

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2015



(727)

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

8

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2015

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapien, dr hab. Radosław Pawelec,

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa), prof. dr hab. Andrzej Markowski
(Warszawa), prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančikova (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr hab. Teresa Skubalanka (Lublin), prof. dr Olga Šapkina
(Moskwa – Rosja), prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Marta Piasecka

Redaktor naukowy zeszytu

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Recenzent

prof. dr hab. Zbigniew Greń

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.wuw.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo zarejestrowane w European Reference Index for the Humanities (ERIH)

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Decyzja nr 667/P-DUN/2015

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2015

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 10,7. Ark. druk. 9,75. Papier offsetowy 80 g/m²

W ZESZYCIE

Ten zeszyt „Poradnika Językowego” powstał z inicjatywy Pana Profesora Władysława T. Miodunki, któremu Redakcja składa serdeczne życzenia z okazji Jego tegorocznego jubileuszu.

– Badania języka polskiego poza granicami kraju zostały zapoczątkowane w latach 30. XX w. Układają się one w cztery okresy: 1945–1970, 1971–1989/90, 1990–2004, po 2004. Od próby pierwszej ich syntezy upływa właśnie 20 lat, co motywuje podjęcie prac nad kolejnymi podsumowaniami.

– Sytuacja języka polskiego na dawnych Kresach Wschodnich podlega obecnie bardzo dynamicznym zmianom, co upoważnia postawienie alternatywnego pytania: czy mamy do czynienia z odrodzeniem, czy zanikaniem języka polskiego na Wschodzie.

– W obrębie Unii Europejskiej zachodzą współcześnie intensywne migracje ludności, w których biorą udział także Polacy. Zakres skutków tych migracji, mających charakter społeczny, kulturowy i psychologiczny, uzasadnia podjęcie badań nad tymi procesami.

– Wśród obcokrajowców zdających certyfikatowe egzaminy z języka polskiego zdecydowanie przeważają osoby niepolskiego pochodzenia (ponad 80%), które chcą w Polsce podjąć pracę lub uzyskać polskie obywatelstwo. Wymaga to określonych działań w sferze polityki językowej i glottodydaktyki polonistycznej.

– W sytuacji emigracyjnej sprawy tożsamości narodowej (etnicznej) nabierają ostrości. Badania młodzieży pokolenia polonijnego w Chicago, Paryżu i Wiedniu wykazują wśród niej znaczny stopień poczucia polskości, co jednak nie wiąże jej planów na przyszłość ani z Polską, ani z obecnym krajem osiedlenia.

– W większości (według badań pilotażowych) polskojęzycznych rodzin poza granicami kraju język polski (jako kod odziedziczony) pozostaje wartością rdzenną, a zatem jego znajomość u dzieci jest wspierana przez rodziców. Jego zachowanie zależy m.in. od pozycji społecznej rodziny, jej zamożności i wykształcenia.

– Skrypty kulturowe wyrażania emocji jako ważny składnik transferu komunikacji językowej powinny być uwzględniane w nauczaniu języków obcych, w tym – w glottodydaktyce polonistycznej. Poznanie ich odmienności pozwala na stymulowanie procesów integracji i asymilacji kulturowej.

– Wzrost intensywności procesów migracyjnych wpływa na zmianę zakresu i kierunków działalności szkolnictwa polonijnego w świecie, co znajduje odzwierciedlenie w nowej polskiej polityce edukacyjnej wobec Polonii, wprowadzanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

– Zjawisko występowania języka polskiego poza granicami państwa (kraju) sięga w naszej historii XII w. Wiazało się to ze zmianami terytorium Polski i objęło wszystkie jej granice (zachodnią, północną, wschodnią i południową). Poczynając od XVI w., towarzyszył temu rozwój dydaktyki języka polskiego jako obcego.

– O początkach promocji polszczyzny można już mówić w odniesieniu do XVI w., ale jako składnik polityki językowej występuje ona w ciągu minionego 200-lecia. Odbiorcami działań promocyjnych mogą być mieszkańcy Polski, Polacy za granicą i zbiorowości polonijne oraz obcokrajowcy.

Język polski poza granicami kraju – Polonia – badania polonijne – polszczyzna na dawnych Kresach Wschodnich – migracje europejskie – glottodydaktyka polonistyczna – utrzymanie polszczyzny w świecie – tożsamość etniczna – język polski jako język dziedziczny – polskie skrypty kulturowe – polityka edukacyjna – polszczyzna poza granicami kraju w historii – promocja polszczyzny.

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Stanisław Dubisz</i> : „Dwadzieścia lat później” – język polski poza granicami kraju – historia badań i ich perspektywy	7
<i>Halina Karaś</i> : Odrodzenie polszczyzny czy jej zanik? O sytuacji języka polskiego na dawnych Kresach Wschodnich	18
<i>Elżbieta Sękowska</i> : Migracje europejskie Polaków w ramach Unii Europejskiej – przegląd badań	36
<i>Władysław T. Miodunka</i> : Znajomość polszczyzny wśród cudzoziemców niepolskiego pochodzenia. O potrzebie metodologii badań	45
<i>Robert Dębski</i> : Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie. W poszukiwaniu modelu badawczego	61
<i>Ewa Lipińska</i> : Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej	73
<i>Anna Czeniek</i> : Język polski mniej lub bardziej dziedziczony. Czynniki wpływające na kompetencję językową dzieci polskich emigrantów	90
<i>Elżbieta Łątka-Likh</i> : Polskie skrypty kulturowe w kontaktach ze wspólnotą innojęzyczną. Zagadnienia metodologiczne	101
<i>Agnieszka Rabiej</i> : Nowa krajowa polityka edukacyjna wobec Polonii	112
<i>Bogdan Walczak</i> : Polszczyzna poza granicami kraju w historii języka polskiego	132
<i>Adam Pawłowski</i> : Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem	143

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Stanisław Dubisz</i> : "Twenty years later" – the Polish language abroad – the history and prospects of the research	7
<i>Halina Karaś</i> : Rebirth or decline of the Polish language? On the position of Polish in the old Eastern Borderlands	18
<i>Elżbieta Sękowska</i> : European migrations of Poles within the European Union – review of studies	36
<i>Władysław T. Miodunka</i> : The command of Polish among foreigners of non-Polish origin. On the need of a research methodology	45
<i>Robert Dębski</i> : Impact of new technologies on the dynamics of maintaining the Polish language in the world. In search of a research model	61
<i>Ewa Lipińska</i> : Attitudes of the youth from the Polish community abroad towards their mother tongue and ethnical identity	73
<i>Anna Czeniek</i> : The more or less inherited Polish language. Factors influencing the language competence of Polish emigrants' children	90
<i>Elżbieta Łątka-Likh</i> : Polish cultural scripts in contact with speakers of another language. Methodological issues	101
<i>Agnieszka Rabej</i> : The new national educational policy towards the Polish community abroad	112
<i>Bogdan Walczak</i> : The Polish language beyond the country's borders in the history of Polish	132
<i>Adam Pawłowski</i> : Promotion of the Polish language – on the borderline between linguistics and marketing	143

Stanisław Dubisz
(Uniwersytet Warszawski)

„DWADZIEŚCIA LAT PÓŹNIEJ” – JĘZYK POLSKI POZA GRANICAMI KRAJU – HISTORIA BADAŃ I ICH PERSPEKTYWY

W roku 1997 ukazał się zbiorowy tom pt. *Język polski poza granicami kraju*,¹ który był rezultatem zespołowej pracy językoznawców z kilku ośrodków akademickich: Warszawy, Katowic, Cieszyna, Krakowa, Bydgoszczy i Lublina. Tom ten powstał w wyniku badań prowadzonych w latach 1992–1995 w ramach programu „Przemiany współczesnej polszczyzny (1945–1995)”, koordynowanego przez Stanisława Gajdę, i stanowił pierwszą próbę syntezy wiedzy z zakresu językoznawstwa polonistycznego na ten temat. We wstępie do tego opracowania napisałem:

W zamierzeniu autorów ten tom powinien służyć dwóm celom:

- poznawczemu, jako prezentacja badań stanu językowego wybranych polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych poza granicami kraju, przeprowadzonych zgodnie z przyjętym stanowiskiem metodologicznym;
- dydaktycznemu, jako kompendium z tego zakresu przydatne na tych kierunkach studiów wyższych, które podejmują problematykę polskich zbiorowości etnicznych występujących w diasporze.

Tym celom podporządkowany jest układ treści i stylistyka wykładu. Opracowany przez nas tom *Język polski poza granicami kraju* dedykujemy tym wszystkim, dla których *ojczyzną był język i mowa*.²

Z perspektywy lat można stwierdzić, że to opracowanie wypełniło swą rolę jako opis sytuacji polszczyzny w zbiorowościach i krajach osiedlenia Polonii oraz opis procesów, którym ona podlegała (i podlega) w wyniku kontaktów międzyjęzykowych.³ Tom ten był zarazem podsumowaniem pewnego typu badań języka zbiorowości polonocentrycznych i dziś można stwierdzić,

¹ S. Dubisz (red. nauk.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole 1997, s. 378. Autorami studiów zamieszczonych w tym tomie są (w kolejności układu treści): Stanisław Dubisz, Jolanta Mędelska, Zofia Sawaniewska-Mochowa, Halina Karaś, Elżbieta Rudnicka-Fira, Aldona Skudrzykowa, Zygmunt Gałęcki, Wanda Decyk, Robert Mrózek, Elżbieta Artowicz, Elżbieta Sękowska, Alicja Nagórko, Józef Porayski-Pomsta, Elżbieta Wierzbicka, Dorota Adamiec, Jadwiga Linde-Usiekniewicz, Edyta Bańkowska, Wacław Przemysław Turek.

² S. Dubisz, *Wstęp* [w:] *Język polski poza granicami kraju*, op. cit., s. 11.

³ Zob. W.T. Miodunka, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków 2003, s. 10; tenże, *Dwujęzyczność, walencja*

że zarówno charakter tych badań, jak i sytuacja języka polskiego w świecie są inne niż przed dwudziestu laty. Upoważnia to nas do pewnego rzutu oka wstecz, przypomnienia najważniejszych faz rozwoju tych badań oraz zarysowania ich możliwości współcześnie i perspektyw na przyszłość.⁴

Zapoczątkowała ten nurt badań lingwistycznych monografia autorstwa Witolda Doroszewskiego pt. *Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.*, w której – jak sam napisał – celem opisu jest charakterystyka wpływów języka angielskiego na polszczyznę.⁵ Dla niego zatem język Polonii amerykańskiej (opisywany przede wszystkim na podstawie źródeł pisanych) to odmiana polszczyzny różniąca się od krajowej jedynie zakresem interferencji obcojęzycznych. Takie ujęcie charakteryzuje również nieliczne publikacje z tego zakresu, które ukazały się w latach 1945–1970, stanowiących pierwszy okres rozwoju tych badań. Trzeba tu dodać, że zarówno II wojna światowa, jak i zmiany geopolityczne, które zaszły w jej wyniku, znacznie spowolniły rozwój tego działu językoznawstwa polonistycznego. W Polsce ukazały się *de facto* tylko cztery artykuły – o języku polskim w Szwecji Alfreda Zaręby, o języku polskich emigrantów w Holandii Lizy Stembord oraz o nazwiskach polskich w Stanach Zjednoczonych i polszczyźnie Amerykanów polskiego pochodzenia autorstwa Franciszka Lyry. Odnotować należy także jego publikacje w USA i w czasopiśmie zagranicznych oraz prace Jadwigi Otwinowskiej, Ludmiły Hofman i Leona Dydymskiego na temat wpływów języka angielskiego na polszczyznę najmłodszego pokolenia Polonii angielskiej, które ukazały się w Londynie.⁶

W latach 1971–1989/90, obejmujących drugi okres w rozwoju tego nurtu badań, nastąpiło znaczne ożywienie prac i zostały ukształtowane podwaliny polskich badań polonijnych o charakterze interdyscyplinarnym. Wypracowano wówczas formułę, że te badania powinny

kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2010, LXVI, s. 52 (51–71).

⁴ Por. S. Dubisz, *Sytuacja języka polskiego w świecie*, „Poradnik Językowy” 2013, z. 8, s. 5–12.

⁵ Zob. W. Doroszewski, *Przedmowa* [w:] *Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.*, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa 1938, s. 1.

⁶ Ze względu na ograniczoną objętość artykułu nie podaję w tym miejscu szczegółowych danych bibliograficznych. Obszerną bibliografię zawierają następujące opracowania: S. Dubisz (red. nauk.), *Język polski poza granicami kraju*, op. cit.; E. Sękowska, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków 2010; S. Dubisz, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. II: *Polonia i jej język*, Warszawa 2014.

uwzględniać podstawy metodologiczne kilku dyscyplin: historii, socjologii, kulturoznawstwa, literaturoznawstwa i językoznawstwa, nadano im charakter interdyscyplinarnych badań etnicznych, uwzględniających teorię i metodologię badań światowych oraz polską tradycję badawczą, podejmujących również ogłód innych grup etnicznych w krajach osiedlenia Polonii. Zakres tych prac odzwierciedlają m.in. *Założenia planu koordynacyjnego centralnego programu badań podstawowych na lata 1986–1990 „Przemiany zbiorowości polonijnych na tle przeobrażeń innych grup etnicznych w krajach osiedlenia Polonii”*.⁷

Trzeba podkreślić, że w tym dwudziestoleciu badania polonijne zostały podjęte w sumie w kilkudziesięciu grupach badawczych w dwunastu ośrodkach akademickich na terenie całego kraju, co nadało tym pracom charakter ogólnopolski i w pełni uprawomocniło ten zakres badawczy. Było to ważne i ze względu na wcześniejsze uwarunkowania historyczno-polityczne, które ten zakres ograniczały, albo wręcz hamowały, i ze względu na perspektywę rozwoju tych badań w przyszłości.

Jeśli chodzi o badania językoznawcze, to należy tu wymienić w szczególności trzy ośrodki:

- Instytut Badań Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego (koordynator całości prac), w którym opracowano podstawy teoretyczne i metodologiczne nauczania języka polskiego jako drugiego lub obcego oraz pomoce dydaktyczne do tego nauczania pod kierunkiem Władysława T. Miodunki,⁸ i grupa tematyczna „Język polski w ZSRR” na Wydziale Filologicznym UJ pod kierunkiem Zofii Kurzowej;⁹
- Zespół Badań Języka Środowisk Polonijnych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, w którym podjęto prace nad monograficznymi opisami języka emigrantów polskich oraz dokumentacją słownictwa polonijnego pod kierunkiem Salomei Szlifsztejn i Stanisława Dubisza;¹⁰
- Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną PAN w Poznaniu pod kierunkiem Barbary Szydłowskiej-Ceglowej oraz grupa tematyczna „Język Środowisk Polonijnych w USA” na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu pod kierunkiem Moniki Gruchmanowej.¹¹

⁷ Zob. W.T. Miodunka (red.), *Dorobek i perspektywy badań polonijnych*, Lublin 1987, s. 191–197.

⁸ Por. np. W.T. Miodunka, *Recent Changes in Methods of Teaching Polish as a Foreign Language*, „The Polish Review” 1985, XXX, 4.

⁹ Por. np. Z. Kurzowa, *Język polski w ZSRR. Historia, stan obecny, potrzeby badawcze*, „Przegląd Polonijny” 1983, z. 1, s. 17–38.

¹⁰ Por. S. Szlifsztejn (red.), *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych*, Wrocław 1981; W. Decyk, S. Dubisz (przewodniczący), A. Markowski, A. Nagórko, E. Sękowska (oprac.), *Słownik wyrazów polonijnych, Zeszyt próbny*, Warszawa 1988, ss. 213.

¹¹ Por. B. Szydłowska-Ceglowa, *Wpływ czynników społecznych na zapożyczenia z języka angielskiego do polskiego za granicą (opracowane na podsta-*

Ważnym *novum* metodologicznym badań polonijnych tego okresu było nadanie im jednoznacznie orientacji socjolingwistycznej, co odróżniało je od nurtu slawistyczno-dialektologicznego i spowodowało uznanie za podstawowe w opisie idiolektów polonijnych takich zmiennych, jak: pochodzenie społeczne ich nosicieli, wykształcenie, zawód, wiek, pochodzenie terytorialne, płeć.¹² Intensyfikacja badań polonijnych, prowadzonych w kraju i poza jego granicami, spowodowała wyraźny wzrost liczby polskich publikacji naukowych z tego zakresu. W wypadku literatury językoznawczej był to wzrost kilkusetprocentowy – od kilkunastu pozycji bibliograficznych do kilkuset.¹³

Istotnym osiągnięciem metodologicznym tej fazy badań było określenie pojęcia **języka polonijnego**. W pracach Salomei Szlifersztein, Moniki Gruchmanowej, Barbary Szydłowskiej-Cegłowej i Yvonne Grabovsky występuje teza, że pojęcie języka polonijnego nie jest tożsame z pojęciem języka polskiego ze względu na odmienne warunki rozwoju i role społeczne w odniesieniu – przede wszystkim – do komunikacji pokoleń emigracyjnych, że język polonijny zawiera składniki dwóch systemów, tj. systemu języka polskiego (i jego wariantów) oraz defektywnego systemu języka kraju osiedlenia Polonii.¹⁴

Niejako niezależnie od tego nurtu badań polonijnych, nowego na gruncie językoznawstwa polonistycznego, rozwijały się klasyczne badania slawistyczno-dialektologiczne, dotyczące w szczególności pograniczy języka polskiego i występowania polszczyzny na dawnych Kresach Wschodnich. Należy tu wymienić w pierwszej kolejności fundamentalną pozycję wydaną staraniem Wiaczesława Werenicza pt. *Polskije govory w SSSR*, współredagowaną przez niego i przez Janusza Riegera serię wydawniczą „Studia nad Polszczyzną Kresową” oraz liczne monografie

wie materiałów kanadyjskich pamiętników emigracyjnych), „Przegląd Zachodni” 1983, z. 1, s. 13–26; M. Gruchmanowa, *O odmianach polszczyzny mówionej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, „Polonica” 1984, X, s. 185–205.

¹² Por. W. Labov, *The Social Stratification of English in New York City*, Washington 1966; W. Lubaś, *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*, Kraków 1979.

¹³ Por. przegląd literatury [w:] W.T. Miodunka (red.), *Dorobek i perspektywy badań polonijnych...*, op. cit.; zob. także opracowania wymienione w przypisie 6.

¹⁴ Zob. S. Szlifersztein, *Wstęp* [w:] *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych*, op. cit., s. 7–27; M. Gruchmanowa, *Badania nad językiem Polonii w świetle metod socjolingwistycznych*, „Socjolingwistyka” 1979, 2, s. 95–104; B. Szydłowska-Cegłowa, *Językoznawstwo w badaniach polonijnych* [w:] W.T. Miodunka (red.), *Dorobek i perspektywy badań polonijnych*, op. cit., s. 99–110; Y. Grabovsky, *Kontakty językowe. Uwagi na temat asymilacji wpływów angielskich w językach słowiańskich na terenie Ameryki Północnej* [w:] *Wokół języka. Rozprawy i studia poświęcone pamięci Profesora Mieczysława Szymczaka*, Wrocław 1988, s. 161–166.

takich badaczy jak Zdzisław Stieber, Irena Maryniakowa, Iryda Grek-Pabisowa, Elżbieta Smułkowa, Elena Deboveanu, Stanisław Gogolewski, Robert Mrózek i inni.¹⁵

Okres trzeci obejmuje piętnastolecie 1990–2004, a więc lata od przełomu społeczno-politycznego w Polsce do jej wejścia w skład Unii Europejskiej. Jest to faza pierwszych podsumowań i syntez badań polonijnych, upowszechnienia ich we wszystkich niemalże ośrodkach akademickich w Polsce, objęcia nimi szerokiego *spectrum* zagadnień w odniesieniu do Polonii zarówno kontynentalnej (zachodniej i wschodniej), jak i zamorskiej, a także nowych ustaleń metodologicznych i podejmowania nowych zakresów badawczych.

Jedną z zasadniczych kwestii było doprecyzowanie pojęcia **języka polonijnego**. To ujęcie przyjmuje daleko idącą autonomię języka polonijnego (zróżnicowanego wewnątrznie terytorialnie, socjalnie i komunikacyjnie), który konkretyzuje się zarówno w idiolektach przedstawicieli pokoleń emigracyjnych, jak i pokoleń polonijnych, autonomię wynikającą z samodzielnego rozwoju oraz izolacji komunikacyjnej tak wobec polszczyzny w kraju etnicznym, jak i wobec języków krajów osiedlenia. Są to dwie podstawy porównawcze (płaszczyzny odniesienia) języka polonijnego, w którym – w związku z tym – występują: 1) elementy wspólne z polszczyzną w kraju; 2) elementy wspólne z językiem (-ami) kraju osiedlenia Polonii; 3) elementy skontrastowane z oboma podstawami porównawczymi, decydujące o swoistości języka polonijnego. W tym ujęciu przyjmuje się, że podstawą języka polonijnego jest polski język etniczny (w jego wariantowym zróżnicowaniu), jednakże w wyniku odrębnego rozwoju zbiorowości polonijnych zyskuje on status nowego mieszanego kodu komunikacyjnego.¹⁶ Ta koncepcja jest wynikiem prac Zespołu Badań Ję-

¹⁵ Por. m.in. *Polskije govory v SSSR*, Mińsk 1973, t. 1–II; E. Deboveanu, *Polska gwara górali bukowińskich w Rumunii*, Wrocław 1971; S. Gogolewski, *Polska gwara trójjęzycznej wsi Kaczyki w Rumunii*, Wrocław 1972; I. Maryniakowa, E. Smułkowa (red.), *Studia językowe z Białostocczyzny. Onomastyka i historia języka*, I, Warszawa 1989; R. Mrózek, *Sytuacja językowa dawnego Śląska Cieszyńskiego*, „Socjolingwistyka” 1987, 7, s. 48–58; J. Tomaszewski, E. Smułkowa, E. Majecki (red.), *Studia polsko-litewsko-białoruskie*, Warszawa 1988.

¹⁶ Zob. tu m.in.: S. Dubisz, *Z badań nad słownictwem polonijnym: Wyraz polonijny – próba definicji*, „Prace Filologiczne” 1990, XXXV, s. 59–67; S. Dubisz, E. Sekowska, *Typy jednostek leksykalnych w socjolektach polonijnych (próba definicji i klasyfikacji)* [w:] W.T. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków 1990, s. 217–233; S. Dubisz, *Język polski poza granicami kraju (1945–1995). Zagadnienia metodologii opisu*, „Prace Filologiczne” 1995, XL, s. 215–227; S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole 1997.

zyka Środowisk Polonijnych UW i – z niewielkimi modyfikacjami – funkcjonuje do dziś w obiegu naukowym.

W tym okresie ukazało się około dwudziestu ważnych publikacji odzwierciedlających ówczesny stan wiedzy i będących jego syntezami, z których przykładowo można wymienić następujące:

- S. Dubisz (red.), *Wybór tekstów polonijnych*, Wrocław 1990.
- W.T. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków 1990.
- H. Kubiak, T. Paleczny, J. Rokicki, M. Wawrykiewicz (red.), *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, Wrocław 1992.
- J. Mazur (red.), *Kształcenie Polaków ze Wschodu*, Lublin 1992–1995: I. *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, 1992; II. *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, 1993; III. *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, 1994; IV. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, 1995.
- W.T. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, Kraków 1992.
- B. Szydłowska-Cegłowa (red.), *Polonia w Europie*, Poznań 1992.
- Z. Kurzowa, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI–XX w.*, Warszawa 1993.
- J. Mędelaska, *Język polski na Litwie w dziewiątym dziesięcioleciu XX wieku*, Bydgoszcz 1993.
- E. Sękowska, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słownotwórcze*, Warszawa 1994.
- S. Dubisz (red. nauk.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole 1997.
- B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa, 14–16 września 1995*, t. I, II, Warszawa 1997.
- A. Koprukowniak (red.), *Szkolnictwo polonijne w świecie. Zarys syntezy*, Lublin 1995.
- A. Kuczyński, *Syberia. Czterysta lat polskiej diaspory*, Wrocław 1998.
- H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.
- H. Karaś (red.), *Język polski na Kowieńszczyźnie. Historia, sytuacja socjolingwistyczna, cechy językowe, teksty*, Warszawa–Wilno 2001.
- H. Karaś, *Gwary polskie na Kowieńszczyźnie*, Warszawa–Puńsk 2002.
- A. Burzyńska, *Jakże bym rad się uczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław 2002.
- E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.

- W.T. Miodunka, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków 2003.
- K. Wróblewska-Pawlak, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa 2004.

Oprócz tych publikacji o charakterze syntetyzującym w tym okresie ukazało się kilkadziesiąt pozycji monograficznych, dotyczących poszczególnych obszarów występowania języka polskiego poza granicami kraju lub zawierających materiały źródłowe (teksty, pamiętniki, wspomnienia, epistolografia, dokumenty). Można tu wymienić takich badaczy, jak: M.T. Michalewska, W. Morawski, B. Wilson, J. Porayski-Pomsta, Z. Sibiś, J. Wójtowiczowa, J.S. Łątka, A. Masiewicz, M. Dawlewicz, B. Dwilewicz, E. Dzięgiel, K. Geben, I. Masojć, A. Zielińska, których prace ukazały różne aspekty funkcjonowania polszczyzny poza granicami kraju zarówno na Zachodzie, jak i na Wschodzie.¹⁷

W tym okresie przyjęło się rozróżnianie w dziejach kształtowania się polszczyzny poza granicami kraju trzech faz rozwojowych, co stanowi niejako podsumowanie badań z zakresu jej historii zewnętrznej:

- 1) **faza tworzenia skupisk osiedleńczych** – kończy się na przełomie XIX i XX w., obejmując także pierwsze dziesięciolecie XX w. przed wybuchem I wojny światowej;
- 2) **faza funkcjonowania Polonii jako mniejszości narodowej** – obejmuje okres do zakończenia II wojny światowej oraz migracje po jej zakończeniu i ustabilizowaniu się nowego układu politycznego świata;
- 3) **faza zmiany statusu z mniejszości narodowej w asymilującą się grupę etniczną**, tj. **przechodzenia od statusu zbiorowości polskiej / / polonijnej do statusu zbiorowości polonocentrycznej** – charakteryzuje drugie pięćdziesięciolecie XX w. i wiek XXI.¹⁸

W części w wymienionych wyżej publikacjach, w części niezależnie od nich, w tym okresie zaczynają się wyraźnie zaznaczać nowe wątki tematyczne i nowe metody badawcze. Metodologia kognitywna, stopniowo ogarniająca takie subdyscypliny jak etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa i aksjolingwistyka, kieruje uwagę badaczy w stronę opisu polszczyzny poza granicami kraju jako podstawowej / niepodstawowej wartości kultury oraz składnika tożsamości etnicznej / braku tożsamości etnicznej. Zdefiniowanie podstawowych procesów rozwojowych języka zbiorowości polonocentrycznych, zjawisk interferencji językowo-kulturowej oraz ich historii zewnętrznojęzykowej w sposób naturalny spowodowało przesuwanie się głównego akcentu badań na problematykę dwu- i wielojęzyczności tych zbiorowości. Stały kontakt z organizacjami polonijnymi

¹⁷ Jeśli chodzi o dane bibliograficzne, to zob. przypis 6.

¹⁸ Zob. S. Dubisz, *Język polski poza granicami kraju* [w:] S. Dubisz, S. Gajda (red.), *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, Warszawa 2001, s. 199–210.

i zintensyfikowanie kontaktów diaspory ze wspólnotą komunikacyjną w kraju przyczyniło się do rozwoju prac dotyczących dydaktyki języka polskiego jako odziedziczonego lub dziedziczonego oraz prymarnego bądź sekundarnego kodu komunikacyjnego w odniesieniu do użytkowników polszczyzny poza granicami kraju. Sygnalizowały to m.in. prace autorstwa W.T. Miodunki, E. Sękowskiej, E. Lipińskiej.¹⁹

W ostatnim okresie w tym nurcie badań językoznawczych (po 2004 r.) dominuje problematyka bi- i polilingwizmu, kompetencji językowej i komunikacyjnej w społeczeństwie wielokulturowym, związków między językiem a tożsamością jego nosicieli i użytkowników, sytuacji języka polskiego w świecie. Znajduje ona programujące i porządkujące omówienie w artykułach autorstwa W.T. Miodunki.²⁰ Uwzględniając m.in. jego preferencje, należy w tym miejscu wymienić następujące publikacje książkowe:

- J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006.
- Katarzyna Kainacher, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*, Kraków 2007.
- J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin 2007.
- S. Dubisz, I. Stapor (red. i oprac.), *Wielojęzyczność. Kontakty językowe w rozwoju kultur słowiańskich*, Pułtusk 2008.
- S. Gajda (red. nauk.), *Tożsamość a język w perspektywie slawistycznej*, Opole 2008.

¹⁹ Por. np. W.T. Miodunka, *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej* [w:] tenże (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, op. cit., s. 9–20; E. Sękowska, *Zmiany językowe jako wyznacznik stopnia zasymilowania pokoleń polonijnych*, „Przegląd Humanistyczny” 1993, nr 1, s. 137–145; E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, op. cit.

²⁰ Zob. W.T. Miodunka, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2010, LXVI, s. 51–72; tenże, *Miedzy etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, „LingVaria” 2011, VI, nr 1, s. 179–204; tenże, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej*, „LingVaria” 2012, VII, nr 1, s. 223–242; tenże, *O definiowaniu języków ojczysteo i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, „LingVaria” 2013, VIII, nr 2, s. 275–285; tenże, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria” 2014, IX, nr 1, s. 199–226.

- R. Laskowski, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków 2009.
- R. Dębski, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w erze globalizacji i informatyzacji*, Kraków 2009.
- J. Lustanski, *Język polonijny w Kanadzie*, Toronto 2009.
- P. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010.
- E. Smułkowa (red.), *Brasławszczyzna. Pamięć i współczesność*, t. I, Warszawa 2011.
- B.K. Jędryka, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA*, Warszawa 2012.
- E. Golachowska, A. Zielińska (red.), *Konstrukcje i dekonstrukcje tożsamości*, t. II: *Tożsamość wobec wielojęzyczności*, Warszawa 2012.
- H. Krasowska, *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*, Warszawa 2012.
- E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków 2012.
- M. Głuszkowski, *Socjologia w badaniach dwujęzyczności. Wykorzystanie teorii socjologicznych w badaniach nad bilingwizmem*, Toruń 2013.
- A. Zielińska, *Mowa pogranicza. Studium o językach i tożsamościach w regionie lubuskim*, Warszawa 2013.
- S. Dubisz, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. II: *Polonia i jej język*, Warszawa 2014.

Oczywiście, przedstawiony wyżej wybór publikacji nie wyczerpuje ich rejestru z ostatniego dziesięciolecia, jednak dobrze orientuje w zakresach i kierunkach badań, które bezpośrednio dotyczą funkcjonowania polszczyzny poza granicami kraju. Dotyczą one:

- 1) języka polskiego jako własnego (odziedziczonego, dziedziczonego, etnicznego, narodowościowego) w jego odmianach komunikacyjno-stylowych i terytorialno-socjalnych;
- 2) języka polskiego jako rodzimego (emigranckiego, polonijnego, familijnego, lokalnego) w jego wariantach funkcjonalnych;
- 3) języka polskiego jako obcego (nauczanego, przyswajanego, standardowego, specjalistycznego, obiegowego);
- 4) języka polskiego jako kodu komunikacyjnego (prymarnego, sekundarnego, pierwszego, drugiego, oficjalnego, prywatnego);
- 5) języka polskiego jako interlektu kontaktowego (urzędowego, międzynarodowego, regionalnego, pogranicznego, idiolektalnego);
- 6) języka polskiego jako kodu imigranckiego (komunikacyjnego, akulturacyjnego, integracyjnego, izolującego, prestiżowego).

Jeśli porównamy te obszary badawcze z ujęciem Witolda Doroszewskiego sprzed osiemdziesięciu bez mała lat, który ujmował badaną w USA polszczyznę jedynie jako język „własny”, to widzimy, jak olbrzymiego roz-

woju doczekały się te studia. Podobnie porównanie z sytuacją sprzed lat dwudziestu, kiedy to *de facto* rozwinięte były pierwsze dwa obszary badawcze, a następne dwa właśnie stopniowo zyskiwały prawo obywatelstwa, również pozwala na wniosek, że szeroko rozumiane badania języka polskiego poza granicami kraju znacznie poszerzyły swój zakres zarówno w sensie przedmiotowym, jak i metodologicznym.

Ważne jest, że ten nurt w obrębie językoznawstwa polonistycznego znalazł trwale usytuowanie i znajduje stałe zastosowanie ze względu na dynamiczne przemiany współczesnej polszczyzny zarówno we wspólnocie komunikacyjnej w kraju, jak i w diasporze. Ważne jest również to, by dla uchwycenia istoty zachodzących procesów dokonywać porównawczego ich opisu w różnych wspólnotach komunikacyjnych z uwzględnieniem takich czynników (poziomów funkcjonowania), jak:

- 1) demograficzny (liczebność zbiorowości posługujących się różnymi wariantami języka, ich zróżnicowanie pokoleniowe, stratyfikacja fal migracyjnych);
- 2) geograficzny (rozmieszczenie enklaw polszczyzny, stopień zwartości i diasporyczności obszarów jej występowania, zróżnicowanie terytorialne skupisk, środowisk, grup lokalnych nosicieli i użytkowników języka polskiego);
- 3) lingwistyczny (stopień opanowania systemu języka polskiego przez jego użytkowników, warianty / odmiany komunikacyjno-stylowe, zakresy używania polszczyzny w codziennej komunikacji, dydaktyka języka polskiego w różnych jego funkcjach – własny, rodzimy, obcy itd.);
- 4) kulturowy (język polski jako podstawowa wartość kultury, nosiciel wartości etnicznych, składnik tożsamości, narzędzie codziennej komunikacji, kod wiary i religii, interlekt);
- 5) ekonomiczny (status języka polskiego wobec innych języków w danych społeczeństwach wieloetnicznych a pozycja ekonomiczna i socjalna jego nosicieli i użytkowników).²¹

Skrzyżowanie opisu tych poziomów z analizami wyodrębnionych wcześniej kierunków i zakresów badań pozwoliłoby na opracowanie pełnej syntezy wiedzy na temat współczesnej polszczyzny w diasporze. Sądzę, że postulat podjęcia studiów nad takim opracowaniem znajduje szerokie uzasadnienie.

²¹ Zob. S. Dubisz, *Sytuacja języka polskiego w świecie*, op. cit., s. 10–11.

***“Twenty years later” – the Polish language abroad
– the history and prospects of the research***

Summary

The studies of the Polish language abroad were initiated by W. Doroszewski in 1938 with his monograph titled *Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.* (*The Polish language in the USA*). They fall into four chronological periods: 1945–1970, 1971–1989/90, 1990–2004, after 2004. In the first period, the works were carried out occasionally due to political restrictions. The period which proved significant for their development was the second one, when a programme of interdisciplinary studies of the Polish community abroad was developed. The third period saw first synthetic publications and new research circles, which considerably expanded both their objective and methodological scope in the last decade. Due to dynamic changes of the contemporary Polish home and abroad, there is a need for commencing works on a new synthesis of knowledge, one that would cover this branch of Polish linguistics.

Trans. Monika Czarnecka

Halina Karaś
(Uniwersytet Warszawski)

ODRODZENIE POLSZCZYZNY CZY JEJ ZANIK? O SYTUACJI JĘZYKA POLSKIEGO NA DAWNYCH KRESACH WSCHODNICH

Odpowiedź na tytułowe pytanie nie jest łatwa, o języku polskim na Wschodzie wiemy bowiem już bardzo wiele, ale – jak się wydaje – wciąż jeszcze za mało w związku z dynamicznie zachodzącymi tam zmianami sytuacji socjolingwistycznej. Musi zatem być poprzedzona analizą wielu czynników ekstralingwistycznych: politycznych, społecznych, religijnych, ekonomicznych itp. Pełne przedstawienie sytuacji polszczyzny na dawnych Kresach Wschodnich: na Litwie, Łotwie, Białorusi, Ukrainie¹ będzie możliwe dopiero po dokonaniu syntez częściowych.

Sytuacja języka polskiego jest odmienna nie tylko w każdym z tych krajów, ale nawet w obrębie tego samego państwa, inne są uwarunkowania, w których on funkcjonuje, inne typy dwu- i wielojęzyczności, nieco inny jest też charakter zachodzących zmian, choć oczywiście można wskazać na wiele wspólnych procesów warunkowanych podobnymi czy identycznymi przyczynami. Stopień skomplikowania sytuacji socjolingwistycznej, a co z tym się wiąże – badań i opisu – jest ogromny.

1. CHARAKTERYSTYKA MNIEJSZOŚCI POLSKIEJ POD WZGLĘDEM LICZEBNOŚCI I ROZMIESZCZENIA

1.1. Liczebność społeczności polskiej na Wschodzie

Czynnik demograficzny jest niezwykle istotny w zachowaniu tożsamości etnicznej i narodowej, a więc liczebność grup posługujących się polszczyzną, ich zróżnicowanie pokoleniowe / wiekowe. Ogólną charakterystykę polskiej mniejszości na dawnych Kresach Wschodnich w sposób syntetyczny przedstawia tabela 1. Wskazano w niej na liczebność Polaków, ich udział procentowy w populacji całego kraju, ich ubytek liczbowy i procentowy, pozycję wśród innych mniejszości narodowych,

¹ Ważne byłoby uwzględnienie też Rumunii, Mołdawii i skupisk przesiedleńczych w Rosji i Kazachstanie.

okręgi administracyjne z największym odsetkiem Polaków oraz udział inteligencji wśród mniejszości polskiej danego kraju.

Przedstawione dane tylko w odniesieniu do Litwy i Łotwy można uznać za w pełni porównywalne – pochodzą z tego samego roku 2011, spisy przeprowadzone zostały w podobnych standardach. Dane z Białorusi pochodzą z 2009 r., są więc stosunkowo nieodległe, ale spis odbywał się w warunkach niedemokratycznych, niechętnych mniejszości polskiej. Z kolei dane z Ukrainy są najbardziej odległe chronologicznie i mogą być w pełni porównywane jedynie z danymi z wcześniejszych spisów na Litwie i Łotwie z 2001 roku. Ostatnie wydarzenia na Ukrainie, napięta sytuacja polityczna, nie pozostają bez wpływu na sytuację językową. Trzeba zastrzec, że uzyskane dane nie do końca mogą oddawać stan faktyczny. Z różnych powodów ludzie nieraz nie przyznają się do polskości, często wynika to z negatywnych doświadczeń z przeszłości (prześladowań), niekiedy jest objawem bierności i obojętności, czasem – koniunkturalizmu. Niemniej jednak – biorąc pod uwagę powyższe zastrzeżenia – można na tej podstawie dokonać pewnych porównań i pokusić się o przedstawienie zarysowujących się tendencji.

Pod względem liczebności ludności polskiej należy kolejno wymienić: Białoruś (294,5 tys.), Litwę (200,3 tys.), Ukrainę (144,1 tys.), Łotwę (44,8 tys.), a z uwagi na udział procentowy wśród obywateli danego państwa: Litwę (6,6%), Białoruś (3,1%), Łotwę (2,2%), Ukrainę (0,3%). Polacy na Litwie stanowią największą, aktywną politycznie i kulturalnie, mniejszość narodową spośród wszystkich mniejszości, wyprzedzając Rosjan (174,9 tys.). Na Białorusi plasują się na drugim miejscu (po Rosjanach – 785 tys.), na Łotwie – na czwartym miejscu (po Rosjanach – 543,8 tys., Białorusinach – 71,9 tys. i Ukraińcach – 48,4 tys.), a na Ukrainie – zajmują pozycję bardziej odległą – ósmą (po Rosjanach – 8 334,1 tys., Białorusinach – 275,8 tys., Mołdawianach – 258,6 tys., Bułgarach – 204,6 tys., Węgrach – 156,6 tys., Rumunach – 151 tys.).

Porównanie danych ze spisów powszechnych przeprowadzonych w okresie powojennym ukazuje stały spadek liczby ludności polskiej na Wschodzie w ciągu półwiecza.

Stosunkowo nie tak duży jest ubytek ludności polskiej w krajach bałtyckich. Na Łotwie wynosi blisko 15 tys. (od 59,77 tys. w 1959 r. do 44,77 tys. w 2011 r.), a procentowo od 2,9% do 2,2%. Na Litwie liczba Polaków zmniejszyła się o 29,8 tys. (od 230,1 tys. w 1959 r. do 200,3 tys. w 2011 r.), a ich odsetek spadł z 8,5% w 1959 r. do 6,6% w 2011 r. Litwa ostatnio gwałtownie się wyludnia. W ciągu dekady (2001–2011) ubyło 12,6% mieszkańców, głównie w wyniku emigracji na Zachód, a ze społeczności polskiej – 14,8% [Głowacka-Grajper 2013, 64].

Znacznie większy spadek liczebności ludności polskiej dotyczy dwóch pozostałych państw. Na Białorusi zmniejszyła się o 244,27 tys. (od 538,88 tys. w 1959 r. do 294,55 tys. w 2009 r.) przy spadku procentowym z 6,7% do 3,1%. Na Ukrainie ubyło 219,2 tys. Polaków (od 363,3 tys. w 1959 r. do 144,1 tys. w 2001 r.), a procentowo od 0,9% do 0,3%.

Tabela 1. Charakterystyka mniejszości polskiej (liczebność) na dawnych Kresach Wschodnich.
Opracowanie własne (źródła: oficjalne statystyki, raporty ambasad, literatura przedmiotu)

Kraj	Liczebność [tys.]	Ubytek Polaków od 1959 r. [tys.]	Spadek udziału od 1959 r. [%]	Pozycja wśród innych mniejszości	Obwody / okręgi (w tym rejony) z największym procentem Polaków	Procent inteligencji
Białoruś	294,5 (2009 r.)	244,3 do 2009 r.	6,7 > 3,1 do 2009 r.	2	grodziński 21,5% (w tym: woronowski 80,8%, szczuczynski 46,4%, lidzki 35,3%, grodziński 33,6%), miński 1,26%, brzeski 1,25%	5,2% (1989 r., sr. kr. 10,8%), 8,9% (1999 r., sr. kr. 14%), 13,4% (2009 r., sr. kr. 17,9%)
Litwa	200,3 (2011 r.)	29,8 do 2011 r.	8,5 > 6,6 do 2011 r.	1	wileński 23% (w tym: solecznicki 77,7%, wileński 52%, trocki 30,1%, święciański 26%)	5% (1989 r., sr. kr. 9,7%), 6,3% (2001 r., sr. kr. 6,3%), 13,8% (2011 r., sr. kr. 21,2%)
Łotwa	44,8 (2011 r.)	15,0 do 2011 r.	2,9 > 2,2 do 2011 r.	4	łatgałski 6,9% (w tym: Dyneburg 14,1%, dyneburski 12,8%, iłukszański i krasławski po 7,8%), Ryga 1,9%	7,9% (2000 r., sr. kr. 10,3%)
Ukraina	144,1 (2001 r.)	219,2 do 2001 r.	0,9 > 0,3 do 2001 r.	8	żytomierski 3,5%, chmielnicki 1,6%, łwowski 0,7%	6,9% (1989 r., sr. kr. 8,2%), 10,8% (2001 r., sr. kr. 11,7%)

Porównanie to pokazało, że stosunkowo stabilne są mniejszości polskie na Litwie i na Łotwie. Najbardziej „wstrząsowe” zmiany zaszły na Białorusi i Ukrainie, gdzie obserwujemy ponad dwu- i trzykrotny spadek liczebności ludności polskiej. Wiąże się to z odchodzeniem najstarszego pokolenia, niższym demograficznym, emigracją zarobkową (nasiloną w ostatnich latach), większym stopniem asymilacji ludności polskiej na Białorusi i Ukrainie, większym rozproszeniem terytorialnym (zwłaszcza na Ukrainie), małym stopniem zorganizowania (mało polskich szkół, polskich organizacji itp.).

Na charakter mniejszości polskiej na Wschodzie wpływa też stosunkowo mały udział procentowy inteligencji, we wszystkich uwzględnionych w opisie państwach niższy od średniej krajowej. Jest to wynik represji wobec tej grupy Polaków ze strony Rosjan i Niemców podczas II wojny światowej i po jej zakończeniu oraz przesiedleń po wojnie do Polski. Mimo iż wzrasta odsetek nowej inteligencji wśród mniejszości polskiej, to ciągle utrzymuje się na poziomie niższym niż średnia krajowa, jedynie na Ukrainie jest jej najbliższy.

1.2. Rozmieszczenie terytorialne ludności polskiej

W sytuacji mniejszości narodowej ważną rolę odgrywa charakter zamieszkania. Polacy na dawnych Kresach północnych częściowo zamieszkują w zwartych skupiskach, co pozwala na utrzymanie bliskich kontaktów oraz prowadzenie wspólnych działań na rzecz kultywowania polskiej kultury, tradycji i obyczajów. Na Kresach południowych też widoczne są pewne skupiska ludności polskiej, ale żyje ona na Ukrainie w znacznie większym rozproszeniu niż na Litwie czy Łotwie. Dramatyczne wydarzenia XX wieku, wojny, masowe deportacje, ludobójstwo, przesiedlenia spowodowały rozbitcie wielu tradycyjnych społeczności polskich i znaczące zmiany składu narodowego wielu miejscowości i obszarów polskich, szczególnie na Ukrainie i na Białorusi [zob. m.in. Dziegiel 2003, 47].

Gdy omawia się rozkład terytorialny ludności polskiej na Wschodzie, zazwyczaj przedstawia się dane dla poszczególnych krajów: Litwy, Łotwy, Białorusi i Ukrainy. Niemniej jednak daje to obraz w pewnym sensie zafałszowany, gdyż nie pokazuje dawnych enklaw polskojęzycznych (z polską ludnością) przedzielonych późniejszymi, dwudziestowiecznymi granicami. Dlatego warto przedstawić nie tylko zwarte skupiska Polaków z danymi liczbowymi i/lub procentowymi dla jednostek administracyjnych w poszczególnych krajach, ale należy również zasygnalizować stan polskojęzycznych enklaw w okresie przedwojennym.

Przykładowo – na Litwie od czasów badań Haliny Turskiej wyróżniano trzy główne, choć wyraźnie zróżnicowane ze względu na liczebność użytkowników i zakres polszczyzny, obszary polskojęzyczne: wileński, kowieński i smołwieński (ignalińsko-jezioroski), ale przecież tylko jeden

z nich – Kowieńszczyzna – znajduje się w całości w obrębie państwa litewskiego, a dwa pozostałe są częścią większych skupisk Polaków, obejmujących też obecnie inne kraje. I tak enklawa ignalińsko-jezioroska to część o wiele większego w przeszłości areału polskiego, który obejmował także tereny położone obecnie na Łotwie (płd. Łotwa, czyli Łatgalia, tj. dawne Inflanty Polskie) i w północno-wschodniej Białorusi (Brasławszczyzna, tj. okolice Widz i Brasławia). W XX wieku granice podzieliły zatem zwarty dawniej obszar na trzy części o różnej przynależności państwowej. Również Wileńszczyzna to obszar podzielony granicą litewsko-białoruską, która oddziela Polaków zamieszkujących kiedyś w sposób zwarty te tereny, a więc można obrazowo za Z.J. Winnickim powtórzyć, że jest to granica „polsko-polska” [Winnicki 2012, 129].

Litwa

Obecnie mamy do czynienia już tylko z jednym wyrazistym obszarem polskim na Litwie – wąsko rozumianą Wileńszczyzną. W okręgu wileńskim Polacy stanowią 23% ludności, w tym większością są w rejonie solecznickim (77,7%) i wileńskim (52%), natomiast w trockim (30,1%) i święciańskim (26%) stanowią duże grupy etniczne, w pozostałych rejonach okręgu wileńskiego odsetek Polaków jest nieduży, najmniejszy w rejonie wilkomierskim (0,7%). Dwa pozostałe, w przeszłości znaczące tereny zamieszkałe przez mniejszość polską, mają charakter marginalny; albo już uległy dezintegracji, jak Kowieńszczyzna [Karaś 2002], albo znajdują się właśnie w tej fazie (obszar ignalińsko-jezioroski). Tak duże zróżnicowanie sytuacji językowej na wskazanych obszarach Litwy to wynik m.in. różnych w przeszłości i obecnie warunków i możliwości zachowania i rozwoju polszczyzny, związanych przede wszystkim z przynależnością państwową tych obszarów w okresie międzywojennym do Polski lub Litwy. Przedwojenna granica między Polską a Republiką Litewską rozdziela bowiem tereny, na których polszczyzna uzyskała stosunkowo dobre warunki rozwoju głównie dzięki polskiemu szkolnictwu i językowi polskiemu w Kościele, a także rozwojowi organizacji polskich (Wileńszczyzna i częściowo okręg ignaliński), od tych terenów, na których język polski zachowuje się szczątkowo w związku z brakiem instytucji polskiego życia kulturalnego (poza nielicznymi wyjątkami), brakiem polskiego szkolnictwa, polszczyzny w roli języka liturgicznego itp. Dotyczy to Kowieńszczyzny, obszaru jezioroskiego oraz tzw. Denki, czyli północnej części Wileńszczyzny (okolice Dubinek, Giedrojci, Malat, Inturki).

Białoruś

Skupiska polskie zlokalizowane są wyraźnie w północno-zachodniej Białorusi i ciągną się dalej na północ wzdłuż nowej „sztucznej” granicy państwowej z Litwą, rozdzielając tym samym pas etnicznie polski, historyczną, szerzej rozumianą Wileńszczyznę. Najwięcej osób narodowości polskiej wg spisu z 2009 r. zamieszkuje Grodzieńszczyznę. W obwo-

dzie grodzieńskim jest ich ok. 231 tys., tj. 21,5% mieszkańców, w tym procentowo najwięcej w rejonie wronowskim (aż 80,8%), w szczuczyńskim stanowią blisko połowę ludności, a w lidzkim i grodzieńskim nieco ponad 1/3 mieszkańców. Większe skupiska polskie występują ponadto w obwodach: brzeskim (ok. 17,5 tys., tj. 1,25%), mińskim (ok. 17,9 tys., tj. 1,26%), w samym Mińsku (ok. 13,4 tys., tj. 0,73%) oraz w obwodzie witebskim (11,1 tys., tj. 0,91%), zwłaszcza w rejonie brasławskim. We wszystkich obwodach widoczna jest tendencja spadkowa – zmniejszenie liczbowe i procentowe Polaków w stosunku do okresu wcześniejszego, także na Grodzieńszczyźnie – największej enklawie polskiej na Białorusi, gdzie ubytek ludności polskiej wyniósł 63,2 tys. w ciągu dekady (1999–2009 r.).

Łotwa

Na Łotwie społeczność polska jest też wyraźnie zlokalizowana przestrzennie. Polacy zamieszkują głównie południową Łotwę, region łatgałski – 20,8 tys. (6,3%), choć niecałkowicie zgodny z historyczną Łatgalia (Inflanty Polskie), część dawnego areału polskojęzycznego. Najwięcej ludności polskiej znajduje się w Dyneburgu (łot. Daugavpils) – 13,3 tys. (14,1% mieszkańców) i w rejonie dyneburskim – 3,2 tys. (12,8%), a więc łącznie 16,5 tys. Drugim pod względem liczebności skupiskiem Polaków jest Ryga, gdzie mieszka ich ok. 12,2 tys., tj. 1,9% mieszkańców stolicy.

Na Łotwie ludność polska składa się z dwóch grup. Pierwsza z nich to „łotewscy Polacy”, osiadli tu od dawna, druga to osoby przybyłe po II wojnie światowej z innych republik. Osiedliło się wówczas w Łotewskiej SRR 18 319 Polaków, w tym: 13 483 przybyłych z Białorusi (aż 73,6%), 2 043 z Litwy (11,2%), 1846 z Rosji i 947 z Ukrainy [Raport 2012, 150; Głowacka-Grajper 2013, 55]. Była to głównie emigracja zarobkowa w obrębie ZSRR, choć niekiedy miała charakter polityczny, wymuszony (osobom zwolnionym z więzień i łagrów nie wolno było wracać do miejsca zamieszkania, stąd często wybierały Łotwę, jeżeli pochodziły z Białorusi lub z Litwy). Polacy, którzy przybyli z innych republik ZSRR, w dużym stopniu ulegli rusyfikacji i to oni są odbierani w pewnym stopniu negatywnie, jako napływowci i niepopierający na początku dążeń niepodległościowych Łotyszy [Karaś 1997]. Do dziś podział na „łotewskich Polaków” i tych „innych”, zwłaszcza białoruskich, jest żywy. W 2009 r. aż 12 432 osoby narodowości polskiej [Głowacka-Grajper 2013, 56], tj. 27,8% społeczności polskiej na Łotwie, nie posiadały obywatelstwa łotewskiego („nieobywatele”).

Ukraina

Najwięcej ludności polskiej mieszka nie na zachodzie kraju tuż przy granicy z Polską, lecz na Ukrainie środkowo-zachodniej na wschód za Zbruczem, przed wojną znajdujące się w ramach Ukraińskiej SRR. Według spisu z 2001 r. największe skupiska Polaków na obszarze na

wschód od Zbrucza znajdowały się w obwodzie żytomierskim – 49 tys., płoskirowskim (chmielnickim) – 29 tys., winnickim – 3,7 tys. i w Kijowie – 6,9 tys. (łącznie 82,6 tys., tj. 57,3% wszystkich osób narodowości polskiej na Ukrainie). Natomiast na terenach województw lwowskiego, tarnopolskiego, stanisławowskiego i wołyńskiego przedwojennej Rzeczypospolitej ludności polskiej jest o wiele mniej. W 2001 r. najwięcej ludności polskiej na zachodnim krańcu Ukrainy mieszkało w obwodzie lwowskim – 18 tys., tarnopolskim – 3,8 tys., iwanofrankowskim – 2,8 tys. i rówieńskim – 2 tys. (łącznie 27,5 tys., tj. 19,1% wszystkich Polaków na Ukrainie). 34 tys. Polaków (23,6% ludności polskiej na całej Ukrainie) przypada na pozostałe obwody państwa ukraińskiego. Takie terytorialne rozmieszczenie Polaków to skutek wydarzeń historycznych: podziału Ukrainy między Polskę i ZSRR po I wojnie światowej, ludobójstwa, wojny światowej, represji powojennych i ekspatriacji (przesiedleń). Procentowy udział Polaków w poszczególnych obwodach jest nieznaczny: od 3,5% w obwodzie żytomierskim, 1,6% w chmielnickim, 0,7% w lwowskim, 0,3% w tarnopolskim, po 0,2% w obwodzie winnickim i iwanofrankowskim oraz 0,17% w rówieńskim.

