

Edyta Pałuszyńska
Uniwersytet Łódzki
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-30-36-0827>
e-mail: edyta.paluszynska@uni.lodz.pl

Wprowadzenie do wielojęzyczności. Program zajęć na specjalizacji glottodydaktycznej

Introduction to multilingualism. Program of classes in the language education (glottodidactics) specialization

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest opis programu semestralnych zajęć „Wprowadzenie do wielojęzyczności”. Tekst zawiera wyszczególnienie efektów uczenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, główne treści kształcenia oraz literaturę przedmiotu. Celem proponowanych zajęć jest usystematyzowanie i przekazanie studentom specjalizacji glottodydaktycznej wiedzy logopedycznej, psycholingwistycznej, neurobiologicznej i socjologicznej na temat rozwoju mowy dziecka ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju w środowisku wielojęzycznym oraz wielojęzyczności u dorosłych. Treści kształcenia zawierają tematy o typach wielojęzyczności, specyfice wielojęzycznego rozwoju mowy dziecka, technikach wspomagania rozwoju mowy w środowisku wielojęzycznym, zagrożeniach i trudnościach w rozwoju wielojęzyczności równoczesnej oraz wielojęzyczności u dorosłych.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako drugiego, program zajęć, specjalizacja glottodydaktyczna, rozwój mowy, wielojęzyczność

Abstract

The article describes a curriculum of a semester-long course in “Introduction to multilingualism”. The text specifies the effects of teaching with respect to knowledge, skills and competences, the main educational content and literature of the course. The goal of the proposed course consists in systematising and passing on to students of language education knowledge related to speech therapy, psycholinguistic, neurobiological and sociological knowledge regarding the development of child speech, including development in multilingual environments and multilingualism in adults. The curriculum of the course encompasses topics concerning types of multilingualism, characteristics of multilingual development of child speech, techniques for supporting speech development in multilingual environments, risks and difficulties in simultaneous multilingualism and multilingualism in adults.

Key words: teaching Polish as a second language, course curriculum, language education specialization, speech development, multilingualism

Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego oferuje na Wydziale Filologicznym trzy specjalizacje glottodydaktyczne: „Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego” dla filologów polskich na I stopniu studiów, „Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego” dla neofilologów na II stopniu oraz „Kształcenie specjalistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego” dla filologów polskich na II stopniu. Absolwenci specjalizacji zyskują zawodowe przygotowanie do pracy z Polakami na emigracji, dla których język polski staje się funkcjonalnie drugi i cudzoziemcami, dla których język ten jest obcy. Zagadnienia związane z wielojęzycznością są na tyle ważne, że pojawiają się w ramach każdej z wymienionych dziedzin, a w otwartej po raz pierwszy w roku akademickim 2019/2020 specjalizacji „Kształcenie specjalistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego” znalazł się osobny przedmiot poświęcony temu zagadnieniu o nazwie „Wprowadzenie do wielojęzyczności”. Na jego realizację przewidziano 15 godz. i nadano mu formę konwersatorium. Wybór akurat takiej formy kształcenia (a nie np. wykładu) był podyktowany chęcią ujęcia zagadnienia wielojęzyczności jako złożonego problemu naukowego, który ma otwartą, wieloaspektową strukturę i z tego względu powinien być raczej poddany dyskusji niż zaprezentowany jako ugruntowany fragment wiedzy o specyficznym nabywaniu ludzkiej mowy. Celem zajęć jest przekazanie studentom wiedzy na temat wielojęzyczności: jej przyczyn, uwarunkowań, typów, następstw natury psychicznej, społecznej, edukacyjnej, prawnej – zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa przyjmującego. Jest to więc podejście do wielojęzyczności jako procesu przyczynowo-skutkowego w skali jednostkowej i ponadjednostkowej, w którym kategorie przyczyny i skutku zyskują funkcję objaśniającą. Uczestnik powinien mieć świadomość statusu polszczyzny z perspektywy glottodydaktyki, dlatego nabywa wiedzy na temat różnic między polszczyzną w kraju i za granicą, między językiem ojczystym a odziedziczonym; poznaje specyfikę środowiska, w którym osoba ma szansę stać się dwu- lub wielojęzyczna; dowiadyuje się, jakie czynniki wpływają na rozwijanie kompetencji językowej w dwu lub kilku językach; rozumie trudności wynikające z edukacji wielojęzycznej. Umieszczenie w programie tematów dotyczących specyfiki środowiska migracyjnego i jego wpływu na rozwój mowy jest ważne ze względu na konieczność weryfikacji potocznych, zdroworozsądkowych, a niestety często błędnych przekonań na ten temat. Ponadto student nabywa umiejętności w zakresie: rozumienia powiązań procesów migracji z biografią językową dzieci i dorosłych, potrafi rozpoznać różne postawy imigrantów względem społeczeństwa przyjmującego i rozumie ich wpływ na kompetencję językową oraz akulturację osiedleńców. Chodzi bowiem o uwrażliwienie na nieoczywiste

