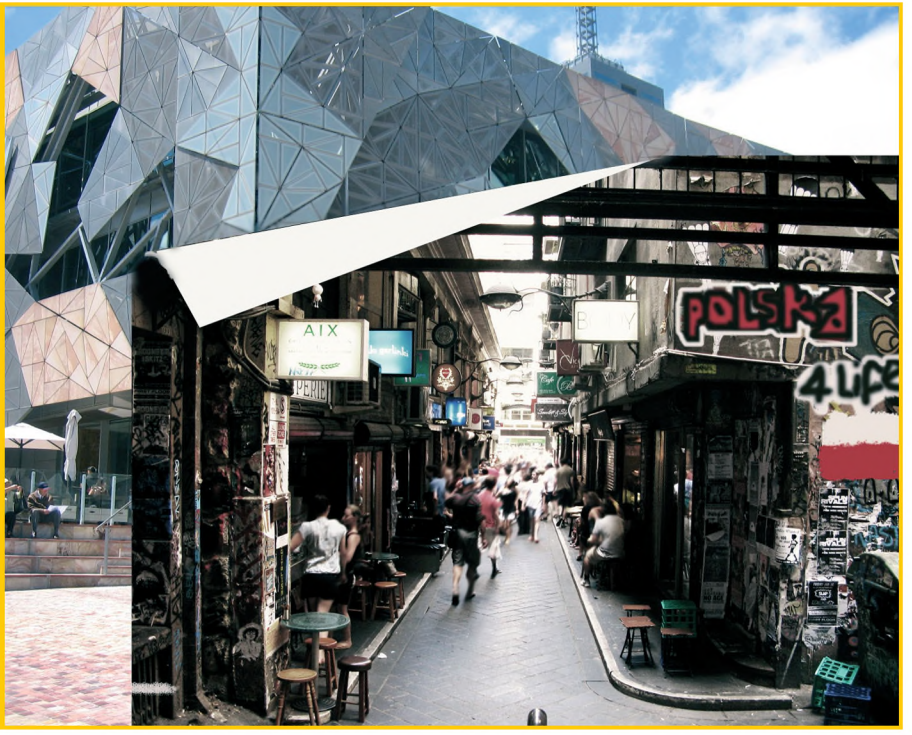
polszczyzna w dobie globalizacji

Robert Dębski

Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii

Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Robert Dębski

Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii

Języki mniejszościowe
w dobie globalizacji i informatyzacji

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Polszczyzna w dobie globalizacji

Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii

Książka dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków
Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie

RECENZENT
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

PROJEKT OKŁADKI
Anna Sadowska

Na okładce wykorzystano fotografię autorstwa Natalii Dębskiej

© Copyright by Robert Dębski & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2009
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy.
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-2761-5

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. (012) 631-18-80, tel./fax (012) 631-18-83
Dystrybucja: ul. Wrocławska 53, 30-011 Kraków
tel. (012) 631-01-97, tel./fax (012) 631-01-98
tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Definicje terminów 11

Podziękowanie 15

Wstęp 17

1. Tło społeczno-polityczne dwujęzyczności Polonii w Australii 21
Wstęp 21
1.1. Tożsamość narodowa 22
1.1.1. Egalitaryzm 23
1.1.1.1. Język egalitaryzmu 26
1.1.2. *Tall poppy syndrome* 27
1.1.3. Australijczyk czy *Aussie* 29
1.1.4. Nauka, kreatywność i sport 30
1.1.5. Wielokulturowość 32
1.2. Polityka językowa Australii 36
1.3. Najnowsze wydarzenia w Australii (2006–2008) 37
1.3.1. Egzamin na obywatela Australii 37
1.3.2. Kevin Rudd przemawia po mandaryńsku 38
1.3.3. Rząd przeprasza Aborygenów 38
1.3.4. Szczyt Australia 2020 39
1.4. W oczach Polaków i badaniach Polonii 41

2. Dynamika dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii w statystykach i badaniach naukowych 47
Wstęp 47
2.1. Definicja dwujęzyczności 48
2.2. Polacy w Australii 50
2.3. Demografia językowa 51
2.4. Liczebność i charakterystyka grupy 52
2.5. Użycie języka polskiego 55
2.5.1. Dom – dane statystyczne 55
2.5.2. Użycie języka polskiego w sieciach społecznych i mediach 57
2.5.2.1. Komunikacja w małżeństwie 57
2.5.2.2. Komunikacja rodziców z dziećmi 58
2.5.2.3. Komunikacja między dziećmi 58
2.5.2.4. Komunikacja z dziadkami 59
2.5.2.5. Grono przyjaciół i znajomych 60
2.5.2.6. Organizacje, grupy i zespoły polonijne 61
2.5.2.7. Kościół 62
2.5.2.8. Media 62
2.5.2.9. Cyberprzestrzeń 63

2.6. Odchodzenie od użycia języka ... 64
2.6.1. Pierwsze pokolenie ... 64
2.6.2. Drugie pokolenie ... 66
2.7. Czynniki wpływające na utrzymywanie się/odchodzenie od języka polskiego w Australii ... 67
2.7.1. Dystans językowy i kulturowy ... 67
2.7.2. Wartości rdzenne ... 68
2.7.2.1. Język polski ... 68
2.7.2.2. Polska kultura ... 69
2.7.2.3. Religia ... 69
2.7.2.4. Rodzina ... 70
2.7.3. Długość pobytu ... 71
2.7.4. Sytuacja w kraju zamieszkania – polityka i postawy społeczne ... 71
2.7.5. Enklawy, miejsce zamieszkania, miasto/wieś ... 72
2.7.6. Płeć ... 73
2.7.7. Wartość języka ... 73
2.7.8. Wizyty w Polsce ... 74
2.7.9. Szkoła australijska ... 75
2.8. Wybór wartości kulturowych, identyfikacja i tożsamość ... 75
2.9. Nauczanie i transmisja języka polskiego w Australii ... 76
2.10. Analiza języka bilingwistów ... 78
2.11. Korzyści wynikające z dwujęzyczności polsko-angielskiej w Australii ... 80
2.12. Prace porównujące użycie języka polskiego z użyciem innych języków etnicznych w Australii ... 81
2.13. Wnioski ... 81
2.13.1. Charakterystyka sytuacji ludności polskiego pochodzenia i języka polskiego w Australii ... 81
2.13.2. Użycie języka polskiego w różnych kontekstach komunikacyjnych ... 82
2.13.3. Czynniki wpływające na utrzymywanie się/odchodzenie od języka polskiego ... 83
2.13.4. Tożsamość, identyfikacja, wartości kulturowe ... 85
2.13.5. Nauczanie i transmisja języka polskiego ... 86
2.14. Teren badawczy pracy ... 87

3. Języki mniejszościowe w warunkach globalizacji i informatyzacji ... 89
Wstęp ... 89
3.1. Globalizacja i informatyzacja społeczeństw ... 90
3.1.1. Definicja zjawiska ... 90
3.1.2. Tożsamość kulturowa ... 90
3.1.3. Komunikacja elektroniczna a tożsamość ... 91
3.1.4. Kontakty społeczne w cyberprzestrzeni – przegląd teorii ... 95
3.1.4.1. Komunikacja nieosobowa ... 96
3.1.4.2. Komunikacja międzyosobowa ... 97
3.1.4.3. Komunikacja nadosobowa ... 98
3.2. Języki w erze globalizacji ... 98
3.2.1. Języki w cyberprzestrzeni ... 99
3.2.2. Języki w nowej organizacji społeczno-ekonomicznej ... 99
3.3. Wpływ informatyzacji na języki mniejszościowe ... 101

3.3.1. Opis języka komunikacji elektronicznej osób wielojęzycznych 102
3.3.2. Wybór języka komunikacji elektronicznej przez osoby wielojęzyczne 102
3.3.3. Komunikacja elektroniczna a modele utrzymywania się/odchodzenia od języka 103
3.3.4. Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia 104
3.4. Globalna komunikacja elektroniczna a uczenie się i nauczanie języków 105
3.4.1. Wpływ mediów 105
3.4.2. Komunikacja elektroniczna w dziedzinie nauczania wspomaganego komputerowo (*Computer-Assisted Language Learning* – CALL) 106
3.4.3. Podejścia interakcyjne i społeczne w nauczaniu języka 107
3.4.4. Tożsamość 110
3.4.5. Nauczanie interkulturowe 111
3.4.6. Środowisko nauczania projektowego 112
3.4.7. Nowe formy komunikacji 113
3.4.8. Elektroniczne komunikatory w nauczaniu i transmisji języków mniejszościowych 115

4. Dwujęzyczność angielsko-polska w drugim pokoleniu w dobie globalnej komunikacji 117
Wstęp 117
4.1. Metoda badań i charakterystyka uczestników 117
4.2. Rezultaty 121
4.2.1. Tożsamość 121
4.2.2. Wartość języka polskiego 127
4.2.3. Indywidualna dynamika bilingwizmu 128
4.2.4. Związki z Polską 131
4.2.5. Użycie mediów w języku polskim i jego wpływ na znajomość języka polskiego. . 133
4.3. Podsumowanie rezultatów badań ankietowych 136

5. Język polski w cyberprzestrzeni i globalnej ekonomii – studia przypadku osób dorosłych drugiego pokolenia 141
Wstęp 141
5.1. Barbara – przedstawicielka drugiego pokolenia Polonii, pracownik socjalny, działacz polonijny i obywatelka cyberprzestrzeni 142
5.1.1. Pozytywistyczny a nowoczesny system nauczania języka polskiego 144
5.1.2. Plastikowi a prawdziwi Polacy. Polskość to więcej niż język 145
5.1.3. „Duchy mówią do mnie przez Internet". Odbudowywanie więzi z krajem pochodzenia 147
5.1.4. Znaczenie wspólnych doświadczeń historycznych dla tożsamości. Internet a *kinship libido* 148
5.1.5. „Internet w naszym wieku stał się główną przestrzenią społeczną dla wielu osób". Porady językowe przez Internet 149
5.1.6. Elektroniczne pamiętniki z „pielgrzymek" do Polski. Barbara o polskich wartościach 150
5.2. Edward – Żyd z polskim paszportem 152
5.2.1. „[…] powtarzają to, co powiedzieli im rodzice". Kulturowe odkrycia 153
5.2.2. Pasjonat języka polskiego, obywatel Polski 153

5.3. Piotr – przedstawiciel młodego pokolenia Polonii,
któremu język polski otworzył możliwość kariery zawodowej w Polsce 155
5.3.1. „Język polski był bardzo ważny". Do Polski w celu podjęcia pracy 156
5.3.2. Tożsamość? „Prawdę mówiąc, jestem taki «przeskakujący»" 156
5.3.3. „[…] cztery miesiące temu bym ci powiedział, że raczej nie".
Nagła zmiana postawy wobec Polski 157
5.4. Omówienie studiów przypadku 158

6. Nowe technologie w transmisji języka polskiego w rodzinie
– studium przypadku dziecka 161
Wstęp 161
6.1. Studium przypadku dwujęzycznego dziecka 165
6.1.1. Opowiadania e-mailowe 167
6.1.2. Elektroniczne reportaże 167
6.1.3. Portale internetowe dla dzieci 171
6.1.4. Korespondencja i blog 172
6.1.5. Projekty szkolne 177
6.2. Analiza przypadku 177
6.2.1. Ilość i jakość komunikacji dziecka w języku polskim 177
6.2.2. Okazje do nauki języka 178
6.2.3. Czynniki wpływające na środowisko uczenia się 179

7. Technologie globalnej komunikacji w nauczaniu języka
– studium unowocześniania szkoły polonijnej 183
Wstęp 183
7.1. Szkoła Sobotnia imienia Jana Pawła II w Albion 184
7.2. Kontekst edukacyjny – *Victorian Essential Learning Standards* 185
7.3. Plany strategiczne i program Szkoły (2006–2009) 188
7.3.1. Nauczanie interkulturowe oraz zadaniowo-projektowe
w programie Szkoły 191
7.4. Środowisko elektroniczne Szkoły 192
7.4.1. Sala komputerowa 192
7.4.2. Środowisko internetowe 193
7.5. Projekty wykorzystujące technologie uczestniczenia 193
7.5.1. „Moja Australia, moja Polska" – projekt pilotażowy (2006) 193
7.5.2. „Moja Australia, moja Polska" (2007) 196
7.5.3. Język młodzieżowy – dynamika korespondencji Arka i Pawła 196
7.5.4. Okazje do uczenia się języka stworzone przez projekt internetowy 199
7.5.4.1. Pomoc młodzieży z Polski 200
7.5.4.2. Uczenie się języka związane z dynamiką projektu
korespondencyjnego 202
7.5.4.3. Nieoczekiwane okazje do uczenia się 203
7.6. Zadania typu *WebQuest* 204

Zakończenie 207

Conclusion 215

Aneksy 219
Aneks 1. The dynamics of individual bilingualism:
A study of English/Polish bilinguals. Survey 221
Aneks 2. Kierunki, dziedziny i wymiary VELS 225
Aneks 3. Unit of work planner 226
Aneks 4. Travel to Poland – learning unit 230
Aneks 5. Rezultaty próbnego egzaminu państwowego z języka polskiego
na poziomie podstawowym (bez sprawności mówienia) 239

Bibliografia 241

SPIS TABEL

1. Liczba osób urodzonych w Polsce (spisy powszechne: 1976–2006) 52
2. Osoby urodzone w Polsce zamieszkujące poszczególne stany australijskie
(spisy powszechne: 1996–2006) 53
3. Osoby polskiego pochodzenia w Australii (spisy powszechne: 1986, 2001, 2006) 53
4. Osoby polskiego pochodzenia w poszczególnych stanach australijskich
(spisy powszechne: 2001, 2006) 54
5. Kraj urodzenia (według płci). Spisy powszechne: 1976–2006 54
6. Kraj urodzenia (według wieku). Spisy powszechne: 1976 i 2006 55
7. 20 najczęściej używanych języków imigracyjnych w Australii według spisu ludności
z roku 2001. Zmiana w procentach w stosunku do roku 1991 56
8. Osoby używające języka polskiego w domu w poszczególnych
stanach australijskich (spisy ludności: 1996–2006) 57
9. Użycie języka polskiego w domu (według płci). Spisy ludności: 1986–2006 57
10. Odchodzenie od języków mniejszościowych w Australii w pierwszym pokoleniu
(spisy ludności: 1986–2001) 65
11. Porównanie odchodzenia od języków mniejszościowych w Australii
w pierwszym i drugim pokoleniu według spisu ludności w roku 1996 66
12. Wykształcenie bilingwistów angielsko-polskich uczestniczących w badaniach 119
13. Stopień znajomości języka angielskiego i polskiego wśród bilingwistów
angielsko-polskich 120
14. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Trzeba mówić
po polsku, aby móc uważać się za Polaka" i „Angielski jest dla mnie językiem globalnej
komunikacji, podczas gdy polski pomaga mi zrozumieć, kim jestem" 126
15. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Język polski
nigdy nie był dla mnie użyteczny" oraz „Polskie pochodzenie i znajomość języka pol-
skiego mogą mi pomóc znaleźć pracę w krajach UE" 127

16. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Polscy rodzice powinni motywować dzieci, żeby uczyły się języka polskiego" i „Postaram się, aby moje dzieci również znały język polski" 128
17. Czynniki, które w życiu ankietowanych wpłynęły pozytywnie lub negatywnie na naukę języka polskiego (L = częstość występowania opinii w ankietach) 129
18. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Chciał(a)bym spędzić trochę czasu w Polsce, aby tam pracować" i „Szukam okazji wyjazdu do Polski w celu podjęcia pracy" 132
19. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Nie miał(a)bym nic przeciwko temu, żeby mieszkać w Polsce" oraz „Rozważam możliwość przeprowadzenia się do Polski" 132
20. Częstość użycia mediów w języku polskim przez bilingwistów angielsko-polskich ... 133
21. Cele użycia elektronicznych komunikatorów w języku polskim 134
22. Częstość użycia mediów w języku polskim przez bilingwistów angielsko-polskich w dwóch grupach wiekowych 135
23. Technologie informacyjno-komunikacyjne: wymiary 185
24. Nauczanie języków: wymiary 186
25. Ogólna organizacja Szkoły: poziomy nauczania i egzaminowania 191
26. Programy Szkoły 191

SPIS RYSUNKÓW

1. Fragment bloga Agnieszki 174
2. Poszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej Agnieszki przez media 176
3. Fotoalbum „Szkoła w Albion" w projekcie „Moja Australia, moja Polska". 195
4. Forum dyskusyjne w projekcie „Moja Australia, moja Polska" 195

DEFINICJE TERMINÓW

Akwizycja – termin używany naprzemiennie z określeniem „opanowanie", może oznaczać uczenie się lub przyswajanie języka, jeśli nie istnieje potrzeba rozróżnienia tych terminów (Lipińska, 2003, s. 9).

Bilingwista – osoba dwujęzyczna.

Domena językowa (kontekst interakcyjny) – jeden z kontekstów, w którym używa się języka. Jest czynnikiem utrzymywania lub odchodzenia od użycia języka mniejszościowego.

Drugie pokolenie – osoby, których rodzice są imigrantami lub jeden z rodziców nim jest, które urodziły się w kraju osiedlenia rodziców lub przybyły do tego kraju jako dzieci. W pracy przyjmuje się 12 lat jako wiek krytyczny akwizycji języka ojczystego. Terminem „drugie pokolenie" określa się osoby urodzone w Australii lub takie, które przybyły do Australii przed ukończeniem 12 roku życia.

Dyglosja – każde dwa języki lub odmiany tego samego języka pozostające z sobą w kontakcie (zob. Lipińska, 2003, s. 128–131).

Dwujęzyczność (bilingwizm) – „umiejętność komunikowania się za pomocą danych dwóch języków" (Grucza, 1981, s. 10), „proces posługiwania się przez danego osobnika lub przez jakąś grupę społeczną dwoma językami i przemiennego ich używania w zależności od potrzeb określonej sytuacji" (Michalewska, 1991, s. 19). Bilingwizm dzieli się na „bilingwizm jednostkowy" (indywidualny) i „bilingwizm społeczny" (zob. Lipińska, 2003).

Dwujęzyczność pełna – występuje wtedy, gdy „wiedza językowa, to znaczy zarówno kompetencja językowa, jak i kompetencja komunikacyjna, rozwinęła się w pełni w obu językach (pełna dwujęzyczność zakłada też zrównoważenie w obu językach, ale nie odwrotnie: można być dwujęzycznie zrównoważonym, nie posiadając pełnej kompetencji w żadnym z tych języków)" (Lipińska, 2003, s. 109 za: Kurcz, 1992, s. 180).

Dwujęzyczność zrównoważona – dwujęzyczność występująca wtedy, gdy „znajomość języków znajduje się na tym samym poziomie" (Lipińska, 2003, s. 109).

Język docelowy – termin oznaczający „ten język, do którego opanowania się dąży, nie określając sposobu jego akwizycji" (Lipińska, 2003, s. 128–131).

Język ojczysty – język pierwszy, opanowany w dzieciństwie w kontaktach z opiekunami i innymi członkami tej samej grupy etnicznej. W niniejszej pracy termin używany tylko w odniesieniu do pierwszego pokolenia, ponieważ język ojczysty nie musi być językiem chronologicznie pierwszym dla drugiego pokolenia. Wydaje się również, że niektóre osoby drugiego pokolenia mogą mieć dwa języki ojczyste, będące dwoma narzędziami stosowanymi do poznawania różnych kontekstów interakcyjnych.

Język pośredni (interjęzyk) – „typ kompetencji językowej ucznia, będący wypadkową kompetencji w języku ojczystym i docelowym" (Szulc, 1994 w: Lipińska, 2003, s. 92).

Języki mniejszościowe – tu: języki używane przez imigrantów i ich potomków w Australii. W pracy używa się tego terminu w zastępstwie terminu *community languages* (języki społecznościowe) (Clyne, 1991). Clyne wprowadza termin *community languages* dla rozróżnienia języków używanych przez społeczności imigracyjne oraz języków używanych przez społeczności aborygeńskie.

Małżeństwo egzogamiczne – małżeństwo z partnerem lub partnerką pochodzącymi z innej grupy etnicznej.

Małżeństwo endogamiczne – małżeństwo partnerów pochodzących z tej samej grupy etnicznej.

Nauczanie języka – proces przekazywania języka w warunkach akademickich, na przykład w szkole średniej lub podczas kursu językowego.

Odchodzenie od języka (ang. *language shift*) – proces polegający na stopniowym odchodzeniu od posługiawania się językiem ojczystym (etnicznym) przez jednostkę lub grupę etniczną i zastępowaniu go językiem kraju osiedlenia, czyli językiem dominującym.

Przyswajanie języka – nabywanie języka w warunkach naturalnych bez udziału nauczyciela i formalnego programu nauczania.

Strefa przybliżonego rozwoju (ang. *zone of proximal development* – ZPD) – różnica pomiędzy wiedzą, którą uczeń może zdobyć samodzielnie, a wiedzą, którą jest w stanie zdobyć z pomocą nauczyciela lub rówieśników posiadających większy zasób wiedzy.

Transmisja języka – proces przekazywania języka ojczystego lub etnicznego dzieciom w rodzinie.

Uczenie się – nabywanie języka w warunkach akademickich, na przykład w szkole średniej lub podczas kursu językowego.

Utrzymywanie języka (ang. *language maintenance*) – zachowywanie użycia języka etnicznego lub ojczystego przez imigrantów lub ich potomków przynajmniej w jednym kontekście interakcyjnym (domenie językowej), na przykład w domu, szkole lub pracy.

Wielojęzyczność (multilingwizm) – posługiwanie się wieloma językami w kraju (kraj wielojęzyczny) oraz znajomość i posługiwanie się więcej niż jednym językiem przez osobę (termin bardziej ogólny niż dwujęzyczność, trójjęzyczność lub czwórjęzyczność) (zob. Lipińska, 2003, s. 131–133).

PODZIĘKOWANIE

Pisanie książki wielowątkowej, takiej jak niniejsza, wykorzystującej teorie i badania z kilku dziedzin oraz prezentującej dane zgromadzone w różnych kontekstach w ciągu kilku lat, doskonale uświadamia badaczowi, jak bardzo jego praca jest zależna od wiedzy, dobrej woli i wyrozumiałości innych osób. Dług wdzięczności autora częściowo wyraża bogata i zróżnicowana bibliografia zamieszczona na końcu książki. Prace Michaela Clyne'a i Władysława Miodunki zajmują w niej miejsce szczególne, ponieważ bez inspiracji tych autorów niniejsza praca po prostu nigdy by nie powstała. Profesor Michael Clyne zainteresował mnie tematyką kontaktów językowych oraz zaraził pasją do prac terenowych mających na celu umacnianie języków mniejszościowych w Australii. Badania bilingwizmu polsko-portugalskiego przeprowadzone w Brazylii przez profesora Miodunkę były z kolei bezpośrednią inspiracją do niniejszej pracy. Książka zawdzięcza swoje powstanie dobrej woli oraz wsparciu kilku innych osób. Dziękuję ojcu Dominikowi Jałosze, który mi zaufał i stworzył doskonałe warunki do pracy z młodzieżą polonijną w Polskiej Szkole Sobotniej w Albion w Melbourne. Dziękuję dyrekcji i nauczycielom Gimnazjum w Tenczynku oraz Gimnazjum w Krzeszowicach, a szczególnie panu dyrektorowi Jerzemu Zawiszy, za umożliwienie młodzieży w Melbourne nawiązania za pośrednictwem Internetu współpracy z rówieśnikami w Polsce.

Dziękuję również wszystkim uczestnikom badań, występującym w pracy anonimowo, którzy spotykali się ze mną, udzielali wywiadów, wypełniali rozdawane przeze mnie ankiety i, ogólnie ujmując, pozwolili mi przez jakiś czas uczestniczyć w swoim dwujęzycznym życiu. W zebraniu danych do niniejszej pracy pomocne były granty uzyskane od Australian Federation of Ethnic Schools Association (AFESA) oraz Faculty of Arts na Uniwersytecie w Melbourne (The University of Melbourne). Pragnę podziękować doktor Beacie Leuner za pomoc w docieraniu do danych statystycznych i literatury przedmiotu oraz ważne komentarze i sugestie dotyczące rodzącej się koncepcji pracy. Dziękuję przyjaciołom w Australii za umożliwienie kontaktu z osobami, które później stały się uczestnikami moich badań.

Specjalne podziękowania należą się profesor Elżbiecie Sękowskiej za wnikliwą recenzję wydawniczą oraz uważne przeczytanie rękopisu i wskazanie na wiele niedoskonałości językowych. Wskazówki te były bardzo ważne dla kogoś, kto po kilkunastu latach publikowania w języku angielskim powracał do pisania tekstów naukowych po polsku. Pani redaktor Agnieszce Stęplewskiej dziękuję za cierpliwość i olbrzymi wkład pracy, jaki włożyła w wydanie mojej książki.

Wreszcie na koniec chcę podziękować mojej rodzinie. To właśnie w rozmowach z żoną Igą oraz moimi córkami Julią i Natalią oraz we wspólnym przeżywaniu dylematów związanych z dwujęzycznością i dwukulturowością narodziło się wiele wątków niniejszej monografii. Dziękuję również mojej teściowej Marii Sroce za dokładne przeczytanie całej pracy i dokonanie korekty stylistycznej.

Robert Dębski

Tenczynek, lipiec 2009 roku

WSTĘP

W dotychczasowych badaniach naukowych dotyczących utrzymywania sprawności posługiwania się językiem polskim przez imigrantów i ich potomków w Australii rozpatruje się niemal wyłącznie czynniki osobowe, wewnątrzdiasporyczne i społeczno-polityczne (rozdziały 1 i 2) oraz ich wpływ na dwujęzyczność. Dzieje się tak dlatego, że badania przez długi czas były prowadzone głównie z punktu widzenia asymilacji, później adaptacji imigrantów do życia w Australii, a następnie ich wkładu w wielokulturowość tego kraju, czyli z australijskiej perspektywy. Na takie właśnie podejście w badaniach na pewno wpływało oddalenie geograficzne Australii oraz słabe powiązania polityczne, gospodarcze i kulturowe istniejące pomiędzy Polską a Australią. Dzisiaj uważa się, że możliwości szybkiego i taniego przemieszczania się ludności na świecie oraz globalny zasięg Internetu mają wpływ na języki świata. Tworzenie się nowych powiązań gospodarczych i zależności politycznych w skali regionalnej i globalnej stwarza nowe potrzeby komunikacyjne ludności oraz nowe motywacje do uczenia się języków i utrzymywania znajomości języków mniejszościowych, w tym również języka polskiego poza granicami kraju. Kiedy zatem przyjmiemy, że procesy globalizacji i informatyzacji prowadzą do tego, iż narody i ludzie wywierają na siebie nawzajem większy wpływ, natychmiast staje się oczywiste to, że we współczesnych badaniach zjawisk dotyczących Polonii w Australii należy uwzględniać wiedzę na temat procesów globalizacji i elektronicznych technologii społecznych.

Niniejsza praca w sposób systematyczny przedstawia rezultaty głównych badań dotyczących utrzymywania języka polskiego przez jednostki oraz polską grupę etniczną w Australii w okresie powojennym. W tym celu wykorzystuje się klasyfikację problematyki kontaktów językowych stworzoną na podstawie prac Michaela Clyne'a (*Community Languages: The Australian Experience*, CUP, 1991; *Dynamics of Language Contact*, CUP, 2003; *Australia's Language Potential*, UNSW Press, 2005). Podobnie jak w pracach Clyne'a, w celu rejestracji zmian w dwujęzyczności społecznej kładzie się nacisk na analizę i porównywanie danych statystycznych uzyskanych w kolejnych spisach ludności w Australii w latach 1976–2006. Zastosowanie prac Clyne'a umożliwia rozpatrywanie zmian w dwujęzyczności angielsko-polskiej[1] w kontekście innych grup mniejszościowych w Australii.

[1] W badaniach własnych prezentowanych w pracy mówi się o dwujęzyczności angielsko-polskiej, a nie polsko-angielskiej, ze względu na to, iż dla wszystkich uczestników niniejszych badań język angielski był językiem dominującym.

Takie ujęcie jest potrzebne, ponieważ sprawy języka polskiego za granicą nazbyt często są prezentowane w odosobnieniu, bez odniesienia do badań innych języków mniejszościowych. Analiza literatury (rozdział 2) prowadzi do wniosku, iż potrzeba więcej prac analizujących rolę częstych wizyt w kraju pochodzenia oraz ciągłej komunikacji internetowej w konstrukcji świadomości etnicznej oraz utrzymywaniu/nauce języka polskiego. Analiza ujawnia także inne luki w badaniach dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii, które staną się terenem przyszłych prac badawczych.

W odpowiedzi na te potrzeby badawcze autor proponuje włączenie do badań języka polskiego za granicą literatury z zakresu **komunikacji komputerowej** (*computer-mediated communication*), **nauczania wspomaganego komputerowo** (*computer-assisted language learning*) oraz **globalizacji**. Takie rozszerzone podejście teoretyczne pozwoli wyjaśnić niektóre współczesne zmiany w sytuacji języka polskiego poza granicami Polski, jak również pomoże wzmocnić praktyczną działalność mającą na celu transmisję i nauczanie języka polskiego w świecie. Jest to zgodne ze zmianami w badaniach języka polskiego za granicą, które – jak twierdzi Elżbieta Sękowska (2008) – charakteryzuje obecnie odchodzenie od perspektywy czysto językowej w kierunku perspektywy interdyscyplinarnej. Według Sękowskiej jest to spowodowane wiązaniem zjawisk dwujęzyczności ze zjawiskami dwukulturowości. Sękowska dokonuje analizy kierunków badań języka polonijnego dziesięć lat po opublikowaniu przez Dubisza (1997) pierwszego kompendium wiedzy na temat języka polskiego poza granicami Polski. W opracowaniu dominuje wewnątrzjęzykowa analiza, którą Dubisz stara się uogólnić i rozszerzyć w ostatnim, podsumowującym rozdziale. Ze względu na brak w literaturze polskojęzycznej analizy wpływu informatyzacji społecznej i globalizacji na język polski za granicą przegląd literatury z tych dziedzin jest z konieczności szeroki, aby w pełni przybliżyć polskiemu czytelnikowi tę problematykę. Rozdział 3 definiuje zatem zjawiska globalizacji i elektronicznych technologii społecznych oraz prezentuje literaturę naukową z zakresu kontaktów społecznych w cyberprzestrzeni, wpływu globalizacji na języki świata, a także znaczenia globalnej komunikacji dla uczenia się i nauczania języków.

Badania własne, których wyniki zamieszczono w pracy, składają się z badań ankietowych oraz studiów przypadku. Badania ankietowe (rozdział 4) odnoszą się do tożsamości bilingwistów angielsko-polskich, korzyści wynikających dla takich jednostek ze znajomości języka polskiego, ich związków z krajem pochodzenia oraz użycia nowoczesnych komunikatorów w języku polskim. Dotyczą zatem tych elementów bycia dwujęzycznym, na które mogą mieć wpływ takie skutki procesów globalizacji i informatyzacji społecznej, jak tworzenie się tożsamości europejskiej, powstawanie tożsamości internetowych, zwiększający się udział Polski w gospodarce światowej, szybkie i tanie podróże oraz możliwości wirtualnych kontaktów z krajem pochodzenia i diasporą polonijną w świecie. Dwie spośród osób biorących udział w badaniach ankietowych oraz jedna osoba spoza tego grona zostały wybrane do studiów przypadku, których celem jest szczegółowy opis i interpretacja

oddziaływania zjawisk globalizacji i informatyzycji na życie jednostek dwujęzycznych (rozdział 5). Badaniami prezentowanymi w tej części pracy objęto dorosłych bilingwistów angielsko-polskich drugiego pokolenia w Australii. Badania celowo koncentrują się na osobach dorosłych, które mogą opuścić dom rodzinny i podróżować w celu podjęcia pracy lub dalszego kształcenia za granicę oraz które mogą bez ograniczeń korzystać z Internetu. W pracy celowo użyto zarówno badań ankietowych, jak i studiów przypadku. Podczas gdy ankiety głównie ukazują opinie w określonym punkcie czasowym i pozwalają na formułowanie uogólnień dotyczących całej grupy badanych, studia przypadku przedstawiają rozwój dwujęzyczności, tożsamości czy też zmiany postaw i motywacji jednostek dwujęzycznych w czasie. Zadaniem studiów przypadku w tym rozdziale jest zarazem zgłębienie głównych tematów pracy przez szczegółową analizę reprezentatywnych jednostek. Podobne ujęcie badawcze – polegające na zastosowaniu badań ankietowych do opisu bilingwizmu grupowego, a następnie studiów przypadku w celu urealnienia obserwacji wynikających z tych badań – stosuje Miodunka (2003) w pracy poświęconej bilingwizmowi polsko-portugalskiemu w Brazylii.

Część empiryczna pracy obejmuje dwa inne rozdziały, które różnią się od poprzednich tym, że relacjonują długoterminowe **badania przez działanie** (*action research*) podjęte przez autora w Australii. Pierwszy z nich (rozdział 6) prezentuje zastosowanie technologii informatyzacji społecznej w transmisji języka polskiego w domu. Rozdział pokazuje, w jaki sposób rodzina polonijna buduje dla dwujęzycznego dziecka środowisko składające się z elektronicznych technologii konstrukcji i technologii komunikacyjnych, które wspomagają transmisję języka polskiego, wzmacniając konieczne elementy nauki języka: potrzebę komunikacji oraz dostęp do kanałów komunikacyjnych i źródeł języka polskiego. Rozdział 7 z kolei przedstawia model odnowy programu nauczania oraz wprowadzania nowoczesnych ujęć pedagogicznych i technologii internetowych w nauczaniu języka polskiego w typowej szkole sobotniej w Australii. Rozdziały te nie opisują stanu rzeczywistości zastanego przez badacza, ale analizują rezultaty zamierzonego oddziaływania autora na środowisko polonijne, które obejmuje wykorzystanie technologii informatyzacji społecznej w celu transmisji i nauczania języka polskiego.

Badania przez działanie reprezentują ważny kierunek pracy akademickiej, w której coraz częściej zwraca się uwagę na tworzenie powiązań pomiędzy pracą teoretyczną i laboratoryjną a oddziaływaniem społecznym, czyli poszukuje się możliwości przeszczepiania wiedzy akademickiej na grunt praktyczny. Należy pamiętać, że badania przedstawione w niniejszej książce były prowadzone w czasie, kiedy autor był pracownikiem The University of Melbourne, w którym **transfer wiedzy** (*knowledge transfer*), oprócz badań naukowych i nauczania, od 2006 roku jest jednym z trzech strategicznych kierunków działalności. W dziedzinie socjolingwistyki i kontaktów językowych znaczenie badań przez działanie i transferu wiedzy podkreśla na przykład Joshua Fishman (1991), proponując model rewitalizacji języków mniejszościowych, polegający na celowym działaniu zatrzymującym i odwracającym naturalną tendencję do odchodzenia od używania języków

mniejszościowych w warunkach dyglosji. Praktyczne stosowanie modelu Fishmana wymaga od naukowca współpracy ze społecznościami mniejszościowymi, szkołami językowymi, agencjami rządowymi i mediami. W ramach aktywności mającej na celu transfer wiedzy z zakresu socjolingwistyki i nauczania języka rezultaty badań prezentowane w rozdziałach 6 i 7 były w latach 2006–2007 wielokrotnie wykorzystywane przez autora podczas seminariów dla rodziców wychowywujących wielojęzyczne dzieci oraz nauczycieli szkół etnicznych w Australii.

Do analizy procesów transmisji i nauczania/uczenia się języka polskiego w rodzinie i szkole polonijnej stosuje się w pracy podejście oparte na kierunkach społeczno-kulturowych, socjolingwistycznych i etnograficznych w badaniach akwizycji języka. W chwili obecnej wciąż niewiele jest takich analiz w literaturze poświęconej językowi polskiemu za granicą. Szczególnie przydatne do analizy interakcji i akwizycji języka okazało się społeczno-kulturowe pojęcie **mikrogenezy** (*microgenesis*), którą Mitchell i Myles (1998) definiują jako społeczno-interakcyjny proces akwizycji języka drugiego podczas rozmów eksperta i nowicjusza. W studium transmisji języka w rodzinie (rozdział 6) przypadków mikrogenezy poszukuje się głównie w dialogach pomiędzy dzieckiem a rodzicami pomagającymi mu w opanowaniu języka polskiego. Wynikiem analizy jest identyfikacja i opis **okazji do uczenia się** (*learning opportunities*), a rzadziej samych aktów uczenia się języka polskiego. Podobne podejście stosuje się w rozdziale 7 do analizy materiału językowego zebranego podczas projektów internetowych, w których uczestniczyła młodzież polskiego pochodzenia w Melbourne i młodzież ucząca się w polskim gimnazjum. Taki opis może w przyszłości się stać materiałem przydatnym dla rodziców i nauczycieli w tworzeniu zadań i ćwiczeń językowych oraz programów nauczania.

Niniejsza praca jest kontynuacją tematyki wpływu nowoczesnych komunikatorów na utrzymywanie języków mniejszościowych wcześniej podjętej przez autora w książce *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych* (Universitas, 2008). Obydwie prace stanowią wstęp teoretyczny w tej dziedzinie, wprowadzają zagadnienia do tej pory nieobecne w literaturze poświęconej językowi polskiemu za granicą oraz wyznaczają problematykę przyszłej pracy badawczej studentów podejmujących studia magisterskie i doktorskie.

1
TŁO SPOŁECZNO-POLITYCZNE DWUJĘZYCZNOŚCI POLONII W AUSTRALII

They came from countries far and wide
to build the Snowy Scheme
They left behind the „scars of war"
to build Australia's dream…

A „melting pot" of cultures
all working side by side.
They toiled through conditions harsh,
they did it all with pride…

Lee Tayler Friend, *Our Snowy Hydro* (2008)

Wstęp

Sytuacja społeczno-polityczna w kraju osiedlenia stwarza warunki, w których kontekście należy sytuować jakiekolwiek rozważania dotyczące utrzymywania się lub też zaniku kultur i języków imigrantów. Niniejszy rozdział podejmuje zatem analizę społeczeństwa australijskiego w kilku aspektach, które mają wpływ na utrzymywanie się kultur i języków mniejszości napływowych w Australii, w tym mniejszości polskiej, będącej przedmiotem analizy w tej pracy. Co oznacza być lub stać się Australijczykiem? Jakie cechy tożsamości należy przyjąć, aby być postrzeganym przez innych jako osoba pochodząca z Australii? Podobne pytania zadaje Miodunka (2003, s. 23) w pracy na temat bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii:

> Utożsamiać się z kimś znaczy po polsku – uważać się za podobnego do kogoś, za takiego, który dostrzega między sobą a tym kimś więcej podobieństw niż różnic. Bardzo ważne jest zatem, do kogo, do jakiego społeczeństwa polski emigrant miał się upodabniać, z jakim społeczeństwem miał się utożsamiać.

Aby odpowiedzieć na te pytania, będziemy korzystać z prac na temat tożsamości australijskiej. Z jednej strony będziemy się więc odwoływać do prac historycznych, takich jak *The Oxford Companion to Australian History* (2001), *The Australian Legend* (1958) Russella Warda i *From Deserts the Prophets Come* (1973)

Geoffreya Serle'a. Z drugiej strony będziemy korzystać z kultury popularnej, filmu i muzyki oraz analizować to, co się mówi w australijskiej telewizji i o czym się pisze w australijskiej prasie.

Niniejszy rozdział nie prezentuje historii Australii ani historii migracji z Polski do Australii w sposób chronologiczny. Czytelnicy chcący zapoznać się z takimi pracami odsyłani są do takich książek, jak na przykład *Australia* (Lencznarowicz, 2005) lub *Migration, Multiculturalism and Language Maintenance in Australia* (Leuner, 2008). W zamian przedstawia serię pojęć, które w odczuciu autora reprezentują wydarzenia historyczne i postawy społeczne wpływające na tożsamość Australijczyków oraz tożsamość Polaków osiedlających się w Australii i ich potomków. Punktem wyjścia w procesie wyodrębnienia tych pojęć było hasło *national identity* (tożsamość narodowa) w encyklopedii historycznej *The Oxford Companion to Australian History* (2001).

Rozdział tworzy tło przyszłej analizy prezentowanych w pracy opinii uczestników badań na temat ich własnej tożsamości, ambicji, ich wyobrażeń o Australijczykach i Polakach oraz ich kontaktów z Polską; pozwoli zrozumieć dylematy, przed jakimi stoją osoby polskiego pochodzenia podejmujące decyzje o zachowaniu albo też odchodzeniu od języka i kultury polskiej w Australii oraz o utrzymywaniu bliższych lub luźniejszych kontaktów z krajem pochodzenia.

1.1. Tożsamość narodowa

The Oxford Companion to Australian History (2001, s. 456) definiuje tożsamość narodową jako pojęcie, które stosunkowo niedawno trafiło do dyskursu społecznego w Australii, którego znaczenie podlega ciągłym zmianom oraz które nie jest do końca określone:

> Tożsamość narodowa jest najnowszym i najpopularniejszym z pojęć używanych przez Australijczyków do definiowania swojej tożsamości. Pojęcie to zostało przejęte od Amerykanów w latach 60. ubiegłego stulecia i obecnie głęboko przenikło dyskurs sceny politycznej i kulturowej: tożsamość narodowa jest tworzona i podlega ciągłej negocjacji, jest czymś ukształtowanym przez przeszłość, a zarazem czymś, co pozostaje wciąż nieodkryte.

Pojęcie „tożsamość narodowa" pochodzi z pracy amerykańskiego psychoanalityka Erika Eriksona (na przykład Erikson, 1963). Psychologia rozwojowa Eriksona zakłada, że jednostka dojrzewa etapami, a tożsamość jest czymś tworzonym w procesie ciągłego rozwoju selektywnego w rezultacie kontaktu z czynnikami środowiskowymi. Tożsamość narodowa jest najbardziej inkluzywną formą tożsamości grupowej (*collective identity*); ma ona wpływ na życie prawie wszystkich ludzi, często nie można jej bezkarnie porzucić, ale można się z nią identyfikować w mniejszym lub większym stopniu.

O tym, że tożsamość narodowa w Australii jest czymś nie do końca określonym, może świadczyć chociażby historia ważnego symbolu narodowego, jakim

jest hymn Australii. Dopiero w roku 1972 Australijska Partia Pracy (Australian Labor Party) włączyła do swojego programu wyborczego poszukiwanie nowego hymnu państwowego, który mógłby zastąpić hymn *God Save the Queen*. Po swoim zwycięstwie w wyborach premier Gough Whitlam ogłosił w 1974 roku konkurs na hymn narodowy, który wygrała piosenka *Advance Australia Fair* autorstwa Petera Doddsa McCormicka urodzonego w Szkocji. Rezultaty konkursu spotkały się jednak z krytyką, a kiedy do władzy doszła Partia Liberalna (Liberal Party), Premier Malcolm Fraser ogłosił kolejny plebiscyt, który przeprowadzono 21 maja 1977 roku i który miał ostatecznie zadecydować o losach hymnu narodowego. Plebiscyt znów wygrała piosenka *Advance Australia Fair*, ale pełny status hymnu narodowego uzyskała dopiero podczas kolejnych rządów Partii Pracy w kwietniu 1984 roku.

Pomimo oficjalnej akceptacji *Advance Australia Fair* jako hymnu Australii do niedawna trwały debaty na jego temat w publicznych mediach. Są starsi Australijczycy, którzy hymnu nie znają, ale i młodsi mają kłopoty z jego śpiewaniem, na przykład sportowcy podczas ceremonii medalowych, co od czasu do czasu da się zauważyć w telewizji. Ogólnie znajomość hymnu państwowego przez obywateli Australii ostatnio się polepszyła, szczególnie od kiedy w wielu szkołach podstawowych przynajmniej raz w tygodniu hymn transmituje się przez głośniki przed rozpoczęciem nauki. Choć hymn państwowy jest coraz szerzej akceptowany, wciąż konkuruje z nim kilka innych piosenek odwołujących się do różnych wartości, uważanych za narodowe lub podstawowe przez różne grupy społeczne w Australii. *Waltzing Matilda* – stara piosenka folklorystyczna z końca XIX wieku, mówiąca o podróżniku, który robi sobie herbatę przy ognisku i kradnie owcę, żeby się pożywić – odwołuje się do przeszłości i obozowych, koczowniczych tradycji Australijczyków. Piosenka *I Still Call Australia Home*, napisana w 1980 roku przez Petera Allena, piosenkarza powracającego z zagranicy do domu, stała się hymnem opiewającym piękno australijskiej ziemi. Piosenka została wykorzystana do celów reklamowych przez linie lotnicze Qantas i w ten sposób stała się bardzo popularna. Jest ona szczególnie wzruszająca, kiedy się jej słucha w samolocie w drodze powrotnej do Australii. Wreszcie piosenka *We Are Australians* – napisana w 1988 roku przez Bruce'a Woodleya dla uczczenia dwóchsetlecia państwowości – mówi o wielokulturowości narodu australijskiego i jest często śpiewana podczas uroczystości organizowanych przez rządowe Biuro do spraw Wielokulturowości (*Office of Multicultural Affairs*).

1.1.1. Egalitaryzm

Jak podaje *The Oxford Companion to Australian History* (2001, s. 456–458), pierwsi Australijczycy określali swoją tożsamość głównie w stosunku do Wielkiej Brytanii. W dyskursie kolonialnego nacjonalizmu powszechne są takie etnocentryczne określenia, jak „anglo-saksońska krew" czy też „anglo-saksońskie pochodzenie" oraz odwoływanie się do wspólnych osiągnięć wielkich przodków przy próbach poszukiwania wspólnej tożsamości. Obserwatorzy i kronikarze czasów kolonial-

nych zastanawiali się jednak, jaki wpływ będzie miał na nich słoneczny klimat, nowe źródła pożywienia, sroga przyroda, trudna praca w kopalniach oraz bliski kontakt ludzi połączonych wspólnym celem, choć pochodzących z różnych grup społecznych.

To w tych warunkach, kiedy osadnicy stawiali czoła wspólnym niebezpieczeństwom dziewiczej ziemi, ukształtował się egalitaryzm – jedna z podstawowych cech społeczeństwa australijskiego. Russel Ward tak pisze o tym w książce *The Australian Legend* (1958):

> wysiłki […], żeby ustanowić angielski styl życia napotykały różne przeszkody […]. Na początku dystans pomiędzy klasami wyższymi i niższymi nie zmniejszył się w znaczący sposób. Można nawet powiedzieć, że się pogłębił, ale jednocześnie zwiększył się ruch w dół i w górę drabiny społecznej, a klasy niższe wykorzystywały duże zapotrzebowanie na pracowników oraz konieczność dostosowania się do nowych warunków […] (s. 41).

> choć świadomość pochodzenia społecznego i walka klasowa nie uległy zmianie, nowe warunki sprawiły, iż społeczeństwo stało się bardziej płynne; trywializując i pomniejszając znaczenie bogatych, dawały zarazem poczucie wartości i niezależności ludziom pracy […] (s. 42).

Ward podkreśla, że nowe warunki zagospodarowywania kolonii początkowo nie niwelowały różnic klasowych, a nawet je podkreślały. Po pewnym czasie pojawiała się jednak równość między ludźmi w wyniku zwiększonego ruchu pomiędzy klasami społecznymi oraz nowych możliwości awansu społecznego klas niższych, które rozwijały w sobie poczucie wartości własnej oraz niezależności od klas wyższych. Trzeba nadmienić, że w miarę urbanizacji kraju i słabnącego utożsamiania się z etosem buszu praca Warda spotykała się z krytyką (*The Oxford Companion to Australian History*, 2001). Krytykowano wizję proletariackiego charakteru narodu australijskiego, za to wyodrębniano inne stereotypy narodowe, takie jak na przykład „pionier", podkreślające konserwatywny, indywidualistyczny i nostalgiczny charakter Australijczyków. Nie zgadzano się również z wizją Australijczyka jako „wielkiego improwizatora, zawsze gotowego, żeby **wszystkiego spróbować**, ale również szybko usatysfakcjonowanego tym, że udało mu się zadanie wykonać **prawie dobrze**" (Ward, 1958, s. 2). Ward używa wyrażeń *to have a go* (spóbować) i *near enough* (prawie dobrze), także dzisiaj na co dzień używanych w australijskiej odmianie języka angielskiego.

We wstępie do pracy poświęconej utrzymywaniu się języka polskiego wśród dzieci z polskich domów w Perth i okolicach Johnston (1985) również wypowiada się na temat australijskiego egalitaryzmu. Kojarzy go z powszechnym wśród Australijczyków brakiem rozbudzenia intelektualnego, zainteresowania innymi kulturami, a zatem pośrednio z uprzedzeniem w stosunku do imigrantów oraz niedocenianiem umiejętności posługiwania się innymi językami niż angielski. Johnston ujmuje to w następujący sposób:

> Australijczycy zwykle szczycą się swoim łatwym i rozluźnionym stylem życia, który za wszelką cenę chcą zachować. Co więcej, ludziom brakuje ciekawości intelektualnej rzeczy nowych lub nieznanych oraz istnieje wrodzona tendencja raczej do przeciętności niż osiągania sukcesów w sferze kulturalnej czy artystycznej, może z wyjątkiem sportu (s. 151).

Cechą narodową pokrewną egalitaryzmowi jest *mateship*, co luźno na język polski można przetłumaczyć jako „koleżeństwo" lub „partnerstwo". *The Australian Oxford Dictionary* (1999, s. 834) definiuje *mateship* w sposób następujący: „więź pomiędzy równymi sobie partnerami lub bliskimi kolegami; partnerstwo we wspólnej działalności; w Australii: koleżeństwo jako wartość społeczna".

Jak zauważają redaktorzy *The Oxford Companion to Australian History* (2001), australijskie rozumienie partnerstwa/koleżeństwa ukształtowało się w ciągu wieków, najpierw z konieczności łączenia się w grupy w obliczu przyrody niedostępnej dla indywidualnego zdobywcy, w etyce buszu, wspólnego poszukiwania złota lub opali, a później w walce żołnierskiej na frontach wojen światowych. Cecha *mateship* jest tak ważna, że niekiedy w analizach tożsamości australijskiej porównuje się ją do religii, choć nigdy w dosłownym znaczeniu tego słowa.

Koleżeństwo i równość są dzisiaj widoczne w miejscu pracy w stosunkach pomiędzy pracownikami tej samej instytucji, na przykład pomiędzy kadrą akademicką a pracownikami administracji na uniwersytecie czy też lekarzami a pielęgniarkami w szpitalu. W środowisku akademickim przejawia się to uczestniczeniem pracowników obsługi technicznej lub administracyjnej w spotkaniach akademickich różnego szczebla lub – na płaszczyźnie prywatnej – urządzaniem wspólnego *barbecue* czy też wyjść do restauracji i pubów oraz nazywaniem się po imieniu z pominięciem tytułów naukowych czy też tytułów związanych z zajmowanym stanowiskiem. Egalitaryzm społeczeństwa australijskiego jest widoczny również na przykład na polach golfowych, gdzie ramię w ramię grają robotnicy, biznesmeni, naukowcy i bezrobotni. Sport ten, uważany za elitarny w wielu krajach świata, jest w Australii tani i powszechnie dostępny, co spotyka się z zazdrością na przykład Japończyków. Australijczyk, który chce zrobić wrażenie na japońskim koledze, zabiera go na cały dzień na pole golfowe.

Choć w dzisiejszym społeczeństwie stopniowo ulega to zmianie, cecha *mateship* do pewnego stopnia wciąż implikuje stosunki wyłącznie pomiędzy mężczyznami. Nie ma w tym nic dziwnego, jeśli uświadomimy sobie, że tworzyła się w warunkach walki z surową przyrodą, w pracy w kopalniach oraz na wojnie, gdzie najczęściej nie było miejsca dla kobiet. Dzisiaj określenia *mate* mężczyźni czasem używają również w stosunku do swoich żon, partnerek (*She is my best mate*) lub koleżanek. Kobieta *mate* często ma cechy, które zbliżają ją do jej męskich partnerów. Osoby nowo przybyłe do Australii mogą być zaskoczone dużą liczbą kobiet pasjonujących się australijskim footballem, dopingujących swoją drużynę *footy*, przebierających się przed meczem w kolory czy to North Melbourne Kangaroos czy też

Collingwood Magpies, a nawet dotrzymujących mężczyznom kroku w konsumpcji piwa. Partnerstwo w pasji do footballu znajduje swój wyraz również w tym, że w popularnym programie telewizyjnym analizującym football *The Footy Show* jednym z często występujących analityków jest kobieta – Caroline Wilson. Partnerstwo mężczyzn i kobiet ma jednak swoje granice, przynajmniej w wypadku footballu. Ciągle niewiele kobiet uprawia football australijski – najpopularniejszy w Australii sport – który jest grą twardą, bezpardonową i często kończącą się dla zawodników długimi pobytami w szpitalu w celu wymiany kolan czy zszywania zerwanych wiązadeł. Natomiast Sam Newman, inny popularny dziennikarz sportowy, ostatnio pokazał w telewizji powiększone zdjęcie kobiety w bikini z twarzą pani Caroline Wilson, co zostało odebrane przez nią jako gest antyfeministyczny, ale potraktowane przez kolegów Newmana jako działalność promocyjna programu *The Footy Show*. Wyrazili to podczas przyznawania programowi *The Footy Show* nagrody Loggie, australijskiego odpowiednika Oscara. Wkrótce potem Newman został odsunięty od występów w telewizji, aby się w niej znów ukazać kilka miesięcy później.

W odczuciu wielu osób kluby uniwersyteckie, takie jak na przykład University House na The University of Melbourne, to również kluby w dużej części męskie (*men's clubs*), choć tym razem nie pod wpływem tradycji buszu, ale raczej tradycji prestiżowych szkół prywatnych dla mężczyzn, czyli konserwatywnej tradycji brytyjskiego szkolnictwa kontynuowanej w Australii. Ogólnie można jednak powiedzieć, że sytuacja kobiet w Australii systematycznie się polepsza.

1.1.1.1. Język egalitaryzmu

W życiu codziennym *mateship* jest uwydatniane przez język, jakim posługują się Australijczycy. Wśród mężczyzn popularne jest używanie określenia *mate* w stosunku do drugiego mężczyzny w różnych sytuacjach komunikacyjnych, od nieformalnych (*Whats up, mate?* – w popularnym powitaniu lub *Good on you, mate* – dla wyrażenia aprobaty i/lub dopingowania drugiej osoby), do sytuacji bardziej oficjalnych, na przykład w urzędzie lub sklepie (*How do you want to pay, mate!*). Bezpośredniość urzędników lub sprzedawców może być szokująca dla osób nowo przybyłych z innych kultur i przyzwyczajonych do posługiwania się większym repertuarem zwrotów grzecznościowych. Taka bezpośredniość ludzi w życiu codziennym może być jednocześnie odczytywana przez imigrantów jako wyraz szybkiej akceptacji, co jest pozytywną cechą społeczeństwa australijskiego. Używanie pozdrowienia *mate* jest swego rodzaju miarą integracji i akceptacji australijskiego sposobu życia. Niekiedy określenie *mate* służy do wyrażenia pogardy (*Mate! Tell someone who cares*) lub nawet agresji (*Listen mate! Shut ya gob and rack off*), podobnie jak w języku polskim używamy określeń „kolega", „koleś" lub „facet" (Słuchaj kolego! Zjeżdżaj stąd). Określenie *mate* w stosunku do innych osób jest również niekiedy używane przez kobiety, na przykład do dzieci, ale ma wtedy zwykle zabarwienie żartobliwe (*Mate! Eat your porridge*).

Kolejnym określeniem funkcjonującym w języku angielskim w Australii, także uwydatniającym egalitarny charakter społeczeństwa, jest *digger* (kopacz), którego pochodzenia upatruje się w kopalniach złota Australii lub Ameryki. Hasło *Diggers unite!* (Kopacze, łączcie się!) było popularne podczas buntu w kopalniach Ballarat w roku 1854, zrywu społecznego w obronie praw górników, w ocenie historyków prowadzącego do australijskiej demokracji, a nawet państwowości. Określenie *digger* nabrało innego znaczenia wśród żołnierzy australijskich walczących w I wojnie światowej. Tym słowem do dzisiaj określa się żołnierzy tamtych czasów, dla podkreślenia okopowego charakteru tamtej wojny. W języku potocznym określenie *digger* może być użyte w stosunku do osoby do podkreślenia wagi pracy, którą wykonuje dla wspólnego dobra. Czasem oznacza po prostu Australijczyka. Jest również używane przez mężczyzn w zastępstwie zwrotu *mate*, na przykład *G'day digger!*

Wreszcie Australia chce być znana jako *land of the fair go* (kraj równych szans). Popularne w Australii stwierdzenia, takie jak *Fair go, mate!* (Daj mi szansę, człowieku!) albo *I don't think she was given a fair go!* (Myślę, że nie dano jej szansy!), wyrażają popularne przekonanie, że ludzie powinni być traktowani sprawiedliwie oraz powinno im się stwarzać warunki, w których mogą rozwinąć lub wykazać swoje zdolności. W historycznych przeprosinach pod adresem Aborygenów wygłoszonych w parlamencie 13 lutego 2008 roku premier Kevin Rudd jeszcze raz podkreślił, że Australia jest krajem równych szans dla wszystkich obywateli. Odwołując się do tej podstawowej wartości narodowej, użył wyrażenia *fair go*: „Istnieje w społeczeństwie australijskim powszechne i głębokie przekonanie, że skradzione pokolenia nie otrzymały w życiu żadnej szansy" (*There is a deep and abiding belief in the Australian community that, for the stolen generations, there was no fair go at all*).

1.1.2. *Tall poppy syndrome*

Podczas otwarcia Letnich Igrzysk Olimpijskich w Sydney w roku 2000 wystąpiła trzynastoletnia Nikki Webster. Po podniebnych akrobacjach na linie Nikki, jako *Hero Girl* (bohaterska dziewczynka), przez resztę wieczoru pojawiała się w programie, śpiewając oraz tańcząc z kowbojami i Aborygenami. Wieczór ten na zawsze zmienił życie Nikki. Na drugi dzień rano na trawniku przed domem rodziców od rana biwakowali przedstawiciele prasy i wszystkich programów telewizyjnych. Po kilkuletnim okresie zachwytu Nikki, w mediach australijskich zaczęły się pojawiać coraz ostrzejsze słowa krytyki. Zarzucano Nikki brak talentu, pozowanie do zdjęć zbyt odważnych jak na młody wiek, a w 2007 roku krytykowano ją za występ podczas festiwalu gejów i lesbijek w Sydney. Nikki Webster mieszka obecnie w Los Angeles. Jak to niedawno sama z goryczą określiła w australijskiej telewizji, swoją utratę popularności w kraju zawdzięcza zjawisku określanemu w Australii jako *tall poppy syndrome* (syndrom zbyt wysokiego maku).

The Australian Oxford Dictionary (1999, s. 834) definiuje *tall poppy* w następujący sposób:

Zbyt wysoki mak odnosi się do osoby, która osiągnęła sukces, niekiedy w sposób nieoczekiwany lub niezasłużony. Zjawisko *tall poppy syndrome* oznacza tendencję Australijczyków do niedoceniania ludzi sukcesu, okazywania pogardy takim ludziom i ściągania ich w dół, aby stali się przeciętni.

Egalitaryzm społeczeństwa australijskiego to cecha na ogół pozytywna. W społeczeństwie istnieje powszechne odczucie, że bogactwo naturalne kraju oraz to wypracowane przez jego obywateli stwarza równe szanse dla większości. Jest jednak pewien negatywny aspekt tej cechy: w odczuciu wielu Australijczyków przeciętność to coś dobrego i pożądanego. Swoje niedobory intelektu lub entuzjazmu do pracy niektórzy często pokrywają stwierdzeniem *I've done my best*, co tłumaczy się na „Robiłem, co mogłem" lub „Wykonałem tak, jak potrafiłem najlepiej". Rodzice w domu i nauczyciele w szkole często nie zachęcają do przezwyciężania słabości, do wysiłku i osiągania tego, co wydaje się niemożliwe. Ważniejsze często jest to, aby młodzież nie stresowała się, nie popadła w depresję. Wielu młodych ludzi nie odczuwa więc nacisku społecznego, aby odnieść sukces. Stosunkowo małe zróżnicowanie płac w społeczeństwie, wysokie opodatkowanie dobrze zarabiających i hojne zapomogi dla ludzi bez pracy, matek samotnie wychowujących dzieci oraz młodzieży, która opuściła dom rodzinny w wieku szesnastu lat, również sprawiają, że wiele osób nie odczuwa potrzeby wspinania się po drabinie społecznej. W jednym z wykładów dla stacji ABC w grudniu 2008 roku Rupert Murdoch wyraża obawę, że satysfakcja z tego, co jest, i zamiłowanie do przeciętności mogą przeszkodzić Australii w prawidłowym rozwoju w XXI wieku. „Największy smutek ogarnia mnie na myśl – mówi Murdoch – że w tym wieku Australia może nastawić się na to, żeby po prostu przetrwać (*to settle for just getting by*), pomimo całego talentu swych obywateli, idealnych warunków i potencjału".

Od pewnego czasu społeczeństwo australijskie walczy z „syndromem zbyt wysokiego maku". Dzisiaj osoby pragnące osiągnąć sukces mają już wiele modeli, na których mogą się wzorować. Od 1960 roku jest przyznawana nagroda Australijczyka Roku. Pierwszym zdobywcą nagrody był Sir Frank Macfarlane Burnet, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie medycyny. W roku 2007 Australijczykiem Roku został Tim Flannery, naukowiec, aktywista na rzecz walki z globalnym ociepleniem, a w 2008 roku – Lee Kernaghen, piosenkarz *country*. Od roku 1979 są również wybierani Młodzi Australijczycy Roku. W roku 2007 nagrodę uzyskała Tania Major – najmłodsza osoba wybrana do Komisji do spraw Aborygeńskich i Mieszkańców Wysp Torres Strait (Aboriginal and Torres Strait Islander Commission). Była jednym z autorów głośnego raporu na temat gwałtów i przestępstw o naturze seksualnej w społeczeństwach aborygeńskich. W roku 2008 nagrodę zdobył Casey Stoner – światowej sławy motocyklista. Ciekawą postacią jest Khoa Do – pisarz, aktor, reżyser, Młody Australijczyk 2005 roku. Syn emigrantów z Wietnamu, którzy przybyli do Australii w roku 1980, zdobył rozgłos dzięki pracy z zagrożonymi dziećmi w biednych dzielnicach Sydney. Kiedy poproszono go, aby poprowadził dla dzieci kurs reżyserii filmowej, postanowił nakręcić wspólnie

z nimi film. Od niedawna, trochę na przekór utartemu znaczeniu zwrotu *tall poppy*, Australian Institute of Policy and Science przyznaje Young Tall Poppy Science Award za wybitne osiągnięcia młodych naukowców w takich dziedzinach, jak fizyka, medycyna oraz inne nauki stosowane i inżynieryjno-techniczne. Jak podaje regulamin konkursu, celem nagrody jest promocja intelektualnych osiągnięć Australii.

1.1.3. Australijczyk czy *Aussie*

Prawdziwy Australijczyk to *Aussie*; określenie – jak podaje *The Oxford Companion to Australian History* (2001) – które pojawiło się podczas I wojny światowej w odniesieniu do żołnierzy australijskich, znanych z prostego sposobu bycia, dobrego humoru i stoickiego spokoju. W latach 60. i 70. XX wieku określenie *Aussie* nabrało znaczenia negatywnego i zaczęło być przez niektórych używane do uwydatnienia proletariackiego charakteru i braku ogłady społeczeństwa. Stereotyp prawdziwego Australijczyka, przeciętnego *Aussie*, został utrwalony na przedstawiających wizerunki australijskiego mężczyzny (*Aussie man*) i australijskiej kobiety (*Aussie sheila*) humorystycznych pocztówkach, wyprodukowanych głównie z myślą o turystach. Mężczyzna nosi kapelusz, rozciągnięty podkoszulek, szorty i ciężkie buty do kostek, a w dłoni trzyma puszkę piwa; mógłby być bohaterem piosenki Jimmy'ego Barnesa *Working Class Man*, jednej z najpopularniejszych, kultowych już w Australii melodii:

He believes in God and Elvis
He gets out when he can
He did his time in Vietnam
Still mad at Uncle Sam
He's a simple man
With a heart of gold
In a complicated land
Oh, he's a working class man.

Wierzy w Boga i Elvisa
Bawi się, kiedy tylko może
Odsiedział swoje w Wietnamie
Ciągle nienawidzi Wuja Sama
Jest prostym człowiekiem
O złotym sercu
W skomplikowanym świecie
Och, jest człowiekiem klasy robotniczej.

Określenie *Aussie* niekiedy kontrastuje z pejoratywnym określeniem *wog* lub neutralnym określeniem *new arrival* (nowo przybyły), których używa się w odniesieniu do imigrantów, szczególnie tych przebywających w Australii od niedawna. W tym kontekście *Aussie* może więc oznaczać „stary" Austra-

lijczyk, taki z pokolenia na pokolenie, czyli wzór, model dla imigranta, który należy naśladować, aby uzyskać aprobatę społeczną. Wydaje się, że to podwójne znaczenie określenia *Aussie* – z jednej strony „przeciętny Australijczyk", z drugiej zaś „stary Australijczyk" – może być mylące dla imigrantów, szczególnie tych, którzy chcą się pozbyć piętna społecznego związanego ze statusem nowo przybyłego.

Posługiwanie się cechami zewnętrznymi *Aussie* – charakterystyczny akcent, dobór słów, wygląd zewnętrzny – może niekiedy być sposobem na pozyskiwanie sobie szerszej aprobaty społecznej, okazywania wysokiego stopnia asymilacji i odwoływania się do wartości narodowych. Jest to zabieg stosowany nie tylko przez przeciętnych imigrantów, ale także polityków, artystów, dziennikarzy i wiele innych osób publicznych. Aktor Paul Hogan zasłynął na całym świecie rolą w filmie *Krokodyl Dundee* i do dzisiaj w oczach wielu, choć głównie poza Australią, jest uważany za typowego *Aussie*. Entuzjazm, prostolinijność i naiwność Steve'a Irwina, jego typowo australijski akcent i prosty styl ubierania się oraz odwaga w obcowaniu z dzikimi zwierzętami graniczące z brakiem rozwagi również sprawiały, iż dla wielu był typowym *Aussie*. Tragiczną śmierć Irwina w 2007 roku wielu Australijczyków odczuło jak stratę kogoś bliskiego, kogoś, z kim się utożsamiali albo przynajmniej chcieli się utożsamiać. We wspomnianych już wcześniej przeprosinach Aborygenów premier Rudd powiedział też:

> *There is a pretty basic Aussie belief that says that it is time to put right this most outrageous of wrongs.*
>
> Jest dość powszechne przekonanie wśród *Aussies*, że nadszedł czas, by naprawić jedną z najbardziej przerażających krzywd.

W ten sposób Rudd użył określenia *Aussie* jako zabiegu retorycznego, aby słuchający go obywatele skojarzyli jego wypowiedź z głosem, który w narodzie – jak to określa – jest podstawowy (*basic*), czyli powszechny, rdzenny; aby pośrednio pokazać, iż utożsamia się z przeciętnym Australijczykiem, człowiekiem pracy i mówi w jego imieniu, jako przedstawiciel Labor Party.

1.1.4. Nauka, kreatywność i sport

Geoffrey Serle (1973) w pracy *From Deserts the Prophets Come* analizuje ducha kreatywności (*creative spirit*), jaki istnieje w narodzie australijskim. Przyznaje, że „intelekt i sztuka, przynajmniej do niedawna, były ostatnią rzeczą, jaka kojarzyła się Europejczykowi z Australią" (s. 1). Serle zaznacza jednocześnie, że odkrywaniu i eksploracji nowego kontynentu towarzyszyła ekscytacja związana ze zdobywaniem nowej wiedzy geograficznej, geologicznej, botanicznej i zoologicznej. Oprócz więźniów i oportunistów Australia od samego początku przyciągała wielu ludzi wykształconych, dla których podbój nowego kontynentu wiązał się z poszerzaniem intelektualnych horyzontów. Naukowcy często sami ilustrowali swoje prace bądź też współpracowali z artystami, którzy utrwalali florę, faunę i topografię odkry-

wanego lądu. Pomimo to – jak twierdzi Serle – „kulturalne osiągnięcia pierwszych stu lat były raczej mierne" (s. 52). Nie ma w tym nic dziwnego. Jak pisze autor:

> Australia musiała urosnąć i stać się bardziej zróżnicowana – zróżnicowanie jest źródłem sporów, inspiracji i ożywienia. Musiała również uczynić postęp w drodze ku narodowości, aby znaleźli się artyści, którzy środkami artystycznymi zaczną wyrażać, co znaczy być Australijczykiem (s. 59).

Choć pewne ożywienie w australijskiej sztuce i nauce nastąpiło w latach przedwojennych, dopiero II wojna światowa i lata powojenne przyniosły znaczący rozwój tych dziedzin (Serle, 1973). Szybko wzrastało zainteresowanie tematyką rodzimą i historią Australii. W latach 50. zaczęto zbierać piosenki i ballady ludowe oraz wydawać je w antologiach. Patrick White, jeden z najznakomitszych przedstawicieli australijskiej powieści wydał *Tree of Man* (1955) i *Voss* (1957), a malarstwo rozwijało się dzięki takim twórcom, jak Passmore, Miller, Fairweather, Dickerson i Perceval. W roku 1953 znany krytyk brytyjski Arthur Jacobs za prawdziwy fenomen uznał to, że kraj liczący 9 milionów ludzi ma sześć orkiestr symfonicznych (Serle, 1973). Powstała w tym czasie opera przy zatoce w Sydney jest uwieńczeniem architektonicznych osiągnięć tego okresu. Wraz ze wzrostem ekonomicznym kraju rosło zapotrzebowanie na sztukę, a korzystanie z oferty artystycznej, podobnie jak w innych rozwiniętych krajach, stawało się symbolem dostatku i wysokiej pozycji społecznej.

Stopniowo zaczęto kłaść większy nacisk na wykształcenie, a w latach 50. i 60. ubiegłego stulecia nastąpiła prawdziwa eksplozja edukacyjna. Jak podaje Serle (1973), w latach 1950–1970 w samej Wiktorii liczba szkół średnich wzrosła pięciokrotnie, a liczba dzieci kończących szkołę średnią – piętnastokrotnie. Zwiększało się też zainteresowanie badaniami naukowymi i wykształceniem uniwersyteckim. Wybudowano kilka nowych uniwersytetów, a liczba studentów wzrosła z 30 tysięcy w roku 1955 do 120 tysięcy w roku 1970, a więc czterokrotnie w ciągu piętnastu lat. Dziś Australia posiada 39 uniwersytetów, a niektóre z nich zaliczają się do ścisłej czołówki światowej. Według popularnego rankingu uniwersytetów świata ogłaszanego corocznie przez „Times Higher Education Supplement", Australian National University uplasował się w 2008 roku na 16. pozycji, a The University of Melbourne na pozycji 27. w świecie. Osiem uniwersytetów australijskich znalazło się wśród stu najlepszych uniwersytetów świata. Australijskie szkoły wyższe przyciągają wielu studentów z Azji, którzy mają okazję uzyskania w Australii wykształcenia w języku angielskim, na renomowanych uniwersytetach, stosunkowo tanio.

Doskonała jest w Australii infrastruktura sportowa. Kluby tenisowe, pola golfowe, boiska do footballu australijskiego i krykieta, hale do koszykówki i netballu oraz pływalnie są na każdym kroku, dostępne 10–15 minut jazdy samochodem dla większości mieszkańców dużych miast. Najpopularniejszym sportem jest football australijski, popularnie zwany *footy* – sport praktycznie nieznany w świecie. Dyscypliny popularne w Europie, takie jak piłka siatkowa czy piłka ręczna, są natomiast rzadko uprawiane, znajdują się na stosunkowo niskim poziomie i nie

otrzymują wsparcia finansowego. Jednym z mniej znanych wkładów emigrantów z Polski do społeczeństwa australijskiego jest popularyzacja siatkówki i piłki nożnej. Utworzony w latach 50. Klub Sportowy „Lechia" jest jednym z najstarszych klubów siatkarskich w Australii i przez wiele lat decydował o poziomie siatkówki w tym kraju. Niestety sporty popularne w Polsce w Australii nie mają takiego wysokiego statusu, jak *footy* czy krykiet. Prawie wszyscy reprezentanci Australii w piłce siatkowej grają poza granicami kraju, niektórzy w Polsce. Rozgrywki pierwszej wiktoriańskiej ligi siatkówki są na poziomie drugiej ligi w Polsce. Piłka nożna, czyli *soccer*, jest w tej chwili najszybciej rozwijającym się w Australii sportem, szczególnie w wydaniu żeńskim. Podobnie jak piłka siatkowa, początkowo był to sport mniejszości etnicznych, ale obecnie jest coraz chętniej uprawiany przez rdzennych Australijczyków. Weekendy to dla dzieci i młodzieży czas treningów i zawodów sportowych. Nauczyciele sobotnich szkół językowych narzekają, że muszą konkurować z popularnością sportu, który jest poważnym czynnikiem odciągającym dzieci i młodzież od nauki języka w szkołach etnicznych.

Nacisk kładziony w australijskim społeczeństwie na kulturę popularną, kreatywność i sport przyczynił się do olbrzymich sukcesów Australijczyków na estradach i stadionach świata. Światowe kino nie byłoby tym samym bez takich nazwisk, jak Nicole Kidman, Heath Ledger czy Russell Crow. Nagrań Delty Goodrem, Kylie Minogue i Pete'a Murry'ego również słucha się na całym świecie. Na Letnich Igrzyskach Olimpijskich w Pekinie w roku 2008 Australia zajęła 4. miejsce w klasyfikacji medalowej, za Chinami, Stanami Zjednoczonymi i Rosją, co jest dużym osiągnięciem dla 21-milionowego narodu. W ostatnich latach znaczący wkład do australijskiego sportu wniosły dzieci polskich emigrantów, na przykład Michał Klim w pływaniu i Piotr Łuczak w tenisie. Sukces tych młodych ludzi to znakomity wzór do naśladowania dla dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia w Australii.

1.1.5. Wielokulturowość

Polityka asymilacji była stosowana w stosunku do Aborygenów już w wieku XIX oraz przez większą część wieku XX. Jej najostrzejszym przejawem było zjawisko znane dzisiaj jako „skradzione pokolenia" (*stolen generations*), odnoszące się do decyzji rządu, aby odbierać dzieci aborygeńskim rodzinom. Choć polityka asymilacji Aborygenów kojarzy się dziś głównie z represją, pozbawianiem praw, przesiedlaniem i rozbijaniem rodzin, należy pamiętać, że jej częścią były również próby nawracania Aborygenów na chrześcijaństwo oraz pomoc w przystosowaniu się do nowego dla nich, europejskiego sposobu odżywiania się, organizowania się i pracy (*The Oxford Companion to Australian History,* 2001).

Polityka asymilacji była prowadzona przez rząd australijski także w stosunku do imigrantów powojennych, w tym wobec polskich przesiedleńców wojennych, tak zwanych dipisów (*displaced persons*) przybyłych do Australii w latach 1947––1954. Po rocznym pobycie w Australii oraz po wykazaniu się znajomością języka angielskiego i podstawowych praw i obowiązków obywatelskich, imigranci mogli

ubiegać się o obywatelstwo australijskie. Jak podaje Żongołłowicz (2007, s. 18), najtrudniej polskim kandydatom na Australijczyków we wczesnych latach powojennych było zrzec się polskiego obywatelstwa słowami: „Zrzekam się narodowości polskiej i wierności Rzeczpospolitej Polskiej" (*I renounce my Polish nationality and allegiance to the Republic of Poland*).

Piotr Skrzynecki, wielokrotnie nagradzany australijski poeta i pisarz polskiego i ukraińskiego pochodzenia, w książce *Wróbli ogród* (2007) na podstawie przeżyć własnej rodziny opisuje trudne koleje losu imigracji powojennej. Książka dokumentuje przeżycia emigrantów tego okresu, dla których emigracja z Polski była czymś przymusowym, bezpowrotnym i nieodżałowanym. „Emigracja – pisze Skrzynecki o rodzicach – tylko pozornie zmieniła ich życie, wewnątrz na zawsze pozostali sobą". Pojęcie emigracji jako czegoś stałego i bezwarunkowego jest dziś kluczem do zrozumienia pokolenia Polaków przybyłego do Australii w latach powojennych, czyli przed czasami światowej integracji systemów ekonomicznych, politycznych i kulturowych oraz przed czasami szybkich lotów międzykontynentalnych, globalnych mediów i Internetu. Dla tych ludzi tożsamość była ściśle powiązana z lokalizacją geograficzną, miejscem urodzenia, a później była kształtowana i uświadamiana sobie codziennie przez kontrast wynikający z zetknięcia się z inną ziemią i inną kulturą. Stąd wynikała nostalgia za utraconymi wartościami, a wraz z nią usilne próby tworzenia własnego systemu kulturowego w miejscu emigracji oraz determinacja w przekazywaniu tego systemu dzieciom. W wierszu Skrzyneckiego pod tytułem *Obóz dla emigrantów* dwa światy, ten emigrantów z Polski oraz ten Australijczyków, symbolizuje szlaban w obozie dla uchodźców, bariera rozdzielająca w ich życiu nie tylko przeszłość i teraźniejszość, ale także teraźniejszość i przyszłość. Autor w ten sposób pisze o dylemacie imigrantów żyjących na granicy dwóch światów:

dzień w dzień chodziliśmy
pod nim lub obok –
potrzebując jego zgody
by wejść lub wyjść ku życiu
co się dopiero zaczyna
lub co odeszło na zawsze.

Imigranci powojenni na mocy kontraktu na okres dwuletni byli zobowiązani do podjęcia każdej zaoferowanej im w Australii pracy, jako tak zwani *labourers of Australia*, czyli australijscy robotnicy. Wielu z nich było zaangażowanych w Snowy Mountain Scheme, największy projekt inżynieryjny w historii Australii rozpoczęty w 1949, a ukończony w 1974 roku, to znaczy po dwudziestu pięciu latach prac. Rezultatem projektu, od strony technicznej, było stworzenie kompleksu hydroelektrycznego i irygacyjnego zaopatrującego w energię elektryczną Terytorium Stołeczne, Nową Południową Walię oraz Wiktorię. Często wskazuje się na przełomowe i symboliczne znaczenie projektu dla tworzenia się australijskiej tożsamości. Po raz pierwszy w historii Australia zaangażowała imigrantów z różnych stron

świata w celu stworzenia zaawansowanej technicznie konstrukcji o znaczeniu narodowym. W pracach nad projektem Snowy Hydro wzięło udział wielu imigrantów z Polski. Wśród nich szczególnie wyróżnił się inżynier Stanisław Blum, który projektowi poświęcił ponad dwadzieścia lat swojego życia.

Polityka asymilacji nie była łatwym procesem. Dzisiaj możemy powiedzieć, że była doraźną próbą radzenia sobie z problemami wielokulturowości i wielojęzyczności, ale nie wyznaczała trwałej przyszłości dla Australii i narodu australijskiego. Rząd australijski próbował kontrolować sytuację, organizując corocznie w latach 1950–1970 w stolicy Australijską Konwencję Obywatelską (Australian Citizenship Convention). Według Żongołłowicz (2007) pierwsze oznaki zmiany polityki asymilacji w kierunku polityki zróżnicowania kulturowego przyniosła Konwencja, która odbyła się w roku 1953, kiedy po raz pierwszy w obradach wzięli udział przedstawiciele imigrantów. Dla poparcia tego poglądu Żongołłowicz (2007, s. 22) cytuje fragment artykułu *Kronika australijska* opublikowanego przez Edmunda Żagiella na łamach „Kultury" (1953, nr 5, s. 107):

> Opinia dołów, wymagająca szybkiego przyswajania języka angielskiego i zwyczajów, nie uległa zmianie, lecz „na górze" odzywają się już głosy, że emigranci (*sic*!) mogą zachować swój język, obyczaje, dorobek kulturalny i wzbogacić nim kulturę australijską, że aby być dobrym Australijczykiem, trzeba pozostać również dobrym Polakiem. Stawia się też za przykład Amerykanów polskiego pochodzenia, gorących patriotów amerykańskich, mających swą odrębną prasę i organizacje. Jak widzimy, od żądania zgleichszaltowania się z otoczeniem, aby go nie drażnić, bez zainteresowania, co w sercu emigranta (*sic*!) się dzieje i czy taka asymilacja jest w ogóle dla dorosłego człowieka możliwa – przejście do apelu – kochajcie Australię po polsku czy holendersku, jest wielkim krokiem naprzód.

W 1959 roku na Konwencji po raz pierwszy padło słowo „integracja" (*integration*), którym zastąpiono słowo „asymilacja". W roku 1963 wyeliminowano utrzymanie brytyjskiego charakteru Australii i pojawiło się pojęcie „trzecia kultura" (*third culture*) dla wyrażenia czegoś nowego, kultury australijskiej powstałej z połączenia kultury brytyjskiej z kulturami imigracyjnymi (Żongołłowicz, 2007). Australia była zbyt zróżnicowana pod względem etnicznym, kulturowym, religijnym i językowym, aby można było przyjąć za normę albo kulturę brytyjską, albo też ubogą jeszcze kulturę rodzimą zbudowaną na etosie buszu.

Politykę wielokulturowości (*multiculturalism*) rozwinął Al Grassby, minister do spraw imigracji w rządzie premiera Whitlama (Labor Party) w latach 1972–1975. Centralnym elementem tej polityki było wprowadzenie systemu punktowego (Structured Selection Assessment System) przy rozpatrywaniu aplikacji imigrantów, tym samym kończącego erę polityki „białej Australii" (*white Australia policy*). Termin „wielokulturowość" został w polityce australijskiej po raz pierwszy użyty przez Grassby'ego w przemówieniu *A Multi-cultural Society for the Future*, w którym podkreślał pozytywny wpływ różnych kultur etnicznych na rozwój Australii (Leuner, 2008). Elementem polityki wielokulturowości było zaspokajanie kultu-

rowych i językowych potrzeb społeczeństwa. W 1973 roku wprowadzono telefoniczne usługi wykonywane przez tłumaczy językowych (Telephone Interpreter Service – TIS), a w roku 1975 utworzono pierwsze etniczne stacje radiowe w Sydney i Melbourne, przekształcone w SBS (Special Broadcasting Service) Radio w roku 1978. Etniczne media odegrały i wciąż odgrywają znaczącą rolę w utrzymywaniu się kultur i tożsamości etnicznych.

Sens nowej polityki wielokulturowości trafnie wyraził Bruce Woodleys w popularnym hymnie napisanym w 1988 roku:

We are one, but we are many,
And from all the lands and earth we come.
We share a dream and sing with one voice,
I am – you are – we are Australian.

Zjednoczeni, choć jest nas wielu,
Przybyłych z różnych stron i krańców świata.
Łączy nas marzenie i śpiewamy chórem,
Ja jestem – ty jesteś – jesteśmy Australijczykami.

Stopniowo, począwszy od lat 70., tożsamość australijska jest zatem postrzegana jako coś dynamicznego, tworzonego przez zróżnicowaną etnicznie ludność. Tożsamość narodowa rodzi się przez zachowanie kultur etnicznych i wzbogacanie nimi dopiero powstającej kultury australijskiej oraz przez zmierzanie w kierunku wspólnego marzenia o dostatniej, sprawiedliwej Australii i tworzenie wspólnej przyszłości. Do narodzin australijskiej wielokulturowości i wielojęzyczności przyczynił się polski socjolog Jerzy Zubrzycki, który wystąpił na Konwencji w 1968 roku. Zubrzycki przedstawił dokument zawierający analizę zaniedbań rządu australijskiego względem imigrantów powojennych i opowiedział się za pluralizmem kulturowym (*cultural pluralism*) w Australii (Żongołłowicz, 2007).

W ostatnich latach nie do końca okrzepła tożsamość australijska jest poddawana kolejnej próbie. Globalizacja i rodząca się tożsamość globalna są kolejnymi zagrożeniami dla niedojrzałej jeszcze tożsamości australijskiej. Bardzo trafnie opisuje to zagrożenie Graeme Davidson w *The Oxford Companion to Australian History* (2001):

> Kiedyś wydawało się, że tożsamość narodowa jest czymś wrodzonym. Później uważano, że rodzi się w kontaktach między ludźmi a krajem, który zamieszkują albo też między jednym narodem australijskim a innym. Obecnie sądzi się, że tworzy ją nowa dialektyka – ciągłe poszukiwanie lokalnego kolorytu przez turystów, a przez Australijczyków schronienia przed inwazją homogenizującego wpływu kultury globalnej.

Davison sądzi, że z jednej strony w czasach globalnej komunikacji tożsamość narodowa jest podtrzymywana przez oczekiwania turystów, pragnących doświadczać kultury innej niż ich własna. Z drugiej strony, tożsamość lokalna, narodowa jest wzmacniana przez opór stawiany kulturze globalnej, uważanej często za agresora

wkradającego się do naszego życia przez globalną telewizję, Internet oraz produkty konsumpcyjne kupowane w międzynarodowych sieciach sklepów i restauracji.

1.2. Polityka językowa Australii

Rozwój społeczeństwa australijskiego oraz ewolucja tożsamości australijskiej miały i ciągle mają znaczący wpływ na politykę językową tego kraju. Należy przypomnieć najważniejsze etapy tej polityki. Według Clyne'a (1991, s. 24–25) można wyodrębnić cztery etapy w polityce językowej Australii.

Polityka akceptacji, nieuregulowana (do połowy lat 70. XIX wieku).

W tym okresie Australia nie miała jeszcze tożsamości politycznej. Niektóre kolonie były bardziej jednojęzyczne, inne bardziej różnojęzyczne. Poszczególne rządy ani nie wspierały języków napływowych, ani nie prowadziły polityki przeciwko nim. Nie regulowały, które języki powinny (albo też nie powinny) być używane i dla osiągnięcia jakich celów. Nie istniały żadne ograniczenia językowe w komunikacji, edukacji, ani w mediach. Istniało ukryte przekonanie, że język angielski, język większości oficjalnych dokumentów, pełnił funkcję *lingua franca*.

Polityka tolerancji, a zarazem ograniczeń (lata 70. XIX wieku do początku XX wieku).