Gwałtowny ubytek ludności polskiej na Ukrainie, ponad trzykrotny od 1959 r., a jeszcze o wiele większy od okresu międzywojennego, „miał decydujące znaczenie w przerwaniu ciągłości przekazu polskiego” [Dzięgiel 2003, 45].

Charakterystyka mniejszości polskiej pod względem językowym

Polska mniejszość na dawnych Kresach Wschodnich jest zróżnicowana w poszczególnych krajach pod względem językowym. Różne są deklarowane jako ojczyste i faktycznie używane na co dzień języki, w tym polski. Różne są także funkcje polszczyzny i zainteresowanie jej nauczaniem. Dane te przedstawia syntetycznie tabela 2. W ich interpretacji należałoby uwzględnić wszystkie zastrzeżenia, jakie wysuwano pod adresem spisów, których z braku miejsca nie sposób tu przytoczyć.

Tabela 2. Charakterystyka mniejszości polskiej (język) na dawnych Kresach Wschodnich.
Opracowanie własne (źródła: oficjalne statystyki, raporty ambasad, literatura przedmiotu)

Kraj	Jez. pol. jako ojczyste od 1959 [%]	Inne języki ojczyste	Używa języka polskiego	Funkcje języka polskiego	Liczba uczących się po polsku / polskiego
Białoruś	50,0% > 5,4% do 2009 r.	2009 r.: białoruski (58,2%), rosyjski (34%)	1,3% (2009 r.)	jęz. religii, nauczania, rzadko w domu	w szkołach i na zajęciach fakultatywnych ok. 9 tys.
Litwa	96,8% > 77,1% do 2011 r.	2011 r.: rosyjski (10,1%), litewski (8,8%), białoruski (0,2%)	77,6% (w domu 2009 r.)	prawie wszystkie funkcje	w szkołach pol., uczelnianach ok. 15 tys.
Łotwa	55,3% > 27,1% do 1989 r.	1989 r.: rosyjski (50%), łotewski (17%), białoruski (2,9%)	4% (2011 r.)	jęz. nauczania, religijny, rzadko w domu	w szkołach polskich ok. 1 tys.
Ukraina	18,8% > 12,9% do 2001 r.	2001 r.: ukraiński (71%), rosyjski (15,6%)	brak danych	język religii, nau- czania (najczęściej jako obcego), rzadko w domu	ok. 50 tys. głównie jako obcego (kursy, zajęcia fakultatywne, szkoły)

1.3. Tożsamość narodowa (etniczna) Polaków na Wschodzie a język ojczysty

Z przedstawionych w tabeli 2. danych wynika, iż jedynie społeczność polską na Litwie charakteryzuje wysoki stopień przywiązania do języka polskiego i zachowanie go jako języka ojczystego, choć i tu widać spadek procentowy osób deklarujących polską tożsamość narodową i jednocześnie język polski jako ojczysty z 96,8% w 1959 r. do 77,1% w 2011 r. Sytuacja jest jednak zróżnicowana w ramach całego państwa. Najsilniejsze przywiązanie do języka polskiego jako ojczystego widoczne jest na Wileńszczyźnie, ale np. w rejonie wilkomierskim już w 2001 r. liczba wskazań na język polski jako ojczysty była znacznie mniejsza niż średnia krajowa (53,1%), podczas gdy na język litewski wyniosła aż 37,9%. Oznacza to największy odsetek osób na Litwie deklarujących polską świadomość narodową i równocześnie język litewski jako ojczysty [Karaś 2012, 109]. Z badań terenowych wynika natomiast, iż nie mała jest grupa również osób mówiących w domu po polsku, a określających się jako Litwini.

Wyrazistą tendencję spadkową w zakresie znajomości polszczyzny uznawanej za język ojczysty – ponaddwukrotną – widać na Łotwie z 55,3% w 1959 r. do 27,1% w 1989 r. (brak nowszych danych) i jeszcze bardziej nasiloną na Białorusi, blisko dziesięciokrotną: z 50% w 1959 r. do 5,4% w 2009 r.

Na Białorusi – co prawda – w 2009 r. 15 854 osób (5,4%) przyznających się do polskości wskazało jako ojczysty język polski, ale tylko 3 837 osób posługuje się nim w domu (1,3%), podczas gdy jeszcze dziesięć lat wcześniej, w 1999 r., jako język ojczysty wymieniło polszczyznę 65 455 Polaków (16,5%), a jej używanie w domu zadeklarowało 18 720 osób. W ciągu dekady liczba Polaków uznających polszczyznę za język ojczysty dramatycznie zmalała (trzykrotnie), podobnie jak liczba osób używających polszczyzny w domu z 18 720 osób w 1999 r. do 3 837 osób w 2009 r. (blisko pięciokrotnie). Białoruskim natomiast na co dzień mówi 40,9% Polaków, a rosyjskim 50,9% [Giebień 2012, 150]. Świadczy to o dużej asymilacji ludności polskiej na Białorusi pod względem językowym.

Na Łotwie także czynnik lingwistyczny nie jest najważniejszym kryterium polskości, o czym przekonuje niewielki procent deklarujących język polski jako ojczysty w 1989 r. (27,1%). Jeszcze rzadziej jest też polszczyzna dla łotewskich Polaków językiem domowym: wg spisu z 2011 r. jedynie 1774 osoby (4%) mówią w domu po polsku, z tego większość w regionie łatgańskim – 1031 osób, najwięcej w samym Dyneburgu – 788 osób.

Na Ukrainie natomiast w całym okresie powojennym, począwszy od 1959 r., liczba Polaków uznających polszczyznę za język ojczysty była wyjątkowo mała – na poziomie kilkunastu procent (19% w 1959 r. do 12,9% w 2001 r.). A zatem na Ukrainie mamy do czynienia z najsłab-

szym związkiem polskiej tożsamości narodowej i języka polskiego. Polacy stanowią tam największy odsetek wśród osób, które za język ojczysty uznają ukraiński (71%), a nie własny język etniczny wśród wszystkich narodowości Ukrainy [Głowacka-Grajper 2013, 78], na drugim miejscu – rosyjski. Najbardziej widoczna ta tendencja jest nie tylko na Ukrainie południowo-wschodniej, gdzie zadeklarowało polszczyznę jako język ojczysty w rejonie donieckim tylko 4,1% Polaków (język rosyjski 75,7%, ukraiński 19,3%, inny 0,9%), a w rejonie zaporoskim 4% (język rosyjski 58,6%, ukraiński 38%, inny 1,2%), ale także i w żytomierskim, ze stosunkowo dużym odsetkiem Polaków, gdzie polszczyznę jako język ojczysty wskazało tylko 1,3% Polaków, a ukraiński – 94,5%. W wymienionych rejonach Polacy wykazują najsłabszą identyfikację z językiem własnej grupy narodowej, np. w rejonie donieckim zajmują pod tym względem ostatnie miejsce wśród 14 grup narodowych, takich jak: Rosjanie, Cyganie, Azerbejdżanie, Ukraińcy, Ormianie, Gruzini, Tatarzy, Mołdawianie, Białorusini, Bułgarzy, Grecy, Niemcy [Krasowska 2012, 189]. Deklaracje dotyczące polszczyzny jako języka ojczystego nie idą w parze z jej używaniem w domu. Z pracy Heleny Krasowskiej [2012] wynika, że polszczyzna nie funkcjonuje jako język domowy. Wyjątkowe są przykłady używania jej w domu. Wynika to z uwarunkowań historycznych, gdyż na Ukrainie zachodniej proporcje te układają się inaczej, np. w obwodzie lwowskim 56% Polaków uznaje język polski za ojczysty, a 41% – ukraiński [Głowacka-Grajper 2013, 78].

Dane dotyczące deklaracji o języku ojczystym innym niż polski z powodu różnic chronologicznych (najstarsze dane z 1989 r. z Łotwy, najnowsze z 2011 r. z Litwy) są mało porównywalne. Widać jednak stosunkowo mocną pozycję języka rosyjskiego wskazywanego jako ojczysty we wszystkich krajach, zwłaszcza na Łotwie (50%) i Białorusi (34%), najsłabszą na Litwie (8,8%). Z języków państwowych najczęściej deklarowany jest jako ojczysty język ukraiński (71%) i to w całym okresie powojennym (68,4% już w 1959 r.), kolejno – białoruski – 58,2%. W miarę upływu czasu wzrasta rola pozostałych języków państwowych (łotewskiego i litewskiego).

Dane powyższe należy opatrzyć koniecznie co najmniej kilkoma zastrzeżeniami. Po pierwsze, nie zawsze są pewne, więc trzeba podchodzić do nich ostrożnie. Po drugie, badania terenowe, w tym obserwacja uczestnicząca, pozwalają na rejestrowanie skomplikowanych relacji między świadomością narodową a językiem ojczystym. Związek polskiej tożsamości narodowej z językiem ojczystym polskim nie zawsze jest oczywisty. Auto-deklaracje mieszkańców ukazują wielojęzyczny, wielonarodowy charakter tych terenów i skomplikowane relacje między identyfikacją narodową a językiem, podobnie jak wypowiedzi podczas eksploracji terenowych, np. z Litwy: *wszyscy tutaj w naszym kraju pisali się Litwiny a rozmawiali wszystkie pa polsku* (Szukiszki, rejon jezioroski); *Ojcowie Litwini liczyli się, ale po litewsku nie umieli, po polsku* (Wilajnie koło Kiejdan).

Nowym zjawiskiem opisywanym ostatnio przez badaczy staje się uznawanie kilku języków za ojczyste na Litwie, najczęściej dwóch: polskiego i litewskiego, rzadziej trzech: polskiego, litewskiego i rosyjskiego. To może oznaczać, że dwa języki stały się językami domowymi, z którymi się takie osoby identyfikują. Teza o podwójnej tożsamości polsko-litewskiej dotyczy przede wszystkim młodego pokolenia Polaków, którzy uważają kilka języków za ojczyste.² Znalazła potwierdzenie w ostatnim spisie z 2011 r., w którym po raz pierwszy można było deklarować więcej niż jeden język ojczysty (uczyniło tak 2,5% Polaków). Tak więc spośród 5 760 osób, które wskazały polski jako pierwszy język ojczysty, jako drugi wymieniły język litewski 3 273 osoby (1,6%), a rosyjski – 2 478 osób (1,2%). Brak jednak podobnych danych z pozostałych krajów, by można dokonać odpowiednich porównań.

Polacy na całych dawnych Kresach Wschodnich są dwu- lub wielojęzyczni, jednojęzyczność jest wyjątkowa. W przeszłości powszechny był bilingwizm polsko-rosyjski obok innych, rzadszych typów (np. polsko-litewski na Kowieńszczyźnie), obecnie znajomość języków państwowych jest coraz większa, stąd różne typy wielojęzyczności, różne także w ramach tego samego państwa [por. Dziegiel 2003, 64–79; Karaś 2009, 124–127]. Sytuację językową dodatkowo komplikuje fakt używania na Białorusi tzw. mowy prostej – zachodnio-północnego wariantu dialektu białoruskiego, silnie spolonizowanego, i trasianki, a na Ukrainie – surżyka (języków mieszanych: białorusko-rosyjskiego i ukraińsko-rosyjskiego), na Łotwie zaś łatgałskiego, którego używa 164,5 tys. osób (7,9% ludności Łotwy). Zróżnicowany jest też stopień sprawności językowych, np. Polacy w Wilnie deklarują: rozumiem – 97%, mówię – 96%, czytam – 88%, piszę – 76% po polsku [Geben 2013, 224]. Z kolei w Doniecku na Ukrainie w 2010 r. tamtejsi Polacy deklarowali najczęściej: nie umiem rozmawiać i nie umiem pisać – 53%, nie rozmawiam i nie piszę, ale znam modlitwy po polsku – 12% lub polskie piosenki – 4%, rozmawiam średnio, nie umiem pisać – 16%, dobrze rozmawiam, nie umiem pisać – 8%, dobrze rozmawiam i dobrze piszę – 5% [Krasowska 2012, 143].

1.4. Funkcje języka polskiego, jego stan i zróżnicowanie. Nauczanie polszczyzny

Funkcje języka polskiego na dawnych Kresach Wschodnich są zróżnicowane i mocno ograniczone na niektórych obszarach. W najszerszym zakresie i w wielu funkcjach język polski jest używany w części Litwy, na Wileńszczyźnie, w porównaniu nie tylko z pozostałymi obszarami Litwy, ale także z innymi państwami na Wschodzie. Polszczyzna funkcjonuje tu jako język domowy (oprócz rejonu solecznickiego i południowej części wi-

² Por. wyniki badań przeprowadzonych w 2008 r. wspólnie z agencją badań opinii publicznej TNS Gallup w ramach projektu „Języki i miasta” [Geben 2010].

leńskiego z „mową prostą” po domu) i wewnątrzśrodowiskowy; interdialekt, język części kontaktów zewnętrznych, np. z gośćmi z Polski, język wykładowy w szkołach na różnych poziomach nauczania (od przedszkola po szkołę wyższą); język religijny w Kościele katolickim (mszy św., nabożeństw, katechez); język komunikacji publicznej w różnych instytucjach i organizacjach życia społeczno-polityczno-kulturalnego, a więc język prasy, programów radiowych i telewizyjnych, portali internetowych, koncertów, przedstawień teatralnych itp. Na pozostałych obszarach zarówno Litwy, jak i innych państw większości tych funkcji nie pełni. Przykładowo – na Ukrainie południowo-wschodniej polszczyzna jest właściwie nieużywana ani w domu, ani w kontaktach zewnętrznych.

Na całych dawnych Kresach Wschodnich obserwuje się znaczny spadek zakresu używania polszczyzny i ograniczanie jej funkcji, przede wszystkim jako języka domowego i wewnątrzśrodowiskowego (lokalnego) oraz jako języka religijnego, zwłaszcza na Białorusi i Ukrainie. W okresie komunizmu wyznanie rzymskokatolickie i język polski jako język modlitwy, język liturgii (paraliturgii) były ważnymi czynnikami sprzyjającymi zachowaniu polskości. Kościół był miejscem, gdzie mimo przeszkód trwał język polski. Z wielu badań wiadomo [np. Kabzińska-Stawarz 1999; Dzwonkowski i in. 2004], iż kryterium wyznaniowe (katolicyzm) zajmuje miejsce szczególne wśród wyznaczników polskiej tożsamości. Wyznanie, zwłaszcza na Białorusi, było i jest niekiedy najważniejszym znakiem przy określaniu narodowości, stąd określenie „kościelni Polacy”.

Obecnie żywe są spory na temat języka religii na Białorusi i na Ukrainie w związku z postępującą depolonizacją Kościoła katolickiego. Bardzo zróżnicowane są postawy co do wprowadzania języka białoruskiego i ukraińskiego do liturgii, głównie pokoleniowo [zob. Dzwonkowski i in. 2004]. Najstarsze pokolenie Polaków w obu krajach jest bardzo przywiązane do języka polskiego, w którym zachowało wiarę i w którym się modli, nawet jeśli nie posługuje się nim na co dzień i/lub zna go tylko biernie. Polacy ci mają świadomość, że polszczyzna zawsze wskazywała na katolicyzm, odróżniając ich od prawosławia, że łączyła ich z kulturą polską i zachodnią. Zmiana języka liturgii nie wiąże się zatem tylko ze sferą religijną, ale dotyczy często tożsamości. W związku z tym, jak wynika z badań prowadzonych w latach 2004–2006 na Ukrainie, najstarsi Polacy wykazują głównie niechęć (11,6%) i rozczarowanie (68,9%) zmianami, niewielu akceptuje procesy językowe zachodzące w Kościele (10%), nikt z tej grupy nie jest z nich zadowolony. Z kolei młodzież akceptuje postępujący proces ukrainizacji w kościele (32,7%) i wyraża zadowolenie z niego (33,6%), tłumacząc konieczność zmian barierą językową i niedocieraniem przekazu wiary [por. Staszewicz 2014, 42].

Podobnie na Białorusi białorutenizacja Kościoła katolickiego jest faktem. Ewa Golachowska [2012] potwierdza na podstawie najnowszych badań postępujący proces depolonizacji Kościoła katolickiego na Białorusi, jednocześnie podkreślając, że jest to zjawisko złożone, którego nie

można rozpatrywać tylko w kategoriach „utruty polskości” przez katolików. Jak stwierdza,

Wiąże się ono zarówno z przemianami modelu religijności, jak i rozumienia (wyboru) własnej identyfikacji religijnej i narodowej przez osoby z młodego pokolenia. (...) Kościół, który tworzy młode pokolenie katolików, ma inne oblicze niż ten, który przetrwał najtrudniejsze lata, chroniąc polskość. Młodzi nie postrzegają go już jako nośnika wzorców religijnych i narodowych, a jedynie religijnych [Golachowska 2012, 93].

Przez wiele lat w okresie komunizmu Kościół katolicki był ostoją polskości i języka polskiego na obszarach dawnych Kresów Wschodnich. Stąd też zmiany językowe – wycofywanie (się) polszczyzny z tej sfery, odbierane są, zwłaszcza przez przedstawicieli najstarszego pokolenia, w sposób bardzo emocjonalny. Roman Dzwonkowski [2012, 2] pisze o dramacie Polaków katolików na Białorusi i Ukrainie, podkreślając fakt, iż większość wiernych Kościoła katolickiego w obu krajach (na Ukrainie 71%, na Białorusi 63%, w tym na Grodzieńszczyźnie 83,3%) to osoby deklarujące się jako Polacy, stąd ich oczekiwania co do języka liturgicznego.

Interesujące są postawy wobec polszczyzny. Przykładowo – z badań postaw uczniów szkół polskich na Wileńszczyźnie wobec języka polskiego w społeczności polilingwalnej, prowadzonych w latach 1998–1999,³ wynika, iż większość młodzieży postrzega polszczyznę jako wartość – wartość kulturową, estetyczną, jako czynnik integrujący i jednoczący polską społeczność na Litwie. Jako język najważniejszy spośród używanych uczniowie wymienili na pierwszym miejscu polszczyznę (48,6% respondentów) lub obocznie polski z językiem litewskim (17,6%) i sporadycznie z rosyjskim (0,3%). Łącznie 67,5% docenia rolę języka polskiego jako podstawowego w swoim życiu. Język litewski za najważniejszy uznało 29,5% badanej młodzieży. Argumentacja na rzecz priorytetu języka litewskiego jest najczęściej pragmatyczna, choć zdradza też poczucie przynależności do miejsca („najważniejszy jest litewski, bo mieszkam na Litwie”).

Bardzo istotnym czynnikiem w zachowaniu polskości jest szkolnictwo w języku ojczystym. Najlepsze warunki rozwoju miało i ma szkolnictwo polskie na Litwie, natomiast na Łotwie, Białorusi i Ukrainie w okresie powojennym szkół z polskim językiem nauczania nie było. Nowe możliwości organizowania polskich szkół otworzyły się dopiero po rozpadzie ZSRR. To wówczas w ciągu dekady szkolnictwo polskie na Wschodzie przeżywało najbujniejszy rozwój, wzrosła liczba uczniów, osiągając najwyższy poziom. Np. na Litwie w latach 1997/1998 do 2003/2004 liczba uczniów kształcących się w polskich szkołach przekraczała 20 tys., a w latach 2011/2012 wyniosła niecałe 13 tys. i liczba ta ciągle spada. Na Łotwie

³ Częściowo ich wyniki zostały opublikowane w monografii K. Geben, *Świadomość i kompetencja językowa a warstwy leksykalne w idiolektach młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie*, Warszawa 2003. Tu podaję dane całościowe na podstawie sporządzonego przeze mnie raportu.

również po okresie gwałtownego wzrostu liczba uczniów w szkołach polskich (np. 1.09.2009 r. 1477 uczniów) wykazuje tendencję spadkową (1180 uczniów 1.09.2012 r.). Z kolei na Białorusi i Ukrainie szkół z polskim językiem wykładowym jest mało, ale rozwija się prężnie nauczanie języka polskiego poza państwowym systemem oświatowym. W latach 2001/2002 do 2003/2004 liczba uczniów uczących się polskiego na Białorusi w różnych szkołkach sobotnio-niedzielnich i na kursach przekraczała 20 tys., ale później liczba objętych nauką języka polskiego zmniejszyła się, np. w roku 2010/2011 wyniosła ponad 8 tys. uczniów [Orechwo 2011], z czego ok. 7,3 tys. osób uczyło się na Grodzieńszczyźnie⁴ [Koncziwska 2012, 135]. Największy jednak wzrost zainteresowania nauką języka polskiego obserwujemy na Ukrainie. W roku 2012 na Ukrainie działało ponad 250 zarejestrowanych szkół sobotnio-niedzielnich oraz punktów nauczania języka polskiego. Uczyło się w nich i w ośrodkach bez rejestracji co najmniej 50 tys. osób. Dynamicznie rozwija się też nauczanie języka polskiego jako obcego na uczelniach wyższych. Język polski w 2012 r. znajdował się na trzecim miejscu jako najczęściej wybierany język obcy [Raport 2012, 252], a obecnie jest wg najnowszych danych najczęściej wybieranym językiem obcym. Małe jest natomiast zainteresowanie samym nauczaniem polszczyzny na Litwie, gdzie pewnemu ograniczeniu również ulega funkcja polszczyzny jako języka wykładowego ze względu na ostatnio przeprowadzone reformy oświaty niekorzystne dla rozwoju polskich szkół.

Wzrasta także liczba studentów ze Wschodu kształcących się w Polsce. W roku akademickim 2012/2013 było ich ponad 4 400, w tym znająca większość z Ukrainy [Raport 2012, 312].

Inną kwestią, oprócz warunków zewnętrznych, jest kondycja języka polskiego w krajach Wschodu, różna także w jednym państwie, podobnie jak stopień jego zachowania. Dla utrzymania polszczyzny podstawowe znaczenie mają warunki zewnętrzne umożliwiające jak najszerze jej stosowanie, a więc możliwości jej użycia w Kościele, szkole, w organizacjach i stowarzyszeniach polityczno-społecznych i kulturalnych itp. Ogromną rolę do odegrania może mieć Internet, polskie portale społecznościowe typu „Wilnoteka”. Duże znaczenie ma też polityka państwowa: władz poszczególnych państw na dawnych Kresach Wschodnich wobec mniejszości polskiej i jednocześnie władz polskich wobec Polaków poza granicami kraju. Nie do przecenienia są kontakty z Polską, możliwości dostępu do mediów polskich (np. odbiór telewizji czy radia, dostęp do prasy polskiej), wspomaganie działalności organizacji polskich i stowarzyszeń, kształcenie w polskich uczelniach itp.

⁴ W tym 522 dzieci uczyło się w szkołach z polskim językiem wykładowym, 411 miało język polski jako przedmiot, a 6 436 dzieci język polski poznawało na kółkach, zajęciach fakultatywnych i w szkołach społecznych.

Polszczyzna na dawnych Kresach Wschodnich jest silnie zróżnicowana nie tylko terytorialnie, lecz również społecznie, pokoleniowo, idiolektalnie, także genetycznie (inne jest pochodzenie na Litwie, a inne np. na Ukrainie). Widoczne są różnice między wariantem drobnoszlacheckim i chłopskim a językiem inteligencji i potomków dawnego ziemiaństwa. Wyraźnie widać to na Kowieńszczyźnie czy Grodzieńszczyźnie, gdzie dotąd żywa jest świadomość dawnego podziału stanowego, ale podział na obie pododmiany: chłopską i drobnoszlachecką nie jest ostry. Różnice między językiem polskim wsi chłopskich i drobnoszlacheckich są natomiast zachowane na Ukrainie, gdzie gwary ludowe były i są jakościowo odmienne od polszczyzny drobnej szlachty [Dzięgiel 2003, 88; Rieger 2007, 187]. Obecnie wraz z wymianą pokoleniową następują znaczące zmiany językowe. Polszczyzna na Kresach Wschodnich zmienia się, ewoluje. Wraz z najstarszym pokoleniem odchodzi typowa polszczyzna kresowa. Przedstawiciele pokolenia średniego posługują się polszczyzną bardziej zinterferowaną (interferencje rosyjskie i w mniejszym stopniu interferencje języków państwowych). Z kolei młode pokolenie albo wynosi polszczyznę z domu w jej wariacie kresowym, także z licznymi interferencjami (na Litwie, ale w zasadzie tylko na obszarze wileńskim, w mniejszym stopniu w pozostałych krajach), albo w wyniku nauczania języka polskiego jako obcego nabywa znajomości polszczyzny standardowej z interferencjami języka państwowego i w różnym stopniu języka rosyjskiego (głównie na Ukrainie, Białorusi, Łotwie, ale także na Litwie na Kowieńszczyźnie czy na obszarze ignalińsko-jezioroskim].

WNIOSKI

Po przeanalizowaniu sytuacji języka polskiego na dawnych Kresach Wschodnich widać:

- 1) ubytek liczbowy i procentowy ludności polskiej we wszystkich krajach, najmniejszy na Litwie, największy na Ukrainie i Białorusi;
- 2) dezintegrację zwartych w przeszłości obszarów polskojęzycznych (np. Kowieńszczyzna i obszar ignalińsko-jezioroski na Litwie, dyneburski na Łotwie);
- 3) zdecydowane przechodzenie z niedawnego jeszcze na niektórych obszarach monolingwizmu polskiego lub bilingwizmu głównie polsko-rosyjskiego na wielojęzyczność aktywną (np. polsko-rosyjsko-litewską na Litwie czy polsko-rosyjsko-ukraińską na zachodniej Ukrainie) z coraz lepszą znajomością języków państwowych: litewskiego, łotewskiego, ukraińskiego;
- 4) rozpoczynające się procesy zmiany sytuacji językowej i etnicznej również na takich obszarach, jak Wileńszczyzna i Grodzieńszczyzna, do dziś zachowujących jeszcze polski charakter;

- 5) odchodzenie od języka polskiego jako ważnego wyznacznika polskości (Białoruś, Ukraina, Łotwa, w najmniejszym stopniu Litwa), co widać w autodeklaracjach dotyczących polszczyzny jako języka ojczystego;
- 6) rozpoczynające się nowe zjawiska uznawania kilku języków za ojczyste (równolegle używanych);
- 7) ograniczanie funkcji i zakresu polszczyzny, m.in. w roli języka religijnego (depolonizacja Kościoła katolickiego na Ukrainie i Białorusi);
- 8) stopniowe zanikanie polszczyzny w jej wariacie kresowym wraz z odchodzeniem przedstawicieli najstarszego pokolenia;
- 9) ogromne zainteresowanie uczeniem się języka polskiego jako obcego na Ukrainie, słabsze w pozostałych państwach, szczególnie nisko na Litwie.

Wziąwszy pod uwagę wszystkie omówione czynniki i te również, których z braku miejsca nie udało się zasygnalizować (np. polityka władz w poszczególnych krajach wobec mniejszości polskiej), można stwierdzić, iż trudno mówić o odrodzeniu się polszczyzny na dawnych Kresach Wschodnich. Raczej chodzi jedynie o zwiększone zainteresowanie jej nauczaniem jako języka obcego na Ukrainie, co pozostaje m.in. w związku z Kartą Polaka oraz uwarunkowaniami polityczno-społecznymi, z szukaniem bezpieczeństwa i lepszego życia w Polsce i na Zachodzie.

Nie można też jednoznacznie stwierdzić, że mamy do czynienia z zanikiem polszczyzny – z pewnością widoczne jest znaczne ograniczenie jej zakresu i funkcji, zwłaszcza na Białorusi i Ukrainie; z drugiej jednak strony zainteresowanie nauką języka polskiego na Ukrainie gwarantuje, że będzie ona istniała, choć w innym kształcie. Nie będzie to już jednak, jak się wydaje, tradycyjna polszczyzna południowokresowa czy północnokresowa, ale polszczyzna wyuczona, standardowa,⁵ z licznymi interferencjami rosyjskimi, ukraińskimi czy białoruskimi.

Język polski jako mniejszościowy wciąż odgrywa i będzie zapewne odgrywał w przyszłości ważną rolę, ale już nie jako podstawowy środek komunikacyjny, tylko jako symbol polskości, przynależności do kultury mniejszościowej i wykładnik więzi grupowej, wyodrębniający społeczność polską spośród innych grup narodowościowych i kulturowych.

⁵ Por. też E. Smułkowej [2007, 205]: „Język polski na Białorusi straci z czasem bezpośredni związek historyczny z tym, co obecnie nazywamy polskim dialektem północnokresowym. Tam, gdzie się zachowa, jako faktyczny środek komunikacji, dzięki świadomej decyzji użytkowników, będzie bliższy współczesnemu językowi ogólnopolskiemu z dużą liczbą rusycyzmów”. Podobnie widzi przyszłość polszczyzny północnokresowej A. Zielińska [2003, 106–107], stwierdzając, iż konfiguracja czynników mających wpływ na przetrwanie języka polskiego na byłych Kresach północno-wschodnich wygląda niekorzystnie.

Bibliografia

- M. Dawlewicz, 2013, *Sytuacja języka polskiego na dawnych Kresach północno-wschodnich*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 13–32.
- R. Dzwonkowski, 2012, *Dramat Polaków w Kościele katolickim na Kresach*, Warszawa; <http://wspolnotapolska.org.pl/wydarzenia/dramat-polakow-w-kościele-katolickim-na-kresach/>
- R. Dzwonkowski, O. Gorbaniuk, J. Gorbaniuk, 2004, *Postawy katolików obrządku łacińskiego na Białorusi wobec języka polskiego*, Lublin.
- E. Dziegiel, 2003, *Polszczyzna na Ukrainie. Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa.
- P. Eberhardt, 1998, *Polska ludność kresowa: rodowód, liczebność, rozmieszczenie*, Warszawa.
- K. Geben, 2010, *Sytuacja językowa Polaków wileńskich*, „Poradnik Językowy” z. 2, s. 70–83.
- M. Głowacka-Grajper, 2013, *Zbiorowości polskie w zachodnich republikach byłego ZSRR*, „Studia BAS” 2 (34), s. 51–84.
- H. Giebień, 2012, *Rola i status języka polskiego wśród Polaków na Białorusi. Zarys problematyki* [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, M. Misiak, J. Kamieniecki (red.), *Kresowe dziedzictwo. Studia nad językiem, historią i kulturą*, Wrocław, s. 141–154.
- E. Golachowska, 2012, *Jak mówić do Pana Boga? Wielojęzyczność katolików na Białorusi na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
- I. Kabzińska, 1999, *Wśród „kościelnych Polaków”. Wyznaczniki tożsamości etnicznej (narodowej) Polaków na Białorusi*, Warszawa.
- H. Karaś, 2002, *Gwary polskie na Kowieńszczyźnie*, Warszawa–Puńsk.
- H. Karaś, 2009, *Polszczyzna w warunkach wielojęzyczności. Wybrane zagadnienia współczesnej sytuacji języka polskiego na Litwie* [w:] M. Hawrysz (red.), *Zielonogórskie Seminarium Językoznawcze 2006–2007*, s. 103–134.
- H. Karaś, 2012, *Sytuacja języka polskiego w okolicach Wilkomierza na Litwie* [w:] *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich”, t. V, Warszawa, s. 103–114.
- K. Konczewska, 2012, *Sytuacja języka polskiego na Grodzieńszczyźnie* [w:] *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich”, t. V, Warszawa, s. 133–142.
- H. Krasowska, 2012, *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*, Warszawa.
- A. Orechwo, 2011, *Język polski na Białorusi*; pmsgrodno.org/jzyk-polski-na-biaorusi
- Population census 2009*, National Statistical Committee of the Republic of Belarus; <http://belstat.gov.by>
- Population census 2011*, Central Statistical Bureau of Latvia – Latvijas statistika; <http://www.csb.gov.lv/en>
- Results of national census 2011*, Lithuanian Department of Statistics; <http://web.stat.gov.lt/en/>
- <http://www.2001.ukrcensus.gov.ua>
- Raport 2012 – Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą 2012*, 2013, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa.

- J. Rieger, 2007, *Język polski na Ukrainie* [w:] J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin, s. 183–193.
- E. Smułkowa, 2007, *Język polski na Białorusi* [w:] J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin, s. 195–206.
- Z.I. Winnicki, 2012, *Współczesna społeczno-polityczna kondycja Polaków na historycznej Wileńszczyźnie: litewsko-białoruskie pogranicze polskie* [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, M. Misiak, J. Kamieniecki (red.), *Kresowe dziedzictwo. Studia nad językiem, historią i kulturą*, Wrocław, s. 129–140.
- J. Wołkonowski, 2013, *Polska inteligencja na Wschodzie – stan i nowe szanse* [w:] M. Głowacka-Grajper, R. Wyszyński (red.), *Polska inteligencja na Wschodzie. Teraźniejszość i perspektywy*, Warszawa, s. 77–95.
- A. Zielińska, 2003, *Czy polszczyzna północnokresowa ma szanse przetrwania? W świetle koncepcji dyglosji i żywotności etnolingwistycznej „Ethnolinguistic Vitality”*, „Acta Baltico-Slavica” 27, s. 97–109.

***Rebirth or decline of the Polish language?
On the position of Polish in the old Eastern Borderlands***

Summary

The object of the paper is to describe the position of the Polish language in the old Eastern Borderlands: Lithuania, Latvia, Belarus and Ukraine, and to answer the question raised in the title, whether we are facing rebirth or decline of the Polish language in the East. The position of Polish is diverse not only in each of the countries but also within the same country, the conditions in which it functions, the type of bi- and multilingualism differ, the nature of the changes in progress is also slightly different although numerous common processes conditioned by similar or identical causes can be indicated. The paper characterises the Polish minority in the mentioned countries in terms of its population and changes with this respect, territorial distribution, relation between the national identity and language, declarations about the mother tongue, variations in the Polish language of the Eastern Borderlands, its functions, teaching Polish, multilingualism, etc.

Trans. Monika Czarnecka

Elżbieta Sękowska
(Uniwersytet Warszawski)

MIGRACJE EUROPEJSKIE POLAKÓW W RAMACH UNII EUROPEJSKIEJ – PRZEGLĄD BADAŃ

Współczesne migracje, poczynając od roku 1989, a szczególnie po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, różnią się zdecydowanie od tych, które zachodziły w ubiegłych wiekach. O ile wcześniej wśród motywów migracji dominowały przyczyny polityczne i ekonomiczne, a migracja miała charakter stały, o tyle obecnie mamy do czynienia z migracjami ekonomicznymi, które traktuje się „jako ujęty w czasie, nieliniowy proces szukania perspektyw (niezależnie gdzie umiejscowionych) i kontynuacji indywidualnej drogi życiowej” [Eade, Drinkwater, Garapich 2006, 8].

Liczba migrantów z Polski do krajów unijnych w latach 2004–2013 wynosiła 1789 tys. [patrz: tabela, dane GUS, dostęp 2.02.2015]. Polacy emigrowali głównie do Niemiec, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Holandii, Francji, Belgii; krajem spoza UE, w którym mieszka znaczna liczba Polaków, jest Norwegia.¹ Badacze rozmiarów migracji zwracają uwagę, że trudno jest oszacować liczbę osób rzeczywiście przebywających za granicą:

(...) wiedza i praktyka statystyczna nie nadążają za procesami mobilności we współczesnym świecie. Należy raczej skupiać się na analizie konkretnych strumieni i form migracji oraz odwoływać do w miarę różnorodnych źródeł danych [Kaczmarczyk 2007, 62].

Przeważa pogląd, że:

Lata 2004–2007 były okresem największej mobilności Polaków, która swój szczyt osiągnęła w 2007 roku, gdy poza krajem przebywało ok. 2,27 mln osób [Czop 2013, 48].²

¹ Ze względu na ograniczoną objętość artykułu, a także cel, którym jest przybliżenie językoznawcom skomplikowanej problematyki migracji, podejmowanej przez specjalistów z różnych dziedzin, pomijam geograficzny wymiar migracji, a skupiam się na badaniach ogólnie traktujących o procesach migracyjnych. Na podstawie literatury przedmiotu można przyjąć, że najczęściej publikacji poświęcono migracjom Polaków do Wielkiej Brytanii, Irlandii oraz Holandii.

² Według badań M. Dzieglewskiego, który przedstawił dynamikę debaty prasowej na temat migracji poakcesyjnej na podstawie analizy zawartości tygodników opinii w Polsce z lat 2004–2012, największy odpływ emigrantów nastąpił w roku 2006 – w tym roku opublikowano też najwięcej artykułów o migracji poakcesyjnej [Dzieglewski 2013, 158].

Jak pisze cytowana autorka:

We współczesnych migracjach można wyróżnić trzy typy decyzyjne: typ celowo-racjonalny, który zakłada pełną racjonalność, decyzja zostaje podjęta w wyniku kalkulacji ekonomiczno-społecznej i kulturowo-cywilizacyjnej; typ orientacji tradycyjnej, bazujący na doświadczeniu emigracyjnym członków rodziny; typ hedonistyczny – wyjazd pod wpływem impulsu, zwykle tak postępują ludzie młodzi, ale też ciekawi świata, otwarci [ibidem, 12].

Tabela 1. Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004–2013^a (liczba osób przebywających za granicą w końcu roku)

Kraj przebywania	Liczba emigrantów w tys.											
	NSP 2002 ^b	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	NSP 2011 ^c	2011	2012	2013
Ogółem	786	1 000	1 450	1 950	2 270	2 210	2 100	2 000	2 018	2 060	2130	2 196
Europa	461	770	1 200	1 610	1 925	1 887	1 765	1 685	1 718	1 754	1816	1 891
Unia Europejska (27 krajów)^d	451	750	1 170	1 550	1 860	1 820	1 690	1 607	1 644	1 670	1720	1789
Austria	11	15	25	34	39	40	36	29	24	25	28	31
Belgia	14	13	21	28	31	33	34	45	49	47	48	49
Cypr	.	.	.	.	4	4	3	3	3	3	2	1
Dania	.	.	.	.	17	19	20	19	19	21	23	25
Finlandia	0,3	0,4	0,7	3	4	4	3	3	2	2	2	3
Francja	21	30	44	49	55	56	60	60	61	62	63	63
Grecja	10	13	17	20	20	20	16	16	16	15	14	12
Holandia	10	23	43	55	98	108	98	92	106	95	97	103
Hiszpania	14	26	37	44	80	83	84	48	44	40	37	34
Irlandia	2	15	76	120	200	180	140	133	129	120	118	115
Niemcy	294	385	430	450	490	490	465	440	435	470	500	560
Portugalia	0,3	0,5	0,6	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Czechy	.	.	.	.	8	10	9	7	7	7	8	8
Szwecja	6	11	17	25	27	29	31	33	35	36	38	40
Wielka Brytania	24	150	340	580	690	650	595	580	612	625	637	642
Włochy	39	59	70	85	87	88	88	92	92	94	97	96
Kraje spoza Unii Europejskiej	10	20	30	60	65	67	75	78	74	85	96	102
w tym: Norwegia	.	.	.	.	36	38	45	50	46	56	65	71

^a Dane dotyczą liczby osób przebywających za granicą czasowo: dla lat 2002–2006 – powyżej 2 miesięcy, dla lat 2007–2013 – powyżej 3 miesięcy

^b Po rozszacowaniu liczby emigrantów o nieustalonym kraju czasowego pobytu liczba emigrantów przebywających w krajach Europy wynosi 547 tys., w krajach UE – 535 tys.

^c Informacje o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski prezentowane w latach 2012–2013 zawierały wyniki wstępne spisu.

^d Do 2006 r. 25 krajów.

Z kolei na podstawie badań terenowych przeprowadzonych w Londynie wyróżniono cztery strategie migracyjne: 1) *bociany* – to typowi migranci sezonowi, głównie zatrudnieni w niskopłatnych sektorach rynku. *Bociany* zazwyczaj pozostają w Londynie od dwóch do sześciu miesięcy. Ten typ zachowania może być długofalowym sposobem na życie (podobny typ migracji transnarodowej w odniesieniu do Norwegii opisuje M. Pawlak, o czym w dalszej części artykułu); 2) *chomiki* – tę strategię podejmują ci migranci, którzy traktują wyjazd jako sposób akumulacji określonego kapitału zbieranego w celu zainwestowania w Polsce. Ich pobyt w porównaniu z *bocianami* trwa dłużej i jest nieprzerwany; 3) *buszujący* – w tej grupie przeważają młodzi, indywidualistycznie nastawieni i mobilni społecznie migranci; występują niemal we wszystkich sektorach rynku – od niskopłatnych zawodów po wysoko wyspecjalizowane. Ci respondenci podkreślają otwartość swoich planów migracyjnych; 4) *łososie* – podkreślają, że nie wrócą do Polski, „chyba na starość”, i zamierzają w Londynie pozostać. Ta grupa również przejawia aspiracje mobilności społecznej, biorąc za punkt odniesienia system społeczny w Anglii [Eade, Drinkwater, Garapich 2006].

Ruchy migracyjne i wywołane nimi procesy zarówno w Polsce, jak i w krajach przyjmujących są przedmiotem badań specjalistów z następujących dziedzin: demografii, socjologii, antropologii, psychologii, historii, językoznawstwa.

Lingwistyczny obszar badań obejmuje takie problemy, jak rola języka polskiego w zachowaniach społecznych, opis zmian, którym podlega polszczyzna w kontakcie z językami krajów osiedlenia, nauczanie języka w szkołach polonijnych, zagadnienia bilingwizmu, polityka językowa w odniesieniu do polszczyzny za granicą. Nie rozwijam w tym miejscu wymienionego nurtu badań, gdyż niniejszy zeszyt „Poradnika Językowego” zawiera artykuły podejmujące te tematy.³

Wśród badań dotyczących migracji poakcesyjnej znajduje się wiele opracowań, w których analizuje się treści i zawartość artykułów prasowych polskich i zagranicznych. Można w nich wyróżnić dwa wątki: konstruowanie wizerunku migrantów polskich,⁴ debatę dziennikarską wokół migracji ze wskazaniem konsekwencji społecznych i ekonomicznych. Ten drugi nurt reprezentują m.in. teksty J. Bloch i D. Lewandowskiej [2008] oraz M. Dziegłewskiego [2013]. Autorki pierwszego z wymienionych artykułów poddały badaniu sześć tygodników opinii z lat 2004–2006; badano treść artykułów, tytuły, śródtytuły, zdjęcia i podpisy. Przyjęto dwie perspektywy spojrzenia na problem migracji: perspektywę odniesionych korzyści i strat poniesionych przez osoby wyjeżdżające za granicę oraz perspektywę korzyści lub strat poniesionych przez państwo polskie

³ Z dorobku językoznawczego wymieniam tylko wybrane pozycje książkowe: [Laskowski 2009], [Dębski 2009], [Sękowska 2010], [Błasiak 2011].

⁴ To zagadnienie będzie przedmiotem osobnego artykułu.

w wyniku migracji. To spojrzenie pozwoliło autorkom na wyróżnienie „stopnia skali wyrazu” w opisach migracji w badanych czasopismach: ton optymistyczny („Wprost”), neutralny, pesymistyczny („Przekrój”), histeryczny („Polityka”).

Artykuł M. Dzięglewskiego przynosi szersze spojrzenie na wspomniany problem, gdyż przedstawiono w nim wyniki badań narracji dziennikarskich z lat 2004–2012 z czterech tygodników opinii („Newsweek Polska”, „Polityka”, „Wprost”, „Gość Niedzielny”) – ogółem analiza zawartości i treści objęła 172 teksty. Z punktu widzenia poznawczego najważniejsza jest przyjęta kategoria opisu skutków migracji: autor koncentrował się na skutkach społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Przy opracowywaniu tej kategorii zostały uwzględnione trzy przenikające się płaszczyzny: dziedzina, której dotyczą opisywane skutki (społeczne, kulturowe, ekonomiczne), skala opisywanych skutków migracji (makro – kraj, mezo – region, mikro – jednostka) oraz perspektywa, z jakiej opisywane są skutki (państwo / społeczność przyjmująca lub wysyłająca) [ibidem, 155].

Spośród wielu wyodrębnionych przez autora kategorii analitycznych przedstawiam wyniki wybranych analiz. Opisy skutków społecznych są najczęstsze (53,8% tekstów), skutki kulturowe zajmują drugie miejsce (31%), a ekonomiczne ostatnie (15,2%). Z kolei ze względu na perspektywę kraju wysyłającego / przyjmującego w wypadku skutków społecznych nieznacznie dominują opisy dotyczące państw przyjmujących (55%). Perspektywa państwa wysyłającego dominuje w wypadku skutków kulturowych i ekonomicznych.

Migracja poakcesyjna z perspektywy społeczeństwa polskiego w wymiarze społecznym to przede wszystkim wzrost przestępczości związanej z poszukiwaniem pracy (nieuczciwe firmy pośrednictwa pracy), rozluźnienie więzi rodzinnych – rozpad więzi między jej członkami, eurosieroctwo, które przybiera charakter masowy, oraz propozycje instytucjonalnego rozwiązania tego problemu.

W opiniach prasowych znajdują się opisy relacji międzyetnicznych i wewnątrzetnicznych. Najczęstsze wśród tych pierwszych to niechęć wobec imigrantów z Polski lub otwarty konflikt. Mniejszą grupę stanowią opisy oznak sympatii i życzliwości ze strony społeczeństwa przyjmującego. Relacje wewnątrzetniczne między Polakami przebywającymi za granicą oraz między różnymi falami emigracyjnymi cechuje ambiwalencja: z jednej strony wzajemna pomoc, z drugiej wizerunek „rodaka naciągacza”.

Różnice między falami emigracyjnymi zostały wyczerpująco opisane na przykładzie Wielkiej Brytanii:

Motywacja ekonomiczna do opuszczenia kraju stała się antytezą EN [emigracji niepodległościowej – E.S.], zakładała bowiem brak patriotyzmu, ciasny materializm, wręcz zdradę kraju. Przyjęcie takiego założenia pozwalało na moralne usprawiedliwienie separacji EN od pozostałych fal emigracyjnych Polaków [Garapich 2006, 76].

Konsekwencje kulturowe migracji z perspektywy społeczeństwa polskiego, znajdujące odzwierciedlenie na łamach tygodników opinii, są następujące: przyrost kapitału kulturowego w skali makro; przemiany w sferze norm i wartości; kształtowanie się tożsamości ponadnarodowej / kosmopolitycznej / europejskiej; wzrost świadomości tożsamości etnicznej / narodowej [Dzięglewski 2013, 175]. Do kapitału kulturowego zalicza się: kompetencje językowe, kapitał edukacyjny (studenci), kwalifikacje i umiejętności nabyte za granicą. Do szczególnych skutków migracji należy „wyuczona” na emigracji kultura bycia, która odnosi się do norm w relacjach międzyludzkich nabywanych za granicą, a mianowicie wzajemnego szacunku, życzliwości, przyjacielskości.

Ważnym aspektem prasowych narracji jest wątek tożsamości europejskiej / kosmopolitycznej, której zwolennikami są przede wszystkim ludzie młodzi. Opisy podtrzymywania elementów kultury rodzimej wskazują na ograniczenie ich do powierzchownych przejawów, takich jak spożywanie polskich produktów, świętowanie Wigilii, noszenie koszulki z polską flagą itp. Sporadyczne są relacje świadczące o utrzymywaniu kontaktu z polską sztuką.

Napływ Polaków z perspektywy społeczeństw przyjmujących to przede wszystkim koncentrowanie się na wizerunku Polaków: z jednej strony wskazywanie na pozytywne cechy polskich emigrantów, z drugiej zaś utrwalanie negatywnego stereotypu (złodzieje, alkoholicy, prostytutki, bez wykształcenia) i ujmowanie emigracji w kategoriach plagi, najazdu barbarzyńców, hord ze wschodu, tsunami.

Ustalenia M. Dzięglewskiego, które przedstawiono wyżej w wybranych aspektach, znajdują potwierdzenie w innych analizach tekstów prasowych zarówno polskich, jak i zagranicznych. Rzeczywistość konstruowana przez dziennikarzy ma charakter subiektywny, często wspierany dowodami naukowymi, mającymi na celu wyjaśnianie zjawisk:

Pełni on [naukowy porządek – E.S.] funkcję swoistego „wentyla bezpieczeństwa”, łagodzi skrajne sądy i opinie, służy również uprawomocnieniu oficjalnej wersji opisu zjawiska migracji [Dzięglewski 2013, 186].

Rzadziej w porównaniu z badaniami socjologicznymi czy antropologicznymi podejmowana jest problematyka psychologiczna w odniesieniu do procesów migracji zarobkowych. W te zagadnienia wprowadza artykuł Pawła Boskiego *Psychologia migracji i akulturacji w społeczeństwie wielokulturowym* [2010, 107–132]. Autor przyjął tezę,

że osoby przebywające przez dłuższy czas poza własnym krajem w celach zarobkowych znamionuje dysharmonia, czyli brak równowagi między głównymi funkcjami życia [tamże, 107].

Badania potwierdzają, że w życiu imigrantów dominuje praca, oszczędzanie zarobionych pieniędzy, znacznie przewyższające tę orientację u osób osiadłych na stałe. Emigranckie życie odznacza się wytrwałością

i poświęceniem, wyrzeczeniami w imię lepszej przyszłości własnej i najbliższej rodziny. Pobyt zagraniczny nie jest dla e- / imigranta źródłem satysfakcji hedonistycznych i/lub poznawczych [tamże, 127]. Życie prowadzone przez imigranta jest jednowymiarowe; nastawienie na korzyści materialne skutkuje zmianami osobowości, a mianowicie zwiększoną pracowitością i zmniejszoną konfliktowością w porównaniu z osobami osiadłymi w swoich krajach czy też w stosunku do samego siebie sprzed wyjazdu.

Taki styl życia nie sprzyja zakorzenieniu w kraju osiedlenia, a akulturacja jest minimalna.⁵

W przeglądzie prac o migracjach należy też odnotować nurt rozwijany w antropologii, socjologii, historii oraz politologii zwany transnarodowością. Koncepcja ta pojawiła się pod koniec lat 80. XX wieku i jest dzisiaj systematycznie stosowana w obrębie wymienionych dyscyplin [Krzyżowski, Urbańska 2010, 9]. Związana jest z nazwiskiem Thomasa Faista, który wyróżnił trzy generacje teorii migracyjnych; właśnie trzecia z nich odnosi się do modelu migracji w transnarodowych przestrzeniach społecznych:

Analiza migracji w ramach koncepcji *transnarodowej* obejmuje nie tylko połączenia między krajem wysyłającym a przyjmującym, ale skupia się przede wszystkim na praktykach migrantów i relatywnie niemobilnych członków badanej społeczności w transnarodowej przestrzeni społecznej oraz na aktywności zinstytucjonalizowanych aktorów migracyjnych, takich jak państwa narodowe starające się o kontrolę nad tymi przestrzeniami [tamże, 11].

Transnarodowe przestrzenie społeczne to: gęste, cykliczne i stałe przepływy ludzi, dóbr, idei i symboli w poprzek granic państw narodowych.⁶

W różnych formach transnarodowych przestrzeni społecznych (transnarodowe grupy pokrewieństwa, transnarodowe wymiany cyrkularne, wspólnoty transnarodowe) funkcjonują transmigranci:

(...) transmigranci to imigranci, których codzienne życie zależy od zmiennych połączeń w poprzek międzynarodowych granic i których identyfikacja wynika z relacji do dwóch i więcej państw. Nie są oni gośćmi w kraju przyjmującym, ponieważ osiedlili się i zostali włączeni do ekonomicznych i politycznych instytucji, społeczności i wzorów życia codziennego kraju, w którym zamieszkują, jednak w tym samym czasie, poprzez przywiązanie do innych miejsc, poprzez łączność z krajem pochodzenia, budują in-

⁵ Reportaże z życia imigrantów, które mogą wspomagać wyniki badań naukowych, potwierdzają nakreślony styl życia: „Żyliśmy rytmicznie: sześć dni ciężkiej pracy w kasynie, w sobotę obiad na mieście...” [181]; „(...) pracują za dużo za zbyt niskie pensje, nie interesują się niczym” [245], zob. E. Winnicka, *Angole*, Wołowiec 2014.

⁶ Krytyczną analizę pojęć transnarodowości, transterytorialności, translokalności przeprowadziła K. Bielenin-Lenczowska, *Spaghetti z ajwarem. Translokalna codzienność muzułmanów w Macedonii i we Włoszech*, Warszawa 2015, s. 12–19.

stytucje i wpływają na lokalne i państwowe wydarzenia w państwie, z którego wyemigrowali [Gluck Schiller, Basch i Blanc-Schanton 1995, 48; za: Krzyżowski, Urbańska 2010, 12].

Przebieg badań nad praktykami tożsamościowymi polskich migrantów transnarodowych, nad różnymi formami życia transnarodowego, jego specyfiką można prześledzić w artykule „*My, w Norwegii, mówimy na nich Polakkene*”. *Tożsamość, mobilność i habitus migrantów*.⁷ Autor wyodrębnił wśród migrantów dwie grupy: *kosmopolitów* i *Polakkene*; tym drugim mianem określani są polscy pracownicy budowlani, mieszkający na obrzeżach Oslo, których kosmopolici wstydzą się i odrzucają ich styl życia. Obydwie grupy cechuje ten sam typ mobilności *pomiedzy* Oslo, Warszawą a Wrocławiem, Oslo a Płockiem, Oslo a Tomaszowem Mazowieckim... Badania pozwoliły autorowi na zrekonstruowanie transnarodowego habitusu kosmopolitów oraz transnarodowego habitusu Polakkene (habitus jest tu rozumiany jako

(...) pewna charakterystyczna dla danej grupy struktura dyspozycji: schematów klasyfikacyjnych, zasad czy oczekiwań, które podsuwają jednostce wachlarz możliwych wyborów w podejmowanych przez nią działaniach [Barański 2010, 206]).

Kosmopolici funkcjonują w grupach transnarodowych, nie utożsamiają się z *Polakkene*, indywidualistycznie postrzegają rzeczywistość, posiadanie pewnego kapitału symbolicznego jest warunkiem przynależności do ich habitusu, wykazują opozycję w stosunku do „polskości”, przejmują style życia charakterystyczne dla Norwegów. Habitus *Polakkene* jest krańcowo różny: utożsamiają się z innymi Polakami przebywającymi w Norwegii, ich symboliczna przynależność do „polskości” przejawia się w jedzeniu polskich produktów, posiadaniu telewizji z polskimi kanałami, ich styl życia to praca w Norwegii, mieszkanie w Polsce, utrzymują transnarodowe obiegi pomiędzy krajami, np. wykorzystują sieci społeczne w poszukiwaniu pracowników, przesyłają do kraju zarobione pieniądze. W grupie zachodzi wymiana, wzajemność i spójność.

