

Prof. dr hab. Jagoda Cieszyńska
Katedra Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej AP
Kraków

„To, co ludzkie, jest w swej istocie językowe”

M. Heidegger (W drodze do języka)

„Kto ma język, ten ma świat”

H-G. Gadamer (Prawda i metoda)

LINGWISTYCZNE I PSYCHOLOGICZNE PROBLEMY OSÓB DWUJĘZYCZNYCH

Na wybór moich zainteresowań wpłynęło słowo pisane i mówione (z psychologicznego punktu widzenia silniej oddziałujące) profesora Władysława Miodunki. Można by określić przyjęte stanowisko jako perspektywę psycholingwisty humanistycznego. Pragnę pozostać na obszarze konkretnych ludzkich losów, choć będę je widzieć na tle dociekań lingwistów, psychologów, socjologów i filozofów.

Badaniami objęłam dzieci urodzone w Austrii, legalnych emigrantów, tylko z rodzin w których matka i ojciec są Polakami. Sformułowane w tej publikacji wnioski będą więc odnosiły się jedynie do tej szczególnej grupy osób bilingwalnych. Chciałam bowiem opisać takie warunki dwujęzyczności, w których rodzice tracą (częściowo) swój naturalny przywilej kształtowania języka swoich dzieci. Jest to sytuacja, mająca ogromny wpływ na formowanie się relacji między rodzicami i dziećmi, kształtowanie postaw rodzicielskich, także na sam proces wychowawczy. Oficjalny (legalny) pobyt za granicą stwarza drugiemu pokoleniu możliwość identyfikacji ze społecznością kraju pobytu i pozwala na kształtowanie prawidłowych postaw. Jednakże stopień opanowania przez rodziców języka nowej ojczyzny zaburza proces uczenia się ról społecznych przez młode pokolenie.

Za osobą dwujęzyczną uznaje się kogoś *używającego równorzędnie dwóch języków*¹. Współcześni językoznawcy Miodunka (1990), Anusiewicz (1991) i inni, rozpatrują język jako składnik kultury zbiorowości etnicznej. Gdyby przez analogię utworzyć definicję pojęcia dwukulturowy² wówczas musiałaby ona brzmieć: dwukulturowość to równorzędne bycie (czerpanie, zanurzenie) w dwóch kulturach. Oczywiście takie rozumienie dwukulturowości

¹ *Nowy Słownik Języka Polskiego*, 2002, pod red. E. Sobol

² kultura – całokształt dorobku materialnego i duchowego ludzkości, wytworzonego w ogólnym rozwoju historycznym lub w jego określonej epoce (*Nowy Słownik Języka Polskiego*, 2002, pod red. E. Sobol)

zmuszałoby do opisanie warunków i poziomów korzystania ze zdobyczy dwóch kultur, co w praktyce wydaje mi się niemożliwe, nawet wobec mojej własnej osoby. Stopień czerpania z własnej kultury obecnej i minionej (poprzez przekaz rodzinny, społeczny) nie jest łatwy do oszacowania i nie wydaje się konieczny. Współcześnie wszyscy Europejczycy chlubią się wspólnym dziedzictwem starożytnych Greków, choć większości nie są znane podstawowe kanony tej kultury. Zainteresowanie tożsamością kulturową jest charakterystyczne dla jednoczącej się Europy. Być może także strach przed amerykańizacją popycha do tworzenia obrazu Europejczyka czerpiącego z tradycji antyku i kultury chrześcijańskiej.

Pisząc o kulturowej teorii języka Anusiewicz (1991) uznaje język za najważniejszy fakt w obrębie kultury, za zasadniczy jej składnik i jednocześnie za warunek jej istnienia. Mówi on o języku jako swoistym archiwum kulturowym społeczeństw. Ponieważ rozumie on kulturę aksjologicznie, jako zbiór wartości wytworzonych i przekazywanych przez daną wspólnotę językową można dla celów badawczych przyjąć uproszczone założenie: dwujęzyczny oznacza dwukulturowy. Jeśli powtórzyć za Gadamerem (1993), że każdy język to pewien światopogląd, to należy też uwierzyć filozofowi, że najistotniejsze jest to, c o się w tym języku mówi.

Przyjmuję więc na użytek tej pracy pogląd, iż osoba dwujęzyczna staje się jednocześnie dwukulturowa na tyle, na ile przejmuje (świadomie i nieświadomie) dorobek kultury niesiony wraz z drugim używanym językiem. Takie rozumienie dwukulturowości pozwala mi rozróżnić dwukulturowość etników od dwukulturowości ich dzieci. Dwukulturowość drugiego pokolenia zawiera nowe elementy niedostępne rodzicom, ale jest uboższa o to, czego poza krajem przodków osiąść nie sposób. Gadamer (1993) uważa, że ludzie wychowani w określonej tradycji językowej widzą świat inaczej niż należący do innej. Bowiem poprzez język przekazywane są normy i sposoby zachowania, oceny i wartości nie tylko moralne, ale estetyczne i kognitywne. Innymi słowy za pomocą języka przekazywana jest kultura danego narodu, jeśli nawet nie w całości, to w przeważającej części. Jednakże filozof bynajmniej nie twierdzi, że jesteśmy skazani na obraz świata wykreowany przez nasz język. Przeciwnie, optymistycznie zapewnia nas: „Wszelako w każdej tradycji prezentuje się zawsze świat ludzki, tj. językowo ukonstytuowany. Jako językowo ukonstytuowany, każdy taki świat jest sam z siebie otwarty na każde możliwe wejrzenie i tym samym na każde rozszerzenie własnego obrazu świata, a odpowiednio do tego jest dostępny dla innych” (1993, s.406). Otwartość i dostępność o jakiej mówi Gadamer pozwala dostrzec w problemie dwujęzyczności -dwukulturowości także wymierne korzyści dla społeczności kraju przyjmującego emigrantów.

W podobny sposób rzecz ujmuje Anusiewicz (1991), przyjmując za istotę języka „zawarty w nim d o r o b e k k u l t u r o w y (podkr. J.C) pewnej społeczności, będący zarazem magazynem informacji o rzeczywistości, w której ta społeczność egzystowała i egzystuje, jak i wyrazem, zbiorem doświadczeń społecznych wyrosłych z określonej praktyki społecznej, wyrosłych w obcowaniu z tą rzeczywistością, zebranych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń, utwalonych w języku i przekazywanych z pokolenia na pokolenie” (s.18). Zdaniem tego autora wiedza kulturowa zawarta jest w języku i przez ten język dostępna.

Warto jeszcze przytoczyć pogląd Rozencwejga (1980), który przez dwujęzyczność rozumie „władanie dwoma językami oraz regularne przechodzenie z jednego języka na inny w zależności od sytuacji komunikacyjnej” (s. 230). Można by rzec w zależności od sytuacji kulturowej. Rozencwejg podkreśla, że charakter dwujęzyczności zależy od warunków w jakich jednostka przyswaja drugi język. Jeżeli przechodzi się z jednego języka na drugi w różnorodnych sytuacjach społecznych „wówczas ma miejsce wytwarzanie się wspólnego dla obydwu języków zbioru, aż do ukształtowania się wspólnego języka (...) o dwóch odmiennych sposobach wyrażania” (Rozencwejg, 1980, s.231).

Język dokonuje konceptualizacji i strukturalizacji rzeczywistości, interpretuje ją, kategoryzuje i wartościuje. Whorf (1982) twierdzi, że te same spstrzeżenia mogą być podłożem wspólnego obrazu świata tylko wówczas, gdy możliwości językowe są podobne. Pogląd taki zmusza mnie do zastanowienia się nad budowaniem wspólnego obrazu świata przez etników i ich dzieci w sytuacjach, które wymagają porozumiewania się w języku Nowej Ojczyzny. Dotyczy to interakcji w których uczestniczą rodzimi użytkownicy języka, koledzy, sąsiedzi, nauczyciele, urzędnicy. Ale przecież nie chodzi tylko o błędy językowe jakie są udziałem rodziców. Problem wynika z odczuwanych przez dziecko negatywnych emocji wobec matki czy ojca. Zachwianie pozytywnego obrazu rodzica jest konsekwencją dziecięcego oglądu sytuacji. Sądzę, że bez werbalnego przepracowania tego problemu drugie pokolenie nie będzie mogło samodzielnie sprostać takiej sytuacji psychologicznej.

Z mojego pola badawczego jako przykład językowego kreowania rzeczywistości może posłużyć opis zachowań językowych Austriaków wobec najbanalniejszej realności jaką są śmieci. Rozdzielanie odpadów w domowych gospodarstwie jest niestety obce mojej polskiej kulturze, stąd trudności z nazwaniem kubłów przeznaczonych na różne rodzaje śmieci (jest ich kilka). O ile koszt „Bio” można łatwo przetłumaczyć na kompost, choć obecność tego ostatniego w kuchni nie przystaje do naszego rozumienia przywołanego terminu, to już przetłumaczenie nazwy „Restmuehle” na resztki nie pokrywa się z polskim znaczeniem tego

słowa. Z punktu widzenia znaczeniowego to, właśnie byłoby nasze bio. Polacy w Austrii radzą sobie z tym codziennym faktem, dokonując zapożyczeń: np. *wyrzuć do bio, daj do rest*.

Z tego prostego przykładu można jeszcze wywieść kolejną tezę o tym, jak różnice językowe zmieniają wizję świata. Badane przeze mnie dzieci wykazywały dużą wiedzę dotyczącą recyklingu i wysoką świadomość wpływu własnej działalności na przyrodę. O takich sytuacjach kiedy istnienie słowa pozwala nam dopiero spostrzec rzecz mówił Heidegger (2000, s.116): „Nie będzie rzeczy gdzie brakuje słowa”, bo „dopiero słowo pozwala przejawiać się rzeczy taką, jaka ona jest” (s. 121).

Gdyby zgodzić się z tezą Wittgensteina, że „granice mego języka oznaczają granicę mego świata”, to trzeba przyjąć ją w modyfikacji Kwaśnicy (1991). Słusznie podkreśla on fakt nieostateczności owych granic i ich zależność od naszego działania. W tym wypadku działanie oznacza naukę obcego języka wraz z tworzącą go wspólnotą kulturową. „Można by zatem powiedzieć tak: kategorie i struktura naszego (tj. używanego przez nas) języka zamykają nasze myślenie w pewnych pojęciowych ramach, ale komunikacja (interakcja), czyli sposób posługiwania się językiem sprawia, że bezustannie wychodzimy poza ramy. (...) Ludzka językowa refleksja ma ze swej natury charakter dialogiczny i dlatego język jako narzędzie takiej refleksji otwiera przed nami te rejony świata, które sam uprzednio zamknął” (Kwaśnica 1991, s.48). Taki kierunek myślenia pozwoli ująć fakt dwujęzyczności jako: warunek rozwoju jednostki, poszerzenie jej intelektualnych i osobowych możliwości. Stwarza także płaszczyznę wpływu na postrzeganie świata przez większość językową, która w zetknięciu z osobą dwujęzyczną i jej ojczystym językiem, może także dostrzec to, co do tej pory nie było dla niej dostępne, to nie znaczy, że obiektywnie nie istniało.

Nie należy wszakże zapominać, że nawet najlepsze opanowanie obcego języka „nie pozwala zapomnieć nie tylko własnego obrazu świata, ale nawet własnego obrazu języka. Spotykany przez nas świat nie jest tylko obcy, lecz jest innym światem związanym z naszym całą obfitością relacji. Ma on nie tylko własną prawdę w *sobie*, lecz także własną prawdę *dla nas*” (Gadamer 1993, s.401).

