

Emilia Wąsikiewicz-Firlej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

emiliawf@amu.edu.pl

JĘZYK I TOŻSAMOŚĆ W RODZINIE TRANSNARODOWEJ: STUDIUM PRZYPADKU

Language and identity in a transnational family: a case study

The following paper analyses child language socialization in a multilingual transnational family from the perspective of the emerging concept of family language policy (FLP). The central assumption of FLP is the crucial role of parents' language ideologies in their children's language socialization and construction of their widely-understood identity. The participants of the undertaken case study were three members of a Polish-Japanese family residing in the UK. The inquiry was based on a series of semi-structured interviews with individual family members and cyclical observation of the whole family over the period of 13 months. The results showed certain discrepancies between the language ideologies and practices of the parents, as well as difficulties in managing the family's language policy that was to a large extent shaped by the child's individual preferences and educational needs, often irrespective of the parents' plans or intentions. Generally, the study reported essential difficulties in maintaining the child's multilingualism due to a limited use of the minority languages (Japanese and Polish) at the cost of the majority language (English).

Keywords: multilingualism, family language policy

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, rodzinna polityka językowa

1. Wprowadzenie: założenia teoretyczne

Kwestie związane z rozwojem językowym potomstwa stanowią jedne z ważniejszych wyzwań stojących przed rodzinami imigrantów. Szczególnie istotne

wydaje się określenie roli i statusu języka kraju pobytu i rodzimych języków rodziców oraz ich wzajemnych relacji. Konkretnie decyzje i działania są podejmowane głównie na podstawie osobistych przekonań rodziców dotyczących nauki języków, które mogą kształtować określoną ideologię językową, bezpośrednio wpływającą na zachowania językowe rodziców względem ich dzieci (De Houwer, 1999; Spolsky, 2007; King, Fogle i Logan-Terry, 2008). Przekonania te mogą np. warunkować decyzje dotyczące nauki poszczególnych języków, metod ich nauczania oraz kolejności ekspozycji na dane języki, co ostatecznie wpływa na kształt komunikacji w rodzinie, która docelowo może mieć charakter mono-, dwu- lub wielojęzyczny.

Kwestie związane z ideologią językową oraz rzeczywistą komunikacją językową imigrantów w różnych warunkach społeczno-kulturowych są poruszane coraz częściej (np. Okita, 2002; Martínez i Smith, 2003; Anderson i in., 2005; Zentella, 2005; Souto-Manning, 2006; Moin, Schwartz i Leikin, 2013). Innym ciekawym wątkiem, który pojawił się w najnowszych badaniach, jest rola teorii naiwnych rodziców w kształtowaniu rozwoju językowego dzieci (Moin, Schwartz i Leikin, 2013).

Podejście to silnie koresponduje z perspektywą poststrukturalistyczną w badaniach językoznawczych, która koncentruje się na deszyfrowaniu nieświadomionej wcześniej roli podłoża ideologicznego praktyk językowych i działań edukacyjnych oraz ich powiązań z szerszym kontekstem obejmującym czynniki polityczne, ekonomiczne i militarne (Phillipson, 1992: 8 za: Steciąg, 2014). W ujęciu krytycznym język i tożsamość są zatem postrzegane jako konstrukty społeczne, a nie „zjawiska naturalne”. Ponadto języki definiowane są jako zasoby, których dystrybucja społeczna jest nierównomierna i nierówna, co z kolei ma źródło w procesach ekonomicznych i politycznych (Blackledge i Creese, 2010: 26-27).

W związku z powyższym, jak zauważają Blackledge i Creese (2010), zarówno wybory, jak i postawy wobec języka pierwszego i drugiego (najczęściej angielskiego) są warunkowane w dużej mierze przez obowiązujące w danym środowisku ideologie językowe, kształtowane przez określone relacje społeczne, szerszy układ polityczny, jak również poczucie tożsamości członków danej grupy. Szczególnie jest to widoczne w społecznościach wielokulturowych, gdzie poszczególne wybory dotyczące języka i tożsamości spotykają się z mniejszą lub większą akceptacją społeczną lub jej całkowitym brakiem (por. Blackledge i Creese, 2010). Kwestie te wchodzi w zakres zainteresowań ekolingwistyki, która zajmuje się „badaniem interakcji pomiędzy danym językiem a jego środowiskiem” (Haugen, 1973: 325), i obejmują m.in. zagadnienia dotyczące utrzymania różnorodności językowej oraz polityki i planowania językowego (por. Creese i Martin, 2003).

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest zatem spojrzenie na proces kształtowania wielojęzyczności na poziomie rodziny w odniesieniu do

jej szerszego środowiska społeczno-kulturowego z perspektywy ekolingwistycznej w ramach modelu rodzinnej polityki językowej (ang. *family language policy*) opracowanego przez Spolsky'ego (2004).

1.1. Rodzinna polityka językowa

Rodzinna polityka językowa (RPJ) to stosunkowo nowy obszar badawczy na pograniczu dwóch dziedzin: akwizycji języka oraz polityki językowej (King i Fogle, 2006; King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Schwartz, 2008, 2010). W ramach RPJ badane są zależności pomiędzy polityką językową a wyborem i użyciem języka w rodzinie. W przeciwieństwie do badań psycholingwistycznych z zakresu dwujęzyczności, koncentrujących się na akwizycji języka przez dziecko, punkt ciężkości w RPJ został przesunięty w kierunku rzeczywistego użycia języka w rodzinie. Z tej perspektywy badawczej akwizycja i użycie języka przez dziecko są postrzegane jako wypadkowa ideologii językowych rodziców oraz ich decyzji i strategii dotyczących nauki języków, jak również szerszego kontekstu społeczno-kulturowego danej rodziny (Fogle i King, 2013: 172).

