnej* – w takiej sytuacji w pamięci funkcjonują dwa odrębne systemy językowe, których nazwy przyporządkowane są desygnatom.

B. DWUJĘZYCZNOŚĆ ZRÓWNOWAŻONA I DWUJĘZYCZNOŚĆ DOMINUJĄCA

Opanowanie obu języków niekoniecznie zachodzi w takim samym stopniu na poziomie wszystkich sprawności językowych. Wyróżnia się *dwujęzyczność zrównoważoną* (ang. *balanced bilingualism*) – w której stopień opanowania obu języków jest taki sam; i *dwujęzyczność dominującą*, w której jeden język jest opanowany na wyższym poziomie biegłości. Kurcz [2005, s. 196] wyróżnia dodatkowo *dwujęzyczność pełną* – znajomość obu języków jest rozwinięta zarówno w zakresie mowy, jak i pisma.

Trzeba zaznaczyć, że *dwujęzyczność zrównoważona* jest raczej pewnym ideałem i terminem powszechnym w teorii, natomiast w praktyce raczej nie spotyka się osób, które w różnym stopniu opanowały oba swoje języki. Wynika to przede wszystkim

z faktu, że każdy język pełni inną funkcję i jest używany w innym kontekście (np. jeden w domu z rodziną, drugi w szkole) [Baker, 2011, s. 149].

Dwujęzyczność dominująca (dominant bilingualism), inaczej: *niezrównoważona*, ma miejsce, gdy jeden język dominuje – to znaczy dziecko dwujęzyczne preferuje używanie tego języka i posługuje się nim biegle [Baker, 2003, s. 9; Pearson, 2007, s. 3]. Stopień znajomości obu języków jest wówczas nierówny – jeden język jest opanowany na poziomie rodzimych użytkowników, a drugi jest słabszy. Dominacja jednego z języków może być czasowa i zmienić się wraz z sytuacją życiową osoby dwujęzycznej, to znaczy w zależności od miejsca zamieszkania. Często z dwujęzycznością niezrównoważoną mamy do czynienia w rodzinach imigranckich, kiedy u dziecka najpierw dominuje język mniejszości, używany w domu w komunikacji z rodzicami, a następnie (zazwyczaj po rozpoczęciu obowiązkowej edukacji w języku większości) dominować zaczyna L2 (język otoczenia), który może nawet wyprzeć L1.

Baker [2011, s. 3] wyróżnia także dwa typy dwujęzyczności ze względu na rodzaj opanowanych sprawności językowych w obu językach. Posługiwanie się obydwoma językami w zakresie wszystkich czterech umiejętności językowych (receptywnych: rozumienia ze słuchu, czytania; produktywnych: mówienia, pisania) to *dwujęzyczność produktywna* (inaczej: *aktywna*). Część dzieci dwujęzycznych posiada wszystkie umiejętności w języku większości, natomiast w języku mniejszości opanowały tylko sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu i/lub czytanie), co zwane jest *dwujęzycznością receptywną* (lub *pasywną*). W sytuacji dzieci imigrantów kluczowe dla rozwoju znajomości języka mniejszości jest uświadamianie rodziców-emigrantów o korzyściach nauki dzieci czytania i pisania w tym języku, np. poprzez uczęszczanie na zajęcia w szkołach sobotnich.

C. DWUJĘZYCZNOŚĆ WCZESNA: RÓWNOCZESNA (BFLA, NIEMOWLĘCA) I SEKWENCYJNA (WCZESNE SLA, DZIECIĘCA); DWUJĘZYCZNOŚĆ PÓŻNA (PÓŻNE SLA)

Wiek dziecka jest jednym z najistotniejszych kryteriów w akwizycji języka drugiego/obcego, a jednocześnie jednym z najbardziej dyskutowanych czynników wpływających na rozwój kompetencji dwujęzycznej. Powszechnie przyjmuje się, że im młodszy wiek przyswajania drugiego języka, tym większe szanse na osiągnięcie wysokiego stopnia kompetencji językowej i kulturowej w tym języku – badania naukowe pokazują jednak chwiejność tego twierdzenia. Wpływ wieku na proces akwizycji języka nie ogranicza się jedynie do wykształcenia odpowiedniej wymowy, ale ma wpływ także na rozwijanie kompetencji w zakresie morfologii i składni języka drugiego.

