

Ewa Lipińska, Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

Kraków

NIE SWÓJ LECZ I NIE OBCY – JĘZYK ODZIEDZICZONY W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

1. WPROWADZENIE

W glottodydaktyce polonistycznej pojęcie *język polski* nie jest jednoznaczne, zależy bowiem od wielu czynników, takich, jak na przykład: sposób opanowania polszczyzny (*przyswajanie* vs *uczenie się*), wiek uczących się (różne fazy rozwojowe), miejsce, w jakim proces ten zachodzi (środowisko *endo-* lub *egzolingwalne*), środowisko (polskie / polonijne vs obce) itp. Pozornie są to niuanse, jednak rozróżnianie kategorii terminologicznych ma istotne znaczenie dla nauczycieli i to zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Szczególnie ważne jest to w przypadku uczących polskiego jako języka *obcego* lub *drugiego* (inaczej: *funkcjonalnie pierwszego*) w Polsce oraz uczących polskiego jako *odziedziczonego* poza Polską. Od tego bowiem, jaki *język polski* będzie przedmiotem nauczania, zależą organizacja samego procesu kształcenia, dobór odpowiednich metod i materiałów dydaktycznych oraz podejście do problemów natury wychowawczej.

W naszych rozważaniach skupimy się na *języku odziedziczonym*, umieszczając go w kontekście edukacyjnym.

2. KATEGORIE TERMINOLOGICZNE

Przyjrzyjmy się terminologicznemu podziałowi *polszczyzny zagranicznej*¹.

¹ Drugą jej odmianę stanowi *polszczyzna krajowa*. Szerzej zob. Lipińska, Seretny 2009, 2012.

Tabela 1.

Nazewnictwo języka polskiego poza Polską.

POLSZCZYŻNA ZAGRANICZNA	
<i>kategorie</i>	<i>użytkownicy</i>
język domowy	Polacy / osoby polskiego pochodzenia
język odziedziczony / język ojczysty jako drugi	
język obcy	nie-Polacy

Źródło: opracowanie własne.

Język *domowy* (JD) – to słuchowo-ustny kod stosowany przez członków rodziny w podstawowych domenach (*kontekstach interakcyjnych*)², obejmujących przede wszystkim dom, rodzinę, kościół i/lub społeczność etniczną. W warunkach emigracyjnych zazwyczaj rozwija się słabo albo nie rozwija się wcale, ulega też degradacji, coraz bardziej oddalając się od standardowej polszczyzny i/lub stopniowemu zanikowi (*language attrition*).

W XXI wieku zaczęto popularyzować, zwłaszcza w USA, określenie *język odziedziczony* (JOD)³, wyraźniej oddające historyczną oraz tożsamościową przeszłość użytkowników. J. Fishman (2001) wyróżnił trzy grupy języków, które mogą być określane mianem języka odziedziczonego⁴:

- języki imigrantów, którzy osiedlili się w danym kraju (np. polszczyzna we Francji);
- języki natywne dla danego kraju, które wymierają/wymarły na skutek przesiedleń/kolonizacji itp. (np. języki natywne Indian w USA);
- języki osiedleńców/kolonizatorów, którzy podbijali dany kraj, budowali osady i wciąż zamieszkują dane terytorium, stanowiąc obecnie jedną z mniejszości⁵ (np. język holenderski w USA).

² Zob. R. Dębski, 2009.

³ Używa się go w odniesieniu do kodu używanego w domu, w kontaktach z bliskimi, w środowisku w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod (Fishman, 2001; Van Deusen Scholl, 2003).

⁴ W swojej klasyfikacji J. Fishman wyraźnie nawiązuje do historii Stanów Zjednoczonych i warunków społecznych panujących w tym kraju. Wydaje się jednak, że zaproponowany przez niego podział może być wykorzystywane w szerszym kontekście.

⁵ Języki kolonizatorów i imigrantów czasem zlewają się w jedną całość, np. Hiszpanie kolonizowali Amerykę Północną, obecnie zaś mówiący po hiszpańsku Meksykanie stanowią dużą grupę imigrantów.

Najczęściej terminu tego używa się w pierwszym przypadku, a więc w odniesieniu do języka imigrantów, czyli na przykład Polaków osiadłych w Niemczech, Anglii czy w USA⁶.

Terminy JD i JOD często są używane synonimicznie, ale w naszych glottodydaktycznych rozważaniach rozgraniczamy je. Język odziedziczony bowiem – przeciwnie niż JD – ewoluuje, ponieważ jest uczony w szkołach polskich i dąży się do tego, aby nie różnił się od standardowej odmiany polszczyzny. Dla uczniów uczęszczających do polskich placówek edukacyjnych na obczyźnie, gdzie korzystają z (dalszego) kształcenia w zakresie przedmiotu *język polski* oraz innych, takich jak: historia, geografia, religia⁷, polszczyzna jest więc *językiem odziedziczonym*, inaczej *ojczystym jako drugim* (JOJD)⁸. Funkcję języka pierwszego⁹ przejmuje język kraju osiedlenia, będąc zazwyczaj językiem szkolnym (edukacyjnym).