i mniej widoczne czynniki mające jednak istotny wpływ np. na zmianę dominacji językowej, czy zapominanie języka pierwszej socjalizacji.

W ramach realizacji programu przewidziano następujące tematy:

1. Sytuacja na świecie i w Polsce pod względem językowym. Uwarunkowania historyczne, społeczne i kulturowe jedno- i wielojęzyczności.

2. Migracje jako przyczyna wielojęzyczności. Stereotypy narodowościowe. Dyskryminacja mniejszości. Modele i problemy adaptacji.

3. Charakterystyka wielojęzyczności, w tym dwujęzyczności ze względu na zasięg, warunki i stopień opanowania oraz status języków. Dwujęzyczność a dwukulturowość.

4. Neurologiczne podłoże wielojęzyczności. Specyfika umysłu dwujęzycznego. Różnice między przyswajaniem a uczeniem się.

5. Główne etapy rozwoju mowy. Specyfika środowiska wielojęzycznego na emigracji. Rola języka pierwszej socjalizacji w kształtowaniu się tożsamości człowieka.

6. Wspieranie dziecka w środowisku wielojęzycznym. Zagrożenia i nieprawidłowości rozwoju mowy o różnym podłożu.

7. Wielojęzyczność u dorosłych; rola zdolności językowych i motywacji; transfer pozytywny i negatywny.

Układ tematów został tak uporządkowany, aby rozpocząć zajęcia od szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego wielojęzyczności, poprzez prezentację nowszych osiągnięć wiedzy neurolingwistycznej, do najważniejszych zagadnień związanych z rozwojem mowy dziecka w środowisku wielojęzycznym i funkcjonowaniem w nim dorosłych. Na realizację poszczególnych tematów przewidziano po 2 godz., z możliwością elastycznej zmiany tych proporcji w zależności od potrzeb i zainteresowań konkretnej grupy studentów. Ze względu na charakter treści i cele nauczania sprawdza się metoda dyskusji, którą poprzedza merytoryczne przygotowanie dzięki prezentacji oraz pracy z tekstem, a kończy krytyczne, syntetyczne podsumowanie. Metodą pozwalającą na zoperacjonalizowanie i praktyczne zweryfikowanie podanej wiedzy jest analiza przypadków. Polem obserwacji w tym zakresie są praktyki odbywane w ramach specjalizacji, chociaż nie wykluczam również przywołania prywatnych doświadczeń, gdyż znacznie aktywizują studentów.

Najszerszym kontekstem podejmowanej tematyki jest rozważenie przykładów odmiennych sytuacji językowych w różnych krajach, jeśli chodzi o ich języki urzędowe, oficjalne, etniczne, autochtoniczne. Służy to zrozumieniu uwarunkowań społecznych, kulturowych, historycznych jedno- i wielojęzyczności. W tym zakresie należy zwrócić uwagę na specyficzną sytuację Polski powojennej, która do niedawna była krajem niemalże

