



Edukacja w zakresie języka ojczystego
w opiniach rodzin i nauczycieli
polonijnych
mieszkających na terenie Holandii

*Education in the mother tongue in the opinion of Polish families and
teachers living in the Netherlands*

mgr Agnieszka Steur

Praca doktorska pisana na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu
w Zakładzie Edukacyjnych Badań nad Językiem i Komunikacją Dziecka

Pod kierunkiem naukowym prof. UAM dr hab. **Kingi Kuszak**
i promotor pomocniczej dr **Anny Mańkowskiej**

Poznań 2024

Spis treści

Wstęp	7
1. Rozważania terminologiczne wokół pojęć: język, mowa, język ojczysty, dwu- i wielojęzyczność oraz dwu- i wielokulturowość	13
1.1. Język a mowa	13
1.2. Język a myśl	16
1.3. Pojęcia: język ojczysty/macierzysty/rodzimy/narodowy oraz język pierwszy obcy – wybrane ujęcia	23
1.4. Dwujęzyczność i dwukulturowość oraz wielojęzyczność i wielokulturowość w świetle wybranej literatury	37
1.4.1. Dwujęzyczność (bilingwizm) i dwukulturowość	38
1.4.2. Wielojęzyczność i wielokulturowość	55
1.5. Język polski jako język ojczysty/macierzysty w Holandii.....	68
1.6. Wybrane problemy edukacji dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii, w zakresie języka ojczystego	74
2. Kształtowanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci i młodzieży	76
2.1 Współczesne koncepcje rozwoju języka i mowy dzieci	76
2.2. Periodyzacja rozwoju mowy i języka	86
2.3. Rozwijanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży w rodzinie	104
Rodzina jako system.....	105
Komunikowanie się w rodzinie	106
Komunikowanie się w podsystemie małżeńskim.....	108
Komunikowanie się rodziców z dzieckiem.....	109
2.3.1. Rodzina w procesie stymulowania rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego	110
2.4. Stymulowanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży w środowisku edukacyjnym (żłobek, przedszkole i szkoła).....	114
2.5. Specyfika edukacji w Holandii – zarys zagadnienia.....	116
2.5.1 Struktura systemu edukacji.....	116
2.5.2. System edukacyjny w Niderlandach	119
2.5.3. Organizacja edukacji w Niderlandach.....	129
3. Uwarunkowania funkcjonowania rodzin polskich i polonijnych mieszkających na terenie Holandii.....	140
3.1. Rodziny polskie i polonijne w Holandii – rozważania terminologiczne i dane statystyczne	143
3.2. Sytuacja demograficzna współczesnych polskich i polonijnych rodzin mieszkających na terenie Holandii	146
3.2.1 Próba podziału i charakterystyki rodzin polskich i polonijnych w Holandii	150

3.3. Dzieci polskiego pochodzenia w Holandii	153
4. Edukacja w zakresie języka polskiego adresowana do rodzin polonijnych na terenie Holandii	156
4.1. Edukacja językowa w Szkołach Polskich przy Ambasadzie RP w Hadze	161
4.2. Edukacja językowa w sobotnich szkołach polonijnych.....	162
4.2.1. Forum Szkół Polskich w Holandii	162
4.2.2. Szkoły niezrzeszone.....	166
4.3. Edukacja językowa w szkołach parafialnych	167
4.4. Edukacja językowa w Uniwersytecie Amsterdamskim.....	169
4.5. Inne formy edukacji w zakresie języka polskiego na terenie Holandii	170
5. Metodologiczne założenia badań własnych.....	172
5.1. Przedmiot i cel badań.....	174
4.6. Problemy badawcze	175
5.2. Zmienne i wskaźniki	177
5.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	190
6. Charakterystyka grupy badawczej	195
7. Miejsce języka polskiego w życiu rodzin dwujęzycznych mieszkających w Holandii – wyniki badań własnych.....	211
7.1 Zwyczaj językowy w rodzinach polonijnych – na podstawie badań własnych.....	211
7.2 Motywy dbałości o język, zmiany języka wypowiedzi i rezygnacji z języka – na podstawie badań własnych.....	237
7.3 Doświadczenie językowe rodzin polonijnych na podstawie badań własnych.....	239
7.4 Opinie na temat edukacji w zakresie języka polskiego	248
8. Rodziny dwujęzyczne w perspektywie nauczycieli polonijnych – wyniki badań własnych	282
8.1. Szkoły, w których pracują lub pracowali badani nauczyciele i nauczycielki.....	282
8.2. Język, którym posługują lub posługiwali się uczniowie i uczennice.....	283
8.3. Doświadczenie nauczycielek i nauczycieli związane z pracą w szkołach w Polsce ..	286
8.4. Opinie rodziców na temat edukacji w szkołach polonijnych w perspektywie nauczycieli	287
8.5. Nauczyciel polonijny jako doradca rodziców	289
8.6. Wyzwania i satysfakcja w pracy nauczyciela polonijnego.....	293
9. Troska o język polski w rodzinach polonijnych – na podstawie wywiadów z udziałem przedstawicieli rodzin.....	299
9.1. Charakterystyka osób uczestniczących w wywiadach.....	299
9.1.1. Typy rodzin dwujęzycznych na podstawie badań własnych	302
Rodziny, dla których język polski nie jest priorytetem.....	302
Rodziny, dla których język polski jest priorytetem.....	311

9.2. Postrzeganie konsekwencji troski o język polski lub jej braku przez przedstawicieli rodzin polonijnych	320
9.3. Obraz polonii i języka polskiego w wypowiedziach przedstawicieli rodzin polonijnych na podstawie badań własnych	324
10. Wnioski z badań i podsumowanie	330
Zakończenie	343
Bibliografia	347
Spis tabel.....	381
Aneks 384	
Ankieta polskojęzycznego opiekuna.....	384
Ankieta niderlandzkojęzycznego opiekuna.....	394
Ankieta dzieci i młodzieży	404
Ankieta nauczyciela polonijnego	417
Wywiad	424

Inny język jest inną wizją życia

Frederico Fellini

Mojemu Tacie

Wstęp

Czeskie przysłowie mówi, że „iloma językami mówisz – tyle razy żyjesz. Jeśli znasz tylko jeden, żyjesz tylko raz”. Poznawanie kolejnych języków z pewnością wzbogaca człowieka, jednak poznanie i możliwość posługiwania się językami ojczystymi swoich rodziców jest ogromnym bogactwem samym w sobie. Dla wielu osób jednak bogactwo to jest bagażem zbyt dużym i z tego względu z niego rezygnują. Dlatego tak ważne jest poznanie i zrozumienie motywacji osób, które nie rezygnują z dwu- lub wielojęzyczności swoich dzieci, jak również tych, którzy taką decyzję podejmują. Istotne jest, aby język polski nie stał się językiem obcym dla polonijnych dzieci mieszkających na terenie Holandii¹. Motywacją do przeprowadzenia badań nad edukacją w zakresie języka ojczystego w opiniach rodzin i nauczycieli polonijnych mieszkających w Holandii była moja osobista sytuacja oraz wynikająca z tego faktu potrzeba zrozumienia i eksploracji tego zjawiska. Mieszkam w Holandii od 25 lat, tutaj urodziły się moje dwujęzyczne dzieci i właśnie tutaj zafascynowały mnie zagadnienia dotyczące dwu- i wielojęzyczności oraz dwu- i wielokulturowości. W moim domu miesza się wiele języków i kultur, ponieważ również mój mąż został wychowany dwujęzycznie (jego matką była Irlandką, a ojciec Holendrem). W związku z tym w naszym domu koegzystują nie tylko język polski, niderlandzki oraz angielski, ale także kultury: słowiańska, germańska i celtycka. Zagadnienia wielojęzyczności i wielokulturowości najpierw były dla mnie ważne z powodów osobistych, jednak szybko zainteresowałam się nimi również na gruncie naukowym, poświęcając im prace badawcze podczas studiów na Uniwersytecie Amsterdamskim.

Inspiracją do podjęcia pracy nad niniejszą rozprawą doktorską były następujące dane: 7000 języków i 194 kraje na świecie, 2510 tys. Polaków przebywających poza granicami Polski, z czego 160 000 w Holandii. 50 000 dzieci polskiego pochodzenia mieszkających w Holandii² oraz 2000 dzieci uczęszczających do polonijnych szkół w tym kraju.

Według szacunkowych danych obecnie na świecie używanych jest około 7000 języków³. Jednocześnie istnieją jedynie 194 suwerenne państwa⁴, co implikuje, że przeważająca większość globalnej populacji musi być dwu- lub wielojęzyczna. W związku z tym można wysunąć hipotezę, że w takim kontekście dwu- i wielojęzyczność stanie się normą, a osoby

¹ W niniejszej pracy będę stosowała zamiennie kilka nazw służących określeniu Holandii, które odnoszą się do tego samego państwa. Według *Słownika języka polskiego* PWN państwo to „może być wskazywane za pomocą następujących nazw: Holandia, Królestwo Holandii, Niderlandy, Królestwo Niderlandów”, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Holandia-czy-Niderlandy;1831.html> [dostęp: 9.02.2019].

² <https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 12.02.2023].

³ R. Wójtowicz, *Języki świata*, [w:] *Języki w niebezpieczeństwie. Księga Wiedzy*, N. Nau, M. Hornsby, M. Karpiński, K. Klessa, T. Wicherkiewicz, R. Wójtowicz (red.), Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, s. 10–26.

⁴ <https://www.rozmiar.com/ile-jest-panstw-na-swiecie.php> [dostęp: 12.02.2023].

jednojęzyczne będą stanowić wyjątki. Niemniej jednak, jak zauważa Naomi Steiner, w wielu regionach świata wciąż dominuje przekonanie, że dwujęzyczność nie tylko nie jest normą, ale jest wręcz postrzegana jako zjawisko szkodliwe⁵.

Według danych z opracowania szacunkowego polskiego Głównego Urzędu Statystycznego poza granicami ojczyzny pod koniec 2022 roku czasowo przebywało około 1 523 tys. stałych mieszkańców Polski⁶. Według tych samych danych w Holandii przebywa 135 tys. Polaków. Zgodnie z tymi samymi informacjami we wspomnianym okresie w Europie przebywało około 1 436 tys. polskich emigrantów, z czego większość (około 867 tys.) w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Wśród państw UE Holandia zajmuje trzecie miejsce pod względem liczby polskich emigrantów, z populacją wynoszącą 116 tys. osób.

Z analizy danych pochodzących z niderlandzkiego Centralnego Biura Statystycznego (Centraal Bureau voor de Statistiek), dotyczących migracji, narodowości i krajów urodzenia mieszkańców, wynika, że pod koniec 2022 roku w Holandii zamieszkiwało 176 074 osób narodowości polskiej⁷.

Zarówno polskie, jak i niderlandzkie źródła zaznaczają, że są to dane szacunkowe. Polacy są dziesiątą co do wielkości grupą migrantów w Holandii⁸. Ponieważ wielu z nich ma dzieci, szacuje się, że w Holandii jest około 36 000 osób polskiego pochodzenia poniżej dwudziestego roku życia⁹. Najnowsze dane (rok 2023) szacują liczbę dzieci polskiego pochodzenia w pierwszym i drugim pokoleniu na aż 50 320¹⁰. Jedynie 2000¹¹ z tych dzieci i młodzieży objętych jest regularną nauką języka polskiego w szkołach polonijnych lub w szkolnych punktach konsultacyjnych¹².

Już podczas studiów na Uniwersytecie Amsterdamskim rozpoczęłam spotkania z rodzicami dzieci polonijnych, którzy wychowują swoje potomstwo w Holandii. Przez prawie 20 lat, od momentu zajęcia się tym zagadnieniem, poznałam niezliczoną ilość historii osób, które w tym obszarze odniosły sukcesy lub doświadczyły trudności. To doświadczenie pozwoliło mi wysunąć hipotezę, że wokół zagadnienia dwu- i wielojęzyczności narosło wiele mitów,

⁵ N. Steiner, *7 Steps to Raising a Bilingual Child*, Amacom, New York 2008, s. 1–23.

⁶ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-dlugookresowych-w-latach-2017-2022,18,1.html> [dostęp: 9.06.2024].

⁷ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 9.06.2024].

⁸ <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/migrantenouderen-in-nederland?onepage=true> [dostęp: 31.01.2023].

⁹ https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 11.01.2019].

¹⁰ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 31.01.2023].

¹¹ Informacja ta została podana w Ambasadzie RP w Hadze podczas spotkania z okazji Dnia Nauczyciela w 2018 roku.

¹² Szkolny Punkt Konsultacyjny 1.09.2019 zmienił nazwę na Szkoła Polska przy Ambasadzie RP, <https://haga.orpeg.pl/o-szkole/> [dostęp: 12.02.2023].

z których większość nie znajduje potwierdzenia w naukowych badaniach. Mimo to często są one decydującym czynnikiem, przez który rodzice podejmują decyzję o jednojęzycznym wychowaniu swoich dzieci, mimo posługiwania się przez nich innym językiem.

Rodzice bardzo często nie zdają sobie sprawy, że decyzja ta odegra znaczącą rolę w kształtowaniu się poczucia tożsamości ich dzieci. Jak pisze Jerzy Nikitorowicz: „w kształtującej się obecnie demokracji społeczeństw wielokulturowych wydaje się istotnego znaczenia nabierać problem godzenia wielu Ojczyzn, problem konstruktywnego budowania tożsamości społecznej i osobowej z koniecznością zachowania jako fundamentu i rdzenia tożsamości rodzinnej”¹³.

Od chwili, gdy zajęłam się problematyką wychowania dzieci dwu- i wielojęzycznych ze szczególnym uwzględnieniem Polonii niderlandzkiej¹⁴, przyjąłam założenie, że troska o wszystkie języki dzieci jest równoznaczna z troską o ich tożsamość oraz o całą rodzinę. Jestem przekonana, że język staje się dla nich indywidualną ojczyzną.

W tym kontekście pojawia się pytanie, jak zdefiniować język polski w perspektywie niderlandzkiej. Nie można udzielić jednej, uniwersalnej odpowiedzi, gdyż zależy ona od indywidualnej sytuacji każdej osoby. Dla niektórych jest to język ojczysty, dla innych pierwszy, drugi, docelowy lub obcy. Z perspektywy niniejszej pracy istotne jest, aby język polski nie stał się językiem obcym dla polonijnych dzieci.

Jerzy Nikitorowicz w swoich badaniach nad językiem domu rodzinnego wskazuje, że język ów tworzy specyficzną podstawę, która umożliwia zarówno kształtowanie własnej tożsamości, jak i odkrywanie innych kultur¹⁵. Dodaje, że jednocześnie istnieje ryzyko zamknięcia się w jednorodnym getcie kulturowym. Jest to szczególnie istotne, ponieważ tożsamość pierwotnej wspólnoty, jaką jest rodzina, stanowi kluczowy warunek uczestnictwa w kulturze danej grupy oraz jej przynależności i lojalności. W tym kontekście tożsamość można interpretować jako syntezę teraźniejszości z przeszłością oraz przewidywaną przyszłością¹⁶.

Celem poznawczym niniejszego badania było zidentyfikowanie przyczyn niskiego poziomu uczestnictwa dzieci polonijnych w zajęciach oferowanych przez szkoły polonijne działające na terenie Holandii.

¹³ J. Nikitorowicz, *Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową*, [w:] *Wychowanie w Rodzinie*, T. 5 (2012) A. Szerląg, S. Walasek (red.), Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 68.

¹⁴ Miałam okazję spotkać się z Polonią w wielu krajach europejskich, rozmawiałam z rodzicami mieszkającymi na Węgrzech, w Czechach, w Austrii, w Niemczech, w Belgii i we Włoszech.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Język domu rodzinnego...*, s. 69.

¹⁶ *Ibidem*, s. 69.

W niniejszej dysertacji w rozdziale pierwszym podjęte zostały przeze mnie rozważania terminologiczne wokół kluczowych terminów: język ojczysty, dwujęzyczność, edukacja, oraz pojęć z nimi powiązanych, takich jak język drugi, obcy i odziedziczony. Ponadto zostały omówione teorie na temat tego, czym dla wielu badaczy jest dwu- i wielojęzyczność oraz dwu- i wielokulturowość. W tym samym rozdziale omówiona została również aktualna sytuacja polskich rodzin mieszkających w Holandii. Szczególna uwaga została poświęcona dzieciom polskiego pochodzenia, które mieszkają w Królestwie Niderlandów. W pierwszym rozdziale omówione zostały również wybrane problemy edukacji dzieci i młodzieży w zakresie języka ojczystego w Holandii. Ze względu na to, że część z nich swoje źródło ma w odmienności niderlandzkiego systemu edukacyjnego, również on został omówiony. Ponadto w rozdziale tym został zarysowany ogólny stosunek społeczeństwa niderlandzkiego oraz samych Polaków do języka polskiego jako obcego w Holandii.

W rozdziale drugim omówione zostały przeze mnie wybrane współczesne koncepcje rozwoju języka i mowy. Zaprezentowana została periodyzacja nabywania mowy i języka. Omówiona została również specyfika kształtowania kompetencji językowych dzieci i młodzieży w środowisku naturalnym, czyli w rodzinie. Podjęte zostały także rozważania nad tym, jak ważną rolę odgrywa rodzina w ujęciu dwu- i wielojęzycznym. W rozdziale przedstawiono wybrane modele językowe, które pozwoliły zobrazować, jak pod względem językowym wygląda sytuacja w domach dzieci dwu- i wielojęzycznych. Ponadto omówione zostało zagadnienie kształtowania kompetencji językowych dzieci i młodzieży w środowisku edukacyjnym. Zaprezentowana została specyfika funkcjonowania polskich i niderlandzkich żłobków, przedszkoli i szkół podstawowych. Z uwagi na znaczące różnice pomiędzy systemem edukacyjnym funkcjonującym w Polsce i w Holandii, a także na istotne różnice pomiędzy szkołą podstawową a średnią w Holandii, została opisana niderlandzka szkoła średnia.

Rozdział trzeci został poświęcony uwarunkowaniom funkcjonowania rodzin polonijnych w Holandii. Przedstawiono w nim wybrane wyniki badań statystycznych zrealizowanych przez Niderlandzkie Centralne Biuro Statystyczne. W tym rozdziale przybliżono, czym są i jak funkcjonują rodziny jednorodne narodowościowo, a także scharakteryzowano funkcjonowanie rodzin niejednorodnych narodowościowo.

Rozdział czwarty został w całości poświęcony charakterystyce edukacji w zakresie języka polskiego adresowanej do rodzin polonijnych mieszkających na terenie Holandii. W kraju tym istnieje wiele szkół, w których zarówno dzieci, jak i dorośli mogą uczyć się języka polskiego. Młodzież niestety jest w tej edukacji pomijana. W tym rozdziale przedstawiono dwie istniejące w Holandii Szkoły Polskie działające przy Ambasadzie RP w Hadze oraz specyfikę

proponowanej przez nie edukacji językowej. Omówiona została także edukacja językowa w sobotnich szkołach polonijnych. Opisane zostały szkoły zrzeszone w Forum Szkół Polskich w Holandii, szkoły działające niezależnie oraz te przy polskich parafiach. Podjęto zagadnienie studentów pragnących uczyć się i rozwijać język polski, którzy mogą to robić na Wydziale Studiów Rosyjskich i Słowiańskich na Uniwersytecie Amsterdamskim. Kształcenie w zakresie języka polskiego w tej uczelni zostało zaprezentowane w treści rozdziału. Ponadto w rozdziale zarysowano inne formy nauczania języka polskiego na terenie Holandii. Mowa tu o tradycyjnych kursach językowych proponowanych przez szkoły języków obcych.

W rozdziale piątym zostały zaprezentowane metodologiczne założenia badań własnych, ich cel i przedmiot. Scharakteryzowano również problemy badawcze, a także metody, techniki i narzędzia badawcze. Ponadto scharakteryzowano teren badawczy i organizację badań.

W rozdziale szóstym scharakteryzowałam grupę badawczą. Badania dotyczące edukacji w zakresie języka ojczystego w opiniach rodzin polonijnych mieszkających na terenie Holandii zostały przeprowadzone wśród polskojęzycznych rodziców/opiekunów, niderlandzkojęzycznych rodziców/opiekunów i dzieci polonijnych mieszkających w Holandii. W badaniach udział wzięli również nauczycielki i nauczyciele, którzy na co dzień pracują z dziećmi polonijnymi. Dla niniejszych rozważań istotne było, aby wśród badanych znalazły się osoby będące reprezentantami różnych środowisk, jak również mające różne podejście do wagi przekazywania dzieciom języka ojczystego rodziców/opiekunów. W rozdziale tym omówiono także przebieg badań, które zostały przeprowadzone na dwóch etapach.

Na etapie pierwszym – w formie badań sondażowych, podczas których ankiety wypełniły 324 osoby. Respondentami byli rodzice polskiego pochodzenia, rodzice niderlandzkojęzyczni, dzieci i młodzież polskiego pochodzenia oraz polonijni nauczyciele. Wszyscy respondenci na stałe lub tymczasowo mieszkają w Królestwie Niderlandów.

Na etapie drugim – w formie indywidualnych wywiadów rodzinnych, w których uczestniczyło 16 osób. Najstarsza w chwili przeprowadzania rozmów miała 65 lat, a najmłodsza 5. Wywiady trwały w zależności od wieku osoby, z którą były przeprowadzane, od 15 minut (najmłodsze dzieci) do 1 godziny (dorośli). Wywiady autorka przeprowadziła osobiście, z częścią respondentów spotkała się twarzą w twarz, a z częścią online, za pośrednictwem komunikacji elektronicznej. Wszystkie wywiady zostały nagrane, a następnie spisane i przeanalizowane.

W rozdziale siódmym zaprezentowałam dane z przeprowadzonych badań w grupie polskojęzycznych opiekunów, niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz dzieci i młodzieży, a w ósmym dane z badań przeprowadzonych wśród polonijnych nauczycieli.

Rozdział dziewiąty został w całości poświęcony analizie i interpretacji wywiadów z udziałem rodzin.

Rozdział dziesiąty i ostatni poświęcono wnioskowi wynikającemu z przeprowadzonych badań i wskazówkom dla praktyki edukacyjnej.

Podziękowania

Z całego serca pragnę podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania mojej pracy. Przede wszystkim wyrażam głęboką wdzięczność dla mojej promotorki, pani prof. dr hab. Kingi Kuszak, której wsparcie, inspiracja i nieskończona cierpliwość towarzyszyły mi na każdym kroku tej podróży. Jej mądrość i zaangażowanie były dla mnie nieocenionym wsparciem.

Chcę również serdecznie podziękować mojej promotorce pomocniczej, dr Annie Mańkowskiej, której wiedza i ciepłe słowa dodawały mi energii i motywacji w chwilach, gdy ich najbardziej potrzebowałam.

Dziękuję mojemu mężowi Gerardowi, który zawsze wierzył we mnie i wspierał mnie na każdym etapie tego przedsięwzięcia. Dziękuję także naszym dzieciom, Sofii i Gerardowi, za ich zrozumienie oraz za to, że każdego dnia są dla mnie niewyczerpanym źródłem inspiracji. To właśnie oni są prawdziwym początkiem wszystkiego, co robię – także tej pracy.

Dziękuję Urszuli Sierżant za wieloletnią wiarę we mnie, za każdą radę, cierpliwość i nieocenione wsparcie.

Na koniec pragnę złożyć podziękowania wszystkim osobom, które wzięły udział w moich badaniach – zarówno tym, którzy wypełnili ankiety, jak i tym, którzy podzielili się ze mną swoimi przemyśleniami w rozmowach. Jestem również wdzięczna polonijnym instytucjom, które okazały mi wsparcie podczas rozpowszechniania ankiet. Wasza pomoc była nieoceniona.

1. Rozważania terminologiczne wokół pojęć: język, mowa, język ojczysty, dwu- i wielojęzyczność oraz dwu- i wielokulturowość

Rozpoczynając rozważania na temat wybranych pojęć wokół języka, pragnę skupić się na tym, czym w rozumieniu badaczy jest sam język, który jest nie tylko narzędziem w procesie porozumiewania się z ludźmi i ze zwierzętami¹⁷, ale także jest niezwykle ważny w procesie rozwoju wewnętrznego każdego człowieka. Używamy go, myśląc, pracując, czytając, tworząc, odpoczywając, a nawet śniąc. Jak pisze Renata Grzegorzczkova: „język jest bowiem nie tylko sposobem zachowania społecznego (formą przekazywania myśli i przeżyć, formą nacisku na drugiego człowieka), ale także formą myślenia i poznania świata”¹⁸.

Język służy do tego, aby mówić, ale także aby słuchać, czytać i pisać. Dzięki niemu możemy wyrazić nasze życzenia i myśli, wyjaśnić lub o coś zapytać. Za pomocą języka możemy tworzyć plany, sygnalizować problemy, logicznie myśleć, generować alternatywy, rozwiązywać problemy, fantazjować i przewidywać¹⁹. Język obejmuje nie tylko same słowa, ale także szereg innych elementów komunikacyjnych, które są kluczowe dla przekazu znaczenia i wyrażania emocji, takich jak intonacja, gesty, mimika i układ ciała²⁰.

Według Ellen Bialystok język, którego używamy, aby wyrażać nasze opinie, jest czymś znacznie bardziej złożonym niż sam system, do którego się on odnosi. Według językoznawczynie słowa mają swoistą moc i gdy zostaną wypowiedziane, zaczynają żyć własnym życiem²¹.

Pojęciem ściśle związanym z językiem jest mowa. Wybrane powiązania i różnice w ujęciu teoretycznym opiszę w rozdziale 1.1.

1.1. Język a mowa

Ferdinand de Saussure twierdzi, że mowa jest zjawiskiem, a język to zbiór form. Obydwa elementy tej relacji wzajemnie się warunkują i na siebie oddziałują w ten sposób, że mówienie jest indywidualną i konkretną realizacją języka. Język jest z kolei abstrakcyjną oraz

¹⁷ Powszechne jest mówienie do zwierząt, zarówno domowych, jak i hodowlanych. Język w kontaktach ze zwierzętami pełni niezwykle ważną funkcję w kontaktach zarówno na płaszczyźnie przyjacielskiej, jak i np. w czasie treningów i tresury.

¹⁸ R. Grzegorzczkova, *Wstęp do językoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 12.

¹⁹ <https://www.kindentaal.nl/paginas/openbaar/wat-is-taal/wat-is-taal#:~:text=Taal%20is%20%C3%A9n%20van%20de,problemen%20oplossen%2C%20fantaseren%20en%20voorspellen> [dostęp: 7.03.2024].

²⁰ <https://www.encyclo.nl/begrip/wat%20is%20taal> [dostęp: 14.01.2019].

²¹ E. Bialystok, *Bilingualism in Development, Language, Literacy, & Cognition*, Cambridge University Press, New York 2005, s. 121.

społeczną ideą mówienia²². Oznacza to, że mowa jest zdolnością człowieka, a język tym, co wspólne wszystkim ludziom, jak pisze Kinga Kuszak: „w sposobie posługiwania się słowami i kombinacjami słów”²³.

Według K. Kuszak: „w potocznym i codziennym użyciu pojęcia »język« i »mowa« są zazwyczaj ujmowane jako określenia synonimiczne, stosuje się je zamiennie, w literaturze przedmiotu (zwłaszcza lingwistycznej) podkreśla się jednak, że gdy poddaje się naukowej analizie zachowania lingwistyczne człowieka, należy dokonać wyraźnego rozgraniczenia”²⁴.

Kiedy myślimy o języku, ujmujemy kilka jego znaczeń:

- „ruchliwy narząd położony na dnie jamy ustnej ssaków, płazów, gadów i ptaków, biorący udział w przyjmowaniu pokarmów;
- u ludzi jeden z najważniejszych organów mowy;
- system znaków dźwiękowych służących do porozumiewania się przez członków danego narodu, społeczeństwa;
- sposób porozumiewania się ludzi pewnego środowiska lub zawodu oraz zapisu i przekazywania informacji w jakiejś dziedzinie wiedzy;
- sposób formułowania wypowiedzi w mowie lub piśmie, charakterystyczny dla danego człowieka, autora, dzieła, epoki;
- utrwalony społecznie zespół znaków dotyczących jakichś działań człowieka lub wyrażających jego emocje oraz każdy układ elementów rzeczywistości, któremu człowiek nadał jakąś treść”²⁵.

Kiedy myślimy o mowie, ujmujemy kilka jej znaczeń:

- „wypowiadanie słów w celu porozumienia się z innymi ludźmi;
- sposób mówienia, wymawiania;
- zasób słów i reguł gramatycznych używanych do porozumiewania się;
- dłuższa wypowiedź skierowana do licznego zgromadzenia;
- dźwięki wydawane przez zwierzęta;
- znaki, sygnały, gesty np. służące porozumiewaniu się bez słów”²⁶.

²² Heinz A., *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 240.

²³ K. Kuszak, *Jak małe dzieci werbalizują to, co widzą i wiedzą o świecie*, [w:] *Edukacja a myślenie, Inkluzja czy współmierność*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 216.

²⁴ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 17.

²⁵ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/j%C4%99zyk.html> [dostęp 15.01.2019].

²⁶ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/mowa.html> [dostęp 15.01.2019].

Według Nimisha Kaushik język i mowa są terminami, które często są ze sobą mylone. Dzieje się tak, ponieważ oba pojęcia są związane z komunikacją, jednak nie można zapomnieć, że między nimi istnieją różnice, które – można odnieść wrażenie – są bardzo subtelne²⁷. Autorka precyzuje oba pojęcia, wyjaśniając, że język odnosi się do systemu znaków, zasad i zwyczajów używanych do komunikowania się. Dodaje, że składa się on z gramatyki, fleksji i słownictwa. Co niezwykle interesujące w kontekście moich badań, N. Kaushik twierdzi, że język może być jednojęzyczny lub wielojęzyczny, może być wyrażany zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej. Według pochodzącej z Indii językoznawczyni mowa jest natomiast formą języka, która jest wyrażana wyłącznie w formie ustnej i dlatego jest tak bardzo zależna nie tylko od kontekstu, ale i sytuacji. Bardzo często mowa jest bardziej spontaniczna niż język. Ponadto używana jest do bezpośredniej komunikacji między ludźmi. Autorka dodaje, że mowa wyrażana jest w formie mówionej, ale zaznacza, że to forma werbalna i niewerbalna.

Definiując pojęcie mowy, należy zaznaczyć, że mówienie jest jednostkowym aktem nadawczo-odbiorczym, przekazującym informacje²⁸. Aby do niego doszło, niezbędne jest spełnienie kilku warunków. W akcie muszą brać udział przynajmniej dwie osoby – nadawca i odbiorca. Obie muszą znać ten sam kod (system) językowy. Nadawca powinien użyć odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, uruchomić narządy mowy oraz dokonać fonacji i artykulacji. W wyniku tych działań do ucha odbiorcy zostaną wysłane fale akustyczne. On natomiast dokona recepcji oraz interpretacji dźwięku – zrozumie informacje²⁹.

Warto dodać, jak pisał Heinz Rudolph Schaffer, że mimo iż termin „język” często kojarzony jest z mową, nie jest to cecha definicyjna. Uważa on, że kanał głosowy to tylko jeden ze środków ekspresji językowej, ale co istotne – nie jedyny. Naukowiec przypomina, przytaczając przykład osób niesłyszących, że są nimi również dłonie, a znaki, które są nimi tworzone, „pod wieloma względami przypominają słowa – dlatego z pewnością można mówić o używaniu przez głuchoniemych języka migowego”³⁰. Podobnego zdania jest również Marie Messenger Davies, która twierdzi, że mowa to nie to samo co język i także jako przykład podaje osoby niesłyszące. Większość z nich zna język pisany i porozumiewa się za pomocą znaków wizualnych, jednak nie potrafi mówić³¹.

²⁷ Kaushik, N. (2017, February 10). *Difference Between Language and Speech*. Difference Between Similar Terms and Objects, <http://www.differencebetween.net/language/words-language/difference-between-language-and-speech/> [dostęp: 21.01.2023].

²⁸ M. Messenger Davies, E. Lloyd, A. Scheffler, *De taal van het kind van 0 tot 3 jaar*, Uitgeverij Het Spectrum BV, Utrecht 1988, s. 14.

²⁹ *Ibidem*, s. 14-24.

³⁰ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 294.

³¹ M. Messenger Davies, E. Lloyd, A. Scheffler, *op. cit.*, s. 11.

Podsumowując: język jest systemem znaków, zasad i zwyczajów używanych do komunikowania się. Mowa jest formą języka, która jest wyrażana wyłącznie w formie ustnej. Język jest zazwyczaj bardziej zorganizowany i zestandaryzowany, podczas gdy mowa jest bardziej spontaniczna i zależna od kontekstu oraz sytuacji.

1.2. Język a myśl

Idea, że język i myśl są ze sobą powiązane, nie jest współczesna. Już w starożytności człowiek zastanawiał się nad „prawdziwą” funkcją języka i nad tym, jaki związek ma on z naszym myśleniem. Nad wyjaśnieniem tego połączenia zastanawiał się już Platon. Wyjaśniał on, że aby coś zrozumieć, należy zacząć od najwyższego dobra, jakie to coś pomaga osiągnąć. Na przykład wzrok, według filozofa, istnieje ostatecznie po to, aby umożliwić nam studiowanie astronomii. Zdaniem Platona ludzkie usta zostały stworzone do dwóch celów: tak zwanego napływu i wypływu³². Napływ dotyczy jedynie zaspokajania podstawowych potrzeb, to znaczy jedzenia i picia. Zdecydowanie ważniejszy według Platona jest odpływ, czyli nasza mowa. Według filozofa dzieje się tak, ponieważ zarówno głos, jak i słuch zostały w nas stworzone jako główne środki do filozofii. A filozofować możemy przede wszystkim za pomocą mowy. A zatem koncepcja Platona przywiązuje decydującą wagę do daru języka mówionego: jako podstawy dialektyki, jest więc uprzywilejowanym środkiem do filozofii³³.

Można jednak zadać sobie pytanie: jak to działa według starożytnego filozofa? Kiedy myślimy, zadajemy sobie pytania i odpowiadamy na nie. Bez względu na to, jakie odpowiedzi sobie wyartykułujemy, są one cichymi, wewnętrznymi oświadczeniami, są naszymi przekonaniem³⁴. Dzięki temu można stwierdzić, że język jest fundamentalny dla filozofii Platona. Oznacza to, że język nie jest kodem, w którym można zawrzeć i przekazywać sobie nawzajem nasze myśli, język jest istotą tych myśli.

Każdy jednolity ciąg dźwięków, który został przypisany do rzeczy i opisowo ją wybiera, kwalifikuje się jako jej nazwa. W związku z tym mogą istnieć dwie lub więcej nazw dla jednej i tej samej rzeczy – i rzeczywiście, przynajmniej w różnych językach, niezaprzeczalnie tak jest³⁵.

W XIX wieku Wilhelm von Humboldt zaproponował pogląd, że język jest tkanką myśli. Badacz uważał, że sposób, w jaki myślimy, jest tworzony na zasadzie dialogu. W rozmowie

³² D. Sedley, *Plato on Language*, [w:] *A Companion to Plato*, H.H. Benson (ed.), Blackwell Publishing Ltd, 2006, s. 214.

³³ *Ibidem*, s. 214.

³⁴ *Ibidem*, s. 215.

³⁵ *Ibidem*, s. 215.

korzystamy z gramatyki języka ojczystego³⁶. W. von Humboldt uważał, że różnorodność języków nie opiera się na różnorodności znaków i dźwięków, a na różnorodności poglądów na świat. To jednak nie wszystko, ponieważ jeśli język kształtuje idee, odgrywa też rolę w kształtowaniu postaw jednostek³⁷.

Badacze wyznający neohumboldtianizm, kontynuujący myśl W. von Humboldta, podzielali przekonanie o powiązaniach między językiem a światopoglądem. Co interesujące, według nich język ma również wpływ na charakter całych narodów, ponieważ właśnie przez język zostaje przedstawiona rzeczywistość. To język kreuje sposób, w jaki się myśli³⁸.

W tym kontekście warto również wspomnieć o liście cech języka stworzonej przez Charlesa Francisa Hocketta, która obejmuje: dwoistość, nazywaną także dwustopniowością, dwuklasowością lub dwupoziomowością, odnoszącą się do dwóch poziomów organizacji strukturalnej (gramatycznego i fonologicznego); produktywność, czyli zdolność do wytwarzania nowych przekazów; arbitralność, będącą właściwością znaków językowych; zdolność do wzajemnej wymiany, znaną również jako przemienność, umożliwiającą zamianę ról nadawcy i odbiorcy; specjalizację, która odnosi się do stopnia funkcjonalnego powiązania między sygnałem a reakcją; przemieszczanie, czyli zdalność, umożliwiającą odnoszenie się do przedmiotów i zdarzeń odległych w czasie i przestrzeni; oraz transmisję kulturalną, oznaczającą przekazywanie informacji przez kulturę, a nie przez dziedziczenie³⁹.

Warto w tym miejscu przywołać badacza Lwa Wygotskiego, który napisał, że „słowo zawsze dotyczy całej grupy lub całej klasy przedmiotów, a nie jakiegoś jednego oddzielnego przedmiotu. Toteż każde słowo jest utajonym uogólnieniem, każde słowo uogólnia – z punktu widzenia psychologii znaczenie słowa jest przede wszystkim uogólnieniem. Lecz uogólnienie – co łatwo zauważyć – jest nadzwyczajnym, werbalnym aktem myśli, który odzwierciedla rzeczywistość zupełnie inaczej, niż się ona odzwierciedla w bezpośrednich wrażeniach i spostrzeżeniach”⁴⁰. W kontekście mojej pracy te słowa zyskują jeszcze szerszy wymiar, ponieważ aby zrozumieć owe uogólnienia, należy poznać znacznie szerszy zasób słów i znaczeń. Mam tu na myśli nie tylko dwa języki, polski i niderlandzki, ale również ich wpływ na siebie, jak również na osoby nimi się posługujące.

³⁶ O. Gundersen, *Humboldt: Grammatical Form and "Weltansicht"*, [w:] Gustafsson M., Hertzberg L. (eds), *The Practice of Language*, Springer, Dordrecht 2002, s. 51.

³⁷ A. Hussein, *The Sapir-Whorf Hypothesis Today*, [w:] „Theory and Practice in Language Studies”, Vol. 2, No. 3, March 2012, s. 642.

³⁸ A. Klimczuk, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, [w:] „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1 (3) 2013, Poznań 2013.

³⁹ C.F. Hockett, *Kurs językoznawstwa współczesnego*, PWN, Warszawa 1968, s. 646–655.

⁴⁰ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 21.

Andrzej Klimczuk za A. Słaboniem rozwija tę myśl, pisząc, że oznacza to, iż to właśnie język w mniejszym lub większym stopniu implikuje, w jaki sposób człowiek postrzega oraz klasyfikuje rzeczywistość. Ponadto język warunkuje nie tylko stan świadomości, ale również to, jak człowiek myśli o rzeczywistości⁴¹. Dlatego właśnie w języku można odnaleźć obraz świata widziany z perspektywy użytkownika języka. Oznacza to, że postrzeganie ludzi jest zależne od języka, w którym się komunikują⁴².

W mojej pracy pragnę oprzeć się głównie na dwóch hipotezach, które swoje źródło mają w przywołanych koncepcjach: na hipotezie Edwarda Sapira i Benjamin Lee Whorfa, jak również tezie Pierre-Félixa Bourdieu. Hipoteza Sapira-Whorfa to, najogólniej rzecz biorąc, twierdzenie, że język determinuje ludzkie myślenie⁴³, natomiast teoria Pierre-Félixa Bourdieu odnosi się do przemocy symbolicznej. Obie te tezy są dla mnie istotne, ponieważ koncentrują się na badaniu związku między językiem a społeczeństwem. Oba podejścia wskazują na to, że język nie jest tylko neutralnym narzędziem, ale ma wpływ na to, jak człowiek myśli oraz jak postrzega świat. Ponadto język wpływa na struktury społeczne i hierarchie.

Hipoteza Sapira-Whorfa

Edward Sapir pisał, że „żadne dwa języki nie są nigdy dostatecznie podobne, by można je było traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną”⁴⁴, co oznacza, że osoby znające dwa języki mają dostęp do dwóch różnych rzeczywistości.

A. Klimczuk pisze, że w hipotezie Sapira-Whorfa można odnaleźć wpływy Ludwiga Wittgensteina, który napisał, że poznanie człowieka jest ograniczone przez jego język⁴⁵. Autor dodaje, że hipoteza, o której pisze, mieści się w nurcie teorii określanych łącznie mianem relatywizmu językowego⁴⁶. Teza ta w kontekście moich rozważań i założeń pracy jest istotna, ponieważ interesuje mnie, jakie ewentualne ograniczenia w poznaniu świata tworzy znajomość tylko języka polskiego przez Polaków mieszkających w Holandii, ale również tylko znajomość języka niderlandzkiego przez dzieci pochodzenia polskiego, które mieszkają w Holandii.

Dwoma głównymi założeniami hipotezy Sapira-Whorfa są determinizm językowy i relatywizm językowy, zwane również odpowiednio mocną i słabą stroną hipotezy. Jak

⁴¹ A. Klimczuk, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, [w:] „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 1 (3) 2013, Poznań 2013, s. 166.

⁴² H. Ottenheimer, *The anthropology of language: an introduction to linguistic anthropology*, Wadsworth, Belmont, s. 33.

⁴³ A. Słaboń, *Hipoteza Sapira-Whorfa*, [w:] M. Pacholski, A. Słaboń (red.), *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001, s. 58.

⁴⁴ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 88.

⁴⁵ A. Klimczuk, *op. cit.*, s. 166.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 167.

wyjaśnia Maya Hickmann, determinizm językowy to koncepcja, zgodnie z którą język i jego struktury ograniczają i determinują ludzką wiedzę lub myśl, czyli kategoryzację, pamięć i percepcję⁴⁷. Oznacza to, że języki ojczyste ludzi mają wpływ na ich proces myślowy. Wniosek stąd płynący jest następujący: ludzie będą mieli różne procesy myślowe w oparciu o ich różne języki ojczyste.

Harriet Ottenheimer opisuje hipotezę relatywizmu językowego jako zasadę sugerującą, że struktura języka wpływa na światopogląd lub poznanie jego użytkowników, a zatem postrzeganie ludzi jest względne do ich języka mówionego⁴⁸. W świetle tej hipotezy można zastanawiać się: o ile zatem poszerza się postrzeganie ludzi, jeśli od najmłodszych lat posługują się dwoma językami?

Według Willy Vandeweghe język, którym dana osoba mówi, ma wpływ na to, jak ona postrzega świat. Oznacza to, że użytkownik języka patrzy na otaczający świat niejako przez językowe okulary⁴⁹. Czyli osoba wielojęzyczna tych okularów ma kilka par, a jej obraz świata bez wątpienia jest szerszy.

Według Sapira przystosowujemy się do rzeczywistości, używając języka, który jest nie tylko istotnym narzędziem rozwiązywania specyficznych problemów komunikacji czy refleksji. Świat wokół nas i w nas samych zbudowany jest na zwyczajach językowych grupy, w której żyjemy. Badacz dodaje, że żadne dwa języki nie są wystarczająco podobne, by można je było traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość. Sapir uzupełnia też, że światy, w których żyją różne społeczeństwa, tak naprawdę są różnymi światami. Istotne jest, by patrzeć na nie właśnie w ten sposób, a nie jak na jeden świat opisywany w różny sposób⁵⁰.

Według Whorfa „proces formułowania myśli nie jest niezależny i racjonalny w tradycyjnym sensie, lecz stanowi fragment określonej gramatyki i w zależności od niej wykazuje mniejsze lub większe zróżnicowania”. Oznacza to, że każda osoba dokonuje analizy rzeczywistości na podstawie własnego języka ojczystego. Analizujemy to, co postrzegamy i czego doświadczamy w dany sposób, dzięki „umowie, która obowiązuje w naszej społeczności językowej i którą skodyfikowano we wzorcach naszego języka”. Jak twierdzi Whorf, nie jest to umowa, która kiedyś została spisana, niemniej jej warunki obowiązują bezwzględnie. Co więcej, „nie jesteśmy w stanie mówić bez zaakceptowania ustanowionych

⁴⁷ M. Hickmann, *Linguistic relativity and linguistic determinism: some new directions*, [w:] „Linguistics An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences. Linguistics” 38 (2) 2000, s. 410.

⁴⁸ H. Ottenheimer, *The anthropology of language: an introduction to linguistic anthropology*, Wadsworth, Belmont 2013, s. 33.

⁴⁹ W. Vandeweghe, *Inleiding tot vertaling en vertaalstudie*, Academia Press, Gent 2005, s. 28.

⁵⁰ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 88.

przez nią klasyfikacji danych i ich uporządkowania”⁵¹. Oznacza to również, że nie jesteśmy w stanie podobnie zinterpretować tego, co postrzegamy, jeśli nie znamy tych samych języków.

Hipoteza Sapira-Whorfa wywołuje dużo kontrowersji, wielu językoznawców i socjologów wysuwa argumenty za nią i przeciwko niej. Jak pisze A. Klimczuk, współcześnie kwestionuje się głównie mocną wersję hipotezy⁵². Jest to wersja, w której język jest rozumiany jako jedyny i decydujący czynnik wpływający na nasze myślenie⁵³. Autor przytacza, że pogląd podobny do Sapira i Whorfa wyrażają Alan Bernard i Jonathan Spencer, którzy twierdzą, że znaczenie owej hipotezy „lokuje się mniej w jej możliwej prawdziwości, a bardziej w trwałej zdolności generowania myśli i dyskusji na temat problemu, który jest centralny dla całego projektu antropologicznego”⁵⁴. A. Klimczuk pisze, że oznacza to, iż zwolennicy tezy twierdzą, że hipoteza ta jest zasadna w kontekście badań nad zróżnicowaniem oraz rozwojem gatunku ludzkiego, zarówno badań antropologicznych, jak i innych nauk⁵⁵.

Tomasz Nowak, odnosząc się do hipotezy Sapira-Whorfa, twierdzi, że jest ona prawdziwa tylko przy przyjęciu założenia, że dotyczy relatywizmu kulturowego, a nie językowego. Oznacza to, że analizując badania, które odnoszą się do wartości, norm i systemów społecznych, należy je interpretować z punktu widzenia kultury danego społeczeństwa, a nie biorąc pod uwagę perspektywę badacza⁵⁶. Jest to istotne, ponieważ to podejście pozwala uzyskać głębszą wiedzę o ludziach i ich kulturach. Według badacza ważne jest nie tylko bezpośrednie uczestnictwo i obserwacja, ale również interpretowanie znaczeń i perspektyw uczestników badanych sytuacji.

Badaczem, który formułuje zdecydowane stanowisko przeciw hipotezie Sapira-Whorfa, jest Adam Schaff. Zauważa on, że uzależnienie całej struktury poznania od języka jest błędem, a swoje twierdzenie motywuje tym, że zawsze istnieje możliwość przetłumaczenia jednego języka na inny, to natomiast łączy się z możliwością wpływu na działania ludzi, którzy posługują się różnymi systemami leksykalnymi. Według badacza również odmienne języki miałyby wpływ na to, że ludzie posługujący się nimi mieliby całkiem odmienne obrazy świata i w tych samych warunkach zachowywaliby się inaczej. Ponadto uważa, że języki mają wspólne cechy, które tworzą uniwersalia językowe oraz wszystkie języki w podobny sposób ulegają przemianom i wpływom innych języków i kultur⁵⁷. Jednak każdy z tych argumentów wydaje

⁵¹ B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 284.

⁵² A. Klimczuk, *op. cit.*, s. 170.

⁵³ *Ibidem*, s. 170.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 170.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 170.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 171.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 172.

się stosunkowo łatwy do podważenia, biorąc na przykład pod uwagę fakt, że tłumaczenie języków 1:1 jest niemożliwe, ponieważ w takim przypadku można utracić wiele znaczenia. Ponadto faktycznie osoby mówiące w różnych językach, które tworzą własne światy, potrafią w podobnych warunkach zachowywać się inaczej.

Analizując postawione tezy, zakładam, że język należy postrzegać jako narzędzie w procesie społecznego porozumiewania się oraz nadawania i rozumienia znaczeń w relacjach społecznych. W tym kontekście hipoteza Sapira-Whorfa jest niezwykle użyteczna w mojej pracy badawczej, gdyż zakłada, że struktura języka wpływa na sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości przez jego użytkowników. Oznacza to, że osoby posługujące się różnymi językami mogą mieć różne sposoby interpretacji i rozumienia świata. W przypadku osób dwu- lub wielojęzycznych ich myślenie i percepcja mogą być kształtowane przez kilka języków, co prowadzi do unikatowej zdolności poruszania się między różnymi systemami znaczeń i kulturami. Hipoteza Sapira-Whorfa odgrywa kluczową rolę w moich badaniach, ponieważ dostarcza teoretycznego fundamentu do zrozumienia, w jaki sposób język wpływa na tożsamość kulturową i procesy poznawcze w kontekście wielojęzyczności.

Hipoteza Pierre'a-Félixa Bourdieu

Ważna w mojej pracy jest również teoria Pierre'a-Félixa Bourdieu mówiąca o przemocy symbolicznej. Termin ten jest dla mnie istotny, ponieważ opisuje rodzaj przemocy, która nie jest przemocą fizyczną, a mimo to przejawia się w sytuacji różnicy władzy zarówno między jednostkami, jak i między grupami społecznymi. Przemoc ta często jest nieświadomie uzgadniana przez obie strony i przejawia się w narzucaniu norm grupy posiadającej większą władzę społeczną grupie podporządkowanej. Według francuskiego socjologa przemoc symboliczna może przejawiać się w różnych domenach społecznych, takich jak narodowość, płeć, orientacja seksualna, tożsamość etniczna lub język⁵⁸. Swoją uwagę skoncentruję na ostatniej.

W socjologicznym podejściu Bourdieu klasyfikacja stanowi podstawę porządku i organizacji społecznej. Bez arbitralnych procesów klasyfikacji nie mogłyby istnieć żadne społeczne wzorce ani struktury kolektywne w ludzkim świecie. Według Bourdieu klasyfikacyjna moc języka jest kluczowym narzędziem i celem wszelkiej produkcji kulturowej. Ponadto nie jest to jedynie kwestia poznawcza – znaczenie ma również realna polityka

⁵⁸ P. Bourdieu, Wacquant, L. J., *An invitation to reflexive sociology*, University of Chicago Press, Chicago 1992, s. 141.

codziennego życia: klasyfikacja wywołuje swoje efekty jedynie dzięki władzy klasyfikatora lub klasyfikatorów w określonym polu społecznym lub kontekście⁵⁹.

Dla Bourdieuu język jest nie tylko narzędziem komunikacji, ale także mechanizmem władzy. Język, który jest używany przez człowieka, automatycznie wyznacza pozycję relacyjną w danej dziedzinie lub przestrzeni społecznej. Ponadto interakcje językowe są przejawami różnych pozycji uczestników w przestrzeni społecznej i kategorii rozumienia, a co za tym idzie, mają tendencję do odtwarzania struktur pola społecznego. Według badacza język decyduje o tym, kto i w jakim stopniu ma „prawo” być wysłuchanym, przerywać, zadawać pytania, pouczać⁶⁰. Francuski socjolog pisze, że „władza słowa nie jest niczym innym jak delegowaną władzą mówiącego, a jego mowa – to znaczy treść jego dyskursu i nierozzerwalnie jego sposób mówienia – jest niczym więcej niż świadectwem i jednym z wielu innych gwarancją delegacji, która jest mu powierzona”⁶¹.

Słoweński socjolog i filozof Slavoj Žižek omawia przemoc symboliczną, argumentując, że jest ona ulokowana w znaczeniu samego języka, czyli w sposobie, w jaki ze sobą rozmawiamy. Język podtrzymuje relacje dominacji⁶². Według Petera Sloterdijka: „Większa komunikacja oznacza przede wszystkim więcej konfliktów”. Oznacza to, że postawę „rozumienia się” trzeba uzupełnić postawą „schodzenia sobie z drogi”, zachowując odpowiedni dystans, wdrażając nowy „kodeks dyskrecji”⁶³. S. Žižek wyjaśnia, że „pojawienie się języka otwiera dziurę w rzeczywistości i ta dziura przesuwają oś naszego spojrzenia. Język podwaja rzeczywistość w jej istocie, a pustka rzeczy może zostać wypełniona tylko przez anamorficzne spojrzenie z zewnątrz”⁶⁴. Oznacza to, że z jednej strony język pomaga nam zrozumieć i komunikować się w różnych aspektach rzeczywistości. Z drugiej jednak tworzy pewien rodzaj luki, powodując, że niektóre aspekty rzeczywistości są trudne do objęcia i zrozumienia za pomocą samego języka, wymagają nowych perspektyw i spojrzeń, aby je w pełni dostrzec i zrozumieć. Niedostateczne zrozumienie może prowadzić do eskalacji przemocy symbolicznej.

Jest to wyjątkowo trudne do zrealizowania, ponieważ wykorzystanie języka jako narzędzia pojednania staje się utrudnione. Nawet gdy wymieniamy słowa w procesie komunikacji, ta wymiana zawsze pozostaje nierówna na pewnym poziomie. Stanowisko to nabiera nowego wymiaru, gdy spojrzymy na nie z perspektywy osób dwujęzycznych. W momencie wyjazdu

⁵⁹ R. Jenkins, *Pierre Bourdieu*, Routledge, Londyn 2013, s. 12.

⁶⁰ P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge 1991, s. 37.

⁶¹ *Ibidem*, s. 167.

⁶² S. Žižek, *Violence*, Picador, New York 2008, s. 61.

⁶³ *Ibidem*, s. 59.

⁶⁴ S. Žižek, *Patrząc z ukosa*, [w:] „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 1/2 (49/50), 1998, s. 175.

poza granice ojczyzny, bez względu na długość pobytu, konieczne staje się opanowanie nowego, często zupełnie obcego systemu językowego. Jest to proces długotrwały, co prowadzi do trudności w komunikacji z miejscowymi użytkownikami przez pewien okres⁶⁵. Ta sytuacja determinuje fakt, że dotychczasowy system komunikacji staje się nieefektywny.

Analizując przedstawione tezy, zakładam, że język należy postrzegać jako narzędzie w procesie społecznego porozumiewania się oraz nadawania i rozumienia znaczeń w relacjach społecznych. W tym kontekście hipoteza Pierre'a-Félixa Bourdieu jest niezwykle istotna, ponieważ zakłada, że język jest narzędziem władzy i dominacji społecznej. Bourdieu twierdzi, że struktura języka i sposób jego użycia wpływają na reprodukcję hierarchii społecznych oraz kształtowanie tożsamości jednostek. Oznacza to, że różnice w użyciu języka mogą odzwierciedlać i utrwalać nierówności społeczne. W przypadku osób dwu- i wielojęzycznych ich zdolność do poruszania się między kilkoma systemami językowymi i kulturowymi może wpływać na ich pozycję społeczną oraz tożsamość, a nawet prowadzić do rezygnacji z systemu uważanego za „słabszy” lub „gorszy”. Hipoteza Bourdieu odgrywa kluczową rolę w moich badaniach, ponieważ dostarcza teoretycznego fundamentu do zrozumienia, w jaki sposób język wpływa na relacje władzy, tożsamość kulturową oraz procesy poznawcze w kontekście wielojęzyczności.

Podczas pobytu poza granicami kraju człowiek uświadamia sobie, czym jest język ojczysty i mowa ojczysta. Stają się one swoistym łącznikiem z przeszłością, z rodziną i z tym, co się zostawiło za sobą. Szczególnie migranci zdają sobie sprawę, że język to nie tylko sposób porozumiewania się, „lecz także dorobek kultury w nim wyrażonej, dostępnej lub nie. Wymiana języka staje się w tej sytuacji nie tylko jednym z pierwszych symboli nowej przynależności narodowej, ale i narzędziem tę przynależność umacniającym”⁶⁶. Na ten temat piszę więcej w podrozdziale 1.3.

1.3. Pojęcia: język ojczysty/macierzysty/rodzimy/narodowy oraz język pierwszy obcy – wybrane ujęcia

Analizując hipotezę Sapira-Whorfa i teorię Pierre'a-Félixa Bourdieu, istotne jest, aby podejść do nich z perspektywy interdyscyplinarnej, uwzględniającej zagadnienia dwu- i wielojęzyczności. Takie podejście pozwala na całościowe zrozumienie, w jaki sposób

⁶⁵ <https://nos.nl/artikel/2223470-veel-ongelijkheid-in-het-onderwijs-het-is-echt-vijf-voor-twaalf> [dostęp: 7.03.2024].

⁶⁶ H. Kubiak, *Zanikające pokrewieństwo: szkice socjologiczne o Polonii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1990, s. 73.

struktura języka kształtuje percepcję rzeczywistości oraz jak język funkcjonuje jako narzędzie władzy i dominacji społecznej.

Dwu- i wielojęzyczność jest nierozzerwalnie związana z globalizacją, która jest połączona z wciąż wzrastającą współzależnością na różnych szczeblach⁶⁷. Współcześnie współżyje się i jest się współzależnym z osobami pochodzącymi z innych krajów i mówiącymi innymi niż nasz językami na płaszczyźnie prywatnej, zawodowej, społecznej i kulturalnej.

Równocześnie podkreśla się, mówiąc o globalizacji, że w społeczeństwach następuje wzrost wrażliwości na różnice⁶⁸. Jest to pogląd, który podzielają zwolennicy wychowania dwu- i wielojęzycznego oraz dwu- i wielokulturowego dzieci. Jednak jak we wszystkich aspektach ludzkiego życia, również w przypadku dwu- i wielojęzyczności znajdujemy osoby, które nie są do niej pozytywnie nastawione. I tak jak o globalizacji mówi się w kategoriach standaryzacji kultury światowej⁶⁹, przez co rozumie się zatracanie własnych tradycji, w podobny sposób część społeczeństwa odnosi się do wychowania dwu- i wielokulturowego. Przeciwnikami są nie tylko autochtoni, ale i ludność napływowa, która obawia się utraty swojej kultury i języka.

Z jednej strony znajomość więcej niż jednego języka prowadzi do szerszego postrzegania świata, umożliwiając jednostkom poruszanie się między różnymi systemami znaczeń i kulturami. Z drugiej jednak gorsza znajomość jednego z języków może być bezpośrednim powodem przemocy symbolicznej, którą jednojęzyczni użytkownicy mogą stosować wobec osób wielojęzycznych.

W kontekście badań nad językiem ojczystym oraz jego percepcją kluczowe jest zrozumienie, jakie pojęcia i wartości są z nim związane. Język macierzysty często pełni funkcję nośnika tradycji, wartości i tożsamości kulturowej, stanowiąc istotny element w procesie transmisji kulturowej. Z tego właśnie względu interdyscyplinarne podejście do analizy języka w kontekście hipotezy Sapira-Whorfa i teorii Bourdieu pozwala na lepsze zrozumienie złożoności relacji między językiem, władzą i tożsamością, uwzględniając zarówno aspekty poznawcze, jak i społeczne. Dzięki temu możliwa jest próba uchwycenia pełniejszego obrazu, w jaki sposób język kształtuje doświadczenia, ale również z jakich powodów jednostki mogą podjąć decyzję o rezygnacji z przekazania swojego języka ojczystego dzieciom.

Podejmując rozważania na temat języka ojczystego (macierzystego), należy uporządkować pojęcia, które istnieją w literaturze psycholingwistycznej, pedagogicznej oraz językoznawczej.

⁶⁷ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007, s. 11.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 11.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 11.

Ze względu na wielość terminów i definicji podejmę próbę omówienia wybranych pojęć i ich definicji.

Język, w którym komunikują się polskojęzyczni użytkownicy, określane jest mianem języka ojczystego, jednak np. w języku angielskim, jak również niderlandzkim i czeskim jest to już język matczyny (mother tongue, moedertaal, mateřský jazyk).

Słownik Cambridge podaje definicję: „Język matczyny: pierwszy język, którego uczysz się, gdy jesteś dzieckiem, a nie język, którego nauczyłeś się w szkole lub jako dorosły”⁷⁰. Oznacza to, że język matczyny jest pierwszym językiem, który dziecko poznaje dzięki procesowi zanurzenia w języku.

W niderlandzkim słowniku woorden.org możemy znaleźć definicję: „Język matczyny: język, którego uczysz się jako dziecko od swojego (swoich) rodzica (rodziców)”⁷¹. Natomiast Wielki słownik języka niderlandzkiego Van Dale podaje, że język matczyny to: język, w którym ktoś nauczył się mówić⁷².

W przywołanych definicjach zauważalne są podobieństwa, które polegają na podkreśleniu, że język matczyny jest tym, którego uczymy się jako dziecko, oraz że jest to pierwszy język, który poznaje dziecko. Różnice w opisach są subtelne: Cambridge kładzie nacisk na to, że język matczyny to pierwszy język, którego dziecko uczy się poprzez zanurzenie w nim. Definicja z woorden.org koncentruje się na tym, że język matczyny to ten, którego uczymy się od naszych rodziców jako dziecko. Natomiast „Van Dale” jest bardziej ogólny, mówiąc, że język matczyny to ten, w którym ktoś nauczył się mówić. W przypadku ostatniej definicji można ją interpretować jako język, w którym ktoś nauczył się mówić, niekoniecznie jako dziecko od rodziców, co może być bardziej związane z różnymi doświadczeniami i sytuacjami życiowymi.

Interesujące spojrzenie na to zagadnienie prezentuje Yasemin Yildiz, pisząc, że ironiczne jest nazwanie języka ojczystego matczynym, ponieważ szczególnie w XIX wieku język ten był determinowany głównie przez mężczyzn, co prowadzi ją do wniosku, że matka stała się dla mężczyzn rodzajem brzuchomówcy. Yildiz zwraca uwagę na specyfikę ówczesnej socjalizacji językowej, która polegała na tym, że ludzie w coraz większym stopniu identyfikowali się z jednym językiem, który nazywano swoim językiem ojczystym (matczynym). Robili to, aby

⁷⁰ <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/mother-tongue> [dostęp: 12.11.2018].

⁷¹ <http://www.woorden.org/woord/moedertaal> [dostęp: 21.12.2018].

⁷² Słownik *Hedendaags Nederlands van Dale Groor Woordenboek*, Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen, 2006, s. 884.

stać się członkami ściśle określonej społeczności. Według Yildiz właśnie to doprowadziło do powstania coraz bardziej jednojęzycznych społeczeństw⁷³.

Niezależnie od tego, czy mówi się o języku „ojczystym” czy „macierzystym”, pojęcie to odnosi się do pierwszego języka. Podkreśla to Zenon Grabarczyk, pisząc, iż pierwszy język jest „doświadczany”⁷⁴. Według autora człowiek może „doświadczyć” tylko jednego języka w życiu. Dzięki temu językowi poznaje się świat, kształtuje tożsamość oraz dorasta⁷⁵.

Bogdan Walczak uważa, że język ojczysty można przyrównać do narzędzia, dzięki któremu człowiek jest zdolny do pełnego życia w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dzięki niemu możemy komunikować się w każdej sytuacji, ale tylko w danym kręgu kulturowym. Uważa on, że dzięki językowi człowiek może wyrażać swoją osobowość, a także porządkować wszystkie swoje doświadczenia⁷⁶.

Podążając tym torem myślenia, można stwierdzić, że dzięki temu narzędziu człowiek tworzy związki między słowami i doświadczeniem. Nie można zapomnieć, że to właśnie język ojczysty pozwala na tworzenie metajęzykowych skojarzeń⁷⁷. Z pewnością w końcu mowa ojczysta sama w sobie staje się symbolem⁷⁸.

W literaturze dotyczącej zagadnienia dwu- i wielojęzyczności pojawia się również wiele definicji pojęć z nimi związanych. Mowa tu np. o „języku pierwszym”, „języku wyjściowym” „języku drugim”, „docelowym” o „języku dominującym” oraz „mniejszościowym”. Stosunkowo nowym terminem jest również „język dziedziczony” lub „odziedziczony”. Nie można także pominąć określenia „język obcy”. Każde z tych pojęć w jakiś sposób odnosi się do różnie rozumianego pojęcia języka ojczystego/macierzystego⁷⁹ i jest z nim nierozzerwalnie związane.

⁷³ Y. Yildiz, *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*, Fordham University Press, New York 2012, s. 10.

⁷⁴ Z. Grabarczyk, *Język ojczysty w życiu człowieka i narodu w ujęciu teorii lingwistycznej Leo Weisgerbera*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Medycznej, Bydgoszcz 1996, s. 12.

⁷⁵ Jest to zastanawiające twierdzenie, jeśli spojrzeć na nie z perspektywy dzieci przyjeżdżających do Holandii w wieku późnego dzieciństwa. Osoby te ze względu na wiek i sytuację zmuszone są do „doświadczenia” dwóch języków. W jednym języku porozumiewają się w domu, a drugim posługują się w całym swoim miejscowym życiu, to w nim się uczą, poznają świat, zawierają nowe przyjaźnie.

⁷⁶ B. Walczak, *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1993, s. 538.

⁷⁷ Por. E. Thonis, *Dual-Language Process in Young Children*, [w:] *Bilingualism in Early Childhood. Papers from Conference on Child Language*, Newbury House Publ, Massachusetts 1977.

⁷⁸ Młoda poetka Denisa Vitova pisze, że „język ojczysty jest językiem mojej matki, jest równie ostry i mocny jak jej, pożyczam jej słowa i podgrzewam w piecu mych ust, a potem zmieniam w szkiełka w kształcie sere”. Według słów poetki język ojczysty jest zarówno słodki, jak i gorzki. To łyzy, które zmieniają się w piosenkę, <http://poems.poetrysociety.org.uk/poems/my-mothers-tongue/> [dostęp: 11.12.2018].

⁷⁹ W mojej pracy będę posługiwała się następującymi terminami: język ojczysty i język macierzysty. Będę je stosować zamiennie, ponieważ według mnie są to synonimy.

Ze względu na różnorodność pojęć związanych z językiem ojczystym/macierzystym i dwujęzycznością na potrzeby niniejszej pracy podejmę próbę uporządkowania wybranych ujęć i sposobów definiowania oraz przybliżę ich łączność ze sobą.

Język ojczysty/macierzysty jako język doświadczany

Teorię języka ojczystego jako języka doświadczanego wprowadził B. Lee Whorf. Twierdził, że jest to język, który wpływa na nasze sposoby myślenia i postrzegania świata, pisząc, że „proces formułowania myśli nie jest niezależny i racjonalny w tradycyjnym sensie, lecz stanowi fragment określonej gramatyki i w zależności od niej wykazuje mniejsze lub większe zróżnicowania”⁸⁰. Podobne stanowisko prezentują Tove Skutnabb-Kangasa i Robert Phillipson, według których język ojczysty jest nie tylko językiem, którego „uczysz się od matki”, ale mogą nim być także inne języki opanowane przez człowieka⁸¹. T. Skutnabb-Kangasa twierdzi ponadto, że język ojczysty to ten, z którym (lub którymi) dana osoba się identyfikuje i w którym może się w pełni wyrazić⁸².

Do grupy badaczy opisujących język ojczysty jako doświadczany zaliczyć można również Jeana Piageta, który doświadczanie (i nabywanie) języka ojczystego zawarł w dwóch koncepcjach, a mianowicie akomodacji i asymilacji. Oznacza to, że akomodacja to proces przyswajania nowych informacji w swoim środowisku i modyfikowania wcześniej istniejących informacji w celu dopasowania do nowych informacji. Jest to ważne, ponieważ określa, w jaki sposób ludzie będą przyswajać nowe koncepcje, schematy, wiedzę itp. Natomiast asymilacja to sposób, w jaki ludzie postrzegają i przystosowują się do nowych informacji. Dzieje się tak, gdy mamy do czynienia z nowymi informacjami, ale patrzymy na stare informacje, które przechowujemy, aby zinterpretować nowe⁸³.

O języku ojczystym jako doświadczanym pisze również Ewa Lipińska, która twierdzi, że język ojczysty jest: „pierwszym poznawanym i »doświadczanym« (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się”⁸⁴.

⁸⁰ B. L. Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1982. s. 284.

⁸¹ T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, *Mother tongue: The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept*, [w:] *Status and Function of Languages and Language Variety*, U. Ammon (ed.), De Gruyter, New York 1989, s. 1.

⁸² http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Tove_Skutnabb_Kangas_Mother_tongue_definitions.pdf [dostęp: 20.04.2023].

⁸³ <https://blog.cognifit.com/nl/piaget-theorie/> [dostęp: 23.04.2023].

⁸⁴ E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 15.

Język ojczysty/macierzysty jako nabywany

Pisząc o języku ojczystym jako nabywanym, nie można nie wspomnieć o teorii nabywania języka prezentowanej przez Chomsky'ego. Jak pisze Aleksandra Derra: „Chomsky jest zwolennikiem tezy głoszącej, że każde dziecko ma różne doświadczenia (w kontakcie ze środowiskiem zewnętrznym), konfrontowane jest też z różnymi danymi, ale system, mechanizm nabywania języka jest w przypadku każdego dziecka jako przedstawiciela gatunku *homo sapiens ten sam*”⁸⁵.

Teoria Chomsky'ego podkreśla wrodzony charakter języka. To oznacza, że „syntaksa języka naturalnego jest zbyt skomplikowana, by dzieci mogły się jej nauczyć na podstawie form, które słyszą”. Mówiąc o języku nabywanym, warto zwrócić uwagę, że mowa rodziców często dostarcza dzieciom niepoprawnych danych językowych, a dzieci uczą się poprawnego języka. Chomsky postulował, że zdolność dzieci do tak szybkiego opanowywania języka nie może odbywać się bez wsparcia ze strony wrodzonej zdolności⁸⁶.

L. Wygotski zwraca uwagę na znaczenie języka ojczystego, pisząc, że jest to język nabywany. Badacz twierdzi, że „przy genetycznym badaniu myślenia i mowy stwierdzamy pewien podstawowy fakt: stosunek między nimi w procesie rozwoju nie pozostaje stały, lecz zmienia się zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Innymi słowy, mowa i myślenie nie rozwijają się równolegle i równomiernie. Krzywe ilustrujące ich rozwój wielokroć się schodzą i rozchodzą, przecinają się, w pewnych okresach zbliżają się i biegną równolegle, a na niektórych odcinkach nawet się pokrywają i z kolei znowu się rozchodzą”⁸⁷. Zdaniem Wygotskiego jeden rozwój nie jest po prostu kontynuacją drugiego, lecz że następuje zmiana samego typu rozwoju – z biologicznego na społeczno-kulturowy⁸⁸. Oznacza to, że dziecko w środowisku społecznym i poprzez nie uczy się i doświadcza języka, aby rozmawiać z innymi⁸⁹.

Mówiąc o języku nabywanym, warto zwrócić uwagę na koncepcję komunikacyjną Basila Bernsteina, której źródło wypływa z koncepcji Chomsky'ego, jednak zwraca się w kierunku doświadczenia, które zdeterminowane jest przez strukturę społeczną. Autor zakłada, że określone relacje i struktury społeczne tworzą unikatowe sposoby oraz reguły komunikacji,

⁸⁵ A. Derra, *Jawne i ukryte filozoficzne założenia teorii języka Noama Chomsky'ego*, [w:] *Modularność umysłu* Szymon Wróbel (red.), Wydawnictwo UAM. Poznań–Kalisz 2007, s. 157-158.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 161.

⁸⁷ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 31.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 70.

⁸⁹ https://nivoz.nl/nl/lev-vygotsky-en-de-zone-van-naaste-ontwikkeling-door-samen-te-werken-en-in-gesprek-te-zijn-zijn-mensen-in-staat-tot-dingen-te-komen-die-nieuw-zijn?gclid=CjwKCAjwrpOiBhBVEiWA_473dFKvTMtIzVUeJWDvLxUCA7MQxKpVUkte9NJP_jLB0VJjfmfqFneEchoCJ10QAvD_BwE [dostęp: 23.04.2023].

które przede wszystkim przekazują kulturę, a co za tym idzie, pewien wzorzec zachowań staje się niezbędnym⁹⁰. Oznacza to, że według B. Bernsteina to właśnie struktura społeczna ma wpływ na komunikację, a ta kolei wpływa na kulturę⁹¹.

Według teorii Bernsteina istnieją dwa różne rodzaje kodów językowych: rozbudowany i ograniczony.

Kod rozbudowany charakteryzuje się zaawansowaną strukturą składniową oraz leksykalną. Jego użycie jest zależne od dostępu do określonych pozycji społecznych, które umożliwiają korzystanie z tego kodu. Ponadto jest zindywidualizowany i osobisty. Bernstein dzieli kod rozbudowany na dwie odmiany: jedna odnosi się do relacji między osobami i związana jest z humanistyką, druga natomiast odnosi się do relacji między obiektami i związana jest z naukami ścisłymi⁹².

Kod ograniczony natomiast charakteryzuje się niższym stopniem różnorodności słownictwa i składni. Z tego względu sposób wypowiedzi zarówno pod względem używanych słów, jak i struktury zdań jest łatwo przewidywalny. Badacz dodaje, że w pewnych sytuacjach my wszyscy posługujemy się kodem ograniczonym. Dzieje się tak najczęściej w formalnych sytuacjach kontaktu, takich jak ceremonie, uroczystości lub nabożeństwa religijne. Kod ograniczony nie zawsze jest związany z określoną klasą społeczną⁹³.

Warto dodać, że według Bernsteina oba kody, rozbudowany i ograniczony, są określane przez strukturę społeczną.

W kontekście analizy języka nabywanego należy również zauważyć znaczenie procesu nabywania gwar, jako że posiadacze tych odmian lingwistycznych przynoszą ze sobą bogactwo różnorodności lingwistycznej i kulturowej. Gwary funkcjonują jako integralne elementy lokalnej tożsamości społeczności, oddając w swoim języku ich historię, tradycje oraz relacje społeczne. Uważam, że głębsze zrozumienie mechanizmów nabywania gwar jest istotne dla kompleksowego zrozumienia procesów kształtowania się języka oraz jego roli w kontekście społecznym. Jak pisze Stanisław Cygan, gwara „obejmuje najczęściej mowę najstarszych mieszkańców wsi, używaną na danym terenie (jednej lub kilku wsi), która ma wiele cech wspólnych (cech gwarowych), ale też odrębnych, swoistych, charakterystycznych dla danej wsi czy kilku wsi, zwłaszcza w zakresie wymowy (fonetyki) i słownictwa⁹⁴”. Autor za samymi

⁹⁰ B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] Głowiński M. (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 90.

⁹¹ *Ibidem*, s. 91.

⁹² *Ibidem*, s. 106.

⁹³ *Ibidem*, s. 106.

⁹⁴ S. Cygan, *Gwara w świadomości mieszkańców wsi (na przykładzie Kielecczyzny i Opoczyńskiego)*, [w:] „Język a Kultura”, t. 28, Acta Universitatis Wratislaviensis No 4030, Wrocław 2018, s. 25.

użytkownikami gwary pisze, że słowa przechodzą z pokolenia na pokolenie, jak dziecko słyszy u rodziców, tak i ono później też mówi⁹⁵.

Bernadeta Niesporek-Szamburska pisze, że istotne jest to, jak dużo i często otoczenie zwraca się do dziecka. Badaczka potwierdza, że równie ważne są relacje społeczne, jakie panują w rodzinie dziecka. Wyjaśnia to, pisząc, że im bardziej złożona i zróżnicowana jest sytuacja językowa w rodzinie, tym większe jest prawdopodobieństwo, że dziecko posiada szeroki zasób językowy⁹⁶. B. Niesporek-Szamburska dodaje, że dzieci uczą się dialektów oraz sposobów komunikacji od swojego najbliższego otoczenia. Wyjaśnia to przykładem: „dziecko może w rodzinie poznać odmianę potoczną języka, gwarę, a także dwa języki, jeśli rodzice posługują się różnymi językami. Z czasem dziecko zdobywa kompetencję komunikowania się we właściwej odmianie w zależności od odbiorcy⁹⁷”.

Eve V. Clark pisze, że dzieci, nabywając język ojczysty, wykorzystują zarówno wiedzę percepcyjną, jak i konceptualną⁹⁸. Badaczka twierdzi, że dzieci nabywają język od samego początku życia, również wtedy, gdy się nim aktywnie nie posługują⁹⁹.

Katarzyna Włodarska pisze, że język ojczysty „to język nabywany w dzieciństwie”, precyzując, że jest to „język kraju, w którym dana jednostka ludzka przyszła na świat i w którym funkcjonuje; to język najbliższego otoczenia”¹⁰⁰. Jest to istotne, ponieważ nie zawsze osoba funkcjonuje w języku kraju, w którym przyszła na świat, jak również język otoczenia nie zawsze jest tym, który osoba nabyła w dzieciństwie.

Język ojczysty/macierzysty jako rodzimy

Wacław Cockiewicz zmienia terminologię i nazywa język ojczysty rodzimym. Wyjaśnia to, pisząc, że jest to „ten język, który poznajemy w sposób naturalny wraz z poznawaniem otoczenia (świata). Odbywa się to zazwyczaj w środowisku rodzinnym, rzadziej w innym (np. sierociniec, rodzina zastępcza etc.), a osobą, od której przejmuje się tę kompetencję, jest zazwyczaj matka, rzadziej inny członek rodziny lub opiekun/ka”¹⁰¹. Autor wyjaśniając, czym

⁹⁵ S. Cygan, *op. cit.*, s. 29.

⁹⁶ B. Niesporek-Szamburska, *Jak dziecko poznaje język – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 2, K. Węsierska (red.), N. Moćko, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 28.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 28.

⁹⁸ E.V. Clark, *First Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 8.

⁹⁹ *Ibidem*, s. 8.

¹⁰⁰ Por. K. Włodarska, *Przyswajanie języka pierwszego – imitacja czy wrodzony dar? Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych systemów językowych*, [w:] „Adeptus” 2013, nr 1.

¹⁰¹ W. Cockiewicz, *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*, [w:] „LingVaria” VIII, nr 1, Kraków 2013, s. 206.

zatem jest język ojczysty, pisze: „język tego narodu, z którym identyfikuje się dana osoba, i to niezależnie od tego, czy deklaracja tej identyfikacji jest szczerą, wynika z rzeczywistego poczucia przynależności do tradycji, kultury, racy stanu, systemu wartości, symboliki, często także religii oraz systemu stereotypów danej nacji i niezależnie od stopnia znajomości jej języka”¹⁰². Autor dodaje, że jeśli założymy, iż język ojczysty jest kwestią wyboru, to, co wybieramy, z czasem może ulec zmianie¹⁰³. Ponadto uważa, że jeśli chcielibyśmy postawić znak równości między językiem ojczystym a rodzimym, jest to praktycznie niemożliwe, ponieważ tak bardzo się między sobą różnią.