Język *obcy* w kategorii polszczyzny eksterytorialnej jest opanowywany przez cudzoziemców na niepolskim gruncie, na przykład przez Francuzów we Francji.

Dla Polaków mieszkających za granicą język stanowi czynnik identyfikacji i *wartość rdzenną*¹⁰, symbolizującą ich przynależność do kultury przodków. Pełni on rolę integrującą, będąc jednym z podstawowych składników charakterystyki danej grupy etnicznej i jedną z fundamentalnych wartości kultury, którą dzieciom powinni przekazywać rodzice.

„O to, aby polszczyzna była na obczyźnie wartością podstawową, a więc o to, by żyła i rozwijała się, muszą zadbać dorośli jej użytkownicy, gdyż to oni kształtują prymarną osobowość młodego pokolenia. Mowa tu przede wszystkim o rodzicach, gdyż to oni, a nie nauczyciele, są odpowiedzialni za poziom znajomości języka własnych dzieci.” (Lipińska 2013: 112)

⁶ W opracowaniach socjologicznych w znaczeniu tym używa się terminu *język mniejszości* etnicznej/narodowej, który jest jednak deprecjatywny (zob. Michna 1995).

⁷ System szkolnictwa etnicznego odgrywa znaczącą rolę we wspieraniu rozwoju języka odziedziczonego. Niestety, nie wszędzie funkcjonuje, a tam gdzie jest dostępny, nie zawsze jest w odpowiedni sposób wykorzystywany. Na zajęcia językowe do polskich szkół uczęszcza bowiem jedynie niewielki odsetek dzieci imigrantów – w Wielkiej Brytanii na przykład polskich uczniów jest nie więcej niż 15% (zob. A. Czeniek, 2012).

⁸ Terminem tym posługują się Czykwin, Misiejuk (2002). Pojawiał się on także w naszych wcześniejszych pracach (zob. np. Lipińska, Seretny 2009). Obecnie jednakże, mając na celu dążność do ujednoczenia terminologii, skłaniamy się ku polskiemu tłumaczeniu terminu angielskiego (*heritage language*).

⁹ Zob. m.in. Valdés 2000; Lipińska 2003.

¹⁰ Wartość rdzenna (podstawowa – *core value*) to fundamentalne elementy kultury, tworzące jej serce, działające jako wartości identyfikujące, symboliczne dla danej diaspory. Zob. J. Smolicz, 1999: 21.

3. DYDAKTYKA JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

Wyrazistość kategoryzacji pojęć: język *ojczysty* – *obcy* – *odziedziczony* służy wytyczeniu ścieżek dydaktyce polonistycznej, gdyż, jak już wspomniano, tylko ich właściwe rozumienie umożliwi odpowiednie ukierunkowanie/nachylenie procesu nauczania. Obszary, do których pojęcia te się odnoszą tylko częściowo się na siebie nakładają, w dużej mierze jednak pozostają rozłączne¹¹.

3.1. JĘZYK ODZIEDZICZONY – JĘZYK OJCZYSTY

Obie postaci polszczyzny łączy przede wszystkim cel i sposób przyswajania: jest poznawana w dzieciństwie, w interakcji z osobami bliskimi, najczęściej członkami rodziny. Jest ona także istotnym nośnikiem przynależności do grupy etnicznej stanowiąc dla użytkownika swoistą wartość kulturową. Zakres użycia *języka odziedziczonego* jest jednak zdecydowanie węższy niż *ojczystego*, jest on bowiem obecny niemal wyłącznie w sferze prywatnej¹².

Czynnikami wzmacniającymi rozwój polszczyzny w Polsce są: rodzina, środowisko endolingwalne i, co najważniejsze – system edukacji. W przypadku języka odziedziczonego czynniki te są ograniczone do otoczenia rodzinnego (czasem „pozadomowego” – w przypadku uczestnictwa w życiu zbiorowości, przynależności do kościoła, korzystania z usług etnicznych instytucji publicznych).

3.2. JĘZYK ODZIEDZICZONY – JĘZYK OBCY

JOD wykazuje również pewne podobieństwa do języka *obcego*. W obu przypadkach użytkowników cechują niepełne lub nie w pełni rozwinięte kompetencje językowe, a zakres użycia obu kodów jest znacznie ograniczony, nie obejmując nigdy wszystkich sfer życia. Cudzoziemcy jednakże uczą się języka, podczas gdy UJO go przyswajają lub opanowują systemem mieszanym (zob. Lipińska, Seretny 2012a). Dla nich również – przeciwnie niż dla UJO – poznawany język nie stanowi znaku więzi grupowej, jego znajomość nie jest też postrzegana jako jeden z istotnych wykładników

¹¹ Szerzej na ten temat zob. Lipińska, Seretny 2012a.