jednojęzycznym¹, choć już od lat 90. XX w. wzrasta skala zarówno emigracji, jak i imigracji². Mimo wszystko na tle innych państw: „Polska jest krajem wysoce jednorodnym językowo, kulturowo oraz tożsamościowo” (Lipińska 2018: 175)³. Tymczasem badania etnologów dowodzą, że większość z 7 mld ludzi zamieszkujących obecnie Ziemię jest dwu- lub wielojęzyczna (Langdon i in. 2018: 209–212). Przyczyny tego są różne, np. migracje ludności z powodów ekonomicznych, kolonizacja i jej dzisiejsze skutki, procesy polityczne nierespektujące praw narodowości⁴, potrzeby edukacyjne i zawodowe migrantów. Analiza sytuacji językowej wybranych krajów, takich jak np.: Austria, Belgia, Szwajcaria, RPA, Indie, Peru, Ekwador pozwala zobrazować różne uwarunkowania wielojęzyczności na świecie (Gleason, Ratner 2005: 477–478). Odnosząc się do społeczeństw, należy podjąć dyskusję na temat złożonych relacji między rodzimymi mieszkańcami krajów przyjmujących a imigrantami, stereotypów narodowościowych, dyskryminacji mniejszości i sposobów jej zapobiegania (Cieszyńska 2006: 11–25; Czykwin, Misiejuk 2002: 33–35), problemów adaptacji z perspektywy emigranta w ramach asymilacji, integracji, izolacji oraz ewentualnej reemigracji (Lipińska 2013: 11–35).

Uwzględniając globalne ujęcie wielojęzyczności, można przejść nie tyle do jej zdefiniowania (umiejętność posługiwania się kilkoma językami), co raczej wszechstronnej charakterystyki i typologii. W wymiarze indywidualnym, charakteryzując znajomość deklarowanych przez konkretnego użytkownika języków, można odwołać się do poziomów jego kompetencji w tych językach

¹ Mniejszości narodowe w Polsce to 1–1,3 mln osób, czyli 3–4% ogółu społeczeństwa. Polska jest więc krajem zdecydowanie jednorodnym pod względem etnicznym i w tym aspekcie stanowi ewenement w skali światowej (Czykwin, Misiejuk 2002: 10).

² MEN poinformowało, że w roku szkolnym 2018/2019 w polskich szkołach uczyły się 44 tys. dzieci-cudzoziemców, <<https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-dzieci-przybywajacych-z-zagranicy-w-polskim-systemie-edukacji>>, dostęp: 03.09.2020. Dla porównania w roku 2017/2018 było to 30 tys. dzieci, a w roku szkolnym 2015/2016 – 14 tys. Widać więc znaczny wzrost w polskich szkołach liczby uczniów przybywających z zagranicy. Zróżnicowanie językowe i kulturowe polskiego społeczeństwa wykazuje tendencję zwykłą: w spisie powszechnym z 2011 r. aż 180 tys. osób zadeklarowało posługiwanie się w domu innym językiem niż polski (Langdon i in. 2018: 210).

³ Ewa Lipińska, powołując się na dane spisu ludności z 2011 r., podaje, że 91,6% mieszkańców naszego kraju cechuje się jednorodną polską tożsamością narodową, 2,17% posiada zarówno polską, jak i inną niż polska tożsamość narodowo-etniczną, a tylko 1,44% deklaruje wyłącznie niepolską przynależność narodową (Lipińska 2018: 175).

⁴ Podział polityczny danego obszaru, czyli historyczne wyodrębnienie państw, często polegał na łączeniu w jednym organizmie administracyjno-prawnym kilku grup etnicznych o niejednakowym statusie. Podczas kiedy grupa dominująca narzucała swój język jako wystarczający w sferze prywatnej i publicznej, grupa mniejszościowa oprócz swojego etnolektu musiała opanować język dominanta, a więc stawała się dwujęzyczna niejako z konieczności. Status języka mniejszości ma np. język fryzyjski w Holandii, język niderlandzki w Belgii, język awadhi w Indiach.

(przez porównanie z kompetencją mówcy natywnego lub precyzyjniej – dzięki pomiarowi sprawności receptywnych i produktywnych, np. w ramach certyfikacji), sytuacji użycia języków (sfera prywatna a oficjalna), warunków i wieku nabycia (co determinuje w znacznym stopniu biegłość) oraz ich statusu (Grucza 1981: 11; Lipińska 2003: 99–110). W wymiarze grupowym mówi się przede wszystkim o zbiorowościach ludzkich, które nie mogą w sytuacjach oficjalnych posługiwać się tym językiem, którego używają w domu i z tego powodu borykają się nie tylko z problemami językowymi, ale również psychicznymi i społecznymi (dwujęzyczność imigrancka⁵). Sprawia to, że wielojęzyczność grupowa wymusza w ramach konkretnych państw odpowiednie regulacje na poziomie instytucjonalnym, przede wszystkim w zakresie edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym (Miodunka i in. 2018: 109).