Ze zdaniem W. Cockiewicza polemizuje Władysław Miodunka, uważając, że dziecko języka ojczystego (rodzimego) uczy się od wszystkich członków rodziny¹⁰⁴, i podkreślając, że nie jest to tylko matka. Miodunka nie zgadza się również z propozycją definicji języka ojczystego, ponieważ nie każda grupa społeczna posiada status narodu. Ponadto badacz zaznacza, że podstawowa dla użycia terminu język ojczysty deklaracja identyfikacji jest opatrzona zbyt wieloma zastrzeżeniami. Sprawia to, że można zaryzykować stwierdzenie, iż wygląda na zupełnie dowolną, autor wyjaśnia, że deklaracja dotycząca języka ojczystego pozostaje w zasadzie bez konsekwencji dla mówiącego i dla grupy społecznej, w której żyje¹⁰⁵.

Mnie zarówno sama definicja profesora Cockiewicza, jak i sprzeciw ze strony profesora Miodunki wydają się bardzo interesujące. Są one kolejnymi przykładami tego, że stworzenie jednej definicji, która zawarłaby wszystkie aspekty pojęcia odnoszące się do niego globalnie, w odniesieniu do wszystkich użytkowników języków, jest prawie niemożliwe. Dla osoby żyjącej od urodzenia w jednym kraju stwierdzenie, czym jest język ojczysty, wydaje się (na pozór) łatwe. Jednak już w przypadku emigracji nie jest to takie oczywiste i być może w pewnym momencie faktycznie to, który język jest ojczystym, staje się kwestią wyboru.

W Holandii o języku rodzimym pisze Alex Riemersma. Jest to o tyle interesujące, że odnosi się on do języka mniejszościowego w Holandii, a mianowicie fryzyjskiego. Opisuje on język fryzyjski również jako język domu, a język niderlandzki jako język szkoły. Zdaniem autora język angielski jest natomiast językiem komunikacji międzynarodowej. Według Riemersma niezwykle ważne jest poświęcenie uwagi językowi, który przez daną osobę traktowany jest jako język domowy, ponieważ jest on istotny nie tylko mając na uwadze przyszłą pracę, ale również

¹⁰² W. Cockiewicz, *Jak uporządkować...*, s. 207.

¹⁰³ *Ibidem*, s. 207.

¹⁰⁴ W. Miodunka za: W. Cockiewicz, *O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, [w:] „LingVaria” VIII (2013) | 2 (16), s. 276.

¹⁰⁵ *Ibidem*, s. 277.

rozwój intelektualny każdej osoby¹⁰⁶. Uważa on, że konieczne jest również poświęcenie uwagi sąsiednim językom mniejszościowym, takim jak dolnosaksoński¹⁰⁷ i plattdeutsch¹⁰⁸, ponieważ przyczynia się to do realizacji kontinuum różnorodności językowej w społeczeństwie, w którym szkoła odgrywa rolę przygotowawczą¹⁰⁹. Jest to o tyle ważne, że są to również postulaty wyrażające troskę nie tylko o języki, ale również o dialekty.

Język ojczysty/macierzysty jako język prymarny lub język pierwszy

Według *Słownika języka polskiego* PWN język prymarny to ten, który jest pierwotny, podstawowy lub najważniejszy¹¹⁰. Podobne znaczenie podaje niderlandzkojęzyczny słownik Van Dale, który termin „primaire” tłumaczy jako podstawowy lub główny¹¹¹. Te definicje wydają się korespondować ze sobą, sugerując, że język prymarny jest fundamentalny i stanowi bazę dla dalszego rozwoju komunikacji językowej. W kontekście naukowym te podobne definicje potwierdzają uniwersalność pojęcia języka prymarnego, co może mieć znaczenie dla rozważań nad procesem nabywania języka oraz jego roli w społecznościach ludzkich.

Na temat języka ojczystego jako prymarnego pisze Aleksander Szulc w *Podręcznym słowniku językoznawstwa stosowanego*, twierdząc, że jest to pierwszy system językowy, opanowywany w dzieciństwie poprzez interakcję z członkami określonej wspólnoty językowej. Definicja uzupełniona jest jednak o informację, że termin ten jest w zasadzie równorzędny z określeniem „język ojczysty”. Autor rozwija myśl, twierdząc, że zdarzają się przypadki, kiedy język prymarny dziecka nie pokrywa się z językiem obojga rodziców, np. w wypadku dwujęzyczności rodziców lub emigracji rodziców czy opiekunów do innego kraju¹¹². Podobnego zdania jest Annemarie Schaelaekens, która pisze, że dzieci nabywają pewnej zdolności „filtrowania” języka ojczystego, już 9-miesięczne niemowlęta potrafią rozróżnić słowa pochodzące z ich języka ojczystego¹¹³.

¹⁰⁶ A. Riemersma, *Levenslang en wereldwijd meertalig leren, te beginnen in Fryslân*, [w:] *Rispje en Siedzje: Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meartaligens en Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018*, R. Jonkman (red.), A. Riemersma, University of Groningen, Groningen 2019, s. 13.

¹⁰⁷ Mowa tu o dialektach zachodniodolnoniemieckich, którymi w Holandii posługują się mieszkańcy prowincji Groningen, Overijssel, Drenthe, Geldrii oraz Utrechtu.

¹⁰⁸ Tak w Holandii nazywany jest dialekt dolnoniemiecki.

¹⁰⁹ A. Riemersma, *Levenslang en wereldwijd...*, s. 13.

¹¹⁰ <https://sjp.pwn.pl/sjp/prymarny;2572857.html> [dostęp: 20.04.2023].

¹¹¹ <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/primair#.ZEE62XZBxD8> [dostęp: 20.04.2023].

¹¹² A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 105.

¹¹³ A. Schaelaekens, *De taalontwikkeling van het kind*, Noordhoff Uitgevers, Houten 2008, s. 88.

Również Dominika Izdebska-Długosz pisze o języku prymarnym. Odnosząc się do nauczania języka polskiego jako obcego, wyjaśnia, że językiem prymarnym jest język ojczysty niepolskojęzycznych dzieci¹¹⁴.

Jan Berentsen zwraca uwagę, iż język ojczysty, nazywany przez niego prymarnym (lub pierwszym), to konkretny język, którego dzieci się uczą jako pierwszego, a który zależy od języka otoczenia¹¹⁵. Dodaje, że nauka ta jest kwestią „naturalnego” uczenia się, porównywalnego z nauką chodzenia. Dla tego autora ważne jest zwrócenie uwagi na naturalne uczenie się języka w określonym otoczeniu lingwistycznym, podobnie jak naturalnie przebiega proces opanowywania innych umiejętności, np. w Holandii dzieci w wieku czterech lat potrafią jeździć na rowerze. W innych krajach ten proces ma miejsce później¹¹⁶.

Również Sorena Spakman, pisząc o języku ojczystym, używa terminu język pierwszy. Autorka opisuje go jako język domowy, zaś język, którego dzieci uczą się w szkole, określane jest językiem drugim¹¹⁷. Badaczka twierdzi, że dzieje się tak w przypadkach, gdy rodzice dokonują świadomego wyboru języka. Oznacza to, że wybór ten został dokonany na podstawie wiedzy i umiejętności w zakresie rozwoju języka w domu i w szkole. Autorka dodaje, że rodzic jest ekspertem i wie, jak prawidłowo i świadomie wykorzystywać te umiejętności¹¹⁸.

Rita Kohnstamm również pisze o języku ojczystym jako o prymarnej zdolności człowieka¹¹⁹. Autorka, podobnie jak wielu innych badaczy, pisząc o języku prymarnym, zwraca uwagę na sytuację dzieci niesłyszących, które opanowują inny system komunikowania¹²⁰.

Język pierwszy i język drugi

O języku pierwszym i drugim mówi się w odniesieniu do dwujęzyczności. Dlatego język pierwszy można traktować jako synonim języka ojczystego. Kolejny przyswajany przez dziecko język analogicznie można zatem nazwać językiem drugim, jednak nie wszyscy

¹¹⁴ D. Izdebska-Długosz, *Konfrontatywność i kontrastowanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego w środowiskach ukraińskojęzycznych*, [w:] *Ukraina – Polska: doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 3, R. Kordonski, O. Kordonska, Ł. Muszyński (red.), Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów–Olsztyn 2017, s. 74.

¹¹⁵ J. Berents, *Geletterdheid en Mondeling Taalgebruik: Samenhang en Onderscheid*, [w:] *Rispe en Siedje...*, s. 74.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 74.

¹¹⁷ S. Spakman, *Ouders als taalexperts in een meertalige thuissituatie*, [w:] *Rispe en Siedje...*, s. 74.

¹¹⁸ Do tej interpretacji pragnę powrócić w rozdziale 2.3.1.: Rodzina w procesie stymulowania rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego. S. Spakman, pisząc o rodzicach odgrywających istotną rolę w wychowaniu dwujęzycznym dzieci w odniesieniu do języka pierwszego, dzieli ich na cztery grupy ekspertów. Pierwsza to świadomi eksperci z umiejętnościami, druga to nieświadomi eksperci z umiejętnościami, trzecia to świadomi eksperci bez umiejętności i czwarta to nieświadomi eksperci bez umiejętności.

¹¹⁹ R. Kohnstamm, *Kleine ontwikkelings psychologie I, het jonge kind*, Springer Uitgeverij, Houten 2009, s. 29-30.

¹²⁰ *Ibidem*, s. 29-30.

naukowcy zgadzają się z tym podziałem – ze względu na numeryczność nazwy, która sugeruje, że jeden z języków jest ważniejszy, ponieważ jest na miejscu pierwszym, skoro w dwujęzyczności najważniejsze jest założenie istnienia obok siebie dwóch języków, bez oznaczenia, który jest ważniejszy¹²¹. Do bardzo interesującej konkluzji można dojść, podążając tokiem myślenia E. Lipskiej, która pisze, że drugi język to ten, który się przyswaja „bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji w naturalnym otoczeniu, a więc w kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym”¹²². Oznacza to, że dla osoby przyswajającej język pierwszy i język drugi oba języki stają się językami ojczystymi.

Warto wspomnieć również o tym, co o języku pierwszym i każdym kolejnym pisze W. Cockiewicz. Badacz twierdzi, że terminy język pierwszy, drugi, trzeci etc. używane są tylko, by określić kolejności ich przyswajania. Oznacza to, że w przypadku języka rodzimego jest to droga naturalna, a w przypadku języków obcych poprzez naukę. Według Cockiewicza terminy te powinny występować w kontekście języka rodzimego lub obcego¹²³.

Analizując przytoczone spojrzenia na sposób definiowania języka ojczystego/macierzystego przez badaczy, można dostrzec, że właściwie wszystkie stanowiska definiują ten język jako ten, którego dziecko uczy się od (różnie rozumianego) otoczenia. W tych ujęciach jest to też pierwszy (chronologicznie) język w życiu człowieka.

Różnice w tych definicjach polegają głównie na tym, że nie wszystkie przedstawiają związek języka ojczystego/macierzystego z jego wpływem na nasze myślenie lub powiązaniem z naszą kulturą. Największą różnicą, którą można dostrzec, jest prezentowanie w definicji języka ojczystego/macierzystego jako rodzimego tego, że po pierwsze jest to definicja odrębnego pojęcia, a po drugie kwestia wyboru.

Po analizie przytoczonych definicji dochodzę do wniosku, że żadna z nich nie jest uniwersalna, ponieważ w zależności od osoby i jej prywatnej sytuacji spojrzenie na język ojczysty, drugi lub obcy może się znacznie różnić. To spojrzenie z czasem lub zmianą sytuacji również może ulec zmianie.

Język odziedziczony

Termin „język dziedziczony” lub „odziedziczony” w kontekście języka polskiego dotyczy języka dzieci polskiego pochodzenia, które mieszkają poza granicami Polski. E. Lipińska

¹²¹ E. Lipińska za: J. Giacobbe, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 42.

¹²² *Ibidem*, s. 42.

¹²³ W. Cockiewicz, *Jak uporządkować...*, s. 208.

i Anna Seretny zakładają, że język ten „ewoluuje, ponieważ jest uczony w szkołach polskich i dąży się do tego, aby nie różnił się od standardowej odmiany polszczyzny. Dla uczniów uczęszczających do polskich placówek edukacyjnych na obczyźnie, gdzie korzystają z (dalszego) kształcenia w zakresie przedmiotu język polski oraz innych, takich jak: historia, geografia, religia, polszczyzna jest więc językiem odziedziczonym, inaczej ojczystym jako drugim”¹²⁴. Według autorek język ojczysty różni się od języka odziedziczonego przede wszystkim zakresem jego użycia. Oba poznawane są w tych samych sytuacjach, tj. „w dzieciństwie, w interakcji z osobami bliskimi, najczęściej członkami rodziny”¹²⁵. Ponadto zarówno język ojczysty, jak i odziedziczony jest „istotnym nośnikiem przynależności do grupy etnicznej, stanowiąc dla użytkownika swoistą wartość kulturową”¹²⁶. Języka ojczystego jego użytkownicy (w domyśle mieszkający w Polsce) używają w każdej sferze życia, a język odziedziczony ogranicza się do sfery prywatnej¹²⁷.

Jak piszą E. Lipińska i A. Seretny, język odziedziczony służy do porozumiewania się głównie w środowisku domowym. Autorki wspominają, że na ów język duży wpływ ma język kraju osiedlenia, który, zwłaszcza dla zerowego i pierwszego pokolenia, nierzadko staje się funkcjonalnie pierwszym językiem. Autorki za Jagodą Cieszyńską piszą, że w tym przypadku język odziedziczony spycha na dalszy plan język kraju osiedlenia. W takiej sytuacji język odziedziczony staje się formą języka, która łączy język ojczysty z obcym. Autorki dodają, że język odziedziczony z językiem ojczystym łączy sposób przyswajania. Ponadto jest on nośnikiem tożsamości i wykładnikiem więzi grupowej. Badaczki zaznaczają, że z językiem obcym wiąże go natomiast kontekst, w którym się pojawia, oraz „zakres, w jakim się go wykorzystuje, a także fakt, że jego użytkownicy rzadko osiągają w nim biegłość”¹²⁸.

E. Lipińska twierdzi ponadto, że język odziedziczony ma dwie odmiany: odmianę polonijną i odmianę standardową. Odmianą polonijną nazywa polszczyznę używaną na co dzień. Jeśli natomiast język polski stanie się językiem nauczania, np. w szkołach polonijnych staje się językiem edukacyjnym i stanowi odmianę standardową. Autorka dodaje, że odmiana polonijna to język funkcjonujący tylko w wersji mówionej, natomiast odmiana standardowa w wersji mówionej i pisanej¹²⁹.

¹²⁴ Por. E. Lipińska, A. Seretny, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*, EuroEmigranci.PL, Kraków 23-24 IX 2013 r.

¹²⁵ Por. *ibidem*.

¹²⁶ Por. *ibidem*.

¹²⁷ Por. *ibidem*.

¹²⁸ E. Lipińska, A. Seretny, *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych*, [w:] „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2019, s. 289.

¹²⁹ E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna*, [w:] „LingVaria” X, nr 2, Kraków 2015, s. 64–65.

Ja rozwinęłabym jednak tę definicję, twierdząc, że język odziedziczony może stanowić połączenie języka pierwszego i drugiego. Osoby nim władające mogą wykazywać się biegłością w posługiwaniu się oboma językami i używać języka odziedziczonego w kontaktach z innymi osobami znajdującymi się w tej samej sytuacji językowej.

Język obcy

Język obcy, najprościej rzecz ujmując, to każdy język, który nie jest ojczystym/macierzystym/pierwotnym/prymarnym¹³⁰. Najistotniejszą różnicą między językiem drugim a obcym jest sposób jego przyswajania. Według D. Crystal języka obcego uczy się najczęściej w szkole lub na kursach, oznacza to zatem naukę w warunkach sztucznych¹³¹.

Alan Rankin pisze, że język obcy to każdy język, który nie jest rodzimy dla określonego regionu lub osoby, dodaje jednak, że ta definicja różni się w zależności od regionu i osób w danym regionie. Dzieje się tak, ponieważ w wielu krajach istnieje więcej niż jeden język urzędowy lub występują w nich znaczne populacje posługujące się własnymi językami. Nauka języków obcych jest często wymagana lub zdecydowanie zalecana w szkołach podstawowych i średnich; istnieje również wiele metod nauczania języka dla dorosłych¹³².

Także w Holandii język obcy opisywany jest jako język, którego człowiek uczy się w kontekście szkolnym i procesy te różnią się znacznie od nauki języka ojczystego¹³³. Jako jedną z głównych różnic we współczesnej edukacji języków obcych z nabywaniem języka ojczystego podaje się tę, że obcego języka prawie zawsze uczy się na podstawie przekazu pisemnego, gdy ojczystego tylko jako mówionego¹³⁴. Ponadto nauka języka obcego nie przechodzi faz nabywania języka mówionego¹³⁵.

Jeśli natomiast mowa o nabywaniu języka obcego i umiejętnościach językowych danej osoby, stosuje się zazwyczaj Europejski System Opisu Kształcenia Językowego¹³⁶ (w języku angielskim Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), który jest standardowym opisem umiejętności językowych, opracowanym przez Radę Europy. Jest on

¹³⁰ W. Miodunka, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS, Lublin 1980, s. 58.

¹³¹ E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy...*, s. 42.

¹³² <https://www.languagehumanities.org/what-is-a-foreign-language.htm> [dostęp: 25.04.2023].

¹³³ <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde/Verschil-moedertaal-leren-vreemde-taal> [dostęp: 25.04.2023].

¹³⁴ <https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde/Verschil-moedertaal-leren-vreemde-taal> [dostęp: 25.04.2023].

¹³⁵ Fazy te opisuję w rozdziale 2.2.: Periodyzacja nabywania mowy i języka w niniejszej pracy.

¹³⁶ <https://taalunie.org/publicaties/34/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen> [dostęp: 26.04.2023].

wykorzystywany w celu oceny poziomu znajomości języków nie tylko przez osoby uczące się języków obcych, ale również przez instytucje edukacyjne, organizacje międzynarodowe i pracodawców. CEFR definiuje sześć poziomów zaawansowania językowego: A1, A2, B1, B2, C1 i C2¹³⁷. Każdy poziom opisuje, jakie umiejętności językowe posiadają osoby, które się na nim znajdują. Najbardziej podstawową znajomością języka jest poziom A1, a najwyższą C2, co oznacza, że osoba posługuje się biegle językiem obcym¹³⁸. W opisanu tych poziomów brane pod uwagę jest pięć umiejętności, które osoba ucząca się języka obcego nabywa: czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie i prowadzenie rozmów¹³⁹. Chciałabym zwrócić uwagę na tę ostatnią. W nabywaniu języka obcego ważne jest nie tylko, by potrafić powiedzieć coś w innym języku, ale również by umieć prowadzić rozmowę, która wymaga szybkiego dostosowania się do wypowiedzi rozmówcy.

Chcę dodać, również na podstawie obserwacji osobistej sytuacji, że język obcy z czasem może stać się językiem drugim, choć pierwotnie takim nie był¹⁴⁰.

1.4. Dwujęzyczność i dwukulturowość oraz wielojęzyczność i wielokulturowość w świetle wybranej literatury

W niniejszej pracy określając dwujęzyczność, używam również słowa bilingwizm. Oba oznaczają to samo, ponieważ słowo dwujęzyczność według oxfordzkiego słownika angielsko-polskiego jest tłumaczeniem angielskiego pojęcia „bilingual”¹⁴¹. Również wielu badaczy języka używa tych terminów naprzemiennie. Podam kilka przykładów: Elżbieta Mańczak-Wohlfeld i Marek Kuźniak na zmianę używają obu pojęć¹⁴². J. Cieszyńska także używa tych dwóch terminów, opisując to samo zjawisko¹⁴³. Ewa Lipińska posługuje się oboma pojęciami zamiennie¹⁴⁴. To tylko kilka przykładów, ale oba terminy: dwujęzyczność i bilingwizm – są powszechnie stosowane jako synonimy.

Na świecie istnieją 194 niepodległe państwa oraz 10 nieuznawanych państw i 2 suwerenne podmioty prawa międzynarodowego (nieposiadające własnego terytorium). Ludzie

¹³⁷ <https://onzetaal.nl/taalloket/taalniveaus-vreemde-talen> [dostęp: 26.04.2023].

¹³⁸ <https://onzetaal.nl/taalloket/taalniveaus-vreemde-talen> [dostęp: 26.04.2023].

¹³⁹ <https://onzetaal.nl/taalloket/taalniveaus-vreemde-talen> [dostęp: 26.04.2023].

¹⁴⁰ Języka niderlandzkiego zaczęłam się uczyć w wieku 22 lat i z pewnością był on wtedy dla mnie językiem obcym. Po 23 latach używania go w życiu codziennym, w kontaktach z niderlandzką rodziną oraz w pracy w szkole, język ten stał się moim drugim językiem.

¹⁴¹ <https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english-polish/bilingual> [dostęp: 29.06.2023].

¹⁴² E. Mańczak-Wohlfeld, M. Kuźniak, *Angielskie wyrazy okolicznościowe w polszczyźnie*, [w:] „LingVaria” IX, nr 1, Kraków 2014, s. 69-79.

¹⁴³ <https://docplayer.pl/20346282-Lingwistyczne-i-psychologiczne-problemy-osob-dwujezycznych.html> [dostęp: 29.06.2023].

¹⁴⁴ E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna...*, s. 54–67.

mieszkający w nich posługują się około 7 tysiącami języków¹⁴⁵. Ludzie z tych krajów migrują i osiadają w innych miejscach, w których poznają nowe języki. Oznacza to, że od pokoleń wiele osób na całym świecie posługuje się więcej niż jednym językiem. Kontynuując rozważania na temat dwu- i wielojęzyczności oraz dwu- i wielokulturowości, podejmę próbę omówienia wybranych pojęć i definicji.

1.4.1. Dwujęzyczność (bilingwizm) i dwukulturowość

Słownik języka polskiego pod redakcją Witolda Doroszewskiego podaje, że dwujęzyczność to „równorzędna znajomość dwu języków, posługiwanie się w mowie i w piśmie”¹⁴⁶.

Ida Kurcz twierdzi, że najprostszą definicją dwujęzyczności jest powiedzenie, że dana osoba zna dwa języki¹⁴⁷.

Ulrich Weinreich uważa, że osoba dwujęzyczna to taka, która naprzemiennie używa dwóch języków¹⁴⁸.

Einar Haugen rozszerza definicję dwujęzyczności, dodając, że istotna jest kompletność i sensowność wypowiedzi w drugim języku. Aby nazwać kogoś osobą dwujęzyczną, istotne jest, by wziąć pod uwagę, w jakich sytuacjach i warunkach oba języki są używane. Oznacza to, że można kogoś nazwać dwujęzycznym tylko wtedy, gdy potrafi sensownie i kompletnie wypowiedzieć się w obu językach¹⁴⁹.

Jeszcze dalej w definiowaniu dwujęzyczności posuwa się Leonard Bloomfield, który uważa, że jest to opanowanie dwóch języków na poziomie jednojęzycznych użytkowników każdego z nich. Dla badacza istotnym kryterium jest biegłość językowa w obu językach. Biegłość jednak musi być na niezwykle wysokim poziomie, ponieważ musi równać się z biegłością rodzimych użytkowników języków¹⁵⁰.

Francois Grosjean złagodził definicję dwujęzyczności, twierdząc, że osobami dwujęzycznymi nazwiemy ludzi, którzy na co dzień używają dwóch języków lub dialektów¹⁵¹. Dlatego dla badacza osobą dwujęzyczną jest zarówno emigrant zarobkowy, który z trudem

¹⁴⁵ R. Wójtowicz, *Języki świata*, [w:] *Języki w niebezpieczeństwie. Księga Wiedzy*, N. Nau, M. Hornsby, M. Karpiński, K. Klessa, T. Wicherkiewicz, R. Wójtowicz (red.), Wydział Neofilologii Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, s. 10–26.

¹⁴⁶ <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/dwujezycznosc;5423699.html> [dostęp: 15.01.2019].

¹⁴⁷ I. Kurcz, *Dwujęzyczność a język globalny*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, Derenowski M., Wolski B. (red.), Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań–Kalisz 2009, s. 11.

¹⁴⁸ U. Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton, The Hague 1968, s. 1.

¹⁴⁹ E. Haugen, *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia 1953, s. 7.

¹⁵⁰ L. Bloomfield, *Language*, George Allen&Unwin Ltd., Londyn 1933, s. 56.

¹⁵¹ F. Grosjean, *Living with two languages and two cultures*, [w:] I. Paransnis (red.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge 1996, s. 1.

posługuje się miejscowym językiem, jak i profesjonalny tłumacz. Są to również osoby, które, np. jak naukowcy, czytają pracę w innym języku, ale zazwyczaj nie używają go w mowie. Autor dodaje, że to także osoby, które w różnych, ale nie tych samych sytuacjach używają obu języków. Ma tu na myśli, że np. jeden język używany jest tylko w sytuacjach domowych, a drugi zawodowych. Dodaje także, że osoba słyszająca, która zna język migowy, również jest dwujęzyczna¹⁵².

Jak twierdzą Jean Berko Gleason oraz Nan Bernstein Ratner, podczas próby zdefiniowania, czym jest dwujęzyczność, należy ją oddzielić od uczenia się języka drugiego. Jak piszą, „często uważa się, że osoby dwujęzyczne to takie, które do perfekcji opanowały więcej niż jeden język. Jednakże zjawisko perfekcyjnej dwujęzyczności jest rzadko spotykane. Niewiele osób dwujęzycznych posługuje się dwoma językami w takich samych sytuacjach”¹⁵³. Właśnie z tego powodu językoznawczynie uważają, że osobę można uznać za dwujęzyczną, jeśli do pewnego stopnia poznała więcej niż jeden język. Pisząc „do pewnego stopnia”, mają na myśli poziom jednojęzycznych osób na poziomie szkoły średniej¹⁵⁴.

Podobne stanowisko wyraża John Macnamara. Badacz ten przyjmuje, że osobę można uznać za dwujęzyczną, jeśli jest biegła w co najmniej jednym z czterech aspektów kompetencji językowych, co oznacza mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. Tak więc stopień dwujęzyczności może być różny w różnych wymiarach umiejętności¹⁵⁵.

Jak pisze Wei Li, termin „dwujęzyczny” w pierwszej kolejności opisuje kogoś, kto mówi dwoma językami, ale różnice w wiedzy i użyciu odgrywają główną rolę. Najważniejszą rzeczą, według Li, jest rozpoznanie, że wielojęzyczny użytkownik używa różnych rodzajów języków do różnych celów i zwykle nie ma takiej samej biegłości w każdym języku¹⁵⁶.

Tomasz Gmerek twierdzi, że dwujęzyczność jest zjawiskiem posługiwania się przez jednostki czy grupy dwoma językami i jest to kontekst¹⁵⁷, który odróżnia je od jednostek lub grup, które są wielojęzyczne, czyli posługują się kilkoma językami. Jednak, jak pisze autor w analizie zjawisk bilingwizmu, należy zwrócić uwagę na zdecydowanie szerszy kontekst

¹⁵² *Ibidem*, s. 2.

¹⁵³ J.B. Gleason, N. Bernstein Ratner, *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 478.

¹⁵⁴ *Ibidem*, s. 478.

¹⁵⁵ X. Chen, A.M. Padilla, *Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model*, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02122/full#ref17> [dostęp: 19.02.2023].

¹⁵⁶ W. Li, *Dimensions of Bilingualism*, [w:] Li Wei (red.), *The Bilingualism Reader*, London Routledge 2000, s. 8.

¹⁵⁷ T. Gmerek, *Edukacja dwujęzyczna i jej zastosowanie w polityce oświatowej – wybrane konteksty teoretyczne*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą, kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, A. Boroń (red.), J. Gulczyńska, M. Barańska, M. Brenek, A. Mańkowska, K. Nowak-Kluczyński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 193.

funkcjonowania dwujęzycznych osób. Badacz za C. Baker stwierdza, że kontekst ten wychodzi daleko poza samo używanie dwóch języków¹⁵⁸.

Warto dodać, że E. Lipińska uważa, iż: „należy dobitnie podkreślić, że nie może być mowy o wystąpieniu bilingwizmu, jeśli język ojczysty nie zostanie opanowany/zachowany na zadowalającym poziomie, a zwłaszcza jeśli nie będzie adekwatny do odgrywanej przez daną jednostkę roli społecznej i jej wieku¹⁵⁹”.

Przytoczone przykłady wskazują, że stworzenie jednej definicji, która zawierałaby wszystkie spojrzenia na jej temat, jest niemożliwe. Jak pisze sama I. Kurcz, nawet jeśli powiemy, że dwujęzyczną osobą jest ta, która zna dwa języki, natychmiast pojawiają się wątpliwości, co tak naprawdę znaczy „zna”¹⁶⁰.

Dwujęzyczność idealna i powierzchowna – skrajne interpretacje

Przy uwzględnieniu przytoczonych definicji możliwe jest dokonanie pierwszego podziału dwujęzyczności na podstawie osiągniętego poziomu kompetencji w obu językach. Wielu naukowców formułuje radykalne definicje dotyczące zarówno samej dwujęzyczności, jak i jej badania. Twierdzą oni bowiem, że osoba dwujęzyczna to taka (i tylko taka), która opanowała oba języki na poziomie jej jednojęzycznych rówieśników¹⁶¹. Zdanie takie podziela poza wspomnianym we wstępie L. Bloomfieldem również Waldemar Woźniakowski, który uważa, że dwujęzyczność można badać w kontekście osiągnięcia perfekcyjnej znajomości języka¹⁶². Podobnego zdania jest również Tove Skutnabb-Kangas, która twierdzi, że „idealna” dwujęzyczna osoba to taka, która w obu językach zarówno w swoim przekonaniu, jak i ze społecznego punktu widzenia, osiąga najwyższy stopień samorealizacji oraz jest w stanie werbalnie funkcjonować jako pełnoprawny członek danego społeczeństwa¹⁶³. Co należy rozumieć na równi z tzw. native speakerami. Elizabeth Peal oraz Wallace E. Lambert również uważają, że osoby dwujęzyczne to tylko te, które biegle władają obydwoma językami¹⁶⁴.

¹⁵⁸ *Ibidem*, s. 193.

¹⁵⁹ E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna...*, s. 63.

¹⁶⁰ I. Kurcz, *Dwujęzyczność a język globalny...*, s. 11.

¹⁶¹ Ten sposób podejścia do tematu bardzo utrudnia zachęcanie do dbałości o oba języki, szczególnie młodzież. Młodzi ludzie bardzo często uważają, że jeden z języków znają słabiej, przez co nie mogą o sobie mówić, że są dwujęzyczni i nie ma potrzeby rozwijania, a nawet używania „słabszego” języka. Zazwyczaj mowa tu o języku polskim, jednak zdarza się także, że to język niderlandzki jest tym mniej znanym. Niechęć do niego powoduje duże problemy na polu edukacyjnym.

¹⁶² Por. W. Woźniakowski, *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*, Ossolineum, Wrocław 1982.

¹⁶³ T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London 1981, s. 93.

¹⁶⁴ X. Chen, A.M. Padilla, *op. cit.* [dostęp: 19.02.2023].

Według E. Lipińskiej: „dwujęzyczność to opanowanie dwu języków przez daną osobę w takim stopniu, w jakim znają je wiekowo i społecznie jej odpowiadający rodzimi użytkownicy. Polega na częstym i swobodnym władaniu wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym (wyjściowym) i innym (docelowym) w różnych okolicznościach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Wiąże się także z bliskim kontaktem z obydwoma kulturami i możliwością ich doświadczenia/doznawania”¹⁶⁵.

Wśród osób badających aspekty bilingwizmu znajdują się również naukowcy, którzy twierdzą, że wystarczy powierzchowna znajomość innego poza ojczystym języka, aby osobę nazywać dwujęzyczną. Do tej grupy należy wspomniany F. Grosjean. Natomiast E. Lipińska do tej grupy zalicza Johna Macnamarę oraz Roberta Halla, według których nawet częściowa znajomość innego języka może być uznawana za dwujęzyczność jednostki¹⁶⁶. Pomiedzy tymi dwoma skrajnymi interpretacjami pojęcia dwujęzyczności istnieje również duże spektrum bardziej lub mniej kategorycznych stwierdzeń.

M. Orioni pisze, że powierzchowna dwujęzyczność nie zmienia faktu, że ktoś jest dwujęzyczny. Autorka dodaje, że znajomość pisania i czytania w przypadku dwujęzycznych osób jest wartością dodaną, a nie warunkiem. Pisze, że rozważając zdolność czytania osób dwu- i wielojęzycznych, można je podzielić. Wyjaśnia, że niektórzy rodzice cieszą się, jeśli dzieci w mniej używanym języku potrafią odczytać prostą informację¹⁶⁷, a inni pragną, by dzieci tak opanowały ten język, by mogły czerpać przyjemność z czytania książek. Badaczka twierdzi również, że ze względu na to, że mieszka się na stałe w jednym kraju i na przykład dzieci chodzą do miejscowej szkoły, logiczne jest, że słownictwo w jednym języku będzie bardziej rozwinięte, a w innym może być skromniejsze¹⁶⁸.

Warto dodać, że dla badaczy postulujących za dwujęzycznością idealną dwujęzyczność powierzchowna nie jest dwujęzycznością.

Dwujęzyczność indywidualna i społeczna

Według René Appela oraz Pietera Muyskena rozważania na temat dwujęzyczności należy rozpocząć od podziału na bilingwizm społeczny oraz indywidualny¹⁶⁹. O społecznym można mówić, gdy dana wspólnota posługuje się dwoma (lub więcej) językami, natomiast

¹⁶⁵ E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna...*, s. 57.

¹⁶⁶ E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy...*, s. 103.

¹⁶⁷ M. Orioni, *Meertalig opvoeden, Uw kind zal u danbaar zijn, Van Gennep*, Amsterdam 2015, s. 242.

¹⁶⁸ *Ibidem*, s. 187.

¹⁶⁹ R. Appel, P. Muysken, *Language Contact and Bilingualism*, Amsterdam Academic Archive, Amsterdam 2005, s. 1-3.

dwujęzyczność indywidualna zależy już od poszczególnych jednostek. Badacze dodają, że niezwykle ważną rolę w przypadku dwujęzyczności indywidualnej odgrywa prestiż języka. Tu odnoszą się do języka mniejszościowego. Prestiż ten ma bezpośredni związek z motywacją do uczenia się, a czasem nawet do komunikowania się w tym języku. W konsekwencji może również mieć wpływ na przetrwanie danego języka¹⁷⁰. Analizując te wypowiedzi, nie mogę pominąć osobistych doświadczeń w rozmowach z polskimi rodzicami, którzy niejednokrotnie przyznawali, że wstydzą się publicznie rozmawiać ze swoimi dziećmi po polsku, a to miało bezpośredni wpływ na niechęć dzieci do porozumiewania się w języku polskim w ogóle.

R. Apper i P. Muysken dodają, że dwujęzyczność społeczną można podzielić na trzy warianty. W pierwszym wszyscy członkowie danej społeczności są dwujęzyczni, w drugim w danej społeczności obok siebie żyją jednojęzyczne grupy, z których każda posługuje się innym (swoim) językiem, w trzecim natomiast obok siebie żyją grupy, z których jedna jest jednojęzyczna, a inne dwujęzyczne¹⁷¹.

W podobny sposób dzieli dwujęzyczność E. Lipińska, zaznaczając jednak, że społeczny bilingwizm występuje najczęściej w sytuacjach, gdy na tym samym terenie obok siebie żyją dwie grupy społeczne. Obie pozostają ze sobą w ciągłym kontakcie, a żaden z języków nie jest na tyle dominujący, aby drugiego używać w mniejszym stopniu¹⁷².

Leonie Cornips pisze, że istnieją sytuacje, gdy społeczeństwa są wielojęzyczne, ale ich mieszkańcy już nie. Jako jeden z przykładów autorka podaje Belgię, w której wyróżnić można trzy języki ojczyste, są nimi niderlandzki (flamandzki), francuski i niemiecki. Nie oznacza to jednak, że wszyscy mieszkańcy Belgii znają te języki¹⁷³.

Teoretycznie można założyć, że wspólnoty uważane za dwujęzyczne mogą składać się z jednojęzycznych jednostek, jak również, że osoba dwujęzyczna żyje we wspólnocie w pełni jednojęzycznej¹⁷⁴.

Język dominujący i mniejszościowy

Bez względu na dążenie do traktowania obu języków w ten sam sposób w literaturze zagadnienia pojawia się pojęcie języka dominującego. Jak pisze Annemarie Schaerlaekens,

¹⁷⁰ *Ibidem*, s. 1-3.

¹⁷¹ *Ibidem*, s. 1-3.

¹⁷² E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy...*, s. 100.

¹⁷³ L. Cornips, *Eigen en vreemd, meertaligheid in Nederland*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2012, s. 13.

¹⁷⁴ E. Harding-Esch, P. Riley, *The Bilingual Family, A Handbook for Parents*, Cambridge University Press, New York 2003, s. 23.

zazwyczaj to język otoczenia dominuje¹⁷⁵, dzieje się tak, ponieważ osoby dwujęzyczne bardzo rzadko mają taki sam dostęp do obu przyswajanych języków. W Holandii dzieci polonijne dzięki uczęszczaniu do niderlandzkich szkół, budując relacje z kolegami oraz podczas zajęć dodatkowych, mają styczność głównie z językiem niderlandzkim. Z językiem polskim stykają się w czasie komunikacji z rodzicem/ami oraz na zajęciach w szkołach polonijnych.

Ważne jest podkreślenie faktu, że biorąc pod uwagę wszystkie przywołane definicje, język dominujący wcale nie musi być językiem pierwszym¹⁷⁶. Językiem dominującym w przypadku dzieci polonijnych mieszkających w Holandii będzie język niderlandzki.

Analogicznie język polski będzie językiem mniejszości, czyli językiem, którym posługuje się mniejszość narodowościowa w danym państwie¹⁷⁷.

Hilda Schram pisze, że język mniejszości jest często stosunkowo niewielkim językiem, ale to, czy coś jest językiem mniejszości, zależy w mniejszym stopniu od liczby użytkowników niż od kontekstu, sytuacji społecznej, w której on się znajduje¹⁷⁸. Język mniejszości jest czasami nazywany oficjalnym językiem, ale nie oznacza to, że jest językiem pierwszym i zdarza się, że jest określany jako język zagrożony. Oznacza to, że coraz więcej osób mówiących powstrzymuje się od używania języka mniejszościowego i zamiast tego wybiera inny język dominujący w coraz większej liczbie dziedzin i sytuacji życiowych. Jak pisze badaczka, w Holandii co prawda mówi się o wadze troski o języki mniejszościowe, przy czym głównie mowa tu o językach regionalnych lub dialektach, w praktyce jednak często się to nie sprawdza i najwięcej uwagi poświęca się językowi dominującemu, czyli niderlandzkiemu¹⁷⁹. Schram, pisząc o języku mniejszościowym, wspomina jeszcze o bardzo ważnej kwestii, a mianowicie, że często te języki nie mają określonego miejsca: ani geograficznego, ani językowego. Dla osób posługujących się nimi nie ma ani ojczyzny, ani prawdziwego języka ojczystego, oznacza to, że nie mają dokąd wracać, a przy języku mniejszości, który jest językiem regionalnym lub zaniedbanym dialektem, rzeczywiście nie ma dokąd wracać, ponieważ sam język został wygnany ze swojego pierwotnego miejsca. Osoby posługujące się językami mniejszości są w rzeczywistości również wygnańcami, nawet jeśli nigdy nie wyjechały¹⁸⁰.

¹⁷⁵ A. Schaerlaekens, *op. cit.*, s. 229.

¹⁷⁶ W sytuacji rodziny jednorodnej narodowościowo, czyli gdy oboje rodzice są Polakami, mieszkającej w Holandii, dla ich dziecka pierwszym językiem będzie język polski, jednak językiem dominującym będzie niderlandzki.

¹⁷⁷ <https://www.encyclo.nl/begrip/minderheidstaal> [dostęp: 16.01.2019].

¹⁷⁸ H. Schram, *Een taal zonder land: Waarin minderheidstalen wezenlijk anders zijn*, [w:] Kunst en Wetenschap vol. 24, January 2015, s. 15.

¹⁷⁹ *Ibidem*, s. 15

¹⁸⁰ *Ibidem*, s. 15.

Dwujęzyczność zrównoważona i niezrównoważona

I. Kurcz, charakteryzując dwujęzyczność, wprowadza pojęcie dwujęzyczności zrównoważonej. Możemy o niej mówić wtedy, gdy „stopień kompetencji w obu językach jest taki sam”¹⁸¹. Oznacza to, że osoba dwujęzyczna potrafi porozumiewać się na podobnym poziomie w obu językach. Badaczka używa również pojęcia dwujęzyczności pełnej, które jest rodzajem uzupełnienia dwujęzyczności zrównoważonej, ponieważ mowa wtedy o zrównoważonych kompetencjach językowych w obu językach, podkreślając, że dotyczą one zarówno kompetencji w mowie, jak i w piśmie¹⁸².

Zofia Wodniecka, Karolina Mieszkowska, Joanna Durlik oraz Ewa Haman piszą, że typy dwujęzyczności można podzielić w odniesieniu do uzyskanego efektu – wtedy właśnie mowa jest o dwujęzyczności zrównoważonej i przeciwstawia się jej dwujęzyczność niezrównoważoną. Badaczki wyjaśniają, że dwujęzyczność zrównoważona (ang. balanced) występuje w sytuacji, gdy osoba posługuje się oboma językami z podobną łatwością, na podobnym poziomie sprawności¹⁸³.

W. Quin Yow i Xiaoqian Li wyjaśniają pojęcie dwujęzyczności zrównoważonej jako zrównoważone użycie i zrównoważona biegłość w dwóch językach¹⁸⁴. Badania, o których wspominałam, dostarczają dowodów na to, że osoby dwujęzyczne czerpią korzyści poznawcze w niektórych procesach kontroli wykonawczej. Badaczki wyjaśniają, że stała praktyka kontrolowania i zajmowania się dwoma systemami językowymi jest istotna dla rozwoju określonych umiejętności kontroli wykonawczej u dwujęzycznych młodych dorosłych. Analizując wyniki badań, można dojść do wniosku, że dwujęzyczność zrównoważona nie oznacza tego samego poziomu w obu językach, można jednak mówić o zbliżonym poziomie. Badaczki dodają, że osoba dwujęzyczna zrównoważona musi być co najmniej umiarkowanie biegła w jednym języku¹⁸⁵.

Mariana Vega-Mendoza, Holly West, Antonella Sorace i Thomas H. Bak, analizując zagadnienie niezrównoważonej dwujęzyczności, podkreślają konieczność uwzględnienia różnych poziomów biegłości w drugim języku¹⁸⁶. Osoby charakteryzujące się niezrównoważoną dwujęzycznością mogą nabywać znajomość drugiego języka na różnych etapach życia, co prowadzi do zróżnicowanych poziomów płynności w jego używaniu.

¹⁸¹ I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 17.

¹⁸² *Ibidem*, s. 17.

¹⁸³ Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik, E. Haman, *Kiedy 1 + 1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*, [w:] E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa*, Harmonia, Gdańsk 2018, s. 93.

¹⁸⁴ <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00164/full> [dostęp: 23.04.2023].

¹⁸⁵ <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00164/full> [dostęp: 23.04.2023].

¹⁸⁶ <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027714002881> [dostęp: 23.04.2023].

Zrozumienie tych różnic jest kluczowe, gdyż wpływają one na zdolności komunikacyjne i kompetencje językowe, a także na ogólną efektywność funkcjonowania w dwujęzycznym środowisku. W praktyce oznacza to, że badania nad dwujęzycznością powinny uwzględniać nie tylko moment rozpoczęcia nauki drugiego języka, ale także intensywność jego używania oraz kontekst, w jakim jest on przyswajany¹⁸⁷.

Dwujęzyczność nie zrównoważona inaczej nazywana jest dwujęzycznością dominującą. Można o niej mówić, gdy w sytuacji osoby posługującej się dwoma językami jeden z nich dominuje. Podwód tej dominacji może być różny, może to być np. ograniczony kontakt z osobami używającymi tego języka. W Holandii można o takiej sytuacji mówić w przypadku dzieci pochodzących z rodzin niejednorodnych językowo, gdy dzieci po polsku mówią tylko ze swoją mamą, a z wszystkimi innymi osobami rozmawiają po niderlandzku. Powodem dominacji mogą być również preferencje dziecka i niechęć do używania jednego z języków¹⁸⁸. Bez względu na przyczynę dominacji jednego z języków jej efektem jest niezrównoważony poziom biegłości w obu językach. Oznacza to, że osoba dwujęzyczna może posługiwać się jednym z języków na poziomie równym jednojęzycznym użytkownikom tego języka, podczas gdy znajomość drugiego języka pozostaje słabsza. Warto zaznaczyć, że stan dominacji lub niezrównoważenia językowego nie jest statyczny i może ulec zmianie w wyniku różnych czynników, takich jak zmiana środowiska językowego, intensywność kontaktu z danym językiem, edukacja oraz osobiste zaangażowanie w naukę i używanie obu języków.

Ambilingwizm

Według słownika oxfordzkiego ambilingwizm oznacza równie płynne władanie dwoma językami, a ambilingwistyczna osoba to ta, która z równą łatwością mówi dwoma językami. Słownik dodaje, że taką dwujęzyczność nazywany również zrównoważoną¹⁸⁹.

W encyklopedii angielskiej podaje się bardzo podobną definicję pojęcia ambilingwizmu, wyjaśniając, że jest to sytuacja, w której ktoś ma praktycznie równą znajomość dwóch języków¹⁹⁰.

E. Lipińska zauważa, że „ambilingwizm nie zakłada pełnego opanowania obu języków”¹⁹¹. Autorka dodaje, że taka „dwujęzyczność to opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak

¹⁸⁷ <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027714002881> [dostęp: 23.04.2023].

¹⁸⁸ B. Z. Pearson, *Children with two languages*, [w:] E. Bavin (red.), *Handbook of Child Language*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, s. 3.

¹⁸⁹ <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095407260;jsessionid=EC10A7AEEBA98661BFF523E1EB0B5831> [dostęp: 19.02.2023].

¹⁹⁰ <https://www.encyclo.co.uk/meaning-of-ambilingualism> [dostęp: 23.04.2023].

¹⁹¹ E. Lipińska, *Język ojezysty, język obcy...*, s. 115.

społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele”, przy czym jest to również „nietrwały stan, mający związek z emigracją lub pobytem za granicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą, umożliwiającą osobiste ich doznanie”¹⁹². Za M. Warchoł-Scholttmann dodaje, że „osiągnięcie dwujęzyczności nie jest cechą stałą, nabytą już na całe życie. Jest raczej dynamicznym procesem, w ciągu którego może dojść do utraty całkowitej lub częściowej jednego z języków”¹⁹³.

Włodzimierz Wysoczański nazywa ambilingwizm również dwujęzycznością adekwatną i wyjaśnia to pojęcie jako pełne opanowanie obu języków, zarówno aktywne, jak i bierne¹⁹⁴.

N. Steiner, opisując ambilingwizmy, zwraca uwagę na pełne spektrum obu języków i posługiwanie się nimi na poziomie jednojęzycznych użytkowników. Ilustruje swoją tezę, odwołując się do przykładu pracowników Organizacji Narodów Zjednoczonych, którzy na co dzień posługują się dwoma językami na poziomie jednojęzycznych użytkowników¹⁹⁵.

Dwujęzyczność klasyczna i pierwszopokoleniowa

J. Cieszyńska dzieli dwujęzyczność na klasyczną i pierwszego pokolenia. Pierwsza z nich występuje wtedy, gdy jedno z rodziców jest emigrantem, a drugie autochtonem. Oznacza to, że język kraju zamieszkania jest językiem ojczystym drugiego rodzica. O dwujęzyczności pierwszego pokolenia mowa w przypadkach, gdy oboje rodzice są emigrantami, a dziecko albo urodziło się w nowym dla rodziców miejscu, albo przybyło do niego w okresie prelingwalnym¹⁹⁶. W tym przypadku dla żadnego z rodziców miejscowy język nie jest językiem ojczystym¹⁹⁷.

O klasycznej dwujęzyczności wspominają Marie Messenger Davies, Eva Lloyd i Andreas Scheffler, pisząc, że jest to językowy sposób wychowania dzieci, w którym jedno z rodziców mówi w języku niderlandzkim, a drugie w innym. Oboje rodzice od chwili przyjścia dziecka na świat rozmawiają z nim w języku ojczystym każdego z nich¹⁹⁸. Autorzy kontrastują tę dwujęzyczność z pierwszopokoleniową, opisując ją jako sytuację, w której oboje rodzice mówią tym samym językiem ojczystym, nie jest to jednak język kraju, w którym mieszkają. Z tego względu dzieci zostają skonfrontowane z kolejnym językiem dopiero w chwili, gdy

¹⁹² *Ibidem*, s. 115.

¹⁹³ *Ibidem*, s. 115.

¹⁹⁴ <https://nfjp.pl/lemma/ambilingwizm/> [dostęp: 23.04.2023].

¹⁹⁵ N. Steiner, *op. cit.*, s. 89.

¹⁹⁶ Autorka wyjaśnia, że jest to okres do wypowiedzenia przez dziecko pierwszego zdania, czyli w niektórych przypadkach do 18. miesiąca życia, a w innych nawet do 26. miesiąca.

¹⁹⁷ Por. J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), Kraków 2010.

¹⁹⁸ M. Messenger Davies, E. Lloyd, A. Scheffler, *op. cit.*, s. 138.

rozpoczną naukę w szkole¹⁹⁹. Autorzy wyjaśniają również, że w przypadku, gdy rodzina wróci do kraju pochodzenia i dziecko pójdzie do szkoły, może nastąpić regres lub zapomnienie drugiego języka²⁰⁰.

Leonie Cornips wskazuje, że w Holandii można zaobserwować zjawisko polegające na stopniowym zmniejszaniu się użycia niemiejskowych języków (innych niż niderlandzki) w kolejnych pokoleniach²⁰¹. W tym kontekście szczególnie dużo badań koncentruje się na dialektach. Wyniki tych badań pokazują, że rodzice częściej posługują się dialektem niż ich dzieci w komunikacji między sobą. Obserwacje te sugerują, że używanie dialektów systematycznie maleje z pokolenia na pokolenie, co wskazuje na proces stopniowej erozji lokalnych form językowych na rzecz języka standardowego. Taka tendencja może być związana z szeregiem czynników socjolingwistycznych, w tym z rosnącym znaczeniem języka niderlandzkiego w edukacji, mediach oraz innych sferach życia publicznego, co prowadzi do marginalizacji dialektów i języków regionalnych. Badania te podkreślają konieczność ochrony i dokumentacji lokalnych dialektów, aby zapobiec ich całkowitemu zanikowi w przyszłości²⁰². Według autorki pozycja niderlandzkiego wzrasta kosztem języka domowego (dialektu) wśród młodszego pokolenia. Widać to wyraźnie, porównując język starszych i młodszych pokoleń w rodzinie.

Dwujęzyczność równoczesna i sukcesywna

Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik i E. Haman wyjaśniają, że dwujęzyczność można scharakteryzować w odniesieniu do tego samego czasu nabycia obu języków, czyli jest to dwujęzyczność równoczesna, której przeciwstawiają dwujęzyczność sukcesywną. Oznacza to, że dwujęzyczność równoczesna (ang. simultaneous) dotyczy wyłącznie dzieci, które przyswajają oba języki od urodzenia. Podobnie uważa np. De Houwer²⁰³. O dwujęzyczności sukcesywnej (ang. sequential) mówimy zaś wtedy, kiedy osoba dwujęzyczna nabywa języki w kolejności. Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik, E. Haman wyjaśniają, że w przypadku osoby dwujęzycznej najpierw przyswaja ona sukcesywnie pierwszy język i dopiero potem zaczyna uczyć się kolejnego języka. Interesujące jest to, że badaczki używają zwrotu „uczyć się”, a nie „nabywać” lub „przyswajać”²⁰⁴. Można więc założyć, że według badaczek również

¹⁹⁹ *Ibidem*, s. 140.

²⁰⁰ *Ibidem*, s. 141.

²⁰¹ <https://neerlandistiek.nl/2015/01/tweetalige-kinderen/> [dostęp: 23.04.2023].

²⁰² <https://neerlandistiek.nl/2015/01/tweetalige-kinderen/> [dostęp: 23.04.2023].

²⁰³ Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik, E. Haman, *op. cit.*, s. 93.

²⁰⁴ *Ibidem*, s. 93.

osoby, które uczą się języka w szkole lub na kursach językowych, można nazwać dwujęzycznymi. Oznacza to, że osoba będzie charakteryzowała się dwujęzycznością sukcesywną, jeśli zacznie się uczyć kolejnego języka jako dorosła lub jako dziecko, które w pierwszym języku uzyskało już pewne kompetencje²⁰⁵.

Również Elisabeth van der Linden dzieli dwujęzyczność na *simultante* (równoczesną) oraz *successieve* (sukcesywną). Pierwszą z nich wyjaśnia jako wynik świadomej decyzji obojga rodziców, z których każde porozumiewa się w innym języku ojczystym i przekazuje go dzieciom. Drugi rodzaj dwujęzyczności odnosi się do dzieci, które drugi język poznają w późniejszym czasie, czyli po trzecim roku życia. Zazwyczaj są to dzieci emigrantów, które z drugim językiem mają kontakt poza domem²⁰⁶.

Także Rikky Dekkers i Andri van den Brand dwujęzyczność opisują jako równoczesną, wyjaśniając, że jest taka wtedy, gdy oboje rodzice konsekwentnie komunikują się z dziećmi w swoich językach ojczystych. Autorzy uważają, że w takim przypadku dzieci otrzymują wystarczającą ofertę językową²⁰⁷. Oznacza to, że dzieci przyswajają tyle słów, by swobodnie porozumiewać się w obu językach. Ci sami autorzy opisują dwujęzyczność sukcesywną jako sytuację, gdy dzieci kolejnego języka uczą się dopiero w szkole. Przedstawiają to na przykładzie dzieci mieszkających na terenie Holandii, które pierwszy kontakt z językiem niderlandzkim mają dopiero, gdy rozpoczną naukę w szkole. Dodają przy tym, że słownictwo w języku niderlandzkim w wypadku tej dwujęzyczności początkowo będzie skromniejsze niż w języku ojczystym dziecka²⁰⁸. Dzieje się tak, gdyż dopiero w procesie edukacji szkolnej rozwijają się kompetencje komunikowania się i zasób leksykalny w drugim języku. Warto tutaj zaznaczyć, że odnosi się to do edukacji na poziomie podstawowym. Na poziomie edukacji w szkolnictwie średnim słownictwo w drugim języku rozwija się szybciej niż w języku ojczystym. Dzieje się tak, ponieważ w szkołach średnich pojawia się specjalistyczne słownictwo związane z różnymi przedmiotami.

Mirjam Blumenthal, opisując dwujęzyczność, posługuje się pojęciami dwujęzyczności równoczesnej i sukcesywnej, przy czym tę drugą nazywa również *sekwencyjną*²⁰⁹. Dwujęzyczność równoczesna występuje wtedy, gdy dziecko od urodzenia lub wkrótce po narodzinach ma stały kontakt z dwoma językami. Z kolei dwujęzyczność sukcesywna

²⁰⁵ *Ibidem*, s. 93.

²⁰⁶ E. van der Linden, F. Kuiken, *Het succes van tweetalig opvoeden*, Acco, Leuven/Den Haag 2012, s. 28.

²⁰⁷ R. Dekkers, Brand van den A., *Taalverwerking*, [w:] Portaal, H. Paus i Andri van den Brand (red.), *Uitgeverij coutinho*, Bussum 2020, s. 87.

²⁰⁸ *Ibidem*, s. 89.

²⁰⁹ Blumenthal M., *Meertalige ontwikkeling, Adviezen over meertalige opvoeding bij een auditief/communicatieve beperking*, Acco, Leuven, Den Haag 2009, s. 68.

(sekwencyjna) ma miejsce, gdy dziecko od urodzenia ma kontakt z jednym językiem, a drugi pojawia się w późniejszym dzieciństwie²¹⁰. Blumenthal podkreśla, że oba typy dwujęzyczności często się przenikają. W przypadku dwujęzyczności równoczesnej, mimo jednoczesnego kontaktu z dwoma językami, jeden z nich może dominować, ponieważ dziecko jest bardziej zanurzone w jednym z tych języków. Natomiast w przypadku dwujęzyczności sukcesywnej dzieci często przyswajają drugi język w późniejszym wieku szybko i skutecznie²¹¹.

Blumenthal zwraca uwagę, że zarówno równoczesna, jak i sukcesywna dwujęzyczność mogą prowadzić do różnorodnych wyników w zakresie biegłości językowej, w zależności od indywidualnych doświadczeń dziecka oraz kontekstów, w jakich języki są używane. Badania wskazują, że sukcesywna dwujęzyczność może być równie efektywna jak równoczesna, zwłaszcza gdy dzieci mają wystarczającą ekspozycję na drugi język oraz wsparcie w jego nauce²¹².

Dwujęzyczność współrzędna, złożona i podporządkowana

Podział bilingwizmu na współrzędny, złożony oraz podporządkowany wprowadził Uriel Weinreich. Podział ten obrazuje wspólne relacje między dwoma językami, którymi władają osoby dwujęzyczne, przy zwróceniu uwagi na relacje między częścią znaczącą a oznaczaną. Charakteryzuje to relacje między słowami a przedmiotami, zjawiskami itp., do których słowa się odnoszą. Rozumieć to można w ten sposób, że osoba o typie dwujęzyczności współrzędnej przypisuje każdej części oznaczanej odpowiednio dwa słowa z obu języków, czyli części znaczone²¹³. W przypadku tej dwujęzyczności oba języki funkcjonują obok siebie niezależnie. Dla przykładu u polsko-niderlandzkiej osoby słowa „zajac” i „haas”²¹⁴ istnieją obok siebie i są od siebie niezależne, ponieważ każde z nich przynależy do swojego systemu leksykalnego.

W przytoczonym przykładzie w obu językach oba słowa odnoszą do tego samego desygnatu, ale może być inaczej, np. niderlandzkie słowo „weg” oznacza „drogę”, ale również nakaz „wynocha!”. Interesujące jest również niderlandzkie słowo „gezellig”, które przetłumaczyć na język polski można na wiele sposobów. Może ono oznaczać dobrą zabawę, przytulność, a nawet sposób zachowania innej osoby. Każde słowo „gezellig” może

²¹⁰ *Ibidem*, s. 68.

²¹¹ *Ibidem*, s. 68.

²¹² *Ibidem*, s. 68.

²¹³ U. Weinreich, *Languages in contact. Findings and problems*, Mouton, The Hague 1963, s. 9.

²¹⁴ W niniejszej pracy, w kontekście dwujęzyczności, przytaczam przykłady z języka niderlandzkiego. Wszystkie przykłady pochodzą z moich obserwacji, zarówno prywatnych, jak i naukowych.

interpretować na swój sposób pojmowania znaczenia przyjemności²¹⁵. Ponadto nie wszystkie słowa istnieją w obu językach. Najlepszym przykładem takiego „leksykalnego braku” może być polskie słowo „rodzeństwo”, którego w języku niderlandzkim nie ma. Chcąc się dowiedzieć, czy ktoś ma rodzeństwo, należy pytanie sprecyzować, pytając, czy ma siostrę lub brata.

W przypadku dwujęzyczności złożonej cechą charakterystyczną jest połączenie dwóch części oznaczanych, którym przypisuje się jedną oznaczającą. Oznacza to, że słowa z obu systemów leksykalnych są używane zamiennie. To znaczy, że słowo „zając” i „haas” są dwiema formami tego samego słowa, mają tę samą wartość i znaczą to samo.

Mówiąc o dwujęzyczności podporządkowanej, zwraca się uwagę, iż opiera się ona na układzie, w którym jedno słowo oznaczające pełni funkcję nadrzędną nad drugim. Oznacza to, że dopiero za pośrednictwem słowa oznaczającego w jednym języku docieramy do odpowiedniego słowa w drugim²¹⁶. To znaczy, że jedno słowo służy do wyjaśnienia drugiego.

Podobnie dwujęzyczność klasyfikuje Annette de Groot, również dzieląc ją na „złożoną”, „współrzedną” i „podrzedną”. Autorka pisze, że u osób dwujęzycznych typu złożonego dwie formy wyrazów w dwóch językach są odwzorowywane na jedną i tę samą reprezentację znaczenia w pamięci²¹⁷. U osób dwujęzycznych współrzednych każdy termin w takiej parze wyrazów odwzorowuje się na oddzielną reprezentację znaczenia. W przypadku dwujęzyczności podrzędnej, podobnie jak w dwujęzyczności złożonej, również istnieje tylko jedna reprezentacja znaczenia dla obu elementów pary wyrazów ekwiwalentnych w tłumaczeniu, jednak co istotne, tym razem forma wyrazu słabszego języka nie odwzorowuje się bezpośrednio na tę reprezentację znaczenia, ale poprzez formę wyrazu silniejszego języka²¹⁸.

Dwujęzyczność addytywna i subtraktywna

A. de Groot w swej książce dokonuje podziału dwujęzyczności ze względu na status społeczny obu języków i dzieli ją na addytywną i subtraktywną²¹⁹. Jej zdaniem dwujęzyczność addytywna powstaje w sytuacji, gdy oba języki są społecznie cenione, natomiast dwujęzyczność subtraktywna wynika z sytuacji, w której jeden z nich, najczęściej język

²¹⁵ https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=18365:najfajniejsze-niderlandzkie-sowo&catid=77:holandia&Itemid=128 [dostęp: 29.06.2023].

²¹⁶ U. Weinreich, *Languages in contact. Findings and problems*, Mouton, The Hague 1963, s. 9.

²¹⁷ A.M.B. de Groot, *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals An Introduction*, Psychology Press, New York 2011, s. 5.

²¹⁸ *Ibidem*, s. 5.

²¹⁹ *Ibidem*, s. 5.

ojczysty dziecka, jest dewaluowany w jego środowisku i istnieje presja społeczna, aby go nie używać. Ten podział jest bardzo ważny ze względu na podejście do języka zarówno dorosłych, jak i samego dziecka. Dwujęzyczność addytywna jest uważana za korzystną dla funkcji poznawczych i rozwoju poznawczego, podczas gdy dwujęzyczność subtraktywna jest uważana za ich utrudnienie.

Wyjaśnić to można na przykładach dwóch języków, które tworzą w Holandii różne dwujęzyczności. Dwujęzyczność typu język niderlandzki i język angielski jest uważana za bardzo pozytywną i przydatną zarówno w życiu prywatnym, jak i w szkole, a później w pracy. Podobnie jest postrzegana dwujęzyczność niderlandzko-francuska czy niderlandzko-niemiecka. Zdecydowanie mniej przychylnie patrzy się na dwujęzyczność niderlandzko-polską bądź niderlandzko-bułgarską. Najmniej pozytywnie jest widziana dwujęzyczność niderlandzko-marokańska i niderlandzko-turecka²²⁰.

Przyjmując za Butler i Hakuta oraz Hamers i Blanc, A. de Groot wspomina, że podział ten bywa również nazywany odpowiednio dwujęzycznością „elitarną” i „ludową”²²¹.

Pojęcia dwujęzyczności ludowej i elitarniej wyjaśnia szerzej E. Lipińska, pisząc, że dwujęzyczność ludowa to ta, która kształtuje się w toku naturalnych interakcji. Taka dwujęzyczność zazwyczaj występuje u imigrantów zarobkowych i nabywana jest drogą nieformalną²²². Dwujęzyczność elitarna powstaje zazwyczaj u osób wykształconych oraz społecznie mobilnych. Bilingwizm elitarny zatem według badaczki zdobywany jest z rozmysłem, dobrowolnie oraz celowo. Istotne jest, by dodać, że osoby te starają się nie tracić języka ojczystego²²³.

Podobny podział przedstawia również N. Steiner, wyjaśniając, że w tym przypadku znaczenie ma status języka oraz sytuacje jego użycia. Odnosząc się do języka większościowego, wyjaśnia, że ma on wyższy status i jest używany w kontekście publicznym i dla potrzeb prywatnych. Natomiast język mniejszościowy o niższym statusie to język, który używany jest zazwyczaj tylko dla potrzeb prywatnych²²⁴.

Dwujęzyczność a znajomość dwóch języków

Istotne wydaje się zarysowanie również pojęcia znajomości dwóch języków, zwraca na to uwagę m.in. E. Lipińska. Pisze ona, że u niektórych osób polskiego pochodzenia mieszkających

²²⁰ M. Orioni, *op. cit.*, s. 17.

²²¹ A. M. B. de Groot, *Language and Cognition...*, s. 5.

²²² E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna...*, s. 61.

²²³ *Ibidem*, s. 61.

²²⁴ N. Steiner, *op. cit.*, s. 87.

poza granicami ojczyzny język polski może zostać zdominowany przez język kraju, w którym mieszkają. Co za tym idzie, poziom polszczyzny się obniża. Im dłużej trwa ten proces, tym trudniej porównać język polski takiej osoby z językiem polskim osób na stałe mieszkających w Polsce²²⁵.

Autorka omawia również przypadki, w których to polszczyzna znacząco dominuje nad językiem miejscowym, co znów łączy się z różnicą w biegłości językowej mieszkańców danego kraju. Te osoby najczęściej posługują się językiem miejscowym, tylko mówiąc lub słuchając, inne kompetencje pozostają zaniedbane. Oznacza to, że nie potrafią czytać i pisać w miejscowym języku. W obu przypadkach dwa języki nie są używane z jednakową częstotliwością²²⁶. Nie można tutaj mówić o dwujęzyczności, a należy mówić o znajomości dwu języków, w których ta znajomość jest „wyraźnie osadzona w kontekście „pozakrajowym””.

Jednak jak twierdzi W. Cockiewicz, bardzo trudno stworzyć precyzyjną definicję, która pozwoliłaby w praktyce odróżnić osobę dwujęzyczną od tej, która zna dwa języki²²⁷. Jak pisze autor, w tworzeniu takiej definicji konieczne jest posłużenie się kryterium stopnia znajomości danego języka. Dodaje jednak, że taka ocena jest arbitralna. Mimo wyraźnej trudności autor stara się znaleźć stosowne kryterium, które pozwoliłoby zdefiniować, czym jest znajomość dwóch języków. Nazywa je dyskretną różnicą, która polega na sposobie akwizycji kolejnego języka, który nazywany jest obcym. Przez aktywizację badacz rozumie naukę w szkole lub na kursach językowych²²⁸.

Bardzo interesujące wyjaśnienie, czym jest znajomość dwóch języków, podaje Catherine E. Snow. Autorka pisze, że o znajomości dwóch języków mówimy wtedy, gdy drugi język przyswajany jest w warunkach immersji, czyli gdy dana osoba pobiera naukę za pośrednictwem języka ojczystego/macierzystego²²⁹.

Język wyjściowy i docelowy

Na podstawie wniosków E. Lipińskiej w mojej pracy chcę założyć, że terminy ojczysty, pierwszy i wyjściowy są uważane za synonimy. Z kolei terminy język drugi, obcy i docelowy różnią się między sobą, szczególnie pod względem sposobu ich nauki. Ogólnie przyjmuje się,

²²⁵ E. Lipińska, *Dwujęzyczność kognitywna...*, s. 57.

²²⁶ *Ibidem*, s. 57.

²²⁷ W. Cockiewicz, *Jak uporządkować...*, s. 212.

²²⁸ *Ibidem*, s. 212.

²²⁹ C.E. Snow, *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, [w:] J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), *op. cit.*, s. 479.

że język drugi jest przyswajany naturalnie, bez pomocy nauczyciela i formalnych instrukcji, podczas gdy języka obcego uczy się zazwyczaj w szkole lub na kursach, w sztucznych warunkach, za pomocą metod akademickich²³⁰. Oznacza to, że określenia język ojczysty, pierwszy i wyjściowy można traktować jako synonimy. Natomiast język obcy uznałabym za synonim języka docelowego, ale nie języka drugiego. Jednak jak pisze Lipińska, „język docelowy może stanowić termin nadrzędny, bo oznacza ten język, do którego opanowania się dąży, nie określając sposobu jego akwizycji”²³¹. Możemy zatem rozumieć, że pojęcie języka docelowego może być również tożsame z językiem ojczystym. Istotne jest zatem, by używając tego terminu, precyzować, co ma się na myśli, ponieważ jak pisze Miodunka za Aleksandrem Szulcem: „Język docelowy – termin oznaczający język obcy, pierwszy lub któryś z rzędu, stanowiący cel nauczania. Przeciwnieństwo: język wyjściowy”²³².

Jak wspominałam, stworzenie ogólnej definicji dwujęzyczności jest niezwykle trudne, a być może nawet niemożliwe²³³. W ramach niniejszej pracy przyjmuję, że dwujęzyczność definiowana jest jako zdolność jednostki do skutecznego posługiwania się oraz posiadania kompetencji w dwóch językach. Ważne jest podkreślenie, że stopień zaawansowania w obu językach może być różny, a także zastosowania tych języków mogą się znacząco różnić. Osoba dwujęzyczna jest z kolei jednostką, która opanowała znajomość dwóch języków i potrafi je efektywnie wykorzystywać. Taki stan może być rezultatem wychowania dwujęzycznego, nauki języków obcych lub też życia w środowisku, w którym oba języki są powszechnie używane. Osoba dwujęzyczna może wykazywać zróżnicowany stopień biegłości w obu językach.

Dwukulturowość

Przez pojęcie dwukulturowości rozumie się przynależność do dwóch kultur, a co za tym idzie, respektowanie reguł komunikacyjnych obecnych w obu.

J. Cieszyńska, pisząc o dwukulturowości, twierdzi, że jest to równorzędne bycie w dwóch kulturach. Przez bycie autorka rozumie czerpanie z kultury oraz zanurzenie w kulturze. J. Cieszyńska dodaje, że jeśli tak zdefiniujemy dwukulturowość, konieczne staje się opisanie warunków oraz poziomów korzystania ze zdobyczy obu kultur, w których się żyje. Co interesujące, badaczka twierdzi, że taki opis jest praktycznie niemożliwy, ponieważ: „stopień

²³⁰ E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy...*, s. 9.

²³¹ *Ibidem*, s. 9.

²³² W. Miodunka, *Polszczyzna jako język drugi: definicja języka drugiego*, [w:] J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum: studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 234.

²³³ C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Bristol 2003, s. 16.

czerpania z własnej kultury obecnej i minionej (poprzez przekaz rodzinny, społeczny) nie jest łatwy do oszacowania i nie wydaje się to konieczne²³⁴”. Ponadto autorka przyjmuje, że dwujęzyczna osoba równocześnie jest osobą dwukulturową. Taka osoba nie tylko świadomie, ale również nieświadomie przejmuje kulturalny dorobek obu krajów. Co szczególnie interesujące w kontekście mojej pracy, J. Cieszyńska rozróżnia dwukulturowość imigrantów od dwukulturowości ich dzieci. Oznacza to, że jak pisze autorka: „dwukulturowość drugiego pokolenia zawiera nowe elementy niedostępne rodzicom, ale jest uboższa o to, czego poza krajem przodków osiąść nie sposób”²³⁵.

X. Chen i A.M. Padilla sugerują, że zanurzenie się w dwóch językach to równoczesne zanurzenie się w dwóch kulturach. Dzięki temu takie osoby mogą mieć bardziej rozwinięte poczucie sprawiedliwości społecznej ze względu na zwiększoną jednoznaczną empatię dla różnorodności kulturowej²³⁶. Ponownie przytaczając w tym miejscu koncepcję Sapira i Whorfa, można dodać, że sposób, w jaki te osoby patrzą na otaczający je świat, jest kształtowany przez dwa języki. Dwa języki mają wpływ nie tylko na możliwość porozumiewania się w dwóch językach, ale również na znacznie głębsze zrozumienie innych.

X. Chen i A. M. Padilla opisują model zanurzenia w języku i kulturze, który przedstawia dwujęzyczność połączoną z dwukulturowością, jako wielowarstwowy i wzajemnie oddziałujący na siebie układ. Model nazywają GEAR²³⁷, dodając, że jest to model pozytywnej dwujęzyczności i dwukulturowości²³⁸. Model GEAR sugeruje, że korzystne skutki dwujęzyczności i dwukulturowości można systematycznie podzielić na cztery pozytywne wymiary: psychologiczny rozwój, poznawcze eksplorowanie, językowa świadomość oraz społeczne wzmocnienie lub krócej to korzyści: psychologiczne, poznawcze, językowe i społeczne. Między tymi wymiarami występują dynamiczne interakcje. Przyglądając się grafice ilustrującej ten model, można zobaczyć cztery zachodzące na siebie koła zębate, a każde z nich odpowiada jednemu z wymienionych wymiarów. Model można zatem interpretować tak, że poruszając jedno koło, równocześnie porusza się wszystkie cztery. Według autorów jest to hipotetyczny model, który stanowi złożone teoretyczne podejście do zrozumienia

²³⁴ J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 25–26.

²³⁵ *Ibidem*, s. 27.

²³⁶ X. Chen, A.M. Padilla, *op.cit.* [dostęp: 19.02.2023].

²³⁷ GEAR – jest to połączenie pierwszych liter angielskich słów Growth (wzrost), Exploration (eksploracja), Awareness (świadomość) i Reinforcement (wzmocnienie).

²³⁸ X. Chen, A.M. Padilla, *Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model*, [w:] *Frontiers in Psychology*, Volume 10, wrzesień 2019, s. 1.

potencjalnych korzyści, jakie jednostka może czerpać z doświadczania więcej niż jednego języka i więcej niż jednej kultury w swoim życiu²³⁹.

Jak pisze Michał Głuszkowski za Jamesem Soffietim, podziału dwujęzyczności i dwukulturowości można dokonać na cztery typy współzależności tych zjawisk. Pierwszym jest jednoczesna dwujęzyczność i dwukulturowość, drugą jednojęzyczność połączona z dwukulturowością, kolejną dwujęzyczność przy jednokulturowości oraz jednojęzyczność i jednokulturowość²⁴⁰. Warto o tym wspomnieć, ponieważ w niniejszej dysertacji doktorskiej zakładam, że będę miała kontakt z dwoma pierwszymi typami zjawisk współzależności.

Dla potrzeb niniejszej pracy dwukulturowość będę ujmować jako nie tylko znajomość dwóch kultur, ale również ich rozumienie, akceptację różnic oraz naturalną możliwość codziennego przenikania się różnych zwyczajów i tradycji. Jest to o tyle ważne, że znajomość różnych kultur wcale nie musi łączyć się z ich rozumieniem, a już z pewnością nie ze zgodą na ich przenikanie.

Wielojęzyczności i wielokulturowości również nie są nowymi zjawiskami i wobec tego są różnie pojmowane, dlatego w kolejnym rozdziale podejmę próbę omówienia wybranych pojęć i definicji dotyczących tego zagadnienia.

1.4.2. Wielojęzyczność i wielokulturowość

Przez pojęcie wielojęzyczności rozumie się wszystko to, co wykracza poza pojęcie dwujęzyczności²⁴¹. Równocześnie warto podkreślić, że niektórzy badacze używają zamiennie terminów dwujęzyczność i wielojęzyczność²⁴². Ulrike Jessner twierdzi, że konieczne jest wyraźne ich rozróżnienie²⁴³.

Według Jasone Cenoz wielojęzyczność nie jest zjawiskiem nowym. Przybliżając kontekst historyczny, wspomnę o kilku przykładach. Jednym z najstarszych może być ten z trzeciego tysiąclecia przed naszą erą, z którego pochodzi przykład wielojęzyczności sumeryjsko-akadyjskiej w Południowej Mezopotamii²⁴⁴. Ta sytuacja została wyjaśniona przez Rebeccę Haselbach-Andee, która stwierdziła, że wielojęzyczność (i wielokulturowość) Mezopotamii miała dwa główne powody. Po pierwsze, rozległa nizina Kotliny Tygrysu i Eufratu nie miała

²³⁹ *Ibidem*, s. 5.

²⁴⁰ M. Głuszkowski, *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 96.

²⁴¹ U. Jessner, *Teaching third languages: Findings, trends and Challenges*, [w:] *Language Teaching* 41, Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 15–56.

²⁴² Por. S. Romaine, *The bilingual and multilingual community*, [w:] T.K. Bhatia, W.C. Richie (red.), *The handbook of bilingualism*, MA: Blackwell. Malden 2006, s. 385–390.

²⁴³ U. Jessner, *op. cit.*, s. 18.

²⁴⁴ J. Cenoz, *Defining Multilingualism*, [w:] „Annual Review of Applied Linguistics”, 33, 2013, s. 3.

wyraźnych granic geograficznych, co oznaczało, że ludzie mogli się swobodnie przemieszczać, ponieważ nie napotykali na swojej drodze przeszkód takich jak wysokie góry. Drugim powodem wielojęzyczności Mezopotamii było ubóstwo regionu pod względem zasobów naturalnych. To z kolei prowadziło do kontaktów gospodarczych, politycznych i kulturalnych między społecznościami spoza Mezopotamii. Autorka zauważa, że ze względu na tę sytuację w Mezopotamii przez większość historycznych okresów posługiwano się kilkoma językami²⁴⁵.

J. Cenoz wspomina o wielojęzycznych uczonych, którzy w różnych częściach Europy już w średniowieczu byli odpowiedzialni za tłumaczenie tekstów arabskich i greckich na łacinę²⁴⁶. To właśnie oni odpowiadali za przekazywanie wiedzy. Autorka pisze, że wielojęzyczność była również obecna w pierwszych pisanych egzemplarzach języka hiszpańskiego i baskijskiego – *Glosas Emilianenses*. Były to notatki w języku hiszpańskim i baskijskim, spisane w łacińskiej księdze pod koniec XI wieku. Warto jeszcze wspomnieć o wielojęzyczności w Anglii po podboju normańskim w 1066 r.²⁴⁷ Wówczas to język angielski był językiem większości populacji, ale normański francuski stał się językiem klasy rządzącej, natomiast łacina była językiem zapisu dokumentów oraz obrządków religijnych²⁴⁸.

Gijsbert Rutten i Rik Vosters piszą o wielojęzycznej sytuacji w Holandii. Omawiają intensywne kontakty między użytkownikami różnych europejskich języków w okresie wczesnonowożytnym. Ponadto wspominają o publikacjach z pierwszej połowy XVI wieku, które zawierały przede wszystkim dialogi w języku niderlandzkim i francuskim. W ciągu XVI i XVII wieku w Holandii pojawiały się różne języki, takie jak łacina, hiszpański, włoski, portugalski, angielski i niemiecki²⁴⁹. Ta wielojęzyczność w Holandii była efektem kontaktów politycznych i handlowych między tym krajem a resztą Europy. Autorzy dodają, że kontakty widać również, analizując wpływy innych języków na rozwój języka niderlandzkiego. Wyjaśniają, że można zauważyć o wiele silniejszy wpływ języka francuskiego niż hiszpańskiego na niderlandystykę. Wynika to właśnie z większych kontaktów zarówno handlowych, jak i gospodarczych z Francją²⁵⁰.