¹² W sferze publicznej lub zawodowej ma miejsce jedynie wówczas, gdy grupa etniczna zdołała utworzyć własne instytucje w kraju osiedlenia.

tożsamości. Ponadto, choć do opanowywanego kodu mogą mieć nastawienie od pozytywnego (gdy bardzo chcą go poznać) po wrogie, (gdy nauka jest im narzucona), nigdy nie odnoszą się do niego w kategoriach „mój” (własny), jak mogą to robić UJO. Traktują go więc z pozycji *outsidera*, podczas gdy użytkownicy języka odziedziczonego pozostają *insiderami*. Cudzoziemcy oraz UJO mogą doskonalić swoją znajomość języka uczęszczając na różnego rodzaju kursy. Ci pierwsi zapisują się zazwyczaj do szkół językowych, drudzy – częściej do etnicznych. Oba typy placówek różnią się jednak znacząco. Inna jest w nich oferta programowa, inna organizacja nauki, nieco inaczej formułowane są również cele kształcenia wynikające z potrzeb i kompetencji obu grup (zob. Lipińska, Seretny 2012b).

Nauczanie języka odziedziczonego lokuje się więc pomiędzy dydaktyką języka rozumianego jako ojczysty i/lub jako obcy. Proces jego przyswajania jedynie w dzieciństwie jest bowiem taki, jak w przypadku pierwszego, potem zaś jego opanowywanie bliższe staje się uczeniu się innego, choć nie jest z nim tożsame.

3.3.KOMPETENCJE UŻYTKOWNIKA JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

Pełne zanurzenie w języku kończy się dla UJO zazwyczaj w momencie, w którym rozpoczyna edukację przedszkolną lub szkolną w kraju osiedlenia, w wyniku czego najczęściej przestawia się na kod dominujący¹³. Owo przełączenie, ważne ze względów życiowych, hamuje jednakże jego rozwój językowy w JOD (Kagan, Polinsky, 2007). UJO jest więc i nie jest jego rodzimym użytkownikiem języka. Jest nim, gdyż cechuje go dobra, czasem wręcz bardzo dobra, znajomość kodu mówionego, niezła, choć daleka od doskonałości wymowa¹⁴. Dzięki dużej sprawności interakcyjnej, znajomości kontekstu kulturowego, może być niekiedy postrzegany jako użytkownik natywny. Sprawnego posługiwania się kodem nie można jednak w przypadku UJO utożsamiać z biegłością. Błędne formy, których używa, nie pojawiają się bowiem wskutek przejęzyczenia, lecz dlatego, że jego kompetencja gramatyczna nie jest w pełni rozwinięta¹⁵. Tym jednak, co w sposób zdecydowanie bardziej zasadniczy różni go od użytkownika rodzimego, jest przeważnie brak znajomości standardowej odmiany języka, a zwłaszcza jego wersji

¹³ To zjawisko submersji, która polega na podporządkowaniu języka mniejszościowego językowi dominującemu (urzędowemu).

¹⁴ Jest ona często zniekształcona przez wpływy języka kraju osiedlenia.

¹⁵ Innymi słowy, są to błędy mające charakter systemowy, a nie pomyłki wynikające z braku uwagi, niechlujstwa językowego itp.

pisanej. W wielu przypadkach UJO nie czyta więc ani nie pisze, co nie wspomaga rozwoju jego kompetencji leksykalnej. Zasób słownictwa, jakim dysponuje, zawierający wyrazy o wysokiej frekwencji, na ogół potoczne, wśród których mogą pojawiać się obcojęzyczne wtręty¹⁶, określany jest mianem *minimum*. UJO zazwyczaj nie zna również wszystkich rejestrów języka, ponieważ posługuje się nim w głównie w środowisku domowym, opanowując najczęściej formy nieoficjalne, typowe dla kodu mówione¹⁷. Fragmentaryczna jest także jego wiedza socjokulturowa, która rzadko wykracza poza znajomość zwyczajów kultywowanych w domu, związanych z życiem rodzinnym, świętami kościelnymi wyznaczającymi rytm roku kalendarzowego oraz uroczystościami obchodzonymi przez wspólnotę.

3.4.UJO A NAUKA JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

UJO są często świadomi swoich braków. Podkreślają, że rzeczą dla nich najważniejszą jest poprawa stopnia znajomości JOD. Potwierdziły to wyniki badań przeprowadzonych przez nas w Chicago wśród młodzieży uczęszczającej do szkół polskich. Na pytanie *Dlaczego chodzisz o polskiej szkoły?* w odpowiedzi większości respondentów bardzo wyraźnie zaznaczał się, różnie werbalizowany, aspekt konieczności doskonalenia znajomości języka (zob. tabela 2)¹⁸. Podobnie widzieli to respondenci badani przez Kagan (2009)¹⁹.