Język ukazuje także utrwalone nawyki myślowe w słownictwie, także w morfologii i składni (Fischer, 1980). Z punktu widzenia psychologii istotne jest przystosowywanie się języka do jak najlepszego (najskuteczniejszego) wyrażania intencji użytkowników. Stąd trudności w komunikacji, czy wręcz nieporozumienia, jakie obserwujemy podczas rozmowy między rodzimym użytkownikiem języka a osobą posługującą się tym językiem jako obcym. Tłumaczenie wprost nie zawsze oddaje zamierzenia nadawcy. By się skutecznie komunikować trzeba uczyć się języka w sytuacjach jego konkretnych użyc. To oznacza

konieczność włączenia w naukę obcego języka, empatycznego (współodczuwającego) przetwarzania informacji: językowych, pragmatycznych, społecznych i kulturowych. Wspólnota językowa pozwala wielokrotnie jej użytkownikom skutecznie porozumieć się za pomocą jednego słowa³. Osobie spoza wspólnoty trzeba rzecz wyłożyć w kilku słowach, czasem zdaniach. Fischer twierdzi, że słownik życia codziennego stopniowo i w szczególny sposób wypełnia się znaczeniami. „Słowa i wyrażenia konkretniej: wyrażają i przekazują bardzo szczegółowe informacje za pomocą ograniczonych środków formalnych” (1980, s.215). Wspólnota wiedzy (kompetencji kulturowej, społecznej, pragmatycznej) pozwala członkom interakcji nadawać wypowiedziom znaczenia dodatkowe, wielokrotnie tylko czasowo. Na czas konkretnej sytuacji komunikacji.

Casad (2003) stwierdza, że rozważania dotyczące funkcjonowania języka/języków muszą uwzględniać wiedzę dotyczącą procesów poznawczych. W ujęciu kognitywistów użycie języka jest szczególnym przypadkiem procesu przeprowadzania kategoryzacji. „Języki narzucają pewną wizję świata, system klasyfikacji i reguły służące ustaleniu relacji” (Tortosa, 1986, s.61). Rozumiejąc odmienność funkcjonowania poznawczego osób bilingwalnych, chcę wyraźnie zaznaczyć, że przede wszystkim interesuje mnie, poza problematyką budowania własnej tożsamości, jaki jest wpływ dwujęzyczności na przyswajanie języka a nie jaki można dostrzec efekt w funkcjonowaniu poznawczym w ogóle. Zgadzam się z twierdzeniem, że proces przyswajania i posługiwania się dwoma językami wywiera wpływ na reprezentacje poznawcze człowieka, nie jest to jednak zasadniczy problem moich dociekań. choć oczywiście mówiąc o tożsamości nie da się całkowicie tej kwestii pominąć.

W tym miejscu ważne jest dokonanie pewnego ustalenia, które charakteryzuje psychologiczne warunki bycia osobą dwujęzyczną. Przytaczam więc w całości wywód Gadamera (1993, s.407).

„Ustalamy więc, że językowe uwarunkowania naszego doświadczenia świata nie oznaczają żadnej wyłączności perspektywy; jeśli przez wkraczanie w obce światy językowe przewyciężamy uprzedzenia i ograniczenia naszego wcześniejszego doświadczenia świata, to nie oznacza to wcale, że opuszczamy i negujemy własny świat. Jako podróżnicy wracamy do domu z nowymi doświadczeniami. Jako emigranci wszelako, którzy już nie wracają, nie możemy zupełnie zapomnieć (podkr. J.C).”

Wychodząc od myśli Heideggera „...właściwym miejscem (...) ludzkiego bytowania jest język” (2000, s.113) konieczne jest nieustanne pamiętanie, iż egzystencja człowieka zmienia się odkąd zaczyna opisywać swój świat w jakimś innym języku, i że jego pierwszy język na

³ Widać to wyraźnie w komunikacji wewnątrz subkultur, w grupach zawodowych, sportowych.

zawsze nazaczył jego bycie w świecie. „...Doświadczenie, jakie robimy z językiem, dotknie najgłębszych struktur naszego bytowania. My, którzy mówimy językiem, możemy tedy dzięki takiemu zmienić się, w jednej chwili, albo z czasem” (Heidegger2000, s.113).

Język służy więc nie tylko do porozumiewania się i nabywania wiedzy, ale zapewnia on przede wszystkim rozwój osobowości jednostki. Funkcje języka polegają – mówi Anusiewicz (1991, s. 19) - na gromadzeniu „określonych informacji o rzeczywistości i określonego doświadczenia społecznego oraz na utrwaleniu, przenoszeniu i przekazywaniu przyszłym pokoleniom wiedzy i (...) doświadczenia danej wspólnoty językowej, jej tradycji kulturowych, systemu wartości, ocen i norm moralnych”. Formowanie (przez otoczenie) i kształtowanie się osobowości opiera się na przekazie słownym, przede wszystkim dotyczącym ocen i wartości. Można więc stwierdzić, że struktura osobowości i tożsamości dziecka zostaje ukształtowana poprzez język jego rodziców, najbliższego otoczenia, a także, co dla moich dociekań istotne, przez język samego dziecka. W tym wypadku przez drugi język.

Język ojczysty to „język, którego mówiący nauczył się pierwszego, jako dziecko od otoczenia” (Słownik terminologii językoznawczej, s.391). Język ojczysty jest więc pierwszym narzędziem komunikacji, nie wyuczonym, ale nabytym w środowisku (przede wszystkim od matki). Języka obcego uczymy się, znając już język ojczysty, zwykle nauka odbywa się poza domem i dotyczy jednocześnie rozumienia, mówienia, czytania i pisania.

Pisanie o języku jest równocześnie myśleniem o społeczności, która się nim posługuje. Głowiński stwierdza „Kiedy mówię nie jestem sam. Są ze mną tradycje utrwalone w języku, które sprawiają, że każdy, kto go używa, od razu sytuuje się w roli członka pewnej społeczności, kogoś którego ustami przemawiają także inni” (1980, s.5). Cytowane spostrzeżenie kieruje moją uwagę na problem kształtowania się tożsamości poprzez wybór języka lub używanie dwóch języków. Decyzja, którym ze znanych sobie języków wyrazić myśl, może dotyczyć konkretnej chwili użycia języka w zależności od kontekstu i sytuacji. Jednakże bywa to czasami wybór języka drugiego (nabytego po opanowaniu języka matki) jako skuteczniejszego środka komunikacji do wyrażania uczuć, wymiany informacji. Czy wybór taki byłby jednoznaczny z wyborem danej, czasem bardzo odległej od rodzimej (czy dokładniej precyzując rodzicielskiej) kultury? Język jest przecież nie tylko narzędziem komunikacji, ale sposobem bycia z członkami społeczności, nawet tymi żyjącymi w odległych epokach. Tradycja ustna, literatura, nauka wywierają wpływ na formowanie się umysłu każdego człowieka. Język, wywierając wpływ na ludzkie poznanie, staje się elementem wspólnie przeżywanej i tworzonej kultury.

Równie silnie problem ten podkreśla Benveniste (1980, s.27), pisząc: „język zakłada i potwierdza istnienie kogoś drugiego”. Zdaniem tego socjolingwisty społeczeństwo jest spójne dzięki użyciu wspólnego kodu językowego. Warto w tym miejscu przytoczyć kolejną wypowiedź Benvenista: „Ponad klasami, grupami, poszczególnymi działaniami panuje siła scalająca, która tworzy wspólnotę ze zbiorowiska jednostek.(...) Tą siłą jest język i tylko język” (1980, s.31).

Wspólnota językowa warunkuje wspólnotę spostrzeżeniową i jednocześnie z niej wynika. Tak pisze o tym problemie Kwaśnica (1991, s.37): „To, co i jak spostrzegamy, zależy od naszego języka: to język przesądza o tym, co możemy dostrzec i uznać za obiektywnie istniejące. (...) Język decyduje o tym, jak rozumiemy poddające się naszej recepcji obiekty”.

Emigranci najszybciej uczą się wykrzyknikowych wyrażen emocjonalnych, przekleństw i negatywnych epitetów (bez względu na poziom wykształcenia uzyskanego w Starej Ojczyźnie). Poprzez użycie językowych zwrotów w języku kraju przyjmującego rodzice deklarują wobec dziecka przynależność do nowej wspólnoty językowej. Jednakże ta wspólnota językowa jest w większości wypadków fikcją, bo „języki różnią się między sobą nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe, jako nośniki etnicznej tożsamości” (Wierzbicka, 1990, s.71). Rodzice ze swoim pierwszym językiem polskim i ich dzieci z językiem obcym, jako funkcjonalnie pierwszym znajdują się wielokrotnie w innych światach kulturowych, mimo, iż rozmawiają ze sobą, siedząc we wspólnej kuchni czy pokoju.

Emigranci rzadko posiadają znajomość obcego języka na poziomie przekraczającym podstawowy. W zasadzie, w szczególności gdy chodzi o język niemiecki w jego austriackiej wersji, uczą się go dopiero po przyjeździe do Austrii. Tempo i poziom (zakres słownictwa, reguły syntaktyczne) przyswajania języka zależą od rodzaju podejmowanej pracy. Innymi słowy korelują z kodem używanym przez rodzimych użytkowników, będących członkami danej grupy społecznej. Jeśli w relacjach społecznych istnieją ściśle podziały identyfikacji i oczekiwań, to kulturowa tożsamość wspólnoty redukuje potrzebę eksplicytnego werbalizowania intencji (Bernstein 1980). Wówczas zakres słownictwa i budowa zdań mogą ulec znacznemu ograniczeniu i uproszczeniu. Przekazywane znaczenia są konkretne względnie narracyjne nie zaś abstrakcyjne. „Mowa (...) będzie płynna i szybka, a skala artykulacji – zredukowana. Obserwować będziemy zapewne przemieszczenie i kondensowanie pewnych znaczeń; będą to prawdopodobnie znaczenia o zasięgu lokalnym. Poziom selekcji słownictwa i wariantów syntaktycznych będzie niski” (Bernstein 1980, s.99).

Taki sposób opanowania języka obserwujemy u pierwszego pokolenia emigrantów, którzy używają języka przede wszystkim w miejscu pracy. Znają więc słownictwo z danej dziedziny,

opanowują skuteczną komunikację w sytuacjach standardowych, obowiązujących w zawodzie. Uczą się specyficznej artykulacji (niedbałej, z redukcją grup spółgłoskowych lub elizją samogłosek), która negatywnie wpływa na możliwość prawidłowego (zgodnie z zasadami ortografii) konstruowania tekstów pisanych.

Bernstein (1980) zwraca jeszcze uwagę na fakt, że składnię kodu ograniczone (języka niskiego) można opanować w sposób nieformalny i bez wielkiego wysiłku. Nauka przebiega podczas działania i ćwiczone są wielokrotnie te same frazy. Opanowanie kodu rozbudowanego (języka wysokiego) wymaga refleksji metajęzykowej, a więc nauczania formalnego. Znajomość kodu ograniczonego zniewała jednostkę do pełnienia określonych ról.

Istotny jest fakt, iż nawet bardzo dobrze opanowany język kraju przyjmującego nie zawsze daje możliwość używania języka do przekazywania treści abstrakcyjnych, związanych z wartościowaniem, przeżyciami religijnymi.

Właściwa ocena okoliczności społeczno – kulturowych, które warunkują użycie takich lub innych słów, sprawia największy problem osobom dwujęzycznym. Etnicy w Austrii nie od razu wiedzą, że powitanie *hallo* nie jest wyrazem braku szacunku ze strony dzieci, drugie pokolenie nie rozumie, że ten sposób powitania wyrażony wobec dorosłych w kraju rodziców jest nie do przyjęcia. Przykład ten ilustruje istnienie semantycznych rozbieżności mocno utrwalonych w języku i kulturze. Wielokrotnie z powodu silnego zakorzenienia znaczeń niemożliwe staje się porozumiewanie⁴.