Na przykładzie wyróżnionych grup wyraźnie rysuje się odmiennosc nawyków i postaw migrantów transnarodowych pochodzących z jednego kraju wysyłającego.

Ruchy migracyjne są dzisiaj obszarem badań interdyscyplinarnych; nie jest łatwe poruszanie się w gąszczu koncepcji, narzędzi badawczych, terminów, które nazywają nowe procesy, zjawiska. Orientację w lekturach ułatwiają artykuły metodologiczne; dobrym przykładem są rozważania D. Praszałowicz poświęcone wymienionym kwestiom. Autorka rozpatruje m.in. następujące pojęcia: strumień i fala migracyjna, migrant, typy migracji, kategorię pokolenia, sieci i łańcuchy migracyjne, społeczny kapitał migracyjny, koncepcję migracji z peryferii na peryfe-

⁷ <http://jagiellonian.academia.edu/MarekPawlak>

rie, nową koncepcję asymilacji [Praszałowicz 2007, 19–40]. Duża skala strumieni migracji pociąga za sobą tworzenie nowych conceptualizacji, stosowanie wynikających z nich metod i programów badawczych. Te ostatnie wymieniła Dorota Praszałowicz, omawiając program konferencji poświęconej młodej polskiej migracji:

(...) oprócz badań tradycyjnych, np. nad historiami sukcesu (pojedynczych) migrantów, zaczynają się badania na nowe tematy: przeobrażeń rodziny pod wpływem migracji, dzieci-migrantów, szoku kulturowego wiążącego się z migracjami powrotnymi (temat do tej pory niedostrzegany), problemów bezdomności i bezrobocia migrantów, różnych dysfunkcji, które pojawiają się w życiu migranta itd. Zasadniczym novum (...) jest poświęcenie dużej uwagi badaniom psychologicznym, które do tej pory nie były obecne w studiach migracyjnych w stopniu wystarczającym. Po raz pierwszy prezentowane będą wyniki badań klinicznych dotyczących zdrowia psychicznego w warunkach migracji [O młodej polskiej migracji – dziennikpolski24.pl].

Badania nad emigracją prowadzone w Polsce przez prawie 40 lat przeszły znamiennej ewolucję: od badań nad Polonią i Polakami w świecie do uchwycenia zjawisk i ich cech wywołanych niespotykanymi wcześniej w takich rozmiarach migracjami i reemigracjami. Globalizacja, łatwość przemieszczania się, ale także zmiany polityczne w Europie, wpłynęły na liczebność migracji i jej charakter, a to zrodziło potrzebę nowego ujęcia zjawiska i uchwycenia procesów, które zachodzą zarówno w państwach wysyłających, jak i przyjmujących.

Używając nowych narzędzi badawczych, które kreślą zjawiska modelowe, musimy pamiętać, że kryją się za nimi losy pojedynczych ludzi – migrantów.

Bibliografia

- J. Barański, 2010, *Etnologia i okolice. Eseje antyperyferyjne*, Kraków.
- K. Bielenin-Lenczowska, 2015, *Spaghetti z ajwarem. Translokalna codzienność muzułmanów w Macedonii i we Włoszech*, Warszawa.
- J. Bloch, D. Lewandowska, 2008, *Polak na Wyspach – wizerunek współczesnej migracji w opinii tygodników* [w:] G. Firlit-Fesnak (red.), *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, Warszawa, s. 177–194.
- M. Błasiak, 2011, *Dwujęzyczność i ponglish: zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.
- P. Boski, 2010, *Psychologia migracji i akulturacji w społeczeństwie wielokulturowym* [w:] H. Grzymała-Moszczeńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak (red.), *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1. maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, Kraków, s. 107–132.
- E. Czop, 2013, *Migranci polscy w krajach unijnej piętnastki (1992–2011). Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.

- M. Dziegłowski, 2013, *Společne i kulturowe skutki migracji poakcesyjnej na łamach tygodników opinii w latach 2004–2012*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” z. 3, s. 147–188.
- J. Eade, S. Drinkwater, M.P. Garapich, 2006, *Polscy imigranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność. Raport z badań* (polskojęzyczna wersja raportu CRONEM – Centre for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism).
- M.P. Garapich, 2006, „*My nie mamy z tym nic wspólnego*”, czyli polska diaspora w Wielkiej Brytanii na skrzyżowaniu między lokalizmem a globalizacją, „Przegląd Polonijny” z. 1, s. 69–88.
- P. Kaczmarczyk, 2007, *Współczesne procesy migracyjne z Polski – stan wiedzy*, „Przegląd Polonijny” z. 2, s. 41–74.
- Ł. Krzyżowski, S. Urbańska, 2010, *Perspektywa transnarodowa w studiach migracyjnych* [w:] Ł. Krzyżowski, S. Urbańska (red.), *Mozaiki przestrzeni transnarodowych. Teorie – metody – zjawiska*, Kraków, s. 9–25.
- R. Laskowski, 2009, *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- O młodej polskiej emigracji. Rozmowa z prof. Dorotą Praszałowicz z UJ, organizatorką konferencji poświęconej młodej polskiej emigracji*; <http://www.dziennikpolski24.pl> [dostęp: 11.05.2015].
- M. Pawlak, 2012, „*My, w Norwegii, mówimy na nich Polakkene*”. Tożsamość, mobilność i habitus migrantów [w:] M. Bucharski, J. Schmidt (red.), *Imigranci. Między integracją a izolacją*, Poznań; www.jagiellonian.academia.edu/MarekPawlak
- D. Praszałowicz, 2007, *Dawne i nowe migracje, dawne i nowe konceptualizacje w badaniach migracyjnych*, „Przegląd Polonijny” z. 2, s. 19–40.
- E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.
- E. Winnicka, 2014, *Angole*, Wołowiec.

European migrations of Poles within the European Union – review of studies

Summary

There were two goals of the paper: 1) to present selected problems arising from the contemporary migration flows in the sending and host societies, namely: social, cultural and psychological effects; 2) to indicate the main notions, concepts and methods applied in the contemporary migration studies.

Trans. Monika Czarnecka

Władysław T. Miodunka
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

ZNAJOMOŚĆ POLSZCZYZNY WŚRÓD CUDZOZIEMCÓW NIEPOLSKIEGO POCHODZENIA. O POTRZEBIE I METODOLOGII BADAŃ

1. WPROWADZENIE

1.0. Badania sytuacji polszczyzny poza Polską zostały w dużym stopniu zdominowane przez problematykę zachowania znajomości naszego języka w zbiorowościach polonijnych, powstałych w wyniku trwającego od XIX wieku do dziś procesu emigracji z ziem polskich, oraz przez zagadnienia funkcjonowania naszego języka wśród polskich mniejszości narodowych istniejących na wschód od naszego kraju. Świadczy o tym przede wszystkim tom *Język polski poza granicami kraju*, przygotowany i wydany pod red. Stanisława Dubisza w 1997 r. Tom ten jest postrzegany jako pierwsze, podstawowe kompendium naszej wiedzy o sytuacji polszczyzny poza Polską niezależnie od tego, czy chodzi o autochtoniczne polskie zbiorowości etniczne oraz skupiska osadnicze i przesiedleńcze, czy też o zbiorowości polonijne na kontynencie europejskim, a także w krajach Ameryki Północnej i Południowej oraz w Australii. Wiedza zgromadzona w tym tomie stała się podstawą syntetycznego ujęcia języka polskiego poza granicami kraju pióra S. Dubisza, które zostało opublikowane w pracy *Język polski* pod red. S. Gajdy w 2001 r. jako tom w serii „Najnowsze dzieje języków słowiańskich”. Podsumowując przewidywane kierunki zmian w sytuacji polszczyzny poza naszym krajem, S. Dubisz wyraził wtedy następującą opinię, wartą przytoczenia:

W strefach oddziaływania języka angielskiego, języków romańskich i germańskich dominuje tendencja do integracji z kulturą kraju osiedlenia i tym samym zakres komunikatywny polszczyzny zmniejsza się z pokolenia na pokolenie. W strefie oddziaływania języka rosyjskiego, języków bałtyckich i pozostałych języków wschodniosłowiańskich współcześnie rysuje się wyraźna tendencja do zachowania poczucia odrębności kulturowej przez polonocentryczne wspólnoty komunikatywne i podtrzymywania znajomości języka etnicznego. W strefie historycznego południowego pogranicza państwa polskiego w pewnej równowadze pozostają tendencje do integracji z kulturą kraju pobytu i zachowania poczucia odrębności kulturowej, przy czym zakres komunikatywny różnych wariantów polszczyzny zmniejsza się [Dubisz 2001, 508].

Na tę opinię sprzed 15 lat zwracam uwagę, ponieważ w ostatnich latach sytuacja na wschód od Polski, zwłaszcza na Ukrainie, bardzo się zmieniła. W wyniku zmian i problemów politycznych w tym kraju

język polski na Ukrainie staje się popularnym językiem obcym, o czym świadczy m.in. liczba studentów ukraińskich kształconych w polskich szkołach wyższych. O zachodzących w szybkim tempie zmianach politycznych, społecznych i kulturowych na Wschodzie trzeba pamiętać, gdyż sugerują one, że wraz z nimi zmienia się wciąż sytuacja języka polskiego.

Podsumowania dotychczasowych badań języków polonijnych w różnych krajach świata dokonała Elżbieta Sękowska w pracy *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, opublikowanej w 2010 r. W zakończeniu swej monografii E. Sękowska wyliczyła siedem problemów badawczych, ważnych dla dalszych badań języka Polonii w poszczególnych krajach świata. Znalazło się wśród nich zagadnienie bilingwizmu polsko-obcego, stosunkowo często opisywanego i analizowanego po roku 2000, jak to wynika z podsumowań opublikowanych przez W. Miodunkę [2010d; 2014].

2. ZNAJOMOŚĆ POLSZCZYZNY U CUDZOZIEMCÓW NIEPOLSKIEGO POCHODZENIA

2.0. Przypomniane przeze mnie opracowania zdecydowanie potwierdzają dominację problematyki funkcjonowania języka polskiego w tych krajach, w których istnieją zbiorowości polskie i polonijne. Czy oznacza to, że w ostatnich latach zupełnie nie zajmowano się znajomością polszczyzny wśród osób niepolskiego pochodzenia? Otóż uważna lektura prac poświęconych naszemu językowi poza Polską wyraźnie wskazuje, że takie prace wprawdzie powstawały, ale ponieważ było ich niewiele i były one rozproszone w różnych wydawnictwach o ograniczonym zasięgu czytelniczym, nie zwracały dotąd specjalnej uwagi. To dlatego, jak sądzę, warto je zebrać i przypomnieć w tym artykule.

2.1. Polonizacja obcokrajowców w historii języka polskiego

2.1.0. Przede wszystkim trzeba przypomnieć to, co o wpływach polszczyzny na inne języki, w tym – o procesie polonizacji ludności niepolskiej, pisali autorzy podręczników do historii języka. Uwagi na ten temat znajdujemy w monumentalnej *Historii języka polskiego* Zenona Klemensiewicza, który wpływy języka polskiego na inne języki wiąże z dobą średniopolską i nowopolską [1974, 350–352, 652–653]. W odniesieniu do pierwszego okresu wypowiada następującą opinię:

Polszczyzna odbywała powolny, ale stały zwycięski pochód na obszary małopolskie, białoruskie, wielkoruskie. Język cerkiewno-słowiańsko-ruski, który oddawał tam w średniowieczu te same usługi, co Polakom łacina, wychodzi z użycia, oddając miejsce polszczyźnie w funkcji języka literackiego [1974, 350].

Podobne informacje na ten temat zawiera także *Zarys dziejów języka polskiego* Bogdana Walczaka [1999, 168–172], który stara się podawać więcej szczegółów, pisząc o wpływie polszczyzny na inne języki. I tak np. zaznacza, że w języku białoruskim liczba zapożyczeń z języka polskiego jest szacowana na około tysiąc wyrazów, podczas gdy w języku ukraińskim znacznie przekracza tysiąc wyrazów [Walczak 1999, 170]. Tematyka miejsca polszczyzny wśród innych języków powraca w późniejszych artykułach B. Walczaka, od *Języka polskiego wśród języków świata u progu trzeciego tysiąclecia* [2007], *Języków na pograniczu Wschód-Zachód w Rzeczypospolitej Obojga Narodów* [2011] i *Akwizycji języka polskiego jako obcego (prolegomena historyczne)* [2012] poczynając. Wydaje się, że swoiste podsumowanie studiów szczegółowych na ten temat przynosi artykuł Bogdana Walczaka i Agnieszki Mielczarek *Glottodydaktyka polonistyczna wobec zmian w językowej sytuacji świata* [2013]. Na jego początku znajdziemy takie oto syntetyczne stwierdzenie:

(...) procesy polonizacji (a więc w planie językowym samorządnej akwizycji języka polskiego jako obcego) objęły w Polsce etnicznej napływową ludność niemiecką (osiedlającą się, głównie w miastach, na fali kolonizacji niemieckiej, prowadzonej przez polskich książąt w celu rekompensaty ubytków demograficznych spowodowanych najazdami tatarskimi, a polonizującą się od XV wieku), a w Wielkim Księstwie Litewskim i, po Unii Lubelskiej, południowo-wschodnich województwach koronnych – autochtoniczną ludność ruską (polonizowały się wyższe warstwy społeczeństwa ruskiego), w niewielkim stopniu też litewską (na Żmudzi i Kowieńszczyźnie) i lotewską (w Inflantach Polskich), niemieckojęzyczną szlachtę Inflant i Kurlandii oraz napływowe wspólnoty etniczne Tatarów litewskich (w wieku XVI) czy Ormian (w wieku XVII) [Walczak, Mielczarek 2013, 41].

Autorzy zwracają także uwagę na akwizycję języka polskiego w procesie nauczania Niemców naszego języka w szkołach lub indywidualnie, o czym świadczą wydawane od I połowy XVI w. pomoce dydaktyczne (rozmówki, słowniczki, gramatyki, samouczki, wzory listów itp.). Nauczanie to nie prowadziło do polonizacji ludności niemieckiej, ale do opano(wy)wania przez nią polszczyzny jako języka drugiego, użytecznego w komunikacji z ludnością polską zamieszkałą na Śląsku i w Prusach Królewskich. Swoje rozważania na ten temat autorzy kończą następującym stwierdzeniem:

(...) od końca XVI wieku do pierwszego rozbioru Polski ukazała się ich (pomocy dydaktycznych – WM) imponująca liczba około 300 pozycji! Chyba nigdy, w żadnym innym późniejszym okresie aż do dziś, nie wyszło ich więcej [Walczak, Mielczarek 2013, 42].

2.2. Wiele uwagi pomocom dydaktycznym w historii nauczania polszczyzny jako języka obcego poświęciła Anna Dąbrowska [zob. np. Dąbrowska 2000; 2010; Dąbrowska, Pasieka 2008] oraz jej uczniowie [zob. np. Burzyńska 2002]. Podsumowanie jej prac na ten temat można znaleźć w artykule *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?* [2012]. A. Dąbrowska podaje w nim m.in., że polskiego

uczono Niemców we Wrocławiu przez 352 lata (1560–1912), w Gdańsku przez 282 lata (1589–1871), a w Toruniu przez 256 lat (1568–1824) [Dąbrowska 2012, 197].

Tematyka historii nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego budzi coraz szersze zainteresowanie, o czym świadczą artykuły W.T. Miodunki: *Historia polszczyzny jako języka obcego. O potrzebie i koncepcji opisu* [2010a], *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* [2010b] oraz *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego* [2011; zob. też Miodunka 2010c]. Autor postuluje w nich włączenie do historii języka polskiego badań nad nauczaniem i funkcjonowaniem naszego języka jako obcego i drugiego, prowadzonych dotąd jakby na peryferiach głównego nurtu prac historycznojęzykowych. Wyraża on przekonanie, że

Wprowadzenie do historii języka polskiego koncepcji języka obcego i języka drugiego, a potem konsekwentne ich zastosowanie do opisu poszczególnych epok, może w znacznym stopniu zmienić obraz tych epok oraz cały obraz historycznych losów polszczyzny. Należy bowiem założyć, że po takiej operacji polszczyzna okaże się dużym językiem środkowoeuropejskim, dysponującym w kilku epokach stosunkowo dużą mocą przyciągania sąsiadów i cudzoziemców, co musiało wpływać na uczenie się przez nich polszczyzny, a potem nie tylko posługiwanie się nią, ale także tworzenie w tym języku dzieł godnych do dziś uwagi, a nawet – arcydzieł [Miodunka 2010a, 120].

Mimo że część opracowań nie została tu z braku miejsca zasygnalizowana, a wymienione prace nie zostały szczegółowo przedstawione, widać wyraźnie, że historia nauczania oraz funkcjonowania języka polskiego jako obcego i drugiego budzi coraz większe zainteresowanie głównie w środowiskach poznańskim, wrocławskim i krakowskim. Należy mieć nadzieję, że opracowania szczegółowe będą prowadzić w najbliższych latach do podsumowań i ujęć syntetycznych.

3. ZNAJOMOŚĆ POLSZCZYZNY WŚRÓD CUDZOZIEMCÓW POTWIERDZONA CERTYFIKATEM

3.0. Odwołanie do tradycji używania polszczyzny jako języka obcego i drugiego nie powinno nam w żadnym wypadku przesłaniać współczesnych problemów związanych ze znajomością języka polskiego wśród cudzoziemców i osób niepolskiego pochodzenia, żyjących na terenie państwa polskiego. Obecna sytuacja naszego języka w tym zakresie wydaje się tym ciekawsza, że od 2003 r. dysponujemy nowym narzędziem do mierzenia stopnia znajomości języka polskiego jako obcego wśród cudzoziemców oraz osób polskiego pochodzenia na stałe zamieszkałych za granicą. Tym narzędziem jest system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO).

3.1. Niezbędne regulacje prawne, dające szanse na oficjalne potwierdzenie znajomości naszego języka przez cudzoziemców i obywateli polskich na stałe zamieszkałych za granicą, zostały wprowadzone w wyniku nowelizacji *Ustawy o języku polskim* w dniu 11 kwietnia 2003 r. [zob. Dz.U. RP nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.]. Regulacje ustawowe zostały doprecyzowane w dwu rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego [zob. Dz.U. RP nr 191 z 12 listopada 2003 r.]. Warto dodać, że standardy wymagań egzaminacyjnych w zakresie znajomości JPJO na poziomach B1, B2 i C2 zostały opracowane z uwzględnieniem standardów europejskich, znanych z CEFR, a Polska jako państwo, reprezentowana przez Uniwersytet Jagielloński, już wcześniej, bo wiosną 2000 r., została przyjęta w skład Association of Language Testers in Europe (dalej: ALTE).

System certyfikacyjny obejmujący dotychczas poziomy B1, B2 i C2 działa w praktyce od czerwca 2004 r. Jego znaczenie polega m.in. na tym, że po raz pierwszy w historii nauczania JPJO dysponujemy dokładnymi danymi na temat liczby cudzoziemców i obywateli polskich na stałe zamieszkałych za granicą, którzy przystąpili do tych egzaminów, na temat wybranych przez nich poziomów znajomości JPJO oraz osiągniętych rezultatów. Omówienia tych danych znajdują się w corocznych sprawozdaniach przewodniczącego Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz w wybranych publikacjach [zob. np. Miodunka 2006; 2011; 2013a; 2013b].

3.2. Dane na temat cudzoziemców niepolskiego pochodzenia ograniczymy do dwu ostatnich lat, czyli do roku 2013 i 2014, kiedy liczba zdających egzaminy certyfikatywne zbliżyła się do dwu tysięcy rocznie. Rok 2013 był drugim rokiem, kiedy egzaminy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego funkcjonowały jako **egzaminy doniosłe**, dzięki wejściu w życie 15 sierpnia 2012 r. *Ustawy o obywatelstwie polskim* [Dz.U. z 14 lutego 2012 r.], która wymaga od ubiegających się o polskie obywatelstwo potwierdzenia znajomości polszczyzny certyfikatem wystawionym przez Państwową Komisję Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Egzaminy doniosłe to takie egzaminy, od których zdania zależy uzyskanie dostępu do innych, ważnych społecznie wartości, liczących się w danym kraju (edukacyjnych, prawnych, ekonomicznych). Dobrym przykładem egzaminu doniosłego jest nowa matura, od której zdania zależy dostanie się na studia w ogóle, a od uzyskanej punktacji zależy poza tym dostanie się do (prestiżowej) szkoły wyższej, na konkretny kierunek. O nadaniu egzaminom statusu egzaminów doniosłych nie decydują organy przeprowadzające te egzaminy, ale władze nadrzędne, zwykle państwowe (przygotowujące ustawy ministerstwa, uchwalające je parlament). W tym konkretnym wypadku zasługa należy

do Departamentu Obywatelstwa i Repatriacji Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, który ustawę przygotował, i Sejmu RP, który ją uchwalił.

3.3.0. Dzięki temu, że egzaminy certyfikatowe stały się w 2012 r. egzaminami doniosłymi, liczba zdających w tym roku po raz pierwszy od 2004 r. przekroczyła tysiąc i wyniosła 1113 osób, w roku 2013 wynosiła 2 073 osoby, w roku 2014 zaś – 1987 osób. Posługując się zbieranymi przez Państwową Komisję Poświadczania danymi, postaram się odpowiedzieć na pytanie, jaki procent obu grup stanowią osoby niepolskiego pochodzenia i jak można ocenić znajomość ich polszczyzny.

Zdający egzaminy certyfikatowe w 2013 r. zdawali na trzech poziomach zaawansowania: B1 (poziom podstawowy w Polsce, a progowy w Europie), B2 (poziom średni wyższy) i C2 (poziom zaawansowany). Aby zdać egzamin certyfikacyjny, trzeba było uzyskać minimum punktów (24 na 40 możliwych, czyli 60%) ze wszystkich jego części: rozumienia ze słuchu, poprawności gramatycznej, rozumienia tekstów pisanych, redagowania prac pisemnych po polsku oraz komunikacji ustnej w naszym języku (używania go w monologu, dialogu oraz wypowiedziach na temat innych tekstów). Ocena całości egzaminu wpisywana do certyfikatu wynikała z sumy punktów uzyskanych za każdą sprawność i wahała się od ocen niedostatecznych (w sumie mniej niż 120 punktów na 200 możliwych, czyli mniej niż 60% punktów albo niezdanie jednej sprawności lub kilku sprawności językowych).

Liczebność zdających na poszczególnych poziomach przedstawiała się następująco: B1 – 1586 osób, B2 – 378 zdających, C2 – 109 cudzoziemców. Jak widać, zdający na poziomie B1 stanowili najliczniejszą grupę (ponad 75% wszystkich zdających). Trzeba podkreślić, że tak wielkie zainteresowanie tym poziomem było spowodowane tym, że zdanie egzaminu na poziomie B1 jest wymagane przy składaniu wniosku o obywatelstwo. W rzeczywistości duża część zdających na B1 знаła polszczyznę na wyższym poziomie: B2 lub też C1 czy nawet C2. Potwierdziły to rezultaty egzaminów certyfikacyjnych na B1, a rozmowy prowadzone podczas egzaminów ustnych wskazywały, że niemal wszystkie z tych osób przyswajały sobie nasz język w bezpośrednich kontaktach z Polakami, trwających po kilka lat, a nie w trakcie formalnej nauki. Wiele osób musiało jednak samodzielnie pracować nad językiem polskim, co widać było zwłaszcza w pracach pisemnych.

3.3.1. W roku 2013 znacznie wzrosła liczba krajów pochodzenia zdających, gdyż z 36 krajów reprezentowanych w poprzednich latach liczba ta wzrosła do 80. Wśród zdających egzaminy cudzoziemców największą grupę stanowili ludzie pochodzący z Ukrainy (1018 osób), którzy w 2013 r. stanowili aż 49% wszystkich zdających. Kandydaci pochodzący z Ukrainy, Rosji i Białorusi stanowili w sumie 68% wszystkich zdających, a osoby pochodzące z krajów byłego ZSRR tworzyły dużą grupę liczącą 1507 osób, co stanowiło 72,7% zdających. Te liczby jednoznacznie świadczą o tym, że możliwość starania się o obywatelstwo polskie wyko-

rzystywali głównie cudzoziemcy pochodzący z krajów byłego ZSRR, którzy zdecydowali się uregulować swój status prawny w RP, zamieniając kartę stałego pobytu na obywatelstwo kraju należącego do Unii Europejskiej. Można zaryzykować stwierdzenie, że podobnie jak to było w przeszłości, tak i teraz obywatelstwo polskie oraz warunkująca je znajomość polszczyzny dawały pośrednio status obywatela Unii Europejskiej.

3.3.2. Oczywiście, poza mieszkańcami byłych krajów ZSRR egzaminy zdawali także dorośli pochodzący z innych krajów świata, np. z Wietnamu (zdających egzaminy Wietnamczyków było aż 35, co oznacza kilkukrotny wzrost ich liczby w 2013 r.). Wśród zdających znajdujemy osoby pochodzące z krajów odległych od Polski, np. z Turcji (21 osób), Japonii (16), Indii (13), Syrii (9), Korei Południowej (8), Mongolii (8), Tunezji (7), Egiptu (6), Brazylii (5), Algierii (5), Somalii (4), Macedonii (3), Albanii (2), Sri Lanki (2), Kamerunu (2), Bangladeszu (1), Ghany (1), Kostaryki (1), Kuby (1), Madagaskaru (1), Nigerii (1), RPA (1), Sierra Leone (1), Togo (1), Ugandy (1), Wenezueli (1) itd.

W rezultacie takiego rozkładu krajów pochodzenia zdających w 2013 r. liczba osób polskiego pochodzenia nie przekraczała 15% (308 osób).

3.3.3. W 2013 r. wyraźnie zarysowała się nowa struktura ocen uzyskiwanych na egzaminach, ale było to szczególnie widoczne na poziomie B1, na którym egzaminy zdawało 1586 osób. Oceny celujące uzyskało 401 osób (25,3% zdających na poziomie B1), bardzo dobre – 664 (42%), dobre – 308 osób (19,4%), a dostateczne 96 osób (6%). Tylko 117 osób (7,3%) nie zdało egzaminu na tym poziomie. Można zatem powiedzieć, że co najmniej bardzo dobrą kompetencję językową na poziomie B1 miało aż 69% zdających, co musi zdecydowanie cieszyć, a co równocześnie potwierdza sygnalizowany wcześniej fakt, że wybór poziomu B1 nie oznaczał faktycznego poziomu znajomości polszczyzny, ale spełnienie jednego z warunków uzyskania obywatelstwa polskiego. Poza tym większe wrażenie robi na wszystkich ocena (bardzo) dobra lub celująca, niezależnie od tego, że została ona uzyskana na poziomie B1.

Nowa struktura ocen, która tak wyraźnie różni się od struktury ocen wcześniejszych, polega na tym, że oceny celujące stanowią w niej ok. 20% (według danych wieloletnich stanowiły one ok. 5–6%), oceny bardzo dobre ok. 40% (w danych wieloletnich ok. 45%), oceny dobre ok. 23% (w danych wieloletnich ok. 30%), oceny dostateczne ok. 8%, a oceny niedostateczne tylko 8,5% (w danych wieloletnich ok. 15%).

3.4.0. Ogólnie rzecz biorąc, prawie wszystkie tendencje zaobserwowane w 2013 r. potwierdziły się w roku następnym, kiedy do egzaminów certyfikatowych przystąpiło 1987 osób. Wśród zdających cudzoziemców największą grupę stanowili kandydaci pochodzący z Ukrainy, którzy w 2014 r. stanowili ok. 40% zdających (793 osoby). Zdający pochodzący z Ukrainy, Rosji i Białorusi tworzyli grupę liczącą w sumie 1185 osób (ponad 59% wszystkich zdających). Osoby pochodzące z krajów byłego ZSRR tworzyły dużą grupę liczącą 1304 osób, co stanowiło ponad 65%

wszystkich zdających. Jak więc widać, struktura krajów pochodzenia zdających była podobna do tej z roku 2013, chociaż osoby pochodzące z poszczególnych krajów byłego ZSRR stanowiły grupy o kilka punktów procentowych mniejsze od zeszłorocznych.

Podobnie jak w 2013 r. wśród zdających znajdujemy osoby pochodzące z krajów odległych od Polski, np. Wietnamu (34 osoby), Korei Południowej (30), Turcji (22), Japonii (16), Nigerii (11), Tunezji (11), Indii (9), Algierii (8), Mongolii (8), Brazylii (7), Egiptu (7), Maroka (6), Meksyku (6), Syrii (5), Pakistanu (4), Albanii (3), Chin (3), Kamerunu (3), RPA (3), Afganistanu (2), Gwinei (2), Konga (2), Wenezueli (2), Burkina Faso (1), Filipin (1), Gambii (1), Kuby (1), Nepalu (1), Sudanu (1), Tajlandii (1), Togo (1) itd.

Podobnie jak poprzednio, także w 2014 r. liczba osób polskiego pochodzenia nie przekraczała 15% (295 osób).

3.4.1. W 2014 r. utrzymywała się nowa struktura ocen, zbliżona do tej z 2013 r. Było to szczególnie widoczne na poziomie B1, na którym egzaminy zdawało 1407 osób. Oceny celujące uzyskało 296 osób (21% zdających na poziomie B1), bardzo dobre – 603 (43%), dobre – 298 osób (21%), a dostateczne 101 osób (7%). Tylko 105 osób (8%) nie zdało egzaminu na tym poziomie. Można zatem powiedzieć, że co najmniej bardzo dobrą kompetencję językową na poziomie B1 miało aż 64% zdających, co dowodzi dobrego opanowania polszczyzny na poziomie średnim.

Na poziomie B2 liczba zdających egzaminy wynosiła 464 osoby, a na poziomie C2 – 114 osób. Jeśli przeanalizujemy strukturę ocen na wszystkich poziomach łącznie, okaże się, że ocen celujących było 312 (16%), ocen bardzo dobrych 772 (39%), ocen dobrych 488 (24%), ocen dostatecznych 202 (10%), a ocen niedostatecznych 211 (11%). Jeśli podliczymy wszystkie oceny razem, zobaczymy, że dają one 1985 ocen poszczególnych zdających (a nie 1987, jak podano wcześniej), ponieważ w roku 2014 dwu osobom z poziomu B1 unieważniono egzaminy z tego względu, że złapano je na próbie oszustwa.

3.4.2. Podsumowując dane z lat 2013 i 2014, możemy stwierdzić, że do egzaminów podeszło łącznie 4 060 zdających, z czego dwu zdających na poziomie B1 w 2014 r. nie sklasyfikowano ze względu na próbę oszustwa. W sumie zatem oceniono 4 058 zdających. Wśród nich było 2 993 kandydatów zdających na poziomie B1, 842 zdających na poziomie B2 i 223 zdających na poziomie C2. Spośród wszystkich zdających na poziomach B1, B2 i C2 razem 2 322 (57%) osoby uzyskały oceny bardzo dobre lub celujące, co pozwala mówić o naprawdę dobrej znajomości polszczyzny zdających.

Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, iż kandydaci uzyskiwali najlepsze oceny z mówienia po polsku, z rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych. Słabiej natomiast wypadało redagowanie prac pisemnych po polsku oraz praktyczna znajomość gramatyki polskiej. Tak wynika z danych statystycznych odnoszących się do całej populacji zdających, ale każdy z nich poza certyfikatem znajomości polszczyzny na

odpowiednim poziomie otrzymuje informację po angielsku o uzyskanej punktacji z każdej ze zdawanych sprawności. Pozwala to zdającym na samodzielną ocenę posiadanej przez nich kompetencji językowej i dalszą pracę nad jej poprawieniem.

Kandydaci do zdawania egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego podejmowali decyzję o ich zdawaniu ze względu na staranie się o uzyskanie obywatelstwa polskiego, podjęcie studiów w Polsce w języku polskim albo ze względu na chęć potwierdzenia swojej kompetencji w języku polskim, uważając znajomość kilku języków obcych za ważny atut na europejskim rynku pracy.

W tym artykule koncentruję się na ogólnych danych ilościowych odnoszących się do polskiej kompetencji językowej zdających egzaminy certyfikatowe, ale egzaminy te umożliwiają również podejście jakościowe do oceny kompetencji językowej w języku polskim zdających cudzoziemców. Szczegółowe uwagi na ten temat można znaleźć w artykule *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2011* [Miodunka 2013b; por. też Prizel-Kania 2013].

3.4.3. Biorąc pod uwagę wszystkie przedstawione dotąd informacje na temat certyfikacji znajomości polszczyzny w ogóle oraz jej znajomości w latach 2013–2014, można stwierdzić, że to głównie certyfikacja znajomości polszczyzny wpływa na (stopniowe) uświadamianie sobie, że znajomość języka polskiego poza Polską nie ogranicza się tylko do grup polonijnych, ale odnosi się także do osób niepolskiego pochodzenia. Opinię taką potwierdza zdecydowanie wypowiedź specjalistki w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, działającej w Zespole Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Wypowiedź pochodzi z ankiety dotyczącej wpływu certyfikacji na sposób widzenia i nauczania polszczyzny jako języka obcego, przeprowadzonej przez mnie w 2015 r.:

Wraz z wprowadzaniem w życie systemu certyfikacji **język polski w świecie przedstawiał się wiązać w mej świadomości wyłącznie z obecnością polskich emigrantów** w różnych częściach świata, a zaczynał wiązać także z osobami, które nie mają polskich korzeni, a które aspirują do uzyskania honorowanego na świecie certyfikatu znajomości naszego języka. Nie znajomości angielskiego czy niemieckiego jako obcych, ale właśnie polskiego.

W moim przypadku egzaminy certyfikatowe były ponadto sposobem na zmianę świadomości studentów podczas mej pracy za granicą. **Możliwość uzyskania certyfikatu**, którego wartość jest taka sama jak świadectw znajomości innych języków (tzw. światowych), **była argumentem, który pozwalał mi na podnoszenie motywacji studentów.**

4. OCENA KRYTERIUM POLSKIEGO POCHODZENIA

4.0. Dotąd posługiwałem się kryterium polskiego pochodzenia, nie zwracając uwagi na to, że kryterium to ujmowane tak ogólnie nie jest dość precyzyjne, ponieważ nie mówi nam nic o tym, czy oboje rodzice osoby badanej byli polskiego pochodzenia i używali polszczyzny w domu jako języka ojczystego, ucząc go swych dzieci, czy też dana osoba pochodzi z rodziny mieszanej etnicznie, w której podstawowym narzędziem komunikacji był język kraju osiedlenia, a języka polskiego używała tylko np. matka w celu dania swemu dziecku takiej jego znajomości, która by pozwalała na komunikację ustną z rodziną w Polsce. W zależności od uwarunkowań rodzinnych i zaangażowania poszczególnych jej członków w nauczanie polszczyzny jej praktyczna znajomość może osiągać różny poziom, o czym mówi bardziej szczegółowo Anna Czeniek w artykule drukowanym w tym zeszycie „Poradnika Językowego”.

Tu chciałbym przypomnieć, że bardzo szczegółowo używanie języka polskiego przez Polonię australijską analizuje Robert Dębski w monografii *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji* [2009], uwzględniając kolejno używanie polszczyzny w domu: w małżeństwie, w komunikacji rodziców z dziećmi, dzieci między sobą, ich komunikację z dziadkami, komunikację z przyjaciółmi i znajomymi, komunikację w organizacjach i zespołach polonijnych, w kościele, w mediach i w cyberprzestrzeni. Na tej podstawie wypowiada się o stopniowym odchodzeniu od używania języka etnicznego już np. w pierwszym pokoleniu (ze spisów ludności w Australii wynika, że coraz więcej osób urodzonych w Polsce używa wyłącznie języka angielskiego: w 1986 r. – 16%, w 1991 – 18,7%, w 1996 – 19,6%, a w 2001 – 22,3%) [Dębski 2009, 55–66]. Podobne dane możemy znaleźć w pracy Romana Laskowskiego *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu* [2009, 36–67] oraz w książce *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* Ewy Lipińskiej i Anny Seretny [2012, 43–64].

O tym, jak wygląda w praktyce sprawa polskiego wychowania dzieci polonijnych we Francji – od wyboru imienia dla dziecka aż po nauczanie go języka polskiego jako drugiego narzędzia komunikacji obok języka francuskiego – pisała Krystyna Wróblewska-Pawlak w monografii *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkających we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku* [2004]. W późniejszym artykule na ten temat autorka zawarła następujący wniosek ogólny:

(...) polscy emigranci nie są za bardzo skłonni, w odróżnieniu od innych grup etnicznych, do przekazywania swojego języka dzieciom. Kierując się fałszywie pojętym pragmatyzmem, zbyt często rezygnują z szansy, jaką sytuacja imigracji stwarza dla

naturalnej dwujęzyczności ich dzieci. A to wskazuje na niedostateczne ciągle jeszcze upowszechnienie wiedzy na temat zalet językowych, kulturowych i poznawczych dwujęzycznej edukacji dzieci, a więc i roli, jaką w tym procesie mają do odegrania rodzice-emigranci [Wróblewska-Pawlak 2014, 248].

Także w literaturze odnoszącej się do badania bilingwizmu polsko-obcego można znaleźć studia przypadków osób polskiego pochodzenia, które albo nie wyniosły z domu znajomości polszczyzny, albo ją zapomniały (niemal) zupełnie i po latach usiłują wracać do jej używania [por. Miodunka 2003, 191–215].

5. ZNAJOMOŚĆ POLSZCZYZNY WŚRÓD PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH I ETNICZNYCH W POLSCE

5.0. Na koniec rozważań chciałbym zwrócić uwagę, że wśród obywateli polskich, urodzonych i zamieszkałych w naszym kraju, znajdują się przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych, dla których językiem ojczystym jest ich język etniczny, a polskiego używają oni jako języka drugiego, przyswojonego w najbliższym otoczeniu, a potem poznawanego w szkole w trakcie całego, wieloletniego procesu skolaryzacji.

Na miejsce mniejszości ukraińskiej i białoruskiej w polskiej kulturze narodowej zwróciła uwagę Antonina Kłoskowska w swej znanej monografii *Kultury narodowe u korzeni* [1996; 2003]. Mniejszościom tym oraz Ślązakom poświęciła osobny rozdział pod charakterystycznym tytułem *Mniejszości narodowe – peryferie dominującej kultury* [2003, 183–296]. Oto jak ogólnie charakteryzuje w nim problemy językowe Ukraińców:

Świadomość przynależności do mniejszości narodowej sprawia, że język stanowi przedmiot refleksji w większości rozpatrywanych autobiografii. Miejsce języka ukraińskiego w samym przebiegu życia autorów jest jednak różne. W kilku przypadkach polonizacja językowa dokonała się we wczesnym dzieciństwie, w toku zabaw z polskimi rówieśnikami z sąsiedztwa, ponowna ukrainizacja zaś następuje albo w szkole z językiem ukraińskim, albo pod wpływem dziadków. W jednym przypadku to rodzice wywierają na syna nacisk, aby w domu nie mówił po polsku [Kłoskowska 2003, 185].

Ten krótki cytat zwraca uwagę na dwa zjawiska: 1) na polonizację językową mniejszości, która dokonuje się zwykle w dzieciństwie; 2) na samodzielnny powrót do języka etnicznego w okresie późniejszym, w szkole lub pod wpływem dziadków; powrotowi temu towarzyszy zazwyczaj wzrost świadomości narodowej i poczucie, że Ukraińiec powinien mówić po ukraińsku. Oczywiście, wierność językowi etnicznemu może być także narzucona przez rodziców, może wiązać się z socjalizacją pierwotną danego człowieka.

5.1. Bilingwizm przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce budzi coraz większe zainteresowanie nie tylko socjologów, psychologów i pedagogów, ale także lingwistów. Świadczy o tym

m.in. monografia *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego* Michała Głuszkowskiego [2011]. Po reformie rosyjskiej Cerkwi staroobrzędowcy zaczęli pojawiać się w Wielkim Księstwie Litewskim już w XVII w., choć ich masowa migracja na ziemie Rzeczypospolitej odbywała się głównie w XVIII w. Ta kilkusettyśieczna kiedyś zbiorowość jest obecnie ograniczona liczebnie i w roku 1988 liczyła 992 osoby w ośrodku suwalsko-sejneńskim, 1207 osób w ośrodku augustowskim, a 428 osób w ośrodku mazurskim [Głuszkowski 2011, 24].

5.2. Pracownicy Instytutu Filologii Słowiańskiej UMK w Toruniu prowadzą od 1999 r. regularne badania tej zbiorowości, posługującej się rosyjską gwarą jako kodem prymarnym. Monografia M. Głuszkowskiego stanowi syntezę badań ich dwujęzyczności rosyjsko-polskiej. W podsumowaniu badanych wypadków bilingwizmu autor proponuje typologię idiolektów w zbiorowości staroobrzędowców, w której uwzględnia sprawność w posługiwaniu się polszczyzną, rosyjską gwarą oraz znajomość języka rosyjskiego. I tak typ A cechuje większa sprawność w posługiwaniu się gwarą niż językiem polskim, choć tu znajomość polszczyzny bywa gorsza (A1) lub lepsza (A2). Typ B cechuje ogólnie większa sprawność w posługiwaniu się językiem polskim niż gwarą, podobnie jak typ C, który charakteryzuje się wyższą kompetencją w języku polskim niż w gwarze, przy znikomej znajomości rosyjskiego. Typ D grupuje wypadki cechujące się wysoką kompetencją w języku polskim (czysta polszczyzna, bez wpływów rosyjskich) i małymi umiejętnościami w posługiwaniu się gwarą. Do tego typu należą osoby ze średniego i młodszego pokolenia, które oddaliły się od wspólnoty i u których można obserwować stopniowy zanik gwary. Osoby należące do typu E posługują się czystą polszczyzną oraz używają sprawnie gwarowej i standardowej odmiany rosyjskiego, podczas gdy osoby reprezentujące typ F używają czystej polszczyzny oraz standardowego języka rosyjskiego, nie używają natomiast gwary. Do typów G i H należą młodzi przedstawiciele zbiorowości, którzy posługują się czystą polszczyzną oraz gwarą rosyjską, poddaną silnemu wpływowi języka polskiego. W obu typach znajomość standardu rosyjskiego jest niewielka, wyniesiona ze szkolnej nauki, natomiast różnią się one między sobą stopniem znajomości gwary rosyjskiej: w typie G jest to znajomość lepsza, podczas gdy w typie H znajomość gwary jest zredukowana do kodu ograniczonego. M. Głuszkowski słusznie zauważa, że jeśli przedstawiciele typu H opuszczą w przyszłości wspólnotę, mogą przejść do typu D, zmierzającego w kierunku (zupełnej) polonizacji.

Typy wyróżnione przez M. Głuszkowskiego są warte uwagi z tego względu, że bardzo dobrze pokazują zróżnicowanie stopnia znajomości języków w zależności od pokolenia. I tak pokolenie starsze (typ A) lepiej posługuje się gwarą rosyjską niż językiem polskim. Pokolenie średnie jest reprezentowane przez przypadki uśpionej dwujęzyczności (typ D) lub nawet jednojęzyczności polskiej w wypadku osób związanych z wyznaw-

cami innych religii i żyjących w polskojęzycznym otoczeniu. Ale do pokolenia średniego należą też osoby posługujące się gwara rosyjską na co dzień na dość wysokim poziomie (typ B i C). Są to osoby blisko związane ze zbiorowością staroobrzędowców. Największe zróżnicowanie językowe występuje u przedstawicieli młodego pokolenia (typy E, F, G, H), a posiadana przez nich znajomość języków zależy od indywidualnego przebiegu socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Nie ulega wątpliwości, że typy wyróżnione przez M. Głuszkowskiego mogą być *mutatis mutandis* zastosowane do opisu dwujęzyczności polsko-obcej zbiorowości polonijnych w różnych krajach świata. Należy jednak pamiętać o podstawowej różnicy: w wypadku mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce chodzi o proces zachowania języka etnicznego lub przechodzenia na język polski (proces polonizacji), podczas gdy w odniesieniu do zbiorowości polonijnych będziemy obserwować procesy zachowania polszczyzny lub odchodzenia od języka polskiego i posługiwania się wyłącznie językiem kraju osiedlenia.

6. Biorąc pod uwagę przedstawione dotąd informacje, trzeba stwierdzić, że proces nabywania języka polskiego (jego przyswajania lub uczenia się) przez obcokrajowców jest procesem ciągłym trwającym od około XIII wieku do dziś [por. Cieśla 1974; Lehr-Splawiński 1978; Ihnatowicz, Mączak, Zientara, Żarnowski 1988; Walczak 1999]. Odmienne tylko wyglądało jego natężenie w poszczególnych epokach: raz było mniejsze, a raz większe. Pierwszym okresem stosunkowo intensywnego nauczania polszczyzny jako języka obcego były wieki XVI, XVII i pierwsza połowa wieku XVIII. Potem natężenie tego procesu maleje, choć sam proces nie ustaje nigdy. Zorganizowane nauczanie języka polskiego jako obcego odradza się po zakończeniu I wojny światowej, w czasach II Rzeczypospolitej, kiedy poza granicami naszego kraju, w Europie i w USA, powstają pierwsze polonistyki zagraniczne. Proces organizacji polonistyk i centrów studiów polskich na uczelniach zagranicznych jest kontynuowany od lat 50. wieku XX do dziś.

Bibliografia

- A. Burzyńska, 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- M. Cieśla, 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa.
- A. Dąbrowska, 2000, *Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu do II wojny światowej*, „Przegląd Polonijny” XXVI, z. 1, s. 95–101.
- A. Dąbrowska, 2010, *Co kryje się w słowie obcy? Z zagadnień nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy” z. 10, s. 21–34.

- A. Dąbrowska, 2012, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?* [w:] A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*, Warszawa, s. 211–229.
- A. Dąbrowska, M. Pasięka, 2008, *Obraz rodziny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Ujęcie diachroniczne* [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- S. Dubisz (red.), 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- S. Dubisz, 2001, *Język polski poza granicami kraju* [w:] S. Gajda (red.), *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole, s. 17–63.
- S. Gajda (red.), 2001, *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole.
- S. Gajda, 2008, *Polszczyzna wobec kultury polskiej i europejskiej* [w:] S. Gajda (red.), *Język polski w europejskiej przestrzeni kulturowo-językowej*, Opole, s. 9–75.
- M. Głuszkowski, 2011, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Toruń.
- I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, 1988, *Spółeczeństwo polskie od X do XX wieku*, wyd. II, Warszawa.
- Z. Klemensiewicz, 1974, *Historia języka polskiego*, Warszawa.
- A. Kłosowska, 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- R. Laskowski, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- T. Lehr-Spławiński, 1978, *Język polski. Pochodzenie, powstanie, rozwój*, Warszawa.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Mędzy językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
- W. Miodunka, 1990, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków, s. 39–49.
- W.T. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2006, *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa*, Kraków, s. 323–333.
- W.T. Miodunka, 2010a, *Historia polszczyzny jako języka obcego. O potrzebie i koncepcji opisu* [w:] R. Przybylska, J. Kaś, K. Sikora (red.), *Symbolae grammaticae in honorem Bogusłai Dunaj*, Kraków, s. 119–131.
- W.T. Miodunka, 2010b, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* [w:] J.S. Gruchala, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, s. 233–245.
- W.T. Miodunka, 2010c, *O obecność w historii języka polskiego studiów nad polszczyzną mniejszości narodowych i grup etnicznych. Jubileusz prof. Marii Strycharskiej-Brzeziny*, „LingVaria” nr 2 (10), s. 267–277.

- W.T. Miodunka, 2010d, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn PTJ” LXVI, s. 51–71.
- W.T. Miodunka, 2011, *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*, „Język Polski” XCI, nr 4, s. 250–262.
- W.T. Miodunka, 2013a, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 16–22.
- W.T. Miodunka, 2013b, *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2011*, „Poradnik Językowy” z. 1, s. 53–68.
- W.T. Miodunka, 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „Ling Varia” IX, nr 1, s. 199–226.
- A. Prizel-Kania, 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.
- B. Walczak, 1999, *Zarys dziejów języka polskiego*, Wrocław.
- B. Walczak, 2007, *Język polski wśród języków świata u progu trzeciego tysiąclecia* [w:] M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań, s. 89–99.
- B. Walczak, 2011, *Języki na pograniczu Wschód-Zachód w Rzeczypospolitej Obojga Narodów* [w:] J. Madelska i Z. Sawaniewska-Mochowa (red.), *Językowe i kulturowe dziedzictwo Wielkiego Księstwa Litewskiego. Księga Jubileuszowa na 1000-lecie Litwy*, Bydgoszcz, s. 109–115.
- B. Walczak, 2012, *Akwizycja języka polskiego jako obcego (prolegomena historyczne)* [w:] A. Mielczarek (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna*, tom II, Poznań, s. 19–27.
- B. Walczak, A. Mielczarek, 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna wobec zmian w językowej sytuacji świata* [w:] J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin, s. 41–48.
- K. Wróblewska-Pawlak, 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- K. Wróblewska-Pawlak, 2014, *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, „Ling Varia” IX, nr 1, s. 239–250.

***The command of Polish among foreigners of non-Polish origin.
On the need of a research methodology***

Summary

The author begins with the statement that most studies of the position of the Polish language outside Poland are limited to analysing the degree to which Polish communities abroad have maintained the Polish language, while completely ignoring the fact that this language has been learnt also by foreigners of non-Polish origin. Therefore, he first points to the works presenting the Polonisation process undergone by foreigners and the process of teaching Polish as a foreign language over the history. He then proceeds to the current situation and, with the use of the data from the certification process of the command of Polish as a foreign language, shows who took certified examinations in 2013 and 2014, when the total number of examinees was 4,058 foreigners. They comprised 2,993 B1 level, 842 B2 level and 223 C2 level candidates. In each of the two analysed years, the number of foreigners of Polish origin was below 15%, which demonstrates how many foreigners of non-Polish origin wish to certify their command of Polish for reasons such as studies or work in Poland as well as application for Polish citizenship. The author points to the fact that the criterion of Polish origin is imprecise as Polish origin of (both) parents does not ensure their children's (good) command of Polish. The paper ends with comments about the level at which representatives of national and ethnic minorities living in Poland have mastered Polish.

Trans. Monika Czarnecka

Robert Dębski
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

WPLYW NOWYCH TECHNOLOGII NA DYNAMIKĘ UTRZYMANIA JĘZYKA POLSKIEGO W ŚWIECIE. W POSZUKIWANIU MODELU BADAWCZEGO

WSTĘP

Ponad dwie dekady badań Internetu pokazują, że nowoczesne technologie komunikacyjne otwierają nowe szanse dla języków mniejszościowych będących w zagrożeniu, zarówno tubylczych, jak i imigracyjnych / odziedziczonych. Jedne z pierwszych badań dostarczających dowodów na pozytywny wpływ technologii na języki zagrożone dotyczyły promocji i rewitalizacji języka maoryskiego, paradoksalnie oficjalnego języka Nowej Zelandii, będącego pod naciskiem języka angielskiego. R. Benton [1996] omawiał elektroniczny system komunikacyjny ufundowany w 1990 roku przez New Zealand Council for Educational Research, wspomagający nauczanie maoryskiego, a szczególnie sprawność pisania, wymianę informacji na temat nauczania oraz dający dostęp do tworzącego się słownictwa maoryskiego z dziedziny technologii. W tej wczesnej pracy autor podkreślał motywacyjny aspekt systemu, który stał się symbolem integracji maoryskich tradycji z nowoczesnością. W kolejnych latach ukazywały się dalsze pozycje podejmujące temat roli nowych technologii dla zagrożonych języków tubylczych / etnicznych. J. Reyhner, G. Cantoni, R.N. St. Claire, E.P. Yazzi [1999] zamieścili w redagowanym przez siebie tomie osobną część poświęconą tej tematyce z trzema rozdziałami na temat użycia nowoczesnych technologii w rewitalizacji języków tubylczych, na przykład tohono o'odham, używanego przez Indian w Arizonie i Nowym Meksyku. W książce J.A. Fishmana [2001] znalazły się teksty pokazujące, jak komunikacja internetowa wzmocniła pozycję języków fryzyjskiego oraz jidysz. Prace o podobnej tematyce dotyczyły języka hawajskiego w USA [Warschauer 1998], ndjebbana w Australii [Auld 2002], irlandzkiego w Irlandii [Fleming, Dębski 2007] i kaszubskiego w Polsce [Dołowy-Rybińska 2011].

Temat znaczenia nowoczesnych technologii dla języków zagrożonych podjęto także w badaniach utrzymywania / utraty języków imigracyjnych / odziedziczonych. M. Clyne [2003, 2005] między innymi właśnie zastosowaniami nowych technologii komunikacyjnych tłumaczył zmniejszające się w Australii tempo odchodzenia od używania niektórych języków europejskich. M. Clyne [2005, 77] pisał, że tę pozytywną zmianę kojarzy z:

powstawaniem nowego, bardziej mobilnego pokolenia imigrantów, którzy często podróżują do kraju pochodzenia oraz potrafią lepiej od poprzednich pokoleń korzystać z programów radiowych oraz codziennych informacji w Internecie.

W latach kolejnych ukazywały się badania wpływu nowych technologii na języki imigracyjne / odziedziczone na przykład w odniesieniu do języka koreańskiego w USA [Lee 2006] i w Kanadzie [Cho 2008], węgierskiego w USA [Szecsi, Szilagyi 2012] oraz chińskiego i tureckiego w Australii [Morgan, Peter 2014].