¹⁶ Nie pielęgnowany JOD szybko staje się językiem polonijnym, tzw. odmianą kontaktową. Pisali o niej, m.in. Sękowska 1994, Dubisz (red.) 1997, Miodunka 1992, Lipińska 2003, 2013.

¹⁷ Problematyczne są dla nich na przykład oficjalne zwroty adresatywne.

¹⁸ W tabelach 2, 3 zachowano oryginalną pisownię.

¹⁹ 1349 na 1605 respondentów uznało za ważne (240 osób) lub bardzo ważne (1109 osób) uzupełnienie braków leksykalnych. Jako nieistotne wskazało je jedynie 111 badanych. Poprawa umiejętności czytania jest bardzo ważna i ważna dla 1283 osób, nieważna dla 120. Pisanie zaś jest takie dla 1315 badanych, nieistotne dla 108. Poprawność gramatyczną jako ważną i bardzo ważną wskazało 1277 respondentów, a zbagatelizowało ją jedynie 109.

Tabela 2.

Motywacja do podejmowania nauki w szkole polskiej – poprawa znajomości polszczyzny
(liczebność grupy respondentów – 171).

liczba	odpowiedzi respondentów
23	<ul style="list-style-type: none">• żeby się nauczyć lepiej języka polskiego / polepszyć mój język / doskonalić polski / żeby lepiej uczyć polski / żeby się lepiej nauczyć języka Polskiego / żeby rozwijać się i polepszyć naukę Polski / żeby nauczyć się jego lepiej / powiększyć moje umiejętności / żeby znałam ten język lepiej / żeby nauczyć się poprawnie i jak najlepiej po polsku
17	<ul style="list-style-type: none">• żeby się (na)uczyć polskiego
15	<ul style="list-style-type: none">• aby nie zgubić albo zapomnieć tego języku / żeby nie zapomnieć języka / i nie zapomniał Języka Polskiego / żeby utrwalić mój język
6	<ul style="list-style-type: none">• aby kontynuować naukę języka polskiego zaczął w Polsce / żeby przedłużyć moją edukację / żeby utrzymać swe umiejętności / „chcem jak najdłużej uczyć się”
4	<ul style="list-style-type: none">• żeby umieć posługiwać się językiem / żeby porozumiewać się biegle / ponieważ wiem, że jest bardzo ważne abym umiał operować językiem Polskim swobodnie

Źródło: Lipińska, Seretny, 2012a.

Sprawą istotną dla UJO jest również poznawanie kraju przodków, jego spuścizny kulturowej. W motywacji tej przejawia się emocjonalny stosunek do JOD, który jest wyraźnie postrzegany przez nich jako „swój”, wiążąc się po części z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie *Kim jestem?* (perspektywa wewnętrzna), *Jak jestem postrzegany przez innych?* (perspektywa zewnętrzna). Wyniki badań młodzieży w Chicago i populacji użytkowników innych języków odziedziczonych również i w tej kwestii są zbieżne (zob. tabela 3; por. tabela 4).

Tabela 3.

Motywacja do podejmowania nauki w szkole polskiej – poznawanie kultury, literatury
(liczebność grupy respondentów – 171).

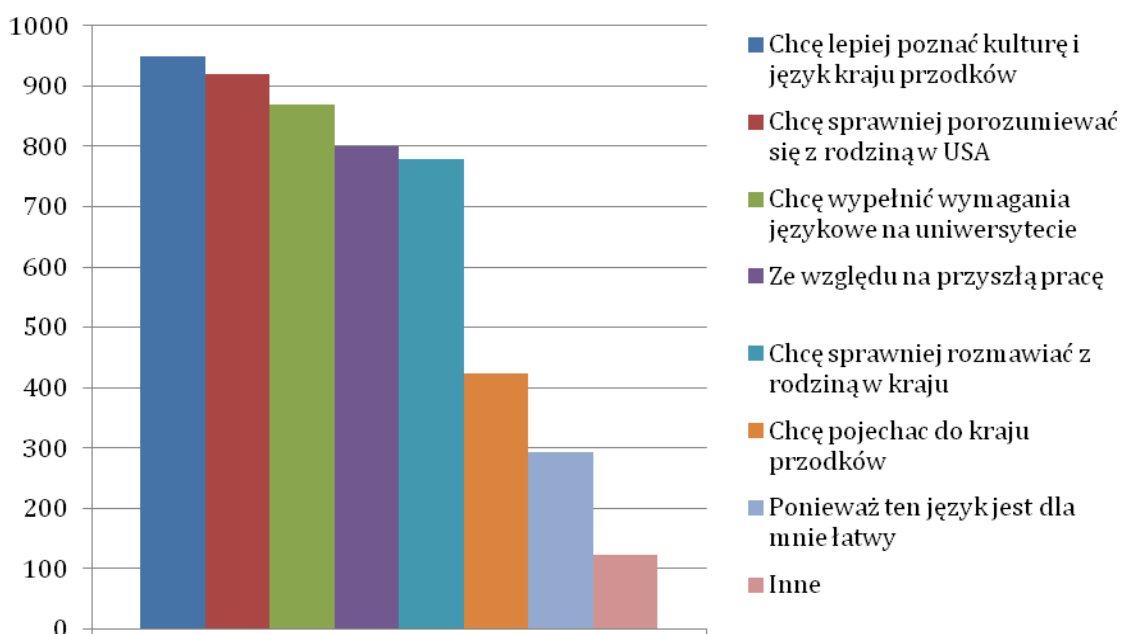
liczba	odpowiedzi respondentów
7	<ul style="list-style-type: none"> • bo chce bardziej się nauczyć kulturę Polską (tradycje i kulturę Polaków) / chce wiedzieć więcej o mojej kulturze / żeby znać kulturę (culture) / chciałabym wiedzieć kulturę / bo nie chce zgubić moją kulturę / aby uczymać polską kulturę / aby utrzymać polskie tradycje • rzebym się nauczył literature / poznawać literature

