

Polskość w Australii

**O dwujęzyczności, edukacji i problemach
adaptacyjnych Polonii na antypodach**

Ewa Lipińska

Polskość w Australii

**O dwujęzyczności, edukacji i problemach
adaptacyjnych Polonii na antypodach**

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Książka dofinansowana przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

RECENZENCI

dr hab. Elżbieta Sękowska, prof. UW

dr hab. Grażyna Zarzycka, prof. UŁ

PROJEKT OKŁADKI

Ewa Lipińska

Katarzyna Zalewska / Pracownia Register

Na okładce użyto fotografii autorstwa: ursule / Fotolia, Studio Barcelona / Fotolia

© Copyright by Ewa Lipińska & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2013
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3506-1



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

Wstęp	7
1. (E/i)migracja i (nie)powroty	11
2. Problemy adaptacyjne (e/i)migrantów	17
2.1. Między asymilacją a izolacją	20
2.1.1. Asymilacja	20
2.1.2. Integracja	22
2.1.3. Izolacja	24
2.2. Asymilacja a etniczność	27
2.3. Identyfikacja etniczna	31
3. Dwa pokolenia na emigracji	35
3.1. „Rozwód z Polską” – rozterki pierwszego (emigracyjnego) pokolenia	35
3.2. Problemy <i>pokolenia polonijnego/zerowego</i>	39
4. Australijska polityka etniczna	47
5. Polacy w Australii	57
5.1. Emigracja powojenna	57
5.2. Emigracja ostatnich dekad XX wieku	60
5.3. Charakterystyka polskich (e/i)migrantów w Australii	63
5.4. Czynniki wpływające na adaptację Polaków w Australii	65
5.5. Polacy o Australii i jej mieszkańcach i <i>vice versa</i>	70
6. System edukacji w Australii	77
6.1. Szkoła podstawowa	78
6.2. Szkoły ponadpodstawowe	81
6.3. Nauczanie dzieci imigranckich języka angielskiego jako drugiego (ESL) w katolickich szkołach podstawowych	82
6.4. Polskie dzieci w nowej szkole	86
6.5. Polscy rodzice a australijski system edukacji	87

7. Szkolnictwo polonijne w Australii	89
7.1. Dzieje oświaty polonijnej w Australii w zarysie	89
7.2. Sytuacja lokalowa szkół polskich	93
7.3. Programy i materiały dydaktyczne w szkołach polskich	94
7.4. Uczący w szkołach polskich	99
7.5. Rodzice i uczniowie a szkoła polska	100
7.6. Rola szkoły polskiej – zalety i wady	109
8. Znaczenie i żywotność języka polskiego w przybranej ojczyźnie	111
9. Zagraniczny język polski – odmiany	123
9.1. Zmiany w polszczyźnie eksterytorialnej	123
9.1.1. Cytaty	124
9.1.2. Zapożyczenia	126
9.1.3. Kalki	127
10. <i>Conditio sine qua non</i> dwujęzyczności	129
11. Sprawdzian stopnia opanowania dwu języków	133
11.1. Badanie stopnia opanowania dwu języków – opis procedury	134
11.2. Analiza budowy i zawartości testu	137
11.3. Omówienie wyników badań	140
11.4. Omówienie poprawy i oceny testów	145
11.5. Korpus testów	145
11.6. Porównanie umiejętności badanego dziecka z innymi uczniami sobotniej szkoły polskiej	154
11.6.1. Test sprawdzający kompetencję w języku polskim	154
11.6.2. Ankieta określająca stosunek do języka polskiego i poczucie tożsamości	156
11.6.3. Badanie dotyczące języka polonijnego	157
11.7. Opinie nauczycielek	160
11.8. Wnioski	161
Aneks – Australia	165
Dane ogólne	165
Klimat	166
Fauna i flora	167
Gęstość zaludnienia	168
Społeczeństwo	168
Aborygeni	169
Bibliografia	179

Wstęp

Niniejsza książka jest poświęcona zagadnieniom związanym z adaptacją osiedleńców w nowym środowisku na przykładzie Polaków zamieszkałych w Australii oraz problemom związanym z ich tożsamością implikującym podejście do kultury rodzimej, w której kluczowe miejsce zajmuje język.

Polonia australijska była i jest badana w mniejszym zakresie niż inne skupiska zaoceaniczne, na przykład amerykańskie lub kanadyjskie. Część studiów im poświęconych można odnieść do osadnictwa Polaków na antypodach, chociaż konieczne jest ukazanie jego tła, a więc specyficznych warunków różnicujących dane kraje i ich mieszkańców. Inaczej jest z (e/i)migrantami¹, „Polonie” bowiem nie wszędzie są takie same – inni ludzie za docelowe miejsce emigracji wybierają Stany Zjednoczone, inni Kanadę, a jeszcze inni Australię, przy czym nie chodzi tylko o to, skąd pochodzą (np. górale głównie skupiają się w Chicago), ale o ich mentalność, wykształcenie, cele życiowe itp. Każdą diasporę kształtują określone, lokalne sytuacje – zwłaszcza społeczne i kulturowe, dlatego też na końcu tomu (w aneksie) zamieszczono najważniejsze informacje z zakresu geografii, historii i polityki Australii, która jako kraj i kontynent jest mało znana. Szczególną uwagę zwrócono na rdzennych mieszkańców kraju – Aborygenów i politykę etniczną ich dotyczącą.

Część monografii stanowią fragmenty niepublikowanej pracy doktorskiej autorki („Proces stawania się dwujęzycznym. Przypadek polskiego chłopca w Australii”, 2001 r.) oraz jej innych artykułów, w których poru-

¹ Zapis „e-/imigranci” zaproponował P. Boski (2010: 109). Termin odnosi się do tego samego zjawiska (emigracja/imigracja), ale widzianego z różnych perspektyw: **emigranci** – to ci ludzie, którzy wyjeżdżają stąd (z Polski), **imigranci** – to ci sami ludzie, którzy się gdzieś poza Polską osiedlają. Łącząc obydwa punkty widzenia, używa się terminów *migracja/migranci*.

szone są tematy emigracji, bilingwizmu, języka polskiego poza Polską i samej Australii. Wykorzystano tu również materiały naukowe, które wyszły spod pióra znanych i początkujących badaczy polskości oraz problemów (e/i)migracyjnych, ale także popularnonaukowe, pamiętnikarskie opracowania osób tam osiadłych lub przebywających tylko jakiś czas, podróżników, dziennikarzy. Te ostatnie ukazują emocje, głębokie przemyślenia „przeciętnego” Polaka, osobiste refleksje, wręcz zwierzenia. Autorka oparła swoje rozważania również na jawnej i niejawnej obserwacji uczestniczącej w czasie kilkuletniego pobytu w Australii.

Pierwsze dwa rozdziały wprowadzają Czytelnika w problematykę zjawiska (e/i)migracji oraz procesu przystosowywania się do nowych warunków w kraju osiedlenia, z czym wiąże się identyfikacja etniczna. Rozdział trzeci poświęcony jest trudnościom, jakie w nowej ojczyźnie napotykają dwie generacje osadników – dorośli i ich dzieci. Są to więc rozdziały podejmujące różnorakie aspekty (e/i)migracji, odnoszące się nie tylko do australijskich realiów. Kolejne części dotyczą natomiast konkretnych warunków i ukazują politykę etniczną Australii oraz przedstawiają Czytelnikowi Polaków tam osiadłych, różnicując ich ze względu na rodzaj „fali”, z którą przybyli. Prezentują również polskie postawy asymilacyjne oraz stosunek naszych rodaków do mieszkańców wybranego przez siebie kraju zamieszkania. Przytaczamy też informacje o tym, jak sami są przez nich postrzegani.

W rozdziałach 6–7 uwaga skupia się na tematach dotyczących miejscowego systemu edukacji oraz szkolnictwa polonijnego. Autorka miała możliwość empirycznego zapoznania się z nimi, ponieważ uczyła w sobotniej szkole polskiej i pracowała jako dwujęzyczny opiekun (*bilingual tutor*) polskich, nowo przybyłych dzieci w kilku katolickich szkołach podstawowych. Tu w pewien sposób nawiązujemy do wcześniej sygnalizowanej kwestii odmiennych doznań dwu pokoleń i konfrontujemy je z dylematem dotyczącym konieczności akceptacji australijskiego systemu edukacji oraz nauki w szkole polskiej (polonijnej), punktując jej słabe i mocne strony.

W rozdziale ósmym podkreśla się znaczenie polszczyzny w (e/i)migracyjnym życiu i podpowiada, jak można ją pielęgnować w kręgu rodzinnym, w jedenastym zaś przestrzega się przed jej australizowaniem, co jest szczególnie niebezpieczne dla młodego pokolenia; naszkicowano w nim także zmiany zachodzące w naszym języku poza jego żywiołem. Kolejna część

akcentuje konieczność zachowania i rozwijania języka ojczystego na obczyźnie, bo to jedyna droga do osiągnięcia dwujęzyczności².

Rozdział jedenasty został w całości poświęcony sposobowi określenia stopnia opanowania dwu języków u dzieci³ – polskiego i angielskiego w odmianie australijskiej – za pomocą znormalizowanych testów osiągnięć. Wyniki części polskiej wskazują na istniejącą dwujęzyczność, prognozują lub wykluczają jej wystąpienie. Określają także rokowania językowe w razie powrotu do ojczyzny. Część angielska z kolei może wskazać obszary występowania trudności w opanowywaniu języka docelowego lub zaświadczyć o sukcesach na tym polu. Wiedza na ten temat może być bardzo przydatna dla rodziców i nauczycieli.

Rozważając kwestie dwujęzyczności w Australii, które muszą być mocno osadzone w wielokulturowości tego kraju, warto pamiętać o jej rdzennych mieszkańcach. To Aborygeni właśnie powinni być tak nazywani, a nie biali Brytyjczycy, którzy rościli sobie prawo do ich ziemi. Pierwotne języki to narzecza plemienne, nie angielski. Trzeba też mieć na uwadze, że na wizerunku kraju piętno odcisnęła niezwykła przyroda i klimat, bo te czynniki w dużym stopniu przyciągają turystów i imigrantów (zob. aneks).

Ten najmniej zaludniony kraj świata pobudza wyobraźnię każdego podróżnika, dając mu pretekst do własnych odkryć i nadzieję na nie. I nieważne, czy przyjedzie tu z planami podboju wnętrza Australii lub jej wód oceanicznych, czy z wizytą do zapomnianego wujka, czy zostanie zwabiony na studia. Ten kraj odciska mocne i pozytywne piętno na wszystkich otwartych umysłach. Uwodzi. Nie pozostawia obojętnym. Zaprasza do powrotu.

(M. Tomalik, 2011: 9)

Mamy nadzieję, że informacje zebrane w niniejszym tomie nie tylko przybliżą Polakom w Polsce sytuację naszych rodaków osiadłych w Australii, ale także będą przydatne badaczom Polonii.



Autorka składa podziękowania pani profesor Elżbiecie Sękowskiej oraz pani profesor Grażynie Zarzyckiej za budujące recenzje, cenne rady i sugestie, które pozwoliły nadać pracy jej obecną postać.

² Zagadnieniu dwujęzyczności autorka poświęciła tom *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, 2003.

³ Autorka zajmowała się tym zagadnieniem podczas kilkuletniego pobytu w Australii. Zob. E. Lipińska, 2009.



1. (E/i)migracja i (nie)powroty

Emigracja oznacza odpływ ludności z danego miejsca i jest procesem odwrotnym do imigracji, czyli jej napływu, a dla obydwu pojęcie nadrzędne stanowi migracja¹. Terminologia dotycząca tych zjawisk jest rozbudowana, zawierająca wiele haseł, między innymi (w odniesieniu do osoby): *uchodźca, wygnaniec, zesłaniec, zbieg, uciekinier, przesiedleńiec, przybysz*. Imigranci też rozmaicie nazywają nowy kraj: *wygnanie, obczyzna, dom, druga ojczyzna* (zob. D. Mostwin, 1991). Ma to związek z przyczynami opuszczania własnego kraju i stosunkiem do nowego. Istnieje wiele czynników „wypychających” (które wywołują chęć opuszczenia danego miejsca) i/lub „przyciągających” (które skłaniają do przyjazdu do danego miejsca). Najczęściej wymieniane to: *ekonomia, polityka, religia* oraz *edukacja*. Bardzo ważne są także *intencje*, przez co rozumie się emigrację *dobrowolną* lub *przymusową*, *kryterium czasu*, a więc podział na emigrację *stałą* i *czasową* (*sezonową*) oraz *kryterium miejsca*, czyli wyjazdy do krajów kontynentalnych (europejskich) i „osiedlanie się” w krajach zamorskich. W pierwszym przypadku mówi się raczej o emigracji sezonowej, w drugim zaś – o wyjazdach na stałe. Długość przebywania w kraju docelowym pozwala często odróżnić *migrantów* od *niemigrantów* (turystów, wycieczkowiczów, studentów). Warto jednak pamiętać, że rzeczywisty czas pobytu za granicą nie zawsze zgadza się z planowanym. Są jednak jeszcze inne, nabierające ostatnio większego znaczenia powody zmiany miejsca pobytu, jak na przykład:

- więzy rodzinne (emigracja łańcuchowa);
- indywidualna ciekawość świata;

¹ W XXI wieku znacznie wzrosła ruchliwość ludzi. Jak podaje K. Podemski (2010: 180), w latach 1989–2002 do Polski powróciło 70 tysięcy polskich obywateli, z czego 20 tysięcy wyjechało ponownie po jakimś czasie.

- *głos serca* – czyli wyjazd z kraju w celu założenia rodziny z obywatelem innego państwa;
- „ucieczka”.

Emigrację łańcuchową można rozpatrywać zarówno w kategoriach *przymusu*, jak i *dobrowolności*, natomiast pozostałe motywy zależą od chęci i woli osób opuszczających kraj.

Spośród wymienionych przyczyn zmiany miejsca pobytu motyw *ucieczki* jest najrzadziej poruszany w literaturze przedmiotu, bowiem respondenci niechętnie go zdradzają w badaniach, ale i nie są też o to pytani². Często nawet sobie tego faktu nie uświadamiają. Uciekają przed kłopotami rodzinnymi, problemami w pracy, mieszkaniem w małych miejscowościach bez perspektyw, brakiem akceptacji ze strony rówieśników/kolegów/rodziny, własną nieudolnością itd., ale mają (i sprawiają) wrażenie, że robią to ze względów ekonomicznych czy edukacyjnych lub że powoduje nimi „ciekawość świata”. Czasem wyjeżdżający podświadomie szukają innego siebie³, chcą się odseparować od toksycznych związków albo uniknąć konsekwencji swoich wyborów życiowych, osobistych i zawodowych problemów. Żyją swoim, innym niż w kraju życiem, nawet jeśli nie są z niego zadowoleni. Niezliczone są sytuacje, kiedy (e/i)migranci zostają za granicą, mimo że nie powodzi im się tam lepiej, niż powodziło się (lub mogło by się powodzić) w kraju, że nie znaleźli tego, czego szukali. Chociaż przysparza im to cierpienia i powoduje nieraz wręcz chorobliwą tęsknotę, podjęcie decyzji o kolejnej zmianie miejsca zamieszkania/reemigracji nie jest dla nich łatwe. Jest mnóstwo osób, które nie podejmują tej decyzji⁴ nie dlatego, że nie mają do czego/do kogo wracać, ale z lęku przed konfrontacją z sobą sprzed lat lub wstydem, że im się „tam” nie udało. Zdaniem Józefa Barana (1998) powód może być również całkiem prozaiczny, czyli zmiana kursu walut, więc ten „z mozołem uciulany kapitał nie starczy nawet na mieszkanie”, a tymczasem nastąpiła już utrata kontaktu ze swoim zawodem.

² Nawet jeśli są pytani (E. Nowicka pytała o powody powrotu do kraju), podają powody, „które chcą ujawnić”, tzw. motywy *deklarowane*. Zob. E. Nowicka, 2010: 195.

³ H. Mamzer (2003: 133, 146) wspomina o „poszukiwaniu własnej tożsamości”, w sensie „metody rozwiązywania własnych problemów”.

⁴ Ważnym czynnikiem decydującym o pozostaniu na emigracji jest zawarcie małżeństwa z osobą innej narodowości.

Czasem całe lata mijają na zastanawianiu się, czy pozostać na obczyźnie, czy wrócić do kraju. Dylematy dotyczą zarówno spraw zawodowych, jak i osobistych.

Powrót jest wyzwaniem. Nie tylko z powodu licznych formalności, konieczności poszukiwania pracy. Większym problemem może stać się odejście od swego rodzaju „stanu wyjątkowego”, jakim dla wielu migrantów jest pobyt poza granicami kraju. Okres migracji jest czasem zawieszenia celów, planów życiowych, ważne jest „tu i teraz”.

(K. Slany i M. Ślusarczyk, 2010: 176)

Obawy przed powrotem są szczególnie uzasadnione, jeśli okres zamieszkania poza krajem był długi – trwał więcej niż kilka lat lub nawet dłużej niż jedno pokolenie⁵. Jak pisze Krzysztof Podemski (2010: 186) – „dom, do którego wraca emigrant, nie jest ani tym domem, który opuścił, ani tym, który pielęgnował w pamięci”. Ponadto sam powracający się zmienił i „nie jest taki sam nie tylko dla tych, którzy na niego czekali, nie jest taki sam też dla samego siebie” (*ibid.*). Może więc doświadczyć przykrości na skutek konfrontacji przeszłości z terażniejszością – nic już nie jest takie samo: współmałżonkowie się zmieniają, dzieci dorastają, rodzice odchodzą... Po długoletniej rozłące w miejsce oczekiwanej „radości spotkania wszystkiego, co było bliskie i jako bliskie pozostało w pamięci, pojawia się cierpienie niezrozumienia, a nawet braku akceptacji” (E. Nowicka, 2010: 199).

Dla członków rodzin pozostających w kraju rozstanie jest nie mniej trudne, wymuszające niejednokrotnie wybór między „normalnym” życiem w „normalnej” rodzinie a funkcjonowaniem w niepełnym domu, jednak w sytuacji finansowej lepszej niż przed rozłąką. Robert Dębski wskazuje na duże znaczenie „elektronicznych komunikatorów jako narzędzi umożliwiających *reemigrację elektroniczną*, która może poprzedzać i/lub ułatwiać reemigrację w sensie fizycznym” (R. Dębski, 2009: 209). Istotnie, nowoczesna technologia łagodzi nieco oddalenie, pozwala na szybką i regularną łączność z krajem, rodziną, przyjaciółmi, która jednak z biegiem lat zaczyna

⁵ Im dłuższa nieobecność w ojczyźnie, tym bardziej polecana jest *podróż do korzeni*, czyli „odwiedzanie przez potomków dawniejszych migrantów ich ojczyzn” (K. Podemski, 2010: 179). Trzeba więc najpierw pojechać na krótko, a potem podejmować decyzje bez pośpiechu. Można to porównać do zjawiska *reemigracji rekonesansowej*, czyli „powrotów na próbę z zachowaniem możliwości wycofania się do kraju dotychczasowego zamieszkania” (E. Nowicka, 2010: 193).

blaknąć i jest mniej autentyczna, nabiera pewnej sztuczności – zwłaszcza w przypadku dalszej rodziny i znajomych. Każdy, kto spędzi trochę czasu poza domem, staje się obywatelem innego świata. W zasadzie (e/i)migrant wszędzie jest skazany na obcość.

W kraju, do którego przybył, jest obcy, bo nie wychował się w jego kulturze, nie wypowiedział swych pierwszych słów w jego języku. Gdy po latach powraca do domu, jest w nim obcy, gdyż nie dzielił z jego mieszkańcami codzienności, nie żył ich sprawami.

(K. Podemski, 2010: 189)

Ewa Nowicka tak ujmuje tę kwestię: „Paradoksalnie powrót do domu, a więc do swojskości, wywołuje problematykę obcości” (E. Nowicka, 2010: 197). Autorka zwraca także uwagę na sprawę utraconych lub osłabionych więzi nie tylko rodzinnych, ale też przyjacielskich z dzieciństwa i/lub okresu młodości. Takich relacji emocjonalnych nie można znaleźć poza swoją prywatną ojczyzną⁶, a dla zdrowia psychicznego, poczucia stabilności oraz umocowania w przeszłości są to związki ważne i bardzo potrzebne.

Niektórzy (e/i)migranci skłanialiby się ku powrotowi, ale w tamtejszym, wcześniej wybranym przez nich samych świecie korzenie zapuściły już ich dzieci, które mają swoje dzieci. Nieraz dochodzi do rozdarcia rodzin, ponieważ dzieci osiedlają się w „starej” ojczyźnie, a rodzice pozostają w „nowej”. Cały okres starań o wyjazd, wyrzeczeń pierwszych lat emigracji, zamętu, który temu towarzyszył staje się wtedy bezużyteczny, gorzki.

Wielu migrantów chciałoby egzystować pół na pół – być trochę u siebie, w Polsce, a trochę u siebie, w innym kraju. Zdarzają się już coraz częściej przypadki takiej *połowicznej reemigracji*, „która polega na posiadaniu dwu

⁶ Przez „**prywatną/lokalną/małą** ojczyznę” rozumiemy obszar, który dla danej osoby lub społeczności jest szczególnie bliski, najczęściej znany z/od dzieciństwa. Pojęcie to wiąże się z określonymi wartościami i moralnością. Są to „miejsca niezmiennie, przypisane każdemu człowiekowi raz na zawsze, bo można się urodzić tylko w jednym miejscu. Niewzruszalne, ponieważ mimo zawirowań na świecie, wojen, emigracji miejsce to pozostaje takie samo, do końca utrwalone w pamięci” (zob. <http://motywy-literackie.klp.pl/ser-62.html> [11 VI 2012]). Pojęciem przeciwnym jest „ojczyzna **ideologiczna**”, która dla danej diaspory ma charakter uniwersalny. Jest określona „nie przez bezpośrednie przeżycia jednostki względem ojczystego terytorium”, ale przez przekonanie jednostki „o jej uczestnictwie w pewnej zbiorowości zajmującej dany obszar”. To uczestnictwo umożliwia dzieciom emigrantów, które nigdy nie były w ojczyźnie rodziców, nazywać kraj pochodzenia przodków swoją ojczyzną (zob. U. Płatek, 2007: 18). Zob. też E. Nowicka, 2010: 191.

domów – za granicą i w Polsce – i spędzaniu na przemian dłuższych okresów w każdym z nich” (K. Iglicka, 2002, za: E. Nowicka, 2010: 193). Jest to zdecydowanie łatwiejsze i możliwe do realizacji w Europie, natomiast trudne i prawie niemożliwe w przypadku emigracji zaoceanicznej, kiedy „u siebie” = „tam” jest bardzo odległe od „u siebie” = „tutaj”, a tak dzieje się w relacji Polska–Australia.



2. Problemy adaptacyjne (e/i)migrantów

Na skutek zmiany środowiska u (e/i)migrantów mogą występować (zob. *Polityka migracyjna...*, 2007: 17–18):

- zmiany behawioralne związane z uczeniem się nowej kultury i postępowania zgodnego z normami danej zbiorowości;
- stres akulturacyjny, wywołujący stany niepokoju, lęku, poczucia wyobcowania, niezadowolenia z życia, którym mogą towarzyszyć problemy psychosomatyczne;
- szok akulturacyjny, który może się wiązać z poważnym konfliktem kulturowym, zaburzeniami psychicznymi, prowadzącymi do głębokich kryzysów tożsamości.

Przyjęło się określać te zmiany jako *szok kulturowy*¹, czyli

(...) zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z odmienną, nieznaną kulturą, dostrzeżeniem istotnych różnic funkcjonowania we własnej i nowej kulturze. Sytuacji tej towarzyszy stan lęku i dezorientacji wynikający z nieznajomości zachowań i oczekiwań nowego środowiska kulturowego. Znane sytuacje nabierają innego znaczenia, nie występują zrozumiałe kody postępowania. Doświadczenie to ma charakter nagły, przykry i w bardzo niekorzystny sposób zmienia obraz własny osoby, która go doświadcza.

(H. Grzymała-Moszczyńska, 1998)

Hanna Mamzer (2003: 135) wyróżnia cztery etapy procesu adaptacji kulturowej. Poniżej zestawiamy je z tymi, które wyznaczył Kalervo Oberg² (zob. tab. 1).

¹ Pojęcie *szoku kulturowego* wprowadził K. Oberg w latach 50. Zob. H. Grzymała-Moszczyńska, 1998.

² Zob. http://mfiles.pl/pl/index.php/Szok_kulturowy (12 VI 2012).

Tabela 1. Etapy procesu adaptacji kulturowej (opracowanie własne)

<i>wg H. Mamzer</i>	<i>wg K. Oberga</i>
1. etap fascynacji nową rzeczywistością	1. miesiąc miodowy
2. etap trudności	2. szok kulturowy
3. faza wyczerpania psychofizycznego	3. ożywienie
4. faza redefiniowanie siebie	4. dopasowanie

W pierwszym podziale etap trzeci jawi się jako trudny, polegający na doświadczaniu negatywnych stron przebywania na obczyźnie, a nawet depresyjny, w drugim natomiast ma znamiona aktywności, pobudzenia, „złapania wiatru w żagle”³. Dla naszych rozważań szczególnie istotna jest faza druga, zwana „turystyczną” (w obydwu zestawieniach), która następuje po wstępnym zauroczeniu krajem, mieszkańcami i ich zwyczajami. (E/i)migranci mogą być zawiedzeni nową rzeczywistością, odczuwać niepewność i zdziwienie wieloma aspektami życia w miejscu osiedlenia, być zaskoczeni, że otoczenie nieprawidłowo odbiera ich intencje, nie rozumie sensu ich działań, źle interpretuje ich reakcje. Jak pisze Krzysztof Polok, w tym stadium człowiek często wpada w panikę, kiedy oczekuje się od niego ciągłego kontaktu werbalnego:

Człowiek boi się, że nie zrozumie, co się do niego mówi, co oznacza pojawienie się obawy przed właściwym odbiorem przesyłanego w jego stronę komunikatu, i tego, że nie zrozumie, czego się od niego oczekuje, co może oznaczać obawę przed niewłaściwym odczytaniem treści metajęzykowych, a także strachu, że z powodu błędnych odczytań kodów werbalnych i/lub niewerbalnych nie będzie on w stanie odpowiednio zredagować swoich odpowiedzi na przesyłane w jego stronę komunikaty.

(K. Polok, 2003: 35)

Autor wyjaśnia, że powoduje to często popłoch u danej osoby, dla której fakt, że coś jest nowe nie stanowi już żadnej atrakcji. Wręcz przeciwnie,

³ Wydaje się, że obydwie schematy pokrywałyby się wyraźniej, gdyby ograniczyć je do trzech etapów: wg H. Mamzer – 1. etap fascynacji nową rzeczywistością, 2. etap trudności + faza wyczerpania psychofizycznego, 3. faza redefiniowanie siebie; wg K. Oberga – 1. miesiąc miodowy, 2. szok kulturowy, 3. ożywienie + dopasowanie.

„nowość oznacza niewiedzę, niewiedza zaś brak możliwości ustawienia swoich psychicznych mechanizmów obronnych w ten sposób, by jak najpełniej zasłaniały jego psychiczne ego” (*ibid.*).

Często pojawiają się wtedy trudności w znalezieniu pracy i zapewnieniu godziwych warunków bytowych sobie i rodzinie, a także wątpliwości co do poprawnego i odpowiedniego wyrażania się w języku docelowym. Niektórzy wręcz wstydzą się go używać, nierzadko odczuwając strach przed śmiesznością, doznają uczucia nieporadności komunikacyjnej oraz niemożności zrozumienia rdzennych mieszkańców. Paradoksalnie może to mieć pozytywne strony, bo po pierwsze nie doświadczają rozczarowań związanych z brakiem komunikacji lub jej utrudnieniami, a po drugie miejscowi okazują im zrozumienie i cierpliwość, są przychylni i chętnie pomagają. Mniej pobłażliwi są natomiast wobec przybyszów, którzy potrafią się porozumiewać w ich języku. Uważają, że taka osoba nie potrzebuje pomocy, zna ich kulturę i rozumie obyczaje. Zwykle wtedy mówią szybko i używają języka potocznego (a nawet slangu), niechcący utrudniając porozumienie.

Szok kulturowy można zneutralizować, przygotowując się odpowiednio do wyjazdu. Należy dowiedzieć się jak najwięcej o zwyczajach i kulturze danego kraju, o najczęściej popełnianych gafach w stosunku do jego mieszkańców, o stereotypach, uprzedzeniach, tabu itp. Na miejscu zaś warto zadbać o grupę wsparcia, którą mogą tworzyć bądź nowi znajomi (krajanie lub nie), bądź rodzina – jeśli jest w pobliżu. Zdarza się jednak, że nowa, stresująca sytuacja wywołuje konflikty intrarodzinne – wewnątrzmażeńskie i międzypokoleniowe. Zazwyczaj mężczyźni idą do pracy i – lepiej lub gorzej – zaczynają radzić sobie w nowym środowisku, poznawać je i rozumieć. Kobiety natomiast odczuwają izolację w środowisku domowym, gdzie praktycznie przez większość dnia przebywają same lub z małymi dziećmi⁴. Znajdują się w obcym otoczeniu i na nieznanym terenie, bez znajomości języka. Starsze dzieci chodzą do szkoły, gdzie przyswajają miejscowy język oraz kulturę i zdobywają nowych przyjaciół. Sytuacja taka czasem przyczynia się do dysharmonii w rodzinie – tak do nieporozumień między małżonkami, jak i oddalania się od siebie obydwu pokoleń w sferze emocjonalno-intelektualnej, ponieważ porozumienie między rodzicami a dziećmi bywa utrudnione.

⁴ Życie niepracujących kobiet na emigracji ciekawie opisuje E. Hoffman, 1995: 137–140.

Należy podkreślić, że nawet duża tolerancja wobec inności nie chroni osiedlających się przed frustracją, zagubieniem, zniechęceniem, a nawet strachem, złością oraz agresją i tęsknotą za „starym”.

2.1. Między asymilacją a izolacją

Wynikiem emigracji jest konieczność określenia swojej tożsamości i stopnia identyfikacji ze społeczeństwem przyjmującym. Zwykle przejawia się to *asymilacją*, *integracją* lub *izolacją*.

2.1.1. Asymilacja

Przez *asymilację* rozumie się

zupełne przystosowanie się polegające na tym, że osobnik przystosowujący się odrzuca wszystkie swoje dotychczasowe wartości i wzory, przyjmując nowe w całym zakresie i identyfikując się z nimi zupełnie.

(*Słownik etnologiczny*, 1987: 45)

Jeśli przyjmiemy rozróżnienie między „asymilacją spontaniczną a wymuszonym wynarodowieniem, denacjonalizacją” (*ibid.*), to dalsze rozważania dotyczyć będą pierwszej opcji⁵. Przy próbie wyjaśnienia tego pojęcia zaznaczają się liczne rozbieżności⁶, ale za powtarzające się i istotne uznać należy stwierdzenie, że w wyniku zderzenia różnych kultur jedna grupa (lub jednostka) całkowicie odstępuje od własnej kultury i przyjmuje cudzą. Zdaniem ks. Romana Dzwonkowskiego (2007) jest to taki sposób dostosowania się do nowego środowiska, w którym emigrant ukrywa swoje pochodzenie, wyzbywa się rodzimej kultury i niejako „rozpływa się” w nowym społeczeństwie. Autor ostro wyraża swoją opinię: „Jest ona [asymilacja – przyp. E.L.] procesem zubażającym emigranta i otoczenie, jest objawem niezdrowej moralnie sytuacji i rodzi głębokie kompleksy, wynikające z ukry-

⁵ Trzeba tu dodać, że w XXI wieku zmienia się nieco podejście do tego zjawiska, a to dlatego, że poszczególne rządy krajów przyjmujących zdają sobie sprawę, że całkowita asymilacja (w rozumieniu definicji słownikowej) jest nie tylko niemożliwa, ale i niewskazana.

⁶ Np. niektórzy traktują *asymilację* synonimicznie z *akulturacją*, ale większość antropologów uważa ją za końcowy rezultat akulturacji, czyli za pełną absorpcję kultury grupy przez system dominujący (*Słownik etnologiczny*, 1987: 47). Zob. szerzej *op. cit.*, s. 45–47.

wania tego, kim się jest, które jest samoponiżaniem się”. Podobnie, lecz delikatniej wyrażone, brzmi przesłanie Jana Pawła II w *Dekalogu emigranta*⁷:

- Nie zapieraj się imienia swojego narodu, ani jego historycznych doświadczeń, bo są to jego własne korzenie, jego mądrość, choćby gorzka, jego powód do dumy.
- W najgorszych nawet okolicznościach, zmieniając środowisko, obywatelstwo, nie wypieraj się nigdy wiary i tradycji twych przodków, jeśli chcesz, by twoi nowi bracia i twoje dzieci nie wyparły się ciebie.

Przeestroga ta skierowana jest głównie do osób, które cechuje tak zwana *gotowość asymilacyjna*. Może ona mieć poważne skutki, gdyż nierzadko zdarza się, że rodzina, która wyjeżdża z zamiarem osiedlenia się na stałe, po jakimś czasie z różnych powodów wraca do starego kraju. Jednak dzieci nie mówią już w języku ojczystym, nie znają i nie rozumieją rodzimych tradycji, mają zmienione nazwiska itd. Nie należy więc bezkrytycznie podlegać zachętom kraju przyjmującego (nie zawsze wyrażanym *explicite*), które formułowane prosto, wcale proste nie są:

Skoro przychodzisz do nas, musisz nauczyć się mówić, zachowywać i wyglądać tak jak my. Im bardziej jesteś podobny do nas, tym lepiej. Powinieneś zakazać swoim dzieciom mówić w ich ojczystym języku, natomiast pozwolić im się ubierać i zachowywać tak jak my.

(H. Grzymała-Moszczyńska, 1998)

Jan Paweł II – jak pisze ks. R. Dzwonkowski (2007) – widział niebezpieczeństwo, jakim jest wykorzenie, czyli utrata moralnego oparcia w kulturze rodzimej i jednoczesny jego brak w nowej. Wygłaszając homilię do przedstawicieli Polonii świata, w Rzymie, 27 czerwca 1985, powiedział:

Wykorzenie jest groźną chorobą społeczną. Im bardziej człowiek jest świadomy własnej genealogii, duchowej gleby, z której wyrasta, tym dojrzały jest do podejmowania tych zadań, jakie mu stawia konkretna sytuacja.

Ponadto warto mieć świadomość, że aby „żyć twórczo i produktywnie, potrzebujemy nie tylko skrzydeł, ale i korzeni” (J. Wróbel, 2002: 143).

⁷ Zob. <http://www.poloniainfo.dk/forum/index.php?topic=5950.0> (2 V 2012).

2.1.2. Integracja

Pod pojęciem *integracji* rozumie się „takie związki między cechami kultury lub ich zespołami, że tworzą one odrębne całości” (*Słownik etnologiczny*, 1987: 163). Jest to sytuacja, kiedy imigrant zachowuje elementy swojej kultury, religii i języka, to znaczy sferę *indywidualną*, ale w innych dziedzinach, na przykład w *politycznej, ekonomicznej, edukacyjnej i zawodowej*, zostaje włączony w obowiązujący system kraju przyjmującego. Według Małgorzaty Warchoł-Schlottmann (1994) podział sfer nie jest konfliktogenny, przeciwnie – przyczynia się do wzrostu stabilności emocjonalnej imigrantów. Granice między obszarem społecznym i indywidualnym są płynne i mogą ulegać przeobrażeniom pod wpływem zawierania związków małżeńskich, przyjaźni czy zmiany warunków życia.

Uważa się, że w nowym środowisku odnajdują się najlepiej ci, którzy przejawiają lojalność wobec własnego języka, poszerzając jednocześnie kompetencję w języku docelowym i rozwijają kontakty socjalne zarówno z rodakami, jak i z tubylcami. Krótko mówiąc – chcą i potrafią się *p r z y - s t o s o w a ć*⁸. Łatwiej im znaleźć równowagę i zadowolenie niż tym, którzy przejawiają postawy skrajne, to znaczy utożsamiają się tylko z nowym otoczeniem lub tylko z własną diasporą. Uważa się, że strategia *akomodacji* jest częściej stosowana przez osoby wykształcone, które osiągnęły sukces ekonomiczny i nawiązały kontakty przyjacielsko-towarzyskie z miejscową ludnością (zob. H. Grzymała-Moszczyńska, 1998). Chcąc się dopasować do środowiska, przybysz jest także coś winien krajowi przyjmującemu. Ksiądz Dzwonkowski (2007) przytacza fragmenty homilii wygłoszonych przez Jana Pawła II, Wielkiego Emigranta, dotyczące integracji i konstruktywnego włączania się w życie nowego społeczeństwa:

- do Polonii francuskiej (Paryż 1980):

Integracja jest na pewno ważnym zagadnieniem i koniecznym. Dziś nikt nie może zamykać się we własnym getcie. Musicie służyć krajowi, w którym żyjecie, pracować dla niego, kochać go i przyczyniać się do jego rozwoju, rozwijając siebie, własne człowieczeństwo, to, co w Was jest, to, co Was tworzy, bez fałszowania, bez zacierania tych linii, które sięgają wstecz.

⁸ Terminami bliskoznacznymi z „przystosowanie” są (m.in.): *dostosowanie, dopasowanie, akomodacja, adaptacja, oswojenie się* (zob. A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn, 1997: 110).

- do Polonii szwajcarskiej (Sion 1984):

Stoicie przed ważnym problemem wejścia w nowe środowisko, integracji, przy równoczesnym zachowaniu i pogłębianiu własnej tożsamości, tego, co przynosisie w sobie, co uformowała w Was wiara, bogaty kształt historii, (...) rodzima kultura i ojczyste dzieje, które zapisały i wciąż piszą swoją kartę także na ziemi szwajcarskiej.

- do Polaków w Australii (Melbourne 1986):

Równocześnie (...) mam obowiązek i pragnę przypomnieć Wam, drodzy Rodacy, podwójną odpowiedzialność: odpowiedzialność za to, z czego wyrostacie, za to, w czym tkwią Wasze korzenie, Waszą tożsamość, a także odpowiedzialność za to, w co wrastacie, co tworzycie, za Waszą nową ojczyznę.

Przystosowanie się, do którego wzywał papież, nie oznacza bynajmniej zerwania więzi z kulturą ojczystą. Przeciwnie, więź tę podkreśla on przez wskazywanie „podwójnej odpowiedzialności” emigrantów: za dawną i nową ojczyznę (zob. ks. R. Dzwonkowski, 2007).

Badacze Maria Lucinda Fonesca i Jorge Malheiros (2005; za: *Polityka migracyjna...*, 2007: 19) podkreślają *aspekt przestrzenny*, przez co rozumieją „proces adaptacji do lokalnych warunków życia oraz wspólnej (re)konstrukcji terytorium, na którym żyją imigranci”. Oznacza to, że zarówno konflikty, jak i dialog polegający na współpracy i wymianie wiedzy oraz doświadczeń stanowią proces wzajemnego uczenia się grup społecznych dzielących jedną przestrzeń geograficzną. Tak pojętą integrację autorzy przeciwstawiają segregacji, „która może być zarówno społeczna, jak i przestrzenna, i oznacza brak relacji społecznych i/lub oddzielenie przestrzenne pewnych grup od innych” (*ibid.*).

Podsumowując – integrację⁹ można zdefiniować jako „pomyślną inkluzję” danej grupy do miejscowej społeczności bez utraty rodzimych wartości. Te jednak mogą oddziaływać na cechy lokalne, „w rezultacie czego powstaje nowe kulturowe połączenie (*cultural amalgam*), które jest żywotne, posiada własną energię oraz wykracza ponad poprzednią jakość” (*Polityka migra-*

⁹ Wyodrębnia się cztery sposoby integracji, którymi są: 1. specjalizacja funkcjonalna, 2. transnacionalizm (transkulturowość), 3. kreolizacja, 4. synkretyzm. Nie omawia się ich tutaj, ponieważ jest to duże uszczegółowienie zagadnienia, ciekawe, ale mniej znaczące w tej pracy. Zob. więcej *Polityka migracyjna...*, 2007.

cyjna..., 2007: 18). Jest to także proces osvajania się z nowymi warunkami bytowania, wiodący do akomodacji rozumianej jako udane dopasowanie się do nich.

2.1.3. Izolacja

Trzecim rodzajem zachowania się (e/i)migrantów jest *izolacja*, czyli brak kontaktu kulturowego z miejscową ludnością. Według *Słownika etnologicznego* w czystej formie występuje ona jedynie w zbiorowościach plemiennych „nieposiadających świadomości tożsamości kulturowej i opierających się na pierwotnej samowystarczalności” (*Słownik etnologiczny*, 1987: 165). W warunkach emigracyjnych o *izolacji* mówi się wtedy, gdy dana jednostka lub grupa oddziela się, separuje od miejscowej społeczności (izolacja *endogenna*) lub gdy jest odrzucana przez otoczenie (izolacja *egzogenna*). W jej wyniku (e/i)migranci osiedlają się w zwartych skupiskach, tak zwanych *gettach etnicznych*. To – w oczywisty sposób – izolację tę pogłębia, choć czasem odgrywa pozytywną rolę, ponieważ „stymuluje wzrost konsolidacji grupowej i stwarza możliwość afirmacji etnicznych cech kultury, co utwierdza poczucie własnej wartości grupy i umacnia jej etniczność” (*ibid.*).

Odmianą izolacji endogennej jest *świadomy separatyzm* (zob. H. Grzymała-Moszczyńska, 1998), który polega na chęci przechowania rodzimych wartości w stanie nieskażonym po to, aby łatwiej dało się zaaklimatyzować w kraju po planowanym powrocie do niego. Może to jednak prowadzić do powstania swego rodzaju „skamienieliny kulturowej” – zwłaszcza wtedy, gdy reemigracja następuje po wielu latach, w drugim lub trzecim pokoleniu. Rozbieżność między tą troskliwie pielęgnowaną na obczyźnie, „czystą” kulturą rodzimą a tą rzeczywistą powoduje trudności adaptacyjne, przykre uczucie obcości we własnym kraju. Przyczynia się do tego również kwestionowanie emigracyjnej odmiany danej cywilizacji jako nieautentycznej przez osoby cały czas mieszkające w swojej ojczyźnie (tu: w Polsce).

Izolacja może nosić znamiona *etnocentryzmu* rozumianego jako postrzeganie swojej grupy etnicznej jako silnej, lepszej i ważniejszej od innych narodowości, a także traktowanie własnych reguł postępowania oraz rodzimych wartości jako uniwersalnych (zob. H. Mamzer, 2003: 39). Prowadzi to do przecenienia znaczenia, jakie dana diaspora wnosi w rozwój lokalnej populacji i niedoceniań wkładu pozostałych grup narodowych.

W skrajnej postaci stanowisko takie przejawia się nieufnością w stosunku do odmiennych kultur i deprecjonowaniem innych (niż własne) poglądów na świat, a nawet negatywnym nastawieniem do wszystkiego, co jest obce. Występuje ono częściej u osób, które są na niechcianej emigracji oraz u tych, które mają niższy status społeczny¹⁰.

Sklonność do etnocentryzmu, definiowanego jako irracjonalne przekonanie o wyższości własnej kultury nad innymi i wynikające z tego inklinacje do pocuzania i karcenia przedstawicieli innych narodów, bierze się – zdaniem antropologów – zarówno z ograniczonych kontaktów kulturowych, jak i z braku edukacji.

(G. Zarzycka, 2000: 69)

Przed taką postacią etnocentryzmu przestrzega Jan Paweł II we wcześniej wspomnianym *Dekalogu emigranta*:

- Nie wywyższaj siebie i swojego narodu ponad jego rzeczywiste zasługi i ponad narody inne; raczej pokaż innym to, co w twoim narodzie jest najlepsze.
- Ucz się od innych narodów dobrego, ale nie powtarzaj ich błędów.

Część emigrantów izoluje się dlatego, że nie rozumie, ale i nie chce zrozumieć innej cywilizacji, nieustannie ją krytykuje, wyśmiewa i ukazuje jej słabe (złe) strony; nie chce się też uczyć nowego języka. Brak znajomości podstawowego narzędzia komunikacji wyklucza ich jednak w sposób automatyczny ze społeczności kraju przyjmującego. Jeśli zgodzimy się ze stwierdzeniem: „Uczenie się obcego języka i poznawanie kultury jest w swojej istocie rodzajem akceptowania obcości” (P. Garncarek, 2006: 71), to musimy uznać, że ich nieznanostwo stanowi jej zakwestionowanie.

Piotr Garncarek (2006) proponuje, aby sposób prezentowania odrębności własnej kultury był oparty na minimalizowaniu prezentacji „od siebie”, którą należy rozumieć jako działanie etnocentryczne, przy jednoczesnym nasilaniu prezentacji „do innych”. Chodzi tu o możliwie najszersze rozpoznanie kultury rodzimej „innej” (drugiej strony komunikacji), jak również odniesienie się do wartości ogólniejszych w rozumieniu cywilizacyjnym,

¹⁰ Emigracja wiejska asymiluje się znacznie wolniej niż emigracja miejska, głównie ze względu na niski poziom otwartości na to, co nowe, zwłaszcza w dziedzinie religijności (zob. U. Płatek, 2007: 28).

ponadnarodowym i uniwersalnym (*op. cit.*: 67). Autor zwraca także uwagę na „wielokulturowość do wewnątrz”, czyli różnorodność i mozaikowość własnej kultury¹¹, zróżnicowanej regionalnie, odnoszącej się do zjawisk etnicznych, dialektologicznych, folklorystycznych i historycznych (*op. cit.*: 69). Należy ją widzieć w wąskim zakresie, jako *prywatną ojczyznę*, przywiązanie do danego obszaru i środowiska. Wtedy stwierdzenia typu: „u nas się tak nie zachowuje”, „my się tak nie ubieramy”, „my mamy lepszą kuchnię” będą odnosić się do lokalnego/regionalnego systemu wartości, który może być mylnie odbierany przez społeczność kraju przyjmującego jako ogólnonarodowy.

O *izolacji* pisze się na ogół mało, raczej w związku z załamaniem i zaburzeniami psychicznymi (e/i)migrantów, których nieraz bywa powodem¹². Izolacja jest swego rodzaju skrajnym przejawem etniczności i często wiąże się z samotnością i wyalienowaniem osiedleńców. J. Baran mówi wprost, że jeśli imigrant zamyka się w „swoim wewnętrznym zaścianku”, kosztuje, a to prowadzi do schizofrenii, depresji, apatii. Przytacza również opinię Aleksandra Orłowskiego (wykładowcy filozofii na Uniwersytecie Sztokholmskim), którego zdaniem po opuszczeniu kraju rodzinnego emigrant traci nagle całą „otoczkę immunologiczną”:

W Polsce miał wszystko podane jak na tacy: język, kolegów, sąsiadów, przyjaciół, cały system kontroli społecznej, że to wolno, a tamtego nie. Tu znalazł się w pustce, musi na nowo stwarzać swój świat jak Robinson. Może stracić odporność na pokusy i wszelkie infekcje cywilizacyjne, może zwariować z tej nowej wolności. Pary małżeńskie nagle odkrywają, że nic ich nie łączy i biorą rozwód. Trzeba zmienić sposób bycia, kod zachowania.

(J. Baran, 1998)

Autor konstatuje, że na szczęście procent „niedostosowanych” polonistów (w Szwecji) nie jest taki duży, ale też stawia otwarte pytanie: czy takim ludziom powodziłoby się lepiej w kraju?

¹¹ Mowa o kulturze polskiej, ale można odnieść to zjawisko do każdej kultury.

¹² O psychicznych problemach emigrantów zob. np. J. Wróbel, 2002; A. Gołębiowska, 2005.

2.2. Asymilacja a etniczność

Terminowi *asymilacja* australijscy badacze Roger Harris i Jerzy Smolicz (1984) przeciwstawiają termin *etniczność*¹³. Zdaniem autorów obydwu są zazwyczaj definiowane w sposób szeroki i nieostry¹⁴.

Etniczność jest czymś więcej niż atrybutem przypisywanym jednostce – jest to termin odpowiedni dla określenia wspólnoty ludzi, gdyż wywodzi się z greckiego *ethnos*, czyli *ludzie, naród*. Osoby, które posiadają takie poczucie wspólnoty, stanowią *grupę etniczną*. Jest to niełatwy do zdefiniowania typ solidarności, który podtrzymuje odrębności posiadane przez wszystkich członków diaspory, ich wzajemne zrozumienie, trudne do przekazania innym i do zrozumienia dla obcych¹⁵.

Wbrew opinii, że *asymilacja* i *etniczność* wzajemnie się wykluczają, R. Harris i J. Smolicz stwierdzili z całą pewnością, na podstawie przeprowadzonych badań¹⁶, że nie są one w konflikcie – wręcz się uzupełniają. Zauważyli także, że są to procesy wewnątrznie niesprzeczne, a więc mogą zachodzić w tym samym czasie, chociaż niekoniecznie w tym samym tempie. Badacze wyróżnili cztery typy adaptacji, a J. Smolicz (1984: 307) je zdefiniował (zob. tab. 2).

Typ pierwszy odgrywa najbardziej pozytywną rolę w procesie adaptacyjnym i najlepiej rokuje, jeśli chodzi o przystosowanie się do życia w dwóch światach.

Omawiane do tej pory typy adaptacyjne (e/i)migrantów mieściły się zarówno w sferze indywidualnej, jak i społecznej. Wallace Lambert (za:

¹³ **Etniczność** odnosi się w zasadzie do języka, kultury i tradycji podtrzymywanych przez członków danej grupy. Pojęciem doń przeciwstawnym jest **obywatelstwo**, które oznacza polityczną lojalność w stosunku do państwa terytorialnego (zob. U. Płatek, 2007).

¹⁴ Na przykład E. Sękowska (1994: 39) uważa, że częste używanie terminu „etniczność” wcale nie oznacza, że dla wszystkich badaczy ma on tę samą treść.

¹⁵ Jako przykład R. Harris i J. Smolicz podali pojęcie *duszy*: „Dusza może być doświadczana i odczuwana przez Murzynów [w USA – przyp. E.L.], lecz nie może być wyjaśniona (przekazana) białym. W najlepszym przypadku przybysz z zewnątrz może, po dłuższym i bardzo bezpośrednim przebywaniu w społeczności czarnych, dojść do empatycznego zrozumienia tej wspólnoty (*soul*), ale nigdy nie będzie w stanie w pełni jej doświadczyć, tak jak ci, którzy ją posiadają” (R. Harris, J. Smolicz, 1984: 41).

¹⁶ Autorzy sygnalizują, że przy badaniu grup etnicznych nie zastosowali popularnego rozróżnienia na kulturę oraz kwestie tożsamości i identyfikacji, starając się połączyć elementy obu tych zjawisk.

Tabela 2. Typy adaptacji i ich definicje (opracowanie własne)

	Typy adaptacji	Definicje
1	dwukulturowy ¹⁷ : wysoka lokata na skali etniczności i asymilacji	Dwukulturowy zna zarówno język polski, jak i angielski, czuje się swobodnie w obydwu środowiskach kulturowych, uczestniczy zarówno w angielskich, jak i polskich strukturach społecznych i w różny sposób, ale uzupełniający się, twierdzi, że czuje się ideologicznie związany zarówno z tradycją kulturową polską, jak i anglo-australijską.
2	etniczny : wysoka pozycja na skali etniczności, a niska na skali asymilacji	Zdecydowany etnik wykazuje wysoki stopień etniczności polskiej i znikomy poziom asymilacji z kulturą anglosaską, z wyjątkiem znajomości języka angielskiego.
3	angloasymilacyjny : dużo punktów w wymiarze asymilacji, a mało w wymiarze etniczności	Zasymilowany anglosas jest silnie zasymilowany z kulturą anglo-australijską i wykazuje znikomy stopień polskiej etniczności, najczęściej przejawiający się we wzorach stosunków przyjacielskich.
4	alienacyjny : niska lokata w obu wymiarach	*

* Typ „osoby wyalienowane” nie został opisany.

J. Cummins, 1984: 14) dokonał podobnego podziału, odnosząc się do sfery indywidualnej, zawężonej do języka i kultury. W zależności od stosunku do języka i kultury rodzimej i docelowej (w oryginale – kanadyjskiej) wyróżnił cztery grupy (e/i)migrantów (zob. tab. 3).

W tym zestawieniu najbardziej pozytywną postawę adaptacyjną prezentują osoby z czwartej grupy.

Janusz Wróbel (2002: 143) przedstawia podział (opierając się na modelu Johna W. Berry'ego) na cztery modele zachowań adaptacyjnych, który odzwierciedla relacje pomiędzy „tutaj i teraz”, czyli starą i nową (w tym przypadku – amerykańską) rzeczywistością.

J. Wróbel zaznacza, że podział ten jest umowny, w pewnej mierze sztuczny i nie ukazuje wszystkich jego możliwości (kombinacji). Wśród wymienionych najbardziej optymalna jest postawa „integralistów”. Autor podkreśla, że większość emigrantów ma skłonność do powielania zachowań przywie-

¹⁷ W warunkach australijskich nosi nazwę *etnoaustralijski*. W odniesieniu do Polaków jest nazywany typem *Polako-Australijczyka*.

Tabela 3. Podział (e/i)migrantów na cztery grupy według typów adaptacji (opracowanie własne)

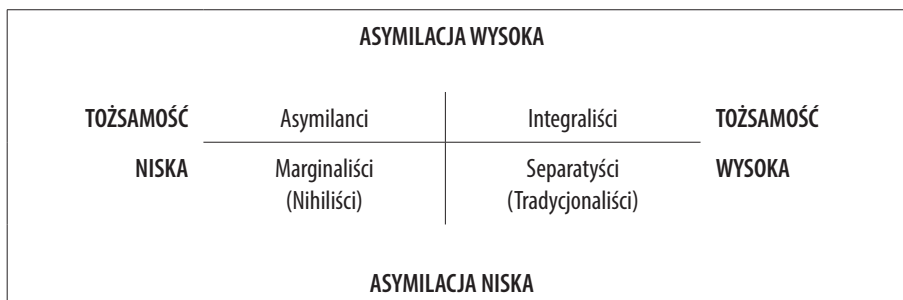
	<i>Stosunek do języka rodzimego i docelowego</i>	<i>Grupy (e/i)migrantów</i>
1	Odrzucenie rodzimego języka i kultury, identyfikacja z docelowym językiem i kulturą.	Należą tu osoby, u których widoczne jest pragnienie identyfikacji z tubylcami, co prowadzi do szybkiej akwizycji języka docelowego. Często dzieje się to jednak kosztem rodzinnej harmonii i powoduje konflikty między rodzicami a dziećmi.
2	Odrzucenie języka i kultury docelowej, identyfikacja z językiem i kulturą rodzimą.	Znajdują się tu ci, którzy dumnie trzymają się tradycji domu rodzinnego i odrzucają wartości nowego społeczeństwa. Dążą do wiązania się z członkami swojej grupy etnicznej, natomiast asymilowanie się z tubylcami będzie im szło opornie.
3	Nieemożność swobodnej identyfikacji ani z rodzimymi, ani z docelowymi językiem i kulturą.	Trzeci typ obejmuje osoby „uwięzione” na pograniczu, to znaczy takie, które nie są zdolne do identyfikacji z żadną z grup. Wartości domu rodzinnego są często dyskredytowane, ale jednocześnie tacy ludzie nie potrafią się integrować ze społeczeństwem przyjmującym (lub napotykają na brak pozwolenia, zgody na to).
4	Identyfikacja zarówno z rodzimym, jak i z docelowym językiem i kulturą.	Ci, którzy stanowią czwarty typ ¹⁸ , mogą identyfikować się z oboma grupami: z dumą podtrzymują rodzimą kulturę, ale także akceptują nową.

zionych z kraju, ale najczęściej ma to miejsce w grupie „tradycjonalistów”. Badacz konstatuje: „beznadziejne próby powtarzania w nowym kontekście starych, wyuczonych zachowań są i nieskuteczne, i wysoce stresogenne” (J. Wróbel, 2002: 144).