Nieuregulowana dotychczas polityka uległa pewnym ograniczeniom po wprowadzeniu instytucji (podstawowej) szkoły państwowej w latach 70. XIX wieku, która uczyniła edukację jednojęzyczną standardem. Polityka ta uległa dalszym ograniczeniom przez wprowadzenie limitu w liczbie godzin nauczania w językach innych niż angielski (na przykład w Wiktorii w roku 1909). W tym samym czasie rosło utożsamianie rodzącego się narodu australijskiego z językiem angielskim.

Polityka nietolerancji (od około 1914 do około 1970 roku).

Zarówno probrytyjscy, jak i nacjonalistyczni Australijczycy uważali użycie języka angielskiego we wszystkich sferach życia jako znak australijskości. W tym okresie Australia i Australijczycy zmuszani byli do zapomnienia o swoim wielokulturowym dziedzictwie.

Polityka akceptacji (od około 1970 roku).

Wzrasta akceptacja wielojęzyczności jako części tożsamości narodowej. Podkreśla się, że znajomość języka angielskiego i znajomość innych języków uzupełniają się. Szczątki ideologii jednojęzyczności pozostają, ale są stopniowo usuwane. Rodzi się polityka popierająca wielojęzyczność pod wpływem wydarzeń wewnątrz kraju i poza nim oraz ciśnienia politycznego. Polityka ta w pierwszej chwili formułowana jest *ad hoc*, później bardziej całościowo, ale bez pełnej implementacji. Wzrasta utylitarne podejście do wielojęzyczności opierające się na względach handlowych, które może doprowadzić do odrzucenia języków „mniej użytecznych".

W swoich najnowszych pracach Clyne (2005) wskazuje na wciąż pokutującą w społeczeństwie australijskim mentalność jednojęzykowca (*monolingual mindset*). Ujawnia paradoks polegający na tym, że choć duża część ludności, głównie miejskiej, jest dwujęzyczna lub trójjęzyczna, mentalność narodu jako całości pozostaje zaskakująco jednojęzyczna: „Wydaje się czasem, że istnieją dwa światy, jeden – wielojęzyczny, obejmujący jedną trzecią społeczeństwa oraz drugi, na który składają się dwie trzecie ludności dumnej ze swej jednojęzyczności" (s. 20).

1.3. Najnowsze wydarzenia w Australii (2006–2008)

1.3.1. Egzamin na obywatela Australii

17 września 2006 roku rząd liberalny premiera Johna Howarda opublikował dokument dotyczący wprowadzenia w Australii „egzaminu na obywatela", podążając śladem takich krajów, jak na przykład Stany Zjednoczone. Rozpoczęła się dyskusja publiczna w mediach. Zwolennicy projektu umieszczali w telewizji programy przedstawiające młodych muzułmanów, którzy otwarcie mówili, że nie są Australijczykami pomimo tego, iż urodzili się w Australii, oraz przypadkowo zatrzymane na ulicy osoby, niepotrafiące powiedzieć ani słowa po angielsku. Przeciwnicy wskazywali na potencjalnie negatywny wpływ egzaminu na łączenie rodzin i ogólnie na zaostrzenie polityki rządowej w stosunku do imigrantów w kraju, którego rozwój jest niedłącznie związany z napływem ludności z zagranicy. Po uzyskaniu poparcia społecznego, 11 grudnia 2006 roku rząd ogłosił zamiar wprowadzenia egzaminu na obywatela, a 30 maja 2007 roku przedstawiono w parlamencie nową ustawę (*Australian Citizenship Amendment – Citizenship Testing*), która została przyjęta przez parlament 12 września 2007 roku. Egzaminy zostały oficjalnie wprowadzone 1 października 2007 roku.

Informacja na stronie internetowej Departamentu Imigracji i Obywatelstwa (Department of Immigration and Citizenship) podaje, że celem egzaminu jest „pomoc imigrantom w integracji i pełnym wykorzystaniu możliwości, jakie istnieją dla nich w Australii oraz umożliwienie im pełnego uczestniczenia w społeczeństwie australijskim jako obywatelom". Dalej czytamy, że egzamin „dostarcza silnej motywacji dla nowo przybyłych, aby uczyli się języka angielskiego oraz starali się zrozumieć australijski sposób życia". Departament opublikował również broszurę zatytułowaną *Becoming an Australian Citizen* (*Zostać obywatelem Australii*), która pomaga kandydatom na obywatela przygotować się do egzaminu. Broszura składa się z czterech części. Część pierwsza tłumaczy prawa i obowiązki obywatela Australii. Część druga dotyczy historii Australii, przedstawia symbole narodowe oraz podejmuje dyskusję na temat tożsamości narodowej. Część trzecia mówi o konstytucji oraz systemie politycznym. Wreszcie ostatnia część broszury wyjaśnia proces aplikowania o uzyskanie obywatelstwa australijskiego i zawiera przykładowe pytania egzaminacyjne.

Broszura rządowa wprowadza, przez zapis w cudzysłowie, wiele słów i zwrotów funkcjonujących w języku angielskim Australii, odnoszących się do podstawowych wartości narodowych. Podaje na przykład, że Australijczycy wyznają zasadę *live and let live* (żyj i daj innym żyć), oznaczającą powszechną tolerancję i szacunek dla innych. Wspomina *tradition of mateship* (tradycja partnerstwa/koleżeństwa) i tłumaczy, że oznacza ona, iż ludzie chętnie pomagają sobie, szczególnie w trudnych sytuacjach. Broszura zawiera też określenie *battler* (twardziel) i wyjaśnia, że w Australii podziwia się ludzi, którzy potrafią przetrwać wszelkiego rodzaju niepowodzenia życiowe, co jest związane ze srogim klimatem i życiem w buszu.

1.3.2. Kevin Rudd przemawia po mandaryńsku

Podczas szczytu APEC we wrześniu 2007 roku Kevin Rudd, wtedy przywódca opozycyjnej Partii Pracy (Labor Party), zaskoczył swoich rodaków i świat, przemawiając do zgromadzonych przywódców państw, w tym Chin Hu Jintao, oraz przemysłowców w dwóch językach: angielskim i mandaryńskim.

> W dzień po tym, jak pan Howard związał swoją przyszłość z Georgem Bushem i Stanami Zjednoczonymi – skomentował 7 września „Herald Sun" – pan Rudd jasno zasygnalizował, że jego uczucia skierowane są w kierunku wschodzącego mocarstwa azjatyckiego. Zwracając się do przywódcy Chin płynnie w jego własnym języku, pan Rudd przyćmił wiadomość o największym kontrakcie eksportowym, jaką miał do zakomunikowania pan Howard.

Rudd mówił po mandaryńsku o swoich długotrwałych związkach z Chinami, o pracy w Chinach w latach 80., o tym, że córka niedawno poślubiła Australijczyka chińskiego pochodzenia, że starszy syn studiował na Fundan University, a młodszy właśnie rozpoczął naukę języka chińskiego.

W opinii publicznej to dwujęzyczne przemówienie wyraźnie zwiastowało nowy kierunek w polityce Australii, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej, i miało duże znaczenie w późniejszej kampanii wyborczej Rudda i Partii Pracy – pozwalało oczekiwać zmian w ciągle zbyt konserwatywnej polityce wobec Aborygenów i mniejszości zamieszkujących Australię, jak również w polityce językowej Australii. Zwolennicy wielojęzyczności zdobyli mocne poparcie dla tezy, że choć język angielski jest światowym *lingua franca*, znajomość języków lokalnych jest ważna w kontaktach prywatnych i oficjalnych, ponieważ sygnalizuje otwartość i pomaga się zbliżyć do innych kultur. Julia Gillard, wicepremier w gabinecie Rudda, odwołując się do wystąpienia premiera, ujęła to w jednym ze swoich wystąpień w sposób następujący: „Zademonstrował, jak zwykły akt posługiwania się językiem azjatyckim może oznaczać tak wiele – zaangażowanie, szacunek i równość".

1.3.3. Rząd przeprasza Aborygenów

W listopadzie 2007 roku Partia Pracy, będąca w opozycji od jedenastu lat, wygrała wybory, a Kevin Rudd, były dyplomata i ekspert od polityki chińskiej, objął stanowisko premiera. U jego boku, jako wicepremier, stanęła po raz pierwszy w historii

Australii kobieta – Julia Gillard. W swojej pierwszej wypowiedzi Rudd wskazał między innymi, że sprawiedliwość społeczna będzie ważnym celem jego pracy. „Australia jako kraj równych szans (*fair go*) jest naszą przyszłością, a nie przeszłością" – powiedział Rudd. John Howard, były konserwatywny premier, nie tylko nie został powtórnie wybrany na najwyższe stanowisko w kraju, lecz także utracił miejsce w parlamencie, czyli nie uzyskał większości głosów w swoim własnym okręgu wyborczym.

13 lutego 2008 roku premier Kevin Rudd wygłosił w parlamencie historyczne przemówienie, w którym przeprosił mniejszość aborygeńską, a szczególnie tak zwane skradzione pokolenia (*stolen generations*), za krzywdy wyrządzone przez państwo australijskie. Rudd na samym początku swoich rządów dopełnił aktu, przed którym długo wzbraniał się John Howard.

> Nastał czas, aby się pogodzić – mówił premier Rudd. – Nastał czas, aby przyznać się do przeszłych niesprawiedliwości. Nastał czas, aby przeprosić. Nastał czas, aby zacząć żyć wspólną przyszłością. Do skradzionych pokoleń kieruję następujące słowa: Przepraszam jako Premier Australii. Przepraszam w imieniu Rządu Australii. Przepraszam w imieniu Parlamentu Australii.

Przeprosiny premiera Rudda wywołały mieszane reakcje. Tysiące Aborygenów udało się do Canberry, aby przeżyć to historyczne wydarzenie na żywo. Dziennik Partii Pracy „The Age" z 14 lutego 2008 roku na stronie tytułowej nazwał przeprosiny Rudda „Nowym początkiem Australii" (*Australia's New Beginning*). Dr Brendan Nelson, przywódca opozycyjnej Partii Liberalnej (Liberal Party), w odpowiedzi na przeprosiny premiera Rudda wygłosił przemówienie, w którym bronił motywacji tych, którzy decydowali się na odbieranie dzieci aborygeńskim rodzinom. Wskazywał na to, że często motywacje tych ludzi były szlachetne oraz że wielu uczciwych Australijczyków zostało obrażonych oskarżeniami o kradzież dzieci.

1.3.4. Szczyt Australia 2020

W dniach 19–20 kwietnia 2008 roku odbył się szczyt zainicjowany przez premiera Rudda pod hasłem Australia 2020, którego celem było opracowanie strategii rozwoju kraju w XXI wieku. Szczyt został poprzedzony szeroką konsultacją społeczną, która obejmowała zbieranie opinii obywateli przez witrynę internetową (http://www.australia2020.gov.au). W spotkaniu wzięło udział ponad 1000 ekspertów w 10 tematach wyłonionych jako najważniejsze dla przyszłości Australii. Szczyt Australia 2020 był próbą zjednoczenia narodu wokół długoterminowych celów o znaczeniu strategicznym.

Problemy wielokulturowości, wielojęzyczności i globalizacji pojawiły się pod hasłem „Bezpieczeństwo i dobrobyt Australii w obliczu gwałtownych zmian regionalnych i światowych". We wstępie do dyskusji dowiadujemy się, że proces globalizacji wpływa korzystnie na rozwój Australii. Paradoksem jest jednak to, że choć społeczeństwo jest wielokulturowe, mniej niż 15% uczniów klas maturalnych uczy się drugiego języka. Jednocześnie milion Australijczyków, wielu dobrze

wykształconych, mieszka za granicą. Ważnym zadaniem na przyszłość jest lepsze wykorzystanie zarówno lokalnych zasobów wielokulturowych, jak i Australijczyków mieszkających poza granicami kraju.

Raport przygotowany po konferencji Australia 2020 stawia przed krajem trzy wizje związane z tematem „Bezpieczeństwo i dobrobyt Australii w obliczu raptownych zmian regionalnych i światowych":

- budować reputację Australijczyka jako obywatela świata, aktywnie uczestniczącego w rozwiązywaniu globalnych problemów;
- ożywić i pogłębić zaangażowanie w sprawy Azji i krajów Pacyfiku;
- stworzyć warunki, aby główne języki i kultury rejonu nie były Australijczykom obce, ale aby były włączone do głównego nurtu społeczeństwa australijskiego.

Raport przedstawia również plan kampanii służącej pogłębieniu wiedzy na temat regionu, obejmującej następujące elementy:

- wyczerpujący strategiczny plan narodowy, zakładający pogłębienie wiedzy na temat Azji w Australii w celu wspierania globalnego zaangażowania w dziedzinach handlu, bezpieczeństwa oraz wymian między ludźmi;
- energiczniejsze wysiłki zmierzające do rekrutacji nauczycieli języków obcych w społecznościach lokalnych oraz z zagranicy, aby wzmocnić nauczanie języków obcych w Australii;
- umożliwianie łączności pomiędzy młodymi Australijczykami a grupami społecznymi w Azji przez programy wymian szkolnych, doradztwo oraz programy nauczania obowiązujące w kraju docelowym lub w lokalnych społecznościach.

Ogólnie mówiąc, wnioski te podkreślają znaczenie wielokulturowości i wielojęzyczności dla bezpieczeństwa i dobrobytu Australii w przyszłości i przedstawiają wizję Australii jako kraju biorącego aktywny udział w procesie globalizacji. Zarazem silnie wiążą tożsamość Australii jako kraju i jej obywateli z rejonem Azji i Pacyfiku oraz podkreślają znaczenie komunikacji i współpracy z tą częścią świata.

Kierunek ten potwierdza wystąpienie Julii Gillard z 20 maja 2008 roku na forum Fundacji Edukacji Azjatyckiej (Asia Education Foundation) w Melbourne. Pani Gillard zapowiada początek „rewolucji edukacyjnej" motywowanej położeniem Australii na przecięciu potężnych kultur i sił ekonomicznych Azji, Europy i USA oraz narodzinami nowoczesnego świata, w którym:

- technologie elektroniczne i Internet kształtują funkcjonowanie globalnej ekonomii;
- źródła energii oraz stan naturalnego środowiska mają olbrzymi wpływ na bezpieczeństwo narodowe i stabilność międzynarodową;
- młodzi ludzie wyrastają w domach z dostępem do błyskawicznej komunikacji elektronicznej oraz oczekują, że dużą część swojego życia spędzą, pracując i podróżując w różnych częściach świata;
- wiedza, umiejętności i zdolność uczenia się jednostki mają fundamentalne znaczenie dla osiągnięcia sukcesu w życiu;

– powszechnie uważa się, że wykształcenie jest podstawowym narzędziem w walce z globalnym ubóstwem oraz międzynarodowego postępu;
– sprawy lokalne i globalne są coraz bardziej powiązane: lokalni politycy są odpowiedzialni za problemy o skali międzynarodowej, a zwykli obywatele mogą przyłączyć się do globalnych ruchów społecznych.

Gillard w swoim wystąpieniu zapowiada nowy czteroletni Narodowy Program Języków i Studiów Azjatyckich w Szkołach (National Asian Languages and Studies in Schools Program) wartości 62,4 miliona dolarów.

1.4. W oczach Polaków i badaniach Polonii

Niektóre badania oceniają stopień satysfakcji Polonii australijskiej z decyzji emigracji do Australii oraz ukazują opinie Polonii na temat zasadniczych cech tożsamości australijskiej oraz różnic, jakie dostrzegają pomiędzy tożsamością Polaka a tożsamością Australijczyka. Elżbieta Drozd (2001), w pracy opisującej falę imigrantów z Polski w latach 80. XX wieku, między innymi analizuje ich zadowolenie z życia w Australii, pytając uczestników badań o te elementy życia w Australii, które najbardziej im się podobają, oraz te, które są dla nich źródłem niezadowolenia. Odpowiedzi wskazują na niektóre postawy społeczeństwa australijskiego, które można uznać za składowe części bycia Australijczykiem, czyli pośrednio za elementy tożsamości australijskiej, przynajmniej w ocenie imigrantów z Polski. Badania Drozd ukazały, że ankietowanym najbardziej podoba się spokojny i łatwy styl życia w Australii oraz wolność i możliwość wyboru takiego sposobu życia, jaki im najbardziej odpowiada. Podoba im się również to, że nie trzeba się interesować polityką, nawet wtedy, gdy zajmuje się ważną pozycję zawodową. Nie jest zaskoczeniem, że taką opinię wyrazili członkowie „emigracji solidarnościowej", wychowani w kraju, w którym nie sposób było oddzielić polityki od wykonywanego zawodu. Wreszcie uczestnicy badań cenili sobie szacunek społeczeństwa australijskiego dla pracy i nacisk kładziony na posiadanie pracy. Drozd (2001, s. 53) ujmuje te pozytywne odczucia w sposób następujący:

> *Three quarters of the interviewees had a good or very good opinion of Australia and another ten percent felt that it was a country with an untapped potential. The positive view was usually expressed as simply a beautiful country, one where there is a welcome and a niche for everyone, with many opportunities* […]. *Appreciation was also expressed about the weather, nature, the Australian outback and the bush, the ocean and many friendly people.*
>
> Trzy czwarte badanych wyraziło pozytywne lub bardzo pozytywne opinie o Australii, a kolejne dziesięć procent sądziło, iż jest to kraj, którego potencjał nie jest do końca wykorzystywany. O pozytywnych opiniach świadczyły wypowiedzi o Australii jako pięknym kraju, w którym ludzie dobrze się czują, w którym każdy znajdzie swoje miejsce i okazje życiowe […]. Ceniono sobie również pogodę, przyrodę, australijski interior i busz, ocean oraz obecność przyjaznych ludzi.

Wymieniając źródła niezadowolenia, ankietowani wskazywali na kilka popularnych w ich odczuciu postaw społecznych. Pierwszą była mentalność, którą Drozd (s. 50) nazwała *good enough for the bush*, czyli „wystarczająco dobre jak do buszu". Pod tym hasłem kryło się niezadowolenie Polaków z braku przywiązywania przez Australijczaków wystarczającej wagi do estetyki produktów oraz jakości usług. Drugą postawą negatywną w odczuciu ankietowanych była postawa *she'll be right* (nic jej nie będzie), która była oceniana jako brak dojrzałości społeczeństwa oraz zbyt beztroska postawa wobec życia. Niektórzy z ankietowanych twierdzili również, że ludzie w Australii często wybierają łatwy styl życia oraz że „australijskie społeczeństwo jako całość nie jest wystarczająco ambitne" (s. 53). Wreszcie ankietowanym imigrantom nie podobała się fałszywa w ich ocenie uprzejmość ludzi, a szczególnie pracodawców, którzy z uśmiechem potrafią mówić: *We'll get back to you* („Skontaktujemy się z Panią"), kiedy wiedzą, że w ich ocenie osoba nie nadaje się do podjęcia danej pracy.

Leuner (2008) w książce również poświęconej emigracji solidarnościowej podobnie analizuje różnice kulturowe jako jeden z problemów wymienianych przez uczestników swoich badań, jak to ilustruje następująca przykładowa wypowiedź:

> Imigranci muszą rozpocząć całkowicie nowe życie w nowym i często zupełnie innym środowisku niż kraj rodzinny. […] Wciąż odczuwam, że pod względem społecznym i kulturowym całkowicie nie należę do głównego nurtu w Australii.

Analizy pokazują zatem, że polscy imigranci w Australii doświadczają życia na granicy dwóch rzeczywistości i dwóch systemów wartości. Należy zdecydowanie podkreślić, że w sumie badania udowadniają, iż większość Polaków jest zadowolona z decyzji o emigracji oraz z życia w nowej ojczyźnie. Z drugiej jednak strony, niektóre aspekty bycia Australijczykiem są oceniane negatywnie, ponieważ – jak się wydaje – kontrastują z podstawowymi wartościami, które można uznać za polskie.

Na przykład etyka katolicka rodziców często bywa źródłem konfliktu z przedstawicielami młodego pokolenia urodzonymi lub wychowanymi w Australii. Uczestniczka badań Smolicza i Secombe (1985) pisze, że żyje w ciągłym konflikcie z rodzicami z powodu ich starodawnych i „prymitywnych" poglądów na temat związków młodych ludzi przed małżeństwem. Inny uczestnik tych samych badań w ten sposób podsumowuje konflikty rodzinne osób pierwszego i drugiego pokolenia wynikające z różnicy poglądów dotyczących wartości:

> […] głównym powodem kłótni polskich dzieci z rodzicami jest to, że rodzice są zbyt surowi dla swoich dzieci i mają wygórowane względem nich oczekiwania […], prowadzi to często do niezadowolenia dzieci, zazdrości w stosunku do ich australijskich rówieśników, a w rezultacie do popsucia się stosunków między rodzicami a dziećmi (Smolicz, Secombe, 1985, s. 49).

A oto inny przykład różnic w obyczajowości Polaków i Australijczyków. Choć uprzejmość społeczeństwa australijskiego – reprezentowanego przez

urzędników, pracowników usług oraz pracodawców – jest na ogół przyjmowana przez imigrantów z Polski jako cecha bardzo pozytywna, niektórzy widzą w tej uprzejmości fałsz i niesprawiedliwość. Taki osąd niewątpliwie bierze się ze zdecydowanie większej bezpośredniości Polaków w kontaktach społecznych, uzewnętrzniającej się na co dzień w języku używanym przez Polaków, zarówno polskim, jak i angielskim. Rutynowe w Australii pytanie: *How are you?* zadane Polakowi często prowadzi do zwierzeń na temat osobistych problemów i dolegliwości, choć samo pytanie wymaga równie rutynowej, nic nie znaczącej odpowiedzi: *I'm fine. Thank you* lub *I'm alright. Thanks*. Polska bezpośredniość dotyka Polaków mieszkających w Australii, i już przyzwyczajonych do uprzejmości w stylu australijskim, również podczas wizyt w kraju pochodzenia, kiedy spotykają się z nadto szczerymi opiniami rodziny i znajomych na temat ich wyglądu, tego, że się zmienili lub postarzeli. Młodzi ludzie polskiego pochodzenia czasem mówią, że Polacy są *opinionated*, czyli mają tendencję do wyrażania szybkich i radykalnych sądów.

Australijskie partnerstwo i egalitaryzm również wywołują mieszane reakcje wśród imigrantów z Polski, mogą prowadzić do napięć, a w rezultacie do podejmowania decyzji dotyczących własnej tożsamości. Przyjazność i otwartość ludzi jest dość powszechnie uważana za pozytywną cechę narodu australijskiego i często adaptowana także w stosunkach między Polakami. Używanie tytułów naukowych (na przykład pan doktor, pani profesor) oraz związanych z zajmowanym stanowiskiem (na przykład pan prezes, pani dyrektor) jest jednak w środowisku polonijnym o wiele bardziej rozpowszechnione niż w środowisku rdzennie australijskim, a osoby polskiego pochodzenia są wyczulone na pominięcie tytułu lub też użycie tytułu „na wyrost", na przykład w kontekście konferencji poświęconej sprawom polonijnym. Nauczanie przedstawicieli drugiego pokolenia wyrażeń grzecznościowych i sposobów zwracania się do ludzi w języku polskim napotyka natomiast nie tylko bariery językowe, ale także zahamowania natury psychologicznej. Osoby drugiego pokolenia często nie widzą w polskich formach grzecznościowych tradycji kulturowej utrwalonej w systemie językowym, ale starodawność, zacofanie i brak otwartości wszystkich Polaków.

Oczekiwania dotyczące statusu kobiet w społeczeństwie również potencjalnie mogą prowadzić do konfliktu wartości i norm. Leuner (2008, s. 174) pisze, że na początku lat 80. XX wieku pozycja kobiet w społeczeństwie australijskim była inna niż obecnie. Podaje przykład kobiety uczestniczącej w jej badaniach, inżyniera wykształconego w Polsce, która, pomimo że posiadała kwalifikacje lepsze od męża, musiała siedzieć z dziećmi w poczekalni Ambasady Australijskiej w Wiedniu, podczas gdy jej mąż odpowiadał na pytania oficera imigracyjnego. Kobieta była niezadowolona, ponieważ wywiad przeprowadzono wyłącznie z jej mężem, a w Polsce uważała się za osobę niezależną. Inna kobieta zwierza się, że po rozwodzie z mężem na początku lat 90. XX wieku przy poszukiwaniu domu do wynajęcia musiała prosić kolegę, aby udawał, że jest jej mężem, ponieważ trudno jest znaleźć cokolwiek samotnej kobiecie. Należy jednocześnie podkreślić, że wiele Polek

uważa, iż Australia dała im szansę usamodzielnienia się, zaistnienia w swoim zawodzie i zrealizowania marzeń.

Dla nowo przybyłych do Australii rodzin, szczególnie dla tych ze starego kontynentu, zaskakujący może być nacisk, jaki szkoła australijska kładzie na takie przedmioty, jak muzyka, sztuka albo fotografia, czasem, może się wydawać, kosztem fizyki, historii czy języków, popularnie znanych w australijskich szkołach pod akronimem LOTE (*Languages Other Than English*). Przedmioty są łączone w bloki, na przykład *science* (nauki przyrodnicze) aż do 10 klasy. Uczennica przybyła w 2008 roku z Duesseldorfu w Niemczech na wymianę do Macleod College, państwowej szkoły średniej w dzielnicach północnych Melbourne, po kilkudniowym pobycie i wizycie w szkole australijskiej żartobliwie oceniła, że dzieci w Niemczech w ciągu tygodnia uczą się więcej niż dzieci australijskie w ciągu całego swojego życia. Oczywiście wypowiedzi takiej nie można traktować poważnie, ponieważ systemy szkolnictwa w Australii i Niemczech stosują inne podejścia do nauczania i uczenia się, stawiają przed uczniami inne cele i rozwijają inne umiejętności. Nowe standardy nauczania w Wiktorii, Victorian Essential Learning Standards – VELS, na przykład mocno podkreślają znaczenie wiedzy interdyscyplinarnej oraz nabywania umiejętności ogólnych, takich jak komunikacja, projektowanie, analiza i synteza wiedzy i posługiwanie się nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi. Niewątpliwie nowoczesny program nauczania, taki jak VELS, wymaga jednak dobrze wykształconych i energicznych nauczycieli, których wciąż nie ma wystarczająco wielu w Australii. W związku z tym istnieje duża rozbieżność w poziomie nauczania pomiędzy prestiżowymi szkołami prywatnymi a przeciętnymi szkołami państwowymi, szczególnie na prowincji. Wielu Polaków posyła swoje dzieci do prywatnych szkół katolickich; w 1975 roku 55% dzieci z polskich domów w wieku szkolnym uczęszczało do katolickich szkół podstawowych (Smolicz, Secombe, 1981).

Smolicz i in. (1993) udokumentowali krytykę poziomu edukacji w Australii przez rodziców z Południowej Australii. W ocenie rodziców był on niższy, szczególnie w szkole podstawowej, aniżeli system szkolnictwa w Polsce. Nauczyciele australijscy nie byli wymagający, praca domowa była minimalna, a „luźne podejście" powodowało lenistwo. Brak regularnej oceny ucznia również miał negatywny wpływ na wyniki nauczania (s. 21). Także w późniejszych badaniach Drozd (2001) przeprowadzonych w Wiktorii jedna trzecia rodziców nie była zadowolona z systemu szkolnictwa w Australii. Rodzice argumentowali swoje niezadowolenie niskim poziomem nauczania, brakiem dyscypliny oraz brakiem systematycznego programu nauczania, co uzewnętrzniało się na przykład wyrywkowym nauczaniem historii. Badania dokumentują, że polscy rodzice mają wysokie oczekiwania dotyczące wykształcenia swoich dzieci, niekiedy nieuwzględniające ich realnych możliwości, i generalnie oczekują, że dzieci podejmą studia wyższe (Smolicz i in., 1993).

Aby zaradzić problemom wynikającym z niskiego poziomu nauczania, rodzice sami uczą dzieci w domu (Drozd, 2001). Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że instytucja korepetycji nie jest w Australii tak popularna jak w Polsce i wiele dzieci

oburza się na propozycję rodziców, aby zatrudnić korepetytora. W popularnym Kanale 7 telewizji publicznej nie tak dawno pokazano program, w którym reporterzy krytykowali imigrantów azjatyckich za to, że pomagają dzieciom w nauce poza szkołą, na przykład organizując dla nich dokształcanie. W ich opinii rodzice wywierali niepotrzebny nacisk na dzieci, zabierali im wolny czas, a dzieci azjatyckie w ten sposób uzyskiwały niesprawiedliwą przewagę nad dziećmi rdzennie australijskimi w ubieganiu się o najlepsze programy uniwersyteckie.

Polonia australijska, a szczególnie organizacja polonijna Polski Związek Techników i Profesjonalistów założona w 1951 roku, od dawna widzi potrzebę wspierania osiągnięć naukowych osób polskiego pochodzenia mieszkających w Australii. Pierwszym prezydentem organizacji był Stanisław Blum, który wsławił się działalnością charytatywną na rzadko spotykaną skalę. Leuner (2008, s. 222) podaje, że w 2005 roku istniało sześć nagród dla młodzieży polskiego pochodzenia:

- Nagroda Paula Edmunda Strzeleckiego i Nagroda Zbigniewa Czecha dla uczniów, którzy osiągnęli wybitne wyniki na maturze w roku 2004 oraz rozpoczęli studia w roku 2005;
- Nagroda Marie Curie-Skłodowskiej i Nagroda Stefana Banacha dla uczniów szkół średnich za wybitne osiągnięcia w dziedzinie fizyki i matematyki;
- Nagroda Konsula Generalnego RP za doskonałe rezultaty na trzecim roku studiów;
- Nagroda Polish Community Council of Victoria dla studentów, którzy wyróżnili się na poziomie stanowym, krajowym lub międzynarodowym w takich dziedzinach, jak nauka, polityka, literatura, sztuka lub sport.

2
DYNAMIKA DWUJĘZYCZNOŚCI ANGIELSKO-POLSKIEJ W AUSTRALII W STATYSTYKACH I BADANIACH NAUKOWYCH

And so the gum-leaf dancers, continue their ballet
To echoes of a mazurka, down the Alpine way
In honour of Strzelecki, from another land
They twist and turn down the slopes and pirouette in the sand.

Bunty Bisharah, *Dancing in the Wind* (2008)

Wstęp

Systematyczne przedstawienie literatury dotyczącej sytuacji języka polskiego w Australii jest trudne ze względu na jej wielowątkowość oraz na to, że często – jak w wypadku prac profesora Jerzego Smolicza – wiedza językoznawcza jest w nich zespolona z rozważaniami socjologicznymi. W niniejszym rozdziale postanowiono nawiązać do pracy profesora Michaela Clyne'a, socjolingwisty australijskiego, w celu systematycznego zaprezentowania wiedzy na temat dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii. Szczególnie trzy monografie Clyne'a – *Community Languages: The Australian Experience* (CUP, 1991), *Dynamics of Language Contact* (CUP, 2003) i *Australia's Language Potential* (UNSW Press, 2005) – są doskonałymi przewodnikami po tematyce kontaktów językowych. Niniejszy rozdział ukazuje dwujęzyczność angielsko-polską w Australii jako zjawisko dynamiczne, zmieniające się wraz z warunkami, w jakich żyją imigranci i ich potomkowie. Gdzie jest to możliwe, rozdział przedstawia dwujęzyczność angielsko-polską osób polskiego pochodzenia w kontekście wielojęzyczności innych grup etnicznych w Australii, ponieważ obecnie niewiele jest takich opracowań w literaturze polskojęzycznej.

Rozdział otwiera krótki rys historyczny emigracji polskiej do Australii. Osoby pragnące zapoznać się bardziej szczegółowo z historią poszczególnych fal emigracyjnych z Polski do Australii odsyłam do takich prac, jak książka Beaty Leuner (2008) *Migration, Multiculturalism and Language Maintenance in Australia*. Następnie rozdział przedstawia dane demograficzne dotyczące języka polskiego w Australii oraz użycie języka polskiego w różnych kontekstach społeczno-komunikacyjnych, w tym w cyberprzestrzeni. Kolejnym tematem jest odchodzenie od

użycia języka polskiego oraz czynniki wpływające na wybór języka przez bilingwistów, a w rezultacie na odchodzenie/utrzymywanie się języka polskiego w Australii. Osobno omawiane są zagadnienia transmisji i uczenia się/nauczania języka polskiego. Tematami zamykającymi rozdział są: opis języka bilingwistów polsko-angielskich w Australii, korzyści wynikające z dwujęzyczności oraz porównanie użycia języka polskiego z użyciem innych języków etnicznych. W podsumowaniu nakreśla się luki badawcze, jakie ujawniły się podczas dokonywania przeglądu literatury na temat dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii.

2.1. Definicja dwujęzyczności

Zjawisko naprzemiennego używania dwóch języków przez jednostki lub całe grupy społeczne w zależności od potrzeb danej sytuacji określa się w literaturze językoznawczej terminem „dwujęzyczność" lub „bilingwizm" (Michalewska, 1991). Dzisiaj najczęściej przyjmuje się szeroką definicję dwujęzyczności (por. Weinreich, 1953, s. 1; Miodunka, 2003, s. 69; Clyne, 2005, s. 27), choć wcześniej proponowano (na przykład Bloomfield, 1933), aby termin „dwujęzyczność" odnosił się wyłącznie do zjawiska sprawności posługiwania się dwoma językami na poziomie w przybliżeniu takim, jaki charakteryzuje rodowitych użytkowników danych języków, czyli tylko w odniesieniu do dwujęzyczności pełnej. Terminy „osoba dwujęzyczna" lub „bilingwista" oznaczają z kolei ludzi posługujących się dwoma językami.

Choćby na podstawie rozbieżności w definicjach dwujęzyczności można stwierdzić, że jednym z problemów badawczych tego zjawiska są różnice w stopniu znajomości języków przez osoby dwujęzyczne. Dwujęzyczność nie może być bowiem rozumiana jako dwie jednojęzyczności (Clyne, 2005). Osoby dwujęzyczne rzadko osiągają taki sam stopień biegłości w językach, które znają, choćby ze względu na to, iż najczęściej nie używają znanych im języków jednakowo często, w tym samym czasie (okresie życia) oraz w takich samych kontekstach interakcyjnych. Jednostki dwujęzyczne mogą na przykład używać jednego języka w komunikacji z rodziną w domu, a drugiego w sferze nauki w szkole.

Pojęcie domeny językowej – lub skontekstualizowanej sfery interakcyjnej – wprowadził Joshua Fishman w badaniach dwujęzyczności w rejonie Nowego Jorku w latach 60. (Clyne, 2005). Od tego czasu prace socjolingwistyczne opisują użycie języków przez osoby dwujęzyczne w takich domenach językowych, jak dom, praca, szkoła, rodzina, sąsiedztwo oraz Kościół. Cyberprzestrzeń staje się obecnie nową sferą interakcyjną dla większości ludzi, w tym również dla osób dwujęzycznych. Jest to domena słabo zbadana i w dalszym ciągu nieczęsto uwzględniana w pracach socjolingwistycznych poświęconych zjawisku dwujęzyczności. Inni bilingwiści mogą z kolei używać niemal wyłącznie jednego języka do pewnego okresu w życiu (na przykład do chwili emigracji), a następnie niemal wyłącznie drugiego języka po emigracji i wejściu w związek egzogamiczny, to znaczy z osobą nienależącą do tej samej grupy etnicznej. Dwujęzyczność zarówno jednostki, jak i całych grup społecznych jest więc zjawiskiem różnorodnym

i dynamicznym, często analizowanym na przestrzeni życia w wypadku jednostek lub historii w wypadku grup społecznych. Na dynamikę i różnorodność dwujęzyczności wskazuje wielu językoznawców, choćby Schecter i Bayley (2002) w badaniach porównawczych społeczności hiszpańskojęzycznych w San Antonio w Teksasie oraz w Bay Area w Kalifornii, a także Miodunka (2003) opisujący modele dwujęzyczności na podstawie badań etnograficznych bilingwistów portugalsko-polskich w Brazylii.

Zjawiskami wynikającymi z dynamiki bilingwizmu są odchodzenie od (utrata) języka (*language shift*) oraz utrzymywanie (zachowywanie) języka (*language maintenance*). Odchodzenie od używania jednego ze znanych sobie języków przez osoby dwujęzyczne oraz procesy językowe, psychologiczne i społeczne z nim związane stały się zagadnieniami badawczymi socjolingwistyki, głównie dzięki pionierskim pracom Joshuy Fishmana (1966, 1985, 1991). Clyne (2003, s. 20) definiuje odchodzenie od używania języka w następujący sposób:

A. Zjawisko to może się odnosić do zachowania językowego całej grupy etnicznej, podgrupy wewnątrz jakiejś grupy etnicznej lub jednostki.

B. Może oznaczać stopniowy proces „zmieniania" języka, taki jak na przykład miał miejsce, kiedy język węgierski był wypierany przez język niemiecki w Oberwart w austriackiej prowincji Burgenland (Gal, 1979). Może również oznaczać, że język wcześniej używany przez jednostkę lub grupę całkowicie przestaje być używany.

C. Zjawisko to może odnosić się do odchodzenia od:
   - języka dominującego w ogóle,
   - języka dominującego dla danej jednostki lub grupy,
   - języka używanego w konkretnej domenie językowej lub kilku domenach, takich jak dom, praca, szkoła i Kościół,
   - języka używanego w realizacji jednej z czterech sprawności komunikacyjnych (słuchanie, mowa, czytanie i pisanie).

Utrzymywaniem (zachowywaniem) języka natomiast określa się wysiłki jednostek, rodzin, grup językowych oraz instytucji społecznych i państwowych mające na celu zapobieganie utracie języka lub odwrócenie procesów odchodzenia od języka przez jednostki lub grupy społeczne (Clyne, 2005). W trakcie zachodzenia procesów odchodzenia od języka oraz utrzymywania języka, jednostki lub grupy społeczne pozostają w mniejszym lub większym stopniu dwujęzyczne.

Na bilingwizm, w tym na procesy odchodzenia i utrzymywania języka, wpływ ma wiele czynników osobistych, społeczno-kulturowych oraz językowych. Czynnikiem takim może być na przykład motywacja jednostki do konsekwentnego posługiwania się konkretnym językiem w konkretnej domenie językowej (na przykład językiem polskim w domu w Australii) lub polityka językowa kraju zamieszkania (na przykład polityka wielokulturowości w Australii) wpływająca na liczbę i jakość okazji do używania języków mniejszościowych. Dubisz (1997,

s. 338–350) wymienia kilka czynników językowych i pozajęzykowych, które wpływają na zmiany antroponimów w zbiorowościach polonijnych:

- status imigracyjny w kraju osiedlenia,
- charakter emigracji (polityczna/ekonomiczna, dobrowolna/przymusowa, kontynentalna/zamorska, indywidualna/grupowa, stała/okresowa),
- intencje wobec kultury kraju osiedlenia (pobytu),
- socjolingwistyczne funkcje antroponimów,
- bariera języka kraju osiedlenia,
- mobilność mowy,
- status społeczny,
- normy prawne dotyczące imigrantów,
- mobilność społeczna,
- stopień zwartości polonijnych grup lokalnych,
- zróżnicowanie pokoleniowe,
- uwarunkowania chronologiczne.

Czynniki wyszczególnione przez Dubisza do dziś pozostają ważnymi zagadnieniami w badaniach odchodzenia od użycia i utrzymywania języka polonijnego.

2.2. Polacy w Australii

Polacy byli zainteresowani Australią od momentu jej odkrycia. Jan Jerzy Forster, profesor Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego w Wilnie, towarzyszył Jamesowi Cookowi w jego drugiej wyprawie odkrywczej (1772–1775), a kilkanaście lat później na czele wielorybniczej wyprawy z Chile do Australii przybył Ksawery Karwicki (Achmatowicz-Otok, Otok, 1985). Początek polskiego osadnictwa w Australii jest związany z osobą skazańca Józefa Potowskiego (Joseph Potaski), który wraz z rodziną przybył do Australii w 1803 roku. Po kilkumiesięcznym pobycie w Wiktorii Potaski przeniósł się do Hobart, gdzie zajął się uprawą pszenicy (Paszkowski, 1987). W ciągu następnych czterdziestu lat niewielka liczba Polaków osiedliła się w Australii, głównie szlachta i oficerowie biorący udział w powstaniu listopadowym. Wśród nich znajdował się Paweł Edmund Strzelecki, który przybył do Sydney w 1839 roku. Strzelecki przeszedł do historii Australii jako odkrywca, geolog i kartograf. W ciągu następnych stu lat kilka tysięcy Polaków przybyło do Australii; byli to głównie uciekinierzy polityczni, oficerowie i żołnierze. Wielu z nich zajęło się poszukiwaniem złota. Szacuje się, że w roku 1933 w Australii żyło 3 241 osób polskiego pochodzenia (Paszkowski, 2001).

Po II wojnie światowej Polacy napłynęli do Australii w trzech falach emigracyjnych: pierwszej, tuż po wojnie, w latach 1947–1955, drugiej – w latach 1956–1966, oraz trzeciej – w latach 80. XX wieku. Niewielu Polaków osiedliło się między głównymi falami emigracyjnymi i osiedla się do chwili obecnej. Fala powojenna składała się głównie z weteranów wojennych – na przykład lotników, którzy wsławili się w bitwie o Anglię, polskich uchodźców z obozów w Indiach, Afryce i Wielkiej Brytanii oraz tak zwanych dipisów (*displaced persons* – DPs)

z obozów dla uchodźców wojennych znajdujących się w brytyjskiej, amerykańskej i francuskiej strefie okupacyjnej Niemiec i Austrii. Ta ostatnia grupa była najbardziej liczebna. Po kilku tygodniach oczekiwania przybysze rozpoczynali pracę, zwykle jako pracownicy niewykwalifikowani (*labourers of Australia*) na mocy dwuletniego kontraktu z rządem australijskim. Pomimo że działali w warunkach niekorzystnych dla utrzymywania kultur etnicznych, to znaczy w okresie polityki asymilacji, powojenna grupa imigrantów stworzyła większość polskich instytucji (kluby polskie, szkoły sobotnie), które istnieją do dziś.

Druga fala emigracyjna (1956–1966) napłynęła w rezultacie protestów antyrządowych w Poznaniu w 1956 roku, po których rząd komunistyczny pozwolił opuścić kraj znacznej grupie obywateli. Ponieważ do tego momentu w Australii osiedliło się znacznie więcej mężczyzn polskiego pochodzenia niż kobiet, wielu mężczyzn przybyło w tamtych latach z Australii do Polski w celu znalezienia żony. Zjawisko to zostało utrwalone w popularnej komedii Stanisława Barei *Żona dla Australijczyka*. Wreszcie trzecia fala emigracyjna, zwana często „emigracją solidarnościową", nastąpiła w latach 80. XX wieku w wyniku represji na działaczach „Solidarności", stanu wojennego (1981–1983) oraz ogólnego pogorszenia się warunków ekonomiczno-socjalnych w Polsce. Wiele osób uciekło z Polski, korzystając z turystycznych paszportów, do Włoch lub Austrii, aby po kilkumiesięcznym (a niekiedy dłuższym) pobycie w obozie dla uchodźców wyemigrować na pobyt stały do Australii (Kałuski, 1985). Po 1990 roku emigracja z Polski do Australii utrzymuje się na niskim poziomie. Na przykład w latach 2004–2005 na stałe do Australii przyleciały z Polski jedynie 354 osoby (Leuner, 2008).

2.3. Demografia językowa

W roku 1976 w australijskim spisie powszechnym ludności po raz pierwszy znalazło się polecenie dotyczące regularnego użycia języków innych niż angielski przez obywateli Australii, które brzmiało: „Wymień wszystkie języki, których regularnie używasz". Kolejnym spisem ludności zawierającym zdanie o użyciu języków był spis z 1986 roku. Tym razem pytanie po raz pierwszy dotyczyło użycia języków innych niż angielski w środowisku domowym i brzmiało: „Czy posługujesz się językiem innym niż angielski w domu?". Respondentów pytano następnie, którym językiem posługują się w domu, a od roku 1996 prosi się ich o zadeklarowanie wszystkich języków używanych w domu, w wypadku, gdy jest ich więcej niż jeden (Clyne, 2005). Wprowadzona w roku 1986 roku zmiana pytania i ograniczenie go do użycia języków innych niż angielski w domu były podyktowane zniekształceniem rezultatów dotyczących użycia języków innych niż angielski w roku 1976 w związku z tym, że wiele osób uczących się języka w szkole, ale nieużywających tego języka poza szkołą, odpowiedziało pozytywnie. Negatywnym rezultatem tego zawężenia jest to, że spisy ludności obecnie zaniżają użycie języków innych niż angielski w Australii, ponieważ na przykład nie uwzględniają wszystkich tych, którzy po opuszczeniu domu rodzinnego już

nie posługują się językiem innym niż angielski w domu, ale wciąż używają go w kontaktach z rodzicami, dziadkami oraz innymi członkami mniejszości etnicznej. Zatem dane dotyczące języków emigracji powojennej, której potomkowie są teraz dorośli i opuścili już dom rodzinny, są szczególnie zaniżone (Clyne, 2005). Język polski należy zaliczyć do tej grupy języków. Jeśli pytanie nie zmieni się, dane dotyczące użycia języka polskiego będą zaniżone również w kolejnych spisach ludności, ponieważ potomkowie emigracji lat 80. XX wieku zaczynają obecnie osiągać dojrzałość i opuszczać domy rodzinne, często jednak zachowują znajomość języka polskiego i posługują się nim w kontaktach z rodziną i innymi członkami diaspory w klubach, kościele, pracy, podczas wizyt w kraju pochodzenia czy też w kontaktach internetowych.

Dane Australijskiego Biura Statystycznego (Australian Bureau of Statistics) od dawna są wykorzystywane w celu szacowania zmian językowych w Australii, tworzenia prognoz językowych oraz – z naukowego punktu widzenia – badania procesów językowych i społecznych związanych ze zmianami językowymi jednostek i grup etnicznych, głównie w pracach Clyne'a (2003, 2005) i jego zespołu. Zadaniem kolejnej części rozdziału jest przedstawienie badań dwujęzyczności angielsko-polskiej Polonii zamieszkującej Australię i jej potomków w ciągu ostatnich trzydziestu lat. Gdzie tylko to będzie możliwe, zmiany te zostaną zaprezentowane na tle ogólnych zmian demografii języków używanych przez społeczności imigracyjne w Australii, na podstawie prac Clyne'a, jak również badań poświęconych wyłącznie językowi polskiemu.

2.4. Liczebność i charakterystyka grupy

Biorąc pod uwagę dane z siedmiu ostatnich spisów ludności w Australii dokonywanych w latach: 1976, 1981, 1986, 1991, 1996, 2001 i 2006, liczba osób urodzonych w Polsce przejawia tendencję malejącą (tabela 1).

Tabela 1. Liczba osób urodzonych w Polsce (spisy powszechne: 1976–2006)

Spis powszechny	Polska
1976	56 051
1981	59 441
1986	67 700
1991	68 566
1996	65 113
2001	58 110
2006	52 251

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

Spisy ludności z 1986, 1991 i 1996 roku wykazują, że w tych latach Australię zamieszkiwała największa liczba osób urodzonych w Polsce. Wpływ na ten stan miała emigracja związana ze zmianami polityczno-ekonomicznymi w Polsce

w latach 80. XX wieku, tak zwana emigracja solidarnościowa. Z jednej strony malejąca liczba imigrantów z Polski w ostatnich latach, znajdująca swój wyraz w dwóch spisach (2001 i 2006), może odzwierciedlać stabilizację polityczno-ekonomiczną w Polsce, a wraz z nią wzrastającą satysfakcję z życia i pracy w kraju. Z drugiej zaś strony malejąca emigracja do Australii jest powodowana zmianą kierunku polskiej emigracji, to znaczy wzrastającą liczbą Polaków opuszczających Polskę, żeby mieszkać i pracować w innych krajach Unii Europejskiej. Ważnym pytaniem na przyszłość, mającym na celu oszacowanie, na jakim poziomie ustabilizuje się emigracja z Polski do Australii, jest to, co wciąż motywuje Polaków do wyjazdu do Australii.

Największa liczba osób urodzonych w Polsce zamieszkuje stany Wiktoria i Nowa Południowa Walia, a w dalszej kolejności Południową Australię, Zachodnią Australię, Queensland, Australijskie Terytorium Stołeczne, Tasmanię i Terytorium Północne (tabela 2).

Tabela 2. Osoby urodzone w Polsce zamieszkujące poszczególne stany australijskie (spisy powszechne: 1996–2006)

Spis powszechny / Stan	1996	2001	2006
Nowa Południowa Walia	18 988	16 890	15 227
Wiktoria	23 061	20 414	18 073
Queensland	5 455	5 226	5 072
Południowa Australia	8 071	6 954	6 236
Zachodnia Australia	6 984	6 417	5 729
Tasmania	1 063	861	737
Terytorium Północne	99	111	98
Australijskie Terytorium Stołeczne	1 389	1 235	1 081

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

Pomimo zmniejszającej się liczby mieszkańców Australii urodzonych w Polsce na podstawie spisów ludności z lat: 1986, 2001 i 2006 można ciągle zaobserwować nieznaczny wzrost liczby osób deklarujących w australijskich spisach powszechnych swoje polskie pochodzenie (tabela 3). Tak więc ogólna liczba ludności polskiego pochodzenia wzrosła z 97 100 w roku 1986 do 163 802 w roku 2006, choć wzrost w latach 2001–2006 był stosunkowo mały i wyniósł 12 902 osoby, podczas gdy wcześniej, w latach 1986–2001, wyniósł 53 800 osób.

Tabela 3. Osoby polskiego pochodzenia w Australii (spisy powszechne: 1986, 2001, 2006)

Spis powszechny	Osoby polskiego pochodzenia
1986	97 100
2001	150 900
2006	163 802

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

We wszystkich stanach australijskich w latach 2001–2006 obserwujemy nieznaczny wzrost liczby osób polskiego pochodzenia, procentowo największy w stanie Queensland (22%) i w Tasmanii (14%), choć w tym ostatnim stanie mieszka niewiele osób polskiego pochodzenia (tabela 4). Ta sama tabela pokazuje rozmieszczenie populacji polskiego pochodzenia w Australii. Jak widać, zdecydowanie najwięcej ludzi deklarujących polskie korzenie mieszka w Wiktorii i Nowej Południowej Walii.

Tabela 4. Osoby polskiego pochodzenia w poszczególnych stanach australijskich (spisy powszechne: 2001, 2006)

Stan \ Spis powszechny	2001	2006
Nowa Południowa Walia	43 903	46 629
Wiktoria	48 934	52 105
Queensland	17 794	21 685
Południowa Australia	17 108	18 032
Zachodnia Australia	16 238	17 585
Tasmania	2 795	3 193
Terytorium Północne	613	736
Australijskie Terytorium Stołeczne	3 512	3 837

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

Biorąc pod uwagę płeć polskich imigrantów, obserwuje się wzrastającą liczbę kobiet, udokumentowaną trzema ostatnimi spisami ludności (1996, 2001, 2006) (tabela 5). Z faktem tym związana jest wzrastająca liczba małżeństw egzogamicznych w populacji polskiego pochodzenia, ponieważ większa liczba Polek aniżeli Polaków zawiera związki małżeńskie z osobami niepolskiego pochodzenia. Spisy ludności z lat 1976 i 1981 natomiast podają, że wówczas w Australii było więcej mężczyzn niż kobiet urodzonych w Polsce. Obserwujemy więc zmianę polegającą na tym, że w ostatnich czasach więcej Polek niż Polaków przyjeżdża do Australii i obecnie jest w tym kraju więcej kobiet niż mężczyzn urodzonych w Polsce.

Tabela 5. Kraj urodzenia (według płci). Spisy powszechne: 1976–2006

Spis powszechny \ Płeć	Kobiety	Mężczyźni
1976	24 249	31 802
1981	26 409	33 032
1996	33 236	31 877
2001	30 759	27 351
2006	28 616	23 635

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

Biorąc pod uwagę wiek polskich emigrantów, obecnie największa ich liczba jest w wieku 75+ (spis ludności z roku 2001). Dotyczy to zarówno kobiet, jak

i mężczyzn. Natomist spis ludności z roku 1976 pokazywał, że największa liczba osób urodzonych w Polsce, zarówno kobiet, jak i mężczyzn, była w przedziale wiekowym 45–54 lata (tabela 6).

Tabela 6. Kraj urodzenia (według wieku). Spisy powszechne: 1976 i 2006

Wiek / Spis powszechny Mężczyźni/Kobiety	1976 (a)	2001 (b)
0–14	264 241	496 398
a. 15–19/b. 15–24	414 414	2 184 2 147
20–24	779 824	
25–34	2 005 2 138	3 374 2 351
35–44	2 583 3 208	6 059 4 185
45–54	10 742 9 178	6 059 6 299
a. 55–59/ b. 55–64	5 640 3 141	2 974 3 420
60–64	5 055 1 975	
a. 65+/b. 65–74	4 322 3 130	3 078 4 608
75+		7 263 7 351

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

Starzenie się populacji polskiego pochodzenia w Australii jest ważnym problemem społecznym i przedmiotem zainteresowania polskich instytucji pomocy społecznej.

2.5. Użycie języka polskiego

2.5.1. Dom – dane statystyczne

Odpowiedzi udzielane przez respondentów na pytanie z australijskiego spisu ludności dotyczące użycia języków w środowisku domowym pozwalają dość dokładnie oszacować popularność języków etnicznych w Australii, to, kto się nimi posługuje i w jaki sposób są rozmieszczone na terytorium kraju. Na podstawie danych z 2001 roku Clyne (2005) ocenia, że na terenie Australii używa się około 240 języków, zarówno aborygeńskich, jak i przybyłych wraz z imigrantami z Europy, Azji, Środkowego Wschodu, Ameryki Łacińskiej oraz wysp Pacyfiku. Clyne twierdzi jednak, że liczba języków używanych obecnie w Australii jest mniejsza niż w czasach kolonizacji z powodu „zaniedbania, rasizmu, polityki asymilacji" (s. 6).

Na miejsce języków, które znikają z mapy językowej Australii, napływają inne wraz z nowymi falami imigracyjnymi. Tabela 7 pokazuje 20 najpopularniejszych języków imigracyjnych Australii według spisu z roku 2001 oraz zmiany w liczbie osób, które się nimi posługują, w porównaniu z rokiem 1991. Język polski w 2001 roku znajdował się na 12. miejscu z wyraźną tendencją spadkową (11,8% w stosunku do roku 1991).

Tabela 7. 20 najczęściej używanych języków imigracyjnych w Australii według spisu ludności z roku 2001. Zmiana w procentach w stosunku do roku 1991

Język	Liczba użytkowników	Zmiana	Język	Liczba użytkowników	Zmiana
Włoski	353 606	–15,6	Chorwacki	69 850	+10,7
Grecki	263 718	–7,7	**Polski**	**59 056**	**–11,8**
Kantoński	225 307	+38,9	Turecki	50 692	+20,8
Arabski	209 371	+28,6	Serbski	49 202	+102,2
Wietnamski	174 236	+58,1	Hindi	47 817	+110,4
Mandaryński	139 288	+155,9	Maltański	41 392	–21,9
Hiszpański	93 595	+3,4	Holenderski	40 187	–14,7
Tagalog/filipiński	78 879	+33,4	Francuski	39 643	–12,9
Niemiecki	76 444	–32,6	Koreański	39 528	+100,1
Macedoński	71 994	+11,7	Indonezyjski	38 724	+42,4

Źródło: Clyne, 2005.

Ten sam spis wskazywał również, że jedynie w Adelajdzie i Perth język polski znajdował się wśród dziesięciu języków najczęściej używanych w domu. W Adelajdzie był wciąż wysoko, na czwartej pozycji (7 454 osób), za włoskim (37 803), greckim (25 119) i wietnamskim (12 335); w Perth na pozycji siódmej (6 161), za włoskim (32 893), kantońskim (14 889), wietnamskim (11 587), mandaryńskim (10 882), indonezyjskim (6 322) i chorwackim (6 313) (Clyne, 2005).

Statystyki pokazują, że spada liczba osób używających języka polskiego w australijskich domach we wszystkich stanach z wyjątkiem Terytorium Północnego (tabela 8). Spadek ten jest związany 1) ze zwiększającą się liczbą osób drugiego pokolenia, które najczęściej we własnym domu posługują się językiem angielskim; 2) z malejącą liczbą Polaków emigrujących do Australii; 3) ze wzrastającą liczbą małżeństw egzogamicznych, w których zachowanie języka polskiego odgrywa mniejszą rolę niż w małżeństwach endogamicznych.

Warto zaznaczyć, iż we wszystkich spisach dokonywanych w latach 1991–2006 więcej kobiet niż mężczyzn deklarowało posługiwanie się językiem polskim w domu (tabela 9). Fakt ten jest zgodny z wynikami badań ankietowych Leuner (2008), według których Polacy pierwszej generacji znajdujący się w związkach endogamicznych w dużej większości rozmawiają z dziećmi po polsku, a Polki z małżeństw egzogamicznych mówią do dzieci po polsku, choć dzieci zwykle odpowiadają po angielsku.

Tabela 8. Osoby używające języka polskiego w domu w poszczególnych stanach australijskich (spisy ludności: 1996–2006)

Stan \ Spis powszechny	1996	2001	2006
Nowa Południowa Walia	18 264	17 072	15 497
Wiktoria	20 869	19 732	17 785
Queensland	5 183	5 187	4 996
Południowa Australia	8 631	7 783	6 917
Zachodnia Australia	7 184	6 929	6 099
Tasmania	1 094	918	819
Terytorium Północne	65	93	101
Australijskie Terytorium Stołeczne	1 479	1 342	1 176

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

Tabela 9. Użycie języka polskiego w domu (według płci). Spisy ludności: 1986–2006

Spis powszechny	Kobiety	Mężczyźni	Razem
1986	b.d.	b.d.	63 300
1991	35 027	31 906	66 933
1996	33 533	29 238	62 771
2001	31 949	27 107	59 056
2006	29 574	23 816	53 390

b.d. – brak danych

Źródło: Australijskie Biuro Statystyczne.

2.5.2. Użycie języka polskiego w sieciach społecznych i mediach

Częste użycie języka mniejszościowego jest podstawowym warunkiem jego witalności i przetrwania w warunkach dyglosji. Aby przybliżyć wpływ użycia języka na jego witalność, badania opisują i analizują użycie języka w różnych kontekstach interakcyjnych, a szczególnie wybór języka komunikacji przez jednostki w różnych domenach oraz czynniki indywidualne i zewnętrzne wpływające na ten wybór.

2.5.2.1. Komunikacja w małżeństwie

Johnston (1985) twierdzi, że osoby pierwszego pokolenia z małżeństw endogamicznych uczestniczące w jej badaniach traktowały dom rodzinny jako „sanktuarium" wspomagające przetrwanie języka polskiego w Australii (s. 152). Również w badaniach Drozd (2001), obejmujących 60 osób „emigracji solidarnościowej", 87% tych, którzy podczas prowadzenia badań mieszkali pod jednym dachem z partnerami, komunikowało się z nimi po polsku. Pozostali rozmawiali z partnerami albo po angielsku, albo po angielsku i po polsku. Jedna z uczestniczek rozmawiała z mężem, który nie był Polakiem, po angielsku, ale w rozmowach z synem używała języka polskiego. Z kolei jeden mężczyzna rozmawiał z żoną po polsku, ale z synem komunikował się po angielsku, ponieważ ten został wychowany przez nianię Greczynkę,

która mówiła do chłopca po angielsku. W badaniach emigracji lat 80. XX wieku przeprowadzonych przez Leuner (2008) zdecydowana większość małżeństw endogamicznych pierwszego pokolenia „zawsze" posługiwała się w domu językiem polskim (89%), a prawie cała reszta (9%) posługiwała się polskim „często". Żadne z małżeństw egzogamicznych w badaniach Leuner nie posługiwało się językiem polskim w domu „zawsze" i tylko 13,3% tych małżeństw używało języka polskiego „często".

2.5.2.2. Komunikacja rodziców z dziećmi

W pracy Leuner (2008) 66% osób drugiego pokolenia z małżeństw endogamicznych „zawsze" posługiwało się językiem polskim w komunikacji z rodzicami. Dzieci rozmawiały po polsku tak samo często z matką, jak z ojcem. Niekiedy używały języka angielskiego lub obydwu języków. Natomiast polskiego w rozmowie z ojcem lub matką w domu „zawsze" używało jedynie 26,7% osób drugiego pokolenia z małżeństw egzogamicznych. Rodzice używali języka polskiego z dziećmi w domu, ponieważ nie chcieli, aby dzieci nauczyły się angielskiego z błędami oraz w celu lepszego wyrażenia swoich myśli.

Temat motywacji rodziców do używania języka polskiego z dziećmi podejmują wcześniejsze badania Johnston (1965). Jednym z czynników motywacyjnych opisanych w tych badaniach jest, podobnie jak u Leuner, postęp dzieci w nauce angielskiego. Dwie wypowiedzi są typowe: „Nalegam, ponieważ nie mówię dobrze po angielsku, by ją (córkę) nauczać i nie chcę, by nabyła zły akcent", „Jeśli mówił(a)bym z dziećmi po angielsku, nauczył(a)bym ich błędów" (s. 126). Innym czynnikiem motywowania dzieci do używania polskiego było wymaganie, aby dzieci okazywały w ten sposób rodzicom szacunek. Następująca wypowiedź pochodząca z pracy Johnston (1965) doskonale to ilustruje: „Jeśli dzieci mnie szanują, powinny mówić do mnie po polsku. Nigdy nie będę mówić dobrze po angielsku i nie chcę, by dzieci śmiały się ze mnie, gdy popełnię błąd. To jest powód, dla którego chcę, by mówiły po polsku" (s. 126). Na jeszcze inny czynnik motywujący wskazywała opinia rodziców, iż „znajomość dodatkowego języka jest kluczem do bogactwa intelektualnego i duchowego" (s. 126). Rodzice biorący udział w badaniach Johnston uważali również, że ich obowiązkiem było uzupełnianie edukacji językowej dzieci ze względu na słaby program nauczania języków w australijskich szkołach. Niektórzy uważali także, że „język polski jest narzędziem w propagowaniu polskiej tradycji i kultury" (s. 126). Wreszcie lojalność wobec członków rodziny pozostawionych w Polsce była ważnym czynnikiem motywującym rodziców, jak to widać w następującej wypowiedzi pochodzącej z pracy Johnston: „Tak, oczywiście, nalegam, ponieważ moja mama mówi po polsku i moja córka będzie mówić po polsku. Pewnego dnia pojedzie do Polski i jakbym się czuł(a), gdyby nie mogła mówić po polsku z moją mamą?" (s. 127).

2.5.2.3. Komunikacja między dziećmi

Badania (Johnston, 1965; Smolicz, Secombe, 1981; Drozd, 2001; Leuner, 2008) zgodnie ustalają, że osoby drugiego pokolenia, których rodzice urodzili się w Pol-

sce, najczęściej posługują się między sobą językiem angielskim. W badaniach Leuner (2008, s. 195) jedna z osób drugiego pokolenia podaje typową sytuację, kiedy używa języka polskiego w rozmowach z rodzeństwem:

> Jedynie w obecności rodziców lub polskich przyjaciół rozmawiałabym z siostrą po polsku albo wtedy gdybyśmy chciały, żeby inni nas nie rozumieli, na przykład rozmawiając na drażliwy temat w miejscu publicznym.

Na podstawie badań wielu mniejszości etnicznych w Australii Clyne (2005) twierdzi, iż używanie języka etnicznego między sobą przez osoby drugiego pokolenia jest zjawiskiem rzadkim i występuje najczęściej w rodzinach, które niedawno przyjechały do Australii lub w sytuacjach i szerszych kontekstach społecznych, gdzie kładzie się specjalny nacisk na zaznaczenie etnicznego pochodzenia.

Leuner (2008) opisuje różnice istniejące w komunikacji dzieci z małżeństw endogamicznych i egzogamicznych. W jej badaniach jedna trzecia (33,3%) dzieci z małżeństw egzogamicznych oraz mniej niż jedna piąta (18,8%) z małżeństw endogamicznych „nigdy" nie mówi do siebie po polsku. 36% dzieci z małżeństw endogamicznych i 6,7% z małżeństw egzogamicznych „czasem" rozmawia po polsku. Widać zatem, że dzieci z małżeństw endogamicznych znacznie częściej mówią do siebie po polsku niż dzieci wychowujące się w małżeństwach egzogamicznych.

2.5.2.4. Komunikacja z dziadkami

Clyne (2005) podkreśla rolę obecności dziadków w utrzymywaniu i transmisji języków na podstawie badań wielu mniejszości etnicznych w Australii. Twierdzi jednocześnie, iż w tym aspekcie mogą istnieć różnice pomiędzy grupami etnicznymi oraz falami emigracyjnymi. Na przykład dziadkowie w wieku 65+ urodzeni w Indiach najprawdopodobniej w domu mówić będą po angielsku, więc ich wpływ na transmisję języka etnicznego będzie niewielki. Z kolei osoby w tym samym wieku, ale urodzone na Filipinach, w Hiszpanii lub Wietnamie prawdopodobnie nie będą znały języka angielskiego i w domu będą używać języka etnicznego. Clyne ustala dalej, iż wielu dziadków przybywa do Australii w ramach programu łączenia rodzin w celu pomocy rodzicom w wychowywaniu dzieci. W jego przekonaniu dziadkowie to jedno z głównych źródeł języków etnicznych w Australii, które często nie jest odpowiednio wykorzystywane do dwujęzycznego lub trójjęzycznego wychowania dzieci.

Na ważną rolę dziadków w zachowaniu języka polskiego wskazują również badania Polonii australijskiej (na przykład Janik, 1996; Smolicz, Secombe, 1985). Na podstawie własnych badań grupy polskojęzycznej Leuner (2008) twierdzi jednak, iż rola dziadków często jest przeceniana. Po pierwsze, zauważa, iż jedynie niewielki procent (13,8%) osób drugiego pokolenia w jej badaniach posiadało dziadków w Australii. Po drugie, dziadkowie brali udział jedynie w niewielkim procencie ogólnego użycia języka polskiego w domu. Na przykład jedynie 2% osób drugiego pokolenia z małżeństw endogamicznych zadeklarowało, że „zawsze" rozmawia z dziadkami po polsku. W badaniach Rabiej (2007) znacznie więcej, bo

20,43% uczniów szkół polonijnych w Australii objętych badaniami miało dziadków w Australii.

Można wyciągnąć wniosek, że choć wpływ dziadków na dwujęzyczność społeczną w sumie może być niewielki, przynajmniej w wypadku diaspory polskiej, to liczne dane anegdotyczne pokazują olbrzymi wpływ na jednostki drugiego pokolenia tych dziadków, którzy decydują się świadomie wspierać dwujęzyczne wychowanie wnuków. Pozytywny wpływ obecności dziadków widać choćby w szkołach polonijnych, gdzie najlepsi uczniowie często wywodzą się z domów, w których mieszkają dziadkowie. Wydaje się również, że wpływ dziadków na transmisję języka polskiego może zależeć od fali emigracyjnej, a co za tym idzie stopnia wykształcenia dziadków i ich sprawności w posługiwaniu się językiem angielskim.

2.5.2.5. Grono przyjaciół i znajomych

W badaniach Jamrozika (1983), opartych na wywiadach z 237 osobami, 77,6% nowo przybyłych do Australii Polaków zadeklarowało „częste" kontakty z innymi Polakami. Rezultaty badań kwestionariuszowych Drozd (2001) również wykazały, że Polacy pierwszego pokolenia „częste kontakty i przyjaźnie utrzymywali zwykle z innymi polskimi emigrantami, zwykle z tej samej fali emigracyjnej" (s. 47). Badania Leuner (2008) pokazują duże różnice pomiędzy gronem przyjaciół pierwszego i drugiego pokolenia emigracji lat 1980–1989. Przyjaciółmi członków pierwszego pokolenia są głównie inni Polacy mieszkający w Australii, w większości z małżeństw endogamicznych, z którymi 72,1% badanych spotyka się „bardzo często" lub „często". Większość członków drugiego pokolenia (87,6%) „bardzo często" lub „często" spotyka się natomiast z przyjaciółmi pochodzenia anglo-australijskiego. Członkowie drugiego pokolenia spotykają się również z młodymi osobami polskiego pochodzenia, ale znacznie rzadziej: 46,2% badanych spotyka się „bardzo często" lub „często". Zbieżność rezultatów badań Jamrozika (1983) i Leuner (2008) – w obydwu przypadkach dotyczących „emigracji solidarnościowej" – pozwala wyciągnąć wniosek, iż długość pobytu na emigracji nie ma większego wpływu na grono przyjaciół emigracji pierwszego pokolenia, które było w zdecydowanej większości polskie po 2–3 latach pobytu i pozostało polskie po kilkudziesięciu latach pobytu w Australii.

Badania Smolicza i Secombe (1981) nie informują o częstości spotkań w diasporze lub poza nią, ale badają jakość kontaktów uczniów polskiego pochodzenia. Analizując sieci społeczne uczestników badań, autorzy wprowadzają rozróżnienie pomiędzy pierwszorzędnymi i drugorzędnymi systememami społecznymi jednostek i grup. System pierwszorzędny składa się z osób, które łączy określona aktywność kulturowa, podczas gdy system drugorzędny jest złożony z osób, które jedynie uczestniczą w określonej aktywności kulturowej lub organizacji. Autorzy podsumowują, że uczestnicy ich badań zazwyczaj mieli etnicznie zróżnicowany system drugorzędny, ale ich system pierwszorzędny najczęściej był złożony wyłącznie z osób polskiego pochodzenia, pod warunkiem że dane im były okazje nawiązywania kontaktów z osobami polskiego pochodzenia. Nowo napotkane

osoby polskiego pochodzenia bardzo szybko stawały się członkami systemu pierwszorzędnego, jak to wyraził jeden z uczestników badań:

> Nawet do chwili obecnej, kiedy spotykam kogoś polskiego pochodzenia gdzieś w Australii, nie czuję, że jest to osoba zupełnie obca, choć się zupełnie nie znamy. Istnieje jakaś więź przynależenia, więź braterstwa na samym starcie, która nie istnieje, kiedy spotykam się z innymi osobami (Smolicz, Secombe, 1981, s. 54).

2.5.2.6. Organizacje, grupy i zespoły polonijne

Kolejnym obszarem, gdzie na co dzień używa się języka polskiego, są organizacje polonijne, które zajmują się zaspokajaniem potrzeb polskiej diaspory oraz zapewnianiem pomocy dla nowo przybyłych. Wśród organizacji polonijnych znajdują się zgrupowania profesjonalistów, kluby sportowe, grupy taneczne, chóry, organizacje pomocy społecznej, organizacje kulturalne, fundacje, harcerstwo oraz organizacje młodzieżowe. Pakulski (1985), w analizie Polonii zamieszkującej Hobart, zwraca uwagę na jej doskonałą organizację. Twierdzi, iż struktura organizacyjna polskiej społeczności w Hobart przypomina coś, co nazwano wcześniej „instytucjonalną całością" (Breton, 1964) i niemal wszystkie usługi są lub też mogą być oferowane przez kulturalne, religijne i sportowe organizacje polonijne. Wydana w roku 1993 *Kronika Federacji Polskich Organizacji w Wiktorii 1962–1992* podaje, że w 1992 roku w samej Wiktorii w Federacji były zrzeszone 44 organizacje polonijne o bardzo zróżnicowanym profilu działalności, takie jak Stowarzyszenie Lotników Polskich, Chór „Syrena", Klub Sportowy „Lechia", Klub Osamotnionych „Pod Palmą" czy też Polska Grupa Radiowa 3ZZZ.

W miarę upływu czasu od chwili osiedlenia się fali emigracyjnej zapotrzebowanie na organizacje etniczne zwykle maleje, choć okresowo może wzrastać, na przykład wskutek starzenia się osadników pierwszej generacji (Clyne, 1991). Takie zjawisko występuje obecnie w przypadku starzejącej się polskiej diaspory (zob. tabela 6). Leuner (2008) podaje, że w 2005 roku w Melbourne działało ponad 80 organizacji polonijnych, w tym 27 klubów seniora. W latach 80. XX wieku organizacja Australian-Polish Community Services Inc. w dużym stopniu zajmowała się pomocą nowo przybyłym. Dwadzieścia lat później, w wyniku rozpoznania potrzeb społeczeństwa polonijnego, duży zakres jej działalności dotyczy osób starszych (Leuner, 2008).

W badaniach Leuner (2008) 13% imigrantów z Polski oraz 27,7% osób drugiego pokolenia objętych ankietą należało do organizacji polonijnych. Zaskakujący jest większy stopień uczestniczenia w organizacjach polonijnych osób drugiego pokolenia, co Leuner tłumaczy tym, że rodzice często podejmują decyzję w imieniu dzieci i zapisują je do różnych organizacji. Wyniki badań Leuner znacznie odbiegają od wyników wcześniejszych badań. W pracy Jamrozika (1983) jedynie kilkoro uczestników (2,1%) miało częste kontakty z organizacjami polonijnymi, należy jednak zaznaczyć, że badania te obejmowały nowo przybyłych. Z kolei Drozd (2001) oszacowała, że 30% osób pierwszego pokolenia, które odpowiedziały na jej ankietę, należało do organizacji polonijnych, czyli o kilkanaście procent więcej niż

w badaniach Leuner. Rozbieżność tych wyników można tłumaczyć tym, że były przeprowadzone w różnym czasie.

2.5.2.7. Kościół

Kościół katolicki jest ważnym obszarem użycia języka polskiego w Melbourne. Żongołłowicz (2007) przytacza wzruszające słowa Andrzeja Chciuka, polskiego pisarza mieszkającego w Melbourne, na temat znaczenia Kościoła dla emigracji powojennej w Australii:

> […] misterium polskiej wspólnoty najsilniej objawiało się wtedy, gdy po mszy – podczas której tłum śpiewał różne pieśni kościelne ks. Palus intonował: „Boże, coś Polskę", a pełen kościół nabrawszy głośno powietrza w zbiorowe płuca podejmował za nim po sekundzie wstrząsającej ciszy: „przez tak liczne wieki!" […]. Twarze gorzały i płonęły, wybuchały, niejedna ręka zagniatała na policzku łzę wzruszenia, lecz dopiero grzmot i jęk targał wszystkich, kiedy pod sklepienie uderzały najszczersze błagania przejętych głosów: „ojczyznę wolną, racz nam wrócić, Panie!". […] w oczach ludzi lśniła tęsknota i roztkliwienie oraz lęk przed jutrem na obczyźnie, w odmiennych warunkach, o pół globu od domu.

Brak zgodności wyników badań szacujących uczęszczanie do kościoła przez emigrację solidarnościową. W pracy Jamrozika (1983) jedynie 5,5% osób pierwszego pokolenia uczęszczało do kościoła „często", a w badaniach Drozd (2001) – 15%. Z kolei z badań Leuner (2008) wynika, że 24,3% osób pierwszego oraz 15,4% drugiego pokolenia chodziło do polskiego kościoła „często", jest to zatem znacznie więcej niż w poprzednich badaniach. Jest to rozbieżność trudna do wytłumaczenia, ponieważ z jednej strony wydawać by się mogło, że w latach 80. XX wieku imigranci powinni bardziej masowo uczęszczać do kościoła ze względu na jego większą rolę w tamtych latach jako instytucji jednoczącej we wspólnej walce o niepodległość. Z drugiej strony osoby nowo przybyłe do Australii – jak w wypadku uczestników badań Jamrozika – mogą przez pewien czas tuż po emigracji zaniedbywać potrzeby duchowe ze względu na przytłaczające je sprawy związane z dostosowaniem się do funkcjonowania w nowej rzeczywistości. Z powodu braku danych nie można porównać stopnia uczestniczenia w mszach polskojęzycznych osób drugiego pokolenia.

2.5.2.8. Media

Media odgrywają ważną rolę w utrzymywaniu się użycia języków etnicznych (zob. rozdział 3). W latach 2004–2005 w Australii ukazywały się trzy gazety polonijne: „Tygodnik Polski" publikowany w Melbourne, „Express Wieczorny" – tygodnik ukazujący się w Sydney oraz „Kurier Zachodni" publikowany osiem razy w roku w Perth. Większość osób pierwszego pokolenia (64,3%) uczestniczących w badaniach Leuner (2008) oraz 26,2% osób drugiego pokolenia (jedynie ze związków endogamicznych) czytała polskie gazety ukazujące się w Australii codziennie, raz w tygodniu lub raz na miesiąc. Większość badanych pierwszego pokolenia (61,7%) oraz 24,6% drugiego pokolenia codziennie, raz na tydzień lub raz w miesiącu czytała również polskie

gazety, takie jak „Polityka", „Wprost" lub „Gazeta Wyborcza". Wcześniejsze badania przyniosły podobne rezultaty: w badaniach Jamrozika (1983) gazety polonijne czytało 70% uczestników wywiadów, którymi byli imigranci pierwszego pokolenia.

W Australii istnieją dwie stacje radiowe nadające programy w języku polskim: finansowane przez rząd radio SBS (Special Broadcasting Service) oraz stacja 3ZZZ utrzymywana przez społeczność polonijną. Radio SBS nadaje w każdy dzień tygodnia, dwa razy dziennie, to znaczy w godzinach 13.00–14.00 i 22.00–23.00 we wtorek oraz od 13.00 do 14.00, czyli raz dziennie, w pozostałe dni tygodnia. Radio 3ZZZ nadaje audycje w języku polskim trzy dni w tygodniu, to znaczy po godzinie we wtorek, środę i sobotę. W badaniach Leuner (2008) 46,1% respondentów pierwszego pokolenia słuchało radia SBS oraz 18,2% słuchało radia 3ZZZ codziennie, raz na tydzień lub raz w miesiącu. Badania Drozd (2001) przyniosły podobne wyniki: 50% respondentów pierwszego pokolenia słuchało polskiego radia „regularnie" lub „czasem". Z kolei w badaniach Jamrozika (1983) jedna trzecia respondentów słuchała polskiego radia „regularnie" lub „czasem".

Polacy mieszkający w Australii mają również dostęp do dwóch stacji telewizyjnych nadających w języku polskim: SBS i TV Polonia, płatnego programu satelitarnego Telewizji Polskiej (TVP). Państwowa telewizja SBS nadaje półgodzinne wiadomości w języku polskim dwa razy w tygodniu. Od czasu do czasu wyświetla również polskie filmy. W roku 1986 SBS nadała 42,43 godziny programów w języku polskim, co stanowiło 1,36% ogólnego czasu antenowego (Clyne, 1991). W latach 2002–2003 czas antenowy przeznaczony dla języka polskiego wzrósł do 67,82 godziny (1,85% czasu antenowego).

W badaniach Leuner 68,7% ankietowanych pierwszego pokolenia oglądało polskie wiadomości codziennie, raz w tygodniu lub raz w miesiącu, a 81,7% oglądało polskie filmy na kanale SBS, kiedykolwiek byłyby pokazywane. Płatna TV Polonia była mniej popularna: zaledwie 21,7% ankietowanych pierwszego pokolenia posiadało ją w domu. W wypadku drugiego pokolenia, jedynie 9,2% ankietowanych oglądało kanał TV Polonia co tydzień lub co miesiąc, a 30,8% ankietowanych, głównie z małżeństw endogamicznych, oglądało ją głównie co tydzień. We wcześniejszych badaniach Drozd (2001) 70% ankietowanych pierwszego pokolenia „zawsze" lub „zwykle" oglądało polskie filmy, 90% oglądało polskie wiadomości kanału SBS, a trzy czwarte spośród nich oglądało je „regularnie".

2.5.2.9. Cyberprzestrzeń

Pierwszym studium użycia komunikacji elektronicznej w języku polskim przez Polonię australijską są badania Fitzgeralda i Dębskiego (2006), przeprowadzone na próbie 56 członków Polonii w Melbourne, pierwszego i drugiego pokolenia. Badania wykazały, że uczestnicy korzystali z ośmiu różnych elektronicznych komunikatorów po polsku, choć ogólnie korzystali z komunikacji elektronicznej znacznie częściej w języku angielskim niż polskim. Fitzgerald i Dębski zidentyfikowali kilka czynników zewnętrznych i osobistych mających wpływ na wybór języka komunikacji elektronicznej, jakiego dokonują członkowie Polonii. Popularnymi czynnikami

zewnętrznymi w badaniach były ograniczenia techniczne w posługiwaniu się językiem polskim, na przykład brak polskich liter i klawiatury oraz przytłaczający rozmiar Internetu angielskojęzycznego. Interesującym czynnikiem osobistym okazał się język pierwszego/wczesnego kontaktu z Internetem. Wielu uczestników badań pisało, iż korzystają z Internetu po polsku, ponieważ w tym języku nauczyli się z niego korzystać. Autorzy wyciągają wniosek, że jeśli istnieje prawidłowość, iż język, w którym mają miejsce pierwsze/wczesne kontakty z Internetem wpływa na wybór tego języka w późniejszych kontaktach, ważne jest, aby szkoły etniczne i rodzice w domu wcześnie uczyli dzieci posługiwania się elektronicznymi komunikatorami w języku etnicznym. Innymi czynnikami osobistymi wpływającymi na użycie elektronicznych komunikatorów po polsku omawianymi w pracy były umiejętność czytania i pisania po polsku, nieznajomość nowego słownictwa polskiego oraz zgodność wyboru środka komunikacji z celem komunikacji. Na przykład chęć usłyszenia głosu osób znajdujących się w oddaleniu może decydować, iż w dobie Internetu wiele osób wciąż wybiera telefon. Pocztę elektroniczną często uważano za sposób komunikacji, który nie jest wystarczająco oficjalny lub osobisty w niektórych sytuacjach i wtedy wybierano list lub telegram. Wreszcie Fitzgerald i Dębski wnioskują, że komunikacja elektroniczna nie tylko zwiększa ilość materiału w języku polskim dostępnego dla emigrantów, ale przede wszystkim zwiększa jakość komunikacji, umożliwiając dostęp do wielu grup społecznych obecnych w cyberprzestrzeni, do języka rówieśniczego i specjalistycznego języka grup zawodowych.

W badaniach Leuner (2008) 34,8% respondentów pierwszego pokolenia oraz 12,3% respondentów drugiego pokolenia korzystało z polskiego Internetu codziennie, raz w tygodniu lub raz w miesiącu. Najpopularniejszą aktywnością w tej cyberprzestrzeni było czytanie polskich wiadomości. Respondenci Leuner, zarówno pierwszego, jak i drugiego pokolenia, rzadko pisali e-maile po polsku. Ci pierwsi głównie dlatego, że często korzystali z telefonu oraz uważali, że rodzina w Polsce albo nie ma Internetu, albo nie potrafi z niego korzystać. Czynnikiem ograniczającym używanie poczty elektronicznej po polsku przez przedstawicieli drugiego pokolenia był przede wszystkim brak umiejętności pisania po polsku, co potwierdzają wcześniejsze wyniki Fitzgeralda i Dębskiego.

2.6. Odchodzenie od użycia języka

2.6.1. Pierwsze pokolenie

Clyne (2005) szacuje tempo odchodzenia od języków używanych przez różne grupy mniejszościowe na podstawie zmieniającego się procentu osób urodzonych w konkretnych krajach, które w spisach ludności zadeklarowały, że w domu posługują się wyłącznie językiem angielskim. Na podstawie tych obliczeń można wyciągnąć wniosek, że tempo utraty języka polskiego w Australii przez pierwsze pokolenie jest średnie, podobne na przykład do tempa utraty języka portugalskiego przez Brazylijczyków, hiszpańskiego przez osoby urodzone w Hiszpanii

oraz języka japońskiego. Dla przykładu znacznie wolniej od używania swojego języka ojczystego w domu odchodzą osoby urodzone w Wietnamie, Somalii lub Chinach. Osoby urodzone w Austrii, Niemczech lub Holandii ochodzą natomiast od używania swoich języków ojczystych w domu znacznie szybciej (tabela 10).

Tabela 10. Odchodzenie od języków mniejszościowych w Australii w pierwszym pokoleniu (spisy ludności: 1986–2001)

Miejsce urodzenia	% osób posługujących się w domu wyłącznie językiem angielskim			
	2001	1996	1991	1986
Wietnam	2,4	2,7	b.d.	b.d.
Erytrea	3	b.d.	b.d.	b.d.
Somalia	3,4	b.d.	b.d.	b.d.
Irak	3,6	4,9	b.d.	b.d.
Tajwan	3,8	3,4	2,9	b.d.
Kambodża	4	2,8	b.d.	b.d.
Chiny	4,3	4,6	5,3	b.d.
Republika Macedonii	4,7	3	b.d.	b.d.
Salwador	4,8	b.d.	b.d.	b.d.
Liban	6,2	5,5	b.d.	5,2
Grecja	7,1	6,4	4,4	4,4
Turcja	7,1	5,8	4	4,2
Hong Kong	10,3	9	6,6	b.d.
Korea Południowa	11,1	11,6	b.d.	b.d.
Chile	12,2	9,8	b.d.	b.d.
Ukraina	13,5	b.d.	b.d.	b.d.
Etiopia	14,9	b.d.	b.d.	b.d.
Włochy	15,9	14,7	11,7	10,5
Indonezja	16,4	15,4	b.d.	b.d.
Japonia	16,9	15,4	b.d.	b.d.
Argentyna	17	b.d.	b.d.	b.d.
Portugalia	17,4	b.d.	b.d.	b.d.
Polska	**22,3**	**19,6**	**18,7**	**16**
Brazylia	24,1	b.d.	b.d.	b.d.
Hiszpania	25,1	22,4	14,7	13,1
Maurytius	27,3	b.d.	b.d.	b.d.
Filipiny	27,4	b.d.	b.d.	b.d.
Węgry	35	31,8	27,7	24,4
Francja	36,8	37,2	30,1	27,5
Łotwa	38,2	b.d.	b.d.	b.d.
Malta	38,2	36,5	30,7	26
Litwa	41,7	b.d.	b.d.	b.d.
Niemcy	54	48,2	43,5	40,8
Austria	54,4	48,3	42,5	39,5
Holandia	62,6	61,9	57,8	48,4

b.d. – brak danych

Źródło: Clyne, 2005.