W badaniach nad dwujęzycznością wyróżnia się *dwujęzyczność wczesną* (ang. *early bilingualism*), w ramach której dziecko nabywa oba języki równocześnie od urodzenia (ang. *simultaneous bilingualism*, *Bilingual First Language Acquisition*) lub od wczesnego dzieciństwa (*wczesne SLA – early Second Language Acquisition*), oraz *dwujęzyczność późną* (*późne SLA*, ang. *late SLA*), kiedy drugi język nabywany jest po okresie dojrzewiania, a więc w wieku młodzieńczym lub dorosłym. Dwujęzyczność wczesna

(niemowlęca i dziecięca) daje dziecku możliwość opanowania obu języków na poziomie ich rodzimych użytkowników. Dwujęzyczność późna zazwyczaj pozwala opanować L1 na poziomie rodzimego użytkownika tego języka, natomiast L2 na poziomie nieco niższym niż rodzimy użytkownik tego języka – zwłaszcza trudne dla osób uczących się języka drugiego po osiągnięciu wieku dojrzewania jest opanowanie właściwej wymowy w języku drugim.

Ze względu na kolejność przyswajania drugiego języka wyróżnia się *dwujęzyczność równoczesną* (ang. *simultaneous bilingualism*) i *sukcesywną* (ang. *sequential/successive bilingualism*) [zob. Kurcz, 2005, s. 198; Zurer-Pearson, 2007, s. 4; Baker, 2003, s. 106]. Pierwszy typ odnosi się do sytuacji, gdy drugi język został wprowadzony wraz z językiem pierwszym, przed trzecim rokiem życia dziecka, drugi – po osiągnięciu tego wieku, a więc po opanowaniu języka pierwszego w dobrym stopniu, zazwyczaj w momencie rozpoczęcia systemowej edukacji w kraju zamieszkania. *Dwujęzyczność równoczesna* (ang. *Bilingual First Language Aquisition, BFLA*), zwana też *dwujęzycznością niemowlęcą*, ma miejsce, kiedy dziecko od urodzenia (lub od okresu niemowlęcego) przyswaja dwa języki – dotyczy to zazwyczaj dzieci z małżeństw mieszanych, w których każde z rodziców zwraca się do dziecka w swoim języku etnicznym już od pierwszych dni życia dziecka.

Dwujęzyczność sekwencyjna (wczesne SLA) to sytuacja, w której język drugi zaczyna być nabywany po ugruntowaniu języka pierwszego (po ukończeniu przez dziecko 3 roku życia – Kurcz 2005, s. 198], zazwyczaj w momencie rozpoczęcia przez dziecko przedszkola lub szkoły prowadzonej w języku kraju zamieszkania. Język mniejszości jest wówczas językiem nabywanym od urodzenia w domu (L1), a w momencie rozpoczęcia nauki języka otoczenia (L2) jest on już w dużym stopniu wykształcony i utrwalaony. Przykładem dwujęzyczności dziecięcej są dzieci z rodzin imigranckich, w których język rodziców-emigrantów (język mniejszości) używany w domu jest często pierwszym językiem opanowanym przez dziecko (przyswojonym naturalnie w środowisku rodzinnym w pierwszych latach życia dziecka). Intensywne zdobywanie kompetencji w języku otoczenia rozpoczyna się wraz z rozpoczęciem przedszkola/szkoły, gdzie dziecko zarówno przyswaja język większości w sposób naturalny podczas komunikacji ze społecznością szkolną, a także uczy się go na zajęciach językowych.