W ramach RPJ wyróżnić można kilka nurtów badawczych. Początkowo badania skupiały się na pełnych rodzinach z klasy średniej, w których używane były co najmniej dwa języki europejskie (np. Lanza, 1992). Obecnie uczestnikami badań są również rodziny posługujące się językiem mniejszościowym, osadzone w kontekście transnarodowym lub przebywające w diasporze, które nie zawsze mogą być zakwalifikowane jako tradycyjne i obejmują np. rodziny adopcyjne, niepełne (Canagarajah, 2008). W ciągu ostatniej dekady zauważalny jest również rozwój nurtu badań postrzegających rodzinę jako system dynamiczny i podkreślających rolę dziecka w kształtowaniu własnej kompetencji językowej i tożsamości (Okita, 2002; Gafaranga, 2010). Ponadto można odnotować wzrost liczby badań dotyczących zarządzania wielojęzycznością w rodzinie (Lanza i Svendsen, 2007; Curdt-Christiansen, 2009).

W badaniach z zakresu RPJ często stosowany jest model polityki językowej na poziomie rodziny opracowany przez Spolsky'ego (2004). Model ten wyróżnia trzy elementy polityki językowej danej wspólnoty mowy (ang. *speech community*), obejmujące praktyki językowe (zachowania językowe), przekonania i ideologie dotyczące języka oraz zarządzanie językiem, rozumiane jako działania, które wpływają na praktykę językową (Spolsky, 2004: 5). Innymi słowy, jak sprecyzowali to King, Fogle i Logan-Terry (2008: 907), RPJ pozwala w sposób holistyczny zbadać sposoby uczenia się języka w rodzinie oraz procesy zarządzania językiem.

Stanowiące jeden z elementów RPJ ideologie językowe są często definiowane jako określone obszary społecznego i indywidualnego poznania,

obejmującego wartości oraz przekonania i postawy wobec języka i jego użycia (Spolsky, 2004; Wolfram i Schilling-Estes, 2006; Volk i Angelova, 2007). Mogą być one rozpatrywane zarówno na poziomie makro, w kontekście krajowym, narodowym, instytucjonalnym czy globalnym, jak również na poziomie mikro, koncentrującym się na postawach i przekonaniach dotyczących języka w obrębie danej rodziny (Blackledge and Pavlenko, 2002; King, Fogle i Logan-Terry, 2008). Ideologie językowe nie ograniczają się zatem wyłącznie do języka, lecz odzwierciedlają kwestie związane ze społeczną i osobistą tożsamością (Lanza, 2007).

Jak zauważają Moin, Schwartz i Leikin (2013: 101), na poziomie empirycznym punkt ciężkości przesuwa się w kierunku dyskursywności i kontekstualności przekonań i postaw (np. Wittenbrink i Schwarz, 2007; Laihonen, 2008). Zgodnie z tym założeniem ideologie językowe są definiowane jako dyskurs o języku (Laihonen, 2008: 669). Moin, Schwartz i Leikin używają zatem terminu *rodzinnej ideologii językowej* w odniesieniu do dyskursu rodziców dotyczącego celów, planów i oczekiwań związanych z rozwojem wielojęzyczności ich dzieci.

1.2. Ideologie językowe a teorie naiwne

Na poziomie definicji należy rozróżnić pojęcie ideologii językowej i teorii naiwnej, gdyż obydwa te terminy będą stosowane w interpretacji wyników badania. Choć obydwie koncepcje odnoszą się zasadniczo do postaw i przekonań, odróżnia je stopień uogólnienia i uniwersalności. W odniesieniu do rozwoju językowego dziecka ideologie językowe obejmują zatem przekonania i postawy rodziców wobec rozwoju ich własnego potomstwa w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Z kolei teorie naiwne nie ograniczają się do konkretnego przypadku, lecz mają formę uniwersalnych reprezentacji dotyczących wielojęzyczności jako takiej. Podobnie jak teorie naukowe, redukują poczucie niepewności poprzez ułatwienie zrozumienia określonych zjawisk i umożliwiają ich przewidywanie, jak również dają poczucie panowania nad daną sytuacją (Moin, Schwartz i Leikin, 2013: 101-102).

Jak pokazały badania (np. Levy i in., 2006), teorie naiwne mogą mieć rzeczywisty, istotny wpływ na kształtowanie postaw, związków międzyludzkich, emocji czy zachowań. W ciągu ostatnich lat zainteresowanie wpływem teorii naiwnych na różne aspekty życia (np. zdrowia, życia rodzinnego, relacji międzyludzkich, rozwoju dziecka itp.) znalazło odzwierciedlenie w licznych publikacjach naukowych, jednak wolumen badań nad teoriami naiwnymi rodziców dotyczących dwu- i wielojęzyczności ich dzieci jest stosunkowo niewielki. Temat ten pojawił się np. w badaniach dwujęzyczności dzieci w rodzinach imigrantów rosyjskich zamieszkałych w Izraelu (Moin i in., 2013).

1.3. Rola dziecka w kształtowaniu RPJ

W ciągu ostatniej dekady badacze coraz silniej podkreślali aktywną rolę dziecka w socjalizacji językowej rodziny – również jej dorosłych członków (Luykx, 2005; Fogle i King, 2013; King, 2013). Lanza (2007: 47) uważa, że dziecko nie jest jedynie kształtowane przez społeczeństwo, aby stało się jego pełnoprawnym członkiem, lecz pełni w nim również rolę aktywną i ma na nie istotny wpływ. Temat ten został szeroko omówiony w zbiorze poświęconym rodzinnej polityce językowej pod redakcją Schwartz i Verschik (2013), w którym zostały m.in. przedstawione wyniki badań Palviainen i Bond (2013) wskazujące, że już zaledwie trzyletnie dzieci mogą w aktywny sposób kształtować i negocjować RPJ i wskazywać na jej niekonsekwentne stosowanie przez rodziców.