Porównanie danych z lat: 1986, 1991, 1996 i 2001 pokazuje, iż tempo odchodzenia od użycia języka polskiego w domu w pierwszym pokoleniu wzrasta; w 1986 roku 16% ludzi urodzonych w Polsce zadeklarowało posługiwanie się wyłącznie językiem angielskim w domu, podczas gdy w roku 2001 takich osób było już 22,3% ogółu respondentów spisu ludności. Interesujące są również różnice w odchodzeniu od używania języka polskiego w pierwszym pokoleniu w trzech okresach: przed rokiem 1986 wynosiło dla języka polskiego 26,7%, w latach 1986–1995 wynosiło 7,9%, a w latach 1996–2001 wzrosło do 10,3% (Clyne, 2005). Wysoki stopień odchodzenia od języka polskiego przed rokiem 1986 może być zinterpretowany jako wpływ polityki asymilacji rządu australijskiego.

2.6.2. Drugie pokolenie

Odchodzenie od używania języka etnicznego w drugim pokoleniu jest ogólnie o wiele szybsze niż w pierwszym. Wartość współczynnika odchodzenia od używania języka polskiego przez drugie pokolenie zalicza się do najwyższych (58,4 dla osób z małżeństw endogamicznych w roku 1996), co oznacza, że osoby polskiego pochodzenia w drugim pokoleniu znajdują się w tej samej grupie co osoby pochodzenia holenderskiego, niemieckiego, maltańskiego, węgierskiego i francuskiego (tabela 11). Drugie pokolenie odchodzi od używania języka polskiego znacznie szybciej niż pierwsze pokolenie (19,6% w roku 1996). Jak pamiętamy, tempo odchodzenia od języka polskiego przez pierwsze pokolenie było średnie, podczas gdy w drugim pokoleniu tempo ochodzenia od języka polskiego, w porównaniu z innymi językami, zalicza się do jednego z najwyższych w Australii (Clyne, 2005).

Tabela 11. Porównanie odchodzenia od języków mniejszościowych w Australii w pierwszym i drugim pokoleniu według spisu ludności w roku 1996

Miejsce urodzenia	Zmiana w pierwszym pokoleniu (%)	Zmiana w drugim pokoleniu (%)				
		Małżeństwa endogamiczne	Urodzeni w Australii		Małżeństwa egzogamiczne (razem)	Drugie pokolenie (razem)
			Matka	Ojciec		
Austria	48,3	80	89,4	92,2	91,1	89,7
Francja	37,2	46,5	77	83,3	80,4	77,7
Węgry	31,8	64,2	85,9	90,7	89,4	82,1
Włochy	14,7	42,6	73,1	80,9	79,1	57,9
Japonia	15,4	5,4	65	79,2	68,9	57,6
Macedonia	3	7,4	33,2	41,3	38,6	14,8
Holandia	61,9	91,1	95,5	97,2	96,5	95
Polska	**19,6**	**58,4**	**81**	**89,8**	**86,9**	**75,7**
Tajwan	3,4	5	28,7	30,7	29,2	21
Turcja	5,8	5	34,7	52,3	46,6	16,1

Źródło: Clyne, 2005.

2.7. Czynniki wpływające na utrzymywanie się/odchodzenie od języka polskiego w Australii

2.7.1. Dystans językowy i kulturowy

Na podstawie danych statystycznych dotyczących odchodzenia od używania języka etnicznego w domu w pierwszym i drugim pokoleniu (tabele 10 i 11) można wyciągnąć ogólny wniosek, że osoby pochodzące z różnych regionów i kultur świata różnią się między sobą odnośnie do tempa, w jakim odchodzą od używania języka kraju, w którym się urodzili. Clyne (2005) twierdzi, że sam język – a właściwie jego bliskość lub oddalenie od języka dominującego – nie odgrywa większej roli w tym procesie. Ustala to na podstawie faktu, że takie języki, jak na przykład węgierski i turecki czy też arabski i maltański, choć w podobnym stopniu odległe od angielskiego, znacznie różnią się między sobą, jeśli chodzi o ich utrzymywanie się w Australii (tabela 10). Innym faktem potwierdzającym tę hipotezę jest to, że tempo odchodzenia od języka może być różne dla grup mówiących tym samym językiem, ale pochodzących z różnych krajów, na przykład dla osób posługujących się hiszpańskim, ale pochodzących z Salwadoru lub Hiszpanii. Z kolei hipotezę Clyne'a podważa w pewnym stopniu fakt, że języki niemiecki i holednerski, najsłabiej utrzymujące się w Australii, są jednocześnie pod względem strukturalno-semantycznym bardzo bliskie językowi angielskiemu. W wypadku niemieckiego, język ten utrzymuje się słabo, niezależnie od kraju pochodzenia ludzi, którzy się nim posługują, to znaczy niezależnie od tego, czy pochodzą oni z Niemiec czy Austrii. Jako język słowiański, polski jest z pewnością bardziej odległy od angielskiego niż niemiecki czy holenderski, ale nie tak odległy, jak mandaryński, wietnamski czy też arabski.

Clyne twierdzi dalej, że o wiele ważniejszym czynnikiem decydującym o utrzymywaniu się języka kraju pochodzenia jest dystans kultury, z której wywodzą się osoby mówiące danym językiem w stosunku do głównego nurtu kulturowego w kraju osiedlenia, czyli kultury anglo-australijskiej w wypadku Australii. Zauważa, że takie języki europejskie, jak holenderski, niemiecki, litewski i łotewski, mają podobnie niskie tempo utrzymywania się, i sądzi, że powodem tego jest podobne oddalenie tych kultur od kultury anglo-australijskiej. Twierdzi również, że w stosunku do języków europejskich można zaobserwować prawidłowość polegającą na tym, że języki kultur położonych dalej na południe i wschód Europy są utrzymywane lepiej. Interesujące jest to, że język polski wywodzący się z tego samego regionu Europy, co niemiecki, litewski i łotewski, i usytuowany geograficznie pomiędzy językiem niemieckim a litewskim i łotewskim, utrzymuje się w Australii stosunkowo lepiej niż każdy z tych języków. Muszą więc istnieć również inne czynniki wpływające na odchodzenie od używania języka, nie tylko usytuowanie geograficzne kraju źródłowego.

W literaturze poświęconej utrzymywaniu się języka polskiego w Australii w zasadzie nie ma prac poświęconych *stricte* dystansowi kulturowemu. Najbliższe

temu kierunkowi badań są prace Jerzego Smolicza i osób z nim współpracujących na temat wartości rdzennych, tożsamości etnicznej i ich znaczenia dla utrzymywania się języka polskiego poza granicami kraju.

2.7.2. Wartości rdzenne

Wprowadzone przez Smolicza pojęcie „wartości rdzenne" (*core values*) odnosi się do fundamentalnych składników grup kulturowych, znajdujących się w centrum ich systemów ideologicznych, z którymi członkowie tych kultur się identyfikują i które mają dla nich wartość symboliczną. Osoba odrzucająca wartości rdzenne naraża się na wydalenie z grupy (Smolicz, 1981; Smolicz, Secombe, 1981). Smolicz (1979) podaje kilka przykładów wartości rdzennych, na przykład etos rodzinny Włochów, podkreślający kolektywizm i wzajemną zależność członków rodziny, czy też poczucie starożytności i ciągłości historycznej narodu żydowskiego, które ukształtowało się w ciągu wieków wskutek prześladowań i rozsiania Żydów w świecie.

Drozd (2001) w swoich badaniach prosiła członków emigracji solidarnościowej o podanie, co ich zdaniem charakteryzuje Polaków. Interesujące jest to, że charakterystyki podawane przez uczestników badań były głównie negatywne: 30% badanych wymieniło tylko cechy negatywne, a 50% cechy negatywne i pozytywne. Wyniki Drozd potwierdzają tendencję do krytycznej oceny Polaków przez samych siebie, wcześniej zarejestrowane wśród Polonii amerykańskiej i kanadyjskiej (Lopata, 1976 w: Drozd, 2001; Baker, 1989 w: Drozd, 2001). Drozd zauważa również, że cechy wymieniane przez uczestników jej badań w żaden sposób nie nawiązywały do wartości rdzennych opisanych przez Smolicza, czyli języka polskiego, polskich wzorów życia rodzinnego i religijnego. Niektóre pozytywne odpowiedzi wspominały polską gościnność, umiejętność bawienia się, docenianie literatury i sztuki jako cechy typowo polskie.

2.7.2.1. Język polski

Według Smolicza (1981) język jest wartością rdzenną dla niektórych kultur, a wśród nich również dla kultury polskiej. Smolicz i Secombe (1981) uważają, że kultura polska jest dobrym przykładem takiej, w której język odgrywa rolę wartości rdzennej. Uważa, że język nabrał tak dużego znaczenia na skutek prześladowania go w XIX wieku przez mocarstwa rozbiorowe. Wysiłki zmierzające do zniszczenia języka polskiego przyczyniły się więc do jego wysokiego statusu w polskiej kulturze, jako symbolu kontynuacji kultury polskiej i ogólnie polskości. Już wcześniej na szczególne znaczenie języka jako „nośnika kultury" i „skarbu narodowego" dla imigrantów z Polski wskazywała Johnston (1967, s. 271).

Ponieważ teoria Smolicza nie tłumaczy stosunkowo szybkiego tempa zanikania języka polskiego w Australii, Smolicz i Secombe (1990) uzupełnili teorię wartości rdzennych propozycją, że niektóre grupy mogą deklarować pewną ideologię, choć niekoniecznie ją realizują w praktyce. Wydaje się, że polska grupa etniczna zachowuje się w ten sposób. Kwestionariusze i ankiety często

pokazują, że język polski jest ważną wartością dla ludności polskiego pochodzenia. Na przykład w badania Leuner (2008) dla większości przedstawicieli pierwszego pokolenia, zarówno z małżeństw endogamicznych, jak i egzogamicznych, posługiwanie się językiem polskim przez drugie pokolenie, czyli ich dzieci, w sposób płynny i poprawny było „wyjątkowo ważne" lub „dość ważne" (odpowiednio dla 93% i 73,4%). Pierwsze pokolenie chciałoby również, aby jego wnuki znały język polski (78% z małżeństw endogamicznych i 46,7% z małżeństw egzogamicznych). Także i drugie pokolenie za „wyjątkowo ważne" lub „dość ważne" uważa płynne i poprawne posługiwanie się językiem polskim (84% z małżeństw endogamicznych i 40% z małżeństw egzogamicznych). Pomimo tych pozytywnych postaw wyniki badań statystycznych kwalifikują język polski do grupy języków etnicznych o średniej (w wypadku pierwszego pokolenia) oraz niskiej (w wypadku drugiego pokolenia) wartości wskaźnika utrzymywania się w Australii.

2.7.2.2. Polska kultura

Drozd (2001) podaje, że 85% badanych przez nią emigrantów pierwszego pokolenia uważało utrzymanie polskiej kultury za coś „ważnego" lub „bardzo ważnego" głównie ze względu na dzieci, aby utrzymały polskie tradycje, oraz ze względu na własną tożsamość. W badaniach Leuner (2008) 91% przedstawicieli pierwszego pokolenia z małżeństw endogamicznych i 60% z małżeństw egzogamicznych „często" obchodziło Święta Bożego Narodzenia, a Święta Wielkanocne były obchodzone przez odpowiednio 80% i 33,3% respondentów.

2.7.2.3. Religia

Związek pomiędzy językiem jako wartością rdzenną a innymi wartościami rdzennymi – takimi jak na przykład religia czy więzi rodzinne – może wspomagać utrzymywanie się języka (Clyne, 2005). Dzieje się tak na przykład w wypadku związku, jaki istnieje pomiędzy językiem arabskim a Koranem. Fakt, że Koran musi być czytany w języku arabskim, oraz to, że czytający Koran wierzą, iż każde przeczytane słowo Koranu przybliża ich do Boga, w dużym stopniu wpływa pozytywnie na transmisję języka arabskiego w rodzinie.

Relacja między językiem polskim a religią nie jest tak oczywista jak w wypadku Koranu i języka arabskiego, choć rola Kościoła w utrzymywaniu języka polskiego w Australii jest ważna (Smolicz, Secombe, 1981). Po pierwsze, dla wielu osób polskojęzycznych cotygodniowe uczestniczenie we mszy świętej jest okazją do używania języka polskiego w rozmowach ze znajomymi po nabożeństwie oraz do nawiązywania znajomości, często z nowo przybyłymi z Polski, którzy szukają kontaktów w kraju osiedlenia. Dzieci starsze i młodzież często są proszone przez kapłanów o publiczne czytanie Ewangelii. Takie czytanie poprzedza staranne przygotowanie w domu, czytanie na głos i ćwiczenie wymowy. Przyjmowanie Pierwszej Komunii Świętej i bierzmowania również łączy się z wielotygodniowymi przygotowaniami do sakramentów, podczas których dzieci mają okazję uczestni-

czyć w katechezach prowadzonych w języku polskim. Kapłani podejmują wysiłki, aby język katechez był dostosowany do ograniczonych umiejętności językowych dzieci polskiego pochodzenia. Niektóre ośrodki duszpasterskie pełnią również ważną funkcję organizatora szkolnictwa polonijnego i finansowo wspierają polskie szkoły.

Smolicz i Secombe (1985) podkreślają wagę religii w zachowaniu etniczności i języka na przykładzie mniejszości żydowskiej. Twierdzą, iż mniejszości, które w Australii skupiły swoje wysiłki podtrzymujące kulturę etniczną wokół bazy religijnej, mają większą szansę budowania własnych instytucji, w tym szkół. Na przykład w Melbourne istnieje osiem prywatnych szkół żydowskich, choć mniejszość żydowska jest tam stosunkowo nieliczna. Twierdzą dalej, że w wypadku kultur, w których wartością główną jest język, takich jak polska, brak centralnego wsparcia języka prowadzi do zachwiania również innych wartości etnicznych. Taki tok myślenia wyjaśnia sukces w ostatnich latach Polskiej Szkoły Sobotniej imienia Jana Pawła II w Albion (Melbourne), znajdującej się pod opieką Ośrodków Dominikańskich Dzielnic Zachodnich Melbourne i wspieranej przez nie finansowo. Istnienie takiej szkoły poniekąd jest przykładem skupienia wysiłków podtrzymywania języka polskiego wokół bazy religijnej, jak również rodzinnej i towarzyskiej, ponieważ szkoła jest usytuowana na terenie Polskiego Ośrodka Sportowo-Rekreacyjnego w Albion, popularnego miejsca spotkań rodzin i różnych grup polonijnych.

2.7.2.4. Rodzina

Oprócz wielu innych wątków badania Smolicza i Secombe (1981) wskazują na utrzymywanie się rodziny kolektywistycznej wśród Polaków w Australii. Autorzy twierdzą, że rodzina jako struktura społeczna okazała się w ich badaniach „główną kotwicą utrzymywania się polskiej tożsamości" (s. 113). W odniesieniu do języka polskiego autorzy podkreślają również, że „systemy społeczne bazujące na instytucji rodziny utrzymywały się lepiej niż język" (s. 113). Można zatem wywnioskować, że „rodzinność" jako wartość rdzenna dla Polaków w Australii jest nadrzędna w stosunku do języka polskiego. Wpływ indywidualnych historii rodzinnych na postawy i zachowania dzieci bada praca Harrisa i Smolicza (1984), dotycząca młodzieży polskiego pochodzenia w Australii, głównie studentów Uniwersytetu w Adelajdzie. Grzegorz Babiński, autor tłumaczenia pracy na język polski, tak we wstępie komentuje wyniki badań odnośnie do znaczenia rodziny w przewidywaniach zachowań imigrantów z Polski i ich potomków:

> Autorzy pokazali także, w jaki sposób indywidualne, niepowtarzalne historie rodzin, warunki, w jakich rozpoczynały one start w nowym społeczeństwie, wpływają na postawy i zachowania członków tych rodzin, zwłaszcza na zachowania dzieci. Nie pokolenie, lecz przede wszystkim rodzina jest grupą społeczną umożliwiającą w sposób najpełniejszy wyjaśnienie i przewidywanie przyszłych zachowań potomków emigrantów (s. 13).

2.7.3. Długość pobytu

Janik (1996) stwierdza, że czas pobytu w kraju osiedlenia znacząco wpływa na zachowanie języka polskiego: im dłużej respondenci mieszkają w Australii, tym mniej używają języka polskiego w poszczególnych obszarach.

2.7.4. Sytuacja w kraju zamieszkania – polityka i postawy społeczne

Johnston (1965) bada stopień asymilacji imigrantów polskich przybyłych do Australii po II wojnie światowej. Oprócz takich aspektów życia codziennego, jak jedzenie, ubiór, spędzanie czasu wolnego czy działalność kulturowa, jedną z miar asymilacji uwzględnianych przez badaczkę jest zakres użycia języka polskiego. Wyniki badań ilustrują wpływ polityki asymilacyjnej Australii na użycie języka polskiego, który doskonale ujmuje wypowiedź imigrantki uczestniczącej w badaniach: „Nie powinniśmy używać języka polskiego w pracy. Szef nie pozwala nam, ale my go używamy" (s. 105). O wpływie polityki asymilacyjnej na język polski w Australii mówią również późniejsze badania. Uczestnicy badań Johnston (1972) i Smolicza (1979) również narzekają, iż nie wolno im używać języka polskiego w miejscach publicznych. Wydaje się, że polityka asymilacji z jednej strony ograniczała użycie języka polskiego, z drugiej zaś dostarczała dodatkowej motywacji do jego utrzymywania i transmisji w warunkach nietolerancji sankcjonowanej przez państwo.

W odpowiedzi na pytanie, dlaczego uczniowie polskiego pochodzenia rzadko aktywują swój polski system językowy, Smolicz i Secombe (1981) piszą: „Jednym z powodów być może jest popularne w społeczeństwie australijskim przekonanie, że znajomość innego języka nie tylko jest niepotrzebna i dziwna, ale może nawet być przeszkodą" (s. 96). Dalej wyciągają wniosek, że gdyby Australia miała uregulowane tradycje wielojęzyczności, badane przez nich dzieci polskiego pochodzenia „z pewnością miałyby lepiej rozwinięty system języka polskiego i częściej by go używały w bardziej zróżnicowanych kontekstach" (s. 97). Tym samym autorzy zdecydowanie wskazują na politykę i tradycję kraju osiedlenia, w tym wypadku Australii, jako na ważny czynnik utrzymywania się języków mniejszościowych. Johnston (1985) twierdzi, że Australijczycy „tradycyjnie są głęboko uprzedzeni w stosunku do imigrantów wszystkich narodowości i otwarcie prześladowali ich w przeszłości, jak również obecnie" (s. 150).

W badaniach Smolicza i Secombe (1985) polscy rodzice wyrażają wiele słów krytyki pod adresem australijskiej szkoły, która „nie chce uznać języków etnicznych jako przedmiotów szkolnych" (s. 114). Badani twierdzą, że ministerstwa edukacji w poszczególnych stanach „nie chcą albo też nie są w stanie wprowadzić do programu nauczania wartości wynikających z kultur różnych grup etnicznych, które by mogły wzbogacić rozwój osobisty obywateli australijskich" (s. 114). Według Smolicza i Secombe (1985) znakiem czasu i zmian w społeczeństwie australijskim lat 80. – jakie ujawniły jego badania – było to, że rodzice otwarcie i bardziej zdecydowanie mówili o prawach językowych swoich dzieci oraz

o konieczności włączenia języka polskiego do programu nauczania w codziennej szkole australijskiej.

Przeprowadzone niedawno badania Leuner (2008) pokazują o wiele bardziej pozytywny obraz Australii jako kraju wielokulturowego i wielojęzycznego. Zdecydowana większość (86,4%) badanych przez nią osób polskiego pochodzenia wyraża się bardzo pozytywnie o funkcjonowaniu wielokulturowości w codziennej praktyce. Badani wskazują na powszechną dostępność usług tłumaczeniowych (na przykład w sądach i szpitalach) oraz obecność materiałów informacyjnych w wielu językach etnicznych. Uczestnicy badań wyrażają się pozytywnie o dostępności polskich mediów, obecności polskich szkół i organizacji oraz możliwości zdawania języka polskiego na maturze. Ten pozytywny obraz wielokulturowości w Australii w oczach emigracji solidarnościowej, udokumentowany przez Leuner (2008), dość wyraźnie kontrastuje z niedawną opinią Clyne'a (2005) o Australii jako kraju, który wciąż nie potrafi wykorzystywać swoich źródeł językowych i w którym ciągle dominuje „mentalność jednojęzykowca". Wydaje się, że ta rozbieżność poglądów może być dowodem na świetne dostosowanie się emigracji solidarnościowej do życia i pracy w Australii.

2.7.5. Enklawy, miejsce zamieszkania, miasto/wieś

Niektóre imigracyjne społeczności językowe Australii są skoncentrowane (ang. *concentrated*) w ośrodkach miejskich lub wiejskich, inne natomiast rozproszone (ang. *dispersed*). Modele socjolingwistyczne (na przykład Conklin, Lourie, 1983) wskazują, że stopień koncentracji języka może być czynnikiem wpływającym na jego utrzymywanie się, podczas gdy rozproszenie wpływa na odchodzenie od jego użycia. Największe skoncentrowanie języka występuje w enklawach językowych (niem. *Sprachinseln*), co – wraz z odizolowaniem od języka dominującego – jest podstawowym czynnikiem wpływającym na utrzymywanie się języka mniejszościowego (Kloss, 1966). Na przykład jednym z ważnych czynników przetrwania języka polskiego i kultury polskiej w Brazylii było skupienie Polaków w koloniach, w których niekiedy ponad 90% mieszkańców było polskiego pochodzenia (Miodunka, 2003). W badaniach Johnston (1965) dotyczących asymilacji imigrantów polskich uczestniczyło 60 rodzin z Perth i 42 rodziny z pobliskich osad, co umożliwiło porównanie sytuacji języka polskiego w mieście i osadach pozamiejskich. 69% uczestników badań z osad podmiejskich i 61,7% z domów miejskich używało w domu wyłącznie języka polskiego. 52,4% uczestników badań z osad podmiejskich i 28,3% z domów miejskich posyłało dzieci do polskich szkół. Badania zatem pokazują, że mieszkanie na wsi miało pozytywny wpływ na użycie języka polskiego w domu oraz na transmisję i uczenie się języka polskiego.

Obecnie w Australii praktycznie nie ma typowych enklaw polskojęzycznych. Polacy mieszkają głównie w dużych ośrodkach miejskich. Clyne (2005) przedstawia dane dotyczące koncentracji języków w dwóch głównych ośrodkach miejskich Australii: Sydney i Melbourne. Według tych danych język polski jest jednym z najbardziej rozproszonych języków zarówno w Sydney (ustępuje pod tym względ-

dem jedynie niemieckiemu), jak i w Melbourne (ustępuje niemieckiemu, hindi i greckiemu). Związane jest to z wieloma falami emigracyjnymi z Polski, z których każda osiedlała się w innych dzielnicach, zwykle, z powodów ekonomicznych, coraz dalej od centrum. Obecne rozproszenie grupy polskojęzycznej w Melbourne może mieć negatywny wpływ na utrzymywanie się języka polskiego. Na przykład Polacy mieszkający w północnych dzielnicach Melbourne (Heidelberg, Rosanna, Greensborough) nie mają w bezpośredniej bliskości polskich klubów, kościołów ani szkół. Odległość utrudnia częste kontakty towarzyskie z Polonią dzielnic wschodnich (na przykład Dandenong) czy też zachodnich (na przykład Sunshine, Hoppers Crossing).

2.7.6. Płeć

W ostatnich dwóch dekadach więcej Polek niż Polaków emigruje z Polski do Australii, co pokazuje spis powszechny 1996 roku i późniejsze. Taka zmiana demograficzna mogłaby mieć pozytywny wpływ na utrzymywanie się języka polskiego w Australii, ponieważ zasadniczo kobiety bardziej niż mężczyźni pielęgnują język polski w domu i biorą bardziej aktywny udział w jego transmisji. Konkluzję taką komplikuje to, że Polki często wchodzą w związki egzogamiczne, co z kolei wpływa negatywnie na utrzymywanie się języka polskiego oraz jego transmisję.

Istnieją również badania dotyczące użycia języka polskiego przez przedstawicieli drugiego pokolenia, które opisują różnice pomiędzy płciami. W badaniach Johnston (1965) dziewczynki polskiego pochodzenia mieszkające w Perth najchętniej posługiwały się mieszanką języka polskiego i angielskiego, podczas gdy chłopcy najczęściej preferowali język angielski. Johnston twierdzi, iż dziewczynki w mniejszym stopniu były narażone na tarcia rodzinne powodowane naciskiem rodziców na używanie języka polskiego w domu, ponieważ ich postawa wobec języka polskiego i jego transmisji była bardziej pozytywna niż postawa braci. Ten wynik różni się od późniejszych badań Janika (1996), które wykazały, że chłopcy częściej niż dziewczynki używali języka polskiego w analizowanych kontekstach interakcyjnych, bez względu na długość pobytu w Australii.

2.7.7. Wartość języka

Clyne (2005) uzupełnia teorię „wartości rdzennych" Smolicza twierdzeniem, że ideologia grup etnicznych nie jest zjawiskiem stałym. Na przykład wraz z odnową etniczną może nastąpić wzmocnienie postrzegania języka jako wartości, jak na przykład w wypadku języka maltańskiego w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia, kiedy językiem maltańskim zastąpiono użycie języka angielskiego w wielu funkcjach społecznych na Malcie. W rezultacie wiele dorosłych osób maltańskiego pochodzenia w Australii zaczęło się uczyć tego języka. Z kolei wyzwolenie się krajów bałtyckich spod dominacji sowieckiej w roku 1991 miało negatywny wpływ na postrzeganie języków estońskiego, łotewskiego i litewskiego jako wartości przez Australijczyków estońskiego, łotewskiego i litewskiego pochodzenia. Utrzy-

mywanie i transmisja tych języków na emigracji była bowiem w dużym stopniu motywowana dominacją sowiecką w kraju pochodzenia oraz nadzieją powrotu z emigracji po wyzwoleniu. Jak zauważa Clyne (2005), niewielu emigrantów z tej części świata powróciło do krajów pochodzenia, ale usunięcie zagrożenia, jakie dominacja sowiecka przedstawiała dla języka estońskiego, łotewskiego i litewskiego, zmniejszyło motywację do ich utrzymywania i transmisji na emigracji.

Od maja 2004 roku język polski jest oficjalnym językiem Unii Europejskiej oraz najczęściej używanym w Unii językiem słowiańskim. W opinii wielu specjalistów taka zmiana międzynarodowego statusu języka polskiego może mieć pozytywny wpływ na jego uczenie się oraz motywację do utrzymywania sprawności posługiwania się nim przez osoby polskiego pochodzenia mieszkające za granicą.

2.7.8. Wizyty w Polsce

Wizyty w Polsce są wymieniane jako czynnik sprzyjający utrzymywaniu języka polskiego w Australii. Kilkoro uczniów polskiego pochodzenia w badaniach Smolicza i Secombe (1981) odwiedziło Polskę i uważało, że wizyty te wpłynęły korzystnie na naukę nowego słownictwa, płynność wypowiadania się i myślenie po polsku. Wizyty w Polsce były również dla nich potwierdzeniem celowości uczenia się języka polskiego.

W studium przypadku Miodunka (1990) opisuje wpływ wizyt w Polsce na kształtowanie się tożsamości rodzeństwa drugiego pokolenia w Australii oraz ich motywację do nauki języka polskiego. W wypadku kobiety uczestniczącej w badaniach dwuletni pobyt w Polsce był olśnieniem, które pozwoliło jej zaakceptować siebie oraz wypełnieniem pustki, którą czuła w sobie. Podczas pobytu w Polsce kobieta poznaje także język polski standardowy i zauważa różnice pomiędzy nim a jej własnym językiem (dialektem) przyswojonym od rodziców, co z kolei pozwala jej poznać i przewartościować język rodziców. Takich zmian wskutek wizyt w Polsce nie przeżywają jej bracia, ponieważ ich znajomość języka polskiego jest znacznie słabsza.

Na przykładzie swoich córek matka uczestnicząca w badaniach Leuner (2008, s. 230) bardzo trafnie opisuje wpływ wizyt w Polsce na rozwój językowy dzieci polskiego pochodzenia:

> Prawdziwym punktem zwrotnym dla naszych córek, jeśli chodzi o ich postawę w stosunku do języka polskiego i polskiej kultury, była ich pierwsza wizyta w Polsce. Pojechały same i mogły samodzielnie ocenić kraj i ludzi. Spędziły dużo czasu ze swoimi kuzynami i ich przyjaciółmi. Oczywiście nauczyły się trochę slangu, ale zaczęły patrzeć na język polski jak na narzędzie, dzięki któremu mogą komunikować się z interesującymi ludźmi. Wizyta ta pomogła im również odnaleźć korzenie i dała im poczucie przynależenia do starego narodu o długich tradycjach i bogatej kulturze.

W badaniach Leuner (2008) 5,2% ankietowanych pierwszego pokolenia podróżowało do Polski raz w roku, 12,2% co drugi rok, a 20,9% raz na trzy lata. Z pozostałych 49,6% badanych, 11,3% nie było w Polsce od czasu emigracji. Interesującym

odkryciem był fakt, że ankietowani będący w związkach egzogamicznych częściej jeździli do Polski niż osoby będące w związkach endogamicznych. Osoby drugiego pokolenia w badaniach Leuner były w takim wieku, że zazwyczaj jeździły do Polski z rodzicami. Jedno z pytań w kwestionariuszu Leuner (2008) dotyczyło emigracji powrotnej. Interesujące jest to, że osoby drugiego pokolenia, głównie w wieku 1–4 lat w chwili emigracji rodziców, znacznie częściej rozważały możliwość powrotu do kraju pochodzenia: 47% imigrantów pierwszego pokolenia oraz 18,5% drugiego pokolenia nigdy nie rozważało emigracji powrotnej, podczas gdy reszta rozważa taką możliwość „rzadko", „czasami", „często" lub „bardzo często".

2.7.9. Szkoła australijska

Uczęszczanie przez dzieci do szkoły australijskiej powoduje u nich erozję języka polskiego. W rezultacie od momentu pójścia do szkoły dzieci pochodzenia polskiego również rzadziej posługują się językiem polskim w domu (Smolicz, Secombe, 1981).

2.8. Wybór wartości kulturowych, identyfikacja i tożsamość

Smolicz i Secombe (1981) twierdzą, że w społeczeństwie australijskim – tak jak w każdym innym społeczeństwie zróżnicowanym etnicznie – dla każdego jego członka urodzonego w kulturze mniejszościowej są dostępne co najmniej dwie grupy analogicznych wartości związanych z każdym aspektem kultury, to znaczy językiem, ideologią, strukturą rodziny lub zachowaniem społecznym (s. 79). Większość autorów pamiętników w badaniach przedstawiała siebie jako Polaków lub Polaków i Australijczyków. Żaden z autorów pamiętników nie widział siebie jako po prostu Australijczyka, choć wielu z nich uważało się po prostu za Polaków. Autorzy rozróżniają pomiędzy tożsamością a wartościami kulturowymi i uważają, iż niektórzy ludzie mogą się czuć Polakami, choć nie muszą akceptować całkowicie polskich wartości kulturowych. Smolicz i Secombe twierdzą dalej, że braku polskich wartości etnicznych wśród przedstawicieli drugiego pokolenia nie należy łączyć z odrzucaniem wartości kulturowych rodziców, ale raczej postrzegać jako „niemożliwość konstrukcji polskich systemów kulturowych ze względu na społeczeństwo" (s. 123), które nie pozwala wykorzystać talentów wynikających z wielokulturowości.

Wyniki uzyskane przez Smolicza i Secombe (1981) zostały potwierdzone przez bardziej współczesne badania Drozd (2001) i Leuner (2008). 67% imigrantów solidarnościowych w badaniach Drozd „mocno" lub „bardzo mocno" identyfikowało się z polskością, a jedynie 15% w taki sposób identyfikowało się z australijskością. W badaniach Leuner (2008) z kolei niemal połowa (46,1%) ankietowanych pierwszego pokolenia określiła swoją tożsamość jako całkowicie polską, a ponad jedna trzecia (35,6%) jako częściowo polską i częściowo australijską. W wypadku drugiego pokolenia aż 61,5% określiło swoją tożsamość jako częściowo polską i częściowo australijską, 9,3% jako całkowicie polską, a 12,3% jako całkowicie

australijską. Wszyscy badani należący do tej ostatniej grupy pochodzili ze związków egzogamicznych. Potwierdza to przekonanie Smolicza i in. (1993), że osoby drugiego pokolenia ze związków egzogamicznych mają tendencję do określania swojej tożsamości jako całkowicie australijskiej.

Praca Harrisa i Smolicza (1984) odchodzi od dwubiegunowego określania tożsamości. Autorzy zakładają, że asymilacja i etnicyzacja nie są zjawiskami wykluczającymi się; są to procesy zachodzące równolegle. Mogą one przebiegać nierówno i osiągać różne natężenie na różnych etapach życia, szczególnie w wypadku osób drugiego pokolenia. Ponadto obydwa procesy mogą osiągnąć większe natężenie u jednych osób, a mniejsze u innych. Autorzy zakładają również, że etniczność jest elementem pozytywnym zarówno dla jednostek pochodzenia etnicznego, jak i dla Australii oraz że jest możliwe osiągnięcie podwójnej zrównoważonej tożsamości. Konflikt występuje wtedy, gdy przebieg obydwu procesów jest zakłócony, na przykład wskutek polityki państwowej popierającej procesy asymilacyjne lub negatywnych postaw społecznych. Na podstawie badań młodzieży polskiego pochodzenia w Australii, przy zastosowaniu dwóch skal: etniczności i asymilacji, autorzy wyodrębniają cztery typy idealne: dwukulturowi, etnicy, angloasymilaci i wyalienowani. Młodzież dwukulturowa uzyskała wysoką punktację zarówno na skali etniczności, jak i asymilacji oraz najwyższe wyniki w wymiarze języka. Osoby takie często stają się łącznikami lub katalizatorami kontaktów międzykulturowach. Etnicy uzyskali wysoką punktację na skali etniczności i niską na skali asymilacji. Autorzy określają etników jako osoby, które nie tyle odrzucają zbiorowość australijską (ponieważ na takie osoby się nie natknęli), ile bardzo silnie selekcjonują wartości, które mogą przyjąć od społeczeństwa anglo-australijskiego. Etnicy mieli dwa niemal całkowicie odrębne systemy kulturowe, które oddziaływały na siebie w niewielkim stopniu. Osoby te bardzo dobrze znały język polski, ich sieć społeczna była niemal wyłącznie polska, wszyscy należeli do ogranizacji polonijnych. Angloasymilaci charakteryzowali się wysokimi wskaźnikami na skali asymilacji i niskimi na skali etniczności. Chociaż angloasymilaci zachowali bardzo niewiele z kultury polskiej, to ciągle jedna czwarta z nich w kontaktach z dorosłymi posługiwała się językiem polskim. Zatem język polski nie jest całkowicie zapomniany nawet wśród młodzieży zasymilowanej. Autorzy przypisują to szczególnej pozycji języka polskiego w kulturze polskiej. Angloasymilaci stanowili większość w omawianych badaniach. Wreszcie wyalienowani nie należeli do żadnej z grup etnicznych i nie identyfikowali się ze społeczeństwem anglo-australijskim.

2.9. Nauczanie i transmisja języka polskiego w Australii

Istnieje kilka prac badających szkolnictwo polonijne w Australii. Leuner (2008) przedstawia instytucje odpowiedzialne za nauczanie języka polskiego w Wiktorii. 35,4% osób drugiego pokolenia uczestniczących w jej badaniach, w większości z małżeństw endogamicznych, uczęszczało do polskiej szkoły sobotniej. Pytani

o motywacje do nauki/podtrzymywania znajomości języka polskiego uczniowie podawali następujące powody (s. 203):
- fakt, że rodzice są Polakami,
- chęć posługiwania się językiem polskim,
- chęć zdawania matury z języka polskiego,
- wymóg rodziców,
- komunikacja z dziadkami,
- pomoc znajomości języków w znalezieniu lepszej pracy,
- wzmocnienie polskiej tożsamości,
- komunikacja z polskimi przyjaciółmi,
- uzyskanie wiedzy na temat polskiej historii i kultury,
- pisanie listów/e-maili do dziadków,
- praca w Polsce w przyszłości,
- rozumienie innych języków słowiańskich.

Janik (1996) analizuje wyniki uczniów w Princess Hill Saturday School of Languages w Melbourne w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych: rozumienie, mówienie, czytanie i pisanie. Uczniowie zostali podzieleni na trzy grupy – grupa 1: z przynajmniej dwuletnim doświadczeniem szkolnym w Polsce, grupa 2: z doświadczeniem szkolnym mniej niż dwuletnim lub żadnym, ale którzy mieszkali w Polsce przez przynajmniej pięć lat, oraz grupa 3: urodzeni w Australii lub ci, którzy mieszkali w Polsce mniej niż pięć lat. Najlepiej rozwinięte było u uczniów rozumienie (u ponad 50% wszystkich uczniów), następnie mówienie (45%), czytanie (37%) i pisanie (29%). Doświadczenie szkolne z Polski miało pozytywny wpływ na użycie języka polskiego: grupa 1 najlepiej rozumiała język polski (82,2%) w porównaniu z grupą 2 (50%) i grupą 3 (11,3%). W pisaniu bardzo dobre wyniki osiągnęli uczniowie z grupy 1 (60%), w porównaniu z grupą 2 (9,1%) i grupą 3 (2,7%).

Niektóre prace opisują techniki stosowane przez rodziców podczas transmisji języka polskiego. Uczestnicy badań Drozd (2001) wymieniają takie sposoby pomagania dzieciom w nauce polskiego, jak mówienie do nich po polsku i poprawianie błędów, proszenie o powtórzenie wypowiedzi po polsku, kupowanie i czytanie polskich książek, zabieranie dzieci do Polski oraz na polskie koncerty, umożliwianie im nawiązywania kontaktów z rówieśnikami polskiego pochodzenia oraz zatrudnianie opiekunki do dzieci mówiącej po polsku.

Rabiej (2007) bada nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w trzech krajach angielskojęzycznych: Anglii, Australii i USA. Praca opisuje źródła przekazu polskiego systemu językowego uczniom, preferencje językowe uczniów, czynniki wpływające na te preferencje oraz stosunek dzieci do języka polskiego. Przynajmniej w kontekście australijskim po raz pierwszy bada się poglądy nauczycieli szkół sobotnich, dyrektorów szkół i rodziców na temat metodyki nauczania języka polskiego, współpracę pomiędzy środowiskiem domowym a szkolnym oraz sylwetki nauczycieli szkół sobotnich. Praca ujawnia zróżnicowany poziom biegłości w języku polskim uczniów znajdujących się w jednej klasie oraz podzielone opinie

nauczycieli i dyrektorów szkół dotyczące tego, czy nauczanie języka polskiego za granicą należy traktować jako nauczanie języka ojczystego czy obcego. Rabiej wyciąga wniosek, że nauczanie języka polskiego w tych krajach ma cechy obydwu podejść i dlatego należy je traktować jako nauczanie języka drugiego (gdyż na ogół znanego słabiej przez uczniów niż język angielski). Podejście to powinno wykorzystywać doświadczenia językowe uczniów z domu i dostępnego im środowiska polskojęzycznego, a jednocześnie uzupełniać je systematyczną prezentacją i ćwiczeniem materiału językowego.

Wreszcie Ronowicz (1990) dzieli uczniów polonijnych w Australii na cztery grupy: (1) dzieci w wieku szkolnym (od 5 do 11–12 lat), które są *native speakerami* języka polskiego (głównie nowi przybysze z Polski), (2) dzieci w wieku szkolnym, które są *native speakerami* angielskiego i *non-native speakerami* polskiego, (3) uczniowie szkół średnich (wiek 12–18 lat), którzy są *native speakerami* polskiego, oraz (4) uczniowie szkół średnich, którzy są *native speakerami* angielskiego i dla których polski jest drugim językiem. Podstawą takiego podziału jest przyjęcie dwóch założeń. Po pierwsze, że pomiędzy 18 miesiącem a 12–13 rokiem życia dziecko przechodzi okres gotowości do akwizycji języka, w którym jest zdolne do przyswajania sobie języka w sposób naturalny. Po drugie, że dzieci można podzielić na *native* i *non-native speakerów* języka polskiego i angielskiego. Ronowicz przyjmuje taki podział dla podkreślenia, że „uczenie języka ojczystego wiąże się z całkiem odmienną metodologią niż w przypadku języka obcego" (s. 299).

2.10. Analiza języka bilingwistów

Niewiele jest badań analizujących strukturalne, semantyczne lub komunikacyjne aspekty języka używanego przez bilingwistów polsko-angielskich zamieszkujących Australię, czyli dialektu polsko-australijskiego „języka polonijnego" (Miodunka, 1990, s. 14–15). Celem takich badań jest opisanie, jaki wpływ na siebie mają kody językowe bilingwistów pierwszego lub drugiego pokolenia znajdujące się z sobą w ciągłym kontakcie. Analiza języka osób wielojęzycznych może służyć do opisu zmian w tożsamości osób wielojęzycznych oraz ich dylematów, których świadectwem często są dokonywane przez nich wybory form językowych i przełączanie kodów językowych (*code-switching*) lub mieszanie kodów językowych (*code-mixing*)[2].

Do prac mieszczących się w tym nurcie można zaliczyć analizy profesor Anny Wierzbickiej, polskiej lingwistki pracującej w Australia National University (ANU). Wierzbicka (1985) twierdzi, że każdy język jest oknem, przez które ogląda się świat: „Języki różnią się między sobą nie tylko jako systemy lingwistyczne, ale również jako kulturowe światy, jako nośniki tożsamości etnicznej" (s. 187). Posługiwać się dwoma językami oznacza zatem dla Wierzbickiej żyć w dwóch różnych prze-

[2] Lipińska (2003, s. 90) *code-switching* nazywa „całościowym przełączaniem kodów", natomiast *code-mixing* „fragmentarycznym przełączaniem kodów".

strzeniach społeczno-znaczeniowych. „Posługiwanie się raz jednym, raz drugim językiem – pisze Wierzbicka – jest jak podróżowanie pomiędzy dwoma światami. A nawet więcej, ponieważ zmieniając przestrzeń społeczno-znaczeniową, zmienia się nie tylko otoczenie, ale także własną skórę" (s. 215). W swojej analizie Wierzbicka prezentuje etnolingwistyczne różnice pomiędzy językiem polskim a angielskim, których stała się świadoma jako osoba dwujęzyczna. Jedną z bardziej oczywistych różnic są formy zwracania się w języku polskim i angielskim. Wierzbicka zauważa, że dzieciom polskiego pochodzenia wychowanym w Australii trudno jest przywyknąć do używania form „pan"/„pani", ponieważ użycie tych form wiąże się z decyzjami o naturze społecznej, do których nie są przyzwyczajone w języku angielskim ze względu na częste użycie neutralnej formy zwracania się *you*. W tej samej pracy Wierzbicka podaje przykłady konstrukcji składniowych, aktów mowy oraz form leksykalnych, które istnieją w języku polskim, a które są trudne do przetłumaczenia dla osoby dwujęzycznej, ponieważ wiążą się z określonym wizerunkiem rzeczywistości, stworzonym przez dorastanie i życie w konkretnym świecie kulturowym.

Wierzbicka (2007) podaje kilka przykładów prób „tłumaczenia siebie" (*self--translation*) z języka polskiego na angielski i odwrotnie, jakie podejmowała w swoim życiu emigranta z Polski do Australii. Opisuje na przykład trudności, jakich doświadcza, mówiąc po angielsku o swojej małej wnuczce. Dosłowne tłumaczenie polskiego słowa „rozkoszna", czyli słowo *delightful*, może brzmieć odpowiednio w ustach kogoś z zewnątrz, kogoś niezaangażowanego uczuciowo. Australijscy dziadkowie z pewnością w celu opisania swojej wnuczki użyliby takich słów, jak *adorable*, *cutie* lub *sweetie*, ale te słowa z kolei nie mają dla autorki takiego rezonansu emocjonalnego, jak słowo „rozkoszna", ponieważ nie wiążą się z jej doświadczeniami z dzieciństwa. W języku polskim mogłaby dalej kontynuować opis swojej wnuczki, mówiąc, że ma „loczki", „sześć ząbków" i że jest „malutka" na swój wiek, ale ponieważ język angielski nie dysponuje zdrobnieniami w takim zakresie, jak język polski, musiałaby użyć słów niezawierających emocji, takich jak *curls*, *teeth* i *small*. Autorka zauważa również wpływ języka angielskiego oraz – szerzej – życia w świecie anglojęzycznym na użycie przez siebie języka polskiego. Podaje przykład zdania, którego kiedyś użyła, zwracając się do córki: „Chciałabym ci zasugerować, kochanie, żebyś pojechała do mnie do pracy samochodem…", i twierdzi, że nigdy by tak nie powiedziała, mieszkając w Polsce, ponieważ słowo „zasugerować" jest dosłownym tłumaczeniem angielskiego słowa *suggest* oraz wynikiem anglo-australijskiego przekonania, iż nie wolno mówić innym, co mają robić. Besemeres (2007) uzupełnia analizy etnolingwistyczne Wierzbickiej, podając przykłady różnic językowych będących odzwierciedleniem postrzegania rzeczywistości z punktu widzenia osoby drugiego pokolenia, znającej język polski, ale wychowanej w Australii, dla której język angielski jest językiem dominującym. Analizuje na przykład nieprzetłumaczalność na język angielski słowa „żal" oraz zwrotu „mieć żal do kogoś", a także dzieli się doświadczeniami wyniesionymi z dwujęzycznego wychowywania córki.

Założenie, iż w wypadku bilingwistów użycie języków, którymi dysponują, jest odzwierciedleniem ich tożsamości i poglądów na świat – oraz zmian, jakie się w tych poglądach dokonują – jest bardzo ważne z punktu widzenia prowadzenia badań naukowych, ponieważ czyni język doskonałym narzędziem w poznawaniu zjawisk tożsamości i wielokulturowości. Smolicz i Secombe (1981) definiują słowa jako obiekty kulturowe lub wartości w życiu grup i społeczności językowych. „Wybierając pewne słowa lub konwencje językowe, a pomijając inne – piszą autorzy – członkowie społeczności językowej ujawniają swoją ocenę znaczeń językowych, jakie zostały im przekazane jako dziedzictwo kulturowe grupy" (s. 7). Założenie to jest podstawą systemu analizy pamiętników napisanych przez bilingwistów polsko-angielskich, jaki badacze zastosowali w swojej pracy. Analiza w pierwszym etapie polegała na zbudowaniu systemu kodowania danych (*data coding system*), rozróżniającego pomiędzy faktami konkretnymi (*concrete facts*) a faktami kulturowymi (*cultural facts*) oraz pozwalającego na dokumentowanie źródła tych faktów i ich użycia w materiale poddawanym analizie. Świadectwem faktów kulturowych są z kolei oceny (*assessments*) i postawy (*attitudes*). Drugi etap analizy polegał na uważnym czytaniu pamiętników i kodowaniu danych za pomocą systemu kodowania. Na przykład kiedy jeden z autorów pisze: „W domu z rodziną mówię wyłącznie po polsku", podaje konkretny fakt. Natomiast kiedy później pisze: „Chciałbym utrzymać w Australii umiejętność mówienia i pisania po polsku", używając czasownika „chcieć" w pierwszej osobie, wyraża swoją pozytywną postawę wobec języka polskiego. W dalszej części pamiętnika ten sam autor wyraża również ocenę: „[…] możliwa jest koegzystencja polskich i australijskich cech kulturowych w życiu młodych ludzi chodzących do australijskich szkół".

Kierunki zmian języka Polonii australijskiej, na podstawie prac Sussexa (1981) i Wierzbickiej (1990), streszcza Sękowska (1997). Autorka wskazuje na interferencje fonetyczne (na przykład osłabienie w wymowie głoski *r*, która jest inna od polskiej wibrującej), tworzenie nowych słowotwórczych formacji polonijnych (na przykład męskich wykonawców czynności: *-ysta*, *garażysta* – właściciel garażu, czyli warsztatu samochodowego), różnice składniowe prowadzące do nieprzetłumaczalności oraz wzrost leksykalny języka Polonii w wyniku cytowania, adaptacji nowych wyrazów (na przykład poznali się w *boardinghousie*), tworzenia kalek słowotwórczych (na przykład czyszczalnia na sucho – ang. *dry cleaners*) i zapożyczeń semantycznych (na przykład firma poszukuje kobiet do robienia zdjęć. Zapewniamy *trening* i sprzęt).

2.11. Korzyści wynikające z dwujęzyczności polsko-angielskiej w Australii

Uczestnicy badań Smolicz i Secombe (1981, s. 91) wymienili kilka korzyści wynikających ze znajomości języka polskiego w Australii. Niektórzy mówili ogólnie, iż znajomość drugiego języka daje im przewagę nad osobami jednojęzycznymi. Inni

bardziej szczegółowo opisywali pozytywny wpływ znajomości języka polskiego na uczenie się innych języków, zrozumienie innych osób dwujęzycznych (czyli zjawiska dwujęzyczności), komunikację z przyjaciółmi i rodziną w Polsce oraz na dostęp do dziedzictwa kulturowego w postaci polskiej literatury.

2.12. Prace porównujące użycie języka polskiego z użyciem innych języków etnicznych w Australii

Johnston (1972) porównuje użycie języka polskiego i języka niemieckiego w rodzinach polskich i niemieckich w Perth. Badania nie wykazały większych różnic między ojcami polskimi a niemieckimi w posługiwaniu się językiem polskim i angielskim w domu: większość z nich używała obydwu języków. Odnotowana została natomiast wyraźna różnica pomiędzy polskimi a niemieckimi matkami. Podczas gdy matki niemieckie zwykle również posługiwały się mieszanką niemieckiego i angielskiego w domu, niemal połowa polskich matek w domu używała wyłączenie języka polskiego. Johnston dalej twierdzi, że dzieci zwykle podążają śladem swoich rodziców, jeśli chodzi o użycie języków w domu. Z 40 przebadanych dzieci polskiego pochodzenia 16 w domu posługiwało się wyłącznie językiem polskim, podczas gdy żadne z dzieci niemieckich nie używało w domu wyłącznie języka niemieckiego. Johnston zastanawia się dalej nad przyczynami takich rezultatów, a przede wszystkim pyta, czy polskie dzieci mówią w domu po polsku ze względu na presję rodziców, czy też w wyniku własnych przekonań. Autorka twierdzi, że badania zdecydowanie pokazują pozytywne postawy polskich dzieci wobec języka polskiego i polskiej kultury w Australii.

2.13. Wnioski

2.13.1. Charakterystyka sytuacji ludności polskiego pochodzenia i języka polskiego w Australii

Biorąc pod uwagę dane z siedmiu ostatnich spisów ludności w Australii, można stwierdzić, że liczba osób urodzonych w Polsce przejawia tendencję malejącą. Pomimo tej tendencji, na podstawie spisów ludności z ostatnich lat można zaobserwować nieznaczny wzrost osób deklarujących swoje polskie pochodzenie. Uwzględniając płeć polskich emigrantów, obserwuje się wzrost liczby kobiet, udokumentowany w trzech ostatnich spisach. Wzrastająca liczba Polek w Australii miałaby pozytywny wpływ na sytuację języka polskiego, gdyby nie to, że Polki często wstępują w związki egzogamiczne. Starzenie się populacji polskiego pochodzenia w Australii jest ważnym problemem społecznym i podstawą działalności wielu organizacji polonijnych. Konieczność opieki nad starszym pokoleniem może również oznaczać odpływ środków od inicjatyw mających na celu kształcenie dzieci i pracę z młodzieżą polskiego pochodzenia.

W badaniach użycia języków etnicznych w australijskich domach, język polski w 2001 roku znajdował się na 12. miejscu z wyraźną tendencją spadkową (11,8%) w stosunku do roku 1991. Spadkowa tendencja użycia języka polskiego w Australii być może nie jest jednak tak zdecydowana, jak pokazują statystyki, ponieważ wiele osób pierwszego pokolenia będących w związkach egzogamicznych oraz drugiego pokolenia, które opuściły dom rodzinny, nie używa języka polskiego w domu, ale potrafi się nim posługiwać i używa go w innych kontekstach komunikacyjnych (Clyne, 2005). Ponieważ wiele dzieci członków emigracji solidarnościowej osiąga w tych latach samodzielność i wyprowadza się z domu, wydaje się, że kolejne spisy ludności w Australii również nie będą odzwierciedlać rzeczywistego stopnia użycia języka polskiego w Australii.

Jedno jest pewne, Australię zamieszkuje coraz więcej ludzi ze słabą znajomością języka polskiego, ale identyfikujących się jako Polacy lub osoby polskiego pochodzenia. Wydaje się, że trwająca świadomość etniczna, rosnący status języka polskiego w świecie oraz rosnące możliwości globalnej komunikacji i przemieszczania się w najbliższej przyszłości mogą razem stanowić poważną siłę napędową do uczenia się języka polskiego. Metody i techniki muszą być jednak dostosowane do nowego profilu ucznia języka polskiego w Australii.

2.13.2. Użycie języka polskiego w różnych kontekstach komunikacyjnych

Większość małżeństw endogamicznych imigrantów pierwszego pokolenia w Australii mówi w domu po polsku. Większość dzieci z małżeństw endogamicznych również porozumiewa się z rodzicami po polsku, choć w rozmowach z rodzeństwem używa już języka angielskiego. W małżeństwach egzogamicznych zwykle mówi się po angielsku, choć matki często mówią po polsku do dzieci. Potencjalnie ważna dla użycia języka polskiego w domu jest rola dziadków. Wpływ dziadków na ogólne użycie języka polskiego w australijskich domach nie jest zbyt duży (Leuner, 2008), ale dane anegdotyczne ze szkół polonijnych wyraźnie pokazują, że dziadkowie, którzy zdecydują się wspierać dwujęzyczne wychowanie wnuków, mogą znacznie przyczynić się końcowego sukcesu w tym zakresie. Ważna jest edukacja opiekunów dzieci dwujęzycznych, włącznie z dziadkami, na temat dwujęzycznego wychowywania dzieci. Przykładem takiej inicjatywy jest cykliczne seminarium *Raising children in more than one language* oferowane przez School of Languages and Linguistics na Uniwersytecie w Melbourne.

Sieć społeczna imigrantów pierwszego pokolenia jest w zdecydowanej większości polska. Na podstawie zbieżności rezultatów badań Jamrozika (1983) i Leuner (2008) – w obydwu przypadkach dotyczących emigracji solidarnościowej – można też wyciągnąć wniosek, iż długość pobytu na emigracji nie ma większego wpływu na grono przyjaciół imigracji pierwszego pokolenia, które było zdecydowanie polskie po 2–3 latach pobytu w Australii i pozostało polskie kilkadziesiąt lat później. Członkowie drugiego pokolenia również spotykają się z młodymi osobami polskiego pochodzenia, ale znacznie rzadziej. Środowisko polonijne w Australii

pozostaje znakomicie zorganizowane, przynajmniej w głównych ośrodkach, choć zmienia się profil i zakres działalności organizacji, na przykład zwiększa się liczba organizacji społecznych zaspokajających potrzeby osób starszych, a zmniejsza się żywotność i siła oddziaływania organizacji młodzieżowych.

Badania polskojęzycznych mediów w Australii pokazują utrzymywanie się popularności polskich gazet, radia i telewizji na tym samym poziomie, choć Fitzgerald i Dębski (2006) rejestrują pewnien stopień niezadowolenia z polskojęzycznych mediów wyrażany przez młodsze osoby polskiego pochodzenia. W badaniach Leuner (2008) 34,8% respondentów pierwszego pokolenia oraz 12,3% respondentów drugiego pokolenia korzystało z Internetu po polsku codziennie, tygodniowo lub miesięcznie. Najpopularniejszą aktywnością w polskiej cyberprzestrzeni było czytanie polskich wiadomości. Czynnikiem ograniczającym używanie poczty elektronicznej po polsku przez przedstawicieli drugiego pokolenia był przede wszystkim brak umiejętności pisania po polsku, co potwierdzają wcześniejsze wyniki Fitzgeralda i Dębskiego (2006). Wciąż niewiele jednak wiemy na temat użycia komunikacji elektronicznej w języku polskim przez imigrantów oraz wpływu tego użycia (jak również częstych podróży) na utrzymywanie się języka polskiego, pomimo że współczesne prace wskazują na potencjalne istnienie takiej zależności (na przykład Clyne, 2003, 2005).

2.13.3. Czynniki wpływające na utrzymywanie się/odchodzenie od języka polskiego

Język polski zalicza się w Australii do języków, które zanikają w drugim pokoleniu zdecydowanie szybciej w porównaniu z pierwszym pokoleniem. Tempo odchodzenia od użycia języka polskiego przez pierwsze pokolenie jest średnie, podczas gdy w drugim pokoleniu zalicza się do jednego z najwyższych (Clyne, 2003). Na zachowanie języka polskiego lub odchodzenie od jego użycia wpływa wiele czynników – ważnym jest dystans kulturowy. Pomimo że język polski jest usytuowany geograficznie pomiędzy językiem niemieckim a litewskim i łotewskim, utrzymuje się w Australii stosunkowo lepiej niż każdy z tych języków. Brak danych na temat tempa odchodzenia od języka ukraińskiego i rosyjskiego nie pozwala dokonać porównania z tymi językami.

Często badanymi czynnikami wpływającymi na sytuację języka polskiego w Australii są tak zwane wartości rdzenne (Smolicz, 1981; Smolicz, Secombe, 1981). Badania dość zgodnie wykazują, że rodzina jako struktura społeczna i wartość rdzenna jest główną ostoją polskiej tożsamości. Rodzina jest również grupą społeczną umożliwiającą w sposób najpełniejszy wyjaśnianie i przewidywanie przyszłych zachowań potomków emigrantów (Harris, Smolicz, 1984), w tym zachowań językowych. Osoby polskiego pochodzenia często decydują się na utrzymywanie sprawności posługiwania się językiem polskim lub nawet na uczenie się tego języka, aby utrzymać lub odbudować więzi rodzinne. Badania nie odnotowują sytuacji odwrotnej, to znaczy utrzymywania więzi rodzinnych w celu uczenia się języka polskiego lub utrzymywania sprawności w posługiwaniu się nim. Można zatem

wywnioskować, że rodzina jako wartość rdzenna jest dla Polonii ważniejsza od języka polskiego i pośrednio wpływa na utrzymanie języka, ponieważ stanowi najważniejszy z kontekstów użycia języka polskiego. Język jako wartość rdzenna jest również ważny, choć badania pokazują rozbieżność pomiędzy wartością języka polskiego deklarowaną przez imigrantów polskiego pochodzenia a wartością rzeczywistą, ukazywaną w danych statystacznych na temat użycia języka i utrzymywania się języka w Australii, szczególnie w drugim pokoleniu. Ważna jest również rola religii oraz kultury jako wartości rdzennych przyczyniających się do tworzenia kontekstów użycia języka polskiego.

Bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na utrzymanie się języków etnicznych w Australii, w tym języka polskiego, była i jest polityka państwa w stosunku do mniejszości imigracyjnych, ich kultur i języków. Badania powojenne (między innymi Johnston, 1965) pokazują, że polityka asymilacyjna miała dwukierunkowy wpływ na język polski: z jednej strony ograniczała jego użycie, z drugiej zaś dostarczała imigrantom motywacji do jego kultywacji wbrew polityce państwa i powszechnym postawom społecznym. Prowadzone w latach 1980–1990 badania Smolicza wyjaśniają stosunkowo niski stopień utrzymywania się języka polskiego w drugim pokoleniu tym, że państwo i społeczeństwo australijskie nie dostarczają młodym osobom polskiego pochodzenia okazji do budowania etnicznego systemu kulturowego, rozwijania sprawności w posługiwaniu się językiem polskim oraz utożsamiania celów życiowych ze znajomością kultury polskiej i języka polskiego. Ostatnie badania kwestionariuszowe przeprowadzone przez Leuner (2008) przedstawiają bardziej pozytywny obraz wielokulturowości i wielojęzyczności Australii w oczach emigracji solidarnościowej. Obraz ten jednak wyraźnie kontrastuje z niedawną analizą mniejszości etnicznych w Australii Clyne'a (2005) i jego konkluzją, iż Australia pozostaje krajem, który nie potrafi wykorzystywać swoich źródeł językowych i w którym ciągle dominuje „mentalność jednojęzykowca". Można wyciągnąć wniosek, iż ta rozbieżność poglądów jest kolejnym dowodem na świetne dostosowanie się emigracji solidarnościowej do życia na emigracji w Australii.

Język polski słyszy się głównie w australijskich miastach, gdzie zalicza się do grupy języków najbardziej rozproszonych. Polacy mieszkający na przykład w północnych dzielnicach Melbourne nie mają w bezpośredniej bliskości polskich klubów, kościołów czy szkół. Odległość utrudnia im częste kontakty towarzyskie z Polonią dzielnic wschodnich czy też zachodnich. Wielu rodziców jedzie samochodem 30–40 minut, aby dowieźć dzieci do polskiej szkoły sobotniej. Wydaje się, że wiele rodzin skorzystałoby z nauczania języka polskiego na odległość przez Internet, choć do dziś nie podjęto prób takiego nauczania oraz brak prac analizujących możliwości nauczania języka polskiego na odległość w Australii.

Jak wiadomo, od maja 2004 roku język polski jest oficjalnym językiem Unii Europejskiej oraz najczęściej używanym w Unii językiem słowiańskim. W zasadzie brakuje badań na temat zmian w postrzeganiu wartości języka polskiego przez Polaków w Australii. Nie ma również badań dotyczących tego, w jaki sposób osoby

polskiego pochodzenia korzystają z ekspansji języka polskiego w cyberprzestrzeni; w jaki sposób uczestniczą w elektronicznej komunikacji diasporycznej. Badania ujawniają coraz częstsze wizyty w kraju pochodzenia związane między innymi ze zmianą sytuacji ekonomiczno-politycznej w Polsce oraz szybko polepszającymi się warunkami przemieszczania się pomiędzy kontynentami. Z danych anegdotycznych wiemy również o osobach pierwszego i drugiego pokolenia regularnie wyjeżdżających z Australii do Polski w sprawach zawodowych. Obecnie niewiele jest badań na temat wpływu takich wizyt na zmiany w tożsamości, na znajomość języka polskiego oraz na motywację do utrzymywania polskości i nauki języka polskiego. Niektóre osoby, szczególnie drugiego pokolenia, rozważają możliwość przeprowadzenia się do Polski. Interesującym rezultatem badań Leuner (2008) jest to, że osoby drugiego pokolenia częściej niż osoby pierwszego pokolenia zastanawiają się nad zamieszkaniem w Polsce.

2.13.4. Tożsamość, identyfikacja, wartości kulturowe

Badacze zgodnie stwierdzają, że połowa lub nawet większość Polaków pierwszego pokolenia w Australii identyfikuje się z polskością całkowicie, a pozostali niemal w całości określają swoją tożsamość jako częściowo polską, a częściowo australijską. W wypadku drugiego pokolenia większość określa swoją tożsamość jako częściowo polską, a częściowo australijską, niektórzy jako polską, a niektórzy jako australijską; ci ostatni pochodzą głównie ze związków egzogamicznych. W badaniach rozróżnia się tożsamość i wartości kulturowe. Smolicz i Secombe (1981) twierdzą, że niektórzy ludzie mogą się czuć Polakami, choć nie muszą się podpisywać pod polskimi wartościami kulturowymi. Badania pokazują również, że przynależność do kultury anglo-australijskiej nie musi być w sprzeczności z przynależnością do kultury etnicznej, co w pewnym sensie sugerują dwubiegunowe skale identifikacji tożsamości często używane w badaniach. W badaniach Harrisa i Smolicza (1984) używa się dwóch skal: asymilacji i etniczności. Na podstawie badań młodzieży polskiego pochodzenia, głównie studenckiej, autorzy wyróżniają cztery typy idealne: dwukulturowi, etnicy, angloasymilaci i wyalienowani. Badania podkreślają, że młodzi ludzie mogą osiągnąć dwukulturowość. Młodzież dwukulturowa uzyskała wysoką punktację zarówno na skali etniczności, jak i asymilacji oraz najwyższe wyniki w wymiarze języka. Osoby takie są bardzo cenne w kraju wielokulturowym, takim jak Australia, ponieważ często stają się katalizatorami kontaktów międzykulturowach.

Wydaje się, że w literaturze poświęconej bilingwistom polsko-angielskim w Australii potrzeba więcej prac ukazujących tożsamość i proces kierowania się wartościami kulturowymi jako zjawiska dynamiczne, jak również prac badających czynniki, które wpływają na zmiany w tym zakresie w ciągu życia jednostki. Przykładem takiej pracy jest opracowanie, dotyczące bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii, autorstwa Miodunki (2003), a szczególnie zawarte w nim studium przypadku osoby R. w wielkim mieście. Ponieważ każdy kraj osiedlenia wywiera inny wpływ na imigrantów, istnieje potrzeba studiów przypadku osadzo-

nych w realiach społeczeństwa australijskiego. Na początku XXI wieku tożsamość narodowa w Australii nie jest do końca zdefiniowana i nie ma w społeczeństwie zgody, jeśli chodzi o podstawowe wartości narodowe i wzorce kulturowe. Taka sytuacja może być szczególnie myląca dla imigrantów i ich potomków, którzy czerpią z dwóch zasobów wartości, aby osiągnąć zadowalający ich stopień akceptacji w nurcie społecznym – który jest dla nich główny – oraz przynależności do kultury etnicznej. Nie do końca ukształtowana tożsamość australijska na początku XXI wieku znajduje się pod dodatkowym naciskiem zjawisk globalizacji. W erze globalnej komunikacji i powszechnej informatyzacji członkowie mniejszości etnicznych mają zwiększone możliwości komunikacji diasporycznej, nie tylko w miejscu zamieszkania, ale także w świecie; częste wizyty w kraju pochodzenia oraz Internet mogą się stać dla niektórych jednostek przestrzenią konstrukcji wartości etnicznych, której nie potrafi zabezpieczyć w Australii dominująca kultura anglo-australijska.

2.13.5. Nauczanie i transmisja języka polskiego

Dotychczasowe prace poświęcone szkolnictwu polonijnemu w Australii skupiają się głównie na mierzeniu popularności szkół sobotnich, badaniu, z jakich środowisk wywodzą się uczniowie oraz co motywuje ich do nauki języka polskiego (na przykład Leuner, 2008). Istnieją również opracowania dotyczące osiągnięć językowych uczniów w zakresie podstawowych sprawności językowych (Janik, 1996) oraz charakteryzujące sfery komunikacji w języku polskim uczniów, programy nauczania nauczycieli polonijnych, a także relacje pomiędzy środowiskiem szkolnym a domowym (Rabiej, 2007). Ogólnie natomiast brakuje w literaturze szczegółowych analiz procesów nauczania i uczenia się. Ostatnie konferencje nauczycieli szkół etnicznych w Australii pokazują również rosnące zainteresowanie stosowaniem technologii elektronicznych w nauczaniu języków etnicznych, ale w chwili obecnej także nie ma jakichkolwiek analiz w tej dziedzinie dotyczących języka polskiego.

Dotychczasowe prace na temat transmisji języka w domu dotyczą głównie wzorów komunikacji w rodzinie. Wyjątkiem są prace Lipińskiej (2002a i 2002b), w których autorka opisuje proces stawania się dwujęzycznym na podstawie badań jakościowych swojego dziecka podczas czteroletniego pobytu w Australii. Lipińska (2002a, s. 103) twierdzi, że (1) u dzieci do 12 roku życia przebywających na emigracji w Australii nie musi dojść do zubożenia czy zaniku języka ojczystego (mniejszościowego – przyp. R.D.), ani jego przemiany w polonijny, choć zależy to w dużym stopniu od postawy rodziców i szkoły polonijnej; (2) język pierwszy nie wpływa negatywnie na drugi u dzieci na emigracji, może natomiast przynieść duże korzyści w sukcesywnej akwizycji języka drugiego, jeśli dziecko opanowało podstawy języka pierwszego; (3) rozwój języka ojczystego u dzieci na emigracji jest zależny od typu adaptacji rodziców: im bardziej zbliżony do etnoaustralijskiego, tym ma większe szanse na zachowanie i rozwój; (4) po trzech latach pobytu na emigracji dzieci pomiędzy 7 a 11 rokiem życia potrafią opanować język docelowy

w takim stopniu, że nie są rozpoznawane jako nie-native speakerzy, i (5) dzieci między 7 a 11 rokiem życia przebywające na emigracji mogą osiągnąć dwujęzyczność pełną lub zbliżającą się do pełnej. Lipińska (2002b, s. 109–110) między innymi podkreśla odpowiedzialność rodziców za dwujęzyczne wychowanie dzieci oraz daje im liczne wskazówki. Pisze, iż (1) nie należy się odcinać od swojej grupy etnicznej, (2) trzeba korzystać ze szkoły sobotniej, która zapewni naukę czytania i pisania, (3) nie wolno dopuszczać do mieszania kodów oraz (4) trzeba wystrzegać się utrwalenia u dzieci mowy „dziecinnej", ponieważ to narazi je w przyszłości na śmieszność i zniechęci do języka polskiego.

Badania języka bilingwistów angielsko-polskich w Australii wyjaśniają wpływ różnic między kulturą kraju pochodzenia a kraju osiedlenia na ich język, wybory słów i konstrukcji gramatycznych oraz frazeologii, jakich dokonują (Wierzbicka, 1985, 2007; Besemeres, 2007). Niektóre z tych prac stanowią materiał przydatny nauczycielom języka polskiego w szkołach polonijnych, ponieważ ukazują problemy językowe, jak również będące ich źródłem problemy kulturowe, na które należy zwrócić szczególną uwagę w pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą.

Obecnie brakuje szczegółowych badań ukazujących: procesy interakcji uczniów, uczniów i nauczycieli, uczniów i rodowitych użytkowników języka – w klasie lub na odległość, przez Internet – oraz procesy uczenia się języka polskiego w rezultacie takich kontaktów z punktu widzenia współczesnych teorii akwizycji języka, takich jak teoria interakcyjnej akwizycji języka drugiego (Krashen, 1985; Long, 1981; Schmidt, 1990), społeczno-kulturowe podejście do uczenia się języka (*Vygotskyan Approaches...*, 1994) czy też teoria uspołeczniania językowego (Schieffelin, Ochs, 1986; Ochs, 2002). Szczegółowe badania aktów językowych i procesów uczenia się należy również prowadzić w domowym kontekście transmisji języka w rodzinie.

Wreszcie tematem, który wymaga ciągłej uwagi – szczególnie ze względu na szybko zmieniające się warunki społeczno-polityczne zarówno w Australii, jak i w Polsce, wpływające na bilingwistów polsko-angielskich – jest wartość języka polskiego oraz ogólnie korzyści wynikające z dwujęzyczności (Lipińska, 2003, s. 118–123). Nauczyciele języka polskiego muszą być świadomi takich korzyści, aby móc umiejętnie używać ich jako argumentów przemawiających za uczeniem się lub podtrzymywaniem znajomości języka polskiego, zarówno w stosunku do uczniów, jak i ich rodziców.

2.14. Teren badawczy pracy

Przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że dotychczasowe badania dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii niemal wyłącznie rozpatrują wpływ czynników osobowych (na przykład płeć, wykształcenie, stan cywilny), wewnątrzdiasporycznych (na przykład rodzina, szkoły, organizacje polonijne) i społeczno-politycznych (na przykład polityka, postawy społeczne) na język polski. Jeśli jednak przyjmiemy, że procesy globalizacji – a wśród nich proces informatyzacji społecznej – prowadzą

do „zanikania odległości" i zwiększają „zdolność narodów i pojedynczych ludzi do wywierania nawzajem na siebie wpływu" (Cotis, 2006), dojdziemy do wniosku, iż w badaniach zjawisk dotyczących Polonii w Australii należy uwzględniać wiedzę na temat procesów globalizacji i elektronicznych technologii społecznych. We wstępie do pracy *Diaspora polska w procesach globalizacji: stan i perspektywy badań* Babiński i Chałupczak (2006, s. 17) również wskazują, że Polonia w procesach globalizacji i integracji europejskiej „to bardzo ważna sfera badań nad przemianami współczesnej polskiej diaspory". Dodają również, że w przyszłości w wyznaczaniu kierunków badawczych „Nie procesy asymilacji i integracji, lecz nieprecyzyjnie jeszcze nazwane procesy transnacjonalizacji emigrantów okazać się mogą dominujące".

Na pewno z takimi opiniami zgadza się Clyne (2003, s. 68), gdy pisze, że wielu młodych Australijczyków ze środowisk dwujęzycznych „korzysta z możliwości pracy w krajach pochodzenia swoich rodziców w Azji i Europie Wschodniej, a nowe technologie umożliwiają kontakty imigrantom i ich potomkom z krajem pochodzenia i społecznościami imigracyjnymi w innych krajach". W swojej późniejszej pracy Clyne (2005, s. 77) twierdzi z kolei, że zmniejszający się stopień odchodzenia od niektórych języków mniejszościowych w Australii można tłumaczyć po części istnieniem „zamożniejszej i bardziej mobilnej imigracji, która częściej podróżuje do kraju pochodzenia oraz potrafi lepiej niż wcześniejsze pokolenia korzystać z takich środków, jak radio i dzienniki dostępne w Internecie". Clyne dostrzega związek pomiędzy zjawiskami globalizacji i informatyzacji a utrzymywaniem się języków mniejszościowych, choć nie dostarcza przekonujących dowodów na potwierdzenie swoich hipotez, tym samym stwarzając ważną lukę badawczą.

Wyniki ostatnich badań Polonii również wskazują na potrzebę badań wpływu globalizacji i informatyzacji na język polski za granicą. Rabiej (2007) na przykład uważa, iż społeczność polonijna w Australii ma cechy utrwalone przez lata pobytu za granicą i z tego powodu różni się od społeczności polonijnej w Anglii, która stanowi „bardzo żywy organizm, podlegający obecnie dynamicznym zmianom". Z pracy Rabiej wynika, iż autorka przypisuje istnienie tych różnic właśnie oddaleniu geograficznemu Australii od Polski. Wniosek ten również zasługuje na dalsze badania empiryczne ze względu na postęp technologiczny ostatnich dekad, którego rezultatem jest przezwyciężanie bariery odległości w skali lokalnej i globalnej. Należy oczekiwać, iż w najbliższych dekadach będziemy obserwować dalsze zmniejszanie się przestrzeni geograficznej. Celem niniejszej pracy jest zatem udzielenie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób procesy globalizacji i informatyzacji społecznej wpływają na bilingwizm angielsko-polski w drugim pokoleniu w Australii? Polonia australijska, ze względu na oddalenie geograficzne Australii od Polski, wydaje się idealnym środowiskiem do badań związanych ze zjawiskami globalizacji i informatyzycji.

Kolejny rozdział przybliża czytelnikowi zjawiska informatyzacji społecznej i globalizacji oraz szkicuje ich wpływ na języki, wielojęzyczność oraz uczenie się i nauczanie języków.

3
JĘZYKI MNIEJSZOŚCIOWE W WARUNKACH GLOBALIZACJI I INFORMATYZACJI

> Rodząca się elektroniczna współzależność
> stwarza nowy świat w postaci globalnej wioski.
>
> Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy* (1962)

> To określenie McLuhana, powtarzane dziś bez zastanowienia, okazało się jedną z największych pomyłek współczesnej kultury. Bo istota wioski polega na tym, że jej mieszkańcy znają się blisko, obcują ze sobą, dzielą wspólny los. Tymczasem niczego takiego nie można powiedzieć o społeczeństwie naszej planety, które raczej przypomina anomimowy tłum na jednym z wielkich lotnisk […]
>
> Ryszard Kapuściński, *Ten inny* (2006)

Wstęp

Poprzednie rozdziały przedstawiały zmieniające się warunki społeczno-polityczne w Australii i pokazywały, że procesy utrzymywania lub też odchodzenia od tożsamości polskiej, polskiej kultury oraz języka polskiego muszą być rozpatrywane z perspektywy zmian w australijskiej tożsamości, polityki tego kraju, jak również wielu czynników osobistych i wewnątrzdiasporycznych. W niniejszym rozdziale proponuje się natomiast, aby procesy dotyczące kultur i języków imigracyjnych na początku XXI wieku rozpatrywać w znacznie szerszym kontekście. Postęp globalizacji i informatyzacji społeczeństw sprawia, że procesy społeczne i socjolingwistyczne dotyczące jednostek i grup osiedlających się poza krajem pochodzenia znajdują się pod wpływem szybkiej komunikacji językowej, tworzenia się wirtualnych społeczności oraz możliwości swobodnego przemieszczania się w celu podejmowania pracy, czyli zjawisk, które dzisiaj popularnie określa się terminami „globalizacja" i „informatyzacja". Rozdział definiuje te zjawiska oraz opisuje ich wpływ na tożsamość, użycie języków oraz uczenie się i nauczanie. Zmiany zachodzące pod wpływem globalizacji i informatyzacji mają niebagatelne znaczenie dla sytuacji języka polskiego w świecie.

3.1. Globalizacja i informatyzacja społeczeństw

3.1.1. Definicja zjawiska

Przez pojęcie „globalizacja" rozumie się światową integrację systemów ekonomicznych, politycznych oraz kulturowych, prowadzącą do rosnącej współzależności pomiędzy krajami. Choć globalizacja i związane z nią procesy stały się przedmiotem badań naukowych stosunkowo niedawno, uważa się, że jest to zjawisko długotrwałe, w zasadzie postępujące od wieków wraz z ogólnym rozwojem cywilizacyjnym, podbojem przestrzeni geograficznej i ekspansją ludzkości. Wyznacznikami zaawansowania globalizacji są dzisiaj na przykład światowe rynki handlowe i finansowe, istnienie organizacji współtworzących ład światowy, współpraca krajów w rozwiązywaniu problemów ekologicznych i politycznych oraz wysoki poziom kontaktów międzykulturowych.

Swobodne i szybkie przemieszczanie się ludności między oddalonymi od siebie geograficznie rejonami świata oraz globalna penetracja mediów komunikacyjnych, takich jak telewizja i Internet, są pochodnymi globalizacji, a jednocześnie narzędziami zwiększającymi jej zakres i będącymi jej siłą napędową. Coraz większa migracja ludności oraz swobodny dostęp do materiałów produkowanych przez kultury oddalone geograficznie mają z kolei wpływ na pojawianie się nowych świadomości i nowych tożsamości. Dalszy postęp globalizacji w dużej mierze zależy od postępu ewolucji globalnej tożsamości kulturowej, jak również od rozwoju takich środków przełamujących bariery komunikacyjne, jak języki światowe (*lingua franca*), tłumaczenie przez ludzi lub maszyny czy też nauczanie języków prowadzące do powszechnej wielojęzyczności (Fettes, 2003).

3.1.2. Tożsamość kulturowa

Jednym ze skutków globalizacji jest rozluźnienie związku pomiędzy lokalizacją geograficzną a doświadczeniami kulturowymi (Tomlinson, 2003). Zanim zjawiska globalizacji nabrały rozpędu, tożsamość była najczęściej odzwierciedleniem przynależności kulturowej i stanowiła swego rodzaju wspólny skarb lokalnych społeczności. W erze globalizacji, w rezultacie oddziaływania nowoczesnych mediów oraz szybkiej komunikacji, ludność skupiona w określonym miejscu geograficznym może uczestniczyć w doświadczeniach kulturowych pochodzących z rejonów odległych geograficznie. Kontakty takie mogą prowadzić do przyjmowania nowych wartości albo też do umacniania się wartości lokalnych wskutek odrzucania wartości napływających z zewnątrz i postrzeganych jako obce lub nawet niebezpieczne. Z kolei ludność rozproszona geograficznie, ale połączona więziami etniczno-kulturowymi, może uczestniczyć w wydarzeniach w centrach kulturowych znajdujących się w kraju pochodzenia lub w dużych skupiskach etnicznych w wypadku społeczności imigracyjnych.

Istnieją rozbieżne poglądy na temat oddziaływania zjawisk globalizacji na tożsamość etniczną. Z jednej strony uważa się, że zjawiska globalizacji wpływają na

zacieranie się lokalnych różnic i ogólnie na homogenizację kulturową i zwiększanie zakresu oddziaływania kultur dominujących, na przykład kultury zachodniej (Tomlinson, 2003; Ibrahim, 2008). Pozytywnym rezultatem takiego stanu rzeczy jest powstawanie instytucji i platform umożliwiających obywatelom na całym świecie współuczestniczenie w wydarzeniach międzynarodowych, jak również dostęp do wiedzy i ustalonych wartości humanitarnych. Z drugiej jednak strony wskutek osłabienia granic państwowych tendencje globalizacyjne wpływają na budzenie się tożsamości lokalnych, które często pozostawały uśpione pod ścisłą kontrolą instytucji państwowych (Tomlinson, 2003; Ibrahim, 2008). Często zatem sądzi się, że globalizacja ma takie właśnie podwójne oddziaływanie: z jednej strony jednoczące na poziomie globanym, z drugiej zaś budzące świadomość różnic kulturowych na poziomie lokalnym.

W opinii Castellsa (1997), globalizacja i tożsamość to siły sobie przeciwne, to dwa kierunki rozwoju ludzkości będące z sobą w konflikcie. Z tego punktu widzenia lokalne kultury i tożsamości są rozpatrywane jako znaczące siły opierające się globalizacji. Taki pogląd tłumaczy nasilanie się we współczesnym świecie ruchów społecznych, których podstawą jest tożsamość narodowa, etniczna czy też religijna. Tomlinson (2003) uważa natomiast, że globalizacja nie niszczy tożsamości, ale je fragmentaryzuje i rozbija, a w skrajnych przypadkach kładzie zbyt duży nacisk na tożsamość, podkreśla ją. Procesy globalizacji następnie rozprzestrzeniają takie powielone i lokalnie zinstytucjonalizowane tożsamości i budują więzi między nimi w kulturach rozproszonych po całym świecie. W ten właśnie sposób mogą się rodzić światowe tożsamości subkulturowe związane z różnymi formami odżywiania się (ang. *international food cultures*), działalności artystycznej (na przykład internetowe środowisko *deviantART* dla artystów) lub rozrywki (przykładowo internetowe grupy zajmujące się tworzeniem podpisów pod japońskimi programami – zjawisko zwane po angielsku *fansubbing*). Takie subkultury, ze względu na swój globalny zakres i dużą liczbę osób, które w nich uczestniczą, intensywność komunikacji, odwoływanie się do wartości globalnych, używanie *lingua franca* w komunikacji oraz korzyści osobiste wynikające z przynależności, mogą do pewnego stopnia konkurować z tożsamością etniczną czy też kulturową.

Tomlinson proponuje również, aby procesów globalizacji nie wiązać zanadto mocno z imperializmem kultury zachodniej, choć jednocześnie podkreśla, że instytucjonalizacja rozczłonkowanych tożsamości tam właśnie się rozpoczęła. Twierdzi, że globalizacja jest rezultatem światowego **modernizmu**, który za Giddensem (1990) definiuje jako „abstahowanie praktyk społeczno-kulturowych z kontekstów lokalnych oraz ich instytucjonalizacja i regulacja w czasie i przestrzeni" (s. 272).

3.1.3. Komunikacja elektroniczna a tożsamość

Zanim komunikacja elektroniczna stała się codziennością, ludzie mający tę samą tożsamość kulturową, religijną, polityczną lub zawodową – albo po prostu pasjonujący się tą samą formą aktywności – kontaktowali się głównie lokalnie. Kontakty

lokalne były płaszczyzną, na której kształtowali swoją kulturę, osobowość i tożsamość. Dziś komunikacja elektroniczna w znacznym stopniu rozszerzyła możliwości kontaktów. Jest to szczególnie cenne dla osób poszukujących innych ludzi o podobnej tożsamości, zainteresowaniach lub wykonujących taką samą pracę zawodową. Kontakty elektroniczne na przykład w znacznej mierze ułatwiają dzisiaj budowę społeczności globalnych związanych z różnymi praktykami zawodowymi (*communities of practice*). Wenger (1998) definiuje takie społeczności jako grupy ludzi mających takie same zainteresowania pracą, którą wykonują i kontaktujących się z sobą regularnie, aby uczyć się, jak wykonywać ją lepiej. W rezultacie posiadania wspólnych celów, wspólnej pracy nad procesami pozwalającymi te cele osiągnąć oraz częstych kontaktów grupy takie tworzą własne zwyczaje, dyskurs, wyrażenia językowe, własną historię, jednym słowem: symbole, które zwiększają poczucie przynależności, a wraz z upływem czasu stają się podstawą budowy wspólnej tożsamości. Przykładem takiej społeczności jest internetowa grupa WebHeads (http://www.webheads.info/) dla nauczycieli języków obcych.

Popularnym zjawiskiem w Internecie jest *fansubbing*, czyli tworzenie tłumaczeń i podpisów do programów obcojęzycznych i w ten sposób udostępnianie tych programów szerokiej publiczności przez Internet (na przykład SARS Fansubs – http://www.sars-fansubs.com/). Grupy *fansubbingowe* mają wiele cech zorganizowanych grup społecznych. Przede wszytkim wszyscy członkowie grupy pracują w celu produkcji *fansubu* w procesie wzajemnej interakcji i negocjacji. Członkowie grupy są odpowiedzialni przed grupą za wykonanie swoich zadań oraz wzjemnie zależni od siebie w pracy nad wspólnym przedsięwzięciem. Każdy członek społeczności odgrywa unikatową rolę w pracy zespołu, który zwykle składa się z osób dostarczających program do *fansubbingu*, tłumaczy, redaktorów, informatyków i dystrybutorów. Najpopularniejsze jest tłumaczenie japońskich filmów animowanych i seriali na język angielski (Cintas, Sanches, 2006, s. 37). Programy często są dostępne w Internecie w niespełna 48 godzin po prezentacji w japońskiej telewizji. Do takich grup często należą młodzi ludzie zainteresowani językiem japońskim i/lub angielskim, którzy w działalności w grupie *fansubbingowej* widzą okazję do pogłębiania znajomości języków, choć uczenie się języków nie jest bezpośrednim celem grup *fansubbingowych*.