W podsumowaniu możemy stwierdzić, że najlepiej do nowych warunków adaptują się przybysze, którzy – zachowując własną kulturę – przyjmują nową, a więc tworzą dla siebie „trzecią wartość”. Jest ona jednak zróżnicowana w zależności od miejsca pobytu i czasu oraz społecznych uwarunkowań. Osoby takie są dwukulturowe, identyfikują się z własną diasporą oraz społeczeństwem miejscowym, łączą pozytywne wyobrażenie o nowej kulturze z szacunkiem dla własnej. Tak określony model – mimo iż jest konstruktem teoretycznym – stanowi punkt odniesienia do badań postaw (e/i)migracyjnych.

¹⁸ Jego odpowiednikiem jest typ *etnoaustralijski* według klasyfikacji R. Harrisa i J. Smolicza.

Rys. 1. Modele zachowań adaptacyjnych



Asymilanci mają niskie wyobrażenie o swojej kulturze, chcą zasymilować się za wszelką cenę, posługują się w domu angielskim (nawet jeśli jest łamany), eliminując polski. Usiłują zminimalizować wpływ kultury i obyczajów etnicznych i żyć zgodnie ze wzorem: JA – TUTAJ – TERAZ.

Marginaliści (nihilisci) mają negatywne wyobrażenie zarówno o nowej, jak i oryginalnej (*sic!*) kulturze, zatraciwszy tradycję, bez zbudowania nowej. Żyją zgodnie ze wzorem: (NIE) JA – NIE TUTAJ/NIE TAM – NIE TERAZ/NIE PRZEDTEM.

Integraliści łączą pozytywne wyobrażenie o nowej kulturze z szacunkiem dla własnej. Prezentują w ten sposób tak zwaną „trzecią wartość”, która jest kombinacją tego, co najlepsze w obu źródłach kulturowych. Żyją zgodnie ze wzorem: JA – TUTAJ poszerzonym o TAM – TERAZ, wzbogaconym o PRZEDTEM.

Separatyści (tradycjoniści) podporządkowują życie zupełnej wierności swym oryginalnym (*sic!*) zwyczajom i tradycjom, równocześnie żywiąc niechęć i pogardę do nowej kultury. Żyją według wzoru: JA – TAM – PRZEDTEM.

2.3. Identyfikacja etniczna

Identyfikacja etniczna nazywana jest również *tożsamością*¹⁹. Terminu tego jako pierwszy świadomie i w znaczeniu najbardziej bliskim sensowi etniczemu użył Zygmunt Freud (próbując określić swoje więzy z Żydami). Mówił o „wewnętrznej *tożsamości*, która spaja nieprzeciętne jednostki i o niezwykłej ich historii oraz o bezpiecznym odosobnieniu wspólnej umysłowej konstrukcji” (D. Mostwin 1979: 8; 1995: 21–22 i 70–71). Autorka wyjaśnia, że sam termin został zdefiniowany przez Erika H. Eriksona, którego zdaniem genealogia tożsamości tkwi zarówno w psychoanalitycznej teorii ego, jak i w socjologicznej teorii jaźni. Pojęcie to, które pokrywa się częściowo z określeniami: *identyfikacja*, *samookreślenie*, *utożsamienie z systemem*²⁰, odnosi się więc zarówno do wewnątrzosobowych procesów psychologicznych, jak i do międzyosobowych funkcji społecznych.

Tożsamość jest skazana definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym, co pojedyncze i tym, co zbiorowe, tym, co wewnętrzne i tym, co zewnętrzne, bytem i działaniem, ego i alter, defensywą i ofensywą, zakorzeniem i migracją, asymilacją i dyskryminacją, wrośnięciem i marginalnością.

(*Słownik etnologiczny*, 1987: 352)

Jest to dynamiczny, ciągły, niekończący się proces tkwiący w istocie jednostki i jej społecznej kultury. Tę procesualność podkreśla H. Mamzer (2003), która widzi tożsamość jako formę kształtowania własnej definicji siebie. Może się ona odnosić do wielu aspektów osobowości: funkcjonowania psychicznego, interakcji z innymi jednostkami i konfrontacji z wartościami kulturowymi (zob. H. Mamzer, 2003: 49). Według E. Eriksona proces ten jest podświadomy, z wyjątkiem sytuacji, w której „układ zewnętrznych i wewnętrznych okoliczności rozbudzi (czasem bolesną, czasem pełną dumy) świadomość potrzeby tożsamości” (D. Mostwin, 1979: 9).

Trzeba podkreślić, że *tożsamość* nie jest jednoznaczna z *niezmiennością* osoby, ale „jest tym elementem osobowości, który zapewnia stałość, pomimo zmian na zewnątrz” (H. Mamzer, 2003: 51). Władysław Miodunka (1987) uważa, że identyfikacja etniczna nikomu nie jest dana raz na zawsze, nie

¹⁹ Najczęściej używa się tego terminu z dodatkiem „kulturowa”. Zob. szerzej *Słownik etnologiczny*, 1987: 351–353.

²⁰ Zob. też A. Dąbrowska, 2005.

stanowi stałego i niezmiennego dziedzictwa, lecz zależy od wielu czynników psychicznych, społecznych, kulturowych i może ulegać zmianom w czasie życia jednostki. Dlatego – zdaniem autora – nierzadko dochodzi do przemieszczania się z jednej grupy do drugiej, to znaczy (e/i)migranci zmieniają swój stosunek do obu języków i kultur (świadomie lub nie), próbując w ten sposób rozwiązać problem własnej tożsamości. Często na początku odrzucają wszystko, co rodzime, starając się zasymilować ze społeczeństwem przyjmującym, aby potem poczuć się dobrze w obu grupach albo zamknąć się, odizolować w swoim etnicznym kręgu. Problemy z określeniem własnej tożsamości mogą się pojawić zarówno w kwestii języka i kultury obcej (nowej), jak i rodzimej. Dotyczą one, zdaniem W. 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).

Według opinii australijskiej badaczki Margaret J. Secombe osoby biegle władające w mowie i piśmie językiem ojczystym i docelowym, posiadające szeroką wiedzę o obydwu kulturach i przejawiające empatię w stosunku do danej grupy i uznawanych przez nią wartości mogą być uznane za bi- lub poliwalentne²¹:

Doszłam do wniosku, że moja tożsamość nie musi być statyczna. Czasami czuję się Hiszpanką i chcę się identyfikować z kulturą hiszpańską, kiedy indziej wzmacniam raczej moje niemieckie i irlandzko-angielskie pochodzenie. Obie te tożsamości splotły się ze sobą na wiele sposobów (...). Każdy język, którym mówię, i każda tradycja muzyczna, do której nawiązuję, niesie ze sobą odmienny świat znaczeń.

(M. Secombe, 1998: 14)

²¹ **Walencja** stanowi część osobowości i tożsamości. Wyróżnia się cztery postawy (zob. A. Kłoskowska, za: U. Płatek, 2007: 22) określane jako: **uniwalencja** (posiadanie tylko jednej kultury; identyfikacja narodowa integralna), **biwalencja** (posiadanie dwu kultur; identyfikacja narodowa podwójna), **poliwalencja** (posiadanie trzech kultur lub więcej; identyfikacja narodowa: kosmopolityzm) oraz **ambiwalencja** (doświadczenie więcej niż jednej kultury powodujące niepewność i zagubienie; identyfikacja narodowa: niepewna).

Na co dzień nie myśli się o identyfikacji z grupą etniczną, zwłaszcza w ustabilizowanym życiu w kraju pochodzenia. Emigracja powoduje jednak tak dużą zmianę, zachwianie owych „wewnętrznych i zewnętrznych okoliczności”, że u wielu osób rodzi chęć dystansowania się od swojej grupy etnicznej i identyfikacji z inną grupą. Następuje poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Nierzadkie są wszakże przypadki wzmocnienia czy narodzin patriotyzmu, uczucia nieznanego lub niedoświadczanego w kraju. Zdarzają się również sytuacje całkowitego zanegowania własnego pochodzenia, świadomego odcięcia się od niego. Takie niespodziewane zmiany zachodzą też u przedstawicieli kolejnych pokoleń polonijnych, które albo szukają swych korzeni²², albo ukrywają je przed światem i przed sobą.

²² Często się zdarza, że młodzi ludzie przyjeżdżający na kurs języka polskiego lub studia do Polski zmieniają swoje imiona na polsko brzmiące, np. nie *Andreas*, lecz *Andrzej*, nie *Monique*, lecz *Monika*, nie *Sophie*, lecz *Zosia*.



3. Dwa pokolenia na emigracji

Jeśli emigracja jest jednostkowa, dotyczy osoby dorosłej, jeśli rodzinna – trzeba odrębnie traktować dwa pokolenia. Decyzja o wyjeździe jest zawsze podejmowana przez rodziców. Stanowią oni pokolenie emigracyjne¹, zaś ich dzieci urodzone już na obczyźnie lub te, które wraz z nimi opuściły kraj rodzinny – *pokolenie polonijne* i/lub *zerowe*². Trzeba podkreślić, że w drugim przypadku mamy do czynienia z emigracją *w y m u s z o n ą*³ przez dorosłych, którzy wybierają kraj docelowy, przewidują czas pobytu poza Polską, ustalają język komunikacji między członkami rodziny, podejmują kroki – bądź nie – w celu kultywowania rodzimej kultury i utrzymywania więzi z ojczyzną.

Adaptacja do nowych warunków tych dwu pokoleń nie przebiega tak samo.

3.1. „Rozwód z Polską” – rozterki pierwszego (emigracyjnego) pokolenia

Pierwsze pokolenie na ogół posiada dwie ojczyzny – starą i nową albo tylko jedną, czyli starą. Zazwyczaj procesowi przystosowywania się do nowych warunków towarzyszy wewnętrzna walka między lojalnością wobec swojego narodu a koniecznością lub chęcią stania się pełnoprawnym członkiem miejscowej społeczności. Dorośli (e/i)migranci często mają poczucie

¹ **Pierwsze (emigracyjne) pokolenie** – to dorośli, którzy wyjeżdżają z własnego kraju sami lub z dziećmi. Szerzej o terminologii zob. np. S. Dubisz, 1989; E. Lipińska, 2001, 2006a, 2007.

² Określenie *pokolenie zerowe* w odniesieniu do dzieci, które emigrują wraz z rodzicami, wprowadziła E. Hoffman (1995: 265). Spotyka się też termin *druga generacja*. Szerzej zob. np. S. Dubisz, 1989; E. Lipińska, 2001, 2006a, 2007.

³ Zob. E. Lipińska, 2006a, 2007.

porzucania, ucieczki, a nawet zdrady⁴ czy rozwodu⁵ z ojczyzną. Krystyna Slany i Magdalena Ślusarczyk wysuwają przypuszczenie, że wręcz oczekują oskarżeń o opuszczenie kraju i sugerują, że sami sobie taki zarzut stawiają (zob. K. Slany i M. Ślusarczyk, 2010: 68). Innymi słowy – często czują się winni, napiętnowani.

W nowej sytuacji życiowej dotkliwym problemem jest tęsknota za rodziną i krajem.

Na początku emigranci jak u siebie czują się chyba jedynie we śnie, w czasie którego powracają do najbliższych, do swojego miasta i języka. Po przebudzeniu muszą wracać do nowej, obcej rzeczywistości, w której trzeba działać zgodnie z jej wymogami.

(J. Wróbel, 2003)

Tęsknotę potęguje duże oddalenie, a więc ma szczególnie głęboki wyraz w krajach zaoceanicznych. Tam, w Australii, Kanadzie, Brazylii czy Stanach Zjednoczonych, tęskni się inaczej. Stamtąd nie można przyjechać na weekend do Polski, jak z Berlina, Paryża, Brukseli czy Budapesztu. Tam, poza Europą, polskości jest mniej, w niektórych regionach nikt o niej nie słyszał. To uczucie dobrze oddaje emigracyjny wiersz Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (która, choć nie była daleko, bo w Londynie, ale wojna, a potem choroba uniemożliwiły jej powrót do ojczyzny):

Bławatek

Wyciąg z bławatków, to znane collyrium
Na przekrwienie spojówek, z których łza się toczy
(Niejednemu sam widok polskiego bławatka
Uleczyłby natychmiast przepłakane oczy...)

(M. Pawlikowska-Jasnorzewska, 1994: 122)

⁴ M. Kałuski uważa, że są tylko trzy powody opuszczenia ojczyzny, których nie nazywa się jej zdradą: emigracja polityczna, religijna i ekonomiczna, ale tylko ta, „którą spowodowała groźba śmierci głodowej lub bieda z brakiem perspektyw na jakiegokolwiek polepszenie swego ciężkiego losu. Inne emigracje, a szczególnie ta, która wypływała ze zwykłej chęci polepszenia swego bytu poprzez zamianę chleba z kiełbasą na bułkę z kawiosem musi być postrzegana jako zwykły materializm, a przez to potępiana” (M. Kałuski, 2005: 1).

⁵ Zdaniem J. Wróbla (2003) wyjazd z kraju dawniej był traktowany jak „rozwód małżeństwa zawartego w kościele”.

Poetka podzieliła się spostrzeżeniem, że tęskni się nawet za rzeczami i zjawiskami wcześniej niezauważanymi lub wręcz nie ulubianymi:

Nawet i ciebie, z tęsknotą,
Która graniczy z przesadą,
Wspominam, rodzime błoto,
Chłapiąca czekolado.

(M. Pawlikowska-Jasnorzewska, 1994: 119)⁶

Eva Hoffman określa nostalgię jako stan melancholii (uważanej niegdyś za chorobę), za uczucie, które krystalizuje się wokół utrwalonych w pamięci wizerunków z przeszłości, rzeczy utraconych, bliskich. Jest jak bursztyn, w którym zostały one zatopione (zob. E. Hoffman, 1995: 112). Porównanie to przywołuje wcześniej wspomniane pojęcie skamieliny kulturowej, czyli próby zachowania rdzennych wartości w nienaruszonym stanie sprzed lat.

W oddaleniu od kraju rodzinnego głęboko odczuwa się brak znajomości języka oraz „niemożność pełnego przetłumaczenia się na warunki nowej kultury, nowego języka” (M. Wierzyński, za: M. Warchoł-Schlottmann, 1994: 3). Wspomina o tym M. Warchoł-Schlottmann, opisując przypadki osób, które, mimo iż opanowały niemiecki na poziomie zbliżonym do *native speakerów*, mają uczucie, że nie „wyrażają siebie” dogłębnie i w całości, w sposób zgodny z tym, co czują i myślą po polsku. Wiele z nich odczuwa zawieszenie pomiędzy dwoma językami, a więc brak „przynależności” do któregośkolwiek, co objawia się między innymi tym, że traci się osobowość nazywaną po polsku, a nie doświadcza jeszcze nowej, bo nie potrafi się jej uzewnętrznic w nowym języku. Jedna z badanych przez autorkę osób skarżyła się:

Brakuje mi wyrażeń obrazowych, dowcipnych, które po polsku mi się kiedyś same nasuwały, a po niemiecku muszę je opisywać, wtedy mój język jest nudny i bezbarwny. Brakuje mi na przykład przysłów, żartów, jakichś słów, które komentują dowcipnie jakieś zdarzenie.

(M. Warchoł-Schlottmann, 1994: 210)

Jan Kott (1990) uważa, że za nieporadność komunikacyjną w nowym języku (tu: niemieckim) imigranci często obarczają... własny język i nieraz odczuwają irracjonalne uczucie niechęci do niego. Autor dodaje, że nawet

⁶ To fragment wiersza *Piąty żywioł*.

jeśli niemczyzna przybysza jest bezbłędna, płynna i bogata, zawsze jest rozpoznawana jako niemczyzna cudzoziemca, dlatego zdarza się, że „polski jest odczuwany jak balast, stygmat na całe życie” (J. Kott, 1990: 30). E. Hoffman, polska Żydówka, która jako nastolatka znalazła się w środowisku młodych Kanadyjczyków, także przeżywała trudności wynikające z braku możliwości pełnego wyrażenia swoich myśli, uczuć i emocji, mimo dobrej już znajomości angielskiego:

Nigdy dotąd nie byłam sztywna, ale za taką uważają mnie teraz moi nowi koledzy. Nieczęsto próbuję opowiadać dowcipy, nie znam slangu, nie potrafię zdobyć się na ciętą ripostę. Zbyt kocham język, by zniekształcać jego rytm, i jestem zanadto dumna, by ryzykować nieporozumienia, do których często prowadzą tego rodzaju próby.

(E. Hoffman, 1995: 116)

O zjawisku dwoistości językowej (w odniesieniu do polskich imigrantów w Australii) pisze też Anna Wierzbicka. Uważa ona, że codzienna egzystencja w dwóch różnych językach oznacza *de facto* życie w dwóch różnych przestrzeniach socjosemantycznych:

Przechodzenie z jednego języka w drugi i na odwrót jest podobne do podróżowania między dwoma różnymi światami. W gruncie rzeczy znaczy to o wiele więcej, gdyż zmieniając przestrzeń socjosemantyczną, w której się poruszamy, zmieniamy nie tylko nasze otoczenie, ale także naszą własną skórę (a może nawet duszę).

(A. Wierzbicka, 1990: 103)

Autorka uświadamia nam, że wielu słów i zwrotów tak naprawdę przetłumaczyć się nie da; można posłużyć się „słownikowymi ekwiwalentami”⁷, ale najczęściej są to terminy, które *przystają, oddają, pokazują, przybliżają*, lecz ich znaczenie nie jest takie samo, bo inna jest rzeczywistość⁸. Własne doświadczenia w tym zakresie opisuje też E. Hoffman:

Język polski (...) skurczył się i obumarł, ponieważ był nieprzydatny. Jego słowa nie przystają do moich nowych doświadczeń, nie pasują do nowych przed-

⁷ O „ograniczonej przekładalności” zob. E. Sękowska, 1997: 296.

⁸ Przykładem są zdrobnienia (zob. A. Wierzbicka, 1990: 77), które – zdaniem autorki – bardzo często używane przez polskich rodziców wyrażają ich czułość, w przeciwieństwie do bardziej wstrzemięźliwego stylu typowego dla rodziców anglosaskich, który przejawia się ich brakiem (poza tzw. „językiem matczynym” stosowanym w ograniczonym zakresie).

miotów i twarzy ani nawet do powietrza, którym oddycham w ciągu dnia. Angielskie słowa zaś nie przeniknęły jeszcze do tych warstw mojej psychiki, z których wywodzi się rozmowa.

(E. Hoffman, 1995: 105)

Dorośli ponoszą odpowiedzialność za podjętą decyzję o opuszczeniu ojczyzny w stosunku do dzieci, współmałżonka czy rodziców. Jeśli jej skutki nie są oczekiwane, jeśli rodzina odczuwa niezadowolenie z powodu zmiany miejsca pobytu, obwiniają się za to i boleśnie przeżywają porażkę.

3.2. Problemy pokolenia polonijnego/zerowego

Mówiąc o dzieciach z pokolenia emigracyjnego, mamy na myśli wiek 0–18 lat. Okres ten dzieli się na stadia wyróżnione przez E. Eriksona⁹:

- I. STADIUM NIEMOWLĘCE (od urodzenia do 8. miesiąca życia): zaufanie a nieufność (*trust vs mistrust*).
- II. STADIUM WCZESNEGO DZIECIŃSTWA (od 8. miesiąca życia do 3 lat): autonomia a wstyd i niedowierzanie (*autonomy vs shame and doubt*).
- III. WIEK ZABAWY (3–6 lat): inicjatywa a poczucie winy (*initiative vs guilt*).
- IV. WIEK SZKOLNY (6–12 lat): sprawność działania a poczucie niższości (*industry vs inferiority*).
- V. ADOLESCENCJA (12–18 lat): tożsamość a tożsamość rozchwiana (*identity vs identity confusion*).

Do około 12. roku życia (do końca IV fazy rozwojowej) zaznacza się silne związanie dzieci z rodzicami, uznawanie ich autorytetu, podporządkowanie się ich woli i uzależnienie od nich. Osoby, które na obczyźnie się urodziły lub przyjechały w wieku niemowlęcym czy przedszkolnym, przeważnie od razu akceptują otaczającą ich rzeczywistość. Również te, które pamiętają poprzednie życie, mogą nie zauważać znaczących zmian – poza utratą tego, co było znane i bliskie, czyli na przykład: własnego pokoju/kącika, zabawek, psa, przedszkola, dziadków itp., ale także mogą nie zdawać sobie sprawy z wymiaru czasowego, traktując tę odmianę jak długi wyjazd wakacyjny.

⁹ Szerzej zob. np. E. Lipińska, 2003; H. Mamzer, 2003.

Według Romana Laskowskiego (2009) do momentu pójścia do przedszkola (lub szkoły) dla dzieci imigranckich lokalny świat jest nieoswojony, obcy. Wychowane na innych niż rówieśnicy bajkach, piosenkach, wierszykach, zabawach i w odmiennych warunkach kulturowych (w tym – w relacjach rodzinnych), już na progu edukacji przeżywają podwójny szok. Jeden jest wspólny wszystkim dzieciom, a jest to opuszczenie bezpiecznych pieleszy domowych, rozstanie z rodzicami i rodzeństwem, porzucenie świata dziecięcego. Drugi wiąże się z dotychczasowym innym wychowaniem i warunkami kulturowymi, a na dodatek z faktem, że w nowym miejscu niczego nie rozumieją i nie są rozumiane. Stwierdzono, że mali uczniowie mocno przeżywają to zderzenie z innym światem, o czym świadczy ich zachowanie. Na lekcjach mogą więc (zob. E. Lipińska, 2001):

- być bardzo ciche;
- całkowicie się wyłączać;
- okazywać niechęć do nauki;
- okazywać upór, a nawet agresję (aż po bicie się z innymi dziećmi włącznie);
- wyśmiewać jawnie nowych kolegów, ich kulturę i zachowanie;
- przedrzeźniać ich i/lub ośmieszać.

Zależy to od wielu czynników, między innymi od charakteru i usposobienia dziecka, wychowania wyniesionego z domu oraz zdolności komunikacyjnych. Zdaniem R. Laskowskiego typowe jest jednak wielomiesięczne, a czasem trwające niemal rok milczenie imigranckiego dziecka. Wynika ono z nieznajomości języka, poczucia niepewności, lęku:

Jest to przeżycie [pójście do przedszkola – przyp. E.L.] traumatyczne: głęboko naruszone zostają podstawy, na jakich zbudowany był świat małego człowieka – staje się on niezrozumiały, obcy, a nawet wrogi.

(R. Laskowski, 2009: 30)

Tymczasem dorośli na ogół nie są świadomi przyczyn takich zachowań i traktują te dzieci jako „niegrzeczne”. Mało tego – nierzadko karzą je z tego powodu. Potęguje to oczywiście u nich jeszcze większy bunt i sprzeciw, poczucie niezrozumienia, odrzucenia, bycia gorszym.

Powszechnie sądzi się, że małe dzieci szybciej i lepiej przystosowują się do nowej sytuacji życiowej, jaką stanowi dla nich emigracja. Jednak nie

jest to wcale oczywiste, a w wielu przypadkach mija się z prawdą. Dzieci na ogół nie są w stanie nazwać tego, co ich niepokoi, czego się obawiają, co sprawia im przykrość. Mimo że cały proces przystosowania przebiega u nich rzeczywiście szybciej niż u dorosłych, to często zostawia głębokie ślady w ich psychice.

Już pod koniec *wieku szkolnego* pojawia się u nastolatków tendencja do uwalniania się od zależności od dorosłych, rodzi się krytycyzm w stosunku do nich, chęć posiadania własnego zdania. Wtedy o wiele trudniej jest młodzieży coś narzucić, do czegoś ją przymusić. Zaczyna się wówczas rodzić tożsamość, której kształtowanie się przypada na wiek 12–18 lat, czyli kolejną fazę rozwojową, *adolescencję*. Jej naturalnymi przejawami są między innymi¹⁰:

- krytycyzm w stosunku do dorosłych;
- tendencja do uwalniania się od zależności od rodziców;
- przeniesienie potrzeby posiadania przewodnika na drodze życia z rodziców na mentorów i liderów;
- zainteresowanie wartościami ideologicznymi – religią, polityką, wartościami intelektualnymi;
- chęć posiadania własnego zdania;
- rytualizacja relacji z rówieśnikami;
- poczucie odrębności, indywidualizmu, niepowtarzalności;
- poczucie własnego istnienia / budowanie tożsamości.

Nastolatki znajdują się na etapie pośrednim między dzieciństwem i dorosłością oraz „między moralnością przyswojoną przez dziecko a etyką, jaką posiada osoba dorosła” (E. Erikson, 1997: 247, za: H. Mamzer, 2003: 65). Spędzają wtedy więcej czasu z rówieśnikami, są bardziej zamknięci i nie zwierają się rodzicom ze swoich kłopotów, rozterek, wątpliwości.

W okresie adolescencji młody człowiek jest bardziej odseparowany od rodziców, niż w jakimkolwiek innym okresie życia. Wcześniej czuje, że jest „bliżej” rodziców, bo jest od nich zależny. Później – bo staje się do nich podobny. W okresie adolescencji potrzeba niezależności zastępuje i jedno, i drugie.

(H. Mamzer, 2003: 68)

¹⁰ Na podst. E. Erikson, 2002. Zob. H. Mamzer, 2003; E. Lipińska, 2006a, 2007.

U progu dorosłości młodzież musi dokonać wielu ważnych wyborów, jak na przykład: zawodu, systemu wartości, orientacji politycznej i seksualnej, partnera życiowego (zob. H. Mamzer, 2003: 66), które stanowiąc będą o przyszłym życiu. Zdaniem Jana Pawła II w tym czasie każdy człowiek „szuka odpowiedzi na podstawowe pytania (...); szuka nie tylko sensu życia, ale szuka konkretnego projektu, wedle którego to swoje życie ma zacząć budować” (zob. Jan Paweł II, 2005: 74). Wtedy też może pojawić się niechęć w stosunku do tego, co inne lub nieco odmienne (*nietolerancja konstytutywna*¹¹), a więc uprzedzenia do innych ludzi, ich języka i kultury.

Za klasyczne podłoża konfliktów międzypokoleniowych uznaje się: religię, obyczaje, ideologię i politykę (zob. H. Mamzer, 2003: 136). Na emigracji przybierają one na sile, a kształtowanie postaw nastolatków przebiega ostrzej i burzliwiej niż w znanym i bezpiecznym środowisku w kraju rodzinnym. Dochodzi do tego dokonywanie wyborów – nierzadko trudnych, narażających ich na spory rodzinne. Często właśnie w tym okresie muszą zrewidować swoje dziecięce postawy, będące odzwierciedleniem wartości wyznawanych przez rodziców. Dotyczy to bądź ortodoksyjnych postaw religijnych i/lub kulturowych, bądź uprzedzeń rasowych czy narodowościowych. Na przykład nastolatek wychowany w niechęci do ludności miejscowej czy imigrantów o innym kolorze skóry nieraz podejmuje walkę o zmianę takiego stanowiska, co powoduje konflikt z dorosłymi.

Niewątpliwą zaletą tego okresu jest brak emfazy i świeżość spojrzenia na sprawy tradycji i obyczajów. Czasem warto posłuchać, co młodzi mają do powiedzenia w tych kwestiach – szczególnie zaś na obczyźnie.

Prawdą jest, że młodzież kontestuje dziedzictwo przekazywanych jej wartości. Kontestuje – to niekoniecznie znaczy, że niszczy je czy z góry odrzuca, lecz raczej poddaje je próbie we własnym życiu i przez tego rodzaju egzystencjalną weryfikację ożywia te wartości, nadaje im aktualność i charakter personalny, rozróżniając to, co w tradycji jest wartościowe, od fałszu i błędów oraz przestarzałych form, które można zastąpić innymi, lepiej dostosowanymi do czasów.

(Jan Paweł II, 2005: 60)

¹¹ **Nietolerancja konstytutywna** może być przez pewien czas konieczną obroną przed poczuciem braku tożsamości u młodzieży. Wiąże się z naturalną w tym wieku podatnością na ideologię i totalizację.

Rodzice nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, jak trudny jest ten etap w rozwoju ich dzieci, choć sami przez to przechodzili. Często jednak nie pamiętają go z własnej młodości, ale też nie zawsze przebiega on jednakowo nawet w obrębie jednej rodziny. Ponadto nierzadko zdarza się, że bardzo dużo pracują, nawet na kilku posesjach, a więc z dziećmi widują się rzadziej, niż to miało miejsce w kraju.

Za granicą nie wszystko jednak należy identyfikować „z okresem buntu”, ponieważ do typowych dla wieku dojrzewania problemów dołączają się kłopoty z nowym językiem i kulturą. Trudno jest zwłaszcza osobom z *pokolenia zerowego*, które właśnie w tym przedziale wiekowym zostały wyrwane ze swojego (polskiego) środowiska. Pisze o tym E. Hoffman:

Jestem przepelniona po brzegi wszystkim, co mam utracić: wspomnieniami o Krakowie, który kochałam tak, jak kocha się drogą osobę, o skąpanych w prażącym słońcu wioskach, do których jeździliśmy na letnie wakacje, o godzinach spędzonych nad fragmentami utworów muzycznych wraz z moją nauczycielką fortepianu, o rozmowach i wyprawach odbywanych z przyjaciółmi. (...) Spędziłam dzieciństwo w nędznym krakowskim mieszkanku, tłocząc się w trzech skromnych pokojach z czterema innymi osobami; upłynęło ono w atmosferze kłótni, ponurych rozważań politycznych, wspomnień o wojennych cierpieniach i codziennej walki o byt. A jednak, kiedy nadeszła pora wyjazdu, czułam, że wyrzucono mnie ze szczęśliwego i bezpiecznego Raju.

(E. Hoffman, 1995: 8, 9)

Pokolenie polonijne nie jest wolne od poważnych nieraz problemów z określeniem własnej tożsamości. Trzeba wziąć pod uwagę zarówno charakterystyczne dla tego wieku rozterki (np. *konflikty intrapsychiczne*¹²), jak i to, że „nowe i stare jest w ciągłej wojnie wzajemnej, powodując wiele poważnych napięć, niedostosowań i niepokojów” (R. Harris, J. Smolicz, 1984: 34–35). Ponadto w umysłach i sercach młodych ludzi toczy się walka między postawami i wyborami dokonywanymi przez dorosłych a chęcią identyfikacji z rówieśnikami. Rodzice z kolei stają przed trudnymi decyzjami dotyczącymi uznania autonomii swojego dorastającego dziecka. Najczęściej chęć uniezależnienia się traktują jako poczynania negatywne, idące w kierunku separacji fizycznej i starają się na siłę je ograniczać. Prowadzi to „do obciążających

¹² **Konflikt intrapsychiczny** (wewnętrzny) – jednostka musi wybierać pomiędzy dwoma sprzecznymi celami (obydwa cele są atrakcyjne bądź nieatrakcyjne).

emocjonalnie dyskusji, zachwiania systemu wartości czy lekceważenia opinii rodziców, gdy zaczynają się wydawać nieodpowiednie” (H. Mamzer, 2003: 68). Nadmienia o tym E. Hoffman:

Moja siostra, która ma teraz jedenaście lat, zaczyna golić sobie włosy na nogach, otaczać oczy grubą warstwą makijażu i malować usta. (...) W co się zamienia nasza Alinka? W Polsce, w naszym środowisku, mogły tak postępować tylko nieobyczajne dziewczyny, a w każdym razie nie robił tego nikt w wieku Alinki. Zaczyna ubierać się na czarno i chodzić boso po ulicach. To ostatnie jest ciosem dla całej rodziny. Jak ona może się tak zachowywać? W gruncie rzeczy Alinka zdaje się tęsknić za normalnym amerykańskim procesem dorastania. Jedyny kłopot polega na tym, że nikt nie wie, jak taki proces powinien wyglądać, więc boli nas to, że moja siostra tak łatwo się zmienia, tak łatwo przybiera inną osobowość. Gwałtownie odsuwa się od nas, odchodzi, by szukać swych własnych przyjemności.

(E. Hoffman, 1995: 140–141)

B. Szydłowska-Ceglowska zwraca uwagę na to, że dzieci (e/i)migrantów inaczej postrzegają kraj pochodzenia i patriotyzm swoich rodziców oraz wartości przez nich kultywowane. Dla młodych ojczyzną jest już kraj, w którym się urodzili, wychowali, uczęszczali do szkół, żyli z miejscowym krajobrazem i otoczeniem (B. Szydłowska-Ceglowska, 1991: 23). Co więcej – po śmierci rodziców czy odseparowaniu się od nich poprzez na przykład przeprowadzkę do innego stanu, stopniowo tracą kontakty ze środowiskiem polskim. Autorka nazywa ich polskość „wtórną” i określenie to w wielu przypadkach odzwierciedla rzeczywistość.

Na emigracji zdarza się, że dorośli przechodzą na język kraju osiedlenia, operując jego ułomną formą, co utrudnia tak ważną w tym okresie pełną komunikację w rodzinie. Tego już nigdy nie da się naprawić. Nierzadkie są też sytuacje, kiedy rodzice, słabo znający nowy język, proszą dzieci o pełnienie roli tłumacza i pomoc w załatwianiu różnych spraw w urzędach. Nie buduje to, niestety, ich prestiżu. Sytuacja pogarsza się, gdy okazują swoją bezradność w sprawie wychowania potomstwa – muszą się dostosować do miejscowych wzorców, chociaż woleliby to zrobić zgodnie ze swoimi tradycjami, ale one nie funkcjonują w nowej rzeczywistości. E. Hoffman tak wspomina rozterki swojej mamy:

„W Polsce wiedziałabym, jak was wychować, wiedziałabym, jak z wami postępować” – mówi z zadumą moja matka, która straciła tutaj swą pewność siebie, swój autorytet.

(E. Hoffman, 1995: 142)

Badania pokolenia polonijnego wykonane w Niemczech (zob. *Polityka migracyjna...*, 2007: 120)¹³ wskazują między innymi na to, że problemy cudzoziemskich uczniów z językiem niemieckim przyczyniają się do obniżania ich osiągnięć edukacyjnych i mimo że postrzegani są przez nauczycieli jako chętni do nauki, nie otrzymują wysokich ocen. Poza tym często izolują się lub są izolowani i – w porównaniu z niemieckimi rówieśnikami – „wykazują więcej problemów w szkole i w stosunku do innych uczniów oraz więcej zaburzeń w zachowaniu” (*ibid.*), co potwierdza wcześniej nakreślone zjawiska, a w tym też tak zwane *przeniesienie odpowiedzialności*, czyli wspomniane przypadki pośredniczenia pomiędzy nowym społeczeństwem a rodzicami. Nakreśla się także niepokojące zjawisko – *etniczną segmentację*, która polega na tym, że cudzoziemcy nie mogą przekroczyć pewnego progu zarówno w nauce, jak i w pracy. Wpływają na to:

- słaba znajomość nowego języka;
- niesprzyjające warunki do nauki;
- brak wsparcia rodziców;
- niskie wykształcenie rodziców;
- system, który nie jest przygotowany do radzenia sobie z heterogeniczną etnicznie grupą uczniów.

Z wyjątkiem ostatniego czynnika, który zależy od systemu edukacji kraju przyjmującego, wydaje się bardzo prawdopodobne, że pozostałe przyczyny są wspólne dla *pokolenia zerowego*. Jeśli młodzi ludzie chodzą do szkoły (dotyczy to szczególnie tych, którzy po opuszczeniu ojczyzny od razu trafiają do gimnazjów i szkół średnich) bez znajomości języka, mają małe szanse szybkiego wpasowania się w dany system szkolny oraz zdobycia odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a ich kontakty z rówieśnikami są siłą rzeczy ograniczone. Niepokoi także fakt, że bardzo często drugie pokolenie „reprodukuje status społeczny swoich rodziców” (*Polityka migracyjna...*, 2007: 120).

¹³ We Francji, w Holandii, Niemczech i Austrii badano procesy adaptacyjne młodych Turków, we Francji młodzieży pochodzącej z Turcji, Maroka, Portugalii.

Chodzi tu jednak zazwyczaj nie o warstwę inteligencji, lecz o pracowników fizycznych. Nie ma w tym nic złego, że syn hydraulika zostaje hydraulikiem, czy córka fryzjerki – fryzjerką, ale młodzi ludzie z tej warstwy społecznej często nie kończą szkół, wchodząc w rodzinny interes, który mieści się w enklawach etnicznych. Stosują zatem częściowo „świadomy separatyzm”, ale i podlegają „wykluczeniu różnicującemu”.

Na koniec zasygnalizujemy problem *anomie*, na którą wpływa „wspólnota terytorialna nosicieli języka mniejszości” (R. Laskowski, 2009: 21) prowadząca nierzadko do poczucia ostracyzmu oraz braku rozumienia otaczającej rzeczywistości. Anomia¹⁴ jest zespołem zaburzeń psychicznych, której podłożem jest poczucie alienacji. Nie jest charakterystyczna dla młodego pokolenia, jednak w tej grupie wiekowej może stwarzać poważne problemy społeczne i polityczne, na przykład przystępowanie do gangów, sekt, a nawet organizacji terrorystycznych (zob. *op. cit.*: 22).

Podsumowując, należy stwierdzić, że dzieciom, a zwłaszcza nastolatkom, które znajdują się na obczyźnie, zbyt lekko przypisuje się łatwość w przystosowaniu się do nowej sytuacji. Powinni o tym pamiętać i rodzice, i nauczyciele.

¹⁴ Zob. też E. Hoffman, 1995: 265.

4. Australijska polityka etniczna

W australijskiej polityce etnicznej¹ wyróżnia się okres „białej Australii”² (1901–1973), kiedy pozwolenie na osiedlanie się otrzymywali tylko biali Europejczycy.

Wierzono, że odpowiednio dobrani imigranci ulegną absorpcji społeczno-kulturowej i szybko upodobnią się do dominującej anglo-australijskiej populacji. (...) Preferowano imigrantów, których uznawano za łatwo asymilujących się: z krajów anglosaskich (w szczególności z Wielkiej Brytanii i z Irlandii), a także ze Skandynawii i (ewentualnie) z Europy Środkowej.

(P. Trevena, 2008: 101)

Do II wojny światowej Brytyjczycy stanowili 90% imigrantów; w latach 1947–1953 przeważali uchodźcy powojenni (*displaced persons*) ze wschodniej Europy – głównie z Polski. W latach 50. najwięcej przybyszów było z północno-zachodniej Europy (w większości z Niemiec i Holandii), a w latach 50. i 60. – z południowej Europy (przeważnie z Włoch i Grecji) (zob. B. Leuner, 2008), przy czym faworyzowano Brytyjczyków.

Podczas gdy imigrantom ze Zjednoczonego Królestwa i Irlandii zapewniano wsparcie finansowe, prawo natychmiastowego sprowadzenia rodziny oraz pełne prawa ekonomiczne (m.in. nieograniczony dostęp do rynku pracy) i obywatelskie, imigrantom z państw Europy środkowej i południowej nie przysługiwały podobne przywileje. Natomiast ludności pochodzenia azjatyckiego w ogóle nie udzielano w tym okresie prawa wjazdu.

(P. Trevena, 2008: 101)

¹ Szerzej o polityce i historii Australii zob. m.in. A. Achmatowicz-Otok, S. Otok, 1985; J. Lencznarowicz, 2005.

² P. Trevena (2008) podkreśla, że pierwszymi europejskimi (białymi) osadnikami w Australii byli drobni przestępcy, żołnierze oraz marynarze.

Dopiero od 1973 roku zaczęto dopuszczać do przyjazdu imigrantów z Singapuru, Malezji, Hongkongu i Tajwanu, a później z Dalekiego Wschodu (Chin, Wietnamu, Indii i Filipin).

W okresie powojennym podjęto decyzję o uruchomieniu nowych programów imigracyjnych. W 1946 roku został wypracowany odpowiedni układ z Wielką Brytanią, a rok później z Międzynarodową Organizacją do spraw Uchodźców. Odtąd na koszt rządu mogli przybywać ci, którzy nie widzieli przyszłości dla siebie na terenie własnych, zniszczonych wojną krajów, a więc również osadnicy spoza Wielkiej Brytanii. Sprowadzanie europejskich imigrantów nazywano największym czynem humanitarnym w historii Australii, choć w rzeczywistości nie o dobroczynność chodziło, ale o wypełnienie luki populacyjnej spowodowanej ujemnym saldem przyrostu naturalnego, przyspieszenie rozwoju ekonomicznego, powiększenie potencjału militarnego (zob. R. Harris, J. Smolicz, 1984: 15) oraz uzupełnienie siły roboczej, gdyż brakowało tam zarówno robotników wykwalifikowanych, jak i niewykwalifikowanych.

Wszyscy uchodźcy musieli podpisać kontrakt, zobowiązujący ich do odpracowania dwóch lat w miejscach wyznaczonych przez władze. Mieli tym spłacić koszty podróży. Kobiety były kierowane głównie do pracy w pralniach, w przemyśle tekstylnym, spożywczym i odzieżowym; zatrudniano je też jako pielęgniarki, sprzątaczkę, kelnerki i służące. Mężczyźni natomiast otrzymywali pracę przede wszystkim w hutnictwie, cementowniach, w górnictwie i przy publicznych robotach budowlanych (drogi, kolej) oraz w leśnictwie i rolnictwie (zob. J. Lencznarowicz, 1994: 29–30; 2001: 400). Nierzadkie więc były przypadki, że naukowcy czy lekarze musieli pracować fizycznie, a dopiero potem zezwalano im starać się o zatrudnienie zgodne z zawodem.

Rejestracja odbywała się sprawnie. Każdy z imigrantów kolejno pokazuje swoje papiery, urzędnik odfajkowuje nazwiska, pyta krótko o zawód, a następnie nie czekając na odpowiedź, wbija jedną z trzech przygotowanych pieczętek. Każdy mężczyzna otrzymuje stempel z napisem „Labourer”, każda kobieta zamężna „Housewife”, a każda panna „Domestic”. Robotnik, gospodyni domowa, służąca. Wyjątków nie zauważyłem, a protesty kwitowano flegmatycznym: „next, please”. Nie wszystkim się to podobało. Najbardziej awanturował się Węgier. (...) Machając swoim dyplomem uniwersyteckim darł się, że jest doktorem praw i że nie po to przyjechał do Australii, by tłuc kamienie albo sprzątać klozety. (...) Zapomniał biedaczek, że podpisał kontrakt na dwa lata, który zobowiązywał go do podjęcia pracy tam, gdzie mu ją wyznacza.

(A. Gawroński, 1997: 10)

Za samowolną zmianę zatrudnienia groziła deportacja. Nieraz zachodziła konieczność rozdzielania rodzin na okres prac przewidzianych umową, co oznaczało, że mężczyźni wysyłani byli do pracy w głąb kraju, więc mogli odwiedzać swoje rodziny co parę tygodni (ze względu na odległości); zdarzały się też przypadki umieszczania dzieci w domach dziecka. Pierwsi osadnicy napotykali trudności w przystosowaniu się do nowego otoczenia, praktykowaniu religii, porozumiewaniu się po angielsku.

Rząd dążył do rozproszenia niebrytyjskich imigrantów, Kościół katolicki bronił swego irlandzkiego charakteru przeciwstawiając się tworzeniu parafii etnicznych, szkolnictwo nie przyjmowało do wiadomości faktu, że dzieci przybyły z Europy Środkowo-Wschodniej angielskiego zwykle uczyły się dopiero w szkole.

(J. Lencznarowicz, 2001: 407)

Australijska polityka etniczna na przestrzeni lat przeszła ewolucję od *asymilacji* opartej na ideologii anglokonformizmu, przez *integrację* do *wielokulturowości* (zob. J. Lencznarowicz, 1994: 20). Beata Leuner (2008) wydzieliła okresy poszczególnych faz następująco: *asymilacja* (1947–1955), *integracja* (1965–1972), *wielokulturowość*³ (od 1973). Stadium początkowe miało służyć obronie etnicznej homogeniczności społeczeństwa australijskiego, dlatego program osiedlania się ludności niebrytyjskiej był związany ze strategią szybkiej i całkowitej asymilacji. Stąd między innymi wzięło się dążenie rządu do rozproszenia geograficznego osadników⁴ i przymuszanie ich do używania wyłącznie języka angielskiego (którego nauka była obowiązkowa), nawet w kontaktach między imigrantami z tej samej grupy narodowościowej. Oczekiwano, że przybysze pozbędą się macierzystych języków i będą dopasowywać standardy swojej kultury do zwyczajów australijskich (zob. B. Leuner, 2008).

Dopiero pod koniec lat 50. zaczęto wprowadzać strategię integracji⁵, która miała ułatwić „nowym Australijczykom” dostęp do edukacji, za-

³ Termin „wielokulturowość” (zapożyczony z Kanady) wprowadził w Australii w 1973 r. minister imigracji Al Grassby. Zob. U. Płatek, 2007; R. Dębski, 2009.

⁴ Osadnictwo rozproszone przyspiesza asymilację, a opóźnia ją osiedlanie się w zbiorowości zwartej, szczególnie gdy przyjmuje ono formę *gett* etnicznych.

⁵ R. Dębski (2009: 34) podaje, że termin „integracja” pojawił się w 1959 r., zastępując określenie „asymilacja”.

trudnienia i ubezpieczeń społecznych. W sumie była to kontynuacja polityki asymilacji (choć już w innej wersji), ponieważ zakładano, że jeśli nie pierwsze, to przynajmniej drugie pokolenie imigrantów powinno stać się Australijczykami⁶. Aby im w tym pomóc, uruchomiono specjalne programy adaptacyjne, a przede wszystkim prowadzono kursy języka angielskiego⁷.

W latach 70. powstały tak ważne instytucje, jak Ministerstwo Imigracji i Spraw Etnicznych (1976) czy Australijska Rada Spraw Etnicznych (1977, później: Australijska Rada do spraw Ludności i Zagadnień Etnicznych). Ich zadaniem było promowanie wielokulturowości i uczenie tolerancji. W tych latach dostrzeżono, że dla imigrantów z krajów nieanglojęzycznych ważne i potrzebne są tak zwane „usługi specjalne”. Okazało się na przykład, że trzeba stworzyć i wdrożyć programy nauczania dostosowane do potrzeb dzieci imigrantów, zatrudnić odpowiednio wykształconych w tej dziedzinie nauczycieli, a także zakładać szkoły etniczne (zob. B. Leuner, 2008). Uznano, że

używanie własnych języków przez mniejszości etniczne nie zagraża integralności terytorialnej Australii ani nie przedstawia żadnego niebezpieczeństwa dla jej politycznego systemu i demokratycznych instytucji.

(J. Smolicz, 1999: 25)

Potwierdziło to status Australii jako państwa wielorasowego i zróżnicowanego kulturowo oraz językowo, które aprobuje istnienie i działalność zrzeszeń (związków), szkół i organizacji etnicznych oraz rozmaitych Kościołów (religii), a także obchodzenie świąt i ważnych uroczystości poszczególnych grup etnicznych. Wspiera ono finansowo szkoły językowe i usługi tłumaczy, organizacje etniczne, które prowadzą działalność opiekuńczą; pomaga także osobom starszym i ludziom z problemami socjalnymi.

Poszczególne rządy wyznaczały sobie różne cele w realizacji polityki wielokulturowości⁸:

⁶ Późniejsze badania i czas pokazały, że rzeczywiście pierwsze pokolenie osadników tylko w nikłym procencie asymiluje się całkowicie, natomiast drugie, zdobywające już w nowym miejscu edukację, ale także będące dyskryminowane ze względu na pochodzenie, a więc starające się „wtopić” w otoczenie, asymiluje się w dużo większym stopniu. Jeśli idzie o trzecie pokolenie, zdania są podzielone: jedni twierdzą, że asymiluje się całkowicie, inni, że właśnie w nim budzi się potrzeba szukania swoich korzeni.

⁷ W Nowej Południowej Walii uczestnicy kursów dostawali drobne kwoty pieniężne za sam udział w zajęciach, potem nauka była darmowa.

⁸ Na podst. B. Leuner, 2008.

- Gough Whitlam (*Australian Labor Party*, 1972–1975) opowiadał się za „ewolucją praw imigrantów” (*Evolution of Migrant Rights*): po raz pierwszy w historii Australii próbowano realizować postulaty społeczne i ekonomiczne imigrantów z krajów nieanglojęzycznych. Postulowano przyznanie imigrantom podstawowych praw, na czele z prawem do nie-dyskryminacji (*sic!*), i stawiano za cel ich integrację.

Ważną rolę w kształtowaniu modelu wielokulturowego odegrały funkcjonalistyczne koncepcje australijskiego socjologa polskiego pochodzenia, Jerzego Zubrzyckiego⁹ (1968), w których kluczowym pojęciem była „etniczność”. Uważał on, że etniczność jest wynikiem wczesnej socjalizacji i jest procesem nieodwracalnym, a pełna asymilacja imigrantów jest niemożliwa.

(P. Trevena, 2008: 103)

- Malcolm Fraser (*Liberal-Country Party*, 1975–1983) propagował „pluralizm kulturalny” (*cultural pluralism*). Był on konsultowany z przywódcami organizacji etnicznych i realizowany we współpracy z nimi. Zdaniem ówczesnego premiera:

Idea wielokulturowości dotyczy różnorodności – a nie podziału, współdziałania – a nie izolacji. Dotyczy kulturowych i etnicznych różnic osadzonych w ramach stworzonych przez wspólne fundamentalne wartości, które umożliwiają koegzystencję na zasadzie wzajemnego uzupełniania się, a nie współzawodnictwa.

(J. Smolicz, 1991: 32)

- Jednym z największych osiągnięć tego rządu było utworzenie wielokulturowej stacji radiowej i telewizyjnej (SBS – *Special Broadcasting Service*), istniejącej do dziś¹⁰.
- Bob Hawke (*Australian Labor Party*, 1983–1991) był zwolennikiem programu „Dostęp i Równouprawnienie” (*Access and Equity*), który stanowił próbę zapewnienia każdemu imigrantowi dostępu do usług oferowanych przez państwo australijskie. Za czasów rządów Hawke’a, w 1989 roku, ukazała się *National Agenda for a Multicultural Australia*, w której podano definicję „multikulturalizmu”¹¹:

⁹ Zob. też R. Dębski, 2009: 35.

¹⁰ Polacy mają możliwość słuchania programów radiowych po polsku w Radio SBS i 3ZZZ oraz oglądania wiadomości w Telewizji SBS, która powstała w 1978 r.

¹¹ Zob. R. Harris, J. Smolicz, 1984; K. Slany, 1997: 115.

Zakłada się brak dyskryminacji, wolność, równość szans życiowych dla wszystkich oraz pełną partycypację w życiu społecznym i ekonomicznym. Polityka wielokulturowości wymaga od wszystkich Australijczyków uznania podstawowych struktur i zasad rządzących tym społeczeństwem, tj. prawa, tolerancji, poszanowania równości, demokracji parlamentarnej, wolności religijnej, językowej, uznania języka angielskiego jako narodowego, równości płci.

- Paul Keating (1991–1996) i John Howard (1996–2007) – przywódcy Partii Pracy i Partii Liberalnej opowiedzieli się za kontynuacją programu „Dostęp i Równouprawnienie”.

W 1989 roku Australia wprowadziła jednak obostrzenia imigracyjne, które przejawiają się rygorystyczną kontrolą wydawania zezwoleń na wjazd do kraju, a zwłaszcza na pobyt stały. Obowiązują przy tym zasady punktowe: w celu podjęcia pracy powinno się uzyskać 110 punktów, a w przypadku łączenia rodzin należy zgromadzić 100 punktów (zob. K. Slany, 1997)¹². Mimo iż Australia jest przykładem państwa wielokulturowego, stosuje się tam selekcję imigrantów „opartą na dobieraniu nowych obywateli według odpowiedniego wieku, poziomu wykształcenia, specjalizacji zawodowej, znajomości języków, co jest przez niektórych uznawane za dyskryminujące” (P. Trevena, 2008: 104).

W 1995 roku ogłoszono raport *Multicultural Australia: The Next Steps Towards and Beyond 2000*, w którym uwypuklono znaczenie kultury aborygeńskiej, wpisującej się w australijską wielokulturowość.

Mimo prowadzonej „polityki akceptacji” część społeczeństwa australijskiego przejawia nieprzychylną postawę, ale nie tyle do samych przybyszów, ile do ich odmienności, o czym pisze M. Secombe, cytując fragmenty pamiętników badanych osób:

Moi rodzice zasadniczo uważali, że imigranci powinni być zmuszeni do asymilacji. Zdawali się oni posiadać wrodzoną wiarę w wyższość angielskiej kultury i twierdzili, że imigranci przybywają do Australii z drugorzędnych krajów i dlatego nie powinni pragnąć zachowania swojej przeszłości (...). Wielu moich wujków i cioc, pochodzących głównie z niższej klasy średniej i klasy robotniczej, nadal reprezentuje pogląd, że „imigranci, którzy przecież przybyli tutaj po to, żeby skorzystać z naszego wysokiego poziomu życia, powinni czuć się zobowiązani do chętnego dostosowania się do naszego cywilizowanego stylu życia i nie skazić go swoimi obcymi zwyczajami i językiem”.

(M. Secombe, 1998: 9)

¹² O szczegółach związanych z uzyskaniem wizy pisze J. Kłopotowski, 1999 (8 III 2012).

Na podstawie analizowanych pamiętników autorka (*op. cit.*: 15–16) wyróżniła pięć typów postaw wobec pluralizmu kulturowego¹³ w Australii:

- 9,5% – postawa silnie negatywna;
- 11% – negatywna „przez zaniechanie” (*negative by default*);
- 9,5% – niezdecydowana;
- 26% – zasadniczo pozytywna;
- 44% – pozytywna.

W sumie około 30% badanych ujawniło postawy niechętnie pluralizmowi, a u około 70% widoczne są postawy przychylnie (autorka zastrzegła, że wyniki te nie są reprezentatywne dla całego społeczeństwa australijskiego). Wydaje się, że to zjawisko jest wciąż niedostatecznie rozumiane przez Australijczyków. Zdaniem R. Dębskiego (2009) występuje wśród nich brak zainteresowania innymi kulturami, a to pośrednio oznacza uprzedzenie w stosunku do imigrantów oraz niedocenywanie umiejętności posługiwania się innymi językami niż angielski.