Badaniom światowym towarzyszyły prace dotyczące roli nowoczesnych technologii w utrzymywaniu i przekazywaniu języka polskiego w świecie [Dębski 2004; Fitzgerald, Dębski 2006; Dębski 2008; Dębski 2009]. W analizie jakościowej 140 polonijnych portali internetowych R. Dębski [2004] opisywał ich potencjał dla utrzymania języka polskiego oraz bariery uczestniczenia w komunikacji internetowej istniejące dla Polaków i ich potomków mieszkających za granicą. M. Fitzgerald i R. Dębski [2006] objęli badaniami ankietowymi 56 Polaków i osób polskiego pochodzenia w wieku 14–63 lat mieszkających w Melbourne, aby określić stopień używania języka polskiego w Internecie oraz opisać czynniki wpływające na używanie polskiego w tym środowisku. R. Dębski [2008] zgromadził kilka prac w tomie zredagowanym w celu pokazania, jak tradycyjne „media przekazu” zastępowane są przez nowoczesne „media uczestniczenia”, będące nową domeną używania języków mniejszościowych. Wreszcie R. Dębski [2009] opisuje znaczenie nowoczesnych technologii dla utrzymania języka polskiego w Australii. Badania obejmują ankietę z udziałem 50 osób polskiego pochodzenia w wieku 19–46 lat, urodzonych w Polsce lub przybyłych do Australii przed ukończeniem 12. roku życia, 3 studia dotyczące bilingwistów drugiego pokolenia, studium przypadku transmisji języka polskiego w rodzinie oraz studium unowocześniania szkoły polonijnej. Wobec zmian charakteru migracji związanych z globalizacją konieczność wyznaczania nowych obszarów badawczych w odniesieniu do języka polskiego poza granicami kraju przekonująco udowadnia E. Sękowska [2010]. O nowych mediach badaczka pisze, że są „ważne w podtrzymywaniu znaczenia języka polskiego w funkcjach komunikatywnej i kumulatywnej (kulturowej)”, a jeden z ważnych obszarów badawczych według niej to „badania nad uczeniem się / zachowaniem języka polskiego w sytuacji bilingwizmu z wykorzystaniem nowych technologii” [Sękowska 2010, 106]. Badania zmieniającej się pod wpływem nowoczesnych technologii sytuacji i używania języka polskiego poza granicami kraju należy postrzegać jako część szerszych badań nad językiem polskim w świecie [Miodunka 1990; Dubisz 1997; Sękowska 2010], z drugiej zaś strony jako wkład w światowe badania dotyczące utrzymywania języków zagrożonych oraz wielojęzyczności.

Celem niniejszego artykułu jest synteza dotychczasowych prac z zakresu wpływu nowych technologii komunikacyjnych na utrzymanie ję-

zyka polskiego za granicą w celu pokazania: (1) jaki jest zakres używania języka polskiego za pomocą nowych technologii przez Polaków i ich potomków mieszkających za granicą oraz (2) czy i w jakim stopniu tradycyjne modele utrzymania / utraty (ang. *maintenance and shift*) języków zagrożonych mogą służyć jako ramy wyjaśniające to zjawisko. Używanie języka zagrożonego w różnych domenach użycia języka jest warunkiem jego utrzymania. Osoby dwujęzyczne dokonują ciągłych wyborów języka komunikacji, a ich wybory zależne są od domeny komunikacyjnej, interlokutora, relacji z interlokutorem lub rodzaju interakcji [Clyne 2005]. Nowoczesne technologie w niniejszym artykule to „media uczestniczenia”, dające osobom dwujęzycznym przebywającym poza granicami własnego kraju poczucie „zwiększonego uczestnictwa w kulturze rodzimej i zwiększonego wpływu na wydarzenia społeczne i kulturalne mające miejsce w kraju pochodzenia” [Dębski 2008, 145]. Tradycyjne media masowego przekazu, takie jak prasa i telewizja, od dawna są rozpatrywane jako czynnik w utrzymaniu i promowaniu języków zagrożonych, natomiast media uczestniczenia otwierają nowe pole badawcze. Terminem *utrzymanie języka* określa się wysiłki jednostek, rodzin oraz instytucji społecznych, mające na celu zapobieganie utracie języka lub odwracanie procesów takiej utraty [Clyne 2005]. Z kolei termin *utrata języka* odnosi się do odejścia jednostki lub całej społeczności ludzi od używania języka etnicznego i posługiwanie się innym językiem [Clyne 2005]. Modele utrzymania i utraty języka mniejszościowego wyjaśniają albo nawet antycypują dynamikę tych procesów.

DYNAMIKA UTRZYMANIA I UTRATY JĘZYKA ZAGROŻONEGO

W literaturze światowej funkcjonuje kilka modeli utrzymania / utraty języków zagrożonych. Ponieważ objętość niniejszej publikacji nie pozwala ich dokładnie zaprezentować, autor pragnie je krótko omówić, ze szczególnym podkreśleniem czynników, które w jego przekonaniu mogą posłużyć jako narzędzie do interpretacji oddziaływania nowoczesnych technologii na języki zagrożone. G.R. Kloss [1966] na podstawie danych amerykańskich identyfikuje czynniki indywidualne i grupowe, które: 1) wspierają utrzymanie języka zagrożonego, 2) powodują odchodzenie od jego używania oraz 3) mogą powodować utrzymanie się języka albo jego utratę w zależności od kontekstu, czyli czynniki ambiwalentne. I tak czynnikiem wpływającym na utrzymanie języka w tym modelu jest istnienie językowych enklaw. Czynnikiem ambiwalentnym jest natomiast liczebność grupy. Duże grupy mogą sobie pozwolić na inicjatywy utrzymujące język, ale jednocześnie narażone są na ciągły kontakt z językiem dominującym. N.F. Conklin i M.A. Lourie [1983] rozbudowują model G.R. Klossa [1966]. Podobnie jak on rozróżniają czynniki sprzyjające utrzymaniu języka zagrożonego oraz powodujące odchodzenie od niego.

Czynniki w ich modelu z reguły mają jednoznaczny kierunek oddziaływania. Na przykład wysoka koncentracja języka wpływa na utrzymanie języka, a niska na odchodzenie od jego używania. Bliskość geograficzna kraju pochodzenia i łatwość podróżowania sprzyja powolnemu odchodzeniu od używania języka mniejszościowego, a duża odległość przyspiesza te procesy. Jeszcze innym znanym modelem jest model odwracania tendencji utraty języka (ang. *reversing language shift*) zaproponowany przez J.A. Fishmana [1991], który podkreśla niebezpieczeństwa wynikające z przerwania ciągłości pokoleniowej. Dla J.A. Fishmana główną przyczyną porzucania języka jest dyslokacja jego użytkowników i utrata zakorzenionej tożsamości. Ważne w tym modelu jest także odtwarzanie używania języka w płaszczyźnie rodzina-sąsiedztwo-społeczność (ang. *family-neighbourhood-community*). M. Clyne [2003, 2005] nie nazywa *stricte* modelem zespołu czynników używanych przez siebie do analizy sytuacji języków imigracyjnych / odziedziczonych w Australii. Wydaje się jednak, że jego badania *en masse* model taki proponują, choć najczęściej badacz sięga po czynniki obecne w badaniach innych autorów. Jako czynniki wpływające na języki imigracyjne / odziedziczone, które są dla nas użyteczne, M. Clyne przyjmuje między innymi domeny i zakres użycia języka, ocenę rynkowej wartości języka, liczebność i dystrybucję użytkowników języka, istnienie instytucji promujących język, dostęp do sieci społecznych oraz istnienie mediów w języku zagrożonym. M. Clyne [2003] twierdzi, że ostatecznie decyzja o odejściu od używania języka następuje wtedy, kiedy po rozważeniu przez jednostkę wszystkich czynników koszty utrzymania języka zagrożonego przewyższają ewentualne zyski. Wśród postrzeganych kosztów mogą na przykład znaleźć się zagrożenia związane z ryzykiem identyfikacji etnicznej. Korzyści mogą z kolei być takie jak na przykład efektywna komunikacja i poczucie solidarności z rodziną. Badacz dalej wyraża opinię, że pomimo światowej dominacji języka angielskiego nie można pomniejszać wartości rynkowej innych języków. Na dowód przytacza fakt, że

wielu młodych Australijczyków z dwujęzycznych środowisk znajduje pracę w dawnych ojczyznach członków swoich rodzin w Azji i wschodniej Europie, a nowe technologie pozwalają imigrantom i ich potomkom utrzymywać kontakt z krajem pochodzenia oraz społecznościami emigracyjnymi w innych krajach [Clyne 2003, 68].

W literaturze poświęconej językowi polskiemu w świecie niewiele jest całościowych modeli wyjaśniających dynamikę utrzymania / utraty języka polskiego poza granicami kraju. S. Dubisz [1997] wymienia zespół czynników, językowych i pozajęzykowych, które wpływają na zmiany antroponimów w grupach polonijnych. Różnicuje imigrację kontynentalną i zamorską, tym samym sugerując, że dystans od kraju pochodzenia ma wpływ na rodzaj i dynamikę zjawisk dotyczących języka polskiego za granicą, podobnie jak stopień zwartości grup polonijnych. E. Sękowska [2010] podkreśla, że funkcje, które język polski spełnia dla pokole-

nia emigracyjnego, ulegają ograniczeniu w kolejnych pokoleniach. W tej samej pracy autorka wymienia znaczenie pozytywnych postaw wobec języka polskiego, rolę świadomości etnicznej (tożsamości) oraz postrzeganie wartości języka polskiego jako czynniki wpływające na jego użycie i utrzymanie. Píše o języku polskim jako narzędziu ekspresji i wyrażania osobowości, o czym przekonuje świadectwo polskich pisarzy mieszkających na obczyźnie. Ten ostatni wątek nawiązuje do wyводу W.T. Miodunki [2003] w jego analizie zachowania i osiągania dwujęzyczności przez osoby polskiego pochodzenia w Brazylii. Nawiązując do psychologii humanistycznej, W.T. Miodunka proponuje, aby za cel, do którego dąży istota ludzka, uważać samoaktualizację i konkluduje, że znajomość dwóch języków oznacza w istocie posiadanie dwóch narzędzi do samoaktualizacji. W jego badaniach samoaktualizacja osób polskiego pochodzenia następowała poprzez pracę nad utrzymaniem / uczeniem się języka polskiego w celu działalności intelektualnej lub podjęcia studiów w Polsce.

WYBÓR JĘZYKA POLSKIEGO W NOWYCH TECHNOLOGIACH KOMUNIKACYJNYCH

Używanie języka zagrożonego jest podstawowym warunkiem jego utrzymania, a nowe technologie stały się powszechną domeną użycia języków świata. Na wstępie rozważań na temat wpływu nowych technologii na język polski za granicą należy zatem określić zakres, w którym język polski jest wybierany przez Polaków i osoby polskiego pochodzenia poza granicami kraju, kiedy te używają nowych technologii komunikacyjnych. Uczestnicy badań M. Fitzgeralda i R. Dębskiego [2006], Polacy i osoby polskiego pochodzenia z Melbourne, deklarowali posługiwanie się językiem angielskim ogólnie częściej niż językiem polskim we wszystkich badanych funkcjach Internetu. Na przykład wszyscy używali poczty elektronicznej w języku angielskim, a jedynie 75,0% z nich w języku polskim; 96,4% surfowało w Internecie po angielsku, a 75,0% po polsku; wreszcie 64,3% używało czatu w języku angielskim, a 39,3% w języku polskim. Najbardziej popularnym (80,4% respondentów) narzędziem komunikacji internetowej w języku polskim była poczta elektroniczna, ze względu na to, że jest tania i szybka. Uczestnicy badań podkreślali, że dzięki asynchroniczności poczta elektroniczna doskonale nadaje się do komunikacji z rodziną w kraju tak oddalonym jak Polska. Wysyłanie SMS-ów po polsku również było często stosowane przez uczestników badań (37,7%), a w następnej kolejności użycie czatu (23,2%), audiokonferencji (12,5%) i wideokonferencji (7,1%). Badania R. Dębskiego [2009] – tym razem z udziałem drugiego pokolenia emigracyjnego – także mierzyły częstość używania nowych technologii w języku polskim. Zgodnie z oczekiwaniem, było ono na niższym poziomie niż we wcześniej omówionych badaniach, ale ciągle stosunkowo częste. Przynajmniej kilka razy w roku Internetu

po polsku używało 34% respondentów, 32% wysyłało polskie e-maile, 26% używało czatu po polsku, a 24% wysyłało polskie SMS-y. Kilka razy w miesiącu, czyli częściej, polskie e-maile wysyłało dalsze 20% ankietowanych, 18% korzystało z polskojęzycznego Internetu, 12% wysyłało SMS-y po polsku, a 6% używało polskiego czatu. W sumie 58% respondentów kilka razy w roku lub częściej szukało informacji w Internecie po polsku i pisało polskie e-maile.

Wybór języka polskiego przez Polaków i osoby polskiego pochodzenia w nowych technologiach komunikacyjnych ma określone ograniczenia. Internet ciągle jest głównie środowiskiem języka pisanego, co stanowi istotną barierę dla drugiego pokolenia emigracyjnego. Niektórzy podkreślają także, że używają języka angielskiego, ponieważ właśnie ten język, a nie język polski, był pierwszym, w którym nauczyli się korzystać z Internetu. Jeszcze innym ograniczeniem może być gorszy niż w innych krajach dostęp do infrastruktury internetowej w Polsce [Dębski 2004; Fitzgerald, Dębski 2006].

NOWE TECHNOLOGIE A CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA UTRZYMANIE JĘZYKA POLSKIEGO W ŚWIECIE

Wyjaśniając, co motywuje ich do posługiwania się Internetem po polsku, dwujęzyczni profesjonalści w badaniach R. Dębskiego [2009] na pierwszym miejscu (27/50 respondentów) wymieniali motywację utrzymania / poszerzenia polskojęzycznych sieci społecznych. Elektronicznych komunikatorów używali do kontaktów z rodziną i przyjaciółmi w Polsce, rodziną w Australii, przyjaciółmi czasowo przebywającymi w Polsce oraz osobami napotkanymi w sieci. Jako cel łączenia ludzi polskiego pochodzenia rozsianych w świecie deklarowało także wielu autorów polonijnych portali internetowych analizowanych przez R. Dębskiego [2004]. Niektóre z tych portali podkreślały, iż dają okazję używania języka polskiego i nawiązywania kontaktów pomiędzy szkołami. Polacy mieszkający w Polsce deklarowali na forach dyskusyjnych chęć komunikowania się po polsku w celu wymiany poglądów na temat swojej twórczości artystycznej. Osoby odizolowane od polskości, np. mieszkające w małych ośrodkach polonijnych, takich jak Darwin w Australii, chwaliły portale polonijne za to, że umożliwiają im kontakt z Polakami w większych skupiskach. R. Dębski [2009] opisuje przypadek dziewczynki o imieniu Agnieszka mieszkającej w Melbourne, której rodzice wprowadzają dziecko w różne formy komunikacji elektronicznej z zamiarem wspomagania transmisji języka polskiego. Jednym z rezultatów trwającej kilka lat obserwacji jest znaczne rozszerzenie polskojęzycznych sieci społecznych dziecka. W początkowym etapie pracy z dzieckiem dziewczynka używa polskiego jedynie w domu w rozmowach z rodzicami i sporadycznie ze starszą siostrą, polskimi gośćmi i dziadkami w Polsce przez telefon. W chwili zakończe-

nia obserwacji dziewczynka ma bogatą sieć społeczną osób, z którymi kontaktuje się po polsku, używając telefonu, poczty elektronicznej, bloga i filmów autorskich na DVD. W tej sieci znajdują się: rodzina w Polsce, znajomi rodziców w Kalifornii, kuzyni, koleżanka poznana w Polsce oraz sieciowi partnerzy korespondencyjni. Szczególnie posiadanie bloga, pełniącego rolę rodzinnego albumu fotograficznego, zaowocowało kontaktami dziecka z wieloma osobami polskojęzycznymi mieszkającymi poza Australią. Intensywne korzystanie z nowych technologii w celu budowy i rozszerzania sobie lub swoim dzieciom polskojęzycznej sieci społecznych, a przez to poszerzanie dostępu do języka polskiego i stwarzanie okazji do jego używania, wydaje się współdziałać z takimi tradycyjnymi czynnikami zachowania języka, jak liczebność i koncentracja grupy językowej oraz dostęp do sieci społecznych w języku zagrożonym [Kloss 1966; Conclin, Lourie 1983]. Nowe technologie zdają się również do pewnego stopnia niwelować geograficzny dystans pomiędzy krajem osiedlenia a krajem pochodzenia, czynnik negatywnie oddziałujący na język zagrożony [Conclin, Lourie 1983; Dubisz 1997].

Szczególna wartość nowych technologii dla utrzymania języka polskiego za granicą polega na tym, że pomagają utrzymać, a niekiedy odbudować, więzi rodzinne i polską tożsamość, ważne czynniki utrzymania języka zagrożonego [Fishman 1991]. Doskonale ilustruje to studium przypadku Barbary, kobiety w średnim wieku, przedstawicielki drugiego pokolenia Polonii [Dębski 2009]. Barbara korzysta z całego repertuaru komunikatorów elektronicznych i buduje sieci społeczne na podstawie kryteriów pokrewieństwa, etniczności i wspólnej historii. Kobieta staje się członkiem globalnych grup internetowych utworzonych przez potomków polskich lotników w czasie II wojny światowej, Kresowiaków i zesłanych na Syberię. Zdaniem Barbary komunikacja internetowa ma pozytywny wpływ na jej znajomość języka polskiego. Zainteresowanie drzewem genealogicznym rodziny i wojennymi losami ojca prowadzi ją do poszukiwań historycznych, podczas których, jak relacjonuje, poznaje słowa związane z historią. Często występuje w roli tłumaczki wśród członków grup internetowych. Wizyty w Polsce dokumentuje w elektronicznym pamiętniku z podróży, który prowadzi po angielsku z licznymi polskimi wtrąceniami, kiedy analizuje polskie słowa, wyrażenia i przysłowia, odnosząc je do poznawanej przez siebie polskiej tradycji i historii. Z kolei dziewczynka przedstawiona w badaniach R. Dębskiego [2009] za sprawą komunikacji internetowej nawiązuje kontakty z rodziną, a dzięki zdjęciom i informacjom, które umieszcza na blogu, jej interakcja z rodziną staje się skontekstualizowana i celowa, nawiązująca do rzeczywistości rodziny mieszkającej w Australii lub w Polsce. Komunikacja elektroniczna to przestrzeń w pewnym sensie przedłużająca dziewczynce pobytu w Polsce z rodziną, ponieważ pozwala jej po powrocie do Australii w dalszym ciągu uczestniczyć w dyskursie familijnym w języku polskim. Dążeniem wielu Polaków i ich potomków mieszkających za granicą jest

zwiększenie poczucia swojej obecności wśród rodziny i przyjaciół w Polsce. Stopień obecności, który osoby takie mogą dziś osiągnąć za pomocą nowoczesnych „mediów uczestniczenia”, jest o wiele większy niż osiągnięty kiedyś za pomocą listów lub telefonu. Kombinacja częstych podróży oraz uczestnictwa w dyskursie rodzinnym za pomocą elektronicznych komunikatorów sprawia, że w obecnych czasach poczucie odcięcia i zerwania więzi z krajem pochodzenia [Fishman 1991] jest u emigrantów słabsze niż kiedyś. Dobrze to ujmują Edward i Piotr, uczestnicy badań R. Dębskiego [2009]. Na pytanie, czy kiedyś pojedzie do Polski na stałe, Edward pyta: „A w tej chwili co to znaczy «na stałe»?”. Z kolei Piotr swoją tożsamość w wywiadzie nazywa *przeskakującą*, czyli charakteryzującą się łatwością przechodzenia z jednego systemu wartości w drugi. Taki stan świadomości może mieć wpływ na poczucie stałości pobytu za granicą, czynnik utrzymania / utraty języka zagrożonego [Conklin, Lourie 1983]. Badacze uważają, że osoby o poczuciu stałości pobytu w kraju osiedlenia mają tendencję do odchodzenia od języka kraju pochodzenia, natomiast osoby, które postrzegają pobyt jako tymczasowy, język ten utrzymują dłużej.

Jednym z tradycyjnych czynników utrzymania języka zagrożonego jest dostęp jego użytkowników do instytucji języka i kultury oraz mediów w języku zagrożonym [Conklin, Lourie 1983; Clyne 2005]. R. Dębski [2004] pokazuje w badaniach portali polonijnych, jak instytucje popularyzujące polską kulturę i język za granicą, na przykład Telewizja Polonia i polska prasa, wspomagane są możliwościami Internetu. Polonijne witryny internetowe publikują aktualności, ale także zapraszają czytelników do publikacji własnych treści, np. wspomnień z emigracji, recenzji czy też informacji o usługach. Polacy i osoby polskiego pochodzenia mogą w większym zakresie uczestniczyć w ważnych wydarzeniach politycznych, kulturalnych i sportowych w Polsce, na przykład poprzez udział w elektronicznych dyskusjach z polskimi politykami i sportowcami. Internet w znaczny sposób ułatwia naukę języka polskiego, dając dostęp do materiałów, narzędzi i instytucji edukacyjnych, komercyjnych i państwowych. W społeczeństwie informacyjnym status języka w Internecie niewątpliwie ma wpływ na jego status międzynarodowy w sensie ogólnym jako kolejny czynnik utrzymania języka zagrożonego [Conclin, Lourie 1983], choć stopień obecności w cyberprzestrzeni w wypadku wielu języków nie pokrywa się z ich powszechnością w świecie realnym, a język angielski wciąż dominuje w Internecie [Internet World Stats 2013]. Uczestnicy badań M. Fitzgeralda i R. Dębskiego [2006] mówili o tym, że duża ilość treści w języku angielskim przytłacza i zniechęca do korzystania z polskojęzycznego Internetu. Zdobywanie informacji i wiedzy w języku polskim w Internecie, niedostępnych w języku angielskim, może być ważną motywacją dla osób dwujęzycznych do korzystania z polskojęzycznego Internetu. 18% osób młodych czynnych zawodowo polskiego pochodzenia z Australii w badaniach R. Dębskiego [2009] czyni to, aby

planować pobyt w Polsce, sprawdzać wiadomości dotyczące piłki nożnej, szukać przepisów kulinarnych oraz w celu badań genealogicznych. Niektórzy z nich (8%) korzystali z elektronicznych komunikatów w języku polskim w oficjalnych sprawach związanych z działalnością w organizacjach polonijnych i biznesem, czyli wtedy, gdy użycie języka polskiego w tym środowisku związane jest z ich autorealizacją i odczuciem wartości języka polskiego [Miodunka 2003; Sękowska 2010]. Zawarte w tej samej książce R. Dębskiego studium przypadku Edwarda, Żyda z polskim paszportem, zajmującego się profesjonalnie gromadzeniem funduszy na rzecz organizacji żydowskich w Polsce, opisuje dokładnie, w jaki sposób jego pasja wspomagana jest przez komunikację internetową w języku polskim z partnerami w Polsce. Edward uważa, że dzięki komunikacji elektronicznej przede wszystkim uczy się języka potocznego, a nawet slangu środowiskowego.

PODSUMOWANIE

Dotychczasowe badania używania języka polskiego w nowych technologiach komunikacyjnych przez Polaków i osoby polskiego pochodzenia mieszkające za granicą pokazują, że jest ono powszechne, choć język kraju osiedlenia, w opisywanych tu badaniach angielski, jest wybierany częściej. Przedstawiciele drugiego pokolenia także wybierają język polski w środowisku elektronicznym, ale rzadziej niż przedstawiciele pierwszego pokolenia emigracyjnego. Badane osoby najczęściej poszukiwały polskojęzycznych informacji w Internecie i używały poczty elektronicznej po polsku, rzadziej pisały SMS-y, używały czatu lub audio- / wideokonferencji po polsku. Zakres i jakość używania przez nie języka polskiego w Internecie jest porównywalny z wynikami badań dotyczących innych języków odziedziczonych [Morgan, Peter 2014].

M. Clyne [2003; 2005] sugerował, że zatrzymanie się procesu odchodzenia od niektórych języków europejskich w Australii po części zawdzięczamy bardziej mobilnej imigracji oraz nowym technologiom komunikacyjnym. Do oceny roli nowych technologii w procesie utrzymania / utraty języka polskiego za granicą podchodzić należy z ostrożnością, choćby ze względu na to, że język angielski pozostaje dominującym językiem Internetu, język polski znajduje się poza pierwszą dziesiątką najpopularniejszych języków [Internet World Stats 2013], a wszystkie opisywane grupy bilingwistów polsko-angielskich używały języka angielskiego w środowisku elektronicznym częściej niż języka polskiego. Nie ulega jednak wątpliwości, że komunikacja internetowa, pojmowana jako kanał komunikacyjny przenikający inne domeny (np. dom, pracę, instytucje kultury), wpływa na zakres i poziom używania języka polskiego za granicą i zjawisko to należy opisywać oraz mierzyć. Niniejszy artykuł pokazuje, że tradycyjne modele utrzymania / utraty języka zagrożonego

[np. Kloss 1966; Conklin, Lourie 1981; Fishman 1991; Clyne 2003] w zasadzie nadają się jako punkt wyjścia takich badań. Analizowane rezultaty pokazują, że nowe elektroniczne narzędzia komunikacji mogą mieć pozytywny wpływ na utrzymanie języka polskiego za granicą, oddziałując na: poszerzanie polskojęzycznych sieci społecznych, utrzymanie / odbudowę tożsamości polskiej i więzi rodzinnych, dostęp do instytucji propagujących polską kulturę i naukę języka polskiego, zmniejszanie dystansu geograficznego oraz na postrzegana przez bilingwistów wartość języka polskiego. Rezultaty te potwierdzają wyniki badań znaczenia nowoczesnych technologii dla innych języków tubylczych [por. Dołowy-Rybińska 2013] i imigracyjnych / odziedziczonych. S.P. Cho [2008] na przykład dowodzi, że technologia daje imigrantom i ich potomkom dostęp do autentycznej i współczesnej kultury koreańskiej, pomaga w łączeniu rodzin i konstrukcji tożsamości koreańskiej. Podobnie jak Polonia, uczestnicy badań S.P. Cho twierdzili, że emigracja do Kanady „nie oznacza już oddalenia i oddzielenia od kraju pochodzenia” [s. 269]. J.S. Lee [2006] z kolei pokazuje, w jaki sposób dwie osoby koreańskiego pochodzenia drugiego pokolenia tworzą sieci komunikacji społecznej z innymi Koreańczykami i pisząc po koreańsku, kształtują swoją tożsamość etniczną. Analizowane tu badania podkreślają, że nowoczesne media uczestniczenia mają szczególny wpływ na jakość kontaktów w języku polskim diaspory w świecie. Dzięki nowym technologiom kontakty te, choć prowadzone na odległość, w rosnącym stopniu są celowe i odbywają się w kontekście rodzinnego, społecznego i kulturowego uczestnictwa i działania. Ze względu na szybki postęp cyfryzacji należy kontynuować opis i pomiar poziomu używania technologii komunikacyjnych w języku polskim przez Polaków i osoby polskiego pochodzenia poza granicami kraju, z uwzględnieniem wyłaniających się nowych technologii oraz w różnych sytuacjach geopolitycznych, w celu dokonywania porównań. Należy również kontynuować badania związków nowych technologii komunikacyjnych z czynnikami utrzymania / utraty języka polskiego za granicą.

Bibliografia

- G. Auld, 2002, *The role of the computer in learning Ndjebbana*, „Language Learning and Technology” 6(2), s. 41–58.
- R. Benton, 1996, *Making the medium the message: Using an electronic bulletin board system for promoting and revitalizing Maori* [w:] M. Warschauer (red.), *Telecollaboration in foreign language learning*, Honolulu, s. 187–204.
- S.P. Cho, 2008, *Korean immigrants’ social practice of heritage language acquisition and maintenance through technology*, PhD Dissertation, Vancouver.
- M. Clyne, 2005, *Australia’s language potential*, Sydney.
- M. Clyne, 2003, *Dynamics of language contact*, Cambridge.
- N.F. Conklin, M.A. Lourie, 1983, *A host of tongues: language communities in the United States*, New York.

- R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii*, Kraków.
- R. Dębski (red.), 2008, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Kraków.
- R. Dębski, 2004, *The Internet in support of community languages: Web sites created by Poles living abroad*, „Information, Technology, Education and Society” 5(1), s. 5–20.
- N. Dołowy-Rybińska, 2013, *Media europejskich mniejszości językowych: stan, wyzwania, zagrożenia*, „Kultura i Społeczeństwo” 3, s. 27–44.
- N. Dołowy-Rybińska, 2011, *Kashubian and modern forms of media – new survival chances for endangered languages*, „ESUKA – JEFUL” 2(1), s. 109–124.
- S. Dubisz, 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- J.A. Fishman, 2001, *A decade in the life of a two-in-one language* [w:] J.A. Fishman (red.), *Can threatened languages be saved?*, Clevedon, s. 74–102.
- J.A. Fishman, 1991, *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon.
- M. Fitzgerald, R. Dębski, 2006, *Internet use of Polish Melbourneans: Implications for maintenance and teaching*, „Language Learning and Technology” 10(1), s. 87–109.
- A. Fleming, R. Dębski, 2007, *The use of Irish in networked communications: a study of schoolchildren in different language settings*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 28(2), s. 85–101.
- Internet World Stats, 2013, <http://www.internetworldstats.com/>
- G.R. Kloss, 1966, *German American language maintenance efforts* [w:] J.A. Fishman i in. (red.), *Language loyalty in the United States*, Haga, s. 206–252.
- J.S. Lee, 2006, *Exploring the relationship between electronic literacy and heritage language maintenance*, „Language Learning and Technology” 10(2), s. 93–113.
- L. Morgan, M.G. Peter, 2014, *Affordances for home language maintenance created by multimodal Web 2.0 and mobile technologies*, <http://www.icicte.org/Proceedings2014/Papers%202014/5.3%20Morgan.pdf>
- W. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków.
- W. Miodunka (red.), 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków.
- J. Reyhner, G. Cantoni, R.N. St. Claire, E.P. Yazzi, (red.), 1999, *Revitalizing indigenous languages*, Flagstaff.
- E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie*, Kraków.
- T. Szecsi, J. Szilagyi, 2012, *Immigrant Hungarian families’ perceptions of new media technologies in the transmission of heritage language and culture*, „Language, Culture and Curriculum” 25 (3), s. 265–281.
- M. Warschauer, 1998, *Technology and indigenous language revitalization: Analyzing the experience of Hawai’i*, „The Canadian Modern Language Review” 55 (1), s. 139–159.

***Impact of new technologies on the dynamics
of maintaining the Polish language in the world.
In search of a research model***

Summary

The synthesis of the results of research on the impact of new communication technologies on maintaining the Polish language abroad, which is contained in this paper, leads to the conclusion that: 1) representatives of the first and second generation of Polish emigrants often choose Polish in the electronic environment, yet less frequently than the language of the country of settlement and 2) traditional language maintenance/loss models are suitable as the point of departure for such research. New electronic communication tools contribute to the maintenance of Polish abroad, affecting traditional language maintenance/loss factors such as: expansion of Polish-language social networks, maintenance/reconstruction of the Polish identity and family bonds, access to institutions propagating Polish culture and Polish language learning, reduction of the geographical distance, and bilinguals' perception of the value of Polish.

Trans. Monika Czarnecka

Ewa Lipińska

(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

POSTAWY MŁODZIEŻY POLONIJNEJ WOBEC JĘZYKA OJCZYSTEGO I TOŻSAMOŚCI ETNICZNEJ

W polskim spisie ludności z roku 2011 po raz pierwszy umożliwiono respondentom zadeklarowanie swojej tożsamości etnicznej.¹ Wyniki pokazały,² że dominująca część społeczeństwa, obejmująca 36 522 tys. (94,8%) osób, stanowi jednorodną polską grupę narodową. Nie zalicza się do niej 597 tys. (1,55%) mieszkańców, z czego 46 tys. z dwoma nie-polskimi narodowościami. Podwójną tożsamość etniczną zadeklarowało około 871 tys. osób (2,26%). Sondowanie identyfikacji narodowej jest dokonywane w wielu spisach ludności innych krajów, stąd wiadomo, że liczebność Polaków i osób polskiego pochodzenia w świecie wynosi ok. 21 milionów.³ Pytania takie stawia się jednak tylko dorosłym.

W niniejszym artykule rozpatrzmy postawy młodzieży wobec własnej etniczności i języka ojczystego (tu: polskiego). Odwołamy się do badań ankietowych przeprowadzonych przez pisaćą te słowa wśród licealistów w USA, Francji i Austrii, konfrontując je z rezultatami badań w Szwecji i Australii. Najpierw jednak omówimy zagadnienie adolescencji, gdyż ma ono kluczowe znaczenie w identyfikacji własnej etniczności, oraz specyfikę dojrzewania młodzieży polonijnej.⁴

Przez *młodzież* rozumie się grupę nastolatków w przedziale wiekowym 12/13–18 lat, a więc będących w piątej fazie rozwoju wg Erika Eriksona [2002]⁵ – *adolescencji* (tożsamość w przeciwieństwie do *tożsamości rozchuwanej*⁶). Wtedy (umownie) kończy się dzieciństwo, w tym – silny zwią-

¹ *Tożsamość etniczna* uważana jest za jedną z form *tożsamości społecznej*, która oznacza „poczucie przynależności do określonej grupy społecznej i identyfikację z wartościami, celami, zasadami, jakimi żyją i kierują się jej członkowie” [Opozda 2007, 50].

² Zob. *Przynależność...*, 2013.

³ Zob. np. <http://www.poloniam2002.pl/poloniam-na-swiecie.html>

⁴ *Młodzież polonijna* – to zawężone pojęcie „pierwszego pokolenia polonijnego”. Są to dzieci (druga generacja) „pokolenia emigracyjnego”, czyli dorosłych, którzy jako pierwsi opuścili ojczyznę [zob. Lipińska 2006].

⁵ Autor wyróżnia ich VIII.

⁶ Wg D. Mostwin [1995] – tożsamość *skrystalizowana* w przeciwieństwie do tożsamości *rozproszanej*.

zek dziecka z mamą i tatą, uznawanie ich autorytetu, podporządkowanie się ich woli, a rozpoczyna dorosłość, przejawiająca się m.in. głębokim odczuwaniem własnego „ja” oraz krytycyzmem w stosunku do wychowawców i rodziców. Młodzi ludzie stopniowo stają się bardziej zamknięci i nie zwierają się starszym ze swoich kłopotów, rozterek czy wątpliwości.⁷ Spędzają coraz więcej czasu z rówieśnikami, zapożyczając od nich różne postawy, opinie, przekonania oraz naśladowując ich sposób mówienia, zachowania, ubierania się. Wtedy formuje się ich charakter, budzi chęć usamodzielnienia się, konkretyzują się zainteresowania i uzdolnienia. W okresie budowania swojej tożsamości młodzież szuka odpowiedzi na takie pytania: „kim jestem teraz i kim chcę być w przyszłości (plany, dążenia, aspiracje)?”, „jaka jest moja tożsamość płciowa (orientacja seksualna, role związane z płcią)?”, „w jakim stopniu mogę się podporządkować wzorcom zewnętrznym, nie tracąc niezależności?”. Poza tym zastanawia się nad sensem życia, nurtują ją problemy egzystencjalne [zob. Opozda 2007], zaczyna interesować się religią, obyczajami, ideologią i polityką, co zresztą często staje się zarzewiem konfliktów międzypokoleniowych [Mamzer 2003, 136]. W okresie adolescencji bardzo ważny jest też wpływ kultury, zwłaszcza popularnej, którą charakteryzują m.in. kultura konsumpcji, kultura *instant* (życie w „natychmiastowości”), kultura upozorowana (mieszanie się rzeczywistości społecznej z medialną do granic „nierozróżnialności”), poczucie mocy, kult sukcesu, ciała i seksualności, amerykanizacja itd. [Melosik 2012]. To nowe zjawiska, „nieprzerobione” przez rodziców, trudniej więc jest im je zaakceptować, a czasem wręcz zrozumieć.

Przeskok z dzieciństwa w dorosłość nie jest ani łatwy, ani prosty w znanym i oswojonym środowisku, tym wyraźniej więc widać, przez jakie trudności młodzi ludzie, jeszcze nie w pełni ukształtowani, dorastający, ale niedojrzali, muszą przejść w sytuacji (e/i)migracyjnej. Wszystkie się potęgują, a do tego dochodzą problemy adaptacyjne, obejmujące m.in. *szok kulturowy* i *językowy* oraz dylematy związane z samookreśleniem przynależności (bądź jej braku) do polskiej diaspory.⁸ Nierzadko pojawia się także „szok hierarchiczny”, czyli zachwianie autorytetu rodziców w oczach dzieci na podłożu językowo-kulturowym.⁹ Dorośli gorzej i/lub wolniej przyjmują nową kulturę i opanowują nowy język (w postaci literackiej oraz potocznej). Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie wybierali go jako języka komunikacji domowej. Tymczasem niedostatecznie roz-

⁷ O naturalnych przejawach adolescencji szerzej zob. np. Lipińska 2013, 30.

⁸ Młodzi ludzie mogą wstydzić się swojego pochodzenia, tego, że są inni, więc chcą zasymilować się z nowym społeczeństwem, co grozi utratą rodzimej kultury i języka ojczystego lub odwrotnie – może pojawić się brak poczucia więzi z nowym krajem i dążność do *izolacji* [Lipińska 2013].

⁹ Szerzej zob. W.T. Miodunka 1990.

winięty¹⁰ kod nie pozwala im na zrozumienie i wyrażenie wielu rzeczy (zwłaszcza emocji), obnażając ich nieporadność językową, co może podważyć ustaloną hierarchię w rodzinie, zwłaszcza że pociąga to zamianę ról społecznych, tzn. młodszy staje się (jakby) starszym, pełniąc często rolę tłumacza, pośrednika, negocjatorów.¹¹ Trzeba pamiętać, że z wyborem języka kraju osiedlenia jako rodzinnego nośnika komunikacyjnego wiąże się brak dbałości o zachowanie i rozwój języka ojczystego lub wręcz zaprzestanie jego używania. Powoduje to uspienie i/lub kostnienie polszczyzny pierwszego pokolenia, a drugie albo w ogóle się jej nie nauczy, albo posługuje się jej ułomną formą. Niedobrym wyjściem jest również mieszanie języków, w wyniku czego powstaje niedbała postać języka polonijnego. To całkowicie blokuje możliwość stania się dwujęzycznym. Warto także mieć świadomość, że konsekwencje wynikające z braku wspólnego, dobrze rozwiniętego i stale się rozwijającego kanału komunikacyjnego sięgają bardzo głęboko, prowadząc nieraz do zaniku więzi rodzinnych.¹² Tymczasem język ojczysty zawsze będzie elementem scalającym pokolenia oraz porządkującym rzeczywistość (starą i nową). Stąd tak ważne są postawy dorosłych odnoszące się do zachowania polskości w domu. Nie jest to zadanie łatwe dla pierwszej generacji emigrantów, a tym bardziej dla drugiej,¹³ zwłaszcza dla nastolatków z pokolenia *zerowego*, które właśnie w tym przedziale wiekowym zostały wyrwane ze swojego (polskiego) środowiska. Częsta w tym okresie życia ich ambiwalencja emocjonalna może doprowadzić do konfliktu między tym, co polskie, a tym, co „tutejsze”, nowe i nie zawsze akceptowane przez bliskich. Ponadto dzieci (e/i)migrantów inaczej postrzegają Polskę oraz wartości wyznawane i kultywowane przez swoich rodziców, z czego ci nie zdają sobie sprawy. Dla młodych ojczyzną staje się kraj, w którym się urodzili, wychowali, uczęszczali do szkół, żyli z miejscowym krajobrazem i otoczeniem, a „polskość” może mieć dla nich znaczenie wtórne [Szydłowska-Cegłowa 1991, 23]. Zdarza się więc, że odczuwają niedogodność życia na pograniczu nowego świata, świata własnego dzieciństwa oraz tego, którego nigdy nie znali lub go już nie pamiętają [Mostwin 1995, 41].

Problemy związane z wiekiem dojrzewania wspólne wszystkim nastolatkom oraz te odnoszące się do bycia (e/i)migrantem stanowią poważne obciążenie dla młodych ludzi, zwłaszcza że nie zawsze mogą liczyć na

¹⁰ W rzadkich wypadkach cała rodzina biegle porozumiewa się nowym językiem, bardzo dobrze wszystkim znanym. Jest to lepszy wariant komunikacyjny, ale powoduje utratę języka rodzimego.

¹¹ Często chodzi o sprawy, którymi dzieci nie powinny być obarczane, np. rozmowy w banku, z prawnikami, lekarzami. Nakłada to na nie dużą odpowiedzialność, z którą nie zawsze sobie radzą. Czasem jednak wykorzystują takie sytuacje (swoją pozycję w rodzinie) w konfliktach z rodzicami.

¹² Szerzej zob. m.in. Lipińska 2013; 2014.

¹³ Dzieci, które wyjechały wraz z rodzicami, stanowią *pokolenie zerowe*, a te, które się urodziły poza Polską – *pokolenie polonijne* [zob. np. Lipińska 2013].

wsparcie rodziców, którzy – podlegając stresowi osiedleńczemu – sami mają podobne dylematy. Przede wszystkim w ich ukształtowanej już tożsamości występują zakłócenia wskutek konieczności pełnienia innych ról społecznych. To rola imigranta w kraju osiedlenia (np. Polaka w stosunku do lokalnej społeczności amerykańskiej), ale też członka danej diaspory (np. polskiej w USA). Nie zanika wszakże (nadal pełniona) rola Polaka zakorzenionego w kraju, ale czasowo (lub na stałe) w nim nieobecnego [Leoński, Wątróbski 2007]. Procesowi przystosowywania się pierwszego pokolenia (e/i)migrantów do nowych warunków nieraz towarzyszy wewnętrzna walka między lojalnością wobec własnego narodu a koniecznością lub chęcią przynależności do miejscowej społeczności. Dodatkowo ponosi ono odpowiedzialność za podjętą decyzję o opuszczeniu ojczyzny zarówno w stosunku do zabieranych członków rodziny, jak i tych pozostawianych w kraju. Dokonując wyboru kraju docelowego, rodzice nie zawsze wiedzą, czy odczucia dzieci w stosunku do drugiego języka i drugiej kultury będą pozytywne czy negatywne, a może to rzutować na ich proces adaptacyjny. Ponadto dorośli decydują o tym, czy i jak rodzina będzie kultywować rodzimą kulturę i język ojczysty, czy dzieci będą chodzić do polskiej szkoły, a także o uczestniczeniu w życiu Polonii lub o odseparowaniu się od polskiej diaspory i asymilacji z nowym środowiskiem (łącznie z odrzuceniem języka ojczystego i kultury) [Lipińska 2014]. Nieświadomie ustanawiają model rodziny, która w większości wypadków przyjmuje postać tzw. *rodziny nuklearnej*, czyli ograniczonej do rodziców i dzieci. Brak w niej przede wszystkim dziadków i babć,¹⁴ ale też cioć, wujków i kuzynów. Zaburza to enkulturację¹⁵ rozumianą jako wychowanie oraz uczenie (się) ról społecznych, stosunku do szkoły, pracy, obowiązków, szacunku albo jego braku dla autorytetów itp. i jako transmisję dziedzictwa kulturowego. D. Mostwin zwraca również uwagę na naśladownictwo, które jest jej nieodzownym czynnikiem.

W domu rodzinnym dziecko uczy się ról społecznych, a więc jak powinna zachowywać się matka, ojciec, rodzeństwo, dziadkowie, krewni. Uczy się poszanowania lub lekceważenia pracy, szacunku do autorytetów albo braku szacunku. (...) Dziecko uczy się przez obserwację, przez osmozę. Naśladując, staje się do nas podobne [Mostwin 1995, 182].

Częstym zjawiskiem jest także eurosieroctwo,¹⁶ które ma dwie postaci: *eurosieroctwo krajowe*, czyli nieobecność w Polsce jednego rodzica (dzieci pozostają pod opieką współmałżonka) lub obojga rodziców (dziećmi opie-

¹⁴ O ich roli w transmisji polskości zob. np. Lipińska 2013; 2014.

¹⁵ Mowa o *socjalizacji pierwotnej*, czyli przyswajaniu podstawowych norm zachowań społecznych, która ma miejsce w domu i staje się punktem wyjścia *socjalizacji wtórnej*.

¹⁶ Moim zdaniem lepszą nazwą, o szerszym zasięgu, byłoby *sieroctwo migracyjne*.

kują się dziadkowie / dalsza rodzina; nawet pozostawiane są same) oraz *eurosieroctwo emigracyjne*, które jest skutkiem wyjazdu z Polski jednego z rodziców z dzieckiem (dziećmi). W obydwu wypadkach dzieci są w mniejszym lub większym stopniu okaleczone emocjonalnie i pozbawione odpowiednich wzorców postępowania. W drugiej sytuacji dodatkowo brakuje ciągłości pokoleniowej i kultywowania zwyczajów i tradycji.

Innym, coraz częściej występującym modelem są tzw. *rodziny patchworkowe* (zrekonstruowane), które powstają w wyniku rozpadu wcześniejszych związków. Są „posklejane” z członków różnych rodzin,¹⁷ np. dzieci rozwiedzionych lub wdowców, nowych partnerów rodziców, nowych teściów, „przyszywanych” dziadków, wujków, kuzynów itp. Stanowią grupy rozbudowane, przypominające kompletne rodziny, jednak na ogół relacje między poszczególnymi członkami są nieoryginalne, tzn. mąż mamy nie jest ojcem, jego syn nie jest bratem, a jego ojciec nie jest dziadkiem. Ci prawdziwi niejednokrotnie gdzieś są, istnieją i z nimi dana jednostka ma inne układy. Które są lepsze, bardziej rodzinne, zdrowe i kształtujące, to odrębne zagadnienie, jednak dziecko może być w tym zagubione – zwłaszcza na obczyźnie.

Wymienione modele rodzin nie sprzyjają edukacji familijnej ani przekazywaniu wartości narodowych. Co gorsza – wpisują się w profil społeczeństwa *konfiguratywnego*, w którym przejmowanie wzorców zachowania się od starszego pokolenia jest zastępowane przez uczenie się od rówieśników.¹⁸

Starsze pokolenie nie jest już takim autorytetem, młodzież nie uczy się od niego, traktuje je z większym pobłażaniem i nie jest ono już wyrocznią, tak jak w społecznościach *postfiguratywnych*.¹⁹ Przystrojenie sobie nowych wzorców kultury jest łatwiejsze, gdy nie ma przy tym najstarszego pokolenia, które próbowałoby wzmacniać stare wartości kulturowe, nawet jeśli nie są one wyartykułowane [Mamzer 2002, 83].

Rola rodziców w kształtowaniu tożsamości etnicznej swoich dzieci jest bardzo wyraźna. Jednak, jak już powiedziano, w okresie adolescencji daje o sobie znać środowisko rówieśnicze. Jego poglądy mogą wesprzeć

¹⁷ Na emigracji mogą to być rodziny mieszane narodowościowo, a więc i językowo, i kulturowo.

¹⁸ Współcześnie, w epoce cyfrowej, niektóre społeczeństwa funkcjonują na zasadzie *prefiguratywności*, co oznacza, że rodzice uczą się od dzieci, nauczyciele – od uczniów. Dochodzą do tego nowe, wspomniane wcześniej, szybko wchodzące w życie opcje kulturowe, tj.: życie młodzieży w „natychmiastowości”, nierozróżnianie przez nią rzeczywistości społecznej od medialnej, kult konsumpcji, sukcesu itp. Zaburza to dawny porządek, ale nie musi oznaczać całkowitego jego wywrócenia. Jednak na (e/i)migracji może to pogłębiać konflikty intrarodzinne.

¹⁹ Jeśli tożsamość jednostki jest wyrazem pełnej identyfikacji z tożsamością przodków, mamy do czynienia ze społecznością *postfiguratywną*, w której funkcjonują co najmniej trzy pokolenia, co umożliwia ciągłość kultury [Mamzer 2002].

wysiłki domu lub je zniweczyć. W celu poznania poglądów i odczuć młodzieży m.in. na temat własnej tożsamości i stosunku do polskości przeprowadzone zostały badania w szkołach polskich w Chicago, w Paryżu i Wiedniu. Ogółem ankietowano 267 uczniów w wieku 13/14–17/18 lat (tab. 1.). Poniżej przedstawimy cząstkowe wyniki badań.²⁰

Tabela 1. Ogólna charakterystyka uczestników badań

KRAJ	LICZBA UCZESTNIKÓW	PLEĆ	NAJLICZNIEJSZA GRUPA WIEKOWA	MIEJSCE URODZENIA
USA	170	dz.: 52,3%,	16-latkowie (38,8%)	Polska: 41,8%
		chł.: 44,1%		USA: 57%
Francja	60	dz.: 66,7%,	16-latkowie (38,8%)	Polska: 41%
		chł.: 33,3%.		Francja: 58,3%
Austria	37	dz.: 40%	15-latkowie (32,4%)	Polska: 46%
		chł.: 60%	17-latkowie (32,4%)	Austria: 54%

Uczestnikom zadano wiele pytań, na które odpowiadali pisemnie, wybierając jedną z podanych opcji. W niektórych wypadkach proszono ich o komentarz lub opinię. Tu przytaczamy kilka przykładów najściślej związanych z postawami wobec języka i tożsamości. Odpowiedzi w postaci zredukowanej do wyników zbiorczych pokazują tabele: 2.–7.

1. W jakim języku rozmawiasz w domu z rodzicami?

Tabela 2. Język komunikacji z rodzicami

	A. TYLKO PO POLSKU		B. PRZEWAŻNIE PO POLSKU		C. WIĘCEJ PO POLSKU, TROCHĘ PO ANGIELSKU		D. WIĘCEJ PO ANGIELSKU, TROCHĘ PO POLSKU		E. TYLKO PO ANGIELSKU
USA	51,8%		20,8%		19,6%		7,7%		---
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	
	37,2%	67%	23,3%	18,3%	29%	9,8%	10,5%	4,9%	

Najwięcej nastolatków z USA porozumiewa się z rodzicami „tylko po polsku” (51,8%). Opcję tę wybrało zdecydowanie więcej chłopców (67%) niż dziewczynek (37,2%).

²⁰ Szerszy opis badań amerykańskich zob. Lipińska, Seretny 2012.

	A. TYLKO PO POLSKU		B. PRZEWAŻNIE PO POLSKU		C. WIĘCEJ PO POLSKU, TROCHĘ PO FRANCUSKU		D. WIĘCEJ PO FRANCUSKU, TROCHĘ PO POLSKU		E. TYLKO PO FRANCUSKU	
FRANCJA	28,3%		30%		20%		18,3%		1,6%	
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.
	22,5%	40%	32,5%	25%	25%	10%	17,5%	20%	2,5%	---

Najwięcej nastolatków z Francji porozumiewa się z rodzicami „przeważnie po polsku” (30%). Wyraźnie więcej chłopców (40%) niż dziewczynek (22,5%) rozmawia z rodzicami „tylko po polsku”.

	A. TYLKO PO POLSKU		B. PRZEWAŻNIE PO POLSKU		C. WIĘCEJ PO POLSKU, TROCHĘ PO NIEMIECKU		D. WIĘCEJ PO NIEMIECKU, TROCHĘ PO POLSKU		E. TYLKO PO NIEMIECKU	
AUSTRIA	83,8%		8,1%		5,4%		2,7%			
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.
	93%	77,3%	6,7%	9,1%	---	9,1%	---	4,5%	---	---

Najwięcej nastolatków z Austrii porozumiewa się z rodzicami „tylko po polsku” (83%), dystansując poprzednie grupy.

Respondenci oświadczają, że porozumiewają się z rodzicami tylko po polsku lub przeważnie po polsku. Wydaje się, że ta druga wersja jest bardziej prawdopodobna.

2. Czy chciał(a)byś, aby Twoje dzieci mówiły po polsku?

Tabela 3. Preferencje dotyczące języka polskiego w komunikacji z przyszłymi dziećmi

	A. TAK, BARDZO		B. TAK		C. MOŻE		D. NIEKONIECZNIE	E. NIE
USA	72,7%		27,3%		0,6%			
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.		
	72%	74%	28%	26%	---	7,7%		
FRANCJA	70%		28%		1,7%			
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.		
	72,5%	65%	25%	35%	2,5%	---		
AUSTRIA	77,8%		19%		4,8%			
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.		
	80%	76,2%	20%	19%	---	4,8%		

72,7% badanych z USA, 70% z Francji oraz 77,8% z Austrii bardzo chcieliby, aby ich dzieci mówiły po polsku. Duża część wybrała opcję B: „tak”

3. Dokończ zdanie: *Chciał(a)bym mieć żonę (męża)...*

Tabela 4. Preferencje dotyczące narodowości partnera życiowego

	A. AMERYKANKE / AMERYKANINA		B. POLKE / POLAKA		C. INNEJ NARODOWOŚCI		D. KOGOŚ, KTO SIĘ WYCHOWAŁ W USA	
USA	0,7%		82,5%		9,6%		7,3%	
	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>
	0,7%	---	82%	84%	9,5%	10%	8,1%	6,6%

Respondenci z Chicago zdecydowanie woleliby mieć partnera życiowego tej samej narodowości.

	A. FRANCUZKE / FRANCUZA		B. POLKE / POLAKA		C. INNEJ NARODOWOŚCI		D. KOGOŚ, KTO SIĘ WYCHOWAŁ WE FRANCJI	
FRAN- CJA	6,9%		63,6%		11,4%		18,2%	
	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>
	6,9%	6,7%	48,3%	93%	17%	---	27,6%	---

Wyraźnie przeważają tu odpowiedzi „Polkę / Polaka”. Jednak opcję tę wybrało aż 93% chłopców, a tylko 48,3% dziewcząt.

	A. AUSTRIACZKE / AUSTRIAKA		B. POLKE / POLAKA		C. INNEJ NARODOWOŚCI		D. KOGOŚ, KTO SIĘ WYCHOWAŁ W AUSTRII	
AUSTRIA	3,4%		93%		3,4%			
	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>	<i>dz.</i>	<i>chł.</i>		
	---	5%	100%	90%	---	5%		

Wybór „Polki / Polaka” za partnera życiowego jest wśród młodzieży z Austrii oczywisty.

Z odpowiedzi na te trzy pytania wynika jasno, że w większości młodzież porozumiewa się z rodzicami po polsku i taką tradycję chciałaby zachować w swoich przyszłych rodzinach. Pewnym gwarantem jest poślubienie Polki / Polaka, gdyż – jak respondenci piszą w komentarzach (zapis oryginalny):

- jestem Polką i będzie mi łatwiej nauczyć moje dzieci mówić po polsku
- żeby móc przestrzegać polską kulturę i zasady w rodzinie
- będziemy wyjeżdżać często do Polski i wychowywać dzieci w tradycji polskiej

- chciałabym z nim mówić po polsku
- by zachować polską tradycję i nauczyć dzieci mówić dobrze po polsku i zachować całkowicie polskość
- jestem Polakiem i chciałbym, żeby moja żona miała to samo poczucie humoru (też tradycje)
- łatwiej się z nią komunikować, mieć wspólne idee
- Polacy są fajni

Chłopcy podkreślali, że Polki są ładne (najładniejsze, piękne, najpiękniejsze), lepsze, rozsądniejsze, pracowite i mądrzejsze, a jako żony potrafią zachowywać tradycje i gotować po polsku. Sporo dziewcząt²¹ nie odpowiedziało jednoznacznie („ważne, żeby kochał”), nie zaznaczając żadnej opcji lub wybierając więcej niż jedną.