Badania dotyczące emigrantów australijskich unaocznily taką prawidłowość: już pierwsza generacja australijskich Holendrów rozmawia ze swoimi dziećmi po angielsku (44% zmienia język już w pierwszym pokoleniu). Najmniej podatni na zmianę języka są Australijczycy pochodzenia greckiego. Tylko 3% imigrantów z Grecji posługuje się językiem angielskim w domu. W Australii języka rodzimego używają, poza wspomnianymi już Grekami, najczęściej Włosi (88 %), Polacy (85%) i Niemcy (70%) (Smolicz 1990).

Rodzice zdają sobie sprawę z faktu, iż tylko poprawne opanowanie języka nowego kraju może zapewnić ich dzieciom zdobycie wykształcenia i lepszej pracy. Stąd niektórzy próbują mówić do swoich dzieci w języku Nowej Ojczyzny. Na szczęście wobec badanych przeze mnie dzieci działo się tak rzadko. Dorośli mają nikle szanse na opanowanie języka obcego na takim poziomie jak ich dzieci. Błędy fonetyczno-fonologiczne, ubogi słownik i niedostatki w obrębie systemu syntaktycznego powodują, że komunikacja językowa byłaby w najwyższym stopniu zaburzona, gdyby rodzice chcieli używać języka obcego do codziennej komunikacji.

⁴ Por. co na ten temat pisze S. Barańczak, *Breathing under water and other East European essays*, 1990, Cambridge.

Byłaby ona nieprawidłowa także z psychologicznego punktu widzenia. Dzieci odczuwałyby dyskomfort, słysząc błędy rodziców, a jak mówi Platon w *Fedonie*: „Niepoprawność języka zadaje duszom ból”. Dorośli natomiast przeżywaliby dysonans poznawczy gdyby dzieci korygowały ich nieprawidłowe zachowania językowe.

Język polski staje się dla dzieci polskich urodzonych w Austrii wymiarem jedynie więzi rodzinnej. Tortosa (1986) pisze wówczas o publicznym i prywatnym aspekcie używania języka. Nalborczyk (2003), powołując się na badania H. Klossa uważa, iż utrzymaniu języka rodzimego sprzyja jego związek z religią, stały kontakt z imigrantami, status języka i wartości z jakimi jest powiązany.

Posługiwanie się językiem macierzystym zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa, rozumianą jako potrzebę przynależności do grupy, posiadania swoich odrębnych, mocnych korzeni. Kołakowski (2003, s. 8) mówi, że „potrzeba bezpieczeństwa zderza się z potrzebą wolności. Chcemy bezpieczeństwa i chcemy wolności. Nie możemy mieć jednego i drugiego w wielkich rozmiarach. Jedno ogranicza drugie”. Problem dwujęzyczności to poszukiwanie kompromisu między tożsamością (bezpieczeństwo/wolność) a integracją (wolność/bezpieczeństwo). W tym rozdwojeniu uwidacznia się dramat człowieka dwujęzycznego/dwukulturowego. Będzie to zawsze wybór między jakimiś „wolnościami” i różnymi „bezpieczeństwami”. Egzystencja imigranta zależy więc od jego osobistych umiejętności do przeprowadzania kategoryzacji sytuacji i podejmowania decyzji na podstawie wcześniej zbudowanej hierarchii wartości i celów. Nawet polityka preferencji dla wielokulturowości – mówi Walzer (1999) – nie może pomóc etnikom, a być może działa na ich niekorzyść. Ponieważ wielokulturowość „sprzyja raczej „kreskowanym” tożsamościom – to znaczy tożsamościom wewnątrznie pękniętym, gdzie każda jednostka negocjuje postać „kreskowanej” tożsamości, konstruując (...) całość na swój własny użytek” (s.59).

„Patrzmy na świat głównie przez okno naszego języka ojczystego” pisała Wierzbicka (1990, s.71), wyrażając tym samym rozterki imigrantów. Miłosz także podkreśla w swoich wywiadach, iż kulturową integrację uzyskuje się w jednym, w pełni opanowanym języku.

Bernstein (1980) głosi tezę, że głównym czynnikiem zmian w kulturze są zmiany w strukturze społecznej, te zaś wpływają na sposoby mówienia. Aby więc prawidłowo funkcjonować w grupie społecznej konieczna jest wiedza, dotycząca językowych zachowań w sferze semantyki i syntaktyki oraz w płaszczyźnie pozawerbalnej (gesty, mimika, prozodia). Odmienne sposoby mówienia kształtują u użytkowników różne relacje do osób, zjawisk i przedmiotów. Świat wewnętrznych przeżyć człowieka, normy moralne i etyczne – mówi

Anusiewicz (1991) – zależą od używanego w danej kulturze języka. Język wyciska swoje piętno także na postrzeganiu i rozumieniu przestrzeni, czasu, ilości i jakości.⁵

Aby być akceptowanym przez grupę społeczną konieczne jest posiadanie określonych społecznych umiejętności. W większości są one kulturowo warunkowane, dotyczy to np. odczytywania sygnałów niewerbalnych od wskaźników mowy ciała do informacji odbieranych ze sposobu ubierania się. Jednym ze wskaźników jest reakcja spoglądania uznawana za sygnał postaw i emocji interpersonalnych. Twarz jest u człowieka głównym źródłem informacji o stanach emocjonalnych. Patrzenie w oczy jest ważnym czynnikiem nawiązywania więzi społecznych⁶. Najczęściej towarzyszy mowie i jest z nią zsynchronizowane. Unikanie kontaktów werbalnych z rodzimymi użytkownikami języka, obserwowane często u etników ograniczają im skutecznie integrację społeczną, poprzez zmniejszanie częstotliwości patrzenia w oczy. Fakt ten staje się równocześnie wyznacznikiem cech osobowości. Osoby unikające spojrzenia są traktowane jako nerwowe, napięte, niewarte zaufania. Ktoś patrzący w oczy postrzegany jest jako chętny do działania, szczerzy, pozytywnie nastawiony i uważny. Sposób w jaki nas spostrzegają inni członkowie społeczności wpływa na to, jak będą zachowywać się oni wobec nas.

Dostrzeżenie przez użytkownika relacji społecznych warunkuje wybór sposobu mówienia. Czyli dokonania szybkiej kategoryzacji rozmówcy i sytuacji, poprzez odpowiedzi na pytania: do kogo mówię ?, co mówię ?, kiedy mówię ?, jak mówię ?, po co mówię ?.

Dla wielu etników nauka obcego języka nie jest problemem, ale umiejętność dokonania oceny sytuacji komunikacyjnej, czyli wyboru odpowiedniego słownictwa, reguł syntaktycznych jakiego dokonałby rodzimy użytkownik języka. Znać znaczenie słowa – jak podkreśla Cobb-Stevens (1993) – oznacza po prostu wiedzieć, jak w ł a ś c i w i e (podkr. J.C) stosować słowo.

Każdorazowe użycie J2 przez polskie dzieci urodzone w Austrii jest odniesieniem do innej kultury. Język bowiem „nie istnieje samoistnie, niezależnie od tożsamości osoby, a nawet co więcej, jest swoistym stróżem czy gwarantem integracji kulturowej *ja*” (Czykwin,

⁵ Por. wyniki badań dotyczące rozumienia czasu przez osoby niesłyszące, posługujące się językiem migowym w: J. Cieszyńska, 1999, *Rozumienie i użycie słownych określeń czasu przez dzieci niesłyszące*, Warszawa, *Konceptualizacja czasu u niesłyszących*, 1993, [w:] Logopedia 20, s. 49-54, *Wizja przyszłości w języku i twórczości plastycznej dzieci niesłyszących*, 1995, [w:] J. Ożdżyński (red) *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s.385-390, Kraków, *Jak wyrażają w słowach swoje uczucia i emocje dzieci niesłyszące?* 1999 [w:] J. Ożdżyński, S. Śniatkowski (red), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, s.379-382, Kraków.

⁶ Oczywiście jest to także kulturowo przekazywane w Japonii istnieje podczas rozmowy reguła: *patrz na szyję nie na twarz*, w Nigerii: *nie patrz na osobę o wysokim statusie*.

Misiejuk, 2002, s.71). Rozpoczęcie edukacji (także przedszkolnej) powoduje wytworzenie się domen językowych, których zakresy wyznaczone są przez role społeczne. W J1 mówi się w domu i podczas wyjazdów do ojczyzny rodziców, w J2 w pozostałych sytuacjach, w tym także towarzyskich (pozaszkolnych).

Osoba dwujęzyczna musi opanować nie tylko słownictwo i reguły rządzące procesem tworzenia zdań gramatycznie poprawnych, ale także powinna nauczyć się podejmować decyzje dotyczące sposobów przekazywania emocji i uczuć, które przecież przeżywa w taki sam sposób, wobec ludzi, zjawisk i przedmiotów, bez względu na to jakim językiem mówi. Innymi słowy temu samemu przeżyciu towarzyszyć musi inna wersja językowa. Czy fakt ten wpływa na uświadamianie sobie emocji i radzenie sobie z nimi? Badania dotyczące rozwoju mowy dziecka pokazują, „że dzieci budują relacje pomiędzy przedmiotami w świecie na podstawie kategorii typowych dla swojego języka, a nie na podstawie pewnych uniwersalnych kategorii pojęciowych (...)” (Tabakowska 2001, s.180). Z pewnością otwiera się tu nowe, ciekawe pole badawcze, na pograniczu językoznawstwa i psychologii.

Z badań Lipińskiej (2003, s.47) wynika, że dzieci od trzeciego roku życia zdolne są do oddzielenia dwóch systemów języka oraz do równoległego rozwoju dwóch sposobów językowej komunikacji. Sytuacja dzieci polskich urodzonych w Austrii jest pod tym względem w znacznym stopniu uporządkowana. Dzieci te rozpoczynają naukę języka niemieckiego w przedszkolu (zwykle ok. trzeciego roku życia), w niewielkiej tylko liczbie w żłobku. Do tego czasu językiem komunikacji w domu jest język polski. Trzeba jednak pamiętać, że jest to język dziecka, z jego charakterystycznymi dla języka polskiego zdrobnieniami i spieszzeniami.

Jest jednak oczywistym, że dziecko jeszcze przed pójściem do przedszkola czy żłobka, spotyka się z sytuacjami i wytworami różnie nazywanymi. Z moich obserwacji prowadzonych w Austrii wynika, że polscy rodzice w miejscach publicznych (sklep, kawiarnia, restauracja, ośrodek zdrowia, plac zabaw itp) zwracają się do swoich dzieci w języku niemieckim. Najczęściej w sytuacjach gdy obok znajduje się osoba niemieckojęzyczna i w pewnym stopniu jest to konieczny wybór kodu. Nie zmienia to faktu, że małe dziecko słyszy naprzemiennie zwroty w języku polskim i niemieckim, w tych samych sytuacjach. Wbrew powszechnym mniemaniom, ugruntowanym przez metodologię nauczania języków obcych osób dorosłych, utrudnia to rozumienie i zwalnia tempo nabywania pierwszego języka (Shugar, Smoczyńska 1980).