W obliczu wielości kryteriów typologii dwujęzyczności, która jest najczęstszym przypadkiem wielojęzyczności, warto skoncentrować się na dwu z nich, a mianowicie czasie nabycia języków (dwujęzyczność równoczesna czy sukcesywna) i efekcie (zrównoważona czy niezrównoważona), nadmienając, że dwujęzyczność najczęściej wiąże się z dwukulturowością (Wodniecka i in. 2018: 93–94; Olpińska-Szkiełko 2013: 60–63). Podsumowaniu tematu dobrze posłuży prezentacja najnowszych badań na temat tego, jak funkcjonuje dwujęzyczny umysł. Badacze wskazują na trzy kluczowe zjawiska charakteryzujące tego rodzaju umysł: równoczesną aktywację języków, plastyczność systemu językowego oraz pozajęzykowe konsekwencje dla pracy umysłu i mózgu (Kroll i in. 2014: 159–163, za: Wodniecka i in. 2018: 95–100). Koaktywacja języków jest niezależna od intencji i skutkuje nieco wolniejszym dostępem leksykalnym u osób dwujęzycznych w porównaniu do osób jednojęzycznych. Z drugiej strony stały trening hamowania reakcji i przełączania kodów powoduje u tych osób lepsze wyćwiczenie tzw. poznawczych funkcji kontrolnych, które odpowiadają np. za sprawną zmianę zasad oraz większą tolerancję na relatywizm i niejednoznaczność reguł w trakcie wykonywanych zadań. Z kolei intensywny kontakt między dwoma językami powoduje, że „każdy z języków zaczyna bardziej przypominać ten drugi, a dwujęzyczni coraz mniej przypominają jednojęzycznych” (Kroll i in.

⁵ Wyodrębnianie rodzajów dwujęzyczności dokonuje się ze względu na różne, rozłączne kryteria. Ze względu m.in. na status społeczny języka (język większości a język mniejszości) i status socjoekonomiczny osób dwujęzycznych (zazwyczaj niski status imigrantów). Dwujęzyczność imigrancka (charakteryzująca się niskim statusem języka używanego w domu i nieużywanego w sferze publicznej) przeciwstawia się (według powyższych kryteriów) dwujęzyczności elitarnej, kiedy oba języki charakteryzują się wysokim statusem, oba są nauczane w szkole, a użytkowników cechuje wysoki status socjoekonomiczny (SES) (Zurer-Pearson 2013: 109).

2014: 161). Tak więc korzyści poznawcze z symultanicznego przyswajania dwu języków są znaczne.

Niezależnie od tego, że u osoby wielojęzycznej kompetencja językowa w każdym ze znanych jej języków może przyjmować różne parametry na skali poziomu wiedzy i sprawności w rozpatrywanych językach, potrzeb komunikacyjnych realizowanych przez te języki, wieku ich opanowania oraz statusu tych języków – wyraziście odróżniają się dwie biegunowo różne sytuacje: kiedy dziecko od urodzenia (lub sukcesywnie od wieku przedszkolnego) przyswaja dwa języki lub więcej oraz kiedy osoba dorosła uczy się języka obcego w instytucjach edukacyjnych. Użycie dwu różnych czasowników „przyswajanie” a „uczenie się” ma w tej sytuacji walor terminologiczny i stanowi ważny punkt w koncepcji omawianego programu zajęć. Pierwsza z sytuacji może prowadzić do ambilingwizmu, a więc kompetencji zbliżonej do poziomu mówców natywnych w rozpatrywanych językach (Grucza 1981: 14–18). Druga sytuacja określana jest po prostu jako znajomość języka obcego, a rozumie się przez to kompetencję nieadekwatną do wieku i statusu społecznego danej osoby, co przejawia się w znajomości tylko niektórych sprawności i ograniczeniu użycia tego języka tylko do pewnych sytuacji (Lipińska 2003: 114). Z perspektywy psycholingwistycznej akwizycja języka w dorosłości podlega odmiennym uwarunkowaniom neurologicznym niż przyswajanie języka/języków we wczesnym dzieciństwie, co skłania do umieszczenia tego zagadnienia w kolejnym punkcie kursu.