W ankiecie zapytano także o stosunek do kraju osiedlenia i o to, czy respondenci zamierzają w nim zostać. Przedstawiamy je zbiorczo, bez rozróżnienia płci, gdyż różnice są niewielkie.

4. Jakie jest Twoje nastawienie do kraju osiedlenia (USA / Francji / Austrii)?

Tabela 5. Nastawienie do kraju osiedlenia

	A. BARDZO POZYTYWNE	B. POZYTYWNE	C. NEUTRALNE	D. NEGATYWNE	E. BARDZO NEGATYWNE
USA	14,9%	37%	37%	10,1%	1,2%
FRANCJA	13,3%	38,3%	35%	10%	1,7%
AUSTRIA	19%	24,4%	51,4%	2,7%	2,7%

Opcje „pozytywne” i „neutralne” wybrało najwięcej osób.²²

5. Dokończ zdanie „W przyszłości chciał(a)bym...”

Tabela 6. Wybór kraju osiedlenia na przyszłość

	A. ZOSTAĆ TU NA STAŁE	B. WRÓCIĆ (POJECHAĆ) NA STAŁE DO POLSKI	C. WYJECHAĆ DO INNEGO KRAJU	D. TRUDNO POWIEDZIEĆ
USA	22,9%	14,5%	15%	48%
FRANCJA	10,2%	17%	25,4%	47,5%
AUSTRIA	11%	16%	16%	57%

²¹ 40% w wypadku uczennic z Wiednia.

²² Nastawienie bardzo negatywne do kraju osiedlenia (w kilku tylko wypadkach, z każdego kraju po 1–2 osoby) prezentowali wyłącznie chłopcy; podobnie wśród ich wypowiedzi zdarzały się jednostkowe, ale mocno negatywnie nacechowane określenia miejscowego języka (zob. poniżej).

We wszystkich wypadkach najwięcej osób wykazało się niezdecydowaniem. 1/4 młodzieży z Francji rozważa wyjazd do innego kraju, a ponad 1/5 Polaków z Chicago chce zostać na stałe w USA.

Trudno stwierdzić, czy odpowiedzi na pytania 4. i 5. stanowią odbicie postaw dorosłych, czy ukazują właśnie rodzącą się samodzielność wyborów, niweczącą w wielu wypadkach zamierzenia rodziców.²³

Stosunek do kraju osiedlenia i Polski pokazują pośrednio²⁴ odpowiedzi na pytania dotyczące „urody” języków,²⁵ które brzmiały: „Jak określił(a)byś język polski (angielski / francuski / niemiecki)? Podaj cztery przymiotniki”. Młodzi ludzie uważają przede wszystkim, że polski jest trudny, trudniejszy niż edukacyjny język kraju osiedlenia, ale przydają mu atrybuty nacechowane pozytywnie, pełne serdeczności, takie jak: *ładny, piękny, łagodny, delikatny, sympatyczny, melodyjny, miły do słuchania, wesoły, cudowny, najlepszy, kochany, z klasą, poetycki, przyjazny, jedyny w swoim rodzaju, wspaniały, szlachetny, dobry, mądry, mój / własny, rodzimy, ojczysty*. W wypadku zaś języków miejscowych takich określeń jest znacząco mniej, przeważają pragmatyczne typu: *przydatny, logiczny, zwięzły, uniwersalny, ważny w świecie, praktyczny, codzienny, szkolny, normalny*. We wszystkich trzech grupach pojawiają się jednak epitety deprecjonujące, niewystępujące w opisywaniu języka polskiego. W języku niemieckim to: *kanciasty, twardy, przykry, dziwny, głupi, okropny, trochę wulgarny, ostro brzmiący, nieprzyjemny do słuchania, sztywny, chłopski, głośny, kiczowaty*; w angielskim zaś: *nieładny, nieładnie brzmiący, obcy, zimny, nieelegancki, niechlujny, bez sensu, chamski, ostry, twardy, głupi, dziwny*. Najlepiej wypada język francuski, któremu uczniowie też przypisują sporo pozytywnych cech, takich jak: *melodyjny, romantyczny, elegancki, wyrafinowany, poetycki, sympatyczny*, a określenia negatywne stanowią przymiotniki: *smutny, bezbarwny, sztywny, pokrecony, brzydki, suchy, monotonny, nudny*.

Podkreśliły, że respondenci są uczniami szkół polskich, do których chodzą z różnych powodów, ale najczęściej przez nich wymieniane²⁶ to:

²³ Częstym motywem emigracji jest wyjazd „dla dobra dzieci”.

²⁴ Problemy z określeniem własnej tożsamości mogą się pojawić zarówno w kwestii języka i kultury obcej (nowej), jak i rodzimej. Dotyczą one, zdaniem W.T. Miodunki, prestiżu lokalnego języka (czy uważany jest za ważny / użyteczny i jest związany z liczącą się na świecie kulturą), jego walorów estetycznych i stosunku emocjonalnego imigranta (czy jest dla danej jednostki ładny, czy brzydki, bliski sercu lub nie), a także stosunku do języka rodzimego (akceptacji jego walorów, funkcji i pozycji na arenie międzynarodowej czy chęci odcięcia się od niego, a nawet uczucia wstydu z nim związanego) [zob. W. Miodunka, 1999, 311–312].

²⁵ Prezentujemy je opisowo, gdyż ich liczba przekroczyłaby dopuszczalną objętość tekstu.

²⁶ Więcej wypowiedzi na ten temat zob. Dębski 2009; Lipińska, Seretny 2012, Seretny, Lipińska [w druku].

- chęć uczenia się / polepszenia / zachowania znajomości polszczyzny oraz kontynuacji nauki (z Polski lub poprzednich lat) oraz poznawanie historii, kultury i literatury;
- względy pragmatyczne (chęć zdawania polskiej matury);
- przymus²⁷ („mama mi każe”, „bo muszę”, „żądadają tego rodzice”);
- chęć („bo chcę”, „ponieważ chcę pisać i rozmawiać z rodziną poprawnie po polsku”);
- możliwość spotykania się z polskimi rówieśnikami („miło jest się spotykać w gronie Polaków i spędzać czas z nimi”);
- poczucie tożsamości etnicznej („jestem Polakiem”).

Badani znają więc zarówno wersję potoczną, jak i literacką polszczyzny. Ich opinia jest zatem osadzona nie tylko w kontekście języka domowego (w wersji mówionej), ale także odziedziczonego, edukacyjnego (także w wersji pisanej).²⁸

Kluczowym pytaniem było to mające ujawnić tożsamość etniczną respondentów:

6. Za kogo się uważasz?

Tabela 7. Tożsamość etniczna

	A. ZA AMERYKANINA / AMERYKANKE		B. ZA POLSKIEGO AMERYKANINA / POLSKĄ AMERYKANKE		C. ZA AMERYKAŃ- SKIEGO POLAKA / AMERYKAŃSKĄ POLKE		D. ZA POLAKA / POLKE	
USA	0,6%		30,5%		17%		51,9%	
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.
	---	1,3%	38%	22,5%	17,9%	16,3%	44%	60%

Najwięcej respondentów (51,9%) uważa się za Polaków, ale zaznacza się wyraźna różnica między odpowiedziami chłopców i dziewcząt. Ci pierwsi wybrali odpowiedź **D**: „za Polaka” w 60%, a dziewczyny – „za Polkę” w 44%.

	A. ZA FRANCUZA / FRANCUZKE		B. ZA POLSKIEGO FRANCUZA / POLSKĄ FRANCUZKE		C. ZA FRANCUSKIEGO POLAKA / FRANCUSKĄ POLKE		D. ZA POLAKA / POLKE	
FRAN- CJA	5,2%		19%		25,9%		50%	
	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.
	7,9%	---	18,4%	20%	26,3%	25%	47,4%	55%

²⁷ To powód częściej wymieniany w USA niż we Francji i Austrii.

²⁸ O języku odziedziczonym szerzej zob. Lipińska, Seretny 2012; Seretny, Lipińska [w druku].

Połowa badanych, mieszkających we Francji, uważa się za Polaków. Tu także zaznacza się przewaga chłopców (55%) nad dziewczynkami (47%).

	A. ZA AUSTRIAKA / AUSTRIACZKĘ		B. ZA POLSKIEGO AUSTRIAKA / POLSKĄ AUSTRIACZKĘ		C. ZA AUSTRIACKIEGO POLAKA / AUSTRIACKĄ POLKĘ		D. ZA POLAKA / POLKĘ	
AUSTRIA	---		27%		14%		59,5%	
	<i>dz.</i>	<i>chl.</i>	<i>dz.</i>	<i>chl.</i>	<i>dz.</i>	<i>chl.</i>	<i>dz.</i>	<i>chl.</i>
	---	---	13,3%	36,4%	20%	9%	66,7%	54,5%

W Austrii prawie 60% respondentów uważa się za Polaków. W tym wypadku zaznacza się przewaga dziewczynek (67%) nad chłopcami (55%).

Ogółem więc opcja **D** cieszyła się największą popularnością. Jej wyboru dokonało 50–60% uczniów. Tymczasem z badań przeprowadzonych przez R. Laskowskiego [2009] w Szwecji, którymi objęto 100 osób²⁹ w wieku 5–16 lat wynika, że ich poczucie narodowe wygląda nieco inaczej, tzn. z pięciu opcji: „Polak, Szwed, Polak i Szwed, inna narodowość, nie wiem” aż 47,5% badanych wybrało odpowiedź „Szwed”, a tylko 19,5% – Polak. 22,5% dzieci nie potrafiło określić swojej tożsamości. Autor, mając wątpliwości, czy przedszkolaki w ogóle powinny być o nią pytane, skorygował dane, pomijając tę grupę wiekową. Wyniki zmieniły się nieznacznie: za Szwedów uważa się 46% badanych w wieku szkolnym, za Polaków – 20,5%, a brak określenia własnej narodowości wystąpił w 23% wypadków [zob. Laskowski 2009, 68]. Rezultaty te, odbiegające od wyników dokonanych przez nas na 14/15–17/18-latkach badań w USA, Francji i Austrii, mogą być spowodowane (bardzo) młodym wiekiem respondentów, w mniejszym więc stopniu wyrażać osobiste poglądy respondentów, w większym natomiast stanowić odbicie nastawienia rodziców do nowego kraju, jego języka i kultury.

Świadomość narodowa w zasadzie powinna być badana u osób dorosłych, czyli mających przynajmniej 17–18 lat, kiedy stają się coraz bardziej samodzielne w działaniu i myśleniu. Jeszcze lepszym okresem do składania takich deklaracji jest szósta faza rozwojowa Eriksona, *wczesna dorosłość* (18–35 lat). To czas podejmowania decyzji zawodowych oraz osobistych, związanych z zakładaniem rodziny; towarzysz życia zaś może mieć duży wpływ na postrzeganie świata i siebie samego.

Po burzy dojrzewania hormonalnego, po pierwszych zwycięstwach prowadzących do wykrystalizowania się tożsamości, młody człowiek zbliża się do okresu, w którym nie

²⁹ Najstarsza grupa wiekowa, 13–15 lat, odpowiadająca wiekowi ankietowanych w USA, Francji i Austrii, stanowiła tylko 20% badanych.

tylko będzie szukał samego siebie, ale siebie samego w innym człowieku. Będzie szukał, zatracił się i odnajdywał siebie poprzez innych. Droga ta prowadzi przez przyjaźń, miłość i współpracę, a także współzawodnictwo z innymi [Mostwin 1995, 56].

Nie oznacza to, że ludzie w tym wieku wiedzą i czują z całą pewnością, kim są, jak się samemu określić. Bardzo często mają wątpliwości, świadczące jednak o ich dojrzałości, stopniowo nabywanym doświadczeniu. Pokazują to, na przykład, ankiety „młodych dorosłych” Polaków mieszkających w Australii, badanych przez R. Dębskiego [2009].³⁰ Pojawiają się tam sformułowania eksponujące ich problemy z określeniem / / ustabilizowaniem własnej tożsamości, która może się zmieniać pod wpływem partnera, okoliczności, pracy, otoczenia itp. oraz „sieci kontaktów społecznych” [Miodunka 1990, 106]. Przytaczane wypowiedzi wychodzą poza obiegowe stwierdzenia typu: „jestem Polakiem, bo moi rodzice są Polakami / bo urodziłem się w Polsce / bo mam w Polsce rodzinę”. Są rzeczowe, wynikające z głębszych przemyśleń, np.:

Uważam się przede wszystkim za Australijczyka, ponieważ rozumiem australijski sposób życia (kulturę) lepiej niż polski. To prawda, że urodziłem się w Polsce, ale Australia dała mi możliwości, które uczyniły mnie takim człowiekiem, jakim dzisiaj jestem. (...) Mocno wierzę w to, że jeśli ktoś mieszka w Australii, to Australia musi być na pierwszym miejscu [Dębski 2009, 123 i n.].

Zdaniem W. Miodunki [1987] identyfikacja etniczna nie stanowi stałego i niezmiennego dziedzictwa. Nierzadko (e/i)migrant odrzuca wszystko, co rodzime, próbuje się zasymilować ze społeczeństwem przyjmującym, a potem porzuca te wysiłki na rzecz zamknięcia się w swoim etnicznym kręgu. Wynika to z wielu czynników psychicznych, społecznych, kulturowych. Wiadomo także, że do zmiany tożsamości lub jej zaburzenia może dochodzić wskutek opanowywania kolejnego języka i doświadczania nowej kultury, co może oznaczać także bliższą znajomość (czasem pierwsze spotkanie) z krajem swoich rodziców. Dotyczy to osób wywodzących się i z endogamicznych, i egzogamicznych rodzin. Pokazują to fragmenty wypowiedzi młodych ludzi polskiego pochodzenia (w wieku 18–26 lat):³¹

³⁰ Większość określiła swoją tożsamość jako Polak-Australijczyk lub Australijczyk-Polak (do wyboru pozostawały jeszcze opcje: Polak, Australijczyk, Australijczyk-Europejczyk, Europejczyk, Europejczyk-Australijczyk). Mając do wyboru tylko dwie opcje: Polak lub Australijczyk, częściej wybierano pierwszą [Dębski 2009, 122]. W wypadku Australii utożsamianie się z jej mieszkańcami jest nieoczywiste, gdyż panuje tam podział na Australijczyka i Aussie [zob. Dębski 2009], ponadto prawdziwymi tubylcami są Aborygeni [zob. Lipińska 2013]. W. Miodunka zwraca uwagę na podobny problem w Brazylii, w której używa się europejskiego języka, powodującego, że „kultura w tym języku stworzona ma europejskie korzenie” [2003, 25], a rdzenni mieszkańcy nie są biali.

³¹ Urywki 1–4 są autorstwa studentów biorących udział w kursie języka polskiego jako obcego UJ [zob. Lipińska, Seretny 2013, 206–207], 5 – to część

1. Niełatwo jest mi określić moją tożsamość. Nie czuję się Polką, bo nie mieszkam w Polsce. Nie jestem jednak w pełni Amerykanką, bo nie urodziłam się w Stanach. W Polsce jestem uważana za Amerykankę (...). Moim zdaniem jestem bardziej Amerykanką niż Polką, ale tak naprawdę na pytanie „Kim jesteś?” najchętniej odpowiadam: „Jestem Martyna”.
2. Mając pięć lat mieszkałam jeszcze w Polsce i nikt mnie wtedy nie pytał o moją tożsamość. Urodziłam się na Śląsku, a moi rodzice są Polakami. Kiedy wyjechalismy do Niemiec i zaczęłam chodzić do niemieckiego przedszkola, a potem szkoły, zachwiało się moje poczucie przynależności etnicznej. Nie wiedziałam, czy jestem bardziej Polką czy Niemką, „zdecydowałam się” więc na narodowość śląską. To rozwiązywało mój wewnętrzny konflikt. Byłam więc Ślązaczką, która mieszkała w Niemczech, mającą polskie pochodzenie i mówiącą po polsku tak samo dobrze jak po niemiecku. (...) Jest mi bardzo ciężko zadeklarować czy jestem Polką czy Niemką, bo czuję się kimś pomiędzy, kimś zmieszanym. Nie mam poczucia jednej narodowości (...).
3. Urodziłam się w Belgii. Moja mama jest Polką, a tato Belgiem. W szkole podstawowej i średniej nie czułam się „inna” – byłam Belgijką, ale kiedy zaczęłam studiować slawistykę, coś się we mnie zmieniło. (...) Teraz mieszkam w Polsce i jestem szczęśliwa! Tutaj czuję się Polką, a nie cudzoziemką. (...) W Belgii dla wszystkich jestem Veronique, ale tu nie reaguję na to imię. Wydaje mi się dziwne. Jestem Weronika, jestem Polką!
4. Kim jestem? Ukrainką wychowaną po polsku czy Polką wychowaną po ukraińsku? Moja polskość tu [w Polsce, przyp. E.L.] się wzmocniła, ale kocham obydwa kraje, ich języki, kulturę, tradycje, ludzi i ich mentalność. (...) Zrozumiałam, że można mieć podwójną tożsamość i dobrze się z tym czuć.
5. Najbardziej czułam się Australijczykiem podczas pobytu w Polsce. Była to tożsamość, którą było mi najłatwiej przyjąć, ponieważ pasowałam do stereotypu Australijczyka o wiele lepiej niż do stereotypu Polaka. (...) Czułam się mniej Polakiem niż czuję się w Australii.

„Młodzi dorośli”, mający już pewną mądrość życiową, praktykę oraz wiedzę, są nieco ostrożniejsi, mniej radykalni w wyrażaniu opinii na temat własnej identyfikacji etnicznej. Mają świadomość, że może ona być podwójna, zmienna lub czasowo nieokreślona, gdyż jest „konstruktem dynamicznym, przybierającym różne wartości na różnych etapach życia i w różnych kontekstach” [Dębski 2009, 136].

Na podstawie przytoczonych wyników badań można stwierdzić, że ponad połowa młodych Polaków w przedziale wiekowym ok. 14–17 lat, mieszkająca w Chicago, Paryżu i Wiedniu, uważa się za Polaków, używa w domu przeważnie rodzimego języka, szanuje go i ma do niego serdeczne nastawienie. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy chcieliby go zachować w swoich przyszłych rodzinach, wchodząc w związki małżeńskie z osobami polskiej narodowości.³² W odniesieniu do kraju osiedlenia

wypowiedzi uczestnika badań w Australii [zob. Dębski 2009, 126]. Na ten temat pisze też W.T. Miodunka [1990].

³² Chociaż dziewczęta w przewadze opowiadały się za wyborem języka polskiego jako środka komunikacji z przyszłymi dziećmi, to zdają się nie wiedzieć, że zachowanie tożsamości etnicznej w rodzinach egzogamicznych może być bardzo utrudnione. Chłopcy natomiast chętnie wchodziliby w związki endoga-

mają pozytywne i neutralne emocje, a drugi język traktują prawidłowo, akceptując go, szanując i lubiąc, nie przydając mu wszakże zbyt wielu ciepłych określeń. Swej przyszłości raczej nie wiążą ani z krajem osiedlenia, ani z Polską.

Wyniki badań pokazały jednak, że jest też spora grupa młodzieży, która identyfikuje się bardziej lub całkiem z ludnością kraju osiedlenia, jej kulturą i językiem. Są one respondentom bliższe niż polskie, niekonięcznie uważane za rodzime.

Warto przyrzeć się nieraz dość odmiennym poglądom chłopców i dziewcząt. Jedną z najważniejszych tego przyczyn jest stwierdzona i zbadana niejednakowość mózgów męskich i żeńskich, co w zdecydowany sposób rzutuje na wiele dziedzin życia, w których obie płcie czują, myślą i działają odmiennie. Wpływa to znacząco na zróżnicowanie zachowań językowych kobiet i mężczyzn (występowanie tzw. stylu kobiecego i męskiego) oraz na ich zainteresowania. W dydaktyce (*genderdydaktyce*) ma to niemałe znaczenie, choć jest problemem niedocenianym, niebudzącym zbyt dużego zaciekawienia naukowego.³³

Trzeba pamiętać, że rodzice nie traktują synów i córek w taki sam sposób, podobnie jak nauczyciele mają inne podejście do uczniów, a inne do uczennic. W konsekwencji chłopcy są w uprzywilejowanej pozycji uwarunkowanej społecznie, względy biologiczne zaś faworyzują dziewczynki (np. ich rozwój językowy przebiega szybciej i sprawniej, a fizyczny – spokojniej, dzięki czemu mają ułatwiony start w szkole).³⁴ Późniejsze dojrzewanie chłopców może sprawiać, że dłużej znajdują się pod wpływem poglądów i postaw rodziców, a zwłaszcza matek (synowie na ogół są z nimi bardziej związani), które zazwyczaj są domowymi strażniczkami polskości.

Zagadnienia związane z postawami młodzieży wobec własnej etniczności wymagają jeszcze wielu badań i teoretycznych refleksji – także w zakresie konfrontacji opinii Polaków mieszkających w Europie i poza nią.

Bibliografia

- R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- E. Erikson, 2002, *Dopełniony cykl życia*, Poznań.
- R. Laskowski, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.

miczne, wiedząc (lub przeczuwając), że to gwarantuje im stabilność kulturową, językową i światopoglądową.

³³ Moje badania wykonane na grupie 79 licealistów polskich szkół w Paryżu potwierdziły stereotypowy podział (*genderyzację tematyczną*) zainteresowań dziewcząt i chłopców. Warto brać to pod uwagę w procesie nauczania. Szerzej na ten temat – w przygotowaniu.

³⁴ Szerzej zob. Lipińska 2003.

- J. Leoński, L. Wątróbski, 2007, *Polska tożsamość na emigracji*; http://www.polonia.be/Polonia_be/lw/polska-tozsamosc-na-emigracji.htm [dostęp: kwiecień 2015].
- E. Lipińska, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- E. Lipińska, 2006, *Polskość młodzieży polonijnej* [w:] M. Nadolski, W. Rybczyński (red.), *Polonia i Polacy w Unii Europejskiej*, Pułtusk, s. 131–141.
- E. Lipińska, 2007, *Między 'emigracją' a 'Polonią' – pierwsze pokolenie polonijne*, „Prace Filologiczne” t. LIII, s. 355–363.
- E. Lipińska, 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.
- E. Lipińska, 2014, *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego” nr 2, s. 5–18; http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2014/12/polski_w_niemczech.pdf
- E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glotodydaktyce – na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków.
- H. Mamzer, 2003, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań.
- W.T. Miodunka, 1987, *Językoznawstwo czyste i stosowane w badaniach polonijnych* [w:] W. Miodunka (red.), *Dorobek i perspektywy badań polonistycznych*, Lublin.
- W.T. Miodunka, 1990, *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej* [w:] W. T. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa, s. 102–125.
- W.T. Miodunka, 1999, *Język polski poza Polską* [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Z. Melosik, 2012, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej* [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura. W stronę edukacji medialnej*, Poznań–Rzeszów, s. 31–49; http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/04_Melosik_2012.pdf [dostęp: kwiecień 2015].
- D. Mostwin, 1995, *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*, Lublin.
- D. Opozda, 2007, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny” 1, s. 49–57.
- <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/503/Danuta%20Opozda%20Wychowawcza%20funkcja%20rodziców%20w%20rozwoju%20tożsamości.pdf?sequence=1>
- Przynależność narodowo-etniczna ludności – wyniki spisu ludności i mieszkań 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Materiał na konferencję prasową w dniu 29.01.2013 r.; http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Przynaleznosc_narodowo-etniczna_w_2011_NSP.pdf [dostęp: kwiecień 2015].

- A. Seretny, E. Lipińska, *Polish as a Heritage Language – Somewhere in Between*, Warszawa [w druku].
- B. Szydłowska-Ceglowska, 1991, *Sytuacja języka polskiego na obczyźnie* [w:] J. Koźłowski (red.), *Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14–17 lipca 1988 roku*, Poznań, s. 17–30.
- <http://www.polonia2002.pl/polonia-na-swiecie.html> [dostęp: kwiecień 2015].

***Attitudes of the youth from the Polish community abroad
towards their mother tongue and ethnical identity***

Summary

The paper touches upon problems faced by young Poles in exile, related to maturation and seeking one's identity as well as adapting to the country of settlement. This is the background for discussing the results of a survey conducted among students of Polish schools in Chicago, Paris and Vienna from the point of view of their attitude towards their own ethnicity and the Polish language. The results prove that second-generation emigrants demonstrate a strong sense of Polishness and willingness to transmit it, yet see their future neither in the country of settlement nor in Poland. This survey also reveals differences in boys and girls' views on certain issues, which opens a broad field for researchers.

Trans. Monika Czarnecka

Anna Czeniek

(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

JĘZYK POLSKI MNIEJ LUB BARDZIEJ DZIEDZICZONY – O CZYNNIKACH WPLYWAJĄCYCH NA KOMPETENCJĘ JĘZYKOWĄ DZIECI POLSKICH EMIGRANTÓW

The voyage, even if accomplished successfully (whatever it means), leaves deep marks and scars. We learn different languages, assume different linguistic identities that may confuse others and sometimes ourselves

[Ginsburgh, Weber 2011, 8].

1. SZANSE I WYZWANIA

Żyjemy w czasach, w których ludzie coraz częściej i coraz łatwiej przenoszą się z miejsca na miejsce. Jak wskazują najnowsze badania nad migracjami przeprowadzone przez badaczy z Państwowej Akademii Nauki [Slany, Ślusarczyk, Krzyżowski 2014, 15], już w co dziesiątym gospodarstwie domowym w Polsce znajduje się przynajmniej jeden migrant, a od 2002 roku nastąpił 2,6-krotny wzrost liczby gospodarstw domowych, w których na emigrację udaje się cała rodzina. Co więcej, 62% spośród tych, którzy opuścili Polskę w poszukiwaniu pracy, znajduje się w przedziale wiekowym 20–39 lat. Zatem na emigrację udają się przede wszystkim osoby młode i dość dobrze wykształcone (wg GUS-u co czwarty emigrant jest po studiach). Motywy wyjazdu od lat są te same; jak wynika z raportu sporządzonego przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych [2009], Polacy głównie wyjeżdżali i wyjeżdżają z powodów ekonomicznych oraz, nieco rzadziej, w poszukiwaniu lepszych możliwości samorozwoju. Zmienia się natomiast charakter emigracji. O ile dawniej dominowała emigracja czasowa, o tyle w ostatniej dekadzie, jak wynika z ustaleń GUS, dominuje emigracja o charakterze stałym: poza granicami Polski dłużej niż rok przebywa 75% spośród czasowych emigrantów.

Emigranci, przystosowując się do życia w nowym kraju, stoją przed wieloma wyzwaniami. Przede wszystkim muszą przezwyciężyć szok kulturowy, pokonać liczne bariery językowe oraz podjąć próby zintegrowania się ze społecznością, w której mieszkają. Jeszcze większe wyzwania czekają na tych emigrantów, którzy mają lub będą mieć dzieci. Z jednej strony rodzicom zależy, aby dzieci w doskonałym stopniu poznały język kraju osiedlenia i zostały zaakceptowane przez lokalną społeczność. Ro-

dzice przykładają także wielką wagę do sukcesu edukacyjnego dziecka, co widać na przykładzie Wielkiej Brytanii, gdzie wyniki z egzaminu gimnazjalnego GCSE są wyższe w tych regionach, w których mieszkają duże społeczności imigranckie, w tym społeczność polska.¹ Z drugiej strony rodzice zwykle pragną, aby ich dzieci zachowały polską tożsamość narodową, znały i ceniły polskie tradycje oraz by sprawnie posługiwały się językiem polskim.

Teoretycznie nic nie stoi na przeszkodzie, aby większość dzieci z rodzin mieszkających poza granicami kraju była w pełni dwujęzyczna. Rzadko tak się jednak dzieje. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, a jedną z nich jest brak odpowiedniego wsparcia dla rodzin dwujęzycznych okazywanego zarówno przez władze kraju goszczącego, jak i przez władze polskie. Jak słusznie zauważają D. Gortner i K. De Bot [2005, 615, tłum. A.C.],

Wartość znajomości więcej niż jednego języka jest generalnie akceptowana, ale ta akceptacja nie rozciąga się zwykle na języki mniejszości etnicznych czy społeczności imigranckich. (...) Mamy więc do czynienia z paradoksem w tym sensie, że wielojęzyczność jest generalnie postrzegana jako wartość, kiedy dotyczy to języka angielskiego jako drugiego czy trzeciego języka, ale nie kiedy dotyczy ona języków imigrantów.

Według raportu *Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie* [2009] tylko w pięciu krajach: w Estonii, na Litwie, w Austrii, Szwecji oraz w Norwegii istnieje możliwość włączenia zajęć z języka etnicznego do ogólnego planu zajęć. Co więcej, aby dodatkowe lekcje mogły zostać zorganizowane, bardzo często niezbędna jest odpowiednia liczba chętnych uczniów. Jeśli w danej miejscowości mieszka niewielu imigrantów, niewielkie są szanse na to, aby ich język był nauczany w szkole. Zatem to, czy dziecko będzie znać język polski, zależy przede wszystkim od determinacji rodziców, a ta z kolei związana jest między innymi z ich planami na przyszłość (a zwłaszcza z planowanym lub nie powrotem do Polski), statusem ekonomiczno-społecznym rodziny, stopniem opanowania przez rodziców języka kraju osiedlenia, a także wielkością i stopniem kulturalnej mobilizacji polskiej społeczności oraz zaangażowaniem rodziców w życie Polonii [por. Grosjean 1982; Smolicz 1990].

W niniejszym artykule zostaną przedstawione wyniki badań, których celem było sprawdzenie, w jakim stopniu ostatnie z wymienionych czynników, a więc: długość pobytu rodziców za granicą, rodzaj zatrudnienia czy znajomość języka obcego, wpływają na stosunek dzieci do języka polskiego, ich motywację do nauki i osiągany poziom biegłości językowej.

¹ <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/hardworking-ethnic-minority-pupils-lifting-schools-results-as-london-effect-takes-hold-9854789.html>

2. ZAŁOŻENIA BADANIA PILOTAŻOWEGO

Przeprowadzone badania mają charakter pilotażu i w zamierzeniu stanowią część szerszej zakrojonych badań nad Polonią. Planowane jest zbadanie trzech grup dzieci polskich emigrantów: uczniów w szkołach sobotnich i uzupełniających, studentów uczących się języka polskiego w kraju zamieszkania oraz studentów przyjeżdżających do Polski na kursy języka polskiego. Dzięki tak zróżnicowanej grupie wyniki badań będą bardziej reprezentatywne i pozwolą na lepsze zrozumienie sytuacji osób dwujęzycznych. To z kolei pozwoli na znalezienie skutecznych sposobów na wzmocnienie motywacji nastolatków i młodzieży do częstego posługiwania się językiem polskim.

Celem badań pilotażowych opartych na ankietach (złożonych z pytań zamkniętych i otwartych) było zbadanie:

- a) stosunku imigrantów i ich dzieci do języka polskiego;
- b) wpływu statusu socjalno-ekonomicznego rodziców oraz stopnia opanowania przez nich języka obcego na dwujęzyczność dziecka;
- c) wpływu wizerunku Polaków za granicą na motywację nastolatków i młodzieży do uczenia się języka polskiego.

Badania pilotażowe miały miejsce między kwietniem a sierpniem 2014 roku w Krakowie. W badaniu wzięło udział 139 osób; 89 spośród nich (pomiędzy 18. a 29. rokiem życia, dalej nazywanych grupą pierwszą – starszą) to przeważnie studenci uczestniczący w letnich intensywnych kursach językowych. Pozostałych 56 respondentów (pomiędzy 14. a 17. rokiem życia, dalej zwanych grupą drugą – młodszą) to nastolatki, które przyjechały na obóz językowy dla młodzieży polonijnej. Większość respondentów wychowywała się w rodzinach, w których obydwój rodzice znają język polski (66,87% w pierwszej grupie i 74,44% w drugiej), część zaś w rodzinach, w których po polsku mówi tylko jedno z rodziców (odpowiednio 33,13% i 25,56%).

3. SYTUACJA RODZINNA BADANYCH

Zgodnie z tym, o czym wspomniano we wstępie, dom rodzinny uznawany jest za istotny czynnik w rozwoju i utrzymaniu znajomości języka dziedziczonego.² Truizmem jest stwierdzenie, że im więcej członków rodziny posługuje się danym językiem, tym większe szanse na dwujęzyczność dzieci. Niestety, nie wszyscy rodzice, którzy znają język polski, są skłonni używać go w rozmowie z dzieckiem. Powodów takiego stanu rzeczy jest kilka. Niektórzy rodzice mogą wstydzić się swojego pochodzenia

² Autorką pojęcia języka dziedziczonego jest G. Valdés [2001], definiująca go jako język, który dzieci przyswajają w warunkach domowych, ale który nie został w pełni przez nie opanowany na skutek wpływu języka kraju osiedlenia.

i pragnąć, aby ich dzieci możliwie szybko się zasymilowały. Inni nie dostrzegają korzyści, które niesie ze sobą znajomość dwóch i więcej języków, lub są przekonani o małej wartości języka polskiego. Z kolei niektórzy rodzice, szczególnie ci żyjący w związkach mieszanych, są dwujęzyczni i czasem bardziej naturalne jest dla nich posługiwanie się w kontaktach z dziećmi językiem kraju osiedlenia. I wreszcie, część rodziców obciążona obowiązkami zawodowymi i domowymi nie ma czasu, aby wspierać rozwój dwujęzyczności u swojego dziecka. Nie bez znaczenia są także lata spędzone na emigracji – im dłużej rodzice żyją poza granicami kraju, tym więcej trudności mogą napotkać w pomaganiu swoim dzieciom w nabywaniu kompetencji w języku dziedzicznym.

Wyniki badań pilotażowych pokazują, że znaczący odsetek rodziców wyemigrował z Polski przed ponad piętnastu laty, co oznacza, że rodziny badanych zdążyły już na dobre zadomowić się za granicą, a rodzice posługują się językiem kraju osiedlenia dobrze (ponad 35,32% matek i 31,81% ojców) lub bardzo dobrze (ponad 54,33% matek i 55,76% ojców). Dobra znajomość języka kraju osiedlenia przez rodziców może zniechęcać dzieci do używania języka dziedzicznego, z kolei słaba znajomość języka obcego przez rodziców naturalnie wymusza na dzieciach częste posługiwanie się językiem polskim, co ma pozytywny wpływ na ich kompetencję językową w języku dziedzicznym. Potwierdzają to wyniki badań – 90% respondentów, których rodzice (lub przynajmniej jedno z rodziców) słabo znają język kraju osiedlenia, zna język polski w stopniu bardzo dobrym bądź biegłym.

W przeciwieństwie do wyników badań nad dziećmi chińskich emigrantów mieszkających w Stanach Zjednoczonych [Chung, Zhang 2005], które pokazywały pozytywny wpływ wykształcenia rodziców na poziom znajomości języka dziedzicznego przez dzieci, wyniki badań pilotażowych nie pozwalają dostrzec żadnych znaczących korelacji między poziomem wykształcenia rodziców i poziomem zamożności finansowej rodziny a stopniem znajomości języka polskiego przez dzieci. Oznacza to, że podstawową rolę w podtrzymywaniu i rozwijaniu znajomości języka polskiego odgrywa stosunek rodziców do ich rodzimego języka i kultury.

Dlatego też w badaniu pilotażowym zdecydowano się zapytać o obecność polskich mediów oraz polskich zwyczajów w domach rodzinnych respondentów. Jedynie 8,63% respondentów (wszyscy z nich mieli jednego rodzica niepolskiego pochodzenia, najczęściej matkę) przyznało, że w ich domu polskie tradycje i zwyczaje były nieobecne. Zdecydowana większość badanych zna i ceni polskie tradycje, a w przeważającej większości domów (również w tych, w których oboje rodzice biegle posługują się językiem kraju osiedlenia) jest nie tylko polska telewizja, lecz także gazety i książki. Co więcej, z odpowiedzi badanych wynika, że to właśnie polskie książki i gazety zajmują dominującą pozycję w ich domu – polską telewizję w domu miało 59,95% badanych, książki aż 76,97%. Niestety, sama obecność polskojęzycznej prasy i literatury nie przekłada się

na większą motywację do lektury w języku polskim. Niektórzy badani przyznali nawet, że nigdy nie przeczytali żadnej książki po polsku, mimo że polska biblioteczka znajduje się w ich domu. Oznaczać to może, że w niektórych domach polskie książki pełnią funkcję raczej dekoracyjną niż funkcję nośnika kultury.

W literaturze przedmiotu często podkreśla się także [por. m.in. Smolicz 1990; Valdés 2005; Cieszyńska 2006; Phinney 2007], że czynnikiem odgrywającym znaczną rolę we wzmacnianiu motywacji do mówienia w języku dziedziczonym są regularne wizyty w rodzimym kraju. Niestety, z wypełnionych ankiet wynika, że tylko nieliczne rodziny często odwiedzają Polskę. Przeważająca większość badanych odwiedza Polskę okazjonalnie (60,43%) lub 1–2 razy w roku (28,77%). Z jednej strony rzadkie wizyty w kraju mogą być spowodowane brakiem czasu lub odległością (szczególnie w wypadku Polonii amerykańskiej), z drugiej strony świadczyć mogą o słabnącej z biegiem lat więzi z Polską. Dużo lepiej przedstawia się natomiast sprawa spotkań z innymi osobami polskiego pochodzenia w kraju osiedlenia. W przeprowadzonych przez nas badaniach w obu grupach rodzice często prywatnie spotykali się z Polakami (72,28% w pierwszej grupie i 83,92% w drugiej). Utrzymywanie kontaktów z innymi Polakami jest niezmiernie ważne, gdyż pozwalają one dzieciom uświadomić sobie, że językiem polskim można posługiwać się również poza domem. Na fakt ten zwraca uwagę J. Cieszyńska [2006, 41], która tak pisze o polskich dzieciach z Wiednia:

Badane dzieci wskazywały na obecność w Wiedniu innych członków polskiej rodziny (...) Dzięki temu język polski nie jest odosobnionym tajemniczym kodem domowników, ale językiem używanym przez większą grupę ludzi, zarówno znanych sobie, jak i obcym.

4. POZIOM ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO I JEGO ROLA W ŻYCIU BADANYCH

W badaniach nad dziećmi i młodzieżą pochodzenia imigranckiego podkreśla się, że jest to grupa niezwykle zróżnicowana ze względu na poziom opanowania języka dziedziczonego – część dzieci i młodzieży może znać język bardzo dobrze, a część z trudem porozumiewa się z własną rodziną [Valdés 2005, 412]. Badania pokazują, że pewna liczba dzieci z uwagi na ograniczony kontakt z językiem może nigdy nie nauczyć się języka dziedziczonego w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację. Jak zauważa G. Valdés [2005, 10]:

Wiele młodych osób żyjących w dwujęzycznych społecznościach może nigdy w pełni nie opanować języka nawet na poziomie typowym dla klasy robotniczej w ich kraju pochodzenia.

Co więcej, znajomość języka dziedziczonego u niektórych osób może ograniczać się jedynie do jego biernej znajomości, będącej skutkiem niechęci do mówienia w tym języku, wynikającej z jednej strony z niskiej motywacji do podejmowania wysiłku mówienia w języku dziedzicznym, z drugiej strony z braku odpowiedniego słownictwa pozwalającego na swobodną komunikację.

Tymczasem znajomość języka polskiego wśród badanej przez nas grupy jest całkiem dobra (o czym poniżej). Należy jednak podkreślić, że w prowadzonych przez nas badaniach wzięli tylko ci uczniowie i studenci, którzy przyjechali do Krakowa, aby polepszyć swoją znajomość języka, a więc ci, którym prawdopodobnie bardziej niż innym zależało na poprawieniu znajomości języka polskiego. Rezultaty badań mogłyby być inne, gdyby przeprowadzić je w grupie osób, które nigdy nie zdecydowały się na zorganizowaną naukę języka polskiego.

Badania pilotażowe przyniosły interesujące rezultaty. Chociaż pomiędzy starszą a młodszą grupą badanych nie zauważono zasadniczych różnic w motywacji do utrzymania znajomości języka polskiego i gotowości do posługiwania się nim, to okazało się, że występują znaczne różnice w poziomie opanowania języka polskiego. Przeważająca liczba studentów z grupy starszej zna język polski w stopniu dobrym lub bardzo dobrym (83,13%). W grupie młodszej natomiast język polski dobrze i bardzo dobrze zna jedynie 66,07%. Wyniki te zaskakują, jeśli porównać je z wagą, którą według subiektywnego odczucia studentów rodzice przykładali do nauczania ich polskiego. Rodzice w pierwszej – starszej grupie badanych wydawali się mniej zainteresowani wychowaniem dzieci w dwujęzyczności. W ankietach jedynie 59,03% studentów stwierdziło, że ich rodzicom bardzo zależało na zachowaniu przez nich znajomości języka polskiego, podczas gdy w grupie młodszej stwierdziło tak aż 82,14%. Ta znaczna różnica w postawie rodziców może być tłumaczona zmieniającym się podejściem do dwujęzyczności. W ciągu dwóch ostatnich dekad na skutek wzrostu migracji wielojęzyczność tak w Europie, jak i w Ameryce stała się normą. Stosunek do wielojęzyczności zmienił się i rodzice są generalnie pozytywnie nastawieni do wychowywania swoich dzieci w dwujęzyczności bądź wielojęzyczności, ponieważ dostrzegają wymierne korzyści płynące z dobrej znajomości więcej niż jednego języka [por. Lasagabaster, Huguet (red.) 2007]. Tę zmianę stosunku do wielojęzyczności widać również w ankietach: 53,57% badanych nastolatków uczęszczało przez długi czas do polskich szkół sobotnich, podczas gdy w starszej grupie było to zaledwie 26,50% badanych. Zastanawiające, że pomimo zdecydowanie mniej sprzyjających warunków to właśnie badani ze starszej grupy lepiej znają język polski. Być może wyższy poziom znajomości języka polskiego wynika z większego doświadczenia życiowego, większej autonomii, a także silniejszej wewnętrznej motywacji do rozwijania swojej kompetencji językowej. Może być i tak, że jedynie w subiektywnym odczuciu studentów (zwłaszcza ze starszej grupy) rodzice nie podejmowali żadnych

wysiłków w utrzymaniu przez nich języka polskiego. Mówienie po polsku w domu mogło być stanem naturalnym, niewymagającym dodatkowych tłumaczeń czy uzasadnień.

Badania pilotażowe pokazały, że zdecydowana większość polskich rodziców w obu grupach porozumiewa się między sobą wyłącznie w języku polskim (58,05% w pierwszej grupie i 70% w grupie drugiej) lub robi to często (odpowiednio 27,41% i 30%). Wyniki jednoznacznie pokazują, że język polski stanowi istotną wartość dla rodziców i jest integralną częścią ich tożsamości. W wyniku wysiłków podejmowanych przez rodziców, aby ich dzieci zachowały znajomość języka polskiego, więcej niż połowa studentów w obu grupach rozmawia ze swoimi rodzicami po polsku zawsze lub często, w komentarzach zaznaczając nierzadko, że nie miała / nie ma innego wyjścia. Warto podkreślić, że w proces podtrzymywania znajomości języka polskiego w równym stopniu co matki – zaangażowani są ojcowie. Z matką po polsku zawsze rozmawia 28% osób z pierwszej grupy i 35,18% z grupy drugiej, często – odpowiednio – 24% i 29,62%. Z kolei z ojcem zawsze po polsku rozmawia 34,32% studentów z pierwszej grupy i 34,09% z grupy drugiej, a często – 16,41% i 27,27%.

Nacisk położony przez rodziców na posługiwanie się w domu językiem polskim niekoniecznie podoba się samym badanym, którzy są raczej niechętni idei używania wyłącznie języka polskiego. Większość wołałaby, aby wybór języka konwersacji związany był z jej tematem. Nie powinno to dziwić, od dawna bowiem wiadomo, że język dziedziczony używany przede wszystkim w codziennych sytuacjach, jest tzw. kodem ograniczonym, za pomocą którego można wyrazić tylko najbardziej podstawowe sprawy [Bernstein 1980; Valdés 2001], podczas gdy język drugi – język kraju osiedlenia – jest językiem edukacji i komunikacji społecznej. Nic zatem zaskakującego w tym, że w niektórych sytuacjach badani wolą się posługiwać językiem, w którym pełniej mogą siebie wyrazić [por. *The Heritage Language Learner Survey*]. Co ciekawe, badania pilotażowe pokazały, że starsi studenci są bardziej skłonni do rozmawiania w języku polskim z rodzicami, zwłaszcza z matką (41,66% badanych woli po polsku rozmawiać z matką, a 37,87% z ojcem) niż młodsi (25,92% z matką i 35,71% z ojcem). Na uwagę zasługuje także fakt, że część osób, które w dzieciństwie nie nauczyły się języka polskiego, po latach tego żałuje, widząc, jak dużą wartość może mieć rozmowa po polsku z rodzicami i polską rodziną (przykładowe komentarze respondentów: „Bardzo chciałabym rozmawiać po polsku z moją mamą, ale niestety nie mogę!”, „Niestety nie, ale bardzo bym chciała...”).

5. POSTRZEGANIE JĘZYKA POLSKIEGO

Warto podkreślić, że ci badani, którzy na co dzień w swoich domach rozmawiają po polsku, również poza nim, gdy nadarza się taka okazja – posługują się językiem polskim (60,24% osób w pierwszej grupie i 75% w drugiej). Zdecydowana większość badanych (odpowiednio 63,85% i 75%) rozmawia po polsku ze swoimi polskimi kolegami i chętnie bierze udział w życiu polskiej społeczności. Jednakże nie wszyscy badani, gdy byli młodszy, lubili posługiwać się językiem polskim poza domem. Część respondentów przyznaje, że zdarzało się im wstydzić, gdy musieli na ulicy rozmawiać ze swoimi rodzicami po polsku. Oto niektóre komentarze badanych: „Byłem przekonany, że polski jest bezużyteczny i czułem się zawstydzony”, „Wstydziłem się w dzieciństwie, bo mówienie po polsku sprawiało, że inni gapili się na mnie”, „Nie lubiłam mówić po polsku, bo w ten sposób rodzice chwalili się, że są dwujęzyczni”, „Kiedy byłem mały, bardzo wstydziłem się swojego nazwiska i tego, że moi rodzice nie mówili po angielsku”.

Mimo negatywnych doświadczeń niektórych respondentów większość badanych jest przekonana, że wizerunek Polaków za granicą jest generalnie pozytywny, a nawet, że polskie pochodzenie może stanowić powód do dumy (jak napisał jeden student: „Wszystkim mówię, że jestem Polakiem – to bardzo interesujący fakt!”). Przekonanie o negatywnych stereotypach i uprzedzeniach wobec Polaków dominuje w starszej grupie respondentów (14,44% wobec 7,13% w drugiej grupie). Co więcej, 16,86% z nich (w porównaniu z 5,35% w młodszej grupie) przyznało, że przynajmniej raz w życiu wstydziło się swojego polskiego pochodzenia. Większy odsetek badanych w pierwszej grupie wiąże się zapewne z wiekiem badanych. Im jesteśmy starsi, tym więcej jest sytuacji, w których możemy spotkać się z niechęcią czy dyskryminacją z powodu pochodzenia.

Na zakończenie warto podkreślić, że niezależnie od osobistych doświadczeń badanych przeważająca większość z nich wierzy, że znajomość języka polskiego może w przyszłości przynieść im wymierne korzyści (92,77% osób w pierwszej grupie i 98,21% w drugiej). Większość studentów jest przekonana, że polski będzie im przydatny podczas egzaminów wstępnych na studia lub podczas rozmowy o pracę (46,98% w pierwszej grupie i 51,78% w drugiej). Dla tych, którzy mają rodzinę w Polsce lub polskich znajomych, język polski jest kluczowy, aby utrzymać z nimi kontakt (27,71% w pierwszej grupie i 41,07% w drugiej). Tylko niewielki procent studentów dostrzega w znajomości języka polskiego coś więcej niż przydatną w życiu umiejętność. Jedynie 14,25% studentów w pierwszej grupie i 17,85% w drugiej uznało, że język polski jest kluczem do polskiej kultury, a przecież, jak słusznie zauważa A. Pawłowski [2012, 7–8]: „Język jest (...) nie tylko uniwersalnym narzędziem komunikacji, ale także krwiobiegiem i symbolem kultury.”

6. PODSUMOWANIE

Wyniki badań pilotażowych pozwoliły na uzyskanie wielu cennych informacji na temat roli i statusu języka dziedzicznego w polskich rodzinach. Dla zdecydowanej większości rodziców (zarówno matek, jak i ojców), bez względu na ich zawód czy liczbę lat spędzonych za granicą, język polski pozostaje wartością rdzenną, co bezpośrednio przekłada się na próby wspierania rozwoju znajomości języka polskiego u dzieci. Dzięki wysiłkom rodziców dzieci i młodzież w większości dobrze znają język polski, mają pozytywny stosunek do polskiej kultury i tradycji oraz wysoką motywację do nauki języka. Na uwagę zasługuje fakt, że takie czynniki, jak zamożność rodziny, jej pozycja społeczna czy wykształcenie rodziców, mają niewielki wpływ na poziom opanowania języka. Widać natomiast wyraźnie, że duża kompetencja językowa wiąże się z wiekiem – w starszej grupie badanych znalazło się zdecydowanie więcej osób bardzo dobrze znających język polski. Jak się wydaje, wynika to w większym stopniu z dojrzałości badanych, ich autonomii i większej wewnętrznej motywacji do posługiwania się językiem polskim. Należy jednak pamiętać, że pozycja i rola języka dziedzicznego w życiu danej osoby może być zmienna, w zależności od aktualnej sytuacji życiowej. W dzieciństwie i wieku młodzieńczym język dziedziczny zwykle dominuje (pod warunkiem, że rodzice konsekwentnie rozmawiają z dzieckiem w swoim języku), następnie za sprawą edukacji i pracy, a także kontaktów towarzyskich, język kraju osiedlenia zajmuje pozycję dominującą, którą w wielu wypadkach utrzymuje przez resztę życia danej osoby [por. Valdes 2001]. Jednak atrakcyjność Polski zwiększa się i coraz częściej zdarza się, że dzieci imigrantów decydują się na podjęcie studiów bądź pracy w kraju rodziców (tendencja ta była wyraźnie widoczna w ankietach w pytaniu o motywację do nauki języka polskiego), a więc w ich wypadku język dziedziczny ponownie ma szansę stać się językiem dominującym. Wydaje się zatem, że współcześnie młodzież polonijna ma znacznie większe szanse niż dawniej na zachowanie zarówno polskiej tożsamości, jak i dobrej znajomości języka. Pod warunkiem oczywiście, że będzie tego chciała.

Na koniec należy zaznaczyć, że badania pilotażowe oparte były na stosunkowo niewielkiej grupie badawczej, dlatego w celu potwierdzenia wyników niezbędne jest przeprowadzenie badań na szerszą skalę.

Bibliografia

- B. Bernstein, 1980, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia* [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, s. 95–115.
- M. Carreira, L. Jensen, O. Kagan, M.J. Giangrande, *The Heritage Language Learner Survey: Report on the Preliminary Results. A Project of the National*

- Heritage Language Resource Center*; <http://www.nhlrc.ucla.edu/nhlrc/surveyreport/surveyintro> [dostęp: 14.11.2014].
- J. Cieszyńska, 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- Y.Y. Chung, C.B. Zhang, 2005, *Exploratory Model on advising bilingual parenting among Chinese immigrants* [w:] G. Anderson, I.M. Kline (red.), *Proceedings of the CATESOL State Conference*, Orinda.
- V. Ginsburgh, S. Weber, 2011, *How many languages do we need?*, Princeton.
- D. Gortner, K. De Bot, 2005, *A European Perspective on Heritage Languages*, „The Modern Language Journal” 89, 4, s. 612–616.
- F. Grosjean, 1982, *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge.
- C. Hoffmann, 1980, *Luxemburg and the European Schools* [w:] J. Cenoz, F. Genesee (red.), *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, s. 143–175.
- Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2013*, źródło: GUS, <http://stat.gov.pl/> [dostęp: 16.04.2015].
- Integracja dzieci – imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: – Komunikacja z rodzinami imigrantów, – Nauczanie języka ojczystego dzieci imigrantów*, Warszawa 2009.
- M. Irek, A. Małek, P. Napierała, D. Praszalowicz, P. Pustulka, J. Pyłat, H. Grzymała-Moszczyńska (red.), 2012, *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność – raport*, Kraków.
- D. Lasagabaster, A. Huguot (red.), 2007, *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, Clevedon.
- Liu Rong, 2008, *Maintaining Chinese as a heritage language in the United States: What really matters*, Tucson, s. 37–64.
- A. Pawłowski, 2012, *Warunki historyczne i cele promocji zagranicznej polszczyzny* [w:] A. Dąbrowska, W. Miodunka, A. Pawłowski (red.), *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa, s. 7–27.
- J.S. Phinney, 2007, *Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions*, „Journal of Counselling Psychology” 54, 3, s. 271–281.
- Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą*, 2009, Warszawa.
- K. Slany, M. Ślusarczyk, Ł. Krzyżowski, 2014, *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne. Ekspertyzy Komitetu Badań nad Migracjami PAN*, Warszawa.
- J. Smolicz, 1990, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa.
- G. Valdés, 2001, *Heritage language students: Profiles and possibilities* [w:] J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis, I. McHenry (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, s. 37–80.
- G. Valdés, 2005, *Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?*, „The Modern Language Journal” 89, 3, s. 410–426.
- A. Walaszek (red.), 2001, *Polska diaspora*, Kraków.

***The more or less inherited Polish language.
Factors influencing the language competence
of Polish emigrants' children***

Summary

This paper is dedicated to the impact of the family situation on the motivation of emigrants' children to use Polish. The material for the research was provided by survey questionnaires filled in by teenagers and students who came to Poland to attend a Polish language course. The results of the survey demonstrate that maintenance of a command of Polish is extremely important to a vast majority of Polish parents. It also turns out that factors such as the family's affluence, its social position or parents' education have an insignificant influence on the level of language mastered by their children. What facilitates a high level of language competence is the respondents' age – the group of students contained definitely more persons with a very good command of Polish than the group of teenagers.

Trans. Monika Czarnecka

Elżbieta Łątka-Likh
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

POLSKIE SKRYPTY KULTUROWE W KONTAKTACH ZE WSPÓLNOTĄ INNOJĘZyczną. ZAGADNIENIA METODOLOGICZNE

1. WPROWADZENIE

Do podjęcia problematyki metod badania wzorców zachowań językowo-kulturowych wyrażania emocji inspiracją stała się glottodydaktyka, ale problem ten wiąże się ściśle z zagadnieniem dwujęzyczności, a zwłaszcza dwujęzyczności Polaków zamieszkujących poza swoim rodzinnym krajem.