H. Mamzer (2003) rozróżnia wielokulturowość miasta i wsi (centrów i peryferii), co rzutuje na postawy adaptacyjne ich mieszkańców. Autorka uważa, że w pierwszym przypadku zawsze zaznaczała się tendencja do różnorodności na wielu płaszczyznach, na przykład społecznej, majątkowej, zawodowej, etnicznej, stylu życia. Jej zdaniem panuje tam maksymalny eklektyzm. Na wsi zaś występuje zjawisko „jednakowości” pracy, warunków bytowych, statusu społecznego, kultury itp. Innymi słowy – „miasto jest nastawione na różnorodność, wieś ukierunkowuje się na podobieństwo” (H. Mamzer, 2003: 140). Osobną kwestię stanowi pogranicze, czyli obszar przyległy do granicy między państwami. Ścierają się tam wartości pochodzące z dwu lub więcej stron. Wydaje się, że mieszkańcy takich terenów powinni tolerować inność. Nie zawsze tak jest, ale na pewno są z nią obeznani i jadąc za granicę, nie po raz pierwszy doświadczają odmienności.

¹³ „Pluralizm kulturowy” jest pojęciem zbliżonym do terminu „wielokulturowość”, ten jednak ma postać trójwymiarową (deskrypcja, ideologia, polityka) (zob. U. Płatek, 2007: 13). W niniejszej pracy dla uproszczenia są one używane zamiennie, jako koncepty bliskoznaczne.

Wielokulturowości (rozumianej jako zderzenie kilku różnych etniczności) warto też przyrzeć się z punktu widzenia aspektu czasowego, w którym przestrzeń owego zderzenia nie odgrywa takiej roli, jak czas przypadający na egzystencję danej grupy etnicznej (zob. M. Mead, za: H. Mamzer, 2003: 33). Ma to związek z konkretnym pokoleniem. Innymi słowy – wielokulturowość jest spotkaniem kultur powstałych w różnym czasie, choć istniejących w tej samej przestrzeni. Ciekawe jest również spojrzenie Leszka Korporowicza (za: H. Mamzer, 2003: 34–35), który podkreśla interakcyjny charakter tych „spotkań”. Przypisuje mu tak duże znaczenie, że proponuje termin „międzykulturowość” zamiast „wielokulturowość”. Uważa bowiem, że w ten sposób akcentuje się transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, czerpania wartości kulturowych od innych grup. Łącząc obydwa punkty widzenia, można przyjąć, że m i ę d z y k u l t u r o w o ść jest zderzeniem/spotkaniem kultur powstałych w różnym czasie, koegzystujących na tej samej przestrzeni i mających charakter interakcyjny. Idea ta wpisuje się w rzeczywistość australijską, gdzie faktycznie ma miejsce owa interakcja, polegająca na polilogu wielu grup społecznych o zróżnicowanych cechach dystynktywnych, które stanowią: wygląd zewnętrzny, język, wyznanie (religia), system wartości itd. (zob. H. Mamzer, 2003: 36).

W większości opracowań na temat wielokulturowości, badanej głównie w Stanach Zjednoczonych, Australii i Kanadzie, przyjmuje się, że termin ten oznacza nierówność i niesymetryczność kontaktów jednej przeważającej kultury z jedną lub wieloma kulturami mniejszościowymi (zob. G. Babiński, 2001: 73). Grupami dominującymi w tych trzech krajach są zbiorowiska anglosaskie, które – mimo iż nieautochtoniczne i nie najliczniejsze – stanowią o prawie, kulturze i wartościach tych państw.

Poruszając zagadnienie wielokulturowości, rzadko omawia się kwestię Aborygenów¹⁴ – prawowitych mieszkańców Australii. To nie oni są „badanymi”, lecz biali Australijczycy (lub za takich się uważający, na przykład mieszanego pochodzenia), którzy często swą niechęć do obcych przekładają także na rdzennych mieszkańców. I odwrotnie, co ilustruje rozmowa Aborygena z Anglikiem (B. Chatwinem, pisarzem) w pubie, w Alice Springs:

¹⁴ Więcej o rdzennych mieszkańcach Australii zob. Aneks.

- Jesteś Anglikiem?
- Tak.
- To czemu nie wracasz do domu?

Mówił wolno, urywanymi sylabami.

- Bo dopiero tu przyjechałem.
- Czemu wszyscy nie wróćcie do domu?
- To znaczy kto?
- Wy, biali – odparł.

Powiedział, że biali ukradli im ziemię. Że są w Australii bezprawnie. Aborygeni nigdy nie przekazali im choćby metra swojej ziemi. Nigdy nie podpisali z nimi żadnego porozumienia. Wszyscy Europejczycy powinni wrócić tam, skąd przyjechali.

(B. Chatwin, 2008: 47)

Australijski badacz Stephen Castles (1995, 2001; za: *Polityka migracyjna...*, 2007: 31) wyodrębnił trzy modele „polityki inkorporacji” imigrantów. Stanowią je: *polityka asymilacji, wykluczenia różnicującego i pluralizmu (wielokulturowości)*.

- *Polityka asymilacji* polega na tym, że imigranci powinni w pełni przyjąć kulturę i normy obowiązujące w społeczeństwie przyjmującym, co oznacza rezygnację z rodzimej kultury i tożsamości narodowej, w tym posługiwania się językiem ojczystym. Zdaniem S. Castlesa asymilacja jest przykładem polityki charakterystycznej dla tradycyjnego rozumienia migracji jako nieodwracalnego procesu przeniesienia się do innego kraju (emigracja stała). Było to podejście stosowane dawniej w „klasycznych krajach migracji”, takich jak: Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia.
- *Polityka wykluczenia różnicującego* oznacza, że migranci powinni być włączani do pewnych obszarów życia, jak na przykład dotyczących rynku pracy, lecz wykluczani z innych, na przykład sfery politycznej. Przykładem zastosowania tego typu polityki jest instytucja *gastarbeiters*, cudzoziemca, który ma prawo pracować w kraju przyjmującym, ale nie może brać czynnego udziału w życiu społecznym ani politycznym. To uniemożliwia nabycie obywatelstwa w danym kraju. Do końca XX wieku najbardziej wyrazistym przykładem tego typu podejścia były Niemcy.
- *Polityka pluralizmu (wielokulturowości)* to akceptacja zachowania języka i kultury kraju pochodzenia imigrantów przy jednoczesnym zapewnieniu im równych praw we wszystkich obszarach życia spo-

łecznego. Nurt polityki wielokulturowości powstał jako odpowiedź na rzeczywistość społeczną w tradycyjnych krajach imigracji, takich jak Kanada czy Australia.

Podsumowując, można powiedzieć, że w Australii nie ma zakazów ani ograniczeń w podtrzymywaniu swojej etniczności (oficjalnie dotyczy to także Aborygenów), a więc i polskości, a jak to się sprawdza w praktyce, to zależy od samych zamieszkałych na piątym kontynencie.

5. Polacy w Australii

Szacuje się, że Polacy stanowią niespełna 1% ogółu mieszkańców Australii¹, czyli około 150 tysięcy osób² – tyle wpisów w rubryce „pochodzenie etniczne” zanotowano w 2001 roku podczas spisu ludności (M. Kałuski, 2006). Istnieją jednak spore rozbieżności w określaniu liczby polskich imigrantów, ponieważ ustala się ją na podstawie niejednorodnych kryteriów. Z jednej strony wyznacznikiem jest miejsce urodzenia, ale z drugiej znajomość języka. Tymczasem wiele osób, które urodziły się w „starym kraju”, uległo wynarodowieniu, a urodzeni w Australii, zwłaszcza przedstawiciele „nowej emigracji”, poczuli się do więzi z Polską (zob. W. Olszewski, 1997: 282). Jak wyjaśnia Marian Kałuski (2006), w australijskich formularzach spisów ludności nie ma rubryki „narodowość”, tylko „miejsce urodzenia” oraz „język, którym się dana osoba posługuje”.

5.1. Emigracja powojenna

Przed II wojną światową w Australii mieszkało tylko około 3,5 tysięcy Polaków. Duży ich przypływ nastąpił w latach 1947–1951. Powojenną imigrację stanowili głównie „dipisi” (*displaced persons*), którzy przybywali do Australii pod auspicjami International Refugee Organization (IRO). Dane dotyczące liczebności polskich „dipisów” podane przez Australian National University różnią się od statystyki Biura Imigracyjnego – w pierwszym przypadku liczba ta wynosi 59 820 osób, a w drugim – 63 394. Według

¹ O początkach imigracji z Polski zob. szerzej np.: E. Sękowska, 1997; J. Lencznarowicz, 2001, 2005; M. Łacek, 2007.

² Zob. J. Kłopotowski, 1999: http://pl.wikipedia.org/wiki/Osadnictwo_w_Australii (10 IV 2012).

R. Harrisa i J. Smolicza (1984: 50) podawanie się za Polaków dawało wyższy status niż przyznanie się do pochodzenia rosyjskiego czy ukraińskiego, co mogło nawet zakończyć się deportacją.

Pierwsza duża fala emigracyjna składała się z dwóch zasadniczo różniących się od siebie grup³. Jedną stanowili żołnierze i oficerowie armii generała Andersa oraz uczestnicy bitwy o Anglię, którzy przybyli z Wielkiej Brytanii. Większość z nich przyjechała z dobrą znajomością angielskiego, oficerowie mieli skończone wyższe studia, co ułatwiało im zdobycie dobrej pracy. Grupę drugą, „podrzedną”, stanowili wywiezieni na roboty do Niemiec Polacy o bardzo przeciętnej edukacji, często tylko po czterech klasach szkoły podstawowej, bez znajomości języka, bez kwalifikacji w jakichś określonych zawodach. Byli to ludzie z miejskich łapanek i pacyfikacji wsi, często młodzi, którzy nie zdążyli zdobyć żadnego wykształcenia (zob. P. Listkiewicz, 2011). Ocenia się, że tylko 2% przesiedleńców legitymowało się wyższym wykształceniem, a 85% ukończyło jedynie szkołę podstawową (lub kilka klas).

Jak już wspomniano, imigrantów, a więc i Polaków, uważano za tanią siłę roboczą sprowadzaną do określonych zajęć (zob. J. Lencznarowicz, 1994: 17–19). Mężczyźni prosto z obozów dla uchodźców byli wywożeni do karczowania buszu, do pomocy na farmach oraz do zbiorów trzciny cukrowej. Kobiety zaczynały jako sprzątaczk i wiele z nich utrzymało się przy tej pracy do emerytury (zob. P. Listkiewicz, 2011). Prawie wszyscy mieszkali w obozach poza miastem, czasem w miejscu zatrudnienia. Warunki bytowe były bardziej niż skromne. Nowo przybyłym dokuczały upały, ciężka, słabo opłacana praca, brak godziwych warunków mieszkaniowych, rozsianie terytorialne.

Przez dwa dni pociąg wiozł nas i przystawał w kolejnych miasteczkach, mających od trzydziestu do pięćdziesięciu domów. Na każdym przystanku pozostawiano po kilka rodzin. Miały tu pracować na kolei. (...) Ogarnęła nas rozpacz. Rozglądając się dokoła sądziliśmy, że jakieś złe moce przeniosły nas z powrotem w kazachstańskie stepy. Dziesiątki mil jechaliśmy przez pustynię zarosłą suchą trawą, między którą sterczało gdzieniegdzie popękane i pokrzywione drzewko. (...) W całym miasteczku było pięć domów małych i jeden duży (...). Wody

³ Znaczna ich większość to młodzi mężczyźni. W 1954 r. na 100 kobiet przypadało 170 mężczyzn, a w roku 1971 – mniej niż 140 (J. Zubrzycki, 1976: 71). W 1991 r. 50,8% populacji pochodzenia polskiego stanowili mężczyźni, a 49,2% – kobiety. Proporcje te nieznacznie się zmieniły w 1996 r.: (odpowiednio) 49% i 51% (*Multicultural Australia*, 2000).

w domach nie było, a więc braliśmy ją z beczki (...), która nie miała szczególnego nakrycia, z jej zawartości korzystały więc oprócz nas ptaki z buszu, psy dingo i osły. (...) Bardzo trudno było z wyżywieniem. Sklepów w Malcolm nie było. (...) Najbardziej uciążliwy był jednak brak lodówki. Przy pięćdziesięciostopniowym upale nie byliśmy w stanie przechować nawet tej skromnej żywności, jaką dysponowaliśmy. (...) W gorące dni napełnialiśmy wannę wodą i kąpaliśmy się w niej całymi rodzinami przez tydzień, bo dla każdego wody nie starczało. Szyjąc lub pisząc listy, siedziałam w wannie w kostiumie kąpielowym. Nasi mężowie pracowali przy naprawie torów kolejowych, w deszczowe i w gorące dni, zawsze pod gołym niebem. (...) Dwutygodniowa zapłata za pracę wynosiła dwanaście funtów angielskich, z tego odliczano trzy funty jako komorne za dom. Pozostawało więc dziewięć funtów na utrzymanie. A trzeba pamiętać, że po przyjeździe z Afryki zaczynaliśmy nasze życie w Australii od podstaw, od łyżki, igły i innych przedmiotów niezbędnych w życiu codziennym. (...) Po dwóch latach „rozkoszny” zostaliśmy zwolnieni z kontraktu i mogliśmy wyjeżdżać, gdzie kto chciał.

(E. Sendek-Biliczka, 1997: 132–134)

Większość Polaków (80%) osiedlała się w Nowej Południowej Walii, Australii Południowej oraz w Wiktorii i tak zostało do dziś. Przyczyniały się do tego względy historyczne, bo właśnie tam zakładano pierwsze osiedla polskiej emigracji, ale też najbardziej znośne dla Europejczyków warunki środowiska naturalnego oraz sytuacja gospodarcza – wszystkie te trzy stany należą do najlepiej rozwiniętych. Emigranci polscy skupiali się wokół wielkich miast, które prawie wszystkie leżą na wybrzeżach, u ujścia rzek. Atrakcyjne jest nie tylko ich położenie geograficzne i łagodny klimat, ale i rozwijający się w bezpośrednim sąsiedztwie portów przemysł, centra handlowe i usługowe, banki itp. Najmniejszą popularnością wśród uchodźców cieszyły się tereny wiejskie.

Osadnikom z Polski doskwierał brak osób mogących służyć radą w rozwiązywaniu problemów czy pomocą w załatwianiu spraw w urzędach. Zaczęli się więc organizować, tworząc struktury organizacji polonijnych, których działalność koordynowała powstała w 1950 roku Rada Naczelna Organizacji Polskich w Australii z siedzibą w Sydney. W wielu miastach powstawały polskie kluby i organizacje⁴. Najważniejsze z nich to: Związek Polaków w Australii (organizacja ogólnopolonijna), Stowarzyszenie Australijsko-Polskie (członkami są rodziny mieszane), Stowarzyszenie Polskich Kombatantów, Stowarzyszenie

⁴ Szerzej zob.: J. Lencznarowicz, 1994 i 2001; U. Płatek, 2007; R. Dębski, 2009.

Techników Polskich, Związek Harcerstwa Polskiego, Polska Macierz Szkolna oraz tak zwane Domy Polskie, których notuje się około dwudziestu. Wokół nich zaczęło się koncentrować życie towarzyskie i kulturalne Polonii. Były i są one często siedzibą szkół, zespołów tanecznych i harcerstwa.

Dużą rolę w życiu polonijnym odegrali także księża oraz zakonnice polskie. Oprócz pracy duszpasterskiej prowadzili często działalność społeczną, kulturalną i oświatową (zob. np. A. Achmatowicz-Otok, S. Otok, 1985; A. Gawroński, 1984a). Trzeba podkreślić, że ludzie garnęli się do wspólnoty parafialnej, bo było to miejsce, gdzie wolno było publicznie mówić po polsku. Poza tym „życie parafialne wypełniało pustkę potrzeb emocjonalnych i intelektualnych” (M. Łacek, 2007: 153). Kościół podkreślał prawo wszystkich ludzi do „własnej mentalności, własnego języka, własnej kultury i własnej religii, aby ich duchowe dziedzictwo mogło przetrwać poza ich Ojczyzną” (J. Smolicz, 1999: 227)⁵. Należy tu zaakcentować rolę języka, bowiem do II Soboru Watykańskiego (1962–1965) liturgia była sprawowana po łacinie, natomiast od tego czasu msze odprawia się w językach lokalnych. W tej kwestii w Australii zachowany jest pluralizm, świadczący o jego zaakceptowaniu przez Kościół, według którego chrześcijanie powinni się łączyć dzięki wspólnemu wyznaniu, a nie wspólnemu językowi⁶.

Posługiwanie się w Kościele różnymi językami nie szkodzi jedności, wręcz ją uwydatnia. Ksiądz odprawiający tego samego dnia msze po angielsku i po włosku otwarcie demonstruje, że dwujęzyczność zdobyta przez jednostkę nie powoduje podziałów i konfliktów, lecz raczej daje świadectwo powszechności Kościoła.

(J. Smolicz, 1999: 260)

5.2. Emigracja z ostatnich dekad XX wieku

Następna duża grupa Polaków przybyła do Australii w latach 80., a potem 90.⁷ Pierwszą, nazywaną *postsolidarnościową*, zapoczątkowało wpro-

⁵ O dbałości Kościoła o identyfikację kulturową swoich wiernych zob. J. Smolicz, 1991; B. Szydłowska-Cegłowa, 1991.

⁶ Z badań U. Płatek (2007) wynika, że ci, którzy regularnie chodzą do kościoła, nie są przywiązani do liturgii sprawowanej po polsku i często biorą udział w mszach odprawianych po angielsku.

⁷ Szerzej zob. E. Lipińska, 2001, 2002c.

wadzenie stanu wojennego w Polsce, drugą, *postkomunistyczną*, zmiana ustroju w 1989 roku (zob. K. Knyżewski, 1994: 76–77). W latach 80. Polacy opuszczali kraj z powodów politycznych lub ideowych⁸, ale również typowo ekonomicznych – wiele osób liczyło na podwyższenie dotychczasowego standardu życia. Emigrantów *postsolidarnościowych* cechowało często uczucie sfrustrowania, niedowartościowania, zmęczenia i zniechęcenia do wszelkiej – nie tylko politycznej – działalności⁹. Większość znalazła się w Australii w niekompletnej rodzinie, a nawet w pojedynkę, lub osiedlała się z dala od skupisk Polaków, unikając towarzystwa rodaków. Przez zasiedziałą Polonię byli traktowani z rezerwą.

Nasze przybycie było szokiem dla miejscowej, zasiedziałej Polonii. Trudno nas było zakwalifikować do jakiejś istniejącej już kategorii, bo przede wszystkim przyjechaliśmy z „komuny” i tym samym nie pasowaliśmy ideologicznie do żadnej. Wprawdzie poziom naszego wykształcenia był równy lub wyższy grupie przybyłej prosto z Anglii, ale dyskwalifikował nas w ich oczach fakt jego zdobycia w ustroju całkowicie przeciwnym ich zapatrywaniom. Dla drugiej grupy aspekt ideologiczny nie był tak ważny.

(P. Listkiewicz, 2011)

Jednak wykształcenie tej fali imigrantów z Polski okazało się mało warte. Nie było zapotrzebowania na magistrów i inżynierów, lecz w dalszym ciągu na wykwalifikowanych robotników. Nostryfikacja polskich dyplomów nie była prostą sprawą, ponieważ skalę trudności celowo zawyżano, aby odrzucać fachowców spoza Australii¹⁰. Prawie wszyscy *postsolidarnościowcy* – mimo początkowych oporów – zaczynali „karierę” od sprzątania, pracy w fabrykach i na budowach, ale gdy tylko pojawiały się sprzyjające okoliczności, pięli się wyżej.

⁸ Wielu emigrantów z lat 80. nieco na wyrost utożsamia się z prześladowaniami reżimowymi i przypisuje sobie status uchodźców. W tej grupie było sporo takich, którzy skorzystali z nadarzającej się okazji wyjazdu z Polski w celach zarobkowych lub powodowanych ciekawością świata.

⁹ Na przykład zapytani o to, co według nich charakteryzuje Polaków, 30% wymieniło tylko cechy negatywne, a 50% cechy negatywne i pozytywne (z badań E. Drozd, za: R. Dębski, 2009: 68).

¹⁰ P. Listkiewicz (2011) w rozdziale pt. *Wielokulturowość we wstecznym lusterku* pisze: „Nasza polska lekarka, której się to udało po czterech latach – nb. musiała powtórzyć studia – opowiadała, że lekarze urodzeni i wykształceni w Australii powiedzieli, że prawdopodobnie oni by tego egzaminu nie zdali”. Potwierdzają to w pełni „niezweryfikowane dane”, których dostarczała obserwacja uczestnicząca autorki.

Różnica polegała na tym, że o ile dawna Polonia na tym poprzestała, nasza grupa potraktowała to jako okres przejściowy i gdy tylko nadarzyła się okazja zmiany pracy na lepszą, oczywiście z niej korzystała. (...) Angielskiego nauczyliśmy się szybko i równie szybko zorientowaliśmy się w miejscowym stylu życia, co nam pomogło w asymilacji.

(P. Listkiewicz, 2011)

Zdaniem autora, Polacy, którzy się urodzili, wychowali i wykształcili w PRL-u, mieli wielką łatwość przystosowywania się do różnych warunków, co w sytuacji emigracyjnej odegrało pozytywną rolę.

Emigrantów *postkomunistycznych* zalicza się na ogół do kategorii osiedleńców ekonomicznych¹¹. Byli oni dobrze wykształceni, bardziej otwarci i chętni do działania. Nie towarzyszyły im takie napięcia, jak fali o dekadę młodszej. Trzeba pamiętać, że wyjechali już z innej Polski, niekoniecznie planując osiedlić się w Australii na stałe. Nie należy wszakże pomijać względów psychologicznych ani politycznych.

Obydwa napływy mają mimo wszystko sporo wspólnego. Większość przesiedleńców pochodziła z dużych miast, zdobyła w Polsce średnie, a często wyższe wykształcenie¹², charakteryzowała ich też dobra, a nie-rzadko bardzo dobra znajomość języka angielskiego, czego bardzo brakowało „starej” emigracji, łatwiej więc było im znaleźć pracę lub mieli ją zapewnioną (szczególnie w przypadku przybyszów z lat 90.). Niestety rzadko włączali się w istniejące już struktury, powołując czasem własne organizacje. Chętniej działali w swoim (lokalnym) środowisku, ale głównie koncentrowali się na sprawach bytowych – tworzeniu podstaw materialnych i na karierze zawodowej (zob. J. Lencznarowicz, 1994: 32).

Ogólnie można powiedzieć, że osoby decydujące się na opuszczenie Polski po 1990 roku i zamieszkanie w Australii były do tego lepiej przygotowane niż te należące do wcześniejszych fal emigracyjnych. Natomiast osadnicy z lat 60., 70. i 80. otrzymywali większą pomoc od rządu australijskiego, jak na przykład wspomniane już darmowe kursy angielskiego. Szczególną

¹¹ Badania CBOS z maja 1992 roku wskazują jednak, że najwięcej respondentów gotowych do wyjazdu za granicę wywodziło się z rodzin o najwyższych dochodach (zob. K. Knyżewski, 1994: 79).

¹² W latach 1980–1982 do Australii przyjechało ok. 9000 Polaków, z których 45% posiadało wykształcenie wyższe, a jedynie 4% (wśród innych narodowości – 25%) ukończyło wyłącznie szkołę podstawową.

troską otoczono grupę postsolidarnościową, oferując jej zakwaterowanie w hostelach, zasiłek dla bezrobotnych w czasie nauki (kursów), a nawet mieszkanie (zob. U. Płatek, 2007). Stanowiło to często powód do niezadowolenia „starej” Polonii. Jak wspomina A. Perepeczko:

Oni [przybysze z lat 40. i 50. – przyp. E.L.] powoli dochodzili do posiadania czegokolwiek, np. domu, samochodu. Denerwowało ich to, że my przyjeżdżamy, od razu bierzemy pożyczki i dorabiamy się w dużo szybszym tempie niż oni. (...) W dodatku w związku z zaistniałą sytuacją polityczną w Polsce dostawaliśmy od rządu australijskiego prawo pracy i obywatelstwo australijskie.

(A. Fitkau-Perepeczko, 2007)

Według opinii J. Wróbla (2002), Polaków osiedlających się na obczyźnie¹³ po 1989 roku charakteryzuje dążenie do integracji, natomiast postawy separatystyczne i asymilantkie częściej występowały wśród przybyłych przed 1989 rokiem. W obu grupach spotyka się za to postawy marginalistyczne (*op. cit.*: 146). Autor wyjaśnia, że separatyzm ów brał się w dużej mierze z powodu zerwania więzów z ojczyzną i niemożności powrotu czy też przyjazdu z wizytą. Polacy zatem, odcięci od ojczyzny *rzeczywistej*, skupiali swą tęsknotę i odczucia patriotyczne na ojczyźnie „mentalnej” (*nierzeczywistej*). Z kolei próby i chęci wtopienia się w nowe środowisko wynikają – według J. Wróbla – z kompleksu niższości, poczucia wstydu i niedowartościowania, co skłania imigrantów „do desperackich prób utożsamiania się z kulturą kraju osiedlenia, by w ten sposób zmyć z siebie stygmat polskości” (J. Wróbel, 2002: 149).

Dodajmy jeszcze, że poszczególne fale emigracyjne różniła jakość polszczyzny. Jak podaje Elżbieta Sękowska (1997: 298), emigrację „żołnierską” stanowili w większości nosiciele terytorialno-socjalnych odmian języka, natomiast emigracja ekonomiczna to użytkownicy polszczyzny w wersji standardowej. Ten element również nie sprzyjał brataniu się nowej i starej Polonii.

5.3. Charakterystyka polskich (e/i)migrantów w Australii

Na podstawie przebiegu procesu adaptacji imigrantów z Polski dzieli się na cztery grupy: entuzjastów, pacyfistów, malkontentów i neutralnych¹⁴.

¹³ Autor mówi o Stanach Zjednoczonych, ale dodaje, że jego zdaniem omawiane postawy mają charakter uniwersalny.

¹⁴ Na podst. A. Achmatowicz-Otok i S. Otok, 1985: 132–135.

Entuzjaści: cechuje ich zachwyty Australią i Australijczykami, z którymi się identyfikują i przyjmują ich styl życia, starając się do minimum ograniczyć te cechy, które mogłyby ich od nich różnić. Biegłość w języku angielskim u „entuzjastów” jest raczej ograniczona, za to wykazują dużo dobrych chęci w uzupełnianiu braków poprzez stały kontakt z Australijczykami. Nie należą do polskich organizacji i nie odczuwają potrzeby ich istnienia. Życzeniem „entuzjastów” jest pozostać w Australii i nigdy nie wracać do Polski, więc nie uważają za właściwe uczenia swoich dzieci języka polskiego ani utrzymywania jakichkolwiek tradycji polskich.

Pacyfiści: podobnie jak entuzjaści silnie identyfikują się z Australijczykami. Różnica polega na stopniu asymilacji. Odnoszą się pozytywnie do wszystkiego, co australijskie, zachowując cały szereg zwyczajów polskich. Wnętrza ich domów, a nawet ogródki, mają typowo polski charakter lub przynajmniej zawierają pewne polskie elementy (np. rosną w nich brzozy, świerki i malwy)¹⁵. Poważnie odnoszą się do problemu naturalizacji, widzianej jednak chętniej u swoich dzieci niż u siebie. Nie zamierzają wracać do Polski.

Malkontenci: krytykują wszystko, co zastali w Australii – gospodarkę, kulturę, stosunki międzyludzkie itp. Odżywiają się na sposób australijski, choć mówią, że wolą polskie potrawy. Noszą ubrania australijskie, mimo że preferują polski styl ubierania się. Znają angielski bardzo dobrze i używają go zarówno w domu, jak i poza nim, jednak chętniej komunikują się po polsku. Miewają kontakty z Australijczykami, ale przedkładają towarzystwo Polaków. Spędzają czas na sposób australijski i polski. Motywy skłaniające ich do przyjęcia obywatelstwa australijskiego są raczej natury ambicjonalnej.

Neutralni: charakteryzuje ich znikomy stopień asymilacji, ponieważ po głębszym poznaniu wielu aspektów australijskiego życia dochodzą do przekonania, że im one nie odpowiadają. Stronią od uczestnictwa w życiu Australii i okazują małe zainteresowanie problemami, którymi ona żyje. Część z nich może poczuwać się do wdzięczności dla kraju, który im udzielił schronienia, ale wolą się trzymać na uboczu, a nawet z dala od wszystkiego, co by mogło naruszyć ich głębokie przywiązanie do Polski. W domu mówią po polsku, ich dzieci uczą się polskiego i uczęszczają do polskich szkół. W życiu towarzyskim kontaktują się tylko z Polakami, należą też do pol-

¹⁵ O zagospodarowaniu przestrzeni wyrażającym tożsamość zob. H. Mamzer, 2003: 144.

skich organizacji. Nie zależy im na przyjęciu obywatelstwa australijskiego. Chcieliby wrócić do Polski, ale boją się, ponieważ albo nie znają obecnej ojczyzny, albo twierdzą, że nie mają do czego wracać.

Proponowany podział na grupy adaptacyjne ma wiele wspólnego z omawianymi wcześniej modelami (rozdz. 2.2) autorstwa J. Smolicza, W. Lamberta oraz J.W. Berry'ego (zob. tab. 4).

Dodajmy, że australijskie, a więc podwójne obywatelstwo posiada 90,3% Polaków. Do podjęcia tego kroku skłaniają ich dwa motywy: pierwszy ma charakter ekonomiczny i dotyczy zabezpieczenia prawa do pracy i uprawnień do świadczeń socjalnych, a drugi, psychologiczny, ma związek z unikaniem poczucia dyskryminacji i chęcią stopniowego wrastania w nowe społeczeństwo¹⁶. Należy nadmienić, że w Australii stosuje się zasadę *ius soli* – p r a w o z i e m i, co oznacza, że każde dziecko, bez względu na pochodzenie, automatycznie otrzymuje obywatelstwo australijskie, jeżeli przynajmniej jedno z rodziców ma prawo stałego pobytu w tym kraju¹⁷.

5.4. Czynniki wpływające na adaptację Polaków w Australii

Proces adaptacji Polaków w Australii można rozpatrywać w zależności od wielu czynników¹⁸, między innymi od: zawierania znajomości i nawiązywania kontaktów towarzyskich z Australijczykami, spędzania czasu wolnego od pracy, przyjmowania miejscowego sposobu odżywiania się i ubierania, znajomości angielskiego.

Kontakty towarzyskie ograniczają się zazwyczaj do miejsca pracy. Zdaniem niektórych Polaków Australijczycy są powściągliwi i mało gościnni, nieskorzy do nawiązywania znajomości z imigrantami. Wiele osób twierdzi, że nigdy nie bywa w ich domach ani nie przyjmuje ich u siebie. Nierzadko zdarza się, że Polacy chętnie przyjaźnią się z innymi imigrantami, którzy w podobny sposób odczuwają dystans przejawiany przez miejscowych.

¹⁶ We wczesnych latach powojennych należało zrzec się polskiego obywatelstwa, aby przyjąć australijskie. Trzeba było wypowiedzieć niezwykle trudne dla Polaka zdanie: „Zrzekam się narodowości polskiej i wierności Rzeczypospolitej Polskiej” (zob. R. Dębski, 2009: 33).

¹⁷ Od 2007 roku w Australii obowiązuje „egzamin na obywatela” tego kraju (zob. R. Dębski, 2009: 37).

¹⁸ Na podst. A. Achmatowicz-Otok, S. Otok, 1985.

Tabela 4. Podział polskich (e/i)migrantów w Australii według stopnia adaptacji (opracowanie własne)

A. i S. Otokowie	J. Smolicz	W. Lambert	J.W. Berry
ENTUZJAŚCI identyfikują się z tubylcami i przyjmują ich styl życia, starając się do minimum ograniczyć te cechy, które mogłyby ich od nich różnić.	ZASYMILOWANY ANGLOSAS jest silnie zasymilowany z kulturą anglo-australijską i wykazuje znikomy stopień polskości.	TYP 1 to odrzucenie rodzimego języka i kultury, identyfikacja z kulturą i językiem docelowym.	ASYMILANCI mają niskie wyobrażenie o swojej kulturze; chcą zasymilować się za wszelką cenę, posługują się w domu angielskim (nawet jeśli jest łamany), eliminując polski.
PACYFIŚCI odnoszą się pozytywnie do wszystkiego, co australijskie, zachowując cały szereg zwyczajów polskich.	DWMULTUROWY czuje się swobodnie w obydwu środowiskach kulturowych, uczestniczy zarówno w angielskich, jak i polskich strukturach społecznych.	TYP 4 to identyfikacja zarówno z rodzimymi, jak i docelowymi językiem i kulturą.	INTEGRALIŚCI łączą pozytywne wyobrażenie o nowej kulturze z szacunkiem dla własnej. Prezentują w ten sposób tak zwaną „trzecią wartość”, która jest kombinacją tego, co najlepsze w obu źródłach kulturowych.
MALKONTENCI krytykują wszystko, co zastali w Australii – gospodarkę, kulturę, stosunki międzyludzkie itp.	ZDECYDOWANY ETNIK wykazuje wysoki stopień etniczności polskiej i znikomy poziom asymilacji z kulturą anglosaską, z wyjątkiem znajomości języka angielskiego.	TYP 3 to niemożność swobodnej identyfikacji ani z rodzimymi, ani z docelowymi kulturą i językiem.	MARGINALIŚCI (NIHILIŚCI) mają negatywne wyobrażenie zarówno o docelowej, jak i własnej kulturze; zatraciwszy rodzimą tradycję, nie budują nowej.
NEUTRALNI wykazują znikomy stopień asymilacji.	TYP ALIENACYJNI –	TYP 2 to odrzucenie języka i kultury docelowej, identyfikacja z rodzimą kulturą i językiem.	SEPARTYŚCI (TRADYCONALIŚCI) są całkowicie wierni rodzimym zwyczajom i tradycjom, równocześnie żywiąc niechęć i pogardę do nowej kultury.

Jednak są zgodni co do tego, że Australijczyków charakteryzuje życzliwość i otwartość oraz życie „na luzie”.

W nawiązywaniu kontaktów towarzyskich ważną rolę odgrywa znajomość i akceptacja (czasem tylko tolerancja) miejscowej kultury.

Kultura Australii była i jest inna niż nasza. Przynieśli ją tu pierwsi osiedleńcy z Anglii i Irlandii. Czy Polacy mają z tą kulturą coś wspólnego? Oczywiście: chrześcijaństwo i wspólne europejskie korzenie. Środowiska polonijne cenią kulturę australijską, ale równocześnie starają się podtrzymywać w różnych formach kulturę polską i dzięki temu wplatają tę własną część kulturową w krąg australijski.

(M. Knappe, 1997: 139)

Znamienne jest stwierdzenie zawarte w pierwszym zdaniu cytatu, podkreślającym *inność* kultury australijskiej, jej *odmienność*, a nie wyższość czy niższość w stosunku do polskiej i/lub polonijnej¹⁹.

Spędzanie wolnego czasu na sposób australijski na ogół jest przez Polaków chętnie przyjmowane, zwłaszcza w zakresie organizowania pikników czy uprawiania sportów.

Grillowanie (*barbecue*) jest bardzo ważnym elementem życia Australijczyków – w weekendy można spotkać całe rodziny udające się na piknik z przenośnymi lodówkami wypełnionymi stekami i piwem. Na każdym kroku dostępne są czyste, zadbane i bezpłatne grille publiczne – najczęściej gazowe, z zadaszonym miejscem do siedzenia.

(*Koniec świata*, 2008, A. Semrau²⁰)

Jednak niektóre formy wypoczynku, jak na przykład spotkanie się w pubach przy piwie, wyścigi konne, typowe dla Australii sporty i gry: rugby, krykiet, bowling, gra w bingo – rzadziej spotykają się z aprobatą Polaków.

Jeśli chodzi o *kuchnię* i *sposób jedzenia*, istnieje spore przywiązanie do tradycji polskiej. Przejawia się to przede wszystkim przy okazji obchodzenia świąt, uroczystości rodzinnych, religijnych, państwowych, gdzie królują pierogi. Jednak panuje duża akceptacja innych kuchni, zwłaszcza włoskiej i azjatyckiej, a także częściowo australijskiej.

¹⁹ O procesie poszukiwania właściwej drogi zmierzającej „od obcości do inności” zob. P. Garncarek, 2006: 74.

²⁰ *Koniec świata – Australia* zawiera cytaty z wypowiedzi podróżniczek Magdy Biskup oraz Anny Semrau.

Kuchnia australijska – jeśli w ogóle można o takowej mówić – nie jest wyrefinowana. Z Wielkiej Brytanii zostały zaadaptowane *fish & chips*, które są tu bardzo popularne, podobnie jak *meat pies* – niewielkie, zazwyczaj okrągłe ciasta z różnym nadzieniem, które różnią się jakością – od mrożonych i tylko podgrzewanych, po te wypiekane według tradycyjnych receptur i serwowane z sosem serowym i papką z zielonego groszku.

W Australii je się dużo ryb (...), owoców morza i czerwonego mięsa, które jest stosunkowo tanie i bardzo dobrej jakości. Bardzo popularna jest wołowina i wieprzowina, ale też cielęcina i baranina, które najczęściej przyrządzane są na grillu.

(*Koniec świata*, 2008, A. Semrau)

Konieczność zmusza Polaków do dostosowywania się do miejscowych zwyczajów związanych z porami spożywania posiłków, innych niż w kraju.

Sposób ubierania się. Australijczycy nie przykładają zbyt dużej wagi do tak zwanej etykiety, w tym do stroju. *Aussie man*²¹ jest przedstawiany na humorystycznych pocztówkach jako mężczyzna w kapeluszu, rozciągniętym podkoszulku, szortach i ciężkich butach do kostek, z puszką piwa w dłoni (zob. R. Dębski, 2009: 29). Według Anny Achmatowicz-Otok i Stanisława Otoka (1985: 127) „wszyscy ubierają się na modłę australijską”. W rzeczywistości sposób ubierania się nie jest jednorodny, ponieważ część osób dostosowuje się do miejscowej mody (choćby z powodu oferty ubrań w sklepach oraz klimatu wymuszającego inny niż europejski styl), a część – przede wszystkim w święta – zachowuje polskie nawyki.

Znajomość języka angielskiego odgrywa bardzo ważną rolę w procesie adaptacyjnym. Dzięki specjalnym programom rządowym każdy przybysz ma prawo do bezpłatnego kursu angielskiego w wymiarze podstawowym. Trzeba podkreślić, że rząd australijski nie stosuje nacisku wobec nowo przybyłych:

W odniesieniu do języka angielskiego nie stosuje się zasady: „przymus”, lecz życiową „konieczność”. I jest to zasada słuszna, bowiem „przymus” rodzi sprzeciw, często doprowadzający do destrukcji, a życiowa „konieczność” pobudza ambicję.

(M. Knappe, 1997: 144)

²¹ „Określenie *Aussie* pojawiło się podczas I wojny światowej w odniesieniu do żołnierzy australijskich, znanych z prostego sposobu bycia, dobrego humoru i stoickiego spokoju” (R. Dębski, 2009: 29).

Język „australijski” znacznie się różni do angielskiego (brytyjskiego) oraz amerykańskiego tak pod względem leksykalnym, jak i fonetycznym. Jego podstawą był slang więźniów i pionierów, pełen uproszczeń i wulgaryzmów. Wiele wyrazów zostało też zapożyczonych z języków aborygeńskich i od przybyłych do Australii emigrantów. Mnóstwo osób znających angielski doznaje szoku w zderzeniu z jego australijską odmianą.

Kiedy pierwszy raz przyjechałem do Australii, byłem przekonany, że znam angielski, przynajmniej w stopniu umożliwiającym prostą konwersację. Już w pierwszych dniach pobytu przekonałem się, że albo się bardzo mylę, albo używany w Australii język to nie angielski. Rozumiałem bardzo niewiele, szybko wpadłem w kompleksy i na długi czas zamknąłem się w sobie.

(M. Tomalik, 2011: 308)

W przekonaniu autora, między poszczególnymi regionami nie ma znaczących różnic w języku, tyle że w mieście mówi się szybko, a na prowincji (w osadach *outbacku*²², na farmach) flegmatycznie i niedbale. Marek Tomalik twierdzi też, że „nikt nie poprawia wymowy przybysza, nie wymądrza się, nie stresuje go. *Aussie* jest zdeterminowany, aby zrozumieć każdego cudzoziemca” (*op. cit.*: 309).

Większość Polaków uczy się angielskiego w odmianie australijskiej w takim stopniu, aby nie wyróżniać się z otoczenia, ale i po to, by mieć możliwość zdobycia dobrej pracy i móc uczestniczyć w życiu Australii. Działa tu więc zarówno *motywacja integracyjna*, jak i *instrumentalna*²³. Ważna jest chęć porozumiewania się z otoczeniem, czyli zarówno z tubylcami, jak i innymi imigrantami, czytania australijskiej prasy, oglądania programów telewizyjnych i słuchania radia. Niektórzy jednak w ogóle nie starają się nauczyć angielskiego i mieszkają w etnicznych enklawach, gdzie używa się języka polskiego lub języków innych niż angielski. Pracują też często z innymi

²² **Outback** – kraina za miastem, izolowana od cywilizacyjnego zgiełku, najczęściej w pustynnym centrum kontynentu (zob. M. Tomalik, 2011).

²³ **Motywacja integracyjna** to chęć opanowania języka z powodu fascynacji kulturą danego kraju i potrzebą poszerzenia wiedzy o nim w celu możliwości komunikowania się z rodowitymi użytkownikami tego języka, a nawet chęci stania się jednym z nich. **Motywacja instrumentalna** pojawia się wtedy, gdy nauka języka docelowego jest podejmowana ze względu na korzyści, jakie mogą z tego wypłynąć, jak na przykład zdobycie zawodu, podwyższenie kwalifikacji, budowanie kariery zawodowej; język jest wtedy instrumentem (narzędziem, środkiem) osiągnięcia innego celu (zob. E. Lipińska, 2003: 60).

imigrantami i nie muszą posługiwać się angielszczyzną, wytwarzają więc swój kod noszący cechy *pidginu* (zob. E. Lipińska, 2003). Powodem takiego układu może być negatywne nastawienie do języka, kultury i narodu australijskiego. Jest to postawa nazywana „strategią obłożonej twierdzy” i polega „na odrzuceniu języka i kultury dominującego społeczeństwa jako obcych, wręcz wrogich, zdeprawowanych, godnych pogardy” (R. Laskowski, 2009: 21). Prowadzi do izolacji *endogennej* i uniemożliwia takim osobom stanie się pełnoprawnymi członkami społeczności lokalnej. Należy podkreślić, że brak znajomości angielskiego udaremnia poznanie docelowej kultury.

Polacy starający się biegle opanować angielski (australijski) to w większości ludzie wykształceni, którzy tam szlifują znany wcześniej język, doskonaląc się też zawodowo. Część z nich przez cały czas świadomie nie tylko zachowuje, ale i rozwija oraz ulepsza polski (nie – *polonijny*²⁴), co pozwala im działać na rzecz Polonii, zdobywać pracę tłumaczy, dziennikarzy itp. w prestiżowych instytucjach i zajmować eksponowane stanowiska na wyższych uczelniach, w szkołach, instytucjach trudniących się sprawami etnicznymi.

5.5. Polacy o Australii i jej mieszkańcach i *vice versa*

Wydaje się, że polscy imigranci mają sprzyjające warunki ku temu, aby się przystosować do australijskiej rzeczywistości, zwłaszcza że nie są tam źle traktowani ani dyskryminowani. Wręcz odwrotnie – postrzega się ich jako uczciwych ludzi oraz dobrych pracowników. Dotyczy to zarówno starej, jak i nowszej Polonii.

Stara, złożona głównie z żołnierzy i podoficerów z ostatniej wojny (...) dała się poznać jako generacja ludzi twardych. W pierwszych latach stworzono im warunki dość spartańskie. Polacy przetrwali jednak najcięższe lata, imponując pracowitością, poświęceniem, patriotyzmem, a zarazem lojalnością wobec nowego kraju (...). Nowa, w większej części solidarnościowa, imigracja dała Australii wielu specjalistów, naukowców, inżynierów, nawet księży. I choć i tu wśród przybyszów z Polski nie brakuje materiału ludzkiego późniejszej jakości, generalnie w Australii nie wstyd być Polakiem.

(A. Kropiwnicki, 1997)

²⁴ Szerzej o języku polonijnym zob. rozdz. 9.

Z badań²⁵ Urszuli Płatek (2007: 99) wynika, że Australijczycy na ogół pozytywnie podchodzą do osób polskiego pochodzenia. Respondenci twierdzili, że są uważani za osoby przyjazne, pomocne, tolerancyjne, ceniące życie rodzinne, gościnne oraz dbające o dzieci (w tym o ich wykształcenie) i religię.

Badania B. Leuner²⁶ (za: R. Dębski, 2009: 41) wykazują z kolei, że Polakom osiadłym w Australii najbardziej podobają się: spokojny i łatwy styl życia, wolność i możliwość wyboru sposobu życia oraz to, że można się wcale nie interesować polityką. Cenią także szacunek lokalnej społeczności dla pracy i faktu jej posiadania. Nie podoba się im zaś mentalność, która jest „wystarczająco dobra jak na busz” (*good enough for the bush*)²⁷, co – przykładowo – przejawia się brakiem przywiązywania przez Australijczyków wagi do estetyki produktów i jakości usług. Polaków razi również zbyt beztroska postawa autochtonów wobec życia, a także sztuczna uprzejmość urzędników, pracodawców czy pracowników w miejscach usługowych.

Australijczycy uważają swój kraj za raj na ziemi, kochają go, są z niego dumni i bardzo starannie pielęgnują lokalne zwyczaje. Polacy to doceniają. Podoba im się też ich umiejętność cieszenia się z tego, co się ma i akceptacja świata, „która nie ma nic wspólnego z, na przykład, amerykańskim szowinizmem czy niemieckim poczuciem wyższości” (M. Tomalik, 2011: 235). Za narodową cechę Australijczyków uznaje się *mateship*, co tłumaczy się jako „koleżeństwo” lub „partnerstwo”²⁸, a za narodową filozofię – *no worries, mate* („nie przejmuj się, stary” / „jest w porządku”). W stosunku do obcych miejscowi zachowują się przyjaźnie, bez dystansu, tak jak sami chcieliby być przyjęci. Starają się ich nie oceniać i nie pouczać. „Tam nikt

²⁵ Autorka przeprowadziła badania wśród 76 emigrantów polskich w Australii (39 mężczyzn i 37 kobiet) w zakresie sześciu bloków tematycznych: emigracja, identyfikacja narodowa respondentów, kontakty z Polską, kwestie językowe, dzieci respondentów oraz kontakty z Polonią w Australii. Ankietę wypełniały osoby z pierwszego pokolenia emigracyjnego (zob. U. Płatek, 2007: 72).

²⁶ Badania odbyły się w Australii, w Melbourne, w latach 2004–2005. Wzięły w nich udział dwie grupy: polscy imigranci z lat 80. i ich potomkowie w wieku 15–24 lat. Badania dotyczyły małżeństw endogamicznych oraz egzogamicznych.

²⁷ R. Dębski cytuje w swojej pracy wypowiedź Geoffreya Serle’a o kulturze (a raczej jej niedostatku) Australijczyków: „intelekt i sztuka, przynajmniej do niedawna, były ostatnią rzeczą, jaka kojarzyła się Europejczykowi z Australią” (R. Dębski, 2009: 30).

²⁸ Szerzej piszą o tym: R. Dębski, 2009; B. Pawlikowska, 2011; M. Tomalik, 2011.

na nikogo nie krzyczy, nie jest złośliwy, nie stresuje się ani nie stresuje innych” (*op. cit.*: 237). Generalnie w oczach Polaków Australijczycy są „bardzo uprzejmi i rozmowni, otwarci i bezpośredni, chętnie służą radą czy pomocą” (zob. *Koniec świata*, 2008, A. Semrau).

Można stwierdzić, że większość Polaków jest zadowolona z wyboru Australii jako kraju osiedlenia. Spośród badanych przez U. Płatek (2007²⁹) aż 64 osoby (88,9%) wyraziły zadowolenie z podjęcia decyzji o osiedleniu się w Australii, sześć (8,3%) nie miało zdania, a tylko trzy (4,2%) uznały, że „decyzja o wyjeździe nie była właściwa i nie przyniosła im satysfakcji w ostatecznym rozrachunku”.

Więcej pozytywnych opinii pojawiło się wśród przybyszów sprzed 1990 roku, którym udzielano daleko idącego wsparcia. Australia stała się dla nich miejscem realizacji życiowych ambicji i marzeń. Zaletami – w ich oczach – osiedlenia się w Australii są:

- stabilna sytuacja materialna, którą zapewnia Australia;
- życie bez strachu o jutro;
- życie lepsze i spokojniejsze niż w Polsce;
- bardziej stabilny ustrój;
- warunki bytowe chronione przez system pomocy socjalnej;
- szanse zawodowe, jakich nie daje Polska;
- bardziej przyjazne i lepiej zorganizowane społeczeństwo;
- życzliwość i uczciwość Australijczyków;
- lepsze możliwości realizacji planów osobistych;
- klimat i słoneczna pogoda.

Za wady uznano:

- brak poczucia bycia u siebie, bycia w domu;
- odległość Australii od reszty świata;
- negatywny stosunek do imigrantów panujący w społeczeństwie.

Przybyli po 1990 roku częściej wyrażali brak zadowolenia z decyzji o osiedleniu się w Australii. Wtedy przepisy emigracyjne nie umożliwiały już korzystania z tak szeroko zakrojonej pomocy jak wcześniej. Ponadto

²⁹ Wszystkie przeliczenia na wielkości procentowe z cytowanych danych badań U. Płatek autorstwa E.L.

w tym czasie Australia przeżywała okres osłabienia gospodarczego. Należy podkreślić, że w każdej fali emigracyjnej niechęć do kraju przyjmującego jest szczególnie widoczna u osób, które znalazły się tam nie całkiem zgodnie ze swoją wolą, wyborem czy intencją.

B. Leuner (2008) uważa, że adaptacja Polaków do życia w Australii ma raczej łagodny przebieg i trwa od pięciu do siedmiu lat. Ankietowani za pozytywne doświadczenia na początku nowego życia uważali pomoc rządu w postaci (między innymi):

- bezpłatnego zakwaterowania i wyżywienia w hostelach;
- lekcji języka angielskiego;
- pomocy (oferowanej po polsku) w szukaniu pracy.

Za doświadczenia negatywne uznawali:

- problemy zawodowe, związane z brakiem znajomości języka angielskiego;
- trudności w uznaniu przez stronę australijską profesjonalnych kwalifikacji;
- izolację społeczną;
- problemy finansowe (w niewielkim stopniu).

Wielu Polakom jednak ciężko jest się tam zaaklimatyzować, zaakceptować lokalną kulturę i zwyczaje, a najtrudniej zmiany w swoim życiu dotyczące między innymi statusu społecznego, braku rodziny i przyjaciół. Uczucie goryczy może powodować podświadomą niechęć do państwa i jego ludności. Mimo to osadnicy nie zaprzeczają (nawet ci, którzy decydują się na powrót do ojczyzny), że kraj ten jest oryginalny, niepowtarzalny i fascynujący.

Australia jest pełna egzotyki, oceanów, białych plaż, buszu, złotych rzek, kolorowych skał, dzikich psów dingo, kopalni złota, opali, fantastycznego malarstwa Aborygenów, cudów natury, kultury dawnych władców tego kontynentu.

(M. Knappe, 1997: 140)

Według U. Płatek (2007) Polaków w Australii cechuje *biwalencja kulturowa* i dążenie do *trzeciej wartości*³⁰, którą stanowi tożsamość składająca

³⁰ W przypadku wielokulturowego społeczeństwa Australii trafnym określeniem jest *trzecia kultura* „dla wyrażenia czegoś nowego, kultury australijskiej powstałej z połączenia kultury brytyjskiej z kulturami imigracyjnymi” (B. Żongołłowicz, 2007, za: R. Dębski, 2009: 34).

się z elementów polskich i australijskich. Ułatwia ona utrzymanie równowagi psychicznej, zachwianej przez sytuację kryzysową, jaką jest emigracja – rozdarcie między starym a nowym krajem. Większość respondentów odczuwa *silny* lub *bardzo silny* związek z Polską, ale prawie tak samo duża liczba osób jest mocno związana z Australią. Na 72 ankietowanych 40 osób (55,6%) wskazało na Polskę jako swoją ojczyznę, 16 (22,2%) na Australię, 15 (20,8%) na oba te kraje, a trzy osoby (4,5%) na inne państwo.

Warto jeszcze wspomnieć, że mimo iż Polacy w Australii raczej nie tworzą zamkniętych zbiorowisk (gett), jak na przykład w Stanach Zjednoczonych, chętnie żyją „gromadnie”, co wynika z badań przeprowadzonych przez U. Płatek (2007). Niektórzy ankietowani, znalazłszy się w „sytuacji izolacji społecznej”, nie potrafili nawiązać kontaktów z Australijczykami, zamykali się więc w wąskim gronie znajomych Polaków, szczególnie tych, z którymi przyjechali lub poznali się zaraz na początku pobytu w Australii (na przykład na kursie językowym). Mają podobne doświadczenia i przeżycia z początkowego okresu imigracji, łączą ich wspólne wspomnienia, sytuacje rodzinne, a także plany na przyszłość. Z jednej strony jest to pozytywny objaw wspólnoty narodowej, jak to ujął jeden z respondentów: „stworzyliśmy sobie «*network*» znajomych Polaków, trzymamy się razem i wzajemnie sobie pomagamy” (U. Płatek, 2007: 93)³¹. To właśnie taka rodzina zastępcza pełni rolę grupy wsparcia, o czym była wcześniej mowa. Z drugiej strony jednak prowadzi to do odseparowania się od miejscowej ludności, do swego rodzaju alienacji. Mimo wszystko przyjaźnie takie są ważne i wartościowe, a co ciekawe – trwałe. R. Dębski twierdzi, że jak dane grono „było w zdecydowanej większości polskie po 2–3 latach pobytu w Australii, tak pozostało polskie kilkadziesiąt lat później” (R. Dębski, 2009: 82). Problem ten rzadziej dotyczy osób, które przyjechały same i niejako były zmuszone szukać nowych kontaktów wśród miejscowych.