Według przyjętej w programie niniejszych zajęć koncepcji, poznanie przez studentów specjalizacji przebiegu i uwarunkowań opanowania języka ojczystego przez mówcę natywnego stanowi dobry punkt wyjścia do przyjrzenia się dynamice nabywania języka jako drugiego. Akwizycje te bowiem ze względu na wczesny wiek dziecka wykazują wiele podobieństw. Poza tym zaakcentowanie w rodzinach dwukulturowych ważności języka pierwszej socjalizacji dla kształtowania tożsamości dziecka pozwala lepiej wyjaśnić szczególnie status języka jako odziedziczonego, który dla młodych Polaków na emigracji nie jest już językiem w pełni ojczystym, ale ze względu na pochodzenie rodziców nie jest też językiem obcym (Lipińska, Seretny 2009: 152).

Język ojczysty oraz w pewnym zakresie język odziedziczony dla pierwszego pokolenia polonijnego (dzieci rodziców urodzonych w Polsce) jest nie tylko narzędziem komunikacji, ale również sposobem poznawania świata i formowania się związków pomiędzy słowami a zmysłami. Bierze udział w kształtowaniu struktury osobowości, a przez to staje się podstawą tożsamości w dorosłym życiu (Lipińska 2003: 11–15). Tożsamość, język i kultura pozostają w tak ścisłym związku ze sobą w procesie rozwoju człowieka, że wypieranie ze sfery edukacji języka mniejszości, marginalizowanie jego

roli czy nawet zagubienie języka pierwszej socjalizacji skutkują uruchomieniem procesu wykorzenienia, wyalienowania jednostki z życia społecznego również w nowym środowisku na obczyźnie, co jest zdecydowanie pogorszeniem ogólnej sytuacji życiowej dziecka (Czykwin, Misiejuk 2002: 33–35). Wówczas traci ono szansę na stanie się osobą dwujęzyczną. Jak twierdzi Ewa Lipińska: „Najgorszym z możliwych rozwiązań jest porzucenie polskiego na rzecz nowego języka (zwykle spowodowane złudną chęcią szybszego jego opanowania). Postępowanie takie jest nierozsądne, gdyż prowadzi nie tylko do atrofii języka rodzimego u dorosłych użytkowników, lecz także do jego utracenia przez dzieci, a jest to proces nieodwracalny, paraliżujący możliwość przekazywania polskiego kolejnym pokoleniom” (Lipińska 2019: 84). Zatem dla optymalnego rozwoju dziecka z doświadczeniem migracyjnym ważne jest kontynuowanie nauki języka etnicznego, tym bardziej że nie ma psycholingwistycznych przeciwwskazań do rozwijania kompetencji w dwóch językach od najwcześniejszych lat życia.

Rozwój mowy dziecka jest procesem badanym dogłębnie w psychologii i logopedii, jednak niektóre jego aspekty są ważne również dla glottodydaktyków. Uświadomienie studentom kilku prawidłowości rozwojowych może przyczynić się do głębszego zrozumienia, w jaki sposób małe dziecko jest w stanie przyswoić dwa języki lub więcej. Zwróćmy jednak uwagę, że refleksja na temat więcej niż jednego języka jest poczyniona z perspektywy osoby dorosłej. Z perspektywy dziecka, przynajmniej na początku, wygląda to tak, że otacza je po prostu ludzka mowa, która dopiero później, na skutek różnych czynników, zostaje rozdzielona na dwa systemy lub więcej. Jednym z tych czynników jest brzmieniowa warstwa każdego języka, na którą składa się fonologia (zestaw wzorców fonemów, istotnych semantycznie kontrastów fonologicznych, nieistotnych różnic dźwiękowych niefonologicznych), akcentacja (wzorce akcentacji charakterystyczne dla danego języka), intonacja (wzorce intonacyjne podstawowych trybów modalnych, np. intonacja oznajmienia, przypuszczenia, rozkazu, pytania). Potocznie brzmieniową warstwę języka nazywa się jego *melodią*, stąd nazwa pierwszego okresu rozwoju mowy jako *okresu melodii* (Kaczmarek 1977: 52). Osluchanie dziecka już na wczesnym etapie z brzmieniem języków jest doskonałą podbudową przyszłej dwu- lub wielojęzyczności. Oprócz tego czynnikami mającymi wpływ na opanowanie drugiego języka są: motywacja, zdolność językowa, dostęp do danych językowych (Rocławska-Daniluk 2011: 26–31).