Również badania Tuominen (1999) podkreśliły istotny wpływ dzieci na użycie języka w domu, co skutkowało ograniczeniem posługiwania się językiem mniejszościowym na rzecz języka większościowego (angielskiego). Rola czynników środowiskowych w wyborze języka dominującego przez dzieci z rodzin dwujęzycznych została również podkreślona w badaniach Caldas (2000) i Caron-Caldas (2002). Jednym z ważniejszych wniosków sformułowanych na podstawie danych z pogłębionego studium przypadku pięcioosobowej rodziny dwujęzycznej posługującej się językiem francuskim i angielskim było stwierdzenie, że po wejściu w okres dojrzewania grupa rówieśnicza miała o wiele większy wpływ na preferencje językowe dzieci niż rodzice. Wyniki te potwierdzają teorię socjalizacji grupowej sformułowaną przez Harris (1995), która podkreśla nadrzędność systemu behawioralnego grupy rówieśniczej. Badania rodzin dwujęzycznych przeprowadzonych przez Harris (1995) ilustrują odejście dwujęzycznych rodzin mniejszości etnicznych od języka mniejszościowego i zwrot w kierunku języka większościowego, jak również nabywanie wymowy rówieśników, a nie rodziców. Również badania kwestionariuszowe przeprowadzone przez Tannenbauma (2003), obejmujące 307 dzieci imigrantów w wieku 8–11 lat zamieszkałych w Australii i ich rodziców, wskazały na rozbieżności we wzorcach utrzymania języka mniejszościowego pomiędzy dziećmi a ich rodzicami.

2. Badanie: studium przypadku

Z uwagi na to, że dotychczasowe badania z zakresu RPJ koncentrowały się głównie na dwujęzyczności, celem niniejszego projektu badawczego była aplikacja modelu RPJ Spolsky'ego w odniesieniu do transnarodowej rodziny wielojęzycznej. Postawione zostały dwa wiodące pytania badawcze:

- Jaka jest rodzinna polityka językowa badanej rodziny? Czy zmieniała się w czasie?

- Jaką rolę w kształtowaniu RPJ odgrywa dziecko?

Badanie miało charakter jakościowy i przyjęło formę studium przypadku. Zostali nim objęci członkowie rodziny zakwalifikowanej jako transnarodowa i wielojęzyczna. Dane do badania zostały zebrane na podstawie kilkakrotnych wywiadów ze wszystkimi członkami rodziny oraz obserwacji przeprowadzonych cyklicznie w okresie 13 miesięcy (lipiec 2014 – sierpień 2015 roku). Wywiady były przeprowadzane osobno z każdym z członków rodziny, zarówno bezpośrednio w miejscu zamieszkania rodziny, jak i zdalnie przez komunikator Skype. Każdy z nich w przypadku osoby dorosłej trwał ok. 30–45 min. Wywiady przeprowadzone z dzieckiem trwały 10–15 min. Wywiady z matką i dzieckiem zostały przeprowadzone w języku angielskim, natomiast z ojcem dziecka w języku polskim. Uczestnicy badania byli pytani głównie o rozwój językowy dziecka oraz ich początkowe i aktualne decyzje z nim związane oraz codzienną komunikację językową. Prowadzone były również obserwacje uczestniczące o charakterze jawnym (łącznie 30 godzin), których celem była weryfikacja deklaracji uczestników badania dotyczących ich zachowań komunikacyjnych z rzeczywistością.

2.1. Wyniki

Niniejsza sekcja została podzielona na dwie części. W pierwszej (2.1.1) został przedstawiony profil uczestników badania obejmujący historię rodziny oraz charakterystykę jej poszczególnych członków. Potrzeba szczegółowego opisu uczestników badania jest uwarunkowana subiektywnym i intersubiektywnym charakterem narracji o języku (Laihonen, 2008). Wszystkie imiona uczestników badania zostały zmienione w celu zachowania anonimowości. Skategoryzowane według wątków wyniki badania zostały omówione szczegółowo w części drugiej (sekcje 2.1.2–2.1.7).

2.1.1. Profil uczestników badania

Rodzina objęta badaniem składa się z trzech osób – ojca Jana, matki Ayame i ich obecnie sześciolatniej (stan na rok 2015) córki Mai. Jan urodził się i mieszkał w Polsce do 25. roku życia. Po ukończeniu studiów chemicznych przez cztery lata przebywał na stypendium doktoranckim w Japonii, gdzie poznał swoją żonę. Z kolei Ayame po ukończeniu szkoły średniej w Japonii podjęła studia kulturowe w Stanach Zjednoczonych, które była zmuszona przerwać ze względów rodzinnych. Obecnie nie pracuje zawodowo. Po ukończeniu studiów doktoranckich przez Jana para opuściła Japonię i, głównie ze względu na karierę zawodową Jana, osiedliła się w Wielkiej Brytanii, gdzie na świat przyszło ich dziecko. Żadne z rodziców nie ma zawodowego przygotowania językoznawczego i nie zapoznało się z pracami

naukowymi dotyczącymi rozwoju wielojęzyczności dzieci. Ich wiedza bazuje głównie na tekstach i programach popularnonaukowych dostępnych w mediach.

Na co dzień para porozumiewa się w języku angielskim, który dla obydwu małżonków nie jest językiem rodzimym, jednak stopień jego znajomości można określić jako zaawansowany. Jan swobodnie posługuje się nim w pracy, publikuje w nim również prace naukowe w renomowanych czasopismach, nadal jednak mówi z wyraźnym polskim akcentem. Również Ayame swobodnie włada językiem angielskim. Swój stopień znajomości języka japońskiego Jan określa jako średniozaawansowany, rzadko jednak posługuje się nim na co dzień. Używa go jedynie w kontaktach z rodziną żony. Ayame zna jedynie kilkadziesiąt słów i zwrotów w języku polskim, które stosuje w interakcji ze swoją teściową. Mimo zachęty ze strony męża i jego rodziny nie podjęła systematycznej nauki języka polskiego.