Nauczanie języka obcego w jego wymiarze kulturowym powinno być poszerzone o nauczanie obcokrajowców wzorców zachowań językowych sfery najmniej kontrolowanej, czyli sfery emocji. Każda kultura ma swoje własne wzorce zachowań językowych odpowiednich do sytuacji z życia codziennego, także jeśli chodzi o językowe zachowania nacechowane emocjonalnie. Wyróżnienie cech charakterystycznych tychże wzorców nie jest łatwe, gdyż w świadomości rodzimych użytkowników języka funkcjonują one tylko w sposób intuicyjny, implicytny i nie są werbalizowane na poziomie metajęzykowym. Niemniej, ekspresja emocji jest istotnym elementem strategii komunikacyjnych, a znajomość kulturowych wzorców mówienia o emocjach daje możliwość uniknięcia niepowodzeń w procesie komunikacji. Rodzimy użytkownik języka odruchowo werbalizuje swoje stany emocjonalne, czyniąc to zgodnie z modelem typowym dla kultury, która jest jego kulturą pochodzenia, tej intuicji jest natomiast pozbawiony obcokrajowiec dopiero uczący się języka obcego. Na niepowodzenia wynikające z nieznaności typowych wzorców zachowań, wpływających na kształt i dynamikę komunikacji, narażone są szczególnie osoby mieszkające poza granicami swojego kraju [por. Sękowska 2010, 106]. Nauka języka obcego, zwłaszcza prowadzona przed wyjazdem do kraju tegoż języka, nie zawsze idzie w parze z poznawaniem wzorców zachowań danej kultury.

Aby dostrzec odrębność kulturową wzorców zachowań językowych nacechowanych emocjonalnie oraz ich cechy charakterystyczne, co pozwoliłoby następnie na wykorzystanie ich w nauczaniu obcokrajowców, należy je opisać, a następnie skonfrontować z obcymi kulturowo modelami zachowań językowych.

2. JAK BADAĆ WZORCE KULTUROWE ZACHOWAŃ JĘZYKOWYCH?

Badacz podejmujący próbę opisania wzorców kulturowych zachowań językowych może postrzegać je tylko i wyłącznie z perspektywy własnej kultury, a więc etnocentrycznie. Aby rozpoznać typowe dla danego języka i kultury zachowania językowe wyrażające emocje, powinien spojrzeć na nie w kontraście z innym językiem i inną kulturą. Z kolei, aby proces ten był możliwy, potrzebujemy narzędzia, które pozwoli w sposób czytelny opisać wzorce kulturowe mówienia o emocjach i przedstawić ich cechy wyróżniające. Użytecznym w tym wypadku narzędziem jest *skrypt kulturowy* w rozumieniu Anny Wierzbickiej, używany do opisu zachowań kulturowych tak przez nią, jak i innych badaczy, z których trzeba wymienić przede wszystkim Cliffa Goddarda.

Najpełniejszą, podsumowującą lata badań empirycznych definicję skryptu znajdujemy w pracy A. Wierzbickiej i C. Goddarda z 2007 roku. Według tej definicji „termin *skrypt kulturowy* odnosi się do techniki artykułowania kulturowych norm, wartości i stosuje NMS (naturalny metajęzyk semantyczny) jako środek opisu” [Goddard, Wierzbicka 2007, 153].¹ I dalej: „Skrypty kulturowe istnieją na różnych poziomach ogólności, mogą odnosić się do różnych aspektów myślenia, mówienia i zachowania” [ibid., 8].² Skrypt kulturowy jako technika opisu norm kulturowych jest niezwykle wartościowy właśnie ze względu na zastosowanie naturalnego metajęzyka semantycznego, co pozwala uniknąć kulturowego etnocentryzmu w konstruowaniu opisów modeli zachowań. Naturalny metajęzyk semantyczny konstituują *pojęcia podstawowe*, zwane także *elementarnymi jednostkami semantycznymi* lub *indefinibiliami*, czyli takie jednostki językowe, które nie poddają się definicji, lecz same służą do definiowania innych jednostek. Są przy tym jasne, precyzyjne, a zatem zostaną zrozumiane zarówno przez członków danej kultury, jak i przez osoby z zewnątrz [por. Goddard, Wierzbicka 2004, 153]. W ten sposób definiowanie znaczeń rozumiane jest jako swego rodzaju redukcja tego, co nieznanne, do tego, co znane, ponieważ bez indefinibiliów wszelkie opisy znaczeń prowadzą do błędnego koła. Zbiór pojęć podstawowych w każdym z języków jest zatem przejawem uniwersalnego zbioru fundamentalnych pojęć ludzkich, które są wrodzone. Założenie to wynika z faktu, iż rodzimi użytkownicy różnych języków mogą się ze sobą porozumieć, gdyż ich systemy pojęciowe nie są całkowicie odrębne,

¹ „The term cultural scripts refers to a technique for articulating cultural norms, values, and practices using the NSM (metalanguage of semantic primes) as the medium of description” [Goddard, Wierzbicka 2007, 153]. Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego, o ile nie zostało zaznaczone inaczej, pochodzą ode mnie – E. Ł.-L.

² „Cultural scripts exist at different levels of generality, and may relate to different aspects of thinking, speaking, and behaviour” [ibid., 8].

lecz mają wspólne centrum. W ten sposób, pomimo różnic międzykulturowych, porozumienie pomiędzy członkami różnych kultur, choć ograniczone, nie jest jednak niemożliwe. Elementarne jednostki semantyczne, wspólne wszystkim kulturom (bądź większości kultur) mają swoje wykładniki leksykalne we wszystkich językach bądź w większości języków świata. Wykładniki te nazywa A. Wierzbicka *uniwersalami leksykalnymi* [por. Wierzbicka 2006, 30–31].

Aby wyrażać znaczenia, pojęcia elementarne muszą się ze sobą łączyć za pomocą *uniwersalnej składni znaczenia* (*elementarnej składni semantycznej*), określającej możliwości współwystępowania pojęć uniwersalnych. Składnia ta, jak i same pojęcia elementarne, jest wrodzona i dostępna naszej intuicji, a różnice formalne, odróżniające zdania składni elementarnej w różnych językach nie zaburzają całkowitej ekwiwalencji semantycznej obu zdań [por. Wierzbicka 2006, 36–37]. Pojęcia uniwersalne i uniwersalna składnia tworzą uniwersalny „język myśli”, *lingua mentalis*. Język ten jest użytecznym narzędziem we wszelkich badaniach interkulturowych, które wymagają wspólnego kryterium, *tertium comparationis* [ibid., 39–40]. Tym *tertium comparationis*, a więc punktem odniesienia, który pozwoli porównać odrębne zachowania kulturowe, mogą się stać wartości wyróżnione przez Christine Béal przy opisie strategii konwersacyjnych Francuzów i Australijczyków. W zgromadzonym materiale językowym³ dokonała ona interpretacji semantycznej różnych sposobów mówienia według terminologii wartości, odkrywając w ten sposób wartości obecne w wymianach konwersacyjnych Francuzów i Australijczyków *a priori*, czyli wartości *implicite* kulturowe. Wartości wyróżnione przez C. Béal, które okazują się istotne dla prezentowanej w niniejszym artykule analizy przykładów (pochodzących z wymian konwersacyjnych osób należących do kręgu językowego francuskiego i polskiego), to na przykład: <bezpośredniość> w opozycji do mówienia <nie wprost>, <solidarność>, <harmonia społeczna>, <wyrażanie siebie>, <afirmacja siebie>⁴ [por. Béal 1993, 80–105].

Jak już zostało wspomniane, modele językowych zachowań nacechowanych emocjonalnie są realizowane intuicyjnie przez rodzimych użytkowników danego języka. Językoznawca, który podejmuje próbę ich opisu, musi mieć dostęp do reakcji językowych etnicznych użytkowników języka. Nie zawsze interesujący materiał można zgromadzić wyłącznie

³ Materiał językowy zebrany przez C. Béal obejmuje 15 godzin nagrań wymian konwersacyjnych podczas pracy w biurze. Nagranych zostało 30 osób, należących do dwóch kręgów kulturowych: Francuzów i Australijczyków [Béal 1993, 79].

⁴ Inne wartości, które omawia C. Béal, są następujące: <spontaniczność>, <szczerłość>, <serdeczność>, <intymność>. Omawiając zacytowane wyżej wartości, C. Béal powołuje się na A. Wierzbicką [1991, 70]. Wyróżnione wartości oczywiście nie są bezwzględne, a interpretacja zachowania jednostki w kategoriach wartości zależy od społecznej akceptacji w danej kulturze.

metodą obserwacji reakcji językowych w naturalnych sytuacjach z życia codziennego, konieczne jest także pozyskiwanie materiału za pomocą ankiet i wywiadów.

Poszukując skryptów kulturowych językowych reakcji emocjonalnych w języku polskim, przeprowadziłam badania wśród rodzimych użytkowników języka polskiego i francuskiego, aby uzyskać materiał porównawczy. Badaniom poddano 60 osób. W kręgu moich obserwacji znaleźli się, po pierwsze, Polacy mieszkający stale w Polsce, po drugie, Francuzi, po trzecie, osoby żyjące na styku dwóch kultur: polskiej i francuskiej. Byli to Polacy mieszkający we Francji, w większości studenci Uniwersytetu Lille 3, osoby dwujęzyczne, na co dzień posługujące się językiem francuskim i polskim. Przedmiotem moich badań stały się ich sposoby realizacji skryptów kulturowych wyrażania emocji w języku francuskim i ich reakcje na francuskie skrypty wyrażania emocji. Materiał badawczy pochodzi zarówno z obserwacji własnych, jak i ankiet przeprowadzonych w formie ustnej i pisemnej.

3. PRZEBIEG BADAŃ

Badania zostały przeprowadzone w trzech etapach. Przed przeprowadzeniem pierwszego etapu badań ankietowych konieczne było ściśle określenie pola badawczego. Ograniczyłam je do badania językowych reakcji emocjonalnych związanych wyłącznie z emocjami podstawowymi.⁵ Ze względu na ograniczenie objętościowe niniejszej publikacji przedstawię tutaj wyłącznie wyniki badań dotyczące emocji ZŁOŚCI.

Pierwszy etap badań ankietowych miał na celu ustalenie sytuacji z życia codziennego, które respondenci wiążą z emocjami podstawowymi i uznają za swoiste ich wyzwalacze. Na podstawie uzyskanych w ankietach wypowiedzi poszukiwałam zatem w s p ó ł n e j s y t u a c j i, która byłaby bodźcem wyzwalającym emocję ZŁOŚCI u Francuzów i Polaków. Ustalenia takiej sytuacji poczyniłam na podstawie najczęściej powtarzających się wskazań respondentów obu grup językowych. Opis tej wspólnej sytuacji po polsku przedstawia się następująco:

⁵ W psychologii emocji pojawia się rozróżnienie *emocji podstawowych (prototypowych)* i *złożonych (pochodnych)*. W ustalaniu katalogu emocji podstawowych psychologowie opierają się w dużym stopniu na badaniach Paula Ekmana dotyczących wyrazu ludzkich twarzy. Według niego istnieją uniwersalne wzorce ekspresji emocji, takich jak strach, złość, smutek, radość, wstęt i zaskoczenie. Twierdzenie swoje P. Ekman oparł na przekonaniu, że emocji tych doświadczają wszyscy ludzie, wszyscy też potrafią je rozpoznać. Pozostałe emocje są tylko mieszanką emocji podstawowych [por. Ekman 2003, 19–33].

Wspólnie z kolegą / koleżanką przygotowujesz ważny projekt. Tuż przed terminem oddania rezultatów Twój / Twoja kolega / koleżanka informuje Cię, że nie przygotował/a swojej części projektu. Co mówisz do niego / do niej?

Z opisu tego wynika, że bodźcem wywołującym emocję ZŁOŚCI jest niepożądane zachowanie się konkretnej osoby (interlokutora). Na to właśnie niepożądane zachowanie się wskazują najczęściej zarówno Polacy, jak i Francuzi.

W drugim etapie badań użytkownicy języków francuskiego i polskiego zostali poproszeni o z a p i s a n i e s w o j e j r e a k c j i j ę z y - k o w e j w przedstawionej sytuacji. Opis zdarzenia został przedstawiony Francuzom w języku francuskim, a Polakom w języku polskim, także odpowiedzi obie grupy respondentów miały zapisać w swoim ojczystym języku. Wobec faktu, że językowe reakcje o nacechowaniu emocjonalnym mają charakter spontaniczny i momentalny, zapisana wypowiedź mogła być obciążona pewnym błędem wynikającym z dłuższego czasu przeznaczonego na zastanowienie się w momencie tworzenia wypowiedzi pisanej. Z tej też przyczyny przeprowadzony został trzeci etap badań, w którym francuscy i polscy respondenci prezentowali u s t n i e s w o j e r e - a k c j e, tym razem w odpowiedzi na bodziec obrazkowy. W tej części badania oparłam się na założeniu o uniwersalności wyrazów twarzy odzwierciedlających emocje podstawowe, gdyż, jak wykazał w swoich publikacjach Paul Ekman, osoby pochodzące nawet z różnych kultur są w stanie rozpoznać emocje, obserwując mimikę przedstawionej im na ilustracji / fotografii osoby [por. Ekman 2003, 19–33]. Poprosiłam tutaj respondentów o wyprodukowanie wypowiedzi językowej, która według nich będzie adekwatna do emocji przedstawionej na fotografii. Każdy z badanych musiał zatem nie tylko rozpoznać emocję przedstawioną na ilustracji, ale także skonkretyzować ją poprzez odniesienie do sytuacji z życia codziennego, gdyż dopiero wtedy mógł z nią skojarzyć reakcję językową. Badanemu nie została więc w żaden sposób narzucona sytuacja, którą powinien wiązać z określoną emocją.

Jako bodźce obrazkowe wykorzystane zostały fotografie *Emocje. Rozpoznawanie stanów emocjonalnych na podstawie wyrazów twarzy* (Wydawnictwo „Harmonia”). Każda z zaprezentowanych badanym ilustracji przedstawiała osobę, której wyraz twarzy wyrażał jedną z wybranych wcześniej emocji podstawowych. Respondenci odpowiadali w swoich językach ojczystych, a osoby dwujęzyczne w dwóch językach, francuskim i polskim.

4. SKRYPTY KULTUROWE CHARAKTERYZUJĄCE WSPÓLNOTY JĘZYKA FRANCUSKIEGO I JĘZYKA POLSKIEGO

Na podstawie wypowiedzi z drugiego etapu ankiet, ustnych i pisemnych, podjęłam próbę wyodrębnienia skryptów kulturowych, które zostały zaktualizowane w wypowiedziach respondentów. Wypowiedzi etnicznych użytkowników języka francuskiego posłużyły do ustalenia skryptu francuskiego, a rodzimych użytkowników języka polskiego – do polskiego. Skrypty te zostały potem ze sobą skontrastowane.

Oto skrypty wyróżnione na podstawie otrzymanych wypowiedzi:

Skrypt francuski:	Skrypt polski:
zrobiłeś coś niedobrego mnie i sobie czuję coś złego do ciebie mówię, że czuję coś niedobrego do ciebie	zrobiłeś coś niedobrego mnie i sobie czuję coś złego do ciebie mówię, że czuję coś niedobrego do ciebie albo: zrobiłeś coś niedobrego mnie i sobie I. powinieneś zrobić coś, żeby było lepiej II. zrobię coś, żeby mnie było lepiej, ale nie tobie III. spróbujemy razem zrobić coś, aby było lepiej
–	
–	
–	

Sformułowane powyżej skrypty kulturowe opisujące wzór wyrażania ZŁOŚCI pozwalają dostrzec podobieństwo w zachowaniach językowych Francuzów i Polaków, ponieważ pierwsza część odtworzonej formuły brzmi identycznie. Ważnym elementem zachowania językowego jest w tym wypadku wyrażenie / zakomunikowanie negatywnej emocji wprost – tak, aby wiedział o tym interlokutor (osoba bliska o takim samym lub podobnym statusie społecznym), będący równocześnie przyczyną powstania niepozytywnego uczucia. W wersji francuskiej były to na przykład bezpośrednie stwierdzenia:

Tu es un fainéant (pol. *Jesteś leniem*⁶).

Tu aurais pu me le dire avant (pol. *Mogłeś mi to powiedzieć wcześniej*).

Je ne veux rien savoir (pol. *Nie chcę nawet tego słyszeć*).

Polacy zdenerwowanie wyrażali niejednokrotnie **bardziej dobitnie**, przy użyciu wulgaryzmów:

Kurwa, no jak to?!

Jak ty sobie to wyobrażasz?

Pojawiły się też wyrzuty i oznaki zawiedzionego zaufania:

Myślałam, że mogę na ciebie liczyć.

⁶ Wszystkie tłumaczenia z języka francuskiego pochodzą ode mnie.

Widzimy zatem, że zarówno w wypowiedziach Francuzów, jak i Polaków jest obecna <bezpośredniość>, której nie hamuje chęć zachowania <harmonii społecznej> [por. Béal 1993, 80 i n.]. Niemniej liczne wypowiedzi Polaków pozwoliły na ustalenie alternatywnej formuły skryptu (oznaczonej numerami I i II, por. wyżej), która nie jest w najmniejszym stopniu adekwatna w stosunku do wypowiedzi Francuzów. Obserwujemy w niej całkowite zerwanie z wartością <solidarność>, nad którą przedkładana jest osobista korzyść. Świadczą o tym na przykład wypowiedzi:

Jeśli nie przygotujesz swojej części, sam wygłoszę referat.

Masz to powiedzieć prowadzącemu i załatwić ten problem, bo wynikł z twojej winy.

Nie obserwujemy tej prawidłowości w wypowiedziach Francuzów – pomimo bezpośredniego wyrażenia negatywnej emocji zdają sobie oni sprawę z tego, że konsekwencje zaniedbania pracy będą dotyczyły obu osób (interlokutorów), nie zaś tylko tej (tego), z której (którego) winy zaniedbanie powstało, i wydają się pogodzeni z takim stanem rzeczy.

Nie wszyscy ankietowani Polacy zrezygnowali całkowicie z <solidarności> z osobą, która dopuściła się zaniedbania, jednakże pojmują tę solidarność nieco inaczej niż Francuzi. Oto przykład:

Daleś dupy, ale nie ma co płakać nad rozlanym mlekiem. Wchodzimy razem, improwizujemy, damy radę.

Wypowiedzi tego typu umożliwiły sformułowanie alternatywnej frazy w drugiej części polskiego skryptu, a mianowicie: III. *Spróbujemy razem zrobić coś, aby było lepiej.* Możemy zatem dostrzec, że Polacy nie godzą się z negatywnymi konsekwencjami, które mogą ich spotkać, i są gotowi zrobić wszystko, żeby im przeciwdziałać. Skrypt można byłoby więc nieco zmienić, zapisując jego końcową część w sposób następujący: *spróbujemy razem zrobić coś, aby nie było źle.* W ten sposób przeformułowany skrypt dotyczy już nie tyle mówienia o emocjach, ile pewnej postawy życiowej, dlatego też nie umieściłam tej zmiany jako wykraczającej poza ramy polskiego skryptu w zestawieniu porównawczym.

Dysponując formułami skryptów wyrażania ZŁOŚCI dla języka francuskiego i polskiego, można poprzez odniesienie do obu formuł wnioskować o tym, jaki skrypt kulturowy został zrealizowany w wypowiedzi osoby dwujęzycznej.

Prowadząc badania zmierzające do wyodrębnienia skryptów polskich i francuskich, oparłam się na grupach docelowych rodzimych użytkowników obu języków, wydaje się bowiem oczywiste, że w zachowaniach osób dwujęzycznych może dochodzić do pewnych zmian w stosunku do wzorców wyjściowych, zmian powstających pod wpływem równoczesnego oddziaływania u nich obu kultur. W polu mojej analizy, jako trzecia grupa badawcza, znalazły się także osoby dwujęzyczne, przebywające we Francji przez różny czas. Omówię tutaj krótko trzy przypadki szczegółowe.

Pierwszy przypadek dotyczy G., profesora fizyki, w wieku ok. 70 lat, którego rodzice wyemigrowali z Polski i który urodził się już we Francji. G. zachował znajomość języka polskiego, jednakże pozostał on dla niego językiem dzieciństwa, nieużywanym w późniejszym życiu zawodowym. Przekonanie o niedostatecznej kompetencji językowej w zakresie języka polskiego skłoniło go do podjęcia studiów na polonistyce uniwersyteckiej w Lille, w charakterze wolnego słuchacza. G. został poproszony o zaprezentowanie swoich reakcji językowych po polsku i po francusku w formie ustnej, w odpowiedzi na bodziec obrazkowy. Oczywiście jest, że jego wypowiedziom w języku francuskim towarzyszyła o wiele większa swoboda językowa i charakteryzowały się one większą płynnością niż wypowiedzi w języku polskim. Oto transkrypcja wypowiedzi G.:

Cholera, co on zrobił, kiedy go złapię, to on dostanie.

Pas toi, si je t'attrappe, j'avais te jouer un mauvais tour (pol. *Tylko nie ty, jak cię złapię, zrobię ci coś złego, dost. Splątam ci przykrego figla*).

Widać wyraźnie, że wypowiedź po polsku respondent przetłumaczył w uproszczony sposób z języka francuskiego. Analizując ponadto inne wypowiedzi G., można wyraźnie stwierdzić, że posługuje się on skryptem francuskim we wszystkich swoich zachowaniach językowych, kiedy zaś mówi po polsku, skrypt francuski zyskuje tylko polskie wypełnienie leksykalne. Nie jest to zaskakujące, zważywszy na jego językową historię.

Drugim wypadkiem działania podobnego mechanizmu, jednakże w odwrotnej perspektywie, są wypowiedzi rodzeństwa K. (siostra) i K. (brat) (różnica wieku pomiędzy nimi wynosi 2 lata), również studentów polonistyki Uniwersytetu Lille 3. Oboje przyjechali do Francji stosunkowo niedawno, co oznacza, że swoją edukację w Polsce zakończyli na poziomie gimnazjalnym, liceum natomiast oboje skończyli już we Francji. W ich wypadku możemy mówić o pewnej, jeszcze dość chwiejnej, równowadze pomiędzy oboma językami, którymi posługują się na co dzień. Językiem oficjalnym i językiem dotychczasowej edukacji jest dla nich francuski, polski zaś staje się powoli tylko językiem prywatnym, domowym. Już w rozmowach w języku polskim widać u obojga kalki z języka francuskiego (jak struktura *Biorę pociąg*, fr. *Je prends le train* zamiast polskiego *Jadę pociągiem*). Zmiany te jednak uznaję za dotyczące tylko powierzchniowej struktury wypowiedzi, nie dotyczą one poziomu kulturowego *a priori*, co w praktyce oznacza, że kilka lat pobytu we Francji, choć pozwoliło na opanowanie języka francuskiego w stopniu bardzo dobrym, umożliwiającym naukę i zdawanie państwowych egzaminów, nie zmieniło tak naprawdę wzorca zachowań związanego z ich językiem, pierwszym w kolejności nabywania.

Spójrzmy na cytaty z wypowiedzi pisemnych rodzeństwa:

język francuski	język polski
<i>T'exagères, je comptais pour toi!</i> (pol. <i>Przesadzasz, liczyłam na ciebie!</i> , K., siostra)	<i>Myślałam, że mogę na ciebie liczyć!</i> (K., siostra)
<i>Tu te fous de moi</i> (pol. <i>Żartujesz sobie</i> , K., brat)	<i>No chyba żartujesz! Teraz musimy coś wymyślić razem!</i> (K., brat)

Na przykładzie tych krótkich fraz możemy zaobserwować, że rodzeństwo przejęło francuskie słownictwo służące do wyrażania zdenerwowania, ponieważ użyte przez nich konstrukcje *Tu exagères* i *Tu te fous de moi* są najczęściej powtarzającymi się odpowiedziami w ankietach wypełnianych przez francuskich użytkowników języka. Znamienne jest, że K. (siostra) w obu swoich wypowiedziach wspomina o zawiedzionym zaufaniu, K. (brat) natomiast w polskiej dodaje nową część: *Teraz musimy coś wymyślić razem*, która nie pojawiła się w wypowiedzi francuskiej. Może to być sygnałem, że intuicyjnie odróżnia oba języki i właściwe im wzorce zachowania, w ten sposób kontrastując skrypty polski i francuski, nie nakładając ich jednak na siebie, co pośrednio świadczy o wzrastającej dominacji języka francuskiego, częściej używanego w jego życiu językowym.

Trzeci przypadek szczegółowy to przykład zdarzenia, które zaobserwowałam podczas swojego pobytu we Francji. W zdarzeniu tym wzięła udział Polka D., posługująca się językiem francuskim w stopniu bardzo dobrym (po ukończonej filologii romańskiej), przebywająca we Francji dopiero kilka miesięcy. D. otrzymała zawiadomienie o oczekującej na nią w urzędzie pocztowym przesyłce. Kilkakrotnie podejmowała próbę odebrania przesyłki, jednak urzędniczki nie były w stanie jej odnaleźć i podawały tylko kolejne terminy, w których D. ma zgłosić się ponownie. Zdenerwowanie petentki wzrastało, wreszcie przy kolejnej wizycie w urzędzie pocztowym zrezygnowała ona z zachowania grzecznościowego i podniesionym głosem, używając nacechowanego emocjonalnie słownictwa francuskiego, próbowała wymusić szybsze działanie. Nie uzyskała rezultatu i nie odebrała przesyłki, której nie udało się odnaleźć. Warto dodać, że swoim zachowaniem D. spowodowała silną niewerbalną reakcję emocjonalną urzędniczki (łzy), nie zaś werbalną odpowiedź o podobnym nasyceniu emocjami, co jej własna.

W zachowaniu D. możemy dostrzec opisaną przez C. Béal <afirmację siebie> zaktualizowaną w zachowaniu, które można określić w terminach antywartości, takich jak <egocentryzm>, <arogancja>, <niecierpliwość>. Zachowanie D. stanowi więc aktualizację polskiego skryptu, a zwłaszcza tej jego części:

- I. powinieneś zrobić coś, żeby było lepiej,
- II. zrobię coś, żeby mnie było lepiej, ale nie tobie,

jest też przykładem niepowodzenia komunikacyjnego, gdyż D. nie osiągnęła oczekiwanego rezultatu. Przy tym jej zachowanie podlegało interpretacji francuskiego interlokutora i przez niego mogło zostać odczytane jako aroganckie, a tym samym przyczynić się do tworzenia stereotypu „nieuprzejmego Polaka”. Przypadek D. udowadnia, że kompetencji językowej w języku obcym nie zawsze towarzyszy stosowanie odpowiedniego do okoliczności skryptu kulturowego.

5. WNIOSKI

Omówione wyżej przykłady zachowania językowego osób dwujęzycznych nie są liczne, jednak sygnalizują ważny problem, a mianowicie fakt, że nabywanie skryptu kulturowego jest procesem wolniejszym niż nabywanie samej kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako zdolność do skutecznego porozumiewania się w sytuacjach codziennych. Zanurzenie w środowisku obcojęzycznym oraz zapewne metoda prób i błędów umożliwiają stopniowe zmiany wzorca zachowań. Nasuwa się wniosek, że „okres przejściowy”, już w momencie życia w nowej kulturze i posługiwania się jej językiem na poziomie powierzchniowym, jest okresem, w którym może dochodzić do niepowodzeń komunikacyjnych spowodowanych nieznanymi właściwymi dla danej kultury wzorcami zachowań komunikacyjnych.

Niewątpliwie interesujące byłyby pogłębione badania na temat przejmowania skryptu kulturowego kraju goszczącego: w jaki sposób i jak szybko dochodzi do jego przejścia i swobodnego stosowania w sytuacjach komunikacyjnych.

Bibliografia

- C. Béal, 1993, *Les stratégies conversationnelles en français et en anglais. Conventions ou reflet de divergences culturelles profondes?* [w:] *Langue française*, 98, s. 79–106.
- P. Ekman, 2003, *Emocje ujawnione*, Gliwice.
- Emocje. Rozpoznawanie stanów emocjonalnych na podstawie wyrazów twarzy*, 2012, Gdańsk.
- C. Goddard, A. Wierzbicka, 2007, *Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication* [w:] G. Palmer, F. Sharifian (red.), *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*, Amsterdam, s. 105–124.
- A. Wierzbicka, 1991, *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin.
- A. Wierzbicka 1999, *Językowa kategoryzacja świata* [w:] A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa, s. 27–189.

A. Wierzbicka, 2006, *Elementarne jednostki leksykalne, Uniwersalia leksykalne, Uniwersalna składnia znaczenia, Naturalny Metajęzyk Semantyczny, Uczucia* [w:] A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin, s. 25–33, 36–41, 212–216.

E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie*, Kraków.

***Polish cultural scripts in contact with speakers of another language.
Methodological issues***

Summary

Cultural scripts for expressing emotions constitute an important element in the communication exchange and should be included in foreign language teaching since they are different in every culture.

In order to highlight characteristic features of cultural scripts, they need to be analysed in contrast by comparing at least two languages. Survey questionnaires and observation are useful research tools. The research conducted among native French and Polish speakers permitted identification of cultural scripts for expressing ANGER for both mentioned languages and observation how the scripts are used in utterances by Polish migrants living in France.

Trans. Monika Czarnecka

Agnieszka Rabiej
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

NOWA KRAJOWA POLITYKA EDUKACYJNA WOBEC POLONII

1. WPROWADZENIE

Historia nauczania języka polskiego w świecie jest związana zarówno z kształceniem cudzoziemców, jak i z dziejami polskiej emigracji. Tworzenie szkół polskich za granicą w celu podkreślenia więzi z krajem pochodzenia oraz przekazywania następnym pokoleniom własnej odrębności etnicznej i kulturowej było zjawiskiem charakterystycznym dla polskich zbiorowości emigracyjnych we wszystkich krajach osiedlenia [Miodunka 2004]. Na przestrzeni dziesięcioleci szkolnictwo polonijne ulegało wielu przeobrażeniom w wyniku procesów cywilizacyjnych, politycznych, kulturowych, migracyjnych i demograficznych. Zmiany te, w niektórych okresach historycznych znaczące, w innych niemal niezauważalne, zachodzą również w czasach nam współczesnych. Wyrażna w ostatnich latach zmiana krajowej polityki edukacyjnej wobec Polonii wiąże się z masowymi migracjami Polaków, które zapoczątkowało wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. Wraz ze wzrostem liczby polskich imigrantów w krajach Unii rosła także liczba polskich dzieci, którym należało zapewnić naukę języka polskiego.¹ Tego zadania podjęły się zarówno

¹ Jak podają autorki raportu na temat szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii, dietność Polek w tym kraju dwukrotnie przewyższa wskaźniki, odnotowywane dla Polek w naszym kraju [Praszałowicz i in. 2012]. Liczba dzieci polskich imigrantów rośnie z roku na rok – wiele z nich rodzi się już w Anglii, inne wyjechały z Polski kilka lat temu. Fakt ten wpływa znacząco na sytuację szkolnictwa polonijnego: zmienia się profil ucznia i klasy w szkole, wyraźnie widoczne jest zróżnicowanie poziomów znajomości języka polskiego. W porównaniu z umiejętnościami językowymi dzieci nowo przybyłych bardziej niż dotąd widoczna staje się grupa dzieci, które pochodzą z rodzin mieszanych lub należą do trzeciego pokolenia Polonii, a których znajomość polszczyzny ogranicza się często do komunikowania swoich potrzeb w podstawowych, codziennych sytuacjach. Każda z tych grup jest bardzo ważna i wymaga wielkiej troski ze strony państwa polskiego, szkoły polskiej i innych instytucji, których zadaniem jest dbałość o transmisję języka ojczystego. Niemniej, dzieci, które dopiero w szkole rozpoczynają naukę języka polskiego, wymagają szczególnego podejścia – innych metod, innych podręczników i innego podejścia pedagogicznego. One muszą do-

instytucje mające duże doświadczenie w tej dziedzinie (Polska Macierz Szkolna, Szkolne Punkty Konsultacyjne przy polskich placówkach dyplomatycznych), jak i sami rodzice nowo przybyłych dzieci, którzy zakładali i wciąż zakładają nowe szkoły także w krajach bez istniejącej dotąd tradycji tworzenia polskojęzycznych placówek oświatowych (np. Irlandia, Islandia). Reakcja na nową sytuację Polonii, zwłaszcza w Europie, widoczna jest także po stronie polskiego państwa. Celem niniejszego artykułu jest analiza tych inicjatyw Ministerstwa Edukacji Narodowej, które zostały skierowane do diaspory po roku 2004. Należą w związku z tym do najnowszych propozycji systemowych, z założenia mają charakter reformatorski i stanowią punkt odniesienia dla obecnych i przyszłych kierunków polskiej polityki edukacyjnej wobec Polonii. Analiza polskich inicjatyw edukacyjnych poprzedzona jest refleksją nad przeobrażeniami, którym ulega na przestrzeni ostatnich lat misja polskiego szkolnictwa w świecie. Świadomość tych przeobrażeń wpływa na ocenę oferty edukacyjnej dla Polonii i pozwala lepiej rozumieć opinie bezpośrednich adresatów tej oferty. Dodatkowym elementem opisu są ośrodki i organizacje rządowe i samorządowe, które powstały po wejściu Polski do UE, a których zadaniem jest między innymi wspieranie, unowocześnianie i promowanie polskiej edukacji za granicą.

2. PRZEOBRAŻENIA IDEOLOGII OŚWIATOWEJ – POLONIJNEJ I POLSKIEJ

Najnowsza historia szkolnictwa polonijnego, przede wszystkim europejskiego, okazała się odmienna od przewidywań. Przekonanie o nadchodzącym schyłku tej formy polskojęzycznego kształcenia za granicą [Koprukowniak 1995, 17] zmieniło się w pozytywne zaskoczenie swoistym renesansem oświaty polonijnej w świecie [Miodunka 2012a]. Zaskoczeniem okazała się prawdziwa rewitalizacja szkół polonijnych w związku z edukacyjnymi potrzebami emigracji z przełomu wieków oraz migracjami młodych Polaków od roku 2004, a także powrót do języka polskiego osób, które dotąd nie pielęgnowały pamięci o polskim pochodzeniu, a zaczęły to pochodzenie wartościować najpierw pozytywnie, a potem – bardzo pozytywnie, widząc nie tylko ekonomiczne sukcesy Polski, ale także jej rosnące znaczenie w Unii Europejskiej, czego przykładem są między innymi Ukraińcy [tamże]. Przeobrażenia organizacyjne, którym ulegały szkoły w związku z najnowszą sytuacją diaspory pol-

piero odkryć, że odziedziczony przez nie język mniejszościowy jest tak samo ważny i może być potrzebny jak język większości w kraju zamieszkania. W niewielkim stopniu można opierać się na ich dotychczasowej znajomości języka polskiego – tę znajomość trzeba dopiero stopniowo budować, ale w sprzyjających ku temu warunkach, doceniając nawet najmniejsze postępy uczniów.

skiej, nie były jedynymi zmianami, z którymi musiała zmierzyć się i wciąż mierzy się oświata polonijna. Czynniki historyczne w sposób szczególny określa także ideały i cele wychowania, do których odwołują się szkoły polonijne, wpływając na zmiany w zakresie form i metod dydaktyczno-wychowawczych. Jak słusznie oceniają autorki raportu na temat szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii,

proces rozwoju polskich szkół został zapoczątkowany w atmosferze zagrożenia przyszłości kultury ojczystej oraz troski o przyszłość, a nawet obaw o przetrwanie polskiej wspólnoty narodowej. Stąd w deklaracjach programowych poszczególnych szkół znajdujemy patriotyczne hasła, niekiedy podane w patetycznej formie. Deklaracje te widnieją do dzisiaj w dokumentach szkolnych i niekiedy rażą najnowszych imigrantów, nie zawsze świadomych misji, jaką wzięło na siebie po wojnie środowisko brytyjskiej Polonii. To jedna z linii nieporozumień między strumieniami dawnych i nowych imigrantów. Nie są to otwarte konflikty, lecz raczej pewnego rodzaju obcość różnych środowisk, które się nawzajem zbyt mało znają i które się nie rozumieją [Praszałowicz i in. 2012, 24].

Inne warunki historyczne, cywilizacyjne, ekonomiczne i polityczne, w których funkcjonują obecnie polskie szkoły, ale także zmiany pokoleniowe, dokonujące się w strukturze emigracyjnej, decydują o przeobrażeniach ideologicznych, których odzwierciedleniem są cele współczesnej szkoły polonijnej.

Ogólnie rzecz biorąc mamy do czynienia ze zmianą ideologii oświatowej od powojennej, głoszącej *każde dziecko mówi, czyta, pisze i myśli po polsku* do celowego wychowywania w dwujęzyczności w dniu dzisiejszym. Można zaryzykować opinię, iż dawniej głoszone patriotyczne hasła, ale nie lekceważono bynajmniej potrzeby integracji, współcześnie natomiast deklaruje się transnarodowość i kosmopolityzm, a jednocześnie podtrzymuje się i rozwija znajomość języka ojczystego u dzieci ze względów jak najbardziej patriotycznych, choć coraz rzadziej deklarowanych oficjalnie [tamże, 24–25].

Ta zmiana myślenia daje się zauważyć również po stronie polskiej – w treści nowo powstałych dokumentów i poradników skierowanych do środowisk polonijnych. Obserwujemy obecnie proces przemiany podejścia do edukacji polskiej za granicą i poradnictwa edukacyjnego – od propagowania wśród najmłodszych przedstawicieli diaspory potrzeby głównie podtrzymywania znajomości języka ojczystego za granicą ku kształtowaniu pozytywnych postaw wobec różnojęzyczności i wielokulturowości, której oni sami są najlepszymi reprezentantami, i pielęgnowaniu w związku z tym patriotyzmu „dwóch ojczyzn”. Podkreśla się troskę o rozwój dwujęzyczny dzieci, uznając znajomość dwóch języków za ważny aspekt budowania własnej tożsamości, pomoc w zrozumieniu różnic kulturowych oraz umiejętność, która wpływa na poczucie własnej wartości jako pełnoprawnego członka społeczeństwa wielokulturowego [Czetwertyńska i in.]. To istotna zmiana w sposobie postrzegania przez stronę polską członków diaspory w świecie, zarówno z punktu widzenia planowania działań edukacyjnych, jak i budowania tożsamości społecznej tych osób. Uwagę zwraca również, podkreślana w strategicznych dokumentach rządowych [Rządowy program... 2014] oraz inicjatywach edukacyjnych Ośrodka Rozwoju

Polskiej Edukacji za Granicą [zob. pkt. 3.], potrzeba motywowania współczesnych migrantów do powrotu do Polski, a także sprzyjanie tworzeniu sieci powiązań, kontaktów i kanałów przepływu wiedzy, które pozwolą na współpracę między krajem a Polonią bez konieczności przenoszenia się na stałe do ojczyzny [*Rządowy program...* 2014, 5].

3. RZĄDOWY SYSTEM REFORM ORGANIZACYJNYCH ORAZ INICJATYWY SPOŁECZNE

Pakiet reform władz polskich, skierowanych do Polonii po roku 2004, objął zasadniczo dwie sfery. Pierwsza dotyczy nowego systemu finansowania inicjatyw podejmowanych przez przedstawicieli szkolnictwa polonijnego oraz instytucje polskie (ośrodki akademickie, stowarzyszenia i fundacje),² a druga wiąże się z reorganizacją istniejących placówek rzą-

² Nowy system wsparcia finansowego szkolnictwa polonijnego wiąże się z przeniesieniem środków z Senatu RP do innych resortów rządowych (Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Edukacji Narodowej), które organizują konkursy na projekty i granty, zgłaszane przez przedstawicieli diaspory z całego świata oraz stronę polską. We wstępie do *Rządowego programu współpracy z polską diasporą w latach 2015–2020* [Warszawa 2014, s. 2] stwierdza się, że „decyzją parlamentu, Ministerstwo Spraw Zagranicznych przejęło od Senatu RP w 2012 r. środki budżetowe przeznaczone na współpracę z polską diasporą”. MSZ zajął się rozdzieleniem środków z rezerwy celowej, w drodze konkursu, dla podmiotów sektora pozarządowego, które realizują zadania państwa w zakresie współpracy z diasporą, a także przekazywaniem ich innym resortom. Efektem tych działań są już zrealizowane lub wciąż trwające projekty – jedne skierowane do nauczycieli polonijnych, inne bezpośrednio do uczniów, ale także rodziców tych uczniów. Wśród inicjatyw, które pojawiły się w drodze konkursów rządowych, wymienić można między innymi szkolenia metodyczne dla nauczycieli, prowadzone przez różne ośrodki akademickie w Polsce (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warszawski; Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”), studia podyplomowe z zakresu nauczania języka polskiego jako drugiego (Polski Ośrodek Naukowy Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie), kolonie i obozy dla dzieci i młodzieży („Wspólnota Polska”), badania nad szkolnictwem polonijnym w Wielkiej Brytanii (Polska Akademia Umiejętności), kongresy naukowe i konferencje, poświęcone szkolnictwu polskojęzycznemu w świecie (Kraków 2011, 2012, 2014), warsztaty językowe dla uczniów (2015), lekcje historii (Polski Ośrodek Naukowy Uniwersytetu Jagiellońskiego), serwis informacyjny na temat dwujęzyczności (Uniwersytet Warszawski). Wymienione tu przykładowe projekty dotyczą w pierwszym rzędzie nauczania języka polskiego w świecie. Różnią się koncepcją i zakresem działania oraz zawartością programową. Zważywszy na kilkuletni już okres wprowadzania rozmaitych projektów edukacyjnych w wielu polskich szkołach na świecie, warto rozważyć rozpoczęcie badań nad skutecznością i efektywnością tych projektów oraz weryfikację opinii ich beneficjentów, szczególnie nauczycieli. Oceny tych osób powinny mieć duże znaczenie przy planowaniu kolejnych edycji konkursów rządowych,

dowych, których działalność poświęcona jest współpracy z Polonią oraz tworzeniu nowych ośrodków, zajmujących się przygotowaniem i realizacją projektów edukacyjnych przeznaczonych dla polskich szkół w świecie. W wyniku transformacji instytucjonalnych w 2011 roku rozpoczął swoją działalność Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą – ORPEG (dawniej Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą), który odpowiada za koordynację działań Ministerstwa Edukacji Narodowej na rzecz edukacji polonijnej. Jako ośrodek centralny ORPEG koordynuje wiele zadań edukacyjnych. Należą do nich:³

- wspieranie i promocja różnych form nauki języka polskiego za granicą wśród dzieci i młodzieży,
- prowadzenie szkolnych punktów konsultacyjnych oraz nadzór nad szkołami europejskimi,
- kształcenie na odległość,
- kierownictwo nauczycieli do pracy za granicą,
- udostępnianie szkołom podręczników i pomocy dydaktycznych,
- doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach wyspecjalizowanej jednostki, jaką jest Polonijne Centrum Nauczycielskie (PCN) w Lublinie (kursy stacjonarne oraz kształcenie na odległość),
- kontynuacja działań oświatowych, wypracowanych w latach 2009–2013 w ramach projektów europejskich: „Otwarta szkoła” (platforma *online* dla dzieci polskich imigrantów) oraz „Włącz Polskę!” (opracowanie i wdrożenie innowacyjnych programów nauczania dla dzieci obywateli polskich za granicą), a także prowadzenie portalu edukacyjnego „Polska Szkoła” (obecnie główne źródło informacji na temat polskich szkół poza Polską),
- wsparcie dla rodzin migrujących: rodziców i ich dzieci, powracających do Polski z zagranicy (doradztwo, udostępnianie materiałów informacyjnych, poradników).

Jak ocenia W. Miodunka [2012, 30], stworzenie w Polsce centralnego ośrodka edukacji polonijnej jest ważnym i obiecującym wydarzeniem, mimo że zbyt późnym w stosunku do dawnych już, instytucjonalnych potrzeb diaspory,

bo oto po raz pierwszy od czasu powstania III RP mamy jeden urząd zajmujący się całościowo polską edukacją szkolną poza Polską. (...) Z drugiej strony należy zauważyć, że od przełomu lat 80. i 90. XX w., czyli od czasu powstania III RP, minęło 20 lat i powołania takiego ośrodka można było oczekiwać wcześniej.

by pomoc finansowa trafiała do tych oferentów, których działania przyczyniają się do realnej zmiany w wykształceniu nauczycieli i zwiększenia w ten sposób efektywności pracy całych szkół. Pozostałe inicjatywy różnych podmiotów, których nie opisujemy tutaj szerzej, wiążą się ze wsparciem finansowym infrastruktury polonijnej, mediów, działalności statutowej struktur polonijnych i in.

³ Zgromadzone tu informacje zostały zaczerpnięte z oficjalnej strony internetowej Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą: <http://www.orpeg.pl/index.php/home/o-orpeg> [dostęp 9.06.2015].

Niemniej, fakt istnienia rządowej placówki centralnej, której działania mają służyć współpracy instytucjonalnej wszystkich szkół języka polskiego w świecie, jest cennym i strategicznie ważnym zdarzeniem.

Od początku niejednorodna pod wieloma względami oświata polonijna, po roku 2004 odrodziła się (szczególnie w Europie) i stała się jeszcze bardziej zróżnicowana. Wydaje się, że potrzeba całościowego spojrzenia na tę różnorodność była także jedną z przyczyn powołania w 2010 r. nowej organizacji: Rady Oświaty Polonijnej przy Ministrze Edukacji Narodowej – ciała konsultacyjnego, które składa się z przedstawicieli szkolnictwa polonijnego z całego świata oraz ekspertów edukacyjnych z Polski. Fakt powołania rady jest niewątpliwie ważnym elementem polskiej polityki edukacyjnej wobec Polonii – z definicji pozwala na konsultacje społeczne, polilog wszystkich stron i negocjowanie zmian systemowych. W rzeczywistości jednak – jak podają autorki *Raportu...* [Praszałowicz i in. 2012, 131] zwraca uwagę „rozczarowanie przedstawicieli diaspory działalnością rady konsultacyjnej”. Krytyczne głosy pojawiają się także ze strony reprezentantów innej organizacji – Kongresu Oświaty Polonijnej, który został powołany przez samych migrantów rok później, bo w roku 2011, w rezultacie ich niezadowolenia dotychczasowym sposobem prowadzenia polityki edukacyjnej wobec Polonii.⁴ Powstanie Kongresu jest bardzo ważnym wydarzeniem. W skład tej organizacji, powstałej wskutek oddolnego, społecznego ruchu, wchodzi nauczyciele i działacze oświatowi z całego świata i, mimo że jest ona traktowana w środowisku polonijnym wciąż nieufnie jako stosunkowo nowa organizacja, ma szansę stać się głównym, pozarządowym koordynatorem oświaty polonijnej w świecie [tamże]. Wymaga to jednak silnego i prężnego przewodnictwa w obrębie samego Kongresu – zaangażowanego i oddanego lidera, cieszącego się szacunkiem w środowisku, doświadczonego pedagoga, ale także osoby otwartej na nowe rozwiązania i poszukującej ich, a przy tym krytycznie do nich ustosunkowanej, choć posiadającej konsyliacyjne zdolności. Tak zarządzana organizacja może stać się najważniejszym, samorządowym ciałem integrującym i promującym polską edukację w świecie.

4. INNOWACJA PEDAGOGICZNA W OFERCIE EDUKACYJNEJ: KRYTERIA OCENY

Spośród nowości edukacyjnych, które powstały w Polsce, ale są przeznaczone dla uczniów i nauczycieli polskich szkół poza krajem, zostaną przeanalizowane te, które powstały z inicjatywy Ministerstwa Edukacji

⁴ Zob. uwagi członków Kongresu do *Rządowego programu współpracy z polską diasporą w latach 2015–2020* [Warszawa 2014]; <http://www.kop-pl.com/?p=892> [dostęp 9.06.2015].

Narodowej i mają charakter innowacyjny. Innowacje pedagogiczną rozumiemy tutaj dwojako – jako zmianę

systemu lub instytucji oświatowej w celu jej ulepszenia, np. zmodernizowania dotychczasowych planów i programów nauczania, metod, form organizacyjnych czy środków pracy dydaktyczno-wychowawczej [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, 67]

oraz jako ideę, produkt albo metodę, które są odbierane jako nowe i usprawniające funkcjonowanie procesu nauczania [Miodunka 2013]. Zdaniem W. Miodunki [tamże, 25]

zapotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku nowych badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych.

Z tej perspektywy zestawione poniżej propozycje edukacyjne MEN można określić jako innowacyjne, mające charakter tak całościowy (zmiany programowe, systemowe), jak i wycinkowy (środki dydaktyczne, zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu na odległość).⁵

Analiza zostanie przeprowadzona na podstawie kryteriów, które są przyjmowane w ewaluacji edukacyjnych materiałów elektronicznych, ponieważ wszystkie omawiane tu projekty są dostępne w wersji *online*. Spośród wielu proponowanych przez badaczy kryteriów oceny [Diaz 2003; Elissavet, Economides 2003; Silius, Tervakari 2003; Zając 2006; Pulak 2008] zostały wybrane i na nowo sformułowane cztery z nich: (1) kryterium merytoryczne (dotyczące treści – jej bogactwa, kompletności i struktury, motywacyjnego charakteru), (2) kryterium metodyczne (sposób prezentacji i organizacji informacji, rodzaj interakcji, podejście metodyczne), (3) kryterium użyteczności (dostosowanie do potrzeb użytkownika, zapewnienie systemu informacji zwrotnej i samodzielności w użytkowaniu, możliwość adaptacji) i (4) kryterium dostępności (zakres dostępności, łatwość użytkowania i wygoda użytkownika – system nawigacji, system pomocy i strona wizualna). Mają one możliwie szerokie zastosowanie w ocenie elektronicznych materiałów dydaktycznych z włączeniem wszystkich, przywoływanych w artykule form tychże (dokumenty, poradniki, podręcznik, platforma, serwis internetowy).

5. ANALIZA I OCENA NOWYCH MATERIAŁÓW EDUKACYJNYCH DLA UCZNIÓW SZKÓŁ POLSKICH ZA GRANICĄ

Pierwszym z analizowanych tu projektów MEN jest program edukacyjny, który już w nazwie ujawnia swój reformatorski charakter: „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie **innowacyjnych programów** nauczania

⁵ Podziału na innowacje całościowe i wycinkowe dokonują C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz [2009, 67].

– zgodnych z polską podstawą programową kształcenia ogólnego i wymaganiami egzaminacyjnymi – przeznaczonych dla uczniów – dzieci obywateli polskich za granicą, EFS, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Działanie, 3.3.3.”. Projekt, koordynowany przez Grażynę Czetwertyńską,⁶ był realizowany w latach 2009–2013 i zaowocował kilkoma produktami edukacyjnymi: *Podstawą programową dla uczniów szkół polskich uczących się za granicą* [Warszawa 2009], platformą edukacyjną „Włącz Polskę!”, zawierającą nowe materiały do nauki języka, historii i geografii poza Polską, oraz portalem społecznościowym polska-szkola.pl, kierowanym do rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół i działaczy polonijnych. Wydaje się, że jako *innowacyjny*, bo uznający potrzebę szerokich konsultacji społecznych, określić można także styl prac nad projektem. W pracach uczestniczyli bowiem nauczyciele z różnych stron świata, zajmujący się nauczaniem i uczeniem się języków na różnych szczeblach edukacyjnych i w różnych jego formach (szkoły publiczne i prywatne, szkoły polskie i polonijne, ośrodki akademickie i in.). Fakt ten z jednej strony nie ułatwiał prac, ponieważ zmuszał wszystkie strony do ciągłego negocjowania treści powstałych dokumentów, z drugiej jednak umożliwił, jak się zdaje, lepszą adaptację nowych ram programowych w środowiskach polonijnych [por. Praszalowicz i in. 2012]. Naszym zdaniem spośród wszystkich części programu za najbardziej innowacyjny element uznać należy, kierowaną przede wszystkim do nauczycieli i dyrektorów szkół, *Podstawę programową...* [2009], która nie znajduje precedensu w dotychczasowej polityce edukacyjnej wobec szkolnictwa polonijnego i jest pierwszym dokumentem standaryzującym treści nauczania i odpowiadającym na pytanie, czego uczyć dzieci polskie za granicą.⁷ Jest dokumentem, który określa ramy kształcenia w zakresie treści językowo-literackich, historycznych i geograficznych dla wszystkich szkół polonijnych w świecie. Treści objęte *Podstawą...* są wynikiem kompromisu między założeniami podstawy programowej kształcenia ogólnego w Polsce, warunkami realizacji celów kształcenia polskojęzycznego za granicą oraz europejskich standardów nauczania i uczenia się języków. Ramowy charakter dokumentu umożliwia opracowywanie autorskich programów

⁶ W 2011 r. zmienił się ekspert wiodący projektu.

⁷ W roku 2010 została opublikowana zmodyfikowana wersja *Podstawy programowej...*, określona jako ramy programowe, i przeznaczona dla Szkolnych Punktów Konsultacyjnych (szkół przy polskich placówkach dyplomatycznych w świecie), dla których jest dokumentem obowiązującym. Ramy programowe ukazały się jako załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* (poz. 1143). W wypadku polonijnych szkół społecznych korzystanie z *Podstawy programowej...* nie jest obowiązkowe, choć placówki, które deklarują korzystanie z dokumentu i zarejestrują się na portalu *polska-szkola.pl*, mają możliwość korzystania z systemu wsparcia MEN w większym stopniu.

nauczania, dostosowanych do potrzeb konkretnych uczniów w dowolnym kraju na świecie i pozwala na wytyczenie standardów kształcenia językowego dzieci i młodzieży za granicą. Zarówno kompetencje językowe, jak i wykaz proponowanych w *Podstawie programowej...* lektur i tekstów kultury, zagadnień historycznych i geograficznych, ułożone są z myślą o trzech grupach wiekowych uczniów: 5–9 lat, 10–13 oraz 14 lat i więcej. Innowacyjnym i przy tym bardzo cennym rozwiązaniem zastosowanym w dokumencie MEN jest skalowanie umiejętności uczniów w obrębie trzech poziomów biegłości językowej: podstawowego (A), średnio zaawansowanego (B) i zaawansowanego (C). Zważywszy na bardzo duże zróżnicowanie znajomości języka wśród uczniów, możliwość odnoszenia kompetencji uczniowskich do wskaźników biegłości zawartych w *Podstawie...* jest bardzo pomocna i stanowi rodzaj wskazówek dla nauczyciela, który poszukuje wytycznych, by określić zarówno cele lekcji, jak i efekty kształcenia swoich uczniów. Uznając innowacyjność i duże znaczenie *Podstawy programowej...* dla procesu standaryzacji nauczania w polskich szkołach za granicą, należy wskazać jej dodatkowe zalety, ale także te elementy, których potrzebę modyfikacji lub uzupełnienia akcentują zastosowane w naszej analizie kryteria ewaluacji.