Dziecko naprzemiennie słyszy: *Moechtest du guten Saft / chcesz pyszniętki soczek* albo *trinke schnell Milch / pij szybciutko mleczko*. Trudno nie dostrzec różnicy między

przytoczonymi wypowiedziami. Dostrzec tu łatwo odmienność semantyczną, ale i prozodyczną (emocjonalną). A przecież dziecko ucząc się symboli językowych właściwych dla danej kultury uczy się jednocześnie kategoryzować obiekty zgodnie z przyjętymi w niej normami.

Na problem uczenia drugiego języka przez dzieci w przedszkolu trzeba spojrzeć z perspektywy konieczności przenoszenia znaczeń, wypełniania nowych pól tematycznych i odkrywania intencji dorosłych, żyjących w innej kulturze. Dziecko uczy się języka dzięki uczestnictwie w sytuacjach, które początkowo rozumie niejęzykowo. Tak właśnie odkrywane są znaczenia słów rodzimego języka. Ale kiedy dziecko przychodzi do przedszkola rozumie już ono wiele sytuacji poprzez język polski. To, że dziecko opisuje świat językowo nie pozwala na włączenie się niejęzykowego mechanizmu rozumienia sytuacji, w których komunikacja odbywa się w języku niemieckim. Prawdopodobnie dlatego dzieci w wieku przedszkolnym szybciej opanowywały słownictwo z nowych pól semantycznych (nazwy nieznanych dotąd potraw, zabaw, zabawek). Stopniowo następowała internalizacja intencji komunikacyjnych w powiązaniu z desygnatami jakie włączało dziecko w swój świat.

Dzieci dwujęzyczne podejmowały zabawy symboliczne (zabawy w role, zabawy imaginacyjne) w przedszkolu dopiero wówczas, gdy mogły komunikować się językowo ze swoimi rówieśnikami. Nie można bowiem pełnić żadnej roli bez językowego jej opisanie, choćby tylko jednym słowem. Fakt ten potwierdzają obserwacje dzieci autystycznych i niesłyszących, nieposługujących się żadnym kodem. Nie potrafią one bawić tak, jak ich mówiący rówieśnicy.

Warto przytoczyć w tym miejscu uwagi poczynione przez Tomasello (2002). Mówi on, że aby nauczyć się posługiwać w sposób konwencjonalny symbolami językowymi, dziecko musi umieć określić intencje komunikacyjne dorosłego. To jednak nie wystarczy. Konieczne jest naśladowanie wypowiedzi z mechanizmem odwracania ról⁷. Wówczas dziecko używa słów i zwrotów w stosunku do rozmówcy w ten sam sposób i z tą samą intencją, jak czynił to dorosły.

Rozumienie złożonych konstrukcji językowych jest możliwe dopiero wówczas, gdy poza odkryciem intencji dorosłego zawartej w całości wypowiedzi, dziecko potrafi wyizolować poszczególne elementy znaczące. Mówiąc słowami Tomasella (2002, s.196) „dziecko musi nauczyć się, że różne symbole językowe zawarte w złożonej wypowiedzi dzielą scenę odniesienia na odrębne elementy percepcyjne/pojęciowe i że owe dwa zbiory elementów –

⁷ Por. uwagi na temat uczenia się języka przez dzieci niesłyszące oraz dzieci z opóźnionym rozwojem mowy w: J. Cieszyńska *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, 2001, *Metody wywoływania głosek*, 2003.

symboliczne i te, do których symbole się odnoszą – muszą jakoś odpowiadać sobie nawzajem”.

Tylko dorośli, patrzący na funkcjonowanie dziecka z własnej perspektywy, mogą wyobrazić sobie, że przejście z jednego środowiska językowego do drugiego odbywa się bezboleśnie. Komunikacja językowa jest tak silnie sprzężona z budowaniem osobowości dziecka, że nauka drugiego języka sposobem „rzucania na głęboką wodę” wydaje się karygodnym błędem. W istocie niektóre dzieci „toną” w sytuacji braku możliwości komunikowania się językowego. Przejście z jednego środowiska językowego do drugiego wspierać powinny zabawy terapeutyczne ułatwiające dziecku rozumienie sytuacji językowej w jakiej się znalazło.

Rodzice opowiadali o tym, że dzieci w pierwszych tygodniach pobytu w austriackim przedszkolu były smutne lub przeciwnie niegrzeczne i agresywne. Nie wiązały jednak tych zmian w zachowaniu, z trudną sytuacją językową dziecka. U tych dzieci, które z różnych powodów wolniej uczą się języka, a więc także ich kompetencja w języku macierzystym nie odpowiadała poziomowi rówieśników, wykształciły się reakcje obronne. Były to zachowania pasywne i /lub agresywne. Te pierwsze przejawiały się: w samotnych zabawach, reakcjach płaczem na niepowodzenia, w odmowie jedzenia, w niechęci do opowiadania rodzicom o tym, co działo się w przedszkolu. Reakcje agresywne mogły ujawniać się tylko w domu lub tylko w przedszkolu. W domu były to najczęściej napady złości, niszczenie zabawek, jawne nieposłuszeństwo wobec nakazów rodziców. W przedszkolu przemoc fizyczna wobec rówieśników,

Dramat dziecka, które nie rozumie dlaczego w niektórych miejscach nie jest rozumiane wyraził Krzys (4;8), mówiąc: *powiedz mi jak mam, **tak** mówić w przedszkolu, żeby dzieci rozumiały*. Mówić *tak* to znaczy mówić po polsku. Widać, że dziecko rozumie swoje kłopoty w komunikacji jako problemy zależne od niego samego. Spostrzeganie własnych trudności komunikacyjnych może wywołać u dziecka odczucie własnych niemożliwości i skutecznie zahamować jego działania w grupie. Jeśli dołączy się jeszcze przeświadczenie o własnej inności łatwo dochodzi do ukształtowania się fałszywego obrazu samego siebie. Dziecko polskie, które rodzice niefrasobliwie oddają do przedszkola austriackiego, aby tam nauczyło się mówić po niemiecku musi zostać do tego przygotowane. Także do przeżywania swojej odmienności. „Nie idzie o to, aby uczyć dzieci, co to znaczy być innym w pewien określony sposób, lecz o to, by uczyć dzieci, którym przypisuje się inność, jak być innym we właściwy sposób” (Walzer 1999, s.94).

Dzieci, które do momentu pójścia do przedszkola posługują się językiem rodziców powinny być stopniowo przygotowywane do zetknięcia się z sytuacją utrudnionego lub wręcz

braku porozumienia. Wydaje się też uzasadnione objęcie opieką logopedyczną w przedszkolu wszystkich dzieci emigrantów. Język pojawia się w rozwoju dziecka jako wynik interakcji społecznych, stąd konieczność ich świadomego organizowania wówczas gdy nabywanie języka przez dziecko może być w jakimś stopniu ograniczone. Celem zajęć logopedycznych byłoby także wprowadzanie słownictwa w języku niemieckim, które jest obecne w leksyku rówieśników, ale nabywane w głównej mierze w domu, w przedszkolu jedynie okazjonalnie. Mam na myśli nazwy członków rodziny, czynności domowych, środków komunikacji, podróży, słownictwo dotyczące higieny i zdrowia, wiary. Istotne jest udzielenie pomocy dziecku w osiągnięciu kompetencji komunikacyjnej czyli w opanowaniu schematów zwracania się do dorosłych w różnych sytuacjach społecznych.

Język etniczny pełni nie tylko funkcję komunikacyjną, jest także narzędziem odczuwania świata i emocjonalności, co najważniejsze jest narzędziem poznawania świata (Kossak-Główczewski 1995). Ale tylko tego świata, który jest zamknięty w codzienności, a nie świadomie kreowany, jak to ma miejsce w instytucjach zajmujących się szeroko rozumianą edukacją. Chodzi bowiem nie tylko o przedszkole i szkołę, ale także o kino, teatr, muzeum, telewizję itp.

Nabywanie wiedzy o świecie odbywa się w przedszkolu w poprzez język niemiecki. Tylko austriackie przedszkolaki mogą tę wiedzę chłonąć. Nalborczyk (2002, s.139)) słusznie podkreśla, że „w pierwszych latach dziecko zamiast poznawać nowe rzeczy, musi nauczyć się na nowo nazywać przedmioty i pojęcia już znane. Zatem proces nabywania wiedzy zaczyna się więc dużo później”. Jak widać dzieci dwujęzyczne znajdują się w niekorzystnej sytuacji, która długo, czasem na zawsze warunkuje ich proces uczenia się. A więc wyznacza nie tylko drogę dalszej edukacji, ale stygmatyzuje całe życie dziecka.

Z punktu widzenia lingwistycznego badana przeze mnie grupa dzieci miała odpowiednie warunki do uczenia się drugiego języka i stawania się osobą dwujęzyczną. Jednakże dla rozwoju osobowości dziecka fakt nabywania wiedzy w języku, w którym rodzice mają znacznie niższą kompetencję, nie jest pozytywny. Język polski staje się stopniowo językiem służącym jedynie do komunikacji w sytuacjach życia codziennego⁸, co oznacza, że pełni funkcję języka niskiego, swoistego *kodu działania* (tak, jak to rozumie Grabias⁹), czy kodu ograniczonego (w rozumieniu Bernsteina). Język, który można określić jako codzienny ma

⁸ Codzienny w znaczeniu – używany ciągle, powtarzający się, zwykły, stały, powszedni i także szary, nieurozmaicony, banalny, monotony (Nowy Słownik Języka Polskiego pod red. E. Sobol, 2002). Codziennosc oznacza też - wg Waldenfelsa (1993) – to wszystko co zwykle mówimy, myślimy, czynimy i czujemy. A także poziom doświadczeń i przestrzeń, w której są zdobywane.

⁹ Nieopublikowany wykład S. Grabiasa na konferencji UMCS 2003, Biłgoraj

cechę powtarzalności, przewidywalności i stałości. Ma to swoje zalety podczas nauki, ale ogranicza kreatywność i samodzielny rozwój języka u dzieci.

Jak w takiej sytuacji może wyglądać przekaz treści duchowych (w tym religijnych), budowanie hierarchii wartości, zachowań prospołecznych, patriotyzmu? Z pewnością fakt posługiwania się w rozmowach dzieci z rodzicami kodem działania nie ułatwia przekazywania systemu wartości. Dzieci zaś chciałyby rozmawiać o swoich problemach w języku, w którym komunikują się z rówieśnikami, w języku dzięki któremu nabywają wiedzę. Jeśli rodzice mówią do swoich dzieci w języku polskim lub dzieci w języku niemieckim do rówieśników (w obecności rodziców) obserwujemy różnice „między kompetencjami kodującymi nadawcy a kompetencjami deszyfrującymi adresata” (Jakobson 1989, s.59). Uczestnicy takiego zdarzenia językowego starają się wydobyć kod wspólny nadawcy i odbiorcy, sam przekaz może jednak na tym ucierpieć w znacznym stopniu. Bywa też tak, że użytkownicy języka próbują go zmienić tak, by umożliwić skuteczną komunikację. „Funkcja nazywania nowego świata powoduje, że J1 musi się zmienić, musi zmienić swą siatkę pojęciową, głównie przez zapożyczenie nowych słów i wyrażeń oraz przez stworzenie słów nowych z elementów danych w J2” Miodunka (1990 s. 47).

Dzieci na początku edukacji zwracają się do rodziców z prośbą o pomoc w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych. Jednakże dorośli nie zawsze mogą wyjaśnić znaczenie terminów, rozwikłać problem. Dzieci szybko uczą się, że wygodniej jest nie pytać. Nawet jeśli kłopot dotyczy przedmiotów ścisłych. Tłumaczenie dziecku operacji matematycznych w języku polskim w znacznym stopniu zaburza rozumienie treści przekazywanych w szkole i w podręczniku w języku niemieckim. Wierzbicka (1990, s. 71) pisze: „gdy ktoś przechodzi z jednego języka na drugi, to nie tylko forma się zmienia, ale również treść”.