DeviantART (http://www.deviantart.com/) jest z kolei społecznością internetową skupiającą ludzi, którzy tworzą różne formy grafiki lub malarstwa. Portal *deviantART* daje okazję zaprezentowania własnej twórczości artystom rozproszonym w różnych częściach świata oraz rozwijania umiejętności artystycznych przez komunikację, dzielenie się wiedzą na temat sztuki i poddawanie własnych prac ocenie. Społeczność *deviantART* wytworzyła wiele symboli językowych pogłębiających poczucie przynależności. I tak na przykład „dA" jest skrótem używanym przez członków zamiast pełnej nazwy portalu, określenia *deviant* używa się w stosunku do osób należących do grupy, *deviation* to eksponat wystawiany przez członka społeczności. Poczucie przynależności i chęć uczestniczenia w społeczności zwiększa również system hierarchii społecznej wytworzony przez grupę. Zewnętrzną oznaką

tego systemu są symbole umieszczane przed imieniem członka grupy, takie jak na przykład „~" – zwykły członek, „`" – zasłużony członek, czy też „!" – członek usunięty z grupy. Społeczność *deviantART* to przykład subkultury internetowej łączącej osoby o różnym pochodzeniu etnicznym, ale posługującej się językiem angielskim, wzbogaconym o elementy językowe wytworzone spontanicznie przez subkulturę. To, że społeczności internetowe wytwarzają własną subkulturę, może prowadzić do wniosku, iż cyberprzestrzeń staje się dla ludzi „trzecim miejscem"; przestrzenią życiową (ang. *lived space*), gdzie komunikujący się ludzie mieszkający w różnych częściach świata mogą do pewnego stopnia porzucić swoje tożsamości związane z przynależnością etniczną czy też kulturową i narodową, aby utożsamiać się wyłącznie ze swoją działalnością w cyberprzestrzeni.

Istnieją również przekonujące dowody na to, że komunikatory elektroniczne pomagają w nawiązywaniu kontaktów między członkami tej samej grupy etnicznej, niekiedy nawet przyczyniając się do wzmocnienia poczucia przynależności i tożsamości etnicznej i stając się instrumentem pozwalającym na wyrażanie tożsamości znajdującej się pod presją polityczną. Almasude (1999) opisuje sytuację ludu Imazighen w Afryce Północnej, przez wieki zniewalanego przez Fenicjan, Rzymian, Wandali i Arabów. Arabowie wprowadzili wśród Imazighen islam, a język ludu, Thmazight, stał się podstawą dialektu marokańskiego Darija, który ma dzisiaj większy prestiż społeczny niż język Thmazight, ale mniejszy niż klasyczny język arabski. Almasude uważa, że współczesne media miały duży wpływ na budzenie się tożsamości etnicznej i kulturowej Imazighen. W latach 70. XX wieku młodzi Marokańczycy często nagrywali na kasety magnetofonowe poezję i muzykę związaną z ich codzienną walką z rządem, jak również problemami rodzinnymi i tożsamością. Twórczość ta stała się na tyle popularna, że zainteresowała producentów nagrań, którzy zaczęli promować i sprzedawać muzykę rewolucyjną. Magnetofon kasetowy był również często używany do korespondencji między mężczyznami a kobietami oraz do komunikacji z emigrantami w Europie.

Przełomowe znaczenie w budzeniu się tożsamości Imazigen, zdaniem Almasude, miał jednak Internet. Dzięki forum internetowemu Amazigh-net sprawa Amazigh stała się znana na całym świecie (Bouzida, 1994 w: Almasude, 1999). Obcenie funkcjonuje kilkadziesiąt portali internetowych podejmujących kwestię tożsamości Imazighen, nauczaniu języka Thmazight i jego obecności w mediach. W czasach przed istnieniem Internetu tożsamość Imazighen była sprawą lokalną, to znaczy Imazighen w Maroku nie wiedzieli nic na temat swoich braci w Algierii, Tunezji czy Mali. Za sprawą forum Amazigh-net rozproszeni Imazighen zaczęli postrzegać siebie jako jedną grupę etniczną oraz znaczącą siłę polityczną. Udało im się również zainteresować swoją sprawą grupy naukowców i artystów, którzy podjęli wspólną walkę o tożsamość Imazighen oraz język Thmazight. Język Thmazight stał się poważnym problemem Afryki Północnej, szczególnie w Maroku i Algierii. W tej ostatniej w 1990 roku utworzono Katedrę Języka i Kultury Imazighen na Uniwersytecie Tizi-Ouzou (Lounaouci, 1994 w: Almasude, 1999), a w Maroku król

Hassan II pod naciskiem politycznym ogłosił konieczność włączenia Thmazight do programu szkolnego (Ennaji, 1997 w: Almasude, 1999).

Jak widać na przykładzie ludu Imazighen, Internet może odgrywać dzisiaj ważną rolę w uwalnianiu grup społecznych i całych narodów spod opresji, dając im światowe forum do wyrażania opinii, przedstawiania żądań oraz rozmawiania o niesprawiedliwości społecznej z innymi. Rząd chiński doskonale zdaje sobie sprawę z potęgi komunikacji w cyberprzestrzeni i poddaje cenzurze wiele portali internetowych. Greatfirewallofchina.org jest organizacją społeczną założoną przez informatyków, dziennikarzy i dokumentalistów stawiającą sobie za cel zwiększenie światowej świadomości na temat cenzury cyberprzestrzeni w Chinach. Ich portal internetowy (http://www.greatfirewallofchina.org) pozwala sprawdzić, czy konkretny adres internetowy jest cenzurowany w Chinach; pozwala zobaczyć ocenzurowaną stronę internetową w takiej postaci, w jakiej jest dostępna w Chinach oraz wyrazić opinię na temat cenzury Internetu w tym kraju.

W roku 1993 „New Yorker" opublikował żart rysunkowy Petera Steinera przedstawiający psa siedzącego na krześle przed komputerem i tłumaczącego drugiemu psu siedzącemu obok: „W Internecie nikt nie pozna, że jesteś psem". Ten żart był doskonałą puentą rozpoczynającej się wtedy dyskusji na temat tożsamości w Internecie. Pod koniec XX wieku zaczęliśmy bowiem rozumieć, że elektroniczne sieci nie tylko łączą ludzi o określonej świadomości i tożsamości, ale jako unikatowy środek komunikacji mogą mieć wpływ na kształtowanie tożsamości i jej postrzeganie. W procesie kształtowania własnej tożsamości w cyberprzestrzeni ludzie często nie posługują się prawdziwym imieniem, ale używają pseudonimu lub występują anomimowo, w ten sposób ukrywając własną tożsamość. Środowisko komunikacji elektronicznej może więc być warsztatem, w którym odbywa się praca mająca na celu tworzenie własnej tożsamości (*identity workshop*); miejscem, w którym człowiek, posługując się językiem, może oddziaływać na innych, obserwować rezultaty swoich działań i dostosowywać swojej akty językowe do celów, jakie pragnie osiągnąć. Turkle (1995) w książce napisanej na podstawie badań dużej próby studentów Massachusetts Institute of Technology (MIT) między innymi podkreśla rolę komunikacji elektronicznej w budowaniu tożsamości. „Kiedy przekraczamy szklaną granicę monitora i wstępujemy w cyberprzestrzeń – pisze metaforycznie Turkle – rekonstruujemy naszą tożsamość po drugiej stronie lustra". Turkle sugeruje, że ludzie eksperymentują z tożsamością w Internecie. „W ten sposób patrzą na znaną sobie rzeczywistość nowymi oczyma i potrafią lepiej kontrolować swoją tożsamość niż w świecie realnym".

Projekcja tożsamości przez komunikatory elektroniczne podlega określonym ograniczeniom, ponieważ media różnią się w zakresie ilości i jakości informacji zmysłowej, jaką przesyłają, oraz stopniem interaktywności, rozumianej jako możliwość dokonywania zmian, to znaczy możliwości manipulacji środowiska tworzonego przez medium. Czynnikami wpływającymi na określenie stopnia interaktywności osiągalnej przez dane medium są z kolei: szybkość, z jaką można manipulować medium; zakres, w jakim można nim manipulować, oraz to, w jaki

sposób medium odpowiada na czynności użytkownika (Wood, Smith, 2005, s. 55). Projekcja tożsamości jest zatem łatwiejsza w trójwymiarowej, wirtualnej rzeczywistości (3D VR) niż za pomocą takiego medium, jak książka, które charakteryzuje się niskim stopniem interaktywności oraz ilości i jakości informacji zmysłowej przekazywanej odbiorcy. Widzimy zatem, że nowe technologie komunikacyjne wzmacniają poczucie obecności (*telepresence*) użytkownika oraz umożliwiają doskonalszą projekcję tożsamości niż technologie tradycyjne.

Innym czynnikiem, który wpływa na zakres tworzenia i projekcji tożsamości przez medium elektroniczne, jest język. Język ma ogromną wagę w cyberprzestrzeni, często będąc głównym narzędziem prezentacji własnej tożsamości oraz jedynym świadectwem, na podstawie którego interpretujemy tożsamość innych osób.

3.1.4. Kontakty społeczne w cyberprzestrzeni – przegląd teorii

Rosnące zainteresowanie sztuką, religią i medycynami alternatywnymi, jakie zaobserwowaliśmy w drugiej połowie XX wieku, czasem przypisuje się reakcji jednostek i społeczeństw na dynamiczny rozwój technologii. Powstała koncepcja, zgodnie z którą im więcej technologii wprowadzamy w codzienne życie, tym silniej poszukujemy przeciwwagi w postaci dziedzin życia uważanych za spirytualne, artystyczne i społeczne (Naisbitt, 1999). Dzisiaj jednak wydaje się, że nowoczesnych technologii nie można tak łatwo zaszufladkować w opozycji do sztuki czy też religii, ponieważ to właśnie technologia często kształtuje nowe dziedziny twórczości oraz wspiera kontakty społeczne.

Wpływ komunikacji komputerowej na stosunki między ludźmi od wielu lat jest przedmiotem badań. Początkowo uważano, że komunikacja elektroniczna nadaje się bardziej do kontaktów w sytuacjach formalnych, na przykład w kontekście pracy, i nie jest użyteczna w nawiązywaniu kontaktów o charakterze towarzyskim. Wczesne badania wskazywały wręcz na związek istniejący pomiędzy używaniem systemów komputerowych a zmniejszającą się komunikacją w rodzinie, ograniczeniem sieci społecznych, depresją i uczuciem osamotnienia (Kraut i in., 1998). Ogólnie mówiąc, zarzucano komunikacji elektronicznej, że jest asocjalna (*asocial*) – czyli zimna, szorstka i nieprzyjazna – oraz antysocjalna (*antisocial*), czyli wpływająca niekorzystnie na kontakty społeczne i komunikację tradycyjną, werbalną (Wood, Smith, 2005). Ostatnie dwie dekady pokazują jednak, że ludzie coraz częściej wykorzystują komunikację elektroniczną w kontaktach towarzyskich, a niektórzy nawet wolą ten typ komunikacji od komunikacji tradycyjnej. Popularnym obecnie pojęciem używanym do określania użycia nowoczesnych technologii we współczesnym społeczeństwie jest *social computing* (na przykład *Language Learning Through Social Computing*, 1997), czyli społeczne użycie komputerów lub technologie społeczne. Wood i Smith (2005) analizują społeczne znaczenie komunikacji komputerowej i opisują trzy ogólne perspektywy określające wpływ komunikacji komputerowej na relacje społeczne: komunikację nieosobową (*impersonal communication*), komunikację międzyosobową (*interpersonal communication*) i komunikację nadosobową (*hyperpersonal communication*).

3.1.4.1. Komunikacja nieosobowa

Uśmiech, rozłożenie rąk, pochylenie się w kierunku mówcy lub ziewanie, kiedy ktoś mówi, to środki pozajęzykowe, których używamy codziennie, aby komunikować znaczenie. Szacuje się, że od 60% do 90% znaczenia jest przekazywane za pomocą środków niewerbalnych. Do niedawna komunikacja elektroniczna pozwalała na transmisję jedynie niewielkiej ilości niewerbalnych komunikatów. Niekiedy uważa się, że takie ubóstwo środków niewerbalnych w niektórych mediach ogranicza głębię i zażyłość stosunków pomiędzy ludźmi, nawiązywanych za pomocą tych mediów. **Teoria obecności społecznej** (*social presence theory*) (Short, Williams, Christie, 1976) sugeruje, że osoby, z którymi kontaktujemy się przez media, są postrzegane jako mniej realne niż te, z którymi komunikujemy się twarzą w twarz. Obecność społeczna to zatem zakres, w jakim jednostka postrzega drugą jednostkę jako rzeczywistą osobę, a interakcję pomiędzy sobą a tą drugą osobą – jako prawdziwy związek dwóch osób.

Poszczególne media charakteryzują się tym, że potrafią tworzyć różne zakresy obecności społecznej. Osoby posługujące się mediami do komunikacji wykorzystują ich różne cechy w celu osiągnięcia dużego zakresu obecności społecznej. Przykładem może być list. W XIX wieku list był stosunkowo nowym środkiem komunikacji dla rolników, często niepiśmiennych, którzy za chlebem emigrowali z Polski do USA lub Brazylii. Istnieją analizy korespondencji emigrantów z Polski do USA i Brazylii, głównie mające na celu badanie emigracji jako zjawiska społecznego (na przykład Kula, Assorodoboraj-Kula, Kula, 1973; Tramontini, 2005). Jeśli spojrzymy na tę korespondencję z punktu widzenia wiedzy o mediach, możemy zauważyć, że jedną z motywacji do korespondowania było osiągnięcie obecności społecznej w środowisku rodzinnym i społecznym, pozostawionym w kraju pochodzenia. W celu osiągnięcia obecności społecznej emigranci używali różnych technik retorycznych, które można stosować za pomocą stosunkowo ubogiego medium komunikacyjnego, jakim jest list. Niektórzy na przykład na początku listu umieszczali coś na kształt scenki dramatycznej i pisali: „Stoję u Waszego progu i mówię: «Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus», a Wy odpowiadacie: «Na wieki wieków, amen»". Ponieważ listy w tamtych czasach często były odczytywane w grupie przez kogoś, kto potrafił czytać, można sobie wyobrazić interakcję, jaka miała miejsce pomiędzy autorem listu a słuchaczami, a wszystko w celu wywołania uczucia bliskości, obecności emigranta w porzuconym środowisku społecznym. W zakończeniu listu w tym samym celu emigranci zamieszczali długą listę członków rodziny i znajomych, często przypominając im, jaki łączył ich związek, na przykład „Pozdrawiam serdecznie Bolka. Ciągle miło wspominam czasy, kiedy razem chodziliśmy na grzyby".

Teoria obecności społecznej zakłada zatem, że różne media umożliwiają uzyskanie różnego stopnia obecności społecznej, a ludzie dokonują ich wyboru do osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych. Flaherty, Pearce i Rubin (1998) udowadniają również, że komunikacja elektroniczna i komunikacja twarzą w twarz nie są funkcjonalnie równoznaczne (*functional alternatives*), to znaczy ludzie czę-

sto używają ich w różnych celach. W środowisku akademickim na przykład jeśli dyrektor zakładu naukowego chce poprosić lektora, aby ten zmienił niesprawiedliwą ocenę daną studentowi, może najpierw wybrać komunikację drogą ustną. Jeśli jednak lektor upiera się przy swojej ocenie, dyrektor może się zdecydować na wysłanie e-maila w celu udokumentowania interakcji z lektorem, w wypadku gdyby ocena w przyszłości stała się przedmiotem sporu. Badania imigrantów pokazują, że ci również dokonują wyboru narzędzi komunikacji z krajem pochodzenia (Dębski, 2008). Polacy mieszkający w Melbourne wciąż wolą komunikację telefoniczną od poczty elektronicznej, ponieważ usłyszenie głosu osób, do których są przywiązani, jest dla nich ważne. Imigranci japońscy w Australii natomiast o wiele częściej od imigrantów polskich wybierają użycie czatu – czyli synchronicznego kanału komunikacji – do interakcji z krajem pochodzenia ze względu na to, iż Japonia i Australia znajdują się w przybliżonych strefach czasowych.

Teoria czynników kontekstu społecznego (*social context cues theory*) (Sproull, Kiesler, 1986) głosi, że ludzie świadomie lub nieświadomie dostosowują swoje zachowanie komunikacyjne do kontekstu, który ich otacza. Zatem oddalenie w przestrzeni fizycznej od drugiej osoby decyduje o głośności komunikatów, jakie wypowiadamy, styl ubioru drugiej osoby może zadecydować o stopniu uprzejmości naszych wypowiedzi, a obcy akcent może sprawić, że zaczniemy mówić wolniej i staranniej dobierać słów. Ponieważ wiele czynników kontekstu społecznego interpretuje się na podstawie niewerbalnych środków komunikacji, można zatem przypuszczać, że komunikacja elektroniczna utrudnia szybkie dostosowanie stylu komunikacji do kontekstu, w którym się odbywa. Podsumowując, pogląd na komunikację elektroniczną jako komunikację nieosobową uwydatnia to, że ubóstwo kontekstu społecznego komunikacji elektronicznej może prowadzić do poczucia anonimowości, redukcji samoregulacji i świadomości siebie oraz innych (Wood, Smith, 2005). Z jednej strony może więc prowadzić do zwiększonego poczucia wolności społecznej i niezależności jednostki – co jest rezultatem na ogół pozytywnym – z drugiej zaś może ułatwiać jednostkom i grupom społecznym niestosowanie się do przyjętych standardów etyczno-społecznych.

W celu zastąpienia informacji niewerbalnych obecnych w komunikacji tradycyjnej osoby posługujące się komunikacją elektroniczną stosują takie **techniki kompensacyjne** (*compensation strategies*), jak używanie różnego stylu i rozmiaru liter, używanie znaków obecnych na klawiaturze w celu przedstawienia uczuć lub opisywania stanów emocjonalnych.

3.1.4.2. Komunikacja międzyosobowa

Pomimo iż wiele teorii wskazuje na trudności w osiągnięciu obecności społecznej, jakich doświadczają ludzie posługujący się komunikacją elektroniczną, wiele osób używa jej często, a niektórzy uważają ją za lepszą od komunikacji tradycyjnej. Dlaczego tak się dzieje? Popularną teorią, która tłumaczy to zjawisko, jest **model społecznej identyfikacji i dezindywidualizacji** (*Social Identification/Deindividuation Model – SIDE*), według którego ludzie potrafią zrezygnować z tożsamości

osobistej oraz przyjąć tożsamość grupową w celu osiągnięcia akceptacji społecznej (Postumes, Spears, Lea, 1998). Jaskrawym przykładem takiego zachowania są przypadki agresji grupowej, na przykład po meczu piłki nożnej, kiedy jednostki na ogół szanujące prawo dają się wciągnąć w rozbój i demolowanie sklepów. Ludzie również potrafią obserwować zachowanie społeczne, uczyć się obowiązujących w nim reguł, aby stać się bardziej atrakcyjnymi dla konkretnej grupy społecznej i mieć okazję nawiązywania stosunków społecznych. Przykładem takiego zachowania są imigranci posługujący się slangiem w celu pokazania integracji ze społeczeństwem australijskim, jak również osoby, które dopiero zaczynają się posługiwać środkami komunikacji elektronicznej i szybko zauważają, że należy używać takich skrótów, jak „lol" i „btw", aby być uważanym za „swojego".

3.1.4.3. Komunikacja nadosobowa

Z perspektywy komunikacji nadosobowej elektroniczne środki komunikacji pozwalają niektórym osobom odnaleźć własny głos, czyli pożądaną przez nich tożsamość, której nie potrafią osiągnąć w wyniku komunikacji tradycyjnej, twarzą w twarz. Według Walthera (1996) na **komunikację nadosobową** składają się cztery czynniki: nadawca, odbiorca, kanał komunikacji i odzew komunikacyjny (*feedback*). Nadawca komunikatów elektronicznych (takich jak e-mail, blog czy strona internetowa) zazwyczaj ma większą kontrolę nad samoprezentacją, ma możliwość manipulowania środowiskiem komunikacyjnym w celu osiągnięcia pożądanego przez siebie rezultatu w prezentacji własnej tożsamości. Odbiorcy komunikatów elektronicznych – jak głosi teoria komunikacji nadosobowej – mają z kolei tendencję do przeceniania cech osobowościowych i pozycji społecznej nadawcy. Kanał komunikacji jest bardzo ważny w interakcji i samoprezentacji: na przykład komunikacja asynchroniczna (między innymi e-mail) uwalnia nadawcę od konieczności natychmiastowej reakcji na komunikat i daje mu więcej czasu na konstruowanie przemyślanej i poprawnej odpowiedzi – czynnik, który może mieć kolosalne znaczenie dla osób posługujących się językiem drugim lub obcym. Wreszcie odzew komunikacyjny odnosi się do możliwości szybkiej wymiany myśli pomiędzy partnerami w jakiejś działalności, uzyskiwania szybkiego wsparcia od innych osób, co wzmacnia komunikaty wysyłane przez jednostkę i może prowadzić do satysfakcji osobistej.

3.2. Języki w erze globalizacji

Jednym z zadań socjolingwistyki jest badanie, w jaki sposób języki wpływają na siebie w rezultacie wzajemnego kontaktu. Tradycyjnie areną tego rodzaju badań są diady lub grupy językowe będące z sobą w kontakcie w narodach imigracyjnych lub na terenie byłych kolonii. Kontakt między językami jest bowiem rezultatem kontaktu między ludźmi oraz całymi społecznościami posługującymi się różnymi językami (Clyne, 2003). Przybierająca na sile mobilność ludności i globalne media zwiększają możliwości kontaktów językowych i w związku z tym mają wpływ na zależności, jakie istnieją między językami. Dzisiaj relacji między językami

nie można już rozpatrywać, jedynie ograniczając się do przestrzeni geograficznej. Nowe media, a szczególnie Internet, sprawiają, że w badaniach kontaktów językowych należy uwzględniać przestrzeń elektroniczną, czyli cyberprzestrzeń (*Languages in a Globalising World*, 2003).

3.2.1. Języki w cyberprzestrzeni

Internet World Stats (http://www.internetworldstats.com/) publikuje dane statystyczne dotyczące liczby użytkowników Internetu w różnych językach świata. Choć dane te nie są pełne – ponieważ na przykład nie uwzględniają tego, że ludzie są wielojęzyczni i posługują się w Internecie więcej niż jednym językiem – dają ogólne wyobrażenie o popularności języków w cyberprzestrzeni i zmianach, jakie zachodzą w użyciu języków w Internecie. Według danych z maja 2008 roku dziesięć najpopularniejszych języków Internetu to angielski (427 mln użytkowników), chiński (233 mln), hiszpański (122 mln), japoński (94 mln), francuski (67 mln), niemiecki (64 mln), arabski (60 mln), portugalski (58 mln), koreański (35 mln) i włoski (34 mln). Ten sam portal podaje również wzrost procentowy liczby użytkowników Internetu według języków świata w latach 2000–2008.

Z danych Internet World Stats można wyciągnąć kilka wniosków. Przede wszystkim języki o największej liczbie użytkowników w świecie nie są jednocześnie najpopularniejszymi językami Internetu. Na przykład, choć najwięcej ludzi na świecie posługuje się językiem mandaryńskim (około 882 mln), w Internecie ustępuje on popularnością angielskiemu, a języki o dużej liczbie użytkowników, takie jak hindi, bengali i rosyjski, pozostają poza pierwszą dziesiątką języków Internetu. Z kolei język koreański znajduje się wśród najpopularniejszych języków cyberprzestrzeni, choć w świecie komunikacji tradycyjnej jest językiem o małym zasięgu i średniej liczbie użytkowników. Analiza procentowego wzrostu liczby użytkowników Internetu według języków świata w ostatnich latach jest równie interesująca. Dowiadujemy się, że choć w latach 2000–2008 obecność języka angielskiego w Internecie wzrosła o 201,1%, obecność niektórych innych języków wzrosła niewspółmiernie więcej – arabskiego o 2062,2%, portugalskiego o 668%, a chińskiego o 622%. Ogólnie możemy podsumować, że jest możliwe, aby język o stosunkowo małej liczbie użytkowników w świecie fizycznym stał się popularnym językiem Internetu. Jak można przypuszczać, taka sytuacja wpłynie pozytywnie na międzynarodowy status tego języka. W kontekście rozważań dotyczących języków mniejszościowych można dodać, że duży udział danego języka w Internecie ułatwia dostęp do tego języka jego użytkownikom w świecie. Dostęp do języka mniejszościowego jest z kolei ważnym czynnikiem wspierającym jego utrzymywanie się w warunkach dyglosji, podobnie jak międzynarodowy status języka (Conclin, Lourie, 1983).

3.2.2. Języki w nowej organizacji społeczno-ekonomicznej

Powszechnie sądzi się, że globalizacja i tworzenie się dużych bloków ekonomicznych w świecie mają wpływ na użycie języków. Hamel (2003) na przykład analizuje wpływ Wspólnego Rynku Ameryki Południowej (Mercado del Sur – Mercosur)

na sytuację językową w tym rejonie świata. Blok ekonomiczny Mercosur został założony przez cztery kraje: Argentynę, Brazylię, Paragwaj i Urugwaj. Integracja kulturowa wśród państw członkowskich – obejmująca również językową – jest od początku ich ważnym celem. Integracja językowa nie jest pozbawiona konfliktów ze względu na tradycyjną walkę o dominację pomiędzy językiem hiszpańskim i portugalskim. Na horyzoncie znajduje się również język angielski jako ten, który należy brać pod uwagę na wypadek integracji obydwu Ameryk pod kontrolą Stanów Zjednoczonych, jak w latach 90. XX wieku proponował prezydent Clinton, którego plany odświeżył prezydent Bush. Istnieją wizje powszechnej dwujęzyczności hiszpańsko-portugalskiej w celu stworzenia nowej regionalnej tożsamości. W takich projektach język hiszpański i portugalski są nazywane „językami integracji i uczestniczenia", w odróżnieniu od języka angielskiego, który jest zwany „obcym" (Barrios, 1999 w: Hamel, 2003). Ogólnie uważa się, że nowe relacje, jakie tworzą się pomiędzy językiem portugalskim a hiszpańskim w krajach Mercado del Sur poszerzają sfery użyteczności obydwu języków i przyczyniają się do rozprzestrzeniania się bilingwizmu i różnojęzyczności (plurilingwizmu) (Guimaraes, 1999 w: Hamel, 2003). Język angielski również zyskuje na ważności jako język komunikacji zewnętrznej, szczególnie w obliczu możliwości integracji panamerykańskiej.

Innym przykładem wpływu integracji gospodarczo-kulturalnej na języki są procesy zachodzące w Unii Europejskiej (UE). UE jest instytucją wielojęzyczną, co gwarantuje traktat rzymski z 1957 roku. Wszystkie oficjalne dokumenty UE są tłumaczone na języki wszystkich krajów członkowskich, a każdy kraj członkowski może wysyłać dokumenty w jakimkolwiek języku Unii i może oczekiwać odpowiedzi w tym samym języku. Truchot (2003) wskazuje na pewne ograniczenia wielojęzyczności UE. Po pierwsze, do komunikacji wewnątrzunijnej wybiera się zazwyczaj angielski lub francuski, rzadziej niemiecki. Po drugie zauważa, że całkowita wielojęzyczność jest zagwarantowana jedynie w kontaktach na najwyższym szczeblu, kontakty na niższych szczeblach gwarantują natomiast mniej wielojęzyczności, a wiele spotkań ekspertów Unii odbywa się w jednym języku.

Truchot (2003) twierdzi również, że prawa dotyczące oficjalnego użycia języków w instytucjach UE mają wpływ na pozainstytucyjne użycie języków. Języki częściej używane stają się bardziej widoczne oraz mają podwyższony status w oczach obywateli UE. Język angielski, choć nie jedyny *lingua franca* UE, jest najczęściej używanym językiem w kontaktach zewnętrznych, co daje mu wyjątkowy status. Język francuski ma niespodziewanie wysoki status w UE, głównie ze względu na to, że założycielami UE były państwa francuskojęzyczne i wiele instytucji UE ma siedziby we francuskojęzycznych rejonach Europy. Język niemiecki traci na popularności, głównie na rzecz języka angielskiego. Języki mniej popularne korzystają z praw UE w ten sposób, że są rozwijane i projektuje się dla nich nowoczesne narzędzia inżynierii językowej (na przykład bazy danych, elektroniczne programy tłumaczące, słowniki), zwykle dostępne tylko dla języków bardziej popularnych, regionalnych lub światowych. Oficjalna wielojęzyczność Unii Europejskiej wpływa również

pozytywnie na nauczanie i uczenie się języków państw członkowskich. Badania podają, że 50% ludności UE jest w stanie uczestniczyć w rozmowie w języku innym niż ich język ojczysty (*Komunikat Komisji do Rady...*, 2005). Czynnikiem niewątpliwie hamującym wielojęzyczność UE są względy finansowe. Szacuje się, że usługi tłumaczeniowe i inne usługi językowe stanowią około 3% budżetu Komisji Europejskiej (Truchot, 2003, s. 109).

Od 1 maja 2004 roku Polska jest krajem Unii Europejskiej, a język polski – jednym z oficjalnych języków Unii. Jest on szóstym pod względem częstości używania językiem w UE. Raport unijny z 2005 roku (*Komunikat Komisji do Rady...*, 2005) podaje, że 10% ludności Unii potrafi posługiwać się językiem polskim, w tym 9% jako językiem ojczystym, a 1% jako obcym. Językami popularniejszymi od języka polskiego są angielski (47%, 13% – język ojczysty/34% – język obcy), niemiecki (30%, 18%/12%), francuski (23%, 12%/11%), włoski (15%, 13%/2%) i hiszpański (14%, 9%/5%). Język polski jest najczęściej używanym językiem słowiańskim, co dodatkowo podkreśla jego wysoki status wśród języków Unii. Mobilność Polaków również wpływa pozytywnie na popularność języka polskiego, który staje się ważnym narzędziem komunikacji na europejskim rynku pracy i rynku edukacyjnym. Według Miodunki (2007), „w programach nauczania w Polsce i w szkołach polonijnych język polski należy prezentować nie tylko jako język narodowy, podstawę polskiej tożsamości narodowej i kulturowej, ale także jako ważny język europejski". Jest to szczególnie ważne w świetle badań ankietowych Rabiej (2006), które pokazują, iż uczniowie posługujący się językiem polskim, rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół w Anglii, Australii i USA nie są świadomi pozytywnego wpływu wejścia Polski do UE na prestiż języka polskiego.

3.3. Wpływ informatyzacji na języki mniejszościowe

Użycie języka mniejszościowego w tylu sferach życia, jak to jest tylko możliwe, jest podstawowym zadaniem prac mających na celu jego wzmocnienie lub rewitalizację. Cyberprzestrzeń stała się ważną przestrzenią użycia języków i z tego powodu musi być uwzględniana w badaniach zaniku i utrzymywania się języków mniejszościowych. Można założyć, że częsta komunikacja w języku mniejszościowym w cyberprzestrzeni może mieć pozytywny wpływ na jego utrzymywanie się, zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i całych grup etnicznych. Badanie warunków użycia języków mniejszościowych w cyberprzestrzeni jest wobec tego ważną dziedziną badawczą socjolingwistyki oraz kontaktów językowych, jako jednej z jej dziedzin.

W pracy *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, (Dębski, 2008, s. 32) podsumowuję, iż badania znaczenia Internetu dla języków mniejszościowych poruszają następujące tematy: (1) opis języka komunikacji elektronicznej osób wielojęzycznych, (2) wybór języka komunikacji elektronicznej przez osoby wielojęzyczne, (3) czynniki wpływające na wybór języka komunikacji elektronicznej, (4) wpływ komunikacji elektronicznej

na czynniki decydujące o utrzymywaniu się lub odejściu od języka oraz (5) transmisja i nauczanie języków mniejszościowych z wykorzystaniem komunikatorów elektronicznych.

3.3.1. Opis języka komunikacji elektronicznej osób wielojęzycznych

Opis języka komunikacji elektronicznej osób wielojęzycznych dotyczy zwykle mieszania kodów oraz użycia strategii kompensacyjnych. Warschauer, El Said i Zohry (2002) opisują użycie klasycznego języka arabskiego, dialektu egipskiego i języka angielskiego w komunikatorach elektronicznych przez grupę profesjonalistów egipskich. Zauważają, że egipski dialekt języka arabskiego jest używany głównie w komunikacji ustnej. Niekiedy jest zapisywany za pomocą alfabetu arabskiego, na przykład w komiksach, ale można ogólnie powiedzieć, że społeczeństwo nie akceptuje użycia pisemnej formy dialektu w dziedzinach edukacji, biznesu, nauki lub religii. Autorzy zauważają, iż popularne użycie dialektu egipskiego w komunikacji elektronicznej rozszerza zakres jego użycia w formie pisemnej, a przez to może się przyczynić do jego wzmocnienia. Dialekt jest zapisywany za pomocą alfabetu łacińskiego. Interesujące jest popularne użycie cyfr 2, 3 i 7 do zapisywania fonemów, których nie można łatwo zapisać, stosując alfabet łaciński. Fleming i Dębski (2007) natomiast badają użycie języka irlandzkiego w środkach komunikacji elektronicznej przez dzieci w Irlandii. Uczestnicy badań często posługują się językiem irlandzkim w zakresie symbolicznym (powitania, humor) oraz w środowisku osób nieznających tego języka (język tajemny). Autorzy zauważają, iż taka symboliczna dwujęzyczność jest zgodna z pozytywnymi postawami wobec języka irlandzkiego, niskimi umiejętnościami i chęcią funkcjonalnego użycia tego języka, które zostały opisane w badaniach. Fleming i Dębski wnioskują, że symboliczne użycie języka irlandzkiego w komunikacji elektronicznej „odpowiada mediom, w których akceptowalne jest użycie mniej formalnych i uproszczonych form językowych, na przykład ze względu na mały wymiar ekranu telefonu komórkowego, niedostępność znaków diakrytycznych" (s. 118).

3.3.2. Wybór języka komunikacji elektronicznej przez osoby wielojęzyczne

Badania komunikacji mniejszości etnicznych ujawniają użycie elektronicznych komunikatorów w języku etnicznym przez osoby wielojęzyczne. Badania przeprowadzone przeze mnie, obejmujące reprezentantów mniejszości polskojęzycznej i arabskojęzycznej w Australii oraz dzieci w wieku szkolnym w Irlandii – czyli w sytuacjach, gdzie język angielski jest językiem dominującym – wykazują jednak zdecydowanie większy stopień ich użycia w języku dominującym (Dębski, 2008). Wobec rosnącego znaczenia elektronicznych komunikatorów we współczesnym świecie jest to zjawisko źle rokujące utrzymywaniu wielojęzyczności. Pomimo iż różnojęzyczność Internetu jest coraz większa (por. 1.3.1), w skali ogólnoświatowej ciągle nie jest on czynnikiem wspierającym użycie języków mniejszościowych, przynajmniej w krajach, gdzie dominuje język angielski. Przeciwnie, wydaje się,

że w tych krajach jest to środowisko (*domain*) przyczyniające się do zmiany języka na angielski. Interesujące byłoby zbadanie użytkowania Internetu w językach mniejszościowych w krajach, gdzie język dominujący nie ma tak wysokiego statusu (w świecie realnym i cyberprzestrzeni), jak język angielski, na przykład wśród członków mniejszości polskiej na Litwie, Ukrainie lub mniejszości niemieckiej w Polsce. Samo przekonanie, że język angielski jest językiem Internetu, często jest podawane jako powód tego, że osoby wielojęzyczne korzystają z Internetu w tym języku. Z kolei osoby mówiące na przykład językiem irlandzkim są przeświadczone, że w tym języku niewiele można w sieci znaleźć. Osoby wielojęzyczne często dokonują wyboru środka oraz języka komunikacji. Na przykład Japończycy mieszkający w Australii, jak wspomniano wcześniej, częściej wybierają komunikację synchroniczną (czat) do porozumiewania ze znajomymi i rodziną w kraju pochodzenia niż Polacy tam mieszkający, ze względu na to, że Japonia i Australia znajdują się w zbliżonej strefie czasowej.

Wiele czynników wpływa na wybór języka komunikacji przez osoby wielojęzyczne. W badaniach Warschauera, El Saida i Zohry'ego (2002) uczestnicy używali dialektu arabskiego w elektronicznych komunikatorach do wyrażania treści osobistych, humorystycznych i sarkastycznych, jak również w zwrotach związanych ze świętami, jedzeniem i religią, czyli – ogólnie mówiąc – do przekazywania znaczeń trudnych do wyrażenia po angielsku. Zatem z jednej strony treść komunikatów, a z drugiej sprawność językowa uczestników wpłynęły na wybór dialektu egipskiego. Długa nieobecność w standardzie ASCII znaków używanych na przykład przez języki Europy Środkowej oraz konieczność instalacji specjalnego oprzyrządowania języka japońskiego lub rosyjskiego przez wiele lat utrudniały komunikację elektroniczną w tych językach. Język pierwszego/wczesnego kontaktu z Internetem, umiejętność czytania i pisania w języku mniejszościowym oraz obecność języka mniejszościowego w cyberprzestrzeni (status języka) również mogą mieć wpływ na wybór języka używanego w Internecie (Dębski, 2008).

3.3.3. Komunikacja elektroniczna a modele utrzymywania się/odchodzenia od języka

Istnieje kilka modeli służących do wyjaśniania utrzymywania się/odchodzenia od języków mniejszościowych oraz przewidywania tych procesów. Modele opisują czynniki, które wspierają utrzymywanie się języka mniejszościowego, przyczyniają się do odchodzenia od niego oraz czynniki ambiwalentne, czyli takie, które mogą działać w jednym i drugim kierunku. Clyne (2003) szczegółowo omawia te modele, a wśród nich na przykład model czynników ambiwalentnych Klossa (1966), model Conklin i Lourie (1983) rozszerzający model Klossa i dostosowujący go do badań skupisk miejskich, model odwracania procesów odchodzenia od języka Fishmana (1991), model wartości rdzennych Smolicza (1981) oraz model rynkowej wartości języka (Bourdieu, 1982).

Możliwość szybkiej, globalnej komunikacji elektronicznej może być rozważana jako czynnik osobny albo jako wpływający na inne tradycyjnie rozpatry-

wane czynniki utrzymywania się/odchodzenia od języków mniejszościowych. Komunikacja elektroniczna pomaga na przykład nawiązywać kontakty pomiędzy użytkownikami języków mniejszościowych znajdujących się w rozproszeniu geograficznym i często niezdających sobie sprawy z liczebności użytkowników swojego języka mniejszościowego, a zatem z własnej siły (por. 3.1.3). Liczebność jest ważnym czynnikiem utrzymywania się/odchodzenia od języka mniejszościowego (na przykład Kloss, 1966), podobnie jak koncentracja użytkowników języka (na przykład Conklin, Lourie, 1983), na którą komunikacja elektroniczna również ma wpływ. Innymi popularnymi czynnikami wymienianymi przez modele utrzymywania się/odchodzenia od języków mniejszościowych są międzynarodowy status języka (Conklin, Lourie, 1983) oraz jego rynkowa wartość (Clyne, 2003, s. 67–68). W społeczeństwie informacyjnym status języka w Internecie niewątpliwie ma wpływ na ocenę jego wartości przez użytkowników. Fishman (1991) przedstawia etapy odchodzenia od języka i podkreśla znaczenie kontaktów między pokoleniami posługującymi się tym samym językiem. Brak możliwości uczestniczenia dzieci w relacjach rodzina–sąsiedztwo–środowisko (*family–neighbourhood–community*) jest według tego badacza czynnikiem decydującym o zaniku języka. Odbudowywanie związków, szczególnie z dalszą rodziną, jest jednocześnie podstawowym elementem strategii odnowy języków mniejszościowych proponowanej przez Fishmana. Wydaje się, że narzędzia współczesnej komunikacji elektronicznej, takie jak na przykład Skype lub blog, mogą być doskonałym instrumentem pomocniczym, dzięki któremu można odbudować lub utrzymać kontakty z rodziną znajdującą się w oddaleniu. Komunikacja elektroniczna może zatem pośrednio być ważnym instrumentem w implementacjach strategii Fishmana.

3.3.4. Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia

W pracy podsumowującej zmianę, jaka w ostatnich latach dokonała się w kwestii znaczenia mediów dla języków mniejszościowych (Dębski, 2008), podkreślałem, że nowoczesne media nie tylko zwiększają ilość dostępnego dla mniejszości materiału językowego i stwarzają nowe możliwości komunikacji, ale także mają szczególny wpływ na jakość kontaktów w diasporze rozproszonej w świecie. Obecnie imigranci tworzą strony internetowe, uczestniczą w wirtualnych spotkaniach ze znanymi osobami w kraju pochodzenia, mają możliwość wyrażania opinii na temat zmian politycznych lub ważnych wydarzeń sportowych i kulturalnych. Te nowe możliwości mogą się przyczyniać do poczucia uczestnictwa w kulturze rodzimej i posiadania wpływu na wydarzenia rodzinne i społeczne w kraju pochodzenia. Komunikacja wirtualna zwiększa możliwości celowego i funkcjonalnego użycia języka, co wspiera uczenie się lub utrzymywanie znajomości języków mniejszościowych. Jednym słowem, obecnie dokonuje się ważna zmiana znaczenia mediów dla języków mniejszościowych, którą można określić jako odchodzenie od mediów masowego przekazu w kierunku mediów uczestniczenia (por. Dębski, 2008).

3.4. Globalna komunikacja elektroniczna a uczenie się i nauczanie języków

3.4.1. Wpływ mediów

Wpływ mediów na uczenie się jest od dawna przedmiotem dyskusji. W swoim istotnym dla tego problemu artykule Clark (1983) udowadniał, że wybór określonego medium, na przykład telewizji lub komputera, nie ma żadnego wpływu na proces nauczania i na ewentualne korzyści, jakie mogą wyniknąć dla ucznia:

> media są jedynie pojazdami, które transportują procesy nauczania, ale nie mają wpływu na rezultaty nauczania, podobnie jak ciężarówka przewożąca żywność nie powoduje zmian w naszej diecie (s. 445).

Poglądy Clarka spotkały się z krytyką badaczy technologii edukacyjnych. W odpowiedzi na pracę Clarka Kozma (1994) przekonywał, że badanie technologii edukacyjnych jest nauką o projektowaniu (*design science*), a nie nauką przyrodniczą (*natural science*), a co za tym idzie, zjawiska, które badamy w ramach tej nauki, są produktami naszej własnej działalności i sami jesteśmy za nie odpowiedzialni: „Jeśli nie rozumiemy potencjalnego związku, jaki istnieje pomiędzy mediami a uczeniem się, związek taki najprawdopodobniej nie powstanie" (s. 7).

Za trudność w poszukiwaniu związków pomiędzy mediami a uczeniem się Kozma winił w latach 80. XX wieku po pierwsze, pozostałości behawioryzmu w teoriach i metodyce badań pedagogicznych, a po drugie, traktowanie mediów edukacyjnych w sposób globalny, monolityczny (telewizja, komputer i tak dalej). Duża liczba projektów badawczych stosowała wówczas podejście eksperymentalne (na przykład Dębski, 1988) – grupa eksperymentalna używała danego medium, a grupa kontrolna uczyła się w sposób tradycyjny. Ewentualne różnice w wynikach uczenia się między grupami wskazywały na efektywność lub brak efektywności danego medium.

Nawet jeśli wyniki wykazywały efektywność mediów (na przykład komputera) jako środków dydaktycznych, badania takie nie tłumaczyły przyczyn tej efektywności, ponieważ nie odpowiadały na pytanie, dlaczego zastosowanie danego medium, charakteryzującego się określonymi atrybutami, wpływa pozytywnie na rozwijanie konkretnych umiejętności językowych. Efektywność komputerów widziano głównie w prędkości interakcji z uczniem (*feedback*) i możliwości indywidualizacji procesu uczenia się.

Dzisiaj wiemy, iż zadaniem osób projektujących środowiska uczenia się i nauczania z udziałem technologii jest poszukiwanie związków pomiędzy różnymi atrybutami mediów a kognitywnymi, afektywnymi i społecznymi procesami odpowiedzialnymi za konstrukcję wiedzy w różnych dziedzinach. Rezultaty takich poszukiwań pozwalają w sposób celowy budować środowiska medialne charakteryzujące się określonymi atrybutami, stymulujące konkretne funkcje społeczne oraz uwalniające określone mechanizmy kognitywne w celu tworzenia

pozytywnych warunków uczenia się i osiągania założonych celów uczenia się, czy też konkretnie – akwizycji języka. W badaniach nauczania wspomaganego komputerowo oprócz pytań ogólnych o efektywność tego nauczania zadajemy dzisiaj bardziej szczegółowe pytania, takie jak na przykład: „W jaki sposób komunikacja synchroniczna za pośrednictwem komputera umożliwia negocjację znaczenia w diadach?" lub „Jaki wpływ na produkcję językową (jakość i ilość) ma komunikacja synchroniczna i asynchroniczna za pośrednictwem komputera?".

3.4.2. Komunikacja elektroniczna w dziedzinie nauczania wspomaganego komputerowo (*Computer-Assisted Language Learning* – CALL)

Wybór medium komunikacyjnego może mieć istotny wpływ nie tylko na sam komunikat, ale także na proces uczenia się, w wypadku gdy komunikat jest przesyłany w procesie nauczania/uczenia się języka. Poszczególne kanały komunikacji elektronicznej charakteryzują się atrybutami, które należy uwzględniać przy ich wyborze w procesie nauczania, jak również przy analizie i interpretacji danych w badaniach akwizycji języka. Levy i Stockwell (2006) wyróżniają pięć wymiarów, w których należy rozpatrywać procesy uczenia się języka przebiegające w kanałach komunikacji elektronicznej: (1) czasowy, (2) psychologiczno-społeczny, (3) językowy, (4) materiałowy oraz (5) indywidualny.

Rozważając **wymiar czasowy**, autorzy zauważają, że w komunikacji twarzą w twarz praktycznie nie istnieje przerwa pomiędzy komunikatami nadawanymi przez nadawcę i odbiorcę. W komunikacji asynchronicznej, na przykład e-mailowej, istnieje luka czasowa pomiędzy otrzymaniem komunikatu a nadaniem własnego komunikatu przez odbiorcę. Jeśli przyjmiemy założenie, że ograniczenie czasowe może wpływać negatywnie na zwracanie uwagi przez ucznia na prawidłowość i kompleksowość komunikatu językowego, możemy wywnioskować, że komunikacja e-mailowa powinna mieć pozytywny wpływ na zauważanie i analizę błędów oraz poprawianie wypowiedzi na podstawie słowników, podręczników i dzięki pomocy nauczyciela. Stosowanie czatu w uczeniu się języka może mieć jednak negatywny wpływ na jakość języka produkowanego przez uczniów ze względu na presję czasową, jaką ta forma komunikacji wywiera na ucznia – szczególnie jeśli komunikacja odbywa się w grupie – ale może mieć pozytywny wpływ na ilość produkowanego języka. Innymi słowy, zastosowanie synchronicznej lub asynchronicznej komunikacji może mieć wpływ na ilość i jakość produkcji językowej (na przykład Sotillo, 2000).

Levy i Stockwell twierdzą dalej, iż różne komunikatory elektroniczne wywierają różny wpływ na użytkowników pod względem psychologicznym i społecznym. Tego typu rozważania nazywają **wymiarem psychologiczno-społecznym**. Dla przykładu wcześniej już ustaliliśmy, że komunikacja elektroniczna daje użytkownikowi możliwość bycia anonimowym, co z kolei może mieć dwojaki wpływ na użytkownika/ucznia: może go uwolnić od zahamowań w produkcji językowej powodowanych wstydem popełnienia błędów językowych albo też zachęcić go do

używania zbyt odważnego, niestarannego, a nawet wulgarnego języka (na przykład Paramskas, 1999).

W ramach badań **wymiaru językowego** uczenia się języka przebiegającego w kanałach komunikacji elektronicznej możemy na przykład zwrócić uwagę na różnice w języku produkowanym przez uczniów w sytuacjach tradycyjnych w klasie oraz przy użyciu elektronicznych komunikatorów. Podążając tym tropem, Warschauer (1997) odkrył, że używając forum elektronicznego, uczniowie posługiwali się w dyskusji językiem bardziej złożonym pod względem syntaktycznym i leksykalnym niż w sytuacjach tradycyjnych. Inne badania kwestionują przydatność czatu w procesie uczenia się języka – szczególnie w sytuacjach dydaktycznych, w których uczestniczą rodowici użytkownicy języka – ze względu na to, że język produkowany w takich sytuacjach jest często fragmentaryczny, zawiera skróty i wiele błędów pisowni (Lamy, Goodfellow, 1999).

Wymiar materiałowy dotyczy samych fizycznych właściwości kanału komunikacji. Dobrym przykładem jest tutaj użycie telefonów komórkowych w nauczaniu języka. Mały ekran oraz klawiatura, ale również mały rozmiar i stała łączność, jaką zapewniają użytkownikowi, niejako narzucają sposoby ich wykorzystania w edukacji. Levy i Kennedy (2005) na przykład opisują projekt z zastosowaniem telefonów komórkowych w nauczaniu słownictwa, wykorzystujący możliwość przesyłania wiadomości do ucznia, wielokrotnie i w określonym przez nauczyciela czasie.

Wreszcie **wymiar indywidualny** nauczania języka z wykorzystaniem kanałów komunikacji elektronicznej uwzględnia to, że uczniowie mają indywidualne preferencje odnośnie do mediów, które lubią i których chcą używać. Często dokonują osobistego wyboru, kierując się tym, z kim się komunikują lub jakiego rodzaju wiadomość chcą przesłać. W badaniu, w którym zadaniem uczniów była komunikacja z nauczycielem za pomocą dziennika e-mailowego oraz czatu, odkryto, iż 50% uczniów wolało używać poczty elektronicznej, a 50% czatu (Perez, 2003). Odkrycie to doskonale pokazuje indywidualne różnice istniejące w odbiorze elektronicznych komunikatorów przez uczniów oraz to, że uczniów nie należy mierzyć jedną miarą przy dokonywaniu wyboru technologii edukacyjnych.

3.4.3. Podejścia interakcyjne i społeczne w nauczaniu języka

Kiedy w lutym 1993 roku pojawił się program Mosaic, pierwsza powszechnie dostępna przeglądarka, a następnie pierwsze programy do tworzenia stron internetowych (na przykład Arachnid), dla nauczycieli języków i językoznawców było oczywiste, że komunikacja internetowa będzie miała przełomowe znaczenie w nauczaniu języków. Wiadomo było, iż odegra szczególną rolę w warsztacie pracy zwolenników tych teorii uczenia się języka, które podkreślają znaczenie kontaktów społecznych, szczególnie w sytuacjach, gdzie zapewnienie uczniom dostępu do sieci społecznych posługujących się językiem docelowym nie jest dla nauczyciela łatwym zadaniem. W następnej części rozdziału proponuję krótki przegląd tych teorii akwizycji języka.

Teoria interakcyjnej akwizycji języka drugiego (*interactionist second language acquisition*) (Long, 1996; Gass, 2003; Pica, 1991; Swain, Lapkin, 1995) podkreśla znaczenie środowisk umożliwiających pokonywanie trudności komunikacyjnych (*resolution of communicative breakdowns*) oraz negocjację znaczenia (*negotiation of meaning*) w uczeniu się języka. Negocjacja znaczenia jest ważnym elementem uczenia się języka i zachodzi wtedy, kiedy uczniowie – lub uczniowie i rodowici użytkownicy języka – doświadczają trudności w komunikacji i używają różnych środków negocjacyjnych w celu osiągnięcia zrozumienia i celu komunikacji. Koncepcja negocjacji znaczenia wywodzi się z prac Krashena (1985), a szczególnie hipotezy wkładu (*input hypothesis*), zgodnie z którą materiał językowy komunikowany przez nauczyciela lub ucznia (*output*) staje się wkładem zrozumiałym dla drugiego ucznia (*comprehensible input*) wskutek negocjacji znaczenia. Procesy negocjacji znaczenia nie tylko umożliwiają uczenie się języka przez to, że wytwarzają materiał językowy zrozumiały dla drugiego ucznia, ale także dlatego, że zwracają uwagę uczniów na ich własne wypowiedzi, na formy językowe, których używają mniej lub bardziej skutecznie, czyli na ich język przejściowy (*interlanguage*). Zauważanie (*noticing*) (Schmidt, 1990) różnic pomiędzy własnymi wypowiedziami a wypowiedziami prawidłowymi jest warunkiem koniecznym uczenia się języka, czyli procesu zmiany wkładu językowego (*language input*) w język przyjmowany (*language intake*). W ostatnim czasie zwolennicy interakcyjnej teorii akwizycji języka podkreślają znaczenie naturalistycznych warunków i naturalistycznego dyskursu w uczeniu się języka drugiego. Uczenie się języka przebiega efektywnie wtedy, gdy języka docelowego używa się w sposób zamierzony w środowisku bogatym znaczeniowo, przy zachowaniu świadomości form i funkcji języka. Zwraca się też coraz większą uwagę na znaczenie produkcji językowej (*linguistic output*) w uczeniu się języka (Swain, 1985). Swain wychodzi z założenia, że rozumienie wkładu językowego często osiąga się na poziomie semantyczno-pragmatycznym, co sprawia, iż uczeń nie musi przetwarzać materiału językowego na poziomie morfologiczno-składniowym. Badaczka twierdzi zatem, że to właśnie produkcja językowa w większym stopniu zaangażuje ucznia w formułowanie hipotez dotyczących morfologii i składni języka docelowego.

Z punktu widzenia teorii interakcyjnej akwizycji języka zadaniem nauczania wspomaganego komputerowo jest badanie zależności, jakie istnieją pomiędzy użyciem mediów i różnymi atrybutami mediów a pozytywnymi warunkami akwizycji języka, gwarantowanymi przez obecność takich procesów, jak na przykład negocjacja znaczenia (na przykład Blake, 2000; Toyoda, Harrison, 2002) lub zauważanie (na przykład Levy, 1999).

Według zwolenników **społeczno-kulturowej teorii uczenia się** (Vygotsky, 1978) wiedza jest zdobywana przez jednostki na płaszczyźnie intrapsychologicznej, czyli społecznej, a następnie jest absorbowana na płaszczyźnie interpsychologicznej (umysłowej) w rezultacie procesów internalizacji. Teoria społeczno-kulturowa zakłada, iż procesy kognitywne podlegają zmianom (*mediation*) w wyniku oddziaływania różnych narzędzi, na przykład znaków semiotycznych, spośród których język odgrywa najważniejszą rolę. Transfer funkcji umysłowych (wiedzy)

z płaszczyzny społecznej do umysłowej (jednostkowej, psychologicznej) odbywa się wewnątrz „strefy najbliższego rozwoju" (*zone of proximal development*), którą Vygotsky definiuje następująco:

> różnica pomiędzy rozwojem dziecka ustalonym na podstawie rozwiązywania zadań indywidualnych a rozwojem potencjalnym na wyższym poziomie ustalonym na podstawie rozwiązywania zadań z pomocą dorosłego lub we współpracy z rówieśnikiem posiadającym większy zakres wiedzy (s. 86).

Taka koncepcja zdobywania wiedzy wymaga przyjęcia holistycznej perspektywy uczenia się i nauczania języka, na podstawie zadań i projektów wykonywanych w grupach, z uwzględnieniem indywidualnych i społecznych warunków wykonywania zadań i projektów. Badania pokazują na przykład, że studenci wykonujący zadanie językowe w grupie, potrafią przebrnąć przez problemy językowe, które byłyby zbyt skomplikowane dla każdego z nich indywidualnie (Donato, 1994). Antón (1999) porównuje dyskurs, w którego centrum znajdują się uczniowie, z dyskursem, w którego centrum znajduje się nauczyciel w klasie językowej. Dowodzi, że dyskurs, w którym dominują uczniowie, stwarza okazje do negocjacji form i treści języka oraz zachowań w klasie, tym samym tworząc środowisko sprzyjające procesom uczenia się. Dyskurs, w którym dominuje nauczyciel, nie stworzy często takich możliwości. Antón wnioskuje, że podczas aktów negocjacji w klasie język może pełnić funkcję **rusztowania** (*scaffolding*) dla uczniów znajdujących się w strefie najbliższego rozwoju. Rusztowanie to dialog zwracający uwagę uczniów na główne elementy środowiska i pomagający im w kolejnych fazach rozwiązywania problemu (Wood, Bruner, Ross, 1976).

Wreszcie kolejnym pojęciem wywodzącym się z teorii społeczno-kulturowej jest **teoria aktywności** (*activity theory*) stworzona przez ucznia Vygotskiego A.N. Leontieva (zob. *Vygotskyan Approaches...*, 1994). Teoria aktywności zawiera serię propozycji dotyczących znaczenia kontekstu, w którym przebiega proces uczenia się. Głosi na przykład, że uczniowie postawieni przed tym samym zadaniem zinterpretują je inaczej, mimo że zadanie może mieć bardzo klarownie określone cele w odczuciu nauczyciela, który je stworzył (Coughlan, Duff, 1994). W odniesieniu do zadań tworzonych w środowisku elektronicznym ten aspekt teorii aktywności badała na przykład Cholewka (2002). Badaczka pisze, że konstruując w Australii zadanie internetowe dla uczniów języka angielskiego jako drugiego, nauczyciele nie przewidzieli tego, że uczniowie zinterpretują postawione przed nimi zadanie jako furtkę do szerokiego zakresu informacji w Internecie.

Dwie inne teorie uczenia się języka podkreślają znaczenie kontaktów społecznych. **Semiotyczno-ekologiczne językoznawstwo pedagogiczne** zakłada, że aktywność społeczna nie tylko ułatwia uczenie się, ale także jest sama w sobie tym procesem (van Lier, 2004). Język jest trudny do uproszczenia, redukcji, ponieważ na każdym poziomie struktury językowej pojawiają się nowe właściwości, znaczenia, z których nie wszystkie można rozbić na elementy podrzędne. Spojrzenie ekologiczne na akwizycję języka mocno podkreśla kontekstualizację języka w innych

systemach semiotycznych oraz w świecie jako całości. Kładzie ono nacisk na język jako narzędzie umożliwiające tworzenie relacji między człowiekiem a światem zewnętrznym, traktuje go jako system systemów, a jego uczenie się nie jako proces liniowy, ale jako proces obejmujący wyłanianie się lub wynurzanie się (*emergence*) umiejętności, niekiedy w sposób skokowy i trudny do przewidzenia.

Wreszcie badania **uspołeczniania językowego** opisują, w jaki sposób ludzie w ciągu całego życia przez aktywność społeczną uczą się języka, a przez język odkrywają zachowania, uczucia i wiedzę w praktykach społecznych grup, do których należą (Schieffelin, Ochs, 1986). Ochs (2002) definiuje uspołecznianie językowe jako teorię opierającą się na założeniu, iż procesy akwizycji języka są częścią o wiele szerszego procesu stawania się osobą w społeczeństwie. Badania socjalizacji językowej analizują na przykład, w jaki sposób dzieci przez użycie języka uzyskują konkretną osobowość oraz w jaki sposób dzieci i dorośli przyswajają sobie sprawności komunikacyjne konieczne do osiągnięcia określonych tożsamości, związanych na przykład z wykonywanym zawodem. Studia uspołeczniania językowego badają również, w jaki sposób członkowie społeczności wielojęzycznych uczą się używać różnych kodów językowych w kontekście rozmaitych czynności społecznych oraz w jakim zakresie wpływa to na zmianę lub zachowanie języka (Ochs, 2002). Teoria uspołeczniania językowego zakłada dalej, że rozumienie, w jaki sposób ludzie używają języka oraz innych systemów semiotycznych w celu konstrukcji sytuacji społecznych, jest podstawą kompetentnego uczestniczenia w grupach społecznych. Członkowie grup społecznych korzystają z różnych form komunikacji, aby sygnalizować znaczenie społeczne. Jedną z funkcji gramatyki i leksykonu każdego języka jest zapewnianie użytkownikom środków do sygnalizowania, jakiego typu sytuacja społeczna obecnie występuje, przez dostarczanie informacji na temat ról i pozycji społecznych, stanów psychologicznych oraz czynności (Ochs, 2002).

3.4.4. Tożsamość

Osoby wielojęzyczne postrzegają siebie i otaczający je świat oraz są postrzegane przez innych przez pryzmat języków, którymi się posługują, oraz kultur, do których te języki się odwołują (zob. Besemeres, Wierzbicka, 2007). Nauka języka jest nieodłącznie związana z uzyskiwaniem elementów drugiej tożsamości, jak również ze zmianami w tożsamości pierwszej. Kramsch, A'Ness i Lam (2000) opisują przypadek Almona, imigranta z Hongkongu mieszkającego w USA, aby zilustrować rolę nowoczesnych elektronicznych środków komunikacji w tworzeniu nowych tożsamości powiązanych z użyciem języka docelowego i przez to w nauce języka. Jak dowiadujemy się z artykułu, uczeń szkoły średniej w Kalifornii spotyka się z dyskryminacją z powodu swojego akcentu, nie ma przyjaciół i robi małe postępy w nauce języka angielskiego. Almon widzi w czarnych barwach swoją przyszłość w Kalifornii:

> Moim największym problemem jest angielski […], to tak, jakby to miejsce nie było moim domem. Nie jestem stąd. Myślę, że ciężko mi będzie zrobić tu karierę. Wydaje mi się, że nawet za dziesięć lat mój angielski nie będzie wystarczająco dobry.

Właśnie wtedy Almon zakłada własną stronę internetową poświęconą japońskiemu piosenkarzowi młodzieżowemu Ryoko i zaczyna korespondować przez Internet pod pseudonimem Mr Children. Po pewnym czasie staje się cenionym członkiem społeczności J-pop i regularnie używa języka angielskiego, aby wypełniać swoją nową funkcję społeczną. Rezultatem jest znaczny wzrost sprawności Almona w posługiwaniu się językiem angielskim, zmiana stosunku do tego języka i bardziej optymistyczna wizja przyszłości w Kalifornii. Almon zauważa, że ludzie mają dwie tożsamości: jedną związaną ze światem realnym, a drugą – związaną ze światem wymyślonym. W jego opinii te dwie tożsamości czasem wpływają na siebie. Wreszcie ponieważ Almon nie lubi swojego rzeczywistego „ja", wyraża nadzieję, iż tożsamość uzyskana przez udział w społeczności J-pop pozwoli mu się zmienić i stać się bardziej otwartym, rozmownym i dowcipnym.

3.4.5. Nauczanie interkulturowe

Uczniowie powracający z krótkiej wizyty w kraju kultury docelowej (na przykład z wymiany z zaprzyjaźnioną szkołą) często mają negatywne postawy wobec kultury docelowej, a krótka wizyta może ich przekonać o prawdziwości stereotypów kulturowych. Taka sytuacja może opóźnić uczenie się aspektów języka powiązanych z normami kultury docelowej albo w ogóle zniechęcić ucznia do kontynuowania nauki języka. Znajomość kultury w uczeniu się języka była podkreślana już w latach 80. XX wieku (na przykład Canale, Swain, 1980). Wciąż trwa dyskusja nad optymalnym modelem nauczania kultury docelowej. Podejściem najpopularniejszym od wielu lat jest model monokulturowy (*monocultural*) lub obcokulturowy (*foreign-cultural*), który zwykle polega na przekazywaniu informacji na temat kultury docelowej, często w sposób uproszczony, z pominięciem różnic wewnątrzkulturowych (Byram, 1997). Różnice istniejące pomiędzy kulturą rodzimą a kulturą docelową nie są w takim ujęciu przedmiotem dyskusji, a pośrednim celem przekazywania wiedzy na temat kultury docelowej ma być całkowita akceptacja tej kultury, aby ostatecznie osiągnąć sprawność językową ekwiwalentną sprawności rodowitego użytkownika języka (*native-like proficiency*).

Najpierw Kramsch (1993), a następnie Byram (1997) oraz Byram i Fleming (*Language Learning in Intercultural Perspective*, 1998) wskazywali na nierealność takiego podejścia, a nawet na jego szkodliwość, szczególnie że niewielki procent osób uczących się języka drugiego osiąga sprawność w tym języku podobną do rodzimej. Byram (*Language Learning in Intercultural Perspective*, 1998) tłumaczył, że nie należy wywierać nacisku na uczniów, aby porzucali własną kulturę i tożsamość, a Kramsch (1993) ukazywała trudności w definiowaniu kultury docelowej w sposób uproszczony i jednoznaczny w dobie wielokulturowości i odradzania się mniejszości etnicznych oraz wskazywała na to, że posługiwanie się językiem docelowym, aby opisać siebie i własną kulturę, jest ważnym celem nauki języka drugiego. W rezultacie narodziło się podejście nowoczesne w nauczaniu kultury docelowej, zwane interkulturowym, którego celem jest rozwijanie kompetencji interkulturowej (*intercultural competence*) (Byram, 1997). Ujęcie to podkreśla

świadomość i znajomość kultury własnej w takim samym stopniu, jak wiedzę na temat kultury docelowej. Rozumienie różnic oraz umiejętność pokonywania problemów komunikacyjnych wynikających z tych różnic to podstawowe świadectwa wysokiej kompetencji interkulturowej. Celem podejścia interkulturowego nie jest osiągnięcie sprawności językowej równej sprawności rodzimej (choć samo podejście nie wyklucza takiego rezultatu), ale osiągnięcie umiejętności płynnego przechodzenia z jednej kultury w drugą, od używania pierwszego języka do używania języka drugiego, z zachowaniem odpowiednich norm kulturowych.

Wiadomo, iż niewątpliwą zaletą użycia nowych technologii internetowych w nauczaniu języków jest możliwość nawiązywania kontaktów z członkami kultur docelowych. Projekty internetowe mające na celu nauczanie kompetencji interkulturowej lub interkulturowe wymiany internetowe, jak niekiedy się je określa, stały się w ostatnich latach ważnym elementem nauczania języka. O'Dowd (2003) opisuje projekt obejmujący studentów angielskiego na poziomie uniwersyteckim w Hiszpanii oraz studentów języka hiszpańskiego na uniwersytecie amerykańskim, który wykorzystywał wideokonferencje w celu zwiększenia świadomości interkulturowej uczestników. W ramach projektu studenci najpierw wypełniali kwestionariusz dotyczący kultury amerykańskiej i hiszpańskiej, a następnie dyskutowali jego rezultaty, używając do komunikacji systemu wideokonferencyjnego. Spotkania wideokonferencyjne pozwoliły studentom zweryfikować wiele stereotypowych poglądów, wyrobionych na podstawie wykładów i popularnych mediów. W innych badaniach, które Kinginger i Belz (2005) charakteryzują jako korpusowe, mikrogenetyczne (*microgenetic*) i długofalowe, autorki opisują wpływ projektu interkulturowego – podczas którego studenci w Niemczech i USA używali do komunikacji poczty elektronicznej i czatu – na stopniowy wzrost świadomości użycia formalnych i nieformalnych form komunikacji w języku niemieckim. Jakościowe badania Mueller-Hartmanna (2000), w których uczestniczyli uczniowie w Niemczech i Kanadzie, opisują z kolei rolę zadań językowych – takich jak na przykład wspólne czytanie tekstów literackich – w nauczaniu kompetencji interkulturowej.

3.4.6. Środowisko nauczania projektowego

Nauczanie projektowe jest czasem określane jako mocna wersja nauczania komunikacyjnego (*Communicative Language Teaching* – CLT). Według Legutke i Thomasa (1991) ten typ programu nauczania języka charakteryzują następujące cechy:

- nieprzewidywalność kierunku procesu uczenia się i nauczania;
- definiowanie produktu klasy językowej i zainteresowanie uczniów tym produktem;
- zabawa językiem, użycie języka w celu tworzenia i eksperymentowanie z mediami pozajęzykowymi;
- pojęcie odbiorcy (*audience*).

Komputery połączone w sieć oraz aplikacje do tworzenia elektronicznych artefaktów (na przykład stron internetowych) są stosowane w implementacjach nauczania projektowego od końca lat 80. XX wieku. Barson, Frommer i Schwartz (1993)

po raz pierwszy stworzyli bardziej szczegółowe zasady projektowego nauczania wspomaganego komputerowo na podstawie serii eksperymentów edukacyjnych w Stanford University, Pittsburg University i Harvard University. Przedmiotem obserwacji i opisu w tych badaniach była nauka języka francuskiego w procesie wspólnego tworzenia stron i czasopism internetowych, wspieranego korespondencją e-mailową. Kolejnym ważnym etapem projektowego nauczania języków wspomaganego komputerowo była seria projektów mająca na celu wprowadzenie tego typu nauczania na dużą skalę w szkole języków w Melbourne University w Australii (*Project-oriented CALL…*, 2000).

Dotychczasowe badania projektowego nauczania języka wspomaganego komputerowo wskazują na takie jego zalety, jak na przykład zaangażowanie uczniów w celowe użycie języka (Robb, 2000), nauczanie sprawności językowych niedostępnych dla uczniów w tradycyjnych klasach (Ewing, 2000), zapewnienie uczniom autentycznego kontaktu z kulturą docelową (Andrews, 2000), wzrost produkcji językowej i wzrost motywacji, zaangażowania oraz chęci do nauki w grupie (Gu, 2002), stwarzanie okazji do uczestniczenia w dialogach, na które mają wpływ autentyczne relacje społeczne (Jeon-Ellis, Dębski, Wigglesworth, 2005). Lam i Lawrence (2002) pokazują, w jaki sposób projekty językowe realizowane w środowisku komputerowym wpływają na to, jak uczniowie i nauczyciele postrzegają role, które mają do wypełnienia w klasie. W swojej pracy (Dębski, 2006) łączę nauczanie projektowe z podejściami podkreślającymi w uczeniu się języka znaczenie stawania się częścią społeczności używających języka docelowego. Projekty tworzone przez uczniów w klasie pełnią funkcję narzędzi ułatwiających przekraczanie granic takich społeczności, uzyskiwanie akceptacji i w rezultacie uczenie się przez eksplorację norm społecznych i innych aspektów kultury. Zadania językowe są częściami składowymi projektów, nadającymi im strukturę i pozwalającymi na łączenie celów projektu – na przykład tworzenie elektronicznego fotoalbumu prezentującego szkołę – z celami uczenia się języka drugiego w postaci określonego zasobu słownictwa oraz repertuaru gramatycznego i komunikacyjngo (Dębski, 2006).

3.4.7. Nowe formy komunikacji

Internet stworzył nowe formy komunikacji, których użycie może wzbogacić nauczanie bądź też transmisję języka drugiego. Należy jednak lepiej zrozumieć wpływ używania różnych form komunikacji elektronicznej (na przykład czatu, bloga, wiki) na funkcje kognitywne i społeczne uczących się języka. Znaczenie dla uczniów może mieć na przykład to, że komunikacja elektroniczna jest w coraz większym stopniu komunikacją multimedialną. Według Plowmana (1996) multimedia różnią się od innych mediów: (a) częstą zmianą formatów tekstu – na przykład od wideo do tekstu pisanego, a następnie grafiki, (b) obecnością różnych formatów tekstu w tym samym czasie, (c) większą kontrolą odbiorcy nad kolejnością i prędkością prezentacji tekstów i interakcji z nimi oraz tym, że (d) teksty często są używane w grupie, w której odbywają się negocjacje dotyczące interakcji z nimi. Posługiwanie się Internetem to również posługiwanie się **hipertekstem**,

który definiuje się jako tekst składający się z wielu bloków tekstu różnego formatu, wzajemnie połączonych elektronicznymi linkami. Interakcja z hipertekstem znacząco różni się od interacji z tradycyjnym tekstem pisanym. Hipertekst jest zwykle wielowątkowy (*multilinear*), co oznacza, że jest tekstem bardziej „potencjalnym" niż rzeczywistym i otwartym, czyli takim, którego znaczenie w dużym stopniu zależy od czytelnika. Mówi się więc, że hipertekst zaciera granicę pomiędzy tworzącymi tekst a tymi, którzy go czytają, zmniejszając kontrolę piszących tekst, a zwiększając kontrolę czytelników. Badania edukacyjne hipertekstu wskazują na jego dwukierunkowy wpływ na uczenie się: z jednej strony umożliwia on eksplorację relacji pomiędzy różnymi pojęciami i elementami jakiegoś systemu wiedzy, a tym samym rozwija elastyczność kognitywną (*cognitive flexibility theory*) (Jacobson, Sapiro, 1995), z drugiej zaś obciąża ucznia kognitywnie (*cognitive overload*), co może mieć negatywny wpływ na uczenie się (Graham, 1990).

Ciągle niewiele jest badań dotyczących użycia multimediów i hipertekstu w nauczaniu języka drugiego. Na przykład Ganderton (1999) podkreśla indywidualne różnice pomiędzy dorosłymi uczniami języka francuskiego używającymi hipertekstu w takich aspektach, jak chęć podejmowania ryzyka oraz zachowanie (refleksyjne *versus* impulsywne). Ridder (2000) bada materiał hipermedialny, aby odkryć, czy hiperlinki wpływają pozytywnie czy negatywnie na uczenie się. Wnioskuje, że dorośli uczniowie języka angielskiego czytający hipermedia zwracają więcej uwagi na jednostki leksykalne, a mniej na globalne zrozumienie tekstu. Konishi (2003) z kolei opisuje strategie stosowane przez dorosłych uczniów języka angielskiego jako drugiego przy czytaniu stron internetowych i dzieli je na globalne – na przykład aktywowanie posiadanej wiedzy, ocenianie wiarygodności źródeł; metakognitywne – na przykład stawianie sobie celów przy poszukiwaniu informacji, samosprawdzanie zrozumienia tekstu; oraz nawigacyjne – na przykład szukanie alternatywnych ścieżek w tekście, otwieranie dwóch okien przeglądarki w celu porównywania informacji.

Zamieszczone w Internecie multimedia i hiperteksty są wykorzystywane do tworzenia nowych gatunków komunikacji społecznej, jak fanfikcja (*fanfiction*) czy blog. Fanfikcje to teksty internetowe, których autorzy czerpią z popularnych mediów różnego formatu (książek, telewizji, muzyki, gier wideo) w celu tworzenia unikatowych kompozycji własnych (Black, 2005). Jenkins (1992, s. 18) nazywa ten rodzaj twórczości „tekstowym kłusownictwem". Black (2005) podaje, że istnieje ponad 170 tysięcy fanfikcji skomponowanych na podstawie tekstów o Harrym Potterze. Choć zewnętrznym rezultatem portali fanfikcyjnych (na przykład http://-fanfiction.net) jest tworzenie tekstów – podobnie, jak w przypadku *fansubingu* – głównym ich celem jest nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów społecznych. Black (2005) zauważa, że coraz więcej młodych ludzi rozwija swoje umiejętności interpretacji i tworzenia tekstów właśnie w środowiskach elektronicznych. Nauczyciele języków muszą zatem uwzględniać to w swojej pracy. Badaczka wyjaśnia, w jaki sposób portal fanfikcyjny może umożliwić uczniom języka angielskiego jako drugiego uczestniczenie w skomplikowanych praktykach literackich.

Blog to z kolei rodzaj elektronicznego pamiętnika udostępnianego publiczności za pośrednictwem Internetu. W ostatnich czasach blog stał się popularnym narzędziem komunikacji nie tylko dla przeciętnych obywateli, ale także polityków, znanych sportowców, artystów oraz instytucji. Istnieją dowody na to, że blogi są narzędziami, które mogą uczynić sławnymi osoby zupełnie anonimowe oraz usunąć znanych polityków ze sceny politycznej (Trammell i in., 2006). Najczęściej jednak umożliwiają zwykłym ludziom dzielenie się własnymi opiniami, stając się „niecenzurowanym, publikowanym głosem ludu" (Winer, 2003 w: Trammell i in., 2006). Cywińska-Milonas (2003) dzieli blogi z perspektywy psychologicznej na: (a) ekshibicjonistyczne, (b) ekstrawertywne oraz (c) autoterapeutyczne. Cope i Kalantsis (2000) z kolei twierdzą, że pisanie bloga zwykle można tłumaczyć (a) chęcią dokumentacji własnego życia, (b) procesem *catharsis* albo rozwoju tożsamości, (c) zaangażowaniem się w myślenie przez pisanie oraz (d) uczestniczeniem w otwartym forum społecznym. Od pierwszych momentów życia człowiek stara się interpretować i zrozumieć własną osobę, również przez interakcję z innymi. Cope i Kalantsis (2000) piszą, że prezentacja siebie oraz własnej kultury z użyciem bogatego wachlarza mediów jest podstawowym elementem nowej ekonomii. Blogi służą nie tylko do prezentacji siebie, ale także przez to, iż są dostępne publicznie i zwykle umożliwiają wpisywanie opinii, stają się narzędziami komunikacji społecznej.

Od niedawna blogi są używane w nauczaniu języków. Przykładowo Bloch (2007) opisuje użycie blogów podczas kursu mającego na celu wprowadzenie do pisania tekstów akademickich w języku angielskim. W swoim artykule skupia się na opisie przypadku studenta z Somalii mieszkającego w USA, dla którego blog stał się formą interaktywnego tworzenia wiedzy we współpracy z innymi uczniami. Publiczny charakter bloga pozwalał nauczycielowi mieć wgląd w ten proces, co pozwoliło mu lepiej rozumieć strategie używane przez studenta. Ward (2004) analizuje zalety i wady użycia bloga w nauczaniu pisania, czytania i komunikacji.

3.4.8. Elektroniczne komunikatory w nauczaniu i transmisji języków mniejszościowych

Opinie na temat miejsca elektronicznych komunikatorów w nauczaniu języków mniejszościowych są podzielone. Z jednej strony Buszard-Welcher (2001) wnioskuje na podstawie analizy stron internetowych tworzonych przez Indian północnoamerykańskich, że choć Internet ma duży potencjał, jego użyteczność jest obecnie ograniczona. Analizowane strony wykorzystywały bowiem przestarzałe techniki uczenia się języka ubrane w atrakcyjne szaty nowoczesnej technologii. Z drugiej strony Benton (1996) z entuzjazmem opisuje system elektroniczny Te Wahapu w Nowej Zelandii, którego celem jest nauczanie języka maoryskiego. System umożliwia uczniom wymianę tekstów na odległość, dyskusję na temat uczenia się i nauczania języka maoryskiego oraz udostępnia słowniki. Villa (2002) również widzi rolę dla nowoczesnych technologii we wspieraniu nauczania języków mniejszościowych, ale obawia się, iż narzędzia technologiczne mogą służyć

jako surogat transmisji języka w rodzinie oraz mogą powiększać już istniejącą przepaść międzypokoleniową.

Odpowiedzią na takie obawy mogą być badania Cumminsa i Sayersa (2000) opisujące projekt obejmujący grupy hiszpańskojęzycznych rodziców i ich dzieci mieszkających w Kolorado oraz w Portoryko. Projekt europejski „Fabula" również badał, w jaki sposób nowe technologie mogą wspierać współpracę rodziców, dzieci i nauczycieli w celu nauki/transmisji języka mniejszościowego (Edwards i in., 2002). Badania wskazują na wiele innych korzyści wynikających z zastosowania nowoczesnych technologii nauczania i transmisji języków mniejszościowych. Uważa się, że elektroniczne technologie pomagają publikować takie materiały, jak filmy i nagrania audio w językach mniejszościowych (Villa, 2002; Almasude, 1999), są przydatne w nauce czytania i pisania (Haag, Coston, 2002; Auld, 2002; Czerniejewski, 1989) oraz wspomagają procesy emancypacji przez ułatwianie produkcji własnych tekstów (Auld, 2002).

4
DWUJĘZYCZNOŚĆ ANGIELSKO-POLSKA W DRUGIM POKOLENIU W DOBIE GLOBALNEJ KOMUNIKACJI

Wstęp

Niniejszy rozdział podejmuje temat wpływu globalnej komunikacji, zarówno w przestrzeni fizycznej, jak i elektronicznej, na dwujęzyczność angielsko-polską przedstawicieli drugiego pokolenia Polonii w Australii. Proponuję tezę, że obecnie procesów dotyczących kultur i języków imigracyjnych nie można rozpatrywać jedynie w kontekście zmian społeczno-politycznych w kraju osiedlenia. Procesy społeczne i socjolingwistyczne dotyczące jednostek i grup osiedlających się poza krajem pochodzenia znajdują się pod wpływem globalnej komunikacji językowej, tworzenia się wirtualnych społeczności etnicznych i/lub językowych oraz możliwości swobodnego przemieszczania się w celu podejmowania pracy, czyli zjawisk, które popularnie dziś określa się terminami „globalizacja" i „informatyzacja". Prezentowane w tym rozdziale studia badają takie zagadnienia związane z dwujęzycznością, jak wartości kulturowe i tożsamość bilingwistów, wartość języka mniejszościowego, czynniki wpływające na dwujęzyczność oraz użycie nowoczesnych mediów w języku mniejszościowym.

4.1. Metoda badań i charakterystyka uczestników

W badanich posłużono się ankietą oraz metodą wywiadu. Ankieta składała się z czterech części w języku angielskim (Aneks 1). Pierwsza część ankiety dotyczyła danych osobowych respondentów, takich jak wiek, płeć, kraj urodzenia lub rok przybycia do Australii, pochodzenie rodziców oraz wykształcenie i zawód. W tej części ankiety odpowiadający musieli również zadeklarować swoją tożsamość. W drugiej części byli proszeni o określenie swoich umiejętności w posługiwaniu się językiem polskim, a następnie, używając pięciopunktowej skali, o wyrażenie stopnia poparcia dla 18 zdań – takich jak na przykład „Trzeba mówić po polsku, aby móc uważać się za Polaka" – w których wyrażono twierdzenia dotyczące tożsamości, dynamiki bilingwizmu, wartości języka polskiego oraz kontaktów z Polską. Trzecia część ankiety ustalała częstość oraz zakres użycia przez respondentów popularnych mediów w języku polskim. Wreszcie w ostatniej

części odpowiadający byli proszeni o opisanie wydarzeń w swoim życiu, które albo zachęciły, albo też zniechęciły ich do uczenia się/utrzymania znajomości języka polskiego.

Od stycznia do sierpnia 2008 roku ogółem rozdano 150 egzemplarzy ankiety w różnych środowiskach polonijnych w Melbourne i Sydney. Wykorzystując własną sieć społeczną, autor prosił znajomych rodziców, działaczy polonijnych i księży o przekazanie instrumentu osobom w wieku 20–40 lat z polskich rodzin, urodzonym w Australii lub przybyłym do Australii przed ukończeniem dwunastego roku życia. Celowo skoncentrowano się na osobach dorosłych, które mogą opuścić dom rodzinny i podróżować w celu podjęcia pracy lub dalszego kształcenia za granicą oraz które mogą bez ograniczeń korzystać z Internetu, ponieważ zakładano, iż procesy globalizacji i informatyzacji będą miały na takie osoby największy wpływ. Ostatecznie zgodę na uczestniczenie w badaniach podpisało i ankietę zwróciło 50 osób. Słaby odzew na ankietę można wytłumaczyć tym, że respondentów proszono o pozostawienie w ankiecie adresu e-mailowego lub numeru telefonu, aby umożliwić prowadzącemu badania ponowny kontakt w celu przeprowadzenia wywiadu. Osoby, które zwracały ankietę, jednocześnie godziły się zatem na ponowny kontakt i udzielenie wywiadu. Innym powodem niskiego odzewu było to, iż badania celowo obejmowały nie tylko młodych ludzi związanych z organizacjami polonijnymi, ale także takich, którzy z Polonią mieli słabe kontakty lub wcale nie uczestniczyli w życiu polonijnym. Decyzję o szerokiej rekrutacji uczestników autor podjął celowo, aby uzyskać możliwie najbardziej różnorodną i reprezentatywną próbę dorosłych członków drugiego pokolenia Polonii w Australii. Analiza ankiety była głównie ilościowa, polegająca na sumowaniu liczby odpowiedzi, obliczaniu wartości procentowych, wyników średnich oraz szukaniu korelacji, na przykład pomiędzy wiekiem a deklarowanym użyciem elektronicznych komunikatorów w języku polskim.

Respondentami ankiety były osoby w wieku od 19 do 46 lat (19–29 lat – 29 osób, 30–39 lat – 16 osób, 40–46 lat – 5 osób). Uczestnicy prezentowanych tu badań byli więc znacznie starsi niż ci, którzy wzięli udział w niedawnych badaniach Leuner (2008). Wszyscy uczestnicy badań Leuner byli w wieku 15–24 lat, a większość (72,3%) z nich miała 15–20 lat. Należy również sądzić, że uczestnicy badań Leuner mieszkali w domach rodzinnych, ponieważ w badaniach brały udział całe rodziny. Podobnie jak w pracy Harrisa i Smolicza (1984), w niniejszych badaniach określenie „drugie pokolenie" odnosi się nie tylko do osób polskiego pochodzenia urodzonych w Australii, ale także do osób, które do Australii przybyły w okresie wczesnego dzieciństwa. Jako granicę wieku dziecięcego przyjmuje się 12 lat, to znaczy wiek, do którego dziecko opanowuje w sposób trwały struktury języka ojczystego (zob. Lighbown, Spada, 1999; por. też Lipińska, 2003). Osoby, które przybyły do Australii po ukończeniu 12 roku życia, najczęściej nigdy nie nabywają umiejętności posługiwania się językiem angielskim bez obcego akcentu, są więc przez otoczenie rozpoznawane jako cudzoziemcy lub imigranci. Spośród respondentów 26 osób było płci męskiej, a 24 płci żeńskiej. 23 osoby urodziły się

w Australii, pozostałe natomiast w Polsce (24), Włoszech (1), Argentynie (1) lub Wielkiej Brytanii (1), ale przybyły do Australii przed ukończeniem 12 roku życia, czyli wieku krytycznego dla akwizycji języka ojczystego.

Rodzice większości respondentów (46) byli Polakami urodzonymi w Polsce. Czworo respondentów miało jednego rodzica urodzonego poza Polską. Więcej niż jedna trzecia uczestników badań (18) zadeklarowała posiadanie partnerów narodowości polskiej (8), australijskiej (6), greckiej (1), chińskiej (1), chińsko-angielskiej (1) lub polsko-niemieckiej (1). Respondenci reprezentowali różne zawody (na przykład student, pracownik administracji, fizjoterapeuta, informatyk, policjant, lekarz, naukowiec, inżynier, nauczyciel, prawnik, pielęgniarka, trener sportowy, piekarz) i legitymowali się wykształceniem od podstawowego/średniego do ukończonych studiów doktorskich (tabela 12). Najwięcej (64%) było osób, które ukończyły studia licencjackie lub studia podyplomowe.