Warto już na tym etapie zajęć rozprawić się z negatywnymi stereotypami na temat dwujęzyczności, które gdzieś tam pokutują do dziś⁶. Na początku XX w. pojawiły się mianowicie tezy o „niebezpieczeństwie bilingwizmu” argumentujące, że ma on szkodliwy wpływ na rozwój inteligencji i osobowości człowieka, prowadzi do pomieszania języków i antagonizmów społecznych. Franciszek Grucza zwraca uwagę, że tezy te nie były poparte żadnymi badaniami, a u ich podłoża leżały względy ideologiczne, a wręcz nacjonalistyczne, takie jak: koncepcje państw narodowych i wynikająca stąd niechęć do imigrantów. Jak wykazały późniejsze badania, trudności szkolne dzieci bilingwalnych nie wynikały z ich sytuacji językowej, ale były skutkiem słabszej sytuacji ekonomicznej, nierówności społecznej i politycznej migrantów. Niezależne od siebie badania wielu naukowców nie wykazały negatywnej korelacji między bilingwizmem a inteligencją dzieci (Grucza 1981: 24–26). Wręcz przeciwnie, coraz częściej mówi się o pozytywnych konsekwencjach poznawczych i neuronalnych dwujęzycznego umysłu, o czym wspomniano powyżej.

Poszukując przyczyn niechęci do dwujęzyczności, można jeszcze wskazać potoczną, aczkolwiek nietrafną metaforę umysłu jako pojemnika o ograniczonej objętości, w którym nie zmieści się więcej języków. Tymczasem trafniejsze byłoby wyobrażenie umysłu jako urządzenia do analizy statystycznej, które sprawnie wytwarza najpierw reprezentacje najczęściej słyszanych w otoczeniu dźwięków mowy jako fonemów, a następnie konstruuje system struktur gramatycznych i metodą kolejnych przybliżeń porządkuje znaczenia leksemów. Narzędzie to w psycholingwistyce określa się jako Language Acquisition Device⁷ (w skrócie LAD), a jest ono dostępne tylko w okresie krytycznym rozwoju mowy, a więc w okresie maksymalnej wrażliwości na bodźce mowne, który upływa wraz z zakończeniem procesu dojrzewania (Zurer-Pearson 2013: 68). Przyswajanie języka poprzez zanurzenie w nim, a więc drogą słuchowo-ustną, sytuacyjnie w otoczeniu osób, z którymi dziecko łączy więź emocjonalna i do tego na odpowiednio wczesnym etapie rozwoju jest procesem może nie bezwysiłkowym, ale naturalnym na tyle, że (po spełnieniu pewnych warunków) powiedzie się zarówno w przypadku jednego języka,

⁶ Mowa tu o sytuacji, kiedy rodzice polskich dzieci na emigracji nierzadko słyszą rady od nauczycieli w szkole, aby nie rozmawiali z dzieckiem w domu po polsku, bo to jest przyczyną trudności z nauką w szkole. Można domyślać się, że pobudki nauczyciela, który nie zna języka polskiego, są inne, np. wyłączenie z części komunikacji z dzieckiem czy choćby skrywana niechęć do imigrantów.

⁷ Po raz pierwszy koncepcję „organu” odpowiedzialnego za przyswajanie języka przez dzieci przedstawił Noam Chomsky. LAD (od ang. *language acquisition device*) jest nadal ważnym pojęciem natywiistycznej teorii przyswajania języka (Kurcz 2005: 96).

jak i dwu, a nawet więcej języków. Powodzenie to zależy zatem od jakości i intensywności wsparcia, jakie środowisko może dać dziecku. Z uwagi na fakt, że język większości ma przewagę⁸, należy szczególnie wspierać język mniejszości, np. poprzez częste rozmowy (interakcja jest nieoceniona dla rozwoju składni; badania wykazują, że bierne słuchanie nie wystarczy), dbanie o różnorodność kontaktów, zwłaszcza rówieśniczych, podjęcie nauki czytania i pisania (Baumgartner 2008: 93–117; Zechenter 2015). Badania wykazują, że dziecko powinno być wystawione na kontakt z danym językiem przez co najmniej dwadzieścia godzin tygodniowo, aby zacząć w nim mówić (Gleason, Ratner 2005: 483). Charakteryzując na zajęciach pożądany scenariusz rozwoju językowego w środowisku wielojęzycznym, należy wspomnieć o możliwym negatywnym przebiegu i jego przyczynach.