W filozofii dialogu (filozofii spotkania) Ricoeura (1989) wzajemne porozumienie ujawnione w rozmowie wskazuje nam problem języka użytego w komunikacji. Czy stopniowe stawanie się J2 językiem funkcjonalnie pierwszym może w znacznym stopniu utrudnić wzajemną komunikację między dziećmi i rodzicami? Wydaje się, że tak, bo przecież w obliczu konfliktów międzypokoleniowych porozumiewanie się i tak nie jest łatwe. Jak słusznie podkreśla Gadamer (1979) język nie jest tylko systemem znaczeniowym lecz płaszczyzną aktywności semantycznej, która powstaje między jednym człowiekiem a drugim, między człowiekiem a światem”.

Warto przytoczyć w tym miejscu wypowiedź Puzyniny (1998, s.52): „refleksję nad rolą języka w wychowaniu ku wartościom zakończyć chciałabym, powtórzonym z naciskiem, postulatem, poprzedzania pracy nad językiem i światem wartości – pracą nad światem i

językiem wartości jej wychowawców (tj. nauczycieli i rodziców) – a co najmniej – równorzędnego traktowania obu zakresów działań i wysiłków”. Wychowanie dzieci polskich emigrantów napotyka na znaczne trudności językowe. Gdy rodzice posługują się językiem polskim dla przekazywania wartości, komunikacja ta wydaje się dzieciom trochę „nie z tego świata”. Sam język jest nośnikiem odmiennych znaczeń, różnice między światami myślowymi związanymi z różnymi językami są równie realne, jak różnice między odmiennymi systemami fonologicznymi i gramatycznymi. Jeżeli rodzice, usiłując znaleźć tę samą płaszczyznę porozumienia, użyją w rozmowie języka niemieckiego, brzmi on w ich ustach równie nieprawdziwie. Rodzice bowiem posługują się językiem kolokwialnym, w którym niełatwo wyrazić problemy natury etyczno-moralnej.

Jeśli dziecko posługujące się na codzień dwoma językami nie wybierze jako funkcjonalnie pierwszego języka kraju osiedlenia, to będzie miało trudności z ukształtowaniem własnej tożsamości, odczuwając brak przynależności do kultury w której żyje, brak miejsca dla siebie w świecie. Takie zagubienie, bolesne rozdarcie między jednym i drugim sposobem widzenia i opisywania świata może w istotny sposób zaważyć na późniejszym funkcjonowaniu rodziny zakładanej przez dwujęzyczne osoby.

Ponieważ język jest nośnikiem nie tylko komunikacji interpersonalnej, ale także intrapersonalnej widać wyraźnie problem wyboru języka wewnętrznego.

W okresie wczesnego dzieciństwa oraz wieku szkolnego, gdy tożsamość dopiero się kształtuje dwujęzyczność może stanowić i często tak się dzieje, element dysfunkcyjności (Czykwin, Misiejuk 2002). Prawdopodobnie proces kształtowania się indywidualizacji u dziecka warunkowane jest spełnieniem potrzeby bezpieczeństwa i stabilności w rodzinie. Stałość ta dotyczy języka komunikacji i przekazywanej w nim hierarchii wartości i celów do jakich dążą członkowie rodziny. To zaś często bywa zachwiane w rodzinach emigrantów.

Pierwsze pokolenie emigrantów najczęściej opanowuje nowy język na tyle, by funkcjonować w sytuacjach codziennych. Bernstein nazwałby ich język *kodelem ograniczonym*, Grabias *kodelem działania*. Drugie pokolenie, urodzone w Nowej Ojczyźnie uczy się języka w szkole i może (tak najczęściej się dzieje) opanować język niemiecki w o wiele szerszym zakresie (*kodelem rozbudowanym* wg Bernsteina, *kodelem refleksji* wg Grabiasa). Bernstein (1980) podkreśla, że kod ograniczony „hamuje tendencję do werbalnie eksplicytnego formułowania intencji. Każdy typ kodu wytwarza własne matryce zachowań, zachowania te zaś kształtują odmienne systemy samosterowania, a więc i różne formy orientacji” (s. 95).

Należy więc przypuszczać, że różne poziomy kodów będą warunkowały nie tylko odmienne sposoby reakcji werbalnych, ale będą wpływały także na jakość pełnionych w

społeczeństwie ról. Bowiem Bernstein (1980) nie bez racji twierdzi, że jednostki uczą się ról poprzez uczestnictwo w komunikacji¹⁰. Pierwsze pokolenie emigrantów będzie więc miało problemy z przekazywaniem swoim dzieciom wzorów zachowań, obowiązujących w nowej społeczności.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina zapewnia dziecku możliwość spełniania jego indywidualnych potrzeb oraz zaspokajania potrzeb wspólnych. Najistotniejsze z nich to: poczucie wartości, bezpieczeństwa, stabilności, bliskości i intymności, stymulacji i wyzwań, afirmacji i duchowego zakorzenienia (Rylke 1999).

Brak spełnienia tych potrzeb u dzieci emigrantów może skutkować ich przyszłymi, nieudanymi związkami rodzinnymi, kłopotami w nawiązywaniu przyjaźni i problemami w podejmowaniu wspólnych działań. Niespełnione osoby dążą nieświadomie do wypełnienia braków, mają w związkach problem z uznaniem inności i wspieraniem drugiej osoby. Akceptacja odmienności zachowań, nieodzowna w każdej interakcji, uwarunkowana jest posiadaniem poczucia tożsamości i własnej wartości. W sytuacji emigracji dochodzi dodatkowo do konieczności wyrażenia aprobaty dla odmienności kulturowej, gdy pierwsze pokolenie emigrantów buduje rodziny z obywatelami kraju przyjmującego.

Fakt, iż wielokrotnie dzieci emigrantów, opanowując w pełni język nowego kraju, przyjmują na siebie rolę tłumacza (w urzędach czy innych miejscach publicznych), narusza naturalny porządek. Jeśli dziecko musi troszczyć się o swoich rodziców możemy uznać taki model rodziny za dysfunkcyjny (Rylke 1999). Bezradność i niedoskonałość rodziców jest zagrożeniem dla dziecka. Dzieci polskie w rozmowach ze mną często wyrażały się z lekceważeniem o znajomości języka niemieckiego przez rodziców. Np. *moja mama to wogóle nie potrafi mówić po niemiecku* albo *rodzice bardzo źle wymawiają po niemiecku*. Nawet te dorosłe osoby które w doskonałym stopniu opanowały słownictwo i reguły obcego języka mają problemy z prawidłową realizacją odmiennych wobec rodzinnego języka fonemów. Pierwsze pokolenie emigrantów nie ma szans by dorównać swoim dzieciom w opanowaniu systemu językowego kraju przyjmującego.

Osoby dorosłe, które zdecydowały się na życie w Nowej Ojczyźnie zwykle nie zdają sobie sprawy z konsekwencji psychologicznych takiego kroku. Oprócz nauki nowego języka, czy też korzystania z wyuczonego języka obcego, ale używanego w naturalnym środowisku emigrant stoi przed koniecznością budowania nowej tożsamości kulturowej. Szczególnie

¹⁰ „Rola jest w takim ujęciu konstelacją wyuczonych znaczeń, które jednostka dzieli z innymi i dzięki którym osiąga zdolność wchodzenia w trwałe, logiczne i uznane formy interakcji z innymi” B. Bernstein (1980, s.94).

wyraźne dotyczy to sytuacji zrzeczenia się obywatelstwa polskiego na rzecz obywatelstwa kraju przyjmującego. Fakt ten dotyczył emigracji postsolidarnościowej.

Konieczność kształtowania tożsamości kulturowej przystającej do nowych warunków jest uwarunkowana tym, że funkcjonujący w Starej Ojczyźnie tradycyjny system wartości ulega w nowych warunkach dekompozycji¹¹. Rozbicie to wynika przede wszystkim z silnie odczuwanego oddzielenia roli i osoby. Wciąż jeszcze jest się Polką/Polakiem z wyniesionym z domu sposobem postrzegania świata i reagowania na różnorodne sytuacje, rozpoczyna się jednak pełnić nowe role: pracownika, sąsiada, petenta, obywatela. Wybór, jak się zachować, według zinterioryzowanych wzorów czy zgodnie z istniejącymi standardami nie jest łatwy. Tym trudniejszy im bardziej zintegrowana była osobowość emigranta.

Zdolność rekonstrukcji nowych elementów tożsamości jest warunkiem osobowego i kulturowego rozwoju, umożliwia wychowanie kolejnego pokolenia zasymilowanego, jednakże posiadającego świadomość wartości płynących z kultury rodziców.

Rekonstrukcja nie oznacza jedynie rezygnacji z utrwalonych wzorców zachowań i funkcjonującej hierarchii wartości. „Próby wypracowania nowych form samookreślenia stają się rodzajem wyzwania, które angażuje najbardziej twórcze aspekty osobowości i wymaga czegoś więcej niż bezkonfliktowych form przystosowania” (Korporowicz 1996, s.34).

Porzucenie obowiązujących dotąd schematów zachowań i wypracowanej hierarchii wartości może być szansą rozwoju, ale także prowadzić do rozchwiania spójności osobowości, problemów z samoidentyfikacją, poczucia odrzucenia i dezorientacji wobec przynależności grupowych. Pozbawienie możliwości identyfikowania się z nową społecznością wpływa negatywnie na podejmowanie i uczenie się nowych ról.

Korporowicz (1996) pisząc o „dramaturgii kulturowych ambiwalencji” podkreśla, że wielość identyfikacji prowadzi do mieszania kodów i konwencji komunikacyjnych. Ten swoisty eklektyzm nie może być podstawą do budowania spójnej struktury osobowości. Zgoda na wewnętrzne sprzeczności, przypadkowe wybory reguł działania daje w konsekwencji poczucie relatywizmu wartości i prawd dotąd uznawanych za niepodważalne. Negacja wobec funkcjonujących schematów niszczy poczucie bezpieczeństwa, bez którego niemożliwe jest skuteczne wypełnianie ról społecznych. Wśród emigrantów szczególnie silnie obserwuje się zachwiane wartości rodzinnych i religijnych, które w Starym Kraju regulowane były w dużej mierze przez nacisk grupy społecznej, której było się członkiem. Tymczasowość, miejsc pracy, miejsca zamieszkania, warunki życia w strukturach nowoczesnego państwa wysokich cywilizacji ułatwiają odejście od dotychczasowych norm

¹¹ Por. co na ten temat pisze L. Korporowicz

regulujących zachowania. Ale emigrant nie dostaje nic w zamian, pozostaje bez steru na pełnym morzu. Skutki są wielokrotnie bardzo dramatyczne. Stąd nacisk krajów przyjmujących na konieczność emigrowania całych rodzin.

W takich sytuacjach konieczna jest świadoma praca nad konstruowaniem nowej tożsamości. Spójność w hierarchii wartości zapewnia człowiekowi warunki do realizowania celów, także celu wychowywania nowego pokolenia.

W budowaniu nowej tożsamości najistotniejsze jest poznawanie języka kraju przyjmującego. „Gdy pojęcia bądź rozróżnienie są ważne w danej kulturze, to znajduje to odzwierciedlenie w języku, który następnie pomaga ludziom radzić sobie z powszechnymi w tej kulturze sytuacjami i zachowywać się w odpowiedni sposób” (Argyle 1991, s.239). Wraz z językiem poznawana jest kultura i co najważniejsze dla emigrantów, struktura społeczna. Aby skutecznie działać w społeczności konieczna jest umiejętność komunikowania się zgodnie z wypracowanymi w danej grupie regułami. Emigranci muszą się nauczyć nie tylko nowego języka, ale także nowych reguł zachowania, nowej hierarchii wartości. Muszą porzucić stosowane dotąd schematy zachowań. **D o p ó k i t e g o n i e z r o b i ą , n i e z o s t a n ą z a a k c e p t o w a n i p r z e z n o w ą g r u p ę** (Argyle 1991).