Bogdan Walczak i Agnieszka Mielczarek przybliżają zagadnienie wielojęzycznej Polski. Autorzy opisują sytuację od XIII wieku i dodają, że w owych czasach największą grupą

²⁴⁵ R. Haselbach-Andee, *A Companion to Ancient Near Eastern Languages*, Wiley-Blackwell, Hoboken (New Jersey) 2020, s. 457.

²⁴⁶ J. Cenoz, *op. cit.*, s. 3.

²⁴⁷ *Ibidem*, s. 3.

²⁴⁸ *Ibidem*, s. 3.

²⁴⁹ G. Rutten, Vosters R., *Historische meertaligheid: nieuwe kansen voor de historische taalkunde* [w:] *Taal en Tongval*, Volume 71, 2019, s. 98–99.

²⁵⁰ *Ibidem*, s. 98–99.

napływową byli Niemcy, najliczniej na Śląsku i w Małopolsce, a w późniejszych czasach również na Rusi Czerwonej. W drugiej połowie XV wieku zaczęli się polonizować, co oznacza, że język niemiecki wtedy zaczął zanikać²⁵¹. Autorzy piszą, że nieco inaczej przedstawiała się sytuacja na Śląsku – obszarze, który nazywają dwujęzycznym. Podobnie działo się w tzw. Prusach Królewskich, gdzie dominującą pozycję zachował język niemiecki. Autorzy dodają, że do drugiej połowy XVI wieku był on językiem sejmiku pruskiego obradującego w Grudziądzu. Z czasem jednak zaczęto obserwować równorzędną wobec języka niemieckiego pozycję polszczyzny²⁵². W tym samym czasie, czyli od XIII wieku, do Polski zaczęli napływać i osiedlać się tu Żydzi, razem z nimi przybył germański język jidysz, a jako kultowy i literacki – język hebrajski²⁵³. Również od XIII wieku w wyniku podbojów w Polsce pojawił się język rosyjski. B. Walczak i A. Mielczarek zauważają, że jednym z najbardziej wyraźnych przejawów uznania dla znaczenia języka rosyjskiego było jego adaptowanie jako języka urzędowego w wielkksiążęcych kancelariach. Jednocześnie należy pamiętać, że język litewski pozostawał językiem używanym przez ludność wiejską²⁵⁴.

To tylko kilka przykładów, które pokazują jednak, że wielojęzyczność w przeszłości była bardzo powszechnym zjawiskiem zarówno w Polsce, Holandii, jak i w innych miejscach na świecie.

Współcześnie wielojęzyczność jest zjawiskiem równie powszechnym i najprościej ją definiując, można powiedzieć, że jest to posługiwanie się więcej niż dwoma językami. Warto dodać, że pojęcia wielojęzyczności i wielokulturowości nie są ze sobą ściśle związane.

Według Jasone Cenoz oraz Freda Genesseea wielojęzyczność należy definiować jako: „proces przyswajania wielu języków, które nie są językami ojczystymi, i rezultat końcowy takiego procesu przyswajania”²⁵⁵.

M. Blumenthal zauważa, że koncepcja wielojęzyczności odnosi się do sytuacji, w której jednostka zgodnie z potrzebami komunikacyjnymi, kontekstem sytuacyjnym lub otoczeniem korzysta z więcej niż jednego języka²⁵⁶. Badaczka akcentuje, że zdolność komunikacyjna we wszystkich językach używanych przez jednostki wielojęzyczne powinna być wystarczająca do swobodnej interakcji. Jednakże zaznacza, że to nie dotyczy dzieci. Wyjaśnia, że dzieci mogą

²⁵¹ B. Walczak, A. Mielczarek, *Prolegomena historyczne – wielojęzyczność w Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017, s. 256.

²⁵² *Ibidem*, s. 256.

²⁵³ *Ibidem*, s. 257.

²⁵⁴ *Ibidem*, s. 258.

²⁵⁵ J. Cenoz, F. Genessee, *Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education*, [w:] J. Cenoz, F. Genessee (red.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon 1998, s. 16–33.

²⁵⁶ M. Blumenthal, *op. cit.*, s. 67.

być uznane za wielojęzyczne nawet w przypadku, gdy nie radzą sobie komunikacyjnie we wszystkich sytuacjach, miejscach czy z każdą osobą. To stanowisko wynika z faktu, że proces rozwijania się języka (lub języków) u dzieci jest ciągły²⁵⁷.

Wielojęzyczność geograficzna, społeczna i średnia

Jak wynika z przywołanych przykładów, nie sposób przyglądać się wielojęzyczności, nie patrząc na nią z perspektywy historycznej. Podział na wielojęzyczność geograficzną, społeczną i średnią również ma swoje źródło w przeszłości.

Dawniej wielojęzyczność zależała od bliskości geograficznej²⁵⁸. Odnoszono się do wielojęzyczności języków bliskich geograficznie lub obszarów przygranicznych, na których ludzie porozumiewali się i często nadal porozumiewają mieszanką języków. Mówiąc o wielojęzyczności geograficznej, odnoszono ją również do szlaków handlowych. Współcześnie obserwujemy także zjawisko wielojęzyczności geograficznej, które dotyczy często rejonów przygranicznych i ma istotne znaczenie w kontekście życia gospodarczego. Przykładem tego zjawiska są Polacy zamieszkujący obszary przy południowej granicy, którzy często podróżują do Słowacji w celu dokonywania zakupów, a także mieszkańcy wschodnich regionów Holandii, którzy podejmują podobne podróże do Niemiec w celu zaopatrzenia się w potrzebne produkty.

Wielojęzyczność społeczna była związana z miejscem, które dana osoba zajmowała w społeczeństwie. Oznacza to określone warstwy społeczne, zawody czy np. rytuały. Wspomniałam o tym we wstępie, gdy w przeszłości np. łacina łączyła się ze stanem duchownym, a językiem litewskim posługiwało się chłopstwo. Współcześnie wielojęzyczność nie ma ścisłego związku z warstwami społecznymi, czasem z zawodami lub działaniami społeczno-kulturalnymi. Dzisiaj nadal na przykład dobra znajomość języka angielskiego łączy się z osobami wykształconymi.

W literaturze przedmiotu można również wyróżnić pojęcie wielojęzyczności średniej. W tym kontekście rozumie się ją jako pewną formę niepełnej wielojęzyczności. Oznacza to, że w przeszłości komunikacja wielojęzyczna często ograniczała się do pisemnej formy, przy czym wysyłka listów odbywała się za pośrednictwem posłańców, a kontakt z odbiorcą był rzadki. W obecnym, XXI wieku, dzięki rozwojowi internetu, komunikacja wielojęzyczna staje się wieloaspektowa i natychmiastowa²⁵⁹.

²⁵⁷ M. Blumenthal, *op. cit.*, s. 67–68.

²⁵⁸ J. Cenoz, *op. cit.*, s. 4.

²⁵⁹ *Ibidem*, s. 4.

Wielojęzyczność indywidualna i społeczna

Podział na wielojęzyczność indywidualną i społeczną jest stosunkowo trudny, ponieważ, jak pisze J. Cenoz, w wielu przypadkach wielojęzyczność może równocześnie być zjawiskiem zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Dzieje się tak, bo jeśli mowa o wielojęzyczności społecznej, ma się na myśli jakąś konkretną wspólnotę posługującą się na co dzień kilkoma językami²⁶⁰. W każdej społeczności większość jednostek, w przypadku społeczności wielojęzycznej, będzie posługiwać się więcej niż jednym językiem. W związku z tym wielojęzyczność indywidualną można definiować jako zdolność jednostki do posługiwania się kilkoma językami²⁶¹. Warto zaznaczyć, że wielojęzyczne jednostki niekoniecznie muszą tworzyć wielojęzyczne społeczeństwo.

Mechanizm przyswajania wielu języków jest analogiczny do mechanizmu przyswajania dwóch języków. Oznacza to, że osoba wielojęzyczna może być zanurzona równocześnie w kilku językach lub kolejno, stykając się z drugim lub dodatkowymi językami w późniejszym życiu. Dlatego niektórzy badacze również wielojęzyczność indywidualną dzielą jeszcze na wielojęzycznością złożoną, współrzedną i podporządkowaną²⁶².

Wielojęzyczność zrównoważona i niezrównoważona

Wielojęzyczność można podzielić również ze względu na biegłość we wszystkich znanych przez daną osobę językach i możliwości ich używania. Dlatego dzieli się ją na wielojęzyczność zrównoważoną i niezrównoważoną²⁶³. Osoba, którą można nazwać wielojęzyczną zrównoważoną, jest ta, która równie biegle włada wszystkimi językami. Analogicznie osoba charakteryzująca się wielojęzycznością niezrównoważoną ma różne poziomy biegłości w różnych językach. Warto jednak przypomnieć, że współcześnie coraz częściej zaęguje się ideę doskonałego opanowania i idealnej równowagi dwóch lub więcej języków²⁶⁴.

Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że istnieje niewielka liczba osób wielojęzycznych, które można nazwać „zrównoważonymi”, w przeciwieństwie do osób dwujęzycznych²⁶⁵. Jest to jedna z głównych różnic między dwujęzycznością a wielojęzycznością. Nie tylko liczba języków wpływa na tę różnicę, gdzie osoba dwujęzyczna zna dwa języki, podczas gdy osoba

²⁶⁰ *Ibidem*, s. 5.

²⁶¹ *Ibidem*, s. 5.

²⁶² Za: A.de Groot, J. Cenoz, Defining Multilingualism, [w:] „Annual Review of Applied Linguistics”, 33, 2013, s. 5.

²⁶³ J. Cenoz, *op. cit.*, s. 6.

²⁶⁴ *Ibidem*, s. 6.

²⁶⁵ <https://ia.uw.edu.pl/instytut/struktura/zaklad-jezykoznawstwa-stosowanego/jezykoznawstwo-stosowane/dwujezycznosc-wielojezycznosc-roznojezycznosc> [dostęp: 2.07.2023].

wielojęzyczna zna ich więcej. Różnice wynikają również z oczekiwań dotyczących opanowania każdego z tych języków. W związku z tym wielojęzyczność jest definiowana jako zdolność do posługiwania się więcej niż dwoma językami, przy założeniu, że stopień opanowania każdego z tych języków może być bardzo zróżnicowany²⁶⁶.

Wielokulturowość jako norma

Przybliżając pojęcie wielokulturowości, należy zaznaczyć, że współcześnie społeczeństwa wielokulturowe są raczej normą niż wyjątkiem. Dzieje się tak ze względu na to, że w wielu częściach świata obserwować można złożone i ciągłe wzorce migracji²⁶⁷.

Współcześnie postuluje się za tym, by uznać wielokulturowość za normę, ale taka sytuacja wcale nie jest czymś nowym. Wystarczy wspomnieć Polskę okresu dwudziestolecia międzywojennego, gdy na terenach naszego kraju współżyło wiele kultur.

Jak twierdzi Tomasz Osiński, w II Rzeczypospolitej na Lubelszczyźnie istotną rolę odgrywały mniejszości: żydowska, ukraińska i niemiecka. Autor wylicza, że „najliczniejsza, stosunkowo równomiernie rozłożona, była mniejszość żydowska, która stanowiła ponad 10% populacji województwa. Jeżeli chodzi o mniejszość ukraińską, znacznie trudniej precyzyjnie określić jej liczebność. Skoncentrowana była w kilku wschodnich powiatach województwa, a jej odsetek w 1939 r. szacowano na 15% do 37% ogółu mieszkańców tych powiatów. Najmniej liczna była zaś mniejszość niemiecka, sięgająca ok. 0,5%”²⁶⁸.

Wyjaśniając za Niderlandzkim Humanistycznym Stowarzyszeniem: „społeczeństwo wielokulturowe ma jako mieszkańców/członków ludzi o zróżnicowanym pochodzeniu/przekonaniach kulturowych, etnicznych, religijnych... którzy – przynajmniej z pozoru – wydają się podzieleni na grupy i odróżniający się od siebie²⁶⁹”. Stowarzyszenie to używa również dla pojęcia społeczeństwa wielokulturowego terminów społeczeństwo postmodernistyczne lub pluralistyczne. Warto zwrócić na to uwagę, ponieważ nierzadko zdarza się, że używa się terminu „kultura”, zastępując określenia „rasa”, „etniczność”, „lud”²⁷⁰. Dzieje się tak, ponieważ wcześniejsze poglądy na temat kultury często były deterministyczne, a nawet

²⁶⁶ <https://ia.uw.edu.pl/instytut/struktura/zaklad-jezykoznawstwa-stosowanego/jezykoznawstwo-stosowane/dwujezyczosc-wielojezyczosc-roznojezyczosc> [dostęp: 2.07.2023].

²⁶⁷ <https://be.humanistischverbond.filebuddy.be/media/dossiers/files/73.pdf> [dostęp: 28.02.2023], s.1.

²⁶⁸ <https://histmag.org/Miedzywojenna-Lubelszczyzna-wielokulturowa-perla-II-Rzeczpospolitej-22720> [dostęp: 30.06.2023].

²⁶⁹ <https://www.humanistischverbond.be/in-de-kijker/dossiers/diversiteit-de-multiculturele-samenleving/#:~:text=Een%20multiculturele%20samenleving%20heeft%20als,een%20postmoderne%20of%20pluralistische%20samenleving> [dostęp: 28.02.2023].

²⁷⁰ <https://www.humanistischverbond.be/in-de-kijker/dossiers/diversiteit-de-multiculturele-samenleving/#:~:text=Een%20multiculturele%20samenleving%20heeft%20als,een%20postmoderne%20of%20pluralistische%20samenleving> [dostęp: 28.02.2023].

ewolucjonistyczne²⁷¹. Oznacza to, że poglądy te zakładały, że kultura była/jest zdeterminowana przez określone czynniki i procesy, a także, że ewoluuje w określonym kierunku. Czyli kultura była postrzegana jako coś stałego, niezmiennego i podlegającego ustalonym prawidłowościom rozwoju, właśnie jak „rasa” lub „lud”²⁷².

Współcześnie coraz częściej uważa się, że kultura dotyczy nie tylko ustalonych elementów, takich jak kontynuacja, zachowania i rutyny, ale także odnosi się do nieciągłości, zmiany i łamania wzorców.

Również Andrzej Sadowski uważa, że wielokulturowość staje się cechą charakterystyczną współczesnego świata społecznego i kulturowego. Dzieje się tak, ponieważ obserwowane są procesy narastania złożoności, różnicowania się, zarówno w skali globalnej, jak i w obrębie poszczególnych państw lub regionów²⁷³. Autor uważa, że „procesy różnicowania się społeczeństw stają się ich współczesną cechą charakterystyczną, mają charakter strukturalny, stają się jednocześnie dynamiczne i zmienne, ale zarazem trwałe jako cecha społeczeństwa”²⁷⁴. Taki stan ułatwia dostęp do nowoczesnych technologii, a co za tym idzie, do informacji. Ponadto współcześnie znacznie łatwiej jest podróżować, gdy w przeszłości za granicę mogli wyjeżdżać, jak pisze Krzysztof Ratajczak, tylko piastowcy książęta²⁷⁵. Dziś na takie podróże może sobie pozwolić prawie każdy.

Wielokulturowość natomiast, jak pisze A. Sadowski, bardzo często rozumiana jest w szerszym społecznym znaczeniu: „Cechą charakterystyczną współczesnego świata społecznego i kulturowego są procesy narastania jego złożoności, różnicowania się, tak w skali globalnej, jak i w obrębie poszczególnych państw, regionów. Uważam, że procesy różnicowania się społeczeństw stają się ich współczesną cechą charakterystyczną, mają charakter strukturalny, stają się jednocześnie dynamiczne i zmienne, ale zarazem trwałe jako cecha społeczeństwa. Naturalnie także samo pojęcie społeczeństwa powinno stawać się coraz bardziej elastyczne, aby nadal obejmowało w sobie narastające zróżnicowanie wewnętrzne”²⁷⁶.

²⁷¹ <https://www.humanistischverbond.be/in-de-kijker/dossiers/diversiteit-de-multiculturele-samenleving/#:~:text=Een%20multiculturele%20samenleving%20heeft%20als,een%20postmoderne%20of%20pluralistische%20samenleving> [dostęp: 30.06.2023].

²⁷² <https://www.humanistischverbond.be/in-de-kijker/dossiers/diversiteit-de-multiculturele-samenleving/#:~:text=Een%20multiculturele%20samenleving%20heeft%20als,een%20postmoderne%20of%20pluralistische%20samenleving> [dostęp: 30.06.2023].

²⁷³ A. Sadowski, *Socjologia wielokulturowości jako nowa subdyscyplina socjologiczna*, [w:] „Pogranicze. Studia społeczne”. Tom XVIII (2011), s. 5.

²⁷⁴ *Ibidem*, s. 5.

²⁷⁵ K. Ratajczak, *Zagraniczna edukacja książąt z dynastii piastowskiej*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą...*, s. 18.

²⁷⁶ A. Sadowski, *op. cit.*, s. 5

Także według Mariana Gołki wielokulturowość oznacza współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych²⁷⁷. Autor, pisząc o cechach kulturowych, ma na myśli np. wygląd zewnętrzny, język, wyznanie religijne, układ wartości itd. Przyczynia się ona do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami – od antagonizmu i konfliktu do pełnej akceptacji i współdziałania. Autor dodaje, że wskutek globalizacji przestrzeni, o której wspomina, stał się już niemal cały świat²⁷⁸.

O wielokulturowości pisze również Andrzej Szahaj, używając przy tym pojęcia ideologii wielokulturowości²⁷⁹. Przybliżył on bardzo skrajne przykłady, które mają za cel udowodnić, że wielokulturowość w społeczeństwie jest praktycznie niemożliwa do osiągnięcia. Należy jednak pamiętać, że wielokulturowe społeczeństwa, rodziny oraz dzieci to również te, które dla przykładu na co dzień żyją równocześnie w kulturze polskiej, niderlandzkiej i angielskiej²⁸⁰.

Wydaje się, że zarówno w przeszłości, jak i współcześnie wielokulturowość nie zawsze jest postrzegana jako pozytywny aspekt społeczny. Często bywa wykorzystywana przez partie populistyczne do wzniecania wzajemnej niechęci i napięć społecznych. Jak pisze Matthijs Rooduijn, takie działania mogą prowadzić do polaryzacji społecznej oraz do wzrostu uprzedzeń i stereotypów wobec mniejszości kulturowych²⁸¹. Wykorzystywanie wielokulturowości jako narzędzia politycznego w celu zdobycia poparcia wyborczego jest zjawiskiem niebezpiecznym, które może prowadzić do marginalizacji i dyskryminacji określonych grup społecznych.

Wielokulturowość a konflikt

Samuel P. Huntington, analizując kwestię wielokulturowości, opiera swoje wnioski na przekonaniu, że będzie ona generować rosnące konflikty w naszym globalnym społeczeństwie. Te konflikty będą wynikać z różnorodności tożsamości kulturowych oraz tła religijnego. Badacz określa to jako „zderzenie cywilizacyjne”²⁸². Różnica między przeszłością a teraźniejszością polega na tym, że konflikty te rozgrywać się będą wewnątrz państw, a nie

²⁷⁷ M. Gołka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010, s. 7–8.

²⁷⁸ *Ibidem*, s. 7–8.

²⁷⁹ A. Szahaj, *Etyczne i polityczne dylematy ideologii wielokulturowości*, [w:] D. Probuca (red.), *Etyka i polityka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 37–45.

²⁸⁰ Przykład z jednego z moich spotkań z rodzicami wielojęzycznych dzieci, podczas którego poznałam mamę Polkę, której mąż jest Anglikiem, a mieszkają na stałe w Holandii.

²⁸¹ M. Rooduijn <https://www.uva.nl/shared-content/faculteiten/nl/faculteit-der-maatschappij-en-gedragswetenschappen/nieuws/2021/02/verkiezingen-populisme-nederland-en-verkiezingen.html> [dostęp: 18.06.2024].

²⁸² S.P. Huntington, *The Clash of Civilizations?* [w:] *Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3, 1993, s. 22.

tylko pomiędzy nimi. Autor ten uważa, że ogromne zróżnicowanie społeczeństw nie sprzyja wspólnemu życiu²⁸³.

S.P. Huntington jest zdania, że już wewnątrz samych państw można zaobserwować kulturowe różnice związane z położeniem geograficznym danego miejsca, przy czym nie łączą się one z konfliktem, ponieważ istnieje jeszcze inna, bardziej ogólna narodowościowa kultura. Jako przykład podaje oddalone od siebie włoskie wsie, które różnią się kulturowo, ale łączy je wspólna włoska kultura²⁸⁴. Autor sugeruje, że w przyszłości główne konflikty będą wynikać ze zderzenia się dużych kultur. Przewiduje, że największe konflikty wystąpią między kulturami, które określa jako: zachodnią, chińską, japońską, islamską, hinduską, ortodoksyjno-słowiańską oraz kulturą Ameryki Łacińskiej. Dodaje, że mogą pojawić się również konflikty związane z kulturami krajów afrykańskich²⁸⁵. Zastanawiające jest podejście autora, ponieważ te nieporozumienia nie są niczym nowym i właśnie na zderzeniu tych kultur od wieków znane są konflikty. Wy tłumaczeniem tych wątpliwości może być teoria autora mówiąca o tym, że współcześnie jest to tak poważny problem, ponieważ świat stał się znacznie mniejszy, a odległości między ludźmi czasem są minimalne. Wymienionych kultur nie łączy już geografia, S.P. Huntington jako przykład podaje masowy napływ ludności z kontynentu afrykańskiego do Europy²⁸⁶. Dodaje również, że współcześnie zmieniła się sytuacja ekonomiczna i społeczna w wielu miejscach na świecie, co spowodowało, że ludność niekoniecznie identyfikuje się z kulturą miejsca, a wybiera np. kulturę religii²⁸⁷.

A zatem można to rozumieć nie jako inne konflikty związane z wielokulturowością, ale jako zmianę miejsca tych konfliktów. Wcześniej miały one miejsce na granicach, gdzie te kultury się stykały, dziś występują wszędzie.

Potwierdzeniem tych założeń może być stanowisko Paula Cliteur'a, który sugeruje, że zagrożenia, przed którymi stoimy, nie wynikają z czynników zewnętrznych, lecz są rezultatem naszych własnych działań²⁸⁸. Oznacza to, że boimy się innych kultur, a w tym strachu tkwi największe zagrożenie.

Aleksandra Boroń wyjaśnia na podstawie przykładów Kanady i Stanów Zjednoczonych, że pojęcie wielokulturowości często wiąże się z napływem różnorodnych grup etnicznych²⁸⁹.

²⁸³ *Ibidem*, s. 22.

²⁸⁴ *Ibidem*, s. 24.

²⁸⁵ *Ibidem*, s.25.

²⁸⁶ *Ibidem*, s. 25.

²⁸⁷ *Ibidem*, s. 26.

²⁸⁸ <https://www.singeluitgeverijen.nl/de-arbeiderspers/boek/tegen-de-decadentie/> [dostęp: 28.02.2023], s. 3.

²⁸⁹ A. Boroń, *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*, [w:] „Studia edukacyjne” nr 60/2021, Wydawnictwo naukowe UAM, s. 10.

W przypadku tych dwóch państw marginalizuje się ludność rdzenną. Wart zaznaczenia jest również fakt, że w tych krajach także inne grupy napływowe umieszcza się w strukturze społecznej poza dominującą anglosaską białą protestancką większością²⁹⁰.

Anna Śliz pisze, że termin „kulturowy” można stosować zamiennie z terminem „etniczny”. Autorka uważa, że różnorodność kulturowa powinna być doceniana i uznawana za ważną część społeczeństwa, a poszanowanie różnic kulturowych jest istotne dla współistnienia i wzajemnego zrozumienia między grupami etnicznymi. Jak jednak powszechnie wiadomo, nie zawsze i nie wszędzie tak się dzieje²⁹¹.

Badaczka wskazuje trzy główne płaszczyzny konfliktów związanych z wielokulturowością: obecność różnorodności kulturowej, implementacja politycznego konceptu wielokulturowości oraz reprezentacja rzeczywistego społeczeństwa złożonego z wielu kultur. Warto podkreślić, że według A. Śliz świat nie był jednokulturowy w przeszłości, jednak koncepcja ta zyskuje na znaczeniu od drugiej połowy XX wieku²⁹².

Zbigniew Kurcz, analizując stanowisko A. Śliz, podkreśla, że należy zwrócić uwagę na fakt, iż nawet w czasach średniowiecznych wszystkie królestwa otoczone były różnorodnymi kulturowo grupami i sąsiadowały z nimi²⁹³. Autor zaznacza, że te różnice kulturowe nie miały wtedy wpływu na stabilność feudalnych struktur i nie przyczyniały się do podziałów społecznych związanych z władzą i własnością. Prawdopodobnie właśnie dlatego są pomijane w rozważaniach o wielokulturowości. Z. Kurcz dodaje, że w jego przekonaniu „wielokulturowość, przynajmniej jako zjawisko, od dawnych czasów była częścią życia społeczeństw, a na znaczeniu zyskała, gdy kulturowe odmienności zostały wzmocnione odmiennością interesów ekonomicznych oraz dążeniem grup etnicznych/kulturowych do pozyskania uznanego miejsca w strukturze społecznej i udziale we władzy”²⁹⁴.

Wszystkie przytoczone przykłady stanowią istotne ilustracje, które ukazują, że konflikty wielokulturowe są obecne od zarania dziejów. Istniejące tendencje nietolerancji wobec odmienności nadal pozostają aktualnym problemem. Rozważając te aspekty, można wysunąć tezę, że nasze wielokulturowe dzieci mogą być kluczowym elementem w poszukiwaniu rozwiązania tych konfliktów. W kontekście różnorodnych teorii i empirycznych przykładów zderzeń kulturowych nasze wielokulturowe dzieci mogą postrzegać te różnice jako naturalną

²⁹⁰ *Ibidem*, s. 10.

²⁹¹ A. Śliz, *Wielokulturowość: stygmat współczesnego świata? Próba analizy socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 9.

²⁹² *Ibidem*, s. 13.

²⁹³ Z. Kurcz, *Wielokulturowość – wizje i współczesne realia*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2019, s. 272.

²⁹⁴ *Ibidem*, s. 272.

część swojego otoczenia. W tym kontekście różnorodność kulturowa staje się dla nich integralną częścią ich życia codziennego oraz rzeczywistości społecznej.

Wielokulturowość a multikulturalizm

Jeśli mowa o rozróżnieniu pojęć wielokulturowości i multikulturalizmu, można między nimi dostrzec subtelny różnicę. Subtelny, ponieważ w przypadku obu ich podstawą jest kultura. Nierzadko oba pojęcia stosowane są zamiennie, ponieważ oba można zdefiniować jako „wiele kultur skupionych w konkretnej przestrzeni społecznej”²⁹⁵. A. Boroń wyraźnie je oddziela, wskazując, że różnicowanie między nimi opiera się na podziale pomiędzy aspektem opisowym a normatywnym. W tej perspektywie termin „wielokulturowość” opisuje, podczas gdy „multikulturalizm” pełni funkcję normatywną²⁹⁶. Badaczka wyjaśnia, że oznacza to, że „wielokulturowość może być rozpatrywana jako stan współistnienia wielu kultur na danym obszarze lub jako ideologia polityczna, wskazująca na sposób kształtowania relacji wiedzy i władzy pomiędzy grupą dominującą i grupami mniejszości w ramach państwa”²⁹⁷.

Wielokulturowość w Holandii

O wielokulturowości w Holandii mówi się dużo i od dawna. Czasem wydaje się, że Holandia szybko przekształciła się z jednokulturowego społeczeństwa w wielokulturowe. Jednak już od XVI i XVII wieku kraj ten przyciągał wielu migrantów dzięki dobrobytowi ekonomicznemu i tolerancyjnej postawie wobec różnych religii. To sprawiło, że wiele rzemiosł, takich jak złotnictwo, srebrnictwo i obróbka diamentów, mogło się rozwijać, a praca była dostępna i stosunkowo tania²⁹⁸. Po 1945 r. Holandia stała się krajem emigracyjnym, z którego ludzie wyjeżdżali głównie do Australii, Kanady, Stanów Zjednoczonych i RPA, podczas gdy imigranci przybywali z byłej kolonii – Holenderskich Indii Wschodnich. Od wczesnych lat sześćdziesiątych, dzięki aktywnej polityce imigracyjnej, do Holandii zaczęli przyjeżdżać goście z krajów takich jak Włochy, Hiszpania, Jugosławia, Turcja i Maroko, aby pracować w holenderskim przemyśle. Ich rodziny podążyły za nimi. Ponadto Holandia, podobnie jak wiele innych krajów europejskich, udzielała azylu politycznym uciekinierom²⁹⁹.

²⁹⁵ <http://www.kolonaukowe.edu.pl/wielokulturowosc-i-multikulturalizm> [dostęp: 28.02.2023].

²⁹⁶ A. Boroń za: K. Dolińska, *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*, [w:] „Studia edukacyjne” nr 60/2021, Wydawnictwo naukowe UAM, s. 10.

²⁹⁷ *Ibidem*, s. 10.

²⁹⁸ <https://www.handhavingsacademie.info/blogs/1/szhw42-hoe-is-de-multiculturele-samenleving-ontstaan> [dostęp: 20.03.2024].

²⁹⁹ <https://www.maandvandeschiedenis.nl/page/5810/veelkleurig-nederland-vanaf-1945#:~:text=De%20multiculturele%20maatschappij&text=Vanaf%20begin%20jaren%20zestig%20kwamen,Hun%20familie%20volgde> [dostęp: 20.03.2024].

Dzisiaj zagadnienie to jest szeroko medializowane za pośrednictwem mediów masowych³⁰⁰. Na temat wielokulturowości pisze się i dyskutuje w gazetach, czasopismach, internecie, mediach społecznościowych itp. Tworzenie tak zwanej opinii publicznej staje się coraz bardziej istotne, podczas gdy takie obrazowanie nie zawsze odzwierciedla rzeczywistość. Wielokulturowość jest wykorzystywana do potrzeb politycznych. Dlatego w Holandii coraz częściej mówi się o tym, jak ważne jest zwrócenie uwagi na mechanizmy kreowania obrazu i pamiętanie o różnicy między faktem a fikcją (czy to w kontekście dyskursu, wyobraźni czy projekcji) oraz między ideałem a rzeczywistością³⁰¹. Wyjaśniając to zagadnienie właśnie w kontekście wielokulturowego społeczeństwa, mówi się o tym, że często zachodzi tu podwójny ruch: z jednej strony pewne idee dotyczące grup i ludzi dominują za pomocą medializacji, podczas gdy z drugiej za pewne problemy społeczne zbyt szybko obarcza się winą wielokulturowe społeczeństwo i daną kulturę wskazuje się jako przyczynę lub powód określonego zjawiska (np. bezrobocie wśród imigrantów³⁰²).

Ze względu na to, że w Królestwie Niderlandów zarówno dwu-, jak i wielojęzyczność jest częścią kultury tego kraju, bardzo ważne jest, aby zdawać sobie sprawę, jaką rolę w niej odgrywa język niderlandzki. Z tego właśnie powodu na początku 2018 roku opublikowany został raport *Talen voor Nederland (Języki dla Holandii)* na temat języków obcych, których uczą się mieszkańcy tego kraju³⁰³. Raport Królewskiej Niderlandzkiej Akademii Nauk potwierdził założenie, że Holandia może być reprezentantem wielojęzycznego narodu, ponieważ praktycznie każdy mieszkaniec tego kraju biegle włada przynajmniej dwoma językami. Niestety nierzadko żadnym z tych języków nie jest język niderlandzki. Należy podkreślić, że wyniki raportu wskazują, iż w Holandii wiele uwagi poświęca się nauce języków obcych, a zbyt mały nacisk kładzie się na rozwój języka ojczystego. Z tego powodu dla autorów raportu niezwykle ważne jest założenie, aby łącznikiem tej wielojęzyczności stał się właśnie język niderlandzki. Nalegają, by każdy mieszkaniec Królestwa Niderlandów posiadał umiejętność czytania i pisania w tym języku oraz przynajmniej na poziomie podstawowym potrafił się w nim porozumiewać werbalnie. Na podstawie rezultatów niniejszego raportu Królewska Niderlandzka Akademia Nauk postuluje, aby wszyscy mieszkańcy znali przynajmniej podstawy języka niderlandzkiego. Bardzo ważne jest również podkreślenie, że według raportu nie mniej uwagi należy poświęcić rozwojowi własnego języka ojczystego³⁰⁴.

³⁰⁰ <https://be.humanistischverbond.filebuddy.be/media/dossiers/files/73.pdf> [dostęp: 2.07.2023].

³⁰¹ <https://be.humanistischverbond.filebuddy.be/media/dossiers/files/73.pdf> [dostęp: 2.07.2023].

³⁰² <https://be.humanistischverbond.filebuddy.be/media/dossiers/files/73.pdf> [dostęp: 2.07.2023].

³⁰³ <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland> [dostęp: 12.01.2019].

³⁰⁴ <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland> [dostęp: 12.01.2019].

Wielokulturowość jako bogactwo różnorodności

Alina Szczurek-Boruta zwraca uwagę na wielokulturowość jako wielość rzeczywistości. Badaczka pisze za A. Manterys: „fundamentalne zagadnienia wielości światów społecznych, powstających w wyniku zderzenia obiektywnych warunków z subiektywnie zabarwioną praktyką, perspektywą jednostek oraz zbiorowości na gruncie socjologii i filozofii społecznej”³⁰⁵. Według autorki, aby zrozumieć świat, niezbędne jest doświadczenie go we wszystkich postaciach i formach. Możliwość tę daje właśnie zetknięcie się kultur, ponieważ rzeczywistość, jak pisze A. Szczurek-Boruta, jest zmienna, płynna i wieloaspektowa. Właśnie z tego względu nie można mówić o abstrakcyjnej jedności świata. Aby to podkreślić, badaczka przytacza również cytaty za H. Buczyńską-Garewicz z książki *James*: „Świat jest wielością zarówno ze względu na wielość indywidualów, wielość podmiotów poznających i partycypujących w nim, jak też ze względu na różnorodność i bogactwo doświadczenia”³⁰⁶.

A. Szczurek-Boruta pisze, że współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa³⁰⁷. Autorka cytuje za J. Nikitorowiczem, że: „terytorialnie, w kontekście zasiedziałości, procesualnie w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego Ja oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszczepionej”³⁰⁸. Oznacza to, że pojęcie wielokulturowości można rozważać na wielu poziomach i interpretując z różnych perspektyw.

Rozważanie dwu- i wielojęzyczności oraz dwu- i wielokulturowości stanowi istotny element codziennych dyskusji w społeczności polonijnej w Holandii. Społeczność ta podejmuje te kwestie w różny sposób, czasem bardziej świadomie, a czasem mniej. Dla niektórych osób istotny jest jeden język, przy czym dla niektórych jest to język niderlandzki, a dla innych – język polski. Istnieją również jednostki, które przywiązują wagę do obu języków. Ponadto Polonia holenderska napotyka różnorodne postawy wobec języka polskiego ze strony otoczenia niderlandzkiego. Szczegółowe omówienie tych zagadnień będzie przedstawione w kolejnym rozdziale.

W niniejszej pracy pragnę skupić się na weryfikacji, czy dzieci polskiego pochodzenia mieszkające w Holandii posługują się językiem polskim. Dzieci mogą być dwu- lub

³⁰⁵ A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 44.

³⁰⁶ *Ibidem*, s. 44.

³⁰⁷ *Ibidem*, s. 45.

³⁰⁸ *Ibidem*, s. 45.

wielojęzyczne. W opisanych w kolejnych rozdziałach badaniach własnych nie skupiłam się na innych językach, dlatego w tekście odnoszę się do dzieci dwu- i wielojęzycznych, podkreślając jednak rolę języka polskiego. W tym miejscu zwrócę uwagę na sytuację związaną z dwu- i wielojęzycznością w Holandii.

Warto zauważyć, że niemal 90% Holendrów posługuje się językiem angielskim³⁰⁹, co sugeruje, że praktycznie wszystkie omawiane dzieci są przynajmniej dwujęzyczne. Dzieje się tak, ponieważ język angielski wprowadzany jest w szkołach podstawowych w Holandii już w pierwszej grupie³¹⁰. W edukacji podstawowej nauczanie języka angielskiego koncentruje się głównie na komunikacji ustnej oraz na czytaniu prostych tekstów. Pisanie ogranicza się do zapoznania się z pisownią ograniczonej liczby często występujących angielskich słów. Ponadto dzieci uczą się wyszukiwania znaczeń i pisowni słów przy użyciu słownika³¹¹. Biorąc pod uwagę przedstawione informacje, moje rozważania w pracy skupią się na dzieciach dwu- i wielojęzycznych. Głównym kryterium mojego zainteresowania będą dzieci, które nabywają język polski, oraz te, które nie są w ten proces zaangażowane.

1.5. Język polski jako język ojczysty/macierzysty w Holandii

Ludwik Wittgenstein napisał, iż „granice naszego języka są granicami naszego świata”³¹², Jan Miodek, odnosząc się do tej myśli, dodał, że „przez język poznajemy i porządkujemy całą rzeczywistość. Myślimy też w języku. Szablonowy, ubogi i nieporadny język odzwierciedla płytkie i schematyczne myślenie. Praca nad językiem jest zatem pracą nad myślą, nad formatem intelektualnym”³¹³.

A zatem niezwykle ważne jest, aby uświadomić zarówno polskiej, jak i niderlandzkiej stronie, jak ważna jest troska o język ojczysty/macierzysty dzieci. Znajomość obu języków dla polskich rodzin mieszkających w Holandii jest istotna ze względu na potrzebę zmniejszenia poczucia dominacji językowej języka kraju, w którym się przebywa. Dzieci dorastające w dwujęzycznej sytuacji mają większą szansę to osiągnąć niż ich rodzice polskiego pochodzenia mieszkający na stałe w Holandii. Dzieje się tak, ponieważ dzieci uczęszczają do niderlandzkich szkół i mają ciągły kontakt z miejscowym językiem, w przypadku rodziców nie zawsze tak jest. Ponadto im wcześniej dzieci rozpoczynają edukację, tym mają większą szansę stać się w pełni dwujęzyczne, czyli swobodnie rozmawiać w różnych sytuacjach z różnymi

³⁰⁹ <https://www.ef.nl/blog/language/cant-dutch-waarom-het-engels-van-nederlanders-zo-goed/> [dostęp: 18.06.2024].

³¹⁰ <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels/kerndoel-13/> [dostęp: 18.06.2024].

³¹¹ <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels/karakteristiek/> [dostęp: 18.06.2024].

³¹² L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Hoofduitgeverij Print On Demand, Utrecht 2018, s. 77.

³¹³ Por. J. Miodek, *O języku do kamery*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Rzeszów 1992.

osobami, bez strachu popełnienia językowego błędu. Natomiast dzięki znajomości języka polskiego dzieci dwujęzyczne nie odczuwają tej dominacji podczas kontaktów z rodziną i znajomymi z Polski. Pisząc to, mam na myśli głównie słowa wcześniej wspomnianego P. Bourdieu, który twierdził, że w sytuacji, gdy w czasie komunikacji dochodzi do wyboru języka, ma to zazwyczaj związek z dominacją jednej ze stron. Dzieje się tak, ponieważ dla jednej ze stron język komunikacji jest językiem ojczystym, dla drugiej nie i ta strona właśnie prezentuje niższą kompetencję językową, a co za tym idzie, ulega owej przemocy symbolicznej³¹⁴. Warto dodać, że poczucie symbolicznej przemocy prawie zawsze jest nieświadome dla obu stron aktu komunikacji. Jednak zawsze jest odczuwalne dla strony ulegającej tej przemocy. Jak pisze Bourdieu, kultura wyposażona w dominujące uprawomocnienia, która jest dominującą arbitralnością kulturową, jest pozbawiona obiektywności zarówno co do swojej arbitralności, jak i dominacji³¹⁵.

Dla niderlandzkiego systemu edukacji, a także szerzej, dla specyfiki życia w Holandii, charakterystyczna jest wielojęzyczność i wielokulturowość. Nie oznacza to jednak, że edukacja szkolna w każdym języku ojczystym/macierzystym jest traktowana w ten sam sposób. Mimo że Polacy stanowią szóstą³¹⁶ co do liczebności grupę imigrantów w Holandii, w szkołach miejscowych język polski nie jest językiem „proponowanym” uczniom. Edukacja szkolna w języku angielskim, niemieckim lub francuskim uznawana jest za coś w pełni zrozumiałego i powszechnie aprobowanego, jednak edukacja w języku polskim, jak również tureckim czy arabskim, nie jest już tak pochwalana. Podobnie wygląda miejscowe podejście do szerzej pojmowanej dwujęzyczności³¹⁷.

Badania holenderskie wskazują, że język ojczysty może wspierać przyswajanie języka niderlandzkiego³¹⁸. Jest to uzasadnione, ponieważ jeśli uczeń musi rozwiązać trudne zadanie w języku, którego nie zna, pomocne byłoby skorzystanie z języka ojczystego w celu lepszego zrozumienia zadania. Jednakże wielu dzieciom odbiera się możliwość korzystania z ich języka ojczystego w takiej sytuacji. Carrie van der Kroon, koordynator programu praw dziecka i przeciwdziałania wykorzystywaniu seksualnemu, wskazuje, że dzieci, które nie mogą w szkołach posiłkować się językiem ojczystym, stają przed podwójnie trudnym zadaniem:

³¹⁴ P. Bourdieu, Passeron, J-C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 70.

³¹⁵ *Ibidem*, s. 80.

³¹⁶ https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2018/Bouwend_aan_een_toekomst_in_Nederland [dostęp: 22.12.2018].

³¹⁷ M. Orioni, *op. cit.*, s. 17.

³¹⁸ <https://www.defenceforchildren.nl/actueel/blog/carrie-van-der-kroon/helemaal-jezelf-mogen-zijn-op-school-eeen-kinderrecht/> [dostęp: 11.06.2024].

muszą zarówno rozszyfrować polecenie na poziomie leksykalnym, jak i zrozumieć jego merytoryczną treść. Autorka argumentuje, że wielojęzyczność nie jest przyczyną opóźnień i nierówności, lecz problemem jest sposób, w jaki w Holandii postrzega się wielojęzyczność.

Van der Kroon pisze, że coraz częściej słyszy się w Holandii o rasizmie instytucjonalnym i o tym, jak bardzo jest on niewidoczny i nieuchwytny³¹⁹. Autorka w artykule opublikowanym na początku 2021 roku pisze, że zaczęła prowadzić badania dotyczące rasizmu wobec dzieci. Badania są wyjątkowo trudne, ponieważ ten rasizm wydaje się jeszcze bardziej niewidoczny³²⁰. Autorka wyjaśnia, że zakaz i karanie przez nauczycieli oraz szkoły za mówienie w językach ojczystych jest właśnie przejawem rasizmu instytucjonalnego wobec dzieci. Konwencja o Prawach Dziecka ONZ stwierdza, że jest to zabronione. Zgodnie z artykułem 30 dzieciom nie wolno odmawiać prawa do mówienia w języku ojczystym. Nie wolno ich także karać za mówienie w tym języku³²¹. Autorka podkreśla, że dla dzieci niezwykle ważne jest nauczenie się języka niderlandzkiego, ze względu na ich przyszłość jednak równocześnie przyznaje, że wielu nauczycieli, dyrektorów szkół i innych osób w Holandii nadal wierzy w mit, że wyłączna koncentracja na języku niderlandzkim jest najlepsza dla rozwoju (językowego) dziecka.

W Holandii istnieje kilka form wielojęzycznej edukacji, w których język angielski jest używany jako wykładowy już od przedszkola, oraz szkoły dwujęzyczne, w których przedmioty są nauczane w języku angielskim³²². Osoby mówiące innymi językami, dla których niderlandzki jest drugim językiem, często uczęszczają do szkół opartych na edukacji w jednym (niderlandzkim) języku. Jak zauważają Joana Da Silveira Duarte i Myrthe Coret-Bergstra, dzieci jednojęzyczne są w edukacji niderlandzkiej traktowane jako norma³²³. Takie jednojęzyczne podejście w szkołach sprawia, że wielu uczniów nie ma możliwości dalszego rozwijania swojego języka ojczystego. Tymczasem, jak twierdzą autorki, umiejętności

³¹⁹ <https://www.defenceforchildren.nl/actueel/blog/carrie-van-der-kroon/helemaal-jezelf-mogen-zijn-op-school-een-kinderrecht/#:~:text=Volgens%20artikel%2030%20mogen%20kinderen,Nederlands%20leren%2C%20voor%20hun%20toekomst> [dostęp: 11.06.2024].

³²⁰ <https://www.defenceforchildren.nl/actueel/blog/carrie-van-der-kroon/helemaal-jezelf-mogen-zijn-op-school-een-kinderrecht/#:~:text=Volgens%20artikel%2030%20mogen%20kinderen,Nederlands%20leren%2C%20voor%20hun%20toekomst> [dostęp: 11.06.2024].

³²¹ <https://www.defenceforchildren.nl/actueel/blog/carrie-van-der-kroon/helemaal-jezelf-mogen-zijn-op-school-een-kinderrecht/#:~:text=Volgens%20artikel%2030%20mogen%20kinderen,Nederlands%20leren%2C%20voor%20hun%20toekomst> [dostęp: 11.06.2024]

³²² <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/meertaligheid-in-het-onderwijs> [dostęp: 11.06.2024].

³²³ <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/meertaligheid-in-het-onderwijs> [dostęp: 11.06.2024].

w języku ojczystym mogą mieć pozytywny wpływ zarówno na wyniki szkolne, jak i na dobrostan dzieci³²⁴.

Z powodu niepowodzenia moich poszukiwań dotyczących prawnych aspektów edukacji dzieci w niderlandzkich szkołach w Holandii w ich języku ojczystym przeprowadziłam wywiad z Tilly Skowronska, dyrektorką szkoły podstawowej Avonturijn w Hilversum³²⁵. Celem rozmowy było ustalenie, czy istnieją prawne uwarunkowania dotyczące nauczania dzieci w ich języku ojczystym. Z wywiadu wynika, że prawo niderlandzkie nie przewiduje prowadzenia zajęć w języku ojczystym dzieci, z wyjątkiem szkół, w których językiem wykładowym jest angielski lub są one dwujęzyczne (niderlandzko-angielskie). Należy jednak zauważyć, że w Holandii każdy może założyć szkołę, co oznacza, że nauczanie w języku ojczystym jest możliwe pod warunkiem spełnienia wymagań Ministerstwa Edukacji. Dzieci mają obowiązek realizowania aktualnego programu nauczania. W trakcie rozmowy dowiedziałam się również, że teoretycznie możliwe są zajęcia w języku polskim, pod warunkiem, że dyrektorka/dyrektor szkoły będą dokładnie poinformowani o treści tych zajęć oraz celach, które zamierzamy osiągnąć.

Z rozmowy wynika, że dwu- i wielojęzyczność ciągle traktuje się jako przeszkodę do osiągnięcia przez dzieci sukcesów edukacyjnych. Moja rozmówczyni przyznała, że w prowadzonej przez nią szkole to podejście zaczyna się zmieniać. W planach są również wydarzenia mające na celu ukazanie niezwykłego językowego i kulturowego zróżnicowania społeczeństwa niderlandzkiego na przykładzie społeczności szkoły podstawowej Avonturijn.

W roku 2022 Emmi Stuij opublikowała wyniki badań dotyczących czynników sukcesu w dwujęzycznym szkolnictwie podstawowym³²⁶. Przeprowadzone przez nią badania jakościowe dotyczyły doświadczeń dzieci w nowym systemie edukacji oraz roli uczniów, nauczycieli i edukacji dwujęzycznej w szkolnictwie podstawowym. Badaczka wskazuje, że od 2014 roku w Holandii prowadzone są eksperymenty z dwujęzycznym nauczaniem w kilku szkołach podstawowych, gdzie 30–50% czasu nauczania odbywa się w języku angielskim. Badanie miało na celu zidentyfikowanie czynników wpływających na wyniki uczniów oraz sprawdzenie, czy większe doświadczenie w implementacji nowego systemu edukacyjnego przekłada się na lepsze wyniki.

³²⁴ <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/meertaligheid-in-het-onderwijs> [dostęp: 11.06.2024].

³²⁵ Rozmowa odbyła się 12.06.2024 roku w szkole podstawowej Avonturijn w Hilversum. Welkom bij basisschool Avonturijn (avonturijnhilversum.nl) [dostęp 13.06.2024].

³²⁶ Succesfactoren voor het tweetalig primair onderwijs: een kwantitatief onderzoek naar de invloed van ervaring met een nieuw onderwijssysteem en leerling-, leerkracht- en onderwijsfactoren op de leerprestaties op het tweetalig primair onderwijs (uu.nl) [dostęp 13.06.2024].

Analiza umiejętności czytania i słuchania po angielsku u 361 uczniów z sześciu szkół TPO³²⁷ wykazała, że nie ma znaczącej różnicy w wynikach między pierwszą a drugą grupą uczniów TPO, co sugeruje, że większe doświadczenie w stosowaniu systemu nie prowadzi do lepszych wyników. Znaczący wpływ na wyniki miały natomiast równoczesna wielojęzyczność, języki używane w domu, doświadczenie nauczyciela, procent czasu nauczania w języku angielskim oraz metoda nauczania.

Na podstawie przytoczonych danych można wysnuć dwa wnioski. Po pierwsze, edukacja dwujęzyczna w Holandii opiera się na nauczaniu w językach niderlandzkim i angielskim. Po drugie, dwujęzyczność wyniesiona z domu pozytywnie wpływa na wyniki nauki dzieci w tych szkołach.

Moje obserwacje potwierdzają, że jednym z dwóch największych problemów, z którymi muszą zmierzyć się Polacy przebywający w Holandii, zarówno czasowo, jak i na stałe, a związanych z językiem domowym, jest zniechęcanie przez nauczycieli do rozmów w języku polskim. To odradzanie dotyczy nie tylko sfery publicznej, ale także życia rodzinnego.

Drugim problemem jest rezygnacja rodziców z przekazywania dzieciom swojego języka ojczystego. Powodów tej decyzji jest wiele. Rodzice często kierują się poczuciem wstydu, wynikającym z przekonania o negatywnym postrzeganiu Polaków w danej społeczności. Rezygnują z nauki języka polskiego również w wyniku rad, które sugerują, że kolejny język może zaszkodzić dziecku, a priorytetem powinno być opanowanie języka niderlandzkiego. Dodatkowymi czynnikami są presja otoczenia oraz obawy przed mieszaniem języków przez dziecko³²⁸.

Dzieci polskiego pochodzenia w Holandii nie mają wielu możliwości, mogą jedynie uczęszczać do polonijnych szkół, w których odbywają się zajęcia z zakresu języka ojczystego³²⁹. Szkoły te mają charakter uzupełniający i żadna z nich nie prowadzi zajęć w pełnym wymiarze godzinowym. Zajęcia odbywają się z różną częstotliwością, od dwóch razy w tygodniu do dwóch razy w miesiącu. Żadna z tych szkół nie jest placówką, w której uczniowie spełniają obowiązek szkolny.

W Holandii do szkół polonijnych mogą uczęszczać dzieci polskiego pochodzenia, co oznacza, że albo one same, albo ich rodzice pochodzą z Polski. Zazwyczaj szkoły preferują,

³²⁷ TPO, skrót od *tweetalig primair onderwijs*, oznacza dwujęzyczne nauczanie w szkołach podstawowych.

³²⁸ A. Steur, *Z jakich powodów polscy rodzice mieszkający za granicą przestają rozmawiać z dziećmi w języku polskim?*, [w:] *Dziecko w przestrzeniach języka, wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne*, K. Kuszak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 257–264.

³²⁹ <https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 15.06.2024].

aby dzieci znały przynajmniej podstawy języka polskiego, jednak przyjmowane są bez względu na poziom znajomości tego języka³³⁰.

Na podstawie dyskusji prowadzonych podczas spotkań z polskimi rodzicami mieszkającymi w Holandii, w których uczestniczyłam przez ponad 10 lat, dochodzę do wniosku, że dla wielu z nich istotnym problemem związanym z nauką języka polskiego i edukacją w języku ojczystym w Holandii jest niski standard nauczania w szkołach polonijnych. Rodzice wyrażają oczekiwanie, że uczniowie będą mieli możliwość korzystania z wykształcenia na poziomie równorzędnym z jednojęzycznymi rówieśnikami w Polsce. Jednak czas spędzany przez dzieci w szkole polonijnej jest nieporównywalnie krótszy od tego spędzanego w szkołach w Polsce. W związku z tym korzyści związane z nauką języka polskiego i kultury polskiej są mniejsze.

Wiele osób podczas spotkań zgłaszało, że ogromnym problemem zarówno dla rodziców, jak i ich dzieci, jest plan zajęć w szkole polonijnej. Zajęcia odbywają się najczęściej w soboty, a w Holandii jest to dzień, podczas którego organizowanych jest wiele wydarzeń społeczno-kulturalnych. Jeśli dzieci uczęszczają do szkoły polonijnej, nie mogą spotykać się z rówieśnikami podczas przyjęć urodzinowych, nie mogą brać udziału w treningach sportowych oraz uczęszczać na inne zajęcia dodatkowe, które integrują społeczność lokalną. Nie wszyscy rodzice się na to godzą, mimo że zajęcia odbywają się tylko dwa razy w miesiącu, i z tego właśnie powodu nie posyłają dzieci do szkół polonijnych.

Kwestia dysponowania wolnym czasem przez dzieci z rodzin polonijnych ma jeszcze inny wymiar. Jeśli dla części rodziców problem stanowi to, że szkoła polonijna zabiera dzieciom wolny czas, dla innych problemem jest, że dzieci w szkole tej spędzają go tak mało.

Zauważalnym problemem zarówno dla rodziców, jak i samych szkół polonijnych jest duża rozpiętość wiekowa uczniów. Mimo że w Holandii jest tak wiele dzieci polskiego pochodzenia, do szkół polonijnych uczęszcza ich około 5%³³¹. W wyniku tego często tworzone są grupy uczniów o dużej rozpiętości wiekowej.

Niemożliwe jest opisywanie zagadnienia języka polskiego w Holandii bez przybliżenia sytuacji współczesnych rodzin polskich i polonijnych, które bądź na stałe, bądź tymczasowo

³³⁰ <https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 11.06.2024].

³³¹ Wyczerpanie własne na podstawie dostępnych danych: G. Gramza, *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989–2019*, dysertacja doktorska napisana w Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2023, s. 74; informacja ta została również podana w Ambasadzie RP w Hadze podczas spotkania z okazji Dnia Nauczyciela w 2018 roku.

mieszkają w Królestwie Niderlandów. Z tego właśnie względu kolejny podrozdział poświęcę właśnie temu zagadnieniu.

1.6. Wybrane problemy edukacji dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii, w zakresie języka ojczystego

Według E. Lipińskiej oraz A. Seretny: „czynnikami wzmacniającymi rozwój polszczyzny w Polsce są: rodzina, środowisko endolingwalne i, co najważniejsze – system edukacji. W przypadku języka odziedziczonego/domowego czynniki te są ograniczone do otoczenia rodzinnego (czasem »pozadomowego« – w przypadku uczestnictwa w życiu zbiorowości, przynależności do kościoła, korzystania z usług etnicznych instytucji publicznych)”³³². Możemy przez to rozumieć, że w niektórych przypadkach dzieci polonijne rozwijać język polski mogą tylko w domach.

Języka polskiego na terenie Holandii dzieci mogą uczyć się jedynie w szkołach polonijnych lub na kursach językowych, jednak również w przypadku tej edukacji odnotowuje się pewne problemy. Głównym problemem edukacji dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia mieszkających w Holandii jest panujące wśród rodziców przekonanie, że język niderlandzki jest językiem ważniejszym i ewentualna nauka języka polskiego będzie przeszkadzać w nauce tego pierwszego. Dlatego rodzice nie posyłają dzieci do szkół polonijnych, a w skrajnych przypadkach rezygnują również z rozmów w języku polskim w domach³³³.

Kolejnym problemem jest to, że nierzadko niderlandzcy nauczyciele, jak również specjaliści (logopedzi, psycholodzy), w rozmowach z rodzicami polskiego pochodzenia doradzają, że dzieci powinny jak najwięcej i najczęściej mówić po niderlandzku, i odradzają wszelką edukację w języku polskim³³⁴.

Następną kwestią jest to, że zarówno szkoły polonijne, jak i ich oferta edukacyjna nie są znane wśród niderlandzkiej Polonii. Jednym z miejsc, gdzie można znaleźć najaktualniejszą ofertę szkół polonijnych, jest strona internetowa Polskiej Ambasady w Holandii, a jednak nawet tam oferta nie jest pełna i nie można na niej znaleźć szerszej informacji na temat samego programu nauczania szkół polonijnych³³⁵.

³³² Por. E. Lipińska, A. Seretny, *Nie swój lecz i nie obcy...*

³³³ A. Steur, *Z jakich powodów polscy rodzice...*, s. 257–264.

³³⁴ *Ibidem*, s. 257–264.

³³⁵ <https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 7.07.2023].

Na jednym z największych polonijnych portali internetowych w Holandii Niedziela.nl pod zakładką „Ogłoszenia Szkoły Polonijne” nie można znaleźć ani jednego ogłoszenia³³⁶ – szkoły się nie ogłaszają. Na portalu można znaleźć informacje o szkołach, ale w miejscu, gdzie publikowane są informacje o wszystkich rodzajach edukacji, czyli również kursach językowych dla dorosłych, jak i innych kursach zawodowych przeznaczonych dla dorosłych³³⁷. Na innych portalach polonijnych działających w Holandii (np. Polonia.nl, MojaHolandia.nl) informacji o szkołach polonijnych nie można w ogóle odnaleźć.

Jednym z głównych problemów edukacji dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia mieszkających w Holandii jest to, że szkoły polonijne zazwyczaj zajęcia mają w soboty, co dla wielu rodziców łączy się z koniecznością wyboru, czy posłać dzieci do tej szkoły, czy na przykład na zajęcia sportowe, które również odbywają się w soboty.

Dla wielu rodziców polskiego pochodzenia samo zgłębienie specyfiki edukacji w Holandii jest już tak dużym wyzwaniem, że nawet nie rozpoczynają poszukiwań informacji na temat szkół polonijnych. Ze względu na fakt, że wszystkie dzieci z rodzin polonijnych mieszkające w Holandii uczęszczają do szkół holenderskich, w kolejnym rozdziale przybliżę specyfikę holenderskiego systemu edukacji.

³³⁶ <https://ogloszenia.niedziela.nl/categories/showcat/209> [dostęp: 7.07.2023].

³³⁷ https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=category&id=34&Itemid=102 [dostęp: 7.07.2023].

2. Kształtowanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci i młodzieży

Rozważania na ten temat kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci należy rozpocząć od zdefiniowania obu pojęć. Jest to istotne, ponieważ kompetencje językowe są wiedzą nieuświadomioną, a kompetencje komunikacyjne opierają się na wiedzy dotyczącej użycia języka w danej grupie społecznej³³⁸.

Oznacza to, że analizując termin kompetencji językowych, będę rozpatrywać „nieuświadomioną wiedzę na temat budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych. Warunkuje ją opanowanie systemu (kodu) językowego na jego trzech poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym³³⁹”. Natomiast kompetencja komunikacyjna „to umiejętność zachowania się językowego”³⁴⁰. Pojęcie to pojawiło się w użyciu w połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, w momencie, gdy starano się ująć i w pełni zrozumieć proces posługiwania się językiem przez ludzi³⁴¹. Według Iwony Nowakowskiej-Kempny kompetencja komunikacyjna jest kompletną wiedzą człowieka w kontekście użycia języka. Badaczka rozumie przez to nie tylko tworzenie i używanie języka, ale również wykorzystanie jego wszystkich środków formalnych, zjawisk oraz mechanizmów. Ponadto według posiadanej przez człowieka wiedzy powinien on posługiwać się językiem w zgodzie z daną sytuacją, a także z funkcją społeczną, jaką wypowiedź ma spełniać³⁴².

Następnie przedstawię wybrane periodyzacje rozwoju mowy i omówię specyfikę rozwoju językowego w okresie dzieciństwa z uwzględnieniem dwujęzyczności.

W zaprezentowanych rozważaniach nie skupiam się zatem wyłącznie na eksploracji mechanizmów przyswajania języków, ale również na identyfikacji potencjalnych trudności oraz pozytywnych efektów wynikających z takiego modelu edukacyjnego.

2.1 Współczesne koncepcje rozwoju języka i mowy dzieci

Jako punkt wyjścia w analizie współczesnych koncepcji rozwoju języka dzieci przyjąłam punkt widzenia H.R. Schaffera, który założył, że teorie formułowane w celu zrozumienia procesu przyswajania przez osobę języka można podzielić na trzy główne typy: teorię

³³⁸ <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7110> [dostęp: 18.01.2019].

³³⁹ <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7110> [dostęp: 18.01.2019].

³⁴⁰ <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7110> [dostęp: 18.01.2019].

³⁴¹ Por. Z. Dysarz, *Poziom kompetencji komunikacyjnej dzieci prawidłowo rozwijających się i z zaburzonym rozwojem w ocenie rodziców i nauczycieli*, [w:] Mrozek R. (red.), *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Katowice 2000.

³⁴² I. Nowakowska-Kempna, *Edukacja semantyczna w nauczaniu początkowym*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Nauczanie języka polskiego*, Katowice 1999, s. 97–109.

behawioralną, natywistyczną i społeczno-interakcyjną³⁴³. Podążę zatem tym tropem i kolejno scharakteryzuję trzy wymienione koncepcje.

Koncepcja osadzona w teorii behawioralnej

Koncepcja rozwoju języka i mowy dziecka osadzona w teorii behawioralnej zakłada, że język i mowa rozwijają się poprzez procesy warunkowania i wzmocnień. Dzieci uczą się mowy poprzez naśladowanie dźwięków i słów, które są wzmacniane przez pozytywne reakcje dorosłych, takie jak pochwały i nagrody³⁴⁴. Dzieci powtarzają usłyszane dźwięki i jeśli ich próby spotkają się z akceptacją otoczenia, zachęca to je do kolejnych powtórzeń, przez co zachowania werbalne się utrwalają. Według tej teorii kluczowe jest również środowisko, w którym dziecko dorasta, ponieważ bogata stymulacja językowa i częste interakcje werbalne z opiekunami sprzyjają rozwojowi umiejętności komunikacyjnych. Kluczowym reprezentantem teorii behawioralnej jest Burrhus Frederic Skinner³⁴⁵.

Arthur Staats twierdził, że im bardziej otoczenie stosuje wzmocnienia, tym szybciej i sprawniej dziecko będzie poznawać język³⁴⁶. Dzieci dzięki nagrodzie (może ją stanowić np. zwrócona na nie uwaga, uśmiech lub uścisk ze strony dorosłego³⁴⁷) zostają zachęczone do celowego naśladowania mowy opiekunów. W koncepcjach osadzonych w nurcie behawioralnym zwracano uwagę na to, że w niektórych środowiskach dzieci uczone są i chwalone za milczenie, a nie mowę. Przez to stymulowane poprzez warunkowanie do niemówienia³⁴⁸.

Pisze o tym również Andrew N. Meltzoff, który wspomina, że dzieci, już w wieku niemowlęcym, naśladują niektóre ruchy ust dorosłych³⁴⁹. Jest to niezwykle osiągnięcie w rozwoju dziecka, szczególnie jeśli uświadomimy sobie, że dziecko widzi dorosłego wykonującego dany gest mimiczny, siebie jednak nie jest w stanie zobaczyć. Ann Birch

³⁴³ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 319.

³⁴⁴ *Ibidem*, s. 319.

³⁴⁵ *Ibidem*, s. 319.

³⁴⁶ Por. B.F. Skinner, *Verbal Behavior*, Appleton-Century-Crofts, New York 1957, s. 57.

³⁴⁷ W mojej praktyce spotkałam się z rodzicami dzieci dwujęzycznych, którzy stosowali wzmocnienie negatywne w procesie nabywania języka polskiego za granicą. Objawiało się to milczeniem i ignorowaniem dziecka, jeśli to zwracało się do matki w innym języku, niż ona oczekiwała. Z punktu widzenia rozwoju języka miało to oczekiwane rezultaty, jednak było również źródłem wielu frustracji i stresu ze strony dziecka.

³⁴⁸ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 58.

³⁴⁹ Por. A.N. Meltzoff, M.K. Moore, *Imitation in newborn infants: exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms*, „Developmental Psychology” 1989, nr 25, s. 954–962.; A.N. Meltzoff, *Cognitive foundations and social functions of imitation and intermodal representation in infancy*, [w:] J. Mehler, R. Fox (red.), *Neonate Cognition: Beyond and Booming, Buzzing Confusion*, Erlbaum, Hillsdale 1985; A.N. Meltzoff, M.K. Moore, *Explaining facial imitation: a theoretical model*, „Early Development and Parenting” 1997, nr 6, s. 179–192.

przywołuje zdanie Gavina Bremnera, który utrzymuje, że to imitowanie u niemowląt jest niezwykle ważną informacją na temat tego, jak małe dzieci rozumieją otaczający je świat oraz że są świadome swego w nim istnienia, tego, że istnieją relacje między nimi a innymi osobami.

Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller wyróżniają cztery typy naśladownictwa. Piszą o naśladownictwie natychmiastowym i dokładnym, które jest kopiowaniem jakiejś wypowiedzi, zaraz po jej usłyszeniu, bez wprowadzania żadnych zmian. Zazwyczaj jednak dzieci rzadko w ten sposób naśladują, choć u niektórych jest to obserwowalne³⁵⁰. Ponadto taki sposób naśladowania nie stanowi wkładu w rozwój języka u dziecka³⁵¹. Naśladownictwo rozszerzające obserwowane jest wtedy, gdy dziecko dodaje jakiś element wypowiedzi do tej usłyszanej. Naśladownictwo odroczone to takie, gdy do powtórzenia dochodzi dopiero po pewnym czasie, a naśladownictwo wybiórcze polega na tym, że dziecko powtarza jedynie zasadniczą strukturę wypowiedzi, a nie jej treść³⁵².

Zdaniem Alberta Bandury, który jest twórcą teorii społecznego uczenia się i modelowania zachowań językowych wywodzącej się z behawioryzmu, człowiek nabywa pewne wzorce zachowań poprzez obserwacje innych osób³⁵³. Zgodnie z tą teorią istnieją cztery kluczowe elementy/procesy, które wpływają na to, jak uczy się człowiek. Jeśli nie uda się nam skopiować pewnego zaobserwowanego zachowania, może to wynikać z popełnionych błędów lub trudności w jednym lub więcej z tych elementów/procesów. Elementy, o których tu mowa, to:

- Proces uwagi – oznacza to, że aby po pierwsze zauważyć, a po drugie zapamiętać określone zachowanie wśród wielu różnych bodźców, istotne jest skoncentrowanie uwagi. W tych procesach kluczowe znaczenie mają pewne czynniki, takie jak atrakcyjność osoby, którą się naśladuje, oraz sposób, w jaki się to robi.
- Procesy zapamiętywania i przechowywania – oznacza to możliwość wykorzystania określonych zachowań w odpowiedniej sytuacji. To wszystko musi zostać zapamiętane. Warto tutaj uwzględnić zarówno zapamiętywanie słowne, jak i wizualne, co umożliwi późniejsze odwołanie się do tego zachowania. Powtarzanie oraz ćwiczenia są szczególnie pomocne.
- Procesy odtwarzania – oznacza to możliwość zmiany symbolicznych przedstawień w odpowiednie działania, czyli polega na przekształcaniu abstrakcyjnych

³⁵⁰ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 428.

³⁵¹ *Ibidem*, s. 429.

³⁵² *Ibidem*, s. 429.

³⁵³ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 29.

reprezentacji umysłowych, takich jak myśli czy obrazy, w konkretne działania lub zachowania.

- Procesy motywacyjne – oznacza to, że osoba częściej i chętniej powtarza zachowanie, które prowadzi do nagród lub osiągnięcia celu niż to, które ma negatywne skutki³⁵⁴.

Teoria behawioralna nie wyjaśnia jednak, w jaki sposób dzieci tak szybko przyswajają język, skąd pojawiają się błędy i nowe słowa, które dzieci same tworzą. Ponadto teoria nie znajduje odpowiedzi na mnogość różnorodnych językowych zachowań dzieci, gdy bodziec się nie zmienia. Według Ann Birch: naśladownictwo i wzmocnienie najwyraźniej odgrywają rolę w nabywaniu języka, lecz teoria uczenia się nie wyjaśnia w całości tego procesu³⁵⁵.

Ponadto teoria behawioralna zakłada całkowitą bierność jednostki, bowiem jej zachowania werbalne zależą całkowicie od zachowań otoczenia³⁵⁶. To oni, zarówno rodzice, jak i nauczyciele, są odpowiedzialni za przekazanie wiedzy i jej wzmocnianie. Okazuje się jednak, że dzieci nie są bierne w procesie rozwoju języka. Nie tylko „usiłują opanować sposoby komunikacji”, ale także „usilnie starają się rozpoznać zasady rządzące językiem”³⁵⁷.

Wątpliwości budzi również to, że nie ma dowodów na to, że to rodzice są nauczycielami języka, ponieważ są bardzo tolerancyjni, szczególnie jeśli mowa o wczesnych wokalizacjach dzieci³⁵⁸. Rodzice akceptują i często też rozumieją, co dzieci komunikują, bez względu na poprawność językową. Ponadto rodzice częściej zastanawiają się nad zgodnością treści wypowiedzianych przez dzieci z rzeczywistością niż nad gramatyczną poprawnością wypowiedzi.

Teoria ta jest krytykowana również ze względu na to, że gdy rodzice stają się nauczycielami swoich dzieci, rozwój ich mowy może być opóźniony lub zahamowany, co prowadzi do odwrotnego efektu niż zamierzony. Innymi słowy, mimo prób kształtowania mowy przez rodziców może dojść do przeciwnego skutku, w którym rozwój języka u dzieci zwalnia, a dalszy postęp jest utrudniony³⁵⁹.

Teoria behawioralna jest również krytykowana, ponieważ dzieci tworzą własne zdania w sposób naturalny, który jest właściwy stadium ich rozwoju. Oznacza to, że naśladowanie nie

³⁵⁴ *Ibidem*, s. 38–43.

³⁵⁵ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 59.

³⁵⁶ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 58.

³⁵⁷ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 320.

³⁵⁸ *Ibidem*, s. 319.

³⁵⁹ *Ibidem*, s. 320.

odpowiada za naukę struktur gramatycznych, najwyżej może odegrać rolę w nauce poszczególnych słów³⁶⁰.

Tę teorię poddaje się krytyce również z powodu jej niezdolności do wyjaśnienia różnorodnych reakcji na ten sam bodziec. Ponadto teoria ta nie dostarcza danych na temat tego, w jaki sposób dzieci tworzą nowe, twórcze wypowiedzi. Dodatkowo nie wyjaśnia ona powtarzających się i powszechnie spotykanych błędów, które nie mogą być wynikiem naśladownictwa³⁶¹.

Koncepcja osadzona w teorii natywistycznej

Koncepcja rozwoju języka i mowy dziecka osadzona w teorii natywistycznej zakłada, że zdolność do nauki języka jest wrodzona i biologicznie uwarunkowana. Według tej teorii dzieci rodzą się z uniwersalną gramatyką, która umożliwia im przyswajanie dowolnego języka³⁶² poprzez ekspozycję na mówiony język w otoczeniu. Kluczową rolę w tej koncepcji odgrywa tzw. mechanizm przyswajania języka, który pozwala dzieciom intuicyjnie rozpoznawać struktury gramatyczne i syntaktyczne języka.

Autorem teorii natywistycznej jest Noam Chomsky, według którego człowiek posiada mechanizm przyswajania języka (language acquisition device – LAD)³⁶³. Jest to mechanizm, dzięki któremu człowiek już od chwili narodzin wyposażony jest w informacje o strukturze języka.

Według Chomsky'ego kluczową kwestią jest opanowanie przez dzieci gramatyki. Dlatego należy wziąć pod uwagę dwa aspekty języka, a mianowicie strukturę głęboką oraz strukturę powierzchniową.

Struktura głęboka odnosi się do abstrakcyjnej reprezentacji zdania, która zawiera podstawowe znaczenie i relacje semantyczne między elementami zdania³⁶⁴. Jest to poziom, na którym znaczenie zdania jest niezależne od konkretnej formy, jaką przyjmuje w różnych językach. Struktura głęboka jest więc bardziej uniwersalna i wspólna dla różnych języków, odzwierciedlając podstawowe składniowe i semantyczne właściwości wypowiedzi³⁶⁵.

Struktura powierzchniowa to konkretna forma, jaką przyjmuje zdanie po zastosowaniu określonych transformacji na strukturze głębokiej. Jest to rzeczywista, obserwowalna forma

³⁶⁰ *Ibidem*, s. 320.

³⁶¹ A. Birch, T. Malim, *op. cit.*, s. 60.

³⁶² H. Wen, *Chomsky's Language Development Theories: Rescuing Parents out of Dilemma*, „International Journal of Learning & Development” 2013, Vol. 3, No. 3, s. 151.

³⁶³ *Ibidem*, s. 151.

³⁶⁴ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 321.

³⁶⁵ <https://dictionary.apa.org/deep-structure> [dostęp: 5.08.2024].

zdania w danym języku, która może się różnić między językami, mimo że wyrażają one to samo znaczenie³⁶⁶. Struktura powierzchniowa jest wynikiem modyfikacji, które przekształcają uniwersalne właściwości struktury głębokiej w specyficzne dla danego języka formy gramatyczne i syntaktyczne³⁶⁷.

Współczesne koncepcje mowy odwołujące się do koncepcji natywistycznej zakładają, że dzieci jeszcze przed urodzeniem rozwijają pewne dyspozycje ważne do tego, by po urodzeniu opanować kompetencje mowy. Jean Gleason i Nan Ratner przywołują (za Jacquesa Mehlerem), że już czterodniowe noworodki odróżniają wypowiedzi swoich matek w języku ojczystym od wypowiedzi w języku obcym. Można z tego wyciągnąć wnioski, że nauka dzieci rozpoczyna się już w łonie matki³⁶⁸.

Również Jean Berko Gleason oraz Nan Bernstein Ratner twierdzą, że „dzieci odbierają dźwięki, zanim się urodzą”³⁶⁹. Wspominają za Lecanuet i Granier-Deferre, że właśnie dlatego noworodki preferują głos swojej matki, ponieważ słyszą go jako pierwszy, jeszcze przed narodzinami. Ponadto, co niezwykle ważne dla zagadnienia poruszanego w tej pracy, przywołują słowa J. Mehlera i innych, że już czterodniowe dzieci są w stanie odróżnić ojczystą mowę swoich matek od wypowiedzi w obcym dla dziecka języku³⁷⁰.

Grace Wales Shugar oraz Magdalena Smoczyńska podają informacje za N. Chomskim, który kategorycznie twierdził, że dzieci przyswajają reguły, dzięki którym są w stanie tworzyć zdania poprawne pod względem gramatycznym. Znając reguły gramatyczne, są w stanie zbudować takie zdanie, jakiego wcześniej nie słyszały³⁷¹.

Pisze o tym również Elizabeth Bates, twierdząc, że ludzkie niemowlęta na początku mają uniwersalną zdolność słyszenia wszystkich dźwięków mowy używanych w każdym języku naturalnym.

Jak pisze K. Kuszak za Ewą Filipiak³⁷², zwolennicy koncepcji natywistycznych uważają, że istnieją przynajmniej cztery czynniki wspomagające proces nabywania kompetencji werbalnych. Ważne jest, jakie codzienne potrzeby wykazuje dziecko, ponadto istotną rolę odgrywa rozwój jego umysłu. Innymi czynnikami są również mowa rodziców oraz względna trudność różnych struktur językowych. Zwolennicy tej koncepcji uważają, że każda jednostka

³⁶⁶ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 321.

³⁶⁷ <https://dictionary.apa.org/surface-structure> [dostęp: 5.08.2024].

³⁶⁸ J.B. Gleason, N.B. Ratner, *op. cit.*, s. 385.

³⁶⁹ *Ibidem*, s. 385.

³⁷⁰ *Ibidem*, s. 385.

³⁷¹ G.W. Shugar, N. Smoczyńska, *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 21.

³⁷² *Ibidem*, s. 60.

w życiu przechodzi etap, na którym jest w stanie w stopniu idealnym przyswoić język. Czas ten nazwano okresem krytycznym (critical period)³⁷³. Potwierdzają to na przykład badania przeprowadzone na japońskich dzieciach, które mimo że w ich języku ojczystym nie występują odrębne dźwięki „r” i „l” i ostatecznie tracą umiejętność ich różnicowania w wieku około dziesięciu miesięcy, są jeszcze w stanie tę różnicę zauważyć³⁷⁴.

Badaniami potwierdzającymi koncepcję natywistyczną są te opisywane przez I. Kurcz, a przeprowadzone na dzieciach z zespołem Downa i zespołem Wiliamsa. Możliwości opanowania kompetencji werbalnych przez te dzieci dowodzą, że są one niezależne od kompetencji umysłowych³⁷⁵.

Interesujące są wyniki badań brytyjskich neurobiologów oraz genetyków, którzy ogłosili istnienie genu FOXP2³⁷⁶. Gen ten według naukowców odpowiedzialny jest za rozwój umiejętności werbalnych człowieka. Obecnie uszkodzenie tego genu łączy się również z SLI – specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy – jest to szczególnie interesujące w odniesieniu do dzieci dwujęzycznych, u których zaburzenia te w każdym z języków mogą objawiać się w inny sposób.

H.R. Schaffer, krytykując podejście Chomsky’ego do rozwoju języka, przedstawia dwa główne argumenty. Po pierwsze, podważa ideę gramatyki uniwersalnej, wskazując na badania Dana I. Slobina, które pokazują, że na świecie istnieją języki znacznie różniące się pod względem gramatycznym. Te różnice podważają tezę o istnieniu wspólnego dla wszystkich języków rdzenia gramatycznego³⁷⁷. Po drugie, Schaffer zauważa, że teoria Chomsky’ego niemal całkowicie pomija rolę czynników środowiskowych w rozwoju języka. Z perspektywy Schaffera wpływ otoczenia, interakcji społecznych oraz doświadczeń jednostki odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu zdolności językowych. Schaffer argumentuje, że teorie, które lekceważą wpływ środowiska, nie są w stanie w pełni wyjaśnić złożoności i różnorodności języków oraz procesów ich przyswajania³⁷⁸.

Językoznawcy nie są w stanie potwierdzić istnienia uniwersaliów rozwoju języka. Jako dowód na to można za K. Kuszak wymienić badania Richada M. Weista oraz Magdaleny Smoczyńskiej. „Uczeni dowodzą w nich m.in., że dzieci polskie wcześniej uczą się używać końcówek fleksyjnych niż dzieci angielskie”³⁷⁹. Oznacza to, że dzieci w Polsce osiągają pewne

³⁷³ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 61.