2.1.2. Komunikowanie się w rodzinie i rozwój językowy dziecka

Jeszcze przed narodzinami dziecka para określiła swoją rodzinną politykę językową. Jednogłośnie uznali, iż zależy im na wielojęzyczności dziecka. Na początkowym etapie rodzice postanowili porozumiewać się z dzieckiem w swoich rodzimych językach, a angielski wprowadzić później, krótko przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej. Założenia te zostały wprowadzone w życie po narodzinach dziecka. W drugim roku życia nastąpił dynamiczny rozwój mowy dziecka, którego językiem dominującym był język japoński. Związane to było przede wszystkim z większą ekspozycją na rodzimy język matki, która w przeważającej części sprawowała opiekę nad dzieckiem. Ze względu na pracę zawodową ojciec spędzał z dzieckiem czas głównie w weekendy, a w ciągu tygodnia był w stanie poświęcić na kontakt z córką maksymalnie dwie godziny dziennie, co oczywiście przekładało się na znacznie mniejszą podaż języka polskiego w porównaniu do japońskiego. Mimo tego w okolicach swoich trzecich urodzin dziewczynka była w stanie sprawnie porozumiewać się w obydwu językach.

Punktem zwrotnym w jej rozwoju językowym okazało się jednak rozpoczęcie edukacji przedszkolnej. Po trzecich urodzinach dziewczynka zaczęła uczęszczać do przedszkola, które miało charakter monojęzyczny – posługiwano się w nim wyłącznie językiem angielskim. Placówka nie promowała w żaden sposób wielojęzyczności, nie współpracowała również z asystentami językowymi. Początkowo rodzice mieli obawy dotyczące adaptacji dziecka w przedszkolu związane głównie z niedostateczną, ich zdaniem, znajomością angielskiego. Po kilku miesiącach nastąpiła jednak, jak to określił Jan, „eksplozja języka angielskiego” i po roku Maja płynnie się w tym języku porozumiewała z otoczeniem. Ku zaskoczeniu rodziców, po czwartych urodzinach zaczęła coraz

częściej używać angielskiego w interakcji z rodzicami, mimo ich usilnych prób używania w komunikacji z dzieckiem języków rodzimych. Problemy te dotyczyły początkowo języka polskiego, jednak z czasem angielski zaczął wypierać również japoński w interakcji z matką. Obecnie matka szacuje, że 60% komunikacji pomiędzy nią a córką odbywa się w języku japońskim, a 40% w języku angielskim. Należy jednak zaznaczyć, że dane te są deklaratywne i użycie języka rodzimego matki jest najprawdopodobniej przeszacowane. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że rodzina porozumiewa się ze sobą praktycznie wyłącznie w języku angielskim. Matka przyjęła również zasadę, że w miejscach publicznych rozmawia z córką po angielsku.

W kontakcie z rodziną matki dziewczynka stara posługiwać się językiem japońskim, ale przychodzi jej to z coraz większą trudnością i, jak komentuje jej matka, *her Japanese is very childish, very funny sometimes* [„jej japoński jest bardzo dziecinny, czasami bardzo zabawny”]. Zauważalny wzrost kompetencji w posługiwaniu się językiem japońskim nastąpił podczas pobytu rodziny w Japonii (cztery tygodnie, sierpień 2015).

Na obecnym etapie dziewczynka konsekwentnie odmawia używania języka polskiego, a jedyną osobą, z którą stara się porozumiewać w tym języku, jednak z coraz większym trudem, jest jej babcia. Poniższy fragment ilustruje typową próbę nawiązania komunikacji w języku polskim przez ojca:

„Jan: Maja, chodź poczytamy.

Maja: *I don't want you to read me a Polish book!* [Nie chcę, żebyś mi czytał polską książkę!]

Jan: Dlaczego?

Maja: *I don't like it.* [Bo nie lubię.]

Jan: Dobrze, poczytamy inną.

Maja. *No! Not in Polish!* [Nie! Nie po polsku!]

Jan: Dlaczego nie?

Maja: *Polish is too difficult. I don't like it.* [Polski jest za trudny. Nie lubię go.]”.

2.1.3. Teorie naiwne rodziców dotyczące wielojęzyczności

Obok ideologii językowych dotyczących rozwoju własnego dziecka, w zebranych materiale można również wyszczególnić teorie naiwne rodziców dotyczące wielojęzyczności. W ich wypowiedziach wielojęzyczność jest przedstawiana jako zjawisko pozytywne, które przyczynia się do rozwoju intelektualnego dziecka oraz zwiększa jego atrakcyjność zawodową w dorosłym życiu.

„Jan: Zawsze się to przydaje w życiu, poza tym dobrze wpływa to na rozwój mózgu – dzieci dwujęzyczne lepiej się rozwijają, mają lepsze wyniki”.

Ponadto w kilku wypowiedziach ojca można również zidentyfikować zderzenie teorii naiwnej rodzica zakładającej rozwój wielojęzyczności dziecka bez większego zaangażowania rodzica z rzeczywistością, która jest rozbieżna z jego oczekiwaniami. Dla przykładu:

„Jan: Nie zdawałem sobie sprawy, że wychowanie dziecka dwu- czy wielojęzycznego będzie takie trudne. Myślałem, że jak będę mówić do dziecka po polsku, żona po japońsku, a wszyscy wokół po angielsku, to bez żadnego wysiłku z naszej strony dziecko będzie trójjęzyczne. Nie brałem pod uwagę żadnego oporu ze strony dziecka. Myślałem, że to będzie bardziej naturalne. Jak na razie córka nauczyła się tylko angielskiego bez większego wysiłku z naszej strony”.