Polacy (jako grupa etniczna) są niestety w Australii mało widoczni, co wynika z faktu, że nie są dobrze zorganizowani. Zdaniem Adama Jamrozika (2002), „nie tworzą – jak inne nacje – silnego lobby, takich sił nacisku, które proponowałyby odpowiednie [dla rodaków – przyp. E.L.] rozwiązania prawne”. Autor sądzi również, że Polacy jako obywatele Australii są jej coś winni. Jak po-

³¹ Choć ten rodzaj „siec” ma duże znaczenie, powstaje ona z przypadkowych ludzi, często dobranych tylko z powodu sytuacji losowej, jaką jest emigracja.

wiedziano – istotą integracji z nowym środowiskiem jest między innymi praca na rzecz przybranej ojczyzny, dbałość o jej rozwój, bycie porządnym obywatelem, ale także troska o swoje dobre imię. Przydaje to również splendoru Polsce i wszystkim Polakom. Dlatego A. Jamrozik różnicuje określenia „Polak mieszkający w Australii” i „polski Australijczyk” (a za taki typ się uważa), wyjaśniając:

Jestem obywatelem tego kraju, w pełni korzystającym z przysługujących mi praw i obowiązków. Nie jestem natomiast „Polakiem mieszkającym w Australii”. To ważne rozróżnienie. Sądzę bowiem, że wśród naszej Polonii zbyt wielu jest takich, którzy tu tylko mieszkają...

(A. Jamrozik, 2002)

Podobnie myśli Janusz Rygielski, który podkreśla, że Polacy nie tylko powinni wypracować sobie, czyli grupie etnicznej, dobrą opinię i w ten sposób tworzyć pozytywny obraz Polski, ale także utrzymywać w Australijczykach przekonanie, że są uczciwi i pomnażają dobra kulturalne i materialne swojej nowej ojczyzny. Dodaje: „Tylko posiadając szacunek naszych współobywateli australijskich, możemy starać się o wpływ na państwowe decyzje” (J. Rygielski, 2001: 61).

„Powinności” imigrantów można zebrać w trzy główne zadania. Są to:

- uczynienie zalety ze swojej inności, co przejawia się między innymi pełnieniem roli pośrednika „między kulturą, w której się żyje, a tą, w której duchu było się wychowanym” (K. Jaworska, 2000: 22);
- efektywny wkład w rozwój szkolnictwa polonijnego (działacz/nauczyciel/rodzic);
- przekazywanie polskości młodszymi pokoleniami.

Brak więc tutaj tak zwanej „ochoczej asymilacji”, która – zdaniem M. Kałuskiego (2005: 2) – nie jest w Australii postrzegana pozytywnie, ponieważ sądzi się, że osoba, która zrywa związki ze swoją ojczyzną i swoim narodem, nigdy nie będzie nie tylko dobrym Australijczykiem, ale także dobrym obywatelem.



6. System edukacji w Australii

W australijskim systemie edukacji wyróżnia się dwa zasadnicze poziomy nauczania, to znaczy szkołę podstawową i średnią, po ukończeniu której można kontynuować naukę bądź w szkole zawodowej lub technikum policealnym (college lub TAFE – *Technical and Further Education*), bądź na uniwersytecie. Nauka odbywa się w sektorze państwowym (szkoły publiczne) albo prywatnym (szkoły świeckie, katolickie i anglikańskie; tych ostatnich jest mniej, mimo iż anglikanizm jest dominującą religią w Australii).

Dzieci rozpoczynają naukę w szkole w wieku pięciu lat (pierwszy rok nauki – *kindergarten* jest prawie tym samym co w Polsce zerówka). Naukę właściwą, czyli pierwszą klasę, zaczynają, mając 6 lat. Kończą szkołę podstawową, a więc sześć klas, w wieku 12 lat. Potem uczą się przez cztery lub sześć lat¹ w szkole średniej. Cztery – jeśli nie mają zamiaru studiować, lecz wybierają się do pracy, sześć – w przypadku planowanych studiów lub dalszej nauki w szkołach innego typu.

Rok szkolny zaczyna się w lutym i podzielony jest na kwartały, tak zwane *terms*, które kończą się wakacjami lub feriami. Po pierwszym kwartale następują krótkie kilkudniowe ferie jesienne z okazji Wielkanocy, po drugim, czyli na przełomie czerwca i lipca – dwutygodniowe wakacje zimowe, pod koniec września – dwutygodniowe wiosenne, a po czwartym kwartale, tuż przed świętami Bożego Narodzenia, kończy się rok szkolny i zaczyna sześć tygodni wakacji letnich.

¹ W Australii obowiązkowy czas nauki szkolnej to 10 lat, co oznacza, że można zakończyć edukację w wieku 15–16 lat.

Australia jest federacją samorządnych stanów i terytoriów. Pociąga to za sobą pewne rozbieżności w poszczególnych systemach edukacyjnych. Mogą one dotyczyć między innymi:

- długości trwania szkoły podstawowej i średniej w poszczególnych stanach (7 lat i 5 lat; 5 lat i 7 lat albo 6 lat i 6 lat, co w sumie i tak daje 12 lat nauki);
- liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty²;
- zakresu programu;
- systemu oceniania.

Jednak ogólny schemat i poziom oświaty na poszczególnych szczeblach w całym kraju jest ten sam i jest określony, koordynowany i egzekwowany przez oświatowe władze stanowe oraz rząd federalny³.

6.1. Szkoła podstawowa

Dość dużo Polaków⁴ oddaje dzieci do szkół katolickich, zwłaszcza podstawowych. Powodem jest nie tylko religia – nauczana także w szkołach publicznych – ale również tak zwana dyscyplina, która oznacza lepszy nadzór nad dziećmi, wdrażanie form dobrego zachowania, norm i manier bliskich naszej kulturze oraz dobry poziom nauki (zob. A. Koprukowniak, 1995: 395 oraz A. Gawroński, 1984a: 330). Rodzice chwalą też atmosferę, która czyni te miejsca przyjazne uczniom. Szkoły katolickie cieszą się dobrą opinią i mają wielu uczniów nie-Australijczyków⁵ (sporadycznie przyjmują również dzieci bezwyznaniowe lub innych religii). Jak pisze J. Smolicz: „tam kultura i religia spletają się, tam stwarza się uczniom możliwość zachowania ich rodzimego języka i kultury, tam też otwiera się możliwość opanowywania języka obcego / innego niż angielski” (J. Smolicz, 1999: 262). Dużą wartością

² Na przykład w tasmańskich szkołach średnich jest nieco więcej godzin matematyki niż w innych stanach.

³ Na podst. informacji z <http://www.australine.com/apis/content/view/33/53/> (10 IV 2012). Zob. też M. Łacek, 1999: 41.

⁴ W 1975 r. 55% polskich dzieci mieszkających lub przebywających w Australii chodziło do podstawowych szkół katolickich; Australijczycy stanowili zaledwie 17%. Zob. J. Smolicz, M. Secombe, 1988.

⁵ Pod koniec lat 80. stanowiły w Nowej Południowej Walii około 50% całkowitej liczby uczniów (*Multicultural Education Policy Statement*, 1989: 11).

katolickich szkół jest ponadto praktyczne zastosowanie polityki wielokulturowości prowadzonej przez *Catholic Educations Offices*.

W szkole podstawowej każdy oddział ma tylko jednego nauczyciela, który uczy wszystkich „przedmiotów”: języka ojczystego, nauki o środowisku i społeczeństwie, matematyki, nauk ścisłych oraz wychowania sportowego i artystycznego (zob. M. Łacek, 1999: 39). Dzień nie jest podzielony na jednostki lekcyjne (to dopiero następuje w szkole średniej), lecz na trzy segmenty (godziny rozpoczęcia i zakończenia nauki i przerw są różne w różnych szkołach, lecz nauka trwa tyle samo). Na ogół uczniowie przebywają w szkole sześć godzin, z czego 70 minut przeznaczają się na przerwy. Mniej więcej raz na kwartał dzieci mają dzień wolny (*pupil free day*) – jest to zwykle poniedziałek lub piątek. Wtedy w szkole odbywają się konferencje, seminaria czy szkolenia dla nauczycieli. Raz lub dwa razy w roku organizuje się jednodniowe wycieczki w ramach godzin szkolnych. Klasy drugie tradycyjnie jeżdżą do zoo, klasy trzecie chodzą do ogrodu botanicznego, a klasy czwarte do muzeum nauki i techniki itd. Raz w tygodniu odbywa się *assembly*: jest to spotkanie całej szkoły z dyrekcją i wszystkimi nauczycielami w auli. Dyrektor szkoły omawia bieżące sprawy, wręcza dzieciom pochwały w postaci małych dyplomów za dobre sprawowanie lub jakieś osiągnięcia. Głównym celem tych spotkań są jednakże przedstawienia wystawiane przez poszczególne klasy – każda występuje mniej więcej dwa razy w roku.

Dzieci otrzymują w poniedziałek pracę domową na cały tydzień. Zwykle jest to kartka formatu A4 z ćwiczeniami z matematyki i angielskiego, rzadko poszerzona o elementy geografii lub historii. Założeniem jest, aby co dzień wykonywać kilka zadań. Nie przewiduje się prac pisemnych ani wypowiedzi ustnych, za to dzieci muszą czytać codziennie zadaną lekturę przez 10 do 20 minut. Wywiadówki odbywają się raz lub dwa razy do roku – pod koniec II kwartału i ewentualnie pod koniec IV kwartału. W połowie roku uczniowie otrzymują półroczny wykaz ocen (*raport*). Raz w roku odbywa się dzień otwarty. Rodzice uczestniczą w pokazowej lekcji, a potem mogą pooglądać zeszyty i prace dzieci oraz porozmawiać z nauczycielem.

Główne założenia programu nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych w Nowej Południowej Walii to rozwijanie sprawności słuchania i mówienia, umiejętności wyrażania się na piśmie, czytania, praca nad pismem ręcznym i *spellingiem* (odpowiednikiem naszej ortografii).

W programie przewidziane są cztery lektury na rok – po jednej na kwartał, które stanowią podstawę zajęć z języka angielskiego. Codziennie jednak przewiduje się ciche czytanie na lekcji przez około 15 minut dla wszystkich uczniów, a dla mających kłopoty z opanowaniem tej umiejętności – głośne czytanie z rodzicami lub wolontariuszami, którzy przychodzą do szkół⁶.

Ważnym elementem kształcenia jest wszechstronny rozwój umiejętności uczniów dzięki integrowaniu działań językowych z pozajęzykowymi w obrębie bloków tematycznych. Jest to działanie polegające na tym, że na przykład po przeczytaniu lektury sporządza się opis bohatera, a potem projektuje i wykonuje dla niego kostiumy, konstruuje jego pokój (lub dom), lepi z gliny lub rysuje park, las czy wyspę opisywaną w lekturze, inscenizuje się jakąś scenę (sytuację) z książki. Są to indywidualne projekty, w których początkowo pomagają rodzice. W trakcie realizacji tych zadań uczeń pogłębia swoją wiedzę w obszarze danego zagadnienia i jednocześnie uczy się samodzielnego myślenia, opanowuje metody wyszukiwania informacji oraz formy ich przekazu. Praca taka jest po części zabawą, a po części nauką. To powoduje, że dane zagadnienia zapamiętuje się lepiej i na dłużej (zgodnie z teorią pamięci⁷). Jak pisze Marianna Łacek:

Nauka w szkole podstawowej to przede wszystkim kształcenie umiejętności. Szczególnie istotna jest umiejętność komunikowania się z innymi za pomocą słowa mówionego, pisanego oraz środków wizualnych. Dziecko uczy się dostrzegać współzależność pomiędzy treścią a formą – tym, co się pragnie przekazać, komu, i sposobem, w jaki to najlepiej zrobić.

(M. Łacek, 1999: 39)

Już na etapie przedszkola zaczyna się przygotowywać dzieci do publicznych występów, w tym prezentowania swoich prac, wygłaszania przemówień i podziękowań. Uczniowie – jak wspomniano – biorą często udział w spektaklach⁸; mają ponadto rozliczne obowiązki zmieniające się kwartal-

⁶ Według M. Łacek (1999: 40) dla dzieci, które nie radzą sobie z nauką, np. opóźnionych i/lub imigranckich, jest przewidziana specjalna pomoc, w tym psychologiczna.

⁷ Ludzie zapamiętują 20% tego, co przeczytali, 30% tego, co usłyszeli, 40% tego, co zobaczyli, 50% tego, co powiedzieli, 60% tego, co zrobili. Jednak gdy czytają, widzą, słyszą, mówią i robią coś z daną informacją, pamiętają z tego 90% (zob. M. Taraszkiewicz, C. Rose, 2006).

⁸ Przedstawienia są albo tematycznie związane z rocznicami, wydarzeniami lub świętami, np. Wielkanoc, Boże Narodzenie, beatyfikacja Mary MacKillop, albo są inscenizacjami bajek lub lektur.

nie. W ciągu roku każdy uczeń wykonuje wiele zadań, a są to: wynoszenie śmieci, zbieranie zamówień na ciepłe przekąski lub kanapki i przynoszenie ich ze sklepiku w czasie przerwy śniadaniowej, udział przy rozdzielaniu książek i pomocy szkolnych. Za najbardziej prestiżową uważa się funkcję *messengers*, czyli roznosicieli wiadomości po szkole; w klasach starszych zaszczytem jest dzwonienie na przerwy i lekcje. Wszystkie te zadania są traktowane bardzo poważnie zarówno przez dzieci, jak i nauczycieli.

W Australii nie powtarza się klas. Na to, aby dziecko repetowało, muszą wyrazić zgodę rodzice, a dzieje się tak tylko w szczególnie uzasadnionych przypadkach. Ogólnie panuje przekonanie o konieczności bezstresowego wychowania i nauczania, co przejawia się także w systemie nauki bez ocen, bez klasówek, bez przeciążania uczniów zadaniami domowymi.

6.2. Szkoły ponadpodstawowe

W szkołach średnich nauczanie jest już o wiele bardziej sformalizowane. Oznacza to, że ocenia się uczniów, zadaje się prace domowe, a nauki jest więcej. Wielu uczniów ma trudności z przystosowaniem się do nowego systemu (zwłaszcza w niektórych przypadkach przejścia z publicznej szkoły podstawowej do prywatnej średniej). M. Łacek (1999: 40) uważa wręcz, że dla wielu dzieci jest to prawdziwy szok. Nie tylko dlatego, że szkoły te są zwykle kilkakrotnie większe od podstawowych, więc mały uczeń czuje się zagubiony, ale także z powodu utraty poczucia bezpieczeństwa oraz braku indywidualnego traktowania w nauczaniu.

Mając około 15 lat, młodzi ludzie podejmują decyzję w sprawie przyszłości. Fundamentalne pytanie brzmi: czy zakończą edukację po 10. klasie, czy będą się uczyć dalej? W drugim przypadku muszą wybrać przedmioty, które będą zdawać na maturze z myślą o kierunku studiów oraz starać się uzyskać jak najwyższe oceny, zastępujące egzamin wstępny na uniwersytet.

Zarówno w oczach Polaków, jak i osób pochodzących z innych krajów Europy Wschodniej, szkoły średnie odstają jednak od polskich gimnazjów i szkół średnich, przede wszystkim dlatego, że przekazywana w nich wiedza jest wąska i niekompletna. Szkolnictwo wyższe natomiast stoi już na dobrym, zadowalającym poziomie. Obecnie w Australii jest 39 uniwersytetów (tylko

dwa to placówki prywatne); niektóre z nich zaliczają się do ścisłej czołówki światowej (zob. R. Dębski, 2009: 31)⁹.

Stwierdzono, że system edukacji w Australii uchodzi za jeden z najlepiej zorganizowanych na świecie. W rankingu opracowanym w 2002 roku, na podstawie badań przeprowadzonych wcześniej przez Organizację Narodów Zjednoczonych, a dotyczących efektywności oświaty w 24 najbardziej rozwiniętych krajach świata, Australia wypadła bardzo pozytywnie, zajmując piątą pozycję.

6.3. Nauczanie dzieci imigranckich języka angielskiego jako drugiego (ESL) w katolickich szkołach podstawowych

Zarówno te dzieci, które nazywa się „nowo przybyłymi” (*New Arrivals* – NA, choć ich pobyt w Australii przed pójściem do szkoły trwa nawet kilka lat), jak i te urodzone w Australii lub w innym kraju anglojęzycznym, lecz w rodzinach, które nie mają pochodzenia anglosaskiego, określane są mianem dzieci/uczniów LOTE¹⁰ (*Language Other Than English*), a ich mniejszościowe, to znaczy inne niż angielski, języki – językami CLOTEs (*Community Languages Other Than English*).

W Nowej Południowej Walii w katolickim systemie szkolnym dzieci takie są objęte obowiązkowym programem specjalnym polegającym na uczeniu (lub douczeniu) ich szybko i intensywnie języka angielskiego jako drugiego (*English as a Second Language* – ESL) w myśl postanowienia: „(...) używanie angielskiego jest podstawą pełnego uczestnictwa w życiu narodu. Wobec tego wszystkie dzieci muszą otrzymać pomoc w uzyskaniu biegłości we wszystkich aspektach angielskiego” (*Multicultural Education Policy Statement*, 1989: 1). „Dziecku NA gwarantuje się sześć miesięcy intensywnej nauki angielskiego jako drugiego w wymiarze 10 godzin tygodniowo” (*A Resource Folder for New Arrival Children in Diocesan Schools*, § 4.8).

Gdy w danej placówce pojawia się uczeń LOTE, fakt ten jest zgłaszany do *Catholic Education Office* (CEO). Wtedy zjawia się *The New Arrival Resource Teacher*, czyli „główny” nauczyciel ESL – specjalista pełniący

⁹ Wielka Brytania znalazła się na siódmym miejscu, a Stany Zjednoczone – na osiemnastym. Zob. szerzej: <http://www.australine.com/apis/content/view/33/53/> (10 IV 2012).

¹⁰ Do końca lat 80. nosiły miano NESB (*Non English Speaking Background*).

funkcję koordynatora oraz doradcy, który odbywa konsultacje z nauczycielem klasowym oraz szkolnym nauczycielem angielskiego jako języka drugiego. Jeśli to możliwe, zatrudnia się także dwujęzycznego opiekuna-nauczyciela (*Bilingual Tutor* – BT) na czas określony – zwykle jeden lub dwa kwartały. Po wstępnym ustaleniu programu nauki ESL dla danego dziecka, główny nauczyciel ESL pozostaje w kontakcie z nauczycielem klasowym, szkolnym ESL oraz dwujęzycznym opiekunem (BT), służy radą i pomocą, dostarcza odpowiednie materiały, to jest książki, nagrania itp. przez wiele tygodni, a nawet miesięcy.

Szkolny nauczyciel ESL spotyka się 3–4 razy tygodniowo na 1 godzinę w czasie trwania zajęć szkolnych z uczniem, który nie zna angielskiego, w obecności opiekuna BT. Również 3–4 razy w tygodniu ma lekcje z większą grupką dzieci LOTE – do dziesięciorga, których poziom znajomości języka angielskiego jest podobny. Dzieci uczą się tam rozumieć, słuchać, czytać, pisać (część z nich nie zna łacińskiego alfabetu) i mówić. Dużą uwagę zwraca się na wymowę. Opiekun BT także wtedy towarzyszy swojemu podopiecznemu.

W kolejnych miesiącach, a nawet latach, szkolny nauczyciel ESL wciąż sprawuje pieczę nad uczniami nie-Anglosasami, lecz pomoc ta jest już bardzo zróżnicowana w czasie i intensywności. Przy należytych postępach spotyka się z dzieckiem raz w tygodniu na rozmowę, czytanie czy pisanie. Zakończenie tej pomocy jest konsultowane z CEO.

Dwujęzyczny opiekun BT pełni bardzo ważną funkcję i jeśli ma odpowiednie kwalifikacje, może stać się „trzecim nauczycielem” dziecka LOTE. Jego zadaniem jest zarówno pomoc językowa, jak i wsparcie emocjonalne. Ponadto pełni on rolę tłumacza we wszystkich potrzebnych sytuacjach, jak choćby podczas spotkania rodziców z nauczycielem lub dyrektorem. Przede wszystkim jednak wyjaśnia dziecku „rutynę szkolną”, wszelkie instrukcje, teksty, zadania, polecenia itp. Nauczycielowi oraz kolegom z klasy zaś przekazuje jego pytania i prośby oraz tłumaczy na angielski jego wypowiedzi (ustne i pisemne). Realizuje z nim także program nauki angielskiego na poziomie podstawowym, uczy niezbędnych terminów, pojęć gramatycznych i matematycznych. Musi współpracować zarówno z nauczycielem klasowym, jak i szkolnym ESL. Często staje się powiernikiem i namiastką przyjaciela dziecka.

Dzieci bardzo różnie reagują na nową i silnie stresującą sytuację, jaką jest znalezienie się wśród innojęzycznych rówieśników. Niektórym obecność opiekuna BT przynosi wyraźną pociechę, ulgę i poczucie bezpieczeństwa. Zdarza się, że w te dni, kiedy opiekun nie pracuje, dziecko odmawia udziału w szkolnych czynnościach, jest niespokojne, a nawet agresywne.

Nauczyciel klasowy jest niejednokrotnie dość bezradny, gdy do jego klasy trafia uczeń LOTE – zwłaszcza gdy przeżywa taką sytuację po raz pierwszy. Otrzymuje jednak zestaw instrukcji, jak z nim postępować i jeśli umiejętnie się doń dostosuje, może liczyć na sukces. Oto kilka takich sugestii¹¹:

- dowiedz się, jak brzmi poprawnie wymówione imię dziecka i tak się do niego zwracaj;
- postaraj się poznać podstawowe rzeczy o jego rodzimej kulturze i wyznaniu, aby uniknąć kłopotliwych nieporozumień;
- pamiętaj, że twój uczeń rozumie więcej, niż może to okazać;
- to, że twój uczeń nie mówi po angielsku, nie oznacza, że nie jest inteligentny;
- nie mów do niego głośniej niż do innych – nie jest głuchy;
- pamiętaj, że może być często zmęczony lub zniechęcony – nie wciągaj go na siłę w życie klasy;
- daj mu czas na przystosowanie się do nowych warunków.

Dostępne są też specjalne materiały wydawane przez *Catholic Education Office*, zawierające informacje o krajach, z których pochodzą uczniowie (położenie geograficzne, kultura) oraz o problemach występujących w nauce angielskiego u poszczególnych nacji (brak rodzajników, inny alfabet, inna wymowa itp.¹²). Tak więc dziecko, które przyjeżdża do Australii i zaczyna naukę w katolickiej szkole podstawowej, ma ogromne szanse na opanowanie angielskiego szybko i dobrze, na dogonienie swych rówieśników. Nie tylko bowiem ma wsparcie, zrozumienie i pomoc ze strony nauczyciela klasowego, a uczestnicząc w normalnych zajęciach uczy się języka w naturalny sposób, ale i ma niemal prywatne lekcje ze szkolnym nauczycielem ESL. Posiadając

¹¹ Na podst. *A Resource Folder for New Arrival Children in Diocesan Schools*, 1993.

¹² Przykładem jest pozycja *Cultural Differences* wydana w diecezji Wollongong w 1994 roku. Składa się z rozdziałów napisanych przez członków społeczności tej diecezji – głównie nauczycieli i rodziców z następujących państw: Wietnamu, Hiszpanii, Chin, Turcji, Grecji, Polski, Libanu, Tonga, Indonezji.

dotatkowo wsparcie w osobie opiekuna BT, stosunkowo szybko przyswaja sobie wszelkie nowości i czuje się mniej „inne”. Pomocą są także koledzy z klasy, zwłaszcza w przypadku pozytywnego nastawienia ich przez nauczyciela klasowego. Im młodsze dzieci, tym lepiej akceptują nowo przybyłych, starają się im pomóc w nauce i wciągnąć do zabaw oraz życia szkolnego. W klasach starszych, od czwartej poczynając, jest to proces bardziej skomplikowany, ale wielką rolę odgrywają uczyący i dyrekcja szkoły.

Departament Edukacji w Australii zwraca uwagę na to, aby młodzi imigranci używali własnego języka i kultywowali rodzimą kulturę, ponieważ stało się jasne, że uczą się oni angielskiego lepiej i przyjmują australijski sposób życia z większym powodzeniem, jeśli wolno im kontynuować używanie własnego języka i utrzymywać związki z własnymi grupami kulturowymi (zob. T. Ferguson, 1990: 3). Sue Lock (1983) podkreśla, że stopień, w jakim uczniowie LOTE będą używać języka ojczystego i rozwijać go, rzutuje na szybkość i skuteczność osiągnięcia poziomu *proficiency* w angielskim. Z kolei w *A Resource Folder for New Arrival Children...* w art. 7. czytamy: „Badania wykazują, że kompetencja w języku ojczystym sprzyja akwizycji drugiego języka i umacnia ją, dlatego należy zachęcać rodziców do dalszego rozwijania pierwszego języka w domu”. Jednak nieznanomość tego faktu przez rodziców, a także występująca u niektórych obawa przed brakiem aprobaty takiego postępowania ze strony szkoły australijskiej często powodują działanie wręcz odwrotne. Dlatego ciężar odpowiedzialności za uświadomienie polskim rodzinom konsekwencji zaniechania używania języka rodzimego spada na organizacje polskie (tak krajowe, jak i działające na obczyźnie) oraz lokalne, a zwłaszcza na placówki oświatowe.

Ponieważ nie wszyscy nauczyciele rozumieją istotę sprawy, niektórzy okazują ignorancję w tej dziedzinie, dlatego są też zachęceni do poznawania, uczenia się, akceptacji i propagowania różnych kultur przez uczestnictwo w wykładach, pokazach filmowych, organizowanie spotkań i lekcji pod hasłem wielokulturowości¹³. Pomaga im to zrozumieć inność swoich uczniów oraz konieczność kultywowania przez nich własnej etniczności.

¹³ Zob. np.: A. Gawroński, 1984a: 329; E. Sękowska, 1994: 30; J. Smolicz, 1994: 63.

Zdaniem J. Smolicza (1999: 78), jednym z najbardziej efektywnych sposobów prowadzących do rozwoju dwukulturowości w społeczeństwie australijskim jest zatrudnianie nauczycieli pochodzenia etnicznego¹⁴, biwalentnych.

6.4. Polskie dzieci w nowej szkole

W przejściu dziecka z jednego systemu (tu: polskiego) do drugiego (tu: australijskiego) największą barierą jest język, różnice kulturowe oraz odmienność systemów nauki. E. Hoffman, która wyemigrowała wraz z rodziną do Kanady w wieku 13 lat, tak opisuje pierwszy dzień w szkole:

Stoimy z siostrą, kurczowo wczepione w siebie, na szkolnym podwórku, a nasi koledzy biegają wokoło, popychają nas i wrzeszczą jak opętani. Dzieci obojga płci wydają mi się agresywne i napastliwe (...). Nie wyobrażam sobie, żeby ich zgrzytliwy język mógł mi się kiedykolwiek spodobać. (...) Tego ranka w tandetnych drewnianych barakach, w których odbywają się lekcje, otrzymaliśmy nowe imiona. (...) Nic się w zasadzie nie stało, tylko w naszej mentalności zaszła jakaś drobna sejsmiczna zmiana. (...) Nasze polskie imiona nie odnosiły się do nas – były po prostu częścią nas samych, podobnie jak nasze oczy czy dłonie. Te nowe określenia, których same jeszcze nie potrafimy wymówić, nie są nami.
(E. Hoffman, 1995: 102–103)

W adaptacji do nowej sytuacji można wyróżnić trzy fazy: *niepewności*, *uspokojenia* i *zadowolenia*. Długość pierwszego etapu zależy w dużej mierze od charakteru i usposobienia dziecka, wsparcia rodziny, a także podejścia nauczyciela. Prawie wszyscy nowi uczniowie doświadczają jednak zaburzenia tożsamości, czują się gorsi, niedowartościowani, są zagubieni i przestraszeni. Nawet tak – wydawałoby się – nieistotne zmiany, jak na przykład organizacja pracy szkolnej (*school routine*), wywołują u nich co najmniej zdziwienie, jeśli nie wstrząs. W drugim etapie dziecko rozumie coraz więcej (nawet jeśli jeszcze nie bierze aktywnego udziału w lekcjach i życiu szkoły), zna otoczenie, akceptuje rytm dnia i sposób pracy. Etap trzeci następuje wtedy, gdy zaczyna lubić nową szkołę, a potem woleć od (dawnej) polskiej. Wpływ na to ma bezstresowy i bezocenowy system nauki, mało zadań domowych oraz dobre wyniki w nauce, które większość dzieci polskich osiąga bez trudu. Uczniowie NA czują się w szkole coraz lepiej, a chęć i potrzeba

¹⁴ Spora część nauczycieli ESL wywodzi się z rodzin nieanglosaskich.

komunikowania się z rówieśnikami zachęca je do szybkiego i efektywnego opanowywania języka docelowego.

6.5. Polscy rodzice a australijski system edukacji

Rodzice początkowo okazują zadowolenie, że nowa szkoła nie stresuje ani nie przeciąża ich dzieci, i że wymagania nie są wysokie. Ma to szczególnie istotne znaczenie w okresie opanowywania angielskiego i w początkach funkcjonowania w nowej rzeczywistości. Jednak z biegiem czasu, kiedy uwidoczniają się różnice w obu systemach szkolnych, rodzice zaczynają się niepokoić, że dzieci uczą się zbyt mało, nie zapoznają się z „prawdziwymi” przedmiotami¹⁵, bawią się w szkole przez cały dzień, a nie uczą.

Nauczycielka zapytana przez nas w połowie pierwszej klasy (Grade 1), jak córka sobie radzi z „*maths*” (bo Ewa mówiła, że się na lekcjach nudzi), odpowiedziała, że Ewa ma zadatki na świetnego matematyka, bo umie bez problemu dodać 5 kredek i 3 kredki. Ewa to robiła już pod koniec przedszkola...¹⁶

Wątpliwości budzą także tematy zajęć (wydają się przypadkowo wybrane) i brak podręczników (zob. J. Smolicz, 1999: 288). Poza tym – zdaniem rodziców – australijscy nauczyciele są niezbyt wymagający, atmosfera w klasie zanadto rozluźniona, prace domowe symboliczne, a nieregularna lub za rzadka ocena wyników w nauce prowadzi do osiągnięcia słabszych rezultatów i rozleniwienia uczniów. Szczególnie uwrażliwione na to są rodziny przebywające tam tylko czasowo. Niechętnie więc aprobują różnice systemowe, a zwłaszcza niższy poziom nauczania i między innymi dlatego starają się realizować także polski program szkolny, choćby nawet w małym zakresie.

Powyższe spostrzeżenia potwierdzają badania U. Płatek (2007). Mimo iż 35 rodziców¹⁷ (66%) oceniło poziom nauczania jako wysoki i dobry, osiem osób (15%) uznało go za niższy niż w Polsce, pięć (9,4%) jako przeciętny, dwie (3,8%) jako zły i niski, przy czym pozytywnie wyrażano się o praktycznym przygotowywaniu uczniów do życia oraz nacisku na samodzielne

¹⁵ Szkoła australijska kładzie nacisk na przedmioty typu: muzyka, sztuka, fotografia, sport kosztem (jak może się wydawać) fizyki, historii czy biologii (zob. R. Dębski, 2009).

¹⁶ <http://antypody.info/blog/2010/02/australijaska-szkola-poczatki/> (10 IV 2012).

¹⁷ Na 53 – tyłu respondentów miało dzieci. Nie podano jednak, w jakim wieku, tzn. o jakiej szkole była mowa.

działania. Jednak przy próbie porównania z polskim systemem respondenci zauważali, że ogólnie poziom nauczania jest niższy niż w Polsce. Z negatywną oceną spotkała się możliwość wyboru jako przedmiotu maturalnego sportu, muzyki czy prac technicznych. Krytykowano również bezstresowe nauczanie oraz fakt, że nauczyciele okazują zainteresowanie tym uczniom, którzy są zdolni i chętnie współpracują. Od reszty oczekują zaś nieprzeszkadzania w lekcjach.

Ci rodzice, którzy decydują się zostać w Australii, akceptują w końcu australijski system kształcenia, ponieważ jest wygodny. Ponadto polskie dzieci świetnie sobie w nim radzą.

Ucniowie z Polski (także innych krajów Europy Wschodniej) dzięki niezwykle-
mu połączeniu tutejszego systemu oraz doświadczenia, wyniesionego z naszych
surowych szkół, dość szybko odnajdują się w nowym otoczeniu, a w nowej
szkole świetnie sobie radzą, osiągając dobre wyniki od samego początku¹⁸.

Najmłodszy szybko i łatwo opanowują nowy język, ale też szybciej i łatwiej następuje u nich odchodzenie od polszczyzny i przechodzenie na angielszczyznę, co dzieje się często za przyzwoleniem, a nawet przy wyraźnej zachęcie ze strony rodziców¹⁹. Bardzo źle wpływa to na język ojczysty, gdyż blokuje jego rozwój albo wręcz powoduje jego wypieranie przez język docelowy, który – o czym rodzice często zapominają – nie stanowi środka naturalnej komunikacji między nimi a dziećmi. Ponieważ nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom odpowiednio ukierunkowanego rozwoju językowego, sprawą niezwyklej wagi jest zapisanie ich do polskiej szkoły.

¹⁸ <http://www.australine.com/apis/content/view/33/53/> (10 IV 2012).

¹⁹ Rodzice często są dumni, że ich dzieci dobrze znają angielski, a nawet im to imponuje, ponieważ oni sami nigdy nie osiągną takiego stopnia kompetencji. Zawsze będą rozpoznawalni jako *nie-native speakerzy* (zob. W. Miodunka, 2010: 239).

7. Szkolnictwo polonijne w Australii

Szkolnictwo polonijne to przede wszystkim „szkoły sobotnie”. Ich nazwy różnią się, na przykład spotyka się hasła (pisane małymi lub wielkimi literami): *szkoła polonijna*, *szkoła polska*, *sobotnia szkoła polska*, *niedzielna szkoła polska*, *sobotnia szkółka polska*, *niedzielna szkółka polska*, *szkoła etniczna*. Zdrobniła nazwa „szkółka” prawdopodobnie związana była z jej małością, a „niedzielna” już prawie nie istnieje, ale za to zdarza się „piątkowa”. „Szkola polska” to termin dość ogólny, gdyż może dotyczyć stanu obecnego, czyli odnosić się do nauczania polskiego w terminie wolnym od zajęć w szkole australijskiej; może też odnosić się do pierwotnej formy, czyli instytucji tworzonych w początkowym okresie imigracji, głównie przez kler. „Szkola etniczna” raczej odnosi się do nielicznych lokalnych szkół, w których możliwa jest nauka języków *etnicznych*, w tym polskiego. Zostaniemy przy nazwie „sobotnia szkoła polska” (SSzP), która funkcjonuje jako *Polish Saturday School* i jest jednakowo rozumiana przez Polaków, innych imigrantów i Australijczyków.

7.1. Dzieje oświaty polonijnej w Australii w zarysie

Szkolnictwo polonijne w Australii ma długą historię¹. W tabeli 5 przedstawiono tylko najważniejsze wydarzenia.

¹ Historia oświaty polskiej w Australii jest dość szczegółowo opracowana. Tu przedstawiono jedynie krótki jej zarys, odsyłając zainteresowanych do prac zajmujących się tym zagadnieniem, a zwłaszcza do: J. Szczepanowski, 1976; A. Koprukowniak, 1995; W. Helman, 1979; J. Sęk, 1986; J. Lencznarowicz, 1994; A. Gawroński, 1984a. Zob. też E. Lipińska, 2001: 225–228 oraz Z. Mateja, 1998.

Tabela 5. Historia szkolnictwa polonijnego w Australii (opracowanie własne)

ok. 1891	<ul style="list-style-type: none">• założenie przez ks. Rogalskiego pierwszej szkółki polskiej w Hill River
ok. 1920	<ul style="list-style-type: none">• powstanie szkółki polonijnej w Melbourne
1950	<ul style="list-style-type: none">• I Zjazd Delegatów Organizacji Polskich w Australii, Sydney – wezwanie do tworzenia (obok kursów dla dorosłych) „specjalnych kompletów dla dzieci”• powołanie referatu oświatowego, a następnie Komisji Oświatowej przez Prezydium Rady Naczelnej Polskich Organizacji w Australii
1951	<ul style="list-style-type: none">• zorganizowanie Polskiej Macierzy Szkolnej (w Nowej Południowej Walii – z inicjatywy Józefa Goebła); początek prac nad jednolitym programem nauczania we wszystkich szkołach w Australii
początek lat 50.	<ul style="list-style-type: none">• powstawanie sobotnich szkół w różnych ośrodkach
1952	<ul style="list-style-type: none">• powstanie pierwszej sobotniej szkoły w Darra, Queensland
1954	<ul style="list-style-type: none">• powstanie Polskiej Macierzy Szkolnej
1955–1956	<ul style="list-style-type: none">• (ok. 1956 roku) opracowanie przez Henryka Lewickiego jednolitego programu nauczania w Australii Południowej (program ten stał się inspiracją do pracy oświatowej także w innych regionach)
1956–1960	<ul style="list-style-type: none">• najbujniejszy rozkwit oświaty polonijnej
1960	<ul style="list-style-type: none">• podjęcie decyzji na IX Zjeździe Rady Naczelnej Polskich Organizacji w Australii o nieużywaniu przez polskie szkoły w Australii podręczników drukowanych w Polsce (z wyjątkiem tych rozprowadzanych przez Polską Macierz Szkolną w Londynie)
początek lat 60.	<ul style="list-style-type: none">• wprowadzenie kursów języka polskiego na poziomie szkoły średniej• gwałtowny spadek liczbowy i jakościowy szkolnictwa polonijnego
1964	<ul style="list-style-type: none">• powołanie Komisji Oświatowej Polonii Australijskiej (KOPA) mającej koordynować pracę wszystkich ośrodków szkolnych w Australii• wsparcie merytoryczne dla nauczycieli w postaci „Poradnika nauczycielskiego”
koniec lat 60.	<ul style="list-style-type: none">• redukcja liczby szkół polonijnych w stosunku do końca lat 50. prawie o połowę;• kryzys szkolnictwa – brak współpracy między organizacjami polonijnymi
1968	<ul style="list-style-type: none">• II Zjazd Oświatowy (rewizja dotychczasowej polityki oświatowej i przyjęcie nowych zaleceń do realizacji)

początek lat 70.	<ul style="list-style-type: none"> • recesja szkolnictwa polonijnego • dopuszczenie języka polskiego do systemu maturalnego w Australii
1975	<ul style="list-style-type: none"> • inauguracja studiów polskich na Australian National University w Canberze (przeniesionych w 1983 roku do Macquarie University w Sydney)
początek lat 80.	<ul style="list-style-type: none"> • ożywienie w szkolnictwie polonijnym (na skutek napływu nowej fali imigrantów z Polski)
koniec lat 80.	<ul style="list-style-type: none"> • brak znaczącej poprawy stanu szkolnictwa polonijnego w Australii²
lata 90.	<ul style="list-style-type: none"> • ożywienie w szkolnictwie polonijnym (na skutek napływu kolejnej fali imigrantów z Polski)

Jak widać, w latach 1956–1960 miał miejsce najbujniejszy rozkwit szkół i oświaty polonijnej³. Najwyraźniej było to związane z urodzeniem się dzieci emigrantów powojennych i ich pójściem do szkoły oraz z powstaniem Polskiej Macierzy Szkolnej. Placówek oświatowych i uczniów było wtedy dużo, rodzicom bardzo zależało na tym, aby dzieci uczyły się języka polskiego, mimo że niewielu liczyło na powrót do kraju. Chodzenie do polskiej szkoły było czymś naturalnym, ale i zaszczytnym, odnoszono się do nauczycieli z respektem, starając się im pomóc w organizowaniu materiałów do nauczania (nie mówiąc o pomocy w formie budowy, remontu czy przysposabianiu sal do nauki). Mniejszą uwagę zwracano na metody nauczania, materiały i pomoce dydaktyczne. Można powiedzieć, iż usprawiedliwiano wiele niedostatków tym, że na obczyźnie nie można mieć tego, co w kraju. Ponieważ rząd australijski nie był zbyt przychylny szkolnictwu etnicznemu, zadowalano się każdą formą nauki.

Na wychodźstwie polskość ściśle wiązała się⁴ z religią (wiarą) oraz działalnością parafii, o czym była już mowa. Podkreślmy, że ważną rolę księży było podtrzymywanie języka w wersji literackiej.

² A. Koprucki (1995: 397) zauważył, że stan ten był bardziej niż skromny i nie zadowalał aspiracji polonijnej społeczności ani nie odzwierciedlał jej liczebności. Nie odpowiadał również prestiżowi Polonii.

³ Zbiega się to z australijską „eksplozją” edukacyjną, polegającą m.in. na wzroście liczby szkół (np. średnich pięciokrotnie) oraz liczby uczniów (np. kończących szkoły średnie – piętnastokrotnie) (zob. R. Dębski, 2009: 31).

⁴ M. Łacek (2007: 156) utrzymuje, że nadal tak jest.

Polskie kazania, polskie pieśni, głośno odmawiane modlitwy w czasie nabożeństw i pielgrzymek, poza utrwalaniem rytuału polskiego, miały duże znaczenie dla podtrzymywania znajomości języka polskiego i to w jego odmianie kulturalnej, jednoczącej cały naród. Tam, gdzie tej spójni między Kościołem katolickim a polsnością nie było, język polski ginął szybko, a wraz z nim sama polskość.

(B. Szydłowska-Ceglowa, 1992: 202)

W latach 60., a potem 70. nastąpił poważny spadek liczby uczniów i szkół. Nie oznaczało to jeszcze zmiany nastawienia rodzin polskich do nauki języka i podtrzymywania tradycji. Pogorszyła się jednak sytuacja z podręcznikami po podjęciu decyzji w 1960 roku o nieużywaniu tych drukowanych w Polsce, co miało związek z „odcięciem się od reżimu”. Dorastające dzieci nie szukały kontaktów ze starym krajem, zaczęły też zakładać własne rodziny, nierzadko wstępując w mieszane związki małżeńskie⁵, wobec czego słabły kontakty z językiem i kulturą przodków. Niewielki napływ emigrantów nie sprzyjał odświeżeniu języka ani zasilaniu kadry nauczycielskiej.

Przełom nastąpił dopiero w latach 80. wraz z pojawieniem się nowej fali, kiedy to zaznaczyło się pewne ożywienie widoczne w zwiększeniu się liczby uczniów, chociaż rodzice oczekiwali innych niż te, które zastali, form i metod nauczania (zob. B. Szydłowska-Ceglowa, 1992: 203). Nierzadko rezygnowali więc po jakimś czasie z nauki polskiego w szkole, a i w domu ją porzucali. Wyraźnie zmieniło się (tzn. pogorszyło) nastawienie dorosłych do etniczności *sensu largo* – folklor przestał się cieszyć popularnością, kojarzył się raczej z ludowością („wiejskością”) niż z kulturą, dlatego zmalała aktywność zespołów i grup tanecznych. Ogólnie zaznaczył się spadek zaangażowania i aktywności Polonii w utrzymywaniu więzi etnicznej. Częściej dochodziło do animozji między starą a nową emigracją, wzajemnych pretensji, niechęci i rozłamów na tle światopoglądowym.

Na przełomie lat 80. i 90. nastąpiła duża zmiana w kręgach Polonii, na przykład – jak już wspomniano – Polacy napływający do Australii w większości posiadali średnie lub wyższe wykształcenie oraz dobrą znajomość angielskiego. Mieli też większe ambicje zawodowe niż stara Polonia. Dodali nieco ducha szkolnictwu polonijnemu, będącemu w stagnacji, ponieważ nie

⁵ Małżeństwa mieszane były i są często wymuszane niekorzystną strukturą demograficzną, przejawiającą się przewagą mężczyzn. Zob. np. B. Szydłowska-Ceglowa, 1991.

tylko zaczęli posyłać do szkoły swoje dzieci, które też zasiliły szeregi harcerskie i grupy taneczne, ale sami włączali się w życie Polonii. Dzięki temu zaznaczyła się również większa aktywność poprzedniej fali emigracyjnej, która po kilku latach izolacji otworzyła się i włączyła w działalność grupy polskiej. Zaowocowało to wzbogaceniem kadry nauczycielskiej i próbami zreformowania systemu nauczania, jednak nie zahamowało tendencji spadkowych, czyli zmniejszania się liczby placówek edukacyjnych oraz uczniów ani nie poprawiło znacząco poziomu nauczania.

Dodajmy na koniec, że do lat 70. szkolnictwo polonijne było w całości organizowane i finansowane przez polską społeczność. Wraz z wprowadzaniem w Australii polityki wielokulturowości, „część zobowiązań związanych z nauczaniem dzieci i młodzieży ich języka ojczystego przejęły na siebie władze australijskie. Instytucją nadzorującą i współfinansującą jest w każdym stanie *Ethnic Schools Board*”⁶.

Od 1989 roku datuje się zanikanie wśród rodziców „czynnika patriotycznego”, który w największym stopniu powodował chęć utrzymywania „etosu niepodległościowego, niezależnej oświaty i kultury oraz pielęgnowania i przekazywania potomkom podstawowych wartości narodowych” (*ibid.*), znaczenia zaczęły nabierać bardziej pragmatyczne motywacje. Należy do nich rosnąca w wieloetnicznym społeczeństwie australijskim potrzeba bycia świadomym własnego rodowodu, duma z przynależności do historii i kultury starszej niż australijska oraz coraz częściej spotykane przeświadczenie, że dwukulturowość wzbogaca osobowość człowieka.

7.2. Sytuacja lokalowa szkół polskich

Po II Zjeździe Oświatowym w 1968 roku jako jeden z wniosków do realizacji przyjęto następujące zalecenie: „Organizacje opiekuńcze powinny dołożyć wszelkich starań, by budynek szkolny miał charakter szkoły, i to szkoły polskiej. Otoczenie powinno być miłe, przerwy zorganizowane, opieka zapewniona” (M. Szczepanowski, 1976: 170). Przez lata nie udało się tego postulatu w pełni zrealizować i nauka polskiego odbywa się w salach lekcyjnych w Domach Polskich lub adaptowanych pomieszczeniach (na przykład w bibliotece) czy w salach katechetycznych przy parafiach. Często nie mają

⁶ Zob. http://www.wspolnota-polska.org.pl/index43af.html?id=b98_10_2 (10 IV 2012).

one „charakteru szkoły polskiej” ani otoczenie nie jest „miłe”. Uczniowie mogą mieć poczucie tymczasowości, namiastki czegoś, co nie zawsze kojarzy się im ze szkołą. Inny sposób organizowania nauki to wynajmowanie sal lekcyjnych na sobotnie przedpołudnia w australijskich placówkach edukacyjnych⁷, gdzie są normalne warunki lokalowe. Występują tam pewne restrykcje związane z tym, co wolno, a czego nie, przy czym zakazów jest więcej. Nauczyciele polscy w obawie przed zniszczeniem sprzętu, zostawieniem nieporządku czy złamaniem jakiegokolwiek punktu regulaminu ograniczają swobodę uczniów, skracając na przykład przerwy do koniecznego minimum, odstępują od dekorowania sal polskimi plakatami, obrazkami czy planszami edukacyjnymi, nie wieszają map, nie używają sprzętu nagłaśniającego/ odtwarzającego, komputerów itp. lub używają ich w ograniczonym zakresie. Istotnym mankamentem jest brak biblioteki. Ani dzieci, ani nauczyciele nie czują się w takich miejscach, gdzie brak atmosfery polskości, bycia u siebie. Nie sprzyja to odpowiedniemu podejściu do nauki i nie stwarza właściwego obrazu polskiej szkoły. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy dodatkowe lekcje muszą być atrakcyjne, a pomieszczenia przyjazne dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Porównanie tego, co jest w ich australijskich szkołach, z tym, co oferuje placówka polska, wypada na niekorzyść tej drugiej.

7.3. Programy i materiały dydaktyczne w szkołach polskich

Od początku swego istnienia wszystkie szkoły miały kłopoty z pomocami dydaktycznymi, a przede wszystkim z podręcznikami. Nauczyciele posiłkowali się propozycjami zamieszczanymi w czasopismach (zob. M. Szczepanowski, 1976: 156), a także sami przygotowywali materiały (zob. A. Kopruckowniak, 1995: 390–391). Używano również polskich podręczników⁸, które jednak pojawiały się w niewystarczających ilościach. Sytuacja poprawiła się

⁷ Podobne problemy istnieją w Stanach Zjednoczonych, gdzie nauka najczęściej odbywa się w pomieszczeniach wynajmowanych przy parafiach lub w budynkach amerykańskich szkół. Użytkownicy muszą podporządkować się postawionym wymaganiom, co, na przykład, wiąże się z brakiem możliwości korzystania z rzutników czy komputerów (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a).

⁸ W opracowanym przez H. Lewickiego w połowie lat 50. programie nauczania dla Australii Południowej, który przyjął się w wielu innych ośrodkach, w punkcie 3. znajduje się następujące zalecenie: „Podstawą do nauki przedmiotów na pierwszym kursie nauki o Polsce jest *Elementarz* Falskiego albo każda wybrana czytanka z innych podręczników. Nauczycielowi pozostawia się swobodę w wyborze” (M. Szczepanowski, 1976: 161).

na krótko po roku 1956, kiedy zwiększył się napływ pomocy dydaktycznych z Polski po powstaniu Towarzystwa „Polonia” w Warszawie. Stworzyło to nowe możliwości zaopatrywania szkół w podręczniki, przezroczka, filmy na niespotykaną dotychczas skalę. Wiele kół Macierzy Szkolnej nawiązało wówczas współpracę z krajem, a niemal wszystkie organizacje oświatowe przejmowały nadsyłane z Polski materiały (zob. W. Helman, 1979: 57). W roku 1960 jednak zastosowano sprzeciw wobec używania podręczników drukowanych w Polsce, ponieważ budziły zastrzeżenia ideologiczne, czego skutkiem w latach późniejszych był zakaz wszelkich kontaktów i współpracy z Towarzystwem „Polonia” (zob. W. Miodunka, 1989: 150). Nastąpił wtedy poważny kryzys i rozłam wśród nauczycieli oraz organizacji szkolnych. Część podporządkowała się temu zarządzeniu, ale część była przeciwna tak daleko idącym ograniczeniom przy tak niewystarczającej bazie materiałowej i nie zawsze zadowalającym poziomowi sprowadzanych lub akceptowanych przez Polską Macierz Szkolną w Londynie podręczników, które i tak były stosowane przez długie lata mimo zmieniających się realiów i metodyki nauczania. Wzbudziło to wzajemną niechęć między polskimi a polonijnymi instytucjami. Jej natężenie uległo wprawdzie zmianie, ale przez wiele lat było bliskie wrogości.

Działo się tak, mimo iż zasadniczy cel był wspólny i nie budził wątpliwości: chodziło przecież o podtrzymanie znajomości polszczyzny w środowiskach polonijnych, a za jej pośrednictwem – o podtrzymanie polskiej tożsamości kulturowej.

(W. Miodunka, 1989: 151)

Dopiero lata 80. przyniosły poprawę tej sytuacji. Zaczęły się wtedy pojawiać podręczniki pisane specjalnie dla dzieci i młodzieży uczącej się polskiego na obczyźnie, oparte na współczesnych realiach i, co bardzo ważne, odpowiednio przygotowane metodycznie, ilustrowane i ciekawe. Jednak ich niedostatek sprawia, że nauczyciele często kopiują dla każdego ucznia wybrane fragmenty pochodzące z różnych źródeł albo sami przygotowują pomoce dydaktyczne (zob. J. Labocha, 1995 oraz M. Sztuka, 1995).

Program nauczania w sobotnich szkołach polskich był dość dowolny. Pisząc o szkolnictwie przyparafialnym, a takie właściwie było początkowo każde szkolnictwo polonijne, ksiądz Edward Walewander przytacza podsta-

wowe jego cele i założenia, które można by uznać za ramową, ale obowiązującą do dziś bazę programu szkolnictwa polonijnego. Szkoły podstawowe miały trzy główne zadania do spełnienia:

1. nauczanie dzieci czytania, pisania i liczenia, a zatem zapoznanie ich ze społecznym systemem komunikacji, co było kluczem do szerszego uczestniczenia w kulturze kraju osiedlenia;
2. zapoznanie z dorobkiem kultury duchowej i materialnej;
3. wychowanie dzieci i młodzieży oraz kształtowanie w nich odpowiednich postaw religijnych, narodowych, społecznych i estetycznych.

(E. Walewander, 1998: 30)

Wspomniany już uprzednio program H. Lewickiego z 1956 roku zakładał między innymi, co następuje:

1. Język polski jest głównym przedmiotem nauczania i z niego wypływają wiadomości o Polsce i historii polskiej, przewidziane w programie dla tego kursu.
2. Wynikiem nauczania na pierwszym kursie nauki o Polsce jest:
 - a. umiejętność czytania polskich wyrazów, prostych zdań i zespołów zdań;
 - b. umiejętność odwzorowywania polskich zdań;
 - c. umiejętność pisania prostych wyrazów i najprostszych zdań;
 - d. znajomość nazw głównych rzek w Polsce;
 - e. znajomość głównych miast w Polsce;
 - f. znajomość sposobu życia Polaków na wsi i w mieście;
 - g. znajomość kilku obrazów z historii Polski.

(M. Szczepanowski, 1976: 161)

Program ten, choć bardziej szczegółowy od założeń szkolnictwa parafialnego, prezentuje się skromnie⁹. Mimo to jego opracowanie i rozpowszechnienie było dużym osiągnięciem i odegrało ważną rolę w rozwoju szkolnictwa polonijnego w Australii.

⁹ Punkt f nie był możliwy do realizacji po roku 1960 przez wiele lat. Obraz życia Polaków nie był prawdziwy ani w polskich podręcznikach (choć mimo wszystko był to obraz zbliżony do rzeczywistości), ani w tych wydawanych na obczyźnie.

Po powstaniu Polskiej Macierzy Szkolnej dokonano „sprecyzowania celów nauki polskiego”, co zapoczątkowało prace nad jednolitym programem. Jego główne wytyczne to: „Po pierwsze, dzieci miały opanować język polski. Po drugie, zdobyć podstawowe wiadomości z geografii i historii. Po trzecie, uczyć się polskich pieśni i tańców” (M. Szczepanowski, 1976: 156). Można na nich opierać programy szczegółowe w zależności od różnych czynników, jak na przykład: warunki lokalowe, baza materiałowa, kadra nauczycielska, liczba uczniów i ich wiek, poziom (klasa) oraz to, czy dzieci urodziły się w Australii, czy poza jej granicami.