³⁷⁴ *Ibidem*, s. 61.

³⁷⁵ *Ibidem*, s. 61.

³⁷⁶ *Ibidem*, s. 62.

³⁷⁷ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 321.

³⁷⁸ *Ibidem*, s. 322.

³⁷⁹ G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *op. cit.*, s. 62.

etapy związane z gramatyką, w tym wypadku fleksją, szybciej niż ich rówieśnicy w Anglii. Dzieje się tak, ponieważ oba języki mają bardzo różną strukturę gramatyczną.

Tabela 1 Natywistyczna teoria Chomsky’ego, na podstawie A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 131–132. Źródło: opracowanie własne

Za	Przeciw
Uniwersalia językowe potwierdzają istnienie wrodzonej zdolności człowieka do posługiwania się mową.	Koncentracja na strukturze zdania, a nie branie pod uwagę znaczenia wypowiedzianych słów.
Dzieci przyswajają język w bardzo krótkim czasie.	Język to nie tylko reguły nim rządzące, ale również bardzo ważna funkcja społeczna.
Wspólne fizjologiczne cechy wszystkich ludzi pozwalające na rozwijanie języka.	Nieprzywiązywanie wagi, a wręcz uważanie, że środowisko tej wagi nie ma w rozwoju języka dziecka.
Wrodzona zdolność dostosowywania zasad, którymi rządzi się język – wrodzony mechanizm przyswajania języka (LAD).	Przekonanie, że rozwój językowy dzieci nie ma związku z rozwojem umysłowym.

Koncepcja osadzona w teorii społeczno-interakcyjnej

Koncepcja rozwoju języka i mowy dziecka osadzona w teorii społeczno-interakcyjnej zakłada, że rozwój języka jest wynikiem interakcji społecznych i komunikacyjnych³⁸⁰. Kluczową rolę w tej teorii odgrywa interakcja dziecka z dorosłymi i rówieśnikami, gdzie język jest przyswajany poprzez kontekst społeczny i wspólne działania. Dzieci uczą się języka przez aktywne uczestnictwo w rozmowach i wspólne rozwiązywanie problemów, co prowadzi do stopniowego opanowania struktur językowych i wzbogacania słownictwa. Źródeł koncepcji interakcyjnych należy szukać w pracach m.in. Lwa Wygotskiego i Jeroma Brunera, H.R. Schaffera oraz Michaela Tomasello³⁸¹.

Mówiąc o rozwoju człowieka w ujęciu społeczno-intelektualnym, można wyróżnić różnorodne podejścia teoretyczne. Teorie te podkreślają różne aspekty interakcji społecznych i ich wpływ na rozwój osobowości oraz poznawczy rozwój jednostki. Ważne jest zrozumienie, jak współpraca, dyskusje z rówieśnikami i konfrontacja różnych punktów widzenia przyczyniają się do budowania bardziej złożonych struktur poznawczych. Te interakcje społeczne są kluczowe dla rozwoju intelektualnego i społecznego człowieka, pomagając w kształtowaniu umiejętności i wiedzy na różnych etapach życia³⁸².

³⁸⁰ <http://www.edukacja.edux.pl/p-26323-rozwoj-jezyka-dziecka.php> [dostęp: 3.04.2019].

³⁸¹ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 63.

³⁸² A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 134.

Reprezentantem koncepcji rozwoju języka i mowy dziecka osadzonej w teorii społeczno-interakcyjnej jest Brunner, według którego dzieci przyswajają język dzięki systemowi wsparcia języka. Jest to określenie opisujące wszystkie formy, dzięki którym dorośli pomagają dzieciom i wspierają je podczas nauki języka. Te formy są właśnie warunkiem nauki języka. Badacz wyróżnia dwie formy, które odgrywają szczególnie ważną rolę, a są nimi styl mowy dorosłych oraz dopasowanie czasowe tej mowy do tego, w jaki sposób zachowuje się dziecko³⁸³.

Styl mowy dorosłych nazywany również mową dorosłego-do-dziecka jest to sposób, w jaki dorośli zwracają się do dzieci. Warto tutaj podkreślić, że nie chodzi tylko o słownictwo, które powinno być dostosowane do poziomu rozwoju poznawczego dziecka, czyli zdolności rozumienia i przetwarzania informacji, ale również o to, w jaki sposób dorośli mówią. Chodzi tutaj również o ton głosu i styl mowy. Dorośli, zwracając się do dzieci, zazwyczaj mówią wyraźniej i stosują spokojny, miły ton głosu, który budzi zaufanie i zapewnia dziecko o jego ważności. Dorośli zadają dziecku pytania i słuchają uważnie jego odpowiedzi, aby pokazać mu, że jego opinia jest ważna i zasługuje na uwagę. Często również dorosły powtarza wypowiedzi dziecka³⁸⁴.

Schaffer, pisząc o mowie dorosłych do dzieci, dodaje, że jest to mowa afektywna, czyli taka, która wyraża emocje i uczucia. Dorośli często używają wyższego tonu i przesadnej intonacji. Mówią wolniej i między słowami lub zdaniami, które zazwyczaj są krótkie, robią dłuższe przerwy³⁸⁵. Badacz dodaje, że taka mowa powinna być doskonałą pomocą w nauce języka, jednak wyniki badań na ten temat są sprzeczne. Część badań potwierdza te teorie, inne tego nie robią, a jeszcze inne stwierdzają, że dzieje się tak, ale tylko na pewnych etapach rozwoju dziecka³⁸⁶. Logika podpowiada, że nauka języka powinna być łatwiejsza, jeśli dorośli tak bardzo starają się ją ułatwić dzieciom. Schaffer pisze jednak, że badacze nie biorą pod uwagę tego, że odpowiedzialność za naukę języka nie spoczywa tylko na barkach dorosłych, że istotną, jeśli nie najistotniejszą rolę w tym procesie odgrywa właśnie dziecko³⁸⁷. Przecież wraz z rozwojem kompetencji językowych dziecka zmienia się sposób, w jaki zwracają się do niego dorośli.

³⁸³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 323.

³⁸⁴ *Ibidem*, s. 324.

³⁸⁵ *Ibidem*, s. 324.

³⁸⁶ *Ibidem*, s. 324.

³⁸⁷ *Ibidem*, s. 324.

Co warto podkreślić, to to, że mowa rodziców do dzieci nie jest uniwersalna. Jak pisze badacz, nie we wszystkich społecznościach dorośli zwracają się do swoich dzieci tak, jak to zostało opisane³⁸⁸.

Schaffer, pisząc o formach, dzięki którym dorośli pomagają i wspierają dzieci w uczeniu się języka, wspomina również o dopasowaniu czasowym mowy dorosłego. Oznacza to, że rodzice i opiekunowie mówią do dziecka zazwyczaj na temat tego, czym akurat w danej sytuacji dziecko się zajmuje. Badacz nazywa je epizodami wspólnej uwagi. W epizodach wspólnej uwagi dziecko i dorosły skupiają swoją uwagę na tym samym przedmiocie lub zdarzeniu, a jednocześnie nawiązują między sobą kontakt wzrokowy i komunikują się ze sobą w sposób werbalny lub niewerbalny. Schaffer zauważa, że epizody te mogą odgrywać kluczową rolę w inicjowaniu nauki języka³⁸⁹. Badacz podkreśla to, przywołując wyniki badań Carpentera, Nagella i Tomasello³⁹⁰, które potwierdzają, że w przypadku dzieci, z którymi mamy rozmawiały na tematy, które dzieci same wybierały, rozwój mowy był szybszy niż w przypadku tych dzieci, których mamy starały się przekierować uwagę. Warto również podkreślić, że wspólna uwaga rodziców i dzieci odgrywa istotną rolę w cementowaniu więzi między członkami rodziny³⁹¹.

Według M. Tomasello dzieci przystosowują się do językowej sytuacji na tyle łatwo, że są zdolne nie tylko przyswoić zróżnicowane słownictwo, ale również konwencjonalne wyrażenia danego języka. Ponadto dzieci potrafią opanować wszystkie rodzaje abstrakcyjnych wzorców konstrukcyjnych, czyli bardziej złożone, skomplikowane struktury językowe, które ewoluowały w języku na przestrzeni czasu i są częścią jego gramatyki³⁹².

Pisząc o rozwoju mowy dziecka, nie można zapomnieć, że dzieci są istotami twórczymi i jak pisze Schaffer, widać to najwyraźniej, obserwując właśnie ich rozwój werbalny. Dzieci chcą się komunikować i w ten sposób zaznaczają swoją obecność³⁹³. W kontekście teorii społeczno-interakcyjnej nasuwa się pytanie, czy rezygnacja na przykład z przekazania dziecku języka polskiego przez polskojęzycznego rodzica nie jest w jakimś sensie pozbawieniem dziecka możliwości zaistnienia w polskojęzycznej społeczności.

Koncepcja społeczno-interakcyjna stanowi dla mnie punkt wyjścia w myśleniu i projektowaniu badań własnych. Moja decyzja opiera się na założeniach zaprezentowanych

³⁸⁸ *Ibidem*, s. 324.

³⁸⁹ *Ibidem*, s. 327.

³⁹⁰ *Ibidem*, s. 328.

³⁹¹ *Ibidem*, s. 329.

³⁹² M. Tomasello, *Constructing a Language, A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Cambridge 2003, s. 2.

³⁹³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 329.

przez Schaffera, który podkreśla konieczność zrównoważenia podejścia do przyswajania języka, uwzględniając zarówno wrodzone predyspozycje dziecka, jak i jego doświadczenia społeczne³⁹⁴. Dziecko nie jest bowiem biernym odbiorcą, lecz aktywnym uczestnikiem w procesie nabywania języka. Z perspektywy moich założeń badawczych kluczowe są sytuacje, w których dziecko nabywa język, będąc jednocześnie zanurzone w interakcji z innymi ludźmi. Badania te mają na celu zrozumienie, jak interakcje społeczne wpływają na rozwój językowy dziecka oraz jakie mechanizmy społeczne są zaangażowane w ten proces.

2.2. Periodyzacja rozwoju mowy i języka

Józef Porayski-Pomsta uważa, że „przedmiotem periodyzacji może być opis rozwoju mowy jako całości, poszczególne jednak periodyzacje mogą skupić się na rozwoju określonych kompetencji mownych dziecka”³⁹⁵. Według badacza można wyróżnić periodyzacje całościowe i parcjalne, czyli cząstkowe³⁹⁶. Ponadto Porayski-Pomsta pisze, że przybliżając periodyzację rozwoju mowy, należy brać pod uwagę fakt, że badacze opisujący ją zazwyczaj przyjmują różne punkty widzenia³⁹⁷. Oznacza to periodyzacje oparte na podstawach psychologicznych, psycholingwistycznych i lingwistycznych.

Waldemar Tłokiński przekonuje, że problemy etapizacji rozwoju mowy swoje źródło mają w tym, że są dokonywane bądź z punktu widzenia psychologów, bądź językoznawców. Z każdego z nich inaczej patrzy się na rozwój mowy. Zaznacza również, że „w obecnym stanie wiedzy o mowie trudno zaproponować dokładną i wyczerpującą wszystkie aspekty periodyzację”³⁹⁸.

Andrzej Wierciński uważa, że rozwój mowy w ujęciu antropologicznym to „kulturowo organizowany system świadomego przekazu informacji między osobnikami w danym społeczeństwie ludzkim za pomocą sygnałów akustycznych, wytwarzanych przez odpowiednie efekторы biologiczne i oznakowujące intersubiektywnie stereotypowe stany psychiczne zachodzące w tych osobnikach, takie jak emocje, spostrzeżenia, wyobrażenia, halucynacje oraz doznania wolicjonalne i intuicje pojęciowe”³⁹⁹. Oznacza to, że mowa jest systemem społecznej komunikacji.

³⁹⁴ *Ibidem*, s. 322.

³⁹⁵ J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka dwa studia*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2015, s. 97.

³⁹⁶ *Ibidem*, s. 97.

³⁹⁷ *Ibidem*, s. 98.

³⁹⁸ W. Tłokiński, *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 77.

³⁹⁹ A. Wierciński, *Antropogeneza – ewolucja cywilizacji*, [w:] „Studium o Wychowaniu”, z. 3, Warszawa 1981, s. 11.

Danuta Danek natomiast uważa, że antropologia równa się myśleniu o języku, a to znów jest myśleniem o człowieku. Dlatego zainteresowanie istotą języka „jest zainteresowaniem istotą człowieka i społeczności ludzkich”⁴⁰⁰.

Rafał Michalski przywołuje słowa Arnolda Gehlena, twierdząc, że w jego „programowym tekście *Der Mensch, Seine Stellung in der Welt* Gehlen utrzymuje, że język jest głównym, naturalnym »narzędziem«, które porządkuje i ujednocza ludzkie wnętrza, kontynuując zachodzący już na poziomie sensomotorycznym proces odciążania ludzkiej zmysłowości od nadmiaru bodźców i nadwyżki nieskanalizowanej energii popędowej”⁴⁰¹.

Błędne jest przekonanie, że rozwój mowy i języka następuje dopiero po narodzeniu. Już w okresie prenatalnym formują się narządy mowy, obejmujące zarówno centralne, jak i obwodowe struktury. Pierwsze z nich odnoszą się do mózgowych struktur odpowiedzialnych za przetwarzanie mowy, natomiast drugie obejmują takie narządy jak język, zęby, uszy czy krtani⁴⁰². Zawiązki języka zaczynają się kształtować już w 4. tygodniu ciąży, a w 8. tygodniu język jest już w pełni rozwinięty. Istotnym aspektem jest fakt, że dziecko już w okresie prenatalnym wykonuje ruchy językiem, takie jak lizanie, połykanie, ssanie czy miseczkowanie, które mają istotne znaczenie dla późniejszego procesu artykulacji mowy. W 4. tygodniu ciąży można również zaobserwować zawiązki obu błędników. Małżowiny uszne formują się między 7. a 8. tygodniem, komórki rzęsate pojawiają się między 10. a 11. tygodniem, a narząd spiralny Cortiego, który jest głównym narządem słuchu w ślimaku, rozwija się między 20. a 21. tygodniem. Ostateczne formowanie się kosteczek słuchowych przypada na okres między 24. a 36. tygodniem ciąży. Niezwykle istotne jest podkreślenie, że percepcja mowy u dzieci zaczyna się już w okresie prenatalnym, kiedy to płód, znajdujący się w trzecim trymestrze ciąży, staje się wrażliwy na głos matki, jej intonację oraz dźwięki mowy⁴⁰³.

Periodyzacja rozwoju mowy i języka dziecka dwujęzycznego

Przyjmuje się, że każde zdrowe dziecko ma zdolność przyswojenia dowolnego języka. Już w okresie noworodkowym dzieci potrafią rozróżnić język ojczysty swojej matki od innych języków. Zdolności te są wynikiem zwiększonej wrażliwości na cechy prozodyczne, czyli na

⁴⁰⁰ D. Danek, *Język i antropologia – w wieku którym?*, [w:] „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5 (47), 146–151, 1979, s. 146.

⁴⁰¹ R. Michalski, *Filozofia i nauka*, [w:] *Studia filozoficzne i interdyscyplinarne*, t. 3, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, 2015, s. 77.

⁴⁰² B. Kamińska, B. Siebert, *Podstawy rozwoju mowy u dzieci*, [w:] „Forum Medycyny Rodzinnej” 2012, t. 6, nr 5, s. 238–239.

⁴⁰³ *Ibidem*, s. 238–239.

intonację, akcent i długość trwania dźwięków, oraz cechy nieprozodyczne, czyli rytm i tempo, które są bardziej istotne na tym etapie rozwoju niż właściwości fonetyczne języka⁴⁰⁴.

Podjmując zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy, trzeba zaznaczyć, że jeśli dzieci są wychowywane dwujęzycznie od urodzenia i w domu rodzinnym używane są wszystkie języki, wówczas rozwój mowy dziecka przebiega podobnie jak u dzieci jednojęzycznych⁴⁰⁵. W początkowym okresie komunikacji werbalnej dziecko może czasami mieszać słowa z różnych języków w jednym zdaniu, jednak ten etap zazwyczaj ustępuje samoistnie wraz z postępem w nauce językowej.

Według Edith Harding-Esch oraz Philipa Rielya kształtowanie kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych jest praktycznie takie samo jak kształtowanie kompetencji dzieci jednojęzycznych⁴⁰⁶. Rodzice dzieci wychowujących się dwujęzycznie mają na ten temat podzielone zdania. Regularnie można usłyszeć, że dzieci, które muszą przyswoić równocześnie dwa języki, robią to wolniej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy⁴⁰⁷.

Podobne zdanie przedstawia Victoria Fromkin, pisząc, że dwujęzyczne dzieci przechodzą przez te same etapy rozwoju mowy co dzieci jednojęzyczne, z tą różnicą, że uczą się jednocześnie dwóch gramatyk i kształtują dwa systemy leksykalne. To, czy dziecko będzie równie biegle posługiwać się obydwoma językami, zależy od wkładu, jaki otrzymuje, oraz warunków społecznych, w jakich języki są przyswajane. Dużą rolę odgrywa również wiek, w którym przyswaja się drugi język, oraz znajomość języka ojczystego⁴⁰⁸.

Analizując problematykę kształtowania kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych, należy również przywołać słowa Barbary Zurer Pearson, według której mimo bardzo rozległych badań dotyczących dwujęzyczności nie ma potwierdzonych wyników, które jednoznacznie wskazywałyby, że przyswajanie dwóch języków jest wolniejsze od przyswajania tylko jednego⁴⁰⁹.

Poglądu Harding-Esch i Rielya nie podziela Ellen Bialystok, według której istotne jest rozróżnienie procesów nabywania języków przez dzieci wychowywane dwujęzycznie z tymi nabywanymi tylko w jednym języku⁴¹⁰. Według niej nie zmienia to jednak faktu, że rozwój

⁴⁰⁴ *Ibidem*, s. 239.

⁴⁰⁵ <https://www.cjgleiden.nl/pagina/peuter/ontwikkeling/spraak--en-taalontwikkeling/meertaligheid/567768#:~:text=Meertalig%20opvoeden,-Als%20je%20je&text=Dan%20verloopt%20de%20taalontwikkeling%20van,taal%20met%20jullie%20kind%20praat> [dostęp: 15.06.2024].

⁴⁰⁶ E. Harding-Esch, P. Riely, *op. cit.*, s. 54.

⁴⁰⁷ *Ibidem*, s.54

⁴⁰⁸ V. Fromkin, N. Hyams, *An introduction to language*, Thomson Wadsworth, Boston 2007, s. 358.

⁴⁰⁹ B. Zurer Pearson, *Raising a Bilingual Child*, Living Language, New York 2008, s. 243.

⁴¹⁰ E. Bialystok, *Bilingualism in Development...*, s. 56.

odnosi się do tych samych formalnych i funkcjonalnych paradygmatów⁴¹¹. Badaczka uważa, że istnieją pomiędzy nimi istotne różnice, mimo że rozważając rozwój kompetencji językowych nabywanych w dwóch językach równocześnie oraz tych nabywanych sekwencyjnie, interpretuje się je właśnie w odniesieniu do nabywania języka pierwszego. Nabywanie kolejnego języka, według Białystok, zależy od wielu czynników, które często nie odgrywają roli podczas nabywania pierwszego⁴¹². Oznacza to, że można zakładać, iż procesy te się różnią, jednak zawsze pozostają w związku lub są porównywane do nabywania języka pierwszego.

Przytoczone rozważania pokazują, że podejście do periodyzacji rozwoju mowy może różnić się w zależności od badacza, nie zmienia to jednak faktu, że dzieci w ciągu pierwszych lat życia poznają język ojczysty w stopniu komunikatywnym. Natomiast zasób słownictwa jest już zależny od wielu czynników. Przede wszystkim od czasu, jaki rodzice i opiekunowie poświęcają dzieciom oraz „jakości” prowadzonych rozmów.

W związku z podjętymi w tym miejscu rozważaniami należy dodać, że jeśli dzieci jednojęzyczne przyswajają język w tak zróżnicowanym tempie, również u dzieci dwujęzycznych okresy w rozwoju mowy mogą bardzo się od siebie różnić. Zagadnienie to rozwinę w kolejnym rozdziale.

Ze względu na podobieństwo rozwoju mowy i języka u dzieci jedno- oraz dwu- i wielojęzycznych w niniejszej pracy omówione zostaną koncepcje nabywania kompetencji komunikacyjnych oraz etapy tego procesu dzieci jednojęzycznych z równoczesnym uwzględnieniem ewentualnych różnic u dzieci dwu- i wielojęzycznych.

Periodyzacja zaproponowana przez Leona Kaczmarka

W pracach badaczy rozwoju mowy dziecka polskojęzycznego najczęściej przywołuje się periodyzację zaproponowaną przez Leona Kaczmarka, traktuje się ją jako najbardziej uniwersalną mimo wypracowanych innych (bardziej aktualnych) podziałów rozwoju mowy na etapy.

⁴¹¹ *Ibidem*, s. 56.

⁴¹² *Ibidem*, s. 56.

Tabela 2 Różnice w periodyzacji i cechach rozwoju mowy małego dziecka w oparciu o informacje trójki przywołanych badaczy⁴¹³. Opracowanie własne.

Autor periodyzacji	Leon Kaczmarek (1953)	Annemarie Schaerlaekens (2008)	Elisabeth van der Linden (2012)
Miesiąc			
0–1	okres melodii	okres przedjęzykowy	okres przed pierwszym słowem
½–4	głuzenie		
5–10	gaworzenie		
10–15/16	okres wyrazu	okres wczesnojęzykowy	okres jednosłownych zdań
16/18–24/27	okres zdania		okres dwusłownych zdań
Powyżej 24	okres swoistej mowy dziecięcej	okres różnicowania	okres różnicowania ⁴¹⁴
30–60			
60–96 (8 lat)			

L. Kaczmarek podczas swych badań skupia się głównie na zjawiskach, które służą komunikowaniu się dziecka z jego otoczeniem⁴¹⁵. Jest to niezwykle istotne w odniesieniu do podjętych przeze mnie badań. Szczególnie widać to, analizując niektóre z jego głównych założeń badawczych. Według Kaczmarka mowa jest wytworem życia zbiorowego⁴¹⁶. Oznacza to, że dziecko przyswaja mowę z konieczności. Jest ona wynikiem potrzeby komunikowania się z najbliższymi. Dziecko na początku jeszcze nieświadomie, ale z czasem coraz bardziej świadomie werbalnie stara się wpłynąć na otoczenie⁴¹⁷. Ponadto warunkiem prawidłowego rozwoju mowy jest odpowiedni przykład językowy ze strony najbliższych dziecku dorosłych. Również według badacza nabywanie mowy łączy się z rozwojem zarówno umysłowym, jak i fizycznym⁴¹⁸.

Dla potrzeb mojej pracy przyjmuję periodyzację L. Kaczmarka, który podzielił rozwój mowy dziecka na następujące etapy:

- okres melodii – od 0 do 1 miesiąca,
- okres głuzenia – od 1 do około 4 miesiąca,

⁴¹³ Tabela stworzona na wzór: K. Kuszak, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, [w:] „Studia Edukacyjne” nr 33, 2014, Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2014, s. 46–47.

⁴¹⁴ Ze względu na brak precyzyjnych granic w periodyzacji w tabeli między tymi okresami oznaczyłam je linią przerywaną.

⁴¹⁵ J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 112.

⁴¹⁶ *Ibidem*, s. 112.

⁴¹⁷ *Ibidem*, s. 112.

⁴¹⁸ *Ibidem*, s. 112.

- okres gaworzenia – od 5 do około 10/12 miesiąca,
- okres wyrazu – od 1 roku do około 1,5 roku,
- okres zdania – od 1,5 roku do około 2 lat,
- okres swoistej mowy dziecięcej – powyżej 2 lat⁴¹⁹.

Okres melodii

Według L. Kaczmarka pierwszym okresem jest **okres melodii**, który rozpoczyna się w chwili przyjścia na świat dziecka i trwa do ukończenia przez nie pierwszego miesiąca życia. Okres ten jest ściśle związany z wrażliwością dziecka na sygnały związane z prozodią, czyli intonacją, akcentem, iloczasmem oraz pozaprozodycznymi elementami, takimi jak rytm i tempo, bardziej niż na cechy fonetyczne języka, takie jak rozróżnianie poszczególnych głosek. Rola czynników prozodycznych w komunikacji dorosły–dziecko oraz dziecko–dorosły jest kluczowa na tym etapie rozwoju mowy. Te sygnały są obecne w mowie dorosłych skierowanej do dzieci⁴²⁰.

J. Porayski-Pomsta za Andrzejem Jurkowskim wstępną fazę rozwoju mowy, czyli okres niemowlęcy, dzieli na trzy okresy: krzyk i płacz, głuźnienie albo gruchanie oraz gaworzenie⁴²¹. Opisując pierwszy z tych okresów, autor wyjaśnia, że dziecko, krzycząc i płacząc, reaguje na doznania ustrojowe. Na początku są to reakcje niezróżnicowane, a z biegiem czasu stają się coraz bardziej zdyferencjonowane. Z czasem stają się również reakcjami na bodźce nie tylko negatywne, ale i pozytywne.

Z. Wodniecka, K. Miskowska, J. Durlik i E. Haman piszą, że dzieci rodzą się ze zdolnością do rozróżniania pojedynczych dźwięków mowy, dotyczy to również dźwięków nie pochodzących z języka ojczystego ich matek⁴²². Oznacza to, że dzięki temu dzieci są zdolne do przyswojenia każdego języka. Interesujący jest fakt, że dzieci jednojęzyczne około 6–7. miesiąca życia tracą zdolność do uniwersalnego rozróżniania głosek, gdy w przypadku dzieci dwu- i wielojęzycznych następuje to dopiero około pierwszego roku życia⁴²³.

Okres głuźnienia

Pierwszą próbą porozumienia się z otoczeniem, jak również treningiem narządów oddechowych, jest krzyk i płacz. Około drugiego do czwartego miesiąca dziecko zaczyna

⁴¹⁹ Por. L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.

⁴²⁰ B. Kamińska, B. Siebert, *op. cit.*, s. 239.

⁴²¹ J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 100–101.

⁴²² Z. Wodniecka, K. Miskowska, J. Durlik, E. Haman, *op. cit.*, s. 118.

⁴²³ *Ibidem*, s. 118.

głużyć⁴²⁴. W tym okresie dźwięki wydawane przez dzieci brzmią podobnie na całym świecie⁴²⁵, co świadczy o tym, że głużenie jest niezależne od doświadczenia językowego. Potwierdza to również fakt, że nie ma istotnych różnic w emisji dźwięków między dziećmi słyszącymi a niesłyszącymi.

Głużenie albo gruchanie według J. Porayskiego-Pomsty to okres, który charakteryzuje rozwój mowy dziecka w okresie do pierwszej połowy pierwszego roku życia. W tym czasie dźwięki produkowane przez dziecko stają się coraz bardziej intensywne i zaczynają przypominać mowę ludzką. Ponadto temu etapowi towarzyszy żywa mimika dziecka.

Okres głużenia u dzieci dwujęzycznych

Ágnes Melinda Kovács i Jacques Mehler piszą, że już dzieci w wieku od dwóch do czterech miesięcy uczą się rozróżniać języki należące do tej samej klasy rytmicznej. A później, czyli w drugiej połowie pierwszego roku, niemowlęta wykazują zależne od ekspozycji zmiany w rozróżnianiu fonetycznym⁴²⁶.

Według Annick de Houwer dzieci, które od urodzenia słyszą dwa języki, w pierwszym roku życia nie wypowiadają jeszcze zbyt wielu słów⁴²⁷. Jednak w tym czasie, dzięki temu, że dorośli mówią do nich, przyswajają i rozumieją słowa oraz zdania w obu językach. W wieku sześciu miesięcy dwujęzyczne dzieci zaczynają gaworzyć⁴²⁸.

Okres gaworzenia

Dziecko około piątego lub szóstego miesiąca zaczyna **gaworzyć**⁴²⁹. Mowa tutaj o rozwoju mowy w drugiej połowie pierwszego roku życia dziecka. J. Porayski-Pomsta za A. Jurkowskim dzieli gaworzenie na trzy etapy: między siódmym i ósmym miesiącem (dzieci używają głosu, by zwrócić na siebie uwagę otoczenia), między ósmym a dziewiątym miesiącem (reakcje werbalne dzieci stają się coraz bardziej adekwatne i zdarza się, że można dostrzec związek między nimi a przedmiotami lub wydarzeniami) oraz ostatnie tygodnie pierwszego roku życia (pojawiają się pierwsze dźwięki, które można zacząć charakteryzować jako słowa)⁴³⁰.

⁴²⁴ Por. L. Kaczmarek, *op. cit.*

⁴²⁵ S. McQuiston, N. Kloczko, *Rozwój mowy i języka – monitorowanie przebiegu i zaburzenia*, [w:] „Pediatria po Dyplomie”. Październik 2011, Vol. 15, nr 5, s. 44.

⁴²⁶ Á.M. Kovács, J. Mehler, Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants, <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0811323106> (dostęp: 6.04.2023).

⁴²⁷ A. de Houwer, *An Introduction to Bilingual Development*, MMTTextbooks, Bristol 2009, s. 4.

⁴²⁸ *Ibidem*, s. 4.

⁴²⁹ Por. L. Kaczmarek, *op. cit.*

⁴³⁰ J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 100–101.

A. Jurkowski dodaje, że na tym etapie rozwoju językowego dziecka stosowanie tzw. języka dzieciennego lub języka nianiek może mieć pozytywne skutki, przy czym dodaje, że zbyt długi okres jego utrzymywania może prowadzić do zaburzeń wymowy oraz hamować rozwój słownictwa⁴³¹. Jest to o tyle ważne, że nawet jeśli opiekunowie podejmą wysiłki, aby odseparować dziecko od tego rodzaju mowy, może okazać się to niemożliwe, ponieważ taki charakterystyczny sposób zwracania się do dzieci jest częściowo uwarunkowany kulturowo. Z tego względu można tu mówić o wrodzonej naturze tych zachowań językowych⁴³².

Okres gaworzenia u dzieci dwujęzycznych

Istotne jest również dodanie, że badania wykazały, iż osoby mówiące w danym języku zazwyczaj potrafią rozpoznać, kiedy niemowlę gaworzy „w ich języku” na podstawie specyficznych dźwięków i intonacji. Tak więc niemowlęta gaworzą nieco inaczej w różnych językach⁴³³.

Okres wyrazu

Kolejnym okresem wyróżnionym przez Kaczmarka jest okres między pierwszym a drugim rokiem życia, zwany **okresem wyrazu**. W tym czasie słowa zaczynają być kojarzone z osobami i przedmiotami. Dzieci potrafią również wymówić samogłoski ustne i łatwiejsze spółgłoski. Zakłada się, że około półtoraroczne dziecko wypowiada do 50 wyrazów. Natomiast kończąc 2 lata, zna już około 400 słów⁴³⁴.

Bez względu na to, gdzie dziecko mieszka i jaki jest jego język ojczysty, pierwsze wypowiediane przez nie słowa są bardzo do siebie podobne. Na początku pojawiają się sylaby otwarte. Potem rozpoczyna się okres holofrazy, w którym dzieci wypowiadają pojedyncze słowa, które pełnią funkcję zdania, np. Chcę! Więcej! Tam! Wszystkie te słowa są słowami treściowymi i odnoszą się do obiektów z otoczenia dziecka⁴³⁵. Mimo że dzieci w tym okresie posługują się holofrazami, potrafią już sygnalizować różne intencje: przeczenie, prośenie, komentowanie, zwrócenie na coś uwagi⁴³⁶.

Przełom 1. i 2. roku życia J. Porayski-Pomsta za A. Jurkowskim nazywa etapem pierwszego słowa. Ten etap z kolei dzielony jest na trzy podetapy. Pierwszy scharakteryzowany jest jako

⁴³¹ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 63.

⁴³² *Ibidem*, s. 63.

⁴³³ <https://theweek.com/articles/463175/what-language-baby-speaking> [dostęp: 5.07.2024].

⁴³⁴ Por. L. Kaczmarek, *op. cit.*

⁴³⁵ J.B. Gleason, N.B. Ratner, *op. cit.*, s. 388.

⁴³⁶ *Ibidem*, s. 389.

okres, w którym dziecko artykułuje jeszcze przypadkowo. Na drugim etapie artykulacja dziecka jest wynikiem naśladownictwa dźwięków, które produkują inni. Natomiast trzeci to już kojarzenie przez dziecko „elementów artykulacyjnych wywołanych przez innych z przedmiotami lub sytuacjami aktualnie przez dziecko spostrzeganymi”⁴³⁷.

Według P. Smoczyńskiego przełom 1. i 2. roku życia oraz pierwsza połowa 2. to okres kształtowania się systemu fonologicznego, kształtowanie się znaczenia wyrazów i poszerzanie słownika oraz w końcu kształtowanie się składni. Okres kształtowania się systemu fonologicznego rozpoczyna się od niewielkiej ilości fonemów, którymi dysponuje dziecko⁴³⁸. Kształtowanie się wyrazów to na początku łączenie formy dźwiękowej z konkretnym znaczeniem, a później „kompleksy głoskowe wyrażają zarówno pewne wyobrażenia, jak i pewne stany emocjonalne”⁴³⁹. Jeśli natomiast rozważane jest kształtowanie się składni, badacz ma na myśli początki łączenia wyrazów w jednostki językowe. Warto tu zaznaczyć, że w początkowej fazie kształtowania się składni u dzieci poznane słowo oznacza znacznie więcej niż tylko np. nazwę przedmiotu. To słowo może oznaczać wszystko, co z tym przedmiotem jest związane, czyli to, czego dotyczy, ale również to, czego dziecko może się spodziewać, oczekiwać lub chcieć⁴⁴⁰.

J. Porayski-Pomsta, opierając się na Kaczmarku, wskazuje na kilka czynników wyjaśniających powstanie pierwszych słów u dzieci. Podkreśla, że kluczową rolę odgrywają obserwacja i interakcje z otoczeniem. Dzieci uczą się swoich pierwszych słów poprzez bezpośrednie interakcje z otoczeniem, naśladowując dźwięki wydawane przez dorosłych i inne dzieci oraz przypisując im znaczenia⁴⁴¹.

Kontekst komunikacyjny jest kolejnym istotnym czynnikiem. Pierwsze słowa często dotyczą najbliższego otoczenia dziecka, obejmując przedmioty codziennego użytku, osoby (np. mama, tata), podstawowe działania (np. jeść, pić) oraz wyrażenia związane z potrzebami i emocjami (np. nie, tak)⁴⁴².

Prostota i funkcjonalność również odgrywają kluczową rolę. Wczesne słowa są zazwyczaj proste w wymowie i mają wysoką funkcjonalność w codziennej komunikacji dziecka. Są to głównie rzeczowniki (np. „mama”, „pies”) i czasowniki (np. „jeść”, „pić”), co zostało

⁴³⁷ J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 101.

⁴³⁸ *Ibidem*, s. 118.

⁴³⁹ *Ibidem*, s. 118.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, s. 119.

⁴⁴¹ *Ibidem*, s. 113.

⁴⁴² *Ibidem*, s. 113.

zaobserwowane w przypadku badanego przez Kaczmarka dziecka, którego słownik w wieku około 18 miesięcy składał się głównie z rzeczowników (66,7%) i czasowników (10%)⁴⁴³.

J. Porayski-Pomsta wspomina również o procesie kategoryzacji. Dzieci uczą się pierwszych słów poprzez identyfikowanie i klasyfikowanie obiektów oraz działań, które widzą i słyszą na co dzień. W ten sposób tworzą związki między słowami a ich znaczeniami⁴⁴⁴.

Rola prozodii i emocji również jest istotna. Dzieci są wrażliwe na melodykę, rytm i intonację mowy dorosłych, co pomaga im zrozumieć znaczenie słów i wyrażeń. Emocjonalna intonacja mowy rodziców może przyciągać uwagę dziecka i ułatwiać przyswajanie nowych słów⁴⁴⁵.

E. van der Linden nazywa ten okres – okresem jednosłownych zdań. Twierdzi, że trwa on około 12–18 miesięcy i również w tym wypadku zaznacza, że moment końcowy może być różny, ze względu na to, że między dziećmi mogą zachodzić duże różnice, szczególnie jeśli rozpatrywać przypadki dzieci dwujęzycznych⁴⁴⁶.

E. van der Linden podaje za amerykańską językoznawczynią E. Bates wyniki badań, według których wiele z badanych dzieci wypowiadało pierwsze słowa około pierwszego roku życia, jednak część dzieci artykułowało pierwsze słowa, mając dziesięć miesięcy, gdy inne robiły to dopiero w wieku półtora roku. Oznacza to, że część z dzieci zaczęła mówić osiem miesięcy później niż ich rówieśnicy. Badane przez Bates i jej kolegów dzieci w wieku półtora roku posługiwały się około 50 słowami, ale były również takie, których zasób słownictwa sięgał 150 słów⁴⁴⁷. E. van der Linden zadaje pytanie: skąd te różnice? Jednak odpowiedź na nie nie jest jeszcze znana⁴⁴⁸.

Okres wyrazu u dzieci dwujęzycznych

Na początkowych etapach mowy zarówno dzieci jednojęzyczne, jak i dwu- oraz wielojęzyczne używają prostych, często monosylabowych słów. Przykłady to „mama”, „tata” czy „papa” (tł. tata) lub „hond” (tł. pies). Z czasem dzieci zaczynają używać bardziej skomplikowanych, wielosylabowych słów i fraz. Dzieci dwujęzyczne, podobnie jak

⁴⁴³ *Ibidem*, s. 113.

⁴⁴⁴ *Ibidem*, s. 113.

⁴⁴⁵ *Ibidem*, s. 113.

⁴⁴⁶ E. van der Linden, F. Kuiken, *op. cit.*, s. 54.

⁴⁴⁷ *Ibidem*, s. 54.

⁴⁴⁸ *Ibidem*, s. 54.

jednojęzyczne, rozwijają swoją zdolność do wymawiania dłuższych słów i zdań w miarę, jak ich umiejętności językowe rosną⁴⁴⁹.

Pod względem segmentalnym (tj. umiejętności wymawiania poszczególnych dźwięków i fonemów) dzieci dwujęzyczne mogą wykazywać pewne różnice, takie jak transfer fonetyczny między językami, ale generalnie ich rozwój fonologiczny jest podobny do rozwoju dzieci jednojęzycznych. Mogą popełniać błędy wynikające z mieszania reguł fonologicznych obu języków, ale nie wskazuje to na opóźnienia językowe czy problemy rozwojowe⁴⁵⁰.

Interesujące są badania dotyczące cech prozodycznych w kontekście wielojęzyczności. Badania te pokazują, że dzieci wielojęzyczne mogą wykazywać różne wzorce prozodyczne w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi. Wyniki badań sugerują, że dwujęzyczne dzieci często transferują wzorce prozodyczne między językami, co oznacza, że cechy takie jak intonacja i rytm z jednego języka mogą wpływać na sposób, w jaki dzieci mówią w drugim języku. Taki transfer prozodyczny jest zauważalny w obu kierunkach, co oznacza, że cechy prozodyczne języka pierwszego (L1) mogą wpływać na język drugi (L2) i odwrotnie⁴⁵¹.

Jednak badania te również podkreślają, że mimo transferu dzieci wielojęzyczne są w stanie rozróżniać intonację i rytm obu języków, co świadczy o ich zdolności do adaptacji i elastyczności językowej. Dzieci te mogą mieć trudności z niektórymi aspektami gramatycznymi lub fonologicznymi, jednak ich umiejętności prozodyczne pozostają na wysokim poziomie⁴⁵². Ponadto dzieci dwujęzyczne dokonują transferu słów z jednego języka i używają go w drugim. Zazwyczaj wybierają słowa, które są łatwiejsze do wymówienia⁴⁵³. Na przykład w języku polskim mogą zwracać się do babci *oma*⁴⁵⁴, ponieważ to słowo jest prostsze do wymówienia.

Okres zdania

L. Kaczmarek pisze o okresie od 2. do 3. roku życia, w którym dziecko zaczyna wypowiadać proste zdania – nazywa go okresem zdania. W tym czasie dziecko polskojęzyczne potrafi także wymówić wszystkie samogłoski (również *ę*, *ą*). Obok spółgłosek *p*, *b*, *m* pojawiają

⁴⁴⁹ M. Siiner, F.M. Hult, T. Kupisch, *Language Development in Bilingual Children: Fact, Factoid and Fiction*, [w:] *Language Policy and Language Acquisition Planning*, Springer 2018, s. 237–255.

⁴⁵⁰ *Ibidem*, s. 237–255.

⁴⁵¹ E. Haman, Z. Wodniecka, M. Marecka, J. Szewczyk, M. Białecka-Pikul, A. Otwinowska, K. Mieszkowska, M. Łuniewska, J. Kołak, A. Mięgisz, A. Kacprzak, N. Banasik, M. Foryś-Nogala, *How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom*, [w:] „Front. Psychol., Sec. Psychology of Language 04 September 2017 Volume 8, art. 1114.

⁴⁵² *Ibidem*.

⁴⁵³ A. De Houwer, *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto 2009, s. 19.

⁴⁵⁴ Przykład własny.

się również zmiękczenia *pi, bi, mi* oraz *w, f, wi, fi, ś, ź, ć, dź, ń, li, k, g, ch, ki, gi, chi, j, ł*. Około 3. roku życia mogą pojawić się również głoski *s, z, c, dz*, a nawet *sz, ż, cz, dż*. Zdarza się, że głoski te nie są wymawiane poprawnie, a nawet zastępowane są przez inne, łatwiejsze do wypowiedzenia. W okresie zdania pojawia się również swoista mowa dziecięca – tworzenie nowych wyrazów, nieprawidłowa odmiana itp.⁴⁵⁵

E. van der Linden określa ten etap jako okres dwusłownych zdań, który w przypadku jednych dzieci rozpocząć może się w wieku około 18 miesięcy, gdy u innych w wieku około 24 miesięcy⁴⁵⁶.

Oba te okresy, zarówno z periodyzacji Kaczmarka, jak i Van der Linde, A. Schaerlaekens łączy w jeden i nazywa go okresem wczesnojęzykowym⁴⁵⁷. A. Schaerlaekens pisze, że w tym okresie można wyróżnić kilka podokresów. Okres jednosłownych zdań występuje zazwyczaj między pierwszym rokiem życia dziecka a półtora roku. Kolejnym okresem jest okres dwu- i kilkysłownych zdań, nazywany inaczej okresem telegraficznym i trwający od roku i 6 miesięcy do 2 lat i 6 miesięcy. U dzieci, których językiem ojczystym jest niderlandzki, obserwuje się, że 95% z nich zdań złożonych z dwóch słów używa między rokiem i pół oraz 2. rokiem życia. Gdy pojawiają się zdania złożone z kilku słów, są nadal krótkie oraz często niegramatyczne⁴⁵⁸.

Według J. Porayskiego-Pomsty okres między 18. i 36. miesiącem to etap gramatyzacji⁴⁵⁹. W tym okresie dziecko wypowiada pierwsze zlepki wyrazów. Na początku są to dwa rzeczowniki. Później w wypowiedziach pojawiają się równoważniki zdań. W końcu są to również wypowiedzi zdaniowe typu zdania pojedyncze proste, zdania pojedyncze rozwinięte oraz zdania złożone⁴⁶⁰.

Do wniosku, że zdania wypowiedziane przez dzieci w początkowym okresie rozwoju mowy są bardzo krótkie i gramatycznie niekompletne, doszli Ursula Bellugi i Roger Brown, którzy przeprowadzili, trwające dziesięć lat, badania longitudinalne trójki dzieci. Badacze ci również potwierdzili, że pierwsze wypowiedzi dzieci mają charakter telegraficzny. Odkryli oni również, że dzieci dopiero w wieku 4, a czasem i 5 lat radzą sobie z poprawnym wyrażaniem negacji, form czasu przeszłego oraz nieregularnej liczby mnogiej⁴⁶¹. Ponadto doszli do wniosku, że nie

⁴⁵⁵ Por. L. Kaczmarek, *op. cit.*

⁴⁵⁶ E. van der Linden, F. Kuiken, *op. cit.*, s. 54.

⁴⁵⁷ A. Schaerlaekens, *op. cit.*, s. 75.

⁴⁵⁸ *Ibidem*, s. 99–136.

⁴⁵⁹ J. Porayski-Pomsta za A. Jurkowskim, *op. cit.*, s. 101.

⁴⁶⁰ *Ibidem*, s. 101

⁴⁶¹ A. Birch, *op. cit.*, s. 126.

ma różnicy, jaki język jest językiem ojczystym dziecka, bo mówiąc, wyraża ono podobną wielość znaczeń.

Okres ten u P. Smoczyńskiego nie ma jednej ogólnej nazwy, badacz opisuje go rozwijanymi przez dzieci umiejętnościami. Czas na przełomie 2. i 3. roku życia oraz 2. połowa 3. to rozwój słownictwa, gramatyki, składni, fleksji oraz semantyki⁴⁶².

Okres zdania u dzieci dwujęzycznych

Pisząc o okresie zdania, istotne jest przybliżenie, jak ten czas wygląda u dzieci dwu- i wielojęzycznych. W ich przypadku pojawia się zjawisko nieznanne wśród dzieci jednojęzycznych, co ma znaczący wpływ na rozwój ich kompetencji językowych. Elisabeth van der Linden porusza zagadnienie mieszania w dziecięcych wypowiedziach słów pochodzących z wszystkich znanych dziecku języków. Uważa ona, że dzieci, aby stworzyć wypowiedź, wybierają odpowiednie słowa z danego języka, jednak zdarza się, że się pomylą⁴⁶³. Dzieje się tak z różnych powodów. Może nim być fakt, że dane słowo w jednym języku jest łatwiejsze do wyartykułowania lub dziecko słyszało je częściej⁴⁶⁴. Badaczka twierdzi, że jeśli poddaje się analizie kształtowanie kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych, należy wziąć pod uwagę wiele czynników, które mają na nie wpływ⁴⁶⁵. Należy zwrócić uwagę, że istotnym czynnikiem w przyswajaniu dwóch języków jest wiek dziecka. Oprócz tego kluczową rolę odgrywają także takie czynniki jak płeć, poziom inteligencji, metody nauki i przyswajania, częstotliwość kontaktów z każdym z języków, zdolności językowe oraz osobowość dziecka⁴⁶⁶. Dodatkowo istotnym aspektem jest motywacja, zarówno dziecka, jak i rodziców, która może wpływać na skuteczność procesu przyswajania języków oraz utrzymywanie ich biegłości na różnych etapach rozwoju. Pisząc o motywacji dziecka, van der Linden wyjaśnia, że może ona być związana z jego osobistymi doświadczeniami oraz postrzeganiem wartości posiadania umiejętności komunikacji w różnych językach. Dzieci mogą być motywowane przez chęć porozumiewania się z różnymi grupami społecznymi, zrozumienia różnorodnych kultur czy po prostu przez ciekawość świata. Istotne znaczenie ma również sposób, w jaki otoczenie (rodzina, szkoła, przyjaciele) wspiera i promuje używanie języków obcych, co może dodatkowo

⁴⁶² J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 121–122.

⁴⁶³ E. van der Linden, Kuiken F., *op. cit.*, s. 44.

⁴⁶⁴ W rodzinach dwujęzycznych polsko-niderlandzkich, w których mama jest Polką, a tata Holendrem, bardzo często zdarza się, że dzieci znają o wiele więcej słów w języku polskim, które dotyczą prac domowych, ponieważ słyszą, co mówi mama. Tata, nie wykonując tak wielu domowych czynności, „nie wnosi” tych słów do niderlandzkiego języka dziecka.

⁴⁶⁵ E. van der Linden, F. Kuiken, *op. cit.*, s. 124–128.

⁴⁶⁶ *Ibidem*, s. 127.

stymulować motywację dziecka⁴⁶⁷. Nie mniej ważna jest motywacja rodziców lub opiekunów dzieci, ponieważ to właśnie oni decydują o wdrożeniu strategii dwujęzycznego wychowania oraz o stworzeniu odpowiedniego środowiska językowego dla dziecka lub o zaprzestaniu takiego podejścia⁴⁶⁸. Rodzice, którzy sami są zaangażowani, czy to w naukę języków obcych, czy w przekazanie własnych języków ojczystych dzieciom, doceniają ich znaczenie. Rodzice mogą łatwiej przekazywać tę motywację dzieciom poprzez zachęcanie do systematycznego używania języka, zapewnianie okazji do interakcji w danym języku oraz uczestnictwo w aktywnościach kulturalnych i edukacyjnych związanych z danym językiem⁴⁶⁹.

Jak piszą Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik i E. Haman, transfer językowy obejmuje nie tylko elementy leksykalne, ale również gramatyczne⁴⁷⁰. Badaczki podkreślają, że choć dzieci dwujęzyczne dobrze rozróżniają znane im języki, to jednak oba systemy językowe nie są w ich umysłach całkowicie od siebie niezależne i pozostają w nieustannej interakcji. Swoje tezy popierają badaniami wielu uczonych, jak Zurer Pearson, Fernandez i Oller, Bosch i Sebastia-Galles, Hulk i Muller⁴⁷¹. Badaczki definiują transfer jako wykorzystywanie jednego języka przez osobę dwu- lub wielojęzyczną w celu produkcji lub zrozumienia innego języka. Istotne jest również, że nie oznacza to, iż jeden język zawsze pełni funkcję wspomagającą; transfer może zachodzić w obu kierunkach, w zależności od sytuacji⁴⁷².

Nie można zapominać, że dzieci komunikują się również niewerbalnie. Jak pisze Katarzyna Sadowska: „w drugim roku życia rozwija się komunikacja niewerbalna za pomocą gestów – dziecko, mając np. na myśli samolot, rozkłada na boki ręce, by pokazać skrzydła, jeśli chce wydmuchać nos w chusteczkę, pociąga nosem i „dmucha”, by zasygnalizować potrzebę itp. Istotne jest jednak to, że wraz z poszerzeniem kompetencji komunikacji werbalnej gestykulacja stopniowo się zmniejsza”⁴⁷³.

Nie można jednak zapomnieć, że w chwili, gdy dzieci zaczynają wypowiadać pierwsze zdania, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że będą je tworzyć ze słów pochodzących z obu znanych im języków. U wielu rodziców wywołuje to niepokój, że również w przyszłości ich dzieci będą porozumiewać się taką mieszanką języków. Naomi Steiner, starając się uspokoić te obawy, przypomina, że również jednojęzyczne dzieci potrafią tworzyć nowe słowa

⁴⁶⁷ *Ibidem*, s. 127.

⁴⁶⁸ *Ibidem*, s. 127.

⁴⁶⁹ *Ibidem*, s. 127.

⁴⁷⁰ Z. Wodniecka, K. Mieszkowska, J. Durlik, E. Haman, *op. cit.*, s. 111.

⁴⁷¹ *Ibidem*, s. 111.

⁴⁷² *Ibidem*, s. 111.

⁴⁷³ K. Sadowska, *Wczesna edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 49.

i używać ich jak istniejących lub stosować kalki gramatyczne w nieodpowiednich sytuacjach⁴⁷⁴. Ponadto również dorosłe osoby mieszkające poza granicami swojej ojczyzny w pewnych sytuacjach wprowadzają do swojego języka ojczystego słowa z miejscowego języka⁴⁷⁵.

Okres swoistej mowy dziecięcej

Według Kaczmarka w okresie swoistej mowy dziecięcej, który trwa od 3. do 7. roku życia (według Schaerlaekens i Van der Linden jest to etap różnicowania), mowa dziecka wciąż się rozwija i w tym okresie powinna być zrozumiała nie tylko dla osób z najbliższego otoczenia, ale i innych użytkowników tego samego języka. Rozmowy prowadzone są pełnymi zdaniami, a dziecko zaczyna pytać. Pod koniec tego okresu dziecko powinno posługiwać się wszystkimi głoskami⁴⁷⁶.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że „podstawowymi elementami języka są słowa. Każde słowo składa się z dźwięków, zwanych fonemami, które w przybliżeniu odpowiadają literom alfabetu. Fonemy łączą się ze sobą, tworząc morfemy, które są najmniejszymi elementami języka, pełniącymi jakieś funkcje gramatyczne”⁴⁷⁷.

Według A. Schaerlaekens okres ten trwa zazwyczaj średnio od 2,5 roku do 5 lat. Twierdzi ona, że w tym czasie język rozwija się eksplozywnie. Sugeruje również, że ten okres ze względu na to, że dzieje się w nim wiele, można podzielić na podokresy, jednak jako że rozwój dzieci odbywa się w bardzo zróżnicowanym tempie, dzieli go tylko na wczesny okres różnicowania i późny okres różnicowania⁴⁷⁸.

E. van der Linden, pisząc o okresie różnicowania, wyjaśnia, że dzieci w tym czasie (między 2. a 4. rokiem życia) uczą się wciąż nowych słów. Van der Linden przywołuje wyniki badań przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, według których w wieku dwóch lat dzieci znają około 200 słów, rok później około 500. Robi to, ponieważ podobne badania na dużą skalę nie zostały jeszcze przeprowadzone na niderlandzkoch języcznych dzieciach⁴⁷⁹. Dodaje, że nie ma żadnych przesłanek, aby zakładać, że niderlandzkie dzieci przyswajają język szybciej lub wolniej od ich amerykańskich rówieśników. Dzieci w wieku 4 lat używają już około 1000 słów. Badaczka podaje liczby, biorąc pod uwagę mowę czynną⁴⁸⁰.

⁴⁷⁴ N. Steiner, *op. cit.*, s. 115.

⁴⁷⁵ N. Steiner, *op. cit.*, s. 116.

⁴⁷⁶ Por. L. Kaczmarek, *op. cit.*

⁴⁷⁷ A. Birch, *op. cit.*, s. 123.

⁴⁷⁸ A. Schaerlaekens, *op. cit.*, s. 76.

⁴⁷⁹ E. van der Linden, F. Kuiken, *op. cit.*, s. 68.

⁴⁸⁰ *Ibidem*, s. 68.

Van der Linden wspomina również o tym, że w okresie różnicowania dzieci zaczynają „bawić się” językiem – lubią rymowanki i żarty słowne⁴⁸¹.

Okres swoistej mowy dziecięcej u dzieci dwujęzycznych

Van der Linden uważa, że dzieci, które w tym czasie przyswajają równocześnie dwa języki w wieku około 4 lat, nie powinny wykazywać żadnych opóźnień w rozwoju języka. Mogą znać nieco mniej słów niż ich jednojęzyczni rówieśnicy, ale to nie stanowi przeszkody w rozpoczęciu edukacji w szkole podstawowej⁴⁸².

Przeciętne dziecko jest już na dobrej drodze do tego niezwykłego poziomu wydajności w wieku 5 lat, ze słownictwem obejmującym ponad 6000 słów i produktywną kontrolą nad prawie każdym aspektem dźwięku i gramatyki w swoim języku⁴⁸³.

A. Schaerlaekens przedstawia jeszcze jeden okres i nazywa go okresem uzupełniania, który trwa od 5. do 10. roku życia. Podział od 5. roku został wprowadzony ze względu na obowiązek szkolny, któremu podlegają dzieci w Holandii⁴⁸⁴. Biorąc pod uwagę, że jednak większość z nich rozpoczyna naukę w szkole podstawowej, mając 4 lata, można tę granicę uważać za dość „płynną”.

Nieostrość granic etapów w periodyzacji Kaczmarka w świetle wybranych wyników współczesnych badań

Wewnętrzna chronologia rozwoju mowy według Annemarie Schaerlaekens różni się od tej zaproponowanej przez Kaczmarka. Badaczka łączy okres melodii, głużenie oraz gaworzenie w jeden okres, który nazywa okresem przedjęzykowym (prelinguale)⁴⁸⁵.

A. Schaerlaekens kształtowanie kompetencji językowych dzieli przede wszystkim na dwie kategorie: rozwój języka biernego i czynnego. Zarówno fonologia, jak i semantyka, syntaksa, morfologia i metalingwistyka, zanim przez dziecko będą używane czynnie, są w fazie biernej. Rozwój bierny języka poprzedza rozwój czynny, jednak nie kończy się z chwilą, gdy dziecko zaczyna posługiwać się daną umiejętnością. Oznacza to, że gdy dziecko czynnie posługuje się językiem, rozwój bierny trwa nadal⁴⁸⁶.

⁴⁸¹ *Ibidem*, s. 69.

⁴⁸² E. van der Linden, F. Kuiken, *Het succes van tweetalig opvoeden*, Acco, Leuven/Den Haag 2012, s. 71.

⁴⁸³ E. Bates, *On the nature and nurture of language* [w:] R. Levi-Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco, F. Jacob, E. Bizzi, P. Calissano, V. Volterra (red.), *Frontiers of biology, The brain of homo sapiens*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Rome 2003, <https://crl.ucsd.edu/bates/papers/pdf/bates-inpress.pdf> s. 2 [dostęp: 30.03.2023].

⁴⁸⁴ A. Schaerlaekens, *op. cit.*, s. 199–205.

⁴⁸⁵ *Ibidem*, s. 23.

⁴⁸⁶ *Ibidem*, s. 23.

Pisząc o okresie przedjęzykowym, badaczka wyjaśnia, że mimo iż dzieci w tym okresie jeszcze nie mówią, od samego początku komunikują się z otoczeniem na różne sposoby. Dzieli ten okres na perlukucję (od urodzenia do około 8–10. miesiąca życia) oraz illokucję (do około 12. miesiąca). Gdy dzieci osiągną wiek około 12 miesięcy, A. Schaerlaekens pisze o lokucji⁴⁸⁷.

Perlukucja lub akt perlukucyjny „to wywoływanie w odbiorcy wypowiedzi rozmaitego rodzaju wpływów – wpływu na jego myśli, zachowania i uczucia”⁴⁸⁸. Akt illokucyjny „to działanie, które nadawca wykonuje, mówiąc coś, a więc w pewien określony sposób spełniając akt lokucyjny”⁴⁸⁹. Natomiast akt lokucyjny „to czynność wypowiedzenia czegoś, czemu przypisać można znaczenie”⁴⁹⁰.

Badaczka wyjaśnia, że dzieci od urodzenia do 6. tygodnia życia porozumiewają się z otoczeniem poprzez płacz i krzyk. Od 6. tygodnia do 4. miesiąca wytwarzają dźwięki, które Schaerlaekens nazywa wokalizacyjnymi (vocaliseren), w tym czasie dzieci zaczynają odróżniać samogłoski i pierwsze sylaby. Między 4. a 6. miesiącem dzieci zaczynają wypowiadać zbitki głoskowe. W ostatnich czterech miesiącach tego okresu dzieci zaczynają gaworzyć, wypowiadać pierwsze sylaby i bawić się intonacją głosu. Według badaczki w tym czasie dzieci zaczynają rozpoznawać język ojczysty⁴⁹¹.

Elisabeth van der Linden natomiast pierwszy okres rozwoju mowy człowieka nazywa okresem przed pierwszym słowem. Badaczka, dzieląc kształtowanie kompetencji językowych małego dziecka, zaznacza, że jesteśmy w stanie stwierdzić tylko w przybliżeniu, kiedy dany okres dobiega końca⁴⁹².

Rozwój mowy Ann Birch dzieli na trzy fazy: gaworzenie, wypowiedzenia jednowyrazowe oraz pierwsze zdania⁴⁹³. Przez gaworzenie autorka rozumie podobne do sylab dźwięki wydawane przez dziecko około 5–6. miesiąca. Co niezwykle fascynujące w tej fazie rozwoju mowy, to to, że dzieci we wszystkich kulturach, również głuche, wytwarzają podobne dźwięki⁴⁹⁴. Dziecko w wieku około pierwszego roku zaczyna wypowiadać pierwsze proste słowa i mimo że wówczas potrafi użyć ich około 30, reaguje na znacznie więcej. Trzecia faza rozpoczyna się około drugiego roku życia dziecka. Wtedy to zaczyna ono świadomie zestawiać słowa i tworzyć proste zdania. Wkrótce potem dzieci są w stanie wypowiadać dłuższe zdania.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, s. 23.

⁴⁸⁸ <https://encenc.pl/akt-perlokucyjny/> [dostęp: 6.03.2019].

⁴⁸⁹ <https://encenc.pl/akt-illokucyjny/> [dostęp: 6.03.2019].

⁴⁹⁰ <https://encenc.pl/akt-lokucyjny/> [dostęp: 6.03.2019].

⁴⁹¹ A. Schaerlaekens, *op. cit.*, s. 75.

⁴⁹² E. van der Linden, F. Kuiken, *op. cit.*, s. 56.

⁴⁹³ A. Birch, *op. cit.*, s. 123.

⁴⁹⁴ *Ibidem*, s. 124.

Jak pisze autorka: „Przed ukończeniem 3 lat (dziecko) zaczyna używać bardziej złożonych zdań, a jego język staje się ogólnie zrozumiały dla dorosłych, nawet tych nienależących do rodziny. Przed ukończeniem połowy 5. roku życia język dziecka staje się bardzo podobny do języka dorosłych”⁴⁹⁵.

Birch podaje wyniki badań Colwyna Trevarthena, który obserwował niemowlęta od urodzenia do pierwszego półrocza ich życia. Zauważył on, że już kilkotygodniowe dzieci „próbują mówić”, poruszają wargami i językiem, a czasem udaje im się również wydobyć dźwięk. Próby te badacz nazwał „premową”. Ponadto z jego obserwacji wynika, że dwumiesięczne dzieci nie tylko wydają dźwięki podobne do samogłosek, ale wykonują to w reakcji na to, co robią dorośli⁴⁹⁶.

Inne podejście do periodyzacji proponuje Paweł Smoczyński, który pierwszy okres życia dziecka nazywa przygotowawczym i nie dzieli go na podokresy⁴⁹⁷. Badacz tak opisuje cały pierwszy rok życia dziecka. Co interesujące, objaśnia, czym jest gaworzenie, ale nie wyróżnia głużenia⁴⁹⁸. Według Smoczyńskiego „następstwo i porządek ujawniających się dźwięków zależy od specyficznej fizjologii dziecka”⁴⁹⁹. W tym czasie u dziecka w pierwszej kolejności kształtują się dźwięki, następnie sygnalizacja roli krzyku, a w końcu naśladownictwo i samonaśladownictwo⁵⁰⁰. Jeśli mowa o roli krzyku, badacz rozróżnia te o podłożu wyłącznie biologicznym i te o charakterze sygnalizacyjnym. Pierwsze ustają, gdy zniknie ich przyczyna, drugie kształtują się pod wpływem sytuacji społecznych, które w jakimś sensie mają związek z dzieckiem⁵⁰¹. Przez naśladownictwo badacz rozumie powtarzanie mowy dorosłych bez jej rozumienia, a także rozumienie, ale bez naśladowania. Jeśli natomiast mowa o samonaśladownictwie, Smoczyński przez to pojęcie rozumie echolalię⁵⁰².

Pisząc o echolalii, istotne jest opisanie działania neuronów lustrzanych, ponieważ odgrywają one kluczową rolę zarówno w procesach mowy, jak i w rozumieniu języka ciała, takich jak gesty czy mimika. Dzięki nim odbiór i produkcja mowy są ze sobą ściśle powiązane. Uniwersalność języka jako cechy homo sapiens oraz możliwość nauki innych języków oprócz ojczystego podkreślają ich znaczenie. Neurony lustrzane oferują prosty mechanizm neuronalny,

⁴⁹⁵ *Ibidem*, s. 125.

⁴⁹⁶ *Ibidem*, s. 125.

⁴⁹⁷ J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 116.

⁴⁹⁸ *Ibidem*, s. 116.

⁴⁹⁹ *Ibidem*, s. 116.

⁵⁰⁰ *Ibidem*, s. 117.

⁵⁰¹ *Ibidem*, s. 118.

⁵⁰² *Ibidem*, s. 118.

który umożliwia rozumienie działań i zachowań innych, co jest fundamentem komunikacji interpersonalnej i społecznego uczenia się⁵⁰³.

System lustrzanych neuronów rozwija się zgodnie z czynnikami genetycznymi i jest aktywny już w okresie płodowym, wpływając na wczesną komunikację między płodem a matką. Wraz z rozwojem mózgu płodu intensyfikuje się jego zdolność do naśladowania, co jest widoczne zaraz po urodzeniu. Noworodki potrafią naśladować ruchy i gesty dorosłych, co odgrywa kluczową rolę w ich społecznym rozwoju i nabywaniu języka. W ostatnim trymestrze ciąży intensywnie rozwijają się obszary mózgu odpowiedzialne za mowę, stymulowane również przez dźwięki z otoczenia, takie jak głos matki. Neurony lustrzane umożliwiają dziecku naśladowanie ruchów twarzy i wokalizowanie dźwięków, co jest fundamentem dla późniejszego rozwoju językowego i społecznego⁵⁰⁴.

Rozwój neuronów lustrzanych w okresie płodowym i niemowlęcym jest kluczowy dla prawidłowego rozwoju języka i innych umiejętności. Po urodzeniu mózg dziecka nadal intensywnie rozwija struktury odpowiedzialne za język, a zakłócenia w tym procesie, spowodowane wadami rozwojowymi lub urazami, mogą prowadzić do zaburzeń takich jak autyzm. Neurony lustrzane są odpowiedzialne za przekształcanie obserwowanych działań w reprezentacje ruchowe, co umożliwia naśladowanie i zrozumienie intencji działań. Badania wykazują, że szczególnie obszary mózgu związane z neuronami lustrzanymi, takie jak ośrodek Broki, są kluczowe dla rozumienia i wykonywania obserwowanych czynności⁵⁰⁵.

2.3. Rozwijanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży w rodzinie

Rodzina bez wątpienia jest pierwszym środowiskiem edukacyjnym człowieka. To właśnie tutaj dziecko wypowiada pierwsze słowo, robi pierwszy krok oraz poznaje pierwsze w swoim życiu zasady. Jedną z funkcji, które pełni rodzina, jest funkcja socjalizacyjna. Oznacza to, że rodzina zapewnia ciągłość kultury, przekazując ją kolejnemu pokoleniu. Jednym z kulturowych dziedzictw społeczeństwa jest język⁵⁰⁶. Ważne jest, aby podkreślić, że mowa tu o języku ojczystym. Rodzina pełni funkcję socjalizacyjną, edukacyjną, kulturową i wiele innych. W rodzinie ma miejsce zanurzenie w języku i dzięki językowi oraz poprzez język – dziecko poznaje świat. Wykazano, że dzieci, do których matki dużo mówiły, nie używając długich zdań w ich wczesnym okresie, później radzą sobie z językiem lepiej niż ich rówieśnicy, z którymi

⁵⁰³ J. Rostowski, T. Rostowska, *Rozwój systemu lustrzanych neuronów a rozwój mowy*, [w:] „Psychologia Rozwojowa”, 19(2), 2014, s. 50.

⁵⁰⁴ *Ibidem*, s. 51.

⁵⁰⁵ *Ibidem*, s. 52.

⁵⁰⁶ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2015, s. 116.

matki niewiele rozmawiały⁵⁰⁷. A zatem ważny jest wczesny kontakt dziecka z językiem, którym posługują się jego najbliżsi. Tak zwana kąpiel słowna sprzyja rozwojowi kompetencji językowych dziecka.

Rodzina jako system

Mówiąc o rodzinie w kontekście teorii systemowej Bertalanffy'ego, należy pamiętać, że jest to dynamiczny i złożony system, w którym wszystkie części są wzajemnie powiązane i wpływają na siebie nawzajem. Analiza rodziny jako systemu pozwala na głębsze zrozumienie jej funkcjonowania, równowagi i procesów adaptacyjnych, co ma kluczowe znaczenie zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce terapeutycznej⁵⁰⁸.

Badacz kładzie nacisk na związki i relacje pomiędzy elementami danego systemu. Oznacza to, że opisywany przez badacza określony fragment rzeczywistości, który przedstawiony jest nie tylko jako zbiór części składowych, ale również relacji między nimi, oraz pojęcie organizacji, ma na celu wspólne działanie⁵⁰⁹. Oznacza to, jak pisze Bertalanffy, że działania „receptora” są wynikiem tego, co robi „efektor”, jednak jego działanie jest już wynikiem działań „receptora”. Oznacza to, że każdy element danego zbioru wpływa na inne, ale ten wpływ równocześnie staje się początkiem kolejnego działania⁵¹⁰.

Podobnego zdania jest Salvador Minuchin, który twierdzi, że człowiek jako taki nigdy nie jest odizolowany. Jest członkiem społecznej grupy i właśnie to warunkuje jego reakcje⁵¹¹. To, co dla niego jest rzeczywiste, zależy od wewnętrznych i zewnętrznych komponentów. Doświadczenie człowieka jest zdeterminowane przez jego interakcje z otoczeniem⁵¹². A najbliższym otoczeniem człowieka na zawsze pozostanie jego rodzina.

K. Kuszak za S. Minuchin wymienia trzy podstawowe podsystemy rodzinne. Są nimi podsystem małżeński, rodzicielski oraz rodzeństwa. Z każdym z nich łączą się specyficzne zachowania i konieczność odgrywania różnych ról społecznych. Te same osoby mogą tworzyć różne podsystemy.

Z perspektywy moich badań niezwykle istotne są prace Paula Watzlawicka dotyczące przebiegu komunikacji w rodzinach w kontekście teorii systemowej⁵¹³. Według badacza

⁵⁰⁷ J.B. Gleason, N.B. Ratner, *op. cit.*, s. 383.

⁵⁰⁸ L. von Bertalanffy, *General System Theory*, George Braziller, New York 1968, s. 42.

⁵⁰⁹ *Ibidem*, s. 42.

⁵¹⁰ *Ibidem*, s. 43.

⁵¹¹ S. Minuchin, *Families & Family Therapy*, Harvard University Press, Cambridge 1974, s. 2.

⁵¹² *Ibidem*, s. 2.

⁵¹³ P. Watzlawick, J. Beavin-Bavelas, D. Jackson, *Some Tentative Axioms of Communication*, [w:] *Pragmatics of Human Communication – A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, W.W. Norton, New York 1967, s. 275.

komunikację między członkami rodziny należy analizować holistycznie, uwzględniając wzajemne oddziaływania wszystkich uczestników. Ponadto skuteczna komunikacja wymaga uwzględnienia wcześniejszych etapów interakcji, które wpływają na jej aktualny przebieg⁵¹⁴.

W kontekście moich badań kluczowe znaczenie ma to, że mając na uwadze dwu- i wielojęzyczność, komunikacja między członkami rodziny przybiera formę różnych podsystemów. Jeśli każdy rodzic mówi do dziecka w swoim języku, te podsystemy stają się jeszcze bardziej zróżnicowane. System komunikacji z matką różni się od systemu z ojcem, a dodatkowo interakcje między rodzicami wprowadzają kolejne różnice. Te podsystemy obejmują nie tylko różne języki, ale również tradycje i kulturowe konteksty, co znacząco wpływa na rozwój językowy i kulturowy dziecka.

Komunikowanie się w rodzinie

Jak pisze K. Handke: „Krań familijny to środowisko, w którym uczymy się języka ojczystego jako systemu, poznajemy wynikające z niego normy, kształtujemy nasz idiolekt jako realizację systemu i normatywnych reguł (...) Jednostka odtwarza modele i wzorce językowe, ale ma również możliwości ich kreacyjnej realizacji, z czego w zasadzie korzysta każdy, choć rozmaity jest zakres i stopień urzeczywistniania tych uprawnień”⁵¹⁵.

K. Kuszak za K. Handke podaje, że dla dzieci pierwszym językiem, jaki przyswajają, jest „język familijny”⁵¹⁶. Relacje z najbliższymi rozwijają nieoficjalną odmianę języka, „która zawiera elementy kolokwialne, żargonowe, dialektalne, regionalne, a także ekspresywizmy i neologizmy”⁵¹⁷.

Komunikacja w rodzinie charakteryzuje się tym, że odbywa się ona w sposób szczególnie intensywny i osobisty, ze względu na częste, długotrwałe i specyficzne kontakty między członkami rodziny. Jest to wynikiem dwóch czynników. Po pierwsze to fakt, że wszyscy mieszkają i żyją razem na co dzień, a po drugie to silna więź emocjonalna między nimi. Oba te czynniki umożliwiają łatwiejsze odczytywanie sygnałów niewerbalnych, takich jak gesty, mimika, które są trudniejsze do kontrolowania niż werbalne komunikaty⁵¹⁸.

Bardzo ważną rolę w procesie przyswajania języka familijnego odgrywa repertuar faktów i zjawisk językowych, a należą do nich:

⁵¹⁴ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 74.

⁵¹⁵ K. Handke, *Polski język familijny. Opis zjawiska*, Warszawa 1995, s. 55.

⁵¹⁶ K. Kuszak, *Dziecko w przestrzeniach języka*, [w:] K. Kuszak (red.), *Dziecko w przestrzeniach języka, Wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 68.

⁵¹⁷ *Ibidem*, s. 97.

⁵¹⁸ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system relacji rodzice-dzieci*, [w:] *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, [w:] „Rocznik Socjologii Rodziny” XVII, Poznań 2006, s. 221–222.

- 1) Miejsce, w którym dziecko spędza czas w ciągu dnia.

Dwujęzyczne dziecko przebywa w domu, ale również *thuis*. Idzie na dwór, ale także *gaat naar buiten*.

- 2) Nazwy członków rodziny i grupy domowej.

Dwujęzyczne dziecko może zwracać się do mamy, *papy*, babci i *oma*.

- 3) Formy adresatywne i epitety.

Mama pochodząca z Polski będzie używać form adresatywnych pani/pan/państwo, a niderlandzki tata tylko słówka *u*.

- 4) Nieoficjalne formy imion, nazwisk i przezwisk, zgrubienia.

Sofia może być zarówno Zosią, jak i *Sofitje*.

Co ciekawe, w języku niderlandzkim nie tworzy się zgrubień. Oznacza to, że imię Zocha pozostaje bez zmian, podczas gdy w języku niderlandzkim konieczne jest użycie przymiotnika, na przykład *grote Sofia*⁵¹⁹. Również istotne jest to, że imiona niderlandzkie w języku polskim ulegają zmianom deklinacyjnym, co nie zachodzi w języku niderlandzkim⁵²⁰. Z tego względu osoba niderlandzkojęzyczna, nieznająca języka polskiego, przysłuchująca się rozmowie po polsku, może być zaskoczona tym, co dzieje się z jego imieniem w języku polskim – *Gerard*, *Gerarda*, *Gerardem*, *Gerardowi*.

- 5) Zdrobnienia służące codziennej komunikacji.

Dwujęzyczne dziecko usłyszy od taty z Polski, że ma umyć ręczki, a od mamy Holenderki, że powinno *handjes wassen*.

- 6) Formy pieszczotliwe.

Mama pochodząca z Polski może do dziecka zwracać się: słoneczko, a tata Holender mówić *schatje*.

- 7) Wyrazy i zwroty ekspresywne⁵²¹.

- a) Przekleństwa i wyrazy wyrażające zdziwienie:

W języku polskim dziecko może usłyszeć: Kurczę! O matko! Cholera! No co ty! Gdy niderlandzki tata zakrzyknie: *Verdraaid! Potverdorie! Verdomme!*

- b) Okrzyki radości lub zaskoczenia:

Po polsku: O rety! Ojej! Ach, świetnie! Natomiast po niderlandzku: *Wow! Ongelofelijk! Echt waar? Serieus?*

- c) Wyrazy o intensywnym nacechowaniu emocjonalnym:

⁵¹⁹ <https://taaladvies.net/omschreven-trappen-van-vergelijking-algemeen/> [dostęp: 18.06.2024].

⁵²⁰ <https://meertaligheidentaalstoornissen.vu.webly.com/morfologieduits.html> [dostęp: 18.06.2024].

⁵²¹ K. Handke, *Polski język familijny. Opis zjawiska*, Warszawa 1995, s. 55 (uwagi do dwujęzyczności własne).

Mama pochodząca z Polski będzie używać słów typu: strasznie, niebywale, koszmarnie, gdy niderlandzki tata powie: *heel erg, vreselijk, geweldig, ongelooflijk, enorm*.

d) Zwroty humorystyczne lub żartobliwe:

Dziecko może od polskojęzycznego rodzica usłyszeć: Jesteś super! Jesteś mistrzem świata! Zwariowałeś! Tata pochodzący z Holandii może powiedzieć: *Zeg, ben jij soms de weg kwijt?* W tym miejscu warto zaznaczyć, że w Holandii używa się bardzo wielu idiomów.

e) Wyrazy zwiększające wyrazistość zdania:

Mama pochodząca z Polski z pewnością nie raz wypowiedź podkreśli słowami typu: dosłownie, serio lub naprawdę. Gdy niderlandzki tata powie: *echt, serieus, absoluut, volstrekt*.

f) Zwroty podkreślające zdziwienie lub zdumienie:

Mama powie: Serio? W życiu! Nie mogę uwierzyć! A niderlandzki tata będzie się dziwił słowami: *Echt waar? Serieus? Ongelofelijk!*

Dzięki dwóm językom, które dziecko poznaje w domu, dwukrotnie wzrasta również zasób form pieśczośliwych oraz wyrazów i zwrotów ekspresywnych, które słyszy. Dzieci tworzą również własne słowa na bazie obu języków: *Zosiatje*⁵²².

Komunikowanie się w podsystemie małżeńskim

Komunikacja w podsystemie małżeńskim jest niezwykle ważna również z perspektywy dzieci. K. Kuszak prezentuje wyniki szeregu badań, które potwierdzają tezę, że relacje między małżonkami mają ogromny wpływ na rozwój dziecka. Dobre relacje i zadowolenie między rodzicami pozytywnie wpływa na dzieci, natomiast konflikt między małżonkami będzie miał negatywny wpływ na relacje z dziećmi⁵²³.

K. Kuszak, za Zofią Dysarz, przytacza wyniki badań, które dowodzą, że styl komunikowania między rodzicami ma wpływ na rozwój kompetencji dziecka, ale także ogólną atmosferę domu rodzinnego⁵²⁴. Z tego wynika, że sposób, w jaki rodzice używają obu języków, może również kształtować te aspekty. Nasuwa się zatem pytanie: jak wygląda sytuacja w rodzinach, które nie zrezygnowały z żadnego z języków? Stymulowanie dzieci w obu językach tylko teoretycznie wygląda tak samo; jak jest w praktyce, opiszę w kolejnym podrozdziale.

⁵²² W języku niderlandzkim zdrobnienia imion tworzy się przez dodanie do nich sufiksu -tje.

⁵²³ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 77.

⁵²⁴ *Ibidem*, s. 77.

W kształtowaniu kompetencji językowych dzieci i młodzieży istotną rolę odgrywa również sposób, w jaki odnoszą się do siebie członkowie rodziny.