Tabela 12. Wykształcenie bilingwistów angielsko-polskich uczestniczących w badaniach

Wykształcenie	Liczba (%)
Podstawowe/średnie	6 (12)
Student	6 (12)
Studia licencjackie	18 (36)
Studia podyplomowe (lub tzw. *Honours*)	14 (28)
Studia magisterskie	4 (8)
Doktorat	2 (4)
Razem	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

92% ankietowanych stwierdziło, że zna język angielski „o wiele lepiej" lub „lepiej" niż polski (tabela 13). Żadna z osób objętych badaniami nie zadeklarowała, że nie zna języka polskiego albo że posługuje się językiem polskim lepiej niż angielskim. Taki wynik nie jest zaskakujący, ponieważ wszystkie osoby biorące udział w badaniach albo urodziły się w Australii, albo przybyły do Australii przed ukończeniem wieku krytycznego akwizycji języka i mogły opanować język angielski na poziomie języka ojczystego. Taki stopień znajomości języków angielskiego i polskiego jest zgodny również z opisywanymi wzorami użycia języka angielskiego i języka polskiego przez drugie pokolenie Polonii w Australii (na przykład Johnston, 1965; Smolicz, Secombe, 1981; Leuner, 2008). Można przyjąć, że uczestnicy niniejszych badań językiem polskim i językiem angielskim posługiwali się w sposób typowy (zob. 2.5.2). Większość drugiego pokolenia Polonii z małżeństw endogamicznych zawsze posługuje się językiem polskim w kontaktach z rodzicami. Języka polskiego w rozmowach z rodzicami znacznie rzadziej używają natomiast przedstawiciele drugiego pokolenia z małżeństw egzogamicznych, ale takich osób w badaniach było tylko czworo. Badania zgodnie pokazują również, że przedstawiciele drugiego pokolenia między sobą najczęściej posługują się językiem angielskim. Grono przyjaciół i znajomych przedstawicieli drugiego pokolenia składa się głównie z osób anglojęzycznych.

Interesujące jest to, że cztery osoby – dwie z nich urodzone w Australii – zadeklarowały, iż znają język polski i angielski mniej więcej „na tym samym poziomie", czyli uważają się za zrównoważonych bilingwistów. Ten wynik dowodzi, że osiągnięcie dwujęzyczności zrównoważonej jest dostępne nawet dla członków Polonii urodzonych i wychowanych w Australii. Maria, urzędniczka w średnim wieku urodzona w Australii, w następujący sposób opisuje swoje wysiłki, aby osiągnąć wysoki stopień dwujęzyczności:

> Czynię świadome wysiłki, aby – mówiąc dosłownie – wewnętrznie ćwiczyć mowę, to znaczy w myśli, przez stwarzanie sytuacji komunikacyjnych/spotykanie się z ludźmi i wprowadzanie słów lub struktur gramatycznych, których normalnie bym nie używała. Codziennie rozmawiam (po polsku) z mężem oraz z rodzicami, choć mama woli mówić po angielsku! Używam języka polskiego poza domem, nawet wtedy gdy znajduję się w towarzystwie innych, i nie wstydzę się tego. Uważam, że język polski nie jest jakimś dodatkiem, ale jest częścią mnie. Moje wartości upewniają mnie w tym.

Kilka myśli obecnych w wypowiedzi Marii zasługuje na komentarz. Po pierwsze, język polski niewątpliwie stanowi dla niej dużą wartość. Jak dowiadujemy się z dalszej części wywiadu, wartość języka polskiego wynika dla niej z kombinacji motywacji instrumentalnych i wewnętrznych. Na przykład Maria nie planuje podjęcia pracy lub nauki w Polsce, ale pisze, iż znajomość języka polskiego pomaga jej w pracy. Uważa także znajomość języka polskiego za część siebie, za część swojej tożsamości. Świadomie i bez zahamowań psychologicznych używa języka polskiego w domu i poza domem, a nowe dla siebie słowa i konstrukcje gramatyczne również świadomie ćwiczy w improwizowanych w myśli sytuacjach i dialogach. Techniki stosowane intuicyjnie przez Marię można polecać innym osobom, którym zależy na osiągnięciu dwujęzyczności.

Tabela 13. Stopień znajomości języka angielskiego i polskiego wśród bilingwistów angielsko-polskich

Znajomość języków	Liczba (%) uczestników
Nie znam polskiego	0 (0)
Znam angielski o wiele lepiej niż polski	29 (58)
Znam angielski trochę lepiej od polskiego	17 (34)
Znam angielski i polski na tym samym poziomie	4 (8)
Znam polski trochę lepiej od angielskiego	0 (0)
Razem	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

Druga faza badań polegała na przeprowadzeniu wywiadów za pomocą korespondencji elektronicznej oraz podczas spotkań z wybranymi osobami, które odpowiedziały na ankietę. Celem tej części projektu było dogłębne zbadanie kierunków badawczych, które pojawiły się podczas analizy ankiet. Na przykład to, że cztery osoby zadeklarowały taką samą sprawność w języku angielskimi i polskim

wymagało zbadania, w jaki sposób osoby drugiego pokolenia mogą osiągnąć tak wysoki stopień znajomości języka polskiego, ponieważ taka wiedza może być wartościowa dla prac wspierających transmisję i nauczanie języka polskiego. O wyjaśnienie poproszono również osoby, które w ankiecie wyraziły opinie jednoznaczne, przykładowo tych, którzy zadeklarowali, że są wyłącznie Polakami lub Australijczykami, albo tych, którzy uważali, że język polski nigdy do niczego im się w życiu nie przydał. Wywiady pozwoliły również ukierunkować rezultaty badań na główne wątki niniejszej książki związane z procesami globalizacji i informatyzacji. Na przykład już po napisaniu szkicu pierwszej części rozdziału, używając poczty elektronicznej, autor postanowił zapytać uczestników badań o wpływ podróży do Polski na ich postrzeganie polskich wartości i poczucie tożsamości, ponieważ temat ten zaczął rysować się jako główny w dalszej części badań.

Ogółem do wywiadów elektronicznych zaproszono 32 osoby, z których 19 przyjęło zaproszenie i odpowiedziało na pytania mające na celu pogłębienie odpowiedzi wcześniej udzielonych w ankiecie. Z niektórymi osobami kontaktowano się dwu- lub trzykrotnie. Pięć ankietowanych osób udzieliło wywiadów ustnych trwających od jednej do trzech godzin, nagranych na taśmę magnetofonową, a następnie częściowo przetranskrybowanych w celu analizy. Analiza tekstów otrzymanych pocztą elektroniczną oraz transkryptów wywiadów odbywała się zgodnie z ogólnymi zasadami jakościowej analizy danych proponowanymi przez Milesa i Hubermana (1994), a w mniejszym zakresie również Ericssona i Simona (1993). W pierwszym etapie analiza polegała na czytaniu korpusu danych w celu zapoznania się z informacjami zawartymi w tekstach i sporządzaniu notatek (takich jak na przykład „Wartości polskie a australijskie", „Praca w Polsce", „Uczenie się polskiego za pośrednictwem korespondencji") na marginesie tekstów, obok tych fragmentów, które wydawały się interesujące i związane z przedmiotem badań. Drugi etap analizy polegał na usystematyzowaniu wyłaniających się z tekstów tematów przez odniesienie ich do ramowych tematów ankiety. Od tego momentu dalsza analiza była procesem cyklicznym, polegającym na rozszerzaniu tych tematów, które były mocno obecne w danych, usuwaniu zagadnień słabiej reprezentowanych lub niezwiązanych tak silnie z nadrzędnym pytaniem badawczym pracy oraz poszukiwaniu nowych tematów przez kolejne czytanie korpusu. Gdzie jest to możliwe, analiza odnotowuje również częstość występowania opinii, tak jak na przykład w wypadku opisu czynników wpływających na stopień znajomości języka polskiego ankietowanych.

4.2. Rezultaty

4.2.1. Tożsamość

Pierwsze z zadań odnoszących się do tożsamości polegało na tym, że respondenci byli proszeni o przepisanie siedmiu określeń tożsamości (*Australian*, *Polish*, *European*, *Polish-Australian*, *Australian-Polish*, *Australian-European*, *European-*

-Australian) w kolejności od najtrafniej do najmniej trafnie opisującego ich tożsamość. W procesie analizy określenia otrzymały punkty w zależności od wyborów dokonywanych przez odpowiadających, to znaczy siedem punktów za pierwsze miejsce, a jeden punkt za miejsce ostatnie. Punkty zostały następnie zsumowane i podzielone przez liczbę uczestników, którzy wybrali dane określenie, w celu ustalenia rankingu popularności poszczególnych określeń. Do określeń tożsamości Polonii celowo wprowadzono określenie *European*, aby ocenić, jaki wpływ na tożsamość bilingwistów angielsko-polskich drugiego pokolenia w Australii ma rodząca się wśród Polaków tożsamość Europejczyka.

Określenie *Polish-Australian* uzyskało zdecydowanie najwyższy średni ranking (6,06), a następne w kolejności były określenia *Australian-Polish* (5,30), *Polish* (5,06), *Australian* (4,87), *Australian-European* (2,92), *European* (2,88) i *European-Australian* (2,48). Zdecydowanie na pierwszym miejscu były wybierane dwuczłonowe określenia tożsamości, wskazujące na obecność w tożsamości badanych elementów zarówno polskich, jak i australijskich. Następne w kolejności znalazły się określenia bardziej jednoznaczne, gdzie odpowiadający musieli zdecydować, czy czują się Australijczykami czy też Polakami. Rezultaty pokazują, że postawieni przez takim wyborem nieco częściej wybierali tożsamość polską. Wreszcie na kolejnych miejscach znalazły się trzy określenia tożsamości zawierające w sobie element *European*.

Wywiady z nielicznymi osobami, które umieściły tożsamość europejską wysoko w rankingu, ujawniły powody motywujące ich do takiego wyboru. Po pierwsze, niektórzy postawili znak równości pomiędzy tożsamością polską i europejską. Anita – dwudziestoletnia studentka, która przybyła do Australii w wieku trzech miesięcy – pisze:

> Określenie *Australian* oznacza tygiel stapiający (*melting pot*) różne kultury. Czuję, że jestem Europejką, ponieważ żyję bardziej jak Europejczycy ze względu na zwyczaje i tradycje w mojej rodzinie.

Klaudia – dwudziestodziewięcioletnia właścicielka małej firmy – również utożsamia bycie Polką z byciem Europejką, gdy w swojej wypowiedzi na zmianę używa jednego i drugiego określenia:

> Czuję się w pewnym stopniu Europejką, ponieważ rodzice utrzymali polskie tradycje, choć mieszkamy w Australii od dwudziestu pięciu lat. Bycie Europejką jest dla mnie ważne, ponieważ pokazuje, skąd pochodzę – pochodzę z Polski i przybyłam do Australii w wieku czterech lat.

Po drugie, niektórzy uważali tożsamość europejską za nadrzędną w stosunku do polskiej i z tego względu pozwalającą im solidaryzować się z innymi imigrantami z Europy. Patrycja – dwudziestoośmioletnia kadrowa, przybyła do Australii w pierwszym roku życia – pisze, że w obecności niektórych bliskich przyjaciół w pracy często zmienia swoją tożsamość z polskiej na europejską. Przykładowo podaje, że w rozmowie z nimi mogłaby powiedzieć: „To takie europejskie, że mama

cały czas cię dokarmia", więc niekoniecznie upierać się, że to cecha polska, a tym samym stwarzać wspólny grunt, na którym można się porozumieć z przyjaciółmi. Dla Mateusza, dwudziestoczteroletniego studenta, tożsamość europejska spełniała podobną funkcję w szkole, jako tożsamość pozwalająca mu solidaryzować się z kolegami, którzy podobnie jak on nie grają w *footy* i których nie interesuje *skateboarding*.

Celem wywiadów była również ocena tego, jakie elementy systemów wartości bilingwistów angielsko-polskich przyczyniały się do ich poczucia, że są Polakami/Polkami, a jakie do poczucia, że są Australijczykami/Australijkami. Wydaje się, że tutaj ujawniły się pewne prawidłowości. Wszyscy wymieniali miejsce urodzenia, czy to Polskę, czy też Australię, jako element swojej tożsamości. Do elementów składowych tożsamości polskiej ponadto najczęściej zaliczano: język polski, polskich rodziców i rodzinę, historię, religię katolicką, tradycje i zwyczaje, polską kuchnię oraz polskie imię i nazwisko. Elementy tożsamości australijskiej to najczęściej język angielski, miejsce zamieszkania, wykształcenie, obywatelstwo oraz tolerancyjność. Można wyciągnąć wniosek, że pod względem przyjętej kultury i systemu wartości większość badanych angielsko-polskich bilingwistów drugiego pokolenia deklarowała się jako bardziej polska niż australijska. Znacznie mniejsza liczba badanych utożsamiała się przede wszystkim z kulturą i wartościami australijskimi. Wypowiedź Adama – który przybył do Australii z Polski w wieku siedmiu lat – doskonale opisuje taką postawę, choć reprezentuje stanowisko ekstremalne:

> Uważam się przede wszystkim za Australijczyka, ponieważ rozumiem australijski sposób życia (kulturę) lepiej niż polski. To prawda, że urodziłem się w Polsce, ale Australia dała mi możliwości, które uczyniły mnie takim człowiekiem, jakim dzisiaj jestem. Jestem też australijskim obywatelem, co w moim przekonaniu jest ważniejsze niż lojalność względem jakiegokolwiek innego kraju. Mocno wierzę w to, że jeśli ktoś mieszka w Australii, to Australia musi być na pierwszym miejscu. Jeśli ktoś nie może sobie z tym poradzić, powinien przeprowadzić się do kraju, który jest dla niego ważniejszy.

Dalej Adam w następujący sposób opisuje kwintesencję swojej australijskiej tożsamości:

> Traktuję wszystkich na równi, niezależnie od ich pozycji społecznej. Staram się pomagać ludziom, jeśli tylko mogę, a przede wszystkim lubię słońce, surfować i oglądać krykiet, rugby oraz *footy* (*football* australijski – przyp. R.D.). Ale również […] być na luzie – bez żadnych narodowych strojów, które trzeba nosić. Wspaniała jest intelektualna i geograficzna wolność i otwartość, jakie oferuje Australia.

Powyższa wypowiedź nie tylko objaśnia australijskość Adama, ale także pozwala domyślać się, iż kultura polska jest dla niego mniej atrakcyjna ze względu na skojarzenia z konserwatyzmem i tradycyjnością, a więc z wartościami przeciwnymi do tych, które on uważa za australijskie i które mu bardziej odpowiadają. Potwierdza to dalszy ciąg jego wypowiedzi:

> Kiedy wyjechałem z Polski, byłem małym dzieckiem, więc moje rozumienie polskiej kultury nie jest tak dobre. Wychowanie dało mi szerokie pojęcie o polskiej kulturze, która jakoś mi nie odpowiada. Nie mówię, że polska kultura jest zła, po prostu nie zakorzeniła się we mnie tak silnie jak australijska. Na przykład nie interesuję się polskimi strojami i pieśniami ludowymi; polska telewizja też nie bardzo mi odpowiada.

Kilka innych osób wypowiada się na temat różnic, jakie istnieją pomiędzy wartościami polskim a australijskimi. Często uczestnicy podkreślają konserwatyzm i tradycyjność Polaków oraz otwartość i tolerancyjność Australijczyków. Dwudziestodwuletnia Marta urodzona w Australii – wskazuje na wartości katolickie jako na czynnik odróżniający członków Polonii od przeciętnych Australijczyków (Anglo-Australijczyków), choć w swojej wypowiedzi jednocześnie sugeruje, że wartości katolickie są ponadnarodowe, ponieważ ma australijskich przyjaciół, którzy je wyznają, oraz polskich przyjaciół, którzy nie są religijni i którym wartości katolickie są obce:

> W polskiej kulturze istnieje wiele tradycji i praktyk, które nie istnieją w Australii, choć myślę, że religia odgrywa tu dużą rolę. […] Polacy często są konserwatywni i tradycyjni. Na przykład ja nie będę współżyć ze swoim partnerem do chwili, kiedy się nie pobierzemy. Robimy to, aby uszanować wolę naszych rodziców. […] To powiedziawszy, mam australijskich przyjaciół, którzy są katolikami i wyznają te same zasady, jak również australijskich i polskich przyjaciół, którzy w te zasady nie wierzą.

Marta mówi o dynamice swojej tożsamości i przyznaje, że były okresy w jej życiu, kiedy bardziej utożsamiała się z kulturą australijską:

> Byłam bardziej „australijska", jeśli tak można powiedzieć, kiedy byłam w ósmej–dziewiątej klasie i później po szkole średniej, kiedy pojechałam na *Schoolies*[3] i przyjaźniłam się z chłopakiem, który był bardzo *Aussie*. Myślę, że wszystko zależy od tego, na jakim etapie życia człowiek się aktualnie znajduje.

Dynamikę swojej tożsamości podkreśla również Mateusz, dwudziestoczteroletni student. Twierdzi, iż często zmienia sposób samoprezentacji w zależności od kontekstu społecznego, w jakim się znajduje.

> W Europie jestem *Aussie*. Tutaj nie […], ale to wszystko zależy od kontekstu. Kiedy pracuję w sklepie alkoholowym, wtedy jestem *Aussie*. Wtedy mówię inaczej, inaczej zwracam się do ludzi, poruszam inne tematy […]. Gram. W szkole też gram, ale znów inaczej. Wkładam maskę akademicką. Nie mówię nic takiego, co by nie pasowało do kontekstu. Nie wygłupiam się tak dużo, bo wiem, że jestem odpowiedzialny za reprezentowanie szkoły bardziej niż reprezentowanie siebie.

[3] Młodzież po zdanej maturze często spędza razem wakacje. Na przykład młodzież z Wiktorii wyjeżdża do nadmorskiej miejscowości Lorne. Niestety te wyjazdy, czyli *Schoolies*, coraz częściej są kojarzone przez społeczeństwo z wandalizmem oraz nadużywaniem alkoholu i narkotykami.

Niektórzy badani w swoich wypowiedziach zaznaczali, że obecnie nie ma znacznych różnic pomiędzy kulturą polska a australijską. Ewa, dwudziestotrzyletnia nauczycielka urodzona w Australii, sądzi, że pokolenie jej matki doświadczało znacznie większych różnic związanych z wartościami i kulturą niż jej pokolenie. Inni podkreślali korzyści wynikające z dwukulturowości. Andrzej – trzydziestoletni programista, urodzony w polskiej rodzinie w Argentynie, przebywający w Australii od siódmego roku życia – uważa, iż wielokulturowość pomaga mu unikać zbyt prostych interpretacji otaczającej go rzeczywistości, ponieważ zawsze prowadzi go do myślenia, iż istnieją inne jej interpretacje, których on po prostu nie uwzględnił:

> Świadomość, że ludzie mogą się różnić w swoim myśleniu, jest przydatna w komunikacji z osobami, które funkcjonują w różnych ramach rzeczywistości (niekoniecznie z powodu różnic etnicznych, ale również z powodu różnego wykształcenia, pochodzenia społecznego i tak dalej […], również w unikaniu przyjmowania mylnych założeń, ponieważ świadomość istnienia wielu możliwości prowadzi do myślenia, że istnieją możliwości, których nie przewidziałeś.

Uczestnicy badań zostali również zapytani, czy dostrzegają różnicę pomiędzy określeniem *Aussie* i *Australian*, a jeśli tak, to na czym ta różnica w ich odczuciu polega i z którym określeniem bardziej się utożsamiają. Tutaj pojawiła się ciekawa prawidłowość. Osoba, która najsilniej utożsamiała się z australijskością (Adam), nie widziała różnicy pomiędzy tymi określeniami. Trzy inne osoby, silniej w wywiadach podkreślające swoją polskość, w ten sposób opisały tę różnicę:

> Myślę, że *Aussie* to ktoś, kto urodził się w Australii i jest Australijczykiem od kilku pokoleń. Ja zdecydowanie nie jestem *Aussie*, ale jestem Australijczykiem.
>
> (Szymon, student, lat 25, ur. w Australii)

> Utożsamiam określenie *Aussie* z prawdziwymi Australijczykami (tutaj urodzonymi) i zachowującymi się w określony sposób (akcent, maniera, użycie kolokwializmów) w przeciwieństwie do bycia „Australijczykiem", co może polegać po prostu na uzyskaniu stałego pobytu lub obywatelstwa, choć pochodzi się z innej kultury.
>
> (Ania, pielęgniarka, lat 25, w Australii od 8 roku życia)

> Ha, ha, cóż, kiedy myślę o określeniu *Aussie,* często przychodzi na myśl osoba prosta, w koszulce, japonkach, szortach, która spędza dużo czasu na plaży, w miejscowym pubie lub która mieszka na wsi. To stereotyp, ale myślę, że utożsamia się z nim wielu Australijczyków. „Australijczycy" to cała reszta nas, szczególnie ci, którzy się tu urodzili. Niekoniecznie żyjemy na plaży lub na wsi, ale jesteśmy częścią tego kraju.
>
> (Marta, policjantka, lat 22, ur. w Australii)

Ważnym zagadnieniem, które zarysowało się podczas analizy wywiadów, był wpływ kontaktów z Polską na tożsamość uczestników badań i na wartości, którymi

się kierują w życiu. Po raz pierwszy temat ten pojawił się w e-mailu, który piszący te słowa otrzymał od Mateusza – dwudziestoczteroletniego studenta. Pisał on:

> Najbardziej czułem się Australijczykiem podczas pobytu w Polsce. Była to tożsamość, którą było mi łatwiej przyjąć, ponieważ pasowałem do stereotypu Australijczyka o wiele lepiej niż stereotypu Polaka. To, że nie mogłem wyrazić się w taki sam sposób jak Polak, oraz to, że nie miałem takich samych wpływów kulturowych, sprawiało, że czułem się mniej Polakiem niż czuję się w Australii.

Podczas spotkania z autorem Mateusz dalej wyjaśnia, że w Polsce czuje się bardziej Australijczykiem niż Polakiem, aby odgrodzić się od tego, co w Polsce mu się nie podoba, na przykład rasizmu i braku tolerancji. Mateusz mówi:

> Ogrom rasizmu w Polsce jest szokujący […], po prostu zbiera się na wymioty. Często wstydzę się tego, szczególnie dlatego, że czuję się australijskim Polakiem po powrocie do Australii […]. Rasizm w stosunku do imigrantów, wszystkich imigrantów […], również Żydów.

Ankieta w dalszej części pytała o miejsce języka polskiego w tożsamości uczestników badań. Zadaniem badanych było ustosunkować się do twierdzenia: „Trzeba mówić po polsku, aby móc uważać się za Polaka" (tabela 14). Opinie były podzielone: 48% respondentów nie zgodziło się z takim twierdzeniem, a 50% poparło je. Jedynie cztery osoby zdecydowanie nie zgodziły się z taką opinią. Ankieta dalej sprawdzała rolę języka polskiego i angielskiego w życiu uczestników badań, prosząc ich o ustosunkowanie się do twierdzenia: „Angielski jest dla mnie językiem globalnej komunikacji, podczas gdy polski pomaga mi zrozumieć, kim jestem". Zdecydowana większość ankietowanych (68%) zgodziła się z takim stwierdzeniem, tym samym przyznając, że język polski ma dla nich duże znaczenie jako składnik ich tożsamości, a język angielski cenią sobie jako narzędzie globalnej komunikacji (tabela 14).

Tabela 14. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Trzeba mówić po polsku, aby móc uważać się za Polaka" i „Angielski jest dla mnie językiem globalnej komunikacji, podczas gdy polski pomaga mi zrozumieć, kim jestem"

	Trzeba mówić po polsku, aby móc uważać się za Polaka.	**Angielski jest dla mnie językiem globalnej komunikacji, podczas gdy polski pomaga mi zrozumieć, kim jestem.**
Skala poparcia	**Liczba (%) uczestników**	**Liczba (%) uczestników**
Zdecydowanie się zgadzam	11 (22)	11 (22)
Zgadzam się	14 (28)	23 (46)
Nie mam zdania	1 (2)	9 (18)
Nie zgadzam się	20 (40)	6 (12)
Zdecydowanie się nie zgadzam	4 (8)	1 (2)
Razem	50 (100)	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

4.2.2. Wartość języka polskiego

Literatura językoznawcza często podaje korzyści wynikające dla jednostek z dwujęzyczności. Wiedza taka często jest stosowana później przez rodziców, nauczycieli i innych wychowawców w celu motywowania młodych ludzi ze środowisk wielojęzycznych do utrzymywania znajomości i uczenia się języków mniejszościowych. Kolejna część ankiety pytała o rolę, jaką język polski odegrał w życiu uczestników badań. Można ogólnie stwierdzić, że respondenci bardzo wysoko cenili sobie znajomość języka polskiego. Aż 92% osób nie zgodziło się z twierdzeniem „Język polski nigdy nie był dla mnie użyteczny", z czego 76% respondentów „zdecydowanie" nie zgodziło się z takim stwierdzeniem (tabela 15).

Tabela 15. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Język polski nigdy nie był dla mnie użyteczny" oraz „Polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego mogą mi pomóc znaleźć pracę w krajach UE"

	Język polski nigdy nie był dla mnie użyteczny.	Polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego mogą mi pomóc znaleźć pracę w krajach UE.
Stopień poparcia	**Liczba (%) uczestników**	**Liczba (%) uczestników**
Zdecydowanie się zgadzam	0 (0)	13 (26)
Zgadzam się	2 (4)	27 (54)
Nie mam zdania	2 (4)	8 (16)
Nie zgadzam się	8 (16)	2 (4)
Zdecydowanie się nie zgadzam	38 (76)	0 (0)
Razem	50 (100)	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

Celem następnej części ankiety oraz późniejszych wywiadów było uzyskanie bardziej szczegółowych informacji na temat przydatności języka polskiego w życiu respondentów. Zdecydowana większość zgodziła się z twierdzeniem, że język polski pomógł im utrzymać dobre stosunki z rodzicami (84%) oraz z rodziną w Polsce (86%). Niemal połowa (46%) stwierdziła, że znajomość języka polskiego była pomocna w szkole. Wreszcie 64% respondentów zgodziło się z twierdzeniem, że znajomość języka polskiego pomogła im w nauce innych języków. Interesujące jest również to, że więcej niż połowa ankietowanych (52%) uznała, iż znajomość języka polskiego okazała się pomocna w pracy w Australii.

W literaturze na temat bilingwizmu angielsko-polskiego w Australii najczęściej podkreśla się wartość języka polskiego w kraju osiedlenia. Celem niniejszej ankiety było również oszacowanie zewnętrznej wartości języka polskiego w ocenie badanych bilingwistów. Zdecydowana większość (80%) ankietowanych była przekonana o słuszności twierdzenia, że polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego mogą im być pomocne w znalezieniu pracy w krajach Unii Europejskiej, tym samym uznając swoje polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego jako czynniki pozytywnie wpływające na funkcjonowanie w świecie globalnej ekonomii

(tabela 15). Przykładowa wypowiedź Marka – dwudziestotrzyletniego inżyniera urodzonego w Australii – dobrze ilustruje ten popularny pogląd:

> Jestem polskim obywatelem i mam paszport Unii Europejskiej, mówię dobrze po angielsku i rozumiem język słowiański, więc daje mi to przewagę nad innymi w świecie biznesu.

Optymistyczne dla przyszłości języka polskiego w Australii jest to, że zdecydowana większość ankietowanych (90%) zgodziła się z twierdzeniem, że „Polscy rodzice powinni motywować dzieci, żeby uczyły się polskiego", a większość (68%) planuje podejmować wysiłki, aby ich dzieci również znały język polski. Wiele osób nie miało własnego zdania na temat transmisji języka polskiego, co może być odzwierciedleniem faktu, iż duża część ankietowanych to ludzie młodzi, którzy nie zastanawiali się jeszcze nad wychowaniem własnych dzieci (tabela 16).

Tabela 16. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Polscy rodzice powinni motywować dzieci, żeby uczyły się języka polskiego" i „Postaram się, aby moje dzieci również znały język polski"

	Polscy rodzice powinni motywować dzieci, żeby uczyły się języka polskiego.	Postaram się, aby moje dzieci również znały język polski.
Stopień poparcia	**Liczba (%) uczestników**	**Liczba (%) uczestników**
Zdecydowanie się zgadzam	30 (60)	14 (28)
Zgadzam się	15 (30)	20 (40)
Nie mam zdania	4 (8)	15 (30)
Nie zgadzam się	1 (2)	1 (2)
Zdecydowanie się nie zgadzam	0 (0)	0 (0)
Razem	50 (100)	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

4.2.3. Indywidualna dynamika bilingwizmu

Ankieta badała założenie, że bilingwizm indywidualny jest zjawiskiem dynamicznym, a wydarzenia krytyczne w życiu osób wielojęzycznych wpływają motywująco lub demotywująco na chęć posługiwania się w różnych sytuacjach językami, które znają. Ankieta pytała o czynniki w życiu ankietowanych, które wpłynęły pozytywnie albo też negatywnie na ich znajomość języka polskiego (tabela 17).

Zdecydowanie najczęściej wymienianym czynnikiem pozytywnym były podróże do Polski (32). Konrad – trzydziestotrzyletni biznesmen urodzony w Australii – przyznaje, że ważnym momentem motywującym go do nauki języka polskiego było zetknięcie się z polską kulturą młodzieżową podczas pobytu w Polsce. Wcześniej miał styczność jedynie z elementami kultury polskiej starszego pokolenia mieszkającego w Australii – kultury polonijnej – które nie były dla niego atrakcyjne.

Tabela 17. Czynniki, które w życiu ankietowanych wpłynęły pozytywnie lub negatywnie na naukę języka polskiego (L = częstość występowania opinii w ankietach)

Czynniki pozytywne	L	Czynniki negatywne	L
Podróże do Polski	32	Odizolowanie od środowiska polskojęzycznego (na przykład w wyniku wczesnego opuszczenia domu, braku rodziny w Australii, mieszkania z dala od skupisk polonijnych)	12
Rodzina mówiąca po polsku	23	Wstyd związany z popełnianiem błędów językowych (na przykład rodzice wyśmiewający błędy językowe, trudności)	5
Polska szkoła	21	Przymus chodzenia do szkoły polskiej, konieczność wkładania wysiłku w mówienie po polsku	4
Zaangażowanie w organizacje polonijne	13	Partner mówiący tylko po angielsku	3
Korespondencja, e-maile i rozmowy telefoniczne z rodziną i przyjaciółmi w Polsce	10	Rozmawianie po angielsku z rodzicami (rodzice ćwiczący język angielski), brak kontaktów z Polską, złe doświadczenia w polskiej szkole	2
Odwiedziny rodziny z Polski	7	Przestarzały obraz kultury polskiej w polskiej szkole, ojciec zniechęcający do nauki polskiego, lepsze przystosowanie języka angielskiego do współczesnej komunikacji, trudności w komunikacji z rodowitymi użytkownikami języka, słaby wynik na maturze z języka polskiego, brak związku języka z pracą, negatywna postawa wobec Polaków w niektórych krajach UE, rozwód rodziców, nieprzyjemne konfrontacje z Polakami ze starszego pokolenia	1
Polskie grono przyjaciół	6		
Duma ze znajomości drugiego języka	5		
Polskojęzyczna/y partnerka/partner	5		
Chęć przekazania języka polskiego dzieciom, polskie strony internetowe (Nasza klasa), matura z języka polskiego, dziadkowie mówiący tylko po polsku	3		
Przyjaciele, którzy dopiero przyjechali z Polski do Australii, dziewczyna/chłopak z Polski, polska literatura, poczucie obowiązku, praca z międzynarodowymi klientami	2		
Zetknięcie z polską kulturą młodzieżową, decyzja o używaniu języka polskiego w kontaktach z rodzicami, rodzice uczący języka polskiego, oglądanie polskich filmów, zainteresowanie genealogią, polski jako przedmiot na studiach	1		

Źródło: opracowanie własne.

Innym czynnikiem często wymienianym (23) przez ankietowanych było używanie języka polskiego w rodzinie. Kobieta w średnim wieku uważała, że w jej przypadku „Dokonanie świadomego wyboru, aby z rodzicami rozmawiać tylko po polsku", miało decydujący wpływ na jej dobrą znajomość języka polskiego. Równie często wymienianym przez uczestników badań czynnikiem, który pozytywnie wpłynął na ich umiejętność posługiwania się językiem polskim, była szkoła

polska (21). Mniejsza liczba badanych za czynniki pozytywnie wpływające na ich uczenie się języka polskiego uważała zaangażowanie w działalność polonijną (13), taką jak grupy taneczne, harcerstwo czy też turnieje tenisowe, korespondencję oraz rozmowy telefoniczne z rodziną i znajomym w Polsce (10), przyjaźń lub małżeństwo z osobą mówiącą po polsku, odwiedziny rodziny z Polski (7) oraz polskie grono przyjaciół (6). Ogólnie mówiąc, kontakty z żywą współczesną kulturą polską, szkoła polska, użycie języka polskiego w rodzinie oraz uczestniczenie w polskich lub polonijnych sieciach społecznych to najważniejsze czynniki mające pozytywny wpływ na znajomość języka polskiego wśród bilingwistów angielsko-polskich biorących udział w badaniach.

Kilka osób wyraziło opinie mniej charakterystyczne dla zbioru danych, ale za to interesujące. Trzy osoby napisały, że popularny polski portal internetowy Nasza klasa pomógł im odbudować kontakty z przyjaciółmi z dzieciństwa i teraz kontakty z nimi wpływają pozytywnie na ich posługiwanie się językiem polskim. Trzech respondentów stwierdziło, że chęć przekazania języka polskiego dzieciom motywuje ich do nauki polskiego. Wśród innych czynników motywujących posługiwanie się językiem polskim znalazły się takie, jak czytanie polskiej literatury, praca z klientami z różnych krajów, zdobycie punktów na egzaminie maturalnym oraz poczucie obowiązku. Nikt z badanych nie wymienił polityki Australii lub akceptacji społecznej jako czynników mających pozytywny lub negatywny wpływ na ich znajomość języka polskiego, choć wiele z wymienianych czynników (na przykład działalność polskich szkół) jest od tych czynników zależna.

Zadaniem uczestników było również wymienienie czynników, które w ich życiu wpłynęły negatywnie na znajomość języka polskiego. Brak dostępu do języka polskiego to ogólnie czynnik, który w opinii respondentów (12) miał najbardziej negatywny wpływ ich znajomość języka polskiego. Powody takiego odcięcia od języka polskiego mogą być różne, na przykład niepodróżowanie do Polski przez jakiś czas; mieszkanie z dala od ludzi, którzy mówią po polsku; wyprowadzenie się z domu rodzinnego we wczesnej młodości; rodzice, którzy zniechęcali do Polski i języka polskiego; rodzice, którzy wykorzystywali dzieci, aby ćwiczyć z nimi język angielski; angielskojęzyczny partner; brak rodziny i polskich przyjaciół w Australii oraz coraz rzadsze przebywanie w towarzystwie, w którym są Polacy, kiedy trzeba się martwić o to, iż mówiąc po angielsku, wyklucza się pewne osoby z rozmowy. Inna grupa czynników wpływających negatywnie na znajomość języka polskiego respondentów wynikała z samego charakteru języka polskiego. Respondenci pisali, że posługiwanie się językiem polskim jest związane z wysiłkiem z ich strony oraz że język polski jest trudny do tego stopnia, iż mają kłopoty z komunikacją z rodzimymi użytkownikami. Dwoje ankietowanych przyznało, że rodzice i inni ludzie z ich otoczenia zniechęcili ich do posługiwania się językiem polskim, śmiejąc się z błędów językowych, jakie popełniali. Chęć osiągnięcia perfekcji w posługiwaniu się językiem polskim i wstyd z powodu błędów językowych to ważne czynniki negatywnie

wpływające na znajomość języka polskiego wśród uczestników badań. Ankietowani wymienili również takie czynniki negatywne, jak konieczność chodzenia do szkoły polskiej w młodości zamiast uprawiania sportu, złe doświadczenia w szkole polskiej, niemiłe konfrontacje z Polakami starszej generacji oraz rozwód rodziców i brak związku języka polskiego z wykonywanym zawodem. Jedna osoba doświadczyła uprzedzenia względem Polaków w niektórych krajach Unii Europejskiej, co wpłynęło demotywująco na posługiwanie się przez nią językiem polskim.

Istnieje przekonanie, że w przypadku osób drugiego pokolenia umiejętność posługiwania się językiem etnicznym najczęściej ulega pogorszeniu w wieku dorosłym, po wyprowadzeniu się z domu rodzinnego, a szczególnie po wstąpieniu w związek egzogamiczny. Aby to zbadać, ankietowani zostali poproszeni o ustosunkowanie się do dwóch twierdzeń: „Kiedy byłem młodszy, lepiej posługiwałem się językiem polskim" oraz „Ciągle uczę się języka polskiego". Rezultaty tej części ankiety są interesujące i na ogół optymistyczne dla języka polskiego. Tylko nieznaczna większość uczestników (52%) zgodziła się z twierdzeniem, że wraz z wiekiem ich sprawność posługiwania się językiem polskim uległa pogorszeniu, a podobny procent badanych (56%) stwierdził, iż ciągle uczy się języka polskiego. Wydaje się, że młodsi bilingwiści ogólnie mają więcej okazji do przebywania w środowisku polskojęzycznym, ale często brakuje im motywacji i determinacji w nauce języka polskiego, a szkołę polską często traktują jako przymus. Z kolei wielu starszych bilingwistów, motywowanych chęcią przekazania języka następnemu pokoleniu, utrzymania lub odnowy kontaktów z polskojęzyczną rodziną lub potrzebami związanymi z pracą, zaczyna czynić świadome wysiłki, aby utrzymać umiejętność posługiwania się językiem polskim. Marta – dwudziestodwuletnia policjantka urodzona w Australii – udziela na ten temat typowej odpowiedzi:

> Kiedy byłam młodsza, moja motywacja wynikała z uczęszczania do polskiej szkoły i tego, że trzeba było odrabiać pracę domową i podchodzić do egzaminów. Wydaje mi się, że kiedy byłam młodsza, nie zależało mi tak bardzo, a szkołę polską uważałam za nudę. Obecnie więcej myślę o utrzymaniu języka. To będzie ciekawe, jak będziemy mieli własne dzieci i trzeba będzie kontrolować się, aby konsekwentnie używać języka polskiego w domu, bo teraz tego nie robię – choć mogłabym, gdybym chciała.

4.2.4. Związki z Polską

W dobie globalnej ekonomii wielojęzyczność i wielokulturowość jednostki może być postrzegana jako czynnik ułatwiający przemieszczanie się w celu podjęcia pracy lub studiów. Kolejnym celem ankiety było zatem zbadanie postaw bilingwistów w stosunku do możliwości podjęcia pracy lub nauki w Polsce oraz przeprowadzenia się do Polski. Badania pokazały, że zdecydowana większość ankietowanych (62%) chciałaby spędzić jakiś czas w Polsce, aby tam pracować (tabela 18).

Mniej hipotetyczne pytanie o to, czy ankietowani aktywnie poszukują okazji do wyjazdu do Polski w celu podjęcia pracy, przyniosło jednak mniej pozytywne rezultaty. Okazało się, że tylko siedem (14%) osób objętych badaniami szuka możliwości zamieszkania i pracy w Polsce, a 68% nie podjęło wysiłków w tym kierunku (tabela 18). Okazuje się więc, że wielu bilingwistów angielsko-polskich chciałoby pracować w Polsce przez jakiś czas, ale nie podejmuje w tym celu wysiłków. Można jednak sądzić, że w chwili pojawienia się okazji do podjęcia pracy w Polsce, rozważyliby taką możliwość.

Tabela 18. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Chciał(a)bym spędzić trochę czasu w Polsce, aby tam pracować" i „Szukam okazji wyjazdu do Polski w celu podjęcia pracy"

	Chciałbym spędzić trochę czasu w Polsce, aby tam pracować.	Szukam okazji wyjazdu do Polski w celu podjęcia pracy.
Stopień poparcia	**Liczba (%) uczestników**	**Liczba (%) uczestników**
Zdecydowanie się zgadzam	18 (36)	2 (4)
Zgadzam się	13 (26)	5 (10)
Nie mam zdania	5 (10)	9 (18)
Nie zgadzam się	10 (20)	17 (34)
Zdecydowanie się nie zgadzam	4 (8)	17 (34)
Razem	50 (100)	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

Prawie połowa ankietowanych (42%) nie miałaby nic przeciwko temu, żeby mieszkać w Polsce. Jednak podobnie jak w wypadku pytania o pracę, jedynie 10% zgodziło się z mniej hipotetycznym twierdzeniem: „Rozważam możliwość przeprowadzenia się do Polski", a 70% osób ankietowanych – czyli zdecydowana większość – obecnie nie rozważa takiej możliwości (tabela 19).

Tabela 19. Poparcie bilingwistów angielsko-polskich wyrażone dla stwierdzeń: „Nie miał(a)bym nic przeciwko temu, żeby mieszkać w Polsce" oraz „Rozważam możliwość przeprowadzenia się do Polski"

	Nie miał(a)bym nic przeciwko temu, żeby mieszkać w Polsce.	Rozważam możliwość przeprowadzenia się do Polski.
Stopień poparcia	**Liczba (%) uczestników**	**Liczba (%) uczestników**
Zdecydowanie się zgadzam	9 (18)	2 (4)
Zgadzam się	12 (24)	3 (6)
Nie mam zdania	8 (16)	10 (20)
Nie zgadzam się	14 (28)	12 (24)
Zdecydowanie się nie zgadzam	7 (14)	23 (46)
Razem	50 (100)	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

4.2.5. Użycie mediów w języku polskim i jego wpływ na znajomość języka polskiego

Kolejnym celem badań było określenie stopnia użycia przez ankietowanych popularnych mediów w języku polskim. Ankieta pytała o częstość użycia przez nich mediów po polsku oraz o to, z kim kontaktują się za pomocą środków komunikacji elektronicznej po polsku. Badania odnotowały używanie mediów w języku polskim przez respondentów – zarówno mediów tradycyjnych, takich jak telewizja i radio, jak i mediów nowoczesnych, elektronicznych. Wielu ankietowanych odpowiedziało, że nigdy nie korzysta z polskich mediów. Stosunkowo duży procent odpowiadających zadeklarował używanie mediów w języku polskim „kilka razy w miesiącu" lub „kilka razy w roku": radio i telewizja (62%), korzystanie z poczty elektronicznej (52%), czatu (32%), szukanie informacji w Internecie (52%) i wysyłanie informacji tekstowych przez telefon komórkowy (36%). Niewielka liczba ankietowanych zadeklarowała korzystanie z mediów w języku polskim „raz w tygodniu" lub „codziennie" (tabela 20).

Tabela 20. Częstość użycia mediów w języku polskim przez bilingwistów angielsko-polskich

Częstość użycia	Telewizja/radio	E-mail	Czat	SMS	Internet
Nigdy	11 (22)	21 (42)	31 (62)	26 (52)	21 (42)
Kilka razy w roku	26 (52)	16 (32)	13 (26)	12 (24)	17 (34)
Kilka razy w miesiącu	5 (10)	10 (20)	3 (6)	6 (12)	9 (18)
Raz w tygodniu	5 (10)	2 (4)	1 (2)	4 (8)	1 (2)
Codziennie	3 (6)	1 (2)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
Razem	50 (100)	50 (100)	50 (100)	50 (100)	50 (100)

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie o to, z kim ankietowani kontaktują się za pośrednictwem środków komunikacji elektronicznej w języku polskim, przyniosło odpowiedzi, które reprezentują zakres użycia oraz motywacje bilingwistów angielsko-polskich do użycia środków komunikacji elektronicznej w języku mniejszościowym (tabela 21).

Zdecydowanie największa liczba ankietowanych używała elektronicznych komunikatorów do utrzymywania kontaktów rodzinnych i przyjaźni z osobami polskojęzycznymi w Polsce, Australii lub innych częściach świata. Na temat tego, co motywuje ją do używania komunikacji elektronicznej z rodziną w Polsce i Stanach Zjednoczonych ciekawie wypowiada się Maria, urzędniczka w średnim wieku urodzona w Australii:

> Dzieci kuzynów i kuzynek chodzą do szkół średnich lub wyższych albo weszły w związki małżeńskie i mają swoje małe rodziny. Piszemy do siebie o ich pomysłach na życie, planach, o tym, jak chowają się ich małe dzieci oraz o tym, czym się obecnie zajmują. Mamy rodzinę w Ameryce i z nimi również rozmawiamy po polsku lub po angielsku. Oni też są dwujęzyczni i utrzymują ścisłe kontakty z Polską oraz językiem.

Słowa Marii podkreślają znaczenie Internetu w utrzymywaniu kontaktów rodzinnych przez imigrantów oraz „byciu na bieżąco" ze sprawami rodzinnymi,

historią rodzinną. Dzięki komunikacji elektronicznej Maria ma więcej okazji do celowego używania języka polskiego z rodziną w Polsce i Stanach Zjednoczonych oraz uczestniczenia w dyskursie rodzinnym na podobnych zasadach, jak członkowie rodziny mieszkający w Polsce.

Tabela 21. Cele użycia elektronicznych komunikatorów w języku polskim

Cel	Z kim/temat	Przykładowe wypowiedzi
Utrzymanie/poszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej (27)	Rodzina i przyjaciele w Polsce Rodzina w Australii Przyjaciele czasowo przebywający w Polsce Osoby napotkane w sieci	„Rodzina, przyjaciele w Polsce – dla nich łatwiej, a ja mam okazję poćwiczyć pisanie po polsku”. „Z niektórymi osobami anglojęzycznymi polskiego pochodzenia, z przyzwyczajenia do używania z nimi języka polskiego”. „Mój tata, brat i kilkoro przyjaciół mieszka w Polsce, więc koresponduję z nimi, używając poczty elektronicznej i Windows Live Messenger, ponieważ tak jest łatwiej (różnica czasu, drogie rozmowy telefoniczne)”.
Zdobywanie informacji (9)	Turystyka Sport Kuchnia Osoby udzielające informacji na temat genealogii	„W celu planowania pobytu w Polsce”. „Gdy czytam elektroniczne gazety”. „Żeby sprawdzić wiadomości dotyczące piłki nożnej”. „W celu szukania przepisów kulinarnych”. „W celu poszukiwania krewnych”.
Sprawy polonijne (2)	Grupy taneczne	„W sprawach oficjalnych związanych z organizacjami polonijnymi”.
Sprawy biznesowe (2)	Partnerzy w Polsce	„[…] z partnerami, którzy nie znają angielskiego lub znają go słabo”.
Inne: Pomoc rodzicom (1) Zakupy w Internecie (1)		„Kiedy szukam informacji dla rodziców, którzy nie znają się na komputerach”. „Zakupy w Internecie – Allegro.pl”.

Źródło: opracowanie własne.

Używając elektronicznych komunikatorów, badani posługiwali się językiem polskim, a nie angielskim: (1) z osobami, które nie znają angielskiego, (2) z osobami dwujęzycznymi, z przyzwyczajenia (na przykład z narzeczonym), (3) ponieważ pewne niuanse językowe łatwiej wyrazić po polsku oraz (4) aby nie być zrozumianym przez innych (na przykład pisząc do siostry z pracy).

Podczas wywiadów niektórzy uczestniczący w badaniach bilingwiści dokładniej wyjaśniali, w jaki sposób użycie mediów elektronicznych w języku polskim wpływa korzystnie na ich znajomość języka polskiego. Ze względu na to, iż jest to główny temat niniejszych badań, poniżej zamieszczono kilka typowych wypowiedzi na ten temat:

> Kiedy rozmawiam z koleżankami, uczę się kolokwializmów, a rodzina w Polsce zawsze poprawia moje błędy.
>
> (Monika, dwudziestoletnia studentka, przybyła do Australii w wieku 3 miesięcy)

Uczę się nowych słów i zwrotów i w ogóle mam więcej okazji do pisania (ćwiczenia pisania) po polsku.

(Zofia, trzydziestopięcioletnia lekarka, przybyła do Australii w wieku ośmiu lat)

Komunikacja elektroniczna z Polakami pomogła mi się nauczyć tego, jak Polacy piszą w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych. Dzięki polskiemu Internetowi jestem świadom istnienia nowych słów, których w inny sposób nie mógłbym się nauczyć. Wreszcie internetowe słowniki polsko-angielskie poszerzają moje słownictwo, szczególnie kiedy piszę po polsku.

(Andrzej, trzydziestoletni programista, urodzony w polskiej rodzinie w Argentynie, przebywający w Australii od siódmego roku życia)

Używam czatu w kontaktach z przyjaciółmi z Australii i Polski. Piszę po polsku, bo jest im łatwiej mnie zrozumieć. Tak, zdecydowanie uczę się polskiego, kiedy piszę w Internecie, bo inaczej miałbym bardzo mało kontaktu z pisaniem po polsku.

(Szymon, dwudziestopięcioletni student, urodzony w Australii)

Używam Internetu do śledzenia polskich wiadomości i aby czytać teksty używane społecznie w skali globalnej.

(Maria, urzędniczka w średnim wieku, urodzona w Australii)

Można powiedzieć, że tym, którzy decydują się z niej korzystać, komunikacja elektroniczna daje możliwości kontaktu z językiem polskim pisanym oraz różnymi odmianami języka polskiego, do których nie mają na co dzień dostępu. Ponadto pojawiają się przed nimi okazje do uczenia się nowych słów w języku polskim i kolokwializmów. Komunikacja elektroniczna może również dać im dostęp do osób, które podejmą się roli nauczyciela i będą zwracać uwagę na ich błędy, dzięki czemu bilingwiści mogą polepszać swoją znajomość języka polskiego.

Tabela 22. Częstość użycia mediów w języku polskim przez bilingwistów angielsko-polskich w dwóch grupach wiekowych

Częstość użycia	Telewizja/ radio		E-mail		Czat		SMS		Internet	
Wiek	19–32	33–46	19–32	33–46	19–32	33–46	19–32	33–46	19–32	33–46
Nigdy lub kilka razy w roku	31 86%	6 46%	31 83%	6 46%	33 89%	9 69%	30 81%	10 77%	31 83%	7 54%
Kilka razy w miesiącu lub częściej	6 14%	7 54%	6 17%	7 54%	4 11%	4 31%	7 19%	3 23%	6 17%	6 46%
Razem w grupie	37	13	37	13	37	13	37	13	37	13
Razem	50		50		50		50		50	

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ wiek jest ważnym czynnikiem w badaniach dotyczących użycia nowoczesnych technologii elektronicznych, piszący te słowa postanowił zbadać częstość użycia poszczególnych technologii w dwóch grupach wiekowych: 19–32

lata i 33–46 lat. Wyniki tych badań są interesujące i nieoczekiwane. Okazuje się, że pomimo iż młodzież na ogół częściej korzysta z elektronicznych komunikatorów, w wypadku badanej grupy bilingwistów angielsko-polskich to właśnie starsza wiekowo grupa (33–46 lat) częściej korzystała w języku polskim z wszystkich mediów, a w szczególności z telewizji i radia, poczty elektronicznej i Internetu (tabela 22).

4.3. Podsumowanie rezultatów badań ankietowych

W niniejszym rozdziale prezentuję rezultaty badań ankietowych – pogłębionych wywiadami w przypadku części uczestników – dotyczących takich zagadnień dwujęzyczności, jak tożsamość bilingwistów i ich wartości kulturowe, wartość języka polskiego, czynniki wpływające na dwujęzyczność oraz użycie nowoczesnych mediów w języku polskim. Założono, iż łatwość i powszechna dostępność komunikacji w przestrzeni fizycznej oraz wirtualnej wywierają wpływ na te zagadnienia. Celem badawczym jest opisanie zakresu tego wpływu w przypadku bilingwistów angielsko-polskich drugiego pokolenia mieszkających w Australii.

Uczestniczący w badaniach bilingwiści drugiego pokolenia najczęściej identyfikowali się z dwuczłonowymi określeniami tożsamości, to znaczy *Polish-Australian* lub *Australian-Polish*. Na trzecim miejscu w rankingu znalazło się określenie *Polish*, co oznacza, że w badanej grupie z tym określeniem tożsamości identyfikowano się nieznacznie częściej niż z określeniem *Australian*, które w rankingu zajęło pozycję czwartą. Określenie *European* oraz inne określenia zawierające w sobie człon *European* znalazły się w rankingu na ostatnich miejscach. Nie jest to wynik zaskakujący, zważywszy, że uczestnikami badań były osoby polskiego pochodzenia wychowane, a niekiedy urodzone i wychowane w Australii. Dla tych osób, które umieściły tożsamość europejską wysoko w rankingu, tożsamość ta albo była równoznaczna z polską albo nadrzędna w stosunku do niej, a w tym drugim przypadku używana przez nich w Australii w celu solidaryzowania się z innymi imigrantami z Europy.

Przedstawiciele drugiego pokolenia Polonii mają do wyboru kilka modeli tożsamości australijskiej, na przykład model Australijczyka (neutralny) i model *Aussie* (nacechowany). Dotychczasowe badania tożsamości Polonii (na przykład Harris, Smolicz, 1984) nie czyniły tego rozróżnienia, tymczasem jest ono ważne, ponieważ model *Aussie* jest bardziej oddalony od modelu tożsamości polskiej niż model neutralny i przyjmowanie takiego modelu przez drugie pokolenie może być źródłem większej liczby konfliktów w rodzinie polonijnej oraz rozterek związanych z tożsamością. W ostatnim czasie w mediach australijskich eksponuje się model *Aussie*, na przykład charakterystyczną dla niego szeroką i monotonną wymowę, ponieważ bardziej podkreśla odrębność Australijczyków jako narodu oraz tworzącą się australijską tożsamość.

Tożsamość ukazuje się w badaniach jako konstrukt dynamiczny, to znaczy przybierający różne wartości na różnych etapach życia bilingwistów i w różnych kontekstach. Jedna z uczestniczek opisuje na przykład, jak w wieku szkolnym

bardziej utożsamiała się z modelem *Aussie*, prawdopodobnie po to, aby w ten sposób silniej zaznaczyć swoją australijskość. Inny uczestnik podkreśla, że będąc w Polsce, czuł się bardziej Australijczykiem niż w Australii, gdzie uważa się za Polaka. Ten ostatni komentarz przypomina cytowaną w książce Miodunki (2003, s. 145) wypowiedź Zbigniewa Brzezińskiego, który w wywiadzie dla „Przekroju" w 1988 roku również powiedział, iż kiedy po wojnie po raz pierwszy powrócił do Polski, zdał sobie sprawę, że jest „Amerykaninem polskiego pochodzenia, a nie po prostu Polakiem". Łatwość komunikacji na początku XXI wieku pozwala większej liczbie członków Polonii australijskiej drugiego pokolenia konfrontować własną tożsamość z modelem tożsamości polskiej w Polsce, z uwzględnieniem różnic wewnątrzkulturowych, oraz bardziej intensywnie prowadzić proces negocjacji pomiędzy systemami kulturowymi, których doświadczają. Częste i intensywne kontakty z kulturą polską pomagają im przezwyciężyć szok kulturowy, który często przeżywają, i wkroczyć na ścieżkę budowy tożsamości dwukulturowej oraz kompetencji interkulturowej (Byram, 1997). Niektórzy z uczestników badań istotnie tłumaczyli, że dwukulturowość – czyli znajomość obydwu systemów kulturowych – polepsza ich zdolności komunikacyjne i pozwala im dostrzegać różne interpretacje rzeczywistości, a zatem polepsza ich kompetencję interkulturową.

Pytanie o znaczenie języka polskiego dla tożsamości polskiej przyniosło interesujący rezultat: Tyle samo ankietowanych bilingwistów poparło twierdzenie, iż trzeba znać język polski, aby móc uważać się za Polaka, co nie zgodziło się z nim. Jest to wynik ciekawy, ponieważ w literaturze dotyczącej Polonii w Australii tradycyjnie silnie podkreśla się znaczenie języka polskiego jako ważnej wartości rdzennej dla osób polskiego pochodzenia (Smolicz, 1981; Smolicz, Secombe, 1981). Jest to wynik różniący się od rezultatów uzyskanych ostatnio przez Leuner (2008). W badaniach Leuner aż 84% osób drugiego pokolenia z małżeństw endogamicznych uważało płynne i poprawne posługiwanie się językiem polskim za „wyjątkowo ważne" lub „dość ważne". Różnica może wynikać z tego, że w niniejszych badaniach pytano bezpośrednio o relację pomiędzy językiem polskim a tożsamością polską. Uczestnicy byli proszeni o ustosunkowanie się do twierdzenia „Trzeba mówić po polsku, aby móc się uważać za Polaka", podczas gdy Leuner pytała jedynie o to, jak ważny jest dla respondentów język polski.

Pomimo iż opinie w odniesieniu do języka polskiego jako nieodzownej części polskiej tożsamości były podzielone, respondenci niemal jednogłośnie bardzo wysoko cenili sobie znajomość języka polskiego, co jest rezultatem zgodnym z badaniami Leuner (2008). O wartości języka polskiego w największym stopniu w ich opinii decydowało to, że jest to narzędzie, które pomaga im przynależeć do sieci rodzinnej w Australii i w Polsce. Dla badanych bilingwistów rodzina jako wartość rdzenna jest ważniejsza niż język polski, który nabiera dla nich wyjątkowego statusu jako środek komunikacji z nią. Duże znaczenie rodziny jako wartości rdzennej dla Polonii australijskiej oraz grupy społecznej umożliwiające wyjaśnienie zachowań potomków emigrantów podkreślano już we wcześniejszych badaniach (na przykład Harris, Smolicz, 1984). Wiemy również, że związek pomiędzy języ-

kiem jako wartością rdzenną a innymi wartościami rdzennymi – takimi jak na przykład religia czy więzi rodzinne – może wspomagać utrzymywanie się języka (Clyne, 2005). Wagę lojalności wobec członków rodziny pozostawionych w Polsce jako czynnika motywującego rodziców do transmisji języka w Australii podkreśla na przykład Johnston (1965).

Wielu wskazywało również na wartość języka polskiego w szkole oraz pracy. Zdecydowana większość ankietowanych bilingwistów była przekonana o słuszności twierdzenia, że polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego mogą być im pomocne w znalezieniu pracy w krajach Unii Europejskiej; tym samym uznawali swoje polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego za czynniki pozytywnie wpływające na funkcjonowanie w globalnej ekonomii. Jest to wynik interesujący, jeśli porównamy go z badaniami Rabiej (2006), które między innymi pokazały, że uczniowie języka polskiego, rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół w Anglii, Australii i USA nie są świadomi pozytywnego wpływu wejścia Polski do UE na prestiż języka polskiego. Uczestnicy niniejszych badań byli o wiele bardziej świadomi obecnej wartości języka polskiego w Europie, ponieważ wielu z nich to dorośli profesjonaliści drugiego pokolenia, którzy – jak wynika z danych – rozważają możliwość podjęcia pracy w Polsce. W dobie globalnej ekonomii wielojęzyczność i wielokulturowość jednostki mogą być postrzegane jako czynniki ułatwiające przemieszczanie się w celu podjęcia pracy lub studiów. Badania dowiodły, że choć duża większość ankietowanych chciałaby spędzić jakiś czas w Polsce, aby tam pracować, niewielu z nich aktywnie poszukuje możliwości zamieszkania i pracy w Polsce. Można jednak sądzić, że rozważyliby taką możliwość w chwili pojawienia się realnej okazji do podjęcia pracy i zamieszkania tam.

Kolejnym celem prezentowanych w niniejszym rozdziale badań było wyodrębnienie czynników, wydarzeń krytycznych, które wpłynęły pozytywnie lub negatywnie na znajomość języka polskiego przez badanych bilingwistów. Zdecydowanie najczęściej wymienianym czynnikiem pozytywnym dla znajomości języka polskiego były podróże do Polski. W sumie kontakty z żywą współczesną kulturą polską, szkoła polska oraz uczestniczenie w polskich lub polonijnych sieciach społecznych to trzy najważniejsze czynniki mające pozytywny wpływ na znajomość języka polskiego wśród bilingwistów angielsko-polskich biorących udział w badaniach. Brak dostępu do języka polskiego to ogólnie czynnik, który miał najbardziej negatywny wpływ na znajomość tego języka wśród respondentów w ich opinii. Inna grupa czynników wpływających negatywnie na znajomość języka polskiego respondentów wynikała z charakteru samego języka. Respondenci pisali, że posługiwanie się językiem polskim jest związane z wysiłkiem z ich strony i wskazywali, że jest to język trudny.

Wreszcie badania podkreślają znaczenie Internetu w utrzymywaniu kontaktów rodzinnych przez imigrantów oraz w byciu „na bieżąco" ze sprawami rodzinnymi, historią rodzinną. Dzięki komunikacji elektronicznej mają więcej okazji do celowego używania języka polskiego w kontaktach z rodziną w Polsce i innych częściach świata oraz uczestniczenia w dyskursie rodzinnym na podobnych zasadach, jak

członkowie rodziny mieszkający w Polsce. Odbudowywanie związków, szczególnie z szerszą rodziną, jest podstawowym elementem strategii odnowy języków mniejszościowych proponowanej przez Fishmana (1991). Komunikacja elektroniczna może być ważnym instrumentem w implementacjach strategii Fishmana. Badania przyniosły również dowody na to, że użycie mediów elektronicznych w języku polskim wpływa korzystnie na znajomość języka polskiego wśród członków drugiej generacji Polonii w Australii. Można powiedzieć, że tym, którzy decydują się z niej korzystać – pomimo wysiłku, jaki może się z tym wiązać – komunikacja elektroniczna daje możliwości kontaktu z odmianami języka polskiego, do których nie mają dostępu w świecie realnym. Ponadto pojawiają się przed nimi okazje do uczenia się nowych słów w języku polskim. Komunikacja elektroniczna może również umożliwić im dostęp do osób, które będą zwracać uwagę na ich błędy, dzięki czemu bilingwiści mogą doskonalić swoją znajomość języka polskiego, szczególnie sprawność pisania.

5
JĘZYK POLSKI W CYBERPRZESTRZENI I GLOBALNEJ EKONOMII – STUDIA PRZYPADKU OSÓB DOROSŁYCH DRUGIEGO POKOLENIA

Wstęp

Niniejszy rozdział prezentuje studia przypadku, które ilustrują wpływ globalnej komunikacji – zarówno w sensie fizycznego przemieszczania się, jak i komunikacji elektronicznej – na tożsamość, zachowania językowe oraz motywację do uczenia się/utrzymywania znajomości języka polskiego trzech osób wielojęzycznych – Barbary, Edwarda i Piotra. Wybór Barbary do przeprowadzenia badania był podyktowany kilkoma powodami. Autor niniejszej pracy po raz pierwszy spotkał ją podczas konferencji dla nauczycieli języka polskiego zorganizowanej w Wiktorii, gdzie prezentował referat dotyczący wykorzystania komunikacji elektronicznej w pracy z dziećmi w polskich szkołach sobotnich. Z dyskusji podczas prezentacji wynikało, że Barbara – nauczycielka w średnim wieku, urodzona w Australii w polskiej rodzinie – dysponuje dużą wiedzą na temat użycia elektronicznych komunikatorów. W wyniku krótkiej rozmowy po konferencji stało się oczywiste, iż Barbara dużą ilość czasu spędza w cyberprzestrzeni, tworzy własne grupy dyskusyjne, których tematyka jest związana ze sprawami polskimi, i używa wideokonferencji do komunikacji z kuzynami w Polsce. Nauczycielka mówiła po polsku z niewielkim angielskim akcentem i posiadała zasób słów i konstrukcji składniowych w przybliżeniu taki sam, jak osoba urodzona i wykształcona w Polsce. Barbara jest w niniejszej pracy przedstawicielką drugiego pokolenia Polonii, w której życiu elektroniczne komunikatory odegrały ważną rolę narzędzia używanego do tworzenia sieci etnicznych, utrzymywania i odbudowywania kontaktów rodzinnych oraz poznawania kultury polskiej i języka polskiego.

Drugie studium przypadku dotyczy Edwarda, mężczyzny urodzonego w Australii w rodzinie żydowskiej, która wyemigrowała z Polski po II wojnie światowej. Edward reprezentuje dorosłych uczniów języka polskiego, którzy otaczają się współczesnymi mediami w celu poznawania języka. Częste kontakty Edwarda z Polską – przez wizyty oraz za pośrednictwem Internetu – prowadzą go do doskonałej znajomości realiów kraju języka docelowego. Pozwala mu to kwestionować stereotypy kulturowe przekazane przez rodziców i starsze pokolenie oraz dostarcza motywacji do dalszego zacieśniania kontaktów z Polską i nauki języka polskiego.

Ważnym wątkiem, który pojawił się podczas analizy kwestionariuszy będących materiałem źródłowym do analizy dwujęzyczności w drugim pokoleniu (rozdział 4) oraz w trakcie licznych konsultacji prowadzonych ze środowiskiem polonijnym w czasie badań, jest temat wyjazdów do Polski przez osoby drugiego pokolenia w celu podjęcia pracy. Piotr w niniejszej analizie reprezentuje rosnącą grupę młodych przedstawicieli Polonii urodzonych w Australii lub takich, którzy przybyli do Australii we wczesnym dzieciństwie, decydujących się na podjęcie pracy i zamieszkanie w Polsce, czasowe lub stałe. Niekiedy są to studenci lub absolwenci studiów wyższych, którzy w Polsce podejmują pracę jako nauczyciele języka angielskiego. Czasem są to doświadczeni profesjonaliści, przedstawiciele globalnej ekonomii, dla których Polska stała się częścią światowego systemu gospodarczego, a język polski narzędziem, dzięki któremu mają okazję doświadczenia życia w kraju pochodzenia i robienia tam kariery zawodowej. Piotr reprezentuje tę drugą grupę.

Głównym materiałem badawczym niniejszych studiów przypadku są indywidualne wywiady z trojgiem uczestników przeprowadzone od marca do sierpnia 2008 roku, ankieta (zob. rozdział 4) oraz korespondencja elektroniczna służąca do uściślenia faktów i wątków, jakie pojawiły się podczas analizy wywiadów i kwestionariuszy. W przypadku Barbary cennym źródłem informacji była również jej praca dyplomowa pod tytułem *Analysis of Cybercommunities in a World of Globalisation* oraz blog – a w zasadzie pamiętnik z podróży – założony przez nią w styczniu 2007 roku i prowadzony do chwili ukończenia przez autora pracy nad książką.

5.1. Barbara – przedstawicielka drugiego pokolenia Polonii, pracownik socjalny, działacz polonijny i obywatelka cyberprzestrzeni

Barbara jest kobietą w średnim wieku urodzoną w Australii. Zarówno matka, jak i ojciec byli Polakami urodzonymi w Polsce. Matka była dyrektorem szkoły polskiej. Ponieważ ojciec Barbary był lotnikiem w czasie II wojny światowej, w domu dużo się mówiło na temat polskiej historii, oglądało się filmy wojenne i czytało książki o tej tematyce. Ojciec i stryj Barbary są kawalerami Orderu Virtuti Militari. Barbara wspomina, że świadomość, iż jej ojciec był kimś szanowanym, zwiększała u niej poczucie własnej wartości i jednocześnie wzmacniała zamiłowanie do polskości i języka polskiego. Jej osobiste doświadczenia wskazują, że dobry albo zły stosunek rodziców do polskości często jest przekazywany następnemu pokoleniu. Podaje przykład dalszych kuzynów z Adelajdy, którzy – choć są osobami wykształconymi – nie mówią po polsku i nic ich nie przyciąga do Polski. Przypisuje to faktowi, że ożenili się z siostrami pochodzącymi z ubogiej rodziny z Wołynia, w której przekazywano dzieciom świadomość, że Polska to biedota, a polskość niewiele jest warta.

Barbara jest slawistką wykształconą na jednym z głównych uniwersytetów w Melbourne, ukończyła także kurs dla pracowników socjalnych *Diploma in Community Development*. Od wielu lat jest zatrudniona jako pracownik socjalny.

Przez osiemnaście lat pracowała w Centrelink, państwowej agencji usług socjalnych, gdzie jednym z jej obowiązków był kontakt z grupami etnicznymi. Od wielu lat Barbara pracuje też dla organizacji polonijnych, głównie za sprawą rodziców, którzy również byli działaczami polonijnymi. Z rozbawieniem wspomina podczas wywiadu, że już jako trzynastoletnie dziecko znała znaczenie słowa *quorum*. W latach 90. zaczęła współpracować z Federacją Organizacji Polonijnych w Wiktorii. W latach 1996–2002 była wiceprezesem Rady Naczelnej Federacji. Podczas swojej pracy w Radzie podkreślała, że jest typową reprezentantką drugiego pokolenia i stawia sobie za zadanie walczyć z barierami organizacyjnymi, jakie napotykali w polonijnych insytucjach jej rówieśnicy urodzeni w Australii. Obecnie jest nauczycielką języka polskiego w szkole sobotniej. Prowadzi kursy języka polskiego dla dorosłych. Barbara mówi o małym poparciu dla Polonii australijskiej ze strony polskich władz i organizacji państwowych, które we współczesnej Polsce widzą inne priorytety, głównie Polaków na wschodzie.

Barbara określa swoją znajomość języka polskiego jako trochę słabszą od znajomości języka angielskiego. Ma bardzo pozytywne nastawienie do języka polskiego, ponieważ język ten pełnił i nadal pełni ważną funkcję we wszystkich sferach jej życia, począwszy od życia rodzinnego, przez szkołę i studia, a skończywszy na pracy zarobkowej i społecznej. W szkole średniej znajomość języka polskiego pomagała jej w nauce historii oraz zdobywaniu wiedzy o polityce i literaturze. Mówi na przykład, że mogła lepiej zrozumieć literaturę francuską, ponieważ znajomość literatury polskiej pozwoliła jej na dokonywanie porównań. Znajomość języka polskiego jest również bardzo przydatna w zawodzie pracownika socjalnego, którego obowiązkiem jest nawiązywanie kontaktów z grupami etnicznymi.

Obecnie intensywnie poszukuje kontaktów z Polską, zarówno rodzinnych, jak i zawodowych. Rozważa możliwość przeprowadzenia się do Polski, ponieważ po śmierci rodziców tam ma prawie całą rodzinę. W Polsce była kilka razy, ale dopiero podczas ostatniego pobytu, osiemnaście miesięcy temu, poczuła, iż jej przyszłość jest mocno związana z Polską. Łączy tę zmianę nastawienia z faktem odbudowania więzi rodzinnych z kuzynostwem w Polsce, głównie za pośrednictwem Internetu. Jej znajomość języka polskiego ciągle się polepsza, ponieważ coraz więcej czyta po polsku, odkrywa nowe terminy. Język ten rozwija się i Barbara czuje, że ma obowiązek ciągle odświeżać swoją znajomość polskiego.

Barbara często korzysta z polskich mediów. Codziennie ogląda polską telewizję internetową lub słucha polskiego radia w Internecie, pisze e-maile po polsku, używa polskiego czatu i poszukuje informacji w polskim Internecie. Bierze udział w kilku e-mailowych grupach dyskusyjnych: Friends of Poland, Polish-Australian Geneaology i Kresy – Siberia. Założyła grupę Descendants of Polish Squadrons, skupiającą głównie potomków polskich lotników, którzy brali udział w II wojnie światowej. Komunikacja w grupach odbywa się głównie w języku angielskim, ponieważ członkami są Polacy drugiego, a nawet trzeciego pokolenia, którzy nie znają języka polskiego lub posługują się nim słabo. Barbara korzysta z Internetu przez 2–3 godziny dziennie.

5.1.1. Pozytywistyczny a nowoczesny system nauczania języka polskiego

Barbara z uznaniem mówi o pracy szkół polonijnych w latach 1950–1980. Tematykę tę zna doskonale ze względu na zaangażowanie matki w szkolnictwo polonijne oraz z własnych doświadczeń uczennicy szkoły sobotniej w latach 70. Podkreśla znaczenie dla tworzenia się tożsamości polskiej oraz uczenia się kultury i języka polskiego takich popularnych w tamtych latach struktur społecznych, jak zespoły folklorystyczne i harcerstwo. Szkoły polonijne w tamtym czasie nie tylko przekazywały wiedzę, czy to językową czy kulturową, ale także pomagały w tworzeniu powiązań społecznych między dziećmi polskiego pochodzenia oraz między dziećmi a szerszą społecznością polonijną, pomagały w kształtowaniu celów i motywacji społecznych, które wspomagały transmisję polskości i języka polskiego. Nawiązując do filozofii pozytywistycznej, Barbara nazywa ten system nauczania „organicznym", uważając, że tworzenie harmonii pomiędzy strukturami społecznymi i oświatowymi, gdzie „wszystkie elementy były powiązane", stanowiło w latach powojennych jeden z podstawowych celów instytucji polonijnych. Filozofię tę łączy z metodami wypracowanymi w obozach dla uchodźców w Niemczech i Palestynie, później kontynuowanymi przez Polonię osiadłą w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej i zaadaptowanymi przez oświatę polonijną w Australii.

Aby wytłumaczyć, na czym polegał ten „organiczny" system kształcenia, opisuje, w jaki sposób sama nauczyła się czytać i pisać po polsku. W domu u Barbary mówiło się tylko po polsku, bo filozofia rodziców była taka, że nie należy dzieciom narzucać łamanej angielszczyzny. Wspomina, że pomimo iż mama była dyrektorem szkoły polskiej, na początku walczyła z rodzicami, nie miała ochoty chodzić do szkoły sobotniej. Przypomina sobie, jak babcia musiała dawać jej 20 centów, żeby ją przyciągnąć do polskiego elementarza. Zafascynowało ją natomiast harcerstwo polskie i „ten spektakl w mundurach harcerskich", jak to określa w wywiadzie. Zapisała się więc do harcerstwa polskiego. W czasach jej dzieciństwa nie istniały drukowane śpiewniki polskie, a przynajmniej nie były one dostępne w Australii. Harcerki przepisywały więc piosenki od siebie, a ta, która miała największą ich kolekcję, zyskiwała dzięki temu najważniejszą pozycję w grupie. W ten sposób Barbara nauczyła się czytać i pisać, bo chcąc mieć uznanie koleżanek, musiała mieć bogaty śpiewnik i znać dużo piosenek po polsku. Pisania i czytania po polsku w dużym zakresie nauczyła się zatem w sposób naturalny, motywowana celami społecznymi, które były częścią normalnego procesu rozwojowego dziecka. Ponieważ wszystkie koleżanki z harcerstwa chodziły również do szkoły polskiej, w wieku 15 lat też zapisała się do Princess Hill High School i zaczęła się uczyć języka polskiego w sposób zorganizowany. Od tej pory najpierw chodziła do szkoły, a później na zbiórkę harcerską. Następnie zapisała się do zespołu wokalnego, ponieważ wszystkie koleżanki należały do grupy tanecznej albo śpiewały.

W wywiadzie Barbara wskazuje na zmianę, jaka zaszła w szkolnictwie polonijnym w latach późniejszych, po pojawieniu się w Australii tak zwanej emigracji

solidarnościowej w latach 80. XX wieku. Uważa, że wielu wartościowych członków tej fali emigracyjnej nigdy nie włączyło się do życia polonijnego, a szkolnictwo polonijne się zmieniło:

> Wiele osób z tej fali emigracyjnej lekceważyło polonijny system edukacyjny. Uważali, że jest to jakiś skansen, drugorzędna, drugoplanowa metoda nauczania […]. Pokolenie lat 80. mówiło: „My możemy utrzymać język polski tylko i wyłącznie w rodzinnym gronie".

W rezultacie w dzisiejszym szkolnictwie nie przywiązuje się już tak dużej wagi do sieci społecznych, do tworzenia grup młodzieżowych, zespołów tanecznych i drużyn sportowych, a tym samym transmisja kultury i języka odbywa się często wyłącznie w domu oraz w sposób sformalizowany w klasie. Choć dużą zasługą emigracji solidarnościowej jest niewątpliwie włączenie do edukacji polonijnej teatru, sztuki i nowoczesnej literatury oraz podniesienie statusu tej edukacji, Barbarze wydaje się, że poczucie polskości ludzi wychowanych w starym systemie edukacyjnym jest silniejsze. Wśród członków emigracji solidarnościowej i ich potomków bardzo szybko postępuje proces asymilacji.

Barbara ocenia wreszcie, że emigracja powojenna miała mniejsze szanse włączenia się do głównego nurtu życia w Australii ze względu na prowadzoną w tym okresie politykę nietolerancji językowej i asymilacji w stosunku do imigrantów, więc realizowała swoje ambicje i marzenia przez działalność w organizacjach polonijnych. Utalentowane osoby z emigracji solidarnościowej zostały natomiast bardzo chętnie włączone do głównego nurtu działalności, czy to gospodarczej czy kulturowej Australii, i dzisiaj nie mają czasu na działalność polonijną:

> W czasach powojennych nasi rodzice nie mieli nawet szansy […], nie mogli się odnaleźć w systemie australijskim albo anglojęzycznym, albo system anglojęzyczny ich nie przyjmował, ani ich kwalifikacji i doświadczenia i było tylko jedno miejsce, gdzie mogli *develop themselves and develop their skills* – właśnie w polonijnych organizacjach. […] A emigracja lat 80. […], osoby bardzo utalentowane, mające wysokie kwalifikacje były chętnie przyjmowane przez środowisko anglojęzyczne, w porównaniu z tym, co było 30 lat temu.

5.1.2. Plastikowi a prawdziwi Polacy. Polskość to więcej niż język

Kilka wydarzeń w życiu Barbary miało znaczący wpływ na rozwój jej poczucia polskości i wzmocniło jej motywację do uczenia się języka polskiego. Kontakty z nowo przybyłymi osobami z Polski zawsze wpływały na nią motywująco, szczególnie w latach 80. XX wieku. Wspomina, że niektórzy członkowie emigracji solidarnościowej nazywali wtedy reprezentantów wcześniejszych fal emigracyjnych „plastikowymi" Polakami. Siebie uważali za prawdziwych Polaków, ponieważ znali nowoczesną kulturę polską i język. Chęć pokazania takim ludziom, że jest Polką tak samo dobrą albo lepszą, wzmocniła motywację Barbary do uczenia się języka

polskiego. Choć w jej przypadku wskazywanie przez innych na niedoskonałość językową i słabą znajomość kultury polskiej miało skutek motywujący, Barbara uważa, że podkreślanie przepaści językowej między Polakami przybyłymi z Polski a przedstawicielami drugiego pokolenia może tych drugich zniechęcać do posługiwania się językiem polskim i do nauki tego języka.

Według Barbary, sytuacja Polonii w Australii w ostatnich dekadach zmieniła się ze względu na zmniejszającą się emigrację z Polski. W związku z tym należy się zastanowić, co robić, żeby polskość przetrwała jak najdłużej. Należy używać innych definicji i parametrów w działalności polonijnej i określaniu przynależności do polskiej diaspory, szczególnie tych, które odnoszą się do sprawności w posługiwaniu się językiem polskim. Ujmuje to w ten sposób:

> […] mam właśnie za złe organizacjom polonijnym, które niestety zamykają drzwi przez to, że używają tylko języka polskiego.

Nadmierny nacisk na znajomość języka polskiego kładziony świadomie lub nieświadomie przez Polaków w Australii może być narzędziem kontroli lub po prostu czynnikiem wykluczającym przedstawicieli drugiego pokolenia z zaangażowania w sprawy polonijne. Choć sama znakomicie posługuje się językiem polskim, Barbara nie sądzi, że trzeba mówić po polsku, aby móc się uważać za Polaka. Sama zna wiele osób drugiego lub nawet trzeciego pokolenia – niektórzy są członkami założonej przez nią grupy e-mailowej – które nie znają języka polskiego, ale czują przynależność etniczną. W opinii Barbary o silnym poczuciu polskości u takich osób najlepiej świadczy ruch „Solidarność", który miał mocne wsparcie za granicą wśród osób, które wcale nie znały języka polskiego.

> Najlepiej ilustruje to ruch „Solidarność". Dużo osób drugiego, trzeciego pokolenia też bardzo popierało, powiedzmy, to, co się działo wtedy w Polsce, byli zaangażowani. Tak samo osoby w Kanadzie, w Ameryce, które polskiego nie znają, ale czują potrzebę, żeby należeć do grupy e-mailowej, do polskiej organizacji.

Inny przykład na silne poczucie polskości przez kolejne pokolenia pochodzi z relacji wujka Barbary, który był lotnikiem w polskich dywizjonach podczas II wojny światowej:

> Znam przykłady, kiedy trzecie pokolenie podczas wojny, nawet kiedy była rekrutacja Amerykanów w Kanadzie podczas wojny, to właśnie przez granicę amerykańsko-kanadyjską dostali się do Kanady i zapisali się do polskich dywizjonów. Mój wujek latał z takim panem Brunonem Godlewskim urodzonym w Chicago, trzecie pokolenie […].

W swojej grupie e-mailowej Descendants of Polish Squadrons Barbara ma przedstawiciela czwartego pokolenia, którego wujek z Buffalo również zapisał się do polskich dywizjonów, brał udział w wojnie i – jak to Barbara określa – „przeszedł przez horrendalne sytuacje".

Z własnych doświadczeń Barbary wynika zatem, że poczucie polskości może być bardzo silne w trzecim, a nawet czwartym pokoleniu u osób posiadających

słabą znajomość języka polskiego lub nawet wcale go nieznających. W czasach, kiedy Barbara była członkiem zarządu Federacji Polskich Organizacji w Wiktorii, wielokrotnie wskazywała, że niektóre elementy działalności tej organizacji powinny być dwujęzyczne, żeby zostawić otwarte wrota dla następnych pokoleń, ponieważ zadaniem organizacji polonijnych jest wykorzystanie tego zaplecza:

> Ja patrzę na osoby mojego pokolenia, urodzone już w latach 50., 60. – albo są nawet osoby w Niemczech urodzone, w obozach, które już mają ponad 50, 60 lat – i te osoby są w systemie administracyjnym, rządowym lub mają dobre zawodowe pozycje, ale mimo tego nie są uważane za „nasze", ponieważ nie znają języka polskiego.

5.1.3. „Duchy mówią do mnie przez Internet". Odbudowywanie więzi z krajem pochodzenia

Barbara opowiada kilka anegdot, które ilustrują ważną rolę, jaką Internet odegrał w odbudowaniu i umocnieniu jej więzi z Polską oraz rozwoju jej tożsamości, szczególnie w ostatnim okresie jej życia. Opisuje serię wydarzeń, które przywiodły ją do rozmyślań na temat ewentualnego zamieszkania w Polsce w przyszłości.

Barbara wspomina, jak po śmierci matki zaczęła zmieniać wystrój domu i sortować dokumenty rodzinne. Przeglądając zdjęcia, zastanawiała się nad swoją przyszłością i wzruszyła się na myśl, że wraz z jej śmiercią zaginie pamięć o jej najbliższej rodzinie. Zaczęła myśleć o dziadku pochowanym gdzieś w Bielsku-Białej i zastanawiać się, kto opiekuje się jego grobem. Nawet nie wie, na którym cmentarzu dziadek leży. W Australii polscy harcerze zajmują się grobami, więc pomyślała, że może w Polsce robią to samo. W Internecie znalazła telefon hufca w Bielsku, zadzwoniła, przedstawiła się jako druhna Barbara z Australii, podała kilka informacji na temat dziadka i poprosiła o pomoc w odszukaniu grobu. Hufcowy okazał się bardzo usłużny i poprosił, żeby zadzwoniła jeszcze raz za tydzień. Kiedy skontaktowała się z nim powtórnie, podał jej wszystkie informacje o dziadku, które uzyskał w „Polmosie", ostatnim miejscu pracy dziadka.

Barbara gra w brydża w Internecie. Pewnego dnia zaczepiła ją kobieta o imieniu Basia i mówi: „Cześć imienniczko!". Po krótkiej rozmowie okazuje się, że rodzice Basi są pochowani na tym samym cmentarzu w Bielsku-Białej, gdzie leży dziadek Barbary. Barbara prosi Basię, aby ta zapłaciła zaległe opłaty za grób dziadka. Kilka dni później Basia pisze do Barbary, że jej dziadek „ma nowego sąsiada"; okazuje się, że zlikwidowano grób obok i na tym miejscu pochowano inną osobę. Obydwie są przekonane, że gdyby nie szczęśliwe spotkanie w Internecie, grób dziadka Barbary również zostałby uznany za opuszczony i zlikwidowano by go. Niedługo po tym wydarzeniu Basia przyleciała do Australii, aby odwiedzić Barbarę.

Nie tak dawno Barbara otrzymała e-mail z Polski od nieznanej osoby, która pisze prostą angielszczyzną: „Hello from Poland. I'm seventeen. My name is

Rafał A.". Młody człowiek wyjaśnia dalej, że kontaktuje się, ponieważ poszukuje rodziny w Australii. Barbara skanuje drzewo genealogiczne swojej rodziny i wysyła je do Polski z pytaniem: „Gdzie ty pasujesz?". Okazuje się, że chłopak jest synem jej kuzyna. Dzięki e-mailowi od Rafała Barbara odkryła informacje na temat całej nowej linii w swoim drzewie genealogicznym. Komunikacja internetowa pozwoliła Barbarze w ostatnich latach odszukać w Polsce ponad siedemdziesięcioro kuzynek i kuzynów.

5.1.4. Znaczenie wspólnych doświadczeń historycznych dla tożsamości. Internet a *kinship libido*

Barbara jest członkiem kilku e-mailowych grup dyskusyjnych. Komunikacja w tych grupach odbywa się głównie po angielsku. Sama w 2004 roku założyła grupę Descendants of Polish Squadrons, która w chwili udzielania wywiadu miała 107 członków, zwykle potomków polskich lotników biorących udział w II wojnie światowej. Głównym zadaniem członków grupy jest pomaganie sobie w odszukiwaniu wiadomości na temat członków rodziny oraz wydarzeń historycznych, w których uczestniczyli. Wielu członków grupy mieszka poza Polską, pochodzi z mieszanych małżeństw, nie zna języka polskiego albo zna go bardzo słabo. Barbara często pomaga im w przeszukiwaniu polskich archiwów, a następnie tłumaczy zdobyte materiały na język angielski i udostępnia je członkom grupy. Aktywnie poszukuje potomków lotników, używając do tego innych grup dyskusyjnych oraz wyszukiwarki Google. W ten sposób nie tak dawno nawiązała kontakt z dziećmi pilota, który podczas wojny latał z jej ojcem.

Barbara jest członkiem kilku innych grup internetowych. Kresy – Siberia skupia ludzi z różnych stron świata, którzy są zainteresowani historią ponad miliona obywateli polskich aresztowanych i deportowanych w latach 1940–1941 ze wschodnich rejonów Polski do obozów pracy na Syberii, w Kazachstanie i części Azji, znajdujących się w tamtych czasach pod administracją Rosji Sowieckiej. Grupa ma kilkuset członków, którzy szukają informacji na temat własnych rodzin oraz stawiają sobie za zadanie czczenie pamięci deportowanych i szerzenie wiedzy na temat ich przeżyć.