W literaturze przedmiotu pojawia się także problem *wieku/okresu krytycznego* (przypadającego na okres dojrzewania) w procesie akwizycji języka. W badaniach nad rozwojem językowym uzasadnienie tej granicy wiekowej pojawiło się w hipotezie Lennenberga, według której mózg człowieka jest najlepiej przystosowany do chłonięcia wiedzy językowej w okresie od pierwszego roku życia do osiągnięcia wieku pokwitania [Kurcz, 2005, s. 199]. Dodatkowo, wg teorii Noama Chomskiego akwizycja języka w okresie wczesnego dzieciństwa odbywałaby się zatem przy pomocy gramatyki uniwersalnej (ang. *Language Acquisition Device, Gramatyka Uniwersalna*), natomiast w wieku dojrzałszym przy pomocy innych narzędzi umysłowych, które nie są wyspecjalizowane pod kątem nabywania języka [Pearson, 2007, s. 5]. Jak pokazują także najnowsze badania psycholingwistyczne nie można raczej mówić o „twardej” granicy

w akwizycji języka (jaką byłby okres krytyczny), ale raczej o stopniowych zmianach, na podstawie których można wyróżnić okresy bardziej korzystne dla nabywania języka - takimi okresami są wczesne dzieciństwo i wiek szkolny [Baker, 2003, s. 95-96; Pearson, 2007, s. 5]. Jak pokazują badania naukowe, po osiągnięciu wieku dojrzenia wrażliwość na bodźce językowe stopniowo zanika i osiągnięcie wysokiej biegłości jest dużo trudniejsze (ale nie niemożliwe) – wymaga zastosowania rozmaitych technik uczenia się, a czasem następuje zatrzymanie się na pewnym etapie biegłości mimo starań uczącego się [DeKeyser, Larson-Hall, 2005].

D. DWUJĘZYCZNOŚĆ WZBOGACAJĄCA I DWUJĘZYCZNOŚĆ ZUBAŻAJĄCA

W. E. Lambert wprowadził do badań nad dwujęzycznością rozróżnienie pomiędzy *bilingwizmem wzbogacającym* (*addytywnym*) a *bilingwizmem zubażającym* (*subtraktywnym*) [Lambert, 1977].

O *dwujęzyczności wzbogacającej* (ang. *additive bilingualism*) mówi się, gdy jednostka posługująca się językiem większości uczy się języka drugiego, np. Polak żyjący w Polsce uczy się języka angielskiego. W tej sytuacji nauka języka drugiego nie wpływa negatywnie na znajomość języka pierwszego; język angielski jest jakby „dodany” [Pearson, 2007, s. 7-8; Baker, 2003, s. 58]. Dwujęzyczność wzbogacająca pozytywnie wpływa na kognitywny rozwój dziecka.

Dwujęzyczność zubażająca (*subtractive bilingualism*) najczęściej pojawia się w sytuacji, gdy język ojczysty dziecka jest językiem mniejszości w kraju zamieszkania. Wówczas przyswajanie języka drugiego (języka większości) przez dziecko (zwłaszcza młodsze niż 10 lat) może odbywać się kosztem znajomości języka pierwszego. W skrajnych przypadkach dwujęzyczność zubażająca może doprowadzić do sytuacji, kiedy język pierwszy (mniejszości) zostaje całkowicie wyparty i zastąpiony przez język drugi (większości) – dziecko w rezultacie zostaje osobą jednojęzyczną [Pearson, 2007, s. 8]. Z perspektywy rozwoju poznawczego dwujęzyczność zubażająca może mieć negatywny wpływ na ogólny rozwój dziecka, co często objawia się w pogorszeniu wyników szkolnych, a także obniżeniu samooceny.