Obecnie programy, metody i dobór podręczników oraz materiałów w sobotnich szkołach (zwłaszcza podstawowych) w dużej mierze zależą od uczących, a więc są nie tylko niejednolite, ale często pozostawiają sporo do życzenia. Sytuację może zmienić przygotowana podstawa programowa dla szkół polskich poza Polską¹⁰, zwłaszcza że młodsza emigracja ma wyższe wymagania w sprawie programu nauczania i więcej oczekuje od szkoły. Chodzi na przykład o tematy bardziej zbliżone do zainteresowań młodego pokolenia, o stosowanie nowoczesnych metod i podręczników przeznaczonych do nauczania języka o d z i e d z i c z o n e g o (*heritage language*). Termin ten oznacza język ojczysty imigrantów, używany w środowisku domowym, którzy nie posługują się (lub posługują się w ograniczonym zakresie) językiem kraju osiedlenia¹¹. I właśnie jako taki musi być nauczany w sobotniej szkole polskiej, ponieważ za granicą nie można stosować technik nauczania ani materiałów dydaktycznych właściwych językowi rodzimemu w Polsce. Muszą być zbliżone do tych, którymi nauczyciele posługują się, kształcąc obcokrajowców. Innymi słowy – chodzi o sposób nauczania polszczyzny jak języka obcego. Z badań Agnieszki Rabiej (2006: 225) wynika, że opowiada się za tym większość ankietowanych¹², przeciwnych jest mniejszość, a reszta wyraża wahanie, niezdecydowanie lub nie udzieliła odpowiedzi (zob. tab. 6). Autorka uważa, że część rodziców i uczących prawdopodobnie słabo orientuje się w tym zagadnieniu.

¹⁰ Zob. <http://www.polska-szkola.pl> (2 V 2012).

¹¹ Szerzej o języku odziedziczonym zob.: A. Rabiej, 2006; E. Lipińska, A. Seretny, 2012a, 2012b.

¹² W tym przypadku respondenci to: dyrektorzy szkół, nauczyciele i rodzice z Wielkiej Brytanii, Australii i Stanów Zjednoczonych.

Tabela 6. Zwolennicy i przeciwnicy nauczania polskiego metodami właściwymi językowi obcemu (opracowanie własne)

	<i>dyrektorzy</i>	<i>nauczyciele</i>	<i>rodzice</i>
zwolennicy	25%	39,7%	25,8%
przeciwnicy	25%	11,8%	8,4%

Zdaniem W. Miodunki brak przekonania nauczycieli polonijnych do nauczania polskiego nie tak jak języka rodzimego w kraju bierze się stąd, że nie rozróżniają oni funkcjonalnej znajomości i użyteczności obu języków, którymi posługuje się pokolenie polonijne, od roli języka w kształtowaniu waleńcji kulturowej oraz tożsamości etnicznej i kulturowej (zob. W. Miodunka, 2010: 240). Dla polskich dzieci, chodzących do australijskich szkół, język angielski (docelowy) jest ich językiem edukacyjnym, czyli *funkcjonalnie pierwszym*, zaś język polski (wyjściowy) – *ojczystym jako drugim* (JOJD)¹³. Język wyjściowy i docelowy mają tu bowiem odmienne funkcje: angielszczyzna w Australii to język szkolnictwa, pracy, kariery zawodowej, oficjalnej komunikacji, środków masowego przekazu, polityki. Polski natomiast jest językiem domu rodzinnego, rodziców i rodziny (zwłaszcza językiem matki); to język mówiony, słabo nadający się do studiów i nieużyteczny w pracy w Australii, dlatego też traci na wartości zarówno w sensie społecznym, jak i indywidualnym (zob. W. Miodunka, 2007: 171¹⁴).

Jeśli przyjmiemy, że polskiego za granicą należy uczyć jak języka odziedziczonego/obcego, a nie rodzimego, sprawa programów i podręczników dla młodzieży i dorosłych nie powinna nastęrczać kłopotów, gdyż można korzystać z pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla obcokrajowców¹⁵. W przypadku uczniów młodszych problem jest znacznie poważniejszy. Potrzebne są dla nich specjalne programy i pomoce – z uwzględnieniem tych, którzy słabo znają polski albo nie znają go wcale – nawiązujące do realiów ich kraju zamieszkania i przystosowane do współczesności. Brakuje nie tylko podręczników, ale „prostych książeczek z tekstami literackimi,

¹³ Zob. szerzej E. Lipińska, A. Seretny, 2009, 2012a, 2012b.

¹⁴ Autor odnosił się do sytuacji w Brazylii, ale stwierdzenie to przystaje także do Australii.

¹⁵ Zob. A. Rabiej, 2006: 229; E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 101.

zeszytów ćwiczeń do pisania i malowania, plansz, fiszek z obrazkami, nagrań na CD, programów komputerowych itp.” (A. Rabiej, 2006: 229). Uczący są w stanie poradzić sobie z takimi kłopotami pod warunkiem, że są do tego odpowiednio przygotowani, czyli posiadają kwalifikacje do uczenia polskiego za granicą. Należy także modernizować programy i metody nauczania, aby młodzież polonijna nie odstawała nie tylko od swoich australijskich kolegów, ale również od polskich rówieśników. Mowa zarówno o środkach dydaktycznych, jak i innych czynnikach, na przykład organizacji pracy, sposobów oceniania, zdobywania certyfikatów, a także innego, mniej „folklorystycznego” podejścia do spraw Polonii.

7.4. Uczący w szkołach polskich

Według Andrzeja Gawrońskiego (1984b: 96) początki działalności oświatowej opierały się wyłącznie na „nauczycielstwie ochotniczym”, z którego tylko niewielka część miała jakieś zawodowe kwalifikacje. Innymi słowy, uczył ten, kto chciał. Niestety, zdarzało się, że uczniowie (zwłaszcza w szkole średniej) znali przedmiot lepiej niż uczący go. Zdaniem autora nie mogło się to odbić pozytywnie na poziomie nauczania. Marian Szczepanowski relacjonuje sytuację z lat 50. (przytaczając fragment z pamiętnika J. Goebela):

Brakowało odpowiednich lokali, sprzętów szkolnych oraz nauczycieli zawodowych. Nauczyciele nie mieli czasu do lekcji przygotowywać się, nie wiedzieli, jak mają uczyć, tok lekcji nie interesował dzieci, nauka stawała się nudna, dzieci czuły się pokrzywdzone, że muszą chodzić do polskiej szkoły – niezachęcane zresztą przez rodziców. Wielu nauczycieli nie miało odpowiedniego podejścia do dziecka, gdyż byli to przeważnie ludzie, którzy nigdy ze szkolnictwem nie mieli do czynienia. Ich trzeba było uczyć, jak mają uczyć!

(M. Szczepanowski, 1976: 157)

Treść przytoczonych wyżej wyimków nie zdezaktualizowała się. W szkołach polskich w Australii nadal są braki w wykwalifikowanej kadrze nauczycielskiej, przez co rozumie się nie tylko posiadanie dyplomu, ale także umiejętność nauczania polskiego jako języka obcego lub odziedziczonego nowoczesnymi metodami i technikami adekwatnymi do wieku uczniów i stopnia ich znajomości języka. Należy przy tym zauważyć, że nauczyciele powinni mieć możliwość o d ś w i e ż a n i a polszczyzny, która jak każdy język

ewoluuje w naturalny sposób i trzeba koniecznie dotrzymać kroku tym zmianom. Nie mniej ważne jest d o s z k a l a n i e s i ę. W ostatnich latach system nauczania w Polsce bardzo się zmienił, a sposób nauczania języków obcych uległ modyfikacjom. Ponadto rozwija się nauczanie polskiego jako języka drugiego. Wiele ośrodków uniwersyteckich i polskich instytucji rządowych organizuje dla nauczycieli polonijnych szkolenia, warsztaty, kursy i studia podyplomowe w tym zakresie¹⁶. Daje to wymierne wyniki. Niestety, ze względu na znaczne oddalenie, a więc utrudniony kontakt z odpowiednimi placówkami w Polsce oraz słabe zasilanie Polonii nowymi falami emigrantów z kraju¹⁷, sytuacja w Australii pod tym względem nie jest najlepsza i wymaga szczególnej troski.

7.5. Rodzice i uczniowie a szkoła polska

Lekcje w szkołach polskich odbywają się przeważnie w soboty, a więc w dni wolne od nauki w szkołach australijskich. Budzi to wiele emocji zarówno u uczniów, jak i u ich rodziców, ponieważ czas ten trzeba poświęcić na obowiązki, a nie na przyjemności. Wiąże się to z budowaniem motywacji do uczęszczania dzieci do szkoły.

Jak już wspomniano, do 12. roku życia dzieci są podporządkowane dorosłym i od nich zależne, nie podejmują zatem żadnych znaczących decyzji. Dotyczy to też szkolnictwa polonijnego. Edmund Ronowicz (1990: 298) wyraźnie podkreśla, że dla dzieci w wieku 5–12 lat czynnikiem zarówno zachęcającym do nauki, jak i demotywowującym są rodzice. Dlatego ich rola w całym procesie jest tak ważna. Autor uważa, że im uczniowie są starsi, tym łatwiej używać w stosunku do nich argumentów rozumowych, by ich przekonać, że nauka polskiego ma sens, mimo że tego języka nie można używać w komunikacji tak często jak angielskiego. W tym wieku ogromną rolę odgrywa środowisko rówieśnicze, jeśli więc panuje w nim akceptacja dla polskości, zwiększają się szanse na uczęszczanie danej osoby do sobotniej szkoły polskiej; jej brak natomiast może powodować wycofanie się dziewczynki/chłopca z polskojęzycznej edukacji. Mając około 15 lat, młodzi ludzie

¹⁶ Zob. np. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a.

¹⁷ R. Dębski (2009: 51) podaje, że w latach 2004–2005 wyemigrowały z Polski do Australii na stałe tylko 354 osoby.

zaczynają rozwijać swoje zainteresowania, które potem zachowują do końca życia, jest więc szansa, że jednym z nich może się stać polskość¹⁸.

Innym czynnikiem mającym wpływ na uczęszczanie (bądź nie) do sobotniej szkoły polskiej jest jej atrakcyjność. Chodzi tu zarówno o wspomniane wcześniej warunki lokalowe, jak i sposób oraz jakość kształcenia. W XXI wieku dzieci i młodzież oczekują nie tylko nowoczesnych metod nauczania z wykorzystaniem komputerów¹⁹, ale także innego podejścia do spraw ojczyzny – odległej, nieraz nieznannej, w pewnym sensie nierzeczywistej. Tak więc nie tylko obrzędy, tradycje, klasyka literacka, język „starodawny”, niezrozumiały, ale też współczesność: język dzisiejszy (w tym młodzieżowy), osiągnięcia naukowo-techniczne, prawa człowieka, gospodarka, polityka, utwory współczesnych pisarzy. Do programu nauczania warto wprowadzać *literaturę emigracyjną*, szczególnie tę, która jest „lokalna”. Pokazuje to uczniom, że autorzy żyjący poza Polską również tworzyli i tworzą wartościową prozę i poezję po polsku. W ten sposób oswaja się również zjawisko emigracji i problemy z nią związane, znane i przeżywane przez młodych ludzi, które pomaga im lepiej zrozumieć innych, ale przede wszystkim siebie (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 104). Trzeba mieć świadomość, że młodzież woli patrzeć w przyszłość niż w przeszłość, należy zatem umiejętnie równoważyć elementy przeszłości i współczesności w programach nauczania oraz stosować środki adekwatne do osiągnięć XXI wieku.

Zdaniem M. Łacek (2000), motywację do nauki polskiego należy budować u dzieci szczególnie na początku kariery szkolnej, kiedy łatwiej jest im wszczepić zamiłowanie do tego sobotniego obowiązku. Pod koniec, w klasie maturalnej, trzeba ją jedynie wzmocnić. Problemem są uczący się w starszych klasach podstawówki i młodszych liceum, którym nie wystarczają odniesienia do bogatej kultury i tradycji. Według autorki, remedium na te problemy są kontakty z Polakami, „którzy zdobyli uznanie w swoim nowym kraju”²⁰ (M. Łacek, 2000: 129). Pozwala to młodym ludziom nie

¹⁸ O stworzenie „mody na polskość” wśród młodzieży mieszkającej za granicą apelował M. Bieniasz (2003: 151). Chodzi tu o przekonanie młodych ludzi, że ich szansą na przyszłość jest dwujęzyczność i dwukulturowość. Aby je osiągnąć, nieodzowna jest znajomość rodzimej kultury i ojczystego języka.

¹⁹ Nowoczesne technologie informatyzacji społecznej: e-maile, czaty, blogi wspomagają kontakty z językiem oraz kulturą kraju pochodzenia (zob. R. Dębski, 2009).

²⁰ O znanych i uznanych Polakach w świecie zob. *Polacy w kulturze świata...*, 2000.

tylko uwierzyć, że na obczyźnie także da się wiele osiągnąć, być sławnym i uznanym, ale dodatkowo zachować swoją polskość. Są to osoby realne, które można spotkać na polskiej uroczystości, w polskim kościele, a potem zobaczyć w telewizji czy na łamach prasy. Ponadto w motywowaniu uczniów do nauki języka ojczystego pomaga propagowanie jej praktycznych aspektów (*motywacja instrumentalna*), jak na przykład możliwość umieszczenia na świadectwie australijskiej szkoły oceny z polskiego otrzymanej w sobotniej szkole polskiej. Dodatkowo język rodzimy może być jednym z przedmiotów maturalnych, który ma taką samą wartość punktową jak angielski czy matematyka. Jak informuje M. Łacek, co rok do egzaminu dojrzałości z polskiego przystępuje około 130 uczniów. Uzyskany wynik może stanowić 20% ogólnej oceny przy ubieganiu się o przyjęcie na studia (zob. M. Łacek, 2000: 131; 2007: 154). Dodajmy, że język polski można studiować stacjonarnie lub zaocznie w Sydney Macquarie University.

Kolejnym elementem motywującym są pobyty w Polsce i/lub odwiedziny osób – najczęściej rodziny – z Polski. Pisze o tym R. Dębski, który na podstawie przeprowadzonych ankiet stwierdził, że czynnik ten był wymieniany znacznie częściej niż nauka w szkole polskiej i uczestniczenie „w polskich/ polonijnych sieciach społecznych” (zob. R. Dębski, 2009: 210). Autor (*op. cit.*: 74–75) powołuje się również na badania B. Leuner, z których wynika, że podróż do Polski może zmienić (w sensie pozytywnym) postawę pokolenia polonijnego w stosunku do polskości. Mimo dużej odległości między Polską a Australią wizyty takie wcale nie są rzadkie (co ciekawe, częstsze wyjazdy do Polski deklarowali ankietowani ze związków egzogamicznych niż endogamicznych), bo co rok jeździ tam 5,2% badanych, co dwa lata – 12,2%, a co trzy lata 20,9%. To w sumie 38,3% odpowiedzi²¹. R. Laskowski z kolei wskazuje na zależność między tym, czy dziecko wzbrania się używać języka rodzimego w miejscach publicznych w Szwecji czy nie, a częstością jego pobytów w Polsce. Okazuje się, że ci, którzy najrzadziej w niej bywają, mają największe opory w posługiwaniu się polszczyzną poza domem (zob. R. Laskowski, 2009: 66–67). Autor uważa, że brak kontaktu z ojczyzną rodziców negatywnie wpływa na akceptację języka pierwszego. I odwrotnie –

²¹ Dla porównania: z badań wśród licealistów amerykańskich wynika, że co rok / co dwa lata / co trzy lata bywa w Polsce 49% respondentów (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 53).

(...) nabyta w czasie wizyt w Polsce świadomość, że polski jest językiem, którym posługują się normalni ludzie we wszystkich sytuacjach życiowych, a także wyniesione z Polski doświadczenie rozmawiania po polsku także we wszelkich możliwych sytuacjach komunikacyjnych, jest dla dzieci diaspory ważnym czynnikiem przełamującym zawsze gdzieś tam w nich tkwiący mniej lub bardziej uświadamiany kompleks „gorszości” kulturowej, strach przed stygmatem obcości w dominującym społeczeństwie.

(R. Laskowski, 2009: 67)

Innym czynnikiem skłaniającym do używania polszczyzny może też być korzystanie z komunikacji elektronicznej, zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. Ankietowani przez R. Dębskiego (2009: 210) podkreślali wagę kontaktu z językiem współczesnym, potocznym i rówieśniczym²² oraz możliwość nawiązywania znajomości tą drogą, w tym z osobami, które podejmują się pełnienia roli nauczyciela, a więc korygowania ich błędów. Autor uważa, że komunikacja elektroniczna przedłuża niejako pobyt dzieci w Polsce, pozwala nadal i na bieżąco uczestniczyć w życiu rodziny oraz przyjaciół, i dodaje, że dzięki niej można mieć intensywny kontakt „z kulturą polską i językiem polskim w wydaniu polskim, a nie wyłącznie polonijnym” (*ibid.*).

Zdarza się, że demotywująco na chodzenie do sobotniej szkoły polskiej wpływa fakt, iż w jednej klasie zazwyczaj znajdują się uczniowie o niejednakowym stopniu znajomości języka, co niekorzystnie wpływa na proces kształcenia. Wspomina o tym A. Rabiej (2006: 218–219), która na pytanie skierowane do nauczycieli szkół brytyjskich, czy w jednej klasie znajdują się uczniowie o bardzo zróżnicowanym stopniu biegłości językowej, uzyskała 75% twierdzących odpowiedzi²³. Bolączka ta nie jest nowa, a remedium na nią proponował na początku lat 90. E. Ronowicz. Sugerował on mianowicie, aby uczących się dzielić ze względu na stopień znajomości języka polskiego na dwie grupy. Jedną stanowiliby *native speakerzy*, a więc głównie nowi imigranci, będący w trakcie

²² Trzeba pamiętać, że nieznanomość socjolektu społecznie ekwiwalentnej grupy wiekowej wyklucza w pokoleniu polonijnym **dwujęzyczność zrównoważoną** (zob. W. Miodunka, 2010: 237), przez co rozumiemy (w uproszczeniu) „znajomość dwu języków na tym samym poziomie” / „kompetencję natywną lub prawie natywną we wszystkich sprawnościach w dwu językach” (E. Lipińska, 2003: 108).

²³ Zróżnicowany poziom znajomości polszczyzny w jednym oddziale potwierdził także próbny test plasujący przeprowadzony przez E. Lipińską i A. Seretny w 2009 r. w Chicago, a negatywne nastawienie do tego zjawiska obrazują wypowiedzi uczniów w ankietach z 2010 r. oraz „niezweryfikowane dane” uzyskane w ustnych rozmowach z młodzieżą i nauczycielami. Zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 80, 86–87.

akwizycji języka angielskiego, a drugą *nie-native speakerzy*, czyli uczniowie, których język znacząco odbiega od przyjętych standardów. W większości byłyby to dzieci urodzone i wychowane poza Polską. Takie podejście wiązałoby się z całkiem odmienną metodologią nauczania (zob. E. Ronowicz, 1990: 298–300²⁴). Propozycja jest bardzo dobra, ale trudna do wprowadzenia z powodów logistycznych, braku odpowiednio wykształconej kadry oraz jeszcze mało rozpowszechnionego przekonania o konieczności innego sposobu nauczania polszczyzny za granicą. Nie jest wszakże niemożliwa.

Należy jeszcze wspomnieć o czynniku, który odciąga uczniów od lekcji w sobotniej szkole polskiej – jest to sport, bardzo popularny w Australii (zob. M. Łacek, 2007: 154; R. Dębski, 2009: 32). Młodzi ludzie zazwyczaj należą do szkolnych drużyn, które właśnie w soboty mają treningi, rozgrywki, turnieje. Nie tylko wolą w taki sposób spędzać soboty, ale też muszą sprostać oczekiwaniom drużyn swoich szkół.

Ogólnie można wyodrębnić trzy przeszkody, które zakłócają ciągłość nauki w sobotniej szkole polskiej lub ją przerywają. To bariera *emocjonalna*, czyli kwestionowanie celowości chodzenia do szkoły, trudności w nauce, sprawy rodzinne, bariera *etyczna* przejawiająca się wiernością niepolskiej grupie rówieśniczej oraz *źle pojęta lojalność* na przykład wobec rodziców, którzy cierpią na brak snu i wolnego czasu z powodu odwożenia dzieci do szkoły (zob. M. Łacek, 2000).

Badania przeprowadzone w Adelajdzie ukazują pozytywną postawę dzieci imigrantów wobec nauki języka ojczystego, a przykład jednej ze szkół średnich dowodzi, że trzy czwarte uczniów pochodzenia polskiego i włoskiego zadeklarowało chęć uczenia się swych języków etnicznych aż do matury, gdyby były one formalnie nauczane²⁵. Podobne wnioski można wyciągnąć na podstawie badań przeprowadzonych w chicagowskiej diasporze wśród młodzieży licealnej²⁶. Stwierdzono, że większość młodych ludzi nie tylko

²⁴ Szerzej zob. E. Lipińska, 2001: 240–242.

²⁵ Zob. <http://www.delpol.pl/> (11 VI 2012).

²⁶ W badaniach ankietowych brało udział 170 uczniów. Na pytanie „dlaczego chodzisz do polskiej szkoły?” najczęściej wymienianymi powodami są: „chęć uczenia się / poprawy (polepszenia) / zachowania znajomości polszczyzny” oraz „chęć kontynuacji nauki”. Ich liczba ponad dwa razy przewyższa *przymus* chodzenia na lekcje polskiego (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 76). Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że w innych ośrodkach polskości respondenci odpowiadaliby podobnie, ale problem wymaga szerszych badań.

chce chodzić do szkoły, lecz także wie, po co to robi. Negatywne odczucia są raczej związane z samym terminem (sobota), a zwłaszcza godzinami nauki (wcześnie rano), a nie uczęszczaniem do szkoły polskiej, gdzie uczniowie bardzo chętnie spotykają się z polskimi kolegami i koleżankami. To bardzo ważny powód, gdyż w ten sposób utwierdzają się w przekonaniu, że wszyscy oni starają się polszczyznę zachować i że są w pewien sposób inni, wyróżniający się spośród Amerykanów, bo znają dwa języki (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 78 i 80).

Szkoły polskie – przeciwnie niż australijskie – nie znajdują się „w sąsiedztwie” i trzeba pokonywać duże odległości między nimi a domem²⁷. Dorośli muszą więc tam zawozić swoje pociechy i czekać na koniec lekcji. Niektórzy wykorzystują ten czas na robienie zakupów, inni na spotkania towarzyskie z rodakami (innymi rodzicami), ale są i tacy, którzy – z różnych powodów – zawożą swoje dzieci do szkół nieregularnie, coraz rzadziej, aby w końcu całkiem tego zaniechać.

Postawy rodziców wobec nauki dzieci w szkołach polonijnych są zróżnicowane, ale zarysowują się trzy typy zachowań:

1. nastawienie negatywne: brak kontaktu z polonijnymi placówkami oświatowymi;
2. nastawienie pozytywne: zachęcanie dzieci do uczęszczania do nich;
3. nastawienie obojętne: zmuszanie ich do uczestnictwa w zajęciach szkoły polskiej.

Pierwsza grupa przejawia dwie tendencje: albo sama uczy dzieci w domu, pielęgnując polskość, albo odwrotnie – nie dba o rodzime tradycje. W pierwszym przypadku zwykle troszczy się o język ojczysty, rozmawiając w domu po polsku, a nauka odbywa się z przywiezionych (lub przysyłanych przez dziadków) z Polski, a więc współczesnych podręczników. Taka postawa jest jednak dość rzadka, zwłaszcza że niewiele osób potrafi konsekwentnie i w miarę fachowo prowadzić takie nauczanie, o regularności i czasie temu poświęcanym nie mówiąc. Zazwyczaj jednak rodzice, którzy nie posyłają swoich dzieci do sobotniej szkoły polskiej, nie uczą ich, sądząc, że codzien-

²⁷ Według R. Dębskiego (2009: 84) często trzeba jechać samochodem 30–40 minut. Transport publiczny z kolei jest w soboty, jak wszędzie, znacznie ograniczony (zob. M. Łacek, 2007: 154).

na komunikacja wystarcza do zachowania języka ojczystego, lub wykazują podejście asymilacyjne w kierunku naturalizacji, co wiąże się z zarzucaniem polskiej mowy na rzecz języka angielskiego. M. Szczepanowski tak pisze o wczesnych latach 50.:

Rodzice niechętnie posyłali dzieci do szkoły, nie ze względu na warunki nauczania, lecz raczej z braku zainteresowania nauką języka polskiego. Ambicją rodziców było szybkie opanowanie języka angielskiego. W domu rozmawiano po angielsku, chcąc się od dzieci nauczyć języka, którego znajomość była im bardzo potrzebna.

(M. Szczepanowski, 1976: 155)

Niestety, stwierdzenie to niewiele straciło na aktualności.

Grupa takich rodziców nie odgrywa znaczącej roli w szkolnictwie polonijnym, choć od razu należy zaznaczyć, że postawy wyodrębnione w taki sposób nie są stałe – zdarza się, że po okresie nauczania w domu dzieci są posyłane do szkoły i odwrotnie. Czasem też po początkowym zachwycie nad szybkimi postępami w angielskim następuje szok spowodowany narastającym tempem odchodzenia od języka polskiego. Wtedy jedynym ratunkiem wydaje się zapisanie dziecka na lekcje w szkole odbywające się regularnie, choć w niewielkim wymiarze czasowym.

Druga grupa to rodzice motywujący swoje dzieci pozytywnie, zachęcając je do nauki w SSzP. Często traktują ją jako podstawę lub uzupełnienie domowej nauki. Prawie zawsze mówią w domu po polsku – nawet jeśli ich polszczyzna nie jest standardowa. Wymagają tego od dzieci i interesują się ich postępami w nauce, a także programem i zajęciami pozaszkolnymi, w których często sami uczestniczą. Członkowie takich rodzin często są aktywnymi działaczami w polskich organizacjach.

Trzecia grupa jest, niestety, najliczniejsza. Należą do niej osoby, które wykazują brak zainteresowania postępami swoich dzieci, rzadko kontaktują się z nauczycielami, obarczając ich jednak odpowiedzialnością za nikłe efekty w nauce. Przeważnie nie znając roli, jaką powinni odgrywać w kształceniu własnego potomstwa, „wysyłają dzieci do szkoły sobotniej i uważają problem za rozwiązany” (E. Ronowicz, 1990: 300). Tym samym starają się przerzucić cały ciężar podtrzymywania i rozwijania języka polskiego na uczących, a jest zupełnie odwrotnie, gdyż ich rola sprowadza się do p o m o c y w tym ważnym dziele. Już w latach 50. Jerzy Goebel pisał:

Największą trudnością, na jaką nauczyciel nawet wykwalifikowany natrafiał, oprócz obojętności rodziców do spraw oświatowych, a szkolnych w szczególności, był zupełny brak zainteresowania szkołą. Na zwoływane zebrania przychodziło parę osób. Nie było i nie ma dotychczas żadnego kontaktu między nauczycielstwem a rodzicami.

(M. Szczepanowski, 1976: 157)

Sytuacja niewiele się zmieniła w latach 90., kiedy próba skupienia uwagi rodziców na postępach dzieci i chęć włączenia ich w życie szkoły poprzez zorganizowanie zebrania połączonego z wywiadówką spotkały się ze strony wielu osób ze zdziwieniem, obojętnością, a nawet niechęcią²⁸. Na ogół tylko garstka opiekunów ma stały kontakt z nauczycielami, śledzi postępy swoich pociech, stara się pomóc im zarówno w nauce, jak i w organizacji życia pozaszkolnego. Tymczasem zdecydowana ich większość wykazuje żywe zainteresowanie nauką i sprawowaniem swoich dzieci w „normalnych”, australijskich szkołach. Jest to prawdopodobnie wywołane niezajomością nowego dla nich systemu szkolnego oraz języka docelowego i budzi potrzebę zapytania nauczyciela, „jak dziecko się uczy”, chęć potwierdzenia, że „jakoś sobie radzi”, a nawet usłyszenia pochwały, że „dobrze mu idzie”. Jednak takie nierównomierne traktowanie przez dorosłych szkół sugeruje młodym ludziom, że australijska jest ważniejsza od polskiej.

Wyodrębniono trzy zasadnicze zespoły zjawisk, które odzwierciedlają relację między środowiskiem domowym ucznia a wynikami w nauce szkolnej. Są nimi:

- standard życiowy rodziny, z której pochodzi uczeń;
- nastawienia emocjonalne w rodzinie;
- kwestie natury oświatowo-kulturowej:
 - wykształcenie rodziców;
 - ich aspiracje;
 - ich uczestnictwo w kulturze.

Zauważono, że istnieje wyraźna zależność między wymienionymi czynnikami a ocenami szkolnymi, przy czym wykazano, że największy wpływ na osiągnięcia uczniów ma grupa czynników zwanych „zainteresowaniem

²⁸ M. Szpotowicz (2006) sugeruje, aby nie tylko spotykać się z rodzicami, ale pisać do nich listy z wyjaśnieniem, czego i jak dzieci się uczą, a także z instrukcjami, jak można im pomóc w nauce (tzn. czego odpytywać po danej lekcji). Autorka proponuje takie rozwiązanie w przypadku nauczania małych dzieci języka obcego, ale można to odnieść do omawianej sytuacji.

rodziców szkolną nauką ucznia”. Na drugim miejscu znalazły się „warunki bytowe”²⁹, a dopiero na trzecim – „warunki kulturalne środowiska rodzinnego” (zob. H. Komorowska, 1978: 176). Zdaniem Sama Reddinga dzieci najlepiej radzą sobie w szkole, gdy rodzice stwarzają im

przewidywalne granice ich życiowych możliwości, zachęcają do produktywnego wykorzystania czasu oraz dostarczają okazji do uczenia się, traktując naukę jako naturalną, stałą część rodzinnego życia.

(S. Redding, 2009: 74)

Wszystko to wskazuje niezbicie na konieczność udziału dorosłych w procesie kształcenia ich dzieci w szkołach polonijnych. Z badań Elizabeth Drozd (za: R. Dębski, 2009: 77) wynika, że sposoby pomocy rodziców w transmisji języka ojczystego zawrzeć można w następujących działaniach:

- mówienie do dzieci po polsku³⁰;
- poprawianie popełnianych przez nich błędów / proszenie o powtórzenie nieprawidłowych wypowiedzi;
- kupowanie i czytanie polskich książek;
- zabieranie dzieci do Polski;
- umożliwianie im nawiązywania kontaktów z rówieśnikami polskiego pochodzenia;
- zatrudnianie opiekunki mówiącej po polsku.

Dodajmy do tego znaczącą rolę dziadków, którzy – według Michaela Clyne’a – stanowią „jedno z głównych źródeł języków etnicznych w Australii, a nie jest ono odpowiednio wykorzystywane do dwujęzycznego lub trójjęzycznego wychowania dzieci” (za: R. Dębski, 2009: 59). Wkład w takie wychowanie zależy w dużej mierze od wykształcenia dziadków oraz stopnia ich znajomości angielskiego – im mniej go znają, tym większa szansa na porozumiewanie się z wnukami po polsku.

²⁹ Waga *warunków bytowych* rodziny ucznia i *nastawienia emocjonalnego* w danej rodzinie uwidocznia się zazwyczaj dopiero przy niepowodzeniach szkolnych, tzn. w bardziej drastycznych przypadkach konfliktów w rodzinie czy sytuacjach patologicznych. Jeśli one nie występują, czynniki te są mało widoczne.

³⁰ J. Smolicz (1991) na podstawie swoich badań stwierdzili, że młodzież etniczna ma poczucie braku umiejętności pisania i czytania w języku rodzimym, dlatego „mówienie do dzieci po polsku” wydaje się niewystarczające.

7.6. Rola szkoły polskiej – zalety i wady

Ważnym zadaniem sobotniej szkoły polskiej jest integracja środowiskowa. Dzieci lubią się spotykać z polskimi rówieśnikami, chociaż w czasie przerw zazwyczaj mówią do siebie po angielsku, dobrze się czują ze sobą i daje im to poczucie przynależności do konkretnej grupy. Niektórzy uczniowie też chętnie biorą udział w zajęciach pozaszkolnych, których nie ma w australijskich szkołach, takich jak: taniec, śpiew, zabawy, występy (akademie, konkursy) i harcerstwo. Jednak najważniejsza rola szkoły to podtrzymywanie rodzimej kultury oraz języka. Tylko w niej może być realizowane nauczanie języka literackiego i to w pełnym zakresie (wszystkich sprawności i kompetencji lingwistycznej), elementów historii, geografii oraz religii. Nauka domowa nie może zastąpić szkolnej, nie tylko dlatego, że dziecku brakuje pozytywnie motywującego współzawodnictwa oraz towarzystwa, które daje poczucie wspólnoty, ale też dlatego, że – jak już powiedziano – nie każdy potrafi uczyć, więc czasem można dziecko zniechęcić nieprofesjonalnie dobranymi metodami (lub ich brakiem). Poza tym wielu rodziców ciągle myśli, że znajomość języka to umiejętność mówienia i na tym nierzadko kończy się ich „uczenie polskiego”. Stąd tak ważna rola szkoły.

W przeciwieństwie do rodziny szkoła uczy utrwalania języka: jego zapisywania i czytania. Ucząc tworzenia tekstów pisanych, szkoła najpierw poszerza repertuar językowy, a potem uczy świadomego wyboru słów i struktur językowych. Uczy też pracy z tekstem niezależnie od tego, kiedy i przez kogo został napisany. (W. Miodunka, 1994: 35)

J. Smolicz także jest zdania, że szansę na utrzymanie języka wspiera dążenie do zachowania umiejętności czytania i pisania, „gdyż tylko wtedy język etniczny umożliwia działalność twórczą oraz kontakt z utrwaloną na piśmie przeszłością i tradycją (zob. J. Smolicz, 1999: 20).

Wyróżnia się dwa główne typy motywów skłaniających ucznia do nauki – *zewnątrzne* i *wewnętrzne*. Do pierwszych zalicza się: osobowość nauczyciela, oceny szkolne, nagrody i kary oraz sytuację rodzinną, do drugich: bezinteresowną potrzebę zdobywania i rozumienia wiedzy oraz przekonanie o jej praktycznej przydatności, zainteresowanie nauką szkolną, ambicje, plany i dążenia życiowe. Na ogół u młodszych uczniów przeważają motywy

zewewnętrzne, a u starszych – wewnętrzne³¹. Szczególnie istotne znaczenie ma postawa nauczyciela wobec polskości. Łączą się tu motywy zewnętrzne (uczący może przekonać swoich podopiecznych o konieczności jej pielęgnowania) oraz wewnętrzne (zaszczepiona w młodszym wieku potrzeba kultuwowania polskości zaowocuje w późniejszych latach nauki potrzebą dalszego zdobywania wiedzy i umiejętności).

Warto też pamiętać o motywacji *integracyjnej* i *instrumentalnej* (zob. s. 69). Ta druga potęguje się z wiekiem: najpierw występuje u dzieci chęć i potrzeba porozumiewania się w swoim środowisku (polonijnym/polskim), ale im są starsze, tym bardziej szukają pożytku ze znajomości dwu języków, która daje im większe perspektywy znalezienia pracy w bardziej prestiżowych miejscach, a to się wiąże z osiągnięciem lepszego statusu finansowego. Pozornie mniej istotnym „motywem korzyści” jest możliwość komunikowania się po polsku w sytuacjach, kiedy rozmawiające osoby nie chcą być rozumiane przez innych. Wówczas chętnie używają tego zastrzeżonego dla wtajemniczonych języka. Stanowi on wszakże widomy znak przynależności do polskiej wspólnoty.

Niezaprzeczalnym walorem sobotniej szkoły polskiej jest jej udział w s o c j a l i z a c j i w t ó r n e j, która zaczyna się wtedy, gdy pojawia się „uogólniony inny”, czyli kiedy dana jednostka dostrzega określone reguły społeczne, zaczyna je przyjmować i działać zgodnie z nimi. Uczy ona, jak posługiwać się „abecadłem życia społecznego” wyniesionym z socjalizacji pierwotnej³². Ważna część tej nauki zdobywana jest w szkole, gdzie na zachowanie ucznia wpływa już nie tylko rodzina, ale także grupa rówieśnicza, wyznaniowa, grono przyjaciół, miejsca, w których przebywa oraz to, co czyta, ogląda, czego słucha.

Podsumowując, należy stwierdzić, że placówki, w których odbywa się nauka języka rodzimego – mimo nieraz sporych mankamentów³³ – pełnią niezwykle ważną rolę w podtrzymywaniu polskości na obczyźnie.

³¹ Nie jest to jednak regułą, gdyż, np. „osobowość nauczyciela” w sobotniej szkole polskiej odgrywa znaczącą rolę w przypadku wszystkich grup wiekowych.

³² Zob. <http://panda3.org/socjologia/74-socjalizacja-pierwotna-i-wtorna?start=2> (11 VI 2012).

³³ Oprócz wcześniej wymienionych, jak np. nieodpowiednie warunki lokalowe, niezmmodernizowane programy, niedoszkolona kadra, dochodzi czasem brak regulacji administracyjno-prawnych oraz nadzoru kuratorskiego, o czym pisze J. Kłopotowski (1999): „Brak rejestracji i formalnych procedur monitorowania jakości edukacji w tych szkołach może powodować, że język polski w dalszym ciągu będzie zanikać”.

8. Znaczenie i żywotność języka polskiego w przybranej ojczyźnie

Dla polskiej grupy etnicznej nośnikiem kultury i głównym narzędziem obrony przed naturalizacją jest język. Stanowi on nie tylko środek komunikacji i ekspresji, ale także czynnik identyfikacji i wartość rdzenną¹, symbolizującą przynależność danej osoby do tej, a nie innej kultury. Umożliwia kontakty nieoficjalne, prywatne, rodzinne i przyjacielskie w ramach tej samej grupy etnicznej, w różnych domenach językowych (*kontekstach interakcyjnych*), którymi są: dom, praca, szkoła, rodzina, sąsiedztwo oraz kościół (zob. R. Dębski, 2009: 48). Jest to *kod lokalny* (środowiskowy, grupowy, rodzinny) i w kraju osiedlenia nie jest oficjalny². Pełni on rolę integrującą³ oraz stanowi jeden z podstawowych składników charakterystyki danej grupy etnicznej i jedną z podstawowych wartości kultury.

¹ J. Smolicz, który temu zagadnieniu poświęcił bardzo wiele uwagi, za **wartości podstawowe (rdzenne/centralne – core value)** uważa fundamentalne elementy kultury, tworzące jej serce, działające jako wartości identyfikujące, symboliczne dla danej diaspory. Dzięki nim grupy etniczne mogą być wyodrębniane jako społeczności kulturalnie jednolite. Autor podaje, że język stanowi wartość rdzenną również dla takich grup, jak: Grecy, Estończycy, Łotysze, Litwini, Hiszpanie, Węgrzy, Francuzi (w Quebecu). Inne wartości rdzenne to: rodzina (np. dla Włochów, Libańczyków, Chińczyków); religia i poczucie historycznej ciągłości (np. dla Żydów); pojęcie klanu lub rasy (zob. J. Smolicz, 1999: 21). Zob. też A. Dąbrowska, 2005: 3.

² W przypadku języka mniejszościowego, jakim jest polski w Australii, mamy do czynienia ze zjawiskiem **submersji**, która polega na jego podporządkowaniu dominującemu (urzędowemu) językowi angielskiemu. **Immersion** natomiast to zanurzenie w języku docelowym pod warunkiem, że nie zagraża on prestiżem społecznym i zakresem stosowania językowi pierwszemu. Zob. np. E. Lipińska, 2003; I. Kurcz, 2007.

³ O integrującej roli języka polskiego na obczyźnie (tu: w Wielkiej Brytanii) pisze E. Sękowska, 2007: 230.

O to, aby polszczyzna była na obczyźnie wartością podstawową, a więc o to, by żyła i rozwijała się, muszą zadbać dorośli jej użytkownicy, którzy kształtują prymarną osobowość młodego pokolenia. Mowa tu przede wszystkim o rodzicach, gdyż to oni, a nie nauczyciele, jak niektórzy uważają, są odpowiedzialni za poziom znajomości języka własnych dzieci. Wprawdzie w *transmisji języka*⁴ konieczna jest współpraca szkoły i domu, ale trzeba mieć świadomość, że ekspozycja nań w szkole trwa tylko kilka godzin tygodniowo, czego nie da się porównać z całodobowym, wieloletnim kontaktem z polszczyzną w naturalnych, domowych warunkach. To w „grupie pierwotnej” ukazuje się dzieciom bogactwo dziedzictwa narodowego, przekazuje język i kulturę przodków oraz wiedzę o świecie i normach nim rządzących, który w początkowej fazie życia jest dla pokolenia polonijnego jedynym znanym i wyobraźalnym światem. Młodzi ludzie przejmują postawy i wzory zachowań na zasadzie naśladowania starszych. Tak dokonuje się *s o c j a l i z a c j a p i e r w o t n a*. Rodzice muszą jednak nie tylko pilnować odrabiania zadań domowych i pomagać w przygotowywaniu się do lekcji, ale swoją postawą potwierdzać, że polszczyzna jest dla nich wartością rodzinną i narodową. Muszą nalegać, aby po angielsku porozumiewać się w środowisku anglojęzycznym, a po polsku w polskim. Niestety, niemal na porządku dziennym jest zwracanie się do dzieci po angielsku przy nauczycielach, na terenie polskiej szkoły, nie mówiąc o mieszaniu języków, używaniu polonijnej wersji języka ojczystego lub – co gorsza – przechodzeniu na angielski w komunikacji rodzinnej, w domu. Rodzice nie powinni pozwalać na to, aby syn/córka na zadane po polsku pytanie odpowiadał/a po angielsku, gdyż prowadzi to do biernej znajomości polszczyzny (R. Laskowski, 2009: 60). Muszą również eliminować używanie błędnych konstrukcji czy wtrącanie angielskich słówek⁵. Poniżej zamieszczono autentyczne przykłady⁶ „australizowania” polszczyzny:

- ...jechałem **na** autobusie / ...widziałem **na** telewizji;
- ...chcesz jeść **z** tą łyżką? / ...graliśmy **z** nową piłką;

⁴ Termin użyty za R. Dębskim, 2009.

⁵ Wyjątek stanowią niektóre cytaty motywowane desygnatowo lub kulturowo – zob. rozdz. 9.1.1.

⁶ Przykłady pochodzą z badań autorki dotyczących procesu stawiania się dwujęzycznym na obczyźnie. Zob. E. Lipińska, 2001.

- Ta pani **gra bębny** w kościele.
- Jest **siódma po**.
- Czy te zwierzęta nie robią nic złego **do** ludzi?
- Jej mama **robi** rolę ojca.
- Twoje serduszko **idzie** powoli.
- **Zasejwowałem** jednego cukierka.
- **Przepraszam**, że jesteś chora.
- **Pańskie** [*damskie*] toalety.
- Skaleczyłem się na **huczku** [*haczyku*].
- Rakietka tenisowa jest w dobrej **kondycji**.
- Rzuciłem się do **gola** [*bramki*].
- Nie wstydz mnie!
- **Ja się nie!** [odpowiedź na uwagę: „nie bój się zapytać”].

Reakcją rodzica nie powinno być strofowanie: „źle powiedziałeś”, „tak się nie mówi”, „znowu ten sam błąd!”. Dużo skuteczniejsze jest stosowanie takiej samej procedury jak w przypadku małych dzieci, czyli używanie *języka opiekunek* (w nieco węższym rozumieniu) oraz *imitowania*⁷ – szczególnie *odroczonego* i *wybiórczego*. Chodzi o nacechowane uczuciowo powolne powtarzanie tego, co powiedziało dziecko, ale prawidłowo, czasem w uproszczeniu (skróceniu) oraz o spowodowanie naśladowania przez nie poprawnych wypowiedzi (mimo iż nastąpią one z opóźnieniem albo będą dotyczyć jedynie ogólnej formy struktury). Elżbieta Czykwin i Dorota Misiejuk (2002) piszą, iż dziecko bardzo szybko się orientuje, że nie jest rozumiane, a jego przekaz nie zostaje właściwie odebrany. Dlatego brak reakcji ze strony dorosłych w przypadku przechodzenia na angielski czy mieszania języków jest dlań aż nadto wyraźnym sygnałem do wzmożenia wysiłków, aby jego komunikacyjny cel został osiągnięty. „Brak reakcji” oznacza tu niedopuszczanie do rozmowy angielsko-polskiej i/lub do przełączania kodów⁸. Wskazane jest, aby opiekunowie poprosili o powtórzenie, zachęcali

⁷ **Język opiekunek** – to język uproszczony, cechujący się dużą ilością powtórzeń i specyficzną intonacją. **Imitowanie** polega na natychmiastowym i dokładnym kopiowaniu wypowiedzi (E. Czykwin, D. Misiejuk, 2002: 91). Szerzej zob. E. Lipińska, 2003: 33.

⁸ **Przełączanie kodów** to „aktywny i kreatywny proces włączania materiału z obydwu języków w akcie komunikacji” (E. Lipińska, 2003: 87). Zjawisko to zachodzi prawie zawsze w mowie, a nie w piśmie.

do mówienia tylko po polsku, pomogli w znalezieniu właściwych słów itp.⁹, na przykład:

wypowiedź dziecka	reakcja rodzica
„Czy te zwierzęta nie robią nic złego do ludzi?”	– „Nie, nie robią ludziom nic złego.” – A jakie zwierzęta mogą zrobić ludziom coś złego?
Przepraszam , że jesteś chora.	– Przykro ci? – Mnie też zawsze jest przykro, kiedy ty się źle czujesz.
Rzuciłem się do gola .	– Do bramki? – Tym razem byłeś bramkarzem? A kto strzelił gola?
Jest siódma po .	– Jest już po siódmej? – A dokładnie – ile po siódmej?

Dzieci przyzwyczajane do takiego postępowania same zaczynają prawidłowo reagować na własne błędy lub braki w słownictwie. Dlatego nierzadkie są u nich chwile wahania i pytania w rodzaju:

- *To była droga... **dead-end**... Tak się mówi po polsku?*
- *Jak się mówi „corner”?*
- *Jak się mówi „exercise”?*

To są mechanizmy działające w *sprzężeniu zwrotnym*¹⁰, czyli wzajemnych obserwacjach rozmówców dotyczących prawidłowego odbioru komunikatu. W razie zakłóceń przekazu należy go jeszcze raz powtórzyć, poddać parafrazie albo zmienić jego treść – stosownie do sytuacji (zob. E. Czykwin, D. Misiejuk, 2002: 93). Rodzice nie muszą mieć specjalnego wykształcenia, aby dostrzegać niepoprawności językowe i je korygować. Jedyne, co jest potrzebne – to cierpliwość i konsekwencja.

⁹ Takie postępowanie w praktyce szkolnej H. Komorowska nazywa *technikami ekspandującymi*, czyli „rozszerzającymi rozmowę z uczniem o takie zdania, które będą zawierać pożądane formy” (H. Komorowska, 2002: 180–181).

¹⁰ **Sprzężenie zwrotne** – to „odbieranie lub nie przez rodziców komunikatów dziecka i reakcja na nie” (E. Lipińska, 2003: 33). Zob. też E. Czykwin, D. Misiejuk, 2002: 91–92.

Rodzice mogą także wspierać i inspirować językową aktywność dziecka poprzez uproszczenia językowe, stosowanie powtórzeń, łamanie już wyuczonej kalki językowej, poprawianie zdań wypowiedzianych niepoprawnie, prośzenie dziecka o powtórzenie etc.

(E. Czykwin, D. Misiejuk, 2002: 83)

Im więcej powtórzeń, tym lepiej, ale nawet jednorazowa reakcja pozwala dzieciom zauważyć, że istnieje jakaś nieprawidłowość w ich wypowiedziach, której rodzice nie akceptują. W żadnym wypadku nie wolno naśmiewać się z popełnianych przez dzieci błędów¹¹ (ale nie chodzi o to, aby wspólnie się z nich nie śmiać czy z nich nie żartować). Nierzadko jednak się zdarza, że dorośli mieszają języki, a zabraniają tego swoim synom/córkom albo na co dzień tolerują mówienie w domu po angielsku, a strofują ich za to samo przy gościach. Tak więc nie wolno robić żadnych odstępstw.

Oczywiste jest, że dzieci buntują się i mimo starań rodziny nie chcą mówić po polsku. Zdarza się to w różnym wieku. Wolą mówić językiem szkolnym, bawić się z niepolskojęzycznymi rówieśnikami. Tak wyraził swe odczucia jeden z chłopców usilnie dążący do akceptacji ze strony australijskiej grupy rówieśniczej:

Uczęszczając do polskiej szkoły czułem się odsunięty przez grupę, bo moi rówieśnicy nie chodzili wówczas nigdzie i w ogóle mieli mi to za złe. Sytuacja ta prowadziła do wielu konfliktów i napięć w domu, dopóki rodzice nie zaakceptowali w końcu mojej rezygnacji z sobotnich zajęć¹².

Henryk Niedzielski (1992) opisuje zastosowany przez siebie sposób zachęcający dzieci do mówienia po polsku, który polega na stworzeniu „rady domowej”, czyli dobrowolnych, regularnych zebraniach członków rodziny, zawsze o tej samej porze i w tym samym miejscu. Na takich spotkaniach omawiało się różne problemy rodzinne i indywidualne. Jednym z nich było używanie polszczyzny w domu. Autor przedstawił rodzinie korzyści, jakie to niesie ze sobą (m.in. przyjemność pisanie do dziadka), ale ostrzegł również przed wyrzeczeniami. Troje dzieci w wieku pięciu, siedmiu i dziewięciu lat podjęło to wyzwanie, ale sześciolatek syn oświadczył, że „wybiera przyjemności, a nie obowiązki”. Rada zdecydowała, że będzie mógł brać udział w konwersacjach

¹¹ Zob. S. Redding, 2009: 73; R. Dębski, 2009: 129.

¹² <http://www.delpol.pl/szkola/?ocena-polskich-szkol-sobotnich,205> (11 VI 2012).

podczas posiłków, ale nie będzie musiał tego robić. Jednak chciał rozmawiać, więc się starał. Poza jadalnią dzieci rozmawiały z ojcem po polsku, a z matką po angielsku. W naturalny sposób zaczęły pełnić rolę tłumaczy, pośrednicząc między rodzicami. Kiedy po pobycie we Francji, a potem w Quebecu, doszedł francuski, wszyscy wspólnie zdecydowali o tym, który język będzie obowiązywał w czasie posiłku. Po kilku latach rodzina przeniosła się do Polski. Autor zapewnia, że syn, który jako małe dziecko „wolał przyjemności”, używa polskiego w rozmowach ze starszym bratem, a obydwaj zamieszkali w Kalifornii. Dodajmy, że matka nie była Polką, lecz Amerykanką o włoskim rodowodzie, która nauczyła się mówić po polsku dla dobra dzieci.

Opisany sposób nie jest ani prosty, ani łatwy w realizacji, możliwy do zastosowania w rodzinach o bardzo bliskich relacjach, unormowanych hierarchiach, świadomych konieczności kultywowania polskości na emigracji. Jednak można z tego wysnuć dwa wnioski. Po pierwsze, należy z dziećmi rozmawiać na różne tematy – w tym o plusach i minusach transmisji języka, starać się używać perswazji, nie siły w postaci kar za niemówienie po polsku. Wspólne podejmowanie decyzji zacieśnia więź tak bardzo potrzebną rodzinom na obczyźnie. Dzieci utwierdza w przekonaniu, że są ważne i traktowane podmiotowo, daje możliwość wypowiedzenia się oraz uczy podejmowania decyzji. Po drugie przykład ten pokazuje, jak cenne może być stosowanie różnych strategii¹³: *osoby* (tu: ojciec dbał o polski, matka o angielski), *miejsca* (tu: jadalnia była miejscem używania wybranego wspólnie języka, poza nią stosowano inne), *czasu* (tu: pory posiłków). Opisane działania odniosły pozytywny skutek i to się liczy.

Stwierdzono, że na zachowanie lub zaniechanie polskości wpływ mają: wielkość rodziny, jej status społeczno-ekonomiczny oraz poziom wykształcenia dorosłych (zob. E. Lipińska, 2003). Rodziny mniejsze, bogatsze i z wyższym poziomem kultury, gdy znajdują się na emigracji, na ogół nie tylko bardziej dbają o poprawność i rozwój języka rodzimego, ale zwracają również uwagę na poziom języka docelowego, jego *klasę*. Zdaniem E. Hoffman, „klasowe pojęcie języka polega na przekonaniu, że przynależność do «lepszego» towarzystwa bezsprzecznie wymaga umiejętności posługiwania się «lepszemu» językiem” (E. Hoffman, 1995: 120). Poza tym lepiej sytuowani ludzie

¹³ Szerzej o strategiach opanowywania dwu (lub więcej) języków zob. E. Lipińska, 2003: 48–49.

są w stanie zapewnić swojej rodzinie inne, dodatkowe zajęcia, na przykład sportowe, a przez to kontakty z nowym środowiskiem, stać ich na pójście do kina czy na koncert, co pozytywnie wpływa na proces opanowywania języka i przyswajania kultury kraju osiedlenia. Rzadko mieszkają w zamkniętych społecznościach, gdzie mówi się językiem polonijnym. Zwykle wybierają lepsze dzielnice, co ma oczywisty związek z otoczeniem (codziennymi kontaktami z mieszkańcami) oraz szkołą i jej poziomem. Dom zamożny jest lepiej wyposażony, a dzieci, gdy jest ich niewiele, mają dobre warunki do nauki, są zadbane i lepiej odżywione.

Nie oznacza to jednak, że dzieci z rodzin uboższych nie mają szansy na dobre opanowanie języka docelowego, gdyż zawsze można znaleźć tańsze sposoby spędzania wolnego czasu, takie jak: biblioteka (w Australii często rodziny wspólnie z niej korzystają), basen (miejskie pływalnie są na ogół darmowe), pikniki, spacerowanie itp. W sprawie pielęgnowania języka ojczystego S. Redding pisze:

Jeśli dzieci z ubogich rodzin będą spędzać w weekendy czas z rodzicami, jadać w gronie rodziny obiady lub kolacje i włączą się do rodzinnych hobby, nadrobią w ten sposób niektóre ujemne strony niskiego statusu materialnego, a ich wyniki w szkole poprawią się.

(S. Redding, 2009: 74)

Należy tu podkreślić propozycje wspólnego spędzania czasu, co korzystnie wpływa na rozwój językowy. Rozmowy podczas posiłków są więcej warte niż milczące wyjście do muzeum. Chodzi więc o to, aby rodzice mieli czas dla dzieci i umiejętnie go wykorzystywali. Zdaniem autora wystarczy jedna minuta dziennie przeznaczona na indywidualną rozmowę z każdym dzieckiem bez dystrakcji, czyli grającego radia, włączonego telewizora czy jednoczesnej zabawy z psem. Wydaje się, że nawet najbardziej zapracowani rodzice mogą sobie na to pozwolić.