Źródło: Lipińska, Seretny, 2012

Wykres 1.

Motywacja do podejmowania nauki JOD (liczebność grupy respondentów – około 1000).

Dlaczego uczysz się JOD?



Źródło: Kagan 2009 – tłumaczenie i opracowanie własne

4. UKIERUNKOWANIE PROCESU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W JOD

W nauczaniu JOD należy skupiać się na tych zagadnieniach, które sami użytkownicy uznają za priorytetowe (zob. tabela 5), szczegółowy zakres treści nauczania powinien zaś być zależny od potrzeb określonej grupy odbiorców oraz kontekstu dydaktycznego, w którym ma miejsce proces kształcenia (zob. Valdés 2000; Kagan, Polinsky 2007; Lipińska, Seretny 2012a; Montrul 2008). W pierwszej kolejności jednak należy rozwijać umiejętności językowe uczniów, by umożliwić im posługiwanie się językiem odziedziczonym we wszystkich sferach życia oraz realizację różnych funkcji językowych. Opanowanie standardowej wersji polszczyzny otworzy im także możliwość obcowania z dziełami twórców kultury polskiej, krajowych i emigracyjnych dawnych i im współczesnych (zob. Wolsza 2012²⁰).

Tabela 5.

Priorytety kształcenia w dydaktyce JOD.

OBSZARY	DZIAŁANIA DYDAKTYCZNE
PODSYSTEMY JĘZYKA	✓ intensywne rozwijanie kompetencji leksykalnej w obszarze słownictwa tematycznego i abstrakcyjnego ✓ uzupełnianie braków w zakresie kompetencji gramatycznej; praca przede wszystkim nad poprawnością budowanych wypowiedzi ²¹ ✓ praca nad poprawnością wymowy i zapisu
SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE	✓ rozwijanie głównie sprawności manualno-wzrokowych ✓ kształtowanie umiejętności budowania tematycznych wypowiedzi ustnych oraz umiejętności wchodzenia w interakcje w sytuacjach wymagających użycia oficjalnego rejestru języka
KULTURA	✓ zapoznavanie uczniów z szeroko rozumianymi tekstami kultury (stopień ich trudności musi być dostosowany do poziomu zaawansowania językowego)

Źródło: opracowanie własne.

UJO, jak już wspomniano, legitymują się niezłą znajomością słownictwa często używanego (zob. Seretny, 2011) i potocznego, dlatego w procesie kształcenia nacisk należy położyć przede wszystkim na leksykę tematyczną oraz abstrakcyjną. Uzupełnianie luk w kompetencji gramatycznej, należy łączyć z nauką poprawnego zapisu oraz wymowy poznawanych i/lub utrwalanych struktur. W rozwijaniu sprawności mówienia aspekt poprawnościowy powinien wyraźnie zdominować płynnościowy. UJO muszą również

²⁰ Program S. Wolszy powstał w roku 2004. Opublikowany został jako aneks w pracy E. Lipińskiej i A. Seretny z roku 2012.

²¹ Płynność nie sprawia im bowiem problemów.

dużo czytać i pisać, przy czym dość istotne jest, aby teksty, z którymi się stykają, były dostosowane do poziomu ich umiejętności językowych, potrzeb, zainteresowań oraz możliwości poznawczych.

Zintegrowane nauczanie podsystemów języka umożliwia UJO łączenie tego słyszą/mówią, z tym co widzą/piszą²², ukazując jednocześnie w sposób pragmatyczny powiązania i zależności między poszczególnymi częściami systemu. Skutkuje to zazwyczaj lepszym opanowaniem języka, a tym samym otwiera przed uczącymi się możliwość podejmowania bardziej złożonych działań komunikacyjnych (Lipińska, Seretny 2013: 18).