Sądzę, iż zbyt łatwo dajemy się uwieść prostocie takiego rozwiązania, jakim jest podwójna tożsamość. Z psychologicznego punktu widzenia nie jest to sytuacja pożądana. Poza oczywiście sytuacją gdy mamy do czynienia z dzieckiem, którego rodzice są przedstawicielami różnych narodowości. W tym wypadku taka podwójność jest naturalna, zwykle wzbogacająca i nie prowadzi do poczucia braku własnych korzeni.

Imigranci postsolidarnościowi, którzy z powodów politycznych musieli przyjąć obywatelstwo austriackie chętnie mówią o sobie: *Jestem Austriakiem i Polakiem*. Takiego sposobu mówienia o swojej tożsamości uczą także dzieci, urodzone już w Austrii! Prowadzi to do zachwiania poczucia przynależności grupowej, w konsekwencji zagrożone jest spełnienie potrzeby bezpieczeństwa. Wydaje się także, że właśnie te dzieci mają trudności z wybraniem swojej drogi życiowej; zawodu, miejsca pracy i rodziny.

Aby nie doprowadzić do negatywnej dezintegracji¹² osobowości pierwsze pokolenie imigrantów musi rozumieć swoją tożsamość tak, jak pisze o tym Walzer. Austriackość ma implikować w tym wypadku określone zachowania polityczne. Naturalnie powinno mieć to równocześnie konsekwencje psychiczne – lojalność wobec Nowej Ojczyzny. Imigrant musi być jednak w pełni świadomy swojej polskości kulturowej. W przeciwnym razie, pozbawiając

¹² Stosuję przymiotnik „negatywna” z powodu funkcjonującego w psychologii terminu „dezintegracja pozytywna”, która jest etapem budowania osobowości osiąganym podczas terapii. Por. np. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, 1979.

się korzeni straci oparcie, konieczne do budowania hierarchii wartości i celów. Smolicz pisze o tym tak: (1990, s.31) „Osobowościowy system kulturowy może być więc rozpatrywany jako pośredniczący pomiędzy kulturą grupy a prywatnym światem jednostki. W przypadku identyfikacji mamy rzeczywiście do czynienia z indywidualnymi postawami wobec wartości podstawowych dla danej grupy społecznej.”

To właśnie zagubienie rodziców powoduje rozluźnienie więzi rodzinnych, dramatyczne poszukiwanie swojej tożsamości, negowanie rzeczywistości, oskarżanie społeczności o wykluczenie i brak perspektyw.

Niektórzy socjopsychologowie (Argyle 1991) proponują stosowanie różnych metod edukacyjnych dla osób decydujących się na dłuższy pobyt w innym kraju. Treningowi komunikacji międzykulturowej są poddawani dyplomaci, biznesmeni i oficerowie sił zbrojnych. Podczas zajęć stosuje się różne metody, może to być odgrywanie ról i symulacje – technika sprawdzona także w terapii. Skuteczne jest także wykorzystanie tzw. Asymilatorów Kultury czyli nauczanie reakcji odpowiednich dla ról pełnionych przez członków danego kraju¹³.

Pierwsze pokolenie emigrantów musi poznać kulturowe wyznaczniki zachowań społeczności kraju przyjmującego, aby zgodnie z nimi współdziałać w nowej grupie społecznej. Imigranci muszą jednak być świadomi, że przyjmują pewne zachowania ze względu na grupę, w której przyszło im żyć. Empatia wobec społeczności może być dobrym wyznacznikiem przejmowania wzorów zachowań dla poszczególnych ról. Imigrant powinien jednak mieć głęboką świadomość obiektywnych wartości swojej rodzimej kultury i pozostać jej wiernym na płaszczyźnie rodziny. Dzieci będą czerpały z tego źródła na tyle, na ile będzie to możliwe w indywidualnych sytuacjach, wyznaczonych przez osobowość, temperament, częstotliwość i jakość kontaktów z krajem przodków.

Etnicy powinni dążyć do integracji z wybraną przez siebie społecznością z zachowaniem jednakże swych indywidualnych rysów. Walzer (1999) twierdzi, że wówczas tworzą się „spersonifikowane wersje kultury grupowej, wiele różnych sposobów bycia członkiem tej czy innej grupy, które inni członkowie owej grupy muszą tolerować choćby dlatego, że sami są tolerowani przez społeczeństwo jako całość” (s.50). W takiej sytuacji jest także możliwe przekazywanie niektórych wzorców kultury mniejszości kulturze większości. Od kultury jedzenia (co, jak się wydaje, dzieje się dziś powszechnie i szybko) do literatury i sztuki. Ludzie z łatwością odrzucają swoje uprzedzenia rasowe gdy mają ochotę zjeść coś dobrego

¹³ Więcej na ten temat w: S. Bochner (ed.) 1982, *Intercultural Communication*, P. Collet (ed.) 1977, *Social Rules and Social Behaviour* oraz D.W. Brislin, P. Pedersen, 1976, *Cross-Cultural Orientation Programs*, New York.

lub egzotycznego. Ksenofobicznie nastawieni wobec Żydów Francuzi chętnie objadają się gęsiami wątróbkami, a zagorzali przeciwnicy muzułmanów ochoczo posilają się kebabem. Z psychologicznego punktu widzenia jest to bardzo ciekawe zagadnienie. Być może integrację należy rozpoczynać od wspólnego posiłku. Nie bez powodu „technika obiadu” stosowana jest powszechnie w świecie biznesu.

W tworzeniu tożsamości wartość mają zarówno fakty autentyczne, jak i kreowane, spopularyzowane i obecne w świadomości zbiorowej (Miodunka 2003). Z socjologicznego punktu widzenia słuszniejsze wydaje się identyfikowanie ze społecznością w kraju pobytu. Pozwala to na osiągnięcie wysokiego poziomu integracji i stwarza warunki do prawidłowego kształtowania się struktury osobowości.

Dzieci polskiego pochodzenia podkreślały w rozmowach, że młodzież w Polsce jest lepiej wychowana, jest grzeczniejsza i trochę inna. Sąd ten jest typowym zjawiskiem zderzenia kultur. Uczniowie podawali przykłady „złych” zachowań młodzieży austriackiej, które z punktu widzenia zachodniej kultury złe nie są. Ludzie nie uświadamiają sobie, że znaleźli się w innym typie komunikacji, której jedynie część dokonuje się za pomocą języka, a większość niezależnie od niego. Na przykład: swoboda wypowiedzi w stosunku do nauczycieli, nieustępowanie starszym miejsca podczas wchodzenia i wychodzenia z pomieszczenia, głośne rozmowy w lokalu, formy zwracania się do rodziców i innych członków rodziny. To nie treść komunikatu jest obraźliwa, ale to w jaki sposób ją interpretujemy. Przytoczone zachowania regulowane są w każdej kulturze w sposób nieformalny i tylko wytwarzająca dane wzorce kultura może orzekać o tym, czy jakieś zachowanie mieści się w funkcjonujących normach. Polska młodzież wychowywana w domu, gdzie nadal trwał są wzorce zachowań obecne w kulturze rodziców oceniała zachowanie rówieśników z punktu widzenia własnej kultury. Bardzo trudno jest jednak dobrze funkcjonować w dwóch systemach jednocześnie, a już z pewnością nie może się to udać bezkompromisowej młodości.

Kwestia ta częściowo tłumaczy problemy wychowawcze z jakimi borykają się polscy rodzice. Nie potrafią oni, z oczywistych względów, przejąć sposobów przekazywania dzieciom norm społecznych obecnych w kulturze austriackiej. Posługując się starymi wzorami powodują powstawanie dysonansu poznawczego. Dziecko musi dokonywać wyboru między zastanymi w środowisku zasadami współistnienia a nakazami rodziców. Intuicyjnie słuszny wybór norm, obowiązujących w nowej sytuacji, prowadzi do obniżenia prestiżu rodziców. Prestiż ten zachwiany jest dodatkowo przez niższą kompetencję emigrantów w języku niemieckim, o czym była już mowa. Zważywszy jeszcze zagadnienie obniżonej

pozycji zawodowej wobec posiadanych kwalifikacji i wykształcenia, nietrudno zrozumieć trudności rodziców polskich w kształtowaniu osobowości ich dzieci urodzonych w Nowej Ojczyźnie.

Polskie dzieci urodzone w Austrii zostają więc pozbawione naturalnego sposobu nabywania zachowań pożądaných społecznie. Nie mogą, jak ich rówieśnicy, uczyć się w sposób nieformalny, w domu rodzinnym. Problem w dużej mierze polega na tym, że nie można nauczać kultury, tak jak uczy się emigrantów języka. Ponieważ własną kulturę wchłaniamy nieświadomie, nasiąkając nią w każdej chwili życia. Człowiek dokonuje stopniowo internalizacji norm i sądów kulturowych, które zostają włączone do jego systemu oceny i spostrzegania świata.

Drugie pokolenie emigrantów ma utrudnione możliwości poznawania wysokiego języka rodziców i pewnych zakresów wysokiego języka Nowej Ojczyzny. Świat codzienności „domowej”, językowo polskiej odzielony jest od światów codzienności „szkolnej” i „zawodowej” językowo austriackich. Do tego dołączają się rozbieżności między polskimi doświadczeniami rzeczywistego świata rodziców i przeżyciami dzieci w nowej rzeczywistości. Zderzenie to jest w swej istocie językowe. Możliwość wypracowania wspólnoty językowej jest tym trudniejsza im mniej prawdziwe (realne) jest widzenie polskich warunków życia przez drugie pokolenie. Obraz Polski różnie przekazywany jest dzieciom etników różnorodnie. Zwykle niespójnie, co nie ułatwia młodemu pokoleniu przyjmowania ocen i norm artykułowanych przez rodziców. Należy pamiętać, że „światy codzienności zawsze są zróżnicowane historycznie, można je opisywać wyłącznie jako światy rodzime, które czerpią pożywkę głównie z regionalnych dyspozycji językowych” (Fellmann 1993, s.52).

Język polski używany jest podczas codziennych rozmów, wówczas rzadko pojawia się słownictwo abstrakcyjne, zdania są proste, często niedokończone. Uczniowie podczas rozmowy w Szkole Polskiej skarżyli się, że nie potrafią, tak szybko czytać po polsku, jak to czynią w języku niemieckim. Stwierdzały ze zdziwieniem, że rozumieją gdy się do nich mówi po polsku, nawet o trudnych problemach, ale nie rozumieją tekstów w polskich podręcznikach. Jest to oczywiście problem opanowania gramatyki języka pisanego.

Aby dziecko mogło opanować język polski i niemiecki konieczne jest aby miało możliwość słuchania poprawnych, rozbudowanych, przekazów językowych. O primacie słuchania także wobec czynności mówienia tak pisał Heidegger: „Mówienie jest samo z siebie słuchaniem. Jest ono słuchaniem języka, którym mówimy. Tak więc mówienie jest słuchaniem nie zarazem, lecz najpierw (2000, s.191).