Obydwoje rodzice są rozczarowani obecną sytuacją i doświadczają w związku z nią negatywnych emocji. Jak określa to matka:

„Ayame: *It sometimes makes me sad that we can't communicate with our own daughter with our own languages [...]. We are both a little bit sad that she doesn't speak Polish or Japanese well...*

[Czasami przykro mi, że nie możemy porozumieć się z naszą własną córką w naszych rodzimych językach [...]. Przykro nam obydwójgu, że nie mówi dobrze ani po polsku, ani po japońsku...]

Ojciec również traktuje obecną sytuację jako swego rodzaju porażkę i próbuje ją tłumaczyć swą własną teorią naiwną.

„Jan: Chcieliśmy, bardzo chcieliśmy, ale nam nie wyszło [dot. trójjęzyczności dziecka; przyp. aut.]. Nie mogę zrozumieć... wydaje mi się... to jest moja teoria... myślę, że nie chce być inna. Chce się zintegrować. Chce być w stadzie. [...] Czytam jej czasem po polsku, ale ona zawsze chce, żebym tłumaczył jej treść na angielski. [...] Główny czynnik porażki to moje lenistwo i jej upartość. Ze mną nie chce rozmawiać, ale z babcią próbuje. Idzie ze mną na łatwiznę. Wszystkie koleżanki mówią po angielsku, wszyscy sąsiedzi mówią po angielsku. Czasem jednak próbuję rozmawiać z nią po polsku, jak nie zapomnę”.

Ojciec tłumaczy również zaprzestanie używania swego rodzimego języka w interakcji z córką obawą o pogorszenie się ich relacji i wykluczeniem żony.

„Jan: Przystawiłem się na angielski, bo w ten sposób czuję, że mam lepszy kontakt z dzieckiem, a to jest moim zdaniem najważniejsze. Poza tym córka jest bardzo dobrze rozwinięta intelektualnie jak na swój wiek. Po polsku nie mogę z nią o wszystkim porozmawiać, czuję się jak z dwulatkiem. [...] Polski w dużej mierze ogranicza nasze porozumienie, dlatego teraz głównie rozmawiam z nią

po angielsku. Trudno. Coś za coś. Jeśli mogę jej poświęcić maksymalnie dwie godziny dziennie, to chcę je z nią spędzić jak najlepiej, a nie bawić się w belfra. Poza tym Ayame byłaby wykluczona z naszych rozmów...”

Powyższe przykłady ilustrują, że teorie naiwne są często tworzone w sposób indukcyjny na podstawie jednostkowych doświadczeń. Jako swego rodzaju ogólne prawdy znajdują zastosowanie nie tylko w interpretacji rzeczywistości, ale mogą mieć również istotny wpływ na tworzenie konkretnej polityki językowej w danej rodzinie. W analizowanym przypadku rodzice odwoływali się do własnych teorii naiwnych w celu znalezienia przyczyn i uzasadnienia źródeł swojej porażki w wychowaniu dziecka wielojęzycznego.

2.1.4. Postawy wobec języka większościowego

Rodzice dziecka, mimo swojej biegłości w języku angielskim, nie czują się jego pełnoprawnymi użytkownikami i dokonują samomarginalizacji. Ilustruje to chociażby poniższy przykład:

„Ayame: Since our first language is not English, it is very important for our daughter to learn proper English at school.

[Ze względu na to, że angielski nie jest naszym rodzimym językiem, zależy nam na tym, żeby nasza córka nauczyła się poprawnego angielskiego w szkole.]”

Swój angielski uznają za niedoskonały i uważają, że tylko rodzimi użytkownicy języka posługują się „właściwym, dobrym” angielskim. Zjawisko samomarginalizacji zostało szerzej opisane przez Lankiewicz (2015) oraz Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej i Szczepaniak-Kozak (2016) w odniesieniu do grupy nauczycieli języka angielskiego jako obcego, którzy poprzez „bezkrytyczną akceptację dominacji natywnych użytkowników języka [...] legitymizują swoją własną marginalizację” (Kumaravadevelu, 2003: 548 za: Lankiewicz, 2015: 116). Problematyka postrzegania języka rodzimego w odniesieniu do języka angielskiego, określonego jako język globalny, została również omówiona w pracy Puppel i Puppel (2005).

2.1.5. Uwarunkowania zewnętrzne

Źródeł trudności w rozwoju wielojęzyczności dziecka rodzice upatrują również w specyfice określonych uwarunkowań zewnętrznych, w których funkcjonują jako rodzina. Na poziomie makro ich środowisko można określić jako monojęzyczne, charakteryzujące się wyraźną dominacją angielskiego jako języka większościowego.

Rodzice nie doświadczali również żadnego wsparcia instytucjonalnego w zakresie rozwijania wielojęzyczności dziecka. Każda z placówek edukacyjnych,

do których uczęszczało lub obecnie uczęszcza była monojęzyczna i nie oferowano w niej pomocy asystentów językowych. Należy jednak przyznać, że rodzice nie zwracali się z prośbą o udzielenie takiej pomocy, gdyż nie była ona potrzebna. Kompetencje Mai w zakresie języka angielskiego zostały ocenione wysoko. W zakresie czytania wyraźnie odstaje w sensie pozytywnym od grupy – jej umiejętności w tym zakresie ocenione zostały o dwa poziomy wyżej od przeciętnego poziomu grupy.

Innym czynnikiem wymienianym przez rodziców był brak kontaktu ze wspólnotą polską i japońską w obecnym miejscu zamieszkania. Matka podejmowała próby nawiązania kontaktu ze wspólnotą japońską w poprzednim miejscu zamieszkania, nie uznała ich jednak za satysfakcjonujące. Również ojciec dziecka nie utrzymuje kontaktów z polskimi rodzinami, które osiedliły się w sąsiedztwie, głównie ze względu na istotne różnice społeczne.