Opierając się na fundamentach językowych, trzeba zaznajamiać UJO z polską kulturą, przede wszystkim wysoką, umożliwiając im także poznawanie „teraźniejszości” Polski. Jeśli bowiem źródłem motywacji jest tożsamość, to zajęcia muszą odpowiedzieć na to zapotrzebowanie – niezależnie od tego, czy uczący się ma z grupą bliskie, dalsze czy zupełnie dalekie powiązania²³.

W takiej sytuacji efektywnym rozwiązaniem wydaje się wykorzystanie w pracy dydaktycznej kształcenia językowo-przedmiotowego (*content based learning*), czyli *metody skorelowanej*, w której punkt wyjścia dla procesu rozwijania umiejętności językowych stanowią teksty kultury²⁴. Dzięki tej metodzie uczniowie poznają standardową odmianę języka oraz polszczyznę literacką w działaniu, a nie poprzez obserwację (zob. Lipińska, Seretny 2009, 2012a).

5. JĘZYK ODZIEDZICZONY W SZKOŁACH POLONIJNYCH

G. Valdés (2000) zwróciła uwagę na fakt, że w szkołach etnicznych nie uczy się języka odziedziczonego tak, jak się powinno i podkreśliła, że dla tych, którzy poznają go w środowisku egzolingwalnym (czyli np. polski w Szwecji), elementem programu musi być *etniczny* oraz *etniczno-lokalny* sposób życia (np. polski i polsko-szwedzki), czyli promujący dwukulturowość. Nie można więc stosować materiałów dydaktycznych ani technik nauczania właściwych językowi rodzimemu w Polsce (a z takimi przypadkami

²² Istotą zintegrowanego nauczania kompetencji lingwistycznych jest oparte na zróżnicowanym zwielokrotnianiu kontaktu uczących się z materiałem językowym, dzięki czemu lepiej zapisuje się on w ich pamięci. Szerzej na ten temat zob. Lipińska, Seretny 2013.

²³ Zob. Van Deusen-Scholl (2003).

²⁴ Dobrane zgodnie z zasadą *i+1* (zob. Lipińska, Seretny 2012).

mamy bardzo często do czynienia w szkołach etnicznych)²⁵. Najlepiej byłoby, gdyby pomoce dla UJO przygotowywali miejscowi nauczyciele, świadomi tego, że język dzieci na obczyźnie jest *de facto* kodem ograniczonym, który najpierw trzeba rozwinąć, a dopiero później doskonalić. Specyfiką podręczników do nauczania języka polskiego jako odziedziczonego powinno też być osadzenie go w lokalnych realiach, które dla UJO są nadrzędne w stosunku do niejednokrotnie dalekiej i obcej im rzeczywistości polskiej²⁶. Uwzględnienie w procesie nauczania „lokalnego kolorytu” pozwoliłoby także efektywniej rozwijać i/lub kształtować kompetencję interkulturową uczniów, którą najczęściej rozumie się jako:

„kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwi uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum.” (Zawadzka, za: Gębał 2006: 211).

Dla UJO jest ona szczególnie istotna, gdyż na co dzień żyją w dwuwymiarowej rzeczywistości i muszą być gotowi do pełnienia funkcji pośredników (mediatorów) interkulturowych, potrafiących transferować własności kulturowe i wartości symboliczne. Powinni także umieć rozpoznawać obszary konfliktowe w relacjach komunikujących się społeczności, jak również tłumaczyć zachowania i przekonania ich przedstawicieli oraz negocjować i rozwiązywać pojawiające się między nimi konflikty (zob. Lipińska, Seretny 2012: 99).

Proces nauczania / uczenia się języka odziedziczonego jest więc bardziej zbliżony do kształcenia językowego cudzoziemców, czyli traktowania polszczyzny jak języka obcego, z czego uczący muszą zdawać sobie sprawę. Zdaniem Miodunki brak przekonania nauczycieli polonijnych do nauczania polskiego inaczej niż języka rodzimego w kraju bierze się stąd, że nie rozróżniają oni funkcjonalnej znajomości i użyteczności obu języków (zob. Miodunka 2010: 240). Dlatego potrzebne im są warsztaty metodyczne, kursy i spotkania z wykwalifikowanymi fachowcami, dzięki czemu powinni nie tylko zapoznać się z konsekwencjami dydaktycznymi wynikającymi z różnic między językiem

²⁵ G. Valdés (2000) nazywa to „grzechem języka ojczystego”. Szerzej na temat nauczania w szkołach polskich poza Polską zob. Lipińska, Seretny 2012a, 2012b.