Komunikowanie się rodziców z dzieckiem

Według E. Filipiak rodzice z dziećmi mogą komunikować się na trzy sposoby: może to być styl podmiotowy, przedmiotowo-bierny oraz przedmiotowo-aktywny. W zaproponowanym stylu podmiotowym wszyscy członkowie uczestniczący w akcie mowy mają takie same prawa i traktowani są na równi. Oznacza to, że zarówno rodzic, jak i dziecko są i nadawcami, i odbiorcami w procesie komunikowania się. Natomiast pozostałe dwa style wydają się znajdować po przeciwnych stronach. W stylu przedmiotowo-biernym dzieci otrzymują zbyt wiele swobody i rodzice nie angażują się w ich rozwój, natomiast w stylu przedmiotowo-aktywnym rodzice są niezwykle zaangażowani, przez co dzieci całkowicie tracą możliwość indywidualnego rozwoju⁵²⁵.

Basil Bernstein⁵²⁶ podzielił sposób komunikowania się w podsystemie rodzic–dziecko na dwa sposoby. Pierwszy, otwarty, jest zorientowany na osobę. Oznacza to, że w takim stylu komunikacji relacje między uczestnikami rozmowy (w tym przypadku między rodzicem a dzieckiem) nie są sztywno zdefiniowane przez społeczne role i normy. Kontakty werbalne są bardziej elastyczne i mniej uzależnione od formalnych ról, co pozwala na większą swobodę w wyrażaniu myśli i uczuć, a także na większą interakcję opartą na wzajemnym zrozumieniu i negocjowaniu znaczeń.

Drugi sposób komunikowania Bernstein nazywa pozycjonalnym lub zamkniętym. Oznacza to, że kontakty werbalne w rodzinach są z góry uwarunkowane rolami jej członków. Tutaj można nawet mówić o rytuale językowym, gdzie podział ról z góry jest ustalony⁵²⁷.

Innym podziałem, o którym wspomina K. Kuszak, jest ten zaproponowany przez Johna Stewarta oraz Barbarę Harwas-Napierałę. Autorzy wyróżnili trzy specyficzne style komunikacji w podsystemie rodzic–dziecko: jednostronny, dwustronny oraz relacyjny⁵²⁸. Styl jednostronny występuje w rodzinach, gdzie komunikacja nastawiona jest głównie na przekazywanie informacji do dziecka, bez uwzględnienia jego aktywnego udziału. Dla rodzica nie ma znaczenia, co na dany temat myśli dziecko; jego zadaniem jest jedynie wysłuchanie komunikatu i dostosowanie się do niego według życzenia dorosłego. Rodziny stosujące styl dwustronny podchodzą do procesu komunikacji w zupełnie inny sposób. W tym przypadku nie

⁵²⁵ *Ibidem*, s. 87.

⁵²⁶ *Ibidem*, s. 85.

⁵²⁷ *Ibidem*, s. 85.

⁵²⁸ *Ibidem*, s. 87.

tylko przekazuje się informacje, ale również oczekuje się i wysłuchuje reakcji na nie. Ostatni styl, relacyjny, zakłada, że rozmówcy bardziej niż na sobie koncentrują się na tym, o czym rozmawiają⁵²⁹.

2.3.1. Rodzina w procesie stymulowania rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego

W systemie rodzinnym osób dwujęzycznych możliwe są typy relacji językowych nazwane modelami: OPOL, OLOL oraz OLOS.

Powszechnie model OPOL (skrót od nazwy anglojęzycznej: *one person – one language* – jedna osoba, jeden język) uważany jest za najlepszy i najbardziej zalecany do stosowania w rodzinach niejednorodnych narodowościowo. W niektórych publikacjach nazywany jest również wzorem klasycznym⁵³⁰. I. Kurcz określa go jako strategię osoby, dodając, że wiąże się z dwujęzycznością równoczesną⁵³¹. Stosowanie tego modelu z pozoru jest bardzo proste – każdy z rodziców mówi do dziecka w swoim języku ojczystym i nie używa języka partnera. Brzmi to bardzo przejrzysto i jest łatwe do „zastosowania” pod warunkiem, że oboje rodzice znają również język partnera. Gdy jedno z rodziców nie zna mowy ojczystej partnera, może powodować to nieprzyjemne sytuacje domowe, w których ta osoba czuje się wykluczona z językowej sytuacji rodzinnej⁵³².

Nie zawsze również w sytuacji, gdy oboje rodzice znają język ojczysty partnera, wprowadzenie modelu OPOL zapewnia taki sam rozwój leksykalny w obu językach. Gdy jedno z rodziców przebywa poza domem znacznie dłużej niż drugie, zazwyczaj w związku z pracą, dziecko ma większy kontakt z jednym z języków. Rodzic przebywający w domu rzadziej przekazuje dziecku językowo znacznie mniej. Może się zatem zdarzyć, że dziecko nie zawsze będzie rozumiało, o czym mówi ten rodzic, a w niektórych sytuacjach nawet odmówić używania jego języka⁵³³. Do takich sytuacji dochodzi częściej, jeśli językiem, z którym dziecko ma mniejszy kontakt, jest język mniejszości w danym kraju.

OLOL (*one language – one location* – jeden język, jedno miejsce) – aby w rodzinie mógł funkcjonować ten model, oboje rodzice również muszą bardzo dobrze znać oba języki⁵³⁴. Jest on również często wybierany przez rodziców pochodzących z tego samego kraju, a mieszkających w innym. W tym modelu rodzice podejmują decyzję, że będą w domu używać

⁵²⁹ *Ibidem*, s. 87.

⁵³⁰ B. Zurer Pearson, *op. cit.*, s. 167.

⁵³¹ I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności...*, s. 21.

⁵³² Rozmowy z rodzicami na spotkaniach dotyczących dwujęzyczności.

⁵³³ U. Cunningham-Andersson, S. Andersson, *Growing up with two languages a practical guide*, Routledge Taylor & Francis Group, London 2006, s. 31.

⁵³⁴ *Ibidem*, s. 38.

języka mniejszości, ponieważ dziecko poza domem (szkoła, plac zabaw) wciąż otrzymuje wystarczającą ofertę językową w języku większości. Ten model sprawdza się najlepiej, jeśli oboje rodzice mówią językiem mniejszości. Jeśli jeden z rodziców nie mówi językiem większości, model ten może okazać się dość trudny w stosowaniu w codziennym życiu. Problem może również pojawić się w sytuacji odwiedzin w domu osób bliskich niemówiących w danym języku. I. Kurcz model ten nazywa strategią miejsca. Zazwyczaj strategia ta łączy się z dwujęzycznością sukcesywną⁵³⁵.

Trzeci model to OLOS (*one language – one situation* jeden język – jedna sytuacja). Tutaj w zależności od sytuacji używany jest dany język. Model ten sprawdza się, gdy jeden z rodziców nie zna lub poznał język partnera na poziomie podstawowym, ale nie wystarczająco dobrze, aby uczestniczyć w codziennych rozmowach. Oznacza to, że w konkretnych sytuacjach używany jest dany język. Jakie są to sytuacje, musi być z góry uzgodnione, ponieważ dla dzieci powinno być jasne, dlaczego np. mama posługuje się dwoma językami na zmianę.

Oprócz wspomnianych modeli językowych w literaturze napotkałam jeszcze jeden, nazywany: pierwsze zdanie decyduje⁵³⁶. Polega on na tym, że rozmowa prowadzona jest w języku, w którym zostało wypowiedziane pierwsze zdanie rozmowy. Model ten jednak nie jest przejrzysty i nie ma prawie żadnej struktury. Istnieje niebezpieczeństwo, że jeden z języków może być w ogóle niewykorzystywany.

I. Kurcz poza wspomnianymi strategiami osoby i miejsca wymienia jeszcze dwie – strategię czasu oraz przemienną⁵³⁷. Strategia czasu polega na tym, że rodzice postanawiają, że w pewnych porach dnia lub w pewnych dniach będą rozmawiać w jednym języku, a w innych w drugim. Odmianą tej strategii jest strategia przemienna. Polega ona na tym, że wspomniane okresy są znacznie dłuższe. Dla przykładu jednym z języków rodzina posługuje się przez rok.

W przypadku dzieci urodzonych w niejednorodnej narodowościowo rodzinie już od samego początku stosunek języków nie jest zbalansowany. Dlatego bardzo ważne jest, aby rodzice byli świadomi systemu językowego domu.

Gdy rodzice zgadzają się co do tego, że będą wychowywać dziecko dwujęzycznie, natychmiast pojawia się pytanie: jak to zrobić? W wielu przypadkach system językowy domu tworzony jest intuicyjnie. Współcześnie coraz częściej mówi się jednak o stymulowaniu mowy dzieci dwujęzycznych. Oznacza to konieczność podejmowania świadomych decyzji co do tego,

⁵³⁵ I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności...*, s. 21.

⁵³⁶ Por. J. Aarssen, *Hoe kinderen meer talig opgroeien*. PlanPlan Amsterdam.

⁵³⁷ I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności...*, s. 21.

jak „działają” dwujęzyczne domy, a jak będzie wyglądać sytuacja w naszym. Niezbędna jest również wiedza na temat tego, co zarówno dla dziecka (dzieci), jak i rodziców będzie najlepsze.

Dzieci, które od urodzenia poznają dwa języki, bardzo często w jednym z nich mają ograniczony dostęp do „repertuaru faktów i zjawisk językowych oraz zjawisk ilustrujących zachowania językowe typowe dla poszczególnych członków rodziny”⁵³⁸. Za to w innych otrzymują podwójną dawkę słownictwa. Sytuacja językowa dziecka jest bezpośrednio związana z sytuacją językową rodziców⁵³⁹.

W sytuacji rodzin niejednorodnych narodowościowo, w których dzieci wychowywane są dwujęzycznie, język rodzinny przybiera specyficzną formę. Niejednokrotnie zdarza się, że dzieci wychowywane w dwujęzycznych domach identyfikują dany język z rodzicem⁵⁴⁰. Według Bogusława Kwarciaka już dwuletnie dziecko identyfikuje ludzi przez sposób ich komunikowania się i przyswaja te formy⁵⁴¹.

Wraz z dorastaniem dzieci można zauważyć, że zmienia się sytuacja językowa domu. Chwilą, w której bardzo wyraźnie zmienia się balans języków, jest moment rozpoczęcia przez dzieci szkoły średniej, czyli w Holandii w wieku 12/13 lat. W owym czasie następuje u dziecka gwałtowny wzrost słownictwa w języku niderlandzkim. W szkole średniej pojawiają się nowe przedmioty, takie jak chemia, fizyka, ekonomia czy etyka. Wiele z przedmiotów, które dzieci poznały już w szkole podstawowej, w szkole średniej bardzo różni się pod względem językowym. Dla przykładu na lekcjach matematyki w szkole podstawowej dzieci tylko dodawały, odejmowały, mnożyły i dzieliły – rodzic dbający o język polski łatwiej „nadażał” z nowym słownictwem. W szkole średniej, gdy młodzież poznaje kulisy algebry, geometrii, logiki oraz statystyki i rachunku prawdopodobieństwa, słownictwo gwałtownie się poszerza. Jest to wyjątkowo trudny moment, w którym rodzic mówiący językiem mniejszości razem z dzieckiem zmuszeni są wyrobić nowy sposób komunikowania.

S. Spakman pisze o ogromnej roli, jaką w przyswajaniu języka odgrywają rodzice. Autorka dzieli rodziców na cztery grupy tak zwanych ekspertów. Pierwsza to świadomi eksperci

⁵³⁸ K. Kuszak za K. Handke, *Dziecko w przestrzeniach języka...*, s. 97.

⁵³⁹ Przykładem takiej sytuacji może być przypadek rodziny, w której mama jest Polką zajmującą się dziećmi, a tata Holendrem pracującym na pełen etat. Dzieci do czwartego roku życia poznają słownictwo związane ze wspólnym spożywaniem posiłków, bawieniem się, czytaniem książek itp. w dwóch językach. Jednak np. słownictwo dotyczące prac domowych, takich jak np. pranie, już tylko w jednym.

⁵⁴⁰ W praktyce spotkałam się z przypadkami dzieci dwujęzycznych, które do czwartego roku życia były przekonane, że dorosłe kobiety mówią w języku polskim, a mężczyźni w niderlandzkim. Działo się tak w rodzinach, w których matka jest Polką, a ojciec Holendrem, oraz gdy dziecko do czwartego roku życia ma ograniczony kontakt z innymi dziećmi, np. nie uczęszcza do przedszkola lub żłobka.

⁵⁴¹ K. Kuszak za B. Kwarciak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 77.

z umiejętnościami, drugi to nieświadomi eksperci z umiejętnościami, trzecia to świadomi bez umiejętności i czwarta to nieświadomi eksperci bez umiejętności⁵⁴².

Autorka, pisząc o świadomych ekspertach z umiejętnościami, wyjaśnia, że są to rodzice, którzy świadomie wykorzystują swoją wiedzę w zakresie rozwoju języka i wielojęzyczności w domu. Podchodzą do tego w sposób przemyślany⁵⁴³.

Gdy pisze o rodzicach, którzy są nieświadomymi ekspertami z umiejętnościami, wyjaśnia, że ma na myśli rodziców, którzy nie dokonują świadomych wyborów językowych w domu, ale umieją patrzeć na swoje zachowanie, postawę i/lub wiedzę. Jako przykład można podać rodziców, którzy dokonują językowego wyboru nieświadomie, a ponieważ „tak się stało”, i że mówienie w domu w języku niderlandzkim byłoby „szalone”. Autorka uważa, że tym rodzicom można pomóc, wyjaśniając, co już robią i co mogą zrobić, aby mogli to wykorzystać z większą pewnością. Są już ekspertami, bo pokazują, że dokonują dobrych wyborów, ale jeszcze nie są tego świadomi⁵⁴⁴.

Rodzice, którzy są świadomi braku umiejętności, to ci, którzy przyznają, że nie są w stanie działać, są świadomi własnych braków w wiedzy językowej i umiejętnościach stymulowania języka swoich dzieci. Autorka podaje jako przykład, że mogą to być rodzice, którzy uważają, że edukacja dwu- i wielojęzyczna powinna być rolą szkoły. Badaczka dodaje, że tej grupie pomoc innych osób znających się na temacie jest szczególnie potrzebna⁵⁴⁵.

Jako ostatnią grupę S. Spakman podaje rodziców, którzy nie są świadomi braku własnych umiejętności. Jak twierdzi autorka, to grupa, która najbardziej potrzebuje pomocy, ponieważ są rodzice, którzy nie są świadomi tego, że nie mają odpowiednich umiejętności lub wiedzy. Jest to ważne, ponieważ bardzo często w takich przypadkach rodzice jako język domowy wybierają język niderlandzki, w którym sami nie są wprawni⁵⁴⁶. Bardzo często dla tych osób dwujęzyczność nie tyle jest czymś negatywnym, ile jej pozytywne skutki nie są przez rodziców dostrzegane lub brane pod uwagę. Podczas rozmów z tymi rodzicami, jak twierdzi Spakman, często widać, że ich wiedza na temat stymulacji językowej jest niewystarczająca. Dlatego tacy rodzice potrzebują nie tylko pomocy, by dostrzec zalety dwujęzyczności, ale również by wiedzieć, jak stymulować język i wielojęzyczność, aby mogli ostatecznie wykorzystać w domu umiejętności, które pomagają rozwijać języki⁵⁴⁷.

⁵⁴² S. Spakman, *Ouders als taalexperts in een meertalige thuissituatie*, [w:] *Rispe en Siedze...*, s. 50.

⁵⁴³ *Ibidem*, s. 50.

⁵⁴⁴ *Ibidem*, s. 51.

⁵⁴⁵ *Ibidem*, s. 51.

⁵⁴⁶ *Ibidem*, s. 51.

⁵⁴⁷ *Ibidem*, s. 51.

2.4. Stymulowanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży w środowisku edukacyjnym (żłobek, przedszkole i szkoła)

Według teorii przedstawionej przez Roberta Havighursta w 1981 roku w większości społeczeństw istnieją określone ramy czasowe, w których człowiek dąży do osiągnięcia różnorodnych celów, zwanych również zadaniami rozwojowymi. Jest to ważne, ponieważ dzięki wykonaniu tych zadań osoba dostosowuje się do społeczności, w której żyje, ponadto osiąga osobiste zadowolenie oraz poczucie sukcesu w przyszłych zadaniach⁵⁴⁸. Należy dodać, że ten sukces wiąże się z okresem, w którym jednostka jest w pełni gotowa biologicznie, motywacyjnie i kulturowo do realizacji określonych zadań, badacz nazywa ten moment – momentem wyuczalności⁵⁴⁹. Podkreśla, że zadania te mają charakter przystosowawczy, a sposób, w jaki są one realizowane, można zobaczyć przez pryzmat procesów uczenia się. Z tego względu istotne jest spojrzenie na stymulowanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży nie tylko w domu, ale również w środowisku edukacyjnym.

Już w żłobkach kładzie się duży nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnych dzieci, które poznają język w dużej mierze przez i w trakcie zabawy. O rozwojowych aspektach zabawy pisze m.in. Ann Birch⁵⁵⁰. Już na etapie zabawy samotnej – zabawy dzieci w wieku od 18 do 24 miesięcy, dzieci, podczas wykorzystania różnorodnych rekwizytów, mogą odgrywać „scenki” z udziałem języka, co jest wspierane na zajęciach w żłobkach.

Również w trakcie zabaw równoległych dzieci, w drodze obserwacji innych, poszerzają kompetencje językowe poprzez naśladownictwo. W trakcie zabaw, które pojawiają się zazwyczaj w 4. roku życia (zabaw uspołecznionych), podczas których dochodzi do interakcji z innymi, dzieci w drodze komunikacji poszerzają i znacząco wzbogacają swój słownik.

Z tego właśnie względu również relacje z rówieśnikami stanowią model zachowań językowych dla dzieci. K. Kuszak pisze, że: „w naszej kulturze dziecko poznaje język grupy rówieśniczej podczas relacji z kolegami i koleżankami, ale także podczas spotkań i zabaw pozalekcyjnych, na podwórku, w sąsiedztwie, a ponadto w trakcie kontaktowania się z rówieśnikami za pomocą mediów (telefonu, internetu)”⁵⁵¹.

Według słów K. Sadowskiej nauczyciel w przedszkolu odgrywa niezwykle ważną rolę. „Wychowanie przedszkolne we współczesnym świecie stawia przed nauczycielem wiele zadań, stąd nauczyciel świadomy odpowiedzialności za młodego i »wpatzonego w niego« człowieka

⁵⁴⁸ R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, Longmans & Greens, New York 1981, s. 2.

⁵⁴⁹ *Ibidem*, s. 2.

⁵⁵⁰ A. Birch, *op. cit.*, s. 63.

⁵⁵¹ K. Kuszak, *Dziecko w przestrzeniach języka...*, s. 101.

staje się dla niego pierwszym przewodnikiem po świecie istniejącym poza środowiskiem rodzinnym”⁵⁵².

Relacje z nauczycielami w przedszkolach i szkołach również stanowią model zachowań językowych dla dzieci, ponieważ wkraczając w ich przestrzeń, dzieci poznają cechy języka formalnego⁵⁵³. K. Kuszak pisze o tym, że dzieci w przedszkolach i szkołach poznają rutynowe czynności językowe oraz uczą się grzeczności wyrażonej w języku. Ponadto dzieci dzięki kontaktom z nauczycielem poznają słownictwo zarezerwowane dla niego (dyrektywne i sterujące) oraz poszerzają specjalistyczne słownictwo (przedmioty szkolne, pomieszczenia, sale, uroczystości)⁵⁵⁴. Jest to również chwila, gdy leksyka dzieci dwujęzycznych w obu językach może zacząć bardzo się od siebie różnić, ponieważ w jednym z nich będą ją poszerzać w szkole, a drugi pozostanie językiem domu.

Kwestie stymulowania rozwoju mowy języka i kompetencji dzieci polskojęzycznych reguluje podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej⁵⁵⁵ z komentarzem jako zadania przedszkola w zakresie rozwoju języka.

Zwraca się w niej uwagę na działania nauczycieli sprzyjające rozwojowi kompetencji językowych dziecka w języku polskim:

- Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki.
- Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.
- Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur⁵⁵⁶.

Oznacza to, że wśród zadań przedszkola jest nie tylko dbanie o rozwój językowy dziecka, biorąc pod uwagę język ojczysty, ale również języki mniejszości oraz języki obce.

Niezwykle ważna jest również współpraca między domem a szkołą, jak pisze Edmund Trempała: „prawidłowo funkcjonująca rodzina we wzajemnym współdziałaniu ze szkołą

⁵⁵² K. Sadowska, *Nauczyciel współczesnego przedszkola*, [w:] *Wszelstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń*, Żary 2003, s. 124.

⁵⁵³ K. Kuszak, *Dziecko w przestrzeniach języka...*, s. 99.

⁵⁵⁴ *Ibidem*, s. 100.

⁵⁵⁵ W Polsce nie istnieje jeszcze ustawa regulująca podstawę programową na poziomie żłobka. Co jednak nie oznacza, że w placówkach tych nie kształtuje się kompetencji werbalnych dzieci.

⁵⁵⁶ Por. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem, *Dobra szkoła*, s. 5, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [dostęp: 20.01.2019].

a szkoła z rodziną mogą zapobiec trudnej sytuacji dziecka, mogą odbudować jego poczucie bezpieczeństwa oraz zaufania do siebie i ludzi”⁵⁵⁷.

Nauczyciele i opiekunowie zarówno w żłobkach, przedszkolach, jak i szkołach, odgrywają niezwykle istotną rolę w procesie rozwoju kompetencji werbalnych dziecka. Ważne jest, aby w procesie nauki nauczyciel z dzieckiem rozmawiał, a nie tylko do niego mówił. Jak pisze A. Witkowska-Tomaszewska, pedagog powinien dzielić się z uczniem doświadczeniem, powinien starać się zrozumieć młodego człowieka⁵⁵⁸. Nauczyciel również powinien ucznia aktywnie słuchać. Nie należy dziecka oceniać ani za ucznia udzielać odpowiedzi, a powinno się mu pomagać dotrzeć do właściwych odpowiedzi poprzez parafrazy. „Nauczyciel posługuje się w procesie komunikacji pytaniami otwartymi. Wspomagając ucznia w wykonaniu zadania, stara się dawać uczniowi swobodę i szeroki zakres zagadnień”⁵⁵⁹. Jest to niezwykle ważne również w procesie rozwoju mowy.

2.5. Specyfika edukacji w Holandii – zarys zagadnienia

2.5.1 Struktura systemu edukacji

Jak powszechnie wiadomo, „system edukacji każdego kraju jest ściśle uwarunkowany szeregiem czynników: politycznych, historycznych, ekonomicznych czy ustrojowych, które oddziałują na proces ewolucji początkowo prostych struktur”⁵⁶⁰. System edukacji w Holandii tworzą: przedszkola i żłobki, szkoły podstawowe, szkoły średnie, uczelnie wyższe oraz szkoły specjalne. Ponadto istnieje wiele szkół funkcjonujących poza systemem edukacji.

Koncepcje teoretyczne

W Królestwie Niderlandów rozwiązania edukacyjne wpisują się zazwyczaj w jedną z pięciu (lub kombinację kilku z nich) koncepcji teoretycznych⁵⁶¹. Można wśród nich wymienić następujące:

1. Behawioralna teoria uczenia się, która skupia się na obserwowalnych reakcjach i zachowaniach, a uczenie się jest widziane jako reakcja na bodźce zewnętrzne i nagrody lub kary.

⁵⁵⁷ E. Trempała, *Dziecko w domu i szkole*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Impuls, Kraków 2005, s. 87.

⁵⁵⁸ A. Witkowska-Tomaszewska, *W stronę paradygmatu uczenia się...*, [w:] *Zrozumieć uczenie się, zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 111.

⁵⁵⁹ *Ibidem*, s. 112.

⁵⁶⁰ W. Segiet, *System edukacji w Niemczech – problem egalitaryzacji kształcenia*, [w:] W. Segiet (red.), *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 13.

⁵⁶¹ <https://www.vernieuwenderwijs.nl/onderwijstheorieen-die-je-moet-kennen/> [dostęp: 10.07.2023].

2. Kognitywistyczna teoria uczenia się, która skupia się na tym, co dzieje się w mózgu ucznia, zwłaszcza na sposobie myślenia, które kryje się za działaniami dziecka. Mowa tu o pojęciach typu pamięć operacyjna, pamięć długotrwała oraz wiedza proceduralna i semantyczna. Jest to nauczanie oparte na dowodach, co przejawia się np. w wykorzystywaniu strategii uczenia się, to budowanie na wcześniejszej wiedzy i aktywne przetwarzanie materiału edukacyjnego.
3. Konstruktywistyczna teoria uczenia się, która zwraca uwagę na rozróżnienie wiedzy od uczenia się. Według tej teorii, aby dzieci się uczyły, muszą być aktywnie zaangażowane w proces nauki. Oznacza to, że nie zewnętrzne bodźce, ale samo dziecko sprawia, że się uczy.
4. Konstrukcjonistyczna teoria uczenia się, według której uczenie się polega na konstruowaniu wiedzy. Oznacza to, że faktycznie należy coś stworzyć, aby czegoś się nauczyć. Teorię tę wykorzystuje się często w formie projektowej, wymagającej współpracy.
5. Konektywistyczna teoria uczenia się, w przeciwieństwie do wcześniejszych teorii, które opierają się na gromadzeniu wiedzy, dotyczy uczenia się, jak zdobywać i wykorzystywać wiedzę. Teoria ta jest niezwykle ważna we współczesnym świecie, ponieważ skupia się na możliwościach uczenia się, które daje nam internet. Konektywizm jest szczególnie widoczny w sposobie, w jaki uczniowie uczą się poza szkołą, korzystając ze źródeł takich jak YouTube, Wikipedia i portale społecznościowe – dzięki nim zdobywają ogromną ilość wiedzy. Według tej teorii najważniejsze jest nauczenie dziecka, jak mądrze i krytycznie podejść do tego sposobu uczenia⁵⁶².

Polityka oświatowa

Polityka oświatowa w Holandii jest oparta na zasadzie wolności szkolnictwa oraz ma na celu zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów⁵⁶³. Oznacza to, że rodzice mają prawo wybrać szkołę, która według nich najbardziej odpowiada potrzebom ich dziecka. W Holandii istnieje wiele szkół publicznych, szkół związanych z wyznaniem (protestanckie, katolickie, islamskie, żydowskie i hinduistyczne), ponadto dzieci mogą uczęszczać do szkół prywatnych oraz międzynarodowych. W Holandii nie brakuje również szkół działających w oparciu o określone koncepcje nauczania. Nauczają one w oparciu o określone idee

⁵⁶² <https://www.vernieuwenderwijs.nl/onderwijstheorieen-die-je-moet-kennen/> [dostęp: 10.07.2023].

⁵⁶³ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/basisschool-kiezen-voor-kind> [dostęp: 7.07.2023].

wychowania i edukacji. Przykładami takich szkół są szkoły Montessori, Dalton, Jenaplan oraz szkoły steinerowskie⁵⁶⁴.

W Holandii organem prowadzącym szkoły publiczne jest zazwyczaj gmina. Warto jednak zaznaczyć, że rola gminy ogranicza się do przedstawiania lub mianowania członków rady nadzorczej szkoły⁵⁶⁵. Z tego powodu zarządzanie szkołą sprawowane jest przez komisję zarządzającą, fundację lub osobę prawną. Jeśli natomiast mowa o szkołach prywatnych, są one zarządzane przez fundację lub stowarzyszenie⁵⁶⁶.

W Holandii funkcjonowanie szkół regulowane jest przez prawo oświatowe, które jest bardzo złożone, ponieważ oprócz tradycyjnych ustaw oświatowych istnieje wiele innych ustaw mających wpływ na edukację⁵⁶⁷. Mowa tu na przykład o prawie międzynarodowym, prawie publicznym, cywilnym oraz pracy. Niderlandzkie prawo oświatowe jest skomplikowane również ze względu na relację prawnoustrojową między rządem, organami zarządzającymi, rodzicami, uczniami i personelem⁵⁶⁸. Z perspektywy rodziców i uczniów najważniejsze są przepisy dotyczące obowiązku szkolnego oraz ustawy sektorowe, takie jak ustawa o szkolnictwie podstawowym i ustawa o szkolnictwie średnim. A zatem szkoły muszą spełniać minimalne warunki, aby być uprawnionymi do otrzymywania finansowania na edukację. Są nimi w zależności od szkoły: ustawa o szkolnictwie podstawowym, ustawa o szkolnictwie średnim, ustawa o centrach specjalnych oraz ustawa o edukacji i szkolnictwie zawodowym⁵⁶⁹.

Waga języka niderlandzkiego

W Holandii bardzo dużo uwagi poświęca się rozwojowi języka dzieci. W roku 2010 wprowadzone w życie zostały tzw. linie nauki języka (*leerlijnen taal*), które ustaliły poziom języka, jaki powinny osiągnąć dzieci w różnym wieku. Linie te wyznaczają poziomy od pierwszej grupy szkoły podstawowej do ostatniej klasy średnich szkół zawodowych⁵⁷⁰. W praktyce oznacza to, że w szkołach podstawowych język poznawany jest w czterech domenach: mowa, czytanie, pisanie oraz pojęcia i dbałość o język. Każdy z tych działów jest połączony z pozostałymi.

⁵⁶⁴ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/basisschool-kiezen-voor-kind> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁶⁵ <https://wij-leren.nl/schoolbestuur.php#:~:text=Bestuur%20Basisonderwijs,van%20de%20raad%20van%20toezicht> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁶⁶ <https://wij-leren.nl/schoolbestuur.php#:~:text=Bestuur%20Basisonderwijs,van%20de%20raad%20van%20toezicht> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁶⁷ <https://www.onderwijsconsument.nl/onderwijsrecht/> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁶⁸ <https://www.onderwijsconsument.nl/onderwijsrecht/> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁶⁹ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2023-01-01#HoofdstukI> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁷⁰ <http://www.leerlijnentaal.nl/> [dostęp: 9.03.2019].

Część poświęcona mowie podzielona jest na trzy działy: rozmowy, słuchanie oraz mówienie. Dzieci w szkołach podstawowych uczą się, jak efektywnie rozmawiać z innymi, jak wyrażać myśli i jak w kulturalny sposób przekazać swoje zdanie na dany temat. Część poświęcona słuchaniu uczy dzieci cierpliwości i skoncentrowania uwagi na tym, co do przekazania ma inna osoba. Może nią być zarówno nauczyciel, jak i inny uczeń, ponieważ dzieci uczą się również, jak przekazywać informacje innym dzieciom. Robią to podczas prezentacji⁵⁷¹. Każde z dzieci przygotowuje w szkole prezentacje dotyczące dowolnego tematu (hobby, zwierzęta, zainteresowania⁵⁷²) oraz ulubionych książek.

Natomiast część poświęcona pojęciom i dbałości o język koncentruje się na rozwijaniu świadomości językowej dzieci. Oznacza to, że dzieci poznają wyrażenia typu: „słowo”, „litera”, „przecinek”, „strona”, „sylaba” itp.⁵⁷³ Ponadto uczniowie uczą się zasad rządzących językiem i tego, jak stosować je w praktyce. Im dzieci starsze, tym większy nacisk kładzie się na poprawność językową⁵⁷⁴.

2.5.2. System edukacyjny w Niderlandach

Ze względu na założone cele w niniejszej dysertacji niezbędne jest omówienie specyfiki systemu edukacyjnego w Holandii. Dzieci z rodzin polonijnych uczęszczają bowiem przede wszystkim do szkół tego systemu. A zatem zrozumienie ich sytuacji wymaga poznania i zrozumienia systemu szkolnego, w którym funkcjonują.

Przed wszystkim system edukacji w Holandii determinuje formalne i nieformalne ramy, w których polskojęzyczne dzieci nabywają kompetencje językowe. Zrozumienie tych ram jest kluczowe dla analizy skuteczności nauczania języka polskiego, jak również dla identyfikacji wyzwań i możliwości, z jakimi spotykają się uczniowie.

Ponadto system edukacji wpływa na podejście nauczycieli, dyrektorów szkół i rodziców do wielojęzyczności oraz na polityki szkolne dotyczące języków mniejszościowych. Badanie tych aspektów pozwala lepiej zrozumieć, w jaki sposób środowisko edukacyjne w Holandii wspiera lub utrudnia naukę języka polskiego.

Wreszcie analiza holenderskiego systemu edukacji pozwala uwzględnić również specyficzne potrzeby i doświadczenia dzieci polskiego pochodzenia mieszkające w Holandii, które mogą różnić się od dzieci mieszkających w Polsce. Dzięki temu niniejsza praca może

⁵⁷¹ <http://www.leerlijntaal.nl/page/151/mondelinge-taalvaardigheid.html> [dostęp: 9.03.2019].

⁵⁷² Dzieci polskiego pochodzenia bardzo często przygotowują również prezentacje dotyczące tematów związanych z Polską.

⁵⁷³ To przykłady pojęć, które poznają dzieci na początku edukacji w szkołach podstawowych.

⁵⁷⁴ <http://www.leerlijntaal.nl/page/46/taalverzorging.html> [dostęp: 9.03.2019].

dostarczyć bardziej kompleksowego obrazu procesu nabywania języka ojczystego w środowisku wielojęzycznym.

Żłobki i przedszkola

W Królestwie Niderlandów edukację na poziomie żłobków, przedszkoli i szkół podstawowych reguluje między innymi prawo zawarte w „Wet ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie”⁵⁷⁵ (Prawo OKE), co oznacza: Prawo szans rozwoju przez jakość i edukację, „Wet Kinderopvang”⁵⁷⁶ – prawo dotyczące żłobków i przedszkoli oraz „Wet op het primair onderwijs”⁵⁷⁷ – prawo dotyczące nauczania początkowego. Według prawa zawartego w OKE, które weszło w życie 1 sierpnia 2010 roku, zakłada się konieczność zapewnienia stymulacji rozwoju języka małych dzieci oraz poprawę jakości edukacji oferowanej przez żłobki oraz przedszkola. Prawo to obejmuje poza żłobkami i przedszkolami również wszystkie rodzaje opieki zorganizowanej nad małymi dziećmi oraz szkoły podstawowe.

Najważniejszymi działaniami prawa OKE są:

1. Obowiązek zapewnienia przez gminy dobrej oferty przedszkolnej dla wszystkich małych dzieci z problemami językowymi (opóźnienia w rozwoju języka oraz zaburzenia rozwoju języka).
2. Konieczność zapewnienia w obrębie całego kraju wysokiej jakości opieki oferowanej przez żłobki i przedszkola. W tym wypadku oznacza to, że wszystkie zasady dotyczące żłobków w Holandii dotyczą również przedszkoli.
3. Zapewnienie, że również rodzice w najtrudniejszych sytuacjach finansowych mają dostęp do żłobków, przedszkoli i szkół na dobrym poziomie.
4. Zapewnienie, że rodzice dzieci z problemami rozwojowymi nie są zobowiązani do pokrywania dodatkowych kosztów.
5. Zapewnienie, że żłobki, przedszkola oraz szkoły są kontrolowane i w razie naruszeń zasad podlegają karze⁵⁷⁸.

Ustawa ta daje gminom kontrolę nad realizacją oferty przedszkolnej obejmującej opiekę nad wszystkimi małymi dziećmi z problemami językowymi (zaburzenia rozwojowe oraz opóźnienia w rozwoju). Aby zapewnić obu stronom pełne wypełnienie swych ról, konieczne

⁵⁷⁵ [https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019].

⁵⁷⁶ [https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019].

⁵⁷⁷ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2019-01-01/0/HoofdstukI/TiteldeelII/Artikel1/informatie> [dostęp: 20.01.2019].

⁵⁷⁸ [https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019].

jest zawieranie przez wszystkie placówki odpowiednich umów, przy czym prawo zezwala samorządom na określenie, w jakim stopniu i na jakim poziomie będą współpracować i jak będzie wyglądać kontrola⁵⁷⁹.

W Holandii to gmina jest odpowiedzialna za wczesną edukację dzieci, jednak tylko integralne programy przedszkolne (ukierunkowane na język, umiejętności arytmetyczne, motoryczne i rozwój społeczno-emocjonalny) kwalifikują się do finansowania komunalnego⁵⁸⁰.

Instytucja wczesnej edukacji w Holandii prowadzona jest według przyjętego przez instytucję programu nauczania i opieki. Program ten jest częściowo ustalany przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap), które jest organem odpowiedzialnym za nadzór i regulacje w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej oraz opieki nad dziećmi w Holandii.

Program dla edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej nosi nazwę Vve-programma's (Vve to skrót od Voor- en vroegschoolse educatie, co oznacza właśnie: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna). Jest to program edukacyjny skierowany na zapobieganie i wyrównywanie różnic edukacyjnych. Te programy inicjowane są w ramach przedszkola (grupy przedszkolnej) i kontynuowane aż do drugiej grupy szkoły podstawowej. Ponadto istnieją programy, które są skoncentrowane albo na grupach przedszkolnych, albo na klasach 1 i 2 szkoły podstawowej. Program musi stymulować rozwój dzieci w obszarze języka, matematyki, motoryki oraz rozwoju społeczno-emocjonalnego w sposób zorganizowany i spójny. Programy te powstają zgodnie z rozporządzeniem dotyczącym podstawowych warunków jakości edukacji wczesnoszkolnej, wydanym przez niderlandzkie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki.

SLO, czyli Krajowe Centrum Ekspertyz w Zakresie Rozwoju Programów Nauczania, zajmuje się opracowywaniem i oceną programów nauczania dla systemu edukacji⁵⁸¹. W żłobkach zgodnie z planem SLO⁵⁸² ważnym elementem edukacji jest komunikacja. Dzieciom tworzy się możliwości rozwijania umiejętności związanych z wyrażaniem własnych opinii, umiejętności porównywania, zadawania pytań i proszenia o pomoc. Ważne jest również, aby dziecko w praktyce, w trakcie kontaktów z innymi ludźmi, poznało reguły komunikacji

⁵⁷⁹ [https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019].

⁵⁸⁰ [https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019].

⁵⁸¹ <https://www.rijksoverheid.nl/contact/contactgids/stichting-leerplan-ontwikkeling-slo#:~:text=SLO%20is%20een%20landelijk%20kenniscentrum,het%20opstellen%20van%20landelijke%20onderwijsdoelen> [dostęp: 31.07.2024].

⁵⁸² <https://wij-leren.nl/slo.php> [dostęp: 12.02.2019].

społecznej, ale również potrafiło spontanicznie reagować na nauczyciela, np. dodając od siebie coś do wysłuchiwanej opowieści⁵⁸³.

Zgodnie z zapisami zawartymi w planach pedagogicznych każdej instytucji (dostępne online) w żłobku i przedszkolu odbywa się proces socjalizacji w grupie rówieśniczej oraz w grupie dzieci w zbliżonym wieku.

Tabela 3 Opracowanie własne przygotowane na podstawie źródeł: ⁵⁸⁴, ⁵⁸⁵, ⁵⁸⁶.

	kinderdagverblijf	peutersuypeelzaal
Wiek dziecka	0–4	2–4
Pobył	1–5 dni	2–3 dni
Czas (rok)	Cały rok	Rok szkolny
Czas (dzień)	Od 7.00/7.45 do 18.00	(ok.) 8.00 – (ok.) 12.00

Programy w żłobkach i przedszkolach mają pewną elastyczność i autonomię na poziomie lokalnym. Instytucje te mogą w oparciu o program tworzyć własny plan, możliwe jest też korzystanie z programów rekomendowanych dla tych etapów rozwoju. Przykładami takich planów są np.: „Uk & Puk”, „Puk & Ko”, „Ik & Ko”, „Ko heeft praatjes” oraz „Sil op school”. Pierwsze cztery stworzono z myślą o dzieciach od chwili narodzin do czterech lat, a ostatni o dzieciach od czterech do sześciu lat, dlatego z tego programu korzysta się częściej w pierwszych klasach szkoły podstawowej⁵⁸⁷. Plany te mogą być też użyteczne dla rodziców⁵⁸⁸. „Uk & Puk”, „Puk & Ko”, „Ik & Ko” oraz „Ko heeft praatjes” to proponowane dzieciom aktywności, które mają formę zabawy, a inspiracją jest maskotka o imieniu Puk.

Dla dzieci w Holandii, podobnie jak w Polsce, pierwszym etapem instytucjonalnej opieki są żłobki. Są to instytucje funkcjonujące na zasadzie i prawach przedsiębiorstw, które muszą być zarejestrowane w Izbie Handlowej (Kamer van Koophandel). Równocześnie żłobki w Holandii są częścią systemu oświaty i opieki nad dziećmi oraz podlegają prawu oświatowemu i regulacjom dotyczącym opieki nad dziećmi⁵⁸⁹.

W Holandii można rozróżnić żłobki „kinderdagverblijf”, nazywane również „crèche”, oraz przedszkola „peuterspeelzaal”. Z prawnego punktu widzenia od 2018 roku przedszkola zostały

⁵⁸³ file:///C:/Users/ajste/Downloads/Schemas__Nederlandse__taal__MR.pdf [dostęp: 12.02.2019].

⁵⁸⁴ <https://www.ouders.nl/peuter/welke-opvang-kies-jij-voor-kind-kinderopvang-peuterspeelzaal> [dostęp: 9.08.2023].

⁵⁸⁵ <https://www.kinderdagverblijf-info.nl/vraagbaak/verschil-van-kinderdagverblijf-en-peuterspeelzaal.html> [dostęp: 9.08.2023]

⁵⁸⁶ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2023-06-20> [dostęp: 9.08.2023].

⁵⁸⁷ <http://www.cedgroep.nl/het-jonge-kind/vve/vve-programmas/ko-totaal.aspx> [dostęp: 12.02.2019].

⁵⁸⁸ <https://www.cedgroep.nl/advies/vve-programma-uk-puk-voor-de-kinderopvang> [dostęp: 10.08.2023].

⁵⁸⁹ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/kwaliteitseisen-kinderopvang-en-peuterspeelzalen#:~:text=Sinds%202018%20zijn%20peuterspeelzalen%20omgevormd,eisen%20die%20geldend%20voor%20kinderdagverblijven> [dostęp: 9.08.2023].

przekształcone w żłobki. Jest to wynikiem ustawy o harmonizacji opieki nad dziećmi i przedszkolami⁵⁹⁰. Dawne przedszkola muszą aktualnie spełniać wymagania obowiązujące dla żłobków. Do „kinderdagverblijf” uczęszczają dzieci od urodzenia do czwartego roku życia, natomiast do „peuterspeelzaal” od drugiego do czwartego roku życia.

Pedagodzy i opiekunowie tworzą przestrzeń dla dzieci w ten sposób, by aktywować ich wszystkie zmysły. Poprzez patrzenie, słuchanie, smakowanie oraz wężanie dzieci mają okazję poznać otaczający świat. Powtarzalność tych działań sprzyja indywidualnemu rozwojowi i zrozumieniu.

W żłobkach i przedszkolach rozwija się umiejętności komunikacyjne dzieci w trakcie codziennych rozmów. Pracownicy rozmawiają z dziećmi lub wciąż opowiadają o tym, co robią, nazywają wykonywane przez siebie czynności i otaczające ich przedmioty. Ponadto wychowawcy poświęcają dużo czasu na śpiewanie piosenek i czytanie bajek. Oprócz wspierania rozwoju mowy stymulowany jest również rozwój kognitywny dzieci – przez różnego rodzaju gry i zabawy dostosowane do wieku podopiecznych. Dzieci bawią się klockami, bawią się przed lustrem, układają puzzle, wykonują prace ręczne oraz odgrywają scenki dramatyczne.

W przedszkolach prowadzona jest dokumentacja dotycząca rozwoju dziecka. Rejestruje się obserwacje na temat samopoczucia, rozwoju fizycznego, w tym również rozwoju zmysłowego, umiejętności motorycznych, a także rozwoju poznawczego, w którym dużą uwagę przywiązuje się do rozwoju języka, rozwoju społeczno-emocjonalnego, a ponadto obserwuje się rozwój kreatywności dzieci⁵⁹¹.

Rodzice mają pełen wgląd w dokumenty dotyczące rozwoju ich dzieci i ich funkcjonowania w placówce. Wiele placówek dysponuje specjalnymi aplikacjami, które można zainstalować w telefonie. Ułatwiają one śledzenie postępów rozwojowych dzieci. Ponadto rodzice mogą śledzić plan dnia i wiedzą, co w danej chwili robią ich dzieci.

Dzieci z opóźnieniami i zaburzeniami rozwoju mowy otrzymują w instytucjach edukacyjnych profesjonalne wsparcie prowadzone przez logopedów i terapeutów⁵⁹².

⁵⁹⁰ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/kwaliteitseisen-kinderopvang-en-peuterspeelzaalen#:~:text=Sinds%202018%20zijn%20peuterspeelzaalen%20omgevormd,eisen%20die%20gelden%20voor%20kinderdagverblijven> [dostęp: 9.08.2023].

⁵⁹¹ <https://www.konings-kinderen.nl/wp-content/uploads/2016/04/Pedagogisch-beleidsplan-Koningskinderen-KDV-Herzien-sep-2018-IKK-2.pdf> [dostęp: 12.02.2019].

⁵⁹² <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie-vve> [dostęp: 9.03.2019].

Szkoła podstawowa

W SLO formułuje się pewne założenia dotyczące osiągnięć dzieci rozpoczynających naukę w szkole w wieku czterech lat. Dzieci powinny:

- posiadać bierny zasób słownictwa wynoszący średnio 4000 słów, a aktywny 2000;
- powinny być w stanie używać tych samych słów w różnych kontekstach;
- powinny znać różnice między zaimkami osobowymi;
- powinny używać czasowników w czasie przeszłym;
- powinny używać zaimków przymiotnych;
- powinny używać przymiotników;
- powinny używać przysłówka „er”⁵⁹³.

Czterolatki powinny zrozumieć i wykonać proste instrukcje, wysłuchać odczytywanych im (zgodnych z wiekiem) historii, obejrzeć lub wysłuchać programu telewizyjnego, radiowego lub internetowego. Zakłada się też, że czteroletnie dzieci potrafią wysłuchać narracji rówieśników.

Niderlandzkie szkoły realizują określony przez władze oświatowe program edukacyjny przeznaczony dla szkół podstawowych, specjalnych oraz średnich⁵⁹⁴. W programie opisane są cele edukacyjne, które obejmują:

- podstawowe cele nauczania dla szkoły podstawowej, szkoły specjalnej (podstawowej) i klasy pierwszej szkoły średniej (szkoły specjalnej);
- cele końcowe dla klasy wyższej szkoły średniej (szkoły specjalnej).

Sformułowany centralnie w formie kompendium program nauczania każda szkoła wykorzystuje w sposób indywidualny, zgodnie z jej wizją edukacji. Raz na cztery lata szkoły tworzą plan, w którym określają, w jaki sposób zamierzają pracować nad jakością nauczania w swojej szkole i jak zamierzają osiągnąć cele edukacyjne. Szkoły same decydują o sposobie opracowania swojego planu. Zgodnie z holenderską wizją kształcenia język niderlandzki i matematyka są ważnymi przedmiotami w szkole podstawowej. Dlatego uczniowie muszą wystarczająco opanować te przedmioty, aby móc kontynuować naukę w szkole średniej. Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki określa poziomy odniesienia dla języka i matematyki, a także to, czego uczniowie powinni się nauczyć i co powinni umieć w zakresie obu przedmiotów, jednak jak to osiągną, zależy już od planu szkoły⁵⁹⁵.

⁵⁹³ Według: L. Stembor, *Gramatyka języka niderlandzkiego z ćwiczeniami*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000, s. 47. Przysłówek „er” w języku niderlandzkim może pełnić funkcję podmiotu gramatycznego w zdaniu, w którym podmiot jest nieokreślony. Może również pełnić funkcję okolicznika miejsca jako zredukowana forma słowa „daar” co oznacza – tam. Przysłówek „er” może również pełnić funkcję zaimka osobowego przy określaniu ilości oraz członu przysłówka zaimkowego.

⁵⁹⁴ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁹⁵ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/kwaliteit-basisonderwijs-omhoog> [dostęp: 7.07.2023].

Poza czteroletnim planem szkoła podstawowa mniej więcej raz na dwa lata opracowuje rodzaj przewodnika po szkole, w którym w skróconej i przystępnej formie znajdują się informacje na temat samej szkoły, celów oraz wizji kształcenia, pracowników i praktycznych informacji, najczęściej skierowanych do rodziców i opiekunów⁵⁹⁶.

Ponadto w każdej grupie tworzony jest plan konkretnie dla niej na dany rok szkolny. Plan jest tworzony na podstawie danych dotyczących postępów w nauce każdego dziecka. W trakcie trwania roku szkolnego plan podlega ewaluacji i jest odpowiednio modyfikowany.

W Holandii obowiązek edukacyjny obejmuje dzieci od piątego roku życia⁵⁹⁷, jednak już czteroletnie dzieci uczęszczają do szkół podstawowych. Dzieje się tak w blisko 100% przypadków⁵⁹⁸. Oznacza to, że większość czteroletnich dzieci znajduje się w sytuacji, w której edukacja (również ta językowa) odbywa się w sposób celowy, zaplanowany i systematyczny. Nierzadko dla rodziców polskiego pochodzenia fakt, że w Holandii dzieci rozpoczynają edukację w szkole podstawowej w wieku czterech lat, jest trudny do zaakceptowania.

Rodzice polonijni często odczuwają obawy przed włączeniem małych dzieci do systemu regularnej edukacji w języku, w którym nie zawsze są biegli. Nie znając specyfiki niderlandzkiego systemu edukacji, rodzice porównują klasę pierwszą w szkole holenderskiej do klasy pierwszej w systemie polskim. Zasadnicza różnica polega na tym, że w holenderskich szkołach podstawowych w pierwszej grupie nacisk kładzie się na naukę przez zabawę oraz rozwijanie umiejętności społecznych, podczas gdy w polskim systemie edukacji klasa pierwsza jest bardziej skoncentrowana na formalnej nauce czytania, pisania i liczenia.

W Holandii istnieją cztery typy szkół na poziomie podstawowym.

- Standardowa szkoła podstawowa, która jest przeznaczona dla dzieci w wieku od czterech do dwunastu lat. Dzieci rozpoczynają naukę w grupie 1 i uczęszczają do szkoły podstawowej do chwili ukończenia grupy 8⁵⁹⁹.
- Specjalna szkoła podstawowa, która jest przeznaczona dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tych szkołach program edukacyjny, treści kształcenia dostosowane są do indywidualnych potrzeb dzieci⁶⁰⁰.

⁵⁹⁶ <https://scholenopdekaart.nl/api/v1/bijlage/12042/13907518-f482-4d50-b683-bc5d91287157/> [dostęp: 7.07.2023].

⁵⁹⁷ O. Grabowska, *System edukacji w Holandii – orientacja na demokrację*, [w:] W. Segiet (red.), *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 33.

⁵⁹⁸ *Ibidem*, s. 33.

⁵⁹⁹ <https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archieff/ho-zit-het-nederlandse-onderwijssystem-in-elkaar/> [dostęp: 10.07.2023].

⁶⁰⁰ <https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archieff/ho-zit-het-nederlandse-onderwijssystem-in-elkaar/> [dostęp: 10.07.2023].

- Szkoła specjalna jest przeznaczona dla dzieci, które z powodu poważnych trudności nie mogą znaleźć odpowiedniego miejsca w zwykłym szkolnictwie podstawowym. Dotyczy to dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi lub ruchowymi, a także dzieci z poważnymi problemami behawioralnymi i/lub zdrowotnymi. Te szkoły dostosowane są do potrzeb tej grupy dzieci, począwszy od celów, które realizują, po szczegółowe rozwiązania służące każdemu dziecku. Jest to istotne z tego powodu, że dzieci uczące się w tych szkołach po ich ukończeniu nie przechodzą do regularnych lub specjalnych szkół średnich⁶⁰¹.
- Specjalna szkoła średnia to kolejny etap edukacji dla dzieci z niepełnosprawnościami, które są absolwentami specjalnych szkół podstawowych. Także te szkoły realizują cele edukacyjne odpowiadające potrzebom i możliwościom ich uczniów⁶⁰².

Szkoła średnia

Szkolnictwo średnie w Holandii reguluje prawo oświatowe „Wet op het voortgezet onderwijs” dotyczące edukacji na poziomie średnim⁶⁰³. Zajęcia w nich prowadzone są w języku niderlandzkim zgodnie z zapisem w paragrafie 6 prawa oświatowego. Musi to jednak dziać się w zgodzie z kodeksem postępowania określonym przez właściwy organ⁶⁰⁴. W tym samym paragrafie, w punkcie 6c dotyczącym przeciwdziałaniu opóźnień w rozwoju językowym, czytamy, że edukacja w szkołach średnich powinna być zorganizowana w taki sposób, aby zwracać uwagę na problemy językowe uczniów i aktywnie przeciwdziałać opóźnieniom, szczególnie w zakresie przyswajania języka niderlandzkiego⁶⁰⁵. Prawo nie wspomina o opóźnieniach w języku ojczystym, jeśli nie jest nim język niderlandzki.

Szczególne uwagi w kształceniu na poziomie szkoły średniej przywiązuje się do edukacji z zakresu języka obcego. Najczęściej prowadzone są lekcje z języka angielskiego. Szkoły mogą też proponować wybór innych języków.

⁶⁰¹ <https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archief/ho-zit-het-nederlandse-onderwijssystem-in-elkaar/> [dostęp: 10.07.2023].

⁶⁰² <https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archief/ho-zit-het-nederlandse-onderwijssystem-in-elkaar/> [dostęp: 10.07.2023].

⁶⁰³ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-01-01> [dostęp: 20.01.2019].

⁶⁰⁴ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-01-01> [dostęp: 20.01.2019].

⁶⁰⁵ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-01-01> [dostęp: 20.01.2019].

W dokumentach oświatowych⁶⁰⁶ zwraca się uwagę na język fryzyjski⁶⁰⁷, który, podobnie, jak język kaszubski w Polsce, może być językiem wykładowym w szkole.

W Holandii dzieci rozpoczynają naukę w szkołach średnich po ośmiu latach kształcenia w szkole podstawowej. Uczniowie w szkolnictwie średnim mają przeciętnie od dwunastu do osiemnastu lat. Dzieci mają do wyboru:

- Szkołę praktyczną „pro” – to rodzaj szkoły zawodowej, która przygotowuje uczniów do wejścia na rynek pracy. W szkolnictwie praktycznym uczniowie uczą się w małych grupach podstawowych przedmiotów szkolnictwa średniego. Ponadto mają bardzo wiele zajęć praktycznych.
- Szkoła o profilu „vmbo” (skrót oznacza „voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs”, tłumaczenie: przygotowawcze średnie kształcenie zawodowe) jest czteroletnim programem kształcenia, który przygotowuje uczniów do dalszej nauki w szkole zawodowej (mbo). Uczniowie kończący tę szkołę mogą również przejść na wyższy poziom szkoły średniej (havo). W ramach vmbo istnieją cztery różne ścieżki edukacyjne:
 - ❖ vmbo-bb lub vmbo-basis jest ścieżką kształcenia, która przygotowuje uczniów do programów szkoleniowych na poziomie 2 w szkole zawodowej (mbo);
 - ❖ vmbo-kb lub vmbo-kader jest ścieżką kształcenia, która przygotowuje uczniów do programów szkoleniowych na poziomie 3 i 4 w szkole zawodowej (mbo), skupiając się na konkretnych zawodach lub branżach;
 - ❖ vmbo-g lub vmbo-gl jest ścieżką kształcenia, która ma ten sam poziom co vmbo-tl i przygotowuje uczniów do programów szkoleniowych na poziomie 3 i 4 w szkole zawodowej (mbo). Uczniowie, którzy ukończą szkołę o tym poziomie, mogą przejść do szkoły średniej o poziomie havo;
 - ❖ vmbo-t lub vmbo-tl jest najbardziej teoretyczną ścieżką na poziomie vmbo, również przygotowuje uczniów do programów szkoleniowych na poziomie 3 i 4 w szkole zawodowej (mbo). Uczniowie po zdobyciu dyplomu mają prawo do przejścia do szkoły havo.
- Szkoła o poziomie havo (skrót oznacza „hoger algemeen voortgezet onderwijs”, tłumaczenie: wykształcenie średnie ogólnokształcące) jest pięcioletnim programem edukacyjnym, który przygotowuje uczniów do szkoły wyższej o poziomie hbo, ale

⁶⁰⁶ <http://www.taalcanon.nl/vragen/is-het-fries-een-taal/> [dostęp: 20.01.2019].

⁶⁰⁷ Fryzja jest prowincją w północnej części Królestwa Niderlandów. Językiem fryzyjskim posługuje się tam około 400 000 osób.

po zdaniu egzaminu istnieje możliwość kontynuacji nauki w szkole zawodowej mbo lub przejścia do szkoły średniej o wyższym poziomie vwo. W ostatnich dwóch latach uczniowie havo wybierają jeden z następujących czterech profilów:

- ❖ kultura i społeczeństwo,
 - ❖ ekonomia i społeczeństwo,
 - ❖ przyroda i zdrowie,
 - ❖ przyroda i technika.
- Szkoła o poziomie vwo (oznacza „voorbereidend wetenschappelijk onderwijs”, tłumaczenie: przygotowawcze wykształcenie przeduniwersyteckie) to sześcioletni program edukacyjny, który przygotowuje uczniów do studiów na uniwersytecie. Pod koniec trzeciego roku nauki uczniowie vwo wybierają te same profile co w przypadku havo.

W ramach vwo istnieją dwa typy:

- 1) Atheneum – to regularny program vwo z 15 przedmiotami w klasach młodszych i 8 przedmiotami na egzaminie.
- 2) Gimnazjum – to program vwo z dodatkowymi przedmiotami, takimi jak łacina, greka i kultura klasyczna.

Po ukończeniu szkoły średniej w zależności od jej poziomu uczniowie kontynuują edukację w szkole zawodowej lub wyższej. W Holandii istnieją:

- Mbo („middelbaar beroepsonderwijs”) – to szkoła średnia zawodowa. Jest to szkoła, która jest rodzajem przedłużenia szkoły średniej zawodowej, która stanowi przedłużenie szkoły średniej zawodowej typu vmbo, a także havo. W tego typu szkołach młodzież przygotowuje się do wykonywania takich zawodów jak: piekarz, elektryk czy fryzjer.

W Holandii istnieje około 500 programów edukacyjnych, w których można zdobyć dyplom mbo na czterech poziomach:

- 1) Wstępny – przygotowanie do prostych zadań wykonywanych w praktyce.
- 2) Podstawowy – przygotowanie do praktycznej pracy wykonywanej pod nadzorem.
- 3) Kształcenie zawodowe – przygotowanie do samodzielnej pracy w danym zawodzie.
- 4) Kształcenie na poziomie kierowniczym i specjalistycznym – przygotowanie do samodzielnej pracy z szerokim zakresem umiejętności i/lub specjalizacją.

- Hbo („hoger beroepsonderwijs” – wyższe szkolnictwo zawodowe). Po ukończeniu szkoły średniej o poziomie havo lub vvo uczniowie mają prawo kontynuować naukę na szczeblu szkolnictwa wyższego w ramach hbo. Dodatkowo również studenci z ukończonym kierunkiem na poziomie mbo (poziom 4) mogą kontynuować naukę na hbo. Hbo można porównać do polskiego szkolnictwa wyższego, przy czym w porównaniu z niderlandzkim szkolnictwem akademickim programy hbo są bardziej skoncentrowane na praktyce zawodowej.
- Wo („wetenschappelijk onderwijs” – szkolnictwo akademickie). Po ukończeniu szkoły średniej o poziomie vvo uczniowie mogą kontynuować naukę na uniwersytecie. Studenci szkół wyższych typu hbo po uzyskaniu tzw. propedeutyki⁶⁰⁸ również mogą kontynuować studia na uniwersytecie. Największa różnica między poziomem wo a hbo polega na tym, że na tym pierwszym nacisk nie jest położony na przygotowanie do praktyki zawodowej, ale na rozwijanie umiejętności badawczych. Oba poziomy można zakończyć dyplomem licencyjnym lub kontynuować naukę i zakończyć studia, uzyskując dyplom magistra.

Poza wspomnianymi typami szkół w Holandii istnieje możliwość kształcenia się na poziomie Vavo (skrót od „voortgezet algemeen volwassenenonderwijs”) – to szkoły przeznaczone dla osób dorosłych, w ramach których mogą one uzyskać dyplom szkoły średniej na poziomach: vmbo, havo i vvo. Dorośli mogą również uzyskać świadectwa cząstkowe z wybranych przedmiotów szkolnych.

2.5.3. Organizacja edukacji w Niderlandach

Przyjęcie dziecka do szkoły

Zwyczajowo⁶⁰⁹ dziecko naukę w szkole podstawowej rozpoczyna dzień po swoich czwartych urodzinach. Jeśli dziecko kończy cztery lata np. 4 lutego, nie czeka do września, aby iść do szkoły, rozpoczyna ją 5 lutego. Uczeń rozpoczyna naukę w grupie pierwszej i w zależności od tego, kiedy rozpoczął naukę i jak czuje się wśród rówieśników, od nowego roku szkolnego może przejść do grupy drugiej lub pozostać na cały kolejny rok w pierwszej. Od każdej kolejnej grupy rok szkolny rozpoczyna się po wakacjach letnich. Oznacza to, że na początku roku szkolnego w pierwszej grupie może być tylko kilkoro uczniów (te dzieci, które

⁶⁰⁸ Jeśli student HBO lub WO zda „propedeuse”, oznacza to, że zaliczył wszystkie przedmioty z pierwszego roku. Student pomyślnie przeszedł przez tzw. fazę propedeutyką, co dowodzi, że jest w stanie poradzić sobie ze studiami i prawdopodobnie je ukończy. Jest to właściwie rodzaj tymczasowego dyplomu lub certyfikatu.

⁶⁰⁹ Dziecko może rozpocząć naukę w szkole podstawowej od 4. roku życia. Obowiązek szkolny rozpoczyna się pierwszego dnia nowego miesiąca po osiągnięciu przez dziecko 5 lat. W Holandii powinno się zapisać dziecko do szkoły podstawowej, gdy ma ono 3 lata. Od 3 lat i 10 miesięcy dziecko może uczestniczyć w dniach próbnych.

urodziły się w miesiącach letnich lub niedługo przed nimi). W trakcie trwania roku szkolnego do grupy dołączają nowi uczniowie.

Decyzję o posłaniu dziecka do określonej szkoły podejmują rodzice lub opiekunowie, zgodnie z własnymi preferencjami. Dokonując wyboru szkoły, mogą uwzględniać np. odległość od miejsca zamieszkania, renomę szkoły, profil szkoły, np. religijny itp. Jeśli dzieci przyjmowane są do pierwszej grupy, zazwyczaj nie łączą się z tym żadne wymogi. W przypadku dzieci obcojęzycznych proponuje się roczną edukację w szkole językowej dla obcokrajowców. Po roku dzieci automatycznie przechodzą do szkoły regularnej.

Inaczej wygląda przyjęcie dziecka do szkoły średniej. W ostatniej grupie szkoły podstawowej uczniowie otrzymują tak zwaną radę (*advies*). Opracowywana jest ona przez nauczycieli w oparciu o wyniki nauczania dziecka z poprzednich lat⁶¹⁰. Na indywidualnym spotkaniu w szkole rada jest przedstawiona rodzicom oraz uczniowi. Właśnie wtedy młody człowiek dowiaduje się, jaki poziom szkoły średniej powinien wybrać według swoich umiejętności i osiągnięć.

Dzieci do szkół średnich przyjmowane są bez egzaminów. Oznacza to, że jeśli nie będzie zbyt wielu chętnych do danej szkoły, zostaną przyjęci wszyscy starający się o miejsce. Jeśli kandydatów jest więcej niż miejsc, organizowane są losowania⁶¹¹. W takiej sytuacji uczniowie mogą liczyć tylko na szczęście. Wyjątkiem jest sytuacja, gdy do danej szkoły uczęszcza już rodzeństwo ucznia – dzieci przyjmowane są wtedy poza losowaniem.

Organizacja roku szkolnego

Rok szkolny w szkole podstawowej podzielony jest na dwa lub trzy semestry (to zależy od wewnętrznej decyzji szkoły). Każdy semestr kończy się wystawieniem dziecku raportu, a na podstawie wyników opracowywany jest plan dalszej nauki. Określa się np., czy dziecko potrzebuje dodatkowej pomocy lub dodatkowych wyzwań.

W szkole średniej rok szkolny podzielony jest na trzy okresy, z których każdy kończy się tygodniem egzaminów. W tym czasie nie odbywają się inne zajęcia oprócz egzaminów. Szkoła średnia kończy się egzaminem maturalnym, dużo bardziej rozbudowanym niż matura w Polsce. W zależności od poziomu szkoły dzieci zdają egzaminy końcowe z prawie wszystkich przedmiotów.

⁶¹⁰ Z tego właśnie powodu niezwykle trudno jest udzielić tej „rady” rodzicom dziecka polonijnego, które do Holandii przyjechało w wieku 10/12 lat. Nauczyciele niewiele mogą powiedzieć na temat tego, co dziecko wie i czego nauczyło się we wcześniejszych latach.

⁶¹¹ <https://oudersenonderwijs.nl/kennisbank/naar-de-middelbare-school/loting-voor-toelating/#:~:text=Hoe%20werkt%20de%20loting%20voor,kunnen%20verwachten%20van%20het%20lotingsproces> [dostęp: 2.04.2024].

Organizacja roku szkolnego w holenderskich szkołach jest inna niż w szkołach w Polsce. Dzieci w Holandii mają następujące przerwy wakacyjne: wakacje letnie – trwają sześć tygodni, wakacje jesienne, które trwają tydzień, dwutygodniowe wakacje bożonarodzeniowe, tygodniowe wakacje wiosenne na przełomie lutego i marca oraz dwutygodniowe wakacje w maju. Terminy przerw wakacyjnych w kraju są uzależnione od podziału na trzy regiony: północny, środkowy i południowy. W każdym z tych regionów wakacje odbywają się w innym terminie, zazwyczaj z tygodniową różnicą⁶¹². Dlatego też rozpoczęcie kolejnego roku szkolnego w każdym regionie przypada na inny czas. Warto zauważyć, że terminy wakacji zmieniają się co roku w sposób rotacyjny.

W Holandii nie ma zwolnień lekarskich, a o chorobie ucznia szkołę telefonicznie informuje rodzic. W tej materii istnieje w Holandii pełne zaufanie i z reguły nie kwestionuje się zdania rodzica. Nie zmienia to faktu, że nieobecności są przez szkołę skrupulatnie odnotowywane. Jeśli wzbudzą wątpliwości, najpierw rozmawia się o tym z rodzicem, a gdy szkoła nadal nie jest usatysfakcjonowana, może zawiadomić *leerplichtambtenaar* (urzędnika do spraw obowiązku szkolnego). Ten może przeprowadzić rozmowę z rodzicami i uczniem, aby sprawdzić, co się dzieje. Oferuje również pomoc w celu zapobieżenia dalszym nieobecnościom⁶¹³.

Jeśli rodzic pragnie z innego powodu zwolnić dziecko z zajęć, musi zwrócić się o to z oficjalną, pisemną prośbą do dyrekcji. Ta jednak udziela zwolnienia tylko w wyjątkowych sytuacjach. Dzieje się tak, ponieważ w Holandii niezwykle poważnie traktuje się obowiązek szkolny. Zwolnienie dziecka z powodu wyjazdu wakacyjnego jest niemożliwe. Jeśli rodzic bez zgody szkoły zabierze dziecko, musi liczyć się z możliwością otrzymania kary pieniężnej.

Organizacja zajęć/lekcji

Organizacja zajęć w szkołach podstawowych zdecydowanie różni się od organizacji lekcji w szkołach średnich.

Zajęcia w szkołach podstawowych odbywają się w stałych godzinach określonych indywidualnie przez szkoły. Zazwyczaj: od 8.30 do 14.15/14.30 z wyjątkiem śród, gdy zajęcia trwają do 12.15/12.30.

⁶¹² Może się zdarzyć, że dzieci mieszkające na granicy uczęszczają do szkół w różnych częściach i nie mają wakacji w tym samym czasie.

⁶¹³ [https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/geoorloofd-schoolverzuim-en-spijbelen#:~:text=Ongeoorloofd%20schoolverzuim%20\(zoals%20spijbelen\)&text=Als%20een%20leerling%20e%20vaak,waarmee%20verder%20verzuim%20wordt%20voorkomen](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/geoorloofd-schoolverzuim-en-spijbelen#:~:text=Ongeoorloofd%20schoolverzuim%20(zoals%20spijbelen)&text=Als%20een%20leerling%20e%20vaak,waarmee%20verder%20verzuim%20wordt%20voorkomen) [dostęp: 10.08.2023].

W czasie zajęć są dwie przerwy, podczas których dzieci około 15 minut bawią się, a kolejne 15 minut spędzają, jedząc przekąski (podczas pierwszej przerwy) oraz lunch (podczas drugiej przerwy). Uczniowie wszystkie zajęcia mają w tej samej sali lekcyjnej.

W szkole podstawowej dzieci zazwyczaj mają zajęcia z jednym nauczycielem, który uczy wszystkich przedmiotów. Szkoły starają się, aby nie wprowadzać więcej niż dwóch nauczycieli do klasy⁶¹⁴. Nauczyciele pracują zgodnie z ustalonym planem zajęć. Między lekcjami nie ma przerw.

Liczebność uczniów w klasie wynosi zazwyczaj około 26 uczniów. Wielu nauczycieli ma do dyspozycji wsparcie asystenta, który przygotowuje lekcje, wspomaga uczniów przy indywidualnych zadaniach oraz pomaga w pracach administracyjnych⁶¹⁵.

Lekcje nie mają formy frontальной, lecz prowadzone są w kręgu lub zespołach. W grupach od 1 do 3 dzieci siedzą na krzesłach lub na podłodze w kręgu, a od grupy 4 siedzą w ławkach, ale w układzie wysp – cztery stoliki tworzą jeden większy, przy którym siedzi czworo lub pięcioro uczniów. W Holandii dużą wagę przykładana jest do rozwijania kompetencji związanych z pracą w zespole i budowania zespołowości. W przeciwieństwie do szkół w Polsce nie rozbudza się dążeń rywalizacyjnych, lecz stymuluje się dzieci do współpracy i współdziałania.

W klasach początkowych (pierwszej i drugiej klasie) edukacja opiera się na naturalnej dla dzieci aktywności zabawowej. Wykorzystuje się dziecięce zaciekawienie i doświadczenie, uczniowie przyswajają nowe słownictwo podczas inscenizacji ról w kąciku tematycznym⁶¹⁶. Ich zasób leksykalny jest także rozszerzany poprzez śpiewanie piosenek w kręgu. Zdolności myślenia przestrzennego są rozwijane w kąciku budowlanym lub podczas zajęć w sali gimnastycznej. Podobnie jak w Polsce, celem edukacji jest przejście dziecka od fazy percepcyjno-reproduktywnej do percepcyjno-innowacyjnej⁶¹⁷.

Dzieci uczą się głównie poprzez aktywność praktyczną, dlatego w klasach znajdują się konkretne materiały dydaktyczne, takie jak różnorodne układanki, klocki konstrukcyjne, koraliki oraz drewniane cyfry i litery⁶¹⁸. Proces edukacyjny w Holandii opiera się na tematach

⁶¹⁴ Oznacza to, że na przykład zajęcia w poniedziałki i wtorki prowadzi jedna/jeden nauczycielka/nauczyciel, a od środy do piątku inna/inny.

⁶¹⁵ <https://www.randstad.nl/functies/onderwijsassistent#:~:text=Een%20onderwijsassistent%20ondersteunt%20een%20leraar,onderwijs%20en%20op%20middelbare%20scholen> [dostęp: 31.07.2024].

⁶¹⁶ Narożnik tematyczny ulega regularnym zmianom w ciągu roku, co implikuje rotację wystawionych w nim zabawek i przedmiotów, zgodnie z aktualnie poruszonym tematem. Na przykład w przypadku omawiania w klasie zagadnień związanych ze zwierzętami hodowanymi w narożniku tematycznym umieszcza się zabawki i przedmioty wspierające zrozumienie opieki nad zwierzętami oraz tematu hodowli samych zwierząt.

⁶¹⁷ <https://www.ore.edu.pl/2020/04/programy-nauczania-programy-do-wychowania-przedszkolnego/> [dostęp: 7.07.2023].

⁶¹⁸ <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-leert-mijn-kind-in-groep-1-en-2/> [dostęp: 7.07.2023].

(*thema's*), które są dla dzieci istotne i z którymi są zaznajomione. Tematy, które trwają od trzech do czterech tygodni, są wybierane przez nauczycieli na początku roku szkolnego i stanowią podstawę do organizacji zajęć, zgodnie z założeniami programu nauczania.

W szkołach podstawowych zajęcia odbywa się w blokach. Po pierwszym bloku dzieci mają przerwę na lunch, którą spędzają albo w szkole, albo w domu.

Dla niderlandzkich dzieci przejście do szkoły średniej jest ogromnym krokiem, ponieważ organizacja zajęć wygląda wtedy całkiem inaczej. Dla uczniów znających polski system nauczania szok ten jest znacznie mniejszy, ponieważ system ten przypomina polskie szkolnictwo średnie. W szkołach średnich pojawiają się nowe przedmioty, takie jak chemia i fizyka. Dzieci mają nauczycieli przedmiotowych oraz po każdej lekcji zmieniają salę zajęć. Również w szkole średniej dzieci otrzymują zadania domowe, których w szkole podstawowej nie ma prawie wcale. Ponadto dzieci noszą do szkół średnich plecaki z książkami i zeszytami, w przeciwieństwie do szkoły podstawowej, w której wszystkie materiały potrzebne do realizacji zadań edukacyjnych mają na miejscu. Szkoła wyposaża młodszych uczniów w przybory szkolne, podręczniki, książki ćwiczeń oraz zeszyty, a w szkole średniej kupują wszystkie przybory sami. Podręczniki są wypożyczane przez szkołę.

Kryteria i sposoby oceniania

W Królestwie Niderlandów w szkołach podstawowych o postępach w nauce dziecka informuje się dwa lub trzy razy w trakcie roku szkolnego poprzez tzw. raporty (trzy – w listopadzie, marcu i na koniec roku szkolnego, dwa – w lutym i w lipcu), które można porównać do polskiego świadectwa. Ostatni raport informuje również o tym, czy uczeń otrzymał promocję do kolejnej klasy.

Uczniowie w starszych klasach szkoły podstawowej, jak również w szkole średniej, oceniani są w skali od 1 do 10, przy czym już 5 jest oceną niedostateczną. Młodsze dzieci są oceniane za pomocą systemu literowego od A do E. Wyniki w nauce przedstawiane są również na wykresach, które odnoszą się do poszczególnych osiągnięć w ramach każdego przedmiotu. Ocenia się także zaangażowanie dzieci w zadania grupowe i inne podejmowane aktywności⁶¹⁹. Nie ocenia się zachowania, ale informuje się o tym, w jaki sposób dziecko odnosi się do koleżanek i kolegów, do nauczyciela oraz jak szanuje własność szkoły.

Oceny mają wartość prognostyczną. Informują o mocnych i słabych stronach ucznia. Zarówno rodzice, jak i dziecko są informowani o ryzyku pozostania w klasie na kolejny rok.

⁶¹⁹ W starszych klasach dzieci otrzymują ocenę z matematyki, w młodszych podzielone są np. na dodawanie, odejmowanie itp.

Warto dodać, że w Holandii nie używa się określenia, że uczeń „zostaje w klasie”, ale że ją „dubluje”. Klasę się dubluje, by dać dziecku więcej czasu, którego potrzebuje, aby osiągnąć gotowość do realizacji kolejnych zadań. Warto dodać, że coraz więcej szkół podstawowych rezygnuje z dublowania, dzieci przechodzą do kolejnej klasy, jednak układa się dla nich indywidualny program nauczania⁶²⁰.

Spotkania podsumowujące wyniki raportów odbywają się z rodzicami indywidualnie. Każdy z rodziców jest zapraszany na rozmowę – dziesięciminutową w przypadku trzech raportów w roku i piętnastominutową w przypadku dwóch raportów w roku. Właśnie w czasie takiego spotkania rodzice dowiadują się o postępach w nauce dziecka i zostają omówione informacje zawarte w raporcie. Rodzice zawsze wtedy, gdy tego potrzebują, mają możliwość umówienia się na spotkanie z nauczycielem. Warto dodać, że na takie spotkania razem z rodzicami przychodzi również samo dziecko.

W szkole średniej funkcjonują mentorzy, czyli odpowiednicy polskich wychowawców. Rodzice mają możliwość spotkania z nauczycielami przedmiotów. Te spotkania organizuje się wówczas, gdy uczeń doświadcza trudności lub niepowodzeń i konieczne jest wypracowanie działań wspierających. Również w przypadku tych spotkań razem z rodzicami lub opiekunami przychodzi uczniowie.

Indywidualizacja pracy

W Holandii bardzo dużo uwagi poświęca się indywidualizacji w klasie. Uczniowie są podzieleni w zależności od poziomu osiągnięć edukacyjnych. Najczęściej dzieci pracują w zespole realizującym zadania zgodnie z założeniami programowymi. Drugą grupę stanowią dzieci o wysokim potencjale, dzieci uzdolnione i dzieci o specyficznych zainteresowaniach, powyżej przeciętnej. Ostatnią grupę tworzą dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagające dostosowania zadań do ich indywidualnego tempa rozwoju i uczenia się.

Bardzo dużo uwagi poświęca się, by zaproponować dzieciom indywidualne programy dostosowane do ich potrzeb i możliwości, tworzone we współpracy ze specjalistami, takimi jak ergoterapeuci, psycholodzy i/lub logopedzi. Ze względu na to, że coraz częściej odchodzi się od pozostawiania dzieci w tej samej grupie, słabsi uczniowie uczą się przedmiotów, z którymi mają problemy, według programu niższej grupy.

⁶²⁰ *Zittenblijven kostbaar*, <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-policy-brief-2015-01-zittenblijven-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf> [dostęp: 2.04.2024], s. 11.

Współpraca w klasie i tutoring

W Holandii zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich kładzie się ogromny nacisk na pracę w grupie. Dzieci i młodzież z wielu przedmiotów otrzymuje zadania, które należy wykonać wspólnie. W szkole podstawowej są to zadania, które dzieci wykonują w szkole, natomiast w szkole średniej nierzadko są to zadania do wykonania w domu. Coraz częściej w szkołach wprowadza się tutoring, np. w szkole podstawowej uczniowie klasy siódmej i szóstej czytają z młodszymi koleżankami i kolegami z klasy czwartej i piątej. Uczniowie, którzy są tutorami, zanim podejmą się zadań, przechodzą krótki kurs, który prowadzony jest przez *interne begeleider* (szkolny specjalista ds. pedagogicznych lub psychologicznych)⁶²¹. Podobnie wygląda sytuacja w szkołach średnich. Uczniowie starszych klas są tutorami – wprowadzającymi młodszymi uczniów w specyfikę poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Drugoroczność w szkołach holenderskich

„Zittenblijven” lub „doubleren” to powtarzanie roku szkolnego. W Holandii szanuje się prawo dziecka do indywidualnego tempa rozwoju. W 2019 roku dziesięć procent uczniów szkół podstawowych oraz sześć procent uczniów szkół średnich powtarzało ten sam poziom klasowy. Wskazuje to na politykę edukacyjną w Holandii, która nie dąży do przyspieszania rozwoju dzieci, lecz umożliwia im osiągnięcie dojrzałości i postępów w nauce we własnym tempie. Decyzję o pozostawieniu ucznia w klasie podejmują nauczyciele. Zasady dotyczące „zittenblijven” są zawarte w regulaminie szkolnym i różnią się w zależności od szkoły⁶²².