Wreszcie Friends of Poland jest grupą, która omawia sprawy i projekty związane z Polską. Barbara jest członkiem tej grupy. Nie trzeba być lub czuć się Polakiem, aby do niej należeć. Moderator wyjaśnia powstanie grupy:

> Wydawało mi się, że należy umożliwić komunikację Amerykanom polskiego pochodzenia oraz aktywistom polonijnym w innych krajach przez e-mail i Internet. W latach 1988–1999 wiele osób miało duże oczekiwania w stosunku do Internetu. Publicyści oraz zwykli ludzie prowadzili dyskusje na temat tego, co będzie można osiągnąć dzięki Internetowi. Chciałem stworzyć narzędzie, które – do pewnego stopnia – zreformuje komunikację pomiędzy ludźmi zaangażowanymi w sprawy polskiej diaspory. Miałem również nadzieję, że grupa e-mailowa umożliwi kontakty, które zaowocują działalnością korzystną dla Polski.

5.1.5. „Internet w naszym wieku stał się główną przestrzenią społeczną dla wielu osób". Porady językowe przez Internet

Będąc założycielem i moderatorem grupy Descendants of Polish Squadrons, Barbara podsuwa tematy do dyskusji i wyszukuje wiadomości oraz inne materiały, które jej zdaniem mogą być interesujące dla członków. Niektóre z nich dotyczą języka polskiego. Niedawno na stronie www.polskieradio.pl znalazła krótki artykuł pod tytułem *Learning Polish the Speaking Way* napisany przez Polkę trzeciej generacji z Anglii, która przebywa obecnie w Polsce, aby uczyć się języka polskiego, ale nie lubi zorganizowanych kursów językowych. Mags poleca Internet jako miejsce, gdzie można znaleźć nauczyciela języka polskiego:

> Jak wiemy, Internet w naszym wieku stał się główną przestrzenią społeczną dla wielu osób. Zatem gdzie można znaleźć kogoś do pogadania sobie podczas pobytu w Polsce? Gumtree.pl zawiera sekcję pod tytułem „Wymiana umiejętności", gdzie ludzie oferują swoje umiejętności w zamian za inne. Można zobaczyć wiele unikatowych propozycji, takich jak na przykład nauka języka w zamian za naukę gry na instrumencie lub naprawa samochodu w zamian za masaż. Grono.net, polski ekwiwalent portalu Facebook, oraz Polishforums.com również mają fora dyskusyjne w języku angielskim, gdzie można umówić się z ludźmi.
>
> Właśnie tak zrobiłam. Ogłosiłam się na stronie internetowej i znalazłam parę osób do „tandemowej" nauki języków. Raz w tygodniu umawiamy się na kawę w publicznym miejscu i rozmawiamy o gramatyce oraz na różne ogólne tematy po polsku i po angielsku. Jest przyjemnie, są rezultaty i przede wszystkim nie trzeba płacić […].

Barbara udostępnia ten artykuł członkom swojej grupy internetowej, co wywołuje dyskusję i zwierzenia na temat własnych doświadczeń z nauką języka polskiego. Daniel opisuje, jak postawa ojca pozbawiła go okazji do nauczenia się tego języka:

> Po uzyskaniu „amnestii" z obozu pracy na Syberii, ojciec ukrył w sobie wszystko, co było polskie w jego życiu, ożenił się z Brytyjką i próbował wychować czworo dzieci na pełnokrwistych małych Brytyjczyków. Kiedy miałem osiem lat, od kuzyna nauczyłem się liczyć do dziesięciu, mówić „dzień dobry" i „dziękuję".

Daniel dalej opisuje, w jaki sposób nauka francuskiego wpłynęła na jego decyzję o uczeniu się języka polskiego i powrotu do polskości po wielu latach:

> W wieku 34 lat przeprowadziłem się do Francji i szybko płynnie mówiłem po francusku (przedtem pięć lat uczyłem francuskiego, co było pomocne). To zaispirowało mnie do powrotu do mojego „straconego" języka, czyli polskiego. W Marsylii, gdzie mieszkaliśmy, znalazłem starszą panią, u której uczyłem się polskiego. […] Przez około 10 lat to uczyłem się polskiego, to znów rzucałem naukę, aż w końcu w 1996 roku odważyłem się na wycieczkę do Polski, aby spotkać się z moim kuzynem w Białymstoku.

Daniel podkreśla duże znaczenie pobytu w kraju pochodzenia dla nauki języka polskiego:

> Mogę szczerze powiedzieć, że 10 dni w Polsce dały mi więcej pod względem sprawności w posługiwaniu się językiem polskim niż 10 lat nauki języka poza krajem.

5.1.6. Elektroniczne pamiętniki z „pielgrzymek" do Polski. Barbara o polskich wartościach

W styczniu 2007 roku, tuż po powrocie z Polski, Barbara założyła blog, czyli pamiętnik internetowy. Blog jest prowadzony w języku angielskim z polskimi wtrąceniami. W części bloga, gdzie autorzy zwykle piszą coś o sobie, Barbara umieszcza zdjęcie siebie jako małej dziewczynki, pisze o powstaniu internetowego pamiętnika, o tym, co stara się przez niego osiągnąć i jakie ma on dla niej znaczenie:

> Kiedy wspomniałam mojej przyjaciółce Helenie, że zamierzam prowadzić pamiętnik podczas pobytu w Polsce, zaproponowała, żebym założyła bloga. Tak więc w blogu zamierzam udokumentować swoje uczucia podczas tej Pielgrzymki w przeszłość i spotkań z nowo poznanymi członkami rodziny. Mam nadzieję, iż w ten sposób przekażę swoim przyjaciołom w różnych częściach świata sens mojej podróży. Wróciłam do domu, ale moja podróż wciąż trwa. Wciąż odkrywam historię rodzinną. Moje życie idzie do przodu. Odkrywam również siebie i swoje wartości. Cieszę się, że mogę się tym podzielić z wami, moimi przyjaciółmi.

W jednym ze swoich pierwszych wpisów Barbara zastanawia się nad siłą, która pcha ją – osobę urodzoną i wychowaną w Australii – do poszukiwania swoich korzeni w Polsce, odtwarzania historii wojennej ojca i doskonalenia języka polskiego. „Kluczowym słowem jest pokrewieństwo – pisze na wstępie – które jest związane z moimi wartościami osobistymi".

Barbara wymienia trzy wartości, które uważa za typowo polskie i którymi również ona kieruje się w życiu: dom, rodzina i gościnność. Dom jest podstawą polskiej rodziny, jak pisze Barbara, może to być dwór w wypadku szlachty lub chata w wypadku chłopstwa. Barbara poznaje własną rodzinę, zwiedza miejsca o znaczeniu rodzinnym, zastanawia się nad szerszym kontekstem kulturowym tego, co odkrywa, oraz dzieli się swoimi rozważaniami na temat Polski, polskości i języka polskiego ze swoją internetową publicznością. Rodzina nie ogranicza się do najbliższych krewnych – pisze Barbara – ale obejmuje kuzynów oraz innych jej członków, nawet odległych. Wyjaśnia, że język polski ma określenia dla tych krewnych, takie jak na przykład „brat stryjeczny", oraz że rodzice chrzestni są częścią rodziny. Na podstawie wiedzy historycznej Barbara wyjaśnia dalej duże znaczenie pokrewieństwa dla Polaków, pisząc, że w dawnych czasach przedstawiciele szlachty zwracali się do siebie „Panie bracie", w ten sposób obejmując więziami pokrewieństwa wszystkie osoby o tej samej pozycji społecznej, co wzmacniało poczucie przynależności.

Odpowiedzialność za rodzinę również jest ważną cechą Polaków i to w rodzinie szuka się pomocy w trudnych czasach. Barbara – która sama jest pracownikiem socjalnym w Australii – obserwuje, że w kulturze zachodniej państwowe instytucje opieki społecznej są zwykle pierwszą instancją, gdzie szuka się pomocy. Wśród Polaków funkcję taką spełnia rodzina, nie tylko zapewniająca opiekę zdrowotną, ale także pomagająca w znalezieniu mieszkania, pracy i w innych sprawach życiowych. Barbara pisze dalej w blogu, że gościnność – której sama doświadczyła w Polsce – jest jedną z podstawowych wartości dla Polaków, tak jak w starym powiedzeniu: „Gość w dom, Bóg w dom". Tradycyjną gościnność Polacy zabierali ze sobą w miejsca emigracji, a polski dom zawsze był ostoją polskości i schronieniem dla rodaków znajdujących się w potrzebie, szczególnie w czasach rozbiorów oraz po II wojnie światowej, czyli wtedy, kiedy rodzice Barbary osiedlili się w Australii.

Barbara porównuje w blogu wartości polskie, których przez wizytę w Polsce stała się bardziej świadoma, z wartościami społeczeństwa anglo-australijskiego:

> Patrzę na otaczające mnie społeczeństwo anglo-australijskie i obowiązujące tu wartości. Osobista niezależność jest najważniejsza. Przysłowiowy „gość w dom" często jest widziany jako ktoś, kto narzuca swoją obecność, a osoby proszące o pomoc odsyłane są do instytucji opieki społecznej.

Twierdzi, że są wyjątki od tej reguły. Pisze, że jej ojciec zawsze z szacunkiem wyrażał się o „Australijczykach starej daty", którzy ściągnęliby koszulę z własnego ciała, żeby pomóc drugiej osobie. W ocenie Barbary jest to zachowanie zanikające w społeczeństwie australijskim. Dalej zastanawia się nad kolejnymi pokoleniami Polaków mieszkających w Australii:

> Zachodnie i anglosaskie wartości wywarły pewien wpływ na młodsze generacje, ale jest wśród nich ciągle duże poczucie przynależności do rodziny, pomimo że starają się być bardziej niezależni. Dzieci mojego drugiego kuzyna mają mocne poczucie więzi z rodziną i interesują się jej historią.

W lipcu 2008 roku Barbara wybiera się na kolejną „pielgrzymkę" do Polski, jak sama określa swoją następną podróż. Kilka tygodni przed wyjazdem wysyła do elektronicznych przyjaciół w różnych częściach świata e-mail, w którym zamieszcza adres do swojego bloga i zaprasza ich do sprawdzania go od czasu do czasu. Pisze do nich:

> 1 lipca wyjeżdżam do Europy na pielgrzymkę śladami mojego ojca. Razem z trzema innymi rodzinami z Kanady i Szkocji odwiedzę miejsca (w Wielkiej Brytanii, Belgii, Niemczech i Polsce), które zaważyły na życiu naszych ojców podczas wojny.
>
> Znów zaczęłam pisać blog, który założyłam podczas ostatniej podróży do Polski i będę w nim umieszczać dokumenty (zdjęcia i opisy) z podróży, która chyba okaże się podróżą mojego życia.

Z ostatniego wpisu do blogu dowiadujemy się, że dzieci polskiego pochodzenia mieszkające w Australii, Kanadzie i Wielkiej Brytanii, połączone przez Internet w poszukiwaniu historii ojców – lotników zestrzelonych w lipcu 1941 roku niedaleko flamandzkiego miasteczka Oud Turnhout – podczas pobytu w Europie wezmą udział w odsłonięciu pamiątkowej tablicy poświęconej lotnikom.

5.2. Edward – Żyd z polskim paszportem

Edward urodził się w Australii w rodzinie żydowskiej przybyłej z Polski po II wojnie światowej. Ponadosiemdziesięcioletnia matka Edwarda pochodzi z Częstochowy, a nieżyjący już ojciec – z Sosnowca. Polski był pierwszym językiem Edwarda, ponieważ w domu rodzinnym w Melbourne mówiło się po polsku, choć rodzice nieźle posługiwali się angielskim. Matka nauczyła się mówić w języku jidysz, kiedy Edward był dorastającym chłopcem i wtedy jidysz stał się dla rodziców językiem tajemnym, którym posługiwali się wtedy, gdy chcieli, żeby syn ich nie rozumiał. Edward zawsze mówił po polsku, ale – jak sam podkreśla – „zawsze źle", ponieważ nikt nie poprawiał błędów, które popełniał. Z uśmiechem wspomina: „Wszyscy mówili: «Taki słodki […], jak pięknie dziecko mówi po polsku». Więc błędy pozostały".

Edward jest z zawodu konsultantem od spraw gromadzenia funduszy i zarządzania organizacjami. Posiada również własną firmę świadczącą usługi komputerowe. Współpracuje z organizacjami *non-profit i* prowadzi seminaria z tych dziedzin w Australii, a w ostatnich latach również w Polsce. Za swój duży sukces uważa reorganizację szkoły żydowskiej w Warszawie, która stała się jednostką całkowicie niezależną finansowo. Edward jest również współodpowiedzialny za organizację dwóch światowych zjazdów Żydów częstochowskich, inicjatywy organizacji żydowskich z Nowego Jorku, które odbyły się w latach 2004 i 2006. W pierwszym spotkaniu uczestniczyło około 350 osób. Rozmowy prowadzono częściowo w języku angielskim, a częściowo po polsku, więc język polski pełnił dla uczestników rolę drugiego *lingua franca*.

Edward jest założycielem i aktywnym uczestnikiem grupy internetowej Czestochowa Jews, utworzonej przez uczestników inauguracyjnych Dni Pamięci w Częstochowie w kwietniu 2004 roku. Choć grupa skupia głównie Żydów, wśród członków są również częstochowianie polskiego pochodzenia i ludzie zainteresowani poprawą stosunków polsko-żydowskich. Edward w ten sposób tłumaczy cele grupy:

> Niemal wszyscy, którzy przyjechali, stracili prawie całą rodzinę podczas wojny. Na swój sposób znaleźli przybraną częstochowską rodzinę o wspólnych korzeniach. Grupa e-mailowa i portal internetowy miały się stać centralnym punktem umożliwiającym te powiązania.

Edward uczestniczy w dyskusjach grupy, zbiera materiały o tematyce polsko-żydowskiej i nowości oraz udostępnia je członkom grupy. Dyskusje w grupie odbywają się po angielsku, choć „czasem ludzie napiszą coś po polsku i wtedy ktoś musi przetłumaczyć".

5.2.1. „[…] powtarzają to, co powiedzieli im rodzice". Kulturowe odkrycia

Kiedy Edward pierwszy raz przyjechał do Polski, był – jak to sam określa – typowym przedstawicielem tych Żydów mieszkających w Australii, których rodzice doświadczyli Holocaustu. Wie, że „każdy Polak jest antysemitą", a jedynym powodem, dla którego przyjechał do Polski, było to, żeby zobaczyć, od czego uciekli rodzice. Kilka odkryć kulturowych, które nazywa „epifaniami" (*epiphanies*), zmienia jego postawę wobec Polaków i języka polskiego.

Pierwsze objawienie kulturowe nastąpiło podczas podróży pociągniem z Warszawy do Częstochowy. W tym samym przedziale jechało kilkoro studentów. Po krótkiej rozmowie stało się dla Edwarda oczywiste, że młodzi ludzie mieszkający w Częstochowie nic nie wiedzą na temat żydowskiej przeszłości swojego miasta. Będąc w Częstochowie, Edward odwiedził Muzeum Ziemi Częstochowskiej. Nie widząc nic na temat historii Żydów, podchodzi do pracowniczki muzeum i mówi: „Przepraszam Panią, ale wydaje mi się, że musiałem się zgubić w muzeum, bo nie mogę znaleźć niczego na temat historii Żydów w Częstochowie". Okazuje się, że w muzeum nie ma takiej sekcji. Tak więc pierwszym odkryciem kulturowym Edwarda było to, że przeciętny Polak ogólnie niewiele wie na temat historii Żydów polskich.

Druga „epifania" przyszła również podczas pobytu w Częstochowie. Rodzice ojca Edwarda przeprowadzili się tam tuż przed wojną i wtedy ojciec poznał matkę. Przebywając w Częstochowie, Edward zaczął więc myśleć, że gdyby nie wojna, rodzice na pewno by się w Częstochowie pobrali, on by się urodził i to właśnie Częstochowa, a nie Melbourne, byłaby jego rodzinnym miastem. Od tej pory zaczyna myśleć o Częstochowie jak o bliskim mu mieście. Mówi, że to, iż rodzice poznali się przed wojną, odróżnia go od innych potomków ofiar Holocaustu, których rodzice w większości spotkali się w obozach lub na emigracji.

Wreszcie trzecim odkryciem było to, że w Polsce istnieje młode pokolenie Polaków, wykształconych w Polsce pokomunistycznej, którzy „nie tylko nie są antysemitami, ale uważają, że bycie antysemitą jest w złym smaku". Edward spotyka młode osoby, Polaków, którzy wiedzą na temat historii polskich Żydów o wiele więcej od niego, pasjonują się tym tematem i piszą na ten temat prace naukowe. Ten wątek wywiadu Edward kończy stwierdzeniem, że niestety w Melbourne wciąż jest wiele osób jego pokolenia, „które nigdy nie były w Polsce i które powtarzają to, co powiedzieli im rodzice". Osobom drugiego pokolenia tłumaczy, że ich poglądy na temat Polski nie są prawdziwe i doradza, aby wybrali się do Polski. Osób, które przetrwały Holocaust, nie przekonuje ze względu na duży szacunek, jaki ma dla ich przeżyć wojennych.

5.2.2. Pasjonat języka polskiego, obywatel Polski

Edward od czterech lat pobiera prywatne lekcje języka polskiego ze względu na swoje wyjazdy i pracę w Polsce. Na jego życzenie wywiad jest przeprowadzany po angielsku, ale z częstych polskich wtrąceń Edwarda wyraźnie wynika, że zna język polski wystarczająco dobrze, aby się komunikować w tym języku w większości

codziennych sytuacji. Z wywiadu dowiadujemy się również, że Edward ma w domu zainstalowany kanał polskiej telewizji, który ogląda codziennie, szczególnie wiadomości i dyskusje o charakterze politycznym. Jest także na bieżąco z polską prasą, do której ma dostęp za pośrednictwem Internetu.

Edward często korzysta z elektronicznych komunikatorów, aby podtrzymać kontakt z przyjaciółmi w Polsce. Zwykle używa Gadu-Gadu, polskiej wersji Yahoo Chat, oraz programu konferencyjnego Skype. Rozmawia zwykle raz w tygodniu przez około 30 minut, ale przed wyjazdem do Polski rozmawiał nawet codziennie, w celu dokonania ustaleń związanych z pobytem. Jego najbliższy przyjaciel w Polsce, profesor historii na jednej z polskich uczelni, nie zna angielskiego, więc musi z nim rozmawiać po polsku. Edward świadomie wykorzystuje komunikację internetową do nauki języka polskiego. Twierdzi, że stara się używać tego języka nawet wtedy, gdy osoby, z którymi się kontaktuje, znają angielski, „choćby tylko dlatego, żeby poćwiczyć". W wypadku rozmów w cztery oczy przez Internet nie doświadcza problemów komunikacyjnych. Inaczej jest, kiedy rozmowa toczy się w grupie, ale wtedy – jak mówi – „ludzie po prostu muszą być cierpliwi". I dodaje:

> […] zwykle wykazują dużo zrozumienia, kiedy uświadomią sobie, że polski nie jest moim pierwszym językiem. Zwykle są nawet zaskoczeni, że potrafię tak dużo napisać po polsku.

Na wszelki wypadek przy komputerze Edwarda zawsze znajduje się słownik polsko-angielski PWN–Oxford, a jeśli ten nie wystarcza, ma też pod ręką cztery tomy słownika Stanisławskiego. Edward uważa, że komunikacja przez Internet to jeszcze jedna okazja do używania i uczenia się języka polskiego. Posługiwanie się czatem po polsku nie sprawia mu kłopotów od chwili, kiedy „zmusił się do myślenia po polsku" podczas mówienia i pisania w tym języku. Edward sądzi, że przez komunikację elektroniczną przede wszystkim uczy się stylistyki i polskiego slangu, na przykład niedawno poznał słowo „spoko". Zauważył również, że większość Polaków posługujących się czatem nie używa znaków diakrytycznych. Znajomi Polacy powiedzieli mu, że jeśli ktoś używa znaków diakrytycznych na czacie, oznacza to zwykle, że język polski nie jest pierwszym językiem tej osoby.

Częste pobyty w Polsce również przyczyniają się do tego, że Edward jest na bieżąco z nowoczesnym językiem polskim, do którego w Australii ma dostęp jedynie za pośrednictwem Internetu. Wspomina, iż przebywając ostatnio w Polsce, słyszał sformułowania, takie jak „luknij przez okno" (popatrz przez okno) oraz „sorki" (ang. *sorry* – przepraszam), które wskazują na duży wpływ języka angielskiego na polski. Zastanawia się również, dlaczego nazwę nowej w Polsce sałatki *coleslaw* Polacy wymawiają [kolesław] a nie [colesław]. „Nie można – mówi Edward – polonizować drugiej części słowa bez polonizacji pierwszej". Taka wnikliwość i refleksja nad językiem wskazują na aktywną postawę Edwarda w uczeniu się języka polskiego i jego duże zainteresowanie tym językiem.

Edward znakomicie zna polską rzeczywistość. Podczas wywiadu posługuje się skrótami polskich organizacji (na przykład IPN – Instytut Pamięci Narodowej),

wymienia nazwy programów telewizyjnych (*Kawa na ławę*) i gazet („Rzeczpospolita", „Gazeta Wyborcza"). Na uwagę przeprowadzającego wywiad, że to, iż działa w Polsce, przyczyniło się do dobrej znajomości polskich realiów, Edward mówi z nieukrywaną dumą w głosie: „Działam? Jestem obywatelem!". Od marca 2008 roku Edward ma polski paszport. Dlaczego zależało mu na polskim paszporcie? Edward tak mówi o swojej motywacji:

> Wiem… wiem, że chciałem. Dlaczego? […] Mam starzejącą się matkę, której nie mogę zostawić na więcej niż miesiąc […]. Wiem, że kiedyś mama odejdzie, żeby spotkać się z tatą. Wtedy więcej czasu będę spędzał w Polsce. Chcę spędzać więcej czasu w Polsce. Tutaj pracowałem w różnego rodzaju komitetach, od kiedy skończyłem czternaście lat. Tutaj zrobiłem już wszystko, co mogłem zrobić. Tam mogę dokonać zmian. Tam jest społeczność, która ciągle potrzebuje pomocy.

Na pytanie, czy pojedzie do Polski na stałe, odpowiada pytaniem: „A w tej chwili co to znaczy na «stałe»?", tym samym wskazując na łatwość przemieszczania się w dzisiejszym świecie oraz na to, że jest przygotowany do życia zarówno w Australii, jak i w Polsce.

5.3. Piotr – przedstawiciel młodego pokolenia Polonii, któremu język polski otworzył możliwość kariery zawodowej w Polsce

Piotr jest mężczyzną niespełna czterdziestoletnim, który przybył do Australii w wieku dwunastu lat wraz z rodziną. Jego rodzice urodzili się i wychowali w Polsce. Żona Piotra przyjechała z Polski do Australii w wieku czternastu lat. Język polski jest językiem domowym Piotra i jego żony, choć on sam twierdzi, iż językiem angielskim posługuje się trochę lepiej niż polskim. Piotr ukończył studia z zakresu biznesu i od lat pracuje na stanowiskach menedżerskich w przemyśle samochodowym, obecnie w firmie amerykańskiej o międzynarodowym zasięgu.

Piotr mówi po polsku z niewielkim akcentem angielskim, popełnia w mowie drobne błędy gramatyczne, ale ogólnie jego sprawność mówienia po polsku jest bardzo bliska sprawności osoby urodzonej i wychowanej w Polsce. Według niego rodzina jest głównym czynnikiem, który wpłynął pozytywnie na jego doskonałą znajomość języka polskiego. Z kolei środowisko angielskojęzyczne, w którym się obracał, oraz chęć ciągłego polepszania znajomości języka angielskiego wpływały negatywnie.

W opinii Piotra Australia jest krajem, który bardziej niż inne akceptuje używanie różnych języków etnicznych. Twierdzi tak na podstawie swoich kontaktów zawodowych w Niemczech, gdzie „każdy boi się w swoim języku rozmawiać". Piotr ma w Niemczech zaprzyjaźnionych Anglików, którzy mieszkają naprzeciwko polskiej rodziny. Przyjaciele Piotra twierdzą, że ich polscy sąsiedzi nigdy nie mówią po polsku i „są bardziej niemieccy niż Niemcy". Pomimo pozytywnej oceny postawy Australijczyków wobec używania języków innych niż angielski Piotr sądzi, że w Australii był zawodowo blokowany, gdyż priorytetem byli *Anglo-*

Saxons. Jego sytuacja zawodowa uległa poprawie, kiedy zaczął się zajmować logistyką w skali globalnej, ponieważ wtedy zaczął współpracować z Amerykanami, Azjatami i Europejczykami. „Zauważyłem też – mówi Piotr – że Amerykanie, a nawet Niemcy, bardziej akceptują Polaków niż *Anglo-Saxons* i mają o nich lepszą opinię. Są bardziej przyzwyczajeni do Polaków. Znają polskie obyczaje, święta. Tutaj Australijczycy nawet nie wiedzą, gdzie Polska leży".

5.3.1. „Język polski był bardzo ważny". Do Polski w celu podjęcia pracy

Kilka miesięcy przed wywiadem Piotr dowiedział się od kolegi – osoby polskiego pochodzenia, która od piętnastu lat mieszka w Australii – że jego firma potrzebuje menedżera odpowiedzialnego za logistykę na wschodzie Europy. Firma szuka kogoś „z zewnątrz", ale niekoniecznie osoby polskiego pochodzenia. Zachęcony przez kolegę złożył aplikację, chociaż – jak twierdzi – bardziej dla zabawy niż w celu rzeczywistego poszukiwania pracy. W chwili składania podania Piotr nie był nawet przekonany, czy zdecydowałby się na przeprowadzkę z Australii do Europy z kilku powodów rodzinnych: rodzina żony mieszka w Australii, właśnie kończą budowę domu, a córka jest w klasie maturalnej i jest niechętna przeprowadzce. Nawet po otrzymaniu oferty nowego stanowiska Piotr nie chciał zrezygnować z zatrudnienia w Australii i ostatecznie udało mu się wynegocjować z firmą trzyletni kontrakt w Polsce. Otrzymuje od firmy podobne uposażenie jak w Australii oraz dodatki związane z nową funkcją. Firma płaci również za przeprowadzkę oraz za wynajem domu w prestiżowej dzielnicy w jednym z dużych polskich miast.

Piotr uważa, że znajomość języka polskiego, jego polskie pochodzenie i doświadczenie we współpracy z oddziałami firmy w różnych częściach świata zdecydowanie mu pomogły w otrzymaniu nowej pracy. Znalezienie na stanowisko odpowiedniej osoby polskiego pochodzenia przyczyniło się z kolei do tego, że to właśnie Polska stała się głównym punktem zarządzania działalnością firmy w rejonie „od Polski po Kazachstan". Po przyjeździe do Polski i wejściu „w strefę […] taką bardziej biznesową" Piotr zauważył, że jego język polski, którego nauczył się w Australii, jest „bardzo podstawowy". Mówi, że brakuje mu słów, żeby rozwijać swoje wypowiedzi i móc rozmawiać na różne tematy. Praca w Polsce jest jednak dla niego ważnym czynnikiem motywującym: „Praca mnie teraz mobilizuje, żeby ten polski polepszyć". Pracownikom w Polsce zaproponował, aby pisali do niego po polsku, ale on będzie do nich pisał po angielsku. Wszyscy koledzy w pracy doskonale znają język angielski, ponieważ biegła znajomość tego języka jest warunkiem otrzymania pracy. Twierdzi, że pracujący z nim Polacy są bardzo amerykańscy w swoim zachowaniu.

5.3.2. Tożsamość? „Prawdę mówiąc, jestem taki «przeskakujący»"

Piotr twierdzi, że znajomość języka polskiego nie jest konieczna do tego, aby uważać się za Polaka. Za przykład podaje swoje dzieci, które znają kilka słów po polsku, ale czują się Polakami, ponieważ ich rodzice są Polakami, obracają się w polskim

gronie i dopingują polskich sportowców. Ma również wielu kolegów w Ameryce, których dziadkowie byli Polakami, a oni wciąż pamiętają o swoim pochodzeniu.

Swoją tożsamość w kwestionariuszu Piotr opisuje jako *Polish-Australian*. Podczas wywiadu określa ją natomiast jednym słowem – „przeskakująca". Piotr wskazuje tym samym nie tylko na to, iż jego tożsamość składa się z elementów zarówno polskich, jak i australijskich, ale także na łatwość przeskakiwania, czyli przechodzenia z jednego systemu wartości i światopoglądu w drugi. Temat łatwości adaptacji oraz akceptacji różnych warunków i kultur Piotr kontynuuje w swojej odpowiedzi na pytanie o to, czy nie ma obaw przed wyjazdem z Australii do Polski. Zauważa różnice istniejące pomiędzy starszym a młodszym pokoleniem w poglądach na życie, przemieszczanie się oraz na wartość, jaką jest dom w sensie fizycznym:

> Młodsza generacja […] jesteśmy bardziej otwarci dla świata. Ja na przykład dużo jeździłem po Azji, Ameryce, Europie. Człowiek jest bardziej otwarty. Azja nie jest mi straszna […], po prostu lecę sobie. Polska też mnie nie straszy. Każda generacja inaczej odbiera pewne fakty w życiu i poglądy na swoje życie. Prawdę mówiąc, to nowy dom – dużo tutaj zainwestowałem – człowiek zostawia i wyjeżdża. To znowu nie jest takie najważniejsze teraz, jak to się mówi […]. Przedtem to był dom i wszystko było podporządkowane domowi. Teraz kupi się, sprzeda i jedzie się dalej […]. Nie ma problemu.

5.3.3. „[…] cztery miesiące temu bym ci powiedział, że raczej nie". Nagła zmiana postawy wobec Polski

W czasie przeprowadzania wywiadu Piotr jednocześnie odpowiada na pytania kwestionariusza. W jednej z części kwestionariusza jest proszony o wyrażenie opinii na temat serii stwierdzeń związanych z językiem polskim, tożsamością i kontaktami z Polską, posługując się pięciostopniową skalą. Piotr zaznacza „Zdecydowanie się zgadzam " przy takich punktach kwestionariusza, jak „Szukam okazji do podjęcia pracy w Polsce", „Rozważam możliwość przeprowadzenia się do Polski", „Chcę, żeby moje dzieci mówiły po polsku" i „Nie miałbym nic przeciwko temu, żeby mieszkać w Polsce". Po chwili zastanowienia pyta jednak, czy ma zaznaczyć zgodnie z tym, jak myśli teraz, czy też zgodnie z tym, jak myślał kilka miesięcy wcześniej. Wreszcie decyduje, że udzieli odpowiedzi tak, jakby wywiad był przeprowadzany kilka miesięcy temu. Skreśla więc „Zdecydowanie się zgadzam" w odniesieniu do punktu „Rozważam możliwość przeprowadzenia się do Polski" i zakreśla „Nie zgadzam się", a w odniesieniu do pozostałych punktów zakreśla „Zgadzam się" zamiast „Zdecydowanie się zgadzam".

Dylemat Piotra przy wypełnianiu kwestionariusza obrazuje zmianę, jaka w ciągu kilku miesięcy dokonała się w jego postawie wobec przekazywania języka polskiego, pracy i mieszkania w Polsce, czyli pośrednio wobec własnej polskości.

Interesujące jest to, iż osoba, która wcześniej nawet nie rozważała możliwości podjęcia pracy i zamieszkania w Polsce, odważnie podejmuje taką decyzję w momencie, kiedy pojawia się realna możliwość kariery w tym kraju.

Temat zmiany postawy wobec Polski, jaka dokonała się u Piotra, pojawia się jeszcze raz, kiedy Piotr mówi o swoich wizytach w Polsce przy okazji pobytów służbowych w Europie oraz o wpływie na tę postawę dłuższego pobytu w Polsce od chwili podjęcia tam pracy:

> Przed podjęciem pracy w Polsce jeździłem do Polski trzy, cztery razy w roku przy okazji pobytów służbowych w Europie. Wtedy jednak inaczej wszystko odbierałem, bo nie miałem czasu, były to tylko wczasy, pobyt u rodziny. Teraz, kiedy miałem okazję spędzić trochę więcej czasu z tym społeczeństwem, w tej kulturze, to mnie to wszystko coraz bardziej wciąga.

Piotr widzi w Polsce przyszłość dla swoich dzieci. Chce, aby zaraz po przeprowadzce syn poszedł do szkoły amerykańskiej i pobierał naukę w języku angielskim, ale po pewnym czasie chciałby go przesunąć do szkoły polskiej. Uważa również, że studenci w Polsce „mają dwa razy lepiej niż tutaj" i chciałby, aby córka po ukończeniu szkoły średniej w Australii przyjechała do Polski na studia.

5.4. Omówienie studiów przypadku

Studium Barbary zostało zamieszczone w niniejszym rozdziale głównie ze względu na ważną rolę, jaką Internet odegrał w odbudowywaniu przez nią więzi rodzinnych i utrzymywaniu kontaktów z kręgiem osób polskiego pochodzenia lub związanych z Polską. Barbara korzysta z całego repertuaru komunikatorów elektronicznych: uczestniczy w grupach dyskusyjnych i sama zakłada jedną, pisze e-maile, używa czatu oraz tworzy blog, który pełni funkcję elektronicznego pamiętnika z podróży. Przypadek Barbary ilustruje rolę komunikacji elektronicznej w budowie globalnych sieci społecznych na podstawie różnych kryteriów przynależności. W wypadku Barbary można wyróżnić trzy takie kryteria: pokrewieństwo, pochodzenie etniczne i wspólną historię. Szczególnie interesujące są grupy Descendants of Polish Squadrons oraz Kresy – Siberia, w których uczestniczy Barbara. Grupy te, umożliwiające odszukiwanie osób o tym samym dziedzictwie historycznym i prowadzenie intensywnej komunikacji w skali globalnej, stają się podstawą budowy nowych tożsamości, odpowiednio: „potomkowie polskich lotników" i „potomkowie sybiraków". Te nowe tożsamości, zbudowane głównie za pośrednictwem Internetu i będące fragmentami tożsamości polskiej (Tomlinson, 2003), w opinii Barbary przyczyniają się jednak do wzmacnienia tożsamości etnicznej głównie dlatego, że uczestnikami grup są osoby polskiego pochodzenia.

Komunikacja internetowa oraz odbudowa i tworzenie nowych sieci społecznych mają pozytywny wpływ na znajomość języka polskiego Barbary. Zainteresowanie geneaologią rodzinną i wojennymi losami ojca prowadzi ją do poszukiwań historycznych, podczas których poznaje słowa związane z historią, zwłaszcza że często występuje w roli tłumacza wśród członków grup internetowych, do których należy. Podczas wizyt w Polsce i spotkań rodzinnych poznaje przysłowia i wyrażenia polskie, które prowadzą ją do refleksji nad własną tożsamością i wartościami, którymi

Polacy kierują się w życiu. Swoimi refleksjami dzieli się natychmiast z gronem przyjaciół, w większości członkami Polonii zamieszkującymi różne części świata, za pomocą elektronicznego pamiętnika z podróży (bloga), w którego angielski tekst wplata nowo poznane polskie słowa. Spośród narzędzi komunikacyjnych Barbara wybiera właśnie blog, który może łatwo i regularnie uzupełniać, publikować w Internecie i ilustrować zdjęciami fotograficznymi. Jest to zatem narzędzie, które doskonale nadaje się do stworzenia zamierzonego przez nią stopnia obecności społecznej (Short, Williams, Christie, 1976). Za pomocą bloga przeżycia jednostki, niektóre związane z odkrywaniem aspektów polskości, natychmiast stają się przedmiotem refleksji całej grupy przyjaciół i znajomych – z których większość ma polskie pochodzenie – połączonych sieciami Internetu.

Trzeba zaznaczyć, że pomimo ważnej roli komunikacji elektronicznej w budowie sieci etnicznej Barbary większość jej interakcji w grupach dyskusyjnych zachodzi w języku angielskim. Również tekst bloga Barbary w przeważającej części jest pisany po angielsku. Dla przedstawicielki drugiego pokolenia Polonii mieszkającej w Australii język angielski jest językiem pierwszym (lepszym), zatem jest naturalnym językiem komunikacji w cyberprzestrzeni, podobnie jak w świecie fizycznym. Barbara, osoba dwukulturowa (Harris, Smolicz, 1984) i dwujęzyczna, do komunikacji wybiera narzędzie w postaci języka, który jest wygodniejszy lub bardziej efektywny w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Pomimo doskonałej znajomości języka polskiego Barbara uważa, że ta umiejętność nie jest konieczna, aby utożsamiać się z polskością. Na podstawie własnych doświadczeń stwierdza, że poczucie polskości może być bardzo silne w trzecim, a nawet czwartym pokoleniu u osób posiadających słabą znajomość języka polskiego lub wcale go nieznających. Podobny pogląd wygłasza także Piotr i jako przykład podaje kolegów w Stanach Zjednoczonych oraz swoje dzieci. Barbara posuwa się dalej i twierdzi, iż nadmierny nacisk na znajomość języka polskiego kładziony świadomie lub nieświadomie przez członków pierwszej generacji Polonii australijskiej niekiedy staje się czynnikiem wykluczającym przedstawicieli drugiego pokolenia z zaangażowania w polonijne sieci społeczne. Sądy Barbary kwestionują znaczenie języka polskiego jako wartości rdzennej (Smolicz, 1979; Smolicz, Secombe, 1981) dla drugiego pokolenia Polonii.

Edward, który posługuje się językiem polskim gorzej niż Barbara, otacza się w Australii polskojęzycznymi mediami, dzięki którym pozostaje na bieżąco z językiem polskim w okresach pomiędzy swoimi pobytami w Polsce. Edward świadomie wykorzystuje komunikację przez Internet do nauki języka polskiego i stara się używać go nawet wtedy, gdy osoby polskojęzyczne, z którymi się kontaktuje, znają angielski. Twierdzi, że przez komunikację elektroniczną przede wszystkim uczy się polskiego języka potocznego. Świadomie rezygnuje z poprawności językowej i w korespondencji elektronicznej nie używa znaków diakrytycznych, kiedy pisze po polsku. W ten sposób identyfikuje się z rodowitymi użytkownikami języka polskiego, którzy uczestniczą w cyberprzestrzeni, i postępuje tak, jak oni (Postumes, Spears, Lea, 1998).

Jak widać, w grupach internetowych, których członkami są przedstawiciele drugiego i kolejnych pokoleń Polonii, uczestnicy udzielają sobie porad na temat uczenia się języka polskiego (por. Dębski, 2008). Porady dotyczą również wykorzystywania w tym celu komunikacji internetowej. Ważnymi czynnikami motywującymi Edwarda do uczenia się języka polskiego są jego praca w Polsce, rodząca się w nim w wyniku podróży i korespondencji internetowej tożsamość lokalna (częstochowianin, Żyd z Częstochowy) oraz plany spędzania większej ilości czasu w Polsce w przyszłości. Interesujące jest to, że komunikacja globalna za pośrednictwem Internetu wspomaga tworzenie się tożsamości lokalnej. Zapytany, czy pojedzie do Polski na stałe, Edward kwestionuje sensowność pojęcia „na stałe" w dzisiejszym świecie globalnej i łatwej komunikacji. Innym czynnikiem motywującym do utrzymywania kontaktów z Polską i nauki języka polskiego są w wypadku Edwarda odkrycia kulturowe, zwane przez niego „epifaniami", czyli „objawieniami", które prowadzą do obalenia stereotypów kulturowych o kraju języka docelowego.

Wreszcie Piotr reprezentuje grupę drugiego pokolenia Polonii australijskiej, która decyduje się na przeprowadzkę do Polski w celu podjęcia tam pracy (zob. rozdział 4). Znajomość języka polskiego otwiera mu drogę do nowej kariery zawodowej w międzynarodowej firmie. Piotr jest idealnym kandydatem, ponieważ z jednej strony posługuje się językiem angielskim i zna system pracy w firmie międzynarodowej, z drugiej zaś zna język polski i polską kulturę, co ułatwia mu rozumienie lokalnych potrzeb i nawiązywanie kontaktów w skali lokalnej. Można wyciągnąć wniosek, że w rezultacie swojego dwukierunkowego oddziaływania – z jednej strony jednoczącego na poziomie globalnym, z drugiej zaś rozbudzającego świadomość różnic kulturowych na poziomie lokalnym (Tomlinson, 2003; Ibrahim, 2008) – procesy globalizacji stwarzają nowe możliwości dla osób dwukulturowych i dwujęzycznych. Piotr nie ma obaw ani uprzedzeń wobec wyjazdu do Polski, ponieważ Polska jest jednym z wielu krajów, z którymi współpracuje jego firma, a w trakcie swojej kariery zawodowej przebywał już w Stanach Zjednoczonych, Azji i Europie. Jego zdaniem młodzi członkowie drugiego pokolenia są znacznie bardziej otwarci na przemieszczanie się oraz akceptację różnych warunków i kultur. Przypadek Piotra wskazuje na możliwość tworzenia się nowej formy tożsamości, którą on określa jako „przeskakującą", a my możemy nazwać „tożsamością oscylującą". Cechą charakterystyczną takiej tożsamości jest nie tylko dwuczłonowość (Polak-Australijczyk), dwukulturowość (Harris, Smolicz, 1984), ale także łatwość przechodzenia z jednego systemu wartości i światopoglądu w drugi w wyniku przemieszczania się w przestrzeni fizycznej, elektronicznej i pomiędzy kontekstami społecznymi. Interesujące jest również to, że u Piotra dokonuje się nagła zmiana postawy wobec koncepcji zamieszkania w Polsce. Postawa negatywna zmienia się w pozytywną w momencie, kiedy pojawia się realna perspektywa podjęcia pracy w Polsce.

6
NOWE TECHNOLOGIE W TRANSMISJI JĘZYKA POLSKIEGO W RODZINIE – STUDIUM PRZYPADKU DZIECKA

Wstęp

Obecność różnojęzycznych mediów w Australii zwykle kojarzy się z okresem pluralizmu językowego lat 70. i wczesnych lat 80. XX wieku, kiedy rząd ustanowił różnojęzyczną sieć telewizyjną SBS oraz powstały stacje radiowe nadające programy w wielu językach. Od tej pory ważnym zadaniem badań dotyczących utrzymywania się języków etnicznych stało się mierzenie dostępu mniejszości etnicznych do różnojęzycznej telewizji, radia i prasy oraz badanie wpływu różnojęzycznych mediów na języki mniejszościowe. Clyne (1991), na przykład, podaje, że w roku 1991 w Australii ukazywało się 120 gazet w ponad 30 językach, istniało 27 stacji radiowych nadających audycje w 61 językach, a duży procent społeczności etnicznych oglądał programy stacji telewizyjnej SBS. Ponad dziesięć lat później Clyne i Grey (2004) szacują, że w Australii wychodzą gazety w 30 językach, nadaje się programy radiowe w ponad 80 językach, a w telewizji można oglądać programy w 48 językach mniejszości etnicznych. Różnojęzyczne środki masowego przekazu zatem były i wciąż są ważnym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi różnojęzyczności Australii oraz wielojęzyczności obywateli. Uważa się, że różnojęzyczność mass mediów jest ważnym osiągnięciem narodu australijskiego, wpływającym pozytywnie na popularyzację wielojęzyczności przez swoje symboliczne znaczenie dla mniejszości etnicznych, rolę w kultywowaniu pozytywnych postaw ludności wobec języków etnicznych oraz dostarczanie źródeł materiału językowego (Clyne, Grey, 2004).

Niektóre przeprowadzone ostatnio badania sugerują jednak, iż wpływ różnojęzycznych środków masowego przekazu na wielojęzyczność zmniejsza się. Młodsze pokolenia nie są w tym samym stopniu co pokolenia starsze zainteresowane etniczną prasą, telewizją i radiem (Clyne, Kipp, 1999; Clyne, Grey, 2004). Na przykład w badanich Fitzgeralda i Dębskiego (2006) wielu młodszych uczestników chętnie widziałoby w etnicznych mediach więcej programów poświęconych młodzieży, filmów atrakcyjnych dla ludzi młodszych oraz ogólnie wyrażało życzenie, aby etniczne środki masowego przekazu były bardziej innowacyjne w doborze przekazywanych treści. Badania przeprowadzone z udziałem ludności arabsko-

językowej w Melbourne również zanotowały znaczące różnice w oczekiwaniach młodszych i starszych uczestników w stosunku do etnicznych mediów: podczas gdy uczestnicy starsi na ogół byli usatysfakcjonowani ilością materiału o tematyce religijnej, a nawet chętnie widzieliby więcej takich materiałów w mediach, młodsi wyrażali ochotę oglądania programów o tematyce lżejszej, takich jak na przykład horrory lub filmy miłosne (Asmari, Dębski, 2008).

Przeprowadzono badania dotyczące wpływu mediów masowego przekazu na rodzinę. Pokazują one, że telewizja nie tylko komunikuje pewne treści, ale także może zmieniać organizację środowiska domowego (na przykład *Children and Environement*, 1978). Inne badania dowodzą, że to właśnie środowisko domowe i ustanowione w nim zwyczaje mają wpływ na sposoby korzystania z telewizji, a nie odwrotnie (Frazer, 1976 w: Seels i in., 2001). Istnieją również prace dotyczące udziału telewizji w procesach uczenia się. Pomimo że społeczne uczenie się przebiega głównie w świecie realnym, według niektórych badań (Bandura, 1971 w: Seels i in., 2001), telewizja jest źródłem wielu modeli symbolicznych, które kształtują zachowania i normy społeczne. Liebert i Sprafkin (1988) udowadniają na przykład, że im więcej dana osoba ogląda telewizji, tym więcej znajduje analogii pomiędzy światem realnym a światem telewizyjnym. Inaczej mówiąc, rozumienie rzeczywistości u takiej osoby będzie coraz bardziej kształtowane przez powtarzające się w telewizji obrazy. Jest to niepokojące, ponieważ badania pokazują również wpływ telewizji na kształtowanie się stereotypów, na przykład dotyczących płci (Lipinski, Calvert, 1985 w: Seels i in., 2001) lub grup mniejszościowych (Liebert, Sprafkin, 1988). Środki masowego przekazu mogą zatem mieć olbrzymi wpływ na rodzinę oraz na uczenie się w rodzinie. Jednocześnie jako instrument używany w celu edukacji kulturowej lub językowej środki masowego przekazu mają wewnętrzne ograniczenia, takie jak niski stopień interaktywności oraz jednokierunkowość transmisji. Materiały kulturowe lub językowe pokazywane w mass mediach są wytwarzane w jakiejś lokalizacji, przez autoryzowane grupy, a następnie transmitowane lub rozprzestrzeniane wśród użytkowników, mających ograniczoną kontrolę nad treścią zawartą w programach i sposobem jej prezentacji.

W zasadzie nie ma badań ukazujących oddziaływanie różnojęzycznych środków masowego przekazu na procesy transmisji języków etnicznych w domu. Istnieją natomist prace dotyczące utrzymywania języków mniejszościowych dokumentujące ilość nadawanego materiału różnojęzycznego i jego zasięg (na przykład Clyne, 1991; Clyne, Grey, 2004). Można wyciągnąć wniosek, że w takich badaniach w zasadzie zakłada się, iż sama obecność wkładu językowego w postaci audycji radiowych lub telewizyjnych w domu może mieć pozytywny wpływ na transmisję języków. Brakuje badań opisujących wykorzystanie środków masowego przekazu w domu, a więc wyjaśniających, na czym ten pozytywny wpływ polega.

Pomimo iż środki masowego przekazu wciąż odgrywają znaczącą rolę w podtrzymywaniu językowej różnorodności w Australii i innych krajach świata oraz nadal powinny być badane, nowym kierunkiem badawczym jest oddziaływanie nowoczesnych technologii informatyzacji społecznej (*social computing technologies*) – na

przykład e-maili, czatu i blogów – na uczenie się języków i utrzymywanie się języków mniejszościowych. Można zaryzykować tezę, że podczas gdy tradycyjne środki masowego przekazu zwiększają głównie ilość materiału językowego dostępnego imigrantom i ich potomkom, technologie społeczne zwiększają liczbę i częściowo jakość kontaktów, jakie ci mają z żywym językiem i autentyczną kulturą kraju pochodzenia. Jest to ważne, ponieważ niektóre współczesne badania kwestionują tezę, zgodnie z którą sama obecność materiału językowego jest wystarczająca w procesie uczenia się języka. Nowe społeczno-interakcyjne teorie akwizycji języka głoszą, że języka uczymy się najlepiej, kiedy jesteśmy zaangażowani w celową działalność o charakterze społecznym. Zwolennicy tych teorii twierdzą, że osoby uczące się języka powinny być aktywne społecznie w języku docelowym, aby uczyć się języka w odniesieniu do czynności, które wykonują (*Language Acquisition…*, 2002; van Lier, 2002). Uczniowie muszą nauczyć się zauważać, czego można się nauczyć w różnych sytuacjach społecznych, w czym pomocni są nauczyciele i rodzice. Taki pogląd na akwizycję języka wymaga od wszystkich sektorów kształcenia językowego wprowadzania procesów umożliwiających uczniom dostęp do płaszczyzn społecznych, gdzie mogą używać języka docelowego w kontekście społecznym.

W niniejszym rozdziale przyjmuje się, że nowe technologie informatyzacji społecznej są najbardziej kompatybilne z modelem nauczania języka kładącym nacisk na interakcyjno-społeczne aspekty akwizycji języka (zob. 3.4.3). Technologie społeczne stają się podstawowymi narzędziami ułatwiającymi lokalne i globalne kontakty pomiędzy użytkownikami jak również użytkownikami i uczniami różnych języków. W badaniach używa się dwóch typów technologii społecznych: technologii konstrukcji oraz technologii komunikacyjnych. **Technologie konstrukcji** – takie jak programy do tworzenia stron internetowych, filmów wideo czy też blogów – wspierają uczenie się języka w procesie społecznej (grupowej) produkcji elektronicznych artefaktów. Stały się one powszechnie dostępne, a materiały wyprodukowane za ich pomocą przez jednostki lub osoby współpracujące z sobą mogą być z łatwością publikowane. Dwujęzyczne dziecko prezentowane w niniejszym studium używa technologii konstrukcji we współpracy z rodzicami w celu tworzenia filmów dokumentalnych z podkładem głosowym oraz rodzinnego bloga. **Technologie komunikacyjne** – takie jak telefon, e-mail, blog i systemy wideokonferencyjne –wspomagają uczenie się języka przez łączenie ludzi i tworzenie sieci społecznych, jak również udostępnianie wydarzeń kulturalno-społecznych. Dziecko będące przedmiotem analizy używa poczty elektronicznej, bloga i innych technologii komunikacyjnych, aby odnowić związki z rodziną w kraju pochodzenia, utrzymać kontakt z nowymi koleżankami spotkanymi podczas pobytu w Polsce oraz być na bieżąco z popularną kulturą młodzieżową. Rozdział pokazuje, w jaki sposób rodzina buduje dla dziecka środowisko składające się z technologii konstrukcji i technologii komunikacyjnych, które wspomagają transmisję języka polskiego, wzmacniając dwa konieczne elementy nauki języka: **potrzebę** czy też **motywację** do komunikacji oraz **dostęp** do kanałów komunikacyjnych i źródeł języka docelowego.

Pomimo obecności prac badających zakres użycia Internetu w językach mniejszościowych w Australii (na przykład Fitzgerald, Dębski, 2006; Asmari, Dębski, 2008), obecnie nie ma badań opisujących użycie technologii elektronicznych w rodzinie w celu transmisji języka mniejszościowego. Główna część niniejszego rozdziału prezentuje studium przypadku dwujęzycznej dziewczynki mieszkającej w Australii, zachęconej przez najbliższą rodzinę do używania technologii społecznych przez okres czterech lat w celu utrzymywania kontaktów z rodziną i znajomymi oraz rozwijania znajomości języka polskiego. Badania opierają się na danych zebranych w latach 2004–2008. Analiza jakościowa obejmuje teksty elektroniczne wyprodukowane przez dziewczynkę w tym okresie, retrospekcję ojca na podstawie pamiętnika oraz formalne i nieformalne wywiady przeprowadzone z dziewczynką. Kierunek gromadzenia danych, a następnie analizy wyznaczały trzy ogólne pytania badawcze:

- Jaki wpływ na liczbę i jakość kontaktów dziecka z kulturą i językiem docelowym mają projekty rodzinne wykorzystujące technologie społeczne?
- Jakie okazje do nauki języka stwarzają dziecku projekty rodzinne opisane w badaniach?
- Jakie czynniki w środowisku dziecka mają wpływ na użycie technologii społecznych, uczestniczenie dziecka i innych osób w projektach oraz uczenie się języka?

Zastosowaną w analizie danych miarą wpływu projektowego użycia technologii społecznych (zob. 3.4.6) na liczbę kontaktów dziecka biorącego udział w badaniach z kulturą i językiem docelowym będzie: (1) sieć społeczna, w której dziecko posługuje się językiem polskim, (2) ilość materiału językowego wyprodukowanego przez dziecko oraz (3) ocena dziecka i jego rodziców dotycząca wpływu technologii społecznych na ilość materiału językowego wyprodukowanego przez dziecko w okresie objętym badaniami. Miarą jakości kontaktu dziecka z kulturą i językiem docelowym będzie jego udział podczas pracy nad projektami w czynnościach mających oddźwięk społeczny (na przykład rodzinny), zaangażowanie w żywą kulturę polską oraz kontakt ze współczesnymi odmianami języka polskiego, na przykład z językiem rówieśniczym lub językiem nowoczesnych technologii (Internetu).

Przyjmuje się, iż podczas komunikacji dziecka w polskojęzycznej sieci społecznej w kontekście prezentowanych projektów rodzinnych pojawią się okazje do akwizycji języka docelowego. Celem analizy będzie zatem wyszukanie w zebranym materiale językowym przypadków mikrogenezy (*microgenesis*), jednego z mechanizmów społeczno-kulturowej teorii uczenia się (zob. 3.4.3). Mitchell i Myles (1998, s. 147–148) mikrogenezę definiują w następujący sposób:

> Oczywiście ludzie przez całe życie potrafią się uczyć. […] To znaczy nowe pojęcia podlegają akwizycji środkami społeczno-interakcyjnymi, w procesie, który niekiedy można śledzić, podczas rozmów pomiędzy ekspertem a nowicjuszem. Ten lokalny, skontekstualizowany proces uczenia się jest nazywany mikrogenezą. Ma ona główne znaczenie w społeczno-kulturowych analizach uczenia się języka drugiego.

W niniejszym studium transmisji języka poszukiwać się będzie procesów mikrogenezy w dialogach pomiędzy dzieckiem a osobami pomagającymi mu w opanowaniu języka polskiego. Liczba i jakość kontaktów dziecka z kulturą i językiem docelowym za pośrednictwem technologii społecznych oraz okazje do akwizycji języka docelowego będą z kolei kształtowane przez różne czynniki obecne w środowisku dziecka. Celem analizy jest zatem rejestracja i opis takich czynników, na przykład w postaci osób obecnych w badanym środowisku, zachowań, wykonywanych czynności, upływu czasu oraz wykorzystania przestrzeni fizycznej i wirtualnej.

Dyskusja na temat danych uzyskanych w trakcie niniejszego studium przypadku pogłębia rozumienie znaczenia nowoczesnych technologii społecznych w transmisji języków mniejszościowych w rodzinie. Rozdział prezentuje również różne podejścia badawcze, które mogą być stosowane w poszerzaniu zasobu wiedzy na ten temat. Wreszcie ważnym celem rozdziału jest opis praktycznych technik, które mogą się okazać przydatne rodzicom wychowującym wielojęzyczne dzieci, jak również pedagogom pragnącym używać nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego za granicą.

6.1. Studium przypadku dwujęzycznego dziecka

Dziewczynka o imieniu Agnieszka, bohaterka niniejszego studium przypadku, ma dziesięć lat w chwili rozpoczęcia badań w roku 2004. Mieszka w północno-wschodniej dzielnicy Melbourne w Australii wraz z rodzicami i starszą o siedem lat siostrą. Rodzice urodzili się i wychowali w Polsce. Język polski jest dla nich pierwszym językiem, ale oboje doskonale posługują się językiem angielskim. Matka jest pielęgniarką, a ojciec nauczycielem języków i językoznawcą. Oboje posiadają wykształcenie uniwersyteckie i często korzystają z elektronicznych technologii. Agnieszka wyjechała z Polski w wieku trzech miesięcy. Przez trzy lata wraz z rodzicami i siostrą mieszkała w Kalifornii, zanim rodzina przeprowadziła się do Australii. Od chwili przyjazdu do Melbourne Agnieszka sześć razy była w Polsce, razem spędzając w kraju pochodzenia około ośmiu miesięcy. Trzy kilkutygodniowe wizyty dziadków Agnieszki w Melbourne zwiększyły liczbę i jakość kontaktów dziewczynki z językiem polskim w domu.

Agnieszka jest dzieckiem dwujęzycznym. Językiem angielskim posługuje się w szkole, w kontaktach z większością przyjaciół, ze starszą siostrą i niekiedy z rodzicami, zwykle w rozmowach dotyczących materiału szkolnego. Języka polskiego zawsze używa w rozmowach z dziadkami i rodziną w Polsce oraz zwykle z rodzicami i polskimi przyjaciółmi rodziców. Potrafi również pisać w obydwu językach. Agnieszka uczęszcza do państwowej szkoły w północno-wschodniej dzielnicy Melbourne, a od 2006 roku chodzi do polskiej szkoły sobotniej. Jest pozytywnie nastawiona do doskonalenia swojej znajomości języka polskiego, jak również do nauki języka niemieckiego w szkole. W chwili rozpoczęcia badań najlepszą przyjaciółką Agnieszki była dziewczynka pochodzenia irańskiego. Wśród

przyjaciół Agnieszki znajdują się również dzieci pochodzenia indonezyjskiego, włoskiego oraz dzieci anglo-australijskie. Wydaje się, że Agnieszka dobrze się czuje ze swoją polsko-australijską tożsamością. Z anegdot opowiadanych przez Agnieszkę można wywnioskować, że środowisko szkolne czyni wysiłki, aby rozwijać pozytywne postawy dzieci wobec różnokulturowości i różnojęzyczności. Na przykład podczas przerw w nauce Agnieszka bawi się z przyjaciółmi w ten sposób, że dzieci rysują kredą na asfalcie kształty krajów, z których pochodzą rodzice, skaczą z jednego kraju do drugiego, udając, że w ten sposób podróżują i mówią różnymi językami. Dzieci uczą się nawzajem przynajmniej kilku słów w językach, które znają z domu i porównują brzmienie słów o tym samym znaczeniu w różnych językach. Takie zabawy sprawiają Agnieszce przyjemność; choć doskonale pamięta, jak kiedyś dwie koleżanki podchodziły do wszystkich dziewczynek w klasie po kolei i domagały się odpowiedzi na pytanie, czy są *Aussie* czy też nie. Były zaskoczone, kiedy Agnieszka powiedziała, że ma polskie pochodzenie, ponieważ były przekonane, iż jest *Aussie*.

Agnieszka jest zafascynowana tym, że znajomość języka polskiego pozwala jej rozumieć jej serbskich i macedońskich przyjaciół oraz słowa niektórych piosenek śpiewanych podczas Konkursów Piosenki Eurowizji. Przynajmniej w początkowej fazie trwania projektu wydawało się na podstawie relacji Agnieszki, że uczniowie otwarcie rozmawiają o swoim etnicznym pochodzeniu podczas lekcji i opowiadają o pobytach w kraju pochodzenia. Pod wpływem otaczającej je różnokulturowości niektóre dzieci anglo-australijskie przeszukują historię rodzinną, aby odnaleźć pochodzenie inne niż anglo-australijskie. Według Agnieszki było to szczególnie widoczne podczas mistrzostw świata w piłce nożnej w Niemczech w 2006 roku, kiedy dzieci kibicowały australijskim *Socceroos*, jak również wielu innym drużynom narodowym. Jedna z koleżanek, z którymi Agnieszka gra w piłkę nożną, jest zawiedziona, że nazywa się Harris, pomimo że ma pochodzenie włoskie od strony matki. Jej imię, Jessica, też nie jest dla niej wystarczająco egzotyczne.

Ostatni wywiad z Agnieszką przeprowadzony w lipcu 2008 roku, tuż po obchodach Międzynarodowego Dnia Młodzieży w Sydney, udokumentował jednak niepokojący epizod, kwestionujący istnienie sprzyjających warunków do wielokulturowego rozwoju dzieci w szkole Agnieszki. Dziewczynka opowiada, jak jeden z kolegów – określony przez nią jako *Aussie* lub *bogan*, czyli ktoś, komu brak kultury osobistej – zaczął naśmiewać się w jej obecności z papieża, pytać, czy całowała papieża w stopy oraz czy urodziła się w stodole, jak Chrystus. Najbardziej niepokojące jest to, że obecny w klasie nauczyciel zupełnie nie zwrócił uwagi na to wydarzenie, choć zdaniem Agnieszki doskonale słyszał całe zajście. Wywiad ujawnił również, że koleżanka z klasy, muzułmanka z Somalii, regularnie doświadcza szykan ze strony niektórych uczniów. Na pytanie, jak sądzi, dlaczego kolega tak się zachował w stosunku do niej, Agnieszka odpowiada, że zapewne dlatego, iż ona nie ukrywa swojego pochodzenia oraz swoich wartości. Jej zdaniem w klasie jest wiele osób różnego pochodzenia i różnych wiar, ale większość z nich nic na ten temat nie mówi.

6.1.1. Opowiadania e-mailowe

Kiedy Agnieszka skończyła dziewięć lat, rodzice założyli jej pierwsze konto e-mailowe, które przez jakiś czas głównie służyło dziewczynce i jej ojcu do pisania wspólnych opowiadań w języku polskim. Ojciec Agnieszki zwykle pisał dwa-trzy zdania po polsku – takie, jak na przykład „Była sobie raz dziewczynka, która miała na imię Kasia. Miała dziesięć lat. Była szczęśliwa i zawsze się śmiała, aż pewnego dnia…" – i wysyłał je na adres Agnieszki, aby ta kontynuowała opowiadanie. Razem napisali dwa opowiadania, każde tworzone przez dwa–trzy tygodnie. Ojciec dziewczynki nie poprawia jej tekstów, ale stara się we własnym tekście prawidłowo używać słów i wyrażeń, które Agnieszka napisała nieprawidłowo. Kiedy Agnieszka znudziła się pisaniem elektronicznych opowiadań, zaprzestała używania poczty elektronicznej.

6.1.2. Elektroniczne reportaże

Podczas wizyty w Polsce w wieku dziesięciu lat Agnieszka otrzymała od dziadków kamerę wideo Sony wraz z prośbą, aby zabrała ją do Australii i odtąd używała jej do filmowania rodzinnych wycieczek, a filmy wysyłała do Polski. W ten sposób dziadkowie chcą utrzymać kontakt z dziećmi i wnukami. Rodzice Agnieszki od początku widzą w takich kontaktach okazję, aby Agnieszka wzmocniła swoje więzi z rodziną i przyjaciółmi w kraju pochodzenia, a przy okazji poprawiała swoją znajomość języka polskiego.

Pierwszy film Agnieszki jest szczegółową relacją z pobytu w Polsce. Dziewczynka nie rozstaje się z kamerą przez cztery tygodnie i przywozi do Australii ponad trzy godziny nagrań z podkładem głosowym, ponieważ rodzice zachęcili ją, aby mówiła do kamery po polsku o tym, co filmuje. Na początku komentarz w języku polskim sprawia Agnieszce trudność, ponieważ często nie może znaleźć odpowiednich słów, aby opisać rejestrowane na filmie sytuacje. Z czasem nagrywanie komentarza staje się mniej stresujące, ponieważ dziewczynka uczy się, w jaki sposób wykorzystywać pomoc rodziców i innych osób znajdujących się przy niej. Dziewczynka zauważa również, że używając humoru, sarkazmu, a nawet kpiny, może nadać swoim filmom unikatowy, osobisty charakter. Jej nagrania szybko stają się czymś więcej niż tylko rejestracją otaczającej ją rzeczywistości; stają się opowiadaniami, takimi jak na przykład humorystyczna instrukcja jedzenia krówek, nieco sarkastyczny wywiad z babcią lub opowiadanie o tym, jak jeden z wujków oferuje innym jedzenie gotowanej fasolki, jednocześnie mając nadzieję, że odmówią i sam będzie mógł wszystko zjeść.

Praca nad pierwszym reportażem trwa również po powrocie do Australii i staje się jedną z okazji do używania języka polskiego w domu. Kiedy reportaż jest gotowy – udając, że Agnieszka jest młodym talentem reżyserskim – ojciec i córka improwizują wywiad w języku polskim, w którym reporter (ojciec) pyta dziewczynkę, jak to się stało, że zaczęła nagrywać filmy, w jaki sposób realizuje swoje reportaże i dlaczego to robi. Przed wywiadem ojciec pisze pięć pytań, udostępnia je dziecku na jakiś czas, a następnie nagrywa wywiad kilkakrotnie, żeby dziew-

czynka była całkowicie zadowolona z filmu. Wreszcie na zakończenie Agnieszka za pomocą programu WinDVD Creator nagrywa swoje pierwsze DVD, którego kopie zostają wysłane pocztą do rodziny i znajomych w Polsce. Niektóre z osób, które otrzymują film, natychmiast dzwonią do Agnieszki, gratulują jej i zadają pytania na temat filmu. Można stwierdzić, że reportaż filmowy Agnieszki okazał się doskonałym narzędziem przedłużającym jej pobyt w kraju pochodzenia i wzmacniającym jej więź z rodziną w Polsce. Po pierwszym reportażu z Polski dziewczynka tworzy kolejne, dokumentujące wycieczki rodzinne w góry Flinders Ranges, na narty do Falls Creek, do Japonii i w góry Grampians. W latach 2005–2007 Agnieszka nagrywa trzy–cztery filmy rocznie.

Za każdym razem proces nagrywania filmu oraz udostępniania go rodzinie i przyjaciołom w Polsce stwarza wiele okazji do komunikacji po polsku w domu, jak również z osobami mieszkającymi w Polsce. Szczegółowa analiza transkryptów nagrań ujawnia częste występowanie mikrogenezy w dialogach pomiędzy Agnieszką a osobami pomagającymi jej w tworzeniu filmów, głównie rodzicami. Następujący przykład (przykład 1), zaczerpnięty z reportażu nagranego w Falls Creek, jest fragmentem typowej współpracy w rozmowie rodziców i Agnieszki. Tuż po przyjeździe na miejsce Agnieszka filmuje wioskę narciarską, a jej uwagę przyciąga pojazd poruszający się po śniegu.

Przykład 1

1	Agnieszka: Tutaj jest taki czołg… ha, ha, ha…
2	Matka: Taksówka
3	Agnieszka: …taksówka…
4	Ojciec: *Village shuttle*.
5	Agnieszka: No.

(Kilka minut później w reportażu Agnieszki)

6	A: Ludzie, co tutaj mieszkają, takimi jeżdżą… Jest śnieg, więc nie można samochodami.
7	M: A tam czołg jedzie…
8	A: To jest taksówka… albo czołg, ha, ha, ha…

Analiza transkryptu pokazuje, jak Agnieszka zwraca uwagę na poprawne użycie języka docelowego w kontekście aktu komunikacyjnego, ujawnia również pomoc rodziców, a w końcu przyswojenie sobie nowej jednostki leksykalnej. Agnieszka nie zna polskiego odpowiednika nazwy *snow taxi* (taksówka śnieżna), ale pamięta słowo „czołg" (*tank*), którego nauczyła się, oglądając z rodzicami filmy o II wojnie światowej. Używa tego słowa, ponieważ taksówka śnieżna nieco przypomina czołg. Domyśla się jednak, że najprawdopodobniej wybrała złe słowo i swoją niepewność sygnalizuje śmiechem. Prosi również rodziców o pomoc, co sygnalizuje pauzą i zawieszeniem głosu (w. 1). Rodzice przychodzą z pomocą: matka podpowiada prawidłowe słowo w języku polskim (w. 2), Agnieszka powtarza je (w. 3), a ojciec podaje angielski synonim prawidłowy w tym kontekście

(w. 4). Wreszcie dziewczynka potwierdza, że rozumie rodziców (w. 5). Kilka minut później matka Agnieszki żartem zachęca dziecko do ponownego użycia słowa „taksówka" i w ten sposób podtrzymuje koncentrację dziewczynki na zadaniu (w. 7). Dziewczynka używa nowego słowa i ze śmiechem powtarza nieprawidłowe, którego użyła poprzednio, przez co jeszcze raz wysyła sygnał do rodziców, że rozumie swój błąd i nauczyła się nowego słowa (w. 8). W terminologii teorii społeczno-kulturowej przykład ten ilustruje przejście Agnieszki od regulacji przez rodziców (*other-regulation*) do samoregulacji (*self-regulation*), kiedy pokazuje, że zrozumiała problem.

Podczas filmowania wydarzeń i przedmiotów, które ją otaczają, Agnieszka często szuka w pamięci prawidłowych słów (mowa prywatna – *private speech*) i używa słowa, które w jej opinii jest najbardziej odpowiednie w danym kontekście (przykład 1). Niekiedy bezpośrednio pyta, czy dokonany przez nią wybór jest prawidłowy (przykład 2). Agnieszka stoi w rogu sali w muzeum uzbrojenia w Atami w Japonii i zaczyna filmować otoczenie, przesuwając kamerę od lewej strony w prawo.

Przykład 2

1	A: Czy oni są harcerze?
2	O i M razem: Żołnierze.
3	A: Żołnierze.
4	O: Pomylili ci się żołnierze z harcerzami.

Agnieszka w pewnej chwili pyta rodziców, czy może użyć słowa „harcerze" (w. 1). Rodzice razem podpowiadają jej prawidłowe słowo (w. 2), które dziewczynka natychmiast powtarza do kamery (w. 3), a ojciec jeszcze raz tłumaczy, na czym polegała pomyłka Agnieszki.

Kamera wideo odgrywa ważną rolę w procesie uczenia się, po pierwsze, stwarzając potrzebę produkcji wypowiedzi ustnych, a po drugie, ułatwiając przebieg negocjacji dotyczących użycia języka docelowego. Kamera umożliwia Agnieszce uchwycenie przedmiotów i wydarzeń obecnych w jej otoczeniu w celu opatrzenia ich komentarzem, a przede wszystkim – z punktu widzenia akwizycji języka – włączenie rodziców w przebiegające równolegle procesy tworzenia filmu i uczenia się języka polskiego. Dzięki zastosowaniu kamery rodzice mają również wgląd w prywatne monologi Agnieszki, które często stają się zewnętrzne i wtedy mogą podlegać regulacji przez rodziców.

Dziewczynka używa obiektywu oraz funkcji zbliżania i w ten sposób skupia swoją uwagę na różnych obiektach i czynnościach, a także nazwa je. Następujący fragment filmu nakręconego w Japonii (przykład 3) doskonale to ilustruje. Agnieszka budzi się i postanawia sfilmować pokój, w którym znajduje się wraz z rodzicami. Po raz pierwszy od chwili przyjazdu ma okazję dokładnie przyjrzeć się sypialni, ponieważ rodzina dotarła na miejsce noclegu późno w nocy i natychmiast poszła spać.

Przykład 3

1	A: Yuji, tatusia…
2	O: Kolega
3	A: …kolega, wczoraj nas od stacji kolejowej…
4	O: Odebrał
5	A: …odebrał i kupił nam jedzenie i picie… Nie, tylko picie.
6	M: Tylko picie. Kupił nam piwo…
7	A: Piwo…
8	M: Wodę…
9	A: Wodę… i sok pomarańczowy.
10	O: A zupy sami…
11	A: …a zupy sami kupiliśmy. Tylko nie mogliśmy nic przeczytać, więc nie wiemy, z czym ta zupa jest.

Podczas filmowania wspólnie tworzonej historii o przyjeździe do Japonii Agnieszka przybliża różne obiekty i nazywa je albo nazywają je jej rodzice. Kamera stwarza okazję do pracy językowej polegającej na wskazywaniu (*indicational work*) w celu tworzenia skojarzeń pomiędzy słowami a obiektami (w. 6–10). Wspólne wskazywanie na przedmioty lub czynności i nazywanie ich jest czynnością zupełnie normalną w wypadku rodziców i małych dzieci lub nauczycieli i uczniów w klasie, ale jest niespotykane w wypadku starszych dzieci w wieku Agnieszki i ich rodziców. Rodzice Agnieszki od dawna zaprzestali tego typu pracy językowej z dzieckiem. Zatem w analizowanym przykładzie kamera wideo pomaga rodzinie w przezwyciężeniu bariery psychologicznej i wykorzystaniu obiektów znajdujących się w bezpośrednim otoczeniu w celu transmisji języka przez wskazywanie i nazywanie. Transkrypty filmów tworzonych przez Agnieszkę zawierają wiele przykładów nauczania i uczenia się elementów językowych przez wskazywanie przy użyciu kamery. Van Lier (2004, s. 66) nazywa taki proces „kotwiczeniem" (*anchoring*), „przywiązywaniem" języka do elementów otaczającego nas świata.

Agnieszka używa różnych technik głosowych, aby zaangażować rodziców do współpracy bez przerywania procesu filmowania. Na przykład kiedy nie jest pewna, czy słowo, którego używa, jest właściwe, sygnalizuje to śmiechem (przykład 1, w. 1) lub wznoszącą, pytającą intonacją (przykład 2, w. 1). Kiedy zaprasza rodziców do wspólnego konstruowania opowiadania, najczęściej spowalnia swoją wypowiedź i zawiesza głos, aby w ten sposób stworzyć przestrzeń dla rodziców (przykład 3, w. 1, 3). Kiedy uda się jej uzyskać pomoc, sygnalizuje rodzicom, że rozumie ich podpowiedź przez powtórzenie nowej jednostki i podkreślenie jej akcentem (przykład 3, w. 3, 5, 7, 9, 11).

Transkrypty pokazują, że w większości przypadków rodzice Agnieszki rozpoznają okazje do nauczenia się przez Agnieszkę elementów języka – jakie pojawiają się podczas nagrywania filmów – i pomagają jej. Od czasu do czasu zdarza im się jednak przeoczyć sygnały wychodzące od dziewczynki i nie angażują się do współpracy w rozmowie, jak w przykładzie 4. Filmując kampus Uniwersytetu Keio w Japonii, Agnieszka prowadzi następującą rozmowę z matką:

Przykład 4

1	A: Aha. Tak. No. I to jest bogatsze… tak?… bogatsze?… miejsce…
2	M: Uniwersytet jest…
3	A: No. No, właśnie…
4	M: Na odludziu położony.
5	A: Tak…

Agnieszka wysila się, aby powiedzieć, że Keio jest jednym z najbogatszych prywatnych uniwersytetów w Japonii, czyli przetłumaczyć na język polski opinię, którą wcześniej wyraził po angielsku jeden z japońskich gospodarzy. Mówi powoli, używając tonu *staccato*, oraz od czasu do czasu robi pauzę, pyta („tak?"), szuka potwierdzenia, że słowo „bogatsze", którego używa, jest prawidłowe (w. 1). Matka domyśla się, że dziewczynka oczekuje pomocy, ale nie współpracuje z Agnieszką nad rozpoczętym przez nią opowiadaniem. Zamiast tego proponuje nowy początek opowiadania (w. 2). Agnieszka szybko potwierdza, że chce z nią współpracować (w. 3), ale nie wie, jak kontynuować opowiadanie, które nieoczekiwanie zmieniło kierunek (w. 3). Matka kończy rozpoczęte przez siebie zdanie bez udziału Agnieszki (w. 4). Dziewczynka w rezultacie niepewnie potwierdza, iż rozumie to, co powiedziała matka (w. 5), ale porzuca swoje opowiadanie na temat Keio. Można przypuszczać, iż w ten sposób zaprzepaszczono okazję do wspólnego tworzenia opowiadania, negocjacji wypowiedzi i nauki w procesie mikrogenezy.

Podczas redagowania materiału filmowego Agnieszka i jej rodzice używają języka, który wykracza poza repertuar językowy zwykle używany przez dwujęzyczne dzieci i ich rodziców w codziennym kontekście domowym. Kiedy Agnieszka dzieli oryginalne nagrania filmowe na mniejsze fragmenty, języka polskiego używa się do negocjacji tytułów, które najlepiej reprezentują treść poszczególnych epizodów elektronicznego reportażu. Dane z pamiętnika ojca pokazują również, iż podczas redagowania oryginalnego materiału nagraniowego Agnieszka uważnie wsłuchuje się w swoją wymowę. Na przykład podczas przygotowywania jednej z płyt ojciec pomaga dziewczynce zauważyć, że podczas nagrywania filmu błędnie wypowiada słowo „łóżka" i mówi „uszka" zamiast „łóżka". Przy pomocy ojca dostrzega śmieszność swojego błędu i chwytając się za uszy, mówi: „Ja chyba pięć razy mówię «uszka», «uszka»".

6.1.3. Portale internetowe dla dzieci

W okresie przygotowywania swojego pierwszego elektronicznego reportażu po wizycie w Polsce Agnieszka zaczęła się interesować Internetem. Ojciec Agnieszki wyszukał kilka polskich portali internetowych dla dzieci i podsunął ich adresy dziecku. Dziewczynka przegląda strony z zainteresowaniem, ale wyraża opinię, że są trudne do zrozumienia. Nie zna wielu słów, szczególnie tych, które odwołują się do polskiej rzeczywistości. Polskie portale internetowe dla dzieci są tworzone dla polskich dzieci mieszkających w Polsce. Ponieważ rodzice nie znaleźli materiału dostosowanego do poziomu językowego Agnieszki, czyli dziecka mieszkającego poza Polską, postanowili wykorzystać ten dostępny.

Na podstawie doświadczeń Agnieszki i jej rodziców można wywnioskować, że nieznane słowa napotykane przez dzieci dwujęzyczne podczas przeglądania stron dla dzieci z Polski nie zawsze muszą być przeszkodą w procesie uczenia się, pod warunkiem iż rodzice udzielą dziecku pomocy, jak to ilustruje następująca anegdota. Na jednej ze stron dla dzieci znajduje się link do forum dyskusyjnego noszący tytuł „Trzepak". Agnieszka nie zna słowa „trzepak", a ojciec natychmiast zdaje sobie sprawę z zamierzonego przez autorów strony dwuznacznego użycia tego słowa. Wykorzystuje więc pytanie Agnieszki, aby powiedzieć jej po polsku, że trzepak to metalowa konstrukcja znajdująca się przed blokami mieszkalnymi w Polsce, która służy do trzepania dywanów specjalnym narzędziem zwanym „trzepaczką". Opowiada, że trzepak to również miejsce spotkań sąsiadów i dzieci. Dziewczynki używają trzepaka do ćwiczeń gimnastycznych, a chłopcy najczęściej do gry w siatkówkę. Zatem osoba projektująca stronę użyła słowa „trzepak" jako metafory oznaczającej „miejsce spotkań". Wyjaśnienie znaczenia słowa „trzepak" daje również okazję ojcu do podzielenia się z dzieckiem wspomnieniami z dzieciństwa, co – według niego – nie tylko pomaga Agnieszce zapamiętać nowe słowo, ale również zapoznaje ją z historią rodzinną i pogłębia jej wiedzę o Polsce. W wypadku niniejszej anegdoty potknięcie się o nieznane słowo stało się okazją do jego nauki wraz z otaczającym je szerokim kontekstem społeczno-kulturowym.

Inny portal dla dzieci, którego używa Agnieszka, zawiera wirtualną galerię, gdzie dzieci mogą publikować wykonane przez siebie ilustracje popularnych książek oraz pisać komentarze na temat obrazków zamieszczonych przez inne dzieci. Agnieszka decyduje się wysłać komentarz do Kamili, dziewczynki w tym samym wieku mieszkającej w Gdańsku, w którym pisze, że podoba jej się rysunek dziewczynki. Kamila odpisuje, po czym dziewczynki korespondują przez krótki okres, dopóki dziewczynka z Polski nie przestaje odpisywać. Ponieważ Agnieszka jest zawiedziona, rodzice postanawiają znaleźć jej kogoś innego do korespondencji po polsku.

6.1.4. Korespondencja i blog

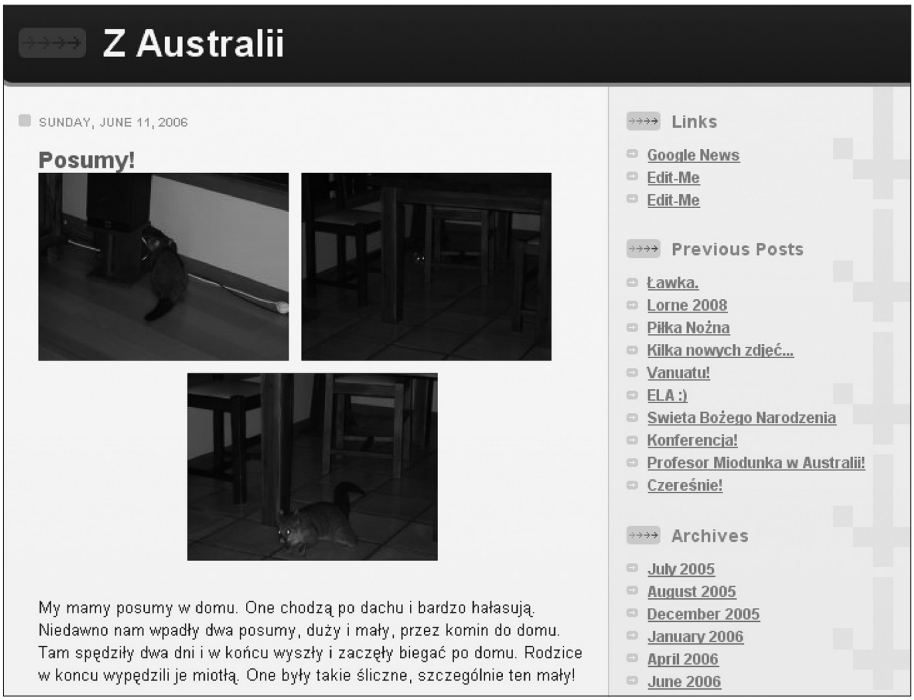
Podczas wizyty służbowej w Polsce ojciec Agnieszki dowiaduje się, że kolega ma córkę mniej więcej w tym samym wieku, która ma podobne zainteresowania co Agnieszka i chciałaby z nią korespondować. Po powrocie do Australii ponownie zakłada Agnieszce konto internetowe Hotmail, ale kasuje je następnego dnia, kiedy widzi, że zostało zasypane spamem. Otwiera kolejne konto, tym razem używając Yahoo mail, które okazuje się bardziej przyjazne dla dzieci. Odbywa również rozmowę z Agnieszką na temat problemów związanych z używaniem Internetu i ustanawia reguły domowe dotyczące bezpiecznego korzystania z niego.

Agnieszka koresponduje z Patrycją przez około trzy miesiące. W rezultacie korespondencji dziewczynka staje się bardziej pewna siebie w pisaniu po polsku, udaje jej się przezwyciężyć wstyd związany z pisaniem z błędami po polsku, uczy się kilku wyrażeń używanych przez młodzież w jej wieku w Polsce oraz słów związanych z polską szkołą. W swoim pierwszym e-mailu Patrycja na przykład

opisuje szkołę i używa słów „sejmik uczniowski". Nawet rodzice Patrycji nie wiedzą o istnieniu sejmików uczniowskich, ale domyślają się znaczenia tego określenia i tłumaczą je Agnieszce. Kiedy ojciec Agnieszki zauważa, że Patrycja popełnia błąd wynikający z nieprawidłowego zapisu samogłoski nosowej i pisze w swoim e-mailu „wengierski" zamiast „węgierski", natychmiast pokazuje to Agnieszce. Tłumaczy jej na tym przykładzie, że dzieci urodzone i kształcone w Polsce popełniają błędy ortograficzne podobne do błędów, które ona robi – ma nadzieję, że w ten sposób dziewczynka bardziej uwierzy w swoje zdolności pisania po polsku.

Po kilku tygodniach korespondencji Agnieszka otrzymuje od swojej koleżanki e-mail różniący się w stylu od poprzedniej korespondencji, bardziej osobisty i nieformalny w swoim tonie. Tę zmianę stylu wprowadza początek listu. Zamiast neutralnego „Cześć", Patrycja pisze „Siema". Następnie zwierza się, że jest samotna, pisze o nowym filmie o Harrym Potterze oraz że podoba jej się aktor, który gra rolę Harry'ego. Nie wie, czy będzie mogła obejrzeć nowy film o Potterze, ponieważ ma dwanaście lat, a film w Polsce jest dozwolony dla dzieci od trzynastego roku życia. Zmiana przez Patrycję tematyki na bardziej osobistą oraz zmiana stylu na bardziej młodzieżowy nie pozostały bez wpływu na korespondencję pomiędzy dziećmi. Po pierwsze, Agnieszka ma teraz więcej problemów ze zrozumieniem e-maila od Patrycji i wymaga większej pomocy rodziców. Po drugie, zmiana tematyki i stylu wymaga podobnej odpowiedzi ze strony Agnieszki. Dziewczynka uważa, że musi dostosować styl swojego następnego e-maila do stylu Patrycji, ale nie ma odpowiedniego zasobu językowego, więc musi jeszcze bardziej polegać na pomocy rodziców. Rodzice jednocześnie czują, że stają się niepożądanymi gośćmi i zdają sobie sprawę z tego, że nie mogą prowadzić korespondencji w imieniu Agnieszki. Agnieszka odpowiada na e-mail Patrycji z niewielką pomocą ojca, później dziewczynki wymieniają jeszcze kilka e-maili, ale odpowiedzi Partycji przychodzą mniej regularnie i wreszcie korespondencja całkowicie się urywa. Wydaje się, że powodem przerwania korespondencji były ograniczone umiejętności językowe Agnieszki oraz poleganie na pomocy rodziców, co z kolei sprawiło, że nie nawiązała osobistego, intymnego kontaktu e-mailowego, który zaproponowała Patrycja.