Według Urszuli Żydek-Bednarczuk brak wsparcia językowego ze strony otoczenia i wiedzy na temat prawidłowości rozwoju mowy może skutkować tzw. półjęzycznością. Jest to sytuacja, kiedy dziecko nie opanowało języka ojczystego, jest zmuszane do nauki języka obcego, a rodzice tego języka dostatecznie nie znają (Żydek-Bednarczuk 2007: 233). Anna Seretny i Ewa Lipińska również wspominają o półjęzyczności, inaczej semilingwizmie, charakteryzując go szerzej – jako niedostatek kompetencji w dwu językach. Jest to „regres kompetencji w języku ojczystym, przy jednoczesnym jej zablokowaniu (zamrożeniu) w języku drugim” (Lipińska, Seretny 2012: 29–30). Niezależnie od różnie diagnozowanych przyczyn, naukowcy są zgodni co do tego, że semilingwizm może prowadzić do społecznej marginalizacji ze wszystkimi jej psychologicznymi i społecznymi konsekwencjami.

Niewątpliwie przyswajanie od wczesnego dzieciństwa dwu lub więcej języków⁹ wymaga intensywniejszego wsparcia osób z otoczenia dziecka, już choćby przez sam fakt, że w interakcji muszą być dostarczane wzory więcej niż jednego systemu. Może to skutkować nieco dłuższym formowaniem się kompetencji językowej niż w przypadku rozwoju mowy w jednym języku. Chodzi jednak o to, że nieco większy wysiłek włożony w przyswojenie

⁸ Sytuacja języka większości jest wysoce uprzywilejowana w porównaniu z sytuacją języka mniejszości. Rodzimy język imigranta pojawia się co najwyżej w komunikacji domowej lub w kontakcie z innymi imigrantami (kontakty indywidualne, ośrodki kultury za granicą). Natomiast język większości jest konieczny w sferze publicznej. Otacza imigranta we wszelkich instytucjach, edukacji, dociera przez media. Ekspozycja na język większości jest zatem o wiele częstsza i intensywniejsza niż ekspozycja na język mniejszości.

⁹ Do naturalnej trójjęzyczności może doprowadzić sytuacja, kiedy dwoje rodziców imigrantów o różnej narodowości zakłada rodzinę w innym kraju, np. matka Polka z ojcem Czechem wychowują dziecko w Niemczech. O ile oboje zechcą mówić do dziecka w swoich rodzimych językach, a ono i tak zetknie się z językiem większości w edukacji – ma szansę stać się w jakimś stopniu trójjęzyczne.

np. dwóch języków w okresie krytycznym jest i tak znacznie mniejszy niż późniejszy nakład pracy poniesiony przez osobę dorosłą w celu nauczenia się drugiego języka, nie mówiąc już o nieporównywalnych efektach w postaci poziomu kompetencji językowej. Wczesna ekspozycja dziecka na dwa języki (lub więcej) daje większe szanse na mówienie w drugim języku bez tzw. *obcego akcentu*. Z uwagi na to, że jest to termin używany potocznie, warto wyjaśnić studentom, że polega on nie tylko na innym akcencie (co sygnalizuje nazwa), ale ogólnie na innym brzmieniu rozpatrywanej wypowiedzi w porównaniu z brzmieniem wypowiedzi mówcy natywnego. Różnice te ujmuje kompetencja fonologiczna, na którą składa się według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* m.in.: umiejętność odbioru i produkowania fonemów danego języka (również w koartykulacji), sylab, znajomość prozodii i akcentu (ESOKJ 2003: 105).