Tabela 1. Karta oceny *Podstawy programowej dla uczniów szkół polskich uczących się za granicą* [Warszawa 2009]; dostęp do materiałów: 10.06.2015

Kryterium merytoryczne	Dokument spełnia częściowo: • wykaz treści przedmiotowych jest bogaty (język, historia, przyroda i geografia, literatura i teksty kultury), choć w niektórych obszarach niekompletny (język), a w innych zbyt rozbudowany (historia, geografia); • warto włączyć w większym zakresie treści interkulturowe i poszerzyć kompetencje językowe o działania interakcyjne i mediacyjne; • warto dokonać weryfikacji treści historycznych i geograficznych – wymagają użycia specjalistycznego języka i w obecnym zakresie mogą być trudne do zrealizowania w pracy z uczniami w warunkach emigracyjnych, nie zawsze są zgodne z kompetencjami językowymi, zwłaszcza na poziomach A i B; zob. także Lasocka 2014; • struktura treści jest poprawna – prowadzi od kompetencji językowych do wiedzy przedmiotowej; • teksty literackie dzieli się na podstawowe i „do wyboru”, przy czym lista tekstów zalecanych jako podstawowe jest odpowiednio zawężona ze względu na ograniczony czas pracy szkół polonijnych; • sformułowane są cele nauczania, a wiedza jest powiązana z umiejętnościami; • treści są uwarunkowane wiekiem uczniów, dla których są przeznaczone; • znajdujemy odniesienia do standardów europejskich (wstęp do dokumentu, skalowanie poziomów biegłości językowej), jednak, by w większym stopniu zbliżyć dokument do standardów europejskich, warto poszerzyć skalę działań językowych, o czym wspomniano wyżej; • dokument motywuje do tworzenia autorskich programów nauczania.
------------------------	--

Kryterium metodyczne	Dokument spełnia w znacznej mierze: - informacje są zorganizowane w sposób logiczny i uporządkowany; - we <i>Wstępie</i> do dokumentu znajdujemy odniesienia do „najlepszych wzorców współczesnej dydaktyki“ [tamże, 6], choć brak doprecyzowania, do jakich konkretnie wzorców metodycznych odnosi się <i>Podstawa...</i>; - sposób prezentacji treści zachęca do działań interaktywnych i twórczych modyfikacji dokumentu.
Kryterium użyteczności	Dokument spełnia w znacznej mierze: - jest to pierwszy tego typu dokument przeznaczony specjalnie dla nauczycieli i dyrektorów szkół polskich za granicą; - zapewnia informację zwrotną w zakresie planowanych przez nauczyciela treści nauczania i wyników kształcenia w różnych grupach wiekowych; - stwarza możliwości adaptacji i wykorzystania w różnych warunkach nauczania w różnych częściach świata; - zapewnia dużą samodzielność działania pedagogicznego; - niektóre treści mogą być niedostosowane do warunków emigracyjnych polskich szkół (zbyt trudne językowo; zob. Lasocka 2014).
Kryterium dostępności	Dokument spełnia całkowicie: - pełna dostępność dla zainteresowanych użytkowników; - łatwość użytkowania; - schludna, przejrzysta szata graficzna; - możliwość drukowania i powielania.

Nowatorstwo drugiego komponentu projektu MEN: „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania...”, którym jest podręcznik internetowy *Włącz Polskę!*, miało z założenia polegać zarówno na jego elektronicznej formie i powszechnej dostępności, jak i na zasobności materiałów nauczania, ich funkcjonalności, nowoczesności. Wszystko to miało w zamierzeniu wspierać indywidualizację procesu nauczania w szkołach polskich za granicą. Podręcznik internetowy *Włącz Polskę!* składa się z kilku elementów. Na głównej stronie podręcznika są zamieszczone przykładowe programy nauczania (języka polskiego, historii i geografii), które powstały na podstawie *Podstawy programowej...*, sama *Podstawa...* oraz mniej lub bardziej rozbudowane jednostki lekcyjne. To ich ocenie będzie poświęcona nasza analiza. Podręcznik w części zasadniczej składa się bowiem z tzw. atomów – pojedynczych tekstów, ćwiczeń, ilustracji, map i in. dokumentów, z połączenia których każdy nauczyciel może ułożyć odpowiedni dla swoich uczniów zestaw materiałów do wykorzystania podczas jednej lekcji lub całego cyklu zajęć, dobierając poszczególne atomy pod kątem wieku uczniów, ich poziomu znajomości języka czy tematu lekcji. Zważywszy na fakt, iż kwestie związane z brakiem podręczników dla uczniów szkół polonijnych lub ich niedostosowaniem do warunków pracy za granicą są od lat największą troską nauczycieli i działaczy oświatowych, idea elektronicznego, wielozadaniowego podręcznika powinna spotkać się z entuzjastycznym od-

biorem środowiska. Tak też było na etapie wprowadzania i promowania podręcznika [Lasocka 2014; por. Praszałowicz i in. 2012]. Rozwiązania nowatorskie, mimo swej atrakcyjności i innowacyjności, nie są wolne od próby czasu i oceny osób, które z nich korzystały. Niektórzy nauczyciele doceniają nowe możliwości, które daje elastyczny podręcznik elektroniczny, inni zgłaszają zastrzeżenia [tamże]. Podsumowaniem tych głosów oraz naszej analizy będą wnioski zawarte w poniższej karcie oceny podręcznika.

Tabela 2. Karta oceny podręcznika internetowego *Włącz Polskę!*, dostęp do materiałów: 10.06.2015

Kryterium merytoryczne	Podręcznik spełnia częściowo: • obejmuje wiele interesujących i zróżnicowanych atomów do samodzielnego kompozycji w większe całości: tekstów, ćwiczeń, ilustracji i in.; • zawiera gotowe zestawy pojedynczych jednostek dydaktycznych (atomów), które można zastosować w całości w klasie lub wykorzystać jako wzór dla własnych kompozycji jednostek; • zgromadzone w podręczniku atomy są w części zgodne z wytycznymi zawartymi w <i>Podstawie programowej...</i>; wyjątek stanowią te jednostki, które nie stosują strategii różnicowania materiału wejściowego ze względu na poziom znajomości języka przez uczniów; • całkowita liczba gotowych zestawów jest nieduża i zróżnicowana w zależności od grupy wiekowej uczniów, dla których jest przeznaczona (5–9 lat: 8 zestawów; 10–13 lat: 5 zestawów; 14+: 9 przykładów z różnych przedmiotów); • wśród jednostek, opracowanych z myślą o uczniach znających język na poziomie podstawowym (A), pojawiają się atomy, które odwołują się do znajomości słownictwa i umiejętności rozumienia tekstów, zdecydowanie wykraczających poza podstawowy poziom biegłości językowej, np. <i>Kwiat paproci</i> I. Kraszewskiego, <i>Moralność pani Dulskiej</i> G. Zapolskiej, <i>Przy piwonii</i> C. Miłosza, <i>Balladyna</i> J. Słowackiego, tekst na temat zwyczajów pisowni polskich dat lub zasad pisowni <i>nie</i> z przymiotnikami i przysłówkami; • ważnym komponentem atomów, zwłaszcza tych przeznaczonych dla młodszych uczniów, są rysunki, ilustracje i oprawa graficzna strony – część z nich jest bardzo atrakcyjna i dobrze skomponowana z tekstami atomów, choć nie jest tak w każdym wypadku – bywa, że materiał ilustracyjny wykorzystany w jednym atomie ma nieujednolicony <i>layout</i> (różnej wielkości czcionki, niepasujące do siebie ilustracje zbyt wielu autorów); • rozdrobnienie zasobów podręcznika utrudnia ocenę struktury podręcznika jako całości.
------------------------	--

Kryterium metodyczne	Podręcznik spełnia częściowo: • poszczególne atomy mogą być ekscerpowane pod kątem przedmiotu (język polski, historia, geografia), wieku uczniów oraz ich poziomu zaawansowania językowego (A, B, C); • zestawy atomów są uzupełnione wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela; • realnie działa przede wszystkim filtr wyszukujący informacje pod kątem przedmiotu i wieku; kryterium biegłości językowej prawie nie jest brane pod uwagę przy włączaniu atomów do banku – dostępne materiały są głównie dla uczniów na poziomie zaawansowania C, pozostałe z nich, choć wyświetlają się jako atomy dla poziomów A i B, wykraczają zdecydowanie poza te poziomy; • zbiór atomów jest tak pluralistyczny, że czyni bardzo trudnym ich samodzielne połączenie w dłuższe i spójne sekwencje lekcyjne, które byłyby najlepszą reprezentacją ćwiczonych na lekcji działań językowych.
Kryterium użyteczności	Podręcznik spełnia częściowo: • duży poziom samodzielności użytkownika – możliwość łączenia mniejszych jednostek w większe całości; wymaga to jednak bardzo dużego doświadczenia nauczyciela i umiejętności krytycznej oceny dostępnych materiałów; • mylna informacja zwrotna – wybór atomu, na podstawie automatycznego działania filtra informacji, może nie przystawać do biegłości językowej uczniów; • niedostateczna gradacja materiałów: treści atomów są często niedostosowane do poziomów znajomości języka, opisanych w <i>Podstawie programowej...</i> (poziomy A i B) i jako takie mogą okazać się mało użyteczne w pracy z grupami na tych właśnie poziomach zaawansowania językowego.
Kryterium dostępności	Podręcznik spełnia częściowo: • elektroniczny i otwarty charakter podręcznika czyni go powszechnie dostępnym; • dostępność ograniczona jest jednak mało przyjaznym systemem nawigacji i edycji: poruszanie się po platformie nie jest łatwe, pliki są dostępne wyłącznie w formacie pdf, co ogranicza możliwość szybkiej samodzielnej obróbki atomu (skręcanie, dodawanie nowych elementów).

Mimo że do obsługi internetowanego podręcznika *Włącz Polskę!* dołączona jest instrukcja, zapoznanie się z nią nie ułatwia poruszania się po platformie, która jest mało przyjazna dla użytkownika, a jej wykorzystywanie wymaga wprawy technicznej, dydaktycznej i wielu godzin wolnego czasu, którym nauczyciele polonijni rzadko dysponują. Jak ocenia M. Lasocka [2014], *Włącz Polskę!* miał szansę być świetnym podręcznikiem, ale nie sprawdził się w takim stopniu, w jakim oczekiwano. Małgorzata Lasocka, powołując się na liczne opinie nauczycieli używających platformy, stwierdza:

korzystanie z podręcznika internetowego powinno być łatwe, bo w przeciwnym razie użytkownicy zrezygnują z używania go. Nie mają czasu na poznawanie skomplikowa-

nej obsługi i w końcu decydują, że dużo szybciej jest przygotować własne prezentacje niż znaleźć coś odpowiedniego dla ich uczniów. Szkoda – bo jest tam sporo bardzo dobrych i przemyślanych atomów, które przy odpowiedniej edycji nauczyciel z wielką chęcią by wykorzystał [tamże; por. Praszalowicz i in. 2012, 42–46].

Jak dowiadujemy się z informacji, zamieszczonej na głównej stronie portalu *polska-szkola.pl*, jest on serwisem ORPEG, który, choć prowadzony w ramach MEN, jest także aktualizowany we współpracy z partnerami indywidualnymi (rodzice, nauczyciele, dyrektorzy szkół z całego świata). Portal jako serwis informacyjny jest skierowany do rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, zamieszcza informacje na tematy związane z nauką języka polskiego w świecie i stanowi potrzebną w środowisku polsko-polonijnym płaszczyznę wymiany doświadczeń i opinii. Wnioski z analizy serwisu zamieszcza poniższa tabela.

Tabela 3. Karta oceny serwisu społecznościowego *polska-szkola.pl*; dostęp: 14.06.2015

Kryterium merytoryczne	Serwis spełnia całkowicie: • treści serwisu są częściowo połączone z omawianymi wcześniej komponentami projektu i do nich odsyłają (ramy programowe, programy autorskie, podręcznik <i>Włącz Polskę!</i>), częściowo zaś obejmują propozycje programów i scenariuszy lekcji, opracowanych w Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie; • nowością są odsyłacze do standardów wymagań egzaminacyjnych z języka polskiego jako obcego, ogólne informacje na temat egzaminów certyfikacyjnych oraz lista podręczników, wykorzystywanych w nauczaniu cudzoziemców; • treści dotyczą: zagadnień dydaktycznych (strefa nauczyciela), uregulowań prawnych, kwestii dotyczących wyjazdu, ale i powrotu do Polski oraz Karty Polaka (strefa rodziców), stanowią także bank danych na temat istniejących na świecie szkół polonijnych dla wszystkich zainteresowanych; • serwis współtworzy treści interaktywne, które powstają na forach dla redaktorów i współpracowników portalu, nauczycieli, dyrektorów szkół i rodziców; • struktura treści serwisu jest czytelna, spójna i zgodna z formą przekazu.
Kryterium metodyczne	Serwis spełnia całkowicie: • informacje są zorganizowane w sposób logiczny i uporządkowany; • interaktywny charakter serwisu zachęca do uczestnictwa w forach dyskusyjnych oraz bieżącego dodawania informacji na temat spraw oświaty polonijnej w świecie przez zarejestrowanych użytkowników portalu; • możliwość uczestniczenia w tworzeniu aktualnych treści portalu daje poczucie sprawstwa i zachęca do większej autonomii w działaniu; • zapewnia kontakt między użytkownikami.

Kryterium użyteczności	Serwis spełnia całkowicie: • zapewnia pełną samodzielność w działaniu; • służy wymianie myśli i doświadczeń, pozwala na przekazywanie, udostępnianie i aktualizację przydatnych informacji; • centralizuje system polonijnej informacji oświatowej.
Kryterium dostępności	Serwis spełnia całkowicie: • większość informacji na stronie jest dostępna dla wszystkich użytkowników, natomiast uczestnictwo w forach i dyskusjach <i>online</i> wymaga rejestracji, co jest zgodne z powszechnymi zasadami korzystania z mediów społecznościowych; • poruszanie się po serwisie jest łatwe i wygodne; • otwarta, interaktywna formuła serwisu pozwala na włączenie się do dyskusji w każdym miejscu na świecie.

Oddzielną grupę projektów ORPEG stanowią te, które zajmują się kształceniem na odległość uczniów migrujących („Otwarta Szkoła. System wsparcia uczniów migrujących”) oraz poradnictwem dla rodzin, stojących przed decyzją o powrocie do kraju i ponownego włączenia swoich dzieci do polskiego systemu kształcenia („Powroty Otwarta Szkoła. Doradztwo dla uczniów powracających z zagranicy i szkół przyjmujących”). Oba projekty były realizowane przez trzy lata – w okresie od 1 kwietnia 2010 r. do 31 sierpnia 2013 r. i były współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach „Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki”. Jak zapewniła w rozmowie bezpośredniej dyrektor ORPEG – Anna Atlas, większość działań projektowych jest kontynuowana przez ośrodki – nadal prowadzone jest nauczanie na odległość w ramach platformy e-learningowej (lekcje, koła zainteresowań dla uczniów) oraz webminaria i konsultacje *online*; dostępne są także moduły platformy do organizacji roku szkolnego. E-learningową formę kształcenia, skierowaną do uczniów, a nie nauczycieli, należy uznać za innowację pedagogiczną w zakresie nauczania polskich uczniów za granicą. Pamiętać jednak należy, że jej adresatami są przede wszystkim uczniowie migrujący, którzy – jak zakłada program – znają język polski bardzo dobrze lub dobrze. Nowa e-szkoła z założenia nie jest przeznaczona dla uczniów o ograniczonych kompetencjach językowych, charakterystycznych często dla uczniów społecznej szkoły polonijnej, dlatego ten aspekt programu włączony jest do oceny w niewielkim stopniu. Analizę obu programów: „Otwarta Szkoła” i „Powroty Otwarta Szkoła” przedstawia tabela 4. Zaprezentowane w niej wnioski opierają się na informacjach dostępnych na stronie internetowej ORPEG, treściach zamieszczonych w filmach instruktażowych, filmach promujących program lub będących zapisem inauguracji roku szkolnego, a także relacji wideo z dni otwartych szkoły oraz rozmowie z dyrektorem ORPEG – Anną Atlas. W tym zakresie nie wyczerpują one jednak analizy programu, która – by była pogłębiona – wymaga uczestnictwa w życiu e-szkoły i dołączenia do listy uczniów lub nauczycieli, co nie było możliwe w momencie przygotowywania niniejszego tekstu.

Tabela 4. Karta oceny programów dla uczniów migrujących „Otwarta Szkoła” oraz „Powroty Otwarta Szkoła”; dostęp: 14.06.2015

Kryterium merytoryczne	Programy spełniają w znacznej mierze: • treści edukacyjne są zgodne z polską podstawą programową (wersja makro), choć promocję do następnej klasy zapewnia także zrealizowanie ramowych treści kształcenia (wersja mikro); • zasoby obejmują treści polonistyczne, kulturowe, historyczne, przedmioty ścisłe i in., których pełne zrekonstruowanie i przyswojenie zapewnia uczniom migrującym ciągłość edukacyjną; • częścią zasobów są również testy diagnostyczne, badające jednak wyłącznie kompetencje przedmiotowe uczniów; • program „Powroty Otwarta Szkoła” oferuje również informacje na temat polskiego prawa oświatowego i doradztwa w zakresie wyboru szkoły dla dziecka po powrocie do kraju i związanych z tym sytuacji trudnych dla rodziny; • zwraca uwagę brak dokumentów przeznaczonych dla tych użytkowników, dla których język polski jest językiem drugim, jest to jednak po części usprawiedliwione przyjętymi założeniami projektu.
Kryterium metodyczne	Programy spełniają całkowicie: • e-szkoła ma charakter interaktywny – pozwala na realizację zadań grupowych, umożliwia sterowane lub swobodne dyskusje tematyczne w gronie rówieśników dobrze znających język polski, konsultacje nauczycielskie oraz zdalne realizowanie programu; • koncepcja szkoły kształtuje nawyki samokształcenia i autonomii w nauczaniu; • materiały edukacyjne są prezentowane, dyskutowane i zachowywane w archiwum programu w sposób przejrzysty i dobrze zorganizowany.
Kryterium użyteczności	Programy spełniają całkowicie: • jeśli za odbiorców uznamy przede wszystkim uczniów z bardzo dobrą i dobrą znajomością języka, dla których priorytetem jest kształcenie przedmiotowe, związane najczęściej z planowanym powrotem do Polski; • dostarczają informacji zwrotnej na temat czynionych przez uczniów postępów (prace kontrolne i ocenianie sumatywne); • pozwalają na dużą samodzielność użytkownika.
Kryterium dostępności	Programy spełniają w znacznej mierze: • programy są w części dostępne dla wszystkich użytkowników, natomiast zapisanie się do e-szkoły wymaga przejścia przez złożony proces rekrutacji (podanie do dyrektora ORPEG, kwestionariusz zgłoszeniowy, kopia świadectwa itp.); • poruszanie się po platformie jest stosunkowo łatwe i wygodne; dodatkowo istnieje możliwość skorzystania z pomocy w postaci filmów instruktażowych (także prowadzonych przez samych uczniów szkoły) i informacji tekstowych, zamieszczonych pod stosownymi linkami.

Na oddzielne omówienie zasługują poradniki i przewodniki, które zostały opracowane jako uzupełnienie pakietu edukacyjnego „Włącz Polskę!” oraz portalu „Powroty Otwarta Szkoła”. Ze względu na ich zróżnicowanie trudne będzie zbiorcze omówienie całego zestawu na podstawie stosowanych w naszej analizie kryteriów. Dlatego też zostaną zaprezentowane opisowo, z uwzględnieniem elementu oceny.

W ramach projektu „Włącz Polskę!” zostały opublikowane trzy pozycje: *Rok polski. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, autorstwa M. Lorek, B. Pietrzyk i M. Szpyrko-Ankiewicz, *Poradnik dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców* G. Czetwertyńskiej, M. Krasuskiej, S. Mochół i K. Petri oraz *Z dzieckiem w świat. Rodzice małych dzieci za granicami* M. Rościszewskiej-Woźniak. Dwie z tych publikacji są bardzo cenne z punktu widzenia potrzeb wyjeżdżającej z Polski rodziny. *Poradnik dla animatorów...* jest zbiorem podstawowych informacji na temat form funkcjonowania polskiej oświaty w świecie i instytucji ją wspierających, a także zadań nauczyciela polonijnego, dostępnych programów i materiałów nauczania oraz porad dotyczących adaptacji dziecka w nowym, wielokulturowym środowisku: tego, jak pielęgnować wartości etniczne i pozytywnie wartościować kulturę przyjmującą. *Z dzieckiem w świat...* jest swoistą retrospektywą matki imigrantki, która wraz ze swoją liczną rodziną przez kilka lat mieszkała w Kanadzie, gdzie jej dzieci chodziły i do przedszkoli, i do szkół miejscowych oraz szkoły polonijnej. Z tej perspektywy autorka opisuje proces wychowania dzieci, wspierania ich rozwoju, pielęgnowania dwujęzyczności i radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi. Trzecia publikacja – *Rok polski...* jest poradnikiem metodycznym, skierowanym przede wszystkim do nauczycieli polonijnych. Znajdziemy w nim podstawowe informacje o pracy z dziećmi i propozycje praktycznych rozwiązań metodycznych, pisanych jednak z perspektywy nauczyciela pracującego głównie w systemie oświatowym w kraju.

Komplementarną częścią drugiego projektu – „Powroty Otwarta Szkoła” są przewodniki, opracowane (w kilku wersjach językowych) z myślą o rodzinach powracających do kraju i dzieciach lub młodzieży, włączanych po powrocie do polskiego systemu edukacji. Opublikowano cztery przewodniki – dla rodziców i uczniów szkół podstawowych (cz. I i cz. II), szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Każda z publikacji porusza zagadnienia ważne z punktu widzenia dziecka zmieniającego kraj zamieszkania, szkołę i środowisko rówieśnicze, ponieważ dotyczą one kwestii wychowawczo-psychologicznych, ale także organizacyjnych i informacyjnych.

6. PODSUMOWANIE

Omówione przez nas pomoce edukacyjne, które powstały wskutek zmiany polityki władz polskich wobec systemu edukacji polonijnej, mają charakter innowacyjny i – w porównaniu z dotychczasowymi, krajowymi działaniami na rzecz oświaty polskiej w świecie – należy uznać je za reformatorskie. Przedstawiona analiza wdrożonych projektów jest pierwszą próbą całościowego spojrzenia na polską ofertę edukacyjną dla Polonii, która pojawiła się po 2004 r. Nie wyczerpuje ona jednak, istotnych z punktu widzenia jakości edukacji, wielostronnych ocen i analiz. Przedstawione projekty

funkcjonują już od kilku lat i wymagają pogłębionych badań nad ich efektywnością i użytecznością, przede wszystkim w gronie nauczycieli, bo do nich w dużej mierze są skierowane, ale także wśród uczniów i ich rodziców.

Zmiany cywilizacyjne i demograficzne, związane ze społeczną mobilnością i migracjami, a także postępujące procesy globalizacji i informatyzacji, wpływają na postać współczesnej edukacji, także polonijnej. Nowoczesne technologie mają coraz większe znaczenie w procesie transmisji języków mniejszościowych: pokonują barierę czasu i przestrzeni, pozwalają na wolną wymianę myśli i doświadczeń, inspirują, motywują, zapewniają autentyczność i uczestnictwo w społeczności ludzi, których łączy doświadczenie wielojęzyczności i wielokulturowości. Potrzebę włączania narzędzi elektronicznych do kształcenia szkolnego, a także domowego, rodzinnego, podkreśla R. Dębski [2008; 2009]:

Internet ułatwia nauczycielom angażowanie uczniów w projekty, w których rozwój językowy dokonuje się przez negocjacje treści i formy w grupach społecznych tworzących w klasie i poza nią [Dębski 2008, 49].

Komunikacja elektroniczna oddziałuje na zmianę procesów interakcyjnych w dyskursie szkolnym – umożliwia współtworzenie zadań, których rozwiązanie wymaga negocjowania znaczenia, dostrzegania luk w posiadanej wiedzy językowej i stosowania autokorekty błędów. Wszystkie te elementy postrzegane są przez wielu specjalistów jako mechanizm stymulujący akwizycję języków [Schmidt 1990; Swain 1995; Long 1996; Schmidt 2001; Pawlak 2009]. Równocześnie jednak, jak zauważa R. Dębski [2008], komunikacja internetowa jest przede wszystkim tekstowa, dlatego umiejętność czytania i pisania jest warunkiem korzystania z zasobów mediów elektronicznych w pełni. „Badania wykazują, że transfer umiejętności czytania i pisania w Internecie między językami nie jest automatyczny” [tamże, 49]. Stąd też rola, którą pełnią szkoła i dom w procesie alfabetyzacji dzieci imigranckich, pozostaje niezmiennie kluczowa i każe upatrywać raczej rosnącej roli edukacji komplementarnej, łączącej nauczanie tradycyjne z nauczaniem elektronicznym (*blended learning*), niż całkowitej zmiany podejścia edukacyjnego w kierunku korzystania wyłącznie z mediów elektronicznych. To drugie rozwiązanie wydaje się mieć ogromne znaczenie w wypadku transmisji językowej w rodzinach imigranckich, pozostających poza systemem szkolnictwa polonijnego, do których należy znaczna część polskiej diaspory.

Wszystkie analizowane przez nas materiały edukacyjne zostały opublikowane w wersjach elektronicznych. Większość z nich spełnia kryteria dostępności i przydatności, a także kryterium merytoryczne i kryterium metodyczne. Różnią się jednak sposobem stymulowania interakcji między użytkownikami i w większym stopniu skierowane są do nauczycieli niż do uczniów (wyjątek stanowi projekt „Otwarta Szkoła”). Wbrew założeniom *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą* [Warszawa 2009] tylko część zasobów rzeczywiście oferuje róż-

nicowany materiał wejściowy, dostosowany do potrzeb użytkownika języka na poziomie A (poziom podstawowy), B (poziom średnio zaawansowany) i C (poziom zaawansowany). Dominują treści i ćwiczenia przygotowane z myślą o uczniach bardzo dobrze lub dobrze znających język polski. Tymczasem nawet ci spośród uczniów szkół polonijnych, którzy urodzili się i częściowo wykształcili się w Polsce, a za granicą mieszkają dopiero od kilku lat, nie są wolni od wpływów języka większościowego, oddziaływania procesu submersji i – wraz z upływem czasu – dokonującej się często przemiany funkcji języka pierwszego w język drugi. Oddzielną grupę stanowią dzieci z małżeństw mieszanych lub pochodzące z polskich rodzin, ale urodzone za granicą. Wymagają one specjalnego podejścia – takich materiałów i sposobów pracy, które faktycznie będą uwzględniać ich niekiedy bardzo zróżnicowany poziom znajomości języka mniejszościowego. Wydarzeniem, które na trwałe może zmienić zarówno sposób diagnozy kompetencji językowych uczniów za granicą, jak i koncepcję nauczania, jest wprowadzenie 12 czerwca br. nowelizacji *Ustawy o języku polskim*. Zakłada ona wprowadzenie dodatkowych poziomów biegłości językowej (A1, A2, C1) do istniejącego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego oraz nowych egzaminów dla dzieci i młodzieży (wersja Junior) do poziomu B2 włącznie. Znany jest bowiem pozytywny wpływ egzaminów certyfikatowych na jakość kształcenia w świecie osób dorosłych, określany w literaturze jako efekt zwrotny (ang. *washback effect*) [Miodunka 2011]. Pytanie, czy będziemy mieć do czynienia z podobnym zjawiskiem w wypadku edukacji polonijnej dzieci i młodzieży, dotyczy przyszłości i pozostaje na razie bez odpowiedzi.

Na koniec należy stwierdzić, że duże zróżnicowanie potrzeb i oczekiwań różnych polskich szkół za granicą wpływa na mniejszą lub większą akceptację przez nie nowych krajowych inicjatyw i reform. Z tego powodu należy poddawać ciągłej ewaluacji istniejące programy, narzędzia i materiały i udoskonalać je. Potrzebne są również nowe propozycje – takie projekty i działania, które miałyby formę krajowej *ofensywy edukacyjnej*, którą postulują uczestnicy najnowszych badań nad szkolnictwem polonijnym w Wielkiej Brytanii [Praszałowicz i in. 2012] i które na trwałe wyznaczyłyby standardy kształcenia nauczycieli oraz dzieci i młodzieży za granicą.

Bibliografia

- G. Czetwertyńska, M. Krasuska, S. Mochół, K. Petri, *Poradnik dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców*; http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/poradnik_animatory_web.pdf [dostęp 8.06.2015].
- G. Czetwertyńska, 2013, *Włącz Polskę!*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 113–118.
- R. Dębski, 2008, *Znaczenie elektronicznych komunikatorów dla języków mniejszościowych* [w:] R. Dębski (red.), *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, s. 23–50.

- R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- P. Diaz, 2003, *Usability of hypermedia Educational e-Books*, „D-Lib Magazine” 9, nr 3; <http://www.dlib.org/dlib/march03/diaz/03diaz.html> [dostęp 14.06.2015].
- C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- M. Lasocka, 2014, *Podstawa programowa dla uczniów uczących się poza Polską i podręcznik Włącz Polskę! – analiza retrospektywna*, referat wygłoszony podczas IV Kongresu Towarzystw Polskich na Obczyźnie, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 4–7 września; http://www.kptnno.krakow.pl/materiały_pokonferencyjne/Edukacja/Lasocka.pdf [dostęp 14.06.2015].
- M.H. Long, 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition* [w:] W. Richie, T. Bahatia (red.), *Handbook of research on second language acquisition*, s. 413–468.
- M. Lorek, B. Pietrzyk, M. Szpyrko-Ankiewicz, *Rok polski. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*; http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/03_poradnik_nauczyciele_web.pdf [dostęp 14.06.2015].
- W.T. Miodunka, 2004, *Nauczanie języka polskiego w świecie* [w:] K. Dopierała (red.), *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. III, Toruń.
- W.T. Miodunka, 2011, *Wpływ certyfikacji na jakość nauczania języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 38–40.
- W.T. Miodunka, 2012, *Polszczyzna w programach edukacyjnych* [w:] A. Dąbrowska, W. Miodunka, A. Pawłowski (red.), *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa, s. 27–45.
- W.T. Miodunka, 2012a, *Zaskakujące losy oświaty polskiej w świecie*, referat wygłoszony podczas konferencji „Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii i Republice Irlandii w latach 1939–2011” w Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie.
- W.T. Miodunka, 2013, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej* [w:] J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin, s. 23–40.
- M. Pawlak, 2009, *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej* [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz, s. 311–337.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, Warszawa 2009.
- I. Pulak, 2008, *Kryteria oceny użyteczności i dostępności materiałów dla e-edukacji* [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji. 18. ogólnopolskie sympozjum naukowe*, Kraków, s. 196–201.
- D. Praszałowicz, M. Irek, A. Małek, P. Napierała, P. Pustulka, J. Pyłat, 2012, *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność – raport*; http://pau.krakow.pl/Polskie_szkolnictwo_UK/Polskie_szkolnictwo_UK-RAPORT.pdf [dostęp 8.06.2015].
- M. Rościszewska-Woźniak, *Z dzieckiem w świat. Rodzice małych dzieci za granicami*; http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/poradniki/poradnik_dzieci_web.pdf [dostęp 14.06.2015].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą.

Rządowy program współpracy z polską diasporą w latach 2015–2020, Warszawa 2014; <http://www.msz.gov.pl/resource/f5c606f6-e411-4dcb-92d7-b7483406e69c:JCR> [dostęp 9.06.2015].

R. Schmidt, 1990, *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics” nr 11, s. 17–46.

R. Schmidt, 2001, *Attention* [w:] P. Robinson (red.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge.

K. Silius, A. Tervakari, 2003, *An Evaluation of the Usefulness of the Web-Based learning Environments*; http://matwww.ee.tut.fi/arvo/liitteet/usefulness_of_web.pdf [dostęp 14.06.2015].

M. Swain, 1995, *Three functions of output in second language learning* [w:] G. Cook, B. Seidlhofer (red.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford, s. 125–144.

The new national educational policy towards the Polish community abroad

Summary

The paper touches upon the issues of the impact of migration processes on a change in perceiving the educational mission as regards the Polish community abroad and, what follows this phenomenon, the new national educational policy towards the Polish community abroad. The object of the analysis is the projects introduced by the Ministry of National Education after the new wave of migration which took place in 2004 and was connected with Poland's accession to the European Union. The educational resources discussed in the paper were evaluated with the use of criteria for evaluating electronic documents since they were ill in that form. They were evaluated in terms of substance, methodology, as well as usefulness and availability. The conclusion part emphasises advantages of electronic communication in the transmission process of minority languages and formulates a postulate for in-depth research on the effectiveness of e-materials in teaching children and youth abroad.

Trans. Monika Czarnecka

Bogdan Walczak

(Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań)

POLSZCZYZNA POZA GRANICAMI KRAJU W HISTORII JĘZYKA POLSKIEGO

O wybranych zagadnieniach polszczyzny poza granicami kraju z perspektywy historycznojęzykowej pisałem już w kilku artykułach, z których część powstała we współpracy z Agnieszką Mielczarek. Zawsze były to jednak wycinki tytułowej problematyki, usytuowane w rozmaitych kontekstach glottodydaktycznych [zwłaszcza Walczak 2012; Walczak, Mielczarek 2012; Walczak, Mielczarek 2013; Walczak 2014]. Obecny zeszyt „Poradnika Językowego”, poświęcony językowi polskiemu w świecie, stwarza sposobność syntetycznego, całościowego nakreślenia dziejów polszczyzny poza granicami kraju.

Chronologicznie najwcześniej język polski znalazł się poza granicami kraju w wyniku zmiany tych granic. Po okresie rozbitcia dzielnicowego zjednoczone królestwo Władysława Łokietka nie objęło, jak wiadomo, całości ziem polskich. Poza granicami pozostał Śląsk – i taki stan rzeczy utrzymał się zasadniczo do końca Pierwszej Rzeczypospolitej (w granicach Królestwa Polskiego znalazły się jedynie drobne skrawki Śląska: od 1443 roku księstwo siewierskie jako własność biskupów krakowskich oraz od 1457 księstwo oświęcimskie i od 1494 księstwo zatorskie, oba wykupione przez królów polskich).

Bardziej złożona była sytuacja Pomorza, Warmii i Mazur. Krzyżacy, którym już Konrad Mazowiecki nadał w lenno ziemię chełmińską, zawładnęli nią (w latach 1231–1233) jako podstawą terytorialną do podboju Prus, a w 1308 roku opanowali Pomorze Gdańskie, włączając je do swojego państwa zakonnego. Wróciło ono do Królestwa Polskiego na mocy pokoju toruńskiego (1466) kończącego wojnę trzynastoletnią z Zakonem – wraz z ziemią chełmińską, okolicami Malborka i Elbląga oraz biskupim księstwem warmińskim. W ten sposób powstała prowincja zwana Prusami Królewskimi (złożona z trzech województw: pomorskiego, chełmińskiego i malborskiego oraz księstwa warmińskiego) – w opozycji do Prus Książęcych, czyli zsekularyzowanego i luteranckiego byłego państwa zakonnego, które w latach 1525–1657 stanowiło lenno Polski.

Prusy Królewskie, z wielkimi i bogatymi miastami: Gdańskiem, Toruniem i Elblągiem, cieszyły się zrazu znacznym stopniem autonomii, zniesionej dopiero w 1569 roku na sejmie lubelskim, który powołał do

życia federacyjną Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Pod względem etniczno-językowym były Prusy Królewskie w przewadze polskie, jednak dominującą pozycję zachował panujący tam od czasów krzyżackich język niemiecki (aż do drugiej połowy XVI wieku był on językiem sejmiku pruskiego obradującego w Grudziądzu). Jeszcze silniejszą pozycję, co oczywiste, miał niemiecki w Prusach Książęcych (ze stolicą w Królewcu), w których polski żywioł etniczno-językowy, szacowany na 1/3 ludności, skupiony był głównie na południowych obrzeżach (czyli dzisiejszych Mazurach), wzdłuż granicy z Mazowszem. Jak już wspomnieliśmy, w 1657 roku Prusy Książęce zrzuciły zwierzchnictwo polskie i odtąd tamtejszy język polski można już *sensu stricto* uważać za używany poza granicami kraju. Ogółem rzecz biorąc, polszczyżna na Pomorzu Gdańskim i w Prusach legitymowała się historycznie zmiennym statusem (w granicach państwa i poza tymi granicami), istotne jest jednak to, że był to przez wieki obszar dwujęzyczny, polsko-niemiecki czy niemiecko-polski, wykazujący wyraźne paralele rozwojowe ze Śląskiem, czyli terytorium w ścisłym tego słowa znaczeniu poza granicami kraju.

Charakterystyczne dla tych ziem było to, że w czasie od XVI do XVIII wieku, mimo oficjalnej przewagi niemieczyny, w praktyce komunikacyjnej obserwuje się równorzędną wobec języka niemieckiego pozycję polszczyżny (na północy głównie w Prusach Królewskich, ale zrazu też i Książęcych). Wyrażało się to pełnym bilingwizmem: dwujęzyczni byli tam nie tylko Polacy, ale i Niemcy. Nie polszczyli się oni (w skali społecznej), jak na przykład niemieccy mieszczańscy krakowscy w latach czterdziestych XVI wieku, ale świadomie dążyli do osiągnięcia możliwie równorzędnego bilingwizmu niemiecko-polskiego. Tej ich dążności dowodzą zarówno świadectwa bezpośrednie (wypowiedzi z epoki, przytoczone w wyborze przez Zenona Klemensiewicza) [Klemensiewicz 1965, 44–48; zob. też Walczak 1999, 184–190], jak i długa lista drukowanych w Gdańsku, Elblągu, Toruniu, Wrocławiu, Brzegu, Oleśnicy itd. różnego rodzaju podręczników do nauki języka polskiego, przeznaczonych dla Niemców: słowników, słowniczków, gramatyk, samouczków, rozmówek, wzorów listów itd. Ich autorami byli najczęściej spolonizowani Niemcy; w samym tylko Gdańsku do roku 1775 (a więc daty nieznacznie wykraczającej poza pierwszy rozbiór Polski – a trzeba tu przypomnieć, że upadek państwa pociągnął za sobą obniżenie się prestiżu polszczyżny: na tradycyjnych terenach dwujęzycznych odtąd bilingwalni byli już tylko Polacy, lecz nie Niemcy, którzy przestali się uczyć polskiego) ukazało się takich materiałów dydaktycznych 98 pozycji! Przypomnijmy tutaj tylko najbardziej znane – spośród słowników: Mikołaja Volckmara *Dictionarium trilingue ad discendam linguam latinam, polonicam et germanicam accomodatum* [Gdańsk 1596] i Antoniego Fabera *Celarius polski, oder Vortheilhaftig eingerichtetes polnisch und deutsches Wörterbuch* [Brzeg 1717 i dalsze wydania], spośród gramatyk: Mikołaja Volckmara *Compendium linguae polonicae* [Gdańsk 1594], Jeremiasza Roteri *Klucz do polskiego i niemiec-*

kiego języka [Wrocław 1616], Macieja Dobrackiego *Goniec gramatyki polskiej seu Curier der polnischen Sprachlehre* [Oleśnica 1688], Jana Karola Woyny *Compendiosa linguae polonicae institutio* [Gdańsk 1690] i tegoż *Kleiner Lustgarten* [z rozmówkami, Gdańsk 1690], Jana Ernesta Müllenhaima *Neuerörtere polnische Grammatica* [Brzeg 1733] i Karola Fryderyka Müllera *Polnische Grammatik* [Królewiec 1750], spośród podręczników (łączyących elementy gramatyki, słownictwa, pragmatyki itd.): Michała Kuschiusa *Wegweiser zur polnischen Sprache – Przewodnik do języka polskiego* [Wrocław 1646], Jerzego Monety *Enchiridion polonicum oder pohlisches Handbuch* – gramatyka, rozmówki, przysłowia, słowniczek, wzory listów polskich i niemieckich [Gdańsk 1720 i dalszych osiemnaście wydań] i Jerzego Schlaga *Neue gründliche und vollstaendige Sprachlehre* [Wrocław 1734], wreszcie spośród rozmówek: Aldusa Manutiusa *Purae et elegantes linguae latinae phrases* z częścią polską Adama Tobolskiego z 1607 roku, Mikołaja Volckmara *Vierzig Dialogi* [Gdańsk 1608 i siedemnaście dalszych wydań w Gdańsku, Toruniu i Elblągu] i bardzo interesujące rozmówki handlowe Jerzego Schlaga *Neunundfünfzig polnisch-deutsche Handlungsgespräche* [Wrocław 1736].

Skoro w samym tylko Gdańsku, jak już stwierdziliśmy wyżej, od końca XVI wieku do pierwszego rozbioru Polski ukazała się prawie setka tego rodzaju materiałów dydaktycznych, można szacunkowo przyjąć, że po uwzględnieniu produkcji innych pruskich czy śląskich ośrodków wydawniczych otrzymamy przynajmniej około 300 tego typu pozycji! (chyba nigdy, w żadnym innym późniejszym okresie aż do dziś, nie wyszło ich więcej) [Walczak 2014].

Dodajmy tu jeszcze, dla zachowania pewnej ciągłości problemowej, że w XVI wieku w zasięgu wpływów polskich znalazł się jeszcze jeden obszar (poza stanem chłopskim) niemieckojęzyczny – Inflanty, przyłączone do Korony i Litwy w roku 1561, a więc jeszcze przed powstaniem Rzeczypospolitej (1569). Inflanty, dawne państwo zakonne Kawalerów Mieczowych, były niemieckojęzyczne w warstwie szlacheckiej i mieszczańskiej, wieś natomiast mówiła po łotewsku (nad Zatoką Ryską również po liwsku), a na północy, w okolicach Dorpatu, nawet nieindoeuropejskim językiem estońskim. Jak wiadomo, całe Inflanty należały do Polski i Litwy tylko przez czterdzieści lat. Później przeszły one w większej części pod władzę Szwecji z wyjątkiem Kurlandii (która pozostała lennem Rzeczypospolitej) i części południowo-wschodniej z Dyneburgiem, czyli tzw. Infant Polskich. Tamtejsza szlachta spolonizowała się względnie szybko i niemiecki utrzymał się w pewnym stopniu tylko w miastach (także Inflanty, choć nie na skalę Prus czy Śląska, rozwinęły produkcję wydawnictw – jak byśmy dziś powiedzieli – glottodydaktycznych [zob. Kolbuszewski 1977; Gruszczyński 2000; Frączek 2010]).

Polszczyzna poza granicami kraju to jednak nie tylko język polski, który znalazł się poza granicami na skutek cofnięcia się tych granic, jak w wypadku Śląska, okresowo obszaru późniejszych Prus Królewskich

i (po roku 1657) Prus Książęcych. To również skutek ekspansji polszczyzny – jej szerzenia się na obszary pierwotnie niepolskie. Tak było przecież (choć tu w sumie skala zjawiska była relatywnie niewielka) w Inflantach i Kurlandii. Przede wszystkim chodzi tu jednak o szerzenie się polszczyzny na wschód od pierwotnej granicy państwa piastowskiego.

Pominąwszy sporny problem pierwotnego pogranicza etniczno-językowego polsko-ruskiego (przynależności etnicznej tzw. Grodów Czerwieńskich), można powiedzieć, że w czasach Kazimierza Wielkiego ekspansja polszczyzny była tutaj skutkiem ekspansji militarnej: gdy Kazimierz w kilku wyprawach (w latach 1340–1366) przyłączył do Polski Ruś Halicką, południowy Wołyń i zachodnie Podole z Kamieńcem, granica etniczna polsko-ruska przebiegała mniej więcej na Wieprzu i dalej na południu nieco na wschód od Rzeszowa, pogranicznego grodu ziemi sandomierskiej [Makarski 1996], już jednak w drugiej połowie XIV wieku zaczęło się na tych ziemiach oddziaływanie polskiej kultury i języka. Na skutek zarówno napływu ludności z Polski etnicznej, głównie z Małopolski, jak i w wyniku postępującej (od wyższych warstw) polonizacji miejscowego społeczeństwa ruskiego zaczęła się tu kształtować swoista odmiana języka polskiego na ruskim podłożu językowym – polszczyzna kresowa. Najważniejsze jej właściwości ujawniają już piętnastowieczne zabytki języka polskiego z obszaru Rusi – zapiski w księgach ziemskich i grodzkich poszczególnych ziem i powiatów czerwonoruskich, spisany we Lwowie przekład tzw. oryli magdeburskich, czyli wyroków sądu miejskiego Magdeburga, traktowanych jako precedensy prawne w orzecznictwie naszych sądów miast lokowanych na prawie niemieckim, oraz najobszerniejszy i najpiękniejszy utwór nurtu apokryficznego – *Rozmyślanie o żywocie Pana Jezusa*, czyli tzw. *Rozmyślanie przemyskie* [Urbańczyk 1963].

Należy tu jednak wyraźnie stwierdzić, że na Rusi Kazimierzowskiej polszczyzna kresowa na ruskim podłożu językowym kształtowała się wewnątrz granic państwowych. Inaczej natomiast rzecz się miała z oddziaływaniem polskiej kultury i języka polskiego na obszarze Wielkiego Księstwa Litewskiego. Dla porządku myślowego wypada tu przypomnieć, że Wielkie Księstwo, choć rządzone przez litewską dynastię wywodzącą się od Giedymina, już w XIV wieku było państwem – tak w ujęciu terytorialnym (rozciągało się daleko na wschód i południe, sięgając ostatecznie za Witolda, po włączeniu ziemi smoleńskiej, niemal pod Moskwę, i, po zdobyciu Azowa, po Morze Czarne), jak i demograficznym – w przeważającej mierze ruskim. Wyższe warstwy litewskie ulegały kulturalnym i językowym wpływom ruskim, językiem kancelarii wielkoksiążęcej (a więc językiem państwowym) był ruski (w odmianie, którą najtrafniej określa się mianem starobiałoruskiego z przymieszką elementów cerkiewnoruskich). Trzeba w tym kontekście podkreślić fakt, że unia Korony Królestwa Polskiego z Wielkim Księstwem Litewskim w Krewie w roku 1385 miała charakter sojuszu wojskowego (skierowanego przeciwko Krzy-

żakom) i unii personalnej (Władysław Jagiełło w wyniku małżeństwa z Jadwigą został królem Polski, zachowując jednocześnie stolec wielkoksiążęcy litewski). I choć na skutek całego szeregu dalszych aktów unijnych (w Wilnie, Radomiu, Horodle, Grodnie itd.) faktycznie postępował ewolucyjny proces zrastania się obu organizmów państwowych, aż do 1569 roku była to pod względem państwowo-prawnym tylko unia personalna (okresowo zresztą zrywana, jak w latach 1492–1501, gdy królem Polski był Jan Olbracht, a wielkim księciem litewskim Aleksander) dwu odrębnych, niezależnych i suwerennych państw, Polski i Litwy. Dopiero na mocy unii lubelskiej w 1569 roku powstało jedno, choć dwuczłonowe, federacyjne państwo: Rzeczpospolita Obojga Narodów.

Tymczasem oddziaływanie polskiej kultury i języka na ziemiach Wielkiego Księstwa (tzn. na rozległym obszarze sięgającym od etnicznej Litwy na północy po Dzikie Pola na południu, a na wschodzie po Połock, Witebsk, Smoleńsk, Orszę, Mściśław, Nowogród Siewierski, Hadziacz i Połtawę) zaczęło się już od początków XV wieku. Na terytorium Wielkiego Księstwa bardzo wcześnie zaczęły przenikać i na miejscową rzeczywistość oddziaływać atrakcyjne dla tamtejszego bojarstwa polskie wzory polityczno-ustrojowe (rodzący się parlamentaryzm i demokracja szlachecka), polska kultura intelektualna i artystyczna i polski język. Górne warstwy społeczeństwa ruskiego – i wcześniej już zrutenizowane górne warstwy litewskie (litewski, jak i inne języki i dialekty bałtyckie, nie zdołał, ani w odrębnym Wielkim Księstwie, ani później w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, zyskać korzystniejszej pozycji społecznej i funkcji szerszych niż funkcja – w bardzo zresztą ograniczonym zakresie – pomocniczego języka kościelnego [Reczek 1989]) – zaczęły się polszczyć, jak już stwierdziliśmy powyżej, już w XV wieku. Polszczyzna tych warstw była więc najoczywistej językiem polskim poza granicami kraju [Walczak 2003; Walczak 2010].

Dalsze postępy polonizacji górnych (podówczas w dużym stopniu też już średnich) warstw społeczeństwa Wielkiego Księstwa Litewskiego przyniósł wiek XVI (do roku 1569 mieliśmy wówczas do czynienia z polszczyzną poza granicami kraju). Ważna cezura w tym względzie przypada na drugą połowę XVII wieku. Można przyjąć (są ku temu solidne podstawy filologiczne), że wówczas pierwszym językiem ruskiej (a także pierwotnie litewskiej, jak na przykład Radziwiłłowie) z pochodzenia magnaterii i bogatej oraz średniej (a miejscami nawet uboższej) szlachty Wielkiego Księstwa i południowo-wschodnich, ruskich województw koronnych (trzeba tu bowiem przypomnieć, że na mocy unii lubelskiej odłączone od Wielkiego Księstwa, a przyłączone do Korony zostało Podlasie, Wołyń oraz Ukraina i tzw. Podole litewskie, czyli województwo kijowskie i braclawskie) był już język polski. Ten stan rzeczy doprowadził w ostatnich latach stulecia (dokładnie w roku 1697) do zmiany języka państwowego Wielkiego Księstwa: w ramach tzw. koekwacji praw (czyli usuwania, a raczej ograniczania różnic prawnych między Litwą a Koroną) w czasie

bezkrólewia po śmierci Jana III, na mocy ustaw sejmikowych została nim, jak w Koronie, polszczyzna (z pomocniczą już wówczas łaciną) – jako wynik samorządnego procesu polonizacji klasy politycznej (szlachty) Wielkiego Księstwa [Walczak 2012]. Ten awans polszczyzny miał już jednak miejsce w granicach państwa (dwuczłonowego, federacyjnego, ale od unii lubelskiej już wspólnego państwa Obojga Narodów). Ruski pozostał językiem niższych warstw społecznych i drugim językiem elit, służącym do porozumiewania się wewnątrz społeczności genetycznie ruskiej. Ulegał też coraz silniejszemu wpływowi polszczyzny, czego skutkiem jest obecność około tysiąca polonizmów leksykalnych w dzisiejszym języku białoruskim [Kühne 1960] i takiej samej ich liczby w dzisiejszym języku ukraińskim [Richard 1957].

Z drugiej strony ruskie podłoże językowe (w coraz większym stopniu już różnicowane: białoruskie na północy, ukraińskie na południu) oddziaływało na tamtejszą polszczyznę, stąd takie jej cechy (zaświadczone już w XVI wieku) jak brak *ă* pochylonego (świadczą o tym rymy typu *białā – ruwała*, niespotykane u poetów z ziem etnicznie polskich), wymowa *e* i *o* pochylonego jak *i*, *y* i *u* (na kresach południowych rymy typu *zakrywa – zdumiéwa*; na kresach północnych przeważała dążność do zrównania *e* i *o* pochylonego z odpowiednimi samogłoskami jasnymi), brak czysto wokalicznie wymawianych nosówek, wymowa tylnej nosówki w wygłosie jak *-o* (rymy typu *bloto – z ochota*). Jeszcze wcześniej, bo już w wieku XV, zaświadczona została na kresach południowych (Ruś Czerwona) skłonność do redukcji nieakcentowanych samogłosek *e* i *o*, które ulegały w tej pozycji zwężeniu do *i*, *y* i *u* (podczas gdy na kresach północnych ta sama skłonność do redukcji dała później inny wynik: przejście nieakcentowanych *e* i *o* w *a* – tzw. akanie – pod wpływem miejscowego, białoruskiego podłoża językowego). Dla całych kresów charakterystyczne było odróżnianie dźwięcznego *h* od bezdźwięcznego *ch*. Od początku też cechował polszczyznę kresową znacznie silniejszy akcent typu ruskiego (dziś określany zazwyczaj mianem śpiewnej wymowy kresowej), co jednak bezpośrednio w żaden sposób nie mogło znaleźć odbicia w źródłach pisanych. Z końca XVI wieku mamy świadectwa zastępowania polskiego *c* (z prasłowiańskiej grupy **tj*) przez ruskie *č*, co najwyraźniej się uwidacznia w patronimicznym przyrostku *-ic*, *-owic*, *-ewic*, który wówczas zaczął przybierać postać *-icz*, *-owicz*, *-ewicz*.

Później, w XVII, a nieraz dopiero w XVIII wieku, zostały zaświadczone (co jednak bynajmniej nie oznacza, że dopiero wówczas się pojawiły) dalsze cechy polszczyzny kresowej: formy czasu przeszłego typu ruskiego (*ja był, ty był, on był, my byli, wy byli, oni byli* – bez końcówek osobowych, za to z obligatoryjnym użyciem zaimka osobowego, który jest tutaj jedynym wykładnikiem osoby gramatycznej), mieszanie rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego w liczbie mnogiej (choć dość powszechnie w tym kontekście wymieniane, jako właściwość kresowa jednak dyskusyjne, gdyż spotykane też w gwarach rdzennie polskich), zaburzenia w wymowie spółgłosek ciszących *ś*, *ź*, *ć*, *dź* (z tym stopniem palatalności zasadniczo

obcych ruszczyźnie), przedniojęzykowo-zębowa artykulacja *ł* (stała się ona cechą kresową z końcem XVII wieku, gdy na ziemiach polskich *ł* przeszło w *u* niezgłoskotwórcze). Swoiste właściwości wykształciła polszczyzna północnokresowa: użycie imiesłowu na *-wszy*, *-wszy* w funkcji osobowych form czasu przeszłego (*ja przyszedłszy* zamiast *ja przyszedłem* – właściwość genetycznie litewska), zachowanie akcentu paroksytonicznie-zestrojowego (o czym świadczą rymy A. Mickiewicza typu *osie – stało się*), gdy na ziemiach etnicznie polskich zapanował już akcent paroksytonicznie-wyrazowy itd. Jeszcze raz wypadnie podkreślić to, o czym już była mowa: tak jak polszczyzna oddziaływała na substrat ruski, tak i ruskie podłoże językowe oddziaływało na polszczyznę kresową, a za jej pośrednictwem także na polski język literacki (z obfitej literatury przedmiotu przywołamy tutaj tylko ujęcie najbardziej syntetyczne: [Walczak 2003]).