Opisując polonijne środowisko w Szwecji, R. Laskowski (2009) zwraca uwagę na szybsze porzucanie języka ojczystego przez niewykształconych „gastarbaiterów”, wykonujących najniższe płatne, niewymagające kwalifikacji, najmniej prestiżowe prace, a także przyjmowanie przez nich języka docelowego (tu: szwedzkiego) w nadziei na sukces i awans społeczny. W takich przypadkach rodzice starają się wprowadzić do codziennej komunikacji

nowy kod, mimo iż sami słabo go znają. Skutkiem tej „strategii ucieczki do przodu” jest nie tylko (u)tracenie języka polskiego oraz zerwanie więzi kulturowych z Polską (zob. R. Laskowski, 2009: 18), ale także zaburzenie s o c j a l i z a c j i w t ó r n e j, która – według autora – narusza „podstawy rozwoju osobowości dziecka, pozbawia je klucza do zrozumienia otaczającego je świata, interpretacji ludzkich zachowań, przyswojenia obowiązujących norm społecznych” (*op. cit.*: 19–20). Zdaniem H. Niedzielskiego zaniechanie komunikacji po polsku w domu powoduje również, że dzieci są „skazane na niedoskonałe wzory kulturowe i językowe” oraz są pozbawiane możliwości korzystania z „systemów obserwacji świata i kojarzeń społecznych obecnych w kulturze rodzimej rodziców” (zob. H. Niedzielski, 1992: 147). Inną, poważną wadą takiego podejścia jest zagrożenie, że dziecko nie opanuje w pełni żadnego języka, czyli p ó ł j ę z y c z n o ś ć (*semilingwizm*)¹⁴. Zjawisko to określa się jako „częściową znajomość zarówno języka ojczystego, jak i języka docelowego”, „brak znajomości obu języków” albo „występowanie podwójnej niekompetencji w obydwu językach”. Dana jednostka nie posiada zatem kompetencji *natywnej* ani w języku wyjściowym, ani w docelowym. Semilingwizm wynika najczęściej z błędnych decyzji podjętych przez dorosłych w sprawie rodzaju komunikacji w rodzinie.

Należy stanowczo podkreślić, że porzucenie języka ojczystego i podjęcie próby porozumiewania się z dziećmi nowym kodem jest błędem niewybaczalnym i niedającym się naprawić¹⁵. Powoduje to problemy z komunikacją rodzinną, o czym pisze między innymi Krystyna Serejska-Olszer:

Nie wyobrażam sobie, jak rodzice komunikujący się z dziećmi tylko w świeżo nabytym i nieopanowanym języku obcym mogą się naprawdę z dziećmi porozumieć. Mam na myśli tak naprawdę, do głębi. Jak przekazują im swoją wiedzę, poglądy na świat, swą troskę o nie, nadzieję, dumę z nich, a nawet jak okazują zwykłą, codzienną miłość. Bo przecież *my darling son* nigdy nie zastąpi naszego ciepłego „synu, dziecko moje kochane”. Tak właśnie zwracam się czasem jeszcze do czterdziestoletniego, wąsatego dryblasa, którego kiedyś wydałam na świat, i on to bardzo lubi.

(K. Serejska-Olszer, 2001: 166)

¹⁴ Spotyka się też określenie *podwójny analfabetyzm*, czyli niedorozwój umiejętności w posługiwaniu się zarówno językiem ojczystym, jak i docelowym (zob. *Polityka migracji...*, 2007). Szerzej o półjęzyczności zob. E. Lipińska, 2003. Zob. też R. Laskowski, 2009: 45; autor nazywa problem „cofaniem się” znajomości polskiego.

¹⁵ Szerzej zob. E. Lipińska, 2001, 2002a, 2002b.

Dodajmy, że na emigracji ważnym czynnikiem sprzyjającym *transmisji języka* odziedziczonego jest endogamiczny charakter małżeństw (zawieranych wewnątrz danej grupy etnicznej). Szczególnie sprzyjające polskości są śluby z osobami niedawno przybyłymi z Polski, „świeżymi” pod względem językowym i kulturowym. Plusem jest tu także ich początkowa nieznajomość lub słaba znajomość angielskiego. Gdy oboje rodzice są Polakami lub polskiego pochodzenia, język polski jest zachowany przez pokolenie emigrantów w 73,3%, przez pierwsze pokolenie polonijne w 39,3%, a przez drugie pokolenie polonijne w 13,6% (zob. M. Clyne, 1991: 166–167). W związkach egzogamicznych wielkości te przedstawiają się odpowiednio: 13,6%, 7,5% i 0,8% (*ibid.*). R. Laskowski odnotowuje jednak, że próby nauczania synów/córek języka polskiego w takich małżeństwach (tu: w Szwecji) nie są z góry skazane na niepowodzenie, bo jak wynika z badań, niektóre dzieci wykazują całkiem niezłą jego znajomość. Autor spotkał się z nielicznymi wprawdzie, ale znaczącymi przykładami dzieci urodzonych w Szwecji w takich związkach, wykazujących „wręcz świetne opanowanie języka polskiego”. Dodaje, że jest to zawsze „efekt świadomych usiłowań i systematycznej pracy ze strony matki¹⁶ i przychyłnej postawy drugiego z rodziców” (R. Laskowski, 2009: 44).

M. Łacek (2007) sygnalizuje nowy trend widoczny w sobotnich szkołach polskich w Australii, do których przyjmuje się dzieci z minimalną znajomością języka polskiego, pochodzące z małżeństw mieszanych. Świadczy to o dbałości młodych wykształconych imigrantów o to, aby ich dzieci stawały się dwujęzyczne. Autorka pisze, iż coraz częściej się zdarza, „że w sąsiadujących salach jednocześnie odbywają się lekcje polskiego dla dzieci i niemówiących tym językiem rodziców” (M. Łacek, 2007: 159). Według Camilli Bettoni przy włączaniu od razu dwóch języków (*bilingwizm symultaniczny*) w związkach mieszanych bardzo wskazana jest rozważa, gdyż „jakość działań dydaktycznych rodzica, który wprowadza język mniejszościowy, musi

¹⁶ Badacze często podkreślają rolę matki w transmisji języka i kultury. Zauważmy jednak, że wyniki badań przeprowadzonych w USA przez E. Lipińską i A. Seretny pokazują, iż o wiele więcej chłopców (85,3%) niż dziewcząt (59%) chciałoby stworzyć endogemiczną rodzinę („mieć żonę Polkę”). Szczególnie widoczne to jest w grupie 15- oraz 17–18-latków. Zdecydowana większość respondentów – bez względu na wiek – bardzo by chciała, aby ich dzieci mówiły po polsku. Takie życzenie („tak, bardzo”) wyraża nieco mniej dziewczynek (69,3%) niż chłopców (73,5%) – szczególnie z najmłodszej grupy wiekowej (13–14-latków).

być wysoka, a jego metody nauczania zróżnicowane” (C. Bettoni, 1991: 14). W przypadku niespełniania tych warunków oraz braku konsekwencji wątpliwe jest osiągnięcie pożądanego rezultatu. Dotyczy to także rodzin całkowicie polskich, ponieważ, aby móc uczyć, trzeba mieć odpowiednie wykształcenie oraz dysponować adekwatnymi do okoliczności materiałami dydaktycznymi, nie mówiąc o posługiwaniu się dobrą, poprawną polszczyzną oraz posiadaniu wiedzy historyczno-literackiej, geograficznej itp.

Grażyna Pietkiewicz zwraca uwagę na fakt, że polskość zawsze wzrasta w domu, a jej wymiar i treść, z którymi uczeń przychodzi do szkoły, dokładnie to odzwierciedla, na przykład zna on muzykę Chopina, bo takiej się słucha w domu, zna bajki i ballady Mickiewicza, bo te czytali rodzice:

Ojczyzna zaczyna się w domu, jest to nasza „wewnętrzna ojczyzna”, dopiero później rośnie i staje się „ojczyzną zewnętrzną” – szerzej rozumianą. Ważna jest więc baza, jaką uczeń przynosi do szkoły, co ukształtował dom rodzinny.

(G. Pietkiewicz, 2000: 30)

Podobnie widzi ten problem J. Smolicz (1999: 209), którego zdaniem pokolenie polonijne ma szansę opanować dobrze polski, ale pod warunkiem, że w domu nie ogranicza się go do spraw domowych, lecz stosuje w szerokim zakresie, obejmującym zagadnienia społeczne i kulturalne. Również S. Redding podkreśla wagę takich działań:

Jeśli rodziny rozmawiają o książkach, gazetach, czasopismach, programach telewizyjnych, wówczas dziecinne umysły przeżywają przyjemność związaną z rozpoznawaniem i badaniem znaczeń wyrazów. Napięcie związane z rozgrywającymi się wydarzeniami i zderzenie różniących się opinii stwarzają dzieciom okazję do wysiłków intelektualnych.

(S. Redding, 2009: 73)

Szkoła nie musi więc być miejscem nagłego zderzenia z językiem literackim, z kulturą wysoką, literaturą piękną, językiem baśni, legend, zdarzeń historycznych. Z tym wszystkim można się oswoić w dobrze znanej, bezpiecznej grupie pierwotnej. Szkoła zaś może i powinna stać się miejscem, w którym kontynuuje się zgłębianie wiedzy o dziedzictwie kulturowym oraz rozwija i wzbogaca język odziedziczony.

Rodzice i nauczyciele powinni robić wszystko, aby młodzi ludzie zapytani: „czym jest dla Ciebie język polski?” mogli odpowiedzieć na przykład¹⁷:

- „jest dla mnie (bardzo) ważny / najważniejszy”;
- „jest dla mnie wszystkim”;
- „jest częścią mnie, ponieważ jestem Polką i nie wstydę się tego pokazać”;
- „język polski jest dla mnie życiem”.

¹⁷ Wypowiedzi te pochodzą z ankiet polskiej młodzieży uczącej się w szkołach średnich w Chicago, zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 61–62.



9. Zagraniczny język polski – odmiany

Poza Polską istnieją dwa warianty polszczyzny: *język polski* (w znaczeniu: literacki, pisany), którego używają zarówno Polacy, jak i przedstawiciele innych narodowości, oraz *język/socjolekt polonijny*. Ten drugi stanowi zazwyczaj mieszaninę polszczyzny oraz – w przypadku Australii – angielszczyzny i jest używany wyłącznie przez osoby polskiego pochodzenia.

9.1. Zmiany w polszczyźnie zagranicznej

Polszczyzna na uchodźstwie podlega silnym wpływom języka kraju osiedlenia. Odchylenia od normy są widoczne na płaszczyźnie fonologiczno-fonetycznej, gramatycznej i – najsilniej – leksykalnej¹. Wynika to najczęściej z konieczności przystosowania się do nowych warunków życia, a więc używania słów nazywających rzeczy, sytuacje, instytucje, uczucia itp. wcześniej nieznanne. Zdaniem W. Miodunki, dla pierwszego pokolenia język ojczysty w dalszym ciągu nazywa świat, ale nazywa on i porządkuje także nowy świat, już zastany w kraju osiedlenia i nazywany w nowym języku. Powoduje to, że język macierzysty² musi się zmienić głównie przez zapożyczenie nowych słów i wyrażeń oraz przez tworzenie nowych słów z elementów danych w języku drugim (zob. W. Miodunka, 1990a: 47).

W Australii liczebnością wyróżnia się centrum tematyczne grupujące wyrazy odnoszące się do przyrody (flory i fauny). Jest to zrozumiałe ze względu na egzotykę tego kontynentu. Posługiwanie się obcymi wy-

¹ Bardziej szczegółowo zob. np. S. Dubisz, 2007 (dotyczy leksyki Polonii amerykańskiej); E. Sękowska, 2007 (dotyczy leksyki Polonii angielskiej).

² Pod pojęciem języka macierzystego rozumiemy *język ojczysty/pierwszy/rodzimy/prymarny/etniczny/narodowy/odziedziczony/wyjściowy* (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 22).

razami z tego zakresu jest więc umotywowane koniecznością przedstawienia nieznanymi realiami (zob. E. Sękowska, 1997: 298).

Zapożyczanie słownictwa jest częściowo spowodowane niemożnością znalezienia odpowiednika w języku ojczystym (co wcale nie znaczy, że on nie istnieje), ale zabieg ten bywa stosowany również z przyczyn snobizmu³ i/lub powolnego zapominania, nieraz lekceważenia, norm języka rodzimego. Powodem bywają też cele stylistyczne, ponieważ niektórzy użytkownicy języka sądzą, że dany wyraz lub zwrot lepiej odzwierciedla ich intencje lub bardziej uwypukla odcień emocjonalny wypowiedzi albo po prostu jest krótszy, poręczniejszy. Taki przypadek nosi znamiona *różnojęzyczności*, rozumianej jako używanie w społecznościach bilingwalnych dwu języków lub dwu dialektów w celach lepszej komunikacji.

W różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim.

(ESOKJ, 2003: 16)

Omawiając efekty kontaktu J_1 i J_2 na obczyźnie, Maria Teresa Michalewska (1991) wyróżniła interferencje⁴, do których zaliczyła: *c y t a t y*, *z a p o ż y c z e n i a* *w ł a ś c i w e* oraz *k a l k i*.

9.1.1. Cytaty

Obce, wtrącane w tekst polski wyrazy noszą nazwę *cytatów*. Są one łatwo zauważalne, gdyż pojawiają się w niezmienionej, nieprzyswojonej formie, a więc brzmią obco w polskim tekście; bywają zaznaczone odpowiednią intonacją (w piśmie – np. cudzysłowem). Są jednak często polonizowane pod względem wymowy. Zdarza się więc, że takie słowa nie są zrozumiałe dla użytkowników języka (tu: dla Australijczyków), z którego są przytaczane. E. Sękowska (1994: 70–71) wyróżnia trzy grupy *cytatów*:

³ Zob. B. Szydłowska-Ceglowa, 1992; M. Warchoń-Schlottmann, 1994.

⁴ W sensie dosłownym chodzi o zapożyczenia, tu: w rozumieniu wpływu języka docelowego na ojczysty w warunkach naturalnych. Zob. M.T. Michalewska, 1991: 79–80; B. Szydłowska-Ceglowa, 1992; E. Sękowska, 1994, gdzie autorka klasyfikuje je bardziej szczegółowo; zob. też M. Łacek, 2007.

- motywowane desygnatowo, które oznaczają nazwy nowych realiów, pojęć i zjawisk, niemających odpowiedników w polszczyźnie lub idiolekcie imigranta. Należą tu takie wyrazy jak:
 - *assembly* (zebranie, spotkanie, „akademia”), *assignment* (wypracowanie, praca semestralna, sprawdzian), *drive in* (np. o kupowaniu jedzenia w McDonald’s wprost z auta);
 - nazwy własne urzędów, instytucji, firm, sklepów, na przykład Social Security, Grace Brothers (nazwa sieci sklepów);
 - określenia wprowadzone przez starszą Polonię, które wcześniej nie istniały w języku polskim: frydż (*fridge* – lodówka), diszłosza (*dishwasher* – zmywarka), tajpować (*type* – nagrywać); zwykle ich użycie jest kontynuowane przez następne pokolenia, które są notabene przekonane, że są one polskie;
- motywowane kulturowo, które oznaczają wyrazy i połączenia wyrazowe dotyczące nowej przestrzeni kulturowej, a więc określające zachowania, zwyczaje, rozrywki, nazwy uroczystości, świąt, imprez rodzinnych i towarzyskich. Cytaty z tej grupy oddają koloryt kraju osiedlenia, jego odrębność i swoistość. Próby ich przetłumaczenia nie odzwierciedlają niuansów znaczeniowych nazwy. To na przykład: *lunch*, *lunchbox*, *party*, *second hand shop* (sklep z rzeczami używanymi, „z drugiej ręki”) lub jego ekwiwalent *op-shop* (*opportunity shop*);
- motywowane stylistycznie (tekstowo), które obejmują wykrzykniki, partykuły, utarte wyrażenia⁵, takie jak: *sorry*, *o’key*, *anyway*, *don’t worry*, *no way*, *o my God!*, *Gosh!* itp.

Autorka zwraca uwagę na fakt, że granice między wydzielonymi grupami nie zawsze są wyraźne. Zwłaszcza dwie pierwsze kategorie często zachodzą na siebie, tak jak w przypadku słów: *assembly*, *lunch* czy *party* – są umotywowane i desygnatowo, i kulturowo. Nie mają odpowiedników w polszczyźnie, ale też dotyczą nowej przestrzeni kulturowej.

⁵ Wydaje się, że w skład tej grupy wchodzi też przekleństwa i wulgaryzmy.

9.1.2. Zapożyczenia

Bardziej istotne od cytatów są *zapożyczenia częściowo przyswojone* adaptowane w sposób masowy i niekontrolowany do polskiego systemu leksykalnego. Mają one charakter hybrydowy i są niezrozumiałe dla obcego otoczenia, ale i w pewnym sensie dla samych mówiących, którzy nieraz uważają je za wyrazy niepolskie. Natomiast *zapożyczenia całkowicie przyswojone*, a więc wyrazy mające zarówno polską fonetykę, jak i podlegające polskiemu systemowi fleksyjnemu, najczęściej są zapożyczeniami historycznymi, należącymi już do systemu leksykalnego polszczyzny, nie wyodrębniają się w żaden szczególny sposób w języku polonijnym.

E. Sękowska (1994) wyróżnia *wyrazy adaptowane proste* (rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki) oraz *złożone* (złożenia i zestawienia). W pierwszej grupie na czoło wysuwa się rzeczownik, który jest najczęściej zapożyczany. W procesie przystosowywania podporządkowany jest rodzajowi gramatycznemu i włączany do odpowiedniego wzorca deklinacyjnego. To na przykład wyrazy: „kompetycja”, czyli konkurs, współzawodnictwo, zawody; „kemista” – aptekarz, farmaceuta; „kanka” – puszka (coca-coli, piwa); „partia” – *party*. Adaptowanie przymiotników i czasowników odbywa się za pomocą przyrostków: „moderny” (*modern*) – nowoczesny, „kolektować” (*to collect*) – zbierać, kolekcjonować, „rentować” (*to rent*) – wynajmować, wypożyczać, „loknać” (*to lock*) – zamknąć (na zamek, na klucz), „misnać” autobus (*to miss*) – tu: spóźnić się na autobus. Do wyrazów adaptowanych złożonych zalicza się na przykład: *backyard* – podwórze, tył posesji („on jest na *bekjardzie*”), *boy-friend* – chłopak, sympatia („poszła ze swoim *bojfriendem* do kina”), *overtime* – nadgodziny („zarobił na *overtajmach*”), *ice-cream* – lody („chcesz *ajskrim?*”), *bedroom* – sypialnia („trzy *bedrumy*”).

Pokolenie polonijne traktuje zazwyczaj wyrazy adaptowane jako obce zarówno polszczyźnie, jak i językowi danego kraju osiedlenia, więc eliminuje je z użycia w znacznym zakresie.

9.1.3. Kalki

Kalki⁶ uważane są za ukryte anglicyzmy (w przypadku Australii). Są one dosłownymi tłumaczeniami wyrazów i zwrotów na polski. Na przykład obce wyrazy wcześniej znane użytkownikowi otrzymują szersze lub inne, właściwe nowemu językowi znaczenie: *medycyna* – lekarstwo, *student* – uczeń, *kamera* – aparat fotograficzny.

Na uwagę zasługują zwłaszcza kalki strukturalne, czyli zwroty i wyrażenia będące dosłownym tłumaczeniem poszczególnych elementów na polski, na przykład: *duży brat* (*big brother*), *jestem 20 lat stary* (*I am 20 years old*), *Daniela samochód* (*Daniel's car*), daliśmy prezent *dla naszej nauczycielki* (*to our teacher*), zegarek *nie pracuje* (*doesn't work*).

Stwierdzono, że pokolenie polonijne nadużywa kalk strukturalnych, a ponadto wprowadza różne „wykolejone” jednostki, które powstają ze skrzyżowania elementów polskich z obcojęzycznymi. Rośnie też liczba zapożyczeń semantycznych oraz, odwrotnie niż w pokoleniu emigracyjnym, postępują wyraźne zmiany w wymowie i gramatyce. Znaczniemu ograniczeniu natomiast podlegają cytaty. Wpływa na to przede wszystkim dwujęzyczność pokolenia polonijnego, która pomaga zachować czystość (w sensie: odrębność) każdego z języków. Jeśli już pojawiają się cytaty to głównie z powodów stylistycznych, a wymawiane są prawidłowo. Może natomiast wystąpić zjawisko ich przytaczania z języka polskiego w rozmowach w języku docelowym z rodzeństwem lub innymi członkami rodziny, a także rówieśnikami z grupy etnicznej.

Poza tym, jak stwierdza E. Sękowska (1994), nie notuje się większych różnic między językiem polsko-australijskim a na przykład polsko-amerykańskim pod względem struktury przemian.

⁶ U B. Szydłowskiej-Cegłowej – „zapożyczenia semantyczne”, a u E. Sękowskiej „repliki słowotwórcze”.



10. *Conditio sine qua non* dwujęzyczności

Emigracja powoduje intensywny kontakt z językiem i kulturą kraju osiedlenia, który implikuje z n a j o m o ś ć d w u j ę z y k ó w (i dwu kultur) lub d w u j ę z y c z n o ś ć¹ (i dwukulturowość). Elizabeth Peal i W. Lambert nazywają te zjawiska (odpowiednio) p s e u d o b i l i n g w i z m e m – gdy ktoś zna jeden język znacznie lepiej niż drugi i używa go w codziennej komunikacji, oraz d w u j ę z y c z n o ś c i ą r z e c z y w i s t ą – kiedy dana jednostka opanowuje obydwa języki od wczesnego dzieciństwa i ma podobną łatwość w komunikowaniu się w obu (zob. E. Peal, W. Lambert, 2007: 237). Bez względu na to, jaką definicję bilingwizmu przyjmujemy, pojęcie to oznacza, że dana osoba (w przypadku dwujęzyczności *indywidualnej*) lub grupa (w przypadku dwujęzyczności *społecznej*) musi swobodnie posługiwać się dwoma językami. U osób dorosłych warunkiem stania się osobą dwujęzyczną jest dobra znajomość języka kraju przyjmującego, zaś u młodszych – zachowanie i rozwój języka odziedziczonego. O znaczeniu tego faktu przekonuje Tove Skutnabb-Kangas, przyrównując każdy z języków do lilii wodnych (T. Skutnabb-Kangas, 1981: 53). Na powierzchni widoczny jest kwiat, a korzeń – symbolizujący język macierzysty (J_1) – znajduje się głęboko pod wodą. W procesie akwizycji języka docelowego (J_2) możliwe są dwie sytuacje: z tego samego korzenia rozwija się druga lilia, więc na powierzchni widać dwa piękne kwiaty. Są one mocno osadzone pod wodą, mają wspólny korzeń, ale dwie łodygi. Natomiast gdy zostanie przerwana więź z J_1 , ale następuje rozwój J_2 , pozornie też widzimy dwie lilie unoszące się na powierzchni wody, jednak obydwie są pozbawione korzenia, nie są ze sobą połączone.

¹ Rozgraniczenie pojęć *dwujęzyczności* i *znajomości dwóch języków* zob. E. Lipińska, 2003: 114–115; 2006b: 24.

Podkreślmy tu jeszcze raz, że nie ma żadnego powodu, aby w polskim domu porozumiewać się po angielsku. Dorośli czasem tak robią, aby pomóc dzieciom szybciej opanować ten język i/lub po to, aby samym się go szybciej uczyć. Skutek bywa odwrotny, bo młodzi ludzie mogą przejmować błędy dorosłych wynikające z niedoskonałej jego znajomości. Poza tym wyeliminowanie języka ojczystego z komunikacji rodzinnej może ją zaburzać i ograniczać, ponieważ nowy język, niedostatecznie dobrze opanowany, nie wystarcza do wyrażania emocji, życzeń, uczuć czy niepokojów. Trzeba także pamiętać o tym, że dzieci, po pierwsze, szybciej osiągają wyższy stopień znajomości języka niż dorośli, więc hierarchia ważności (ustalana na podstawie kompetencji językowej) członków rodziny zostaje zachwiana, a po drugie przekonują się, że rodzice źle nim władają, to zaś grozi utratą respektu dla nich. Mogą mniej lub bardziej świadomie zacząć uważać ich za ludzi niewykształconych, a nawet ograniczonych. Jak twierdzi W. Miodunka, „to musi prowadzić do zakwestionowania prestiżu rodziców, będących w socjalizacji pierwotnej *znaczącymi innymi*” (W. Miodunka, 1990b: 119). H. Niedzielski (1992: 148) nazywa to „rezygnacją z władzy” przez rodziców. M. Warchoł-Schlottmann, pisząc o dwujęzyczności polsko-niemieckiej, stwierdza:

Zadziwia krótkowzroczność rodziców polskich, którzy w tym (...) nie dostrzegają zarzewia potencjalnego konfliktu pokoleń, rozczarowań i nieporozumień w przyszłości, wedle zasady: dwa języki, dwa światy. Oni sami, którzy nigdy nie osiągną takiej kompetencji w niemieckim jak ich dzieci, za parę lat nie będą odpowiednimi partnerami dla swoich niemieckojęzycznych dzieci pod względem językowym.

(M. Warchoł-Schlottmann, 1994: 203)

Część rodziców uważa, że znajomość polskiego na gruncie australijskim „jest kluczem do bogactwa intelektualnego i duchowego” (R. Dębski, 2009: 58). Niektórzy są zdania, że warto go znać, bo umożliwi on kontakty z rodziną zamieszkałą w Polsce, szczególnie zaś z dziadkami. Inni nalegają na używanie polskiego, ponieważ sami nie mówią (lub mówią słabo) po angielsku, a nie chcą się narażać na śmieszność i tracić autorytetu w oczach swoich dzieci, kalecząc go. Postawa taka czasem łączy się ze świadomością lub może tylko z preczuciem, że trzeba bronić swojej etniczności.

Należy podkreślić, że utrata języka polskiego w warunkach emigracyjnych jest dla młodych ludzi właściwie nie do odrobienia i zamyka im drogę do bilingwizmu. W razie przyjazdu/powrotu do Polski muszą oni przejść re- lub adaptację językowo-kulturową (zob. E. Lipińska, 2001: 168), czyli

podlegają *powtórnej akwizycji*². Odbywa się ona już na zasadzie uczenia się o b c e g o języka, bowiem ci, którzy urodzili się na obczyźnie lub wyjechali przed opanowaniem podstaw polskiego, nie mogą do niego „wrócić”, jak się może zdarzyć w przypadku starszych użytkowników języka. Dlatego, kiedy prawie od nowa uczą się języka ojczystego, na przykład na kursach w Polsce, mają prawo mieć pretensje do rodziców, że nie nauczyli się go w najłatwiejszy sposób – w domu. Według W. Miodunki wcześniejszy język, którym mówiło się w dzieciństwie, był używany spontanicznie, natomiast posługiwanie się późniejszą wersją jest ciągle kontrolowane, przepuszczane przez filtr reguł gramatycznych³. Są to – zdaniem autora – „dwa różne języki i dwa różne światy, obce sobie”, a nie dwie odmiany tego samego języka (zob. W. Miodunka, 2003: 256). Badacz podkreśla, że czasem osoba dorosła niezbyt chętnie komunikuje się w języku ojczystym, mając świadomość swoich ograniczeń:

Znany tylko z domu i dalej nigdy niekształcony język etniczny skrajnie ogranicza ekspresję jednostki: w języku etnicznym pozostaje ona na poziomie nastolatka, który mówi w nim powierzchownie o swoim doświadczeniu codziennym, podczas gdy w języku drugim (państwowym, oficjalnym, wspólnym całemu narodowi) ta sama jednostka wznosi się na wyżyny myśli twórczej – literackiej, humanistycznej, filozoficznej.

(W. Miodunka, 2003: 181)

U dorosłych może wystąpić *bilingwizm uśpiiony* (*dormant bilingualism*, zob. F. Grosjean, 1982: 239), co oznacza, że jeden z języków (tu: polski) nie jest już regularnie używany, lecz czasowo lub na dłużej zarzucony, aż do wystąpienia objawów zapomnienia go włącznie. Jednak na ogół są oni w stanie dokonać „reemigracji językowej” na zasadzie odbudowania jego znajomości drogą *przyswajania* w naturalnych warunkach albo jako ponowne *uczenie się* (*akwizycja powtórna*) w sposób akademicki/mieszany.

Dylematy rodzi sytuacja, kiedy oboje rodzice chcą, aby ich dziecko stało się dwujęzyczne, ale nie czują się zbyt pewnie w języku mniejszościowym (tu: w polskim), słabo go znają i/albo wiedzą, że jest on ułomny. Zdarza

² O sposobach akwizycji języka zob. szerzej E. Lipińska, 2003 i 2006b.

³ W. Miodunka zwraca także uwagę na bardzo niepożądane, choć częste zjawisko zaprzestania używania przez studentów polonijnych polszczyzny literackiej, której jako dorośli nauczyli się np. w Polsce na kursach językowych. Po powrocie do domu, w rozmowach z rodzicami i dziadkami, którzy mówią po polsku, „wolać używać języka obcego (angielskiego, portugalskiego, francuskiego itd.), bo czują, że język literacki, którego się nauczyli, to inny język, to nie jest autentyczny język rodziców i dziadków” (W. Miodunka, 2003: 256–257).

się to w pokoleniu urodzonym na obczyźnie. W takim przypadku lepiej jest porozumiewać się z domownikami w języku, który jest przez wszystkich dobrze opanowany (tu: w angielskim). Komunikacja po polsku byłaby utrudniona lub wręcz niemożliwa i nie spełniałaby swej roli. Warto jednak używać podstawowych zwrotów, przysłów, śpiewać kolędy, oglądać polskie filmy z angielskimi napisami, słuchać polskich audycji.

Niezastąpionym miejscem do poznawania, rozwijania i pielęgnowania języka ojczystego są sobotnie szkoły polskie, o których była mowa, warto jednak dbać o kontakty z dziadkami lub członkami środowiska etnicznego, dobrze władającym językiem rodzimym, szczególnie zaś z nowo przybyłymi, zasilającymi „kostniejące struktury polonijne” (M. Warchoł-Schlottmann, 1994), którzy używają polszczyzny standardowej. Łatwiej o to w dużych miastach, gdzie zwykle osiedlają się imigranci, a także przyjeżdżają na studia młodzi Polacy⁴. M. Łacek informuje, że

(...) często biorą oni udział w polonijnych imprezach, dołączają także do grup wokalnych czy muzycznych. (...) Używając bardzo poprawnego języka polskiego, na pewno wywierają pozytywny wpływ na społeczność polonijną.

(M. Łacek, 2007: 159)

Przez wiele lat uważano, że język wyjściowy (mniejszościowy) przeszkadza w opanowaniu języka docelowego. Obecnie uznaje się, że języki etniczne nie tylko mogą wzbogacać umiejętności komunikacyjne imigranta, ale również przyczyniać się do efektywnego opanowania języka kraju osiedlenia. Bilingwizm jest zjawiskiem pożądanym⁵ (nie tylko w sytuacji emigracyjnej), ponieważ:

- umożliwia kontakty z ludźmi z różnych kultur;
- zapewnia posiadanie dwóch perspektyw w życiu, czyli szersze horyzonty myślowe i większą otwartość na świat;
- daje możliwość lepszej pracy oraz więcej możliwości pracy;
- uczy bardziej krytycznego podejścia do życia;
- ułatwia uczenie się następnych języków.

W dwujęzyczności upatruje się więc plusy, a nie minusy, o czym koniecznie powinni wiedzieć rodzice, nauczyciele i uczniowie.

⁴ Jak podaje M. Łacek (2007: 159), w 2006/2007 roku ich liczba w Sydney wyniosła tysiąc osób.

⁵ Szerzej o zaletach dwujęzyczności zob. E. Lipińska, 2003.

11. Sprawdzian stopnia opanowania dwu języków

Bilingwizmu się nie mierzy, tylko zakłada, że istnieje. Podstawą są obserwacje oraz fakty, które to potwierdzają, na przykład wyniki uzyskiwane na płaszczyźnie edukacyjnej (wyniki szkolne) lub zawodowej¹ (praca w dwujęzycznej firmie). Można za to sprawdzić stopień znajomości poszczególnych języków u zdających testy biegłości w każdym z nich, na przykład u Polaka, który uczy(ł) się włoskiego i niemieckiego na kursach w Polsce (*akwizycja sukcesywna akademicka*) i porównać wyniki obydwu testów. W grę wchodzi tu alternatywne wersje egzaminu certyfikatowego przygotowane, poprawiane i oceniane przez wykwalifikowanych i biegłych w dwu językach egzaminatorów. Jednak nie stosuje się takiej procedury, bo jej przydatność jest znikoma. Poza tym dotyczy znajomości dwu o b c y c h języków. Natomiast w przypadku próby zbadania bilingwizmu, czyli oceny znajomości języków wyjściowego i docelowego, sprawa komplikuje się o tyle, że ich akwizycja nie przebiega(ła) w ten sam sposób. Z wyjątkiem rzadko spotykanego *symultanicznego* nabywania dwu języków, zazwyczaj mamy do czynienia z *akwizycją sukcesywną po częściowym opanowaniu J_1* u dzieci lub *akwizycją sukcesywną spontaniczną* bądź *mieszaną, po całkowitym opanowaniu J_1* u młodzieży i dorosłych, czyli z u c z e n i e m s i ę i p r z y s w a j a n i e m języka. To się zdarza na przykład u polskiego dziecka przebywającego na emigracji w Australii, chodzącego tam do sobotniej szkoły polskiej.

Czy można więc zmierzyć stopień opanowania języków wyjściowego i docelowego? Odpowiedź brzmi: tak, można. Wydaje się jednak, że celowość takiego testu jest większa w przypadku uczniów młodszych, w wieku

¹ Nie bierzemy tu pod uwagę profesji tłumaczy, dyplomatów, szpiegów itp.

od 8–9 do 13–14 lat, które mieszczą się w przedziale: koniec IV – początek V fazy rozwojowej według E. Eriksona, czyli na granicy *wieku szkolnego* i *adolescencji*. W tym właśnie okresie akwizycja (rozumiana jako przyswajanie i uczenie się) języków przebiega niezwykle intensywnie. Jeśli wówczas polszczyzna nie rozwinie się w pełni, we wszystkich podsystemach i sprawnościach językowych, trudno będzie uznać daną jednostkę za taką, która biegle włada polskim. To jest też najlepszy przedział czasowy na opanowanie języka docelowego – zgodnie z teorią plastyczności mózgu². Określa się, że ustaje ona w wieku 10–14 lat, ale to oznacza, że istnieje już wcześniej. Jednak do 8.–9. roku życia, we wczesnoszkolnej fazie nauczania, uczniowie mają jeszcze nieukształtowaną umiejętność samodzielnego rozwiązywania zadań testujących, więc wśród nich oraz dzieci młodszych stopień opanowania języków należy sprawdzać innymi, niż poniżej przedstawiona, metodami.

Pożytki płynące z przeprowadzenia takiego testu to:

- określenie stopnia znajomości języka polskiego (czy poziom językowy danej jednostki odpowiada temu, który posiadają jego polscy rówieśnicy?) i angielskiego (czy poziom językowy danej jednostki odpowiada temu, który posiadają jego australijscy rówieśnicy?);
- porównanie wyników obu testów (czy dana jednostka jest jednakowo kompetentna w obu językach?).

Tylko bowiem w tym okresie szkolnym można skutecznie skorygować wszelkie braki, niedostatki czy niedoskonałości w obydwu językach. Potem może być już za późno, jak w przypadku wymowy, pisowni, słownictwa.

11.1. Badanie stopnia opanowania dwu języków – opis procedury

W celu sprawdzenia stopnia opanowania nowego języka – w tym przypadku angielskiego – u jedenastoletniego chłopca³, po trzech latach jego pobytu

² Szerzej zob. E. Lipińska, 2003: 30–32.

³ Badany chłopiec uczęszczał w Polsce przez jeden semestr do pierwszej klasy szkoły podstawowej. W chwili wyjazdu do Australii miał 7,5 roku. Zaczął tam chodzić od razu do drugiej klasy katolickiej szkoły podstawowej, gdzie otrzymywał dodatkową (dla dzieci LOTE) pomoc w opanowywaniu języka angielskiego. Już na koniec roku znalazł się w gronie najlepszej piątki uczniów w klasie. Należy dodać, że do szybkiej akwizycji angielskiego przyczynił się również kontakt z dziećmi z sąsiedztwa oraz kręgu znajomych, a także telewizja i udział w pozaszkolnych zajęciach sportowych. W pierwszym roku pobytu w Australii

w Australii, oraz poziomu jego znajomości języka ojczystego przeprowadzone zostały opisane tu badania⁴. Porównaniu podlegały języki pierwszy i drugi. Podstawę stanowiły sprawdziany o cechach testów osiągnięć⁵, czyli takich, które są mocno związane z programem szkolnym (lub kursowym) i mierzą poziom opanowania przerobionego materiału. Innymi słowy, zawartość testu musi się zgadzać z treściami nauczania (stopień ich zgodności to *trafność treści*, zob. *Przewodnik dla autorów zadań...*, 2004: 33–34).

dziecko bawiło się 1–2 godzin dziennie z australijskimi rówieśnikami i oglądało telewizję 0,5–1 godziny dziennie, a od drugiego roku oprócz tego spędzało czas na zajęciach sportowych: w drugim roku – 2,5 godziny tygodniowo, w trzecim – 3 godziny, a w czwartym 4,5–5 godzin. Oprócz tego brało udział w zawodach, pokazach, turniejach oraz okazjonalnych spotkaniach towarzyskich organizowanych przez kluby sportowe. Chłopiec nie miał problemów z adaptacją, do czego przyczyniło się pozytywne nastawienie do nowego kraju (przygotowane jeszcze w Polsce), posiadanie tam już znanej rodziny i jej przyjaciół, a także dobra znajomość angielskiego rodziców. Ten ostatni czynnik odgrywa pozytywną rolę w procesie asymilacji, pomaga się przystosować.

Przez pierwsze dwa lata chłopiec uczony był przez matkę polskiego i matematyki w domu, ale już w drugim roku pobytu brał udział w zajęciach grupy tanecznej przy Domu Polskim, a w trzecim i czwartym roku pobytu regularnie i chętnie uczęszczał do sobotniej szkoły polskiej. W domu używano wyłącznie języka polskiego, w miarę możliwości oglądano polskie programy w telewizji i filmy na wideo, słuchano polskiej muzyki i dużo czytano dziecku i z dzieckiem. Liczna rodzina w Australii i jej przyjaciele używali wprawdzie języka „polonijnego”, ale w zróżnicowanym stopniu zniekształcenia i nie wpływało to na zmiany w języku ojczystym dziecka, przyczyniało się natomiast do tego, że często miało okazję komunikować się po polsku. Rodzice wpajali dziecku zarówno przywiązanie do Polski, jak i szacunek do Australii, ale na polskość kładziono duży nacisk. Utrzymywano bardzo żywy kontakt listowy i telefoniczny z Polską (dziecko regularnie pisywało listy do dziadka). Rodzice badanego dziecka aktywnie brali udział w życiu miejscowej Polonii, a więc nie tylko uczestniczyli w różnych imprezach kulturalnych, ale i w ich organizacji. Ponadto szybko nawiązali kontakty z nowo przybyłymi i zasiedziałyymi Polakami. Dziecko więc często słyszało polską mowę, w większości jeszcze mało „zaustralizowaną”. Tematem rozmów podczas takich „polskich” spotkań nierzadko była Polska, jej kultura i oświata.

Rodzinnie badanego chłopca udało się znaleźć miejsce zarówno w starej, jak i nowej Polonii, co dla dziecka było bardzo istotne, ponieważ miało ono świadomość przynależności do grupy etnicznej i to wielopokoleniowej, a polski nie wydawał mu się czymś odległym i mało realnym. Za naturalne uważał więc używanie w domu polskiego (*nie-polonijnego*) i uczęszczanie do szkoły polskiej.

⁴ Mowa o badaniach przeprowadzonych w pierwszej połowie lat 90. XX w. Miały one szerszy zakres, gdyż chodziło o analizę procesu stawania się dwujęzycznym. Tu skupiamy się tylko na próbie określenia stopnia dwujęzyczności dziecka. Zob. szerzej (m.in. o budowie i zawartości testu, o procedurach testowania i oceniania) E. Lipińska, 2001 i 2009.

⁵ Testy przygotowano wówczas bez znajomości terminów i procedur testowych, zawartych w wydanych w późniejszych latach pozycjach, m.in. w: *Standardach wymagań egzaminacyjnych...*, 2003; *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, 2003; *Przewodniku dla autorów zadań...*, 2004; *Angielsko-polsko-słoweńskim glosariuszu terminów...*, 2004. Większość nazw została więc wprowadzona obecnie.

W sumie przygotowano cztery *równoległe wersje testu*, czyli różne warianty tego samego sprawdzianu oparte na tych samych kryteriach, mierzących te same kompetencje (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 93). Testy odbywały się w następującej kolejności: część angielska (testowana tylko po angielsku), po tygodniu – część polska (testowana tylko po polsku); badania zostały powtórzone po sześciu miesiącach. Miało to służyć obiektywizacji i uśrednieniu wyników⁶. Porównanie rezultatów z czterech testów umożliwiło określenie deficytów w obydwu językach, wskazanie miejsc słabych. Sprawdzian pełnił więc funkcję *testu diagnostycznego*. Jego zadaniem jest określenie zakresu wiedzy zdobytej przez zdającego oraz jego ewentualnych braków. Wyniki mogą być wykorzystane przy podejmowaniu decyzji co do jego dalszego kształcenia (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 101).

Dodatkowo zostało przeprowadzone jeszcze jedno badanie w klasie chłopca, w sobotniej szkole polskiej, aby wyraźniej ukazać jego umiejętności językowe na tle rówieśników i dokonać porównania z uczniami będącymi w podobnej sytuacji. Miał on więc znamiona *testu różnicującego* (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 103). W celu dopełnienia informacji o badanym dziecku przeprowadzono również ankietę wśród nauczycielek w jego australijskiej szkole dotyczącą procesu jego adaptacji oraz akwizycji języka i kultury australijskiej.

Testy angielskie wraz ze skalami ocen powstały na podstawie schematów służących do ćwiczeń na zajęciach z metodyki nauczania języka angielskiego jako drugiego (ESL – *English as a Second Language*⁷) – dostępne na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Wollongong; materiał zaś stanowiły teksty z podręczników dla V klasy australijskiej szkoły podstawowej, do których przygotowano zadania, wzorując się na najczęściej stosowanych ich typach w pracy z dziećmi w tym wieku. Zaadaptowano je do języka polskiego⁸, starając się, aby sprawdziany w obu językach były jak najbardziej zbliżone. Składały się

⁶ Chodzi tu o **trafność kryterialną**, czyli stopień, w jakim dany test mierzy tę samą rzecz co inny (zob. *Przewodnik dla autorów zadań...*, 2004: 35).

⁷ Używano ich do badania kompetencji językowej osób, których językiem pierwszym nie był angielski.

⁸ W latach 90. w polskich szkołach nie stosowano jeszcze testów kompetencyjnych, które obecnie są powszechne i podobne w swej budowie oraz zawartości do tych australijskich, do których się odwołujemy.

z czterech sekcji: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania ze zrozumieniem i pisanie. Do słuchania zostały wybrane tak zwane czytanki z podręczników szkolnych do nauki języków ojczystych: w języku angielskim z V klasy, a w polskim z IV⁹ – adekwatnie do rzeczywistego poziomu wiekowego badanego dziecka. Teksty do czytania pochodziły z podręczników do geografii, muzyki i historii. Trzeba podkreślić, że w drugim badaniu w obu językach były one za trudne – zwłaszcza w przypadku polskiej historii, gdzie występuje słownictwo (mogące uchodzić za *specjalistyczne*) utrudniające ich rozumienie. Wypowiedzi ustne i pisemne wiązały się tematycznie z tekstami do słuchania i czytania. Całość została nagrana na potrzeby analizy badań.

W ocenie wszystkich sprawności zastosowano tę samą skalę: A (excellent) = 6 (celujący), B (very good) = 5 (bardzo dobrze), C (good) = 4 (dobrze), D (fairly good) = 3 (dostatecznie), E (average) = 2 (mierny), F (unsatisfactory) = 1 (niedostatecznie).

11.2. Analiza budowy i zawartości testu

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Każdy tekst został przez testujących przeczytany dwa razy normalnym tempem, odpowiednim do wieku ucznia. Tekstom angielskim towarzyszyła ilustracja, którą pokazano badanemu dziecku po pierwszym czytaniu. Po drugim czytaniu należało je zapytać, czy są jakieś słowa, których nie rozumie, a jeśli tak było – wyjaśnić mu ich znaczenie. Zastosowano tu relację *słuchanie – mówienie*, to znaczy instrukcje podawano ustnie i zadania zostały wykonane także w formie mówionej, inaczej niż w większości testów, w których stosuje się relację *słuchanie – pisanie*¹⁰. Wtedy ocena jest łatwiejsza, gdyż większość zadań ma charakter zamknięty¹¹, a więc punktowanie jest

⁹ E. Fletcher, T. Cooke, *Enjoying English*. Grade 5. Whitcombe & Tombs, Sydney 1980; M.J. Bruce, *Living Language 5*, Methuen, Melbourne 1987; M. Nagajowa, *Język polski. Polska mowa*, WSiP, Warszawa 1993.

¹⁰ Angażuje się wtedy trzy sprawności: słuchanie (tekstu), czytanie (instrukcji) i pisanie (wykonanie zadania).

¹¹ **Zadanie otwarte** zaś to typ jednostki testu bądź zadania, które wymagają od zdającego u d z i e l e n i a odpowiedzi, a nie jej w y b r a n i a (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 112).

obiektywne. Testy na ogół jednak są przeprowadzane dla większej liczby osób i egzekwowanie ustnego wykonania zadań nie jest możliwe.

Każdy wariant testu zawierał trzy zadania:

1. dziesięć pytań do tekstu („odpowiedz na pytania”);
2. podanie słów o znaczeniu przeciwnym do odczytanych (pochodzących z czytanki) przez prowadzącego („podaj słowa o znaczeniu przeciwnym...”);
3. wyjaśnienie wybranych z tekstu wyrazów lub zwrotów („powiedz to swoimi słowami” lub „wyjaśnij, jak rozumiesz...”).

Ocenić podlegały: pamięć słuchowa, myślenie i rozumowanie, uwaga i koncentracja, rozumienie słownictwa, pewność w udzielaniu odpowiedzi. Są to kryteria same w sobie niełatwe do zmierzenia, ocena musiała być więc intuicyjna, oparta na doświadczeniu testującego. Dodatkowo tylko zadanie drugie jest *zamknięte* i mogło być oceniane *według klucza*. Pozostałe – *otwarte* – musiały podlegać *ocenie globalnej*¹².

Omawiana postać testu, a zwłaszcza słuchanie tekstu czytanego, a nie nagranych oraz sprawdzanie jego zrozumienia za pomocą wypowiedzi ustnych, jest bliższa praktyce szkolnej i bardziej odpowiednia w przypadku dzieci młodszych.

MÓWIENIE

Chłopcu zadawano dwa lub trzy pytania. Ostatnie wymagało dłuższej wypowiedzi (monologu). Ocenić podlegały: szybkość mówienia, intonacja, wymowa, akcent, płynność, gramatyka, słownictwo, spójność i pewność.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Badane dziecko miało przeczytać tekst dwa razy: pierwszy raz na głos, a drugi po cichu. Należało je zachęcić do pytania o nieznanne wyrazy, a następnie zapoznać z zadaniami i upewnić się, że je rozumie i wie, co ma robić. Potem dziecko – nie patrząc już do tekstu – wykonywało trzy zadania, którymi były:

¹² **Ocenianie według klucza** – metoda punktowania, w której oceniający nie muszą posługiwać się żadną wiedzą ani subiektywnym osądem. Oceniają prace według klucza. **Ocenianie holistyczne (globalne)** – metoda punktowania, która może być stosowana w testach mówienia lub pisania. Egzaminator wystawia pojedynczą ocenę, kierując się ogólnym wrażeniem, jakie wywarła na nim praca pisemna bądź wypowiedź ustna (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 85).

1. wybór właściwej odpowiedzi spośród podanych możliwości (wielokrotny wybór);
2. łączenie w pary wyrazów o znaczeniu podobnym (*matching*);
3. odpowiedzi na zadane pytania i wyjaśnienie podanych zwrotów lub zadanie wymagające podjęcia decyzji, czy podane zdania są zgodne z tekstem (prawda/fałsz).

Ocenię podlegały: szybkość czytania, intonacja, wymowa, akcent, płynność, pamięć wzrokowa, myślenie i rozumowanie, rozumienie słownictwa, pewność. Pierwszych pięć elementów wiąże się z umiejętnością głośnego czytania, która w programach szkolnych odgrywa ważną rolę. Ponieważ jednak podczas tej czynności uwaga nie jest skupiona na treści czytanego tekstu, aby rozwiązać zadania, stosując relację *czytanie – pisanie*, należy tekst przeczytać jeszcze raz po cichu (tylko raz, co zmniejsza nieco szanse na poprawne wykonanie zadań). Wydaje się więc, że do testu tego typu trzeba by się posłużyć tekstami krótszymi i łatwiejszymi, niż to miało miejsce – zwłaszcza że były to czytanki z podręczników do innych przedmiotów.

PISANIE

W celu wyznaczenia przybliżonej długości pracy w instrukcji podano, że badane dziecko ma napisać około pół strony tekstu lub trzy akapity. Takie były wymagania w szkole australijskiej. Dla ułatwienia postawiono pytania, które sugerowały zawartość i porządek wypowiedzi. Zabieg ten był konieczny ze względu na bardzo niski poziom pisania w lokalnym systemie edukacyjnym, w sobotnich szkołach polskich zaś jest nań tak mało czasu, że sprawność ta zajmuje marginalną pozycję w programie. Ocenię podlegały: pismo, interpunkcja, ortografia, kompozycja, spójność, gramatyka, słownictwo, struktura zdań. Nota za pismo nie pojawia się w testach dla dorosłych, tu jednak znowu widać silny związek z wymogami szkolnymi¹³.

¹³ Niestety, może to wywoływać **efekt skażenia**, co oznacza „wpływ czynników innych niż te, które podlegają testowaniu na wynik ustalany przez danego oceniającego” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 74). W tym przypadku chodzi o możliwość zaniżania oceny za niestaranne pismo. O przyczynach jego powstania zob. E. Lipińska, 2001: 224.

11.3. Omówienie wyników badań

Uśrednione oceny badań nie różnią się znacząco (zob. tab. 7).

Tabela 7. Średnia ocen z dwu badań (opracowanie własne)

	ROZUMIENIE ZE SŁUCHU	MÓWIENIE	CZYTANIE	PISANIE	ŚREDNIA Z CAŁOŚCI
<i>angielski</i>	5,55	5,7	5,55	4,75	5,4
<i>polski</i>	5,95	5,55	4,75	4,5	5,2

Jak widać, oceny te są zbliżone, chociaż *rozrzut wyników* w polskim jest większy niż w angielskim. *Rozstępy*¹⁴ wynoszą (odpowiednio) 1,45 oraz 0,95. Nie można jednak zapomnieć, że badane dziecko uczęszczało regularnie do australijskiej szkoły, więc teoretycznie powinno opanować wszystkie sprawności w języku angielskim na podobnym poziomie. Testy wykazały, że praktyka potwierdza tę teorię. Szkoła polonijna zaś nie uczy i nie rozwija w pełni wszystkich umiejętności językowych, więc są one przyswojone nierówno. To, że tak dobrze wypadło *rozumienie ze słuchu* w polskim jest rzeczą zrozumiałą – to pierwsza opanowywana sprawność, która odgrywa kluczową rolę w nabywaniu języka. Do wysokiej średniej z tej umiejętności w angielskim z pewnością przyczynił się nacisk kładziony przez szkołę na czytanie (zarówno głośne, jak i ciche): w klasie czyta uczniom głośno nauczyciel, przewiduje się około 15 minut cichego czytania, w programie są specjalne lekcje biblioteczne, podczas których dzieciom czyta bibliotekarz, objaśniając trudniejsze słownictwo oraz omawiając dany tekst. Jest to więc inny rodzaj słuchania, można go nazwać „edukacyjnym”, ułatwiający rozwiązywanie zadań testowych.

Sprawność *mówienia* w angielskim i polskim jest bardzo dobra i nie wymaga szerszego komentarza. Trzeba jednak podkreślić, że najważniejszym czynnikiem determinującym osiągnięcie i utrzymywanie wysokiego

¹⁴ **Rozstęp** – odległość między najwyższym a najniższym wynikiem (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 93). Zob. też **dyspersja**, czyli *rozrzut wyników* (op. cit.: 73).

poziomu kompetencji w tej sprawności było używanie dobrej polszczyzny w domowej, rodzinnej komunikacji. Tylko w ten sposób można starać się zrównoważyć ciągły i intensywny wpływ języka angielskiego.

Czytanie (na głos) jako czynność, oceniane ze względu na szybkość, jest zdecydowanie lepsze w angielskim. Jego szybkość wyniosła: w I badaniu angielskim 114 wyrazów na minutę, w II – 106, zaś w polskim (odpowiednio) 52,8 oraz 51,4. Po uśrednieniu tych wyników okazuje się, że dziecko czytało po angielsku z prędkością 110 wyrazów na minutę, a po polsku prawie o połowę wolniej, około 52 wyrazów na minutę. Słabiej też wypadły pozostałe elementy składające się na jakość głośnego czytania. Jednak rozumienie tekstu w cichym czytaniu jest porównywalne, tak samo dobre w obu językach. W szkole australijskiej uczniowie są zachęceni do regularnego wypożyczania książek i na ciche czytanie jest przeznaczony czas podczas jednej lekcji, codziennie, a do domu zadaje się lektury do około 20-minutowego czytania każdego dnia). Wyniki tej sekcji testu pokazują dobitnie, że w języku polskim również należy takie obowiązki nałożyć na dziecko i konsekwentnie je egzekwować. Mowa o rodzicach, bo podczas nauki w sobotniej szkole pozostaje naprawdę niewiele czasu na rozwijanie sprawności czytania.

Umiejętność *pisania* jest wyraźnie słabsza w obu językach, ale przede wszystkim w polskim. Jak już wspomniano, w australijskiej szkole podstawowej nie zwraca się na nią dużej uwagi, a w sobotniej szkole polskiej jest nauczana incydentalnie. W domu również się jej nie kształci, chociaż jednym ze środków sprzyjających jej rozwojowi może być zachęcanie dziecka do korespondowania z dziadkami, krewnymi lub przyjaciółmi z Polski. Należy jednak podkreślić, że w przypadku małych dzieci nie chodzi o komunikację e-mailową, ale ręczną, kształcącą pismo oraz umożliwiającą zapamiętywanie zasad pisowni, słownictwa oraz struktur gramatycznych.