E. DWUJĘZYCZNOŚĆ DWUKULTUROWA, MONOKULTUROWA I AKULTUROWA

Nabywanie języka drugiego jest nie tylko procesem opanowywania sprawności językowych, zdobywaniem wiedzy językowej, ale także jest procesem włączania się w drugą wspólnotę kulturową, obieraniem nowej perspektywy względem rzeczywistości (językowej i pozajęzykowej). Aby zrozumieć związek dwujęzyczności z dwukulturowością, należy zdać sobie sprawę ze społecznej roli języka. Język jest systemem znaków służącym do formułowania tekstów (wypowiadanych lub pomyślanych), które poprzez swoją budowę (wynikającą z semantycznych, gramatycznych, syntaktycznych i pragmatycznych kategorii tego języka) oddają charakterystyczny dla tego języka obraz świata (*językowy obraz świata*) [Grzegorzczkowska, 1999, s. 41; Anusiewicz, 1995, s. 113]. Język interpretuje rzeczywistość pozajęzykową – jest opisem świata bazującym na doświadczeniach społeczności, która się nim posługuje [Maćkiewicz, 1999, s. 193].

Różnice występujące pomiędzy społecznościami językowo-kulturowymi używającymi innych języków są więc widoczne na poziomie komunikacji i zachowań językowych (takich jak akty mowy, etykieta językowa), które są charakterystyczne dla użytkowników danego języka [Wierzbicka, 1986].

Dwukulturowość nie zawsze w takim samym stopniu towarzyszy dwujęzyczności. Stopień dwukulturowości ściśle łączy się z tożsamością osoby dwujęzycznej oraz ze strategiami akulturacji. W badaniach strategii akulturacyjnych zestawiane są postawy emigrantów wobec kultury społeczeństwa kraju pobytu oraz wobec rodzimej kultury i języka – na tej podstawie wyróżnia się cztery strategie akulturacyjne [Cierpiąkowska, Żabińska, 2010, s. 327-329; Berry, 2005, s. 704-707]:

- a) separacja – polega na unikaniu kultury społeczeństwa przyjmującego i pielęgnowaniu związków z kulturą rodzimą;
- b) marginalizacja – polega na życiu w odizolowaniu: braku zainteresowania zarówno kulturą rodzimą (często ma miejsce odrzucenie własnej tożsamości etnicznej), jak i kulturą społeczeństwa kraju pobytu;
- c) integracja – zachowanie tożsamości kulturowej i etnicznej kraju rodzimego przy jednoczesnej chęci poznawania i utrzymywania kontaktu z kulturą społeczeństwa przyjmującego;
- d) asymilacja – odrzucenie kultury rodzimej i utożsamianie się z kulturą kraju pobytu.

Dwujęzyczność monokulturowa (ang. *monocultural bilingualism*) występuje w sytuacji, gdy osoba dwujęzyczna posługuje się dwoma językami, ale identyfikuje się tylko z jedną grupą językowo-kulturową, związaną z językiem ojczystym L1. Jest to zjawisko związane z postawą separacji, które często występuje u dorosłych imigrantów [Wróblewska-Pawlak, 2004, s. 158]. *Dwujęzyczność akulturowa* (ang. *L2 acculturated bilingualism*) występuje, gdy osoba dwujęzyczna odrzuca swoją tożsamość kulturową związaną z grupą kulturową języka ojczystego L1 i odczuwa przynależność do grupy kulturowej języka drugiego L2 [Wróblewska-Pawlak, 2004 za: Hamers i Blanc, 1989]. Tego typu dwujęzyczność związana jest z postawą asymilacji. W badaniach postaw kulturowych osób dwujęzycznych wyróżnia się także sytuację braku przynależności kulturowej (ang. *deculturated bilingualism*) – osoba dwujęzyczna odrzuca tożsamość kulturową związaną z grupą kulturową języka ojczystego L1, a jednocześnie nie integruje się i nie odczuwa przynależności do grupy kulturowej języka drugiego L2 – postawa marginalizacji [Hamers i Blanc, 1989; Baker, 2003; Białystok, 2001].