W czasie kiedy Agnieszka zaczyna korespondować z Patrycją, jej ojciec dowiaduje się o istnieniu blogów. Elektroniczne pamiętniki z podróży szczególnie przyciągają jego uwagę, ponieważ ich podstawową funkcją jest utrzymywanie kontaktu z rodziną i znajomymi w różnych częściach świata. Blog wydaje się o wiele wygodniejszym sposobem utrzymywania kontaktu z rodziną i znajomymi niż nagrywanie filmów, przygotowywanie dysków DVD i wysyłanie ich pocztą, głównie ze względu na łatwość obsługi i natychmiastową dostępność korespondencji i mediów w Internecie. Za namową rodziców Agnieszka zakłada rodzinnego bloga po polsku, używając programu Blogger (http://www.blogger.com). Dość szybko wciąga ją tworzenie bloga i regularnie pojawiają się nowe posty w języku polskim ilustrowane zdjęciami z podróży oraz innych rodzinnych okazji (rysunek 1).



Źródło: Archiwum autora.

Rysunek 1. Fragment bloga Agnieszki

Blog staje się narzędziem pozwalającym Agnieszce brać udział w konwersacjach „w zwolnionym tempie" z tymi, którzy wpisują swoje komentarze. Asynchroniczny charakter bloga sprawia, że Agnieszka ma dużo czasu na odpowiedź oraz na konsultację z rodzicami treści i formy tego, co piszą inni i co ona chce napisać. Rodzice zwykle dają jej kilka ogólnych wskazówek i czas na samodzielne uzupełnienie bloga. Agnieszka często prosi o przetłumaczenie kilku słów z języka angielskiego na polski. Kiedy wpis jest gotowy, ojciec Agnieszki poprawia go i omawia z dzieckiem zmiany, których dokonał. Zmiany są zwykle niewielkie, żeby nie pozbawić Agnieszki uczucia, że to właśnie ona jest autorem bloga.

Jedną z osób regularnie korespondujących z Agnieszką jest córka kuzynki o imieniu Magda, mieszkająca w Polsce dziewczynka o rok starsza od Agnieszki. Parę lat wcześniej dziewczynki korespondowały z sobą listownie. Magda w następujący sposób rozpoczyna swój pierwszy wpis do bloga Agnieszki: „cześć, to magda, twoja krewna z polski. chciałabym z tobą popisać na Internecie. to prostsze niż pisanie listów. co o tym sądzisz?". Agnieszka przyjmuje propozycję Magdy i dziewczynki przez pewnien czas regularnie do siebie piszą w języku polskim. Od czasu do czasu wysyłają również kilka zdań po angielsku, ponieważ Magda uczy się języka angielskiego i chce ćwiczyć jego użycie. Wreszcie w roku 2007 Magda zakłada swój własny blog, w którym pisze refleksje na temat swojego życia, głównie

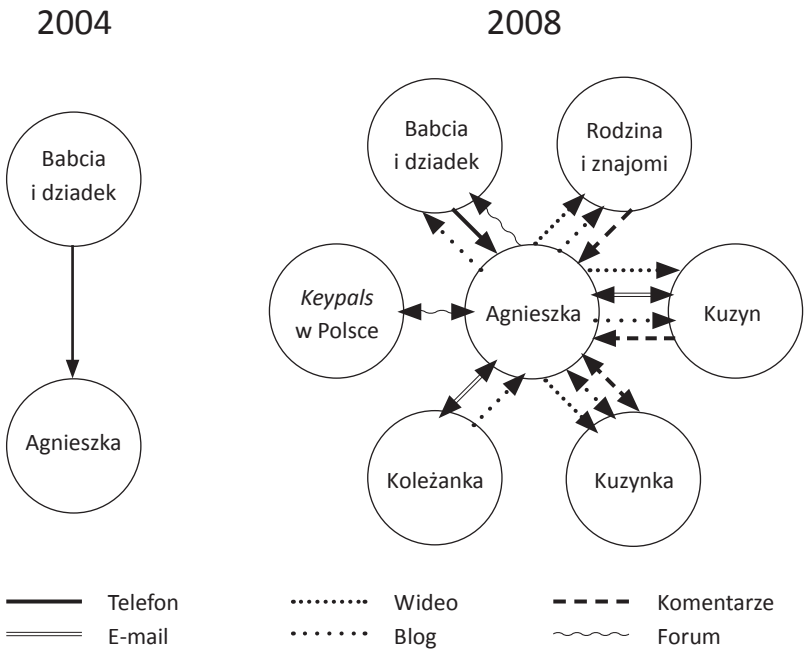
związane ze szkołą, ale również od czasu do czasu zamieszcza informacje i zdjęcia rodzinne. Na przykład informuje w ten sposób rodzinę w Australii o narodzinach kuzynki. Agnieszka pierwsza w rodzinie dowiaduje się o tym wydarzeniu z bloga Magdy, pokazuje zdjęcia małej dziewczynki ojcu i z jego pomocą pisze w języku polskim gratulacje w imieniu całej rodziny.

Należy zaznaczyć, że wraz z upływem czasu Agnieszka coraz rzadziej korzysta z pomocy rodziców podczas pisania e-maili i tworzenia nowych wpisów do bloga w języku polskim. Nie trzeba jej również przypominać, żeby sprawdziła swoją pocztę elektroniczną oraz blog i odpowiedziała na nowe przesyłki. W końcowym etapie projektu robi to zupełnie samodzielnie, nawet nie informując rodziców. Jest to znakiem pewności, jaką uzyskała w pisaniu po polsku, oraz tego, że poczuła się właścicielką bloga, który prowadzi w imieniu rodziny. Proces usamodzielniania się Agnieszki przyspieszył kolejny pobyt w Polsce od grudnia 2006 do lutego 2007 roku, podczas którego dziewczynka odnowiła swoje związki z kuzynami, córką kuzynki, jej rówieśnicą, i udało się jej zaprzyjaźnić z trzema dziewczynkami, z którymi zaczęła korespondować po powrocie do Australii.

Podczas ostatniego dwumiesięcznego pobytu w Polsce Agnieszka zainteresowała się polską kulturą popularną, głównie muzyką i serialami telewizyjnymi. Może teraz w swojej korespondencji i rozmowach telefonicznych odwoływać się do tych elementów polskiej kultury popularnej. Agnieszce szczególnie podoba się znany serial *M jak miłość*, który ma własną stronę internetową. Kilka miesięcy po powrocie z Polski Agnieszka wciąż regularnie sprawdza stronę, aby być na bieżąco z wydarzeniami w serialu. Często rozmawia z babcią przez telefon na temat serialu i zadaje pytania dotyczące różnych zwrotów akcji, których nie jest pewna po przejrzeniu strony internetowej. Niedawno babcia Agnieszki przesłała jej adres strony polskiej telewizji internetowej, z której Agnieszka może regularnie korzystać, aby oglądać swój ulubiony serial. W ten sposób globalna komunikacja elektroniczna pozwala Agnieszce przedłużyć doświadczanie kraju pochodzenia po powrocie do kraju zamieszkania oraz pozostać na bieżąco z kulturą kraju pochodzenia. To wszystko z kolei sprawia, że jej komunikacja z rodziną i przyjaciółmi w Polsce przez dłuższy okres pozostaje celowa, ponieważ zawiera odniesienia do aktualnych wydarzeń społeczno-kulturalnych. Taka celowa komunikacja może mieć pozytywny wpływ na naukę języka mniejszościowego.

Korespondencja za pomocą poczty elektronicznej i prowadzenie bloga doskonale się uzupełniają. Za każdym razem, kiedy Agnieszka sporządza nowy wpis do bloga, wysyła również e-maile do rodziny i przyjaciół, żeby ich o tym powiadomić. Komentarze rodziny i znajomych otrzymane pocztą elektroniczną z kolei dopingują ją do dalszej pracy nad blogiem. Od lipca 2005 roku do lipca 2008 roku Agnieszka umieściła na blogu 169 zdjęć i opatrzyła je 240 zdaniami komentarza w języku polskim. Blog zawiera również 60 komentarzy pozostawionych Agnieszce przez kuzynów i inne osoby, które odwiedziły jej stronę (łącznie z przyjaciółmi rodziców mieszkającymi w Kalifornii), jak również napisanych przez Agnieszkę w odpowiedzi na komentarze gości.

Blog Agnieszki staje się rodzinnym albumem fotograficznym. Posiadanie takiego albumu jest bardzo wygodne dla rodziny, ponieważ można go szybko i łatwo uzupełniać oraz jest on zawsze dostępny przez Internet. Podczas ostatniej wizyty w Polsce Agnieszka zaprzyjaźniła się z kilkoma dziewczynkami w jej wieku i wykorzystuje zdjęcia w rodzinnym blogu, aby odpowiedzieć na różne pytania związane z życiem w Australii. Dzięki komunikacji elektronicznej z młodzieżą w Polsce Agnieszka poznaje nie tylko elementy języka, ale także różnice kulturowe. Na przykład wszystkie dzieci z Polski, z którymi Agnieszka koresponduje, często pytają o szkołę, są dumne ze zdanego egzaminu lub kiedy otrzymają dobrą ocenę oraz pytają Agnieszkę o to, jak radzi sobie z nauką. Na początku Agnieszka nie wiedziała, jak odpowiadać na takie pytania, ponieważ dzieci australijskie z jej otoczenia rzadko rozmawiają z rówieśnikami na temat swoich postępów w nauce. Ponadto australijski system oceniania nauki jest zupełnie inny niż jego polski ekwiwalent. Agnieszka nie ma wystarczająco bogatego zasobu słownictwa w języku polskim, aby dyplomatycznie wybrnąć z takich trudnych sytuacji komunikacyjnych, więc musi korzystać z pomocy rodziców. Sytuacja ta stała się okazją do nauczenia się od rodziców czegoś na temat różnic pomiędzy szkołą w Polsce a szkołami australijskimi oraz o tych, które istnieją w postawach i motywacjach młodych Australijczaków i młodych Polaków.



Rysunek 2. Poszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej Agnieszki przez media

Można podsumować, że na początku projektu Agnieszka posługiwała się językiem polskim niemal wyłącznie w domu w kontaktach z rodzicami i sporadycznie z siostrą oraz polskimi gośćmi i z dziadkami w Polsce przez telefon. W chwili zakończenia projektu Agnieszka używa poczty tradycyjnej, elektronicznej, telefonu, bloga oraz filmów na płytach DVD, aby utrzymywać kontakty w języku polskim z rodziną i przyjaciółmi w Polsce (rysunek 2). Ma bogatą sieć społeczną osób, z którymi może się kontaktować za pomocą języka polskiego i często staje przed koniecznością zwiększania swojego zasobu językowego, aby móc rozmawiać po polsku na różnorodne tematy, również tych, które są osadzone w polskich realiach. Szczególnie posiadanie internetowego albumu (bloga) zaowocowało odnowieniem kontaktów Agnieszki i jej rodziny z wieloma osobami polskojęzycznymi mieszkającymi poza Australią. Koleżanka mamy Agnieszki mieszkająca w Kalifornii w ten sposób dopinguje Agnieszkę do dalszego prowadzenia albumu:

> Agnieszko, to wspaniale, że robisz ten blog! Ślicznie wyglądasz. Wszyscy jesteście piękną rodzinką. Dziękuję bardzo za Twoją pracę, bo nie mogę nacieszyć się Waszymi zdjęciami. Nie widzieliśmy się już dziesięć lat i nie mogę uwierzyć, że tak ten czas przeleciał. To Paszkowscy z Kalifornii.

6.1.5. Projekty szkolne

Do projektów szkolnych Agnieszka często wybiera tematy, które w jakiś sposób można odnieść do Polski lub sławnych Polaków. Rodzice zachęcają ją również, aby szukała informacji na polskojęzycznych stronach internetowych. Na przykład kiedy szkolny projekt dotyczy odkrywców Australii, Agnieszka – czerpiąc z wiadomości angielskojęzycznych i polskojęzycznych – sporządza plakat na temat Pawła Strzeleckiego. Korzysta również z polskojęzycznego Internetu, aby napisać projekt o Janie Pawle II. Rodzice postanawiają nauczyć dziewczynkę, że Internet jest środowiskiem różnojęzycznym, ponieważ osoby anglojęzyczne w Australii często widzą go jako środowisko do komunikacji wyłącznie po angielsku. Uczą Agnieszkę, że polskojęzyczny Internet może być użyteczny w szkole, jak również może być środowiskiem do zabawy. Może to mieć pozytywny wpływ na to, jak Agnieszka ocenia przydatność języka polskiego i na jej decyzję, aby w przyszłości inwestować czas i wysiłek w uczenie się tego języka.

6.2. Analiza przypadku

6.2.1. Ilość i jakość komunikacji dziecka w języku polskim

Van Lier (2002) twierdzi, że komunikacyjne metodologie nauczania języków zbyt mocno podkreślają komunikację twarzą w twarz jako podstawowy model interakcji. Proponuje, aby rozważyć, iż ważniejszy jest model komunikacji, w którym uczeń i nauczyciel lub dziecko i rodzic, w sytuacji transmisji języka, wspólnie zwracają uwagę na otaczające ich czynności lub obiekty. Współpraca uczniów lub

uczniów i nauczycieli, w centrum której znajduje się przedmiot pracy (*improvable object*) (Wells, 1999) jest również podstawą projektowego nauczania języków (na przykład Dębski, 2006). Tak naprawdę Agnieszka, jej rodzice oraz inne współpracujące z nimi osoby biorą udział w serii luźno sformułowanych projektów. Projekty prowadzą do rzeczywistych rezultatów, wykorzystują rzeczywiste związki, jakie istnieją pomiędzy ludźmi, a więc wymagają używania form języka docelowego, które odzwierciedlają te związki i prowadzą do osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych. Widzimy to na przykładzie korespondencji e-mailowej Agnieszki z Kamilą oraz na przykładzie bloga Agnieszki. Kiedy Agnieszka tworzy nowy wpis do bloga i informuje o tym rodzinę i znajomych, otrzymuje autentyczne, nacechowane emocjonalnie odpowiedzi. Jakość komunikacji pomiędzy Agnieszką a rodziną i przyjaciółmi podnosi również odwoływanie się do wspólnej znajomości określonych elementów rzeczywistości w Polsce, na przykład rzeczywistości rodzinnej (korespondencja za pośrednictwem bloga z Magdą) lub rzeczywistości kulturowej (komunikacja z babcią na temat serialu *M jak miłość* na podstawie strony internetowej serialu). Podobnych przykładów wśród zgromadzonych danych jest wiele. Na przykład w ostatnich dniach pobytu Agnieszki w Polsce jedna z jej młodych cioć kupuje samochód. Na drugi dzień po powrocie Agnieszki do domu ciocia przesyła Agnieszce e-mail z załącznikiem w postaci kilku zdjęć samochodu, a brat dziewczyny w tym samym czasie przesyła uszczypliwe komentarze na temat stylu jazdy siostry. Dziewczynka natychmiast odpowiada na tę korespondencję, wysyłając e-mail. Komunikacja elektroniczna funkcjonuje zatem w wypadku Agnieszki jako płaszczyzna w pewnym sensie przedłużająca jej pobyt w Polsce, która zbliża dziecko ku rodzinie, pozwala w dalszym ciągu uczestniczyć w historiach rodzinnych, anegdotach, epizodach rozgrywających się w polskojęzycznej rzeczywistości w oddaleniu od miejsca zamieszkania. Zebrane dane pokazują również, w jaki sposób projekty rodzinne wykonywane przy użyciu technologii społecznych wpłynęły na znaczne poszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej dziecka, a więc – przynajmniej potencjalnie – na liczbę jego kontaktów z językiem polskim. Rozszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej jest jedną z głównych korzyści, jakie Agnieszka i jej rodzice wynieśli z opisywanych projektów.

6.2.2. Okazje do nauki języka

Jak wynika z danych zgromadzonych w niniejszym studium, elektroniczne środowisko nauczania projektowego zbudowane przez rodziców stworzyło wiele przypadków mikrogenezy, czyli okazji do transformacji interjęzyka (*interlanguage*) dziecka przy pomocy rodziców. Opisane przypadki mikrogenezy obejmują akty, podczas których dziecko: (1) próbowało używać jednostek leksykalnych, których nie było całkiem pewne, a następnie po regulacji rodziców pokazywało, że nauczyło się danej jednostki (przykład 1); (2) testowało poprawność tworzonych przez siebie hipotez językowych, zauważało niedoskonałość swojego interjęzyka i prosiło o pomoc osoby z nim współpracujące (przykład 2) oraz (3) angażowało rodziców we wspólną konstrukcję opowiadań (przykład 3). Badania świadczą

zatem o obecności wielu przypadków współpracy dziecka i rodziców w strefie najbliższego rozwoju (Vygotsky, 1978) w celu transmisji języka polskiego.

Dane pokazują również przypadki, kiedy rodzice nie podejmują współpracy z dzieckiem, co kończy się utratą okazji do uczenia się języka (przykład 4). Badania wskazują na obecność wielu okazji, jakie dziewczynka miała do uczenia się nowego materiału leksykalnego oraz elementów języka młodzieżowego, czyli języka związanego z nowymi rolami społecznymi – głównie z rolami kuzynki i przyjaciółki – w których zaczęła występować w języku polskim. Projekty rodzinne wykonywane przy pomocy technologii społecznych dały Agnieszce również okazję do refleksji nad różnicami kulturowymi. Dużym wyzwaniem dla dziewczynki było dostosowanie swojego repertuaru językowego do stanów emocjonalnych wyrażanych w języku polskim przez osoby, z którymi koresponduje. Dane dowodzą również, że rodzinne projekty opisywane w niniejszym studium przypadku zwracały uwagę Agnieszki na błędy, które popełnia w wymowie.

Narzędzia technologiczne odegrały również ważną rolę w samym procesie uczenia się. Na przykład kamera wideo pomogła przezwyciężyć dziecku zahamowania natury psychologicznej i ułatwiła uczenie się/nauczanie przez wskazywanie na obiekty znajdujące się w otoczeniu i nazywanie ich (przykład 3). Van Lier (2004, s. 66) nazywa taki proces „kotwiczeniem" (*anchoring*), „przytwierdzaniem" języka do elementów otaczającego nas świata i sądzi, że w nauczaniu języka, szczególnie dorosłych i dzieci starszych, obecnie zbyt mocno polegamy na nauczaniu za pomocą odwoływania się do symboli. Dzięki zastosowaniu kamery, podczas procesu filmowania i nagrywania przez Agnieszkę opowiadań rodzice mają również wgląd w prywatną mowę Agnieszki, która często staje się zewnętrzna i którą wtedy mogą regulować. Elektroniczna komunikacja asynchroniczna za pomocą poczty elektronicznej i bloga umożliwiła z kolei prowadzenie rozmów „w zwolnionym tempie" w języku mniejszościowym (por. wymiar czasowy – 3.4.2), w których dwujęzyczne dziecko brało udział z pomocą rodziców. Rozmowy „w zwolnionym tempie" dawały dziecku i rodzicom czas na wykonywanie pracy, której celem było nie tylko komunikowanie informacji, ale także uczenie się języka docelowego.

6.2.3. Czynniki wpływające na środowisko uczenia się

W środowisku uczenia się, które wykorzystuje aktywność w grupie społecznej, akty komunikacyjne mogą w ocenie osób w nich uczestniczących posiadać różne funkcje społeczne i kognitywne (*Vygotskyan Approaches…*, 1994). Analiza pokazuje, jak motywacje osób uczestniczących w aktach komunikacyjnych opisywanych w niniejszej pracy uległy zmianie wraz z upływem czasu i wzrostem zaangażowania w projekty rodzinne. Ponieważ w fazie początkowej Agnieszka nagrywa filmy wideo i prowadzi rodzinnego bloga, aby zaspokoić wymagania rodziców, dlatego też koncentruje się głównie na komunikacji faktów. Wraz z upływem czasu w coraz większym stopniu dziewczynka staje się autorem swoich tekstów, których używa do wyrażenia własnych potrzeb komunikacyjnych i estetycznych.

Staje się również coraz bardziej świadoma pozytywnego wpływu tego środowiska na jej sprawność posługiwania się językiem polskim, głównie za sprawą rodziców, którzy pomagają jej zauważać nowy dla niej materiał językowy, przekształcają go, ułatwiając w ten sposób zrozumienie, oraz poprawiają błędy w tekstach tworzonych przez dziewczynkę.

Dla rodziców praca wykonywana przez Agnieszkę na początkowym etapie również posiada cele głównie komunikacyjne. Po pewnym czasie zaczynają jednak rozumieć, że zwiększenie liczby osób, z którymi Agnieszka komunikuje się po polsku oraz różnorodność używanych przez nią komunikatów i kanałów komunikacji – a szczególnie użycie nowoczesnych środków elektronicznych, którymi dziecko się pasjonuje – może stworzyć nowe okazje do uczenia się języka polskiego. Inni uczestnicy projektów rodzinnych prezentowanych w niniejszym rozdziale, na przykład kuzyni i dziadkowie, wraz z upływem czasu także uczą się współpracować z Agnieszką i jej rodzicami. Wspierają wysiłki swojej rodziny w Australii mające na celu przekazywanie języka polskiego drugiemu pokoleniu. Na początku rodzice muszą przypominać rodzinie i znajomym, aby odpowiadali na wiadomości przychodzące od Agnieszki, oraz tłumaczyć im, dlaczego to jest dla nich ważne. Pod koniec projektu przypominanie nie jest potrzebne, ponieważ komunikację napędza satysfakcja jej uczestników wynikająca z samego procesu komunikacji i osiągania celów komunikacyjnych.

Agnieszka i osoby z nią współpracujące (głównie rodzice) używają środków komunikacyjnych do sygnalizowania, jak interpretować nadawane przez siebie komunikaty. Na jednym poziomie analitycznym, nazwijmy go poziomem mikro, taka interakcja może być widziana jako akt mikrogenezy, który może doprowadzić do nauczenia się jakiegoś elementu języka. Na poziomie bardziej ogólnym, poziomie makro, można uznać, iż interakcje takie mają funkcję uspołeczniania (*socialization*), czyli pozwalają stopniowo stawać się członkiem jakiegoś zespołu społecznego, w tym wypadku członkiem grupy rodzinnej mającej wspólny cel transmisji języka polskiego. Analiza filmów wideo pokazuje, w jaki sposób rodzice uczą Agnieszkę roli ucznia języka polskiego, której ona wraz z upływem czasu coraz bardziej staje się świadoma. Rodzice na początku nie informują dziecka, że celem nagrywania filmów czy prowadzenia bloga jest nauka języka polskiego, ale przez własne zaangażowanie stopniowo rozszerzają znaczenie projektów rodzinnych, które na początku miały charakter wyłącznie komunikacyjny i rekreacyjny. Na początku w przekonaniu Agnieszki cele projektów, w jakich uczestniczy, są wyłącznie komunikacyjne: dokumentacja wycieczek i wczasów, dzielenie się tymi materiałami z rodziną i znajomymi w Polsce. Jej obowiązek uczestniczenia w nich wypływa więc z przynależenia do rodziny. Stopniowo dziewczynka uczy się swojej nowej roli jako ucznia języka polskiego. Zaakceptowanie takiej nowej roli przez dziecko w grupie społecznej, jaką jest rodzina, jest wydarzeniem przełomowym dla dziecka, rodziców oraz dla relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami oraz dzieckiem a innymi polskojęzycznymi członkami rodziny i znajomymi. Świadome odgrywanie tej roli,

przy poparciu innych członków rodziny, pozwoli dziecku wypracować strategie i techniki pomocne w uczeniu się języka polskiego. Wyposaży również dziecko w umiejętności, które w przyszłości pozwolą mu zwracać uwagę na materiał językowy, jaki może sobie przyswoić w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, i ogólnie wykorzystywać otaczające ją środowisko polskojęzyczne do uczenia się języka polskiego.

W trakcie projektów uczy się nie tylko Agnieszka, ale także jej rodzice. Swoim zachowaniem dziewczynka pomaga im przyzwyczaić się do roli nauczycieli języka polskiego w rodzinie, co jest kolejnym przełomem w relacjach pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Rodzice wymyślają specjalne techniki w celu nauki języka, które służą zwróceniu uwagi Agnieszki na formy językowe i ich funkcje. Trzeba zaznaczyć, że rodzice poświęcają dużo czasu i energii procesowi nauki języka mniejszościowego, pomagając Agnieszce w pracy nad projektami, w wyszukiwaniu nowych osób do korespondencji oraz motywowaniu tych osób do współpracy. Po pewnym czasie rodzina i znajomi w Polsce oraz w innych krajach zaczynają świadomie wspomagać proces transmisji języka. Na przykład babcia dziewczynki – już bez namowy rodziców – prosi koleżankę, aby ta nauczyła ją korzystać z poczty elektronicznej, ponieważ chce korespondować z Agnieszką. Znajduje również adres Telewizji Polskiej w Internecie, aby dziewczynka mogła oglądać w Australii swój ulubiony polski serial. Zatem po pewnym czasie główni aktorzy projektu – to znaczy Agnieszka, rodzice, dziadkowie oraz rodzina i znajomi w Polsce – zaczynają uczestniczyć w tych samych czynnościach społecznych i kognitywnych, w których centrum znajduje się dwujęzyczny rozwój dziecka (*improvable object*).

Wiele innych czynników obecnych w środowisku Agnieszki wpływa na jej zaangażowanie w projekty rodzinne i naukę języka polskiego. Doświadczenia rodziców uczestniczących w niniejszym studium pokazują, jak trudno jest utrzymać zainteresowanie dziecka jednym projektem. Badania uczą również, iż rodzice nie mogą się zniechęcać, kiedy współpracujący członkowie rodziny długo nie odpowiadają na komunikaty dziecka, a nowa przyjaźń elektroniczna raptownie się urywa. Zadaniem rodziców jest wytrwale pomagać dziecku w nawiązaniu nowych kontaktów i wymyślaniu nowych projektów, w celu stwarzania nowych okazji do uczenia się języka. Ciągłe i wytrwałe poszukiwanie nowych kontaktów i nowych projektów z pewnością przyczyniło się do sukcesu Agnieszki i jej rodziców w opisywanym studium. Pomoc rodziców musi przychodzić zawsze na czas – to znaczy wtedy, gdy dziecko jej oczekuje – i musi być dyskretna. Najlepsza jest pomoc zachęcająca dziecko do głębszych związków z osobami, z którymi ono koresponduje, otwierająca nowe poziomy sprawności językowej, ale jednocześnie taktowna, żeby dziecko zawsze czuło się autorem tworzonych tekstów i nie traciło motywacji. W celu osiągnięcia sukcesu w transmisji języka rodzice muszą nauczyć się tworzyć poprawnie sformułowane zadania językowe i projekty dla swoich dzieci – w taki sam sposób, jak robią to nauczyciele języków – oraz współpracować z dziećmi w rozmowach.

Niebagatelne znaczenie w powodzeniu projektu miał fakt, że ojciec Agnieszki specjalizuje się w nauczaniu języków. W ramach inicjatyw mających na celu wspomaganie transmisji języków mniejszościowych ważne jest zatem uczenie rodziców lub innych opiekunów dzieci dwujęzycznych zarówno problematyki bilingwizmu, jak i technik transmisji języków. Badania pokazują również, że pobyt w kraju pochodzenia jest ważnym czynnikiem napędzającym komunikację elektroniczną w rodzinie. W trakcie pobytu w Polsce Agnieszka odnowiła swoje kontakty rodzinne oraz rozbudowała swoją polskojęzyczną sieć społeczną w Internecie.

7
TECHNOLOGIE GLOBALNEJ KOMUNIKACJI W NAUCZANIU JĘZYKA – STUDIUM UNOWOCZEŚNIANIA SZKOŁY POLONIJNEJ

Wstęp

Do końca lat 80. XX wieku nauczaniem wspomaganym komputerowo obejmowano zwykle aspekty dydaktyki językowej, na które szkoda było czasu w klasie, na przykład ćwiczenia leksykalne lub gramatyczne, i traktowano takie nauczanie jako coś dodatkowego, wprowadzanego głównie w celu urozmaicenia programu nauczania. Technologiczny postęp ostatnich dwóch dekad, a szczególnie możliwości globalnej komunikacji elektronicznej oraz tworzenia i dystrybucji mediów przez uczniów i nauczycieli, znacząco wpłynął na zmianę relacji pomiędzy technologią a edukacją. Obecnie często uważa się, iż nowoczesne technologie komputerowe nie tylko urozmaicają i uzupełniają nauczanie tradycyjne, ale także pomagają realizować nowoczesne teorie uczenia się i podejście edukacyjne, czyli wprowadzają nową jakość do procesów dydaktycznych. Technologie komputerowe okazały się na przykład szczególnie pomocne w realizacji nauczania na bazie takich nowoczesnych społeczno-konstruktywistycznych koncepcji akwizycji wiedzy, jak uczenie się przez odkrywanie (Bruner, 1961), strefa najbliższego rozwoju i metoda rusztowań (Vygotsky, 1978) oraz czeladnictwo kognitywne (Lave, Wegner, 1991) (zob. też 3.4.3).

Szczególny potencjał dla edukacji – w tym dla inicjatyw mających na celu szerzenie i utrzymywanie różnojęzyczności i różnokulturowości w świecie – przedstawia możliwość globalnej komunikacji elektronicznej. Uczniowie oddaleni od siebie o tysiące kilometrów mogą wymieniać informacje kulturowe i społeczne oraz korespondować i pracować nad wspólnymi zadaniami i projektami, używając języków docelowych. Prowadząc negocjacje za pośrednictwem Internetu, uczniowie mogą, na przykład, wspólnie organizować konferencje poświęcone ważnym problemom społecznym lub przygotowywać wspólne publikacje i udostępniać je szerokiej publiczności internautów. Internet jest nie tylko ważnym kanałem komunikacji i miejscem publikacji projektów, ale także doskonałym źródłem zdobywania informacji, które można wykorzystać przy opracowywaniu zadań popularnych w nauczaniu języka (Dębski, 2006). Zastosowania nowoczesnych technologii okazują się zatem pomocne w unowocześnianiu nauczania języków obcych i realizacji

takich założeń akwizycji języka, jak zauważanie (Levy, 1999), negocjacja znaczenia (Blake, 2000) oraz kompetencja interkulturowa (O'Dowd, 2003) (zob. też 3.4.4).

Celem niniejszego studium przypadku jest szczegółowa prezentacja modelu odnowy programu nauczania oraz wprowadzania nowoczesnych podejść i technologii internetowych w nauczaniu języka polskiego poza granicami kraju na przykładzie typowej szkoły sobotniej w Australii. W rozdziale wykorzystuje się materiały zebrane przez autora podczas projektów pilotażowych, które zainicjował. Informacje wykorzystane do niniejszego badania zaczerpnięto również z oficjalnych planów badanej szkoły na lata 2006–2009, przygotowanych w celu odnowienia akredytacji szkoły w Departamencie Oświaty w stanie Wiktoria, analizy materiałów dydaktycznych tworzonych przez nauczycieli oraz wywiadów z dyrekcją i nauczycielami.

7.1. Szkoła Sobotnia imienia Jana Pawła II w Albion

Polska Szkoła Sobotnia imienia Jana Pawła II (dalej: Szkoła), obecnie ulokowana w dzielnicy Albion w Melbourne, została założona w 1993 roku w dzielnicy Hoppers Crossing. Początkowo lekcje odbywały się w wynajętych pomieszczeniach przedszkola Grange Children's Centre, a następnie Szkoła przemieściła się do obiektów państwowej Hoppers Crossing Secondary School. W roku 2002 w klasach od zerówki do ósmej uczyło się sześćdziesięcioro dzieci. W roku 2003 Szkołę przeniesiono do dzielnicy Albion do pomieszczeń Polskiego Ośrodka Sportowo-Rekreacyjnego. W latach 2005–2006 postawiono na terenie ośrodka budynki, w których obecnie znajduje się osiem klas. Liczba uczniów od roku 2002 znacznie wzrosła. W 2007 roku w szkole pobierało naukę około 140 dzieci, a w 2008 roku około 160.

W dokumencie akredytacyjnym Szkoła w następujący sposób określa swoje cele:

> Polska Szkoła Sobotnia imienia Jana Pawła II w Albion jest szkołą etniczną nauczającą języka polskiego i polskiej kultury. Podstawowym celem Szkoły jest wspieranie wysiłków ludności polskiego pochodzenia mających na celu dwujęzyczne wychowywanie dzieci, pogłębianie zrozumienia polskiego dziedzictwa oraz przygotowywanie dzieci do życia w nowoczesnym wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie. W ten sposób program Szkoły ma pozytywny wpływ na obywateli australijskich polskiego pochodzenia oraz na szerzenie wielojęzyczności i zrozumienia międzykulturowego we współczesnym społeczeństwie Australii.

Cele szkoły wynikają zatem z obowiązku niesienia pomocy ludności polskiego pochodzenia w dwujęzycznym, dwukulturowym wychowaniu dzieci, jak również z obowiązku przyczyniania się do szerzenia wielokulturowości i wielojęzyczności w społeczeństwie australijskim.

Ośrodek Sportowo-Rekreacyjny w Albion zapewnia doskonałe środowisko dla Szkoły, która urządza na jego terenie imprezy kulturalne (na przykład konkurs talentów) i kursy dla dorosłych (na przykład kurs języka angielskiego, kurs komputerowy), a dzieci uczestniczą w wydarzeniach tradycyjnie organizowanych przez ośrodek, na przykład w corocznym Dniu Sportu. Taka bliskość polskojęzycznego

środowiska wyposaża uczniów w kontekst, w którym mogą rozwijać swoje umiejętności językowe – na przykład realizować w nim zadania i projekty językowe – oraz wzmacnia relacje międzypokoleniowe, ważny aspekt transmisji języka.

7.2. Kontekst edukacyjny – *Victorian Essential Learning Standards*

W latach 2005–2006 w stanie Wiktoria wprowadzono nowe standardy nauczania (*Victorian Essential Learning Standards*) określające nowoczesne podejście do ogranizacji programów nauczania we wszystkich szkołach, łącznie ze szkołami etnicznymi. Przede wszystkim w kontekście tych standardów należy rozpatrywać wprowadzanie nowego programu nauczania w Szkole w Albion, w tym również zainteresowanie Szkoły podejściem zadaniowo-projektowym do nauczania języków oraz zastosowaniem technologii internetowych.

Standardy zakładają, iż każdy program nauczania musi zawierać trzy podstawowe **kierunki**, których realizacja pozwoli uczniom „sprostać wymaganiom nowoczesnego, zglobalizowanego świata" (*Victorian Essential Learning Standards: Overview*, s. 1):

- rozwój fizyczny, indywidualny i społeczny;
- nauczanie wewnątrzdyscyplinarne;
- nauczenie interdyscyplinarne.

Standardy określają istnienie różnych priorytetów na poszczególnych etapach edukacji. Zatem na poziomach 0–4 priorytetem dla uczniów jest zdobywanie elementarnych umiejętności (na przykład czytania i pisania, liczenia), stanowiących podstawę osiągnięć na późniejszych etapach nauczania. Poziomy 5–8 są odpowiedzialne za poszerzanie umiejętności podstawowych oraz stopniowe wprowadzanie wiedzy wewnątrzdyscyplinarnej i interdyscyplinarnej. Wreszcie na poziomach 9 i 10 uczniowie przesuwają swoje zainteresowania w kierunku wybranych dyscyplin przyszłej edukacji i pracy zawodowej oraz starają się zrozumieć swoje związki ze społeczeństwem, w którym żyją i kreować nowe relacje z tym społeczeństwem.

Standardy proponują dalej, aby składnikami trzech podstawowych **kierunków** kształcenia były **dziedziny**, które będą się charakteryzować różnymi **wymiarami** VELS (Aneks 2. Kierunki, dziedziny i wymiary VELS). Na przykład jedną z dziedzin **nauczania interdyscyplinarnego** są **technologie informacyjno-komunikacyjne**. Ta dziedzina ma z kolei trzy wymiary: **technologie wizualizacji procesów myślowych**, **technologie tworzenia** i **technologie komunikacyjne**.

Tabela 23. Technologie informacyjno-komunikacyjne: wymiary

Dziedzina	Wymiary
Technologie informacyjno-komunikacyjne	Technologie wizualizacji procesów myślowych
	Technologie tworzenia
	Technologie komunikacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Victorian Essential Learning Standards.

Dziedzina „nauczanie języków" (*Languages Other Than English* – LOTE) charakteryzuje się wymiarem „komunikacja w języku innym niż angielski" i uwzględniającym naukę sprawności podsystemów języka – oraz wymiarem „wiedza interkulturowa i świadomość językowa".

Tabela 24. Nauczanie języków: wymiary

Dziedzina	Wymiary
Nauczanie języków	Komunikacja w języku innym niż angielski
	Wiedza interkulturowa i świadomość językowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie Victorian Essential Learning Standards.

Szczegółowy opis dziedziny LOTE podkreśla ścisłe związki nauczania języków z innymi dziedzinami nauczania, jej pozytywny wpływ na ogólny rozwój jednostki oraz na umiejętność refleksji jednostki nad sobą, własną działalnością społeczną i różnicami społeczno-kulturowymi istniejącymi w społeczeństwie:

> Nauczanie języków wyposaża program nauczania w okazje do przewidzianego programem lub spontanicznego odkrywania tego, w jaki sposób różne grupy społeczno-kulturowe organizują wiedzę, oraz uświadamia uczniom ważne aspekty znaczenia, dźwięku, organizacji dźwięku, struktur społecznych oraz porządkowania informacji, kategorii i relacji. Umiejętności te mają bezpośrednio pozytywny wpływ na rozwój intelektualny młodych ludzi.

Standardy VELS sygnalizują również wzrost znaczenia nauczania języków w erze globalizacji:

> W ten sposób nauczanie języków przyczynia się do kształcenia obywateli świadomych różnic kulturowych, co ma rosnące znaczenie w czasach szybko postępującej i pogłębiającej się globalizacji.

Podczas realizacji wymiaru „komunikacja w języku innym niż angielski" – jak proponują Standardy VELS – naucza się umiejętności słuchania, mówienia, czytania, oglądania mediów, pisania, języka gestów i innych znaków charakterystycznych dla danego języka. Praktyczne stosowanie tych sprawności językowych wymaga również znajomości leksykonu i gramatyki. Realizacja tego wymiaru dyscypliny obejmuje także nauczanie znajomości różnych rodzajów tekstu drukowanego i elektronicznego. Wymiar „wiedza interkulturowa i świadomość językowa" z kolei rozwija u uczniów świadomość związków, jakie istnieją pomiędzy językiem a kulturą, oraz tego, w jaki sposób elementy kultury są obecne we wszystkich segmentach językowego systemu komunikacyjnego. Podczas realizacji tego wymiaru dyscypliny naucza się przez dokonywanie porównań procesów komunikacji w różnych językach, włącznie z językiem angielskim. Standardy proponują dalej, by w rezultacie nauczania tego wymiaru dyscypliny uczniowie uzyskiwali większą świadomość obecności kultury w ich własnym życiu i w języku dla nich pierw-

szym. Różne języki oraz różne społeczności językowe w różny sposób organizują stosunki społeczne oraz gromadzenie i przekazywanie informacji. Przyjmuje się, że samoświadomość kulturowa rozwija u uczniów umiejętność refleksji i racjonalnej dyskusji na temat innych kultur i różnic kulturowych. Nauczanie tego wymiaru obejmuje zatem rozwijanie u uczniów otwartości i ciekawości innych wartości i praktyk społecznych, jak również uzyskiwanie głębokiej wiedzy na temat tradycji kulturowych społeczeństw posługujących się językiem docelowym. Wyraźnie widać, iż założenia wymiaru „wiedza interkulturowa i świadomość językowa" są mocno osadzone w pracach teoretycznych dotyczących **kompetencji interkulturowej** (Byram, 1997).

Realizacja założeń nowych standardów wiktoriańskich (VELS) w nauczaniu języków nie jest łatwym przedsięwzięciem, głównie ze względu na niski poziom sprawności językowej osiągany przez uczniów – utrudniający podejmowanie bardziej skomplikowanych tematów w klasie – oraz popularne przekonanie, że nauczanie języka zawsze musi się odbywać w sposób liniowy, najczęściej zgodnie z podręcznikiem przyjętym jako materiał podstawowy dla kursu. W rezultacie nauczanie języka często we współczesnej szkole staje się dyscypliną wyizolowaną, nieposzukującą punktów wspólnych z innymi dyscyplinami, nieuczestniczącą w projektach interdyscyplinarnych. Takie usytuowanie nauczania języka nie pozwala uczniom ani szerszemu społeczeństwu prawidłowo ocenić korzyści wynikających z uczenia się języków. Tymczasem powinno nam zależeć, aby szerzyć w społeczeństwie wiedzę o tym, iż nauczanie języka przyczynia się do rozwoju indywidualnego i społecznego uczniów, otwiera przed nimi nowe możliwości zgłębiania dyscyplin, którymi się interesują, wpływa pozytywnie na sprawność komunikacji i procesy myślowe oraz może się przyczynić do zdobywania wiedzy z zakresu użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Realizacja nowych standardów wiktoriańskich w szkołach etnicznych jest przedsięwzięciem szczególnie trudnym ze względu na to, że brak w nich innych dyscyplin, a uczniowie uczęszczający do tej samej klasy chodzą do różnych szkół australijskich i często nie są w tym samym wieku. Na trudności w realizacji programu VELS wskazuje choćby arkusz opracowany przez Australijską Federację Związków Szkół Etnicznych (Australian Federation of Ethnic Schools Associations – AFESA) w celu pomocy nauczycielom w pisaniu programów nauczania VELS (Aneks 3. Unit of work planner). Patrząc na arkusz, można dojść do wniosku, iż tylko częściowo uwzględnia nowego ducha nauczania języków w Wiktorii, nie wymagając od nauczyciela języka refleksji nad związkami języka z innymi dyscyplinami (kierunek „interdyscyplinarność") oraz nie proponując określonych narzędzi do nauczania wymiaru „wiedza interkulturowa i świadomość językowa". W rezultacie arkusz może się przyczynić do utrwalenia tradycyjnego nauczania tematyczno-gramatycznego na podstawie podręcznika. Dokument opracowany przez AFESA różni się w znacznym stopniu od oryginalnego dokumentu opracowanego przez Departament Edukacji i popularyzowanego wraz z programem, który podkreśla konieczność artykułowania w programach nauczania związków

pomiędzy różnymi dyscyplinami. Na podstawie tego oryginalnego dokumentu opracowano przykładową jednostkę *Travel to Poland* prezentowaną w dalszej części rozdziału (Aneks 4).

Pomimo ograniczeń w szkołach sobotnich języka polskiego istnieją również czynniki sprzyjające realizacji programu VELS. Do czynników takich należą: (1) tradycja nauczania elementów historii, geografii i literatury w ramach lekcji języka polskiego, (2) bliskość polskojęzycznych grup społecznych oraz (3) przygotowanie wielu nauczycieli do nauczania innych dziedzin niż język polski. Choć w szkole sobotniej języka polskiego nie ma czasu na systematyczne nauczanie historii lub geografii, elementy tych dziedzin powinny być wprowadzane do programu nauczania – koniecznie spójne z wiktoriańskim programem VELS – aby umożliwić pewien stopień transferu wiedzy pomiędzy szkołą sobotnią a szkołą australijską. Podejście zadaniowo-projektowe doskonale nadaje się zarówno do kreowania połączeń pomiędzy dyscyplinami wiedzy, jak i kontaktów z grupami społecznymi posługującymi się językiem docelowym.

7.3. Plany strategiczne i program Szkoły (2006–2009)

W roku 2006 Szkoła w Albion zapoczątkowała transformację programu nauczania, której opis zawarto w dokumencie akredytacyjnym Szkoły przedstawionym w Departamencie Edukacji. Na wstępie dokument wymienia kilka czynników polityczno-społecznych, które zasygnalizowały potrzebę zmian w programie nauczania Szkoły. Pierwszy z tych czynników to zmiany dotyczące statusu języka polskiego w Europie i Australii. W Australii język polski już nie znajduje się wśród dziesięciu najczęściej używanych języków etnicznych w żadnym z miast stołecznych, z wyjątkiem Adelajdy. Dokument podkreśla, że wraz ze zmniejszającą się emigracją Polaków do Australii w najbliższym czasie więcej uwagi należy poświęcić kształceniu Australijczyków polskiego pochodzenia w trzecim pokoleniu, jak również Australijczyków niemających polskich korzeni, ale zainteresowanych Polską ze względów rodzinnych lub zawodowych. Należy się spodziewać, że będzie też wzrastać liczba uczniów rozpoczynających naukę języka polskiego bez podstaw uzyskanych w domu, czyli *ab initio*, w tym często osób dorosłych. Z drugiej strony dokument akredytacyjny zauważa, że wejście Polski do Unii Europejskiej wzmocniło pozycję języka polskiego w Europie. Polski stał się jednym z oficjalnych języków Unii Europejskiej, najpopularniejszym językiem słowiańskim Unii oraz jednym z najpopularniejszych języków nauczanych jako etniczny w krajach Unii. Można przypuszczać, że język polski stał się tym samym bardziej atrakcyjny dla osób polskiego pochodzenia mieszkających w Australii, które coraz częściej odwiedzają kraj pochodzenia i Europę oraz coraz częściej podejmują pracę w Polsce i innych krajach Unii. Trzecim ważnym czynnikiem mającym potencjalny wpływ na nauczanie języka polskiego w Australii są opracowane w Polsce – zgodne z europejskim systemem nauczania i testowania języków (*Common European Framework*) – standardy nauczania i testowania języka polskiego jako drugiego.

Wreszcie plany strategiczne podkreślają, że najważniejsze z australijskiego punktu widzenia jest uzgodnienie programu nauczania Szkoły z nowymi standardami nauczania w Wiktorii. Standardy VELS gwarantują jednak tylko ogólną strukturę programu oraz ogólne cele dydaktyczne określone przez dwa wymiary nauczania języka omówione w poprzedniej części rozdziału. Standardy VELS nie zawierają szczegółowych programów nauczania poszczególnych języków, które muszą zostać opracowane przez specjalistów zajmujących się ich nauczaniem.

W Szkole założono, że nauczanie języka polskiego w pierwszych klasach szkoły podstawowej w dużym stopniu przypomina nauczanie języka polskiego jako ojczystego w Polsce, ponieważ dla większości dzieci najmłodszych, obecnie pobierających naukę w Szkole, język polski jest językiem pierwszym (chronologicznie) oraz językiem, którym posługują się w domu. Dla wielu z nich język polski jest ciągle językiem równie wygodnym w mowie, jak angielski. Dzieci młodsze mają również dużą zdolność spontanicznego przyswajania języka polskiego w trakcie gier i zabaw komunikacyjnych oraz rozmów z wychowawcami. Szczególną opieką dydaktyczną należy jednak otaczać dzieci młodsze pochodzące z domów, w których nie używa się języka polskiego. Zakłada się, że liczba takich dzieci będzie wzrastać.

Angielskojęzyczne środowisko, szkoła australijska oraz ograniczone możliwości i słaba motywacja do używania języka polskiego sprawiają, że dojrzewające dzieci dwujęzyczne o wiele szybciej rozwijają swoje zdolności posługiwania się językiem angielskim niż polskim. Często nawet zdarza się, iż język polski ulega częściowemu zapomnieniu. Młodzież również stopniowo traci zdolność spontanicznego przyswajania języka, charakterystyczną dla dzieci młodszych. W zamian rozwija natomiast swoje zdolności kognitywne, które może wykorzystywać do analizowania materiału językowego, zauważania błędów, świadomego formułowania uogólnień i stosowania reguł językowych w tworzonych tekstach. Na podstawie takiej charakterystyki można wywnioskować, iż praca z dziećmi starszymi i młodzieżą w szkole polonijnej powinna w większym stopniu przypominać nauczanie języka polskiego jako drugiego dorosłych. Przypuszcza się zatem, że w metodach nauczania języka polskiego w Szkole będzie następować stopniowa transformacja podejść: od nauczania języka polskiego jako ojczystego w klasach młodszych, do nauczania języka polskiego jako drugiego dorosłych w klasach starszych. Z jednej strony w szkole średniej szczególną opieką dydaktyczną należy otaczać młodzież, której znajomość języka polskiego jest znacznie lepsza od przeciętnej, na przykład ze względu na przyjazd do Australii w późniejszym wieku. Młodzież taka może wymagać stosowania metod i materiałów zaczerpniętych z programu nauczania języka polskiego jako ojczystego. Z drugiej strony należy pomagać młodzieży pochodzącej z domów, w których nie używa się języka polskiego lub nie używa się go konsekwentnie, a która zdecydowała się podjąć naukę języka polskiego w późniejszym wieku. Młodzieży takiej jest potrzebny inny program lub musi ona uczestniczyć w zajęciach wyrównawczych. W roku szkolnym 2008 Szkoła w Albion zatrudniła nauczycielkę, która prowadzi lekcje wyrównawcze, głównie z zakresu nauki relacji głoska–litera w języku polskim.

Zatem w wypadku szkoły podstawowej do realizacji celów szczegółowych – takich jak nauczanie czytania i pisania, słownictwa, gramatyki i komunikacji – proponuje się w znacznym stopniu wykorzystanie programu, metod i technik nauczania języka polskiego jako języka ojczystego, a w wypadku szkoły średniej – programu progowego nauczania języka polskiego jako drugiego dorosłych oraz metod i technik opracowanych w Polsce do realizacji tego programu. Ponieważ żaden ze wspomnianych programów nie został jednak stworzony z myślą o nauczaniu języka polskiego w szkołach sobotnich w Australii, programy te muszą być dopasowane do profilu dzieci i młodzieży w szkole sobotniej oraz stylu pracy i celów nauczania języków mniejszości etnicznych w Australii.

Stworzenie programu szkoły średniej, który w swoich głównych celach dydaktycznych jest zgodny z australijskimi standardami VELS, a w realizacji celów szczegółowych uwzględnia program progowy nauczania języka polskiego jako drugiego, stwarza możliwość, aby na zakończenie nauki w klasie 9/10 – czyli na szóstym poziomie VELS – uczniowie Szkoły podchodzili do egzaminu państwowego z języka polskiego na poziomie „progowym". Egzamin taki stanowiłby dodatkową motywację dla młodzieży, szczególnie tej, która pragnie kontynuować naukę języka polskiego w klasie maturalnej (VCE – *Victorian Certificate of Education*). W grudniu 2006 roku przeprowadzono w Szkole egzamin próbny (wewnętrzny), którym objęto 23 uczniów w wieku 12–16 lat z dwóch najwyższych poziomów nauczania. 17 uczniów wzięło udział w czterech częściach egzaminu: rozumienie ze słuchu, gramatyka, rozumienie tekstów i pisanie. Z egzaminu próbnego wyłączono sprawność mówienia z powodu ograniczeń czasowych. Uczniowie podeszli do egzaminu bez specjalnych przygotowań. Należy także zaznaczyć, że w roku 2006 program nauczania Szkoły nie był uzgodniony z programem progowym.

W tym kontekście rezultaty egzaminu próbnego z języka polskiego można uznać za zachęcające (Aneks 5. Rezultaty próbnego egzaminu państwowego z języka polskiego na poziomie podstawowym). Najlepszy na egzaminie uczeń uzyskał wynik 69% (111 punktów), a czworo uczniów uzyskało wynik 60% lub wyższy. Wydaje się, że po dopasowaniu pogramu Szkoły do programu progowego języka polskiego oraz odpowiednim przygotowaniu uczniów do egzaminu państwowego, na zakończenie nauki w klasie 9/10 niektórzy uczniowie mogą osiągnąć poziom znajomości języka polskiego pozwalający im na podejście do egzaminu państwowego na poziomie „progowym". Można również zaryzykować tezę, że młodzież przygotowana do matury (VCE), w szkołach polonijnych mających program maturalny, mogłaby podejść do egzaminu państwowego na poziomie „średnim ogólnym", choć opcja ta nie została jeszcze zbadana empirycznie (tabela 25).

Dla poszczególnych poziomów nauczania obecnie opracowuje się szczegółowe programy. W konstrukcji programów nauczyciele kierują się tym, aby: (1) systematycznie wprowadzały one obydwa proponowane przez VELS wymiary nauczania języków, czyli „komunikacja w języku innym niż angielski" oraz „wiedza interkulturowa i świadomość językowa", (2) zawierały przynajmniej jedno zadanie językowe lub projekt do realizacji w każdym z czterech okresów nauki w ciągu roku

szkolnego oraz (3) uwzględniały zastosowania takich technologii, jak CD/DVD, elektroniczny edytor tekstów, PowerPoint, komputerowe systemy konferencyjne, e-mail, czat, Inspiration oraz www na wszystkich poziomach nauczania.

Tabela 25. Ogólna organizacja Szkoły: poziomy nauczania i egzaminowania

Szkoła	Poziom VELS	Rok nauki	Egzaminy
Średnia	6	9/10	Egzamin państwowy: poziom progowy
	5	7/8	
Podstawowa	4	5/6	
	3	3/4	
	2	1/2	
	1	0	

Źródło: opracowanie własne.

Należy więc zaznaczyć, że program Szkoły podkreśla konieczność z jednej strony liniowo-cyklicznego wprowadzania materiału językowego i rozwijania podstawowych sprawności językowych, z drugiej zaś strony stwarzania uczniom możliwości nauki przez używanie języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych w świecie realnym i wirtualnym. Programy opracowywane przez Szkołę dla każdego z poziomów składają się wobec tego z dwóch części: pierwszej, wprowadzającej materiał językowy (inwentarz intencjonalno-pojęciowy, inwentarz tematyczny, gramatyka) w sposób systematyczny, oraz drugiej, zadaniowo-projektowej, wprowadzającej materiał językowy zgodnie z potrzebami komunikacyjnymi pracujących nad zadaniami i projektami uczniów oraz rozwijającej kompetencję interkulturową i świadomość językową.

Tabela 26. Programy Szkoły

Program	Typ wiedzy
Program liniowo-cykliczny	Językowa
Program zadaniowo-projektowy	Interdyscyplinarna
	Interkulturowa
	Językowa

Źródło: opracowanie własne.

7.3.1. Nauczanie interkulturowe oraz zadaniowo-projektowe w programie Szkoły

Nowy program nauczania Szkoły podkreśla znaczenie nauczania interkulturowego, zadaniowo-projektowego oraz stosowania nowych technologii w procesie dydaktycznym, szczególnie w szkole średniej. Nacisk na takie podejścia do nauczania języka wynika z interpretacji standardów VELS dla klas 9–10, a szczególnie z założeń, że uczniowie powinni „używać języka docelowego w różnorodnych

kontekstach", „rozumieć duży zakres konwencji językowych w mowie i piśmie", „uczestniczyć w dyskusjach klasowych oraz elektronicznych", „prowadzić badania źródeł drukowanych i elektronicznych" oraz sprawdzać swoje „rozumienie [języka] przez odwoływanie się do innych użytkowników języka, prowadzenie badań i obserwacji". Podejścia interkulturowe oraz zadaniowo-projektowe z zastosowaniem nowoczesnych technologii doskonale nadają się do realizacji takich celów nauczania. Celem podejścia interkulturowego jest przecież osiągnięcie umiejętności płynnego przechodzenia z jednej kultury w drugą, od używania pierwszego języka do używania języka drugiego, z zachowaniem odpowiednich norm kulturowych (zob. 3.4.5). W realizacji podejścia interkulturowego często stosuje się zadania i projekty jako narzędzia zapewniające strukturę i kierunek w takim rodzaju nauczania (O'Dowd, 2003). Podejście projektowe umożliwia również wykorzystanie nieprzewidzianych okazji do uczenia się, jakie mogą się pojawiać podczas kontaktów interkulturowych, tworzenie artefaktów językowo-kulturowych dla autentycznych odbiorców, eksperymentowanie z nowoczesnymi mediami i realizację technik społeczno-konstruktywistycznych oraz wzmacnianie motywacji uczniów. Zadania językowe mogą natomiast być projektowane jako jednostki samodzielne lub części składowe projektów łączące praktyczne cele projektu – na przykład tworzenie elektronicznego fotoalbumu prezentującego szkołę – z celami uczenia się języka drugiego w postaci określonego zasobu słownictwa oraz repertuaru gramatyczno-komunikacyjngo (zob. 3.4.6).

Uznano również, że podejścia interkulturowe i zadaniowo-projektowe z zastosowaniem technologii pomogą Szkole realizować strategiczny cel tworzenia „więzi ze społecznością polskojęzyczną", jak również staną się źródłem motywacji do ciągłego ulepszania infrastruktury Szkoły, szczególnie w aspekcie wyposażania Szkoły w dydaktyczne środki elektroniczne.

7.4. Środowisko elektroniczne Szkoły

7.4.1. Sala komputerowa

Na początku 2006 roku w Szkole założono salę komputerową i wyposażono ją w sprzęt pochodzący z darowizn firm oraz indywidualnych członków społeczności polskiej skupionej wokół ośrodka w Albion. W połowie 2007 roku zakupiono nowe komputery, monitory, serwer (*Windows Server*) oraz zainstalowano sieć lokalną. W chwili obecnej sala nie tylko służy realizacji programu szkoły sobotniej, ale także umożliwia organizowanie płatnych kursów komputerowych przez powstałe w 2008 roku przy Szkole centrum edukacyjne. Pojedyncze komputery znajdują się także w tradycyjnych salach dydaktycznych, gdzie są używane do wyszukiwania informacji w Internecie lub do stosowania gier dydaktycznych w pracy z najmłodszymi. Sieć lokalna w sali komputerowej pozwala na szybką dystrybucję materiałów znajdujących się na serwerze, na przykład nagrań polskiej muzyki młodzieżowej do ćwiczeń w słuchaniu. Szkoła jest również wyposażona

w kamery cyfrowe, projektor cyfrowy, odtwarzacze DVD i telewizory, czyli sprzęt niezbędny do realizacji podejścia zadaniowo-projektowego w nowoczesnej szkole językowej.

7.4.2. Środowisko internetowe

W celu umożliwienia młodzieży w Australii i w Polsce komunikacji pisemnej oraz szybkiej wymiany dokumentów w styczniu 2006 roku w środowisku internetowym mc2 (http:/mc2.vicnet.net.au/) otworzono grupę tematyczną pod nazwą *Polish Youth Around the World*. Środowisko mc2 zostało stworzone do użytku publicznego przez Vicnet – oddział Biblioteki Stanowej w Wiktorii – i jest finansowane przez rząd wiktoriański w ramach polityki łączenia społeczności (*Connecting Communities Policy*). Środowisko mc2 daje do dyspozycji użytkownikom takie podstawowe instrumenty komunikacji, jak forum dyskusyjne, księga gości, tablica ogłoszeń, czat, miejsce do wymiany dokumenów, album fotograficzny, możliwość informowania członków grupy o wydarzeniach, przeprowadzania głosowań i zapraszania nowych osób do przyłączania się do grupy. Założyciel nowej grupy – na przykład nauczyciel koordynujący projekt – ma możliwość kontrolowania składu grupy oraz sprawdzania informacji wysyłanych przez jej członków, zanim zostaną one udostępnione ogółowi na forum dyskusyjnym lub w innych rejonach środowiska. 31 stycznia 2006 roku grupa liczyła 42 członków, a w lipcu 2007 roku – 56. Członkami byli nauczyciele i młodzież w Australii i w Polsce.

7.5. Projekty wykorzystujące technologie uczestniczenia

7.5.1. „Moja Australia, moja Polska"– projekt pilotażowy (2006)

W pierwszej pilotażowej edycji projektu, trwającej od kwietnia do czerwca 2006 roku, uczestniczyło ośmioro uczniów w wieku 13–15 lat pobierających naukę w klasie 9/10 w Szkole w Albion. Ich partnerami była grupa młodzieży w wieku 14–15 lat z gimnazjów znajdujących się w Tenczynku i Krzeszowicach koło Krakowa, która wyraziła ochotę współpracy z młodzieżą w Australii. Były to osoby związane z kółkami zainteresowań prowadzonymi przez współpracujących nauczycieli oraz redaktorzy gazetki szkolnej. Dla dzieci w Australii projekt był obowiązkowym elementem programu nauczania, młodzież w Polsce natomiast brała w nim udział ochotniczo, motywowana ciekawością korespondencji z rówieśnikami w Australii. Nauczyciele z obydwu krajów ustalili, że wspólnym motywem łączącym współpracę uczniów w Australii i Polsce będzie hasło „Moja Australia, moja Polska", a głównym celem projektów tworzonych przez uczniów będzie porównywanie różnych aspektów życia w Polsce i Australii. Zakładano, że takie porównanie umożliwi uczniom w Polsce uzyskanie informacji z pierwszej ręki na temat Australii, uczniowie w Australii natomiast będą mieć okazję do zweryfikowania swojej wiedzy na temat Polski – ukształtowanej głównie przez

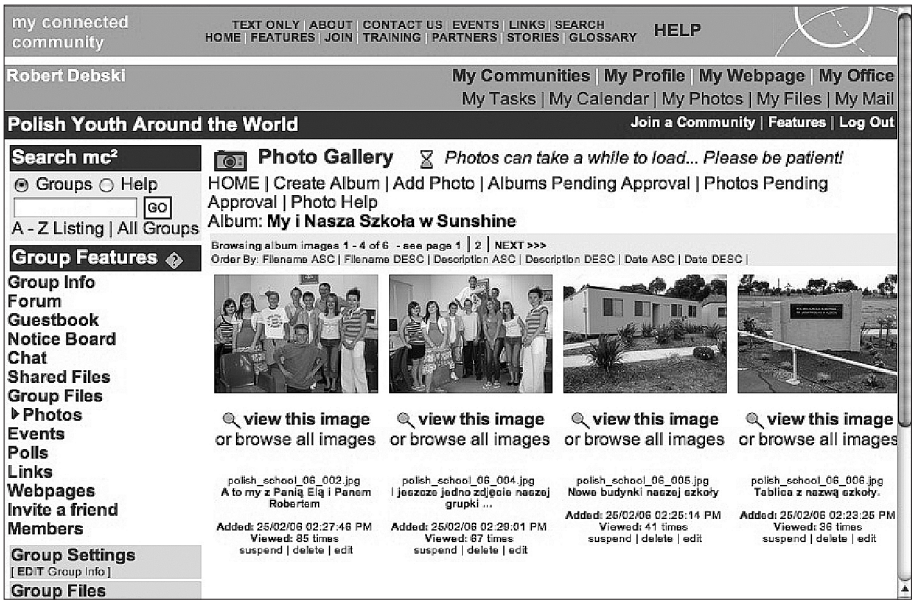
rodzinę i znajomych w Australii oraz krótkie pobyty w Polsce – oraz do zapoznania się z językiem polskiej młodzieży.

W pierwszej edycji projektu zadaniem młodzieży w Australii i w Polsce było tworzenie elektronicznych fotoalbumów, w których należało zaprezentować swoją rodzinę, miejsce zamieszkania, szkołę oraz interesujące miejsca spędzania wolnego czasu z kolegami, koleżankami i rodziną. Innymi słowy, celem było przybliżenie uczniom w Australii codziennego życia w Polsce, a uczniom w Polsce – codziennego życia polskich rodzin w Australii. Fotoalbumy powstawały w klasie i w domu, a następnie były umieszczane przez dzieci w środowisku *Polish Youth Around the World* stworzonym dla potrzeb projektu w Internecie. W Australii projekt został opisany jako jednostka zgodna z nowymi standardami VELS przy użyciu formularzy opracowanych przez Wydział Edukacji.

Program w Australii zakładał, iż w trakcie projektu młodzież będzie miała okazję używać języka polskiego, aby:
- pisać o otaczającym świecie i codziennym życiu,
- rozmawiać o sobie i otaczającym świecie podczas spotkań w klasie,
- komunikować się z rówieśnikami w Polsce, zadawać i odpowiadać na pytania oraz kontrolować dyskusję,
- przygotować krótką prezentację ustną,
- napisać esej przedstawiający własny punkt widzenia oraz dokonujący porównań życia młodzieży w Australii i w Polsce na podstawie danych zgromadzonych podczas korespondencji elektronicznej.

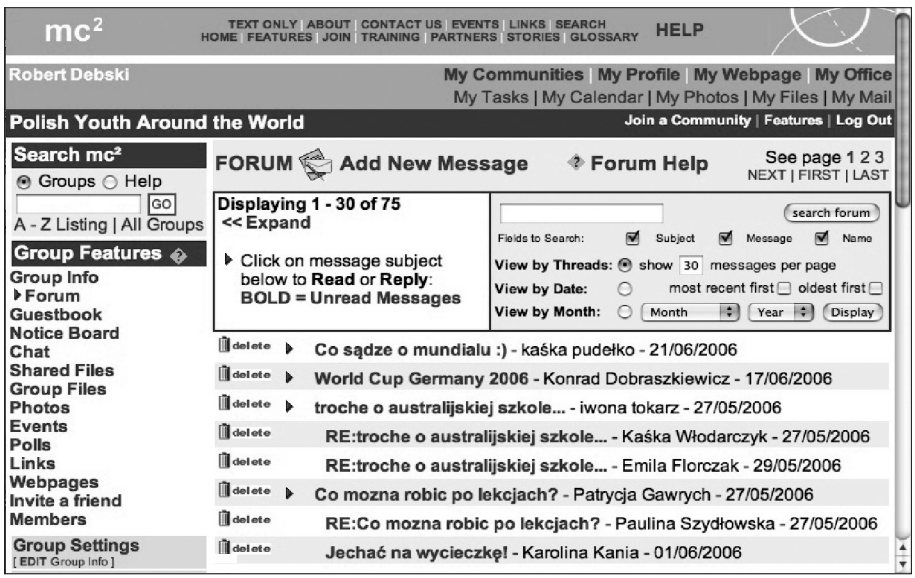
Na początku projektu młodzież z Australii stworzyła fotoalbum zawierający zdjęcia z klasy oraz prezentujący Szkołę w Albion, opatrzone krótkimi komentarzami w języku polskim (rysunek 3). Fotoalbum zainteresował polską młodzież. Niektóre osoby po raz pierwszy mogły zobaczyć zdjęcia z Australii. Młodzież w Polsce wywnioskowała jednak na podstawie zdjęć, że uczniowie z Australii są od nich młodsi. Jedna z nauczycielek z Polski napisała, że to zniechęciło niektóre osoby do korespondencji. Wydarzenie to pokazuje, jak ważny i zarazem trudny jest dobór młodzieży do projektów korespondencyjnych.

W pierwszej edycji projektu pięcioro uczniów z Australii przygotowało fotoalbumy indywidualne, które zawierały od 3 do 17 zdjęć. W Polsce siedmioro uczniów zamieściło w Internecie ukończone fotoalbumy, w których znalazło się od 4 do 28 zdjęć. Młodzież z Australii w swoich albumach przedstawiała siebie, swoją rodzinę, koleżanki i kolegów oraz szkołę. Jeden z albumów był sprawozdaniem z corocznego święta sportowego. Treść albumów z Polski była podobna. Dzieci prezentowały uroczystości rodzinne, polską przyrodę, szkołę, wycieczki po Polsce oraz zabytki znajdujące się w okolicy Krakowa. Rezultatem pierwszej edycji projektu były również 73 wpisy na forum dyskusyjnym w języku polskim, dotyczące takich tematów, jak przedstawianie się, rodzina, gry komputerowe, szkoła w Australii, zajęcia młodych ludzi po szkole i piłka nożna (rysunek 4). Ten ostatni temat pojawił się ze względu na odbywające się równolegle z projektem mistrzostwa świata w piłce nożnej w Niemczech.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3. Fotoalbum „Szkoła w Albion" w projekcie „Moja Australia, moja Polska"



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 4. Forum dyskusyjne w projekcie „Moja Australia, moja Polska"

7.5.2. „Moja Australia, moja Polska" (2007)

W grudniu 2006 roku koordynator projektu odwiedził szkoły w Polsce, aby podziękować młodzieży za współpracę, znaleźć partnerów do drugiej edycji projektu oraz wstępnie ustalić przebieg współpracy w 2007 roku. W czasie konsultacji z młodzieżą w Polsce postanowiono, że projekty uczniów będą dotyczyć takich tematów, jak osobliwości przyrody, problemy ekologiczne, język młodzieżowy, poszukiwanie korzeni, dziedzictwo kulturowe, kontrasty społeczne i literatura młodzieżowa. Ustalono również, że rezultatem projektu może być film wideo, strona internetowa, prezentacja PowerPoint, fotoalbum, blog lub inna forma prezentacji elektronicznej. Uczniowie zostali zachęceni do zbierania informacji w Australii i Polsce w celu dokonywania porównań. Postanowiono, że oceniane będą następujące aspekty współpracy:

- korespondencja z partnerami w Polsce (30%),
- prezentacja projektu w klasie (20%),
- projekt końcowy (50%).

Ostatecznie w drugiej edycji projektu, trwającej od maja do lipca 2007 roku, wzięło udział siedmioro dzieci ze szkoły w Australii oraz pięcioro dzieci ze szkół w Polsce. Dzieci były w tym samym wieku co w roku poprzednim. Tak jak w roku 2006 i tym razem dzieci w Polsce zgłosiły się do projektu ochotniczo. Uczniowie zostali poinformowani, że dwa najlepsze projekty w Australii zostaną wyróżnione nagrodami, a gimnazjaliści w Polsce otrzymają nagrody za zaangażowanie wykazane w korespondencji z uczniami w Australii.

Uczniowie w Australii ukończyli pięć projektów, które dotyczyły języka młodzieżowego, interesujących miejsc w Australii, miejsc najczęściej odwiedzanych przez młodzież w Melbourne, muzyki młodzieżowej i ochrony środowiska. Trzy z nich były projektami indywidualnymi, a dwa zostały stworzone w parach. Cztery projekty przedstawiono w postaci prezentacji PowerPoint, a jeden – jako elektroniczną broszurę reklamową. Cztery z projektów zawierały elementy porównawcze, będące rezultatem wymiany informacji z młodzieżą w Polsce. Projekt na temat języka młodzieżowego zostanie omówiony szczegółowo.

7.5.3. Język młodzieżowy – dynamika korespondencji Arka i Pawła

Podczas pierwszej lekcji nowego okresu nauki nauczyciel prezentuje uczniom tematy projektów w celu ułatwienia im dokonania wyboru. Arek wybiera temat dotyczący języka młodzieżowego. W konsultacji z nauczycielem ustala, iż zgromadzi informacje związane z tym tematem od kolegów i koleżanek w Australii oraz od młodzieży mieszkającej w Polsce, aby w ten sposób uzyskać materiał porównawczy. Chłopiec zostawia na forum dyskusyjnym komunikat skierowany do młodzieży w Polsce, w którym wyjaśnia cele swojego projektu i zaprasza do współpracy[4].

[4] Wszystkie teksty napisane przez uczniów prezentowane są bez korekty językowej.

Czesc, to Arek znowu. Temat, ktory wybralem jest Jezyk mlodziezowy polski i angielski i ten temat mnie interesuje. Myszle, ze bys chciele bys troche wiedziec o jezyk angielskiego, bo ja bym chcial troche polskiego nauczyc sie. Chetnie bym porozmawial o tym temacie.
Do Zobaczenia. =D

Komunikat zostawiony przez Arka wywołuje ożywioną reakcję w Polsce. Kaśka, gimnazjalistka z Polski, prosi Arka o podanie przykładów żargonu używanego przez młodzież w Australii i sama dostarcza informacji o języku polskim:

Hej! Mógłbyś napisać kilka słów z żargonu młodzieżowego? U nas w Polsce większość słówek młodzieżowych pochodzi z angielskiego, typu *easy*, *cool* :) no ewentualnie niektóre zostają spolszczone, na przykład *sorry* u nas mówi się „sory" przez twarde „r" ;) Ale muszę przyznać, że już przestałam nadążać za modą słowną, bo na przykład to co kiedyś było „lajtowe" (fajne) teraz jest „git". Tego typu słówek jest bardzo dużo, ale teraz jakoś wszystkie mi wyleciało z głowy ;)

Arek dziękuje Kaśce za współpracę, spełnia jej prośbę i prosi o więcej informacji:

Siema, dzieki ze odpisalas mi =D. U nas w Australii mowi sie *Sup*, ktore znaczy sie „Co Robis i Jak Sie Masz". Mozesz mi troche po Polsku napisac slang =D. Narazie

Teraz do wymiany informacji na temat języka młodzieżowego w Polsce i Australii włącza się Ewelina z Polski. W swoim komunikacie przede wszystkim zwraca uwagę Arka na to, że język polskiej młodzieży w dużym stopniu czerpie z języka angielskiego.

Hej!
Tak jak wcześniej napisała Kasia, u nas wiele słów pochodzi z języka angielskiego. Oprócz *sorry* są także skróty, na przykład „cu" = *see you*, „brb" = *be right back*, „btw" = *by the way* i tak dalej […]. Te ostatnie są bardzo popularne. Nie wiem czy do ich powstania nie przyczyniło się nasze lenistwo […]. Na przykład zamiast pisać „do zobaczenia" piszemy „cu" co jest wiele krótsze :)
Oprócz skrótów angielskich mamy także polskie, na przykład „jj" = „już jestem", „zw" = „zaraz wracam" itd.
A może Wy stosujecie coś podobnego? :)

Arek natychmiast odpowiada Ewelinie i podaje więcej przykładów:

siema, dzieki ze odpisalas mi. Tutaj w Australii my uzywamy te same skroty. W Australii, uzywamy tez „bb" = *bye bye* i „wb" = *welcome back*.
do zobaczenia

Paweł na początku chce pisać na temat literatury młodzieżowej w Polsce i Australii, ale dość szybko postanawia zmienić temat i pisać o języku młodzieżowym, podobnie jak Arek. Niezależnie od Arka zostawia krótką wiadomość na forum dyskusyjnym, w której również prosi o informacje na temat języka młodzieżowego:

Cześć
Mam na imię Paweł. Mam 16 lat i chodzę do polskiej szkoły i angielskiej szkoły w Essendon.
Moj temat który chcę pomoc jest „Każdy ma ulubiony slang (*favourite slang*)
Odpowiedz na tę temat do mnie Proszę!!!
Paweł

Podobnie jak w wypadku wpisu Arka, wpis Pawła również nie pozostaje bez odpowiedzi. Ewelina wyczerpująco odpowiada na prośbę:

Ja może częściej używam skrótów, niż slangu, ale myślę, że na podstawie wyrażeń używanych przez moich znajomych trochę Ci opowiem ;)

Tutaj używamy na przykład takich wyrażeń jak „ale kosmos" co znaczy, że coś jest szalone, dziwne i na swój sposób osobliwe. „No i gitara", „no i luz", „no i git" – można powiedzieć, że to są odpowiedniki: „no i dobra", „no i super", „no i w porządku". Jak mówimy, że ktoś jest „lolem" (od lol – ang. *lot of laught*) to znaczy, że ktoś jest śmieszny i lekko „kopnięty".

Są jeszcze skróty, na przykład:
„zw" – „zaraz wracam"
„jj" – „już jestem"
„kc" – „kocham cię"
„np" – „nie ma problemu" (z ang. *no problem*)
„3maj się" – „trzymaj się"
„bp" – „będę potem"
„nc" – „bez komentarza" (z ang. *no comment*)
„odp" – „odpisz"
„pzdr" – „pozdrawiam"
„omg" – „o mój Boże" (z ang. *Oh my God*)
„sql" – „szkoła"
„thx" – „dzięki" (z ang. *thanks*)
„w8" – „poczekaj" (z ang. *wait*)
„nmm" – „nie ma mnie"
„nmzc" – „nie ma za co"
„do zo" – „do zobaczenia"
„4U" – „dla ciebie" (z ang. *for you*)

Ostatnio w modę weszło zniekształcanie wyrazów, przez pisanie ich na przykład przez literę „f". Przykładowo:
Zamiast „dziewczyny" pisze się „dzieffcyny"
„chłopaków" „chłopakóff"
„kocham cię" „koffam cię"

… jest tego jeszcze dużo, bo wszystko zależy od kreatywności ludzi ;) Chyba większość wyrazów można tak przekształcić.

Zajrzyj jeszcze na temat „Język młodzieżowy polski i angielski".
Pozdrawiam! =]

Arek i Paweł postanawiają razem pracować nad projektem o języku młodzieżowym. Arek zostawia kolejną wiadomość na forum, w której prosi partnerów w Polsce o więcej informacji. Tym razem zadaje konkretne pytania: „Jak nazywacie rodziców w slangu młodzieżowym? Kiedy używacie języka młodzieżowego? Jakie w chwili obecnej są ulubione powiedzenia w waszej szkole?". Paweł zostawia dla Arka wiadomość na forum, w której dziękuje mu, że napisał również w jego imieniu. Po angielsku wyraża nadzieję, że uzyskają dużo wartościowych dla projektu informacji. Niestety, w swoim wpisie również krytykuje Ewelinę za – w jego opinii – „esej", jaki zostawiła na forum w odpowiedzi na jego prośbę o informacje. Krytyczna uwaga Pawła na temat wpisu Eweliny nie zniechęca Kaśki, żeby wyczerpująco odpowiedzieć na wszystkie pytania postawione przez Arka. W rezultacie Arek i Paweł uzyskują wiele informacji na temat języka polskiej młodzieży.

Kolejnym etapem projektu jest zgromadzenie informacji na temat języka młodzieżowego w Australii. W tym celu Arek i Paweł proszą kolegów i koleżanki z klasy o podanie przykładów języka młodzieżowego, jakim ci się posługują. Kilkoro z nich zostawia wiadomości na forum elektronicznym. Piotr na przykład pisze:

Siema,
W szkole używamy różne słowa:
- „Arvo" = *afternoon*
- „Gday" = *hello*
- „Good Onya" = *well done*
- „Heaps" = a *lot*
- „Knock Back" = *don't wont to do anything*
- „Rack off" = *go away*
- „Cark it" = *die*

Na zakończenie Arek i Paweł przygotowują prezentację PowerPoint, w której dokonują syntezy informacji na temat języka młodzieżowego uzyskanych od partnerów w Polsce, koleżanek i kolegów w klasie oraz zaczerpniętych z Internetu. W swojej prezentacji wyodrębniają kilka kategorii języka młodzieżowego i dokonują porównania języka polskiego i angielskiego przy użyciu tych kategorii. Po prezentacji nauczyciel prosi chłopców o dokonanie poprawek w projekcie, umieszczenie prezentacji w Internecie oraz o napisanie do młodzieży w Polsce w celu podziękowania za współpracę.

Wreszcie na zakończenie projektu dzieci piszą pracę pisemną porównującą życie młodzieży w Australii i w Polsce na podstawie korespondencji elektronicznej z rówieśnikami.

7.5.4. Okazje do uczenia się języka stworzone przez projekt internetowy

Dzieci dwujęzyczne mieszkające w Australii często używają języka mniejszościowego tylko w jedynym środowisku społecznym – rodzinie. Potrafią w języku polskim prowadzić rozmowy na tematy codzienne – na przykład związane z posiłkami,

spędzaniem wolnego czasu i codziennymi czynnościami – czyli na tematy związane ze społecznymi rolami syna, córki lub wnuka, do których są przygotowywane czy też uspołeczniane w języku mniejszościowym od wczesnego dzieciństwa (Schieffelin, Ochs, 1986; Ochs, 2002). Nie potrafią natomiast posługiwać się językiem związanym z innymi popularnymi rolami społecznymi – na przykład przyjaciela, ucznia, nieznajomego lub oponenta w dyskusji – do których wypełniania są uspołeczniane jedynie w języku dominującym, to znaczy w języku angielskim w wypadku Australii. Jednym z zadań programu nauczania języka polskiego w Szkole jest zatem stwarzanie uczniom możliwości posługiwania się językiem docelowym w zróżnicowanych sytuacjach społecznych, kształtowanych przez różne społeczne zależności i stopnie zaangażowania emocjonalnego. Nauczanie projektowe, przenoszące proces uczenia się poza klasę i rodzinę, może stworzyć uczniom możliwości uczenia się języka związanego z odgrywaniem nowych ról społecznych w sytuacjach innych niż domowe i rodzinne.

Komunikacja elektroniczna jest jednym ze sposobów nawiązywania kontaktów ze społecznościami językowymi i ogólnie zbliżania ludzi posługujących się tym samym językiem, zarówno rodowitych użytkowników, jak i uczniów aspirujących do uczestniczenia w społecznościach językowych. Projekty opisywane w niniejszym rozdziale umożliwiły uczniom dwujęzycznym w Australii nawiązanie krespondencji z grupą młodzieży w Polsce. Analiza materiału pozostawionego przez młodzież w środowisku *Polish Youth Around the World* – przede wszystkim w postaci fotoalbumów i wpisów na forum dyskusyjnym – dowodzi istnienia wielu okazji do uczenia się języka polskiego, jakie pojawiły się dla młodzieży w Australii podczas trwania projektów.

7.5.4.1. Pomoc młodzieży z Polski

Przed rozpoczęciem projektu nauczyciel z Australii koordynujący współpracę wystosował e-mail do młodzieży w Polsce, w którym krótko przedstawił sytuację nauczania języka polskiego w Australii, wyraził swoje oczekiwania w stosunku do młodzieży w Polsce oraz poprosił o pomoc. Napisał między innymi

> Jeszcze jedno. Pamiętajcie proszę, że dla naszych dzieci tutaj język polski jest językiem drugim. Większość z nich ma kłopoty, szczególnie z pisaniem po polsku. Nie zrażajcie się, jeśli będą robić błędy w pisowni. Mam tu ciężkie zadanie, żeby namówić ich do pisania po polsku i liczę na Waszą pomoc.

Młodzież z Polski okazała się pomocna w realizacji celów projektu. Analiza dyskusji na forum elektronicznym pokazuje sytuacje, kiedy młodzież z Australii zadaje pytania dotyczące języka polskiego, a młodzież z Polski udziela na nie odpowiedzi. Na przykład Iwona pisze:

> Cześć wszyscy,
> chcialabym napisać krotki raport o swoim projekcie. do tej pory dowiedzialam się od koleżanek gdzie mlodzież spedza czas i już zaczęłam wszystko opisywać. jeszcze mam

trochę do zrobienia, ale niedługo skończę. dowiedziałam się że jedna koleżanka lubi chodżić do lunaparku w st. kilda. chęsto chodżi do lunaparku bo jest tam wiele *rides* (jak się mówi *rides* do polsku?)
pa

Następnego dnia Kaśka odpisuje:

hmmm nie wiem o co dokładnie chodzi, ale wydaje mi się, że rides to są zjeżdżalnie ☺

Z pomocą przychodzi również Emila i pisze:

a może po prostu karuzele?
ja też nie wiem. może po prostu opisz to co chcialybys zebysmy przetlumaczyli.

Młodzież z Polski zachęca swoje koleżanki i kolegów w Australii do pisania po polsku. Wyraża zrozumienie, że język polski jest trudny, ale jednocześnie wskazuje na jego piękno. Kaśka pisze w ten sposób:

Słyszałam, że nie bardzo chcecie pisać po polsku. Chyba Was rozumiem, bo język polski nie należy do łatwych, ale kto powiedział, że wszystko co wspaniałe jest proste i łatwe? Gdy już będziecie dobrze pisać i mówić w tym języku na pewno będziecie z siebie bardzo dumni, bo niewielu mieszkającym poza granicami Polski się to udaje.
Ponoć najłatwiej się nauczyć języka, gdy otacza on nas ze wszystkich stron i gdy uczymy się go już od najmłodszych lat. Ale nie zawsze się to sprawdza, gdyż nawet w Polsce zdarzają się osoby, które koszmarnie kaleczą język rodzimy […]. Przecież powinni umieć władać swoim językiem nie tylko ojczystym, ale również urzędowym. I na tym, że „powinni" najczęściej się kończy.
Tylko nie zrozumcie mnie źle. Jeśli raz czy drugi się pomylicie – nic się nie stanie. Przecież nikt nie jest doskonały.
Uważam, że język polski jest jednym z najpiękniejszych, więc nie zrażajcie się, piszcie, mówcie, myślcie jak najwięcej w języku polskim, a będziecie coraz płynniej się nim posługiwać. Już teraz Wam bardzo dobrze idzie, a jak jeszcze troszkę popracujecie, to będziecie po prostu rewelacyjni ;) Będę trzymać za Was kciuki, POWODZENIA!!

Do motywującego apelu Kaśki przyłącza się Emila i zostawia swój komentarz na forum tuż pod wpisem Kaśki:

przychylam się :) to wszystko prawda i wyrazona w ladnych, prostych slowach. rowniez zachecam :)

Młodzież z Polski nie tylko słownie zachęca swoich rówieśników do uczenia się języka polskiego, ale także wyszukuje w Internecie ćwiczenia z języka polskiego i udostępnia młodzieży w Australii adresy internetowe do tych ćwiczeń w środowisku elektronicznym mc2.

7.5.4.2. Uczenie się języka związane z dynamiką projektu korespondencyjnego

Okazje do uczenia się języka polskiego wynikały z przebiegu komunikacji na forum dyskusyjnym, były więc kształtowane przez naturalną dynamikę projektu. Dębski (2006, s. 53) definiuje główne wymiary pracy projektowej w nauczaniu języka – inkubacyjny, świadomościowy, inwestycyjny, wyjaśniający, produkcyjny i prezentacyjny – oraz określa ćwiczenia i zadania pomocne w realizacji celów każdego z tych wymiarów. Wymiary te nie muszą w pracy projektowej występować w tej kolejności, choć większość projektów rozpoczyna się ćwiczeniami i zadaniami inkubacyjnymi, inwestycyjnymi i wyjaśniającymi, a kończy ćwiczeniami i zadaniami prezentacyjnymi.

Projekt „Moja Australia, moja Polska" otworzył przed nauczycielem możliwości stawiania przed uczniami różnego typu zadań językowych z jednej strony będących siłą napędową aktywności młodzieży, a z drugiej strony stwarzających okazje do uczenia się języka polskiego w kontekście wykonywanych prac. Pierwsze zadanie postawione przed uczniami ma charakter „inwestycyjny", czyli „ułatwiający uczniom dostęp do społeczności posługujących się językiem docelowym" (Dębski, 2006, s. 53). Zadaniem uczniów jest przedstawienie się partnerom w Polsce na forum dyskusyjnym środowiska *Polish Youth Around the World*. W pierwszym tygodniu młodzież przedstawia się młodzieży i nauczycielom w Polsce jako grupa, a w drugim tygodniu – indywidualnie. Przed wykonaniem zadania w klasie robi się ćwiczenia leksykalno-komunikacyjne związane z tematami „przedstawienie się", „rodzina i stosunki osobiste" oraz „sposób spędzania wolnego czasu", aby pomóc młodzieży w kompozycji pierwszych wpisów na forum elektronicznym podobnych do przykładowego wpisu Agnieszki:

> Mam na imię Agnieszka. Mam dwanaście lat i chodzę do siódmej klasy. Interesuję się muzyką i od sześciu lat gram na skrzypcach. Mam jedną starszą siostrę, która się nazywa Basia i małą kotkę, która ma na imię Pipi. Lubię malować, tańczyć i jeździć na kempingi z rodziną. Od kilku lat chodzę na pływanie. Lubię też grać w koszykówkę z koleżankami i oglądać tenis.