Rodzina ma również ograniczony kontakt z krewnymi zamieszkałymi w Polsce i Japonii, z którymi widuje się maksymalnie raz lub dwa razy do roku. Kontakt podtrzymywany jest głównie telefonicznie bądź przez komunikator Skype. Wpływa to w istotny sposób na ograniczoną ekspozycję na języki mniejszościowe i pogłębia dominację języka większościowego.

2.1.6. Poczucie tożsamości

Analiza zebranych danych wskazała również na widoczny konflikt dotyczący zdefiniowania tożsamości narodowo-kulturowej dziecka. Ojciec dziecka, zdecydowany na stałe osiedlenie się w Wielkiej Brytanii, zakłada asymilację dziewczynki z kulturą brytyjską i przyjęcie przez nią w przyszłości obywatelstwa brytyjskiego, które sam już przyjął. Nie oznacza to dla niego „odcięcia się od korzeni”, lecz dokonanie pragmatycznego wyboru, który jego zdaniem będzie najbardziej korzystny. Nie ma jednak zamiaru w jakikolwiek sposób ingerować w tę decyzję i chce pozostawić ją córce po osiągnięciu przez nią pełnoletności.

„Jan: Po powrocie z Japonii Maja w wieku 4 lat skomentowała: Ale śmieszni ludzie tam są... dla niej to jest inny kraj kulturowo. Japonia jest dla niej zupełną egzotyką. Wydaje mi się, że dla mojej żony to jest problem. Ona uważa, że córka jest Japonką. Dla mnie jest Brytyjką, uważam, że miejsce, gdzie mieszkasz, gdzie się wychowujesz, kształtuje twoją tożsamość. Ona nie zna naszych krajów. Tylko z opowieści, a przecież żyje tutaj”.

Matka z kolei nadal silnie utożsamia się z Japonią i mimo upływu lat traktuje pobyt w Wielkiej Brytanii tymczasowo. Jak sama przyznaje, córkę postrzega jako Japonkę: *I tend to think she is Japanese, but try not to think so as she is mixed Japanese and Polish. She needs to know the both roots.* [Często

uważam ją za Japonkę, ale staram się myśleć, że jest zarówno Japonką, jak i Polką. Musi znać swoje pochodzenie z obydwu stron.]. Ilustruje to również fragment zarejestrowanej rozmowy pomiędzy matką a córką:

„Ayame: *Maja, don't sit like this. Japanese girls do not sit in this way.* [Maja, nie siedź w ten sposób. Japońskie dziewczynki tak nie siedzą.]

Maja: *But I'm not a Japanese girl.* [Ale ja nie jestem japońską dziewczynką.]

Ayame: *Of course you are!* [Oczywiście, że jesteś!]

Maja: *No, I'm not. I'm English. And a bit Polish.* [Nie, nie jestem. Jestem Angielką. I trochę Polką.]

Ayame: *What did you say?! I can't believe it! Janek, did you hear what she said?* [Co ty mówisz?! Nie mogę w to uwierzyć! Janek, słyszałeś, co powiedziała?].”

Dziewczynka podejmuje próby zdefiniowania własnej tożsamości w opozycji do matki, która reaguje na to w sposób emocjonalny. Zauważalne jest jednak, że matka definiuje tożsamość kulturową córki w odniesieniu do tożsamości własnej i ojca dziecka, zupełnie nie biorąc pod uwagę kraju goszczącego, co wyraźnie sygnalizuje w swoich wypowiedziach. Mówiąc np. o kulturowej przynależności swojej córki, odnosi się do szeroko pojętej kultury japońskiej i polskiej, nie uwzględniając kultury brytyjskiej. Wyraża to chociażby użycie zaimka „both” [obydwa, obydwie] w poniższej wypowiedzi matki: *I think both cultures are very important for us and she needs to know that as well.* [„Uważam, że obydwie kultury są dla nas ważne i ona też to musi wiedzieć”.]

W rozmowie z ciotką (Polką) Maja dokonuje kategoryzacji swojej przynależności kulturowej w opozycji do my i oni: *You know, these Japanese they are very funny... they bow and move in a strange way. They're not like us* [„Wiesz, ci Japończycy są bardzo zabawni... kłaniają się i poruszają w dziwny sposób... nie są tacy jak my”]. Sama określa siebie jako Angielkę: *I was born here, I am English. My mum and dad are different... from different countries.* [„Urodziłam się tutaj, jestem Angielką. Moja mama i tata są inni... z innych krajów”].

2.1.7. Zarządzanie RPJ

Na poziomie zarządzania RPJ na pierwszy plan wysuwa się rozczarowanie obecną sytuacją oraz poczucie porażki ze strony rodziców. W trakcie badania rodzice nieustannie dokonywali refleksji nad obecną sytuacją oraz formułowali liczne teorie naiwne dotyczące przede wszystkim wielojęzyczności oraz płynących z niej korzyści, jak również niejako wyjaśniających brak oczekiwanych rezultatów w znajomości języków mniejszościowych przez ich córkę. Po roku uczestnictwa w projekcie badawczym rodzice wyraźnie zdefiniowali potrzebę zmiany i chęć działania. Ponownie określili cele i środki prowadzące do ich osiągnięcia.

2.2. RPJ: podsumowanie

Główne założenia i realizacja RPJ objętej badaniem rodziny zostały zestawione w tabeli poniżej. Podsumowanie ma na celu zwrócenie uwagi na dynamiczny charakter RPJ, której poszczególne elementy zmieniały się na przestrzeni lat.