W przypadku dzieci imigrantów, zazwyczaj mamy do czynienia z *dwujęzycznością dwukulturową* (ang. *bicultural bilingualism*) – osoba dwujęzyczna identyfikuje się z obiema kulturami (rodziców i kraju zamieszkania); jest także rozpoznawana jako członek obu grup językowo-kulturowych przez ich członków [Wróblewska-Pawlak, 2004, s. 32-34 za: Hamers i Blanc, 1989]. Dzieci imigrantów, do których w domu mówi się w języku mniejszości, mają regularny i częsty kontakt z obiema kulturami, w których otoczeniu dorastają: z kulturą kraju zamieszkania na co dzień (przede wszystkim w szkole/przedszkolu w kraju pobytu), z kulturą kraju pochodzenia rodziców w domu

(i/lub w szkole sobotniej – jeśli uczęszczają). Dwujęzyczność dwukulturowa sprzyja wykształceniu się postawy integracji i szacunku wobec obu kultur, obu języków, obu krajów. W badaniach nad dwukulturowością podkreśla się także fakt występowania „podwójnej osobowości” u osób dwujęzycznych (dwukulturowych) – jest to przedmiotem badań między innymi polskiej lingwistki Anny Wierzbickiej, według której: *Języki różnią się między sobą nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe, jako nośniki etnicznej tożsamości* [Wierzbicka, 1990, s. 71].

Warto podkreślić, że sytuacja dzieci imigrantów jest specyficzna także ze względu na fakt, że język i kultura imigrantów żyjących za granicą poddane są ciągłym interferencjom zarówno językowym, jak i kulturowym, wynikającym z doświadczenia emigracji. Dzieci poznają więc nie tylko języki mniejszości i większości, ale też język mieszany (pidżin) – specyficzny dla lokalnej społeczności imigranckiej.

F. DWUJĘZYCZNOŚĆ ELITARNA I IMIGRANCKA

Poza klasyfikacją Hamersa i Blanca warto także wyróżnić dwujęzyczność *elitarną i imigrancką* (ze względu na status socjoekonomiczny języków), oraz *indywidualną i społeczną* (ze względu na kryterium grupowości). Z *dwujęzycznością elitarną* (ang. *elite/elective bilingualism*) mamy do czynienia, gdy oba języki posiadają wysoki status socjoekonomiczny. Język pierwszy jest wówczas językiem używanym przez społeczność (większość) zamieszkującą dany kraj. *Dwujęzyczność sytuacyjna* (ang. *circumstantial bilingualism*), np. *imigrancka* (ang. *immigrant bilingualism*) lub *dziedziczona* (ang. *heritage bilingualism*) to sytuacja, w której językiem pierwszym danej osoby jest język mniejszości, a językiem drugim – język większości [Pearson, 2009, s. 3-4; Baker, 2003, s. 3-4].

G. DWUJĘZYCZNOŚĆ INDYWIDUALNA I SPOŁECZNA

Zjawisko bilingwizmu może być także opisywane w stosunku do jednostki (*bilingwizm indywidualny*, ang. *individual bilingualism*) i do grupy (*bilingwizm społeczny*, ang. *societal bilingualism*) [Appel i Muysken, 1987, s. 1-2]. Prestiż języka wpływa na proces uczenia się, motywując do uczenia się i zachowania języka mniejszości, a w skrajnych przypadkach decyduje nawet o przetrwaniu danego języka lub jego śmierci.

W przypadku dwujęzyczności społecznej można wyróżnić trzy sytuacje [Appel i Muysken, 1987, s. 1-2]:

- wszyscy członkowie danej społeczności są dwujęzyczni,
- w obrębie danej społeczności funkcjonują grupy, z których każda jest jednojęzyczna, grupy te posługują się innymi językami,
- w obrębie społeczności funkcjonują grupy, z których jedna jest jednojęzyczna (posługuje się językiem oficjalnym, dominującym), a inne dwujęzyczne (zazwyczaj to mniejszości etniczne).