Wschodnia i południowo-wschodnia ekspansja polszczyzny nie zamknęła się w granicach Rzeczypospolitej. Polskie wpływy kulturalne i językowe objęły w dobie średniopolskiej Moskwę i język rosyjski. Wpływ polszczyzny zaczął się tu z końcem XVI wieku, w czasie wojen polsko-moskiewskich za króla Stefana. Język rosyjski przejął wówczas z polskiego wiele terminów wojskowych. Wpływ polszczyzny, jako skutek oddziaływania polskiej kultury, nasilił się w wieku XVII i w jego drugiej połowie, za panowania cara Aleksego Michajłowicza, osiągnął swoje apogeum. Polszczyzna stała się w Moskwie, w sferach dworskich i w kręgach bogatego bojarstwa, językiem modnym (docierała tam głównie poprzez środowisko Akademii Kijowsko-Mohylańskiej (przypomnijmy, że Kijów w 1667 roku – a faktycznie już wcześniej, od ugody perejaślowskiej – znalazł się w granicach imperium Romanowów), której wybitni uczniowie i profesorowie, jak Łazarz Baranowicz, Symeon Połocki, Teofan Prokopowicz czy Stefan Jaworski, robili później karierę cerkiewną, dworską i/lub literacką w Moskwie) [Łużny 1966]. W XVIII wieku zastąpiła ją w tej funkcji francuszczyzna: wpływy polskie zaczęły wygasać. Mimo to jeszcze za Piotra Wielkiego weszło do języka rosyjskiego sporo zapożyczeń polskich z zakresu administracji, nauki, sztuki itd. Wśród nich jest bardzo mało wyrazów rdzennie polskich (w XVI–XVII wieku było ich więcej, lecz wyszły z użycia): przeważają wyrazy etymologicznie łacińskie, niemieckie, włoskie, francuskie itd., co wskazuje na rolę polszczyzny jako pośrednika między kulturą zachodnioeuropejską a Rosją [Leeming 1976].

Mniej więcej w tym samym czasie polszczyzna dotarła też do księstw (hospodarstw) rumuńskich: Mołdawii i Wołoszczyzny i wywarła znaczny wpływ na język rumuński. Związki polityczne Polski, a później Rzeczypospolitej, z księstwami rumuńskimi, zwłaszcza z Mołdawią, datują się od XIV wieku. W wieku XV zaczęło się oddziaływanie polskiej kultury na ziemiach rumuńskich. Największe nasilenie polskich wpływów kulturalnych przypada na wiek XVII. Najwybitniejsi przedstawiciele kultury rumuńskiej kształcili się wówczas w Rzeczypospolitej (głównie w kolegiach jezuickich Rusi Halickiej i Podola: we Lwowie, Barze i Kamieńcu), gdzie nabywali znajomości

języka polskiego. Niektórzy, jak najwybitniejsi podówczas rumuńscy *homines litterati*, kronikarze Grigore Ureche i Miron Costin (Kostyn) (którzy *notabene* dzięki zetknięciu się z łaciną na gruncie kultury polskiej uświadomili sobie romańską genealogię swojego języka ojczystego), równie dobrze pisali po polsku jak po rumuńsku, a M. Costin swoimi głównymi dziełami polskimi: *Chroniką ziem mołdawskich i multańskich* oraz dedykowanym Janowi III poematem *Opisanie ziemie mołdawskiej i multańskiej* (1684) zdobył sobie nawet trwale miejsce w dziejach polskiej literatury. Znajomość języka polskiego stała się w wyższych warstwach społeczeństwa rumuńskiego znamię starannego wykształcenia i wyższej kultury. Wpływ języka polskiego na rumuński wygasł w XVIII wieku, w czasach upadku politycznego i kulturalnego Rzeczypospolitej za Sasów [Linęta 1974].

W 1795 roku Rzeczpospolita zniknęła z mapy Europy. Zniknęły granice państwa. W okresie niewoli narodowej niepodobna więc mówić o polszczyźnie w kraju i poza jego granicami. Można tylko mówić o polszczyźnie na obszarze etnicznie polskim i poza tym obszarem. W tym drugim wypadku chodzi oczywiście głównie o polszczyznę na Wschodzie. Otóż trzeba stwierdzić, że mimo z gruntu zmienionej sytuacji politycznej pod zaborem rosyjskim (w Galicji austriackim) polskie wpływy kulturalne i językowe utrzymywały się w XIX wieku nadal – choć w tej nowej sytuacji (nasilonej w niektórych okresach, w szczególności po upadku powstania styczniowego, polityki rusyfikacyjnej) tylko prestiżowi kulturalnemu zawdzięczała polszczyzna nie tylko trwanie, ale nawet dalsze postępy, zwłaszcza na kresach północnych – to wówczas postępująca od góry (w sensie społecznym) polonizacja tamtejszych autochtonów wykroczyła poza stan szlachecki: dopiero w drugiej połowie XIX wieku powstały, na pierwotnym pograniczu białorusko-litewskim, do dziś istniejące zwarte wielkie polskie wyspy językowe, z największą z nich, wileńską (ściślej: wileńsko-solecznicką) [Turska 1939].

W XIX wieku trzeba jeszcze odnotować znajomość polszczyzny (ułatwioną dzięki sprzyjającej bliskości genealogicznej) w środowisku czeskich i słowackich „budzicieli” – działaczy i reprezentantów odrodzenia narodowego, jak Václav Hanka (autor słynnych fałszyfikatów literackich, a w kontekście naszego zagadnienia tłumacz A. Mickiewicza i innych polskich romantyków), Josef Jungmann (najwybitniejszy czeski leksykograf, autor wielkiego pięciotomowego słownika czesko-niemieckiego, porównywalnego z dziełem S.B. Lindego) czy Słowacy (warto zauważyć, że na Słowacji język polski był podówczas dość popularny) L’udovit Štúr i Stefan Launer. W polszczyźnie jako najstarszym słowiańskim języku literackim o nieprzerwanej tradycji piśmiennej (przynajmniej od końca XIV wieku, podczas gdy rosyjski ukształtował się dopiero w XVIII wieku) upatrywali oni źródła wzrostu leksykalnego nowożytnych standardów czeskiego i słowackiego [Zaręba 1961].

Istotne zmiany w sytuacji języka polskiego na Wschodzie przyniósł wiek XX. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości i po wojnie polsko-

-bolszewickiej w granicach odrodzonego państwa znalazła się znaczna część dawnych kresów: Wileńszczyzna, zachodnia Białoruś niemal pod Mińsk (ale bez tego miasta), Wołyń i Podole po Zbrucz, czyli obszar byłego zaboru austriackiego. Na całym tym obszarze miało miejsce wydatne wzmocnienie polskiego żywiołu językowego oraz wzrost rangi i prestiżu języka polskiego, który tam odzyskał status języka państwowego. Polonizująco oddziaływała polska szkoła, a także administracja państwowa i środki masowego przekazu informacji (dzieci białoruskie i ukraińskie, a także dzieci niezasymilowanych Żydów, skutecznie przyswajały w szkole polski, skoro do dziś na tych terenach zachowali dobrą na ogół znajomość polszczyzny ci, którzy przed wojną uczęszczali do polskiej szkoły). Natomiast diametralnie inna była sytuacja języka polskiego na obszarze między wschodnią granicą Drugiej Rzeczypospolitej a historyczną granicą wschodnią Rzeczypospolitej Obojga Narodów sprzed rozbiorów. Mimo deklaracji władz radzieckich i liberalnych w kwestiach etniczno-językowych zapisów konstytucyjnych państwa radzieckiego ludność polska i polskojęzyczna była tam poddawana zorganizowanej komunistycznej indoktrynacji i narodowo-językowej „urawniłowce”, a eksperymenty z polskimi rejonami narodowościowymi (tzw. Dzierżyńszczyzną na kresach północnych, w okolicach Mińska i Kajdanowa, i tzw. Marchlewszczyzną na kresach południowych, na terenie wschodniego Wołynia) skończyły się deportacją ludności polskiej i polskojęzycznej na Sybir i do Kazachstanu [Walczak 2011].

Zasadnicze, fundamentalne zmiany w sytuacji języka polskiego na Wschodzie nastąpiły po drugiej wojnie światowej. W wyniku powojennych zmian politycznych polszczyzna znalazła się tam w odwrocie. Prawie całe historyczne pogranicze wschodnie pozostało poza granicami powojennej Polski. Do dziś pozostały tam resztki bez porównania niegdyś liczniejszej rozproszonej po tym obszarze ludności polskiej i polskojęzycznej (wyjątkiem są tylko do dziś istniejące zwarte wyspy polskie na pierwotnym etniczno-językowym pograniczu litewsko-białoruskim). Przeważająca część ludności polskiej opuściła te tereny w latach 1944–1945 oraz, gdy się powtórnie pojawiła taka możliwość, w 1956 roku.

Pozostali na dawnych kresach stosunkowo nieliczni Polacy nie mieli warunków do zachowania i pielęgnowania, a tym mniej do rozwijania swojej tożsamości narodowej, kulturowej i językowej. Oczywiście w rozproszeniu polszczyzna wciąż się tam utrzymywała, wciąż jeszcze były wsie z lepiej lub gorzej zachowaną polską gwarą. Język polski zaczął tam odżywać (zwykle wraz z polskością i katolicyzmem) dopiero po rozpadzie ZSRR. Proces ten wciąż postępuje, pomimo różnorakich, rozmaicie uwarunkowanych barier, trudności i przejściowych momentów regresu. Dzięki postępowi badań (obszerna literatura w pracy: Walczak, Mielczarek, w druku) o polszczyźnie na Wschodzie, jej współczesnym statusie i historycznych związkach z miejscowym podłożem językowym mamy coraz więcej i coraz bardziej ścisłych i szczegółowych informacji.

Równocześnie po drugiej wojnie światowej i w jej wyniku polszczyżna opanowała terytorium na zachodzie po Odrę i Nysę Łużycką, tzn. wróciła tam, gdzie przed wiekami była w użyciu (jak na Dolnym Śląsku), a nawet zapanowała tam, gdzie jej nigdy w przeszłości nie było, gdyż były tam w użyciu dialekty łużyckie, jak w okolicach Żar czy Gubina, bądź dialekty połabsko-pomorskie, jak w okolicach Szczecina czy Koszalina. Dziś jest to na mapie językowej Polski obszar „nowych dialektów mieszanych” (wytworzonych w wyniku napływu repatriantów z Kresów Wschodnich i przesiedleńców z różnych stron Polski) [Walczak 2011].

Zagadnienie przedstawione tutaj bardzo pobieżnie ze wszech miar zasługiwałoby na obszerniejsze, wyczerpujące ujęcie.

Bibliografia

- A. Frączek, 2010, *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie z przełomu XVII i XVIII wieku. Analiza leksykograficzna*, Warszawa.
- W. Gruszczyński, 2000, *Wokabularze ryskie na tle XVII- i XVIII-wiecznej leksykografii polskiej*, Warszawa.
- Z. Klemensiewicz, 1965, *Historia języka polskiego*, cz. II: *Doba średniopolska*, Warszawa.
- S.F. Kolbuszewski, 1977, *Jana Karigera „Słownik polsko-łotewski” na tle leksykografii b. Inflant Polskich*, Poznań.
- H. Kühne, 1960, *Polnische Lehnwörter im Weissrussischen*, Berlin.
- H. Leeming, 1976, *Rola języka polskiego w rozwoju leksyki rosyjskiej do roku 1669. Wyrazy pochodzenia łacińskiego i romańskiego*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- E. Linęta, 1974, *Wyrazy pochodzenia polskiego w języku rumuńskim*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- R. Łużny, 1966, *Pisarze kręgu Akademii Kijowsko-Mohylańskiej a literatura polska: z dziejów związków kulturalnych polsko-wschodniosłowiańskich w XVII-XVIII w.*, Kraków.
- W. Makarski, 1996, *Pogranicze polsko-ruskie do połowy wieku XIV. Studium językowo-etniczne*, Lublin.
- J. Reczek, 1989, *Języki w dawnej Rzeczypospolitej*, „Język Polski” LXIX, s. 10–19.
- R. Richardt, 1957, *Polnische Lehnwörter im Ukrainischen*, Berlin.
- H. Turska, 1939, *O powstaniu polskich obszarów językowych na Wileńszczyźnie*, Wilno.
- S. Urbanczyk, 1963, *Charakterystyka staropolskich zapożyczeń wyrazowych z języka ukraińskiego* [w:] T. Milewski, J. Safarewicz, F. Sławski (red.), *Studia linguistica in honorem Thaddaei Lehr-Splawińskiego*, Warszawa, s. 437–444.
- B. Walczak, 1999, *Zarys dziejów języka polskiego*, wyd. II, Wrocław.
- B. Walczak, 2003, *Wpływ ruskie w polskim języku literackim* [w:] B. Bakula (red.), *Polska-Ukraina: partnerstwo kultur*, Poznań, s. 19–31.
- B. Walczak, 2010, *Języki na pograniczu Wschód-Zachód w Rzeczypospolitej Obojga Narodów* [w:] J. Mędelska, Z. Sawaniewska-Mochowa (red.), *Językowe i kulturowe dziedzictwo Wielkiego Księstwa Litewskiego. Księga jubileuszowa na 1000-lecie Litwy*, Bydgoszcz, s. 109–115.

- B. Walczak, 2011, *Zachodnia i wschodnia peryferia polskiego obszaru językowego w ujęciu historycznym – podobieństwa i różnice* [w:] W. Jamrożek, I. Kumor-Pilarczyk, J. Tarniowy (red.), *Łużyce po obu stronach Nysy – Die Lausitz auf beiden Seiten der Neisse*, Żary, s. 25–30.
- B. Walczak, 2012a, *Akwizycja języka polskiego jako obcego (prolegomena historyczne)* [w:] A. Mielczarek (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna II*, Poznań, s. 19–27.
- B. Walczak, 2012b, *Przejawy integracji językowej w obrębie klasy politycznej Wielkiego Księstwa Litewskiego* [w:] M. Korytkowska, H. Popowska-Tabor-ska, Z. Rudnik-Karwatowa, J. Siatkowski (red.), *Z polskich studiów slawistycznych*, Seria 12, *Językoznawstwo*, Warszawa, s. 195–202.
- B. Walczak, 2014, *Z dziejów nauczania języka polskiego jako obcego (pomoc dydaktyczne)* [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 27–35.
- B. Walczak, A. Mielczarek, 2012, *Pogranicza języków i kultur a nauczanie języka polskiego jako obcego* [w:] K. Filipowicz-Tokarska, P. Chojnacki (red.), *Barriery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Ślubice, s. 61–69.
- B. Walczak, A. Mielczarek, 2013, *Glottodydaktyka polonistyczna wobec zmian w językowej sytuacji świata* [w:] J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.) *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. I, Lublin, s. 41–48.
- B. Walczak, A. Mielczarek, *Język polski na wschód od dzisiejszej granicy Rzeczypospolitej – w przeszłości i obecnie (Stan badań i postulaty)* [w druku].
- A. Zaręba, 1961, *Wpływ polszczyzny na słownictwo innych języków słowiańskich*, „Język Polski” XLI, s. 1–19.

The Polish language beyond the country's borders in the history of Polish

Summary

Chronologically, the first time the Polish language went beyond the borders of the state (country) was in the 14th c. and resulted from changing the borders after the country's reunification (following the period of regional disintegration in Poland). The regions of Silesia and Pomerania remained outside the borders at that time. In the 17th c., Livonia and Courland (which had been Polishised from the 16th c.) were also outside the First Commonwealth, and in the period of partitions (1795–1918) the notion of borders of the country disappeared, while the notion of the Polish language in the ethnically Polish area and beyond the area occurred. What is meant here is mainly the old Eastern Borderlands and the southern borderland of the First Commonwealth. The fact that Poland regained its statehood in 1918 and 1945 within different borders changed the territorial reach of the Polish language abroad.

Trans. Monika Czarnecka

Adam Pawłowski
(Uniwersytet Wrocławski)

PROMOCJA JĘZYKA POLSKIEGO – MIĘDZY LINGWISTYKĄ A MARKETINGIEM

WSTĘP

Śledząc literaturę przedmiotu z ostatnich lat, wybrane akty prawne, a także zapisy określające cele statutowe instytucji publicznych i niepublicznych, zajmujących się promowaniem szeroko pojętej kultury¹ – należałoby uznać temat niniejszego artykułu za jasny, zrozumiały i niekontrowersyjny. O promocji języka mówi się i pisze stosunkowo często, widoczne są także działania praktyczne służące temu celowi. Nie jest to zresztą zjawisko nowe, ponieważ w przeszłości – w wieku dwudziestym i wcześniej – język lub wiedzę o nim *popularyzowano, kultywowano, krzewiono*,² *upowszechniano*... Towarzyszący początkom³ tej działalności duch oświeceniowego racjonalizmu ustępował miejsca romantycznym uniesieniom i myśleniu kategorią narodu, później pozytywistycznej pracy

¹ Jako przykłady aktów prawnych, w których zaleca się promowanie języka, można podać *Ustawę o radiofonii i telewizji* z 29 grudnia 1992 r. [Dz.U. 1993 r., nr 7, poz. 34], a także *Ustawę o języku polskim* z 7 października 1999 r. [Dz.U. 1999 r., nr 90, poz. 999]. Kwestie te pojawiają się również w publikacjach MSZ, poświęconych kontaktom z Polonią [por. *Plan współpracy z Polonią i Polakami za granicą w 2014 r.*, Warszawa, sierpień 2013 r., Ministerstwo Spraw Zagranicznych].

² Wśród śladów tej działalności znaleźć można nie tylko liczne publikacje książkowe i prasowe, lecz także nazwy organizacji, czego przykładem jest Towarzystwo Kultury Języka (*nota bene* wydawca „Poradnika Językowego”), noszące wcześniej nazwę Towarzystwa Krzewienia Poprawności i Kultury Języka Polskiego.

³ Źródeł polskiej polityki językowej próbuje się szukać już w średniowieczu [por. Taszycki 1953; Maćkowiak 2011], jednak początki świadomej refleksji nad wspólnototwórczą i polityczną rolą polszczyzny przypadają na okres renesansu i związane są z promowaniem etnolektów lokalnych przez kościoły reformowane [por. Burke 2004; Pawłowski 2014; Dubisz 2006]. W niniejszym artykule za początek działań politycznojęzykowych przyjęto umownie koniec osiemnastego wieku, ponieważ dopiero w okresie ostatnich dwustu lat można mówić o w miarę spójnej, chociaż zmieniającej się stosownie do okoliczności zewnętrznych, doktrynie.

u podstaw, następnie budowaniu nowego, lepszego świata ludzi pracy, by w czasach współczesnych wejść na tory postępującej profesjonalizacji, specjalizacji i – co najważniejsze – urynkowienia. Niezależnie jednak od dominującej ideologii i konwencji terminologicznych istota tych działań, ich dalekosiężny cel, pozostawały takie same. Zmieniał się jedynie rozkład akcentów – aspekty narodowe (promowanie języka jako wyznacznika tożsamości) ustępowały poprawnościowym (dążenie do regulacji zachowań werbalnych w społeczeństwie totalitarnym, połączone z uznaniem normatywnego charakteru języka władzy i elit), a te – komunikacyjnym (sprawność komunikowania w skali interpersonalnej i społecznej gwarantująca obywatelom demokratycznego państwa równość w dostępie do informacji i wiedzy).

Ponieważ w obiegu informacyjnym od dziesięcioleci krążą publikacje promujące zdrowie, czytelnictwo lub kulturę, nie powinien dziwić fakt, że w podobnym duchu w 1998 roku przygotowano pod redakcją Jana Mazura zbiór artykułów zatytułowany *Promocja języka i kultury polskiej w świecie* [Mazur 1998]. Ponadto w 2012 roku Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej Ministerstwa Spraw Zagranicznych opublikował pracę Anny Dąbrowskiej, Władysława Miodunki i Adama Pawłowskiego zatytułowaną *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, poświęconą w istocie zagranicznej promocji polszczyzny [Dąbrowska, Miodunka, Pawłowski 2012]. Do tej listy można dodać zbiory tekstów powstałe w nurcie glottodydaktyki, mówiące o nauczaniu języka polskiego jako obcego w kraju i za granicą [por. Mielczarek, Roter-Bourkane, Zduniak-Wiktorowicz 2014], pomniejsze artykuły poświęcone szczegółowym aspektom promocji języka [por. Dobesz 2014; Mazur 2007] oraz materiały informacyjne na stronach www licznych stowarzyszeń i organizacji społecznych Polaków za granicą.⁴ W przekonaniu o bezspornym charakterze rozważań na ujęty w tytule temat zdaje się utwierdzać nas wreszcie treść obowiązującej *Ustawy o języku polskim*, która *expressis verbis* wymienia obowiązki państwa w zakresie promowania polszczyzny.

Jednak pogłębiona refleksja naukowa nad promocją języka rodzi pewne wątpliwości terminologiczne i merytoryczne, które ujawniają się już przy próbie ustalenia zakresu znaczeń dwóch podstawowych członów zawartych w tytule niniejszego artykułu. W szczególności uściślenia i rozwinięcia wymaga centralne tutaj pojęcie promocji, używane w różnych znaczeniach zarówno w polszczyźnie ogólnej, jak i fachowej. Uwzględniając komercyjny rodowód działań promocyjnych oraz ich ściśle powiązanie z marketingiem i *public relations*, za mało przydatne należy również uznać w tym kontekście naukowe definicje języka.

⁴ Przykładem jest akcja „Podaruj dziecku język” Stowarzyszenia Promocji Języka Polskiego za Granicą APPLA – www.podarujdzieckujezyk.org

Biorąc pod uwagę powyższe względy, w niniejszym artykule przybliżam na wstępie pojęcie promocji, następnie proponuję nową definicję języka, uwzględniającą ekonomiczno-marketingowe cele oraz rezultaty jego upowszechniania. Mówiąc następnie o kierunkach i narzędziach polityki językowej – a promocja jest jedną z jej składowych – wskazuję na doniosłą, lecz niedocenianą, rolę technologii automatycznego przetwarzania języka w tym obszarze. Osobną kwestią jest prezentacja i ocena konkretnych akcji promocyjnych, podejmowanych przez instytucje państwowe, władze administracyjne, stowarzyszenia, media i uczelnie wyższe.

Postępując stosownie do reguł gatunkowych artykułu naukowego, zrezygnowałem z konwencji raportu, wymagającej wyczerpującego, niemal tabelarycznego wyliczenia przedsięwzięć promujących polszczyznę. Pomijając kwestię znacznej objętości takiego opracowania, warto zauważyć, że w dobie Internetu większość stosownych danych jest na wyciągnięcie ręki na publicznie dostępnych stronach www; co więcej, dane te dezaktualizują się bardzo szybko, nawet po kilku tygodniach. Konkretnie kampanie promocyjne będą natomiast przywoływane jako przykłady ilustrujące wywody teoretyczne.

O POJĘCIU PROMOCJI

Rzeczownik *promocja* pochodzi od czasownika *promovere*, oznaczającego w łacinie klasycznej m.in. ‘poruszać do przodu’, ‘rozszerzać’, ‘powiększać’, ‘przyspieszać’, ‘wynieść na wyższe stanowisko’ [por. Kumaniecki 1986]. W *Elektronicznym słowniku łaciny średniowiecznej w Polsce* występują już tylko znaczenia abstrakcyjne: ‘podniesienie do wyższej godności’, ‘nadanie stopnia naukowego’, ‘poparcie, wstawiennictwo’, ‘wzrost, rozwój’.⁵ Nowe, ekonomiczne znaczenie *promocji* pojawiło się w polszczyźnie dopiero po transformacji ustrojowej 1989 roku jako zapożyczenie semantyczne z języków zachodnich, przede wszystkim angielskiego.

Zgodnie z najnowszym *Wielkim słownikiem języka polskiego*⁶ *promocja* ma siedem znaczeń (cytuje dosłownie): „1. regionu; 2. produktów; 3. obniżka; 4. spotkanie; 5. w szkole; 6. doktorska; 7. w szachach”. Struktura hasła przedstawiona w takiej formie jest dość niespójna, ponieważ nie zawiera tradycyjnego członu *genus proximum*, wskazującego na najbliższy hiperonim.⁷ Więcej można dowiedzieć się dopiero z treści opisów

⁵ Por. http://scriptores.pl/lexicon/dostep/singleView.html?what=promotio#haslo_pelny [dostęp 31.05.2025].

⁶ <http://www.wsjp.pl/> [dostęp 22.04.2015].

⁷ Segmentacja znaczeń częściowych nie jest w tym wypadku łatwa, ponieważ promocji produktu, przynajmniej w handlu detalicznym, przeważnie towarzyszy obniżka ceny. Z kolei wiele obniżek nie jest związanych z promocją.

szczegółowych powyższych znaczeń. Szukając odpowiedniej kategorii dla promocji języka, należałoby wskazać znaczenie 1. („działania zmierzające do tego, by ktoś lub coś stało się popularne”) oraz 2. („popularyzacja firmy i jej produktów oraz zachęcanie do kupna tych produktów”).

Przejrzysty obraz daje definicja zaczerpnięta ze słownika PWN, który jako pierwsze znaczenie podaje „działania zmierzające do zwiększenia popularności jakiegoś produktu lub przedsięwzięcia; też: każde z tych działań”.⁸ Natomiast w *Słowniku wyrazów obcych* PWN, w którym podano cztery znaczenia, można m.in. przeczytać: „działania zmierzające do zwiększenia popularności czegoś lub kogoś; lansowanie, protegowanie, upowszechnianie czegoś” [Sobol 1995, 906]. Oprócz leksykonów ogólnych warto też zacytować *Słownik terminologii medialnej*, w którym promocja w komunikacji publicznej to

wszelkie planowe działania mające zwiększyć atrakcyjność, autorytet, poparcie społeczne, popularność jakiejś instytucji, działalności, zachowania się, a także produktu lub jego producenta; wygodny, bo nienacechowany synonim wyrazów propaganda i reklama,

natomiast promocja w reklamie to

zestaw krótkoterminowych działań, mających na celu zwiększenie sprzedaży produktu – np. okresowe obniżki cen, nagrody za zakup produktu, rozdawanie próbek, degustacje itp. [Pisarek 2006, 164].

Chociaż trudno się zgodzić ze stwierdzeniem, iż *promocja* jest obecnie synonimem *propagandy* i *reklamy*, widać, że zakresy znaczeniowe wszystkich trzech terminów są sobie bliskie. Szukając bardziej szczegółowej informacji w źródłach specjalistycznych, sięgnięto do *Słownika finansowego* FinDict, podającego rozbudowaną definicję promocji:

zbiór środków, za pomocą których przedsiębiorstwo lub sprzedawca komunikuje się z rynkiem, czyli przekazuje informacje o swojej działalności lub konkretnych produktach i usługach. (...) przedsiębiorstwo uruchamia cały system działań, których celem jest rozpoznanie i trafienie w potrzeby potencjalnych klientów i zachęcenie ich do nabycia danego dobra, a także wytworzenie pozytywnego wizerunku produktu i firmy oraz utrwalanie go. Aby działania promocyjne były skuteczne, konieczne jest zorganizowanie odpowiedniego systemu informacyjnego, zwanego systemem promocji. Zapewnia on dwukierunkowy przepływ informacji na linii producent – pośrednicy – konsumenci. Dzięki systemowi promocji powstaje sprzężenie zwrotne, dzięki któremu wysyłający informacje może obserwować reakcje adresata na wysyłane bodźce. Firma otrzymuje w ten sposób odpowiedź na realizowane przez siebie działania.⁹

Znaczenia 2. i 3. zachodzą więc na siebie. Na paradoks, polegający na tym, że wyraz oznaczający ruch do przodu lub w górę (por. „promocja doktorska”) zaczął oznaczać w innych kontekstach obniżkę i ruch w dół („kurczaki w promocji”), zwraca uwagę Krystyna Długosz-Kurczabowa [Długosz-Kurczabowa 2003, 417].

⁸ <http://sjp.pwn.pl/> [dostęp 22.04.2015].

⁹ <http://www.findict.pl/sloownik/promocja> [dostęp 22.04.2015].

Podsumowując powyższy wywód, należałoby powiedzieć, że promocja jest złożonym działaniem komunikacyjnym, którego celem jest czynienie rozpoznawalnymi, popularnymi i lubianymi produktów, instytucji, osób, przedsięwzięć, idei lub poglądów. Osiągnięcie tych zamierzeń wymaga stworzenia w sposób przemyślany i planowy pełnego systemu informacyjnego, obejmującego uczestników, kanały transmisji, wzorce treści oraz prawne uregulowania jego funkcjonowania. Warto podkreślić, że działanie takie ma charakter praktyczny, w którym zasady *public relations*, marketingu i reklamy łączą się ze specyficznymi obszarami lingwistyki (glottodydaktyką, edukacją językową, socjolingwistyką, lingwistyką polityczną), a całość spaja jakaś ideologia. Na przykład ochrona języka zagrożonego odwołuje się do założeń ekolingwistyki [por. Gajda 1999; Haugen 1972], funkcjonalna rozbudowa języka jest integralnym elementem ideologii narodowych (powstający w ten sposób język określany jest w terminologii Heinza Klossa jako *Ausbausprache*; o przykładach bałkańskich takiej „rozbudowy” pisali m.in. Władysław Lubaś i Henryk Jaroszewicz) [Lubaś 2009, 327–358; Jaroszewicz 2006], natomiast autopromocja języków światowych wpisuje się w nurt nowoczesnej polityki postkolonialnej i „nowy porządek”, w którym świat dzieli się na centrum, półperyferię i peryferię (terminologia Immanuela Wallersteina) [por. Wallerstein 2007 (2004)].

Nawiązując do wymienionych na wstępie cech współczesnej polityki językowej, można powiedzieć, że nowoczesna promocja, jako jej składowa, jest działalnością wymagającą profesjonalizmu i specjalizacji. O ile te dwie charakterystyki nie budzą zastrzeżeń w kontekście językoznawczym, zagadnieniem problematycznym jest trzeci składnik, czyli urynkowienie języka. Czy można ignorować fakt, że nowoczesna promocja wyrasta ze środowiska biznesu (a nie nauki), że jest organicznie powiązana z marketingiem, działalnością komercyjną i ekonomią? Aby o promocji polszczyzny (i dowolnego etnolektu) można było mówić w sposób rzeczowy i skuteczny, konieczna jest więc nowa, ekonomiczno-systemowa definicja języka.

DEFINICJA JĘZYKA

Lingwistyka definiuje język na wiele sposobów, kierując się w tej materii nie tylko stanem wiedzy, lecz także dominującymi modami intelektualnymi i doraźnymi potrzebami uczonych lub ich chlebobawców. We współczesnym piśmiennictwie naukowym, zależnie od szkoły i nurtu badawczego, określa się go jako uniwersalny system semiotyczny, biologiczno-kulturowy generator zdań gramatycznych, dobro publiczne, wyznacznik tożsamości pewnej zbiorowości ludzkiej, klasyfikator bodźców i wrażeń poznawczych, rezerwuar wiedzy i wspólnotowego doświadczenia kulturowego, narzędzie interakcji międzyludzkiej i/lub perswazji, narzę-

dzie poznania i organizacji wiedzy, zbiór reguł i jednostek etc.¹⁰ Jednak w świetle wcześniejszych rozważań na temat pojęcia promocji i polityki językowej praktycznie żadna z definicji klasycznych nie wyraża w dostatecznym stopniu produktowo-usługowego charakteru języka. Trudno przecież promować *langue* i *parole*, kompetencję i performancję bądź też, za Milewskim, „to co w mowie jednocześnie społeczne, abstrakcyjne, trwałe”.

Aby uchwycić ekonomiczny i polityczny wymiar języka, należy zdefiniować go jako jeden z podsystemów informacyjnych funkcjonujących w ramach systemu zarządzania państwem, umożliwiający procesy komunikacji interpersonalnej i społecznej w sferach administracji, gospodarki, kultury etc., a zarazem współtworzący wspólnotę użytkowników, jej prestiż i potencjał ekonomiczny. Co ciekawe, podsystem ten, wbrew idealistycznym wyobrażeniom tradycyjnej humanistyki, charakteryzowałby się cechami upodabniającymi go do podmiotów ekonomicznych. Trzy takie cechy wydają się tutaj szczególnie istotne: posiadanie profesjonalnych kadr, imperatyw innowacyjności i dochodowość.

Profesjonalne kadry to przede wszystkim absolwenci filologii zatrudnieni w edukacji jako nauczyciele, a także pracownicy uczelni wyższych, agend państwowych oraz organizacji społecznych, których misją jest upowszechnianie i popularyzacja języka oraz wiedzy o nim. Innowacyjność w tym kontekście jest konkretnym zbiorem praktyk polegających na technologicznym, logistycznym i prawnym wsparciu funkcjonowania języka. Na przykład w wieku dziewiętnastym, w bardzo niesprzyjającym otoczeniu politycznym, tworzył się w administrowanej przez zaborców Polsce nowoczesny system wydawnictw, prasy (gazety, czasopisma, agencje prasowe) i bibliotek, obejmujący zasięgiem dystrybucji całe społeczeństwo, przyczyniający się nie tylko do podtrzymania polskości, ale również do generowania wiedzy i postaw państwowych po roku 1918. Warto podkreślić, że te zdobycze cywilizacji europejskiej – traktowane z perspektywy dzisiejszej jako naturalne i oczywiste – nie były takimi w ówczesnych warunkach. Umiejętność stworzenia całego systemu narodowych instytucji naukowych i edukacyjnych promujących język wraz z ich zabezpieczeniem finansowym i odpowiednią legislacją była właśnie elementem procesu modernizacji opartego na innowacji organizacyjnej i technologicznej.

W dobie współczesnej innowacyjność „przedsiębiorstwa język” ma już zupełnie inny wymiar: jest powiązana ze skalą konwersji cyfrowej zasó-

¹⁰ Lista definicji języka jest tak długa jak lista podręczników i encyklopedii językoznawstwa. Z uwagi na ich powszechną dostępność charakter niniejszego wydawnictwa oraz kompetencje grupy odbiorczej – zrezygnowano z ich dosłownego przytaczania.

bów archiwalnych oraz z poziomem technologii przetwarzania informacji w postaci tekstu i mowy. Języki państw najsilniejszych ekonomicznie mogą poszczycić się ogromną skalą digitalizacji tekstów istniejących w postaci korpusów, repozytoriów i bibliotek cyfrowych. W sytuacji optymalnej obejmują one całe piśmiennictwo historyczne, rejestrację dokumentów bieżących oraz tworzenie nowych zasobów już bez wersji drukowanych – bezpośrednio w cyberprzestrzeni. Ale dane cyfrowe, aby spełniały funkcje wiedzy- i kulturotwórcze, muszą być jeszcze wyposażone w narzędzia dialogowe i analityczne. Ten aparat pomocniczy składa się ze specyficznych zasobów o funkcji narzędziowej oraz narzędzi *sensu stricto*. W pierwszej grupie są oczywiście wszelkie opracowania leksykograficzne (słowniki, tezauryusy) i bibliograficzne, które, konstruując ogólny lub częściowy obraz świata (ideał twórców pierwszych encyklopedii), standaryzują słownictwo i pomagają klasyfikować piśmiennictwo. W grupie drugiej mamy do czynienia z narzędziami automatycznego przetwarzania języka, czyli programami do rozpoznawania i oznaczania (anotacji) w tekście cech morfologicznych i funkcji składniowych wyrazów, a niekiedy także i semantycznych. Umożliwiają one generowanie form hasłowych (lematyzację), rozpoznawanie budowy morfologicznej wyrazów, jednostek wielowyrazowych, nazw własnych (i wyrażen o podobnych właściwościach) oraz niektórych klas semantycznych. Widziane z perspektywy użytkownika narzędzia te, zintegrowane z zasobami cyfrowymi, pozwalają na automatyczną selekcję słów kluczowych i generowanie informacji z tekstów dowolnej długości, wspomagając w ten sposób proces przyswajania wiedzy. Chociaż naturalnej lektury nie zastąpi maszyna, to jednak automatyczna ekstrakcja informacji, służąca różnym praktycznym celom, powoli staje się standardem w wypadku wielkich języków. Ważną miarą innowacyjności języka, oczywiście według przedstawionej wyżej definicji, jest również istnienie programów do automatycznego tłumaczenia.

W wypadku polszczyzny zmiany w obszarze technologii następują szybko, lecz ich tempo nie odpowiada potrzebom. O retrospektywnej digitalizacji całego piśmiennictwa polskiego (literatura piękna, prasa, teksty użytkowe, prawnicze etc.) można w chwili obecnej jedynie marzyć, chociaż jest faktem, że liczba dokumentów cyfrowych, niestety na ogół bez aparatu analitycznego, stale rośnie (pionierską rolę w tym cywilizacyjnym dziele odegrała tutaj Federacja Bibliotek Cyfrowych oraz inicjatywy Biblioteki Narodowej). Lepiej wygląda dostępność narzędzi i korpusów języka, ponieważ istnieją wydajne analizatory składniowe i taggery, a także liczne leksykony elektroniczne. Istotne jest szybkie tempo ich rozwoju, wynikające z tego, że większość prac prowadzi się w dobrze zorganizowanych i kompetentnych zespołach (przykładem jest konsorcjum polskich instytucji naukowych CLARIN-PL – <http://clarin-pl.eu/>), a odpowiedzialność za finansowanie tych prac przyjął na siebie państwo.

Z trzech aspektów języka w rozumieniu zgodnym z podaną wyżej definicją omówiono dwa, pozostaje więc jeszcze odnieść się do bardzo „nie-

humanistycznej” kategorii *rentowności*. Jak wcześniej wspomniano, trudno mówić o promocji i marketingu bez odwołania się do ekonomicznego i finansowego wymiaru takich działań. Promocja w jakimś sensie kształtuje przecież „popyt” na język, co jest szczególnie widoczne w obszarze komercyjnej glottodydaktyki pozaszkolnej i pozauniwersyteckiej. Idąc tym tropem, na globalnym „rynku języków” można wyróżnić trzy dość wyraziste kategorie etnolektów: rentowne, ekonomicznie zrównoważone i deficytowe. Kategorie te należy traktować jako wzorcowe, mając świadomość tego, że dzielące je granice nie są sztywne, że stopień rentowności lub deficytowości bywa różny, że wreszcie języki mogą zmieniać swój status. Warto dodać, że przedstawione tutaj kryterium ekonomiczne jest ściśle powiązane z pojęciem tzw. mocy języka [por. Mackey 1976, 203–214; Miodunka 1990; Crystal 2003, 7; Pawłowski 2008]. Moc języka (ang. *power of language*) jest tą jego właściwością, która sprawia, że władające nim osoby uzyskują przewagę konkurencyjną w kontekście zawodowym, politycznym czy społecznym. Efektem tego jest „gotowość członków niektórych wspólnot komunikacyjnych do poświęcania energii, czasu i środków materialnych w celu opanowania bardziej prestiżowego języka” [Pawłowski 2008, 122].

Do grupy rentownych należą języki światowe, korzystające w różnym stopniu z premii postkolonialnej (przede wszystkim angielski, hiszpański, francuski, chiński mandaryński i arabski, a w skali europejskiej niemiecki i rosyjski). Ich opanowanie daje dostęp do wielkich zasobów wiedzy i rynku pracy, przez co staje się katalizatorem awansu zawodowego i źródłem dodatkowych dochodów. Inwestycja w taki język, zarówno po stronie uczącego się, jak i „państwa tytularnego”, daje więc zwielokrotniony efekt.

Języki ekonomicznie zrównoważone występują w państwach średniej wielkości, które są wewnętrznie stabilne, ale nie ekspansywne (poza niewielkimi wyjątkami nie korzystają one z premii postkolonialnej). Niematerialne profity, które płyną z posiadania rozwiniętego etnolektu, są w ich wypadku wystarczająco duże, by zrównoważyć nakłady ponoszone na jego utrzymanie. Polszczyzna dzisiejsza jest modelowym przypadkiem „języka ekonomicznie zrównoważonego”. Inwestycje w edukację polonistyczną na poziomie szkolnym i akademickim, wysiłek kształcenia kompetentnych kadr, utrzymywanie instytucji publicznych lub agend odpowiedzialnych za nadzór nad procesami komunikacji językowej¹¹ nie przynoszą wprawdzie takiego zysku, jaki daje posiadanie języka światowego. Jednak pośrednio przyczyniają się do tworzenia komunikacyjnie sprawnej administracji, coraz czytelniejszej legislacji i świadomego swojej

¹¹ Przykładami takich podmiotów są: Rada Języka Polskiego, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG), Narodowe Centrum Kultury, niektóre departamenty MSZ i MEN. Wbrew wiele obiecującej nazwie Instytut Adama Mickiewicza nie ma z krzewieniem języka polskiego nic wspólnego.

podmiotowości, rozumiejącego się, a nie podzielonego – społeczeństwa, niezależnie od tego, czy mówimy o Polakach mieszkających w kraju, czy za granicą. Efekty ekonomiczne, społeczne i kulturowe równoważą więc ponoszone wydatki.

Wreszcie języki deficytowe nie mają szans na samodzielne istnienie i wymagają stałego zasilania finansowego. Do tej grupy należą etnolekty mniejszościowe, zagrożone lub ginące, które utrzymywane są z pobudek idealistycznych dzięki środkom płynącym z budżetów państw, fundacji i organizacji międzynarodowych (na przykład UNESCO).

PROMOCJA WEWNĘTRZNA I ZEWNĘTRZNA

Rozróżnienie powyższe występuje w teorii *public relations*, w której opiera się na stosunkowo łatwym rozgraniczeniu „wnętrza” i otoczenia organizacji. Promocja wewnętrzna skierowana jest do jej członków (pracowników i ich rodzin), zewnętrzna natomiast – do szerokiego grona pozostałych interesariuszy. Różne (choć współzależne) są w tym wypadku nie tylko grupy odbiorcze, ale także cele i stosowane metody. Nasuwa się więc oczywiste pytanie, czy podział ten ma sens również przy promocji języka.

Na wstępie warto zauważyć, że zgodnie z zapisami *Ustawy o języku polskim* promocja polszczyzny ma charakter wyłącznie „zewnętrzny”. Art. 3.1 mówi bowiem: „Ochrona języka polskiego polega w szczególności na: (...) promocji języka polskiego w świecie”. Natomiast w art. 11b.1, wśród obowiązków Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, *Ustawa* wymienia „promocję systemu poświadczenia znajomości języka polskiego przez cudzoziemców w kraju i za granicą”. Z kolei wymienione w *Ustawie* działania edukacyjne, które można bez trudu uznać za promocję wewnętrzną, nie są w ten sposób klasyfikowane.

Z pozoru wydawać by się mogło, że granice wspólnoty języka polskiego są wyraźne: przez „wnętrze” powinno się rozumieć obszar Polski, a przez „zewnątrze” – resztę świata. Teza taka ma pewne uzasadnienie – takie mianowicie, że na obszarze Polski obowiązuje jednolity system prawny, który określa oficjalny język państwa i inne aspekty komunikacji językowej. Promocję wewnętrzną polszczyzny należałoby więc zdefiniować jako taką, którą prowadzi się w kraju. Polegałaby ona, zgodnie z art. 3.1 *Ustawy o języku polskim*, na

dbaniu o poprawne używanie języka i doskonaleniu sprawności językowej jego użytkowników; przeciwdziałaniu jego wulgaryzacji; szerzeniu wiedzy o nim i jego roli w kulturze (...).

Jej fundamentem jest finansowany ze środków podatnika system edukacji, w którym język narodowy stanowi jeden z głównych przedmiotów nauczania szkolnego. Edukacja szkolna ma za zadanie kształ-

towanie u osób młodych m.in. postawy szacunku dla języka ojczystego i poczucia odpowiedzialności za jego stan, czyniąc z jego użytkowników ambasadatorów „marki polszczyzna”. Szkoła obejmuje jednak tylko pewien segment demograficzny społeczeństwa, a problemy ujawniają się w różnych obszarach komunikacji społecznej – tam także konieczne są więc działania promocyjne. Przykładem przemyślanej i profesjonalnej akcji tego rodzaju jest kampania Narodowego Centrum Kultury i Rady Języka Polskiego „Ojczysty – dodaj do ulubionych”, finansowana z funduszy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.¹²

Warto postawić pytanie, czy w tej sytuacji promocja zewnętrzna języka polskiego powinna być prowadzona – zgodnie z definicją podręczników marketingu i *public relations* – wyłącznie dla odbiorców poza granicami kraju. Bliższa analiza tego problemu wskazuje, że całkowite rozdzielenie otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego polszczyzny jest niemożliwe, a wręcz szkodliwe. Z jednej bowiem strony poza Polską mieszka kilka milionów Polaków i populacja ta jest bardzo zróżnicowana, z drugiej – Polska staje się celem imigracji ludności obcej. Ani promocja „zewnętrzna” polszczyzny nie jest więc zawsze skierowana na zagranicę, ani też promocja wewnętrzna wyłącznie „na kraj”. Wydaje się, że w specyficznym przypadku języka narodu z dużą diasporą konieczne jest rozróżnienie więcej niż dwóch wielkich grup odbiorczych działań promocyjnych. W miarę spójną grupę tworzy tylko społeczność Polaków zamieszkałych w kraju. To do nich adresowane są działania systemu edukacji oraz doraźne kampanie promujące język. Grupę drugą, bardzo niespójną, tworzyliby Polacy bądź osoby polskiego pochodzenia, pozostający poza systemem krajowej edukacji i pełnym obiegiem polszczyzny. Wreszcie grupę trzecią stanowiliby obcokrajowcy niemający żadnych związków z Polską, ale będący potencjalnymi odbiorcami polskiej kultury (także w formie wizyt turystycznych w Polsce), nabywcami polskich produktów bądź też pracownikami szukającymi nad Odrą i Wisłą zatrudnienia.

Jak już wcześniej wspomniano, promocja to długofalowe działanie praktyczne, które polega na planowej i przemyślanej komunikacji w skali interpersonalnej i masowej. Poparta doświadczeniem teoria może tutaj jedynie podpowiadać pewne rozwiązania. Wydaje się, że za takie należy uznać przygotowanie treści głównych przekazów ewentualnych kampanii czy projektów. Przekazy takie powinny być ograniczone do kilku prostych i niesprzecznych twierdzeń, które podaje się nie wprost, lecz w postaci przetworzonej i dostosowanej do użytego medium oraz nawyków odbiorcy. Gdy mowa o krajowej grupie odbiorczej, przekazem takim mogłyby być następujące tezy: 1) język polski nie jest trudny / język polski jest łatwy; 2) język polski nie jest gorszy od innych; 3) język wykształtowanego społeczeństwa „sam sobie nie poradzi”, dlatego powi-

¹² Por. <http://www.nck.pl/ojczysty/> [dostęp 1.06.2015]. Co ciekawe, w materiałach tej kampanii społeczno-edukacyjnej termin promocja nie pojawia się.

nien być przedmiotem świadomej troski jego użytkowników. Odnosząc się do punktu pierwszego, należy powiedzieć, że obalenie heterostereotypu „trudnej polszczyzny” będzie możliwe tylko wtedy, gdy sami Polacy pozbędą się analogicznego autostereotypu. Teza druga wyraża dążenie do stosowania zasady symetrii komunikacji w kontaktach interkulturowych, szczególnie w kontekście zawodowym (na przykład w relacji kierownik obcokrajowiec – podwładni Polacy). Teza trzecia ma budować świadomą odpowiedzialność za słowo i wiarę w to, że język jest dobrem „naszym” i przez nas kształtowanym, a nie bezpańskim kodem.

Skonstruowanie jednolitego przekazu informacyjnego dla grupy drugiej, czyli Polonii i Polaków za granicą, jest bardzo trudne, ale na wysokim poziomie ogólności możliwe. Wydaje się, że na taki przekaz powinny składać się następujące twierdzenia: 1) wielojęzyczność daje w każdym środowisku zawodowym przewagę konkurencyjną i rodzice powinni przekazywać język swoim dzieciom; 2) język dziedziczony nie jest barierą w opanowaniu języka państwa docelowego; 3) Polska jako miejsce pochodzenia jest atrakcyjna. Wreszcie przekaz adresowany do trzeciej grupy powinien zawierać następujące tezy: 1) język polski jest łatwy; 2) wymowa polska jest łatwa; 3) Polska może być atrakcyjna pod względem gospodarczym, kulturowym lub turystycznym, ale jej integralną składową jest język.

PODSUMOWANIE

Promocja w dzisiejszym świecie jest jasno zdefiniowanym, planowym i zorganizowanym działaniem koncepcyjnym i komunikacyjnym, prowadzonym przez wyspecjalizowane firmy, działy przedsiębiorstw lub instytucji. W wypadku języka polskiego działanie to powinno być innowacyjne (korzystanie z nowoczesnych technologii komunikacyjnych), powinno uwzględniać fakt, iż adresatem przekazów są różne grupy odbiorcze (Polacy w kraju, Polonia i Polacy poza granicami kraju, obcokrajowcy w kraju i za granicą), powinno także łączyć treści tradycyjne z tym, co w danym momencie postrzegane jest jako nowoczesne. Promując polszczyznę poza granicami kraju, warto pamiętać, że funkcja symboliczna, którą pełniły języki obce w wieku XIX i wcześniej (francuski i łacinę po prostu wypadało znać), przesunęła się na drugi plan, ustępując motywacji pragmatycznej (język obcy stał się narzędziem pracy, większość ludzi uczy się go w konkretnym celu). Warto wreszcie przypomnieć, że każdy język jest integralną częścią kultury i nie może być postrzegany w izolacji. Polszczyzna może być i jest przedmiotem takiej właśnie – profesjonalnej – promocji, czego przykładem jest cytowana już kampania Narodowego Centrum Kultury i Rady Języka Polskiego „Ojczysty – dodaj do ulubionych”, a także liczone w setkach internetowe programy nauki polskiego „na odległość”.

Promocja języka musi wreszcie opierać się na jakiejś ogólnej idei, nadającej praktycznym działaniom sens i wartość. Czy w wypadku polszczyzny łatwo wskazać taką ideę? Od początku XIX wieku, a więc od utraty niepodległości, Polskę opuściło kilkanaście milionów ludzi – czasem pod przymusem, kiedy indziej dobrowolnie – w poszukiwaniu lepszego życia. Masowych ruchów ludności nie da się powstrzymać w długim okresie, ale można tworzyć warunki, w których dla obywateli atrakcyjne pozostanie ich własne państwo, kultura i język – nawet wówczas, gdy z własnego wyboru pracują w Londynie, Berlinie czy Chicago – oferując jednocześnie pomoc i wsparcie przybywającym nad Odrę i Wisłę imigrantom, którzy bez umiejętności skutecznego komunikowania się nie staną się pełnoprawnymi członkami wspólnoty. Żaden z tych celów nie zostanie osiągnięty bez języka – dobrze promowanego, sprawnie nauczanego i wspartego nowoczesną technologią.

Bibliografia

- P. Burke, 2004, *Languages and Communities in Early Modern Europe*, Cambridge.
- D. Crystal, 2003, *English as a Global Language*, Cambridge.
- K. Długosz-Kurczabowa, 2003, *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- U. Dobesz, 2014, *Budujemy mosty. Promocja języka i kultury polskiej w ramach programu Erasmus* [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, s. 341–354.
- S. Dubisz, 2006, *Mikołaj Rej – fundament polszczyzny pisanej, parenetyk i moralista*, „Przegląd Humanistyczny” 50 (5/6), s. 197–211.
- S. Gajda, 1999, *Program polskiej polityki językowej* [w:] J. Mazur (red.), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, Lublin, s. 179–188.
- E. Haugen, 1972, *Dialect, Language, Nation. The Ecology of Language*, Stanford, s. 237–254.
- H. Jaroszewicz, 2006, *Jugosłowiańskie spory i status języka serbsko-chorwackiego w latach 1901–1991*, Wrocław.
- K. Kumaniecki, 1986, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa.
- W. Lubaś, 2009, *Polityka językowa*, Opole.
- W.F. Mackey, 1976, *Bilingualism et contact des langues*, Paris.
- K. Maćkowiak, 2011, *U źródeł polskiej świadomości językowej (X–XV wiek)*, Poznań.
- J. Mazur, 2007, *Promocja języka polskiego w zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku* [w:] J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin, s. 41–48.
- J. Mazur (red.), 1998, *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, Lublin.
- J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), 2007, *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin.

- A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), 2014, *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- W. Miodunka, 1990, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa, s. 39–49; przedruk w zbiorze: J. Bartmiński, J. Szadura (red.), 2003, *Współczesna polszczyzna, Wybór opracowań 2, Warianty języka*, Lublin.
- A. Pawłowski, 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej* [w:] J. Warchała, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 113–147.
- A. Pawłowski, 2014, *The Origins of Polish Language Policy: De linguarum in genere tum Polonicae seorsim praestantia et utilitate oratio and Other Writings by Jan Rybiński (Ioannis Rybinii)*, „Linguistica Copernicana” 11 [w druku].
- W. Pisarek (red.), 2006, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków.
- Plan współpracy z Polonią i Polakami za granicą w 2014 r.* Warszawa, sierpień 2013 r., Ministerstwo Spraw Zagranicznych; <http://www.msz.gov.pl/resource/add94038-7544-40bc-8320-bc5363503be1:JCR>
- E. Sobol (red.), 1995, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- W. Taszycki, 1953, *Obrońcy języka polskiego*, Wrocław.
- I.M. Wallerstein, 2007, *Analiza systemów-światów*, Warszawa.

**Promotion of the Polish language
– on the borderline between linguistics and marketing**

Summary

The paper discusses the meanings of the term ‘promotion’ and briefly outlines the history of promotion of the Polish language. Language is approached from the economic perspective as an informational subsystem of the state administration. A classification of languages based on the economic criterion of the power of language is presented. Thus, profitable, sustainable and loss-making languages are identified. The division in internal and external promotion in the linguistic context is also discussed. Three recipient groups of the promotion of Polish are distinguished: residents of Poland, Polish community and Poles abroad, and foreigners.

Trans. Monika Czarnecka

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego komputeropisu/maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- * Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znormalizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angielski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
- * W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wydrebnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą wydrebniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- * Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- * Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ’.
- * Prace należy dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- * Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- * Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2015:
prenumerata roczna (10 numerów) – 150,00 zł,
prenumerata półroczna (5 numerów) – 75,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 15,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie

RUCH SA, www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami: 22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl

IPS Sp. z o.o., ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53
www.ips.com.pl, e-mail: export@ips.com.pl