Na zakończenie kursu realizowany jest temat o dwujęzyczności u ludzi dorosłych. W jego ramach omawia się rolę zdolności językowych w nabywaniu J2, gdyż efekt późnej dwujęzyczności w o wiele większym stopniu zależy właśnie od tego czynnika (w porównaniu z dwujęzycznością wczesną, gdzie decydujący wpływ ma oddziaływanie środowiska). Z uwagi na fakt, że dorośli wykorzystują do nauki języka obcego ogólne zdolności poznawcze (a nie LAD, który jest już niedostępny), warto skoncentrować się również na pojęciu transferu, czyli przeniesieniu nawyków nabytych podczas opanowywania języka pierwszego na ten nowy (Kurcz 2005: 204–211). Osoba dorosła ucząca się kolejnego języka ma naturalną skłonność do korzystania z uprzednio opanowanych wzorców struktur fonologicznych, gramatycznych, semantycznych, pragmatycznych. O ile wzorce te są podobne, przeniesienie ich ułatwia naukę języka drugiego (transfer pozytywny). Dzięki temu język ojczysty może być czynnikiem usprawniającym proces dydaktyczny. Janusz Arabski dowodzi, że transfer językowy może być wykorzystywany w celu uproszczenia struktur J2, a nie ich komplikacji (2007: 344). W sytuacji pozornego podobieństwa elementów językowych lub jego braku sugerowanie się pierwszym językiem prowadzi do błędu (transfer negatywny, interferencja). Postrzeganie błędu jako konsekwencji interferencji jest możliwe dzięki badaniom kontrastywno-komparatywnym, dzięki którym uczący się zyskuje świadomość językową dotyczącą podobieństw i różnic między językiem znanym i nabywanym.

Przedmiot „Wprowadzenie do wielojęzyczności” pozwala studentom zapoznać się z psycholingwistycznymi, neurologicznymi i społecznymi aspektami multilingwizmu, w tym bilingwizmu. Poznanie przyczyn tych zjawisk, ich odmian i konsekwencji, zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa, powinno

być elementem profesjonalnego przygotowania nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego. Tylko wtedy będą mogli zauważyć, odpowiednio zdiagnozować i zareagować na problemy osób funkcjonujących w dwu, a nawet wielu, wspólnotach językowych i kulturowych.

Literatura

- Arabski J. (2007): *Transfer międzyjęzykowy*. [W:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. Kurcz. Gdańsk, s. 341–352.
- Baumgartner B. (2008): *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzyczne*. Gdańsk.
- Cieszyńska J. (2006): *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków.
- Czaplewska E. (red.) (2018): *Logopedia międzykulturowa*. Gdańsk.
- Czykwin E., Misiejuk D. (2002): *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok.
- ESOKJ: Council of Europe: Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. Martyniuk. Warszawa.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.) (2005): *Psycholingwistyka*. Gdańsk.
- Grucza F. (1981): *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*. [W:] *Bilingwizm a glottodydaktyka. Materiały z V sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW w Białowieży 26–28 maja 1977*. Red. F. Grucza. Warszawa, s. 9–40.
- Kaczmarek L. (1977): *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin.
- Kroll J.F., Bobb S.C., Hoshino N. (2014): *Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain*. "Current Directions in Psychological Science" 23(3), s. 159–163.
- Kurcz I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Langdon H.W., Gawel K., Węsierska K. (2018): *Diagnozowanie zaburzeń w komunikacji językowej u osób bilingwalnych – praca w zespole logopedy i tłumacza*. [W:] *Logopedia międzykulturowa*. Red. E. Czaplewska. Gdańsk, s. 209–235.
- Lipińska E. (2003): *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków.
- Lipińska E. (2013): *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków.
- Lipińska E. (2018): *Język ojczysty – kod wspólny czy własny?* [W:] *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym. Praca zbiorowa z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*. Kijów, s. 175–190.
- Lipińska E. (2019): *Szok kulturowy, językowy i tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności*. „Kwartalnik Polonicum” nr 31/32, s. 80–99.
- Lipińska E., Seretny A. (2009): *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*. „Postscriptum Polonistyczne” nr 2 (4), s. 145–165.
- Lipińska E., Seretny A. (2012): *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Miodunka W., Tambor J., Achteлик A. i in. (2018): *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice.
- Olpińska-Szkiełło M. (2013): *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa.
- Rocławska-Daniluk M. (2011): *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk.

- Wodniecka Z., Mieszkowska K., Durlik J., Haman E. (2018): *Kiedy 1+1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*. [W:] *Logopedia międzykulturowa*. Red. E. Czaplewska. Gdańsk, s. 92–132.
- Zechenter K. (2015): *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*. Londyn.
- Zurer-Pearson B. (2013): *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Poznań.
- Żydek-Bednarczuk U. (2007): *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*. [W:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. J. Tambor, A. Achtelek. Katowice, s. 223–237.