W II badaniu z języka polskiego nastąpiła poprawa, co uwidoczniło się szczególnie wyraźnie w długości wypowiedzi ustnej i pisemnej (zob. tab. 8). Nasuwa się przypuszczenie, że zostało to spowodowane zmianami w systemie nauczania w szkole polskiej, które miały miejsce tuż po pierwszym badaniu, polegającymi między innymi na: unowocześnieniu programu, metod nauczania i materiałów dydaktycznych, wprowadzeniu wyższych wymagań (w tym wykonywaniu zadań domowych), zastosowaniu bardziej restrykcyjnej dyscypliny (w tym punktualności, gdyż spóźnienia skracają

Tabela 8. Długość tekstów w poszczególnych testach oraz długość wypowiedzi ustnych i pisemnych (opracowanie własne)

BADANIE I			
test angielski		test polski	
SŁUCHANIE	tekst: 277 słów	SŁUCHANIE	tekst: 369 słów
MÓWIENIE	wypowiedź: 70 słów	MÓWIENIE	wypowiedź: 137 słów
CZYTANIE	tekst: 305 słów	CZYTANIE	tekst: 352 słowa
PISANIE	wypowiedź: 91 słów	PISANIE	wypowiedź: 94 słowa

BADANIE II			
test angielski		test polski	
SŁUCHANIE	tekst: 320 słów	SŁUCHANIE	tekst: 415 słów
MÓWIENIE	wypowiedź*: 116 słów	MÓWIENIE	wypowiedź: 412 słów
CZYTANIE	tekst: 320 słów	CZYTANIE	tekst: 330 słów
PISANIE	wypowiedź: 94 słowa	PISANIE	wypowiedź: 151 słów

* W tym przypadku mówienie przybrało formę rozmowy, więc trudno podać liczbę słów wypowiedzi – najdłuższy fragment liczy 61 słów.

i tak już mocno ograniczony czas nauki) oraz obowiązku mówienia na lekcji tylko po polsku. W tok nauki włączono również elementy historii i geografii.

Uśredniając liczbę słów tekstów słuchanych oraz czytanych (recepja) i wypowiedzi ustnych oraz pisemnych (produkcja), widać, że nie rozłożyły się równomiernie (zob. tab. 9).

Tabela 9. Średnia długość tekstów słuchanych i czytanych oraz wypowiedzi ustnych i pisemnych (opracowanie własne)

	SŁUCHANIE	CZYTANIE	MÓWIENIE	PISANIE
angielski	298 słów	312 słów	93 słowa	93 słowa
polski	392 słowa	341 słów	275 słów	123 słowa

Wszystkie teksty, będące podstawą zadań na rozumienie ze słuchu i czytania, były dłuższe w języku polskim – w pierwszym przypadku o 94 słowa, w drugim o 29. Również sprawności produktywne zostały zrealizowane za pomocą dłuższych wypowiedzi w języku polskim: w mówieniu o 182 słowa, w pisaniu – o 30 wyrazów. W oczywisty sposób rozwiązanie testu zajmuje więcej czasu i podnosi stopień trudności w wykonaniu zadań. Dlatego wyniki należy rozpatrywać z tego punktu widzenia.

Patrząc na przeprowadzone badania pod kątem poziomu opanowania wszystkich czterech sprawności razem, a więc wyciągając jedną średnią wielkość z czterech, która wynosi 5,4 w angielskim, a w polskim – 5,2, należy stwierdzić, że poziom kompetencji w obu językach jest wysoki i bardzo zbliżony.

11.4. Omówienie poprawy i oceny testów

Ponieważ omawiane badania były pionierskie, wykluczało to ich przeprowadzenie przez wyszkolonych oceniających. W przypadku części polskiej rolę tę pełniły dwie różne osoby, przy czym tylko druga to wykwalifikowany nauczyciel. Egzaminator I słabo radził sobie z procedurami elicytacyjnymi¹⁵, stworzeniem odpowiedniej atmosfery dla takiego badania, a nie mając na co dzień do czynienia z młodszymi uczniami, punktował wykonanie zadań w sposób bardziej przystający do uczących się w starszym wieku i posiadających wyższy poziom kompetencji (co sam przyznał). Polskie testy odbyły się w dwu różnych miejscach i okolicznościach. Inaczej było w przypadku angielskiego: ten sam egzaminator (kompetentny nauczyciel na co dzień pracujący z młodszymi użytkownikami języka), to samo miejsce, te same okoliczności.

Kryteria, które zastosowano (z braku innych), niezbyt dobrze spełniły swoją rolę – były nie całkiem trafne, częściowo wymagające oceny subiektywnej, zbyt drobiazgowo i zbyt liczne – szczególnie zaś dotyczy to wypowiedzi ustnych, kiedy pojedynczy egzaminator nie jest w stanie dokonać prawidłowej punktacji. Według informacji zawartych w ESOKJ (2003: 167) liczba kategorii powinna mieścić się w przedziale od czterech do siedmiu. Jeśli jest

¹⁵ **Procedury elicytacyjne** – techniki, których celem jest uzyskanie podczas egzaminu określonej odpowiedzi od zdającego (stosowane zwykle w czasie egzaminów ustnych) (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów...*, 2004: 89).

ich więcej, sugeruje się ograniczanie ich liczby przez łączenie pokrewnych i/lub eliminowanie nieadekwatnych do postawionego zadania. Wydaje się, że przy ocenie mówienia nie powinny przekraczać pięciu – zwłaszcza gdy test przeprowadza tylko jedna osoba (co także nie powinno mieć miejsca).

Przyjrzyjmy się zatem zastosowanym kategoriom pod kątem ich uproszczenia. Jeśli chodzi o **rozumienie ze słuchu** spośród wszystkich kryteriów, którymi były: 1. pamięć słuchowa, 2. myślenie i rozumowanie, 3. uwaga i koncentracja, 4. rozumienie słownictwa, 5. pewność w udzielaniu odpowiedzi – jedynie „rozumienie słownictwa” oraz „pewność w udzielaniu odpowiedzi” można ocenić obiektywnie. A oto propozycja uproszczonych kryteriów:

a. gramatyka	c. pewność
b. słownictwo	d. myślenie i rozumowanie

Mówienie badano na podstawie aż dziewięciu elementów. Były to: 1. szybkość mówienia, 2. intonacja, 3. wymowa, 4. akcent, 5. płynność, 6. gramatyka, 7. słownictwo, 8. spójność, 9. pewność. Należałoby więc je ograniczyć, a da się to zrobić, łącząc „szybkość” z „płynnością”, „gramatykę” ze „spójnością” oraz „intonację” z „wymową i akcentem”. Uzyskujemy wtedy cztery elementy, nad którymi pojedynczy egzaminator jest w stanie zapanować:

a. płynność	c. słownictwo
b. gramatyka	d. intonacja / akcent / wymowa

W ocenie **rozumienia tekstu** wzięto pod uwagę: 1. szybkość czytania, 2. intonację, 3. wymowę, 4. akcent, 5. płynność, 6. pamięć wzrokową, 7. myślenie i rozumowanie, 8. rozumienie słownictwa, 9. pewność. Tu – podobnie jak w mówieniu – można połączyć intonację z wymową i akcentem oraz pewność z płynnością. Zarówno głośne czytanie, jak i rozumienie tekstu byłyby oceniane według trzech kryteriów:

<i>głośne czytanie</i>	a. szybkość	b. płynność	c. intonacja / akcent / wymowa
<i>rozumienie</i>	a. słownictwo	b. gramatyka	c. umiejętność wyciągania wniosków

Elementy podlegające ocenie w *wypowiedzi pisemnej* to: 1. pismo, 2. interpunkcja, 3. ortografia, 4. kompozycja, 5. spójność, 6. gramatyka, 7. słownictwo, 8. struktura zdań. Ich liczbę także można ograniczyć, zachowując:

a. pismo	c. słownictwo
b. gramatyka	d. interpunkcja i ortografia

W przypadku tak krótkich tekstów pisanych przez małe dzieci trudno mówić o kompozycji. Można by ewentualnie wprowadzić element „ogólne wrażenie”, które dotyczyłoby treści i redakcji tekstu.

Powyższe propozycje odnoszą się do modyfikacji zastosowanych kryteriów. W nowej postaci mogłyby stanowić fundament przygotowania odpowiednich wymogów poprawy i oceny testów kompetencji w dwóch językach – zwłaszcza w świetle dzisiejszej wiedzy i doświadczeń w przeprowadzaniu egzaminów biegłości i osiągnięć.

Mimo iż zastosowano równoległe wersje testu (pod względem budowy i zawartości), zaburzona została ich *rzetelność*, ponieważ – jak wspomniano – czynniki zewnętrzne nie były takie same. Należy też do nich zaliczyć postawę i samopoczucie zdającego oraz egzaminującego:

(...) przy jednej okazji zdający może mieć lepsze samopoczucie; testy mogą odbywać się w różnych pomieszczeniach, z których jedno jest wygodniejsze i lepiej oświetlone niż drugie; osoba przeprowadzająca test może danego dnia dawać jaśniejsze i dokładniejsze wskazówki; test rozumienia ze słuchu może być przeprowadzany jednego dnia w absolutnej ciszy, a drugiego przy hałasującej na korytarzu przed salą, w której odbywa się egzamin, grupie dzieci.

(Przewodnik dla autorów zadań..., 2004: 172)

11.5. Korpusy testów

W tym rozdziale zamieszczono teksty, na podstawie których oceniano kompetencje w zakresie słuchania i czytania oraz polecenia do zadań sprawdzających kompetencje w zakresie mówienia i pisania w obydwu badaniach.

The Magic Begins

And then all of a sudden his heart gave a great jump. Because he saw it. He saw it, and he fell in love with it immediately.

It was a tiny ship, not longer than six inches, carved in some old dark wood. He stared at it so long that, in spite of the dimness of the window he could make out everything about the ship – the tiny round shields, smaller than threepenny bits, that hung over the sides, and the boar's head carved and gilt, that seemed to grin at Peter in a friendly manner, though it was a very fierce boar indeed.

Peter wondered how much the little boat would cost. It would cost a great deal he was certain, and yet he couldn't go away and leave the dear little boat, the friendly little boat behind. And then, suddenly, without knowing just how it happened, he was standing inside the dark little shop.

A tiny far-off bell tinkled and stopped. Nothing happened. Peter went on standing there, afraid to move, in case he knocked something precious off a table with his elbow, or trod on something precious with his foot.

It seemed to him that he stood there a long time without anything happening. He was just thinking he had better open the door and let himself out into the street, when something happened. He heard the sound of far-off steps coming from somewhere at the back of the house. They came nearer and nearer, and then an old man stood beside him. He was a very old man indeed, and over one eye he wore a black patch.

Travelling

1. *Did you ever travel by ship?*
2. *Which means of transport do you know?*
3. *Can you tell me about your travel to Poland?*

Exploring the Universe

Introduction. The Universe is everything that exists. It includes our planet Earth with all its living things. It includes the Moon, which travels around the Earth. The Universe also includes the Sun. The Sun is a great ball of hot gases.

A total of nine planets circle the Sun. Some of them, like Saturn, have their own moons. The Sun and its planets are called the Solar System. The Solar system is very big, but it is only a tiny part of the Universe.

Beyond the Solar System. Every star you see in the sky is another sun. There are millions and millions of stars. Telescopes help us to see stars which are too faint to be seen with the eyes. Many of them must have their own planets and moons, but these are too far away to be seen even with a telescope.

How big is the Universe? No one knows the answer. We cannot see the edges of the Universe. Perhaps they are too far away. Perhaps the Universe has no edges and goes on forever. This is a puzzle we still have to solve.

Finding out about the Universe. In between the stars and planets, there is empty space. There are wisps of gas and tiny specks of dust, but no air for us to breathe. When people travel in space, they must take their own supply of air with them.

Can you think what it would be like to travel in space around the Earth? You could see our planet with its blue seas and white clouds. You could see Moon catching the light of the Sun. The deep black of outer space would be dotted with stars. The Universe would seem to stretch out forever, and you would soon see how tiny our world really is.

PISANIE

The role and significance of the Sun for life on Earth

Write three short paragraphs:

1. What do you know about the Sun?
2. What are the good effects of the Sun?
3. What are bad ones?

BADANIE I – TEST POLSKI

SŁUCHANIE

Radość

Którejś niedzieli wybrałem się do teatru na przedstawienie pt. *Przyjaciel wesołego diabła*. Teatr już był prawie pełny. Usadawiłem się wygodnie i zacząłem się rozglądać. Teatr wrzał przyciszoną radością. Słychać było radosne nawoływanie. Szeleściły papierki od cukierków.

Z uśmiechem ogarniałem wzrokiem całe wnętrze teatru, aż po ostatni rząd. Wszędzie oczy, oczy roześmiane... Myślałem sobie: „głodne oczy”, spragnione niespodzianki, która za moment ukaże się na scenie.

Wtem mój wzrok zatrzymał się na moich sąsiadach, chłopcach siedzących w tym samym rzędzie, po mojej lewej i prawej ręce. Zachowywali się zupełnie inaczej niż wszyscy. Siedzieli na swych miejscach z oczami utkwionymi w podłogę lub zwróconymi gdzieś w bok, na ukos. Nie patrzyli w głąb widowni, nikogo uśmiechem ani ręką nie pozdrawiali. Co to takiego?

Poczęstowałem najbliższego sąsiada cukierkami.

– Dziękuję... – powiedział cichym głosem i wyciągnął rękę, mijając się z torebką.

Nagle zrozumiałem. Serce mi się ścisnęło. Moi sąsiedzi to byli niewidomi chłopcy. Niewidomi chłopcy w teatrze na przedstawieniu... Cała moja uwaga skupiła się od tego momentu na nich. Baczenie, ale z zaniepokojeniem ich obserwowałem. Nie! Wcale nie byli smutni! Cieszyli się po swojemu i po swojemu oczekiwali na rozpoczęcie przedstawienia.

– Z jakiej szkoły jesteście? – zapytałem swego sąsiada.

– My jesteśmy z Lasek.

– To jest zakład dla niewidomych – odpowiedział drugi. – To niedaleko Warszawy.

– Przyjechaliśmy naszym autokarem! – dorzucił trzeci.

– To taka szkolna wycieczka do teatru? – zapytałem.

– Tak, my znamy książkę Makuszyńskiego *Przyjaciel wesołego diabła!* To bardzo ładna i śmieszna książka!

Rozpoczęło się przedstawienie. Mnie jednak bardziej ciekawili moi sąsiedzi niż to, co się działo na scenie. Ach, jakże oni się cieszyli z tego, co słyszeli! Ale nic nie widzieli.

W przerwie zapytałem mojego sąsiada:

– Powiedz mi, Andrzejku, jak to się stało, że straciłeś wzrok?

– Ja? Od niewypału.

– Jak to było?

– Tato latem, jak było gorąco i woda w studni wyschła, znalazł na dnie niewypał... Nie wiedział, że to niewypał... Ja się nim potem bawiłem... Wybuchło... Odłamki poszły mi w oczy.

– To straszna przygoda...

– Tak, ale w prawym oku wzrok mi wraca!

Przyznam się wam, że niewiele widziałem z tego, co się w drugiej części przedstawienia działo na scenie. Myślałem tylko o Andrzejku i jego kolegach, o ich nauczycielach, opiekunach i lekarzach.

Dziś jednak mam przede wszystkim w pamięci radość niewidomych chłopców.

MÓWIENIE

Opowiedz swoje wrażenia ze sztuki „Tajemniczy ogród”, którą widziałeś w teatrze podczas pobytu w Krakowie:

1. Jak wygląda teatr?

2. Jak należy się zachować w teatrze?

3. Jak ci się podobała sztuka (aktorzy, dekoracje, muzyka)?

4. Co najbardziej ci utkwilo w pamięci?

O pogodzie, wodach i roślinności w górach

Wszystko w górach jest inne, wszystko interesujące. Zobaczyć tam można wiele rzeczy, których nie ma na nizinach. Inna jest pogoda, inaczej wyglądają rzeki i jeziora, są tam wodospady, inną spotykamy roślinność, a także zwierzęta.

Pogoda w górach odznacza się dużą zmiennością. Wiedzą o tym doświadczeni turyści, którzy zawsze na wycieczkę zabierają do plecaka ciepły sweter i nieprzemakalną kurtkę z kapturem. Sweter jest potrzebny nawet w lecie. W górach jest zimniej niż na nizinach, a przy tym im wyżej, tym zimniej. Temperatura spada wraz z wysokością. Spadek ten wynosi około pół stopnia Celsjusza na każde 100 metrów wysokości. Sami możemy to zaobserwować, zwłaszcza na wiosnę, gdy śnieg utrzymuje się jeszcze na szczytach, a u podnóża gór nie ma już po nim śladu. Czasami widać nawet różnice w ośnieżeniu stoków północnych i południowych. Jedne są już prawie nagie, drugie wciąż pokryte grubą warstwą śniegu. (...)

W górach jest dużo chmur i opadów. Turysta często może znaleźć się w chmurach zarówno podczas wędrówki w górnych partiach gór, jak i dolinach. Zwykle wierzchołki są zasłonięte chmurami, ale zdarza się i tak, że chmury zalegają w dolinach, a na wierzchołkach panuje słoneczna pogoda. Możemy wówczas oglądać chmury z góry, tak jak widzimy je z samolotu. Zachmurzeniu towarzyszą opady. Są to przeważnie opady burzowe, z grzmotami i błyskawicami. Możemy sobie wyobrazić jak fantastycznie i groźnie wygląda burza w wysokich górach, gdzie grzmoty potęgowane są przez echo. Do tego wicher wyjący, świszczący w zakamarkach skał i woda płynąca strumieniami po ścieżce, na której przed chwilą staliśmy. Nawet dorodne drzewa nie wytrzymują naporu wiatrów burzowych i łamią się jak zapalki. (...)

W Tatrach inaczej niż na nizinach wyglądają pory roku. W lecie jest tam tak chłodno, jak w jesieni w innych częściach kraju. Częstsze i obfitsze są opady. Długie są zimy, wiosny i jesienie. Zima w Tatrach jest zazwyczaj mroźna i śnieżna, ale występuje wtedy dużo dni słonecznych. Taka pogoda sprzyja narciarzom. Jesień zaczyna się wcześniej, z początkiem września, i najpierw jest pogodna i sucha, a później słotna. Wiosna zaczyna się w kwietniu i trwa do końca czerwca. Pogoda jest wtedy bardzo zmienna.

PISANIE

Deszcz i jego rola

Napisz trzy krótkie akapity:

1. Co to jest „deszcz”, skąd się bierze, jaki może być?
2. Czy deszcz jest potrzebny? Jeśli tak, to komu i czemu?
3. Czy Ty lubisz deszcz? Co robisz, gdy pada?

The Circus Is Coming

Ranee took the carrots. She put them in her mouth. She crushed them up. But although she ate them and seemed to enjoy them, Peter got the impression that titbits were not what she was asking for. He forgot to be frightened. He put his hand on her trunk. He had often done it to elephants before. Sometimes one of them would hold him so he had to pull to get free. Ranee did that now. She put her trunk round his arm. After a moment he gave a little pull to get free. She held him tighter. He gave his arm a tug. Ranee not only gripped him more firmly, but pulled him towards her.

„Let go, Ranee.”

Ranee had no intention of doing anything of the sort. She drew Peter forward. His feet touched the wooden platform on which the elephant stood. He was cold with fright. Any moment he expected to be picked up and thrown on the ground. He pulled. He struggled. But it's not much use struggling with an elephant.

„Let go, Ranee! he gasped. „Let go!”

He looked up. He was staring onto her eyes. Elephants' eyes are not the sort most people admire. That small, pig-like shape is not handsome. Standing as close to them as Peter was he thought they look awful. Then suddenly he saw something in them which surprised him. He had thought they looked fierce and cruel. Now, seeing them more closely, he saw they were miserable. He was so sorry for her he forgot the way she was treating him.

„Poor Ranee,” he said. „Poor old girl.”

It looked as if a little sympathy was just what Ranee was wanting. As suddenly as she had gripped his arm, she let it go. Peter, instead of moving out of her range, stood where he was. He fondled her trunk. He looked round. What could she be miserable about?

MÓWIENIE

Which are your favourite animals?

Tell me something about your dogs.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

What Makes an Orchestra

The kettle drum belongs to the large family of percussion instruments. These are struck, some gently and some with a bang, in order to create a special sound

effect or to beat time strongly. Because they are so noisy, they are usually placed in the rear of the orchestra. The kettle drum stands out among the drums, because it alone can be tuned to different levels of pitch. The others produce sounds that are unchanging except that they may be louder or softer. There are usually two kettle drums with rounded bottoms. The largest one naturally has the lowest sound. To change the tone, the drummer tightens or loosens screws on the sides. He uses both hand for playing, and sometimes you see them move with great speed as he produces a „roll” like thunder. If he beats hard, the thunder seems near and frightening. If he beats lightly, the thunder seems far away and strange. For a loud thud, he uses a stick with a leather head; for a duller noise, he uses one that is covered with lamb’s wool.

The snare drum was once carried to the wars on the hip of the drummer boy. It went right along with the soldiers into battle. It is much smaller than the kettle drum. It is played with two wooden sticks. The skins stretched over the top and bottom are called „heads”... The snare drum is a military drum with a sharper and snappier sound than the kettle drum. It beats out march rhythms a rat-a-tat-tat rat-a-tat-tat. It makes you think of battles, parades and soldiers marching in formations.

The bass drum is the largest and heaviest of the drums, about four times as large as the snare drum. It has w wooden frame with two parchment heads. It is placed on its side and played with only one stick. It raises thunderous echoes with each beat.

PISANIE

Do you like music?

Write three short paragraphs.

Think about: a real concert, playing guitar, listening to music, your favourite singer and kind of music.

BADANIE II – TEST POLSKI

SŁUCHANIE

Ferdynand Wspaniały

Ferdynand siedział sobie wygodnie w fotelu przed telewizorem. Zanim usiadł, podciągnął nieco spodnie, żeby nie pognieść za bardzo nogawek (były to bowiem, jak zapewne niektórzy pamiętają, owe pamiętne spodnie szyte przez znakomitego krawca pana Dogga), a potem założył nogę na nogę. Wszyscy poważni ludzie, ludzie którzy coś znaczą albo kimś są, siadając przed telewizorem zawsze zakładają nogę na nogę. Fotel był miękki i wygodny, aż przyjemnie było w nim siedzieć.

Siedział więc sobie w nim Ferdynand i wpatrywał się w telewizor. A w telewizorze, jak to w telewizorze, działały się rozmaite rzeczy. Najpierw były wiadomości. Ferdynand wysłuchał ich z uwagą, wyznawał bowiem zasadę, że zawsze powinno się wiedzieć dokładnie o tym, co też na świecie się dzieje. Spaliłby się chyba ze wstydu, gdyby na przykład na ulicy spotkał przypadkiem jakiegoś znajomego i ten zapytał go:

– No i cóż tam nowego, panie Ferdynandzie, słyhać w Zanzibarze? – a Ferdynand nie umiałby mu na to pytanie udzielić odpowiedzi.

Brrr! Aż dreszcz przebiegł po ciele Ferdynanda na samą myśl o możliwości zaistnienia takiej fatalnej sytuacji.

„Nie wolno za nic na świecie do czegoś podobnego dopuścić!” – pomyślał sobie w duchu Ferdynand i z zapartym tchem wysłuchał dokładnie całego dziennika, a potem, kiedy zaczęli przez kwadrans wyświetlać reklamy, jeszcze ze trzy razy cały ten dziennik przepowiedział sobie w pamięci.

– Teraz już nikt mnie nie zagnie! – mruknął zadowolony. – Żeby nie wiem kto mnie spotkał na ulicy albo w parku, albo wszystko jedno gdzie, i żeby nie wiem jakie pytania mi zadawał na temat tego, co się aktualnie w świecie dzieje, to pan Ferdynand Wspaniały zawsze potrafi mu odpowiedzieć natychmiast, i to w sposób precyzyjny i wyczerpujący.

Reklamy się już skończyły i teraz był teatrzyk dla przedszkolaków.

– To niepoważne – powiedział z niechęcią w głosie Ferdynand i odwrócił wzrok od ekranu. Ale długo tak nie wytrzymał. Mimo wszystko strasznie go ciekawiło, co tam teraz się dzieje. Zerkał więc od czasu do czasu jednym albo drugim okiem, patrzył chwilę, a potem znów się odwracał i mówił:

– To niepoważne.

Być może niechęć ta brała się stąd, że, o ile wiem, Ferdynand nigdy w życiu nie był przedszkolakiem. Jakoś ominęło go to stadium. Czy to był wynik jakiegoś zaniedbania, czy nieporozumienie, dokładnie nie wiadomo. Dość, że nigdy nie był przedszkolakiem, i tyle. Nie będziemy się w tej chwili zastanawiać, jak do tego doszło.

Teraz niech nam wystarczy świadomość, że Ferdynand nie był entuzjastą audycji dla przedszkolaków.

– To niepoważne – mruknął po raz trzeci i wtedy akurat teatrzyk się skończył.

– Chwała Bogu – powiedział Ferdynand. – Ciekaw jestem, co będzie dalej.

(L.J. Kern)

MÓWIENIE

Opowiedz najzabawniejszą – Twoim zdaniem – przygodę, która się przydarzyła Ferdynandowi w I części książki.

Wybuch drugiej wojny światowej¹⁶

O świcie dnia 1 września 1939 roku Niemcy bez wypowiedzenia wojny napadły na Polskę. Tak rozpoczęła się druga wojna światowa, najstraszniejsza w dziejach ludzkości.

Od 1933 roku na czele rządu w Niemczech stał Adolf Hitler. Twierdził on, że Niemcy muszą pomścić przegraną w pierwszej wojnie światowej. Głosił też wyższość narodu niemieckiego nad innymi narodami, szczególnie słowiańskimi, oraz to, że Niemcy powinni panować nad światem. Większość społeczeństwa niemieckiego poparła hasła głoszone przez Hitlera i dała się wciągnąć w jego wojenną politykę podbojów. Stąd wszystkich zwolenników polityki Hitlera nazywa się hitlerowcami.

Niemcy starannie przygotowały się do napaści na Polskę. Ich potężny przemysł produkował wiele nowoczesnych samolotów, czołgów, armat i sprzętu wojskowego. Hitlerowcy mieli dokładnie opracowany plan najazdu. Armii polskiej brakowało nowoczesnego uzbrojenia, którego nie był w stanie dostarczyć w potrzebnych ilościach rozwijający się dopiero przemysł. Rząd polski liczył na pomoc Anglii i Francji, jednak pomoc ich okazała się zawodna. Naród polski i armia polska osamotnione stanęły przeciwko potężnemu najeźdźcy.

Mimo wielokrotnej przewagi sił po stronie wroga, armia polska od pierwszych dni wojny stawiała zacięty opór. Przełamując go Niemcy ponosili znaczne straty.

Do historii przeszły bohaterskie walki żołnierza polskiego w obronie wybrzeża, na Śląsku, w wielkiej bitwie nad Bzurą przy obronie Modlina.

Obok żołnierzy bohaterską postawą odznaczyła się też i ludność cywilna. Pomagano wojsku jak kto mógł i umiał. Z narażeniem życia ludność cywilna budowała umocnienia, pomagała przy opatrywaniu rannych, nierzadko chwyciła za broń.

Działania wojenne przeciwko Polsce rozpoczął też Związek Radziecki, który tuż przed wybuchem wojny zawarł z Niemcami układ o podziale ziem polskich. Dnia 17 września 1939 roku o świcie Armia Czerwona (tak wówczas nazywały się oficjalnie radzieckie siły zbrojne) wtargnęła na wschodnie ziemie Rzeczypospolitej, zajmując je aż po rzeki Bug i San.

Pod ciosami od zachodu i od wschodu skruszył się polski opór. Wrogie wojska zalały cały kraj. Dla społeczeństwa polskiego rozpoczęła się długa noc okupacji* i obcej przemocy. Były to lata terroru, bezmiaru cierpień i milionów ofiar.

¹⁶ J. Centkowski, A. Syta, *Historia. 4. Z naszych dziejów*, wyd. 10, WSZiP, Warszawa 1993.

SŁOWNICZEK:

* *okupacja* – zajęcie cudzego terytorium przy użyciu siły zbrojnej i sprawowanie tam władzy.

PISANIE

Co sądzisz o filmie „Czterej pancerni i pies”?

Napisz trzy krótkie akapity:

1. Co Ci się najbardziej podobało?
2. Jak przedstawiona jest wojna?
3. Które postacie podobały Ci się najbardziej?

11.6. Porównanie umiejętności badanego dziecka z innymi uczniami sobotniej szkoły polskiej

W celu sprawdzenia, jak wśród swoich rówieśników w szkole polskiej prezentuje się badane dziecko (w tabelkach oznaczenie M. (ch) na szarym tle), przeprowadzono w jego klasie kolejny wariant testu sprawdzającego kompetencję w języku polskim, krótką ankietę odnoszącą się do preferencji językowych w czytaniu, stosunku do języka ojczystego i poczucia tożsamości oraz badanie testujące stopień świadomości istnienia i używania przez nich i ich rodziny języka polonijnego.

11.6.1. Test sprawdzający kompetencję w języku polskim

Do klasy BD uczęszczało ośmioro dzieci: cztery dziewczynki (dz) i czterech chłopców (ch) w wieku od 8¹⁷ do 13 lat. Troje urodziło się bądź wychowało w Australii (w tabeli 10 jako trzy ostatnie).

Tabela 10. Uczniowie IV klasy sobotniej szkoły polskiej (opracowanie własne)

imię (inicjał) / płeć	K. (dz)	D. (dz)	B. (ch)	M. (ch)	M. (ch)	M. (dz)	R. (ch)	M. (dz)
wiek / czas pobytu na emi- gracji w latach	11 / 1	12 / 2	12 / 3	11 / 3	8 / 3	13	13	12

¹⁷ Najmłodszy chłopiec został skierowany do tej grupy na życzenie matki, gdyż jego poziom językowy był za wysoki w grupie niższej. Wyników jego testu nie brano pod uwagę.

Rodzice nowo przybyłych dzieci okazywali większe zainteresowanie postęпами w szkole i wykazywali chęć kultywowania polskości. Wymagali również mówienia w domu po polsku – z wyjątkiem dziewczynki D., która była zachęcana do używania angielskiego po to, by dorośli mogli się od niej uczyć nowego języka, chcąc go jak najszybciej opanować. W konsekwencji takiego postępowania dziewczynka stawała się półjęzyczna, wykazując się poważnymi mankamentami w obu językach. Rodzice chłopców: B. (12), M. (11) i M. (8) nie byli pewni, jak długo zostaną w Australii, dlatego bardzo zależało im na utrzymaniu wysokiego poziomu języka ojczystego. Rodzice M. (13), R. (13) i M. (12), mieszkający w Australii od wielu lat i zamierzający zostać tam na stałe, mieli słaby kontakt ze szkołą, choć w ciągu roku uległ on poprawie. Umiejętności językowe tych trojga uczniów znacząco odbiegały od pozostałych. Dziewczynka K. z kolei była w Australii od niedawna, czyli najdłużej chodziła w Polsce do szkoły i jej kompetencja językowa była najwyższa.

W porównaniu z wcześniej wykonanymi badaniami sprawdzian został przygotowany w węższym zakresie, to znaczy zawierał mniej zadań, a teksty były krótsze. Było to spowodowane między innymi tym, że test przeprowadzono kosztem lekcji, uczniowie obawiali się, że rezultaty wpłyną na oceny końcowe oraz faktem, że egzaminator był jednocześnie nauczycielem w tej klasie, dlatego mógł się posiłkować ocenami: *dokonywaną przez cały okres trwania nauki, bezpośrednią* (na podstawie obserwacji w czasie zajęć), *bieżącą* oraz *według normy*¹⁸ (zob. ESOKJ, 2003: 160–161).

Testy potwierdziły dobrą znajomość języka polskiego u badanego dziecka, co pokazuje tabela 11.

Tabela 11. Średnie ocen ze wszystkich sprawności w badanej klasie (opracowanie własne)

	K. (dz)	D. (dz)	B. (ch)	M. (ch)	M. (dz)	R. (ch)	M. (dz)
ocena	5,6	3,5	4,6	4,9	2,3	3	2,1

¹⁸ **Ocena według normy** to ustalenie rankingu uczących się w danej grupie według ich poziomu znajomości języka (zob. ESOKJ, 2003: 159).

Wyniki testu ukazały jednak dobitnie, że dzieci urodzone i/lub wychowane w Australii odbiegają od reszty klasy, osiągając rezultaty niskie, niezadowalające. Jest to najwyraźniejszy dowód na to, że tacy uczniowie potrzebują zupełnie innego programu i metod nauczania.

11.6.2. Ankieta określająca stosunek do języka polskiego i poczucie tożsamości

W krótkiej ankiecie zapytano dzieci między innymi o to, czy wolą czytać po polsku, czy po angielsku, czy rodzice im czytają, w jakim języku i ile czytają ich rodzice, który język bardziej im się podoba, czy czują się Polakami czy Australijczykami i w jakim języku rozmawia się w domu. Okazało się, że wszyscy uczniowie woleli czytać po angielsku z wyjątkiem najkrócej mieszkającej w Australii dziewczynki K. Ona też jako jedyna zaznaczyła, że podoba się jej bardziej polski. Badane dziecko oraz D. (dz) wahali się między polskim a angielskim (zaznaczyli obydwaj), a pozostali wybrali język angielski. Troje dzieci urodzonych lub wychowanych w Australii czuło się pół Polakiem i pół Australijczykiem, natomiast wszyscy nowo przybyli wybrali odpowiedź „jestem Polakiem”. Na pytanie, jakim językiem mówi się w domu¹⁹, padały odpowiedzi „tylko po polsku”: K. (dz), M. (ch), D. (dz), R. (ch) oraz „trochę po polsku, trochę po angielsku” (cztery pozostałe osoby). Odpowiedzi D. nie potwierdzały ani realia (wiedza o jej rodzinie), ani następną próbą (zob. rozdz. 11.6.3). Ponadto wyniki pokazały, że to, ile i w jakim języku czytają dorośli, nie ma wpływu na to, w jakim języku, ile i jak czytają ich dzieci. Natomiast na ich poziom umiejętności oddziałuje język, którego używa się w domu, to ile same czytają oraz czy rodzice czytają im głośno. W sytuacji emigracyjnej jest to bardzo istotne i powinno trwać znacznie dłużej, niż dzieje się to w ojczyźnie, ponieważ dziecko musi mieć możliwość osłuchania się z poprawnym akcentem, wymową i intonacją, a dodatkowe korzyści płyną z tego, że jednocześnie patrzy w tekst (czyta)²⁰. Oprócz tego wyjaśnianie słów nieznanych oraz omawianie (komentowanie) tekstów jest nie do przecenienia.

¹⁹ Zob. R. Laskowski, 2009, gdzie omówione są zachowania językowe dzieci w zależności od miejsca urodzenia (Polska lub Szwecja) oraz od tego, czy porozumiewają się z matką, czy z ojcem.

²⁰ Mowa o **śluchaniu audiopasywnym**, które polega na słuchaniu tekstu i jego jednoczesnym czytaniu (porównywanie formy dźwiękowej z zapisem).

Badanie na próbie siedmioosobowej nie jest reprezentatywne, jednak okazało się zgodne z innymi, przeprowadzonymi przez A. Rabiej, w których wzięło udział 398 uczniów w wieku 8–12 lat z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii. Wykazały one między innymi, że dzieci mają pozytywny stosunek do znajomości dwóch języków i ich nauki oraz że większość woli mówić i czytać po angielsku (zob. A. Rabiej, 2008). Jeśli chodzi o poczucie tożsamości, w omawianym tu badaniu na gruncie australijskim 57,1% chłopców i dziewczynek uważa się za Polaków, natomiast 42,9% w połowie za Polaków, a w połowie za Australijczyków²¹. Podobne wyniki uzyskano w ankiecie przeprowadzonej przez Ewę Lipińską i Annę Seretny w Chicago. Spośród 72 licealistów 51,9% uważa się za Polaków, 30,5% za polskich Amerykanów, a 17% za amerykańskich Polaków, przy czym odpowiedź „uważam się za Polaka” częściej wybierali chłopcy (60%) niż dziewczynki (zob. E. Lipińska, A. Seretny, 2012a: 54). Inaczej rzecz się ma w Szwecji, gdzie na 92 ankietowanych dzieci 46% uważa się za Szwedów, 20,5% – za Polaków, a 23% nie umiało określić swojej narodowości (zob. R. Laskowski, 2009: 68).

11.6.3. Badanie dotyczące języka polonijnego

Kolejne badanie miało sprawdzić, czy uczniowie są świadomi istnienia języka polonijnego, czy sami go używają, czy jest używany w ich domach. W tym celu dzieciom zostały przedstawione dwa teksty zawierające cytaty, kalki i zapożyczenia z angielskiego. Instrukcje dla nich brzmiały:

- Jeśli któreś słowo lub wyrażenie wydaje ci się niepolskie – podkreśl je.
- Przeczytaj obydwa dialogi jeszcze raz i zakreśl kółkiem słowa, które słyszysz w domu lub sam ich używasz.

Najpierw jednak uczniom przeczytano bardzo powoli obydwa dialogi. Tym samym zapoznali się z tekstami w wersji mówionej (słuchanej) i pisanej (czytanej).

²¹ O identyfikacji etnicznej (poczuciu bycia Polakiem/polskiego pochodzenia) wśród młodzieży australijskiej pisze J. Smolicz (1991: 34–35).

I. Rozmowa dwóch kolegów w restauracji

- A: Napijesz się *whisky* albo piwa?
- B: Nie, nie mogę, bo *drajwuję*.
- A: O'key, to zamówimy *softdrinki*. A co zjemy?
- B: Ja chyba wezmę *pizzę*... albo nie – wezmę *lazanie* i *ajskrim* na deser.
- A: A ja baranie *czopsy* i *pampkin*, a na deser *dżeli*.
- B: O'key, a teraz powiedz jak *żyjesz*.
- A: Mam pracę w *stilworku* i jestem *hepi*. Żona pojechała z dziećmi na *holidej* do Polski. A ty?
- B: Ja jestem *orajt*. Pracuję we *frut szopie*, a moja narzeczona jest *akauntant* w banku. Mamy tylko taki *trabl*, że ukradli jej samochód, a nie był *zainszurowany*.
- A: No to niedobrze. A jaki *stary* był ten samochód?
- B: *Osiem lat stary*, ale w bardzo dobrej *kondycji*. Miał nowy silnik. Najgorsze, że miał też alarm, ale widocznie nie *pracował*.
- A: To musicie *klajmować* w *taksofisie*.
- B: Póki co, narzeczona jeździ *kompanijnym wanem*.

II. Rozmowa w domu

- A: Zrobiłaś już *hołmlerk*?
- B: W ten *lik* mieliśmy tylko *prodżekt*, ale już skończyłam.
- C: To dobrze, bo chcieliśmy na dziś pożyczyć *vidio*.
- B: Okej, a co weźmiemy?
- C: Chyba *zabukujemy* „Sister Act 2”, bo to dużo ludzi *bierze*.
- A: To w takim razie najpierw zrobimy *szoping*, potem odbierzemy *medycynę* od *kemisty*, a na końcu pojedziemy po *wideo*.
- C: *Olrajt*. Czy to prawda, że Felek jest *sik*?
- A: Podobno ma *flu* i siedzi w domu.
- C: Czy on dalej *rentuje* ten *flet* od *Italianów*?
- A: *Ja nie myślę*. Odkąd on jest *diwors* ze swoją żoną, mieszka z matką, a żona i dzieci dostali *hausinkomiszyn*.
- B: Nie, Basi *friend* mi mówił, że mieszkają w *taunhausie*.

Razem należało rozpoznać 50 słów i wyrażeń. Niektóre się powtarzają, ale celowo zastosowano różną pisownię, na przykład: *o'kej, o'key, okej; orajt, olrajt; vidio, wideo*. Mimo to wszystkie dzieci uznały, że są to słowa niepol-skie. W tabeli 12 przedstawiono wyniki tego badania.

Tabela 12. Rozpoznawalność niepolskich słów w tekście pisanym i mówio-nym oraz używanie języka polonijnego w domach badanych dzieci (opracowanie własne)

	K. (dz)	D. (dz)	B. (ch)	M. (ch)	M. (dz)	R. (ch)	M. (dz)
<i>liczba słów nie-rozpoznanych</i>	4 (8%)	14 (28%)	11 (22%)	7 (14%)	7 (14%)	10 (20%)	8 (16%)
<i>liczba słów używanych lub słyszanych w domu</i>	10 (20%)	23 (46%)	4 (8%)	2²¹ (4%)	26 (52%)	5 (10%)	15 (30%)

Okazało się, że uczniowie urodzeni lub wychowani w Australii doskonale zdają sobie sprawę z „polstralijskich” wyrazów i struktur językowych – roz-poznają je i są świadomi ich obecności w języku rodziny. Świadczy to jednak tylko o tym, że to dorośli ponoszą winę za nieumiejętność rozgraniczania kodów językowych, czym wyrządzają swoim dzieciom krzywdę. One je przecież naśladowują²³.

Badanie zweryfikowało nieco odpowiedzi dzieci w poprzedniej ankiecie, w której były pytane o to, jak rozmawiają w domu. Te, które odpowiedziały, że „tylko po polsku”, tu bezwiednie udzieliły innej odpowiedzi. Młodych respondentów trudno posądzać o świadome mówienie nieprawdy – część prawdopodobnie chciała, aby obraz rodziny wypadł jak najlepiej, a część zro-

²² Używane lub słyszane w domu słowa to „whisky” i „wideo”.

²³ M. Łacek (2007: 157) opisuje swoją walkę z niechlujstwem językowym australijskich Polaków w cyklu pogadarek radiowych. Zaznacza, że piętnuje owo lenistwo językowe w sposób humorystyczny i daje przykład: „A więc już nie jeździmy na «bicz» (*beach*), lecz na plażę. Nie wynajmujemy «fletu» (*flat*), lecz mieszkanie. Nie bierzemy na zakupy «bękarta» (*bank card*), lecz kartę kredytową. Nie szukamy nowego «synka» (*sink*), lecz zlewozmy-waka. Nie wkładamy zimnych nówek do «buta» (*boot*), lecz do bagażnika. (...) A na święta nie kupujemy wielkiego Turka (*turkey*) i chama (*ham*), lecz indyka i szynkę”.

biła to mimowolnie. Poza tym postrzegają wiele zjawisk inaczej niż dorośli, nie mają skali porównawczej, doświadczenia w wypełnianiu ankiet, dlatego warto stosować podwójną weryfikację odpowiedzi w zróżnicowany sposób.

Obydwa badania kolejny raz potwierdziły, że jeśli w domu nie mówi się czysto po polsku, odbija się to niekorzystnie na języku dzieci.

11.7. Opinie nauczycielek

Badaniem komplementarnym do omówionych były ankiety przeprowadzone wśród nauczycielek australijskiej szkoły²⁴ badanego dziecka na temat zagadnień asymilacji i akwizycji języka i kultury docelowej. Pytania dotyczyły też próby oceny tego procesu u badanego dziecka na tle innych uczniów *nie-native speakerów*. Najbardziej interesują nas tu odpowiedzi udzielone na dwa spośród 19 pytań:

- Czy uważa Pani badane dziecko
 - a) za „normalnego” australijskiego ucznia (nieróżniącego się od innych)?
 - b) za ucznia LOTE?
 - c) za „mieszanego” (czasem ujawniającego nie-australjskie zachowanie)?

Trzy nauczycielki uważały badane dziecko za ucznia australijskiego, z czego dwie były zdania, że stał się takim już w II klasie (w pierwszym roku pobytu), a jedna – za mieszanego. Nauczycielka ESL nie była o to pytana.

- Czy zgadza się Pani z teorią, która głosi, że u nieanglojęzycznych dzieci (nowo przybyłych) „biegłość w mówieniu rozwija się w ciągu 18 miesięcy, natomiast biegłość w pisaniu może nie zostać osiągnięta nawet przed upływem 5 lat”²⁵? Jak – zdaniem Pani – było w przypadku badanego dziecka?

Dwie nauczycielki wypowiedziały się dość ogólnikowo (z odpowiedzi można było wysnuć przypuszczenie, że nie czuły się kompetentne do zajmowania stanowiska w tej sprawie), ale trzy były zdania, że badane dziecko osiągnęło obydwie progi wcześniej, niż teoria ta zakłada, przy czym

²⁴ Ankietę wypełniło pięć nauczycielek badanego dziecka – z czterech z kolejnych klas w szkole australijskiej i jednej zajmującej się tylko pomocą językową nowo przybyłym dzieciom (ESL). Omówienie jej w całości zob. E. Lipińska, 2001.

²⁵ Zob. *A Resource Folder for New Arrival Children in Diocesan Schools*, 1993.

nauczycielka z V klasy uznała, że „biegłość w pisaniu pokazała się w tym roku” [w czwartym roku pobytu – przyp. E.L.], a nauczycielka z klasy IV, że „w przypadku badanego dziecka odległość między jednym i drugim terminem była znacznie mniejsza”.

Dodajmy jeszcze, że australijskie nauczycielki postrzegają dzieci słowiańskie jako pracowite, chętne do nauki, szybko się uczące, osiągające wyniki powyżej średniej, a do tego grzeczne, z dobrymi manierami i przejawiające szacunek dla uczących; jedna nauczycielka podkreśliła, że mają silną osobowość, a dwie, że u dzieci europejskich akwizycja języka i kultury docelowej następuje szybciej niż na przykład u uczniów arabskich.

11.8. Wnioski

Zarówno testy językowe, jak i towarzyszące im badania ankietowe wykazały, że badane dziecko po trzech latach oraz trzech i pół roku²⁶ pobytu w Australii nie było rozpoznawane jako *nie-native speaker*; udokumentowały również wysoki stopień znajomości języka ojczystego. Chłopca można było uznać za dwujęzycznego w d a n y m o k r e s i e ż y c i a – zgodnie z założeniem, że jest to zjawisko niestałe, które wiąże się, na przykład, z pobylem na emigracji²⁷. Spełniał wtedy określone kryteria, to znaczy opanował język ojczysty i docelowy w takim samym stopniu jak wiekowo i społecznie odpowiadający mu rodzimi ich użytkownicy, używał ich obydwu często, w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Ponadto posiadał umiejętność posługiwania się wszystkimi sprawnościami w dwu językach oraz wykazywał się znajomością obydwu kultur, opierając się na osobistym kontakcie (doświadczeniu). W tym przypadku można więc mówić o *dwujęzyczności pełnej*²⁸ lub do niej zbliżonej.

U badanego dziecka język polski odegrał pozytywną rolę w akwizycji języka angielskiego. Żaden z języków nie wpływał hamująco na rozwój drugiego. Brak problemów w nauce, a co więcej – zajmowanie bardzo wysokiej

²⁶ Pierwsze badanie miało miejsce po trzech latach, drugie po trzech i pół roku pobytu w Australii.

²⁷ Zob. E. Lipińska, 2003: 114–115.

²⁸ **Pełna dwujęzyczność** oznacza, że zarówno kompetencja językowa, jak i kompetencja komunikacyjna rozwinęły się w pełni i w sposób zrównoważony w obu językach (zob. E. Lipińska, 2003: 108).

lokaty w klasie pod względem wyników mogłoby wskazywać, że bilingwizm miał korzystny wpływ na rozwój intelektualny i językowy badanego dziecka.

Będąc w Australii, chłopiec nie zdawał sobie sprawy, że jest dwujęzyczny. Opanował język angielski szybko i dobrze, a znajomość polskiego nie wydawała mu się niczym nadzwyczajnym – to był język „od zawsze”, jego język, język rodziny w Polsce i Australii, a także język przyjaciół i znajomych. Po trzech latach pobytu w Australii cała rodzina spędziła miesiąc w Polsce, gdzie okazało się, że badane dziecko nie ma najmniejszych problemów z porozumiewaniem się po polsku ani nie jest rozpoznawane jako *nie-native speaker*. Po powrocie do Australii stwierdzono ten sam efekt w odniesieniu do angielskiego. Wtedy odbywały się opisane badania. Po kolejnym roku chłopiec wraz z rodzicami reemigrował do Polski. Żaden nauczyciel nie miał zastrzeżeń do jego polszczyzny. Musiał dużo pracować, ale po to, aby wyrównać luki programowe i przyswoić sobie polską nomenklaturę (np. matematyczną), a nie, aby poprawiać polszczyznę; trudności – jak wspomniano – sprawiało mu słownictwo historyczne i w mniejszym zakresie geograficzne. Oceny na świadectwie miał bardzo dobre i dobre.

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić czasowość i/lub niestałość tego zjawiska, jakim jest opisywana dwujęzyczność: jego „procesualność” oraz kluczowa rola utrzymywania odpowiedniego poziomu polszczyzny (a nie opanowanie angielskiego). Stan ten miał szansę trwać dłużej w Australii, przy założeniu takiej samej ekspozycji na język ojczysty oraz intensywnej nauki w szkole polskiej i dużym nacisku na umiejętności, które w teście wypadły słabiej.

Na obczyźnie kontrola stopnia opanowania języka drugiego (tu: angielskiego) i poziomu znajomości języka ojczystego (tu: polskiego) w młodej grupie wiekowej jest potrzebna i bardzo ważna. Może ona bowiem wskazać deficytowe obszary w ich kompetencji, przede wszystkim zaś umożliwić „czuwanie nad polskością”, gdyż to ona jest wyznacznikiem bilingwizmu.

Opisane tu prototypowe testy stanowią punkt odniesienia, materiał, który można dostosowywać do konkretnych sytuacji po zastosowaniu sugerowanych zmian. Zbierzmy je tu na koniec w punktach. Testy powinny:

- mieć postać znormalizowanego testu osiągnięć, przystającego do realiów szkolnych, takich jak:
 - możliwość słuchania tekstu c z y t a n e g o przez egzaminatora;
 - dopuszczenie ustnej realizacji części zadań na rozumienie;
 - ocenianie pisma i głośnego czytania;
 - dostosowanie materiału (w tym długości tekstów) do wieku i stopnia rozwoju intelektualnego ucznia;
- zawierać tematy do wyboru zarówno w wypowiedzi pisemnej, jak i ustnej;
- być przygotowywane, przeprowadzane i oceniane przez osoby kompetentne (wyszkolone);
- posiadać uproszczone kryteria oceny.

Należy jeszcze raz podkreślić, że najkorzystniejsze dla pokolenia polonijnego, zwłaszcza w młodszej grupie wiekowej, jest osiągnięcie stanu równowagi językowej, bowiem przeniesienie punktu ciężkości na język kraju przyjmującego jest szkodliwe dla bilingwizmu i stwarza poważne zagrożenie dla znajomości języka ojczystego. Może to mieć przykre konsekwencje dla kultywowania polskości w ogóle, ale szczególnie w przypadku reemigracji.



ANEKS

Australia

Dane ogólne¹

Australia² – jedyne państwo, które jest również kontynentem – leży na półkuli południowej. Obejmuje sam kontynent, wyspę Tasmanię oraz szereg mniejszych wysepek na Oceanie Indyjskim i Spokojnym. Jest podzielona na stany i terytoria (zob. tab. 13). Jej stolica, Canberra, znajduje się w Australijskim Terytorium Stołecznym (ACT). Pełni ona niemal wyłącznie funkcje administracyjne; stanowi też centrum kulturalne, oświatowe i naukowe. Największe miasta Australii to: Sydney, Melbourne, Brisbane, Perth i Adelajda.

Państwo, pod nazwą Związek Australijski, powstało w 1901 roku jako dominium brytyjskie, a od 1942 roku jest niezależnym państwem, członkiem brytyjskiej Wspólnoty Narodów. Językiem urzędowym jest angielski, ale używa się także chińskiego i włoskiego. Walutę stanowi dolar australijski.

Australia jest najmniejszym kontynentem Ziemi o powierzchni 7,7 mln km², co stanowi 75% powierzchni Europy. Jest 25 razy większa od Polski (zob. rys. 2).

¹ Informacje zaczerpnięto m.in. z: W. Olszewski, 1997; A. Achmatowicz-Otok, S. Otok, 1985; *Australie*, diffusé par l'Ambassade d'Australie, Paris, 1966. Zob. też np. <http://poland.informationplanet.com> (11 VI 2012).

² Oficjalna nazwa to *Związek Australijski*, czyli federacja sześciu stanów i dwóch terytoriów. Nazwa *Australia* odnosząca się do kontynentu, używana przez Europejczyków aż do połowy XVIII wieku, pochodzi od określenia *Terra Australis* (*Ziemia Południowa*).

Tabela 13. Stany i terytoria Australii (opracowanie własne)

Stan lub terytorium	Stolica	Stan lub terytorium	Stolica
Australia Południowa	Adelajda	Terytorium Północne	Darwin
Australia Zachodnia	Perth	Queensland	Brisbane
Australijskie Terytorium Stołeczne	Canberra	Tasmania	Hobart
Nowa Południowa Walia	Sydney	Victoria	Melbourne



Rys. 2. Porównanie wielkości terytorium Polski i Australii

Klimat

Australia ma klimat zwrotnikowy kontynentalny suchy lub wybitnie (skrajnie) suchy, na wschodzie wilgotny. Południowo-zachodnie i południowo-wschodnie wybrzeże oraz Tasmania mają klimat podzwrotnikowy typu śródziemnomorskiego. Średnia temperatura w najchłodniejszym miesiącu (lipcu) wynosi 28–25°C, jedynie w południowo-wschodniej części i na Tasmanii spada poniżej 10°C, a w górach poniżej 3°C. W najcieplejszym

miesiącu (styczniu) średnia temperatura wynosi około 34°C (maksymalne absolutne przekraczają 50°C).

Australia jest ogromna, a przez to bardzo różnorodna. Są góry i doliny, są pustynie i lasy deszczowe. Są piaszczyste i skaliste wybrzeża. (...) Środek kraju jest pustylny, północ to tropiki, a im bardziej na południe, tym klimat bardziej zbliżony do europejskiego.

W tym samym czasie, gdy w Górach Śnieżnych ludzie szusują na stokach, w Cairns jest 30°C i powyżej 90% wilgotności!

(*Koniec świata*, 2008, M. Biskup)

Pod względem zasobów wodnych Australia jest najuboższym kontynentem Ziemi – ponad połowa terytorium cierpi na niedostatek wody, a okresowo występują tam długotrwałe (nawet kilkuletnie) susze.

Fauna i flora

Na tym odizolowanym (biologicznie) od reszty świata kontynencie występuje specyficzna fauna. Aż 80% stanowią endemity, niespotykane gdzie indziej. Najciekawsze zwierzęta – to bardzo liczne, silnie zróżnicowane torbacze, na przykład kangury, koala i wombaty oraz stekowce (najosobliwszy rząd wśród ssaków) – kolczatki i dziobaki. Z ptaków wymienia się najczęściej emu, lirogony, kazuary oraz papugi. Fauna morska nie jest już tak odrębna, ale dziewicza i bardzo bogata. W okalających Australię wodach żyją niezliczone tysiące stworzeń morskich, wśród których jest aż 2000 gatunków ryb jadalnych³. Na terenie całego kontynentu znajduje się dość dużo jadowitych gatunków węży, pajaków, ryb oraz meduz. W wielu miejscach na północy kraju zabroniona jest kąpiel w oceanie, rzekach i jeziorach z powodu obecności krokodyli, a w niektórych miejscach nie wolno wchodzić do wody ze względu na stanowiące śmiertelne zagrożenie meduzy (*box jelly fish*) (zob. *Koniec świata*, 2008, A. Semrau).

Flora Australii stanowi osobne państwo roślinne również z dużą liczbą endemitów. Występują tam między innymi drzewa paprociowe, eukaliptusy (ok. 750 gatunków) i akacje (ok. 450 gatunków). W Australii są 154 parki narodowe, stanowiące 10% powierzchni kraju. Obejmują lasy deszczowe, pustynie, plaże, górskie pasma i wody przybrzeżne.

³ Zob. <http://www.australine.com/apis/content/view/33/53/> (10 IV 2012).