Dziecko, które uczy się kodu rozbudowanego potrafi przede wszystkim słuchać przekazów językowych, to znaczy jest bardzo wcześnie zorientowane na kod werbalny. Fakt ten pozwala mu skutecznie funkcjonować w szkole i uczyć się z podręczników. Dla dziecka poznającego jedynie kod ograniczony mowa nie jest istotnym bodźcem, motywacja do rozpoczynania i kontynuowania komunikacji werbalnej jest niska, co ma wpływ na dalsze poszerzanie słownictwa i przyswajanie reguł syntaktycznych.

Wiele dzieci ma także kłopoty z czytaniem literatury w języku niemieckim¹⁴. Jest oczywistym, że tym dzieciom brakuje niemieckiej wspólnoty językowej z rodzicami. Tworzy się bardzo niebezpieczna sytuacja, którą określam jako brak możliwości przekazywania wartości, ogólnie mówiąc etycznych, młodemu pokoleniu, czyli brak języka do wychowywania. Oddziaływanie na słuchaczy musi uwzględnić kanony komunikacji w danej grupie społecznej.

Dzieci zaś nie mogą przekazywać rodzicom pełni swych przeżyć emocjonalnych i uczuciowych, bowiem ten kod poznają w języku niemieckim. Heidegger sugestywnie stwierdza, że „jesteśmy powiadomieni o rzeczach, gdy słowo stoi do ich dyspozycji” (2000, s. 142). Brak wspólnych, odpowiednich słów uniemożliwia przekaz informacji wszystkim członkom interakcji.

Bernstein (1980) mówi, że w takiej sytuacji unikalny świat znaczeń jednostki okazuje się jedynie rzeczywistością implicytną. W kontaktach codziennych, także w rutynowej pracy, odkrywanie intencji mówiącego jest sprawą łatwą¹⁵. Stąd wynika ubogi zakres słownictwa języka powszedniej komunikacji. Intencje rodziców i dzieci podczas rozmowy w domu, nauczycieli i uczniów w czasie zajęć w szkole, pracodawców i pracowników w miejscu pracy są stałe, regularnie się powtarzające i oczywiste. Bernstein uważa, że wtedy wystarczy wiedzieć jak i kiedy się mówi a nie, co się mówi. Dopiero wówczas gdy intencje rozmówcy nie są jednoznacznie i łatwe do odszyfrowania „zachodzi konieczność kształtowania znaczeń w sposób rozszerzony i werbalnie eksplicytny” (1980, s.100). W takiej sytuacji dobór słownictwa jest inaczej organizowany a poziom syntaktyczny wypowiedzi znacznie się komplikuje. Dotyczy to nie tylko wypowiedzi abstrakcyjnych. Cytowany tu angielski socjolingwista uważa, że język niski (kod ograniczony, kod działania) ułatwia

¹⁴ Abstrahując naturalnie od znaków czasu. Młodzież, nie tylko dwujęzyczna, kultury obrazu i szybkich informacji w internecie w ogóle niechętnie czyta.

¹⁵ Najlepszym przykładem są tutaj rodzice (głównie matki) dzieci z głębokimi zaburzeniami komunikacji (alalia). Matki potrafią zrozumieć przekazy językowe dziecka, nawet wówczas gdy w skrajnych wypadkach są one zredukowane do artikulacji samogłosek. W zależności od kontekstu i konsytuacji odczytują się też znaczenia wypowiedzi małych dzieci, osób niesłyszących, cudzoziemców, osób z afazją.

konstruowanie i wymianę symboli, które stały się własnością społeczności. Język wysoki (kod rozbudowany, kod refleksji) umożliwia werbalizację symboli zindywidualizowanych.

W pewnym więc sensie etnicy i ich dzieci mają utrudniony proces budowania związków uczuciowych w rodzinie, a w konsekwencji w przyszłym, dorosłym już życiu. Ograniczenie możliwości werbalnego przekazywania jednostkowych doświadczeń, uczuć i wartości ustala taką formę relacji wewnątrzrodzinnych, które wykluczają wzajemny wpływ na siebie członków interakcji. Oddziaływanie to jest ważne w procesie wychowania, budowania wzorów kształtowania się relacji społecznych i kształtowania się uczuć wyższych. Obopólny wpływ konieczny jest także rodzicom do głębszego rozumienia dzieci, motywacji ich postępowania i hierarchii wartości wpływającej na wybory życiowe. Prawidłowy proces wychowawczy opiera się na założeniu wzajemności oddziaływań, wspólnoty opartej na równorzędności podmiotowej. Tylko w taki sposób można nauczyć się naprzemienności ról, dzięki której można kochać, gdy się jest kochanym, dawać gdy się samemu bierze, odczuwać i rozumieć emocje innych. Umiejętności takie są niezwykle pożądane społecznie, ale kształtowane są w domu rodzinnym.

Parafrazując stwierdzenia Bernsteina można powiedzieć, że zmiana języka komunikacji (z języka polskiego na niemiecki i odwrotnie) to zmiana pełnionych w społeczeństwie ról. Bardzo wyraźnie widać to podczas rozmów etników z ich dziećmi. Gdy z jakiegoś powodu (obecność kogoś, niewładającego językiem polskim) zaistnieje konieczność zmiany języka komunikacji dzieci zwracają się do rodziców inaczej. Pojawia się forma przez *du* (ty), dziecko mówi głośniej, więcej, częściej włącza się do ogólnej rozmowy niż rodzic. Tak jakby role zostały zamienione. Fakt ten jest zrozumiały, bowiem dzieci zawsze mówią lepiej w języku niemieckim niż ich rodzice. Lepiej oznacza nie tylko prawidłową artykulację i prozodię właściwą językowi niemieckiemu, ale także posiadanie rozbudowanego słownictwa i opanowanie reguł systemowych, społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych.

Jak mogą sobie samodzielnie poradzić z tym problemem dzieci emigrantów? Z pewnością pozostawienie dzieci i młodzieży bez formalnie zorganizowanej pomocy skazuje je wielokrotnie na niepowodzenie. Od różnorodności obserwacji i umiejętności ich kategoryzowania, od poziomu empatii, od inteligencji społecznej zależy, w jakim stopniu potomkowie emigrantów będą umieli wtopić się w społeczność kraju przyjmującego. Przystosowywanie się do dostrzeganych na zewnątrz warunków dokonuje się w codziennej egzystencji. To są, jak mówi Hall (1987) drobne nieformalne adaptacje, które kumulują się w sposób niezauważony, do momentu, w którym zostają rozpoznane jako nowe. Im szybciej i lepiej opanuje się reguły społeczne obowiązujące w kraju przyjmującym, tym większe są

szanse na zdobycie pozycji społecznej, zawodowej i ekonomicznej odpowiadającej zdolnościom i ambicjom. Hall poucza (1987, s. 104): „Jeśli ktoś rzeczywiście chce pomóc we wprowadzeniu zmian w kulturze, powinien zacząć od zorientowania się w tym, co dzieje się na poziomie nieformalnym, precyzyjnie odgadnąć, które z nieformalnych przystosowań ma największe szanse powodzenia w życiu codziennym, i wreszcie sprawić, by dotarło to do świadomości zainteresowanych”. Albowiem kultura jest wiedzą społeczną, pozwalającą r o z u m i e ć świat i s k u t e c z n i e w nim działać.

W świetle badań dotyczących tożsamości etnicznych (Szkudlarek 1995) wydaje się, że wśród pokolenia dzieci emigrantów należy kształtować „nową etniczność”. W jej strukturze znajduje się zarówno tożsamość wobec rówieśników w kraju urodzenia oraz poczucie więzi z kulturą i językiem przodków. Będąc kimś nowym (Austriakiem/Austriaczką) nie przestaje się być kimś indywidualnym, wyodrębnionym (z p o c h o d z e n i a Polakiem/Polką). Identyfikacja drugiego pokolenia emigrantów następowałaby poprzez „podwajanie tożsamości”, bez konieczności dokonywania jednoznacznych wyborów (Urlińska 1995).

Taka kompozycja tożsamości nie pozbawia młodego człowieka korzeni i nie pozostawia go w pustce, gdy zadaje sobie odwieczne pytanie okresu młodzieńczego: *kim jestem?*

Tożsamość dzieci polskich urodzonych w Wiedniu byłaby więc tożsamością definiowaną przez w s p ó l n o t o w o ś ć i zarazem r ó ż n o r o d n o ś ć, o d m i e n n o ś ć, i d y w i d u a l n o ś ć. Chodzi wszak także i o to, by wspólnota nie dążyła do zawłaszczenia a odmiennosc nie stawiała się ponad racjami wspólnoty. W tak uformowanej strukturze tożsamości mamy wszystko to, co obserwowalne i ujęte racjonalnie (podobieństwa) jak i to, co odczuwane, emocjonalnie odbierane dzięki intuicji (różnice).

Dzięki takiemu oglądowi problemu dostrzec można istotny aspekt psychologiczny. Jak pozbawić pokolenie dzieci emigrantów lęku przed innością? Wielokrotnie różnice postrzegane są subiektywnie jako cechy wyłączające z grupy. Albowiem tolerancja głoszona przez współczesne cywilizacje ma swoje drugie oblicze. Jest często tolerancją p r z y z w a l a j ą c ą na odmiennosc, ale w y k l u c z a j ą c ą ze społeczności. Subiektywne odczucie odrzucenia i rzeczywista niechęć do akceptowania w grupie Innych wyzwała u dzieci tendencje do wtopienia się w tło, przejmowania sposobów zachowania, myślenia, ubierania się charakteryzujących grupę pożądaną przynależności. Ta symboliczna przemoc, jakiej ulegają dzieci jest także problemem etycznym. Jednostki żyjące pod presją są potencjalnie, w przyszłości osobami wywierającymi presję na innych (często słabszych), jednostkami afirmującymi posiadanie, także, czy może głównie, władzy.

Jak widać, z pobieżnie tylko zarysowanego problemu, tożsamość dzieci etników nie jest tylko indywidualnym problemem, jest istotną kwestią całego społeczeństwa.

Tożsamość definiowalna jedynie poprzez to, co jednakowe prowadzi do unifikacji, która jest zawsze groźna dla rozwoju jednostki i społeczeństwa, rodzi tendencje nacjonalistyczne.

Wydaje się, że w kształtowaniu tożsamości warto skorzystać z założeń analizy egzystencjalnej pozwalającej na wielowymiarowe widzenie człowieka. Tym bardziej, iż twórcą tego zorientowanego antropologicznie kierunku psychologii jest wielki wiedeńczyk Viktor Emil Frankl, który językowi wyznaczył w egzystencji człowieka szczególną rolę do spełnienia.

Bibliografia

- J. Anusiewicz, 1990, Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku, [w:] J. Bartmiński (red) Językowy obraz świata, Lublin
- J. Anusiewicz, 1991, Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki, [w:] Język a kultura t. 1, Wrocław
- J. Anusiewicz, 1994, Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki, Wrocław
- M. Argyle, 1991, Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa
- J. Bartmiński, R. Tokarski (red), 1998 Profilowanie w języku i w tekście, Lublin.
- E. Benveniste, 1980, Struktura języka i struktura społeczeństwa, [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa
- B. Bernstein, 1980, Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia, [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa
- B. Bernstein, 1990, Odtwarzanie kultury, Warszawa.
- E. H. Casad, 2003, Język w relacji do... A językoznawstwo kognitywne, Kraków
- A. Chodubski, 1998, O tożsamości polonijnej, [w:] A. Chodubski (red) Tożsamość kulturowa, kwestie narodowościowe i polityczne, Toruń
- E. Czykwin, D. Misiejuk, Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej, 2002, Białystok.
- F. Fellmann, 1993, Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury, [w:] Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne, Warszawa.
- V. E. Frankl, Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, Muenchen-Zuerich
- H-G. Gadamer, 1979, Rozum, słowo, dzieje, Warszawa
- H-G. Gadamer, 1993, Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej, Kraków
- M. Gaszyńska – Magiera, 1997, Język a wizja świata, [w:] W. T. Miodunka (red), Nauczanie języka polskiego jako obcego, Kraków
- M. Głowiński, 1980, Wstęp [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa
- S. Grabias, 1981, O ekspresywności języka, Lublin.