4. Umiejętności językowe osoby dwujęzycznej

Skutnabb-Kangas [2007, s. 136] wyróżnia trzy rodzaje dwujęzyczności ze względu na poziom znajomości obu języków: bilingwizm niskiego stopnia (semilingwizm), bilingwizm średniego stopnia (asymetryczny), bilingwizm pełny (symetryczny). Bilingwizm niskiego stopnia to sytuacja, w której żaden z języków nie jest rozwinięty zgodnie z normą wiekową dziecka jednojęzycznego. W badaniach nad bilingwizmem termin *półjęzyczność* jest jednak traktowany z rezerwą, ponieważ ciężko jest ustalić jego zasięg – brakuje dokładnych kryteriów, wedle których można by uznać kogoś za osobę „półjęzyczną”. Z bilingwizmem średniego stopnia mamy do czynienia, kiedy jeden z języków jest rozwinięty zgodnie z normą wiekową dla dziecka jednojęzycznego, natomiast znajomość drugiego języka jest o wiele słabsza. Dwujęzyczność pełna ma miejsce, gdy dziecko opanowało oba języki na poziomie zbliżonym do znajomości języka ojczystego u osoby jednojęzycznej w tym samym wieku – taka sytuacja zdarza się jednak rzadko, zazwyczaj jeden z języków jest opanowany w lepszym stopniu.

Jim Cummins wprowadził w 1979 roku rozróżnienie pomiędzy konwersacyjnymi umiejętnościami komunikacyjnymi a akademicką sprawnością językową – BICS i CALP [Cummins, 1979]:

- *basic interpersonal communication skills* – BICS to elementarne umiejętności komunikacyjne;
- *cognitive academic language proficiency* - CALP to akademicka sprawność językowa.

Dziecko imigrantów, posiadające elementarne umiejętności komunikacyjne w danym języku, posługuje się nim umiejętnie w sytuacji kontaktów interpersonalnych, czyli gdy zna elementy pozajęzykowe, w jakich osadzona jest konwersacja lub komunikat. BICS rozwija się raczej szybko i niezależnie w obu językach, CALP natomiast pozwala dziecku zrozumieć komunikaty tylko na podstawie ich treści, a więc w sytuacjach, gdy są one pozbawione kontekstu pozajęzykowego – rozwój tej sprawności w obu językach trwa dłużej, a CALP w języku L1 i L2 wzajemnie na siebie wpływają [Cummins, 2008]. W odniesieniu do dzieci dwujęzycznych kompetencja językowa na poziomie BICS może być często mylnie oceniana jako znajomość języka (zwłaszcza przez rodziców), ponieważ dziecko w codziennej konwersacji w warunkach domowych posługuje się językiem płynnie i nie wykazuje zmian na poziomie leksykalnym czy fonetycznym (na przykład mówi z poprawnym akcentem, buduje poprawnie nieskomplikowane zdania). Trzeba jednak pamiętać, że umiejętności konwersacyjne na poziomie BICS pozwalają na swobodne rozmowy na temat spraw życia codziennego, których treść zamyka się zazwyczaj w tych samych kręgach tematycznych (dom, szkoła, praca, czas wolny itp.), natomiast dziecku może brakować kompetencji CALP, co często jest powodem problemów w szkole, gdzie omawiane są zagadnienia nie poruszane tak często i szczegółowo na co dzień. W odniesieniu do terminologii Bernsteina kompetencja BICS mogłaby być porównana do *kodu ograniczonego*, który charakteryzuje się pewną przewidywalnością wyborów leksykalnych i gramatycznych – jest to język potoczny,

konkretny, nastawiony na przekazanie konkretnych treści. CALP można związać z pojęciem *kodu rozbudowanego*, a więc języka, za pomocą którego wyrażane są abstrakcyjne sądy, a wypowiedzi charakteryzują się bogactwem słownictwa i różnorodnością konstrukcji składniowych.