RPJ	Przed narodzinami dziecka	Obecnie
Ideologie językowe: postawy i przekonania wobec wielojęzyczności	pozytywne; oparte na teorii naiwnej postrzegającej wielojęzyczność jako dodatkowy atrybut, „dar”, przyczyniający się do rozwoju intelektualnego	pozytywne; oparte na teorii naiwnej postrzegającej wielojęzyczność jako dodatkowy atrybut, „dar”, przyczyniający się do rozwoju intelektualnego
Praktyka komunikacyjna	zasada „jeden rodzic, jeden język”	– przełączanie i mieszanie kodów; – dominacja angielskiego: z ojcem komunikacja odbywa się w przeważającej części w języku angielskim; z matką częściowo po japońsku
Zarządzanie	edukacja trzyjęzyczna: – brytyjska szkoła podstawowa; – weekendowa szkoła polska; – systematyczne nauczanie japońskiego w domu przez matkę	– monojęzyczna brytyjska szkoła podstawowa; – deklaracja matki o rozpoczęciu systematycznej nauki czytania i pisania w języku japońskim od września 2015; – rozważany udział dziecka w zajęciach weekendowych szkoły polskiej w pobliskiej miejscowości

Tabela 1: Rodzinna polityka językowa: podsumowanie.

Stałym elementem RPJ była niezmiennie pozytywna postawa rodziców wobec wielojęzyczności, deklarowana jeszcze przed narodzinami dziecka, aż do momentu ukończenia przez nie szóstego roku i zakończenia projektu badawczego (sierpień 2015).

Istotne rozbieżności można jednak zaobserwować na poziomie praktyki komunikacyjnej. Przyjęte przez rodziców założenie, że będą porozumiewać się z dzieckiem w swoich językach rodzimych, zgodnie z zasadą „jeden rodzic, jeden język” (OPOL – *one parent, one language*), zostało negatywnie zweryfikowane przez rzeczywistość. Wbrew swoim wcześniejszym planom i deklaracjom rodzice przełączają i mieszają kody językowe, posługując się w interakcji z dzieckiem głównie językiem angielskim.

Rozbieżności pomiędzy założeniami a praktyką są również widoczne na poziomie zarządzania RPJ. Planowana edukacja trzyjęzyczna dziecka okazała się niemożliwa. Na obecnym etapie dziewczynka uczęszcza do monojęzycznej brytyjskiej szkoły podstawowej i jest głęboko zanurzona w szeroko rozumianej kulturze brytyjskiej. Do tej pory nie udało się również planowana przez matkę regularna nauka czytania i pisania w języku japońskim. Dziewczynka nie uczestniczy też w zajęciach polskiej szkoły weekendowej. Rodzice zadeklarowali jednak chęć podjęcia działań w celu zmiany obecnej sytuacji.

3. Wnioski

Mimo że studium przypadku ma swoje istotne ograniczenia dotyczące przede wszystkim reprezentatywności danych (por. Dörnyei, 2007), uzyskane wyniki można rozpatrywać w ramach wiarygodności ekologicznej (Kramsch, 2002: 23), „gdzie mikro-observacje przez analogię (Minsky, 1991) mogą być poglądowne dla zjawisk o szerszej skali” (Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej, 2015:105).

Przeprowadzone badanie pokazało, jak ewoluowała RPJ w zderzeniu z rzeczywistością. Szczególnie zauważalne rozbieżności pomiędzy teoriami naukowymi rodziców dotyczącymi wielojęzyczności i ideologiami językowymi dotyczącymi rozwoju językowego ich dziecka a ich rzeczywistą praktyką komunikacyjną. Pomimo pozytywnej postawy obydwójga rodziców wobec wielojęzyczności jako takiej oraz konkretnymi planami rozwoju wielojęzyczności u swojego dziecka, rodzice uznali obecny stan rozwoju językowego córki za niesatysfakcjonujący. Jak sami stwierdzili, zabrakło konsekwencji we wdrażaniu założeń RPJ w codziennej komunikacji oraz bardziej świadomego i aktywnego zarządzania nią (podjęcia konkretnych działań, takich jak zapisanie do szkoły, nawiązaniu kontaktu ze wspólnotą językową – podjęta jedna próba uznana za nieudaną). Podobne rozbieżności pomiędzy deklarowanymi ideologiami językowymi – przede wszystkim chęcią utrzymania rodzimych języków rodziców – a praktyką komunikacyjną w rodzinie zostały zasygnalizowane w szeregu badań (np. King, 2004; Spolsky, 2004; Schwartz, 2008).

Wyniki badania pokazały również, jak istotną rolę w kształtowaniu wielojęzyczności ma postawa samego, zaledwie sześciolatniego dziecka, które już podejmuje próby określenia własnej tożsamości kulturowej. *De facto* dziecko przejęło kontrolę nad tym procesem, a rodzice pomimo swego rozczarowania obecną sytuacją przyjęli raczej bierną postawę. Podobnie jak we wcześniejszych badaniach dziecko odegrało główną rolę w ograniczeniu użycia języków mniejszościowych i przyjęciu języka większościowego (angielskiego) jako dominującego w komunikacji w rodzinie (por. Caldas, 2000; Caron-Caldas, 2002; Tannenbaum, 2003).