W szkole podstawowej zasady pozostawienia ucznia w danej grupie (klasie) ustalane są przez każdą placówkę indywidualnie, przy czym warto zaznaczyć, że w Holandii bardzo rzadko dzieci zostają w tej samej grupie, np. w szkołach typu Montessori nigdy nie ma to miejsca⁶²³. Dzieci nie przechodzą do następnej grupy, ale uczą się według specjalnie dla nich stworzonego programu lub otrzymują inny rodzaj pomocy, często również spoza szkoły. Warto dodać, że w szkole podstawowej dzieci mogą powtarzać grupę 2 (mają wtedy 5 lat), przy czym nie nazywa się tego powtarzaniem czy pozostawianiem, a przedłużaniem. Średnio dziesięć procent młodych uczniów (urodzonych między lipcem a grudniem) przedłuża naukę w grupie 2. Idea

⁶²¹ W języku niderlandzkim odnosi się to do osoby, która odgrywa rolę wsparcia lub opiekuna w szkole. W języku polskim można to przetłumaczyć jako „wewnętrzny opiekun” lub „przewodnik wewnętrzny”.

⁶²² <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-betekent-doubleren-zittenblijven/#:~:text=Zittenblijven%20of%20doubleren%20is%20het,langer%20doet%20over%20de%20schoolloopbaan> [dostęp: 9.08.2023].

⁶²³ <https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-op-de-basisschool/> [dostęp: 9.08.2023].

polega na tym, że ci uczniowie otrzymują dodatkowy rok, aby mogli dojrzeć poznawczo i emocjonalnie. Dzięki temu są lepiej przygotowani do przejścia do grupy 3⁶²⁴.

Również szkoły średnie mogą same ustalać zasady dotyczące powtarzania roku, polityka w tej kwestii różni się w zależności od szkoły. W szkole średniej pod koniec roku szkolnego nauczyciele podczas spotkania przejściowego (*overgangsvergadering*) podejmują decyzję dotyczącą przejścia ucznia do kolejnej klasy. Warto zaznaczyć, że w tym procesie ważny jest autorytet nauczycieli. To oni jako wykwalifikowani specjaliści mogą zdecydować o pozostawieniu ucznia na obecnym poziomie, przeniesieniu na niższy poziom (*afstromen*) lub przeniesieniu do innej szkoły (*uitstromen*)⁶²⁵. W większości szkół kluczowym kryterium są oceny oraz postawa ucznia w pracy⁶²⁶. Zazwyczaj jednak uczeń szkoły średniej zostaje w tej samej klasie, jeśli na koniec roku:

- Otrzymuje maksymalnie jedną ocenę niedostateczną z podstawowych przedmiotów, to jest z holenderskiego, angielskiego lub matematyki.
- Otrzymuje maksymalnie trzy oceny niedostateczne w całym zestawie przedmiotów.
- Otrzymuje minimalną średnią ocen co najmniej 6 ze wszystkich przedmiotów⁶²⁷.

Regulacje dotyczące kontynuacji nauki w szkołach średnich są stosunkowo złożone i wykazują zróżnicowanie obejmujące nie tylko różnice między poszczególnymi placówkami, ale nawet w obrębie poszczególnych klas w tych samych szkołach. Na przykład uczniowie uczęszczający do szkół średnich typu *havo* lub *vwo* rzadko pozostają w pierwszej klasie. W przypadku niskich osiągnięć w nauce często dochodzi do przeniesienia uczniów do szkół o niższym poziomie edukacji.

Współpraca z rodzicami

Ważnym elementem funkcjonowania szkół w Holandii jest ich współpraca z rodzicami uczniów.

W szkołach funkcjonują rada rodziców i komisja ds. aktywności, w skład których wchodzi rodzice. Rada rodziców składa się z trzech przedstawicieli rodziców i trzech członków zespołu. Dyrektor pełni funkcję doradczą. Rada rodziców zajmuje się sprawami polityki szkoły oraz posiada prawo do doradztwa i zgody. Rada nie ma wpływu na program nauczania, może jednak wyrazić na ten temat swoją opinię. Członkowie są wybierani na trzy lata⁶²⁸.

⁶²⁴ <https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-op-de-basisschool/> [dostęp: 9.08.2023].

⁶²⁵ <https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-het-voortgezet-onderwijs/> [dostęp: 9.08.2023].

⁶²⁶ <https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-het-voortgezet-onderwijs/> [dostęp: 9.08.2023].

⁶²⁷ <https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-het-voortgezet-onderwijs/> [dostęp: 9.08.2023].

⁶²⁸ <https://core.proceon.nl/files/DIGITAAL-Bijlage-2023-2024-2.pdf> [dostęp: 3.08.2023].

Komisja ds. aktywności (AC) realizuje wiele działań wspierających, aby umożliwić organizację imprez i wydarzeń. We wszystkich grupach roboczych przygotowujących i realizujących te działania członkowie AC są pełnoprawni. AC zbiera i zarządza składką rodzicielską, wspierając tym samym finansowanie różnych inicjatyw szkolnych. Ponadto koordynuje pomoc rodziców przy organizacji wydarzeń, co odbywa się we współpracy z nauczycielami i rodzicami klasowymi⁶²⁹. Zarówno niderlandzka szkoła podstawowa, jak i średnia liczy na szeroko zakrojoną współpracę z rodzicami.

W szkołach podstawowych również podczas pełnienia dyżurów w czasie przerw prosi się rodziców o pomoc. Rodzice pomagają regularnie także w organizacji szkolnej biblioteki. Ponadto zgłaszają się do pomocy w zajęciach dodatkowych, są to zazwyczaj ćwiczenia z czytania z dziećmi, dla których jest to wyzwaniem. W każdej grupie również jest jeden lub dwoje rodziców klasowych, z nimi kontaktuje się nauczyciel, jeśli potrzebna jest dodatkowa pomoc. Na rodziców można również liczyć podczas organizacji obozu ósmoklasisty oraz musicalu, który jest tradycyjnym muzycznym zakończeniem edukacji w szkole podstawowej. Rodzice tworzą radę rodziców i mają głos w sprawach organizacji świąt i wycieczek.

W szkołach podstawowych rodzice lub opiekunowie zobowiązani są do osobistego odbioru dzieci ze szkoły podstawowej po zakończonych zajęciach. Dopiero w ostatnich klasach (grupy: siódma i ósma) dzieci mogą same wracać do domu. W szkołach nie ma świetlic. W Holandii są to odrębne instytucje, które są dodatkowo płatne.

W szkole średniej zaangażowanie rodziców jest już mniejsze, ale oczekuje się od nich pomocy w organizowaniu ważnych szkolnych wydarzeń.

Współpraca z otoczeniem lokalnym

Bardzo często szkoły, szczególnie podstawowe, współpracują z lokalnym otoczeniem.

Szkoły robią to, na przykład nawiązując współpracę z lokalnymi klubami sportowymi, programami kulturalnymi, inicjatywami społecznymi i nieformalnymi sieciami społecznymi. W szkołach, które współpracują z otoczeniem w ramach podejścia „community aanpak”, co można przetłumaczyć na język polski jako „podejście społecznościowe”, udogodnienia i programy nauczania są ściśle związane z życiem i potrzebami całej społeczności⁶³⁰. Bardzo często działania nawiązują do programu nauczania albo tematu, który łączy się ze stosowaną w szkole metodą nauczania. Inne programy mogą być na przykład związane ze świątami.

⁶²⁹ <https://core.proceon.nl/files/DIGITAAL-Bijlage-2023-2024-2.pdf> [dostęp: 3.08.2023].

⁶³⁰ <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/het-belang-van-de-context-en-omgeving-van-de-school#:~:text=Op%20scholen%20die%20samenwerken%20met,et%20al.%2C%202021> [dostęp: 10.08.2023].

Przykładem takiej akcji jest pisanie przez dzieci kartek bożonarodzeniowych, które przed świętami są dostarczane do pobliskich domów starców.

Podnoszenie kompetencji przez nauczycieli

W Holandii obowiązuje zasada Life Long Learning. Nauczyciele systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje. Organizowane są tak zwane dni studyjne, zazwyczaj jest ich 7 w ciągu roku⁶³¹. Dni te nazywane są w Holandii „studiedag” i są dniami wolnymi od nauki dla uczniów. Dni studyjne są planowane pod koniec roku szkolnego i zarówno nauczyciele, jak i rodzice wiedzą dokładnie, kiedy będą miały miejsce. W ciągu takiego dnia zaplanowane są różnego rodzaju szkolenia i kursy dla kadry szkoły.

Język polski w niderlandzkim systemie edukacyjnym

W Holandii brakuje struktur edukacyjnych takich jak żłobki, przedszkola oraz szkoły podstawowe, które umożliwiałyby dzieciom z rodzin polskojęzycznych komunikację w ich ojczystym języku. W większości placówek edukacja odbywa się przede wszystkim w języku niderlandzkim. Jednymi z nielicznych wyjątków są europejskie szkoły, które oferują sekcje językowe w językach takich jak angielski, niemiecki, hiszpański, francuski i niderlandzki⁶³². Dodatkowo w międzynarodowych szkołach zajęcia prowadzone są zazwyczaj w językach angielskim i niderlandzkim, a dzieci polskiego pochodzenia mają możliwość uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języka ojczystego, zazwyczaj na życzenie ich rodziców⁶³³. Oznacza to, że tylko w tych placówkach dzieci polskiego pochodzenia mogą uczęszczać na zajęcia z języka ojczystego w szkołach, w których realizują obowiązek szkolny⁶³⁴.

W kontekście szkół średnich w Holandii niemożliwa jest nauka języka polskiego w większości ośrodków, z wyjątkiem placówek europejskich, które są zobowiązane do nauczania podstawowych przedmiotów, takich jak nauki ścisłe, w języku ojczystym uczniów. Pozostałe przedmioty, jak geografia, historia, sztuka, muzyka i gimnastyka, prowadzone są zazwyczaj w pierwszym języku obcym⁶³⁵. W Holandii istnieją jedynie dwie takie szkoły, mieszczące się w Bergen i Hadze. Ponadto w międzynarodowych szkołach średnich język

⁶³¹ <https://wijzeroverdebasisschool.nl/uitleg/studiedag-basisschool#:~:text=Gemiddeld%20zal%20een%20school%207,dan%20over%208%20leerjaren%20verdeeld> [dostęp: 10.08.2023].

⁶³² <http://www.europeanschoolthehague.nl/Primary-School> [dostęp: 6.03.2019].

⁶³³ <https://www.ishthehague.nl/page.cfm?p=523> [dostęp: 6.03.2019].

⁶³⁴ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht> [dostęp: 10.02.2019].

⁶³⁵ <https://www.sso3w.nl/uitzending/kinderen/onderwijssystemen/europees-onderwijssysteem#:~:text=De%20Europese%20School%20leidt%20uitsluitend,voor%20toelating%20tot%20de%20universiteiten> [dostęp: 9.08.2023].

polski może być traktowany jako język obcy, jednak możliwość jego nauki zależy od konkretnego programu nauczania danej placówki. Na przykład w Amsterdamie działa 21 międzynarodowych szkół, jednak w żadnej z nich nie jest oferowana nauka języka polskiego⁶³⁶.

Jedną z potencjalnych opcji nauki języka polskiego dla starszej młodzieży w Holandii mogą być kursy językowe oferowane przez Volksuniversiteit. Kursy te są płatne i prowadzone przez profesjonalnych nauczycieli polskiego. Na Volksuniversiteit kursanci nie tylko uczą się języka polskiego, ale również poznają kulturę polską⁶³⁷.

W kontekście nauczania języka polskiego w szkołach średnich ważne miejsce zajmuje inicjatywa z 2012 roku podjęta przez Ambasadę RP oraz Wima Jansena, nauczyciela języka niemieckiego w haskim Aloysius College⁶³⁸. Jesienią tego roku rozpoczęły się tam lekcje języka polskiego, które odbywały się dwa razy w tygodniu i były adresowane do uczniów szkół średnich na poziomie havo i vwo⁶³⁹. Projekt został sfinansowany przez Ambasadę RP w Hadze. Zakończył się on po dwóch latach z powodu likwidacji Aloysius College, co skutkowało przeniesieniem uczniów do innych szkół średnich w Hadze. Obecnie trwają nieformalne rozmowy na temat ewentualnego wprowadzenia nauczania języka polskiego do szkół w Amsterdamie⁶⁴⁰.

⁶³⁶ <https://www.international-schools-database.com/in/amsterdam?filter=on&language=Polish> [dostęp: 9.08.2023].

⁶³⁷ <https://www.volksuniversiteit.nl/cursussen/taalcursus/pools-leren#:~:text=Bij%20de%20Volksuniversiteit%20is%20het,het%20Tsjechisch%20en%20het%20Slovaaks.> [dostęp: 18.06.2024].

⁶³⁸ G. Gramza, *op. cit.*, s.163.

⁶³⁹ Wyjaśnienie poziomu szkół średnich w Holandii – patrz rozdział: Kształtowanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci i młodzieży – podrozdział System edukacyjny w Niderlandach.

⁶⁴⁰ G. Gramza, *op. cit.*, s.163.

3. Uwarunkowania funkcjonowania rodzin polskich i polonijnych mieszkających na terenie Holandii

Jak zauważa Maciej St. Zięba, migracja nie jest zjawiskiem charakterystycznym dla współczesności. Ludność od zawsze przemieszczała się z różnych powodów⁶⁴¹. Jednak, jak zaznacza badacz, współcześnie można wyróżnić trzy powody, dla których zagadnienie to jest jednym z ważniejszych w rozważaniach na wielu szczeblach. Pierwszym z powodów jest kwestia łatwego i szybkiego przepływu informacji oraz łatwość komunikacyjna, drugim konieczność ujęcia tego zjawiska w pewne normy, a trzecim wielokulturowość migracji⁶⁴².

Główny Urząd Statystyczny podaje, że liczba mieszkańców Polski przebywających czasowo poza granicami swej ojczyzny w końcu 2010 roku ogółem wynosiła 2000 tys., w tym w Europie 1685 tys., natomiast w Holandii 92 tys.⁶⁴³

Według danych GUS można obserwować wzrost liczby osób przez kolejne 9 lat w trzech powyższych kategoriach. I tak:

W 2011 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2056 tys., Polaków, w tym w Europie 1754 tys., natomiast w Holandii 95 tys.

W 2012 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2130 tys. Polaków, w tym w Europie 1816 tys., natomiast w Holandii 97 tys.

W 2013 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2196 tys. Polaków, w tym w Europie 1819 tys., natomiast w Holandii 103 tys.

W 2014 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2320 tys. Polaków, w tym w Europie 2013 tys., natomiast w Holandii 109 tys.

W 2015 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2397 tys. Polaków, w tym w Europie 2098 tys., natomiast w Holandii 112 tys.

W 2016 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2515 tys. Polaków, w tym w Europie 2214 tys., natomiast w Holandii 116 tys.

W 2017 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2540 tys. Polaków, w tym w Europie 2241 tys., natomiast w Holandii 120 tys.

W 2018 roku ogółem na świecie tymczasowo przebywało 2455 tys. Polaków, w tym w Europie 2155 tys., natomiast w Holandii 123 tys.

⁶⁴¹M. St. Zięba, *Zintegrowane podejście do kwestii migracji*, [w:] *Migracja – wyzwanie XXI wieku, Studia nad migracją* – t. 1 Maciej St. Zięba (red.), Wydawnictwo KUL i LSB, Lublin 2008, s. 15.

⁶⁴²*Ibidem*, s. 16–18.

⁶⁴³ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 7.07.2023].

W 2019 roku na świecie tymczasowo przebywało ogółem 2415 tys. Polaków, w tym w Europie 2134 tys., natomiast w Holandii 125 tys.

Z przedstawionego zestawienia wynika, że liczba Polaków przebywających na terenie Holandii systematycznie rośnie.

Główny Urząd Statystyczny podaje, że liczba mieszkańców Polski przebywających czasowo poza granicami swej ojczyzny w końcu 2020 roku wynosiła około 2 239 tys.⁶⁴⁴ Jak podaje GUS, jest to o 176 tys. (7,3%) mniej niż w 2019 r. Tendencja spadkowa nie dotyczy jednak Holandii, do której w 2020 roku przebyło 135 tys. osób.

Wszystkie powyższe dane dotyczą tylko osób, które przebywają poza granicami Polski powyżej trzech miesięcy. Wyniki szacunkowe nie obejmują emigracji sezonowych – często trwających do trzech miesięcy. Do roku 2006 dane obejmowały również osoby, które przebywały poza granicami Polski do dwóch miesięcy⁶⁴⁵.

Warto dodać, że na przestrzeni opisywanych przez mnie 11 lat przez pierwsze 5 lat Holandia była czwartym i przez kolejne 6 lat trzecim najczęściej wybieranym przez Polaków krajem wyjazdu w Unii Europejskiej⁶⁴⁶.

Powyższe dane dotyczą pobytów tymczasowych poza granicami Polski, ale interesowało mnie również, jak wyglądają dane dotyczące pobytów stałych. Według danych GUS w roku 2010 z Polski wyjechało 17360 osób z zamiarem osiedlenia się poza granicami ojczyzny. Kolejne lata prezentują się następująco:

- W roku 2011 – 19858 osób.
- W roku 2012 – 21200 osób.
- W roku 2013 – 32103 osób.
- W roku 2014 – 28080 osób.
- Z roku 2015 nie ma danych.
- W roku 2016 – 11970 osób.
- W roku 2017 – 11888 osób.
- W roku 2018 – 11849 osób.
- W roku 2019 – 10726 osób.
- W roku 2020 – 8780 osób.

⁶⁴⁴ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 7.07.2023].

⁶⁴⁵ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 7.07.2023].

⁶⁴⁶ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 7.07.2023].

Według informacji pochodzących z roku 2021 poza granicami Polski na stałe mieszkało 20 mln osób, które czują się w jakiś sposób związane z Polską⁶⁴⁷, a zatem można je określić mianem Polonii. Dane pochodzące z roku 2023 mówią już o około 21 mln⁶⁴⁸.

Dane te są szacunkowe, a szacunek ma związek właśnie ze wspomnianym rozumieniem pojęcia Polonii. Nierzadko statystyki są zaniżane, ponieważ nie zawsze zliczani są ci, którzy od pokoleń mieszkają w danym kraju i zachowali jedynie wspomnienie swoich korzeni⁶⁴⁹.

Według najnowszych danych Eurostatu, również pochodzących z 2021 roku, Polacy zajmują drugie miejsce wśród obywateli Unii Europejskiej pod względem liczby osób, które uzyskały obywatelstwo innego kraju członkowskiego. Z tych danych wynika, że w 2021 roku 12,5 tys. Polaków otrzymało obywatelstwo jednego z państw członkowskich Unii Europejskiej⁶⁵⁰.

⁶⁴⁷ <https://polskiobserwator.de/aktualnosci/polacy-za-granica-statystyki/> [dostęp: 7.07.2023].

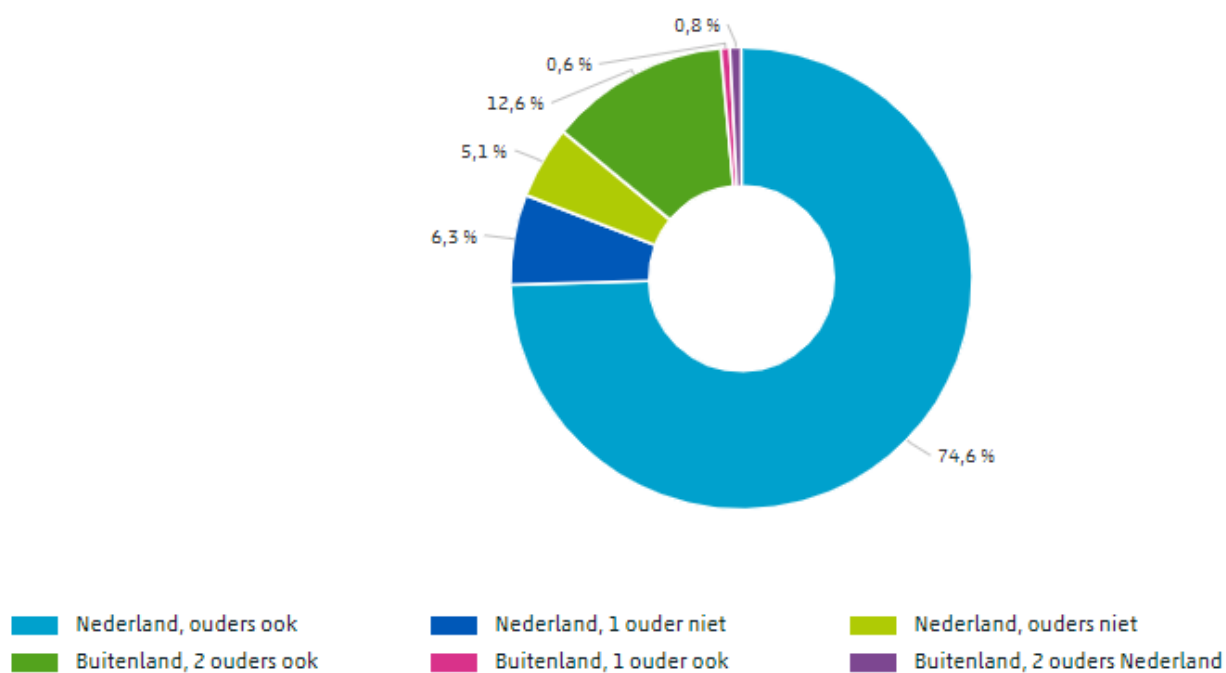
⁶⁴⁸ <https://www.national-geographic.pl/artykul/polonia-na-swiecie-ilu-polakow-mieszka-za-granica#gdzie-mieszka-najwiecej-polakow> [dostęp: 7.07.2023].

⁶⁴⁹ http://wspolnotapolska.org.pl/30lat/polonia_i_polacy.php [dostęp: 7.07.2023].

⁶⁵⁰ <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230301-1> [dostęp: 7.07.2023].

3.1. Rodziny polskie i polonijne w Holandii – rozważania terminologiczne i dane statystyczne

W Holandii na dzień 21 kwietnia 2023 roku liczba mieszkańców wynosiła 17 858 941 osób⁶⁵¹. Z danych z początku 2021 wynika, że 14% mieszkańców Holandii urodziło się poza jej granicami. 74,6% osób mieszkających w Holandii przyszło w tym kraju na świat, jak również ich rodzice się tu urodzili. 12,6% mieszkańców Holandii urodziło się poza jej granicami, również ich rodzice nie przyszli na świat w Holandii, 6,3% osób urodziło się w Holandii, ale jeden z ich rodziców przyszedł na świat w innym kraju. 5,1% mieszkańców urodziło się w Holandii, ale oboje rodzice przyszli na świat w innym kraju. 0,6% mieszkańców Holandii urodziło się poza jej granicami, jak również jeden z ich rodziców. 0,8% to osoby urodzone poza granicami Holandii, podczas gdy oboje rodzice przyszli na świat w Holandii⁶⁵².



Rysunek 1 Źródło: Niderlandzkie Centralne Biuro Statystyczne <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/herkomst> [dostęp: 21.04.2023]

Według Centralnego Biura Statystycznego w 2022 roku do Holandii przybyło 401 351 osób. To o 148 823 więcej niż w 2021 r. Ponadto z Holandii wyemigrowało 173 469 osób, o 28

⁶⁵¹ <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking> [dostęp: 21.04.2023].

⁶⁵² <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/herkomst> [dostęp: 21.04.2023].

139 więcej niż rok wcześniej. W sumie więcej osób przybyło do Holandii w 2022 roku, niż wyjechało. Saldo migracji (imigracja minus emigracja) wyniosło 227 882 osób. W latach 2003–2007 saldo migracji było ujemne: imigrantów było mniej niż emigrantów⁶⁵³.

Przystępując do opisu sytuacji rodzin polskich i polonijnych mieszkających współcześnie na terenie Holandii, należy wyjaśnić, jak w literaturze interpretowane jest pojęcie Polonii, ponieważ dzięki niemu można wyjaśnić, czym jest rodzina polonijna i czym różni się od rodziny polskiej.

Jak pisze Grażyna Gramza, pojęcie Polonii jest stosunkowo nowe, nie ma jeszcze 100 lat. Po raz pierwszy zostało użyte w 1929 roku na I Zjeździe Polaków z Zagranicy. Wtedy to zastosowano je jako zamiennik „Polaka z zagranicy”⁶⁵⁴.

Władysław Kucharski i Zbigniew Tomkowski starają się sprecyzować pojęcie Polonii, pisząc, że określając nim dane środowisko, bierze się pod uwagę kilka aspektów. Według autorów Polonię tworzą osoby polskiego pochodzenia oraz te, które czują się z Polską związane. Polonia według autorów to także użytkownicy języka polskiego mieszkający poza granicami Polski, ci, którzy czytają po polsku i którzy przynależą do organizacji polonijnych⁶⁵⁵.

Nieco mniej rygorystycznym wyjaśnieniem pojęcia Polonii jest to mówiące, że jest to zbiorowość osób, które urodziły się poza Polską, ale mają przodków, którzy przyszli na świat w Polsce⁶⁵⁶. Osoby zaliczane do Polonii są związane z Polską, przy czym ten związek może być różny. Są to osoby nie tylko w drugim pokoleniu, ale i w dalszych. Istotne jest, że osoby należące do Polonii traktują historię Polski jako własną, co ciekawe, często nie znają Polski z autopsji, a kraj przodków odwiedzają sporadycznie. Również znajomość języka polskiego nie jest czynnikiem wymaganym. Poziom identyfikowania się Polonii z polskimi sprawami może być zróżnicowany⁶⁵⁷.

Popularne jest również ujęcie mówiące, że Polonia to „względnie zintegrowana zbiorowość osób polskiego pochodzenia – emigrantów z Polski, ich potomków i innych osób przyznających się do polskości, na stałe przebywających poza Polską”⁶⁵⁸.

⁶⁵³ <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-immigranten-komen-naar-nederland> [dostęp: 21.04.2023].

⁶⁵⁴ G. Gramza, *op. cit.*, s. 20.

⁶⁵⁵ W. Kucharski, Z. Tomkowski, *Wokół podstawowych pojęć i definicji*, [w:] *Polacy w świecie. Polonia jako zjawisko społeczno-polityczne*, t. 1, Lublin 1986, s. 33–34.

⁶⁵⁶ <https://www.gov.pl/web/polonia/historia> [dostęp: 3.07.2023].

⁶⁵⁷ <https://www.gov.pl/web/polonia/historia> [dostęp: 3.07.2023].

⁶⁵⁸ <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/50,pojecie.html#:~:text=Definicja%3A,na%20sta%C5%82e%20przebywaj%C4%85cych%20poza%20Polsk%C4%85> [dostęp: 6.07.2023].

Często przez pojęcie Polonii rozumie się „to słowo określające tych, którzy urodzili się już poza Polską, jednak poczuwają się do polskiego pochodzenia i związków z polskością. Terminu Polonia z reguły używamy wobec polskich społeczności w takich krajach jak USA, Kanada, Francja, Brazylia, gdzie dominują ci, których dziadkowie lub pradziadkowie wyjechali z Polski całe dziesięciolecia temu”⁶⁵⁹, a zatem według tej definicji przyjęto, że Polonia to również osoby, które urodziły się w Polsce, a w pewnym wieku wyjechały z ojczyzny i poza jej granicami mieszkają na stałe lub czasowo.

Powyższa definicja odzwierciedla doświadczenia migrantów z Polski. Polonią nazywa się wszystkie osoby polskiego pochodzenia mieszkające poza granicami ojczyzny. Analogicznie pojęcie to definiowane jest w *Słowniku języka polskiego*, gdzie można przeczytać, że Polonia to: „Polacy mieszkający na stałe za granicą”⁶⁶⁰.

Zaprezentowane ujęcia definicyjne wskazują, że pojęcie Polonii można definiować w sposób węższy lub nieco szerszy, ponieważ mogą to być zarówno osoby, które nie są z Polską związane, ale mają polskie korzenie, jak i te, które urodziły się w Polsce.

Na potrzeby niniejszej pracy pragnę rozróżnić dwa terminy: „rodzina polonijna” oraz „rodzina polska”. To rozróżnienie jest istotne, ponieważ w zależności od sytuacji rodzinnej inaczej w domu podchodzi się do języka polskiego. Dlatego będę używać terminu: „rodzina polonijna”, które będę rozumiała jako rodzinę, w której przynajmniej jeden z jej członków w jakimś stopniu związany jest z Polską, oraz „rodzina polska” jako rodzinę, w której albo wszyscy jej członkowie przyszli na świat w Polsce, albo oboje rodzice urodzili się w Polsce, a ich dzieci już na emigracji.

Analizując uwarunkowania funkcjonowania rodzin polonijnych w Holandii, tego, w jaki sposób osoby te konstruują rzeczywistość, nieodzowne jest dotknięcie ontologicznych podstaw naszej egzystencji. Konieczne zatem jest zrozumienie wszystkiego, co osoby emigrujące otacza, i sposobu, w jaki są one w tę rzeczywistość zaangażowane⁶⁶¹.

Historia migracji polskiej do Holandii jest bardzo długa. Już w XVII wieku do tego kraju przybywali polscy Żydzi szukający schronienia przed prześladowaniami⁶⁶². Pochodzili nie tylko z Polski, ale również z Rosji i Niemiec. W latach między 1750 i 1800 było ich w Holandii około 20000⁶⁶³. Od tamtego czasu odnotowano kilka fal migracji między Polską a Królestwem

⁶⁵⁹ https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/poloniam/definicje_pojecia/ [dostęp: 17.01.19].

⁶⁶⁰ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/Polonia.html> [dostęp: 6.07.2023].

⁶⁶¹ T. Leszniewski, *Między indywidualnym tworzeniem a społecznym podtrzymywaniem rzeczywistości. Rzecz o konstruktywizmie społecznym*, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1911/wych%20na%20codzie%C5%84%20TEKST.pdf?sequence=1> [dostęp: 12.02.2019].

⁶⁶² <http://www.poloniam-breda.nl/nl/weetjes/geschiedenis-van-polen-in-breda> [dostęp: 26.01.2019].

⁶⁶³ <https://vijfeeuwenmigratie.nl/#4830-inhetkort> [dostęp: 26.01.2019].

Niderlandów. W niniejszej pracy uwaga zostanie jednak skupiona na współczesnej polskiej migracji.

Rodziny polskie jednorodnie narodowościowo, jak również (a może jeszcze bardziej) niejednorodnie narodowościowo, są ważnym elementem w Holandii. Zagadnienie to nie tylko w Polsce, ale także w Holandii wzbudza wiele kontrowersji. Również tutaj podejście do niego jest bardzo podzielone, co wyraźnie odbija się na stosunku allochtonów do dwujęzyczności.

Niejednokrotnie zdarza się, że rodzice w rodzinie jednorodnie narodowościowo rezygnują z przekazania dzieciom języka polskiego i komunikują się z nim w języku niderlandzkim. Ma to bardzo negatywny wpływ na rozwój dzieci pod wieloma względami. Rodzice nie zdają sobie sprawy, że znajomość języka ojczystego nie przeszkadza w nauce kolejnego języka, a ją wspiera. Wynika to z badań Anny Scheele przeprowadzonych na Uniwersytecie Utrechckim⁶⁶⁴. Dowiodła ona, że dzieci, u których rodzice dbali o rozwój mowy ojczystej, nie tylko nie miały kłopotów w przyswajaniu języka miejscowego, ale również dobrze radziły sobie w szkole⁶⁶⁵.

Badania dotyczące problematyki emigracyjnej dotyczą nie tylko poszczególnych jednostek, ale także całego społeczeństwa. Jak pisze Barbara Cieślińska, „w przypadku społeczeństwa polskiego jednym z podstawowych kontekstów migracji jest rozwój kultury emigracyjnej. Przejawem kultury emigracji jest »bliskość« migracji, wyrażająca się w stosunkowej łatwości podejmowania migracyjnego stylu życia i społecznej akceptacja wyjazdów do pracy za granicą”⁶⁶⁶. Jak twierdzi badaczka, krajami, które można określić mianem „bliskich”, są te, „do których prowadzą przetarte szlaki migracyjne”.

3.2. Sytuacja demograficzna współczesnych polskich i polonijnych rodzin mieszkających na terenie Holandii

Z danych opublikowanych przez Wouter van Bijsterveld w oparciu o informacje z Centralnego Biura Statystycznego Holandii wynika, że w Królestwie Niderlandów w roku 2022 mieszkało 172 820 Polaków w pierwszym pokoleniu, czyli tych, którzy na świat przyszli w Polsce. W Holandii osób w drugim pokoleniu, których jeden z rodziców jest Polakiem, mieszkało w 2022 roku 22 158, a których oboje rodzice są Polakami 26 002⁶⁶⁷.

⁶⁶⁴ <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/moedertaal-ondersteunt-tweede-taal/> [dostęp: 25.01.2019].

⁶⁶⁵ <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/moedertaal-ondersteunt-tweede-taal/> [dostęp: 25.01.2019].

⁶⁶⁶ B. Cieślińska, *Emigracje bliskie i dalekie, Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012, s. 9.

⁶⁶⁷ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 30.01.2023].

Poniżej w tabeli nr 4 zaprezentowana jest zmieniająca się liczba Polaków mieszkających w Holandii od roku 2010 do 2017 oraz uwzględnienie tego przyrostu z rozróżnieniem na niderlandzkie prowincje.

Tabela 4 Liczba Polaków mieszkających w Holandii od roku 2010 do 2017, źródło: CBS⁶⁶⁸. Opracowanie własne

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	Liczba							
Królestwo Niderlandów	77178	87 323	100775	11121	123003	13794	149831	161 158
Prowincja Groningen	1733	1 846	2 004	2 150	2 188	2 147	2 173	2 215
Prowincja Fryzja	1 260	1 398	1 495	1 562	1 610	1 675	1 783	1 885
Prowincja Drenthe	1 126	1 193	1 242	1 353	1 408	1 479	1 557	1 615
Prowincja Overijssel	3 015	3 356	3 705	3 990	4 234	4 628	4 868	5 154
Prowincja Flevoland	1 914	2 113	2 529	2 921	3 603	4 393	5 004	5 644
Prowincja Gelderland	6 080	6 627	7 215	7 953	8 715	9 877	10 718	11 214
Prowincja Utrecht	3 939	4 313	4 574	4 930	5 385	5 958	6 374	6 797
Prowincja Pół. Holandia	13187	14485	16050	17453	19 371	21 592	23 112	24 596
Prowincja Pol. Holandia	21 017	25 127	30 603	33 625	37 102	41 754	45 827	49 407
Prowincja Zelandia	1 676	1 929	2 306	2 629	2 887	3 274	3 531	3 689
Prowincja Pół. Brabancja	14 875	16 832	19 926	22 643	25 717	29 302	32 497	35 669
Prowincja Limburgia	7 356	8 104	9 126	9 912	10 783	11 715	12 387	13 273

Uzupełnieniem powyższych danych jest kolejna tabela przedstawiająca najnowsze dane dotyczące liczby Polaków mieszkających w Holandii od roku po roku 2017 do roku 2022. Również w tym przypadku uwzględniłam przyrost z rozróżnieniem na niderlandzkie prowincje.

⁶⁶⁸ <https://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=37713&D1=0&D2=0&D3=0,40&D4=0,5-16,57-60,64,66-67,69-72,74,77,79,81-82,87-88,91-93,96-97,99-100,102-103,105-106,109,112,114-117,123-124,126-132,134,136,139-141,145,147-148,150-151,153,156,158,161-162,164-166,168-169,171-175,177,179-181,183-184,186,191,196-197,199-200,202-203,205-206,208,210,215-217,219-221,225-227,229-234,236,238,240,243-244,246,249,253-254,256,258-261,263,265,269,272,277-278,281-286,288,291-294,296,299,303-306,308,310,312-313,316-320,322-323,325-326,328-330,333-334,340-342,344-345,348-349,354,356-360,365-377,379,381-384,386-387,389-390,398-400,402-403,405,407-409,418-419,421-422,428-429,431,433-434,437-440,442-443,447,449,451,453-455,460,463,465,467,470,476-480,482-484,487-489,492-497,499-502,506,508-509,511-513,516-517,519,521-524,526,528,530,532-533,538-540,542-545,548,552-553,555-556,559-560,563,565-566,572,575-577,579,584,586-588,591,594-596,598,601-603,607,609-611,614-616,618-619,624-625,627-629,631-636,638,640-645,648,650-653,655-656,658-659,661,663-664,667,669,671,674-675,679-683,687,689,691-692,694,696,701-702,704-707,710-711,714,717-718,721-722,724-727,731-734,736-737,739,744-746,748,750-752,755-757&D5=10-21&HDR=T,G2,G4&STB=G1,G3&VW=T> [dostęp: 27.01.2019].

Tabela 5 Liczba Polaków mieszkających w Holandii od roku 2017 do 2022, źródło: Allecijfers za CBS⁶⁶⁹.

Opracowanie własne

	2018	2019	2020	2021	2022
	liczba				
Królestwo Niderlandów	173050	185497	198024	209278	220980
Prowincja Groningen	2248	2302	2 421	2588	2 751
Prowincja Fryzja	1 935	2035	2164	2283	2377
Prowincja Drenthe	1675	1837	1930	2031	2241
Prowincja Overijssel	5452	5790	6249	6862	7296
Prowincja Flevoland	6172	6742	7549	8079	8795
Prowincja Gelderland	6 080	6 627	7 215	7 953	8 715
Prowincja Utrecht	6989	7575	8006	8449	8777
Prowincja Pół. Holandia	25784	27358	28747	29951	31644
Prowincja Poł. Holandia	56688	56304	59998	62676	65831
Prowincja Zelandia	3918	4095	4292	4502	4660
Prowincja Pół. Brabancja	39144	42624	45526	48774	51730
Prowincja Limburgia	14115	15149	16376	17435	18510

Interesująca z perspektywy założeń niniejszej pracy jest informacja pochodząca ze strony Centralnego Biura Statystycznego w Holandii, mówiąca, że krajowe reprezentatywne badania używania języka są rzadkie⁶⁷⁰. Ostatnie i jedyne ogólnokrajowe badanie przeprowadzone zostało na reprezentatywnej próbie. Badania te skupiały się głównie na sytuacji dialektów w Holandii⁶⁷¹.

Ponad trzy czwarte uczestników badania deklaruje, że mówi w domu po niderlandzku. Pozostali posługują się w domu językiem regionalnym (10,2%), dialektem (5,4%) lub innym językiem (8,2%)⁶⁷². Rząd holenderski uznaje trzy języki regionalne w Holandii:

⁶⁶⁹ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 30.01.2023].

⁶⁷⁰ [https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20\(60%20procent\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20(60%20procent)) [dostęp: 21.04.2023].

⁶⁷¹ [https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20\(60%20procent\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20(60%20procent)) [dostęp: 21.04.2023].

⁶⁷² [https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20\(60%20procent\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20(60%20procent)) [dostęp: 21.04.2023].

dolnosaksoński, który obejmuje dialekty (części) Gelderland, Overijssel, Drenthe i Groningen (4,8%), fryzyjski (2,0%) i limburski (3,4%). „Innymi językami” wymienianymi w badaniach jest często angielski (1,6%), turecki (0,9%), marokański arabski/berberyjski (0,8%), chiński/mandaryński (0,4%) lub polski (0,4%)⁶⁷³.

Z badań Centralnego Biura Statystycznego wynika, że 44% osób pochodzenia migracyjnego pierwszego pokolenia posługuje się w domu głównie innym językiem, 16% drugiego pokolenia i 1% grupy pochodzenia holenderskiego⁶⁷⁴.

Także z badań opublikowanych na stronie SLO ⁶⁷⁵ (Fundacja Rozwoju Programu Nauczania), która jest krajowym centrum eksperckim w zakresie programu nauczania w Holandii, wynika, że mniej więcej jeden na trzech uczniów w domu posługuje się innym niż niderlandzki⁶⁷⁶.

Według wyników najnowszych badań przeprowadzonych w Holandii przez Biuro Planowania (Het Sociaal en Cultureel Planbureau – SCP) z roku na rok przebywa Polaków, którzy mieszkają tymczasowo lub na stałe w Holandii⁶⁷⁷. Poniższa tabela pokazuje przyrost mieszkańców polskiego pochodzenia w Holandii między rokiem 2010 a 2020.

Tabela 6. Opracowanie własne na podstawie danych niderlandzkiego biura statystycznego CBS⁶⁷⁸

Rok	Liczba mieszkańców polskiego pochodzenia w Holandii
2010	43083
2011	52473
2012	65086
2013	74629
2014	85785
2015	99566
2016	110860
2017	121422
2018	132378
2019	144001
2020	155902

Wielu ekspertów zwraca uwagę na to, że informacje o liczbie Polaków w Holandii są niedoszacowane⁶⁷⁹. Wynika to z tego, że wiele osób polskiego pochodzenia, które przyjeżdżają do Holandii, nie melduje się w terminie 4 miesięcy, mimo że tego wymaga niderlandzkie

⁶⁷³ [https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20\(60%20procent\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20(60%20procent)) [dostęp: 21.04.2023].

⁶⁷⁴ [https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20\(60%20procent\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorden%20(60%20procent)) [dostęp: 21.04.2023].

⁶⁷⁵ <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/meertaligheid/> [dostęp: 23.04.2023].

⁶⁷⁶ <https://van12tot18.nl/artikelen/meertaligheid-in-de-klas-wakkert-het-vuur-in-leerlingen-aan> [dostęp: 23.04.2023].

⁶⁷⁷ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 7.07.2023].

⁶⁷⁸ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 7.07.2023].

⁶⁷⁹ R. Vogels, S. de Roos, F. Bucx, *Van oost naar west, Poolse, Bulgaarse en Roemeense kinderen in Nederland: ouders over de leefsituatie van hun kinderen*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag 2017, s. 20.

prawo⁶⁸⁰, przez co nie są oni uwzględnieni w oficjalnych statystykach Biura Planowania. Szacuje się, że w Holandii przebywa około 90 000 niezarejestrowanych Polaków. Dzieje się tak z kilku powodów, przede wszystkim dlatego, że według niderlandzkiego prawa jeśli ktoś przebywa w Holandii czasowo, to znaczy krócej niż 4 miesiące, nie ma obowiązku się rejestrować w gminie⁶⁸¹. Polacy pracujący w Holandii wykorzystują to prawo, powtarzając tymczasowe pobyty. Kolejnym powodem jest możliwość nielegalnego zamieszkania w Holandii. Agencje oferujące tymczasową pracę niestety oferują również nielegalne zamieszkanie. Policja niderlandzka stara się temu przeciwdziałać, ale wciąż jest to problem⁶⁸².

Wyniki najnowszych badań szacunkowych mówią już o 250 000 Polaków przebywających w Holandii⁶⁸³.

Szacuje się, że najwięcej naszych rodaków przebywa w prowincjach: Brabancja Północna, Flevoland, Limburgia oraz Południowa Holandia⁶⁸⁴. W tych prowincjach w największym stopniu skoncentrowane są przemysł i rolnictwo. Polacy przebywający w Holandii czasowo podejmują zatrudnienie w tych właśnie sektorach. Szacuje się, że średnio co roku do Holandii przybywa około 10 tysięcy nowych migrantów z Polski⁶⁸⁵.

3.2.1 Próba podziału i charakterystyki rodzin polskich i polonijnych w Holandii

Edith Harding-Esch oraz Philip Riley dzielą rodziny bilingualne na pięć grup⁶⁸⁶. Do pierwszej zaliczają rodzinę, w której rodzice posługują się różnymi językami ojczystymi oraz w pewnym stopniu poznali język partnera/ki. Ponadto język jednego z rodziców jest językiem miejscowym. Każdy z rodziców mówi do dziecka w swoim języku ojczystym. Do drugiej grupy zaliczają rodzinę, w której rodzice posługują się różnymi językami, ale w pewnym stopniu znają język partnera/ki, przy czym język jednego z rodziców jest językiem miejscowym i jednocześnie oboje komunikują się z dzieckiem w języku mniejszości. Dziecko ma kontakt z językiem miejscowym wyłącznie poza domem. W trzeciej grupie znalazły się rodziny, w których rodzice posługują się tym samym językiem i rozmawiają w nim z dzieckiem, jednak nie jest to język otoczenia. Czwarta grupa to rodziny, które posługują się różnymi językami

⁶⁸⁰ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/privacy-en-persoonsgegevens/vraag-en-antwoord/wanneer-in-brp-inschrijven> [dostęp: 16.01.2019].

⁶⁸¹ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/privacy-en-persoonsgegevens/vraag-en-antwoord/wanneer-in-brp-inschrijven> [dostęp: 3.07.2023].

⁶⁸² https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=6651:policyjny-nalot-na-kamping-peen-polakow&catid=25:archiwum&Itemid=219 [dostęp: 3.07.2023].

⁶⁸³ <https://www.telegraaf.nl/nieuws/1953752/kwart-miljoen-polen-in-nederland> [dostęp: 17.01.2019].

⁶⁸⁴ <https://www.languageswitch.eu/blog/de-beweegredenen-van-de-huidige-poolse-migratie/> [dostęp: 17.01.2019].

⁶⁸⁵ <https://www.languageswitch.eu/blog/de-beweegredenen-van-de-huidige-poolse-migratie/> [dostęp: 17.01.2019].

⁶⁸⁶ E. Harding-Esch, *op. cit.*, s. 52–53.

ojczystymi, jednak żaden z nich nie jest językiem miejscowym. Rodzice porozumiewają się z dzieckiem, każde w swoim języku. Natomiast do piątej grupy autorzy zaliczyli rodziny, w których zarówno rodzice, jak i otoczenie posługują się tym samym językiem, jednak jedno z rodziców w kontaktach z dzieckiem używa innego języka⁶⁸⁷.

Dla potrzeb mojej pracy dokonam podziału rodzin polskich i polonijnych mieszkających w Holandii na rodziny jednorodne narodowościowo i niejednorodne narodowościowo. Wprowadzając taki podział, kieruję się terminem „narodowość”, przez który rozumiem przynależność narodową lub etniczną. W tym ujęciu istotna jest deklarowana przynależność, czyli oparta na subiektywnym odczuciu indywidualna cecha każdego człowieka. Cecha ta wyraża jego związek emocjonalny, kulturowy lub wynikający z pochodzenia rodziców, z określonym narodem lub wspólnotą etniczną⁶⁸⁸.

Rodziny jednorodne narodowościowo w Holandii

W 2005 roku rodziny (jedno lub kilkoro dzieci) stanowiły 30% emigrantów, w roku 2017 było to już ponad 50%. Szacuje się, że w 2016 roku w Holandii przebywało 32 000 polskich dzieci. W 2018 roku już 36 000⁶⁸⁹. Jak już zostało wspomniane, są to badania niedoszacowane, które nie objęły osób przebywających w Holandii nielegalnie.

Rodziny jednorodne narodowościowe dzielę na takie, w których:

- zarówno rodzice, jak i dziecko urodzili się w Polsce, rodzina przyjechała do Holandii z małym dzieckiem;
- zarówno rodzice, jak i dziecko urodzili się w Polsce, ale rodzina przyjechała do Holandii, gdy dziecko miało więcej niż 10 lat;
- rodzice urodzili się w Polsce i przyjechali do Holandii, a ich dziecko przyszło na świat w Holandii;
- rodzice urodzili się w Polsce, ale dziecko urodziło się w kraju innym niż Polska i Holandia;
- samotna matka, która przyjechała z dzieckiem do Holandii;
- samotna matka wychowuje dziecko, które przyszło na świat w Holandii.

Każdy z wymienionych typów rodzin może przejawiać dwojakiego rodzaju postawy:

- postawę troski o język polski i przekazanie go dziecku/dzieciom

⁶⁸⁷ *Ibidem*, s. 52–53.

⁶⁸⁸ G. Gudaszewski, *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015, s. 19.

⁶⁸⁹ https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 27.01.2019].

- postawę braku troski i zachowanie języka polskiego.

Rodziny niejednorodne narodowościowo mieszkające w Holandii

W 2012 roku 25% małżeństw zawartych w Królestwie Niderlandów stanowiły pary mieszane pod względem etnicznym⁶⁹⁰. W 2014 roku 41 392 dzieci w wieku od 0 do 12 lat w Amsterdamie miało mieszane pochodzenie etniczne, co stanowiło około 37% wszystkich dzieci w tym wieku w stolicy Holandii. Na ludzi o mieszanych korzeniach niemal zawsze patrzono z podejrzliwością. Uważano, że w dziecku takich rodziców „łączą się złe cechy z obu stron”. W Holenderskich Indiach, Surinamie i Antylach Holenderskich w okresie kolonialnym dziecko o mieszanych korzeniach było silnie stygmatyzowane. W ciągu ostatnich trzydziestu lat zmieniło się podejście do takich dzieci. Ciągłe jednak funkcjonowało wokół tej kwestii wiele krzywdzących i niesprawiedliwych stereotypów. Uważano, że dzieci rodziców o mieszanych korzeniach częściej wpadają w kryzys tożsamościowy i „zmagają się z dwiema kulturami”. W ciągu ostatnich piętnastu lat pojawiło się nowe spojrzenie. Mieszane pochodzenie etniczne stało się symbolem modnego i wielkomiejskiego stylu⁶⁹¹.

Do rodzin niejednorodnych narodowościowo zaliczam te, w których jedno z rodziców/opiekunów pochodzi z Polski, a drugie z Holandii lub z innego kraju. W tej grupie wyróżnić można rodziny, w których oboje opiekunowie/rodzice pracują, a dzieci w ciągu dnia przebywają w żłobkach i przedszkolach, oraz takie, w których jedno z rodziców/opiekunów zostaje z dziećmi w domu⁶⁹². Warto zauważyć, że najczęściej w domu z dzieckiem zostaje mama, rzadko zdarza się, aby dziecko zostawało z ojcem⁶⁹³.

Rodziny niejednorodne narodowościowo dzielę na:

- Rodziny, w których mama pochodzi z Polski, a tata jest Holendrem.
- Rodziny, w których mama pochodzi z Holandii, a tata jest Polakiem.
- Rodziny, w których mama pochodzi z Polski, a tata z innego (nie Polska i nie Holandia) kraju.
- Rodziny, w których tata pochodzi z Polski, a mama z innego (nie Polska i nie Holandia) kraju.

⁶⁹⁰ <https://vragen.wetenschapsagenda.nl/vraag/hoeveel-%E2%80%98etnisch%E2%80%99-gemengde-gezinnen-en-personen-van-gemengde-afkomst-zullen-er-in-2050-in> [dostęp: 11.08.2023].

⁶⁹¹ <https://vragen.wetenschapsagenda.nl/vraag/hoeveel-%E2%80%98etnisch%E2%80%99-gemengde-gezinnen-en-personen-van-gemengde-afkomst-zullen-er-in-2050-in> [dostęp: 11.08.2023].

⁶⁹² Podział ten jest niezwykle ważny ze względu na czas, w którym dzieci mają kontakt z danym językiem. Jeśli mama jest w domu, a tata pracuje, dziecko do czwartego roku życia słyszy głównie język polski. Jeśli uczęszcza do żłobka lub przedszkola, ma znacznie mniej kontaktu z językiem polskim.

⁶⁹³ Oznacza to, że dzieci mają bardzo mały kontakt z językiem polskim.

- Rodziny o bardziej zróżnicowanych strukturach etnicznych ze względu na wcześniejsze relacje i nowe związki.

W każdej z opisanych sytuacji można wyróżnić jeden z dwóch wariantów:

- grupę, dla której troska o język polski stanowi priorytet;
- grupę, dla której dbałość o język polski nie jest uznawana za istotną.

3.3. Dzieci polskiego pochodzenia w Holandii

Z danych statystycznych wynika, że liczba rodzin polskiego pochodzenia mieszkających w Holandii systematycznie wzrasta. W 2005 roku rodziny (jedno lub kilkoro dzieci) stanowiły 30% polskich imigrantów, w roku 2017 było to już ponad 50%.

Dane z roku 2019 podają, że w Holandii przebywało 43 000 polskich dzieci⁶⁹⁴, co stanowiło 23% wszystkich imigrantów z Polski⁶⁹⁵. Dane z 2018 roku informują już o 36 000⁶⁹⁶. Biorąc pod uwagę dane szacunkowe o niezameldowanych rodzinach, zakłada się, że obecnie w tym kraju może przebywać nawet około 55 202 dzieci polskiego pochodzenia⁶⁹⁷. Według statystyk dzieci w wieku szkolnym w 2022 roku było 33 959. W 2022 roku do szkół podstawowych w Holandii uczęszczało 23 387 dzieci polskiego pochodzenia⁶⁹⁸.

Z badań przeprowadzonych przez CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek⁶⁹⁹) wynika, że część dzieci, które obecnie mieszkają w tym kraju, dołączyła do swoich opiekunów już w trakcie ich pobytu w Holandii⁷⁰⁰. Oznacza to, że młode osoby przez pewien czas przebywały w Polsce pod opieką dalszej rodziny, gdy rodzice pracowali w Holandii, a zatem jest to grupa dzieci z doświadczeniem rozłąki z rodzicami. Ta sytuacja nie pozostaje bez wpływu na budowanie relacji w rodzinach polskiego pochodzenia mieszkających na terenie Holandii oraz na asymilację dzieci w nowym kraju. Jak zaznaczają specjaliści, relacje w takich rodzinach nie są skazane na niepowodzenie, ale dla dzieci zdecydowanie łatwiej jest się asymilować z niderlandzką społecznością, jeśli przyszły na świat w kraju, w którym mieszkają, lub przyjechały do niego razem z rodzicami⁷⁰¹.

⁶⁹⁴ Według Centralnego Biura Statystycznego w Holandii dzieci są to osoby, które przyszły na świat w Holandii lub do niej przyjechały, ale nie ukończyły jeszcze 20. roku życia.

⁶⁹⁵ G. Gramza, *op. cit.*, s. 74.

⁶⁹⁶ https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 11.01.2019].

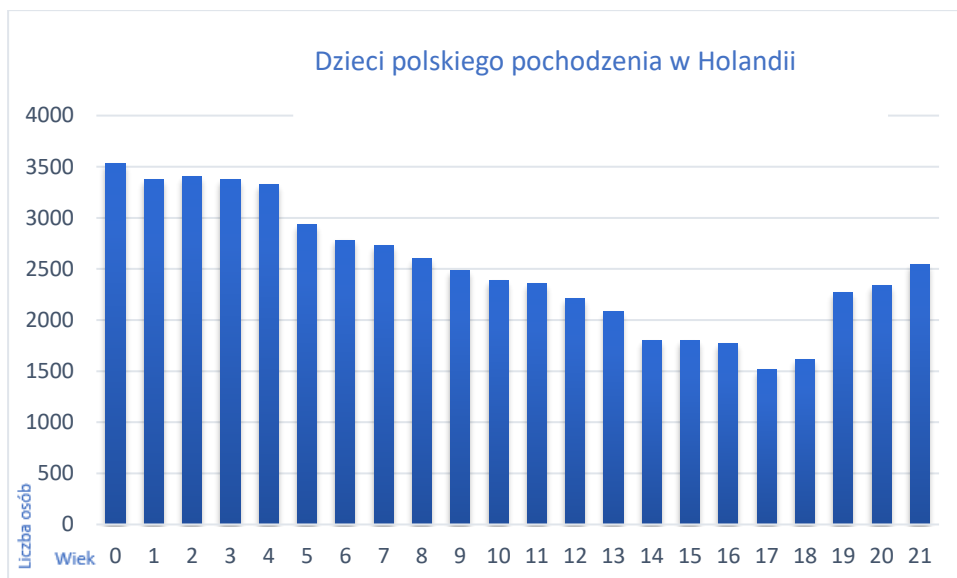
⁶⁹⁷ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 31.01.2023].

⁶⁹⁸ <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 31.01.2023].

⁶⁹⁹ Niderlandzkie Centralne Biuro Statystyczne.

⁷⁰⁰ R. Vogels, S. de Roos, F. Bucx, *op. cit.*, s. 24.

⁷⁰¹ *Ibidem*, s. 24.



Rysunek 2 Liczba dzieci polskiego pochodzenia przebywająca w Holandii w 2022 roku z uwzględnieniem wieku⁷⁰²

Na terenie Holandii mieszkają dzieci w zróżnicowanych pod względem narodowościowym rodzinach:

- Dzieci rodziców/opiekunów, którzy z Polski przyjechali do Holandii jako dorośle osoby. W przypadku tych rodzin można rozróżnić trzy podgrupy:
 - ❖ Dzieci, które przyjechały do Holandii razem z rodzicami.
 - ❖ Dzieci, które przyjechały do Holandii później niż ich rodzice/opiekunowie⁷⁰³.
 - ❖ Dzieci, które przyszły na świat w Holandii.
- Dzieci rodziców/opiekunów, z których jedno lub oboje przyjechali z Polski do Holandii jako dzieci.
- Dzieci, których tylko jedno z rodziców/opiekunów jest Polakiem, zazwyczaj mowa tu o matkach, a drugie Holendrem. Zdarzają się sytuacje odwrotne. W tych rodzinach najczęściej dzieci przychodzą na świat już w Holandii, jednak nie jest to regułą. W przypadku tych rodzin można rozróżnić dwa podgrupy:
 - ❖ Dzieci, których niderlandzki rodzic/opiekun zna język polski.
 - ❖ Dzieci, których niderlandzki rodzic/opiekun nie zna języka polskiego.

⁷⁰² Wykres sporządzony przeze mnie na podstawie analizy informacji pochodzących z Centralnego Biura Statystyk w Holandii i zebranych na stronie <https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 31.01.2023].

⁷⁰³ Podczas badań spotkałam młodych ludzi, którzy mieszkali z dalszą rodziną w Polsce nawet przez kilka lat, zanim rodzice zdecydowali się na „sprowadzenie” ich do Holandii.

- Dzieci, z których jedno z rodziców pochodzi z Polski, a drugie z innego kraju (nie Holandii). Ta różnorodność przekłada się na różną sytuację językową, w jakiej funkcjonują dzieci w domach, oraz na wagę, jaką przykładają się do dbałości o rozwój języka polskiego dzieci⁷⁰⁴. Również w tym przypadku można wyróżnić dwie podgrupy:
 - ❖ Dzieci, których niepolskojęzyczny rodzic/opiekun zna język polski.
 - ❖ Dzieci, których niepolskojęzyczny rodzic/opiekun nie zna języka polskiego.

Rodziny zarówno jednorodne, jak i niejednorodne narodowościowo doświadczają wyzwań i trudności związanych z edukacją dzieci w zakresie języka ojczystego/macierzystego. Wybrane z nich przybliżę w kolejnym rozdziale.

⁷⁰⁴ Całkiem inaczej wygląda sytuacja językowa domu, w którym oboje rodzice rozmawiają w języku polskim, inaczej, gdy tylko jedno z rodziców zna ten język. Jeszcze inaczej będzie wyglądać sytuacja językowa domu, w którym np. mówi się w języku angielskim, ponieważ żadne z rodziców nie zna języka niderlandzkiego.

4. Edukacja w zakresie języka polskiego adresowana do rodzin polonijnych na terenie Holandii

Justyna Gulczyńska stwierdza, że instytucjonalna edukacja polska realizowana poza granicami kraju jest wysoce rozwinięta. Placówki polonijne są obecne w wielu regionach na świecie, a ich liczebność zależy od liczby osób polskiego pochodzenia zamieszkujących dany obszar oraz ich chęci i gotowości do podjęcia nauki w języku polskim. W tych szkołach kształcą się polskie dzieci i młodzież, przy czym nauka może mieć charakter obligatoryjny lub fakultatywny, co jest uzależnione od wymagań dotyczących obowiązku szkolnego w kraju pobytu. Z tego względu istnieje kilka typów szkół polskich funkcjonujących poza granicami Polski, w tym: szkoły polskie, szkoły społeczne, sekcje polskie/szkoły polskie oraz szkoły internetowe⁷⁰⁵.

Szkoły Polskie, działające przy polskich placówkach dyplomatycznych i nadzorowane przez ORPEG oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej, realizują uzupełniające programy kształcenia zgodnie z polską podstawą programową. Edukacja w tych szkołach jest bezpłatna, a uczniowie otrzymują państwowe świadectwa. Placówki te oferują edukację na poziomie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, obejmując przedmioty takie jak język polski, literatura, historia, geografia oraz wiedza o Polsce. Nazwa tych szkół ewoluowała, a od 2019 roku powrócono do określenia „Szkoły Polskie”⁷⁰⁶.

Szkoły społeczne, najliczniejsza grupa polskich placówek edukacyjnych za granicą, mają ponad 100-letnią tradycję. Są prowadzone przez organizacje pozarządowe, takie jak polonijne organizacje oświatowe, stowarzyszenia rodziców i polskie parafie. Działają głównie w soboty, a nauka w nich jest zazwyczaj odpłatna. Szkoły te uczą języka polskiego, historii i geografii Polski, często łącząc te przedmioty w „wiedzę o Polsce”. Programy nauczania są dostosowane do kompetencji językowych uczniów, a niektóre szkoły tworzą własne podręczniki. W pracy dydaktycznej korzystają również z platformy edukacyjnej „Włącz Polskę” prowadzonej przez ORPEG⁷⁰⁷.

Szkoły polonijne i polskie za granicą wyróżniają się specyficznym charakterem edukacyjno-wychowawczym, który determinuje ich funkcjonowanie. Choć istnieje wiele różnych placówek edukacyjnych dla Polonii, wspólnym celem jest nauczanie języka polskiego, kultury i tradycji. Zajęcia zazwyczaj odbywają się raz w tygodniu, co ogranicza liczbę godzin

⁷⁰⁵ J. Gulczyńska, *Edukacja polonijna i polska za granicą*. Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2022, s. 13.

⁷⁰⁶ *Ibidem*, s. 14.

⁷⁰⁷ *Ibidem*, s. 15.

przeznaczonych na naukę. W domach często używa się więcej niż jednego języka, więc język polski nie jest jedynym środkiem komunikacji. Dzieci uczęszczają głównie do szkół w kraju osiedlenia, co znacząco wpływa na ich rozwój intelektualny i dominuje w ich procesie edukacyjnym⁷⁰⁸.

Analizując funkcjonowanie szkolnictwa polonijnego, opieram się na kilku kluczowych aspektach, które zostały omówione przez Lipińską i Seretny⁷⁰⁹. Po pierwsze, istnieje mniejsza liczba godzin zajęć w porównaniu do standardowych programów edukacyjnych. Po drugie, różni się funkcjonowanie czynników wspierających rozwój językowy, takich jak dom i otoczenie (określane jako środowisko socjalizacji pierwotnej i wtórnej). Kolejnym istotnym czynnikiem jest zróżnicowane przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami w kontekście dwujęzycznym. Dodatkowo istotną kwestią jest niejednorodność poziomu opanowania języka polskiego przez uczniów oraz zróżnicowane kompetencje językowe samych uczniów.

W literaturze dotyczącej szkolnictwa polonijnego poza granicami Polski Marcin Łączek przeanalizował nazewnictwo i funkcjonowanie tego rodzaju edukacji w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Jego badania pokazują, jak różne typy szkół, od polskich szkół parafialnych po polonijne sobotnie szkoły, dostosowują swoje programy do potrzeb lokalnych społeczności polonijnych⁷¹⁰. Łączek wskazuje, że w Zjednoczonym Królestwie znajduje się znaczna liczba polskich szkół, wymieniając 127 placówek noszących różne nazwy. Najczęściej używane to „polska szkoła sobotnia” (52 wystąpienia), „polska szkoła” (21) oraz „polska szkoła przedmiotów ojczystych” (14). Na podstawie częstotliwości występowania nazw Łączek sugeruje, że najbardziej uzasadnione jest stosowanie nazwy „polska szkoła sobotnia” (Polish Saturday school) dla polonijnych placówek oświatowych w tym regionie⁷¹¹.

Autorzy podejmują próbę dalszej analizy tych różnic w kontekście omawianego zagadnienia, co może prowadzić do głębszego zrozumienia specyfiki szkolnictwa polonijnego i jego adaptacji do różnych środowisk społecznych i edukacyjnych.

Według Anny Witkowskiej-Tomaszewskiej współczesna szkoła w Polsce nie poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące roli współczesnej edukacji oraz tego, w jaki sposób

⁷⁰⁸ *Ibidem*, s. 21.

⁷⁰⁹ E. Lipińska, A. Seretny, *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, [w:] „Journal Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, Year 2012, Volume 38. Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2012, s. 23–38.

⁷¹⁰ M. Łączek, *Szkolnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od polskiej szkoły parafialnej po Polish Abroad Saturday School*, [w:] „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVI, zeszyt 10, 2018, s. 81.

⁷¹¹ *Ibidem*, s. 82–83.

konstruować proces kształcenia⁷¹². Za zmiany w szkołach odpowiedzialni są politycy i zmieniające się ideologie, a nie naukowcy, którzy zajmują się daną problematyką. Badaczka twierdzi, że „zgodnie z wytycznymi obowiązującej podstawy programowej, która obecnie weszła w życie z początkiem roku szkolnego – jak również tej obowiązującej w latach 2008–2017 – zadaniem edukacji wczesnoszkolnej jest realizacja celów i treści programowych zgodnych z obowiązującą doktryną polityczną”⁷¹³.

Podobny nurt obserwujemy współcześnie w szkołach polonijnych w odniesieniu do nauczania w zakresie języka polskiego w Holandii. Zajęcia w wielu szkołach, szczególnie tych, które starają się o dofinansowanie z Polski, przygotowywane są na podstawie oczekiwań osób i organizacji związanych ściśle z polityką⁷¹⁴. A przecież niezwykle ważna jest świadomość zmian zachodzących w obrębie rozumienia procesów uczenia się. „Powinna prowadzić do refleksji nad sposobem tworzenia sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na holistyczny rozwój dziecka” pisze Adamina Korwin-Szymanowska⁷¹⁵. Ma to szczególne znaczenie, jeśli mowa o polskich dzieciach uczących się w innych, do tej pory nieznanymi im systemach edukacyjnych. Ponadto uczeń kreuje świat nauczyciela, bez uczniów nie byłoby nauczycieli⁷¹⁶. Wiąż między nauczycielem i uczniem ma ogromne znaczenie, lub powinna mieć, dla niderlandzkich nauczycieli, którzy w swoich klasach mają uczniów polskiego pochodzenia. Jednak nie tylko świadomość i wiedzę tego powinni posiadać miejscowi nauczyciele, również nauczyciele oraz prowadzący zajęcia w polonijnych szkołach na terenie Holandii powinni o tym pamiętać. Osoby te pod swoją opieką mają dzieci pod wieloma względami niezwykle, jak zaznacza Henryka Kwiatkowska: uczeń dla nauczyciela jest szczególnym Innym, z którym łączy go więź, dla którego tworzy świat znaczeń i symboli⁷¹⁷. Uczeń potrzebuje nauczyciela, który równocześnie będzie jego przewodnikiem oraz tłumaczem. Józefa Bałachowicz pisze za Zygmuntem Baumanem, że nauczyciel jest: „specjalistą od tłumaczenia jednej tradycji kulturowej na inną, jest specjalistą zdominowanym w świecie własnej kultury oraz w świecie odmienności, które potrafi interpretować i czynić zrozumiałymi”⁷¹⁸.

Dla Polaków, którzy starają się podtrzymać więzi z krajem ojczystym, ważna jest znajomość i kontynuacja, czyli przekazanie kolejnemu pokoleniu, polskiej mowy. Dla wielu

⁷¹² A. Witkowska-Tomaszewska, *op. cit.*, s. 98.

⁷¹³ *Ibidem*, s. 99.

⁷¹⁴ Dofinansowanie ze strony polskiej zależne jest od wypełniania wytycznych ukierunkowanych politycznie i zgodnych z założeniami polityków będących obecnie u władzy.

⁷¹⁵ A. Korwin-Szymanowska, *Doświadczenie w świetle edukacji zrównoważonego rozwoju – w stronę paradygmatu uczenia się*, [w:] *Zrozumieć uczenie się...*, s. 167.

⁷¹⁶ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] *Zrozumieć uczenie się...*, s. 86.

⁷¹⁷ *Ibidem*, s. 86.

⁷¹⁸ *Ibidem*, s. 87.

łączy się to nierozzerwalnie z posyłaniem dzieci do polskich i polonijnych szkół. Żadna z tych szkół nie jest jednak placówką, w której uczniowie spełniają obowiązek szkolny. Dzieci polskiego pochodzenia realizują obowiązek szkolny w szkołach niderlandzkich, międzynarodowych lub europejskich. Szkoły polonijne w Holandii mają charakter uzupełniający w stosunku do niderlandzkiego systemu szkolnictwa. Szkoły te również nie należą do miejscowego systemu edukacyjnego. Wszystkie te placówki, bez względu na ich status prawny, są dla wielu osób niezwykle ważnymi ośrodkami łączącymi Polaków za granicą.

Szkoły polskie działające poza granicami kraju zwane są również szkołami polonijnymi, społecznymi, sobotnio-niedzielnymi lub uzupełniającymi⁷¹⁹.

Według informacji Konsulatu Rzeczypospolitej Polskiej w Hadze i szkół polonijnych około 2 000 Polaków poniżej dwudziestego roku życia uczęszcza na zajęcia w szkołach polonijnych w Holandii⁷²⁰.

W Holandii dzieci polskiego pochodzenia mogą uczęszczać na zajęcia do jednej z około 30 szkół polonijnych. Ustalenie dokładnej liczby działających w Holandii szkół polonijnych stanowi pewne wyzwanie. Porównując dane pochodzące ze strony internetowej Ambasady RP w Hadze, Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą⁷²¹ oraz Forum Szkół Polskich w Holandii⁷²², można wskazać, że jest ich między 22 a 29. W Holandii działają 2 Polskie Szkoły działające przy Ambasadzie RP w Hadze, 6 działających przy Misji Katolickiej, 18 zrzeszonych w Forum szkół Polskich oraz 1 niezrzeszona. Poniżej prezentuję listę szkół dostępną na stronie internetowej Ambasady RP w Hadze.

1. Polska Szkoła przy Ambasadzie RP w Hadze z siedzibą w BRUNSSUM, <https://brunssum.orpeg.pl/>.
2. Polska Szkoła przy Ambasadzie RP w HADZE z siedzibą w Hadze, <https://www.spk-haga.nl/>⁷²³.

1. Polska Szkoła BREDA, <https://polskaszkolabreda.webs.com>⁷²⁴.

1. Polska Szkoła w AMERSFOORT, <https://polskaszkolaamersfoort.nl/>.

⁷¹⁹ https://haga.msz.gov.pl/pl/p/haga_nl_a_pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/legitymacje_szkolne/ [dostęp: 11.01.2019].

⁷²⁰ Informacja ta została podana w Ambasadzie RP w Hadze, podczas spotkania z okazji Dnia Nauczyciela w 2018 roku.

⁷²¹ <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol?field%5B1578%5D=Holandia&queryString=&dateFrom=&dateTo=> [dostęp: 28.08.2023].

⁷²² <https://www.fpsn.nl/pl/dla-nauczycieli> [dostęp: 28.08.2023].

⁷²³ Szkoły działające przy Ambasadzie RP w Hadze.

⁷²⁴ Szkoła niezrzeszona.

2. Polska Szkoła AMSTERDAM – Fundacja Polskie Centrum Edukacji i Kultury Lokomotywa w Amsterdamie, <https://www.lokomotywa.nl/>.
 3. Polska Szkoła w APELDOORN, <http://www.poolseschoolapeldoorn.nl/>⁷²⁵.
 4. Polonijna Szkoła im. Gen. Stanisława Maczka w Brabancji Północnej – BREDA, <http://szkolabreda.nl/>.
 5. Polska Szkoła DORDRECHT, <http://polskaszkoladordrecht.nl/>⁷²⁶.
 6. Polska Szkoła EINDHOVEN, <http://www.eindhoven.polskaszkoła.nl/>.
 7. Polska Szkoła ENSCHEDE – Abecadło, <https://www.abecadlo.nl/>.
 8. Polska Szkoła w GRONINGEN, <https://www.groningen.polskaszkoła.nl/>.
 9. Polska Szkoła HAGA, <http://www.szkolahaga.com/pl>.
 10. Stowarzyszenie Kultury i Nauki Polonii Polska Szkoła Wars i Sawa w HELMOND, <http://warsisawa.nl/>.
 11. Polska Szkoła w LEIDEN, <https://www.facebook.com/pages/category/School/Poolse-School-Leiden-Polska-Szko%C5%82a-Leiden-935557096622494/>.
 12. Fundacja KREDA W LISSE, <https://www.kreda.nl/pl>.
 13. Polska Szkoła w METERIK, <https://www.facebook.com/pages/category/Education/Polska-Szko%C5%82a-Meterik-317819595652736/>.
 14. Polska Szkoła w NIJMEGEN, <https://www.nijmegen.polskaszkoła.nl/o-szkole/>.
 15. Polska Szkoła w OSS – Stowarzyszenie OSStoja, <http://www.osstoja.nl/>.
 16. Bravo School – POELDIJK, <http://schoolbravo.nl/>.
 17. Niderlandzko-Polskie Centrum Kultury i Edukacji NPC Quo Vadis – SCHIEDAM, <http://www.npc-quovadis.nl/>.
 18. Polska Szkoła Breda im. Kornela Makuszyńskiego z filią w ROOSENDAAL, <https://www.facebook.com/psroosendaal/>.
 19. Polska Szkoła w TILBURG, <https://akademiapolonez.nl/>.
 20. Polska Szkoła w UTRECHT, <http://polskaszkołautrecht.nl/>.
1. Sobotnia Szkoła Polskiej Misji Katolickiej AMSTERDAM im. Jana Pawła II, <https://www.naszapolskaszkoła.nl/>.
 2. Polska Przyparafialna Szkoła przy Polskiej Parafii p.w. NMP Częstochowskiej w Archidiecezji UTRECHT, <https://parafiapolska.nl/grupy/szkołka/>.

⁷²⁵ Szkoła nie znajduje się na liście szkół zrzeszonych w Forum, link nie działa [dostęp: 28.08.2023].

⁷²⁶ Szkoła nie znajduje się na liście szkół zrzeszonych w Forum, link nie działa [dostęp: 28.08.2023].

3. Szkoła parafialna przy Rzymskokatolickiej Polskiej Parafii Diecezji DEN BOSCH pw. Miłosierdzia Bożego,
<https://denbosch.parafialnastrona.pl/SimplePlugins/Details/2170>.
4. Polska Szkoła Parafialna w HADZE, <http://www.parafia.nl/?q=pl/node/253>.
5. Polska Szkoła Parafialna przy Rzymskokatolickiej Parafii w ROTTERDAMIE pw. Najświętszej Marii Panny Gwiazdy Morza, <https://www.parafia-rotterdam.nl/szkola>.
6. Polska Sobotnia Szkoła Polskiej Misji Katolickiej w GRONINGEN (Lutteleest),
<http:// groningen.org.pl/index.php/szkola/727>.

4.1. Edukacja językowa w Szkołach Polskich przy Ambasadzie RP w Hadze

W Holandii działają dwie Szkoły Polskie przy Ambasadzie RP w Hadze, jedna z siedzibą w Hadze⁷²⁸ i druga z siedzibą Brunssum⁷²⁹ (Szkoła Polska im. gen. bryg. Stanisława Sosabowskiego przy Ambasadzie RP w Hadze z siedzibą w Brunssum).

Uczniami Szkół Polskich przy Ambasadzie RP są dzieci obywateli polskich czasowo przebywających w Holandii oraz dzieci ze środowiska polonijnego. Nauka w tych szkołach umożliwia poznanie języka ojczystego, historii Polski, jej obyczajów i kultury. Nauka jest bezpłatna, a uczniowie wypożyczają podręczniki w szkole. Uczniom szkoły przysługuje legitymacja szkolna ważna na terenie Polski.

Aby zapisać dziecko do Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Hadze, należy „złożyć kopię aktu urodzenia lub kopię dokumentu zawierającego numer PESEL dziecka lub innego dokumentu stwierdzającego tożsamość dziecka, np. kopię dowodu osobistego lub paszportu, zaświadczenie o uczęszczaniu do szkoły w Królestwie Niderlandów lub szkoły europejskiej działającej na podstawie Konwencji o Statucie Szkół Europejskich, świadectwo ukończenia klasy programowo niższej w systemie oświaty w Polsce (począwszy od drugiej klasy szkoły podstawowej), jeśli uczeń takie posiada, oraz wypełniony i podpisany formularz zgłoszeniowy dziecka do szkoły”⁷³⁰.

„Szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych należą do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). Szkoły realizują program uzupełniający (przedmioty: język polski i wiedza o Polsce). W roku szkolnym 2022/2023 w 70 szkołach naukę rozpoczęło blisko 16 tys. uczniów. W szkołach pracuje 600 nauczycieli. Funkcjonowanie szkół polskich

⁷²⁷ Szkoły działające przy Polskiej Misji Katolickiej.

⁷²⁸ <https://haga.orpeg.pl/> [dostęp: 12.02.2023].

⁷²⁹ <http://brunssum.orpeg.pl/> [dostęp: 27.01.2019].

⁷³⁰ <http://www.haga.orpeg.pl/sites/www.haga.orpeg.pl/files/zalaczniki/Statut%20SPK%20w%20Hadze.pdf>, s. 30 [dostęp: 11.01.2019].

reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. z 2019 r., poz. 1652 z późn. zm.)⁷³¹.

Zajęcia w Szkole Polskiej w Hadze odbywają się dwa razy w tygodniu, w soboty i środy, a każda klasa ma pięć godzin lekcji tygodniowo⁷³². Szkoła ta umożliwia uczniom uczęszczającym do szkół funkcjonujących w systemach oświaty niderlandzkiej uzupełnianie wykształcenia w zakresie polskiej szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Szkoła realizuje „programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego odpowiednio dla szkoły podstawowej lub liceum ogólnokształcącego, określoną w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. B i c ustawy”⁷³³.

Druga szkoła przy ambasadzie mieści się w Brunssum, jest to Szkoła Polska im. gen. bryg. Stanisława Sosabowskiego przy Ambasadzie RP w Hadze z siedzibą w Brunssum. Uczęszczają do niej dzieci polskich żołnierzy służących w NATO. Przy czym w ostatnich latach przyjmowane są również dzieci obywateli polskich czasowo przebywających w Holandii, a niezwiązanych z przedstawicielstwami wojskowymi Rzeczypospolitej Polskiej. Zajęcia w tej szkole odbywają się w każdą sobotę.