5. Podsumowanie

Przedstawienie typów dwujęzyczności służy przede wszystkim zrozumieniu złożonego charakteru samego zjawiska, jak i procesu stawania się osobą dwujęzyczną przez dzieci imigrantów. O ile w przypadku pokolenia emigrantów mamy zazwyczaj do czynienia z dwujęzycznością późną (język mniejszości jest językiem ojczystym, natomiast język większości jest językiem obcym, opanowanym wtórnie), o tyle drugie pokolenie (dzieci emigrantów) ma szansę osiągnięcia aktywnej, zrównoważonej dwujęzyczności i dwukulturowości. Dzieci te rodzą się już często poza krajem pochodzenia rodziców i tam są wychowywane od najmłodszych lat, tam pobierają także obowiązkową edukację w języku kraju większości. Świadomość zalet dwujęzyczności, chęć przekazania dzieciom własnego języka i kultury oraz chęć dostarczenia ich wiedzy na temat własnego pochodzenia przyczyniają się do decyzji wielu rodziców-emigrantów o podjęciu dwujęzycznego wychowania dzieci, a także o wysłaniu dzieci do szkół uzupełniających (sobotnich), które wspierają proces nabywania języka dziedziczonego. Świadomość wielowymiarowości dwujęzyczności powinna być kluczowym elementem w edukacji językowej dzieci z rodzin imigranckich: zarówno w kontekście domowym (przekazywanie języka mniejszości przez rodziców), jak i w kontekście szkolnym (nauka w szkołach kraju zamieszkania i w szkołach uzupełniających).

Bibliografia:

- Anusiewicz J. 1995. *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Appel R., Muysken P. 1987. *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Baker C. 2003. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Berry J. W. 2005. "Acculturation: Living successfully in two cultures". *International Journal of Intercultural Relations*, nr 29.
- Białystok E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy & cognition*. Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Bloomfield L. 1933. *Language*, Londyn: George Allen&Unwin Ltd.
- Cierpiałkowska L., Żabińska S. 2010. Uwarunkowania poziomu adaptacji polskich emigrantów w Edynburgu. W: *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak. Kraków: NOMOS.

- Cieszynska J. 2006. *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cummins J. 1979. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*. Nr 19.
- Cummins J. 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, W *Encyclopedia of Language and Education*. Tom 2: Literacy, red. B. Street, N. H. Hornberger. Nowy Jork: Springer Science + Business Media LLC.
- DeKeyser R., Larson-Hall J. 2005. What Does the Critical Period Really Mean? W *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, red. J. Kroll, A. De Groot. Nowy Jork: Oxford University Press.
- Grosjean F. 1996. Living with two languages and two cultures. W *I. Paransis red Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean F., Li P. 2013. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Grzegorzyczkowa, R. 1999. Pojęcie językowego obrazu świata W: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hamers J. F., Blanc M. H. A. 1989. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen E. 1953. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kurcz I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Lipińska E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mackey W. 2000. The description of bilingualism. W: *The bilingualism reader*, red. L. Weir. Nowy Jork: Routledge.
- Maćkiewicz J. 1999. Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości. W: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Olpińska-Szkiełko M. 2013. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKL.
- Pearson B. Z. 2007. Children with two languages. W: *Handbook of Child Language* red. E. Bavin., Cambridge: Cambridge University Press.
- Sękowska E. 2010. *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skutnabb-Kangas T. 1984. *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Cleveland: Multilingual Matters.

- Weinreich U. 1968. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton. [Oryginalna publikacja: Publications of the Linguistic Circle of New York, nr 1, 1953]
- Wierzbicka A. 1986. Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury. W: *Problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wierzbicka A. 1990. Podwójne życie człowieka dwujęzycznego. W: *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, Warszawa: PWN.
- Wróblewska-Pawlak K. 2004. *Język – tożsamość – emigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa: Instytut Romanistyki UW.