Gęstość zaludnienia

Ludność Australii liczy 22 mln mieszkańców⁴, przy czym co czwarty urodził się za granicą⁵. Średnia gęstość zaludnienia wynosi 2,7 os./km². Rozmieszczenie ludności jest bardzo nierównomierne, uwarunkowane w znacznej mierze zróżnicowaniem środowiska geograficznego. Najliczniejsze skupiska znajdują się w pobliżu wybrzeży – głównie południowo-wschodniego, wschodniego i południowo-zachodniego. Australia należy do najbardziej zurbanizowanych krajów świata, dlatego 85% ogółu populacji to mieszkańcy miast. Największa gęstość zaludnienia występuje w Australijskim Terytorium Stołecznym (137 os./km², a w samej Canberze – 422 os./km²) oraz Victorii (22 os./km²). W okręgach pustynnych środkowej, zachodniej i północnej Australii na 100 km² przypada 1 mieszkaniec.

Spółeczeństwo

Australia, odkryta przez Europejczyków w XVII–XVIII wieku, została zasiedlona około 40 tys. lat temu przez ludność przybyłą z Azji. Od 1788 roku była kolonizowana przez Wielką Brytanię. Początki zasiedlenia kontynentu przez białą populację datuje się na rok 1788, kiedy to rząd brytyjski zaczął wykorzystywać Australię jako miejsce zsyłki skazańców. Pierwszą założoną osadą na terenie Nowej Południowej Walii był Port Jackson (późniejsze Sydney). Do 1858 roku przewieziono do Australii ponad 160 tys. więźniów. Imigracja wolnych ludzi rozpoczęła się dopiero po roku 1830⁶.

W połowie XIX wieku ludność Australii liczyła mniej niż 1,5 mln, z tego 41,5% stanowili Aborygeni, 57% ludność anglo-celtycka i 1,3% przypadało na inne narodowości. Wiek później populacja zwiększyła się do 7,6 mln, przy czym aż 90% to Anglo-Celtowie, mniej niż 1% stanowią Aborygeni, a pozostała część to inna ludność pochodzenia europejskiego (zob. K. Slany, 1997: 114).

⁴ Dane z 2009 r.

⁵ W 2006 r. najwięcej takich osób pochodziło z Wielkiej Brytanii (1 153 264 osoby), Nowej Zelandii (476 719), Chin (279 447), Włoch (220 469) i Wietnamu (180 352). Polacy zajmowali pod tym względem 18. miejsce (59 221 osób). Zob. http://pl.wikipedia.org/wiki/Osadnictwo_w_Australii (2 IV 2012).

⁶ Zob. http://pl.wikipedia.org/wiki/Osadnictwo_w_Australii (2 IV 2012).

Jeszcze po II wojnie światowej uważano, że „bycie Australijczykiem oznacza bycie brytyjskim Australijczykiem – przynajmniej w kwestiach kulturowych” (J. Smolicz, 1991: 40). Pełnej asymilacji spodziewano się nie tylko ze strony przybyszów, ale i rdzennych mieszkańców Australii.

Asymilacjonistyczne oczekiwania kierowano także ku Aborygenom, którzy nawet jeśli nie mogli zmienić się fizycznie i pozbyć się rasowych oznak swego pochodzenia, mogli przynajmniej dzięki zapomnieniu swojego języka i dziedzictwa usiłować stać się „prawdziwymi Australijczykami”.

(J. Smolicz, *ibid.*)

Na terenie Australii koegzystuje kilkaset starych języków Aborygenów⁷ oraz 70–100 nowych języków imigranckich (zob. C. Bettoni, 1991: 5). Ogólnie liczbę języków szacuje się na około 240.

Aborygeni

Kolonizacja miała wpływ na krzyżowanie się ras i kultur, a także zrodziła znaczne nierówności społeczne pomiędzy dawnymi mieszkańcami i europejskimi osadnikami, przez których tubylcy zostali w dużym stopniu unicestwieni.

Mimo iż rdzenni mieszkańcy prawnie stali się poddanymi Brytyjczyków, byli bardzo dyskryminowani. Przede wszystkim stopniowo zajmowano ich tereny.

Osadnicy i ich stada, a potem również górnicy, wkraczali na tereny łowieckie Aborygenów, przeganiali ich, zajmowali źródła wody, niszczyli równowagę ekologiczną, na której opierało się życie tubylców. Pojedyncze ich grupy stykały się z cywilizacją europejską w różnym czasie i różnych miejscach. Gdy stawały opór, były rozbijane i rozprasane.

(J. Lencznarowicz, 2005: 25)

Do połowy lat 60. XX wieku kolejne rządy stosowały wobec Aborygenów politykę przymusowej asymilacji. Dopiero w 1967 roku wykreślono ich z *Księgi flory i fauny* (uznając ich za ludzi – stworzenia posiadające wolną

⁷ Pod koniec XVIII wieku istniało 350–750 różnych aborygeńskich społeczności i podobna liczba języków czy dialektów. Na początku XXI wieku pozostało mniej niż 200, a wszystkie one, z wyjątkiem około 20, są wysoce zagrożone. Zob. http://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyki_australijskie (10 IV 2012).

wolę, zdolność logicznego myślenia oraz tzw. wyższą świadomość⁸) i przyjęto zasadę asymilacji dobrowolnej. W tym samym roku powstało Federalne Biuro do spraw Aborygenów, a w 1980 roku założono agencję *Link-up*, zajmującą się łączeniem rozdzielonych rodzin. W roku 1984 rdzennym mieszkańcom Australii przyznano prawa wyborcze.

W 1997 roku ukazał się Raport Komisji Praw Człowieka i Równych Szans w sprawie tak zwanego „straconego pokolenia”. Chodzi o trwający do lat 70. XX wieku proceder zabierania siłą aborygeńskim matkom dzieci (od wieku niemowlęcego do 10–12 lat)⁹ i umieszczanie ich w subsydiowanych przez państwo sierocińcach, prowadzonych przez kościoły i misje lub w rodzinach zastępczych. Początkowo namawiano rodziców, żeby dobrowolnie oddawali białym swoje potomstwo. Niektórzy się na to godzili, jednak gdy chcieli wspólnie odbyć doroczną wędrówkę¹⁰, dowiadawali się, że zostały one wywiezione daleko, zazwyczaj na drugi koniec Australii, gdzie podlegały całkowitemu wynarodowieniu¹¹. Starszym dzieciom wmawiano, że ich rodzice nie żyją i nie wiadomo, skąd zostały przywiezione do danej placówki.

Te zakłady w żadnym wypadku nie przypominały tego, co nam się kojarzy z sierocińcem lub domem dziecka – były to raczej miejsca przypominające domy poprawcze dla nieletnich, gdzie panowała przypominająca terror dyscyplina. Były to na ogół szopy lub wiaty służące w sezonie do strzyżenia owiec lub najstarsze budynki misji, nadające się bardziej do rozbiórki niż do zamieszkania. Dzieci były pilnie strzeżone i praktycznie nie mogły wychodzić poza ogrodzenie. Próby ucieczki były surowo karane – dzieci były trzymane w małym i ciemnym pomieszczeniu o chlebie i wodzie przez kilka tygodni, bite, poniżane, golono im głowy, głodzono itd. Nawet gdy misja była zlokalizowana w okolicy, z której pochodziły odebrane dzieci, rodzicom nie wolno było ich odwiedzać, ani nawet przebywać w bezpośredniej bliskości ogrodzenia. Na ogół jednak praktykowano przemieszczanie dzieci z jednej misji do drugiej, często położonej o tysiące kilometrów dalej, aby definitywnie zatrzeć wszelkie ślady.

(P. Listkiewicz, 2008)

⁸ O odmawianiu Aborygenom pełni człowieczeństwa i usprawiedliwianiu nieludzkiego ich traktowania zob. J. Lencznarowicz, 2005: 27.

⁹ Według aborygeńskiego raportu *Bringing Them Home* w okresie od 1910 do 1970 r. odebrano rodzicom ponad 100 tys. dzieci.

¹⁰ Mowa o *walkabout*, czyli rodzaju pielgrzymki do miejsc świętych, podróży *stricte* duchowej. Aborygeni podążają śladami swych przodków „Ścieżkami Śpiewu”. To jak dla Polaków piesza pielgrzymka na Jasną Górę (zob. M. Tomalik, 2011: 187).

¹¹ Celowo nie prowadzono żadnej ewidencji, aby dzieci nie wiedziały, skąd pochodzą i kim są ich rodzice.

Za rozmowy w rodzimych narzeczach groziły surowe kary. Wychowankowie musieli się uczyć angielskiego i przyjąć wiarę chrześcijańską. Przewidziano dla nich edukację na bardzo niskim poziomie. Wiele uprowadzonych/odebranych dzieci nie zdawało sobie nawet sprawy z tego, że są Aborygenami. Dowiadywały się, że należą do gorszej, pogardzanej przez białych rasy dopiero wtedy, gdy osiągały odpowiedni wiek (16, 18 lub 21 lat) i „szły na swoje”, co w najlepszym przypadku oznaczało zatrudnianie chłopców na farmie, a dziewczynek w charakterze służących. W gorszych i, niestety, częstszych przypadkach było to po prostu wyrzucenie wychowanków na bruk.

Ta młodzież, która nie miała szansy nauczyć się jakiegoś konkretnego zawodu, np. mechanika, kowboja, murarza, cieśli itp., po prostu lądowała na ulicy. Stąd już niedaleko do alkoholizmu, kradzieży, napadów i oczywiście konfliktów z prawem.

(P. Listkiewicz, 2008)

Wszystko to odbywało się za wiedzą i przy akceptacji znacznej części społeczeństwa, organizacji społecznych i Kościołów. Są jednak różne opinie na ten temat – jedni uważają, że chodziło o wyniszczenie (a nawet eksterminację) tubylców, drudzy, że aborygeńskie dzieci miały bardzo małą szansę przeżycia w swoim środowisku, a jeszcze inni, że celem tej akcji było włączenie małych autochtonów do nowoczesnego społeczeństwa, czyli nauczenie ich, jak być białym człowiekiem. Nazywano to „resocjalizacją” (zob. B. Pawlikowska, 2011: 288).

Rozdzielanie rodzin i przymusowa asymilacja aborygeńskich dzieci spowodowały u nich z jednej strony nieumiejętność życia w społeczeństwie białych, a z drugiej – niemożność życia wśród tubylców, co potwierdził raport z 1997 roku.

Pomimo „przyzwoitych adopcji” i dostępu do wykształcenia – „odebrani” w poczuciu braku tożsamości rzadziej kontynuowali edukację, wykazywali brak umiejętności życia z partnerem, dwukrotnie częściej niż statystyczny obywatel popadali w konflikt z prawem, trzykrotnie częściej stawali się ofiarami nałogów i trafiali do więzień. Wszyscy podkreślają obecnie niemożność powrotu do dzieciństwa, nawiązania kontaktu z najbliższymi, nieusuwalność poczucia utraty, bólu i żałoby.

(J. Kaczmarek, 1997)

W rezultacie kolonizacji zaczęły się rodzić mieszane dzieci (*half-casts*, czyli Aborygeni półkrwi¹², pochodzący ze związków białych mężczyzn z czarnymi kobietami). Na ogół nie akceptowano ich w społecznościach plemiennych; one i ich matki padały ofiarą maltretowania. Zbyszek Koreywo (2001) pisze, że „niechęć do nich była tak silna, że zdarzało się, iż plemiona zostawiały dzieci półkrwi w buszu na pewną śmierć”. Niektóre uśmiercano zaraz po narodzeniu. Dlatego władze uznały, że lepiej umieszczać je w rodzinach zastępczych, że „ucywilizowanie” uratuje ich od śmierci, poniżenia i/lub odrzucenia przez własne rodziny. Ponadto inwazja białych przyczyniła się do potęgującej się degeneracji Aborygenów na skutek powstawania problemów zdrowotnych i obyczajowych (często wcześniej nieistniejących i nieznanymi), jak na przykład alkoholizm, bezpłodność wynikająca z przyniesionych przez białych chorób, narkomania (odurzania się np. benzyną), choroby (np. cukrzyca), niedożywienie, rozpad tradycji i struktur społecznych, bezrobocie oraz przestępczość. Ogólnie, jak pisze Jan Lencznarowicz (2005: 26), „tubyłcy wiedli nędzną egzystencję na marginesie białej cywilizacji”. Zaczęto się w końcu obawiać, że rdzenni mieszkańcy Australii wymrą, podjęto więc kroki w kierunku ich ochrony. Jednym z nich miało być właśnie ratowanie dzieci – szczególnie zaś tych ze związków mieszanych.

Jest i druga strona medalu procederu odbierania potomstwa aborygeńskim matkom. Niektórzy widzą w tym dobre strony, na przykład jak relacjonuje Z. Koreywo: „Swojego czasu kanał 9 TV w programie *Sunday* zajął się tematem tzw. «skradzionego pokolenia». Znalazł się w nim krótki wywiad z panią Marj Harris, córką Aborygenki i Irlandczyka. A oto co powiedziała pani Harris:

Moja matka, która już wcześniej miała dziecko białego mężczyzny, była traktowana okrutnie przez najbliższą rodzinę i resztę plemienia, tylko dlatego, że jej dzieci były «białe». Kiedy na świat przyszedł mój braciszek, też półkrwi, matka zaraz po urodzeniu go zabiła. Chciała zabić też mnie, ale babka nie pozwoliła. (...) Kiedy policjant przyjechał na koniu, żeby mnie zabrać do misjonarzy (w 1943 r.), było mi trochę smutno, ale niedługo. Matki i reszty rodziny i tak już nie widziałam od dawna, bo pracowali na innej farmie. Dziś nie mam powodów, żeby się skarżyć na wychowanie wśród ludzi mojego ojca. Gdyby nie to, teraz bym pewnie siedziała gdzieś nad rzeką Todd, pijana do nieprzytomności”.

(Z. Koreywo, 2001)

¹² Tubyłców dzielono na „pełnej krwi”, „półkrwi” i „mieszkańców”. Tych ostatnich, ponieważ mieli już dość jasną skórę i rysy twarzy zbliżone do europejskich, zaliczano do obywateli australijskich. Na ok. 265 tys. obecnie żyjących Aborygenów tylko 1/3 to osobnicy „pełnej krwi”.

Autor przypomina, że w tych czasach, kiedy na siłę dokonywano przymusowej naturalizacji, „europejskie kobiety pozbawione były nie tylko głosu w wyborach, ale odmawiano im nawet prawa do posiadania duszy”, a na świecie „kupowano i sprzedawano niewolników, dzieci masowo umierały z głodu, chłodu i chorób”¹³. Innymi słowy – panowały wtedy inne obyczaje także w cywilizowanych krajach, więc na problem „skradzionego pokolenia” trzeba patrzeć z wielu punktów widzenia. Faktem jest, że wielu członków współczesnej inteligencji aborygeńskiej twierdzi, iż nigdy by nie stali się tym, kim teraz są, gdyby pozostawiono ich w buszu (zob. P. Jaworski, 2005).

Pierwsi Europejczycy, którzy przybyli do Australii, uznali, że Aborygeni nie mają religii, bo nie wierzą w żadnego boga. W wielu utworzonych misjach kościelnych wpajano im wiarę chrześcijańską. Niektórzy Aborygeni nie mieli nic przeciwko chrztowi, zwłaszcza że towarzyszyła mu uroczystość, na której można się było najeść do syta. W istocie jednak

nie rozumieli religii chrześcijańskiej i nie chcieli jej, bo nakładała na nich obowiązek zmiany stylu życia i porzucenia dotychczasowych wierzeń. Poza tym Aborygeni nie zamierzali uczyć się czegokolwiek nowego, bo uważali, że to, co otrzymują od swoich szamanów i Starszych, w zupełności im wystarcza do życia w buszu, zaś wiedzę, przekazywaną im przez białych, uważali za niepraktyczną i beużyteczną.

(P. Listkiewicz, 2008)

Upłynęło sporo czasu, zanim kolonizatorzy zorientowali się w ich „kosmosie mitologicznym” i uznali, że aborygeńska wiara należy do najsilniejszych w historii wszelkich ludów (zob. M. Tomalik, 2011). Według wierzeń pierwotnych mieszkańców Australii istnieje tylko jedna kraina („tu i teraz”) i jeden czas, „w którym teraźniejszość dokładnie spleta się z przeszłością i w którym nie ma miejsca na przyszłość” (*op. cit.*: 172–173). Dla nich każdego dnia zaczyna się świat, który jest związany bezpośrednio z *Czasem Snu Przodków*. Wierzą, że Australia pokryta jest niewidzialnymi ścieżkami tworzącymi *Szlak Snu* (lub „Linie Pieśni Stworzenia” – w nomenklaturze Europejczyków), inaczej *Ślady Przodków* (lub „Drogę Prawa” – w terminolo-

¹³ Należy również mieć na uwadze wewnętrzną dyskryminację w niektórych krajach, jak np. w Anglii, gdzie nie oburzano się, kiedy „Izba Lordów wydała zarządzenie zabraniające mężom bicie żon po godzinie 22.00, jako że jęki nieszczęsnych zakłócały sen innym mężczyznom, którzy z codziennym trudem prania połowic uporali się wcześniej” (zob. Z. Koreywo, 2001).

gii aborygeńskiej) (B. Chatwin, 2008: 9). Chodzi o mitologiczne odniesienia do okresu stworzenia świata, mających ciągłość w teraźniejszości.

Jak pisze M. Tomalik (2011), pierwsze kontakty rdzennych mieszkańców z przybyszami i/lub najeźdźcami układały się pomyślnie. Wkrótce jednak okazało się, że Aborygeni nie rozumieją intencji białego człowieka, który z kolei nie pojmował ich norm, stylu życia¹⁴, prawa do ziemi. Europejskie podejście do świata polegało na ciągłych podbojach i nieustannym jego przetwarzaniu, nazywanym rozwojem cywilizacji. Aborygeni – przeciwnie – robili wszystko, aby świata nie zmieniać. Większość ich wysiłków była skoncentrowana na utrzymaniu środowiska w takiej formie, w jakiej je zastali (M. Tomalik, 2011: 160–161; zob. też B. Chatwin, 2008: 168).

Kultura Aborygenów – choć tak odległa od naszej, europejskiej – fascynuje wielu przybyszów (zob. M. Tomalik, 2011). Szczególnie ciekawy wydaje się stosunek autochtonów do ziemi – przyrody. Czują się jej integralną częścią: kamień, rzeka czy ptak – to ich brat. Biali zaś uważają się za lepszych od zwierząt, roślin czy skał i starają się je sobie podporządkować. Aborygeni wierzą w reinkarnację. W kolejnym życiu mogą stać się strusiem, eukalip-tusem, jeziorem. Dlatego szanują naturę, ponieważ uważają, że

(...) jeśli się rani ziemię, to rani się siebie. A jeśli inni ją ranią, to ranią także ciebie. Ziemię należy pozostawić nietkniętą, tak jak to było w Epoce Snu, kiedy Przodkowie wyśpiewywali istnienie świata (...). Aborygeni stąpali ostrożnie po powierzchni ziemi i im mniej od niej brali, tym mniej musieli dawać w zamian.

(B. Chatwin, 2008: 21)

Podobne spostrzeżenia zanotowała Beata Pawlikowska:

Indianie z peruwiańskich gór, Masajowie na afrykańskiej sawannie i australijscy Aborygeni traktowali zawsze ziemię jako wielką Matkę, która dawała im życie i wszystko, co jest potrzebne do jego utrzymania. Stanowili jej nierozłączną część. Po śmierci po prostu wracali do jej brzucha. Nie trzeba było urządzać specjalnych cmentarzy, bo cała Ziemia jest jednocześnie źródłem życia i pośmiertnym schronieniem.

(B. Pawlikowska, 2011: 205)

¹⁴ Tubylcze plemiona również miały okrutne (w dzisiejszym rozumieniu) zwyczaje, jak np. inicjacje, pozbywanie się niepełnosprawnych lub słabszych potomków, dziewczynek czy starców (szczególnie w plemionach koczowniczych). Istniały też wyniszczające wojny międzyplemienne (zob. M. Tomalik, 2011).

W lutym 2008 roku premier Kevin Rudd wygłosił w parlamencie przemówienie, w którym przeprosił Aborygenów za dyskryminację i prześladowania, za błędną politykę wcześniejszych rządów australijskich, popierającą i sankcjonującą odbieranie dzieci rodzicom, czego efektem jest „skradzione pokolenie”. Domagano się tego od dawna. W ślad za tym jednak nie poszły inne decyzje, na przykład o odszkodowaniach. Wcześniej, w 1993 roku, ówczesny premier Australii, Paul Keating, wypowiedział (jako przeprosiny w swoim imieniu) takie słowa:

Zabraliśmy ziemię, zniszczyliśmy tradycyjny styl życia, przynieśliśmy choroby i alkohol, mordowaliśmy, odbieraliśmy dzieci matkom, stosowaliśmy dyskryminację i wyłączenie. To sprawa naszej ignorancji i naszych uprzedzeń. Nie wiedzieliśmy, że to, co robimy, degradowe nas samych.

(J. Kaczmarek, 1997)

Owa ignorancja wynikała z braku zrozumienia kultury rdzennych mieszkańców, ich zwyczajów i wierzeń. Mnogość ich narzeczy utrudniała także porozumienie z nimi. Widząc tak zacofanych ludzi, biali chcieli ich przesunąć w czasie, a różnicę w rozwoju obu ras określa się nawet na 600 lat. Nikt nie pytał autochtonów, czy tego chcą, a w większości nie chcieli. Ich koczowniczy tryb życia został poważnie zakłócony, a inwazyjny charakter kolonizacji sprawił, że pozbawiono ich nie tylko terenów ważnych, miejsc dla nich świętych, ale również zepchnięto na obszary, w których najtrudniej żyć. Warto przytoczyć tu przykład takiego postępowania rządu opisany przez Bruce’a Chatwina. Chodzi o plemię *Pintupi*, ostatnie „dzikie plemię” odkryte na terenach Pustyni Zachodniej w końcu lat 50. i siłą ucywilizowane:

Był to beztroski i otwarty lud (...). Mężczyźni polowali na kangury i emu. Kobiety zbierały ziarna, korzonki i jadalne larwy. W zimie *Pintupi* chronili się za osłonami robionymi z trawy *spinifeks* i nawet w piekącym upale rzadko brakowało im wody. Nade wszystko cenili zdrowe nogi i dużo się śmiali. (...) Ich dzieci były pulchne i zdrowe. Jednak rząd uznał, że trzeba ocalić tych ludzi epoki kamienia łupanego – choćby dla Chrystusa. Poza tym na Pustyni Zachodniej miały powstać kopalnie i chciano tam prawdopodobnie przeprowadzić próby nuklearne. Wydano więc rozkaz, by wyłapać *Pintupi* i przewieźć na rządowe farmy. Wielu wysłano (...) na zachód od Alice Springs, gdzie umierali z powodu chorób, kłócili się z członkami innych plemion, zaczęli pić i ginęli w bójkach.

(B. Chatwin, 2008: 33–34)

Czynnikiem destrukcyjnym dla Aborygenów był i jest także rasizm. Działa on jednak w dwie strony, ponieważ rdzenni mieszkańcy Australii odbierają wszystkich białych tak samo. Zatem i Polak, i Amerykanin, i faktyczny najeźdźca sprzed lat, czyli Anglik, jest dla nich obcym, za którym nie przepadają, są wobec niego nieufni, a nawet nietolerancyjni. Niełatwo zdobyć ich przyjaźń, można jednak nawiązać z nimi pewną bliskość, co opisuje M. Tomalik:

Z naszego punktu widzenia Aborygeni to ludzie mało przystępni i bardzo po-sepni, niefakujący kontaktu z białymi. Ja widzę to inaczej. Pomimo bariery językowej i kulturowej czuję się w ich towarzystwie dobrze. Nie mam przyjaciół Aborygenów, nawet nigdy z nimi dłużej nie rozmawiałem. Wiele za to z nimi milczałem. Odczuwam trudną do wytłumaczenia bliskość, a nawet więź z tymi ludźmi. (...) Imponuje mi ich poczucie godności, dystans do świata i powściągliwość.

To są mądry ludzie o bardzo bogatym wnętrzu, do którego jest ogromnie trudno dotrzeć. Ta blokada, to ich własna ochrona, coś jak system immunologiczny. Uszanujmy ich oddalenie i milczenie.

(M. Tomalik, 2011: 8, 170¹⁵)

Aborygeni stanowią około 2% populacji Australii¹⁶. Są najbiedniejszą grupą społeczną dotkniętą wyższym procentem zachorowań, bezrobocia i przestępczości. Średnia długość ich życia jest o 17 lat niższa niż krajowa. Jak pisze J. Lencznarowicz (2005: 415), pod koniec XX wieku notowano u nich „niski poziom higieny, rozpowszechnianie się wielu chorób, wysoką śmiertelność noworodków, alkoholizm i narkomanię”, ponadto wysokie bezrobocie (w 1996 r. 23%), skutkiem czego są bardzo uzależnieni od opieki społecznej. Nieciekawie wygląda również poziom ich edukacji. Dużo aborygeńskich dzieci – w porównaniu ze średnią krajową – nie uczęszcza do szkoły lub opuściło ją przed 15. rokiem życia. Niewiele z nich również zyskuje specjalistyczne kwalifikacje zawodowe, a jeszcze mniej – wykształcenie wyższe. Wzrosła wprawdzie liczba urzędników i menedżerów oraz osób wykonujących wolne zawody, wciąż jednak większość stanowią robotnicy niewykwalifikowani (zob. J. Lencznarowicz, 2005: 414).

¹⁵ Zob. też <http://www.australia-przygoda.com/index.php> (19 IX 2012).

¹⁶ O wroście populacji zob. J. Lencznarowicz, 2005: 414.

Na zakończenie przeczytajmy wypowiedź aborygeńskiego chłopca:

Nazywam się Gurra, jestem czystej krwi Australijczykiem z plemienia Arrente. (...) Mój dziadek chwali się, że dożył czasów, kiedy uznano go za człowieka takiego jak biali i wykreślono z *Księgi flory i fauny*. A tata był wśród pierwszych rdzennych Australijczyków, którzy mogli głosować!

W domu jest zupełnie inaczej niż w szkole. Rozmawiamy w *arrente*, a nie po angielsku. Nasz język jest bogaty, nie gorszy od angielskiego. Ma tak samo trudną gramatykę i też musimy się jej uczyć. A mówię tak samo dobrze po angielsku i w *arrente*, w obu mogę powiedzieć wszystko, co chcę. Czasami tylko trudno jest mi się przestawić, bo inaczej myśli się w każdym języku. Kiedy jednak mówię o naszych wierzeniach, wolę mówić w *arrente*. Ziemia to matka człowieka. Drzewa, skały, rzeki i jeziora są dla mnie jak bracia.

Żyjemy inaczej niż biali. Nie muszę używać mapy ani żadnych przyrządów, żeby odszukać drogę w buszu. Umiem też znaleźć wodę i owoce, wiem, które rośliny są jadalne. (...) Dziadek nauczył mnie *Pieśni*, z którą nie zgubię się w buszu¹⁷.

(M. Tomalik, 2011: 160)

¹⁷ Aborygeni traktują pieśń jak mapę; drogę przez busz potrafią „zaśpiewać”. Zob. m.in.: B. Chatwin, 2008; M. Tomalik, 2011; B. Pawlikowska, 2011.



Bibliografia

- A Resource Folder for New Arrival Children in Diocesan Schools*, Wollongong, Australia 1993.
- Achmatowicz-Otok A., Otok S. (1985), *Polonia australijska*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, Universitas, Kraków 2004.
- Australia – kochać czy nienawidzić? (Pamiętniki Polaków osiadłych w Australii po 1980 r.)*, pod red. K. Marszałek, Inter-Book, Warszawa 1993.
- Babiński G. (2001), *Pogranicza stare i nowe*, [w:] *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, pod red. K. Krzysztofka, A. Sadowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 69–82.
- Baran J. (1998), *Oblicza emigracji. Sztokholmskie zapiski*, „Dziennik Polski”, 14 VIII 1998.
- Bettoni C. (1991), *Języki etniczne w Australii: kierunki badań*, „Przegląd Polonijny”, z. 2, s. 5–24.
- Bieniasz M. (2003), *Moda na polskość. Tezy do projektu pracy wśród młodego pokolenia Polaków poza Polską*, [w:] *Polonia a Unia Europejska – nowa jakość współpracy. Materiały z konferencji, Kraków, 24–25 października 2003*, pod red. K. Gąsowskiej i M. Mazińskiej, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 149–156.
- Boski P. (2010), *Psychologia migracji i akulturacji w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej, A. Kwiatkowskiej i J. Roszak, Nomos, Kraków, s. 107–132.
- Chatwin B. (2008), *Pieśni stworzenia*, Świat Książki, Warszawa.
- Clyne M. (1991), *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Czykwini E., Misiejuk D. (2002), *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok.
- Dąbrowska A. (2005), *Rola polszczyzny w kształtowaniu tożsamości środowisk polonijnych*, <http://www.wtk.poznan.pl/Orw/Archiwum/20001019/dabrowska.html> (24 X 2005).

- Dąbrowska A., Geller F., Turczyn R. (1997), *Słownik synonimów*, Świat Książki, Warszawa.
- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dorobek i perspektywy badań polonistycznych*, zbiór materiałów pod red. W. Miodunki, Wydawnictwo Polonia, Lublin 1987.
- Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej, A. Kwiatkowskiej i J. Roszak, Nomos, Kraków 2010.
- II Kongres Uczonych Polskiego Pochodzenia*. Zbiór materiałów pod red. H. Kubiaka i J. Wróbla, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1994.
- Dubisz S. (1989), *Polonia i jej język*, [w:] *Wybór materiałów z konferencji: Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i J. Porayskiego-Pomsty, „Polonistyka”, nr 4, s. 12–35.
- Dubisz S. (2007), *Sytuacja komunikacji językowej w zbiorowości polonijnej Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura i M. Rzeszutko-Iwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 133–139.
- Dzwonkowski R. (ks.) (2007), Lublin, <http://www.fumie.pl/index.php/component/content/article/35-news/49-jan-pawe-ii-a-polonia.html> (2 V 2012).
- Emigracja z Polski po 1989 roku*. Książka zbiorowa pod red. B. Klimaszewskiego, PAN KBP Biblioteka Polonijna 36, Grell, Kraków 2002.
- Erikson E. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Ferguson T. (1990), *Teaching Strategies for a Whole – School Approach to English as a Second Language*, Ministry of Education, Victoria.
- Fitkau-Perepeczko A. (2007), *Życie emigranta w Australii oczami Agnieszki Fitkau-Perepeczko*, <http://polonia.wp.pl/country,0,title,%AFycie-emigranta-w-Australii-oczami-Agnieszki-Fitkau-Perepeczko,wid,9216129,wiadomosc.html> (12 V 2012).
- Forum Polonijne 1974. Przemówienia, referaty, dyskusja*, pod red. H. Kubiaka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1976.
- Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Gawroński A. (1984a), *Australia, problemy oświatowo-wychowawcze Polonii australijskiej*, [w:] *II Kongres Uczonych Polskiego Pochodzenia. Zbiór materiałów*, pod red. H. Kubiaka i J. Wróbla, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 327–336.
- Gawroński A. (1984b), *Osiągnięcia Polonii australijskiej w upowszechnianiu języka i kultury polskiej*, [w:] *Znaczenie Odsieczy Wiedeńskiej i jej odbicie w kulturze polskiej*. Międzynarodowa konferencja Okrągłego Stołu 18–19 VII 1983, Wydawnictwo Polonia, Warszawa, s. 94–102.
- Gawroński A. (1997), *Prima Aprilis w Bonegilla*, [w:] *Polska – Australia, dwie ojczyzny!*, red. i oprac. K. Marszałek, Towarzystwo Polska–Australia. Fundacja „Rodacy Rodakom”, Bis-Press, Warszawa.
- Gołębiowska A. (2005), *Chorzy na emigrację*, <http://www.redakcypolska.dk/emigracja.htm> (3 V 2012).
- Gołębiowska A., *Przychodzi emigrant do psychiatrii* (rozmowa z dr Grażyną Płoszyczyński-Bleją), *Polonika* nr 130, <http://www.polonika.at/?p=2638> (3 V 2012).
- Goście i gospodarze* (1998), pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej i E. Nowickiej, Nomos, Kraków.
- Grosjean F. (1982), *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge.
- Grzymała-Moszczyńska H. (1998), *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i gospodarze*, pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej i E. Nowickiej, <http://crisisintervention.free.ngo.pl/psychologia/bps2.html> (1 IV 2012).
- Harris R. McL, Smolicz J. (1984), *Australijczycy polskiego pochodzenia. Studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Helman W. (1979), *Polonia w Australii i Nowej Zelandii*, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Hoffman E. (1995), *Zagubione w przekładzie*, Aneks, Londyn.
- Jamrozik A. (rozmawia L. Mikołajewska) (2002), <http://przeglad.australink.pl/artykuly/jamrozik.php> (2 IV 2012).
- Jan Paweł II (2005), *Elementarz Jana Pawła II dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Jaworska K. (2000), *Powinność Polaka na Obczyźnie wobec Macierzy i kraju osiedlenia*, [w:] *Polacy w kulturze świata – Polacy twórcy i kraju zamieszkania. Materiały z III Forum Oświaty Polonijnej, Paryż 5–8 lipca 1999*, pod red. A. Wilkononia, Stowarzyszenie Wspólnota Polska, s. 19–23.

- Jaworski P. (2005), *Ginąca kultura*, 22 IX 2005, <http://www.e-polityka.pl/a.796.d.62.html> (10 VI 2012).
- Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura i M. Rzeszutko-Iwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Język polski poza granicami kraju*, pod red. S. Dubisza, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opole 1997.
- Język polski w kraju i za granicą: materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14–16 września 1995*, t. II, pod red. B. Janowskiej i J. Porayskiego-Pomsty, Elipsa, Warszawa 1995.
- Język polski w świecie*. Zbiór studiów pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa 1990.
- Kaczmarek J. (1997), *Australijskie wstydy*, „Gazeta Wyborcza” nr 250, wydanie waw (Warszawa) z dnia 25–26 X 1997, dział ŚWIĄTECZNA, s. 15, <http://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/epika/australijskie.php1> (10 IV 2012).
- Kałuski M. (2005), *Emigracja jest zdradą ojczyzny*, <http://polonia.pap.net.pl/2004/05/20040506053126.html> (10 IV 2012).
- Kałuski M. (2006), *Polacy w Australii*, <http://panboss.blox.pl/2006/03/Polacy-w-Australii-Marian-Kaluski.html> (10 IV 2012).
- Kłopotowski J. (1999), *Polonia Australii – analiza socjologiczno-historyczna*, <http://przeglad.australink.pl/prace/klopotoski.pdf> (8 III 2012).
- Knappe M. (1997), *Nie mam czasu na melancholię*, [w:] *Polska – Australia, dwie ojczyzny!*, red. i oprac. K. Marszałek, Towarzystwo Polska–Australia. Fundacja „Rodacy Rodakom”, Bis-Press, Warszawa.
- Knyzewski K. (1994), *O specyfice współczesnej polskiej emigracji*, [w:] *Przemiany społeczne, kwestie narodowościowe i polonijne*, pod red. A. Chodubskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 75–81.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, WSzIP, Warszawa.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Koniec świata – Australia*, listopad 2008, <http://www.koniecswiata.net/australia-i-oceania/australia> (8 III 2012).
- Koprucki A. (1995), *Szkolnictwo polonijne w Australii*, [w:] *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, pod red. A. Kopruckiego, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 374–398.
- Koreywo Z. (2001), *Do tanga trzeba dwoje*, http://www.koreywo.com/do_tanga_trzeba_dwoje.htm (8 III 2012).

- Kott J. (1990), *Kiedy się skończy mgła?* (w rozmowie z T. Krzemień), „Polityka”, nr 40.
- Kropiwnicki A. (1997), *Gdzie nie wstyd być Polakiem*, „Gentleman”, nr 7.
- Kurcz I. (2007), *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 9–39.
- Labocha J. (1995), *O potrzebie ujęć porównawczych w nauczaniu języka polskiego w środowiskach polonijnych*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą: materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, Warszawa 14–16 września 1995, t. II, pod red. B. Janowskiej i J. Porayskiego-Pomsty, Elipsa, Warszawa, s. 64–70.
- Laskowski R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Universitas, Kraków.
- Lencznarowicz J. (1994), *Prasa i społeczność polska w Australii 1928–1980*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lencznarowicz J. (2001), *Diaspora polska w Australii*, [w:] *Polska diaspora*, pod red. A. Walaszka, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 395–407.
- Lencznarowicz J. (2005), *Australia*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Leuner B. (2008), *Wielokulturowość w Australii a zachowanie języka polskiego*, Biuletyn Migracyjny, marzec–kwiecień 2008, s. 2, http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Biuletyn_Migracyjny/Biuletyn%20Migracyjny%2017.pdf (2 IV 2012).
- Lipińska E. (2001), *Proces stawania się dwujęzycznym. Studium przypadku polskiego chłopca w Australii* (niepublikowana część rozprawy doktorskiej), Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Lipińska E. (2002a), *Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków. Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii*, „Przegląd Polonijny”, z. 3, s. 95–103.
- Lipińska E. (2002b), *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 105–113.
- Lipińska E. (2002c), *Polscy imigranci początku lat dziewięćdziesiątych w Australii*, [w:] *Emigracja z Polski po 1989 roku*. Książka zbiorowa pod red. B. Klimaszewskiego, PAN KBP Biblioteka Polonijna 36, Grell, Kraków, s. 443–457.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E. (2006a), *Polskość młodzieży polonijnej*, [w:] *Polonia i Polacy w Unii Europejskiej*. Praca zbiorowa pod red. M. Nadolskiego i W. Rybczyńskiego, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk, s. 131–141.

- Lipińska E. (2006b), *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/ drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Praca zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 19–28.
- Lipińska E. (2007), *Między 'emigracją' a 'Polonią' – pierwsze pokolenie polonijne*, *Prace Filologiczne*, t. LIII, Warszawa, s. 355–363.
- Lipińska E. (2009), *Sprawdzian stopnia opanowania języka drugiego i poziomu znajomości języka ojczystego u dzieci na emigracji*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 5, s. 74–86.
- Lipińska E., Seretny A. (2009), *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, 2 (4), s. 145–165.
- Lipińska E., Seretny A. (2012a), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (2012b), *Szkoła polonijna czy szkoła językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „*Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*”, nr 4, s. 23–37.
- Listkiewicz P. (2008), *Skradzione pokolenia*, 22 IX 2008, <http://43dom.interia.pl/newsy/ogolne/news/skradzone-pokolenia,100133134> (19 IX 2012).
- Listkiewicz P. (2011), *Australia – przekłeta ziemia obiecana*, http://studiozaprog1.blogspot.com/2011/05/piotr-listkiewicz-australia-przekleta_3863.html (2 V 2012).
- Lock S. (1983), *Second Language Learners in the Classroom. Some Considerations*, Education Department of Victoria, Canberra.
- Łacek M. (1999), *Integracja nauczania w szkole australijskiej*, „*Nowa Polszczyzna*”, nr 5, s. 39–42.
- Łacek M. (2000), *Motywowanie dzieci i młodzieży do nauki języka polskiego w Australii*, [w:] *Polacy w kulturze świata – Polacy twórcy w kraju zamieszkania. Materiały z III Forum Oświaty Polonijnej, Paryż 5–8 lipca 1999*, pod red. A. Wilkonia, Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Warszawa, s. 128–132.
- Łacek M. (2007), *Język polski w Australii*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura i M. Rzeszutko-Iwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 151–159.
- Mamzer H. (2003), *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Mateja Z. (1998), *Oświata polonijna w Australii*, http://www.wspolnota-polska.org.pl/index43af.html?id=b98_10_2 (2 V 2012).

- Michalewska M.T. (1991), *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Miodunka W. (1987), *Językoznawstwo czyste i stosowane w badaniach polonijnych*, [w:] *Dorobek i perspektywy badań polonistycznych*, zbiór materiałów pod red. W. Miodunki, Wydawnictwo Polonia, Lublin, s. 111–122.
- Miodunka W. (1989), *Podręczniki do nauki języka ojczystego wśród Polonii: stan i potrzeby*, [w:] *Wybór materiałów z konferencji: Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i J. Porayskiego-Pomsty, „Polonistyka”, nr 4, s. 144–158.
- Miodunka W. (1990a), *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, [w:] *Język polski w świecie*. Zbiór studiów pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa, s. 39–49.
- Miodunka W. (1990b), *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, [w:] *Język polski w świecie*. Zbiór studiów pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa, s. 103–125.
- Miodunka W. (1994), *Mistrzowie, nauczyciele i uczniowie. Szkolnictwo polskie za granicą*, School of Slavonic and East European Studies University of London, Londyn.
- Miodunka W. (1999), *Język polski poza Polską*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, pod red. W. Pisarka, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, s. 306–323.
- Miodunka W. (2003), *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W. (2007), *Bilingwizm polsko-portugalski Polonii brazylijskiej*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura i M. Rzeszutko-Iwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 141–150.
- Miodunka W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* [w:] *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J.S. Gruchały i H. Kurek, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233–245.
- Mostwin D. (1979), *W poszukiwaniu etnicznej tożsamości*, „Studia Polonijne”, t. III, Lublin.
- Mostwin D. (1991), *Emigranci polscy w USA*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Mostwin D. (1995), *Trzecia wartość*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin.

- Multicultural Australia*, Department of Immigration and Multicultural Affairs (DIMA), 2000.
- Multicultural Education Policy Statement*, NSW, Australia, 1989: 1.
- Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Uniwersytet Śląski, Wrocław 1992.
- Nauczanie w praktyce*, t. I, wyb. i red. A. Janowski, CODN, Warszawa 2009.
- Niedzielski H. (1992), *Demokracja w nauczaniu języka polskiego w rodzinach polonijnych lub szkołach i na uczelniach poza Polską*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Uniwersytet Śląski, Wrocław, s. 145–154.
- Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, pod red. U. Pluskoty i K. Tarczyńskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Nowicka E. (2010), *Migracje powrotne: powrót do domu czy nowa migracja?*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej, A. Kwiatkowskiej i J. Roszak, s. 190–206.
- Olszewski W. (1997), *Historia Australii*, Ossolineum, Wrocław.
- Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, pod red. A. Seretny, W. Martyniuka i E. Lipińskiej, Universitas, Kraków 2004.
- Orientacje emigracyjne Polaków*, pod red. K. Slany, Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1997.
- Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, pod red. K. Gąsowskiej i M. Mazińskiej-Szumskiej, Księgarnia Akademicka, Kraków 2006.
- Pawlikowska B. (2011), *Blondynka w Australii*, Wyd. G + J RBA, National Geographic, Warszawa.
- Pawlikowska-Jasnorzewska M. (1994), *Ostatnie utwory*, zeb. i oprac. T. Terlecki, Oficyna Wydawnictwa Most, Warszawa.
- Peal E., Lambert W. (2007), *Związek dwujęzyczności z inteligencją*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 230–268.
- Pietkiewicz G. (2000), *Polacy w Szwajcarii*, [w:] *Polacy w kulturze świata – Polacy twórcy w kraju zamieszkania. Materiały z III Forum Oświaty Polonijnej, Paryż 5–8 lipca 1999*, pod red. A. Wilkonja, Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Warszawa, s. 26–31.
- Plątek U. (2007), *Profil emigranta polskiego w społeczeństwie i kulturze Australii*. Praca magisterska napisana w Instytucie Socjologii pod kierunkiem

- dr. hab. M. Chałubińskiego, prof. UZ, Zielona Góra, <http://przeglad.australink.pl/prace/platek.pdf> (3 IV 2012).
- Podemski K. (2010), *Migranci powrotni jako „powracający do domu”*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej, A. Kwiatkowskiej i J. Roszak, Nomos, Kraków, s. 178–189.
- Pogranicza w Europie. Harmonia i konflikty*, pod red. K. Krzysztofka, A. Sadowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001.
- Polacy w kulturze świata – Polacy twórcy w kraju zamieszkania. Materiały z III Forum Oświaty Polonijnej, Paryż 5–8 lipca 1999*, pod red. A. Wilkonია, Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Warszawa 2000.
- Polacy w świecie. Polonia jako zjawisko społeczno-polityczne*, cz. III, pod red. A. Kopruckowniaka i W. Kucharskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1986.
- Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, pod red. D. Rytel-Kuc i J. Tambor, Peter Lang, Frankfurt am Main 2008.
- Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczania bezrobocia*. Projekt realizowany w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Sektorowy Program Operacyjny „Rozwój zasobów ludzkich” (działanie 1.1a); Ekspertyza podsumowująca doświadczenia teoretyczne i empiryczne nad społecznym i ekonomicznym wymiarem integracji. Moduł III. *Integracja cudzoziemców w Polsce*, Ośrodek Badań nad Migracjami, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, sierpień 2007, http://mighealth.net/pl/images/3/36/Promocja_zatrudnienia.pdf (11 VII 2012).
- Polok K. (2003), *Miejsce szoku kulturowego podczas procesu przyswajania języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 33–38.
- Polonia a Unia Europejska – nowa jakość współpracy. Materiały z konferencji, Kraków, 24–25 października 2003*, pod red. K. Gąsowskiej i M. Mazińskiej, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.
- Polonia i Polacy w Unii Europejskiej*. Praca zbiorowa pod red. M. Nadolskiego i W. Rybczyńskiego, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Pułtusk 2006.
- Polonia w Europie*. Praca zbiorowa pod red. B. Szydłowskiej-Cegłowej, Zakład Badań Narodowościowych PAN, Poznań 1992.
- Polska – Australia, dwie ojczyzny!*, red. i oprac. K. Marszałek, Towarzystwo Polska–Australia. Fundacja „Rodacy Rodakom”, Bis-Press, Warszawa 1997.
- Polska diaspora*, pod red. A. Walaszka, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.

- Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, pod red. W. Pisarka, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1999.
- Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, pod red. J. Mazura. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Przemiany społeczne, kwestie narodowościowe i polonijne*, pod red. A. Chodubskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, Universitas, Kraków 2004.
- Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Rabiej A. (2006), *Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych*, [w:] *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, pod red. K. Gąsowskiej i M. Mazińskiej-Szumskiej, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 217–232.
- Rabiej A. (2008), *Postawy i preferencje językowe młodszych uczniów szkół polonijnych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 481–490.
- Redding S. (2009), *Rodzice a uczenie się*, [w:] *Nauczanie w praktyce*, t. I, wyb. i red. A. Janowski, CODN, Warszawa, s. 67–89.
- Referaty. II Zjazd Polonii i Polaków z zagranicy. Polacy i Polonia u progu nowego tysiąclecia*, 28 kwietnia – 3 maja 2001 r., Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Warszawa 2001.
- Ronowicz E. (1990), *Problemy ucznia i zachowania języka polskiego u dzieci imigrantów i nastolatków w Australii*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów* pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa, s. 295–305.
- Rygielski J. (2001), *Rola Polaków w kraju osiedlenia (Australia)*, [w:] *Referaty. II Zjazd Polonii i Polaków z zagranicy. Polacy i Polonia u progu nowego tysiąclecia*, 28 kwietnia – 3 maja 2001 r., Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Warszawa, s. 61–69.
- Secombe M. (1989), *Anglo-celtyccy Australijczycy wobec pluralizmu kulturowego*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 5–21.
- Sendek-Biliczka E. (1997), *Ziemia obiecana*, [w:] *Polska – Australia, dwie ojczyzny!*, red. i oprac. K. Marszałek, Towarzystwo Polska–Australia. Fundacja „Rodacy Rodakom”, Bis-Press, Warszawa.

- Serejska-Olszer K. (2001), *Polszczyzna z oddali. Język polski w anglojęzycznym świecie*, Media Rodzina, Poznań.
- Sęk J. (1986), *Polonia w Australii i Nowej Zelandii*, [w:] *Polacy w świecie. Polonia jako zjawisko społeczno-polityczne*, cz. III, pod red. A. Kopruckowniaka i W. Kucharskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 85–109.
- Sękowska E. (1994), *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sękowska E. (1997), *Australia – zbiorowość polonijna i jej język*, [w:] *Język polski poza granicami kraju*, pod red. S. Dubisza, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole, s. 293–299.
- Sękowska E. (2007), *Rola języka polskiego w życiu emigrantów w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura i M. Rzeszutko-Iwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 223–232.
- Silvarerum philologiarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J.S. Gruchały i H. Kurek, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- Skutnabb-Kangas T. (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London.
- Slany K. (1997), *Polityka imigracyjna krajów zamorskich*, [w:] *Orientacje emigracyjne Polaków*, pod red. K. Slany, Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, s. 108–116.
- Slany K., Ślusarczyk M. (2010), *Zostać czy wracać? Dylematy emigranta*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, pod red. H. Grzymały-Moszczyńskiej, A. Kwiatkowskiej i J. Roszak, Nomos, Kraków, s. 164–177.
- Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, pod red. Z. Staszczaka, PWN, Warszawa 1987.
- Smolicz J. (1984), *Pluralizm kulturowy w Australii*, [w:] *II Kongres Uczonych Polskiego Pochodzenia*. Zbiór materiałów pod red. H. Kubiaka i J. Wróbla, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 303–326.
- Smolicz J. (1991), *Wielokulturowość w australijskim kościele katolickim*, [w:] *Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14–17 lipca 1988 r.*, pod red. J. Kozłowskiego, PAN, Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną, Poznań, s. 31–53.

- Smolicz J. (1994), *Język – przeszkoda czy pomost? Języki i edukacja w Australii*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 55–73.
- Smolicz J. (1999), *Współkultura Australii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Smolicz J., Secombe M. (1988), *Języki społeczności etnicznych. Wartości rdzenne a zachowywanie kultury: doświadczenia australijskie ze szczególnym uwzględnieniem grup: greckiej, łotewskiej i polskiej*, cz. I, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 5–24.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003.
- Szczepanowski M. (1976), *Dzieje szkolnictwa polskiego w Australii (do roku 1970)*, [w:] *Forum Polonijne 1974, Przemówienia, referaty, dyskusja*, pod red. H. Kubiaka, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Badań Polonijnych, Towarzystwo Łączności z Polonią Zagraniczną, „Polonia”, Kraków, s. 145–174.
- Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14–17 lipca 1988 r.*, pod red. J. Kozłowskiego, PAN, Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną, Poznań 1991.
- Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, pod red. A. Kopruckowiaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995.
- Zpotowicz M. (2006), *Jak włączać rodziców w naukę języka obcego dzieci?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 57–62.
- Sztuka M. (1995), *Program nauczania języka polskiego w szkołach sobotnich na terenie Wielkiej Brytanii i problemy związane z jego realizacją*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą: materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, Warszawa 14–16 września 1995, t. II, pod red. B. Janowskiej i J. Porayskiego-Pomsty, Elipsa, Warszawa, s. 242–245.
- Szydłowska-Ceglowska B. (1991), *Sytuacja języka polskiego na obczyźnie*, [w:] *Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14–17 lipca 1988 r.*, pod red. J. Kozłowskiego, PAN, Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną, Poznań, s. 17–30.
- Szydłowska-Ceglowska B. (1992), *Przemiany języka polskiego na emigracji. Mechanizmy i tendencje*, [w:] *Polonia w Europie*. Praca zbiorowa pod red. B. Szydłowskiej-Ceglowej, Zakład Badań Narodowościowych, PAN, Poznań, s. 177–208.
- Taraszkiewicz M., Rose C. (2006), *Atlas efektywnego uczenia się. Nie tylko dla nauczycieli*, Wydawnictwo CODN – TL, Warszawa.
- Tomalik M. (2011), *Australia. Gdzie kwiaty rodzą się z ognia*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków.

- Trevena P. (2008), *Teorie i doktryny dotyczące integracji imigrantów. Doświadczenia tradycyjnych i nowych krajów imigracji. Australia*, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 100–104.
- W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Walewander E. (1998), *Szkolnictwo przyparafialne jako szczególny fenomen w życiu Polonii i Polaków w świecie*, [w:] *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 27–33.
- Warchoń-Schlottmann M. (1994), *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*. Rozprawa doktorska, Kraków.
- Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie*. Zbiór studiów pod red. W. Miodunki, PWN, Warszawa, s. 71–104.
- Wróbel J. (2002), *Podwójne życie Polonusa, czyli ontologia emigranta po 1989 roku. (Próba sformułowania hipotezy)*, [w:] *Emigracja z Polski po 1989 roku*. Książka zbiorowa pod red. B. Klimaszewskiego, PAN KBP Biblioteka Polonijna 36, Grell, Kraków, s. 137–150.
- Wróbel J., *Emigracja musi boleć* (rozmawia W. Knap), „Dziennik Polski”, 10 I 2003.
- Wróbel J., *Emigracja musi boleć, czyli jak sobie radzić z emigranckim stresem*, <http://www.pismoprofile.com/files/Emigracja2.pdf> (15 III 2012).
- Wybór materiałów z konferencji: Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, pod red. H. Rybickiej-Nowackiej i J. Porayskiego-Pomsty, „Polonistyka”, nr 4, 1989.
- Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Praca zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Universitas, Kraków 2006.
- Zarzycka G. (2000), *Etnocentryzm, polnocentryzm, wielokulturowość, wielogłosość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, pod red. J. Mazura, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 69–81.
- Zubrzycki J. (1976), *Polska emigracja do krajów Wspólnoty Brytyjskiej. Studium Demograficzne*, „Przegląd Polonijny”, z. 2, s. 63–85.

ADRESY INTERNETOWE

<http://antypody.info/blog/2010/02/australijska-szkola-poczatki/> (11 VI 2012).
<http://43dom.interia.pl/newsy/ogolne/news/skradzione-pokolenia,100133134>
(10 IV 2012).
<http://historiaswiata.com.pl/wpis/69/> (10 IV 2012).
http://mfiles.pl/pl/index.php/Szok_kulturowy (11 VI 2012).
<http://motywy-literackie.klp.pl/ser-62.html> (11 VI 2012).
<http://panda3.org/socjologia/74-socjalizacja-pierwotna-i-wtorna?start=2> (11 VI 2012).
<http://poland.informationplanet.com> (11 VI 2012).
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Australia> (2 IV 2012).
http://pl.wikipedia.org/wiki/Osadnictwo_w_Australii (2 IV 2012).
http://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyki_australijskie (10 IV 2012).
<http://www.australia-przygoda.com/index.php> (19 IX 2012).
<http://www.australine.com/apis/content/view/33/53/> (10 IV 2012).
<http://www.delpol.pl/> 2009 (11 VI 2012).
<http://www.fumie.pl/index.php/component/content/article/35-news/49-jan-pawe-ii-a-polonia.html> (2 V 2012).
<http://www.polska-szkola.pl> (2 V 2012).
<http://www.poloniainfo.dk/forum/index.php?topic=5950.0> (2 V 2012).
http://wspolnota-polska.org.pl/index43af.html?id=b98_10_2 (10 IV 2012).

Redaktor

Mirostaw Ruszkiewicz

Korekta

Monika Zapata

Skład i łamanie

Daniel Korol

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