Sam model RPJ charakteryzuje się istotnym potencjałem badawczym i wyraźnie wskazuje na złożoność i wielowymiarowość rozwijania wielojęzyczności. Badanie pokazało, że rodzina jako podstawowy ekosystem, w którym są kształtowane język i tożsamość, stanowi układ dynamiczny, zmieniający się w czasie, na który wpływ mają wszyscy jej członkowie oraz ich postawy wobec wielojęzyczności i poszczególnych języków, jak również szeroko rozumiane uwarunkowania społeczno-ekonomiczno-kulturowe.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J., Kendrick, B., Rogers, T. i S. Smythe (red.). 2005. *Portraits of literacy across families, communities and schools: Intersections and tensions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blackledge, A. i A. Pavlenko. 2002. „Introduction”. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 21: 121-140.
- Blackledge, A. i A. Creese. 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. New York: Continuum.
- Caldas, S. i S. Caron-Caldas. 2000. „The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study”. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 21(3): 365-381.
- Caldas, S. i S. Caron-Caldas. 2002. „A sociolinguistic analysis of the language preferences of adolescent bilinguals: Shifting allegiances and developing identities”. *Applied Linguistics*, 23(4): 490-514.
- Canagarajah, A. S. 2008. „Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora”. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2): 143-176.
- Creese, A. i P. Martin (red). 2003. *Multilingual classroom ecologies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Curd-Christiansen, X. L. 2009. „Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec”. *Language Policy*, 8(4): 351-375.
- De Houwer, A. 1999. „Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes”. (w) *Bilingualism and migration*. (red. G. Extra i L. Verhoeven). Berlin: de Gruyter, str. 75-96.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fogle, L. i K. A. King. 2013. „Child agency and language policy in transnational families”. *Issues in Applied Linguistics*, 19(1): 1-25.
- Gafaranga, J. 2010. „Medium request: Talking language shift into being”. *Language in Society*, 39(2): 241-270.
- Harris, J. R. 1995. „Where is the child’s environment? A group socialization theory of development”. *Psychological Review*, 103(3): 458-489.
- Haugen, E. 1972. *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.
- King, K. i L. Fogle. 2006. „Bilingual parenting as good parenting: Parents’ perspectives on family language policy for additive bilingualism”. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6): 695-712.
- King, K., Fogle, L. i A. Logan-Terry. 2008. „Family language policy”. *Language and Linguistics Compass*, 2: 907-922.
- King, K. 2013. „A tale of three sisters: Language learning and linguistic identity in a transnational family”. *International Multilingual Research Journal*, 7: 49-65.
- Kramsch, C. 2002. „Introduction. How can we tell the dancer from the dance?”. (w) *Language learning and language socialization. Ecological perspectives*. (red. C. Kramsch). London and New York: Continuum, str. 1-30.
- Kumaravadivelu, B. 2003. „Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching”. *World Englishes*, 22(4): 539-550.

- Laihonen, P. 2008. „Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach”. *Journal of Sociolinguistics*, 12: 668-693.
- Lankiewicz, H., Wąsikiewicz-Firlej, E. i A. Szczepaniak-Kozak. 2016. „Insights into language teacher awareness with reference to the concept of self-marginalization and empowerment in the use of a foreign language”. *Porta Linguarum* 25: 147-161.
- Lankiewicz, H. i E. Wąsikiewicz-Firlej. 2015. „Wiedza profesjonalna jako atrybut tłumacza: implikacje dla edukacji translatorskiej”. *Przegląd Humanistyczny* LXIII(10): 92-108.
- Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lanza, E. i B. E. Svendsen 2007. „Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak. Social network analysis, multilingualism, and identity”. *International Journal of Bilingualism*, 11: 275-300.
- Lanza, E. 1992. „Can bilingual two-year-olds code-switch?”. *Journal of Child Language*, 19(3): 633-658.
- Lanza, E. 2007: „Multilingualism in the family”. (w) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (red. A. Peter i W. Li). Berlin: Mouton de Gruyter, str. 45-67.
- Levy, S., Chiu, C. i Y. Hong. 2006. „Lay theories and intergroup relations”. *Group Processes and Intergroup Relations*, 9(1): 5-24.
- Luykx, A. 2005: „Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift”. (w) *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*. (red. J. Cohen, K. T. McAlister, J. MacSwan, i K. Rolstad). Somerville: Cascadilla Press, str. 1407-1414.
- Martínez, L. i P. Smith. 2003. „Educating for bilingualism in Mexican transnational communities”. *NABE Journal of Research and Practice*, 1(1): 138-148.
- Minsky, M. 1991. „Logical vs. analogical, or symbolic vs. connectionist, or neat vs. scruffy”. *AI Magazine*, 12(2): 34-50.
- Moin, V., Schwartz, L. i M. Leikin. 2013. „Immigrant parents’ lay theories of children’s preschool bilingual development and family language ideologies”. *International Multilingual Research Journal*, 7: 99-118.
- Okita, T. 2002. *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Palviainen, Å. i S. Boyd. 2013: „Unity in discourse, diversity in practice”. (w) *Successful family language Policy: Parents, children and educators in interaction, Multilingual Education 7*. (red. M. Schwartz i A. Verschik). Heidelberg: Springer, str. 223-248.
- Phillipson R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Puppel, S. i J. Puppel, 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 7: 55-95.
- Schwartz, M. 2010. „Family language policy: Core issues of an emerging field”. *Applied Linguistics Review*, 1: 171-192.

- Schwartz, M. 2008. „Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5): 400-418.
- Schwartz, M. i A. Verschik. 2013: „Achieving success in family language Policy: Parents, children and educators in interaction”. (w) *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction, Multilingual Education 7*. (red. M. Schwartz i A. Verschik). Heidelberg: Springer, str. 1-20.
- Souto-Manning, M. 2006. „Families learn together: Reconceptualizing linguistic diversity as a resource”. *Early Childhood Education Journal*, 33: 443-446.
- Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 2007: „Family language management: Some preliminaries”. (w) *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshtain*. (red. A. Stavans i I. Kupferberg). Jerusalem, Israel: Hebrew University: Magnes Press, str. 429-449).
- Steciąg, M. 2014. „Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym”. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 3(21): 51-62.
- Tannenbaum, M. 2003. „The multifaceted aspects of language maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5): 374-388.
- Tuominen, A. 1999. „Who decides the home language? A look at multilingual families”. *International Journal of the Sociology of Language*, 140: 59-76.
- Volk, D. i M. Angelova. 2007. „Language ideology and the mediation of language choice in peer interactions in a dual-language first grade”. *Journal of Language, Identity & Education*, 6: 177-199.
- Wolfram, W. i N. Schilling-Estes. 2006. *American English: Dialects and variation*. Wyd. 2. Oxford, UK: Blackwell.
- Zentella, A. 2005: „Perspectives on language and literacy in Latino families and communities”. (w) *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. (red. A. Zentella). New York, NY: Teachers College Press, str. 1-12.