Podczas realizacji wymiaru inkubacyjnego, „określającego cele projektu oraz procesy, które prowadzą do osiągnięcia tych celów" (Debski, 2006, s. 53), uczniowie i nauczyciel ustnie omawiają tematy ustalone przez nauczyciela z młodzieżą i wychowawcami podczas pobytu w Polsce. Daje to nauczycielowi okazję do przeglądu materiału językowego związanego z tematami ogólnego zainteresowania: „język młodzieżowy", „muzyka młodzieżowa" i „ochrona środowiska" (w klasie analizuje się na przykład tekst z polskiej prasy o Dolinie Rospudy). Wykonuje się też ćwiczenia językowe związane z tematem komunikacyjnym „wyrażanie opinii, przekonania" i omawia rezultaty internetowego projektu pilotażowego zakończonego w roku poprzednim. Po dokonaniu wyboru tematów projektów, wykonywanych indywidualnie lub w dwuosobowych zespołach, uczniowie przystępują do pisania prośby o pomoc skierowanej do młodzieży w Polsce,

czyli wykonywania kolejnego zadania inwestycyjnego, przybliżającego ich do rówieśników w Polsce. Arek na przykład pisze:

> Czesc, robie projekt o muzyce mlodzieżowej w Polsce i w Australii. Chcę się dowiedzieć jaka muzyka jest w Polsce najpopularniejsza. Tutaj większość ludzi slucha R'n'B i trochę rocku. Robię projekt na tym temat i napiszę o 15 najpopularniejszych piosenkach w obydwu państwach w tej chwili. Czy mógłby ktoś podać jakiej muzyki młodzieżowej w polsce się słucha?
> Cheers … Arek

Pisanie elektronicznej prośby umożliwia nauczycielowi wprowadzenie tematu komunikacyjnego „prośba, wzywanie do działania" z uczniami w Australii.

Wymiar „produkcyjny" projektu, obejmujący czynności kompozycji tekstu pisanego i prezentacji ustnej w języku polskim, odbywa się częściowo w klasie, a częściowo w domu. Zadaniem uczniów jest na wstępie napisać plan końcowej prezentacji, przedstawić go w klasie i wysłać krótki raport na ten temat do młodzieży w Polsce. Pisanie planu wprowadza temat rzeczowników odczasownikowych. Wysłanie elektronicznego raportu odnawia kontakt z uczniami w Polsce i pozwala uczniom zgromadzić dodatkowe informacje do projektu.

Głównym punktem projektu „Moja Australia, moja Polska" są dla młodzieży z Australii ustne prezentacje projektów porównawczych w klasie, przed którymi nauczyciel daje dzieciom wskazówki dotyczące języka i technik prezentacji w języku polskim oraz wprowadza temat komunikacyjny „porównywanie". Poprawione przez nauczyciela prezentacje PowerPoint zostają opublikowane w środowisku internetowym *Polish Youth Around the World*. Ostatnim elementem wymiaru „prezentacyjnego" projektu jest wysłanie informacji do młodzieży w Polsce na temat przebiegu prezentacji ustnych w Australii oraz podziękowanie za współpracę. Przed wysłaniem podziękowań omawia się w klasie temat komunikacyjny „podziękowanie". Osobne podziękowania wysłano do uczniów, a osobne do nauczycielki z Polski, co dodatkowo stwarza okazję do omówienia pisania podziękowań w stylu potocznym i oficjalnym.

Na zakończenie projektu uczniowie piszą esej porównujący życie młodzieży w Australii i w Polsce na podstawie analizy fotoalbumów i wiadomości pozostawionych na forum dyskusyjnym. Przed kompozycją eseju młodzież wykonuje ćwiczenia w „wyrażaniu opinii". Prosi się na przykład uczniów o pisanie zdań wyrażających, na podstawie korespondencji, ich opinię na temat tego, co czyta polska młodzież, jak spędza wolny czas i jakim posługuje się językiem. Podobne zdania uczniowie piszą o młodzieży mieszkającej w Australii, a następnie komponują zdania porównawcze.

7.5.4.3. Nieoczekiwane okazje do uczenia się

Wiele okazji do uczenia się języka w trakcie pracy projektowej wynikało z naturalnej dynamiki projektu, więc zostały one zaplanowane i usystematyzowane programem nauczania. Niektórych okazji nie dało się jednak przewidzieć, ponieważ

wyniknęły z nieprzewidzianych zwrotów komunikacyjnych projektu. Sytuacja taka pojawia się na przykład, kiedy Iwona skarży się nauczycielowi, że nie otrzymała jeszcze od partnerów w Polsce żadnej informacji dotyczącej swojego projektu. Nauczyciel prosi Iwonę o napisanie łagodnej skargi do młodzieży w Polsce i ponowienie swojej prośby o pomoc. Iwona pisze w ten sposób:

> czesc
> przepraszam, że znów piszę, ale nikt mi nie odpisał na moją ostatnią wiadomość. szkoda. bardzo bym chciała żeby ktoś cos mi napisał o Krakowie i co tam jest do zrobienia dla młodych ludzi. ja planuję iść do miasta, i do miejsc gdzie młodzież lubi spędzać czas i planuje zrobic tam zdjęcia. może ktoś by chciał zrobić zdjęcia w popularnych miejscach dla młodzieży w krakowie albo w miejscowości gdzie mieszkacie i dać je do naszego elektronicznego albumu.
> z gory dziękuję za wszystkie informacje

Trudna do przewidzenia programem nauczania sytuacja komunikacyjna sprawia, że nauczyciel spędza kilka minut z Iwoną i pomaga jej w wyrażeniu „niezadowolenia" i „rozczarowania" w taki sposób, aby nie brzmiały zbyt mocno w języku polskim. Pomaga jej także w ponowieniu prośby o współpracę i podsuwa formułę grzecznościową „z góry dziękuję za wszystkie informacje" na zakończenie wpisu na forum.

Analiza wpisów na forum dyskusyjnym pokazuje również, że podczas realizacji projektu zaistniały sytuacje komunikacyjne, które nie zostały wykorzystane przez nauczyciela w celu uczenia języka polskiego. Na przykład po tym, jak Arek wpisuje się na forum w swoim własnym imieniu i w imieniu Pawła – partnera, z którym realizuje projekt na temat języka młodzieżowego – Paweł dziękuje Arkowi, ale zarazem obraża Ewelinę, dziewczynę z Polski, która wcześniej przesłała chłopcom dużo informacji. Paweł pisze:

> Arek
> Ty jesteś wspaniały!
> Ja nie mogłym tak pieknie napisać i podałeś moje imię.
> I hope we get some decent responses and not essays like that Ewelina did. Geez!!!
> Catch

Niestety nauczyciel nie zauważa wpisu, który stworzył naturalną sytuację komunikacyjną, przy okazji której należało poprosić Pawła o napisanie przeprosin w języku polskim i omówić z nim temat komunikacyjny „przepraszanie".

7.6. Zadania typu *WebQuest*

W odróżnieniu od projektów, takich jak „Moja Australia, moja Polska", zadania językowe wykonywane przez uczniów w Szkole są znacznie krótsze. Nie prowadzą także do wytworzenia produktu mającego realną wartość komunikacyjną dla osób biorących w nich udział, takiego jak na przykład fotoalbumy w opisanym poprzed-

nio projekcie. Przykładem zadania edukacyjnego wykorzystującego Internet jest *WebQuest* – technika dydaktyczna opracowana w San Diego State University (http://webquest.org/).

Popularne w nauczaniu języka zadanie planowania przez uczniów wycieczki do kraju docelowego doskonale nadaje się do przekształcenia w zadanie internetowe *WebQuest* ze względu na łatwość uzyskiwania w internecie informacji na temat transportu, hoteli oraz turystycznie interesujących miejsc. W 2007 roku uczniowie klasy 9/10 w Szkole w Albion wykonują zadanie pod tytułem „Wycieczka do Polski" (Aneks 4. Travel to Poland – learning unit). Zadanie trwa cztery tygodnie (od 1 do 22 września). Początkowe założenia zadania są następujące:

- wycieczka będzie trwała od 7 do 10 dni,
- budżet wycieczki wynosi 5000 dolarów,
- należy odwiedzić trzy duże miasta,
- w każdym z miast należy zwiedzić dwa interesujące miejsca,
- wszystkie noclegi będą w hotelach.

Nauczyciel proponuje również, że podstawowym źródłem informacji będzie dla uczniów Internet, a rezultatem końcowym – prezentacja PowerPoint składająca się z 800–1000 słów i zawierająca:

- plan wycieczki (daty, środki transportu, interesujące miejsca, posiłki, noclegi, i tym podobne),
- opisy interesujących miejsc,
- budżet (szczegółowy plan wydatków na transport, posiłki, noclegi, wstępy, prezenty i tym podobne).

Pierwszym etapem wykonywania zadania jest rozmowa z uczniami w klasie na temat podróży do Polski: kiedy ostatnio byli w Polsce, gdzie przebywali i jakie miejsca zwiedzili. Rozmowa taka pozwala na wczesne ukierunkowanie pracy uczniów nad zadaniem oraz daje nauczycielowi możliwość wprowadzenia niezbędnych w języku polskim słów i wyrażeń związanych z podróżą. Po przedyskutowaniu z nauczycielem celów zadania, treści i organizacji końcowej prezentacji i sposobu uzyskiwania ocen za wykonanie zadania uczniowie przystępują do pisania planu wycieczki. Na tym etapie pracy pomocny jest rozdany przez nauczyciela arkusz zawierający pytania, na które uczniowie muszą odpowiedzieć, korzystając z polskojęzycznego Internetu, na przykład „Do którego miasta polecisz i gdzie zatrzymasz się po przylocie?", „Jakich środków transportu będziesz używał/-a w Polsce?" czy też „Jakie prezenty kupisz w Polsce?". Nauczyciel poleca również uczniom zapisywać słowa napotkane w Internecie, których nie znają, w specjalnie do tego celu zaprojektowanym przez niego słowniczku. Uczniowie zapisują nowe słowo, formę podstawową słowa odszukaną w słowniku, przepisują kontekst, w jakim słowo zostało użyte w czytanym przez nich tekście, oraz układają własne zdanie z danym słowem. W drugim tygodniu pracy, korzystając z infomacji znalezionych w Internecie, uczniowie mają zdecydować, jakie trzy miasta w Polsce zamierzają odwiedzić i opisać dwie atrakcje turystyczne znajdujące się w każdym z tych miast. Ta część zadania jest poszerzona o ćwiczenia w klasie dotyczące

tematu „zabytki, atrakcje turystyczne". Wreszcie w trzecim tygodniu uczniowie przygotowują budżet wycieczki. Wyszukują ceny w Internecie i podejmują decyzje, jak zamierzają wydać 5000 dolarów, jakie przewiduje budżet, na przelot do Polski i powrót do Australii, komunikację lokalną, noclegi, posiłki, turystykę, prezenty oraz inne punkty programu wycieczki. Praca nad tym elementem zadania pozwala nauczycielowi przećwiczyć użycie polskich liczebników, a szczególnie ich pisownię (temat „ilość", „pieniądze").

Praca nad zadaniem odbywa się częściowo w klasie, a częściowo w domu i kończy się indywidualnymi prezentacjami ustnymi w klasie. Nauczyciel ocenia treść prezentacji (ilość i kompletność informacji, wykorzystanie PowerPoint), jakość prezentacji ustnej (poprawność języka, płynność prezentacji) oraz słowniczek prowadzony przez uczniów podczas projektu (liczba haseł, poprawność).

ZAKOŃCZENIE

Jak udowadnialiśmy wcześniej, dotychczasowe badania dwujęzyczności Polonii i utrzymywania/odchodzenia od użycia języka polskiego w Australii przez osoby polskiego pochodzenia najczęściej analizują wpływ czynników osobowych (to znaczy czas przybycia do Australii, płeć, wykształcenie, stan cywilny), wewnątrzdiasporycznych (to znaczy liczebność grupy, fala emigracyjna, szkoły i organizacje polonijne, rodzina) i społeczno-politycznych Australii (to znaczy polityka kraju, system szkolnictwa, postawy społeczne). Badania wzorów użycia języka polskiego wśród Polonii również obejmują niemal wyłącznie komunikację w rodzinie, gronie przyjaciół i znajomych w Australii, organizacjach polonijnych i Kościele. Można stwierdzić, że badania naukowe w niewielkim stopniu uwzględniają znaczenie czynników zewnętrznych, takich jak sytuacja polityczno-gospodarcza w Polsce, podróże do Polski, wizyty rodziny z Polski, uczestniczenie w życiu rodzinnym i kulturowym w kraju pochodzenia i w diasporze polskiej w świecie. Wnioskowaliśmy, iż taki stan rzeczy wynika z tego, że dotychczasowe badania naukowe prowadzono głównie z australijskiego punktu widzenia, z pominięciem perspektywy polskiej i światowej. Takie podejście w badaniach dwujęzyczności Polonii wypływało także z oddalenia geograficznego Australii, jej słabych powiązań z Polską, jak również bariery polityczno-gospodarczej, która istniała w Polsce do lat 90. XX wieku. Badania niejako odzwierciedlały postawy i potrzeby ludzkie, a emigracja z Polski do Australii, szczególnie przez członków powojennej fali emigracyjnej, była postrzegana jako coś stałego, oznaczającego prawie kompletne odcięcie od Polski oraz konieczność rekonstrukcji polskich instytucji kulturalno-oświatowych i społecznych w kraju osiedlenia. Dubisz (*Język polski poza granicami kraju*, 1997) dzieli zbiorowości polonijne na „kontynentalne" i „zamorskie". Tłumaczy, iż taki podział wiąże się z „odmienną historią i innego typu związkami z polską wspólnotą komunikatywną w kraju" (s. 19). Można również z całą pewnością stwierdzić, że dotychczasowe badania dwujęzyczności Polonii i utrzymywania języka polskiego w Australii nie uwzględniają jeszcze raptownego skoku rozwojowego, jaki dokonał się na przełomie XX i XXI wieku w ekonomii, komunikacji, kulturze i edukacji, ogólnie znanego w literaturze naukowej i popularnej pod pojęciami „globalizacji" i „informatyzycji".

Na wstępie niniejszej pracy założono, że procesy globalizacji prowadzą do „zanikania odległości" i zwiększają „zdolność narodów i pojedynczych ludzi do wywierania nawzajem na siebie wpływu" (Cotis, 2006), a co za tym idzie,

iż zjawisk dotyczących Polonii mieszkającej w Australii, jak również w innych krajach świata, nie można dziś badać bez uwzględnienia wiedzy na temat społecznego oddziaływania globalizacji i elektronicznych technologii komunikacyjnych. Patrząc z tej perspektywy, możemy na przykład wywnioskować, iż mniejsze zaangażowanie tak zwanej emigracji solidarnościowej oraz emigracji ostatnich lat w szkolnictwo i inne sprawy polonijne może wynikać nie tylko ze znakomitej adaptacji do życia i pracy w Australii, ale także z częstych i żywych kontaktów z Polską, rodziną w Polsce oraz językiem i kulturą polską w wydaniu polskim, a nie polonijnym, dzięki szybkiej i bardziej dostępnej komunikacji lotniczej, Internetowi i telewizji satelitarnej. Polonijna prasa ma dzisiaj silną konkurencję w postaci polskich dzienników i periodyków dostępnych przez Internet. Polonijni artyści niejednokrotnie konkurują z programami dostępnymi w telewizji Polonia. Osoby osamotnione, odcięte od kręgów polonijnych, często żywo uczestniczą w życiu polskiej diaspory w Internecie, komunikują się z rodziną w Polsce i w świecie za pośrednictwem programów wideokonferencyjnych typu Skype i dzięki temu w mniejszym stopniu odczuwają brak kontaktów towarzyskich w kręgach polonijnych Melbourne lub Sydney.

Zmniejszenie dystansu do kultury kraju pochodzenia oraz wywoływanie poczucia własnej obecności wśród rodziny i przyjaciół pozostawionych w kraju pochodzenia było ważnym dążeniem wielu imigrantów i ich potomków, w którego realizacji dużą rolę odgrywały media. Środki komunikacyjne, które imigranci mieli do dyspozycji w XIX i większej części XX wieku – na przykład list, tradycyjna prasa, taśmy audio i wideo – nie pomagały efektywnie w realizacji tych dążeń, choć były używane przez imigrantów w sposób twórczy do osiągania różnych celów komunikacyjnych. Na początku XXI wieku sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej dzięki technologiom internetowym oraz stosunkowo tanim oraz coraz szybszym połączeniom lotniczym. Globalna gospodarka oraz istnienie światowego *lingua franca* w postaci języka angielskiego ułatwiają mobilność ludzi i możliwości osiedlania się i podejmowania pracy w innych krajach. Zmiany te pociągają za sobą zmiany w charakterze zjawiska migracji oraz zjawisk psychologicznych i społecznych z nim związanych, w tym w dynamice kontaktów językowych. Jaki jest zatem wpływ procesów globalizacji i informatyzacji społecznej na bilingwizm angielsko-polski w drugim pokoleniu w Australii w świetle niniejszych badań?

Tożsamość

Dane uzyskane w niniejszej pracy dobitnie pokazują, że internetowe grupy dyskusyjne wspomagają budowanie nowych tożsamości („potomek polskich lotników", „potomek sybiraków"), będących elementami tożsamości polskiej. Te fragmentaryczne tożsamości (Tomlinson, 2003) przyczyniają się do wzmacniania tożsamości etnicznej, polskiej, głównie dlatego, iż uczestnikami grup są osoby polskiego pochodzenia oraz odwołują się do historii Polski. Tożsamość lokalna – na przykład „częstochowianin", „Żyd z Częstochowy" – w znacznym stopniu ukształtowana

przez globalne kontakty elektroniczne, może motywować osobę do utrzymywania silnych związków z Polską oraz uczenia się języka polskiego.

Badania wskazują również na istnienie formy tożsamości, którą możemy nazwać **tożsamością „oscylującą"**. Cechą charakterystyczną takiej tożsamości jest nie tylko wieloczłonowość (na przykład Polak-Australijczyk), wielokulturowość, ale także łatwość przechodzenia z jednego systemu wartości i światopoglądu w drugi w rezultacie przemieszczania się jednostki w przestrzeni fizycznej, elektronicznej oraz pomiędzy różnymi kontekstami społecznymi.

Kontakty z Polską

Badania pokazały, że choć znaczna większość ankietowanych chciałaby spędzić jakiś czas w Polsce, aby tam pracować, niewielu z nich aktywnie poszukuje takich możliwości. Można jednak sądzić na podstawie danych, iż w chwili pojawienia się realnej okazji do podjęcia pracy i zamieszkania w Polsce, poważnie rozważyliby taką możliwość.

Badania podkreślają znaczenie Internetu w utrzymywaniu kontaktów rodzinnych przez bilingwistów oraz byciu „na bieżąco" ze sprawami rodzinnymi, historią rodzinną. Dzięki komunikacji elektronicznej mają oni więcej okazji do celowego używania języka polskiego z rodziną w Polsce i innych częściach świata oraz uczestniczenia w dyskursie rodzinnym na podobnych zasadach, jak członkowie rodziny mieszkający w Polsce. Coraz częściej bilingwiści wybierają narzędzia – takie jak na przykład blog, Skype – które nadają się do stwarzania przez nich wysokiego stopnia obecności społecznej (Short, Williams, Christie, 1976) wśród rodziny i znajomych w Polsce.

Wcześniejsze badania pokazują pozytywne postawy bilingwistów drugiego pokolenia wobec reemigracji (Leuner, 2008). Obecne studium potwierdza pozytywne postawy tej grupy wobec podjęcia pracy i zamieszkania w Polsce. Pokazuje zarazem duże znaczenie elektronicznych komunikatorów jako narzędzi umożliwiających **reemigrację elektroniczną**, która może poprzedzać i/lub ułatwiać reemigrację w sensie fizycznym.

Konfrontacja wartości i stereotypów, przezwyciężanie szoku kulturowego

Łatwość komunikacji – zarówno w sensie fizycznym, jak i elektronicznym – na początku XXI wieku pozwala większej liczbie członków Polonii australijskiej drugiego pokolenia konfrontować własną tożsamość, własne wartości, z modelem tożsamości polskiej w Polsce, z uwzględnieniem różnic wewnątrzkulturowych. Takie konfrontacje umożliwiają z kolei bilingwistom bardziej intensywnie prowadzić proces negocjacji pomiędzy systemami kulturowymi, których doświadczają. Badania pokazują, jak częste i intensywne kontakty z kulturą polską mogą być pomocne w przezwyciężaniu szoku kulturowego, dokonywaniu odkryć kulturo-

wych (kulturowych epifanii) i przezwyciężaniu stereotypów kulturowych, często przekazywanych przez starsze pokolenia. W rezultacie bilingwiści mogą szybciej wkroczyć na ścieżkę budowy tożsamości wielokulturowej i kompetencji interkulturowej (Byram, 1997).

Utrzymywanie, transmisja i uczenie się języka polskiego

Zdecydowanie najczęściej wymienianym przez bilingwistów uczestniczących w badaniach czynnikiem pozytywnie wpływającym na ich naukę języka polskiego były podróże do Polski. Interesujące jest to, że czynnik ten był wymieniany znacznie częściej niż szkoła polska oraz uczestniczenie w polskich lub polonijnych sieciach społecznych. Wynik ten podkreśla wagę kontaktów z żywą współczesną kulturą polską dla rozwoju dwujęzyczności Polonii drugiego pokolenia w ich własnej opinii. W miarę jak częstość wizyt w kraju pochodzenia wzrasta, rośnie również ich wpływ na motywację do uczenia się/podtrzymywania znajomości języka polskiego.

Badania dostarczyły dowodów na to, że użycie mediów elektronicznych w języku polskim wpływa korzystnie na znajomość języka polskiego przez członków drugiej generacji Polonii w Australii. Można stwierdzić na podstawie danych, że komunikacja elektroniczna daje bilingwistom możliwości pisania po polsku oraz kontaktu ze współczesnym, potocznym językiem polskim (w tym z językiem rówieśniczym), do którego nie mają na co dzień dostępu. Komunikacja elektroniczna może również pomóc im nawiązać kontakt z osobami, które podejmą się roli nauczyciela i będą zwracać uwagę na błędy, dzięki czemu bilingwiści mogą poprawić swoją znajomość języka polskiego. Wielu uczestników badań wskazywało Internet jako narzędzie pozwalające im poprawiać znajomość języka polskiego.

Praca pokazuje wpływ komunikacji internetowej na utrzymywanie języka polskiego w Australii obecnie oraz na wpływ potencjalny, możliwy do osiągnięcia przy zamierzonym działaniu mającym na celu transmisję języka polskiego w rodzinie oraz nauczanie w szkołach polonijnych. Studia przypadku, a szczególnie badania przez działanie (*action research*) przeprowadzone w ramach niniejszej pracy udowadniają, iż wpływ ten może być znaczący w wypadku kiedy osoba, rodzina lub szkoła decydują się na wykorzystanie komunikacji elektronicznej w celu transmisji/nauczania/uczenia się języka polskiego. Wyniki prezentowanych w książce badań pozwalają zatem na spojrzenie z pewnej perspektywy na obawy wyrażone przez Villę (2002), iż posługiwanie się nowoczesnymi technologiami może się stać surogatem tradycyjnych środków transmisji języka w rodzinie. Wręcz przeciwnie, badania pokazują, iż projekty rodzinne wykonywane z użyciem technologii dają dzieciom wiele okazji do uczenia się nowego materiału leksykalnego, wymowy, różnic kulturowych oraz elementów języka młodzieżowego czy języka związanego z nowymi rolami społecznymi – głównie z rolami kuzynki i przyjaciółki – w których mogą się prezentować w języku polskim dzięki komunikacji internetowej. Komunikacja elektroniczna może funkcjonować w wypadku dzieci jako płaszczy-

zna przedłużająca ich pobyt w Polsce, która zbliża dziecko ku rodzinie, pozwala mu w dalszym ciągu uczestniczyć w historiach rodzinnych, anegdotach, epizodach, które rozgrywają się w polskojęzycznej rzeczywistości w oddaleniu od miejsca zamieszkania. Zebrane dane przede wszystkim pokazują, w jaki sposób projekty rodzinne wykonywane przy użyciu technologii komunikacyjnych mogą wpłynąć na poszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej dziecka, a więc – przynajmniej potencjalnie – na liczbę kontaktów dziecka z językiem polskim. Rozszerzenie polskojęzycznej sieci społecznej jest jedną z głównych korzyści dla rozwoju języka polskiego bilingwistów, jakie zostały udokumentowane w badaniach.

Projekty rodzinne funkcjonują również jak narzędzia przygotowujące (socjalizujące) dwujęzyczne dziecko do roli ucznia, a rodziców – do roli nauczycieli języka polskiego. Zaakceptowanie takiej nowej roli przez dziecko w rodzinie może być wydarzeniem przełomowym dla jego dwujęzycznego rozwoju. Świadome odgrywanie tej roli, przy wsparciu innych członków rodziny, pozwoli dziecku wypracować strategie i techniki pomocne w uczeniu się języka polskiego. Wyposaży je w umiejętności, które pozwolą mu wykorzystywać otaczające je środowisko polskojęzyczne do uczenia się tego języka. Rodzice również muszą się nauczyć roli nauczycieli języka polskiego w rodzinie. Interwencja państwowych i akademickich instytucji wspierających wielojęzyczność – na przykład w postaci seminariów uczących rodziców, jak wychowuje się dzieci wielojęzyczne – może być bardzo pomocna.

Mikroanaliza wykorzystana w badaniach udowadnia, iż narzędzia technologiczne mogą odegrać ważną rolę w samym procesie uczenia się języka mniejszościowego. Istnieją dane pokazujące, w jaki sposób kamera może ułatwić uczenie się /nauczanie przez wskazywanie na obiekty znajdujące się w otoczeniu i nazywanie ich (van Lier, 2004). Dzięki zastosowaniu kamery podczas procesu filmowania i nagrywania przez dzieci opowiadań w języku mniejszościowym rodzice mają również wgląd w prywatną mowę dziecka, która często staje się zewnętrzna podczas procesu nagrywania i którą wtedy mogą regulować.

Technologie komunikacyjne powinny odgrywać ważną rolę w szkole polonijnej, szczególnie iż nowoczesne programy nauczania (na przykład *Victorian Essential Learning Standards* w stanie Wiktoria) podkreślają znaczenie wiedzy interkulturowej, którą można rozwijać w projektach korespondencyjnych za pośrednictwem Internetu (por. O'Dowd, 2003). Środki elektroniczne pozwalają bilingwistom na intensywny kontakt z kulturą polską i językiem polskim w wydaniu polskim, a nie wyłącznie polonijnym.

Nowoczesne technologie a modele utrzymywania języka

Zdecydowana większość ankietowanych bilingwistów była przekonana o słuszności twierdzenia, że polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego mogą im być pomocne w znalezieniu pracy w krajach Unii Europejskiej, tym samym uznając swoje polskie pochodzenie i znajomość języka polskiego jako czynniki

pozytywnie wpływające na funkcjonowanie w globalnej ekonomii. Wydaje się, że uczestnicy niniejszych badań byli o wiele bardziej świadomi obecnej wartości języka polskiego w Europie niż uczniowie języka polskiego, rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół we wcześniejszych badaniach Rabiej (2006). Różnica ta może wynikać z tego, że uczestnicy obecnych badań to dorośli przedstawiciele drugiego pokolenia, z których wielu – jak wskazują dane – dopuszcza możliwość podjęcia pracy i zamieszkania w Polsce. Uczestnicy badań zdają sobie sprawę z tego, że dwujęzyczność i dwukulturowość stawia ich w dobrej sytuacji zawodowej w Polsce, ponieważ z jednej strony posługują się językiem angielskim i, przynajmniej niektórzy, znają system pracy w międzynarodowych firmach, z drugiej zaś strony znają język polski i polską kulturę, co ułatwia im rozumienie lokalnych potrzeb i nawiązywanie kontaktów w skali lokalnej. Wiele modeli kontaktów językowych bazujących na pojęciu wartości rynkowej języka (Bourdieu, 1982) wskazuje na postrzeganą wartość języka mniejszościowego jako na ważny czynnik wpływający pozytywnie na jego utrzymywanie się w warunkach dyglosji (zob. Clyne, 2003, s. 67–68). W świetle tych teorii świadomość, iż znajomość języka polskiego i polskie pochodzenie otwierają nowe możliwości zawodowe w Polsce oraz Europie, może być zinterpretowana jako czynnik motywujący bilingwistów do utrzymywania znajomości języka polskiego.

Niniejsza praca ukazuje również dużą rolę komunikacji elektronicznej w utrzymywaniu kontaktów z rodziną w Polsce i innych częściach świata przez emigrantów i ich potomków. Ponieważ odbudowywanie związków z szerszą rodziną, czyli ciągłości pokoleniowej, jest podstawowym elementem strategii odnowy języków proponowanej przez Fishmana (1991), komunikacja elektroniczna może być ważnym instrumentem w pracach mających na celu utrzymywanie języka polskiego za granicą, które się opierają na strategii Fishmana.

Varia

Kilka innych wątków powracających w danych zgromadzonych w obecnej pracy zasługuje na krótkie omówienie, choć są one luźniej związane z głównym tematem. Jednym z nich jest znaczenie świadomości w uczeniu się języka. Bilingwiści uczestniczący w badaniach często mówią o dokonywaniu świadomego wyboru, aby: (1) rozmawiać po polsku z członkami rodziny, (2) wykorzystywać komunikację przez Internet do nauki języka polskiego lub (3) stwarzać/improwizować sytuacje, w których mogą ćwiczyć nowe dla siebie słowa i konstrukcje gramatyczne. Wydaje się, że utrzymanie języka mniejszościowego w dużym stopniu jest zależne od świadomych decyzji podejmowanych przez bilingwistów.

Innym powracającym w badaniach tematem jest problem miejsca języka polskiego w tożsamości Polaków mieszkających w Australii. Rezultaty zarówno badań ankietowych, jak i studiów przypadku rzucają nowe światło na znaczenie języka polskiego jako wartości rdzennej (Smolicz, 1979; Smolicz, Secombe, 1981) dla drugiego pokolenia Polonii. Choć ogólnie badani cenią sobie znajomość języka

polskiego i planują przekazać go dzieciom, połowa z nich twierdzi, że nie trzeba mówić po polsku, aby czuć się Polakiem. Potrafią również zilustrować swoją opinię licznymi przykładami osób, które uważają się za Polaków, choć nie znają języka polskiego. Wyrażono również sąd, iż nadmierny nacisk na znajomość języka polskiego, kładziony świadomie lub nieświadomie przez członków pierwszego pokolenia Polonii, niekiedy wręcz staje się czynnikiem wykluczającym przedstawicieli drugiego pokolenia z zaangażowania w polonijne sieci społeczne.

Wreszcie należy stwierdzić, że obraz Australii jako kraju różnokulturowego i różnojęzycznego – jaki jawi się na podstawie obecnych badań – jest bardziej pozytywny od obrazu naszkicowanego w niedawnej pracy Clyne'a (2005) – *Australia's Language Potential*. W swojej książce Clyne pisze o paradoksie różnokulturowego kraju, który nie potrafi korzystać z bogactwa w postaci obecności różnych języków etnicznych używanych w obrębie jego granic. Niniejsze badania pokazują, że język polski jest użytecznym narzędziem w szkole oraz pracy w Australii według wielu uczestników badań. Żadna z osób uczestniczących w badaniach nie wyraziła się negatywnie na temat postaw społecznych lub polityki językowej Australii. Jeśli wspominamy politykę językową Australii, trzeba jednak zaznaczyć, iż ostatnie wypowiedzi polityków wskazują na to, że choć obecny rząd Australii przywiązuje dużą wagę do utrzymywania i nauczania języków, odnosi się to głównie do języków azjatyckich. Takie utylitarne podejście do polityki językowej – wynikające z faktu, że największymi partnerami gospodarczymi Australii są kraje azjatyckie – może mieć negatywny wpływ na języki europejskie, a szczególnie na języki mniej popularne, a wśród nich język polski.

Podsumowanie

Badania prezentowane w niniejszej pracy dostarczają dowodów na obserwację Clyne'a (2003, s. 68), że wielu młodych Australijczyków ze środowisk dwujęzycznych „korzysta z możliwości pracy w krajach pochodzenia swoich rodziców w Azji i Europie Wschodniej, a nowe technologie umożliwiają kontakty imigrantom i ich potomkom z krajem pochodzenia i społecznościami imigracyjnymi w innych krajach". Potwierdzają również jego teorię, że zmniejszający się stopnień odchodzenia od niektórych języków mniejszościowych w Australii można po części tłumaczyć istnieniem „zamożniejszej i bardziej mobilnej imigracji, która częściej podróżuje do kraju pochodzenia oraz potrafi lepiej niż wcześniejsze pokolenia korzystać z takich środków, jak radio i dzienniki dostępne w Internecie" (Clyne, 2005, s. 77). Wreszcie badania pokazują, iż społeczność polonijna w Australii podlega zmianom, choć zapewne nie tak dynamicznym, jak Polonia zamieszkująca Europę (por. Rabiej, 2007). Zmiany te – do pewnego stopnia powodowane ogólnoświatowymi procesami globalizacji i informatyzacji – mają wpływ na dwujęzyczność angielsko-polską w Australii.

CONCLUSION

The present work makes the assumption that as the processes of globalisation lead to the shrinking of distance and increase the ability of individuals and social groups to influence each other (Cotis, 2006), phenomena related to Polish immigration in Australia can no longer be investigated without incorporating what we know about the impact of globalisation and electronic communications technologies on societies. When such an impact is acknowledged, the weak engagement of the "Solidarity" and latest waves of immigration with Polonia education and organizations, for example, can not only be attributed to their quick adaptation to the local lifestyle, but also their frequent and vivid contacts with Poland, family in Poland and Polish culture due to the increasing affordability of air travel, the invention of satellite television and popularity of Internet communication. Today, Polonia press has to be as attractive to immigrants as Polish newspapers and periodicals available through the Internet and Polonia artists must be prepared to compete for audience with programs offered by TV Polonia. People who, for one reason or another, find themselves isolated from Polonia circles, often turn out to be active participants in various Polish "settlements" on the Internet and communicate with family in Poland using videoconferencing programs such as Skype. As a result, they are less affected by being outside the social circles of Melbourne or Sydney Polonia.

Media have for a long time played an important role in the lives of immigrants and their descendents as tools helping to overcome the distance to the culture of the country of origin and invoke the feeling of their presence among family and friends living overseas. The communications media that immigrants had at their disposal in the 19th and for most part of the 20th century – i.e. letters, press, audio and videotapes – were used creatively by them to achieve various communicative goals, but in general they were much less effective than modern digital media of the first decade of the 21st century. Globalising economy and the existence of English as a global *lingua franca* also increase mobility and encourage people to look for employment in other parts of the world. These global developments lead to changes in how we perceive immigration and the accompanying psychological and social phenomena, including the dynamics of language contact. What is the impact of the processes of globalisation and informatisation on English-Polish bilingualism in the second generation in Australia in the light of the research contained in the present monograph?

Evidence has been accumulated demonstrating that Internet-based discussion groups support the development of identities such as "descendent of a Polish pilot" or "descendent of a Siberia survivor", which are part of the broader Polish identity. Local identities – such as "Częstochowa resident" or "Częstochowa Jew" also can be shaped through global electronic communication among Częstochowa residents now living abroad, and can motivate people to maintain strong links with Poland and learn Polish. The research has also discovered the existence of identity that can be termed "oscillating identity". Such identity not only is bi-polar (e.g., Polish--Australian), but also characterised by its ability to swing from one system of values to another as a result of travel in physical or electronic space.

The research has shown that most of the participants would like to spend some time in Poland in order to work there, but few of them actively pursue such opportunities. Data however indicate that they would seriously consider such a possibility if presented with a specific offer. The research has also stressed the significance of the Internet in maintaining family relations by the bilinguals in the study and being "up to date" with family matters. The bilinguals choose communication tools – such as blog or Skype – which help them create a satisfying degree of social presence (Short, Williams, Christie, 1976) among family and friends in Poland. Earlier investigations demonstrate second-generation bilinguals' positive attitudes towards re-emigration (Leuner, 2008). The present research confirms the positive attitudes of this group towards working and living in Poland. At the same time, it demonstrates the significance of electronic communications as tools of "electronic re-emigration", which may precede and/or facilitate physical re-emigration.

The ease of communication – both in physical and electronic space – allows a growing number of people of Polish descent living in Australia to confront their identity and values with the models of Polish identity and value systems in Poland. Such confrontations facilitate the negotiation processes between the two belief systems the bilinguals are familiar with. The research shows that frequent and intensive contacts with Polish culture can help individuals overcome cultural shock, make cultural epiphanies and verify cultural stereotypes transmitted by older generations. As a result, bilinguals are able to start building their new bicultural identity and intercultural competence (Byram, 1997). Travel to Poland is also a factor most often declared by the participating bilinguals as having a positive impact on Polish language learning. Interestingly, this factor was listed more often than Polish school or participation in Polonia networks. Electronic communication equips bilinguals with opportunities to practice writing skills as well as contemporary, everyday Polish (including peer language) they otherwise would not have access to.

Action research reported in the monograph proves that Internet communications may have a significant impact on Polish language maintenance, providing that individuals, families or schools make a conscious decision to use them for language transmission, learning or teaching. Family projects using electronic technologies

provide children with opportunities to reflect on cultural differences or learn new language items associated with new social roles they acquire – such as, for example, the role of cousin or close friend – and which they perform using Polish. Electronic communication can also provide a platform extending in-country visits and allowing continued participation in the creation of family anecdotes and stories taking place in the Polish language reality in the country of origin. Most significantly, the data reveal how Internet-based family projects can contribute to the broadening of the bilingual child's Polish language social networks, which in turn results in increased access to Polish. Family projects also act as tools socialising children into the role of language learners and parents into the role of language teachers in the bilingual family. Accepting and performing such roles may be a significant breakthrough in raising bilingual children. Microanalysis of language data employed in the study has shown that techniques taking advantage of technological tools can play an important role in ethnic language transmission in the family as well as in language learning in formal Saturday school settings.

A majority of study participants were convinced that their Polish background and ability to communicate in Polish created for them employment opportunities in the European Union countries. Several models of the language shift/maintenance dynamics introduce the concept of the market value of language (Bourdieu, 1982), and point out that the value of a minority language is an important factor contributing to its maintenance in the conditions of diglossia (e.g., Clyne, 2003, p. 67–68). In the light of such theories, the conviction that the Polish background and language open up new professional opportunities can act as a factor motivating to maintain and/or develop Polish language skills. The present research also demonstrates that electronic communications are used to establish and maintain contacts with family in Poland and other parts of the world by immigrants and their descendents. Since re-establishing links with the broader family is a vital strategy in the language revitalization model proposed by Fishman (1991), electronic communication can be considered an important tool in initiatives aimed at the maintenance of Polish abroad.

In sum, the present research provides evidence in support of Clyne's (2003, p. 68) observation that many young Australians work in their parents' countries of origin and new technologies help immigrants and their descendents keep in touch with their countries of origin. It also supports his theory that the decreasing rate of language shift recently documented for some community languages in Australia can partially be explained by the existence of wealthier and more mobile immigration, who pay frequent visits in the country of origin and are able to use Internet-based minority language media (Clyne, 2005, p. 77). The research demonstrates that, in the first decade of the 21st century, Australian Polonia undergoes significant changes caused by the processes of globalisation and informatisation. Albeit not as dynamic as those occurring among Polonia in Europe (see Rabiej, 2007), these changes have a significant impact on the future of English-Polish bilingualism in Australia.

ANEKSY

ANEKS 1

The dynamics of individual bilingualism: A study of English/Polish bilinguals.
Survey

1. Please tell me a little about yourself

a) Age: _____ years old

b) Sex: female _____ male _____

c) Country of birth: _____

d) If born outside Australia, how old were you when you arrived in Australia? _____

e) My parents are both Polish _____

f) One of my parents is Polish and the other is _____

g) I live …

- with my parents _____
- on my own _____

h) If you live with a partner, what nationality is your partner? _____

i) Which of the following best describes you (write down the descriptors in their order of relevance): *Australian*, *Polish*, *European*, *Polish-Australian*, *Australian-Polish*, *Australian-European*, *European-Australian*

I am _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

j) What is your profession? _____

k) My highest level of education is

- Primary/Secondary _____
- Bachelors degree _____
- Postgraduate certificate/diploma _____
- Masters degree _____
- PhD _____

2. Language skills and attitudes

a) How good do you think is your Polish?

- I don't know Polish. _____
- My English is much better than my Polish. _____
- My English is a little better than my Polish. _____
- I know English and Polish more or less equally well. _____
- My Polish is a little better than my English. _____

b) If you have a partner, how good is his/her Polish?

- She/He doesn't know Polish. _____
- Her/His English is much better than his/her Polish. _____
- Her/His English is a little better than his/her Polish. _____
- She/He knows English and Polish more or less equally well. _____
- Her/His Polish is a little better than his/her English. _____

c) How do you feel about the following statements:

		Strongly agree	**Agree**	**No opinion**	**Disagree**	**Strongly disagree**
a	In order to consider yourself Polish, you must speak Polish					
b	Polish parents should encourage their children to learn Polish					
c	Polish has never been useful to me					
d	When I was younger, my Polish was better					
e	I am still developing my skills in Polish					
f	Knowledge of Polish has helped me have a good relationship with my parents					
g	Knowledge of Polish has helped me have a good relationship with my family in Poland					
h	Knowledge of Polish has helped me at school					

		Strongly agree	Agree	No opinion	Disagree	Strongly disagree
i	Knowledge of Polish has proven useful for work					
j	Knowledge of Polish has helped me learn other languages					
k	I would like to spend some time in Poland and work there					
l	I'm looking for opportunities to work in Poland					
m	I'm considering moving to Poland					
n	My Polish background and knowledge of Polish may help me find a job in Europe					
o	I will make sure that my children speak Polish					
p	I wouldn't mind living in Poland					
r	English language helps me take advantage of global communication opportunities while Polish helps me understand who I am					

3. Use of media in Polish

a) How often do you watch Polish TV or listen to Polish radio?

- Never _____
- A few times per year _____
- A few times per month _____
- Once a week _____
- Daily _____

b) How often do you write e-mails in Polish?

- Never _____
- A few times per year _____
- A few times per month _____
- Once a week _____
- Daily _____

c) How often do you chat on-line in Polish?

- Never _____
- A few times per year _____
- A few times per month _____
- Once a week _____
- Daily _____

d) How often do you send text messages in Polish with your mobile phone?

- Never _____
- A few times per year _____
- A few times per month _____
- Once a week _____
- Daily _____

e) How often do you search the Polish Internet?

- Never _____
- A few times per year _____
- A few times per month _____
- Once a week _____
- Daily _____

f) If you use electronic communication in Polish, who do you use it with and why in Polish?

_____
_____
_____

4. Dynamics of bilingualism

a) Make a list of events in **your past** that either **encouraged** or **discouraged** the development of your Polish language skills (**Examples**: stay in Poland, divorce of parents, Polish school, e-mail correspondence with a cousin, visit of grandparents, *etc*.)

Encouraging factors

_____
_____
_____

Discouraging factors

_____
_____
_____

Thank you so much for your time!

Write down your name and e-mail address or telephone number so that I can contact you for a follow-up interview.

NAME: _____E-MAIL _____PHONE _____

ANEKS 2

Kierunki, dziedziny i wymiary VELS

Kierunek	Dziedzina	Wymiar
Rozwój fizyczny, indywidualny i społeczny	Zdrowie i wychowanie fizyczne	Ruch i aktywność fizyczna Wiedza o zdrowiu i jej promocja
	Rozwój społeczny	Tworzenie związków społecznych Praca w zespole
	Rozwój indywidualny	Uczenie się jednostki Organizacja uczenia się jednostki
	Wychowanie obywatelskie	Wiedza obywatelska Zaangażowanie społeczne
Nauczanie wewnątrzdyscyplinarne	Sztuka	Tworzenie Krytyka i interpretacja
	Język angielski	Czytanie Pisanie Mówienie i słuchanie
	Języki inne niż angielski	Komunikacja w języku innym niż angielski Wiedza interkulturowa i świadomość językowa
	Nauki humanistyczne – ekonomia	Wiedza ekonomiczna Rozumowanie ekonomiczne i interpretacja danych
	– geografia	Wiedza geograficzna Orientacja w przestrzeni geograficznej
	– historia	Wiedza historyczna Rozumowanie historyczne i interpretacja wydarzeń
	Matematyka	Arytmetyka Geometria Pomiary, teoria przypadku, dane Strukturalność Matematyka w praktyce
	Nauki ścisłe	Teoretyczne podstawy nauk ścisłych Nauki ścisłe w praktyce
Nauczanie interdyscyplinarne	Komunikacja	Słuchanie, oglądanie i reagowanie Prezentowanie
	Projektowanie, twórczość a technologia	Badanie i projektowanie Produkowanie Analizowanie i ocenianie
	Technologie informacyjno-komunikacyjne	Technologie wizualizacji procesów myślowych Technologie tworzenia Technologie komunikacyjne
	Procesy myślowe	Rozumowanie, przetwarzanie informacji, Stawianie pytań badawczych Tworzenie Refleksja, ocenianie i procesy metakognitywne

LOTE Ethnic Schools Course, Victoria University **Unit of work planner** **Language:**	**Strand: Discipline-based learning**	**Domain: LOTE** **Teacher:**
Year level: **VELS Level(s):**	**Unit of work title:**	**Time allocation (no. of lessons in unit)**
Description of learners (including learning experiences of LOTE learners): **Previous LOTE knowledge needed for this unit:**		
Overall objective: what will students be able to do by the end of this unit?		
Topic vocabulary:	**Language structures for the unit (Grammar):**	
Text-types used in the unit:		

Overview of main teaching and learning activities for each lesson in the unit:

Time	Lesson stage	Teacher activity	Student activity	Skills					Specific vocabulary	Specific grammar
				List	Speak	Read	Writ	Other		

ASSESSMENT

Describe the assessment strategies used to assess student progress and achievement in this unit for LOTE

Skills	*Standard*	*Evidence*
LOTE – speaking		
LOTE – reading		
LOTE – writing		
LOTE – listening		
Other communicative skills eg. Body language		
Intercultural knowledge and language awareness		

Resources to be used:

Additional notes for the unit:

Evaluation of unit:

ANEKS 4

Travel to Poland – learning unit

JOHN PAUL II
POLISH SATURDAY SCHOOL IN ALBION

LEARNING UNIT

Travel to Poland

Level 6: LOTE, Geography, Communication, Information and Communications Technology, Thinking Processes

Contents

- Introduction
- Learning focus
- Victorian Essential Learning Standards
- Teaching and learning activities
- Assessment
- Unit resources

Introduction

In this unit, students work individually or in small groups to plan a trip to Poland. Their task is to decide which Polish cities they are going to visit, what attractions they are going to see there, how they are going to travel and where they are going to spend the nights. The result of the project will be a PowerPoint slide show presenting the itinerary, the places they plan to visit in Poland and the budget. Finally, students write a short essay reflecting on the relationships between global travel and languages.

This complex unit provides opportunities for students to demonstrate achievement against standards in LOTE, geography as well as interdisciplinary learning. The primary focus, however, is on communicating in a LOTE and developing specific language skills.

Learning focus

This unit addresses learning focus statements from two strands.

Discipline-based Learning

LOTE

- Students practise oral skills through discussion of project-related topics in class and the final presentation.
- Students practise writing skills by completing project-related written tasks.
- Students learn new vocabulary as they browse the Internet, develop the project glossary and work on their oral presentations.
- Students learn new vocabulary and expressions related to a range of communicative topics such as for example "expressing opinion", "making comparisons", "space and giving directions" and "exchanging currency".
- Students review Polish numerals and how to form nouns from popular verbs.

Geography

- Students become aware of the relationship between globalisation and knowing languages.

Interdisciplinary Learning

Communication

- Students practise oral presentation skills.

Information and communications technology

- Students use ICT for searching the Web for information in LOTE.
- Students use ICT for creating PowerPoint presentations.

Thinking processes

- Students evaluate the relevance of vast amounts of information found on the Web.
- Students plan a complex activity.

Victorian Essential Learning Standards

This unit can be used to assess a range of Victorian Essential Learning Standards.

Strand	Domain	Dimension	Key elements of standards
Discipline-based Learning	LOTE	Communicating in a LOTE	[…] students learn the knowledge, skills and behaviours relevant to the specific language being studied.
	Geography	Geographical knowledge and understanding	They become increasingly aware of the global links between societies, culture and natural environments and the impact of globalisation on their own and other people's lives.
Interdisciplinary Learning	Communication	Presenting	They further develop skills in structuring oral and written presentations to achieve clear and coherent communication.
	Information and Communications Technology	ICT creating	[…] appraise different strategies for organising and managing resources involved in problem solving and creating information products.
	Thinking processes	Reasoning processing and inquiry	[…] discriminate in the way they use a variety of sources.

Teaching and learning activities

Activity 1. Getting started

- The teacher starts the project by asking the students about their visits to Poland. Students who recently visited Poland may be asked about how they flew there, how they travelled around Poland, what places they visited, *etc*.

- The teacher informs the students that their task will be to plan a trip to Poland. S/he distributes the "Wycieczka do Polski" sheet (Sheet 1) and explains the project aims, process, and the assessment.

- Students spend the rest of the class looking up Web resources and planning the trip (Planowanie wycieczki – Activity 1).

- The teacher explains that the students have to write down words and expressions they do not understand and create a glossary which is one of the project requirements (Słowniczek – Sheet 2)

- The students hand in the "Planowanie wycieczki" sheets to the teacher who corrects and marks them.

Activity 2. Planning the trip

- The students decide which three cities in Poland they are planning to visit.

- Expressions related to the communicative topic of "Wyrażanie relacji w przestrzeni (miejsce i kierunek)" are reviewed such as "Gdzie znajduje się Warszawa?", "na północy", "na południu", "na zachodzie", "na wschodzie Polski", „na wschód od", "na zachód od", *etc*.

- Expressions related to the topic "Wyrażanie relacji w przestrzeni" is also reviewed: "Najpierw…, a potem…".

- Using Web resources, they select two tourist attractions in each of the three cities they plan to visit. They write 3–5 sentences about each of the places they plan to visit (Activity 2).

- Students present their plans orally in class.

- Students hand in the "Program turystyczny" sheets to the teacher who corrects and marks them.

Activity 3. Working on the budget

- Polish numerals are reviewed. Expressions related to the topic "pieniądze": "Ile kosztuje… ?", "Jaki jest dziś kurs złotówki?", "Chciałabym wymienić dolary australijskie na złotówki", *etc*.

- Using information found on the Web, the students create a budget for their trip to Poland (Activity 3). The teacher corrects the "Budżet" sheets in class.

- The topic of **effective oral presentations** is introduced to students and relevant expressions in Polish are provided.
- Students work on their **PowerPoint** presentations.

Activity 4. Presenting

- Students deliver oral presentations. They give a copy of their presentation to the teacher.
- The teacher provides the students with feedback.

Activity 5. Comparative writing

- Students practise how to **express opinions** and **make comparisons** in Polish.
- The impact of global travel on languages is discussed in class,
- Students work on essays on topics such as "Języki w erze globalnych podróży" lub "Dzięki znajomości języka polskiego mogę lepiej poznać Polskę".

Assessment

Standards	Assessment criteria (Ability to…)	Evidence
LOTE *Communicating in a LOTE*	Write correctly in Polish Use a number of new vocabulary items Speak correctly and fluently in Polish Communicate effectively	Completed **Activities 1–3** and **essay** (correctness and volume) Completed **glossary** (Sheet 2) Correct and fluent delivery of the **oral presentation** Use of appropriate communicative expressions in the **oral presentation** and **essay**
Geography	Discuss the impact of global travel on languages	A clear and coherent argument developed in the essay
Communication	Deliver an oral presentation	The **oral presentation** is well--structured
Information and Communications Technology (ICT) *ICT for communicating* *ICT for creating*	Search the Web in Polish Create an effective PowerPoint presentation	Adequate amount of information included in the **oral presentation** and the **essay** A well-designed **oral presentation** created
Thinking Processes *Reasoning processing and inquiry*	Discriminate between relevant and irrelevant information on the Web Plan a complex activity	Only relevant information used for the **oral presentation** and the **essay** The trip to Poland is well--planned, as presented in the **oral presentation**

Resources

Sheet 1

WYCIECZKA DO POLSKI

Co będziemy robić?

Uczniowie będą pracować nad projektem, którego celem jest zaplanowanie wycieczki do Polski.

- Wycieczka będzie trwała od 7 do 10 dni.
- Budżet wycieczki wynosi 5000 dolarów.
- Należy odwiedzić trzy duże miasta.
- W każdym z miast należy zwiedzić dwa interesujące miejsca.
- Wszystkie noclegi będą w hotelach.

Podstawowym źródłem informacji będzie Internet.

Rezultatem będzie prezentacja PP składająca się z 800–1000 słów i zawierająca:

- plan wycieczki (daty, środki transportu, interesujące miejsca, posiłki, noclegi itd.),
- opisy interesujących miejsc,
- budżet (szczegółowy plan wydatków na transport, posiłki, noclegi, wstępy, prezenty itd.).

Plan

Praca nad projektem	Data ukończenia
Planowanie wycieczki	1 września
Tworzenie opisów miejsc do zwiedzenia	8 września
Zaplanowanie budżetu	15 września
Prezentacja w klasie	22 września

Zdobywanie ocen

Oceniane będą następujące aspekty projektu:

- treść prezentacji (liczba słów, poprawność, atrakcyjność prezentacji) (40%),
- wypowiedź ustna (poprawność, płynność, długość) (30%),
- słowniczek (nowe słowa, użycie w zdaniu) (30%).

Nagrody

Dwa najlepsze projekty zostaną wyróżnione nagrodami.

Sheet 2

SŁOWNICZEK

Zapisz i zapamiętaj nowe słowa i wyrażenia, które pojawiły się podczas zbierania informacji do projektu.

Słowo/wyrażenie	Forma podstawowa
Kontekst	
Ułóż zdanie	

Słowo/wyrażenie	Forma podstawowa
Kontekst	
Ułóż zdanie	

Słowo/wyrażenie	Forma podstawowa
Kontekst	
Ułóż zdanie	

Słowo/wyrażenie	Forma podstawowa
Kontekst	
Ułóż zdanie	

Activity 1

PLANOWANIE WYCIECZKI

1. Kiedy polecisz do Polski i kiedy wrócisz?

2. Do którego miasta polecisz i gdzie zatrzymasz się zaraz po przylocie?

3. Jakich środków transportu będziesz używał/a w Polsce?

4. Jakie miasta odwiedzisz, kiedy i co w nich zobaczysz?

5. W których hotelach będziesz spał/a?

6. Gdzie będziesz jadł/a?

7. Jakie kupisz prezenty i dla kogo?

8. Z którego miasta odlecisz do Australii i kiedy?

Strony internetowe

www.wiw.pl/geografia/miasta
pl.wikipedia.org/wiki/Miasta_w_Polsce
www.avis.pl
www.staypoland.com/hotele.aspx
www.staypoland.com/indywidualne_wycieczki
www.lot.com

Activity 2

PROGRAM TURYSTYCZNY

Podczas wycieczki do Polski odwiedzisz trzy miasta i w każdym zwiedzisz dwie atrakcje turystyczne. Napisz, jakie miasta odwiedzisz i opisz w kilku zdaniach, co w nich zwiedzisz.

MIASTO 1:
Najpierw…
Później…
MIASTO 2:
W pierwszej kolejności…
Następnie…
MIASTO 3:
Przede wszystkim…
Na koniec…

Activity 3

BUDŻET

5000 dolarów = _____ złotych

Czynność	Koszt	Zapisz słownie
Lot samolotem Australia–Polska–Australia		
Komunkacja lokalna		
Noclegi		
Posiłki		
Turystyka (bilety, programy, pamiątki itd.)		
Prezenty		
Inne		
RAZEM:		

ANEKS 5

Rezultaty próbnego egzaminu państwowego z języka polskiego
na poziomie podstawowym (bez sprawności mówienia)

10 najlepszych rezultatów

Uczeń	Rozumienie ze słuchu (40 p.)	Gramatyka (40 p.)	Rozumienie tekstów (40 p.)	Pisanie (40 p.)	Razem (160 p.)
Uczeń 1	**30,5**	27,5	**24**	29	**111**
Uczeń 2	23	26,75	15,5	**33**	98,25
Uczeń 3	22,75	**28,25**	16	31	98
Uczeń 4	24	26,75	12	**33**	95,75
Uczeń 5	29,5	23,5	11	31	95
Uczeń 6	20,5	22,75	18,5	28	89,75
Uczeń 7	22,25	16	21,5	27	86,75
Uczeń 8	23	15	21,5	25	84,5
Uczeń 9	20	22,25	13	27	82,25
Uczeń 10	18	19,75	14,5	29	81,25

BIBLIOGRAFIA

Achmatowicz-Otok A., Otok S. (1985), *Polonia australijska*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Al-Asmari A., Dębski R. (2008), *Użycie elektronicznych komunikatorów w języku arabskim przez mniejszości etniczne w Melbourne* [w:] *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, red. R. Dębski, Universitas, Kraków (s. 77–100).

Almasude A. (1999), *The New Mass Media and the Shaping of Amazigh Identity* [w:] *Revitalizing Indigenous Languages*, red. J. Reyhner, G. Cantoni, R.N. St. Clair, E. Parsons Yazzie, Northern Arizona University Press, Flagstaff, Arizona (s. 117–128).

Andrews C. (2000), *Project-oriented Use of the World-Wide Web for Teaching and Learning Culture*, „Computer Assisted Language Learning", 13, 4–5 (s. 357–376).

Antón M. (1999), *The Discourse of a Learner-centred Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second Language Classroom*, „The Modern Language Journal", 83, iii (s. 303–318).

Auld G. (2002), *The Role of the Computer in Learning Ndjebbana*, „Language Learning and Technology", 6, 2 (s. 41–58).

Australian Oxford Dictionary (1999), Oxford University Press, Oxford.

Babiński G., Chałupczak H. (2006), *Wstęp* [w:] *Diaspora polska w procesach globalizacji: stan i perspektywy badań*, red. G. Babiński, Grell, Kraków (s. 7–20).

Baker R.P. (1989), *The Adaptation of Polish Immigrants to Toronto: The Solidarity Wave*, „Canadian Ethnic Studies", 21, 3 (s. 74–90).

Barrios G. (1999), *Planificacion linguistica en zonas de frontera* [w:] *Segundo seminario sobre educacion y lenguaje en areas de frontera*, red. L.E. Behares, Montevideo Universidad de la Republica (s. 21–26).

Barson J. (1999), *Dealing with Double Evolution: Action-based Learning Approaches and Instrumental Technology* [w:] *WorldCALL: Global Perspectives on Computer-assisted Language Learning*, red. R. Dębski, M. Levy, Swets and Zeitlinger, Lisse (s. 11–32).

Barson J., Dębski R. (1996), *Calling Back CALL: Technology in the Service of Foreign Language Learning Based on Creativity, Contingency, and Goal-oriented Activity* [w:] *Telecollaboration in Foreign Language Learning*, red. M. Warschauer, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i, Honolulu, Hawaii (s. 49–68).

Barson J., Frommer J., Schwartz M. (1993), *Foreign Language Learning Using E-mail in a Task-oriented Perspective: Interuniversity Experiments in Communication and Collaboration*, „Journal of Science Education and Technology", 4, 2 (s. 565–584).

Benton R. (1996), *Making the Medium the Message: Using an Electronic Bulletin Board System for Promoting and Revitalizing Maori* [w:] *Telecollaboration in Foreign Language Learning*, red. M. Warschauer, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i, Honolulu, Hawaii (s. 187–285).

Besemeres M. (2007), *Between „żal" and Emotional Blackmail: Ways of Being in Polish and English* [w:] *Translating Lives: Living with Two Languages and Cultures*, red. M. Besemeres, A. Wierzbicka, University of Queensland Press, St. Lucia (s. 128–138).
Besemeres M., Wierzbicka A. (2007), *Translating Lives: Living with Two Languages and Cultures*, University of Queensland Press, St. Lucia.
Black R.W. (2005), *Language, Culture and Identity in Online Fanfiction*, „E-Learning", 3, 2 (s. 170–184).
Blake R. (2000), *Computer-mediated Communication: a Window on L2 Spanish Interlanguage*, „Language Learning and Technology", 4, 1 (s. 120–136).
Bloch J. (2007), *Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 Student Enters the Blogosphere*, „Language Learning and Technology", 11, 2 (s. 128–141).
Bloomfield L. (1933), *Language*, George Allen and Unwin Ltd., London.
Bourdieu P. (1982), *The Economics of Linguistic Exchanges*, „Social Science Information", 16 (s. 645–668).
Bouzida D. (1994), *Worldwide Amazigh Electronic Forums*, „Amazigh Voice", 3, 2.
Breton R. (1964), *Institutional Completeness of Ethnic Communities and in the Interpersonal Relations of Migrants*, „American Journal of Sociology", vol. 70.
Bruner J. (1961), *The Act of Discovery*, „Harvard Educational Review", 31, 1 (s. 21–32).
Buszard-Welcher L. (2001), *Can the Web Help Save My Language?* [w:] *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, red. L. Hinton, K. Hale, Academic Press, San Diego (s. 331–348).
Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.

Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics", 1 (s. 1–47).
Castells M. (1997), *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Blackwell, Oxford.
Children and environment (1978), red. I. Atman, J.F. Wohlwill, Plenum, New York.
Cholewka S. (2002), *Design and Completion of Online Tasks: Teacher Idealisations and Learner Realisations*, praca magisterska, The University of Melbourne.
Cintas J.D., Sanches P.M. (2006), *Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment*, „The Journal of Specialized Translation", 6 (s. 37–52).
Clark R.E. (1983), *Reconsidering Research on Learning from Media*, „Review of Educational Research", 53, 4 (s. 445–459).
Clyne M. (2005), *Australia's Language Potential,* University of New South Wales Press, Sydney.
Clyne M. (2003), *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages,* Cambridge University Press, Cambridge.
Clyne M. (1991), *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge University Press, New York.
Clyne M., Grey F. (2004), *Community Language Media and Australia's Changing Language Demography*, „People and Place", 12 (s. 24–34).
Clyne M., Kipp S. (1999), *Pluricentric Languages in an Immigrant Context: Spanish, Arabic, and Chinese*, Mouton de Grugter, Berlin, New York.
Conklin M., Lourie M. (1983), *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, Free Press, New York.
Cope B., Kalantsis M. (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures*, Routledge, London.
Cotis J.-P. (2006), *The Distortions of Globalisation*, Pio Manzù International Conference „Life in the Balance", Rimini, 26–29 września 2006.

Coughlan P., Duff P.A. (1994), *Same Task, Different Activities: Analysis of an SLA Task from an Activity Theory Perspective* [w:] *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*, red. J.P. Lantolf, G. Appel, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey (s. 173–194).
Cummins J., Sayers D. (2000), *Families and Communities Learning Together: Becoming Literate, Confronting Prejudice* [w:] *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*, red. Z.F. Beykont, Harvard Education Publishing Group, Cambridge (s. 113–137).
Cywińska-Milonas M. (2003), *Blogi. Ujęcie psychologiczne* [w:] *Liternet.pl*, red. P. Marecki, Rabid, Kraków.
Czerniejewski R. (1989), *Literacy Production in Bilingual Schools in Central Australia*, „Unicorn", 15, 4 (s. 216–220).

Davison G., Hirst J., Macintire S. (2001), *The Oxford Companion to Australian History*, Oxford University Press, Oxford.
Dębski R. (2008), *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Universitas, Kraków.
Dębski R. (2006), *Project-based Language Teaching with Technology*, NCELTR, Macquarie University, Sydney.
Dębski R. (1988), *Czy nauczanie języka obcego wspomagane komputerem może być efektywne?*, „Wychowanie Techniczne w Szkole", 3 (s. 259–263).
Donato R. (1994), *Collective Scaffolding in Second Language Learning* [w:] *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, red. J.P. Lantolf, G. Appel, Ablex, Norwood, New York (s. 33–56).
Donato R., McCormick D. (1994), *A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation*, „Modern Language Journal", 78, 4 (s. 453–464).
Drozd E. (2001), *They Have Come a Long Way: The Settlement of the 1980s Wave of Polish Immigrants in Melbourne*, Australian-Polish Community Services, Footscray, Australia.
Dubisz S. (1997), *Kontakt językowy a kontakt kulturowy* (*Antroponimy w zbiorowościach polonijnych*) [w:] *Język polski poza granicami kraju*, red. S. Dubisz, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opole (s. 338–354).

Edwards V., Pemberton L., Knight J., Monoghan F. (2002), *Fabula: A Bilingual Multimedia Authoring Environment for Children Exploring Minority Languages*, „Language Learning and Technology", 6, 2 (s. 59–69).
Ellis R. (2005), *Principles of Instructed Language Learning*, „Asian EFL Journal", 7, 3.
Ennaji M. (1997), *The Sociology of Berber: Change and Continuity*, „International Journal of the Sociology of Language", 123 (s. 23–40).
Ericsson K.A., Simon H.A. (1993), *Protocol Analysis* (2 wyd.), MIT Press, Cambridge, MA.
Erikson E.H. (1963), *Childhood and Society*, Norton, New York.
Ewing M. (2000), *Conversations of Indonesian Language Students on Computer-mediated Projects: Linguistic Responsibility and Control*, „Computer Assisted Language Learning Journal", 13, 4–5 (s. 333–356).

Fettes M., (2003), *The Geostrategies of Interlingualism* [w:] *Languages in a Globalising World*, red. J. Maurais, M.A. Morris, Cambridge University Press, Cambridge (s. 37–46).
Fishman J.A. (1991), *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon, GB.
Fishman J.A. (1985), *The Rise and Fall of Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Fitzgerald M., Dębski R. (2006), *Internet Use of Polish by Polish Melbournians: Implications for Maintenance and Teaching*, „Language Learning and Technology", 10, 1 (s. 87–109).
Flaherty L.M., Pearce K.J., Rubin R.R. (1998), *Internet and Face-to-face Communication, Not Functional Alternatives*, „Communication Quarterly", 46 (s. 250–267).
Fleming A., Dębski, R. (2007), *The Use of Irish in Networked Communications: A Study of Schoolchildren in Different Language Settings*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development", (s. 85–101).

Gal S. (1979), *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Australia*, Academic Press, New York.
Ganderton R. (1999), *Interactivity in L2 Web-based Reading* [w:] *WorldCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, red. R. Dębski, M. Levy, Swets and Zeitlinger, Lisse (s. 49–66).
Gass S.M. (2003), *Input and Interaction* [w:] *The Handbook of Second Language Acquisition*, red. C.J. Doughty, M.H. Long, Basil Blackwell, Oxford, GB (s. 224–255).
Giddensem A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
Graham C. (1990), *Cognitive Load Theory as an Aid for Instructional Design*, „Australian Journal of Educational Technology", 6, 2 (108–113).
Grucza F. (1981), *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu* [w:] *Bilingwizm a glottodydaktyka*, Materiały z V Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Białowieża, 26–28 maja 1977, red. F. Grucza, Wydawnictwo UW, Warszawa.
Gu P. (2002), *Effects of Project-based CALL on Chinese EFL Learners*, „Asian Journal of English Language Teaching", 12, (s. 195–210).
Guimaraes E. (1999), *Politica de linguas na America Latina*, Politicas linguisticas para America Latina: Actas del Congreso Internacional 1997: Conferencias Plenarias, Buenos Aires, UBA (s. 297–304).

Haag M., Coston F.W. (2002), *Early Effects of Technology on the Oklahoma Choctaw Language Community*, „Language Learning and Technology", 6, 2 (s. 70–82).
Hamel R.E. (2003), *Regional Blocks as a Barrier Against English Hegemony? The Language Policy of Mercosur in South America* [w:] *Languages in a Globalising World*, red. J. Maurais, M.A. Morris, Cambridge University Press, Cambridge.
Harris R.McL., Smolicz J.J. (1984), *Australijczycy polskiego pochodzenia: studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław.

Ibrahim Z. (2008), *Globalization and National Identity: Managing Ethnicity and Cultural Pluralism in Malaysia*, http://www.apcss.org/Publications/Edited%20Volumes/GrowthGovernance_files/Pub_Growth%20Governance/PubGrowthGovernancech9.pdf.

Jacobson M.J., Sapiro R.J. (1995), *Expertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation*, „Journal of Educational Computing Research", 12, 4 (s. 301–333).
Jamrozik A. (1983), *The New Polish Immigrants: A Quest for Normal Life. A Report of the Polish Task Force*, Ethnic Affairs Commission of New South Wales, Sydney.
Janik J. (1996), *Polish Language Maintenance of Polish Students at Princess Hill Saturday School in Melbourne*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development", 17, 1 (s. 3–15).

Jenkins H. (1992), *Textual Poachers: Television, Fans and Participatory Culture: Studies in Culture and Communication*, Routledge, New York.
Jeon-Ellis G., Dębski R., Wigglesworth G. (2005), *Oral Interaction Around Computers in the Project--oriented CALL Classroom*, „Language Learning and Technology", 9, 3, 121–145.
Język polski poza granicami kraju (1997), red. S. Dubisz, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opole.
Johnston R. (1985), *Polish Language Maintenance Among Polish Children* [w:] *Polish People and Culture in Australia*, red. R. Sussex, J. Zubrzycki, The Australian National University, Canberra (s. 147–170).
Johnston R. (1972), *Future Australians: Immigrant Children in Perth, Western Australia*, Australian National University Press, Canberra.
Johnston R. (1967), *Language Usage in the Homes of Polish Immigrants in Western Australia*, „Lingua", 18 (s. 271–289).
Johnston R. (1965), *Immigrant Assimilation: A Study of Polish People in Western Australia*, Paterson Brokensha Pty Ltd., Perth.

Kałuski M. (1985), *The Poles of Australia*, Australasian Educa Press, Melbourne.
Kern R. (1995), *Restructuring Classroom Interaction with Network Computers: Effects on Quality and Quantity of Language Production*, „Modern Language Journal", 79, 4, (s. 457–476).
Kinginger C., Belz J.A. (2005), *Socio-cultural Perspectives on Pragmatic Development in Foreign Language Learning: Microgenetic Case Studies from Telecollaboration and Residence Abroad*, „Intercultural Pragmatics", 2, 4 (s. 369–422).
Kloss G.R. (1966), *German American Language Maintenance Efforts* [w:] *Language Loyalty in the United States*, red. J. Fishman i in., Mouton, Haga (s. 206–252).
Komunikat Komisji do Rady Parlamentu Eurpejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów pt. „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności" (2005), z dnia 22 listopada 2005.
Konishi M. (2003), *Strategies for Reading Hypertext by Japanese ESL Learners*, „The Reading Matrix", 3, 3 (s. 97–119).
Kozma R. (1994), *Will Media Influence Learning? Reframing the Debate*, „Educational Technology Research and Development", 42, 2, (s. 7–19).
Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, New York.
Kramsch C., A'Ness F., Lam E. (2000), *Authenticity and Authorship in the Computer-mediated Acquisition of L2 Literacy*, „Language Learning and Technology", 4, 2 (s. 78–104).
Krashen S. (1985), *The Input Hytothesis: Issues and Implications*, Longman, Harlow, GB.
Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis W. (1998), *Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well--being?*, „American Psychologist", 53 (s. 1017–1031).
Kula W., Assorodobraj-Kula N., Kula M. (1973), *Listy emigrantów z Brazylii i Stanów Zjednoczonych (1890–1891),* Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.

Lam Y., Lawrence G. (2002), *Teacher-Student Role Redefinition During a Computer-Based Second Language Project*, „Computer-Assisted Language Learning", 15, 3 (s. 295–315).
Lamy M.-N., Goodfellow R. (1999), *„Reflective Conversation" in the Virtual Language Classroom*, „Language Learning and Technology", 2, 2 (s. 43–61).
Language Acquisition and Language Socialization (2002), red. C. Kramsch, Continuum, London, New York.

Languages in a Globalising World (2003), red. J. Maurais, M.A. Morris, Cambridge University Press, Cambridge.
Language Learning in Intercultural Perspective (1998), red. M. Byram, M. Fleming, CUP, Cambridge.
Language Learning Through Social Computing (1997), red. R. Dębski, J. Gassin, M. Smith, „Applied Linguistics Association of Australia and The Horwood Language Centre", Melbourne.
Language Loyalty in the United States (1966), red. J.A. Fishman, Mouton, Haga.
Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
Legutke M., Thomas H. (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*, Longman, London, New York.
Lencznarowicz J. (2005), *Australia*, Wydawnictwo „Trio", Warszawa.
Leuner B. (2008), *Migration, Multiculturalism and Language Maintenance in Australia*, Peter Lang, Bern.
Levy M. (1999), *Theory and Design in a Multimedia CALL Project in Cross-cultural Pragmatics*, „Computer Assisted Language Learning", 12, 1 (s. 29–58).
Levy M., Kennedy C. (2005), *Learning Italian via Mobile SMS* [w:] *Mobile Technologies for Teaching and Learning,* red. A. Kukulska-Hulme, J. Traxler, Kogan Page/Taylor & Francis, London (s. 76–83).
Levy M., Stockwell G. (2006), *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
Liebert R.M., Sprafkin J. (1988), *The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*, Pergamon, New York.
Lighbown P.M., Spada N. (1999), *How Languages Are Learned*, Oxford University Press, Oxford.
Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
Lipińska E. (2002a), *Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków. Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii*, „Przegląd Polonijny", 3 (s. 95–103).
Lipińska E. (2002b), *Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć?*, „Przegląd Polonijny", 4 (s. 105–113).
Long M. (1996), *The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition* [w:] *Handbook of Second Langauge Acquisition*, red. W. Ritchie, T. Bhatia, Academic Press, San Diego (s. 413–468).
Long M. (1981), *Input, Interaction and Foreign Language Acquisition* [w:] *Native Langauge and Foreign Language Acquisition. Annals of The New York Academy of Sciences*, 379, red. H. Wintitz (s. 259-278).
Lopata H. (1976), *Polish Americans*, Prentice Hall, Eaglewoods Cliffs.
Lounaouci M. (1994), *La question Amazigh en Algerie*, „Tifinagh", 2 (s. 38–43).

Meagher M.E., Castanos F. (1996), *Perceptions of American Culture: The Impact of an Electronically-mediated Cultural Exchange Program on Mexican High School Students* [w:] *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives*, red. S.C. Herring, J. Benjamins, Amsterdam (s. 187–202).
Michalewska M.T. (1991), *Polszczyzna osób bilingwalnych w Zagłębiu Ruhry w sytuacji oficjalnej*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
Miles M.B., Huberman, M.A. (1994), *Qualitative Data Analysis* (wyd. 2), Sage Publications, Thousand Oaks.
Miodunka W. (2007), *Język polski w Europie i świecie*, Ogólnoaustralijska Konferencja Nauczycieli „Język polski w Australii – stan obecny i przyszłość", Albion, 15 grudnia 2007.

Miodunka W. (2003), *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Universitas, Kraków.
Miodunka W. (1990a), *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej* [w:] *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa, Kraków (s. 105–125).
Miodunka W. (1990b), *Wstęp* [w:] *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa, Kraków (s. 9–20).
Mitchell R., Myles F. (1998), *Second Language Learning Theories*, Arnold, London.
Mueller-Hartmann A. (2000), *The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks*, „Language Learning and Technology", 4, 2, (s. 129–147).

Naisbitt J. (1999), *High Tech, High Touch: Technology and Our Search for Meaning*, Nicholas Brealey Publishing, London.

Ochs E. (2002), *Becoming a Speaker of Culture* [w:] *Language Acquisition and Language Association*, red. W.C. Kramsch, Continuum, London (s. 99–120).
O'Dowd R. (2003), *Understanding the „Other Side": Intercultural Learning in a Spanish-English E-mail Exchange*, „Language Learning and Technology", 7, 2 (s. 118–144).

Pakulski J. (1985), *New Generation: Cultural Transmission Among Children of Polish Migrants in Hobart* [w:] *Polish People and Culture in Australia*, red. R. Sussex, J. Zubrzycki, The Australian National University, Canberra (s. 171–186).
Paramskas D.M. (1999), *The Shape of Computer-mediated Communication* [w:] *Computer--assisted Language Learning* (*CALL*): *Media, Design and Applications*, red. K. Cameron, Swets and Zeitlinger, Lisse (s. 13–34).
Paszkowski L. (2001), *Early Polish Contacts and Settlement* [w:] *The Australian People: an Encyclopaedia of the Nation, Its People and Their Origin*, red. J. Jupp, Cambridge University Press, Cambridge (s. 621–623).
Paszkowski L. (1987), *Poles in Australia and Oceania 1790–1940*, Australian National University Press, Sydney.
Pavlenko A., Lantolf J.P. (2000), *Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves* [w:] *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, red. J.P. Lantolf, Oxford University Press, Oxford.
Perez L.C. (2003), *Foreign Language Productivity in Synchronous Versus Asynchronous Computer-mediated Communication*, „CALICO Journal", 21, 1 (s. 89–104).
Pica T. (1991), *Classroom Interaction, Participation and Comprehension: Redefining Relationships*, „System", 19, 3 (s. 437–452).
Plowman L. (1996), *Narrative, Linearity, and Interactivity: Making Sense of Interactive Multimedia*, „British Journal of Education Technology", 27, 2 (s. 92–105).
Postumes T., Spears R., Lea M. (1998), *Breaching or Building Social Boundaries? Side-effects of CMC*, „Communication Research", 25 (s. 689–716).
Project-oriented CALL: Implementation and Evaluation (2000), red. R. Dębski, „Computer Assisted Language Learning Journal" (wydanie specjalne), 13 (s. 4–5).

Rabiej A. (2007), *Specyfika nauczania języków obych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
Rabiej A. (2006), *Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych* [w:] *Oświata polonijna na początku XXI w. Stan i perspektywy*, red. K. Gąsowska, M. Mazińska-Szumska, Wspólnota Polska, Kraków (s. 217–232).

Ridder I.D. (2000), *Are We Conditioned to Follow Links? Highlights in CALL Materials and Their Impact on the Reading Process*, „Computer-Assisted Language Learning", 13, 2 (s. 183–195).
Robb T. (2000), *Teaching Writing with Web Projects: Famous Personages in Japan* [w:] *In Technology-Enhanced Learning Environments*, red. E. Hanson-Smith, TESOL, Inc., Alexandria, Virginia (s. 125–134).
Ronowicz E.A. (1990), *Problemy uczenia i zachowania języka polskiego u dzieci imigrantów i nastolatków w Australii* [w:] *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa, Kraków (s. 295–305).

Schecter S.R., Bayley R. (2002), *Language as Cultural Practice: Mexicanos en el Norte*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
Schieffelin B.B., Ochs E. (1986), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.
Schmidt R. (1993), *Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics* [w:] *Interlanguage Pragmatics*, red. G. Kasper, S. Blum-Kulka, Oxford University Press, Oxford (s. 21–42).
Schmidt R. (1990), *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, „Applied Linguistics", 11 (s. 129–158).
Seels B., Berry L.H., Fullerton K., Horn L.J. (2001), *Research on Learning from Television* [w:] *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, red. D.H. Jonassen, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey (s. 299–377).
Serle G. (1973), *From Deserts the Prophets Come: the Creative Spirit in Australia 1788–1972*, Heinemann, Melbourne.
Sękowska E. (2008), *Badania języka polskiego poza granicami kraju – przegląd zagadnień*, „Poradnik Językowy", 7 (s. 23–37).
Sękowska E. (1997), *Australia – zbiorowość polonijna i jej język* [w:] *Język polski poza granicami kraju*, red. S. Dubisz, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opole (s. 293–299).
Short J., Williams E., Christie B. (1976), *The Social Psychology of Telecommunication*, Wiley, London.
Skehan P. (1998), *The Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
Skrzynecki P. (2007), *Wróbli ogród*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
Smolicz J.J. (1981), *Core Values and Cultural Identity*, „Ethnic and Racial Studies", 4, 1 (s. 75–90).
Smolicz J.J. (1979), *Culture and Education in a Plural Society*, Curriculum Development Centre, Canberra.
Smolicz J.J., Secombe M.J. (1990), *Language as a Core Value Among Tertiary Students of Chinese and Indian Origin in Australia*, „Journal of Asian Pacific Communication", 1 (229–246).
Smolicz J.J., Secombe M.J. (1985), *Polish Culture and Education in Australia: A Review of Some Recent Research and Educational Developments* [w:] *Polish People and Culture in Australia*, red. R. Sussex, J. Zubrzycki, The Australian National University, Canberra. (s. 108–146).
Smolicz J.J., Secombe M.J. (1981), *The Australian School Through Children's Eyes: A Polish--Australian View*, Melbourne University Press, Carlton.
Smolicz J.J., Wozniak A., Smolicz C., Secombe M., Uszynska K. (1993), *From Poland to Australia: in Search of Talent*, Centre for Intercultural Studies and Multicultural Education, Adelaide.

Sotillo S.M. (2000), *Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication*, „Language Learning and Technology", 4, 1 (s. 82–119).
Sproull L., Kiesler S. (1986), *Reducing Social Context Cues: Electronic Mail in Organizational Communication*, „Management Science", 32 (s. 1492–1512).
Swain M. (1995), *Three Functions of Output in Second Language Learning* [w:] *For H.G. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language*, red. G. Cook, B. Seidhofer, Oxford University Press, Oxford.
Swain M. (1985), *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development* [w:] *Input in Second Language Acquisition*, red. S.M. Gass, C.G. Madden, Newbury House, Rowley, MA (s. 235–253).
Swain M., Lapkin S. (1995), *Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: a Step Toward Second Language Learning*, „Applied Linguistics", 16, 3 (s. 371–391).

The Australian Oxford Dictionary (1999), Oxford University Press, Melbourne.
The Oxford Companion to Australian History (2001), red. G. Davidson, J. Hirst, S. Macintire, Oxford University Press, Melbourne.
Tomlinson J. (2003), *Globalization and Cultural Identity* [w:] *The Global Transformations Reader: an Introduction to the Globalization Debate*, red. D. Held, A. McGrew, Polity Press, Cambridge, wyd. 2 (s. 269–277).
Toyoda E., Harrison R. (2002), *Categorization of Text Chat Communication Between Learners and Native Speakers of Japanese*, „Language Learning and Technology", 6, 1 (s. 82–99).
Trammell K.D., Tarkowski A., Hofmonkl J., Sapp A.M. (2006), *Rzeczpospolita blogów (Republic of Blog): Examining Polish Bloggers Through Content Analysis*, „Journal of Computer-Mediated Communication", 11, 3, http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/trammell.html.
Tramontini M.J. (2005), *Cartas de poloneses no Brasil*, „Literatura y Linguitica", 16 (s. 135–151).
Truchot C. (2003), *Languages and Supranationality in Europe: the Linguistic Influence of the European Union* [w:] *Languages in a Globalising World*, red. J. Maurais, M.A. Morris, Cambridge University Press, Cambridge (s. 99–110).
Turkle S. (1995), *Life on the Screen*, Weidenfeld and Nicolson, London.

Van Lier L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Kluwer Academic Publishers, Boston.
Victorian Essential Learning Standards: Overview, http://vels.vcaa.vic.edu.au/about/overview.html.
Villa D.J. (2002), *Integrating Technology into Minority Language Preservation and Teaching Efforts: An Inside Job*, „Language Learning and Technology", 6, 2 (s. 92–101).
Vygotskyan Approaches to Second Language Research (1994), red. J.P. Lantolf, G. Appel, Ablex Publishing, Norwood, NJ.
Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Walthera J.B. (1996), *CMC: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction*, „Communication Research", 23 (s. 3–43).
Ward J.M. (2004), *Blog Assisted Language Learning (BALL): Push Button Publishing for the Pupils*, „TEFL Web Journal", 3, 1 (1–15).
Ward R. (1958), *The Australian Legend*, Oxford University Press, Melbourne.
Warschauer M. (1998), *Technology and Indigenous Language Revitalization: Analysing the Experience of Hawaii*, „Canadian Modern Language Review", 55, 1 (s. 140–161).

Warschauer M. (1997), *Computer-mediated Collaborative Learning: Theory and Practice*, „The Modern Language Journal", 81, 4 (s. 470–481).
Warschauer M. (1996), *Comparing Face-to-face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom*, „CALICO Journal", 13, 3 (s. 7–26).
Warschauer M., El Said G.R., Zohry A. (2002), *Language Choice Online: Globalization and Identity in Egypt*, „Journal of Computer-Mediated Communication", 7, 4.
Warschauer M., Lepeintre S. (1997), *Freire's Dream or Foucault's Nightmare? Teacher-Student Relations on an International Computer-network* [w:] *Language Learning Through Social Computing*, red. R. Dębski, J. Gassin, M. Smith, Occasional Papers 16, ALAA and Horwood Language Centre (s. 67–89).
Weinreich U. (1953), *Languages in Contact*, Mouton, The Hague.
Wells G. (1999), *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York.
Wierzbicka A. (2007), *Two Languages, Two Cultures, One (?) Self: Between Polish and English* [w:] *Translating Lives: Living with Two Languages and Cultures*, red. M. Besemeres, A. Wierzbicka, University of Queensland Press, St. Lucia (s. 96–113).
Wierzbicka A. (1985), *The Double Life of a Bilingual* [w:] *Polish People and Culture in Australia*, red. R. Sussex, J. Zubrzycki, The Australian National University, Canberra (s. 187–223).
Wood A.F., Smith M.J. (2005), *Online Communication: Linking Technology, Identity and Culture*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
Wood D., Bruner J., Ross G. (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychoilogy and Psychiatry", 17 (s. 89–100).
Żagiell E. (1953), *Kronika australijska*, „Kultura", 5.
Żongołłowicz B. (2007), *O pół globu od domu. Obraz Polonii australijskiej w twórczości Andrzeja Chciuka*, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń, Melbourne.

REDAKCJA
Agnieszka Stęplewska

KOREKTA
Józefa Kunicka-Synowiec

SKŁAD I ŁAMANIE
Tomasz Pasteczka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. (012) 631-18-80, tel./fax (012) 631-18-83