4.2. Edukacja językowa w sobotnich szkołach polonijnych

Każda sobotnia szkoła polonijna działa według założeń założycieli i może bardzo różnić się od innych mieszczących się w tej kategorii szkół.

Do szkół polonijnych dzieci przyjmowane są na zasadach zapisu przez formularz na stronie internetowej szkoły. Szkoły polonijne nie wymagają składania innych dokumentów. Wystarczy podanie danych osobowych dziecka i adres zamieszkania. Po wysłaniu formularza przedstawiciel szkoły kontaktuje się z rodzicami⁷³⁴.

4.2.1. Forum Szkół Polskich w Holandii

Najlicniejszą grupę szkół polonijnych w Holandii stanowią te zrzeszone w Forum Szkół Polskich. Forum jest stowarzyszeniem, które powstało 30 września 1995 roku z inicjatywy nauczycieli 10 szkół polonijnych oraz przy współpracy z delegacją z Polski,

⁷³¹ <https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-polskie/> [dostęp: 12.02.2023].

⁷³² W innym miejscu na stronie internetowej szkoły znajduje się plan lekcji z którego wynika, że zajęcia odbywają się nie tylko w środę i sobotę, ale również w piątek - <https://haga.orpeg.pl/kalendarz-2/> [dostęp: 12.02.2023].

⁷³³ <http://www.orpeg.pl/index.php/home/aktualnosci/9-aktualnosci/202-informacja-na-temat-swiadectw-szkolnych-wydawanych-przez-spki-oraz-szkoly-spoleczne> [dostęp: 11.01.2019].

⁷³⁴ <https://www.kreda.nl/index.php/pl/o-kredzie/zapisy-do-szko%C5%82y> [dostęp: 10.11.2018].

w której składzie znalazły się: przedstawicielka Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Elżbieta Bober, profesor Halina Zgółkowa z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz dyrektorka Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie, Joanna Wójtowicz⁷³⁵.

Dla organizatorów istotne było stworzenie grupy, dzięki której możliwy byłby przepływ informacji między szkołami w Holandii, ale również kontakt z Polską. Dla założycieli Forum było to ważne, ponieważ w Holandii nie było podręczników do pracy dydaktycznej, nauczyciele nie mieli również materiałów do nauki języka polskiego dla uczniów mówiących tylko po niderlandzku. Ponadto wyrażali potrzebę udziału w szkoleniach i warsztatach dla kadry pedagogicznej⁷³⁶. W skład pierwszego zarządu Forum Polskich Szkół w Holandii weszli: Urszula Zawadzińska – przewodnicząca (szkoła w Eindhoven), Dorota Hulsenboom-Perłowska – sekretarz (szkoła w Tilburgu), Ewa Dudek – skarbnik (szkoła w Amsterdamie), Barbara Białecka-Mika (szkoła w Tilburgu), Stanisława Matysiewicz (szkoła w Lejdzie) oraz Stefan Żaczkiewicz (przedstawiciel rady rodziców ze szkoły w Eindhoven)⁷³⁷.

Wszystkie placówki zrzeszone w Forum powstały z inicjatywy osób prywatnych. Szkoły z prawnego punktu widzenia są organizacjami, stowarzyszeniami lub też fundacjami zarejestrowanymi w Holandii. Wszystkie one podlegają niderlandzkiemu prawu⁷³⁸.

Obecnie Forum zrzesza dziewiętnaście szkół, do których uczęszcza około tysiąca dzieci i w których zatrudnionych jest (najczęściej na zasadzie wolontariatu) około sześćdziesięciu nauczycieli.

Szkoły zrzeszone z Forum znajdują się w następujących miejscowościach: Amersfoort, Amsterdam, Apeldoorn⁷³⁹, Breda, Eindhoven, Enschede, Groningen, Haga, Helmond, Leiden, Lisse, Meterik, Nijmegen-Arnhem, Oss, Poeldijk, Schiedam, Roosendaal, Tilburg, Utrecht⁷⁴⁰. Nauczyciele w tych szkołach samodzielnie opracowują program nauczania i w zależności od wieku dzieci ustalają podział na klasy. Najczęściej są to grupy wiekowe. Zajęcia w szkołach odbywają się w soboty, dwa razy w miesiącu. Lekcje trwają zazwyczaj trzy godziny zegarowe z przerwami. Oznacza to średnio sześć godzin w miesiącu. Ze względu na szkolne wakacje w edukacyjnym roku placówek niderlandzkich zajęcia w szkołach polonijnych odbywają się średnio około siedemnastu razy w ciągu roku szkolnego⁷⁴¹.

⁷³⁵ G. Gramza, *op. cit.*, s. 192.

⁷³⁶ *Ibidem*, s. 192.

⁷³⁷ *Ibidem*, s. 192–193.

⁷³⁸ <https://www.kreda.nl/index.php/pl/edukacja-informacje-i-porady/o%C5%9Bwiata> [dostęp: 22.12.2018].

⁷³⁹ Informacje na stronie internetowej Forum Szkół Polskich w Holandii na dzień 27.08.2023 nie wymieniają już szkoły Apeldoorn.

⁷⁴⁰ <http://www.fpsn.nl/pl/category/aktualnosci> [dostęp: 12.02.2023].

⁷⁴¹ <https://polskaszkoalaamersfoort.nl/info/kalendarz-zajec-i-impresz/#item-19> [dostęp: 22.12.2018].

Cele szkoły zostały określone w sposób następujący – kultywowanie i upowszechnianie języka polskiego oraz tradycji w szczególności poprzez wspieranie dydaktyczne oraz organizacyjne polskich szkół sobotnich w Holandii. Według informacji dostępnych na stronie internetowej Forum zrzeszone szkoły realizują program uzupełniający dla uczniów polonijnych⁷⁴².

Szkoły polonijne realizują autorskie programy nauczania, które tworzone są na podstawie programu dla szkół polonijnych. Programy te zawierają elementy języka, geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie, kulturze i tradycjach⁷⁴³. Na stronie internetowej Forum pod linkami odnoszącymi się do podstawy programowej dla szkół polonijnych oraz ram programowych nie można znaleźć informacji⁷⁴⁴. Również zakładka *Przykładowe programy nauczania* jest niedostępna⁷⁴⁵. Także link dotyczący podstawy programowej w dokumencie *Zasady członkostwa w Forum Polskich Szkół w Holandii* nie działa⁷⁴⁶. Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą odnalazłam na stronie ORPEG-u⁷⁴⁷. Z informacji zawartych w dokumencie wynika, że „Schemat wymagań opracowano dla trzech grup wiekowych: 5–9 lat, 10–13 lat i od 14 lat, z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych uczniów oraz ich rozwoju poznawczego⁷⁴⁸”. Interesujący wydaje się zapis mówiący o tym, że program ten jest propozycją dla nauczycieli, którzy chcieliby w „szerszym zakresie uczyć polskie dzieci ich ojczystego języka, literatury, historii, geografii i kultury Polski”⁷⁴⁹. Ze względu na niewielką ilość godzin lekcyjnych⁷⁵⁰ wydaje się, że program ten może być traktowany jako propozycja, a szerszy zakres uczenia bardzo często niestety nie jest możliwy.

Szkoły polonijne zrzeszone w Forum muszą spełniać wymogi formalne odpowiednie dla wybranej formy działalności. Oznacza to, że są zarejestrowane jako fundacja lub stowarzyszenie⁷⁵¹ w oparciu o niderlandzkie prawo handlowe, a zapis ten dotyczy rejestracji i funkcjonowania firm działających w sektorze gospodarczym.

⁷⁴² https://haga.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/szkoły_polskie/ [dostęp: 22.12.2018].

⁷⁴³ <https://www.fpsn.nl/pl/dla-nauczycieli> [dostęp: 12.02.2023].

⁷⁴⁴ Próba 12.02.2023.

⁷⁴⁵ <https://www.fpsn.nl/pl/dla-nauczycieli> [dostęp: 12.02.2023].

⁷⁴⁶ <https://www.fpsn.nl/wp-content/uploads/2021/03/zasady-czlonkostwa-w-fpsn-2020.docx> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁴⁷ <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁴⁸ <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁴⁹ <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁵⁰ Według dokumentu *Zasady członkostwa w Forum Polskich Szkół w Holandii* zajęcia dydaktyczne z przedmiotów ojczystych w szkołach zrzeszonych powinny się odbyć w minimalnym wymiarze 60 godzin dydaktycznych na rok szkolny. Oznacza to średnio 20 spotkań po 3 godziny.

⁷⁵¹ <https://www.fpsn.nl/wp-content/uploads/2021/03/zasady-czlonkostwa-w-fpsn-2020.docx> [dostęp: 28.08.2023].

Ze względu na ograniczoną liczbę godzin zajęć dydaktycznych głównymi celami szkół polonijnych są troska o jakość edukacji oraz atrakcyjna oferta programowa. Przykładem takiej szkoły może być polska szkoła działająca przy Fundacji Kreda w Lisse. Fundacja ta jest centrum edukacyjnym oraz miejscem spotkań Polonii. W swojej siedzibie organizuje kursy językowe, integracyjne oraz spotkania projektowe. Fundacja powstała w celu wsparcia migrantów w Holandii, uczniów w szkole, a dorosłych w pracy poprzez bogatą ofertę edukacyjną oraz doradztwo. W Szkole Polskiej prowadzone są zajęcia w soboty, a także oferowane są korepetycje z języka niderlandzkiego i wsparcie polskich dzieci w karierze szkolnej. Fundacja Kreda działa na polu edukacji wielojęzycznej, przekazując wiedzę i wspierając rodziców, szkoły i organizacje oświatowe. Co piątek organizowany jest tam Klub Mamy i Malucha, umożliwiający młodym matkom wymianę doświadczeń, a dzieciom zabawę⁷⁵².

Przykładem szkoły, która pracuje w oparciu o autorski program edukacyjny, jest szkoła działająca przy Polskim Centrum Edukacji i Kultury Lokomotywa w Amsterdamie. Szkoła stawia sobie następujące cele: nauczanie języka polskiego dzieci, które w różny sposób związane są z Polską, wzbogacanie wiedzy z geografii i historii oraz o okolicznościowe lekcje poświęcone zwyczajom i istotnym elementom kultury polskiej, integracja i upowszechnianie wiedzy na temat 700-letnich kontaktów między Polską i Holandią oraz projekty przybliżające Polskę mieszkańcom Amsterdamu⁷⁵³. Metody nauczania łączą elementy programu Małgorzaty Małyskiej, która jest autorką i redaktorką materiałów edukacyjnych w ramach projektu „Włącz Polskę!”⁷⁵⁴, metody dobrego startu Bogdanowicz, np. poprzez wykorzystanie techniki łączenia liter poprzez ich kształt, wizualizując je za pomocą obrazków i towarzyszących im rymowanek. W szkole stosuje się również elementy techniki Montessori i Freineta, to znaczy zastosowanie kreatywnej dramy, jak również uczenie się poprzez zabawę i nieskomplikowane doświadczenia zmysłowe⁷⁵⁵.

Dla szkół polonijnych takich jak np. działająca przy fundacji „Osstoja” w Oss istotne jest również kreowanie pozytywnego wizerunku Polski i polskości wśród miejscowej społeczności. Z internetowej strony szkoły można się dowiedzieć, że osoby zaangażowane w jej działalność promują polską kulturę i sztukę poprzez organizowanie różnego rodzaju imprez, happeningów oraz spotkań, w których uczestniczą również Holendrzy⁷⁵⁶. Przykładem takiej imprezy może

⁷⁵² <https://www.kreda.nl/pl/o-nas> [dostęp: 27.08.2023].

⁷⁵³ <https://www.lokomotywa.nl/index.html#> [dostęp: 27.08.2023].

⁷⁵⁴ <https://literka.co.uk/book-author/malgorzata-malyska/> [dostęp: 27.08.2023].

⁷⁵⁵ http://lokomotywa.nl/FAQ_022013.pdf [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁵⁶ <http://osstoja.nl/O-nas--Over-ons.php> [dostęp: 10.11.2018].

być Polonijny Dzień Dwujęzyczności, który co roku organizowany jest w innej szkole polonijnej. W roku 2019 zorganizowała go właśnie szkoła w Oss. Program obejmował dzieci, ich rodziców oraz wszystkie osoby zainteresowane problematyką dwujęzyczności. W programie znalazły się również atrakcje dla Holendrów. Mogli oni na przykład wziąć udział w lekcjach języka polskiego. Goście mogli również spotkać się z polskim pisarzem Michałem Rusinkiem⁷⁵⁷.

Najważniejszą imprezą organizowaną przez Forum Szkół Polskich w Holandii jest „Wierszowisko”, które jest Festiwalem Polskiej Poezji dla Dzieci w Holandii. Organizowane jest co roku od ponad 20 lat. Pierwsze „Wierszowisko” odbyło się 5 listopada 2000 roku w Eindhoven, zorganizowała go i koordynowała M. Evertse-Smółka przy pomocy D. Hulenboom-Perłowskiej⁷⁵⁸. Od samego początku istnienia festiwalu głównym celem jest zachęcanie dzieci do nauki polskich wierszy poprzez łączenie elementów rywalizacji i przyjemnej zabawy. Dodatkowo festiwal służy integracji polskiego środowiska szkolnego w Holandii⁷⁵⁹.

Kolejnym ważnym wydarzeniem koordynowanym przez Forum jest wspomniany Dzień dwujęzyczności, który po raz pierwszy został zorganizowany w 2016 roku w Amersfoort. Podczas tego dnia prowadziłam wykład na temat dwujęzyczności dla rodziców dzieci polonijnych oraz prezentowałam moją dwujęzyczną (polsko-niderlandzką) książkę dla dzieci *Niespodziewane Spotkania Kwaska*. Dzień dwujęzyczności został w 2017 zorganizowany przez Polską Szkołę im. K. Makuszyńskiego w Bredzie, w 2018 przez Polską Szkołę „Quo Vadis” w Schiedam i w 2019 przez Polską Szkołę w Hadze i Polonijne Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe OSStoja⁷⁶⁰.

4.2.2. Szkoły niezrzeszone

Według spisu szkół polonijnych⁷⁶¹ w Holandii na dzień 28.08.2023 istnieje tylko jedna szkoła niezrzeszona w Forum Szkół Polskich, która nie jest szkołą przyambasadzką oraz która nie działa przy Polskiej Misji Katolickiej – i jest nią Szkoła Polonijna im. Gen. Stanisława Maczka w Brabancji Północnej, która realizuje swoje cele pod patronatem Fundacji Pro Polonia

⁷⁵⁷ https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=22832:polonijny-dzie-dwujezycznoci-rodzinna-impreza-dla-polonijnych-rodzin-i-holenderskich-goci-oss-prowincja-noord-brabant-niedziela-6-padziernika-2019&catid=124:wita&Itemid=215 [dostęp: 27.08.2023].

⁷⁵⁸ G. Gramza, *op. cit.*, s. 201.

⁷⁵⁹ *Ibidem*, s. 201.

⁷⁶⁰ *Ibidem*, s. 204.

⁷⁶¹ Informacje Ambasady Polskiej w Hadze oraz bazy danych szkół prowadzonej przez ORPEG, <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol?field%5B1578%5D=Holandia&queryString=&dateFrom=&dateTo=> [dostęp: 28.08.2023].

w ramach projektu „Szkoła z autorytetem”⁷⁶². Szkoła działa od września 2016 r. Według informacji zawartych na stronie internetowej szkoły dla jej założycieli, kadry i rodziców ważne jest, by wszelkie działania wychowawcze oparte były na wartościach, które można odnaleźć w życiu i działalności osób walczących o wolność Polski. Dlatego w tej szkole kładzie się bardzo duży nacisk na lekcje historii, ze szczególnym uwzględnieniem tej dotyczącej działań polskich żołnierzy podczas wyzwolania Holandii w czasie drugiej wojny światowej (historia 1. Polskiej Dywizji Pancerniej gen. St. Maczka)⁷⁶³. Do szkoły uczęszcza ponad 60 uczniów, którzy uczą się w 6 grupach wiekowych⁷⁶⁴.

4.3. Edukacja językowa w szkołach parafialnych

Polonijne szkoły przy parafiach są częścią Polskiej Misji Katolickiej. W szkołach tych łączy się edukację w zakresie języka polskiego z rozwijaniem przywiązania dziecka do religii i tradycji religijnych kulturowanych w Polsce. Zajęcia z języka polskiego to dwie godziny w miesiącu. Uczniowie uczęszczą przede wszystkim na zajęcia z religii⁷⁶⁵. Dzieci są przygotowywane do przyjęcia pierwszej komunii świętej. W każdej z tych szkół po zajęciach szkolnych w pobliskim kościele odbywa się msza.

Polonijne szkoły przy parafiach w Holandii znajdują się w Hadze⁷⁶⁶, Amsterdamie⁷⁶⁷, Utrechcie⁷⁶⁸, Meterik⁷⁶⁹ (w przypadku tej szkoły prowadzone są zajęcia tylko z katechezy), Groningen⁷⁷⁰ oraz Eindhoven⁷⁷¹.

Do szkół przy parafiach dzieci zapisywane są po uprzednim kontakcie (telefonicznym) z księdzem, zazwyczaj poprzez wysłanie maila.

W szkole przy parafii w Amsterdamie uczniowie podobnie jak w szkołach zrzeszonych spotykają się na zajęciach w soboty. W trakcie roku szkolnego odbywa się średnio 20 spotkań. Trwają one krócej niż lekcje w innych szkołach, bo niecałe dwie godziny, podczas których dzieci mają zajęcia z języka polskiego i religii. Parafialna szkoła w Amsterdamie jest jedną

⁷⁶² <https://szkolabreda.nl/o-szkole/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁶³ <http://szkolabreda.nl/historia-szkoly/> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁶⁴ G. Gramza, *op. cit.*, s. 190.

⁷⁶⁵ <http://www.parafia.nl/?q=pl/node/253> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁶⁶ Szkoła parafialna w Hadze <http://www.parafia.nl/> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁶⁷ Szkoła parafialna w Amsterdamie http://www.pmkamsterdam.nl/html_pl/index.html [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁶⁸ Szkoła parafialna w Utrechcie <http://parafiapolska.nl/grupy/szkolka/> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁶⁹ Szkoła parafialna w Meterik <http://www.faustyna.nl/> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁷⁰ Szkoła parafialna w Groningen <http://groningen.org.pl/> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁷¹ Szkoła parafialna w Eindhoven <https://denbosch.parafialnastrona.pl/denbosch-szkola-parafialna> [dostęp: 12.02.2023].

z popularniejszych szkół polonijnych w Holandii. Zajęcia prowadzone są w piętnastu grupach w różnych poziomach wiekowych:

A1 i A2, dla dzieci, które w danym roku kończą co najmniej 5 lat,

B1 i B2 (sześćcioletnie dzieci),

C1 i C2 (siedmioletnie dzieci),

D1, D2, D3 i D4 (ośmioletnie dzieci) – te dzieci przygotowywane są do pierwszej spowiedzi i komunii świętej,

E1 i E2 (dzieci 1 rok po komunii św.),

F (dzieci 2 lata po komunii św.),

G (dzieci 3 lata po komunii św.),

H (młodzież 4 lata po komunii św.)⁷⁷².

W szkole pracuje ośmiu katechetów i ośmiu nauczycieli języka polskiego⁷⁷³. Szkoła ta prowadzi również zajęcia dla młodzieży chcącej przystąpić do sakramentu bierzmowania.

Każda ze szkół działających przy polskich parafiach kładzie inny nacisk na integrację Polaków z Holendrami. Szkoła w Meterik koncentruje swoje cele wokół edukacji w zakresie wartości religijnych, np.: „walki o wierność Bogu, jego przykazaniom i niepoddawanie się ogromnym pokusom świata, by samemu być przykładem”⁷⁷⁴. Kadre tej szkoły cechuje krytyczny stosunek do laickości typowej dla Holandii. Na stronie szkoły zamieszczone są uwagi odnoszące się do lokalnego kościoła: „Podejście duszpasterskie do zagadnień wiary różni się w Holandii w zasadniczy sposób od katechezy w Polsce, należy wszystkim rodzicom wyjaśnić, że ta sytuacja powstała nie w wyniku naturalnego rozwoju, lecz ogromnego kryzysu wiary w krajach zachodnich, począwszy od lat 60. XX w.”. Podejście niderlandzkich księży do wiary określane jest na stronie jako „niepoważne” i mówi się o „faktycznej utracie wiary przez liderów lokalnego Kościoła”⁷⁷⁵. Z punktu widzenia wielokulturowości dzieci niepokój wzbudzają informacje, że dla rodziców, którzy nie będą wychowywać dzieci w sposób przekazywany przez szkołę, „dzieci nie będą więcej dla Was pociechami, ale źródłem udręki i kłopotów domowych”⁷⁷⁶. Również adnotacja, że szkoła pomaga dzieciom „wiązać się z polskością w każdym wymiarze i zabezpiecza od rozbicia tożsamości (nie wiem, kim jestem

⁷⁷² <http://www.pmkamsterdam.nl/szkola/html/szkola.html> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁷³ <http://www.pmkamsterdam.nl/szkola/html/szkola.html> [dostęp: 10.11.2018].

⁷⁷⁴ <http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 27.01.2019].

⁷⁷⁵ <http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 27.01.2019].

⁷⁷⁶ <http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 12.02.2023].

i nie cenię tego) oraz zasadniczych błędów życiowych”⁷⁷⁷ wzbudza obawy, że szkoła kładzie ogromny nacisk na dezintegrację polonijnego społeczeństwa mieszkającego w Holandii.

W Holandii działają również szkoły, dla których integracja dzieci z niderlandzką społecznością jest ważna. Przykładem takiej placówki może być Polska Szkoła Parafialna w Hadze. Celem szkoły jest nie tylko nauka religii katolickiej i języka polskiego z elementami geografii i historii Polski, oraz zapoznawanie dzieci z kulturą polską, ale również troska o integrację dzieci polskich oraz dzieci polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii⁷⁷⁸.

4.4. Edukacja językowa w Uniwersytecie Amsterdamskim

W Uniwersytecie Amsterdamskim język polski można studiować na Wydziale Studiów Rosyjskich i Słowiańskich⁷⁷⁹. Jest wykładany obok języka rosyjskiego, czeskiego oraz bośniacko-serbsko-chorwackiego⁷⁸⁰. Studia na poziomie licencjackim⁷⁸¹ przybliżają zagadnienia języków, historii, kultur oraz społeczeństw Europy Wschodniej⁷⁸².

Uniwersytet Amsterdamski jest jedynym uniwersytetem w Królestwie Niderlandów, który oferuje możliwość kształcenia w językach słowiańskich.

Mimo że język polski jest w UvA nazywany „językiem małym”, nie można zapomnieć, że jest on językiem ojczystym dla 45 milionów ludzi. Studenci poznają rolę, jaką w tej części Europy odgrywali i odgrywają miejscowi pisarze i artyści. W programie nauczania dużo uwagi poświęca się również stosunkom między Rosją i jej sąsiadami, prawdopodobnie z tego właśnie powodu zmieniono nazwę wydziału z Języków Słowiańskich i Kultur na wydział Studiów Rosyjskich i Słowiańskich.

⁷⁷⁷ <http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 12.02.2023].

⁷⁷⁸ <http://www.parafia.nl/?q=pl/node/253> [dostęp: 12.02.2023].

⁷⁷⁹ <http://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/russische-en-slavische-studies.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g> [dostęp: 12.12.2018].

⁷⁸⁰ <https://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/studieprogramma/studieprogramma.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸¹ Gdy ja kończyłam te studia, wydział oferował również studia na poziomie magisterskim. Obecnie można kontynuować studia na wydziałach: Comparative Literature (Literary Studies) – literatura porównawcza (studia literackie), East European Studies (European Studies) – studia wschodnioeuropejskie (studia europejskie), General Linguistics (Linguistics) – językoznawstwo ogólne (językoznawstwo), Language, Literature and Education (Linguistics) – język, literatura i edukacja (językoznawstwo), Language and Society (Linguistics) – język i społeczeństwo (językoznawstwo), Literature, Culture and Society (Literary Studies) – literatura, kultura i społeczeństwo (studia literackie), Vertalen – tłumaczenie, Redacteur/editor – redaktor/edytor, Journalistiek en media (specialisaties Journalistiek, en Research en redactie voor audiovisuele media) – dziennikarstwo i media (specjalizacje: dziennikarstwo oraz badania i redakcja mediów audiowizualnych), Linguistics and Communication – językoznawstwo i komunikacja, Literary Studies – studia literackie, Cultural Analysis – analiza kulturowa, Lerarenopleiding Russisch – kształcenie nauczycieli języka rosyjskiego, <https://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/na-je-bachelor/na-je-bachelor.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸² <http://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/russische-en-slavische-studies.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g> [dostęp: 12.12.2018].

4.5. Inne formy edukacji w zakresie języka polskiego na terenie Holandii

Dzieci polskiego pochodzenia mieszkające na stałe lub czasowo w Królestwie Niderlandów mogą również brać udział w lekcjach szkół internetowych, tj. www.polonijka.edu.pl lub www.libratus.edu.pl.

Polonijka to internetowa szkoła dla polskich dzieci w wieku 5–15 lat mieszkających za granicą⁷⁸³. Po zakupieniu wybranego pakietu rodzice i dzieci mają dostęp do interaktywnych materiałów: scenariuszy lekcyjnych, gier i zabaw edukacyjnych. W ramach zajęć odbywają się lekcje online z polskimi nauczycielami, ale główną rolę w edukacji odgrywają rodzice dziecka⁷⁸⁴.

Pakiet „Na start”⁷⁸⁵ oferuje scenariusze zajęć języka polskiego jako obcego. Kolejne pakiety oferują scenariusze edukacji wczesnoszkolnej: język polski, historia, WOS oraz przyroda. W najbardziej rozbudowanym pakiecie znaleźć można: język polski, język obcy nowożytny, drugi język obcy nowożytny, historię, geografę, biologię, matematykę, informatykę, chemię, fizykę, wiedzę o społeczeństwie oraz edukację dla bezpieczeństwa⁷⁸⁶.

Głównymi celami Polonijki są:

- rozwijanie umiejętności językowych dzieci w zakresie języka polskiego,
- umożliwienie im realizacji programu nauczania polskiej szkoły podstawowej,
- umożliwienie bezproblemowego powrotu do kraju i kontynuacji nauki w polskiej szkole⁷⁸⁷.

Polska Szkoła Internetowa Libratus również oferuje naukę dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat, które mieszkają poza Polską. Metoda nauki opiera się na trybie edukacji domowej, gdzie rodzice pełnią funkcję nauczycieli dla swoich dzieci. Dzieci zostają zapisane do jednej z naszych szkół partnerskich i korzystają z autorskiej Internetowej Platformy Edukacyjnej. Pod koniec roku szkolnego przechodzą przez egzaminy klasyfikacyjne z każdego przedmiotu odpowiadającego ich klasie. Po pozytywnym zdaniu tych egzaminów uczniowie otrzymują państwowe świadectwo szkolne, identyczne z tym, które otrzymują uczniowie w Polsce⁷⁸⁸.

Nauka w szkole Libratus daje możliwość kontynuacji nauki w polskim systemie w przypadku powrotu dziecka do kraju z zagranicy⁷⁸⁹.

⁷⁸³ <https://sklep.polonijka.edu.pl/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸⁴ <https://www.wiatraczek.nl/7-pytan-do-magdaleny-lobody-polonistki-z-wirtualnej-szkoly-dla-dzieci-za-granica> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸⁵ W szkole używane są autorskie materiały edukacyjne.

⁷⁸⁶ <https://sklep.polonijka.edu.pl/porownaj-pakiety> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸⁷ <https://sklep.polonijka.edu.pl/porownaj-pakiety> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸⁸ <https://www.libratus.edu.pl/edukacja-domowa/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁸⁹ <https://www.libratus.edu.pl/edukacja-domowa/> [dostęp: 28.08.2023].

Szkoła oferuje:

- bezpłatną edukację po polsku w oparciu o polską podstawę programową;
- webinaria nauczycieli z doświadczeniem;
- państwowe świadectwo szkolne, takie samo, jakie otrzymują uczniowie w Polsce;
- egzaminy klasyfikacyjne umożliwiające przejście do następnej klasy⁷⁹⁰.

Również Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) umożliwia kontynuowanie uzupełniającego lub ramowego planu nauczania na odległość w jednej ze szkół prowadzonych przez ORPEG⁷⁹¹. Uczniowie mogą kształcić się na odległość w Szkole Podstawowej im. Komisji Edukacji Narodowej⁷⁹² lub w Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej⁷⁹³.

Szkoła Podstawowa im. Komisji Edukacji Narodowej, działająca jako część Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, umożliwia polskim uczniom przebywającym za granicą zdobycie podstaw edukacyjnych⁷⁹⁴.

Ukończenie nauki w Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej, zintegrowanym z programem nauczania Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, umożliwia polskim uczniom przebywającym za granicą przystąpienie do egzaminu maturalnego zgodnie z przepisami polskiego prawa oświatowego⁷⁹⁵.

W Holandii istnieje także możliwość nauki języka polskiego na kursach językowych prowadzonych przez szkoły językowe i organizacje – zarówno polskie, jak i niderlandzkie. Oferta tych szkół jest różna i kursy prowadzone są na różnych poziomach. Ważne jest zaznaczenie, że oferta szybko się zmienia. Dla przykładu na stronie Ambasady RP w Hadze przeczytać można, że kurs języka polskiego oferowany jest również na Uniwersytecie w Groningen⁷⁹⁶. Jednak informacja ta jest już niestety nieaktualna. Na Uniwersytecie w Groningen z języków słowiańskich można studiować tylko język rosyjski na Wydziale Języków Europejskich⁷⁹⁷.

Również nauka języka polskiego oferowana przez Open Universiteit nie jest aktualna⁷⁹⁸.

⁷⁹⁰ <https://www.libratus.edu.pl/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁹¹ <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁹² <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/szkola-podstawowa/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁹³ <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/liceum-ogolnoksztalcace/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁹⁴ <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/szkola-podstawowa/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁹⁵ <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/liceum-ogolnoksztalcace/> [dostęp: 28.08.2023].

⁷⁹⁶

https://haga.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_kulturalna/szkoly_jezyka_polskiego_w_holandii/ [dostęp: 26.01.2019].

⁷⁹⁷ <https://www.rug.nl/bachelors/european-languages-and-cultures/> [dostęp: 26.01.2019].

⁷⁹⁸ <https://www.volksuniversiteitamsterdam.nl/talen> [dostęp: 26.01.2019].

5. Metodologiczne założenia badań własnych

Ze względu na moje osadzenie w środowisku Polonii mieszkającej w Holandii moją perspektywą badawczą jest perspektywa *insidera*. Oznacza to, że jako badaczka pochodzę z grupy badanej.

Zagadnienie przynależności badacza do grupy badanej lub określonego obszaru jest kluczowe dla wszystkich metodologii jakościowych, ponieważ badacz odgrywa bezpośrednią i intymną rolę w procesie zbierania oraz analizy danych. Bez względu na to, czy badacz jest *insiderem*, czyli osobą dzielącą z uczestnikami cechy, role lub doświadczenia będące przedmiotem badania, czy też *outsiderem*, niebędącym członkiem badanej wspólnoty, jego osobowość i status członkowski w stosunku do uczestników badania mają znaczący i nieustannie obecny wpływ na przebieg i wyniki badania⁷⁹⁹.

Jak pisze Laura Serrant-Green, istnieje tyle samo argumentów za badaniami zewnętrznymi co przeciw nim, a te same kwestie można podnieść zarówno na ich poparcie, jak i przeciwko nim⁸⁰⁰.

Jako badaczka zajmująca się Polonią w Holandii mam unikatową perspektywę, która różni się od podejścia osoby z zewnątrz. Moje osobiste doświadczenia i głęboka znajomość kontekstu życia w Holandii pozwalają mi interpretować zjawiska w sposób, który jest często niedostępny dla badaczy spoza tej społeczności. Jednocześnie jestem świadoma, że moje zaangażowanie w badane środowisko może prowadzić do pewnych błędów wynikających z subiektywności.

Przykładem ukazującym znaczenie roli *insidera* w badaniach jakościowych jest David Kirk⁸⁰¹, który przez dziesięć lat prowadził badania, będąc jednocześnie członkiem badanej grupy. Jego praca jest szczególnie ważna dla osób znajdujących się w podobnej sytuacji, ponieważ dostarcza im niezwykle cennego i wiarygodnego źródła informacji. Dzięki temu, że badacz sam przeżywał doświadczenia badanych, jego badania mają większą autentyczność i głębię, co sprawia, że są one bardziej wartościowe dla zainteresowanych. W moim przypadku również doświadczenia, którymi dzielili się moi rozmówcy, są moimi doświadczeniami.

Podczas moich badań posiłkuję się przykładami z własnego życia. Jako matka dwujęzycznych dzieci uczących się w holenderskich szkołach mam bezpośrednie doświadczenia z systemem edukacyjnym i kulturą tego kraju. Moje codzienne obserwacje

⁷⁹⁹ S.C. Dwyer, J.L. Buckle, *The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research*, [w:] „International Journal of Qualitative Methods” 2009, 8 (1), s. 54–63.

⁸⁰⁰ L. Serrant-Green L. *Black on black: Methodological issues for black researchers working in minority ethnic communities* [w:] *Nurse Researcher*, 2002, 9(4), s. 30–44.

⁸⁰¹ H.D. Kirk, *Shared fate: A theory and method of adoptive relationships* (2nd ed.). BC: Ben-Simon, Brentwood Bay 1984.

i interakcje z polską społecznością w Holandii dostarczają mi cennych informacji, które wzbogacają moje badania i pozwalają lepiej zrozumieć problemy, z jakimi borykają się mieszkający tutaj Polacy. Pracując jako nauczycielka w niderlandzkiej szkole podstawowej, mam również możliwość bezpośredniego obserwowania i wpływania na procesy edukacyjne oraz integracyjne dzieci polskiego pochodzenia. Dzięki tej roli mogę dostrzegać różnice i podobieństwa między systemami edukacyjnymi Polski i Holandii, co pozwala mi na bardziej kompleksowe podejście do badań. Moje doświadczenia jako nauczycielki dają mi także unikatową perspektywę spojrzenia na wyzwania, z jakimi borykają się polskie dzieci i ich rodziny w holenderskim systemie edukacyjnym.

Perspektywa badacza jakościowego jest być może paradoksalna: wymaga dokładnego dostrojenia się do doświadczeń i systemów znaczeń innych osób – zamieszkiwania w nich – a jednocześnie bycia świadomym tego, jak własne doświadczenia, preferencje i uprzedzenia mogą wpływać na to, co się myśli, próbuje zrozumieć⁸⁰². Moje głębokie zanurzenie w niderlandzkiej społeczności skutkuje tym, że często posługuję się terminologią zaczerpniętą z niderlandzkiego systemu edukacyjnego z uwagi na brak właściwych odpowiedników w języku polskim. Ponadto zdarza mi się również dokonywać gramatycznych transferów między językami. Mimo to takie zjawiska umożliwiają mi głębsze zrozumienie badanych osób i ich doświadczeń.

Sai Htong Kham twierdzi, że granica *insider/outsider* może się rozmywać z powodu zmian pozycji badacza w określonym czasie i przestrzeni badań. Badacz może przyjmować różne pozycje w trakcie badań pod wpływem wcześniejszych doświadczeń, pochodzenia oraz związku z tematem. Według autorki badacze nie są po prostu *insiderami* lub *outsiderami*, ale mogą jednocześnie pełnić obie te funkcje, co pozwala im na refleksję i odpowiednie modyfikowanie swojego stanowiska w procesie badawczym⁸⁰³.

Moja perspektywa jest głęboko zakorzeniona w byciu *insiderem*, co wpływa na sposób, w jaki postrzegam i interpretuję badane zjawiska. Niemniej jednak bycie *insiderem* nie czyni mnie lepszą ani gorszą badaczką; po prostu sprawia, że reprezentuję inny rodzaj badaczki⁸⁰⁴. Ta pozycja daje mi unikatowy wgląd, ale również wymaga większej autorefleksji, aby zrozumieć, w jaki sposób moje doświadczenia i zaangażowanie mogą kształtować proces badawczy i wyniki.

⁸⁰² P. Maykut, R. Morehouse, *Beginning qualitative researchers: A philosophical and practical guide*. Falmer, Washington 1994, s. 123.

⁸⁰³ S. Htong Kham, *Outsider From Within, Insider From Without: Negotiating Researcher Positionality in Comparative Social Research*, [w:] „International Journal of Qualitative Methods” 2024, s. 23.

⁸⁰⁴ S.C. Dwyer, J.L. Buckle, *op. cit.*, s. 54–63.

5.1. Przedmiot i cel badań

Procesem badania naukowego, jak twierdzą Tadeusz Pilch oraz Teresa Baumann, można nazwać ogół następujących po sobie czynności składających się z szeregu etapów, wymagających rzetelnego przygotowania, począwszy od sformułowania problemów badawczych, a skończywszy na przeprowadzeniu badań oraz ich opracowaniu naukowym⁸⁰⁵. Zbudowanie metodologii pracy pozwala zatem na usystematyzowanie procesu badawczego, który z kolei ma na celu skonfrontowanie teorii i empirii w twórczym procesie definiowania świata⁸⁰⁶.

Przedmiotem badań niniejszej pracy jest edukacja w zakresie języka ojczystego w opiniach rodzin i nauczycieli polonijnych mieszkających na terenie Holandii.

Pierwszym głównym celem badań jest poznanie zwyczajów językowych oraz opinii, doświadczeń i motywów przekazywania lub nie języka polskiego dzieciom przez rodziny polonijne mieszkające w Holandii w kontekście edukacji w zakresie języka ojczystego.

Drugim głównym celem badań jest poznanie zwyczajów językowych oraz opinii, doświadczeń i motywów przekazywania lub nie języka polskiego dzieciom przez rodziny polonijne mieszkające w Holandii w kontekście edukacji w zakresie języka ojczystego.

Trzecim głównym celem badań jest poznanie doświadczeń nauczycieli szkół polonijnych w Holandii w zakresie pracy z polonijnymi dziećmi oraz identyfikacji problemów, z którymi rodzice zwracają się do nauczycieli w kontekście edukacji w szkołach polonijnych.

Celami szczegółowymi do celu pierwszego będą:

- 1) Poznanie, jakie zwyczaje językowe istnieją w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii.
- 2) Poznanie, jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii.
- 3) Zbadanie, jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii.

Celami szczegółowymi do celu drugiego będą:

- 1) Poznanie, jakie są motywy/powody troski lub jej braku o język polski w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii.

⁸⁰⁵ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań naukowych*, Warszawa 2001.

⁸⁰⁶ M. Malewski: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 19.

- 2) Zbadanie, jakie są różnice w postrzeganiu edukacji dwujęzycznej (polsko- i niderlandzkojęzycznej) przez rodziców korzystających z oferty szkół polonijnych i niekorzystających z takiej oferty.

Celami szczegółowymi do celu trzeciego będą:

- 1) Poznanie, jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają nauczyciele pracujący w szkołach polonijnych.
- 2) Poznanie, jakie doświadczenia w zakresie kontaktów z rodzinami polonijnymi mają nauczyciele pracujący w szkołach polonijnych.

4.6. Problemy badawcze

Problem badawczy według Stanisława Nowaka „to tyle co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”⁸⁰⁷.

Zdaniem Mieczysława Łobockiego problemy badawcze odgrywają w badaniach pedagogicznych rolę pierwszorzędną. Podobnie jak Nowak, Łobocki definiuje problem jako „pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań, lecz jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat”⁸⁰⁸. Problem badawczy będzie więc uszczegółowieniem celu badań, możliwie najdokładniejszym poznaniem tego, co zamierzamy zbadać.

W związku z celem badań trzy główne problemy badawcze zawierać się będą w pytaniach:

- 1. Jakie zwyczaje językowe istnieją w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii?**
- 2. Jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii?**
- 3. Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii?**
- 4. Jakie są motywy/powody troski lub jej braku o język polski w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii?**
- 5. Jakie są różnice w postrzeganiu edukacji dwujęzycznej (polsko- i niderlandzkojęzycznej) przez rodziców korzystających z oferty szkół polonijnych i niekorzystających z takiej oferty?**

⁸⁰⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 214.

⁸⁰⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 21.

6. Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają nauczyciele pracujący w szkołach polonijnych?

Problemy szczegółowe będą następujące:

Ad 1. Zwyczaje językowe w rodzinach polonijnych

- Jakie zwyczaje językowe w swoich rodzinach dostrzegają polskojęzyczni rodzice mieszkający w Holandii?
- Jakie zwyczaje językowe w swoich rodzinach dostrzegają niepolskojęzyczni rodzice polonijnych dzieci mieszkający w Holandii?
- Jakie zwyczaje językowe w swoich rodzinach dostrzegają polonijne dzieci mieszkające w Holandii?

Ad 2. Opinie rodziców i dzieci:

- Jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają polskojęzyczni rodzice mieszkający w Holandii?
- Jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają niepolskojęzyczni rodzice polonijnych dzieci funkcjonujący w polonijnych rodzinach w Holandii?
- Jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają dzieci funkcjonujące w polonijnych rodzinach w Holandii?

Ad 3. Doświadczenia rodziców i dzieci:

- Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają polskojęzyczni rodzice mieszkający na terenie Holandii?
- Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają niepolskojęzyczni rodzice polonijnych dzieci funkcjonujący w rodzinach polonijnych mieszkający w Holandii?
- Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają dzieci w różnym wieku oraz młodzież polonijna mieszkająca w Holandii?

Ad 4. Motywy rodziców:

- Z jakich powodów rodzice posyłają dzieci do polonijnych i polskich szkół w Holandii?
- Z jakich powodów rodzice nie posyłają dzieci do polonijnych i polskich szkół w Holandii?

- Z jakich powodów rodziny polonijne mieszkające w Holandii uwzględniają wychowanie dzieci w języku polskim?
- Z jakich powodów rodziny polonijne mieszkające w Holandii rezygnują z wychowania dzieci w języku polskim?

Ad 5. Różnice w postrzeganiu edukacji dwujęzycznej (polsko- i niderlandzkojęzycznej) przez rodziców korzystających i niekorzystających z oferty szkół polonijnych:

- Jakie są różnice w doświadczeniach rodziców korzystających i niekorzystających z oferty szkół polonijnych?
- Jakie są różnice w opiniach rodziców korzystających i niekorzystających z oferty szkół polonijnych?

Ad 6. Doświadczenia nauczycieli:

- Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku ojczystym na terenie Holandii wyrażają nauczyciele i mentorzy szkół polonijnych funkcjonujących na terenie Holandii?

Odpowiadając na sformułowane problemy badawcze, będę uwzględniała następujące perspektywy:

- Perspektywę członka rodziny (rodzica/opiekuna polskojęzycznego, rodzica/opiekuna niepolskojęzycznego, dziecka).
- Perspektywę eksperta (nauczycielki, nauczyciela).

5.2. Zmienne i wskaźniki

Zmienne, według słów Zbigniewa Skromnego, są pewną kategorią zjawisk, przy czym ważne jest zaznaczenie, że ich wielkość, intensywność, jak również częstość występowania może ulegać zmianom, które zależą od różnych okoliczności⁸⁰⁹.

Według T. Pilcha „Typologia zmiennych – to jakby rozbicie pojęcia na elementy przezeń oznaczone, lub inaczej przełożenie pojęcia na język empiryczny, obserwowalnych mierzalnych równoważników”⁸¹⁰. Dzieli on również zmienne na niezależne i zależne. Podział ten jest wprowadzony ze względu na wagę świadomości, „jaki jest związek między poszczególnymi

⁸⁰⁹ Z. Skromny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 48.

⁸¹⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 31.

cechami, jaki jest kierunek zależności między nimi, która wpływa na inne, a która podlega wpływom”⁸¹¹.

Jerzy Brzeziński uważa, że: „jeżeli o danej własności możemy powiedzieć, że przyjmuje ona różne wartości, to jest to zmienna”. Według autora zmienną zależną jest ta, która jest przedmiotem badań oraz której związku z innymi zmiennymi zostaną w pracy badawczej określone. Zmienne zależne według J. Brzezińskiego są „bezpośrednim lub przynajmniej pośrednim następstwem zmiennych niezależnych”. Oznacza to, że zmienna niezależna to zmienna, dzięki której możliwe jest wyjaśnienie zmian zachodzących w obrębie zmiennej zależnej⁸¹².

Natomiast Chava Fraufort-Nechmias oraz David Nechmias podają, że zmienna niezależna to „zmienna, za pomocą której badacz chciałby wyjaśnić zmiany wartości zmiennej zależnej”. Według słów badaczy „zmienna zależna to zmienna, którą badacz chce wyjaśnić”⁸¹³.

Według M. Łobockiego zmienne niezależne to: „pewne czynniki powodujące określone zmiany w innych czynnikach”, czyli w innych zmiennych. Autor twierdzi, że zmienne zależne to: „czynniki podlegające wyraźnym wpływom ze strony zmiennych niezależnych”⁸¹⁴. Ponadto M. Łobocki twierdzi, że konieczne jest również określenie współzależności pomiędzy określonymi zmiennymi⁸¹⁵.

Zmienne, które są przedmiotem badań, należy uszczegółowić, a także opisać. Do tego celu służą wskaźniki. T. Pilch twierdzi, że: „aby komunikatywnie opisać zmienne bądź to ilościowe, bądź jakościowe, musimy posłużyć się określonymi wartościami opisowymi (...) te empiryczne czynniki wskazujące, jaką jest badana cecha, nazywamy wskaźnikami”⁸¹⁶. Autor za S. Nowakiem wyjaśnia, że wskaźnik: „to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”⁸¹⁷.

Janusz Sztumowski wyjaśnia, że wskaźnik w „metodologicznym znaczeniu służy do określania pewnej cechy przedmiotu lub zjawiska pozostającej w takich związkach z inną jego cechą, że wystąpienie jej sygnalizuje obecność tej drugiej”⁸¹⁸

⁸¹¹ T. Pilch, *op. cit.*, s. 32.

⁸¹² J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 22–24.

⁸¹³ Ch. Fraufort-Nechmias, Nechmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 71.

⁸¹⁴ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 74.

⁸¹⁵ *Ibidem*, s. 22–23.

⁸¹⁶ T. Pilch, *op. cit.*, s. 33.

⁸¹⁷ *Ibidem*, s. 33.

⁸¹⁸ J. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”. Katowice 1995, s. 51.

T. Pilch twierdzi, że w badaniach pedagogicznych „wskaźniki mają charakter statystyczny, czyli wielkość proporcji występowania wskaźników w danej zbiorowości określa istnienie cech przez nie określonych”⁸¹⁹.

Jeśli rozmiar danego problemu określany jest przez wskazanie ilości, wtedy dobór wskaźnika jest równocześnie zdefiniowaniem zmiennej. Jak pisze T. Pilch: „Wszystkie te zmienne mają charakter ilościowy. Taki zaś rodzaj wskaźnika nazywamy wskaźnikiem definicyjnym”⁸²⁰.

Według autora częściej cechy jakiegoś zdarzenia lub procesu są przez badacza opisywane bądź oceniane. Osoba prowadząca badania uznaje, że coś istnieje: „na podstawie bezpośredniej, empirycznej obserwacji cząstkowych zdarzeń (wskaźników) wskazujących na bezpośredni związek między nimi”⁸²¹. W takiej sytuacji mowa jest o wskaźniku empirycznym.

Albert Wojciech Maszke dzieli wskaźniki ze względu na zachodzenie związku pomiędzy właściwością zjawiska, które stanowi dany wskaźnik, a właściwością wskazywaną przez ten wskaźnik. Z tego względu dzieli wskaźniki na definicyjne, empiryczne oraz inferencyjne. Wskaźniki definicyjne wskazują na rodzaj powiązania wskaźnika z wartością wskazywaną. Oznacza to, że dzięki nim możliwe jest zdefiniowanie cechy, która jest przedmiotem badania. O wskaźnikach empirycznych jest mowa wtedy, gdy możliwe jest zaobserwowanie zarówno wskazywanej cechy, jak i samego wskaźnika. Oznacza to, że relacja między wskazywaną cechą a wskaźnikiem ma charakter związku empirycznego. Natomiast wskaźnikiem interferencyjnym jest ten, który nie definiuje zjawiska wskazywanego, jak również samo zjawisko nie jest obserwowalne. Dlatego o jego wystąpieniu badacz może wnioskować w sposób pośredni⁸²².

Zmiennymi wyłoniłymi dla potrzeb moich badań, a odnoszącymi się do problemu „Jakie zwyczaje językowe istnieją w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii?”, są:

- zwyczaje językowe istniejące w rodzinach polonijnych wyrażone przez polskojęzycznych rodziców,
- zwyczaje językowe istniejące w rodzinach polonijnych wyrażone przez niepolskojęzycznych rodziców,
- zwyczaje językowe istniejące w rodzinach polonijnych wyrażone przez dzieci.

⁸¹⁹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1977, s. 149.

⁸²⁰ T. Pilch, *op. cit.*, s. 33.

⁸²¹ *Ibidem*, s. 34.

⁸²² Por. A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

Przez pojęcie zwyczaju językowego rozumiem, za autorami słownika *Collins Dictionary*⁸²³, czynność, sposób zachowania lub wydarzenie, które jest zwyczajowe lub tradycyjne w określonym społeczeństwie lub w określonych okolicznościach. Słownik języka polskiego *Glosbe* podaje, że uzus to „utarty zwyczaj, ustalona praktyka”, oraz informuje, że jest to synonim słowa „zwyczaj”⁸²⁴. Również Andrzej Markowski, twierdzi, że uzus językowy to „panujący w pewnym środowisku albo występujący powszechnie w pewnych typach tekstów zwyczaj używania takich, a nie innych form językowych. Są to zarówno te wyrazy, ich formy i połączenia, które zyskały powszechną aprobatę i są uznawane ogólnie za poprawne, jak i takie składniki tekstów, które dotąd jej nie zyskały i rażą niektórych członków danej społeczności, niemniej mają charakter obiegowy i są tradycyjnie używane”⁸²⁵.

Katarzyna Kłosińska pisze, że „opisywanie zachowań językowych panujących w różnych światach [...] jako odpowiadających lub nieodpowiadających normie języka ogólnego jest po prostu niemożliwe, gdyż w jego efekcie zawsze będą one kwalifikowane jako mniej lub bardziej »niepoprawne«. Przykładając własne normy do norm panujących w innych rzeczywistościach aksjologicznych, [...] popełniamy grzech etnocentryzmu – patrzymy na inne światy wyłącznie z własnej perspektywy”⁸²⁶.

Madalena Cruz-Ferreira pisze, że w badaniu zwyczajów językowych ważne jest branie pod uwagę różnic w zwyczajach językowych między jedno- a wielojęzycznymi użytkownikami języka i nie można ich ze sobą porównywać⁸²⁷. Badaczka uważa tak, ponieważ osoby jednojęzyczne i osoby wielojęzyczne różnią się językowo, gdyż w inny sposób używają języków. Osoby jednojęzyczne używają w naturalny sposób jednego języka, a wielojęzyczne, również naturalnie, używają ich kilku. Cruz-Ferreira dodaje, że ta obserwacja może być truistyczna, ale niestety została ona funkcjonalnie zignorowana w badaniach nad wielojęzycznością. Cruz-Ferreira twierdzi, że oczekuje się, że osoby wielojęzyczne pokażą dowody na to, że używają języków tak samo jednojęzycznie jak ich jednojęzyczni rówieśnicy⁸²⁸.

⁸²³ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/custom> [dostęp: 5.02.2023].

⁸²⁴ <https://pl.glosbe.com/pl/pl/uzus> [dostęp: 28.08.2023].

⁸²⁵ A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. II, Warszawa 2018, s. 21.

⁸²⁶ K. Kłosińska, *Istnienie i kształt normy językowej w świetle lingwistyki funkcjonalnej*, [w:], „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LXXIII, 2017, s. 87.

⁸²⁷ M. Cruz-Ferreira, *Multilingual Norms*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften 2010, s. 2.

⁸²⁸ *Ibidem*, s. 2.

Analizując powyższą definicję, postrzegam pojęcie zwyczaju językowego oraz uzusu językowego jako synonimy, które rozumiem jako zwyczajowy sposób komunikacji w konkretnej społeczności i w określonych okolicznościach.

Podczas moich badań chcę ustalić uzus językowy Polonii holenderskiej. Jest to bardzo istotne, ponieważ dzięki temu będę w stanie lepiej zrozumieć ewentualne wyzwania rodzin polonijnych mieszkających na terenie Holandii, patrząc na nie jak na środowisko społeczne, które zmienia coś w systemie porozumiewania się między swymi członkami. Według Ferdynanda de Saussure'a, jeśli określone społeczne otoczenie, jak na przykład rodzina polonijna, wprowadza zmiany w systemie znaków, czyli w sposobie komunikacji między sobą, to to środowisko staje się również od początku rzeczywistym fundamentem rozwoju, do którego dąży każdy system znaków od samego początku swojego istnienia⁸²⁹.

Zwyczaje językowe istniejące w rodzinach polonijnych wyrażone przez polskojęzycznych rodziców, niepolskojęzycznych rodziców oraz przez dzieci mogą być skoncentrowane na języku polskim, skoncentrowane na języku niderlandzkim, skoncentrowane na innym języku, mogą być mieszanką kilku języków.

- Na zwyczaje językowe skoncentrowane na języku polskim mogą wskazywać następujące odpowiedzi: rozmawiamy, oglądamy TV, czytamy tylko po polsku, zawsze po polsku, głównie po polsku itp.
- Na zwyczaje językowe skoncentrowane na języku niderlandzkim mogą wskazywać następujące odpowiedzi: rozmawiamy, oglądamy TV, czytamy tylko po niderlandzku, zawsze po niderlandzku, niderlandzki jest ważniejszy, głównie po niderlandzku itp.
- Na zwyczaje językowe skoncentrowane na innym języku, np. angielskim, mogą wskazywać następujące odpowiedzi: rozmawiamy, oglądamy TV, czytamy tylko po angielsku, zawsze mówimy po angielsku, rozmawiamy głównie po angielsku itp.
- Na zwyczaje językowe skoncentrowane na mieszanii kilku języków mogą wskazywać następujące odpowiedzi: używamy różnych języków w zależności od sytuacji, na co dzień mieszamy języki, czasem mówimy, oglądamy TV, czytamy po polsku, a czasem po niderlandzku lub w innym języku itp.

⁸²⁹ F. de Saussure, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, oprac. S. Bouquet, R. Engler, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2004, s. 267.

Kolejnymi zmiennymi wyłoniłymi dla potrzeb moich badań, odnoszącymi się do problemu „Jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii?”, są:

- opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażone przez polskojęzycznych rodziców,
- opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażone przez rodziców niepolskojęzycznych,
- opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażone przez dzieci.

Przez pojęcie opinii na temat edukacji w zakresie języka polskiego rozumiem za autorami *Słownika języka polskiego*⁸³⁰ przekonanie o czymś, sposób oceny oraz orzekanie na temat wartości edukacji z zakresu języka polskiego. Podobne stanowisko prezentuje Stanisław Dubisz, pisząc, że opinią może być również czyjaś reputacja, zła lub dobra sława, złe albo dobre imię⁸³¹. Autorzy słownika oxfordzkiego uzupełniają, że opinia oparta jest na podstawach niedowodowych, że jest to pogląd uznany za prawdopodobny i to coś, co ktoś myśli na określony temat⁸³². W przypadku moich badań oznacza to reputację edukacji w zakresie języka polskiego wśród rodzin polonijnych mieszkających w Holandii. Dlatego na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję, że opinia to – osobisty pogląd lub osąd na dany temat, który może, ale nie musi być poparty faktami lub pozytywną wiedzą.

Opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażone przez polskojęzycznych rodziców, niderlandzkojęzycznych rodziców oraz dzieci mogą być pozytywne, negatywne, neutralne i ambiwalentne.

- Na opinie pozytywne mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: nauka języka polskiego daje możliwość poznawania kultury, dzięki językowi polskiemu możliwa jest komunikacja z rodziną w Polsce, dzięki językowi polskiemu dzieci stają się wielojęzyczne.
- Na opinie negatywne mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: uczenie się języka polskiego jest niepotrzebne, nic nie daje w Holandii, program w szkole polonijnej jest

⁸³⁰ <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 8.12.2022].

⁸³¹ S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego, tom O-Q*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 238.

⁸³² J. Pearsall, Trumble, *The Oxford English Reference Dictionary*, Oxford University Press, New York 1996, s. 1019.

przeładowany, za szkołę trzeba płacić, szkoła jest za daleko od miejsca zamieszkania, do szkoły polonijnej dzieci uczęszczają za często.

- Na opinie neutralne mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: nie mam zdania, nie wiem.
- Na opinie ambiwalentne mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: kolejny język to zysk, ale niderlandzki jest ważniejszy, jak będzie chciało, samo się nauczy, mam mieszane uczucia, jestem zadowolony, ale nie do końca pewny, jestem zadowolony, ale mam wątpliwości.

Kolejnymi zmiennymi wyłoniłymi dla potrzeb moich badań, odnoszącymi się do problemu „Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii?”, są:

- doświadczenia w zakresie komunikacji i edukacji w języku polskim polskojęzycznych rodziców,
- doświadczenia w zakresie komunikacji i edukacji w języku polskim niepolskojęzycznych rodziców,
- doświadczenia w zakresie komunikacji i edukacji w języku polskim dzieci,
- doświadczenia nauczycieli w zakresie komunikacji i edukacji w języku ojczystym.

Przez pojęcie doświadczenia rozumiem za *Słownikiem języka polskiego* po pierwsze ogół wiadomości i umiejętności zdobytych na podstawie obserwacji i własnych przeżyć i po drugie wydarzenie, zwłaszcza przykre, które wpłynęło na czyjeś życie⁸³³, a także to, jak ujął to Wincenty Okoń, że jest to suma bodźców, jakie odbiera człowiek w ciągu swojego życia, oraz jego reakcji na te bodźce⁸³⁴. Odpowiednia jest również definicja podawana przez autorów słownika oksfordzkiego, która mówi, że doświadczenie to przede wszystkim rzeczywista obserwacja lub praktyczna znajomość faktów lub zdarzeń, ponadto to również zdarzenie uważane za mające wpływ na kogoś⁸³⁵. Również definicja podana przez niderlandzki słownik Van Dale precyzuje pojęcie doświadczenia, wyjaśniając, że jest to coś, co się przeżyło, a szczegółowiej jest to wiedza nabyta przez empirię⁸³⁶.

⁸³³ <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 8.12.2022].

⁸³⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wydanie trzecie, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 79.

⁸³⁵ J. Pearsall, *op. cit.*, s. 493.

⁸³⁶ P. van Sterkenburg, *Groot woordenboek hedendaags Nederlands, Van Dale Lexicografie*, Utrecht/Antwerpen 2006, s. 393.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję własną definicję operacyjną, według której doświadczenie – to ogół wiadomości, umiejętności i sposób postrzegania rzeczywistości w oparciu o indywidualną obserwację i przeżycia.

Kiedy analizuję doświadczenia związane z komunikacją i edukacją w języku polskim w kontekście rodzin polonijnych, uwzględniam zarówno sytuacje, w których rodzice decydują się na kontynuowanie komunikacji w języku polskim pomimo napotykaných wyzwań, jak i te, w których członkowie rodzin rezygnują z używania języka polskiego. W ramach moich badań rozpatruję następujące konteksty: sytuacje społeczne, sytuacje nacechowane emocjonalnie, trudności językowe, sytuacje edukacyjne, sytuacje związane z komunikowaniem się w obecności niepolskojęzycznego rodzica oraz sytuacja, w której rodzice całkowicie zaniechali komunikowania się w języku polskim.

- Na sytuacje społeczne mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: wstydę się mówić po polsku przy niderlandzkojęzycznych znajomych, z uprzejmości, aby rozumieli, nie mówię po polsku przy znajomych mówiących w innym języku niż polski, boję się mówić po polsku przy osobach niemówiących po polsku.
- Na sytuacje nacechowane emocjonalnie mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dziecko przestaje mówić po polsku, gdy się złości, denerwuje lub jest niespokojne, dziecko nie mówi po polsku, gdy jest podekscytowane, rodzic nie mówi do dziecka po polsku, gdy jest zdenerwowany lub niespokojny, rodzic przestaje mówić po polsku, gdy jest podekscytowany. Sytuacje nacechowane emocjonalnie mogą być generowane przez jedną i drugą stronę i mogą wyrażać się w wypowiedziach zarówno dzieci, jak i rodziców.
- Na trudności językowe mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: nie znam niektórych słów w języku polskim, nie znam pewnych pojęć.
- Na sytuacje edukacyjne mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: nie rozmawiamy po polsku podczas odrabiania zadań domowych, przestajemy rozmawiać po polsku podczas nauki języka niderlandzkiego, nie mówimy po polsku podczas nauki innego języka obcego.

- Na sytuacje związane z komunikowaniem się w obecności niepolskojęzycznego rodzica mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: nie rozmawiamy przy tacie, który jest Holendrem, nie rozmawiamy przy mamie, która nie zna języka niderlandzkiego.
- Na sytuację, w której rodzice całkowicie zaniechali komunikowania się w języku polskim, mogą wskazywać następujące odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: zawsze rozmawiamy po niderlandzku, nigdy nie rozmawiamy po polsku, prawie nigdy nie rozmawiamy po polsku, polski język pojawia się sporadycznie.

Kiedy mówię o doświadczeniach w zakresie komunikacji i edukacji w języku polskim wyrażonych przez polonijnych nauczycieli, biorę pod uwagę sytuacje, w których nauczyciele proszeni są o radę przez rodziców w zakresie dwujęzycznego wychowania. W moich badaniach biorę pod uwagę następujące sytuacje, w których nauczyciele występują w rolach ekspertów wobec polonijnych rodziców: problemy natury społecznej dzieci, problemy natury językowej dzieci oraz problemy natury społecznej rodziców. Odpowiedzi nauczycieli w ankietach są odpowiedziami wielokrotnego wyboru, brak odpowiedzi otwartych.

Kolejnymi zmiennymi wyłonionymi dla potrzeb moich badań, a odnoszącymi się do problemu „Jakie są motywy/powody troski lub jej braku o język polski w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii?”, są:

- motywy rodziców posyłających dzieci do szkół polonijnych,
- motywy rodziców nieposyłających dzieci do szkół polonijnych,
- motywy rodzin polonijnych wychowujących dzieci dwujęzycznie,
- motywy rodzin polonijnych rezygnujących z dwujęzycznego wychowania dzieci,
- motywy rodziców posyłających dzieci do szkół polonijnych według polonijnych nauczycieli,
- motywy pracy w szkole polonijnej polonijnych nauczycieli.

Przez pojęcie motywu rozumiem za *Uniwersalnym słownikiem języka polskiego* to, co skłania do jakiegoś działania, do podjęcia jakiejś decyzji; pobudka, powód, przyczyna⁸³⁷. Motywacja natomiast według tego samego słownika to to, co powoduje podjęcie jakichś działań lub decyzji: zachęta, bodziec, pobudka. W słowniku oksfordzkim znaleźć można definicję

⁸³⁷ S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego, tom H-N*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 929.

precyzującą definicję powodu/motywu i utożsamiającą motyw z przyczyną lub uzasadnieniem działania, także fakt lub wnioski wyprowadzone z przesłanek⁸³⁸.

Na potrzeby niniejszej pracy zakładam, że motywem jest to, czym dana osoba uzasadnia swoje działania, wybory, przekonania.

Motywami rodziców zarówno polskojęzycznych, jak i niepolskojęzycznych posyłających dzieci do szkół polonijnych oraz samych dzieci uczęszczających do szkół polonijnych mogą być: wysoka subiektywna ocena edukacji w języku polskim, możliwość kontaktu z rówieśnikami mówiącymi po polsku, możliwość kontaktu z językiem polskim, potrzeba kształtowania tożsamości, możliwość uzyskania świadectwa, możliwość udziału w wydarzeniach kulturalnych, plany powrotu do Polski oraz chęć utrzymania kontaktu z rodziną.

- Na wartość edukacji w języku polskim mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: poszerzenie wiedzy na temat Polski, poszerzenie słownictwa, nauka ortografii i gramatyki.
- Na możliwość kontaktu z rówieśnikami mówiącymi po polsku mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: prowadzenie rozmów z rówieśnikami po polsku, kontakt z innymi dwu- i wielojęzycznymi dziećmi.
- Na możliwość kontaktu z językiem polskim mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: uczestnictwo w sytuacjach społecznych i towarzyskich w języku polskim, zabawy w języku polskim.
- Na kształtowanie tożsamości mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: świadomość swojego pochodzenia lub pochodzenia rodziców, możliwość utożsamiania się z osobami pochodzącymi z Polski.
- Na możliwość uzyskania świadectwa mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: chęć otrzymać świadectwo.
- Na możliwość uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas

⁸³⁸ J. Pearsall, *op. cit.*, s. 1203

wywiadu: dziecko będzie mogło uczestniczyć w wydarzeniach kulturalnych w języku polskim.

- Na plany powrotu do Polski mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: planuję/planujemy powrót do Polski, planuję/planujemy edukację w Polsce.
- Na chęć utrzymania kontaktu z rodziną mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: rozmowy z babcią i dziadkiem, kontakty z rodziną w Polsce.

Motywy rodziców zarówno polskojęzycznych, jak i niepolskojęzycznych, którzy nie posyłają dzieci do szkół polonijnych oraz samych dzieci uczęszczających do szkół polonijnych mogą być związane z: wiekiem dziecka, może to być brak zainteresowania, brak potrzeby, niezadawalający program nauczania, czas, odległość, religia, dodatkowy obowiązek, sytuacja rodzinna.

- Na motywy związane z wiekiem dziecka mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dziecko jest jeszcze za małe, dziecko jest już za duże.
- Na motywy związane z brakiem zainteresowania ze strony dziecka mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dziecko nie jest zainteresowane, dziecko nie chce uczęszczać do polskiej szkoły.
- Na motywy związane z brakiem potrzeby mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: uważam, że to jest niepotrzebne, nie ma takiej potrzeby, na nic się to nie przydaje.
- Na motywy związane z niezadawalającym programem nauczania mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: program nauczania nie jest zadawalający, nie jest dopasowany do potrzeb dwujęzycznych dzieci, nie jest dopasowany do dzieci na co dzień uczęszczających do szkoły w niderlandzkim systemie nauczania, szkoła tylko dla dzieci dobrze mówiących po polsku, szkoła tylko dla dzieci słabo mówiących po polsku, język polski nie jest wykładany jako język obcy, przesadny patriotyzm.
- Na motywy związane z czasem mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: sześciodniowy tydzień

szkolny, zajęte soboty, w soboty zazwyczaj odbywają się zajęcia sportowe i dodatkowe.

- Na motywy związane z odległością mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: najbliższa szkoła jest za daleko.
- Na dodatkowy obowiązek mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: za dużo zajęć w ciągu tygodnia, za dużo obowiązków.
- Na motywy związane z przekonaniami religijnymi mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: przesadna religijność, brak poszanowania nieuczęszczania do kościoła.
- Na motywy związane z sytuacją rodzinną mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: podział obowiązków między rodzicami po rozwodzie.

Powody/motywy rodzin polonijnych wychowujących dzieci dwujęzycznie mogą wynikać z chęci powrotu do kraju, chęci utrzymania kontaktu z rodziną, przekonania o zaletach dwu- i wielojęzycznego wychowania, nieznanomości miejscowego języka, tożsamości.

- Na chęć powrotu do kraju mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: pobyt tymczasowy, planowany powrót do Polski, plany kontynuacji edukacji w Polsce.
- Na motywy wynikające z chęci utrzymania kontaktu z rodziną mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: rozmowy z babcią i dziadkiem, kontakty z rodziną w Polsce.
- Na motywy wynikające z dostrzegania zalet dwu- i wielojęzycznego wychowania mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dzięki dwujęzyczności dzieci łatwiej uczą się kolejnych języków, są bardziej kreatywne, osiągają lepsze wyniki w matematyce.
- Na motywy wynikające z nieznanomości miejscowego języka mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: nie znam języka niderlandzkiego.
- Na motywy wynikające z potrzeby rozwijania tożsamości dziecka mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dzieci muszą wiedzieć, skąd pochodzą i skąd pochodzą ich rodzice.

Powodami/motywami rodzin polonijnych rezygnujących z dwujęzycznego wychowania dzieci mogą być obawy natury komunikacyjnej, obawy natury rozwojowej, obawy natury społecznej, obawy natury emocjonalnej oraz inne.

- Na obawy natury komunikacyjnej mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dzieci nie nauczą się poprawnie mówić po niderlandzku, idiomatyczność języka niderlandzkiego, dzieci nie poradzą sobie w szkole, w której wszystkie dzieci mówią po niderlandzku.
- Na obawy natury rozwojowej mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: zalecenia specjalistów (logopeda, psycholog, lekarz), mieszanie języków będzie miało zły wpływ na rozwój dziecka.
- Na obawy natury społecznej mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dzieci będą czuły się wyalienowane, dzieci będą się czuły inne, inni patrzą na nas dziwnie, jak mówimy po polsku, wstydźmy się mówić po polsku.
- Na obawy natury emocjonalnej mogą wskazywać następujące odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu: dziecko boi się mówić po polsku, dziecko się złości, gdy mówimy po polsku.
- Na inne mogą wskazywać odpowiedzi rodziców wyrażone w kwestionariuszu ankiet i podczas wywiadu, które nie odpowiadają powyższej klasyfikacji, na przykład: nie obawiamy się, to praktyczny wybór, od dawna mówię po niderlandzku, dla mnie to pierwszy język.

Powodami/motywami rodziców posyłających dzieci do szkół polonijnych według polonijnych nauczycieli mogą być chęć podtrzymania polskiej kultury, chęć spotkania Polaków mieszkających w Holandii, plany powrotu do Polski, dziecko nie zna języka polskiego, chęć podtrzymania kontaktów z rodziną w Polsce oraz wypełnienie wolnego czasu dziecka.

Powodami/motywami pracy w szkole polonijnej polonijnych nauczycieli mogą być chęć kontynuowania pracy w zawodzie, dzieci nauczycieli chodzą/chodziły do szkoły polonijnej, kontakt z Polonią w Holandii, chęć zdobycia doświadczenia.

5.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

M. Łobocki pisze, że prawie wszystkie badania, bez względu na swoje cele, są skuteczne dzięki zgodności z postawionymi przed nimi wymaganiami metodologicznymi⁸³⁹. Z tego względu, pracując nad przedmiotem badań niniejszej dysertacji doktorskiej, wybrałam podejście badawcze polegające na triangulacji metody **ilościowej i jakościowej**⁸⁴⁰. Moim celem było uzyskanie możliwie kompletnego obrazu badanego zjawiska, korzystając z dwóch podejść badawczych. Na celu miałam również zwiększenie wiarygodności i rzetelności wyników oraz bardziej wszechstronnego zrozumienia zagadnienia edukacji w zakresie języka ojczystego w opiniach rodzin polonijnych mieszkających na terenie Holandii. Przyjęłam za Robertem Janczewskim, że triangulacja jest połączeniem różnych metod do analizy jednego zjawiska w analizie tego samego przedmiotu badawczego, mając na uwadze podwójną weryfikację, porównanie i w efekcie spójność wyników⁸⁴¹. Ponadto pragnęłam uniknąć sytuacji, w której użycie wyłącznie jednej metody badawczej może prowadzić do wyników dalekich od rzeczywistości⁸⁴². Połączenie metod badawczych wydaje się najodpowiedniejsze, ponieważ dane ilościowe reprezentowane są w postaci liczb, które czerpią swój sens z narzędzi pomiarowych, w badaniach jakościowych główny nacisk jest zazwyczaj kładziony na procesy i znaczenia, które nie podlegają pomiarom, lecz znajdują wyraz w tekście⁸⁴³. Oznacza to, że w przypadku badania ilościowego wyniki są zwykle prezentowane w formie liczbowej, opisującej zjawisko, podczas gdy w badaniach jakościowych prezentacja wyników opiera się na użyciu kategorii pojęciowych⁸⁴⁴. Ponadto wykorzystywałam możliwość łączenia strategii badań ilościowej i jakościowej, ponieważ w ten sposób możliwe było zebranie o wiele bardziej zróżnicowanego materiału, który dał możliwości analizy „twardych” danych, jak również, dzięki wywiadom i rozmowom, „miękkiego” wejścia w głąb zagadnienia. Najważniejsze było dla mnie osiągnięcie wiarygodności i obiektywności⁸⁴⁵. Ponieważ wiarygodność w badaniach ilościowych zapewnia reprezentatywny dobór osób uczestniczących w badaniu, postawiłam sobie za cel dotarcie do badanych osób, wykorzystując różne możliwości.

⁸³⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 15.

⁸⁴⁰ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura w pedagogice empirycznej*, [w:] red. R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974, s. 65.

⁸⁴¹ R. Janczewski, *Triangulacja jako metoda badawcza w naukach o obronności*, [w:] „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, nr 2(6), s. 51.

⁸⁴² *Ibidem*, s. 51.

⁸⁴³ W.J. Paluchowski, *Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe*, [w:] „Roczniki Psychologiczne”, t. XIII, nr 1 – 2010, s. 9.

⁸⁴⁴ *Ibidem*, s. 9.

⁸⁴⁵ *Ibidem*, s. 15.

Badania zaprojektowałam dwuetapowo: na pierwszym etapie przeprowadziłam sondaż diagnostyczny, natomiast na drugim etapie zrealizowałam badania jakościowe. Badania rozpoczęłam od sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety elektronicznej⁸⁴⁶, wysyłanej za pomocą poczty mailowej oraz publikowanej na portalach społecznościowych i w polonijnej prasie w Holandii. Dzięki tej metodzie możliwe jest opisanie pewnych zjawisk i procesów, które przebiegają w zbiorowościach, jak również ich wyjaśnienie⁸⁴⁷. Pozwala ona zebrać informacje na temat opinii respondentów⁸⁴⁸, a także jest techniką gromadzenia informacji na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w nieobecności badacza⁸⁴⁹.

Ankietę zbudowałam w programie Docs.google.forms. Stworzyłam cztery ankiety: dla polskojęzycznych rodziców (w języku polskim, która zawierała 66 pytań), dla niepolskojęzycznych opiekunów (w języku niderlandzkim – 66 pytań), dla dzieci i młodzieży (w języku polskim i niderlandzkim – 68 pytań) oraz dla nauczycieli pracujących w szkołach polonijnych (w języku polskim – 30 pytań)⁸⁵⁰. W ankiecie zastosowałam pytania zamknięte z wyborem jednokrotnym lub wielokrotnym. Zastosowałam również pytania otwarte, na które respondent mógł swobodnie udzielić odpowiedzi w postaci tekstu, bez ograniczeń wyboru. Ponadto w ankiecie pojawiły się pytania demograficzne, które dotyczyły informacji o respondentach, ale także o ich partnerach i dzieciach, takich jak wiek, płeć oraz wykształcenie. W ankiecie użyłam również pytań filtrujących, które decydowały o tym, które pytania będą zadane w zależności od wcześniejszej odpowiedzi. Było to dla mnie istotne szczególnie w przypadku pytań o drugiego rodzica, jeśli badana była rodzina z jednym opiekunem.

Ankietę dla rodziców i dzieci podzieliłam na elementy:

- pytania dotyczące pierwszego opiekuna dziecka,
- pytania dotyczące drugiego opiekuna dziecka,
- pytania dotyczące dziecka,
- pytania dotyczące języka dziecka,
- pytania dotyczące szkoły polonijnej.

Taki podział zagadnień zapewniał większą przejrzystość treści.

⁸⁴⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 31.

⁸⁴⁷ I. Muchnicka, *Metoda sondażu w pedagogice empirycznej*, [w:], red. R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 133–143.

⁸⁴⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 244.

⁸⁴⁹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 141.

⁸⁵⁰ Patrz: aneks niniejszej pracy.

Uczestniczący w badaniu sondażowym opiekunowie i dzieci nie tworzyli rodzin. Zależało mi bowiem na pozyskaniu informacji od różnych członków rodzin. Opisując wyniki badań, będę zatem oddzielnie pokazywała perspektywę dzieci i dorosłych.

Drugim etapem były badania jakościowe. Ta kolejność była dla mnie istotna, ponieważ założyłam, że dane z badań ankietowych będą stanowić źródło i inspirację do zagadnień, które chciałam pogłębić w czasie wywiadów.

W części badań jakościowych przyjąłam za Krystyną Ablewicz oraz Teresą Bauman, że istnieją w pedagogice zjawiska i problemy, które nie poddają się mierzeniu, a w związku z tym nie mogą zostać zbadane ilościowo, statystycznie⁸⁵¹.

Prowadząc badania jakościowe, co zaznacza T. Bauman, trzeba mieć świadomość tymczasowości wiedzy, należy czynić starania, by uzyskana wiedza była jak najbardziej wiarygodna, precyzyjna oraz aby było możliwe stworzenie uogólnień⁸⁵². Podczas prowadzenia badań jakościowych badacz nie postuluje rzetelności metody pomiaru, czyli takiej jej właściwości, że przy każdym powtórzeniu obserwacji tego samego zjawiska uzyskałoby się taki sam wynik⁸⁵³. Planując badania, założyłam, że podczas ich przeprowadzania będę się zmieniać, ponieważ z każdą kolejną rozmową będę poszerzać swoją wiedzę i będę lepiej rozumieć badane zjawisko, będę się uczyć swojej roli, nabierać doświadczenia i podczas każdego badania będę zachowywać się inaczej⁸⁵⁴. Wnikając w głąb zjawiska, będę dokonywała ustawicznej refleksji nad swoim dotychczasowym stanem wiedzy. Podczas rozmów będę miała również możliwość obserwacji, że także badan(a)y się zmienia, dzieć się tak może, ponieważ dzięki naszej rozmowie badane osoby mogą dostrzec aspekty zjawiska, których wcześniej nie zauważały⁸⁵⁵.

Wybór orientacji jakościowej podyktowany został także kwestią wynikającą z podjętego zagadnienia, ponieważ nie zakładałam zbadania edukacji w zakresie języka ojczystego, lecz opinii dotyczących tego zjawiska. W badaniach interpretatywnych badaczka nie interesuje bowiem samo zjawisko, lecz jego interpretacja dokonana przez osobę badaną⁸⁵⁶.

⁸⁵¹ Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994, s. 11; T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001, s. 68.

⁸⁵² T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2010, s. 99.

⁸⁵³ *Ibidem*, s. 99.

⁸⁵⁴ *Ibidem*, s. 99.

⁸⁵⁵ *Ibidem*, s. 99.

⁸⁵⁶ *Ibidem*, s. 99.