²⁶ Badająca Koreańczyków J.S. Lee (2002) wyraźnie stwierdziła na podstawie ich odpowiedzi, że nie chcą oni promowania koreańskiego modelu życia a koreańsko-amerykański, w którym na co dzień żyją w Stanach.

rodzimy, obcy i odziedziczony, ale także zdobyć konieczną wiedzę metodyczną w tym zakresie. Nie mniej ważna jest umiejętność pracy w klasach niejednorodnych pod względem biegłości językowej, ponieważ w szkołach za granicą o tym, do którego oddziału trafia dziecko decyduje kryterium wieku, a nie poziom językowy, co jest odwzorowaniem zasad organizacji polskiej szkoły. Ponadto nauczyciele muszą się borykać ze zróżnicowaną przeszłością edukacyjną²⁷ swoich uczniów (zob. tabela 6), co (jeszcze) nie dotyka ich kolegów uczących w Polsce.

Tabela 6.

Uczniowie polskiego pochodzenia.

UCZNIOWIE POLSKIEGO POCHODZENIA			
pokolenie polonijne (urodzeni na emigracji)		pokolenie zerowe (urodzeni w Polsce)	
oboje rodzice są Polakami	tylko jedno z rodziców jest Polakiem	wyjechali we wczesnym dzieciństwie	wyjechali jako nastolatkowe

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie szkół polskich na obczyźnie urodzili się w nowej ojczyźnie lub w jeszcze w Polsce. W pierwszym przypadku określa się ich mianem *pokolenia polonijnego* (a ich rodziców – pokolenia emigracyjnego), w drugim – *pokolenia zerowego*²⁸. Odróżnienie to ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci starszych, świadomych zmiany miejsca zamieszkania. Ich adaptacja do nowych warunków nie zawsze przebiega bezproblemowo, jak się na ogół sądzi²⁹. Najtrudniejszym wiekiem jest V faza rozwojowa – *adolescencja*, czyli przedział 12 – 18 lat, nazywana „okresem buntu”, pełna dylematów typowych dla wieku dojrzewania. W sytuacji emigracyjnej mogą się one potęgować w związku z *szokiem językowym* i *kulturowym* oraz poczuciem utraty swojego (polskiego) środowiska i niemożnością pozyskania lokalnego. Skutkuje to nierzadko zaburzeniem poczucia tożsamości wywołanego niechęcią do „nowego” (wtedy przeważa

²⁷ Przeszłość edukacyjna – to niejednakowy sposób opanowywania niejednakowej polszczyzny. Inny bagaż wiedzy, doświadczenia i umiejętności ma dziecko urodzone poza Polską i wychowane tam w góralskiej rodzinie murarzy, mieszkające w polonijnej enklawie, inne uczeń o rodowodzie inteligenckim niedawno przybyły z Polski, po kilku latach nauki w szkole w Polsce.

²⁸ Termin ten został wprowadzony przez E. Hoffman (1995: 265).

²⁹ O problemach adaptacyjnych pokolenia polonijnego (dzieci i młodzieży) szerzej zob. E. Lipińska, 2013.

polskość) lub silną potrzebą wtopienia się weń (wtedy polskość bywa zarzucana). W zależności od przyjętej postawy nastolatek chodzi do polskiej szkoły lub nie, faktycznie się w niej uczy lub tylko naukę markuje. Ma to też duży wpływ na jego zachowanie i stosunek do nauczycieli. Tłem tych kwestii jest zawsze rodzina, od której zależy postawa dzieci wobec starej i nowej ojczyzny.

W przypadku dzieci urodzonych na emigracji częściej się zdarza, że jedno z rodziców nie jest Polakiem, a wtedy kod używany na co dzień w domu nie zawsze jest językiem ojczystym uczestników aktu komunikacji³⁰. Zachowanie polskości bywa wtedy utrudnione, choć nie jest niemożliwe. Na pewno jednak język, którym posługuje się dziecko i z którym przychodzi do szkoły polskiej, stanowi ułomną wersję polszczyzny lub wręcz nie jest mu znany.

6. PODSUMOWANIE

Nasilające się w ostatnich latach zjawiska migracyjne sprawiają, że coraz częściej będziemy stawiali sobie pytanie: *Czy dla danego dziecka polszczyzna jest językiem ojczystym obcym, czy odziedziczonym?* Jest ono zasadne w przypadku, gdy reakcja na nie służy wyraźnie jakiemuś celowi – w przypadku naszych rozważań jest nim kształcenie językowe. Trafna odpowiedź umożliwia bowiem postawienie właściwej diagnozy dydaktycznej i podjęcie najbardziej stosownych w konkretnej sytuacji kroków.