- S. Grabias, 1992, Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów, [w:] Język polski jako język obcy, S. Grabias (red.), seria Komunikacja językowa i jej zaburzenia, t. 4, Lublin.
- S. Grabias, 1997, Język w zachowaniach społecznych, Lublin
- E. T. Hall, 1987, Bezgłośny język, Warszawa
- E. Haugen, 1980, Dialekt, język, naród, [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa
- M. Heidegger, 2000, W drodze do języka, Kraków.
- D. Hymes, 1980, Socjolingwistyka i etnografia mówienia, [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa
- R. Ingarden, 1987, Książeczka o człowieku, Kraków.
- R. Jakobson, 1989, W poszukiwaniu istoty języka, Warszawa
- L. Kołakowski, 2003, O rozumie i innych rzeczach, Tygodnik Powszechny nr 41
- L. Korporowicz, 1996, Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji, Warszawa.
- K. Kossak-Główczewski, 1995, Problemy edukacyjne Kaszubów – pytania o tożsamość, [w:] T. Szkudlarek (red.). 1995, Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Kraków
- Z. Krasnodębski, 1996, Postmodernistyczne rozterki kultury, Warszawa.
- Z. Krasnodębski, 2002, O czasach postpatriotycznych, [w:] Znak nr 4
- J. Kruk, 1995, Wychowanie jako relacja etyczna w procesie negocjacji różnic – z inspiracji filozoficznych E. Levinasa, [w:] T. Szkudlarek (red.). 1995, Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Kraków
- R. Kwaśnica, 1991, Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości, [w:] Język a kultura t. 1, Wrocław
- E. Lipińska, 2002, Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków? Język dzieci najnowszej polskiej emigracji do Australii, referat wygłoszony w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego w ISPiE UJ, materiały udostępnione przez autorkę.
- E. Lipińska, 2003, Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności, Kraków
- W. T. Miodunka (red), Nauczanie języka polskiego jako obcego, Kraków
- W. T. Miodunka, 1980a, Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania, Kraków.
- W. T. Miodunka, 1980b, Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego [w:] Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych, Lublin
- W. T. Miodunka, 1990, Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych, Język jako wartość podstawowa kultury [w:] W. Miodunka (red.) Język polski w świecie, Kraków
- W. T. Miodunka, 1992, Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny, Kraków
- W. T. Miodunka (red), 1997, Nauczanie języka polskiego jako obcego, Kraków
- W. T. Miodunka (red), 1998, Edukacja językowa Polaków, Kraków
- W. T. Miodunka, 2003, Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii, Kraków
- A. S. Nalborczyk, 2003, Zachowania językowe imigrantów arabskich w Austrii, Warszawa.
- K. Popielski, 1987, „Wymiar ludzki” – znaczące odkrycie współczesnej psychologii, [w:] Popielski K., (red.), Człowiek - pytanie otwarte, Lublin.
- K. M. Popper, 1997, Mít schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności, Warszawa

- J. Puzynina, 1998, Język – edukacja – wartości, [w:] W. T. Miodunka (red), Edukacja językowa Polaków, Kraków
- P. Ricoeur, 1989, Język, tekst, interpretacja, Warszawa
- W. Rozencajg, 1980, Podstawowe zagadnienia teorii kontaktów językowych, [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa.
- H. Rylke, 1999, Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?, Warszawa
- E. Sapir, 1978, Kultura, język, osobowość, Warszawa
- T. Siemieński, 1991, Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich, [w:] Język a kultura t. 1, Wrocław
- M. Skoczek, 2000, Imigranci w społeczeństwach przyjmujących: izolacja i marginalizacja, [w:] J. E. Zamojski (red) Imigranci społeczeństwo przyjmujące, Migracje i społeczeństwo 5, Warszawa
- J. J. Smolicz, 1990, Język jako wartość podstawowa kultury [w:] W. Miodunka (red.) Język polski w świecie, Kraków
- T. Szkudlarek (red.). 1995, Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Kraków
- E. Tabakowska, 1998, *Profilowanie w języku i w tekście – perspektywa językoznawcy, tłumacza i poety*, w: J. Bartmiński, R. Tokarski (red) *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin
- E. Tabakowska (red) 2001, Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa, Kraków
- M. Tomasello, 2002, Kulturowe źródła ludzkiego poznawania, Warszawa
- J. M. Tortosa, 1986, Polityka językowa a języki mniejszości. Od wieży Babel do Daru Języków, Warszawa.
- M. M. Urlińska, 1955, Edukacyjne problemy tożsamości polskiej wśród obcych, [w:] T. Szkudlarek (red.). 1995, Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Kraków
- M. Walzer, 1999, O tolerancji, Warszawa.
- B. L. Whorf, 1982, Język, myśl, rzeczywistość, Warszawa
- A. Wierzbicka, 1990, Podwójne życie człowieka dwujęzycznego, [w:] W. Miodunka (red.) Język polski w świecie, Kraków

Bibliografia

- J. Anusiewicz, 1990, Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku, [w:] J. Bartmiński (red) Językowy obraz świata, Lublin
- Anusiewicz J., 1991, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, [w:] *Język a kultura* t. 1, Wrocław, Wiedza o Kulturze.
- J. Anusiewicz, 1994, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław

- Argyle M., 1991, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa, PWN
- J. Bartmiński, R. Tokarski (red), 1998 *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin.
- Benveniste E., 1980, *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, [w:] M. Głowiński (red), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, Czytelnik
- Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] M. Głowiński (red), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, Czytelnik.
- B. Bernstein, 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- E. H. Casad, 2003, *Język w relacji do... A językoznawstwo kognitywne*, Kraków, Universitas.
- A. Chodubski, 1998, *O tożsamości polonijnej*, [w:] A. Chodubski (red) *Tożsamość kulturowa, kwestie narodowościowe i polityczne*, Toruń
- E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, 2002, Białystok.
- F. Fellmann, 1993, *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa.
- V. E. Frankl, *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, Muenchen-Zuerich
- H-G. Gadamer, 1979, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa
- H-G. Gadamer, 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków
- M. Gaszyńska – Magiera, 1997, *Język a wizja świata*, [w:] W. T. Miodunka (red), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków
- M. Głowiński, 1980, *Wstęp* [w:] M. Głowiński (red), *Język i społeczeństwo*, Warszawa
- S. Grabias, 1981, *O ekspresywności języka*, Lublin.
- S. Grabias, 1992, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, [w:] *Język polski jako język obcy*, S. Grabias (red.), seria *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 4, Lublin.
- S. Grabias, 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin
- E. T. Hall, 1987, *Bezgłośny język*, Warszawa
- E. Haugen, 1980, *Dialekt, język, naród*, [w:] M. Głowiński (red), *Język i społeczeństwo*, Warszawa
- M. Heidegger, 2000, *W drodze do języka*, Kraków, Znak
- D. Hymes, 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red), *Język i społeczeństwo*, Warszawa
- R. Ingarden, 1987, *Książeczka o człowieku*, Kraków.
- R. Jakobson, 1989, *W poszukiwaniu istoty języka*, Warszawa
- L. Kołakowski, 2003, *O rozumie i innych rzeczach*, Tygodnik Powszechny nr 41
- L. Korporowicz, 1996, *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa.
- K. Kossak-Główniczewska, 1995, *Problemy edukacyjne Kaszubów – pytania o tożsamość*, [w:] T. Szkudlarek (red.), 1995, *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków
- Z. Krasnodębski, 1996, *Postmodernistyczne rozterki kultury*, Warszawa.
- Z. Krasnodębski, 2002, *O czasach postpatriotycznych*, [w:] *Znak nr 4*
- J. Kruk, 1995, *Wychowanie jako relacja etyczna w procesie negocjacji różnic – z inspiracji filozoficznych E. Levinasa*, [w:] T. Szkudlarek (red.), 1995, *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków

- R. Kwaśnica, 1991, Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości, [w:] Język a kultura t. 1, Wrocław
- E. Lipińska, 2002, Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków? Język dzieci najnowszej polskiej emigracji do Australii, referat wygłoszony w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego w ISPiE UJ, materiały udostępnione przez autorkę.
- E. Lipińska, 2003, Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności, Kraków
- W. T. Miodunka (red), Nauczanie języka polskiego jako obcego, Kraków
- W. T. Miodunka, 1980a, Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania, Kraków.
- W. T. Miodunka, 1980b, Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego [w:] Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych, Lublin
- W. T. Miodunka, 1990, Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych, Język jako wartość podstawowa kultury [w:] W. T. Miodunka (red.) Język polski w świecie, Kraków
- W. T. Miodunka, 1992, Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny, Kraków
- W. T. Miodunka (red), 1997, Nauczanie języka polskiego jako obcego, Kraków
- W. T. Miodunka (red), 1998, Edukacja językowa Polaków, Kraków
- W. T. Miodunka, 2003, Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii, Kraków
- A. S. Nalborczyk, 2003, Zachowania językowe imigrantów arabskich w Austrii, Warszawa.
- K. Popielski, 1987, „Wymiar ludzki” – znaczące odkrycie współczesnej psychologii, [w:] Popielski K., (red.), Człowiek - pytanie otwarte, Lublin.
- K. M. Popper, 1997, Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności, Warszawa
- J. Puzynina, 1998, Język – edukacja – wartości, [w:] W. T. Miodunka (red), Edukacja językowa Polaków, Kraków
- P. Ricoeur, 1989, Język, tekst, interpretacja, Warszawa
- W. Rozenwajg, 1980, Podstawowe zagadnienia teorii kontaktów językowych, [w:] M. Głowiński (red), Język i społeczeństwo, Warszawa.
- H. Rylke, 1999, Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?, Warszawa
- E. Sapir, 1978, Kultura, język, osobowość, Warszawa
- T. Siemieński, 1991, Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich, [w:] Język a kultura t. 1, Wrocław
- M. Skoczek, 2000, Imigranci w społeczeństwach przyjmujących: izolacja i marginalizacja, [w:] J. E. Zamojski (red) Imigranci społeczeństwo przyjmujące, Migracje i społeczeństwo 5, Warszawa
- J. J. Smolicz, 1990, Język jako wartość podstawowa kultury [w:] W. T. Miodunka (red.) Język polski w świecie, Kraków
- T. Szukdlarek (red.). 1995, Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Kraków
- E. Tabakowska, 1998, *Profilowanie w języku i w tekście – perspektywa językoznawcy, tłumacza i poety*, w: J. Bartmiński, R. Tokarski (red) *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin
- E. Tabakowska (red) 2001, Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa, Kraków
- M. Tomasello, 2002, Kulturowe źródła ludzkiego poznawania, Warszawa
- J. M. Tortosa, 1986, Polityka językowa a języki mniejszości. Od wieży Babel do Daru Języków, Warszawa.

- M. M. Urlińska, 1955, Edukacyjne problemy tożsamości polskiej wśród obcych, [w:] T. Szkudlarek (red.). 1995, Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza, Kraków
- M. Walzer, 1999, O tolerancji, Warszawa.
- B. L. Whorf, 1982, Język, myśl, rzeczywistość, Warszawa
- A. Wierzbicka, 1990, Podwójne życie człowieka dwujęzycznego, [w:] W. Miodunka (red.) Język polski w świecie, Kraków