W nauczaniu języka polskiego jako ojczystego treści nauczania wyznaczają podstawy programowe, zawierające opisy niezbędnych osiągnięć uczących się na poszczególnych etapach edukacji. Podobnie jest z dydaktyką polonistyczną – ramy nakreślone przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) uporządkowały zarówno zakres, jak i rodzaj stosowanych działań na określonych poziomach zaawansowania³¹. W obu obszarach doszło więc do ważnej w edukacji standaryzacji wymagań³². Na podobne rozwiązania oczekuje dydaktyka JOD. By można je było przedstawić konieczne jest przeprowadzenie szeroko zakrojonych badań empirycznych mających na celu³³:

³⁰ Jeśli – przykładowo – matka jest Polką, ojciec Włochem i wszyscy mieszkają w Anglii, językiem komunikacji rodzinnej może stać się każdy z tych języków. Zazwyczaj jednak używane są dwa, rzadko trzy.

³¹ W oparciu o nie powstały standaryzowane *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (2011).

³² Standardy edukacyjne ułatwiają planowanie procesu nauczania oraz ewaluację narzędzi pomiaru dydaktycznego.

³³ Badania tego typu są wpisane w projekt badawczy „Język odziedziczony – kompetencje użytkowników”.

- ustalenie sposobów pomiaru kompetencji językowej UJO, która, w zależności od czynników indywidualnych (m.in. wiek, płeć, czas pobytu na emigracji), środowiskowych (m.in. dom, rodzina) oraz lingwistycznych (typologiczna i genetyczna odległość dzieląca JOD od języka kraju osiedlenia) może być bardzo zróżnicowana;
- wskazanie konkretnych obszarów luk kompetencyjnych UJO;
- określenie tzw. dobrych praktyk w dydaktyce JOD (wskazanie na efektywne w danym kontekście sposoby wyrównywania braków w obrębie poszczególnych podsystemów i/lub sprawności językowych).

Uzyskane wyniki pomogą wskazać właściwe dla specyfiki JOD nachylenie procesu kształcenia oraz precyzyjnie określić zakres treści nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Czeniek A. (2012), *Stopień opanowania sprawności pisania przez dzieci polonijne uczące się w Polskich Szkołach Sobotnich w Wielkiej Brytanii*, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, niepublikowana praca doktorska.
- Czykwin E., Misiejuk D. (2002), *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok: Trans Humana.
- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dubisz S. (red.) *Język polski poza granicami kraju*, Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fishman, J. (2001), 300-plus years of heritage language education in the United States, [w:]
- Peyton J.K., Ranard D.A., McGinnis S. (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 81-89.
- Gębal P. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] Lipińska E., Seretny A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 205-24.
- Hoffman E. (1995), *Zagubione w przekładzie*, Londyn: Aneks.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) (2011), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Kagan O. (2009), *Heritage Language Learners: Research Data and Discussion*,
www.nhlrc.ucla.edu/events/institute/2009/ [data dostępu 10.02.2010]
- Kondo-Brown K. (2006), Introduction, w: Kondo-Brown K. (red.), *Heritage language development: Focus on East Asian Immigrants*, Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, s. 1-12.
- Lee J. S. (2002), The Korean Language in America: The Role of Cultural Identity and Heritage Language, "Language, Culture, and Curriculum", nr 159, s. 117-33.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E., Seretny A. (2009), O polszczyźnie literackiej na obczyźnie, „*Postscriptum*”, nr 4, s. 116-131.
- Lipińska E., Seretny A. (2011), „Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych”, raport przygotowany na III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie <http://www.swp.krakow.pl/panel/spaw2/uploads/files/seretny.pdf> [data dostępu, 12.07.2013]
- Lipińska E., Seretny A. (2012a), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska E., Seretny A. (2012b), Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej, „*Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*”, nr 4, s. 23-37.
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Michna E. (1995), *Łemkowie. Grupa etniczna czy naród?* Kraków: Nomos.
- Miodunka W. (1990), Wstęp, w: W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa: PWN, s. 9-20.
- Miodunka W. (2010), Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego, [w:] Gruchała J.S., Kurek H. (red.) *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, s. 233-245.
- Montrul S. (2008), Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field, "Second Language Research", vol. 24 (4), s. 487-506.
- Polinsky M., Kagan O. (2007), Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom, "Language and Linguistics Compass", vol. 1/5, s. 368-395.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Sękowska E. (1994), *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smolicz J. (1999), *Współkultury Australii*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Valdés G. (2000), The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals, w: Kagan O., Rifkin B. (red.), *Teaching and Learning Slavic Languages and Cultures*, Bloomington, Indiana: Slavica, s. 375-403.
- Valdés G. (2001), Heritage language students: Profiles and possibilities, w: Peyton J.K., Ranard D.A., McGinnis S. (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 37-77.
- Van Deusen-Scholl N. (2003), Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations, „Journal of Language. Identity and Education”, vol. 2(3), s. 211- 230.
- Wolsza S. (2012), Program nauczania języka polskiego dla klasy I liceum Szkoły Języka i Kultury Polskiej im. Jana III Sobieskiego w Chicago, w: Lipińska E. Seretny A. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.