Prowadząc badania jakościowe, obrałam metodę indywidualnych przypadków (wg typologii T. Pilcha i T. Bauman), ponieważ jest to sposób badań, który polega na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje. Dzięki zastosowaniu tej metody możliwe jest formułowanie wniosków dotyczących przedmiotu badań poprzez analizę jednostkowych biografii ludzkich⁸⁵⁷. Uważam, że rozmowa i wywiad są podstawowymi narzędziami badania ludzi⁸⁵⁸, z tego względu w moich badaniach posłużyłam się techniką wywiadu. Przyjęłam za M. Łobockim, że wywiad umożliwia „głębsze” dotarcie do sfery faktów i przeżyć osoby badanej⁸⁵⁹, ponadto pozwala na szybsze gromadzenie danych o badanej jednostce, niż ma to miejsce np. w drodze zastosowania obserwacji⁸⁶⁰. Wywiad nie sprowadza się wyłącznie do sondowania opinii respondentów, jak ma to miejsce w przypadku zastosowania np. ankiety, na pytania której respondent odpowiada pisemnie. W przypadku zastosowania techniki wywiadu mam do czynienia ze społecznym sposobem wzajemnego oddziaływania, bowiem technika ta daje możliwość prowadzenia z osobą badaną dialogu⁸⁶¹.

Na potrzeby realizowanych badań wybrałam **wywiad jawny**, oznacza to, że informowałam uczestników o podstawowym celu nawiązania z nimi kontaktu⁸⁶². Sygnalizowałam również, że posługuję się **wywiadem nieskategoryzowanym**, czyli takim, który polega na swobodnej wymianie zdań, nie wykluczając przy tym przygotowanej wcześniej gotowej liczby pytań (zamkniętych i otwartych)⁸⁶³. Dlatego na potrzeby niniejszej pracy sporządziłam kwestionariusz wywiadu o charakterze indywidualnym – wywiady przeprowadziłam z jedną osobą w danej chwili. Wywiady z młodszymi dziećmi przeprowadziłam w towarzystwie rodzica. Ze względu na specyfikę doświadczenia osoby, z którą przeprowadzałam wywiad, kwestionariusze wywiadu skonstruowane były w inny sposób. Przygotowałam kwestionariusze wywiadu dla polskojęzycznych opiekunów, niepolskojęzycznych opiekunów i dla dzieci – zindywidualizowane w zależności od doświadczenia, możliwości i potrzeb określonej osoby badanej.

Celem skonstruowania kwestionariusza wywiadu było poznanie opinii osób badanych na temat szeroko pojętej edukacji w zakresie języka ojczystego na terenie Holandii. W związku z zastosowaniem wywiadu nieskategoryzowanego sformułowałam kilkanaście zagadnień lub

⁸⁵⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 78.

⁸⁵⁸ M. Łobocki, *Metody badań...*, s. 288.

⁸⁵⁹ *Ibidem*, s. 287.

⁸⁶⁰ *Ibidem*, s. 287–288.

⁸⁶¹ *Ibidem*, s. 289.

⁸⁶² *Ibidem*, s. 292.

⁸⁶³ *Ibidem*, s. 291–292.

pytań, które mają ułatwić przeprowadzenie wywiadu⁸⁶⁴. Problemy, tematy lub pytania zostały skonstruowane w taki sposób, by obejmowały swoim zasięgiem możliwie wszystkie podstawowe zagadnienia, które uznałam za istotne z punktu widzenia moich badań⁸⁶⁵. Istotne było dla mnie przeprowadzenie wywiadu w ten sposób, by osoby, z którymi rozmawiałam, odpowiadały swobodnie i spontanicznie. Ponadto ważne było dla mnie, by respondenci czuli, że odpowiedzi na moje pytania nie mieszczą się w kategoriach „dobra” i „zła” odpowiedź, istotne było, by czuli, że każda odpowiedź jest właściwa⁸⁶⁶. Starłam się, by każdy wywiad przeprowadzić w sposób rzetelny, dlatego mówiłam prosto i rzeczowo, starając się być w zgodzie z poczuciem logiki respondentów⁸⁶⁷.

Przeprowadziłam 16 wywiadów pogłębionych z rodzinami polonijnymi, a dokładniej z mamami i dziećmi. Zaproszenia do udziału w rozmowie nie przyjął żaden niepolskojęzyczny rodzic. Zrezygnowałam z wywiadów z nauczycielami, ponieważ badania sondażowe dostarczyły w moim przypadku wyczerpujących odpowiedzi.

Sposób zaangażowania w wyrażenie podjętych podczas badań kwestii było istotnym aspektem badanego zjawiska, dzięki temu uzyskałam głęboki obraz sytuacji i poznałam odpowiedź nie tylko na pytanie o opinie na temat edukacji w zakresie języka polskiego, ale również miałam okazję poznać szeroko rozumiane aspekty dwu- i wielojęzycznego wychowania dzieci, jak również konsekwencje rezygnacji z takiego wychowania.

⁸⁶⁴ *Ibidem*, s. 294.

⁸⁶⁵ *Ibidem*, s. 294.

⁸⁶⁶ *Ibidem*, s. 295.

⁸⁶⁷ *Ibidem*, s. 297.

6. Charakterystyka grupy badawczej

Do osób biorących udział w badaniu dotarłam dzięki pomocy polonijnych organizacji działających w Holandii, szczególnie: Forum Szkół Polskich w Holandii, pomoc otrzymałam od szkół Kreda, Ostoja i Lokomotywa. Wsparciem były również obie polonijne szkoły przy ambasadzie polskiej w Hadze. Pomoc zaoferowało również stowarzyszenie studentów polskich w Holandii. W poszukiwaniu respondentów pomogło mi również Polsko-Niderlandzkie Stowarzyszenie Kulturalne. Do osób niezwiązanych ze szkołami polonijnymi dotarłam dzięki portalom społecznościowym oraz prywatnym kontaktom. Żadna ze szkół parafialnych nie odpowiedziała na moje zaproszenie do współpracy.

W badaniach sondażowych z wykorzystaniem ankiety udział wzięły 324 osoby. Ankietę adresowaną do rodzica/opiekuna polskojęzycznego wypełniły 234 osoby, ankietę dla niderlandzkojęzycznego rodzica/opiekuna wypełniło 15 osób, w grupie dzieci i młodzieży znalazło się 48 osób, natomiast ankietę dla nauczycieli wypełniło 27 osób. Ważne było dla mnie uchwycenie maksymalnie dużej liczby osób. Metodą doboru próby badawczej była próba losowa⁸⁶⁸. Dążyłam, aby wybrana przeze mnie próba była reprezentacyjna i stanowiła możliwie najwierniejsze odbicie cech Polonii w Holandii.

Pierwszy rodzic/opiekun

W grupie badawczej pierwszym opiekunem były najczęściej kobiety, 4% stanowili mężczyźni. Również kobiety niderlandzkojęzyczne pełniły funkcję pierwszego opiekuna.

Tabela 7 Pierwszy rodzic/opiekun dziecka w opiniach badanych. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
Mama	95%	67%	94%
Tata	4%	33%	6%
Mama i tata	1%	-	-
Brak odpowiedzi	poniżej 1%	-	-

Zebrany materiał badawczy pozwala stwierdzić, że pierwszym opiekunem jest zazwyczaj matka. Dane sugerują tradycyjny podział ról rodzicielskich i zadań z nich wynikających. W Holandii większość rodziców deklaruje preferencję równomiernego podziału obowiązków związanych z opieką nad dziećmi, prowadzeniem domu oraz pracą zawodową. Jednakże w praktyce zadania te są nadal często realizowane w sposób tradycyjny, gdzie kobiety

⁸⁶⁸ E. Krok, *Budowa kwestionariusza ankietowego a wyniki badań*, [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, 2015, „Studia Informatica” nr 37, nr 874, s. 56.

poświęcają więcej czasu na opiekę nad dziećmi i prowadzenie gospodarstwa domowego, natomiast mężczyźni koncentrują się głównie na pracy zarobkowej⁸⁶⁹. Wynika to z badań, które przeprowadziło Niderlandzkie Główne Biuro Statystyczne. Okazuje się, że sześciu na dziesięciu rodziców z dzieckiem poniżej 18. roku życia wolałoby równo podzielić opiekę nad swoim dzieckiem (dziećmi)⁸⁷⁰. Mało kto preferuje taki podział pracy, w którym kobieta pracuje więcej, a mężczyzna dba o dom i dzieci.

Narodowość pierwszego rodzica/ opiekuna

Uzyskane w trzech grupach odpowiedzi sugerują, że w większości domów pierwszym opiekunem jest osoba o polskiej narodowości. Ta informacja mogłaby sugerować, że większość dzieci w badanych przez mnie rodzinach na co dzień ma bardzo intensywny kontakt z językiem polskim. Szczegółowe dane zostały przedstawione w tabeli nr 8.

Tabela 8 Narodowość pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
Polska	92%	60%	75%
Niderlandzka	3%	20%	4%
Polsko-niderlandzka	5%	20%	21%

Język ojczysty pierwszego rodzica/opiekuna

Odpowiedzi udzielone przez polskojęzycznego rodzica/opiekuna wskazują, że językiem ojczystym wszystkich osób o podwójnej narodowości jest język polski. Interesujące jest również to, że według wyników badania polskojęzycznego rodzica/opiekuna 2 osoby, które zadeklarowały, że pierwszy opiekun jest niderlandzkiego pochodzenia, odpowiedziały, że ich językiem ojczystym jest język polski. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabeli nr 9.

Tabela 9 Język ojczysty pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
Język polski	97%	80%	96%
Język niderlandzki	2%	20%	4%
Brak odpowiedzi	poniżej 1%	-	-

⁸⁶⁹ <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/wie-zorgt-er-voor-de-kinderen/> [dostęp: 11.05.2022].

⁸⁷⁰ <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/wie-zorgt-er-voor-de-kinderen/> [dostęp: 11.05.2022].

Z kolei odpowiedzi udzielone przez niderlandzkojęzycznego rodzica/opiekuna pokazują, że wszystkie osoby deklarujące podwójną narodowość pierwszego rodzica/opiekuna odpowiedziały, że ich językiem ojczystym jest język polski. W przypadku badań dzieci i młodzieży sytuacja wygląda tak samo – językiem ojczystym każdego pierwszego rodzica/opiekuna o podwójnej narodowości jest język polski.

Wiek pierwszego rodzica/opiekuna

Interesowało mnie, w jakim wieku są moi respondenci.

Tabela 10 Wiek pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
20–30	4%	7%	-
31–40	47%	27%	19%
41–50	40%	53%	67%
51–60	6%	13%	10%
>60	2%	-	2%
Brak odpowiedzi	1%	-	7%

Odpowiedzi udzielone przez polskojęzycznego opiekuna pokazują, że wiek pierwszego plasuje się między 31 a 40 lat, druga największa grupa to osoby w wieku między 41 a 50 lat. Te dwie grupy to również najliczniejsi respondenci w ankiecie dla niepolskojęzycznego rodzica/opiekuna i dla dzieci, przy czym w przypadku tych badań najliczniejsza jest grupa w wieku między 41. a 50. rokiem życia, a druga pod względem liczebności jest w wieku między 31 a 40 lat. Powodem takiego stanu rzeczy może być to, że do większości respondentów dotarłam dzięki współpracy z organizacjami polonijnymi, które współtworzą osoby właśnie w takim wieku. Jest to również powszechnie spotykany wiek rodziców dzieci w wieku szkolnym, więc tych najbardziej zainteresowanych uczestnictwem w zajęciach oferowanych przez szkoły polonijne.

Wykształcenie pierwszego rodzica/opiekuna

Interesowało mnie, na ile wykształcenie rodziców może wiązać się z sytuacją językową w domu, dlatego zapytałam o wykształcenie pierwszego opiekuna zgodnie z poziomami odpowiadającymi polskiemu systemowi edukacji.

Tabela 11 Wykształcenie pierwszego rodzica/opiekuna PL. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
Podstawowe	poniżej 1%	-	-
Średnie	21%	13%	27%
Wyższe	74%	67%	65%
Nie dotyczy	4%	20%	2%
Brak odpowiedzi	1%	-	-
Nie wiem⁸⁷¹	-	-	6%

Zapytałam również o wykształcenie pierwszego rodzica/opiekuna zgodnie z poziomami odpowiadającymi niderlandzkiemu systemowi edukacji.

Tabela 12 Wykształcenie pierwszego rodzica/opiekuna NL. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
basis/kader⁸⁷²	-	-	-
VMBO⁸⁷³	1%	-	-
MBO⁸⁷⁴	3%	-	6%
HAVO/VWO⁸⁷⁵	-	7%	-
HBO/WO⁸⁷⁶	17%	67%	27%
Nie dotyczy	68%	27%	52%
Brak odpowiedzi	11%	-	8%
Nie wiem⁸⁷⁷			6%

Zakładam, że zarówno w badaniu polskojęzycznego opiekuna, jak i dziecka brak udzielonej odpowiedzi może oznaczać, że to pytanie nie dotyczy pierwszego opiekuna.

Dane ze wszystkich badań wskazują, że większość pierwszych opiekunów ukończyła szkołę wyższą.

⁸⁷¹ Możliwość takiej odpowiedzi znalazła się tylko w ankiecie dla polonijnych dzieci.

⁸⁷² Szkoła zawodowa, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁷³ Szkoła średnia, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁷⁴ Szkoła średnia, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁷⁵ Szkoła średnia, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁷⁶ Szkoła wyższa lub uniwersytet, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁷⁷ Możliwość takiej odpowiedzi znalazła się tylko w ankiecie dla polonijnych dzieci.

Zawód wykonywany przez pierwszego rodzica/opiekuna

Z odpowiedzi uzyskanych od opiekunów wynika, że wykonują oni różnorodne zawody. Dokonałam podziału na 12 sektorów. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabeli nr 13.

Tabela 13 Zawód wykonywany przez pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

Sektor	Odpowiedzi pierwszego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi drugiego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dziecka (n=48)
Rolniczy	1%	-	-
Przemysłowy	9%	-	4%
Usługowy	-	20%	23%
Informacyjny	-	-	-
Kulturalny	1%	-	2%
Ekonomiczny	5%	20%	4%
IT	3%	7%	4%
Edukacyjny	10%	33%	19%
Publiczny	4%	-	4%
Komunikacyjny	-	-	-
Służby zdrowia	3%	-	15%
Naukowy ⁸⁷⁸	3%	7%	4%
Nie pracuje	14%	13%	15%
Brak odpowiedzi	11%	-	6%
Nie na temat	poniżej 1%	-	-

Język polski w pracy zawodowej pierwszego rodzica/opiekuna

Gromadząc informacje na temat pierwszych opiekunów, w świetle sformułowanych założeń badawczych interesowało mnie, ile osób w sytuacjach zawodowych posługuje się językiem polskim.

⁸⁷⁸ Wyszczególniam tutaj wszystkie stworzone przeze mnie sektory, mimo że w niektórych nie pracuje żaden z pierwszych opiekunów. Sektory te jednak pojawiają się w analizie odpowiedzi dotyczących drugiego opiekuna, jak również w analizie ankiet, które wypełnili niderlandzcy opiekunowie, oraz w ankietach wypełnionych przez polonijne dzieci.

Tabela 14 Język polski w zawodowej pracy pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
W pracy zawodowej używa języka polskiego	47%	27%	33%
W pracy zawodowej nie używa języka polskiego	47%	67%	54%
Nie dotyczy	5%	-	-
Brak odpowiedzi	-	7%	6%
Nie wiem ⁸⁷⁹	-	-	6%

Drugi rodzic/opiekun

W XXI wieku dużą część rodzin stanowią samodzielni rodzice z dziećmi. Interesujące było zatem dla mnie uzyskanie informacji na temat drugiego opiekuna.

Tabela 15 Wychowanie dziecka przez drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
Tak	91%	100%	88%
Nie	8%	-	13%
Brak odpowiedzi	1%	-	-

Z danych uzyskanych z badań z udziałem polskojęzycznego rodzica/opiekuna wynika, że drugi opiekun to osoba, która spędza z dzieckiem tyle samo czasu co opiekun pierwszy lub mniej.

Tabela 16 Drugi rodzic/opiekun dla dziecka. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
Mama	4%	27%	10%
Tata	92%	73%	88%
Ojczym	3%	-	2%
Macocho	poniżej 1%	-	-
Mama i tata	1%	-	-
Nie na temat	poniżej 1%	-	-

⁸⁷⁹ Możliwość takiej odpowiedzi znalazła się tylko w ankiecie dla polonijnych dzieci.

Dane z badania z udziałem polskojęzycznego rodzica/opiekuna wskazują, że osoby badane są reprezentantami rodziny tradycyjnej. Również dane otrzymane z badania z udziałem niepolskojęzycznego rodzica i z badania dzieci wskazują, że rodziny biorące udział w moich badaniach w praktyce dzielą zadania i czas spędzany z dzieckiem tradycyjnie⁸⁸⁰.

Narodowość drugiego rodzica/opiekuna

Prowadząc badania, zapytałam również o narodowość drugiego opiekuna. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabeli nr 17.

Tabela 17 Narodowość drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
Polska	61%	27%	52%
Niderlandzka	30%	53%	48%
Brytyjska	2%	-	-
Irlandzka	1%	-	-
Irańska	1%	-	-
Turecka	1%	-	-
Polsko-niderlandzka	-	13%	-
Niderlandzko-inna (nie PL)⁸⁸¹	-	7%	-
Inna (francuska, niemiecka, syryjska, irakijska, hiszpańska, ugandyjska, portugalska, rumuńska, sierraleońska)	każda poniżej 1%	-	-

Uwagę zwracają różnice między odpowiedziami udzielonymi przez respondentów z każdej badanej grupy. Niderlandzkojęzyczni opiekunowie, wypełniając kwestionariusz, mogli wskazać jedynie polską lub niderlandzką narodowość drugiego opiekuna, gdyż partner o innej narodowości nie spełniałby kryteriów badania, które obejmowało wyłącznie rodziny polonijne.

⁸⁸⁰ <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/wie-zorgt-er-voor-de-kinderen/> [dostęp: 11.05.2022].

⁸⁸¹ Do badań wprowadziłam kategorię narodowości niderlandzko-inna (niepolska), wychodząc z założenia, że dzieci mieszkają w wielojęzycznych i wielokulturowych domach. Jeśli drugi opiekun w części jest narodowości niderlandzkiej, istnieje możliwość, że dzieci w domu mają kontakt również z językiem niderlandzkim.

Język ojczysty drugiego rodzica/opiekuna

W dalszej kolejności interesował mnie język, którym posługuje się drugi opiekun. Szczegółowe dane z odpowiedzi na to pytanie zostały zaprezentowane w tabeli nr 18.

Tabela 18 Język ojczysty drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
Język polski	61%	80%	52%
Język niderlandzki	30%	40%	48%
Język angielski	3%	-	-
Język turecki	1%	-	-
Język perski	1%	-	-
Język arabski	1%	-	-
Język papiamentto	poniżej 1%	7%	-
Język francuski, portugalski, hiszpański, rumuński, limba, suahili	poniżej 1%	-	-
Brak odpowiedzi	poniżej 1%	-	-

Wiek drugiego rodzica/opiekuna

Prowadząc badania, chciałam dowiedzieć się również, w jakim wieku jest drugi opiekun. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabeli nr 19.

Tabela 19 Wiek drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
20-30	-	-	-
31-40	40%	33%	14%
41-50	42%	40%	55%
51-60	14%	27%	31%
>60	3%	-	-
Brak odpowiedzi	1%	-	-

Jak wynika z uzyskanego materiału, w badanej grupie dominowali opiekunowie w wieku między 41 a 50 lat.

Wykształcenie drugiego rodzica/opiekuna

Kolejną interesującą mnie kwestią było wykształcenie drugiego opiekuna zgodnie z poziomami odpowiadającymi polskiemu oraz niderlandzkiemu systemowi edukacji. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabelach nr 20 i 21.

Tabela 20 Wykształcenie drugiego rodzica/opiekuna PL. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
Podstawowe	4%	-	4%
Średnie	51%	38%	42%
Wyższe	45%	63%	46%
Nie dotyczy	-	-	-
Brak odpowiedzi	-	-	-
Nie wiem⁸⁸²	-	-	8%

Tabela 21 Wykształcenie drugiego rodzica/opiekuna NL. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
basis/kader⁸⁸³	1%	-	4%
VMBO⁸⁸⁴	11%	8%	4%
MBO⁸⁸⁵	20%	25%	9%
HAVO/VWO⁸⁸⁶	9%	-	-
HBO/WO⁸⁸⁷	60%	67%	75%
Nie dotyczy	-	-	-
Brak odpowiedzi	-	-	-
Nie wiem⁸⁸⁸	-	-	8%

Nie uzyskałam satysfakcjonujących informacji na temat wykształcenia drugiego opiekuna, nie będę zatem rozwijać tego wątku.

⁸⁸² Możliwość takiej odpowiedzi znalazła się tylko w ankiecie dla polonijnych dzieci.

⁸⁸³ Szkoła zawodowa, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁸⁴ Szkoła średnia, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁸⁵ Szkoła średnie, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁸⁶ Szkoła średnia, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁸⁷ Szkoła wyższa lub uniwersytet, patrz: rozdział 2, podrozdział 2.5.2.

⁸⁸⁸ Możliwość takiej odpowiedzi znalazła się tylko w ankiecie dla polonijnych dzieci.

Zawód wykonywany przez drugiego opiekuna/rodzica

Prowadząc badania, chciałam również dowiedzieć się, jaką pracę wykonują drudzy rodzice/opiekunowie.

Z uzyskanych danych wynika, że drudzy opiekunowie reprezentują różne zawody, które mieszczą się w wyodrębnionych sektorach. Wyniki badań prezentuję w tabeli nr 22.

Tabela 22 Zawód wykonywany przez drugiego opiekuna/rodzica. Źródło: badania własne

Sektor	Odpowiedzi pierwszego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi drugiego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dziecka (n=42)
Rolniczy	1%	-	-
Przemysłowy	20%	-	17%
Usługowy	38%	47%	24%
Ekonomiczny	3%	7%	2%
IT	8%	27%	21%
Edukacyjny	3%	-	-
Publiczny	4%	13%	5%
Służby zdrowia	2%	-	17%
Naukowy ⁸⁸⁹	2%	7%	5%
Nie pracuje	2%	-	-
Brak odpowiedzi	13%	-	7%
Nie na temat	poniżej 1%	-	2%
Nie dotyczy	poniżej 1%	-	-

Język polski w pracy zawodowej drugiego rodzica/opiekuna

Gromadząc informacje na temat drugich opiekunów, w świetle sformułowanych założeń badawczych interesowało mnie, ile osób w sytuacjach zawodowych posługuje się językiem polskim.

⁸⁸⁹ Wyszczególniam tutaj wszystkie stworzone przeze mnie sektory, mimo że w niektórych nie pracuje żaden z pierwszych opiekunów. Sektory te jednak pojawiają się w analizie odpowiedzi dotyczących drugiego opiekuna, jak również w analizie ankiet, które wypełnili niderlandzcy opiekunowie, oraz w ankietach wypełnionych przez polonijne dzieci.

Tabela 23 Język polski w pracy zawodowej drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=215)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=42)
W pracy zawodowej używa języka polskiego	31%	27%	21%
W pracy zawodowej nie używa języka polskiego	68%	73%	79%
Brak odpowiedzi	1%	-	-

Respondenci w trzech grupach udzielili zbliżonych odpowiedzi. W większości przypadków drugi opiekun nie posługuje się w pracy językiem polskim.

Dzieci w badanych rodzinach polonijnych

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w badaniu były kwestie dotyczące dzieci. Zarówno opiekunowie posługujący się językiem polskim, jak i niderlandzkim odpowiadali na pytania związane z dziećmi. Dzieci i młodzież udzielały natomiast odpowiedzi na pytania dotyczące ich własnych doświadczeń i perspektyw. Pierwsze pytanie dotyczyło płci dziecka.

Tabela 24 Płeć dziecka. Źródło: badania własne.

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
Dziewczynka	55%	33%	62%
Chłopiec	45%	67%	38%
Inna	-	-	-

Wiek dziecka

Kolejne pytanie dotyczyło wieku dziecka. Zadałam je wszystkim trzem grupom respondentów. Opiekunowie podali wiek swoich dzieci, natomiast dzieci i młodzież udzieliły odpowiedzi dotyczących swojego wieku. Dane zostały przedstawione w dwóch tabelach: tabeli nr 25 i tabeli nr 26⁸⁹⁰, gdyż grupa wiekowa dzieci w przedziale 0-4 lata nie uczestniczyła w ankiecie skierowanej do dzieci i młodzieży.

⁸⁹⁰ Wiek dziecka w przypadku tej ankiety podany jest w innych granicach, ponieważ dzieci same wypełniały ankietę. Założyłam, że młodsze dzieci nie będą brać udziału w badaniach.

Tabela 25 Wiek dziecka. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)
0–4 lata	11%	7%
5–9 lat	42%	47%
10–13 lat	23%	13%
14–16 lat	11%	13%
17–19 lat	6%	7%
Powyżej 20 lat	7%	13%
Brak odpowiedzi	Poniżej 1%	-

Tabela 26 Wiek dziecka (ankieta dla dzieci i młodzieży). Źródło: badania własne

	Odpowiedzi dzieci (n=48)
7–9 lat	15%
10–13 lat	25%
14–16 lat	37%
17–19 lat	13%
Powyżej 20 lat	20%

Miejsce urodzenia dzieci

W moich badaniach istotne było miejsce, w którym dzieci się urodziły. Szczególnie interesowały mnie przypadki, gdy dzieci urodziły się poza granicami Holandii i w jakim wieku do Holandii przybyły. Ma to związek z językiem, z którym miały kontakt wcześniej i czy np. uczęszczały do szkoły w innym kraju.

Tabela 27 Miejsce urodzenia dzieci. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
W Polsce	32%	87%	31%
W Holandii	65%	13%	69%
W Anglii	1%	-	-
W Belgii	1%	-	-
W innym	1%	-	-
Brak odpowiedzi	-	-	-

Wiek dziecka w momencie przyjazdu do Holandii⁸⁹¹

Tabela 28 Wiek dziecka w momencie przyjazdu do Holandii. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=81)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=15)
0–4 lata	63%	100%	53%
4–9 lat	21%	-	20%
9–12 lat	10%	-	27%
12–16 lat	3%	-	-
16–18 lat	1%	-	-
Brak odpowiedzi	-	-	-

Z badań z udziałem polskojęzycznego opiekuna wynika, że największa grupa dzieci przybyła do Holandii w wieku między narodzinami i 4. rokiem życia, co oznacza, że są to dzieci, których w Holandii nie obejmuje jeszcze obowiązek szkolny. Dane z tych badań oznaczają, że większość dzieci do Holandii przyjechała przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Jednak 27 dzieci przyjechało już w wieku szkolnym. Szczególną uwagę zwraca grupa między 9. a 12. rokiem życia. Jest to czas ostatnich klas szkoły podstawowej, moment, gdy na podstawie wyników w nauce nauczyciele prezentują „radę szkoły” dotyczącą szkoły średniej, do jakiej dzieci powinny się udać. W tej grupie wiekowej jest to utrudnione z wielu względów. Szkoły nie mają odpowiednich danych na temat dzieci, jak również bardzo często dzieci nie znają jeszcze języka niderlandzkiego na tyle, by w pełni pokazać, jak dużo potrafią.

Poziom i typ edukacji dzieci

Istotną kwestią było dla mnie uzyskanie informacji dotyczących tego, do jakiej szkoły uczęszczają dzieci. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabeli nr 29.

Tabela 29 Poziom i typ edukacji dzieci. Źródło: badania własne.

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=234)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=15)	Odpowiedzi dzieci (n=48)
Jeszcze nie uczęszcza	63%	100%	53%
Szkoła podstawowa	21%	-	20%
Szkoła średnia	10%	-	27%
Szkoła wyższa	3%	-	-
Już nie uczęszcza	1%	-	-
Brak odpowiedzi	-	-	-

⁸⁹¹ Jeśli przyszło na świat w innym kraju.

W trakcie prowadzenia badań kluczowe było dokładne określenie, do jakich szkół – zarówno podstawowych, jak i średnich oraz wyższych – uczęszczają dzieci. Typ szkoły często koreluje z językiem wykładowym zajęć, co ma istotne znaczenie dla analizy edukacyjnej i językowej. Dane z odpowiedzi na te pytania zostały szczegółowo zaprezentowane w tabelach 30, 31 i 32.

Szkoła podstawowa

Tabela 30 Rodzaj szkoły podstawowej, do której uczęszczają dzieci. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=150)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=8)	Odpowiedzi dzieci (n=16)
Niderlandzka szkoła podstawowa	93%	100%	88%
Międzynarodowa szkoła podstawowa	3%	-	6%
Europejska szkoła podstawowa	1%	-	6%
Brytyjska szkoła podstawowa	1%	-	-
Belgijska szkoła podstawowa	1%	-	-
Nie na temat	1%	-	-

Szkoła średnia

Tabela 31 Rodzaj średniej szkoły, do której uczęszcza dziecko. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=25)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=3)	Odpowiedzi dzieci (n=25)
Kader	3%	-	-
VMBO	10%	33%	12%
HAVO	33%	67%	40%
VWO	38%	-	28%
Gymnasium	10%	-	16%
VWO dwujęzyczne	1%	-	-
Niezrozumiała odp.	5%	-	4%

Szkoła wyższa

Tabela 32 Rodzaj szkoły wyższej, do której uczęszcza dziecko. Źródło: badania własne

	Odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna (n=16)	Odpowiedzi niepolskojęzycznego opiekuna (n=3)	Odpowiedzi dzieci (n=7)
MBO	6%	-	29%
HBO	31%	100%	43%
Uniwersytet	63%	-	29%

Język edukacji szkolnej

Dane z badania polskojęzycznych opiekunów, niderlandzkojęzycznych opiekunów i dzieci pokazują, że większość dzieci i młodzieży uczęszczających do szkół w Holandii na co dzień ma kontakt głównie z językiem niderlandzkim.

Język ojczysty w perspektywie dzieci

Niezwykle interesowało mnie, co dzieci i młodzież, którzy mieszkają w Holandii, ale jedno z ich rodziców albo oboje pochodzą z Polski, odpowiedzą na pytanie, który z języków jest ich językiem ojczystym. Dla 42% dzieci i młodzieży tym językiem jest język polski, dla 37% młodych osób tym językiem jest język niderlandzki. 19% badanych odpowiedziało, że posiada dwa języki ojczyste – polski i niderlandzki – a 2%, że polski i angielski.

Przed przystąpieniem do badań zapytałam dzieci, w jakim języku będą czytały ankietę (ankieta jest napisana w języku niderlandzkim i polskim), zapytałam również, w jakim języku będą ją wypełniały. Na koniec powtórzyłam te pytania. Zapytałam, w jakim języku czytały i wypełniały ankietę. Wszystkie odpowiedzi przeanalizowałam. Porównałam pierwsze i przedostatnie pytanie dotyczące czytania oraz drugie i ostatnie wypełniania/pisania.

Dane prezentują się następująco:

Tabela 33 Czytanie i wypełnianie ankiety w języku polskim lub niderlandzkim w odpowiedziach dzieci i młodzieży. Źródło: badania własne

	Czytanie	Pisanie
Przed i po w języku polskim	32%	43%
Przed i po w języku niderlandzkim	37%	47%
Przed w języku polskim, po w języku niderlandzkim	4%	-
Przed w języku niderlandzkim, po w języku polskim	4%	2%
Przed w języku polskim, po w języku niderlandzkim i polskim	9%	-
Przed w języku niderlandzkim, po w języku niderlandzkim i polskim	15%	8%

W tabeli przedstawiono dane dotyczące wyboru przez dzieci i młodzież języka, w którym wypełniały ankietę. Większość dzieci preferuje czytanie i pisanie w jednym języku, ze wskazaniem na język niderlandzki. Uzyskane dane wskazują, że w 32% przypadków dwujęzyczność ułatwia czytanie, a w 10% przypadków również ułatwia pisanie. A zatem dwa pierwsze i dwa ostatnie pytania pokazują, że dzieci dwujęzyczne preferują tę formę komunikacji pisemnej, która obowiązuje w szkole. To wiąże się z ich doświadczeniami pisania i czytania w języku niderlandzkim.

7. Miejsce języka polskiego w życiu rodzin dwujęzycznych mieszkających w Holandii – wyniki badań własnych

Podczas prowadzenia badań skupiłam się na zgłębianiu aspektów dotyczących zwyczajów językowych rodzin polskich i polonijnych mieszkających na terenie Holandii. Niniejszy rozdział obejmuje analizę wyników od przedstawicieli rodzin wychowujących dzieci dwu- i wielojęzyczne oraz podejmujących decyzje odnośnie do zaniechania takiego rodzaju wychowania. Ponadto omawiane są opinie na temat ogólnej edukacji językowej w języku polskim w Holandii. Aby zrealizować wszystkie cele badawcze, wyniki badań zostały podzielone na cztery kategorie tematyczne: zwyczaje językowe, motywacje, doświadczenia oraz opinie.

7.1 Zwyczaj językowy w rodzinach polonijnych – na podstawie badań własnych

W trakcie gromadzenia materiału badawczego poprosiłam opiekunów i ich dzieci o udzielenie informacji na temat zwyczajów językowych w rodzinie. Przez pojęcie zwyczajów językowych, które są integralną częścią funkcjonowania rodziny, rozumiem następujące kwestie: w jakim języku zazwyczaj rozmawiają z dzieckiem, w jakich sytuacjach rozmawiają z dzieckiem w języku polskim (jeśli ten język znają), w jakich sytuacjach rezygnują z porozumiewania się w języku polskim, w jakim języku oglądają telewizję, czytają książki, słuchają muzyki.

Język komunikacji rodziców i dzieci

Zapytałam o to, w jakim języku pierwszy rodzic/opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem. To pytanie zadałam zarówno opiekunom, jak i dzieciom uczestniczącym w badaniu. Dane dotyczące języka komunikacji zaprezentowane zostały w tabeli nr 34.

Tabela 34 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	79% ⁸⁹²	40%	65%
W języku niderlandzkim	13%	60%	35%
W języku angielskim	1%	-	-
W języku polskim i niderlandzkim	3%	-	-
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	2%	-	-
W języku polskim i innym⁸⁹³	1%	-	-
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	Poniżej 1%	-	-

Analiza danych wskazuje, że większość (79%) polskojęzycznych opiekunów zadeklarowała, iż pierwszy opiekun komunikuje się z dzieckiem w języku polskim, natomiast większość (60%) niderlandzkojęzycznych rodziców przyznała, że głównym językiem komunikacji jest język niderlandzki.

Istotne było dla mnie poznanie, w jakim języku drugi opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem. Szczegóły przedstawia tabela 35.

Tabela 35 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
W języku polskim	59%	33%	48%
W języku niderlandzkim	33%	67%	52%
W języku angielskim	4%	-	-
W języku polskim i niderlandzkim	1%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	1%	-	-
W innym	2%	-	-

⁸⁹² Analizując odpowiedzi polskojęzycznego opiekuna, warto zaznaczyć, że 184 pierwszych opiekunów, których językiem ojczystym jest język polski, zazwyczaj w tym języku rozmawia z dzieckiem, jednak 28 osób, dla których językiem ojczystym jest język polski, nie rozmawia w tym języku z dzieckiem i w codziennych kontaktach używa innego języka. Ponadto 15 osób przyznało, że ich językiem ojczystym jest język polski, ale w kontaktach z dzieckiem posługuje się kilkoma językami.

⁸⁹³ Prowadząc badania, koncentruję się na języku polskim, ale respondenci, udzielając odpowiedzi, wymienili wiele języków. Analizując dane, wymieniam poza językiem polskim język niderlandzki i angielski, wszystkie pozostałe zaliczam do „innego” języka.

Analiza danych wskazuje, że większość polskojęzycznych opiekunów (59%) deklaruje, iż drugi opiekun komunikuje się z dziećmi głównie w języku polskim, podczas gdy niderlandzkojęzyczni opiekunowie (67%) preferują język niderlandzki. Dzieci komunikują się z drugim opiekunem zarówno po polsku (48%), jak i po niderlandzku (52%), co odzwierciedla ich dwujęzyczność.

Oglądanie telewizji

Życie domowe współczesnych rodzin w dużym stopniu koncentruje się wokół korzystania z technologii informacyjnych, a wśród nich ważne miejsce zajmuje telewizja. Interesowało mnie zatem, w jakim języku pierwszy opiekun ogląda telewizję. Jest to o tyle ważne, że często również dzieci są odbiorcami tych programów.

Opiekunowie polskojęzyczni przyznają, że pierwszy opiekun ogląda telewizję zasadniczo w języku polskim (21%). Opiekunowie niderlandzkojęzyczni wskazują, że jest to język niderlandzki (20%). Dzieci dostrzegają, że pierwszy opiekun ogląda telewizję głównie po polsku (21%). Uwagę zwraca fakt, że według respondentów pierwszy opiekun ogląda telewizję w kilku językach. Najczęściej wymienianą kombinacją jest niderlandzki i angielski (47% niderlandzkojęzycznych opiekunów, 13% polskojęzycznych opiekunów, 27% dzieci).

Omówiony stan rzeczy prezentuje poniższa tabela (tabela 36).

Tabela 36 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun ogląda telewizję. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	21%	7%	21%
W języku niderlandzkim	13%	20%	17%
W języku angielskim	6%		
W języku polskim i niderlandzkim	15%	7%	15%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	18%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	13%	47%	27%

W języku polskim i angielskim	4%		2%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	3%	7%	2%
W języku niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku niderlandzkim, angielski i innym	1%	7%	-
W języku polskim, angielskim i innym	1%	-	-
Nie ogląda	4%	-	-
Nie dotyczy	1%	-	-
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	1%	-	-
Brak odpowiedzi	-	7%	2%

Z odpowiedzi respondentów wynika, że w Holandii mieszka grupa Polaków (21%), którzy oglądają telewizję tylko po polsku. Oznacza to, że w domu praktycznie nie funkcjonuje język niderlandzki, a ich dzieci mają bardzo duży kontakt z językiem polskim w domu, znacznie większy od dzieci, w których domach nie ogląda się telewizji po polsku, dotyczy to 38% badanych⁸⁹⁴.

Wśród odpowiedzi udzielonych przez rodzica niderlandzkojęzycznego sytuacja wygląda nieco inaczej. W tym przypadku znikoma liczba pierwszych opiekunów ogląda telewizję tylko po polsku (7%). Polskojęzyczni opiekunowie częściej niż opiekunowie niderlandzkojęzyczni wskazali, że pierwszy opiekun ogląda telewizję w języku polskim. Może to wynikać z faktu, że w przypadku badań polskojęzycznego rodzica dla części drugich opiekunów (61%) język polski jest językiem ojczystym, w ankiecie dla niderlandzkojęzycznego opiekuna zawsze przynajmniej jeden z opiekunów deklaruje, że jej lub jego językiem ojczystym jest język niderlandzki. Ponadto niepolskojęzyczna osoba, jeśli nie zna języka polskiego, nie jest zainteresowana ofertą programów w tym języku.

Interesowało mnie zatem, w jakim języku drugi opiekun ogląda telewizję. Uzyskane dane zostały przedstawione w tabeli nr 37.

⁸⁹⁴ Dodane wszystkie grupy w odpowiedziach, których nie pojawił się język polski.

Tabela 37 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun ogląda telewizję. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
W języku polskim	23%	7%	21%
W języku niderlandzkim	11%	20%	12%
W języku angielskim	5%		2%
W języku polskim i niderlandzkim	13%	7%	10%
W języku polskim, niderlandzkim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	11%	7%	2%
W języku niderlandzkim i angielskim	23%	53%	43%
W języku polskim i angielskim	6%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	2%
W języku niderlandzkim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku niderlandzkim, angielski i innym	2%	-	-
W języku angielskim i innym	2%	-	-
Nie ogląda	1%	7%	2%
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	Poniżej 1%	-	-
Brak odpowiedzi	-	-	2%

Interesujące są dane dotyczące preferencji językowych drugiego opiekuna według dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach. W większości przypadków rodzice badanych oglądają telewizję w języku niderlandzkim i angielskim. Niemniej jednak istotne jest, że aż 22% respondentów wskazało, iż ich rodzice oglądają telewizję wyłącznie po polsku.

Celem moim było także poznanie, w jakim języku dzieci oglądają telewizję. Zgromadzone dane badawcze zostały zaprezentowane w tabeli nr 38.

Tabela 38 Język, w jakim dzieci oglądają telewizję. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	4%	-	10%
W języku niderlandzkim	8%	27%	10%
W języku angielskim	2%	-	4%
W języku polskim i niderlandzkim	20%	20%	6%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	37%	7%	15%
W języku niderlandzkim i angielskim	18%	40%	48%
W języku polskim i angielskim	3%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	2%	-	2%
W języku niderlandzkim, angielski i innym	1%	-	-
W języku angielskim i innym	1%	-	-
Nie ogląda	2%	7%	-
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	Poniżej 1%	-	-
Brak odpowiedzi	Poniżej 1%	-	2%

Odpowiedzi we wszystkich trzech grupach respondentów wskazują, że dzieci oglądają telewizję głównie w językach niderlandzkim i angielskim. Zgodnie z deklaracjami polskojęzycznych opiekunów 18% dzieci ogląda telewizję w tych językach, według niderlandzkojęzycznych opiekunów – 40%, natomiast według samych dzieci – 48%.

Jako uzupełnienie powyższych danych dotyczących oglądania telewizji przez dzieci zebrałam również informacje na temat języka materiałów, które dzieci oglądają w internecie. W życiu młodych osób YouTube odgrywa bardzo ważną rolę. Wiele osób ogląda częściej filmy właśnie w internecie niż w telewizji. Odpowiedzi, które otrzymałam, prezentuję w tabeli nr 39.

Tabela 39 Język, w jakim dzieci oglądają filmy na YouTube. Źródło: badania własne

	Dzieci (n=48)
W języku niderlandzkim	8%
W języku angielskim	36%
W języku polskim i niderlandzkim	6%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	19%
W języku niderlandzkim i angielskim	31%

Szczególną uwagę zwracają odpowiedzi dzieci wskazujące na to, że niewiele z nich ogląda telewizję po polsku. Istnieje również możliwość, że odpowiedzi rodziców mogą częściowo odzwierciedlać ich życzenia i nadzieje. Jest to kwestia, którą zamierzam zgłębić w drugiej części badań, obejmującej wywiady pogłębione.

Wspólne oglądanie telewizji

Badając, w jakim języku/językach rodzina wspólnie ogląda telewizję, otrzymałam interesujące dane, które prezentuję w tabeli nr 40.

Tabela 40 Wspólne oglądanie telewizji. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	21%	7%	19%
W języku niderlandzkim	15%	27%	15%
W języku angielskim	4%	-	
W języku polskim i niderlandzkim	22%	-	10%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	17%	13%	4%
W języku polskim i angielskim	5%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	2%

W języku niderlandzkim i angielskim	13%	47%	44%
W języku niderlandzkim i innym	1%	-	-
Nie oglądamy	2%	7%	2%
Brak odpowiedzi	-	-	2%

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli nr 40, 21% polskojęzycznych respondentów wskazało, że rodzina wspólnie ogląda telewizję głównie w językach polskim i niderlandzkim. Niderlandzkojęzyczni opiekunowie (47%) oraz dzieci (44%) stwierdzili, że głównie oglądają telewizję po niderlandzku i angielsku. Interesujące są również dane dotyczące wspólnego oglądania telewizji wyłącznie w języku polskim: 21% polskojęzycznych opiekunów, 7% niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz 19% dzieci zadeklarowało takie preferencje. Równie ciekawe są dane dotyczące oglądania telewizji wyłącznie w języku niderlandzkim: 15% polskojęzycznych opiekunów, 27% niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz 15% dzieci zadeklarowało taką praktykę.

Czytanie literatury/prasy

Założyłam, że wśród zwyczajów językowych istotny jest ten związany z kontaktem z językiem pisanym. Obcowanie ze słowem w formie zapisanej wymaga bowiem wysokiego poziomu kompetencji w danym języku i jest odzwierciedleniem poziomu kompetencji językowych. Dane z badań zostały zaprezentowane w tabelach nr 41 i 42.

Tabela 41 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun zazwyczaj czyta literaturę/prasę. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	31%	13%	44%
W języku niderlandzkim	4%	20%	2%
W języku angielskim	1%	-	-
W języku polskim i niderlandzkim	24%	20%	23%

W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku polskim, angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku polskim i innym	Poniżej 1%	-	-
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	1%	-	-

Pierwszy opiekun najczęściej czyta prasę i literaturę w języku polskim, co potwierdzają zarówno polskojęzyczni rodzice (31%), jak i dzieci (44%). Z kolei według niderlandzkojęzycznych opiekunów pierwszy opiekun wykazuje trzy równorzędne preferencje: 20% pierwszych opiekunów czyta głównie w języku niderlandzkim, 20% korzysta z kombinacji języków polskiego i niderlandzkiego, a 20% czyta w kombinacji języków polskiego, niderlandzkiego i angielskiego.

Tabela 42 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun zazwyczaj czyta literaturę/prasę. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
W języku polskim	31%	13%	28%
W języku niderlandzkim	11%	20%	19%
W języku angielskim	2%	-	5%
W języku polskim i niderlandzkim	9%	13%	5%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	8%	7%	5%
W języku niderlandzkim i angielskim	21%	40%	31%
W języku polskim i angielskim	10%	-	5%

W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	2%
W języku niderlandzkim, angielskim i innym	-	7%	-
W języku niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku angielskim i innym	2%	-	-
W języku polskim, angielsku i innym	Poniżej 1%	-	-
Nie czyta	Poniżej 1%	-	-
W innym	Poniżej 1%	-	-
Brak odpowiedzi	1%	-	-

Polskojęzyczni rodzice deklarowali w badaniu, że drugi opiekun najczęściej czyta prasę i literaturę w języku polskim (31%). Natomiast według niderlandzkojęzycznych opiekunów drugi opiekun czyta głównie w języku niderlandzkim i angielskim (40%), co znajduje potwierdzenie również w odpowiedziach dzieci (31%).

Według polskojęzycznych opiekunów zarówno pierwszy, jak i drugi opiekun czyta prasę w języku polskim. To może sugerować, że w rodzinach polskojęzycznych zarówno pierwszy, jak i drugi opiekun kładą duży nacisk na utrzymywanie czytania w języku ojczystym. Z danych wynika, że w przypadku rodzin z mieszanymi językami między opiekunami istnieje różnica w percepcji dotyczącej preferencji językowych czytania. Według niderlandzkojęzycznych opiekunów pierwszy opiekun czyta głównie po niderlandzku (20%), po polsku i niderlandzku (20%) lub po polsku, niderlandzku i angielsku (20%). Natomiast drugi opiekun – głównie po niderlandzku i angielsku (40%). Może to wskazywać na różnice w integracji językowej i nawykach czytelniczych w zależności od tego, czy opiekunowie są polsko-, czy niderlandzkojęzyczni. Preferencje językowe dotyczące czytania mogą wpływać na językowe i kulturowe wychowanie dzieci. Jeśli obaj opiekunowie czytają głównie w języku polskim, może to wspierać utrzymanie i rozwijanie języka polskiego w codziennym życiu dzieci. Z drugiej strony różnorodność językowa wskazana przez niderlandzkojęzycznych opiekunów może sprzyjać wielojęzyczności i większej ekspozycji na różne języki.

Kluczowym elementem badań było zrozumienie, w jakim języku dzieci żyjące w rodzinach polonijnych w Holandii czytają książki oraz prasę. Analiza tych preferencji językowych jest istotna dla oceny wpływu środowiska rodzinnego⁸⁹⁵ na rozwój kompetencji językowych dzieci. Zgromadzone dane zostały przedstawione w tabeli nr 43.

Tabela 43 Język, w jakim dzieci czytają literaturę/prasę. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	4%	-	4%
W języku niderlandzkim	15%	53%	21%
W języku angielskim	Poniżej 1%	7%	6%
W języku polskim i niderlandzkim	34%	27%	13%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	23%	-	13%
W języku niderlandzkim i angielskim	14%	13%	38%
W języku polskim i angielskim	5%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	2%
W języku niderlandzkim, angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
Nie czyta	-	-	2%
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	2%	-	-
Brak odpowiedzi	2%	-	-

Według niderlandzkojęzycznych opiekunów żadne z dzieci nie czyta w języku polskim. Znacznie więcej dzieci czyta w języku niderlandzkim: według polskojęzycznych opiekunów 15%, według niderlandzkojęzycznych opiekunów 53%, a według dzieci 21%. Interesujące są również wypowiedzi polskojęzycznych opiekunów, wskazujące, że 34% dzieci czyta zarówno po polsku, jak i po niderlandzku. Z kolei dzieci (38%) deklarują, że czytają w języku

⁸⁹⁵ Istotne jest zauważenie, że jestem świadoma tego, iż jeśli dziecko widzi, że rodzic czyta, to widzi czytającą osobę, a nie osobę czytającą w konkretnym języku.

niderlandzkim i angielskim. Dane te wskazują, że młodzi ludzie preferują język angielski nad język polski. W przypadku dzieci i młodzieży 4% z nich czyta tylko w języku polskim. Język polski pojawia się również w odpowiedziach młodych respondentów używających więcej niż jednego języka: badania pokazują, że 13% czyta po polsku i niderlandzku, 13% po polsku, niderlandzku i angielsku, 2% po polsku i angielsku, a kolejne 2% korzysta z polskiego, niderlandzkiego, angielskiego oraz innego języka. W szkołach podstawowych w Holandii przykładą się bardzo dużą uwagę do czytania. Każdy szkolny dzień zaczyna się od samodzielnego czytania książki przez dzieci. Z tego powodu młodzi czytelnicy mają kontakt z literaturą już od wczesnych lat. Polski alfabet różni się od niderlandzkiego i często dzieci albo nie uczą się wcale czytać po polsku, albo robią to później niż ich rówieśnicy mieszkający w Polsce.

Muzyka

Podobnie jak w przypadku telewizji oraz literatury, która odgrywa ważną rolę w życiu domowym współczesnych rodzin, również muzyka jest istotnym nośnikiem języka i kultury. Utwory muzyczne zawierają nie tylko warstwę muzyczną. Wiele z nich składa się z muzyki i tekstu. Tekst odgrywa nierzadko kluczową rolę i jest nośnikiem sensów oraz znaczeń.

Dane z badania dotyczącego języka, w jakim pierwszy opiekun słucha muzyki, zaprezentowane zostały w tabeli nr 44.

Tabela 44 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun słucha muzyki. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	6%	-	8%
W języku niderlandzkim	2%	7%	-
W języku angielskim	9%	20%	17%
W języku polskim i niderlandzkim	3%	-	6%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	45%	40%	40%
W języku niderlandzkim i angielskim	4%	7%	6%
W języku polskim i angielskim	19%	20%	19%

W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	6%	7%	2%
W języku angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku polskim, angielskim i innym	1%	-	-
Muzyka klasyczna	Poniżej 1%	-	2%
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	3%	-	-
Brak odpowiedzi	1%	-	-

Powyższe dane pokazują, że w polonijnych domach słucha się muzyki w wielu językach.

Odpowiedzi pochodzące z badań zarówno polskojęzycznych, jak i niderlandzkojęzycznych rodziców oraz dzieci potwierdzają, że najczęściej pierwszy opiekun słucha muzyki po polsku, angielsku i niderlandzku. Według niderlandzkojęzycznego rodzica żaden z pierwszych opiekunów nie słucha muzyki tylko w języku polskim.

Respondenci odpowiedzieli również, w jakim języku muzyki słucha drugi opiekun. Zebrane dane przedstawia tabela nr 45.

Tabela 45 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun słucha muzyki. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
W języku polskim	8%	-	5%
W języku niderlandzkim	1%	-	2%
W języku angielskim	11%	20%	19%
W języku polskim i niderlandzkim	2%	13%	-
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	26%	33%	29%
W języku niderlandzkim i angielskim	17%	33%	29%

W języku polskim i angielskim	18%	-	12%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	3%	-	2%
W języku angielskim i innym	3%	-	-
W języku innym	1%	-	-
W języku polskim, angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	1%	-	-
Brak odpowiedzi	9%	-	2%

Również te dane pokazują, że muzyka nie ogranicza się do jednego języka. Drugi opiekun słucha muzyki w wielu językach. Co interesujące, niderlandzkojęzyczni rodzice/opiekunowie przyznali, że w ich domach słucha się również polskiej muzyki. Z pewnością sprzyja to pozycji tego języka. Ponadto jest dobrym sposobem nauki polskich słów zarówno dla dzieci, jak i dla niderlandzkojęzycznych opiekunów.

Interesowało mnie również, w jakim języku muzyki słuchają same dzieci. Uzyskane dane przedstawia tabela nr 46.

Tabela 46 Język, w jakim dzieci słuchają muzyki. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	2%	-	-
W języku niderlandzkim	1%	7%	-
W języku angielskim	11%	7%	38%
W języku polskim i niderlandzkim	7%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	51%	27%	13%

W języku niderlandzkim i angielskim	13%	60%	31%
W języku polskim i angielskim	8%	-	8%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	3%	-	2%
W języku niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	2%
Muzyka klasyczna		-	2%
W języku polskim, angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku angielskim i innym	-	-	2%
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	Poniżej 1%	-	-
Brak odpowiedzi	3%	-	-

Współczesna kultura popularna jest w dużej mierze zdominowana przez język angielski, co tłumaczy fakt, że dzieci słuchają muzyki głównie w tym języku (38%). Zwraca uwagę, jak niewielki odsetek młodych ludzi słucha muzyki w języku polskim, mimo że muzyka jest istotnym nośnikiem języka i kultury. Istotnym czynnikiem tego zjawiska może być brak przepływu kultury i wpływów równieśniczych. Obserwacje z wydarzeń organizowanych przez Polaków w Holandii wskazują, że podczas tych imprez dla dzieci prezentowana jest muzyka sprzed kilkudziesięciu lat. Wprowadzenie do repertuaru bardziej współczesnej polskiej muzyki mogłoby być korzystne dla młodych słuchaczy, sprzyjając większej ekspozycji na język polski i wzmacniając ich tożsamość kulturową.

Język gier komputerowych

Komputer odgrywa bardzo istotną rolę w życiu młodych osób, dlatego chciałam również wiedzieć, w jakim języku/językach dziecko gra w gry komputerowe. Odpowiedzi, które zebrałam, prezentują się następująco:

Tabela 47 Język, w jakim dzieci grają na komputerze. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=165)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	2%	-	2%
W języku niderlandzkim	10%	13%	2%
W języku angielskim	18%	13%	56%
W języku polskim i niderlandzkim	17%	7%	2%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	26%	7%	11%
W języku polskim i angielskim	5%	-	4%
W języku niderlandzkim i angielskim	17%	53%	17%
Nie gra	9%	7%	6%
Brak odpowiedzi	3%	-	-

Dane te nie są zaskakujące – na rynku niderlandzkim dostępnych jest mało gier komputerowych w języku polskim. Rynek gier komputerowych jest głównie angielskojęzyczny.

Funkcjonowanie językowe rodziców

Nie bez znaczenia w procesie językowego funkcjonowania dziecka są relacje między opiekunami i język, w którym oni się porozumiewają, ponieważ dziecko zanurzone jest w języku właśnie dzięki udziałowi w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych w rodzinie.

Tabela 48 Język, w jakim rozmawiają między sobą rodzice/opiekunowie. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
W języku polskim	57%	7%	43%
W języku niderlandzkim	18%	60%	38%
W języku angielskim	11%	13%	3%
W języku polskim i niderlandzkim	4%	-	9%

W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	2%	7%	-
W języku niderlandzkim i angielskim	5%	13%	5%
W języku polskim i angielskim	Poniżej 1%	-	-
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku angielskim i innym	1%	-	-
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	Poniżej 1%	-	-

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, w domach Polonii mieszkającej w Holandii na co dzień koegzystuje wiele języków. Opiekunowie posługujący się językiem polskim stwierdzili, że w 57% przypadków rodzice komunikują się między sobą w języku polskim. W przypadku odpowiedzi udzielonych przez dzieci odsetek ten wynosi 43%, natomiast według opiekunów niderlandzkojęzycznych jedynie 7%. Tę różnicę można wyjaśnić tym, że polskojęzyczny partner mieszkający w Holandii szybciej opanowuje język niderlandzki niż niderlandzkojęzyczny język polski.

Według polskojęzycznych opiekunów 18% komunikacji odbywa się w języku niderlandzkim, podczas gdy niderlandzkojęzyczni partnerzy przyznali, że dzieje się tak w 60% przypadków. Z kolei dzieci odpowiedziały, że ich rodzice rozmawiają po niderlandzku w 43% przypadków.

Interesujące są również dane dotyczące mieszania języków polskiego i niderlandzkiego. Polskojęzyczni opiekunowie stwierdzili, że komunikują się, mieszając te dwa języki, w 4% przypadków, dzieci wskazały 9%, natomiast żaden z niderlandzkojęzycznych opiekunów nie udzielił takiej odpowiedzi.

Ostatnie dane, wskazujące brak odpowiedzi niderlandzkojęzycznych opiekunów na temat mieszania języków, mogą wynikać z kilku czynników. Po pierwsze, niderlandzkojęzyczni

opiekunowie mogą preferować konsekwencję językową, komunikując się wyłącznie w języku niderlandzkim, aby zapewnić spójność i jasność przekazu. Po drugie, mogą oni nie być na tyle biegli w języku polskim, aby swobodnie go używać w codziennej komunikacji, co skutkuje brakiem mieszania języków. Wreszcie różnice kulturowe mogą wpływać na preferencje językowe, gdzie niderlandzkojęzyczni opiekunowie mogą dążyć do utrzymania jednolitego języka w domu.

Język sprzeczek/klótni rodziców

Interesowało mnie również, w jakim języku dochodzi do sprzeczek między opiekunami dzieci. Mając na uwadze fakt, że są to sytuacje nacechowane emocjonalnie, ciekawiło mnie, jaki język wybierany jest przez opiekunów. Odpowiedzi zaprezentowane zostały w tabeli nr 49.

Tabela 49 W jakim języku sprzecząją się rodzice/opiekunowie? Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	Poniżej 1%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	4%	-	2%
W języku niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku angielskim i innym	1%	-	-
Brak klótni	2%	-	5%
Odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii	1%	-	-
Brak odpowiedzi	9%	-	-

Dane te nie wskazują różnic, 53% polskojęzycznych opiekunów i 53% niderlandzkojęzycznych opiekunów zadeklarowało, że klóci się w swoim języku ojczystym. Z powyższych odpowiedzi można wysnuć wniosek, że język klótni nie zawsze jest językiem codziennej komunikacji. Wnioskuje, że właśnie emocje są tego skutkiem. W takich sytuacjach osoby zazwyczaj wybierają język, który jest dla nich łatwiejszy. Również może być to język,

który dla obu stron nie jest językiem ojczystym. Oznacza to, że każda ze stron będzie miała te same albo zbliżone trudności językowe⁸⁹⁶.

Odpowiedzi polskojęzycznych rodziców różnią się od odpowiedzi udzielonych przez niderlandzkojęzycznych, a przyczyn tego może być kilka. Część polskojęzycznych opiekunów związana jest z polskojęzycznymi partnerami, więc logiczne wydaje się, że ich kłótnie odbywają się w języku polskim, jednak innym wyjaśnieniem może być to, że perspektywa własnego języka jest bliższa i dlatego uważają, że kłócą się w języku, który jest im bliższy. Ponadto w przypadku par polsko-niderlandzkich mieszkających w Holandii wydaje się logiczne, że opiekun polskiego pochodzenia uczy się języka niderlandzkiego znacznie szybciej niż niderlandzkojęzyczny nauczy się polskiego.

W przypadku odpowiedzi dzieci dane dotyczące języka używanego w rozmowach oraz języka używanego w kłótniach są bardzo zbliżone. Rozbieżności można tłumaczyć tym, że dzieci nie zawsze są świadkami kłótni rodziców, a nawet jeśli tak się dzieje, mogą unikać przysłuchiwania się takim sytuacjom.

Funkcjonowanie domowe rodzin polonijnych

Funkcjonowanie domowe rodzin dwujęzycznych w zakresie zwyczaju językowego podzieliłam na **dwie obszary: pierwszy związany ze sprawami domowymi, drugi ze sprawami pozadomowymi**. Przez pojęcie spraw domowych rozumiem np. przygotowywanie posiłków, rozmowy podczas posiłków, planowanie wyjazdów wakacyjnych oraz rozmowy z rodzeństwem, a także język, w którym rodzina wspólnie ogląda telewizję.

W drugiej kategorii funkcjonowania domowego rodzin, czyli obszaru związanego ze sprawami pozadomowymi, mieszczą się rozmowy z rówieśnikami oraz kontakty z nauczycielami. Istotne jest zaznaczenie, że obszar pierwszy, obejmujący sprawy domowe, zaliczam do zwyczajów językowych, ponieważ dotyczy on codziennych interakcji i ustalonych wzorców komunikacji w obrębie rodziny. Z kolei drugi obszar, związany ze sprawami pozadomowymi, wiąże z doświadczeniami, ponieważ obejmuje on nowe, często nieprzewidywalne sytuacje i kontakty z osobami spoza najbliższego kręgu rodzinnego, które wpływają na rozwój kompetencji językowych w szerszym kontekście społecznym.

⁸⁹⁶ A. Steur, *Jak pokłócić się z mężem Holendrem*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą...*, s. 365–369.

Obszar związany ze sprawami domowymi

Rozmowy poranne: przygotowanie do szkoły/pracy

Osoby biorące udział w moich badaniach zapytałam, w jakim języku rozmawia się w domu rano, podczas przygotowań do szkoły i pracy. Uzyskane dane zaprezentowano w tabeli nr 50.

Tabela 50 Język, w jakim rozmawia się rano. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	62%	20%	42%
W języku niderlandzkim	13%	33%	25%
W języku angielskim	1%	-	-
W języku polskim i niderlandzkim	16%	27%	27%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	4%	20%	2%
W języku polskim i angielskim	1%	-	4%
W języku polskim, niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku polskim, angielskim i innym	1%	-	-

Respondenci w grupie polskojęzycznych opiekunów wskazali, że rano, podczas przygotowań do szkoły i pracy, komunikacja odbywa się głównie w języku polskim (62%). Niderlandzkojęzyczni opiekunowie odpowiedzieli, że w tych sytuacjach dominuje język niderlandzki (33%). Szczególną uwagę zwracają odpowiedzi dotyczące używania mieszanki języka polskiego i niderlandzkiego, co wskazało 16% polskojęzycznych opiekunów, 27% niderlandzkojęzycznych opiekunów i 27% dzieci. Interesujące są odpowiedzi dzieci, które w 42% stwierdziły, że komunikacja odbywa się w języku polskim, a w 25% w języku niderlandzkim. Wyjaśnieniem może być fakt, że zazwyczaj to matki polskiego pochodzenia, będące pierwszymi opiekunami, przygotowują dzieci do szkoły.

Rozmowy podczas obiadu

Na pytanie, w jakim języku/językach rozmawia się podczas obiadu⁸⁹⁷, otrzymałam wiele odpowiedzi. Zebrane dane zaprezentowane zostały w tabeli nr 51.

Tabela 51 Język, w jakim rozmawia się podczas obiadu. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	57%	13%	46%
W języku niderlandzkim	18%	53%	33%
W języku angielskim	3%		
W języku polskim i niderlandzkim	11%	13%	17%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	7%	20%	2%
W języku polskim i angielskim	1%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	1%	-	-
W języku angielskim i innym	1%	-	-

Uzyskane dane wskazują, że polskojęzyczni opiekunowie deklarują, iż podczas obiadu posługują się głównie językiem polskim (57%), podczas gdy niderlandzkojęzyczni opiekunowie preferują język niderlandzki (53%). Różnice te mogą wynikać z faktu, że część polskojęzycznych opiekunów pozostaje w związkach z Polakami, co sprawia, że język polski jest naturalnym wyborem podczas posiłków. W przypadku niderlandzkojęzycznych opiekunów wszyscy badani są w związkach mieszanych, co może wpływać na dominację języka niderlandzkiego przy stole⁸⁹⁸. Interesujące są również odpowiedzi dzieci: 46% z nich

⁸⁹⁷ Założyłam, że obiad jest momentem w życiu domowym, podczas którego zazwyczaj obecni są wszyscy członkowie rodziny.

⁸⁹⁸ Polskojęzyczni respondenci mogą być w związkach zarówno z Polakami, Holendrami, jak i osobami innych narodowości. W przypadkach, gdy są w związkach z Polakami, język polski jest znacznie częściej używany w domu. Natomiast niderlandzkojęzyczni respondenci, ze względu na założenia badania, są w związkach z osobami polskiego pochodzenia.

stwierdziło, że podczas obiadu rozmawia po polsku, podczas gdy 33% zadeklarowało używanie języka niderlandzkiego.

Planowanie ważnych wydarzeń

Zebrane dane dotyczące języka lub języków, w jakich rodzina planuje ważne wydarzenia, np. wyjazdy wakacyjne, prezentuję w tabeli nr 52.

Tabela 52 Język, w jakim planuje się ważne wydarzenia. Źródło: badania własne.

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	58%	13%	46%
W języku niderlandzkim	18%	53%	37%
W języku angielskim	4%		
W języku polskim i niderlandzkim	9%	7%	13%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	5%	13%	-
W języku polskim i angielskim	1%	-	2%
W języku polskim, niderlandzkim i innym	1%	-	-
W języku polskim, angielskim i innym	Poniżej 1%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	3%	13%	2%
W języku angielskim i innym	1%	-	-

Z analizy odpowiedzi wynika, że polskojęzyczni badani planują ważne wydarzenia w 58% przypadków w języku polskim, podczas gdy tylko 18% deklaruje planowanie takich wydarzeń w języku niderlandzkim. W przeciwieństwie do tego niderlandzkojęzyczni opiekunowie wskazują, że w 53% przypadków planują ważne wydarzenia w języku niderlandzkim, a jedynie w 13% po polsku. Odpowiedzi dzieci wskazują, że w 46% przypadków planowanie ważnych wydarzeń odbywa się w języku polskim, natomiast 37% przypadków dotyczy planowania w języku niderlandzkim.

Rozmowy między rodzeństwem

Istotne było zebranie danych dotyczących języka, w jakim komunikuje się rodzeństwo między sobą. Zauważono, że dzieci dwujęzyczne, mimo że posługują się jednym językiem w kontaktach z dorosłymi, często używają innego języka w rozmowach z rodzeństwem. Takie zjawisko zostało także zaobserwowane wśród dzieci w polonijnych społecznościach. Poniżej przedstawiono dane dotyczące języka używanego przez dzieci w komunikacji z rodzeństwem, uzyskane od wszystkich trzech grup respondentów.

Tabela 53 Język, w jakim rozmawia ze sobą rodzeństwo. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=165)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=14)	Dzieci (n=38)
W języku polskim	35%	8%	28%
W języku niderlandzkim	28%	77%	64%
W języku angielskim	2%		
W języku polskim i niderlandzkim	25%	15%	5%
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	4%	-	-
W języku polskim i angielskim	3%	-	3%
W języku polskim, niderlandzkim, angielskim i innym	1%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	2%	-	-
W innym	1%	-	-

Podczas analizy odpowiedzi na powyższe pytanie zwraca uwagę znacząca różnica między odpowiedziami udzielonymi przez polskojęzycznych opiekunów a tymi udzielonymi przez niderlandzkojęzycznych opiekunów i same dzieci. Zdaniem polskojęzycznych opiekunów najczęściej (35%) dzieci rozmawia ze sobą wyłącznie po polsku, nieco mniej (28%) tylko po niderlandzku. Natomiast według niderlandzkojęzycznych opiekunów (77%) oraz samych dzieci (64%) – dzieci komunikują się głównie po niderlandzku.

Interesujących danych dostarczają odpowiedzi udzielone przez dzieci, wśród których zdecydowana większość (64%) twierdzi, że z rodzeństwem rozmawia po niderlandzku, a jedynie 28% wskazuje, że używa języka polskiego. Szczególną uwagę zwracają odpowiedzi

dotyczące mieszania języków w rozmowach między rodzeństwem. Polskojęzyczni opiekunowie odpowiedzieli, że dzieje się tak w 25% przypadków, niderlandzkojęzyczni opiekunowie wskazali na 15%, a same dzieci przyznały, że jedynie w 5% przypadków używają połączenia języków polskiego i niderlandzkiego.

Obszar związany ze sprawami pozadomowymi

Sytuacje zmiany języka komunikacji

Istotne było dla mnie uzyskanie danych na temat tego, w jakich sytuacjach pierwszy opiekun zmienia język komunikacji z dzieckiem. Spośród badanych 30% odpowiedziało, że nigdy nie zmienia języka w rozmowach z dzieckiem. Opiekunowie uczestniczący w badaniu podali 60 sytuacji, w których dokonują zmiany języka w kontakcie z dzieckiem. W wyniku analizy dokonałam podziału wszystkich odpowiedzi na 11 kategorii i wyodrębniłam następujące sytuacje:

- **Nigdy nie rozmawiam w innym języku** – pod tą kategorią rozumiem, że rodzice nigdy nie zmieniają języka komunikacji i rozmawiają z dzieckiem zawsze w swoim języku ojczystym.
- **Rozmawiam w szerszych sytuacjach społecznych** – w tym przypadku rozumiem sytuacje, w których udział biorą inne osoby. Zazwyczaj są to osoby mówiące w języku, na który przechodzi rodzic, porozumiewając się z dzieckiem. Przykładowe odpowiedzi z tej kategorii: „W towarzystwie nie mówiącym po Polsku” (ankieta nr 88 i 96)⁸⁹⁹. „Podczas wspólnej zabawy z holenderskimi kolegami/koleżankami” (57).
- **Rozmawiam w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie** – mowa tu zazwyczaj o sytuacjach, gdy bądź dziecko, bądź rodzic jest pod wpływem silnych emocji, mogą to być zarówno negatywne, jak i pozytywne emocje. Przykładowe wypowiedzi: „Wyrażanie uczuc⁹⁰⁰” (77), „Gdy coś dziecko musi zrozumieć albo gdy się złościę na nie” (191).
- **Rozmawiam w domu** – mimo że biorę tutaj pod uwagę obszar związany ze sprawami poza domem, respondenci odpowiadali, że zdarza się, iż w domu zmieniają język komunikacji. Oznacza to, że w wielu domach miesza się języki.

⁸⁹⁹ Wszystkie otrzymane ankiety zostały ponumerowane. Obok przytaczanych tutaj cytatów widnieje ta numeracja. Ankiety dla polonijnego rodzica mają tylko oznakowanie liczbowe. Ankiety dla niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz dla dzieci i młodzieży również oznakowanie literowe. Podobnie w przypadku badań nauczycieli polonijnych.

⁹⁰⁰ Wszystkie cytowane wypowiedzi pozostawiam z oryginalną pisownią.

Dotyczy to również rodzin, w których zazwyczaj nie używa się w komunikacji języka polskiego, ale w niektórych sytuacjach domowych on się pojawia. Świadczą o tym następujące wypowiedzi uczestników badania: „W codziennych i trudnych” (103), „Gdy jesteśmy sami w domu” (119).

- **Rozmawiam poza domem** – badani wskazali, że w innym języku rozmawiają poza domem. Powtarzały się wypowiedzi dotyczące zmiany języka komunikacji na ulicy, w sklepie, szkole i tym podobnych miejscach. Uczestnicy badania wypowiadali się następująco: „Poza domem, w sklepie” (60), „W szkole . W sklepie . Na placu zabaw gdzie znajdują się dzieci rozmawiające po Hokendersku” (125).
- **Rozmawiam w czasie wolnym** – w przypadku tej kategorii mam na myśli czas spędzany wspólnie w rodzinie, np. wakacje. Przykładowe odpowiedzi: „Zabawa” (86), „Podczas wakacji” (99)
- **Rozmawiam w sytuacjach edukacyjnych** – tę kategorię stworzyłam na podstawie wypowiedzi rodziców, którzy odpowiedzieli, że na przykład gdy rozmawiają z dziećmi o szkole, zmieniają język komunikacji, ale przede wszystkim dotyczy to sytuacji, w których rodzice pomagają dzieciom odrabiać lekcje i się uczyć. Przykładowe odpowiedzi: „Pomoc w zadaniach szkolnych (35), „Podczas czytania książek anglojęzycznych” (32), „Podczas pomocy w lekcjach ze szkoły holenderskiej” (53).
- **Rozmawiam w sytuacjach związanych z komunikowaniem się w obecności niepolskojęzycznego rodzica** – w tym przypadku mam na myśli sytuacje przy rodzicu niemówiącym po polsku. Przykładowe wypowiedzi z ankiet: „Rozmowa z tatą” (71), „Przy ojcu dziecka” (106), „W domu jest używany j.angielski ze względu na tate Irlandczyka” (147).
- **Rozmawiam w przypadku trudności językowych** – nierzadko w wypowiedziach respondentów biorących udział w badaniach ankietowych pojawiała się informacja, że w przypadku trudności językowych dziecka, jeśli nie potrafi znaleźć odpowiedniego słowa lub nie rozumie słów wypowiedzianych w jego kierunku, zmienia się język konwersacji na inny. Kategorię „trudności językowe” stworzyłam na podstawie odpowiedzi typu: „Jak po polsku nie do końca się rozumiemy to przechodzimy na niderlandzki” (171). „Mówię do córek po polsku, kiedy wiem, że zrozumiały, to co do nich mówię” (116).

- **Odpowiedź nie na temat** – nie każda odpowiadająca osoba udzieliła odpowiedzi na temat lub odpowiedź nie mieści się w żadnej z kategorii. Na przykład odpowiedzi typu „niderlandzki, angielski” (109) zaliczyłam do tej kategorii, ponieważ nie potrafię zinterpretować, co odpowiadająca osoba ma na myśli.
- **Brak odpowiedzi** – nie wszyscy udzielili odpowiedzi na to pytanie.

Badania na temat sytuacji, w jakich opiekun rozmawia w innym języku, pozwoliły na zebranie danych prezentowanych w tabeli nr 54.

Tabela 54 Sytuacje, w jakich pierwszy opiekun zmienia język komunikacji z dzieckiem. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
Nigdy w innym języku	33%	13%	40%
Sytuacje społeczne	24%	33%	17%
Sytuacje nacechowane emocjonalnie	2%	13%	4%
W domu	2%	-	4%
Poza domem	8%	27%	15%
Czas wolny	4%	7%	
Edukacja	6%	-	4%
Przy drugim rodzicu	3%	-	2%
Trudności językowe	2%	-	4%
Odpowiedź nie na temat	10%	-	6%
Brak odpowiedzi	5%	7%	4%

Z analizy odpowiedzi polskojęzycznych rodziców wynika, że 33% respondentów nigdy nie używa innego języka w komunikacji z dzieckiem. Natomiast 67% pierwszych opiekunów regularnie używa także innego języka, przy czym najczęściej (24%) powodem zmiany języka jest sytuacja społeczna. Potwierdzają to również odpowiedzi niderlandzkojęzycznych rodziców, z których 33% zadeklarowało zmianę języka komunikacji w kontekście społecznym. Istotne są także odpowiedzi dzieci, które wskazują, że w 40% przypadków pierwszy opiekun nigdy nie zmienia języka komunikacji podczas rozmów z nimi.

Mając świadomość tego, iż oboje wychowują swoje dzieci w kraju, w którym językiem urzędowym jest język inny niż polski, rodzice mogą w różnych sytuacjach zrezygnować z rozmów z dziećmi w języku polskim. Dlatego zapytałam również, w jakich sytuacjach drugi

opiekun (jeśli jest polskojęzyczny) rozmawia z dzieckiem w innym języku niż ten podany w odpowiedzi na pytanie, w jakim języku drugi opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem.

Otrzymane przeze mnie dane prezentują się następująco:

Tabela 55 Sytuacje, w jakich drugi opiekun zmienia język komunikacji z dzieckiem. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=215)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=42)
Nigdy w innym języku	53%	40%	88%
Sytuacje społeczne	14%	27%	2%
Sytuacje nacechowane emocjonalnie	-	-	-
W domu	1%		-
Poza domem	6%	20%	-
Czas wolny	3%	-	-
Edukacja	3%	-	5%
Przy drugim rodzicu	1%	-	2%
Trudności językowe	1%	-	-
Odpowiedź nie na temat	6%	13%	3%
Brak odpowiedzi	13%	-	-
Nie dotyczy	Poniżej 1%	-	-

Zastanawiające są dane dotyczące sytuacji, w których drugi opiekun rozmawia z dzieckiem w innym języku. Szczególnie odpowiedzi dzieci i młodzieży pokazują, że drugi opiekun prawie nigdy nie mówi w innym języku. Wyjaśnieniem takiej sytuacji może być to, że część drugich opiekunów to Holendrzy, którzy nie mają powodu, by zmieniać język komunikacji.

7.2 Motywy dbałości o język, zmiany języka wypowiedzi i rezygnacji z języka – na podstawie badań własnych

Poprosiłam opiekunów i ich dzieci o wypowiedzenie się na temat motywów lub powodów (te pojęcia traktuję jako synonimy) dbania o język polski, mówienia w danym języku, zmiany języka lub całkowitej rezygnacji z wypowiedzi w określonym języku. Przez pojęcie motywu rozumiem to, co napędza lub inspiruje jednostkę do podejmowania działań lub kształtowania przekonań.

Mając świadomość tego, iż wychowują swoje dzieci w kraju, w którym językiem urzędowym jest język inny niż polski, rodzice mogą mieć wiele obaw związanych z pielęgnowaniem języka polskiego w rodzinie. Chcąc umożliwić swoim dzieciom jak najlepsze funkcjonowanie w języku niderlandzkim, rodzice rezygnują z porozumiewaniem się

z dzieckiem w języku polskim. Z tego właśnie powodu podjęłam próbę uzyskania danych dotyczących tego, jakie obawy mają rodzice i jakie są powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim. Osoba uczestnicząca w badaniu mogła wybrać jedną lub kilka kategorii. Kategorie przeze mnie zaproponowane to: **obawy natury komunikacyjnej, obawy natury emocjonalnej, obawy natury społecznej, obawy natury rozwojowej oraz nie dotyczy.**

Zebrane przeze mnie informacje przedstawione zostały w tabeli nr 56.

Tabela 56 Obawy pierwszego opiekuna i powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)
Obawy natury komunikacyjnej	10%	25%
Obawy natury emocjonalnej	2%	6%
Obawy natury społecznej	9%	13%
Obawy natury rozwojowej	2%	6%
Nie dotyczy	70%	50%
Nie na temat	2%	-
Brak odpowiedzi	4%	-

Na pytanie o powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim 70% polskojęzycznych badanych odpowiedziało, że to pytanie ich nie dotyczy. Najwięcej, bo w przypadku polskojęzycznych opiekunów 10% i w przypadku niderlandzkojęzycznego opiekunów 25%, przyznało, że głównym powodem rezygnacji z porozumiewania się z dziećmi w języku polskim przez pierwszego opiekuna są obawy natury komunikacyjnej. Oznacza to, że rodzice obawiają się, że ich dzieci nie poradzą sobie w niderlandzkiej szkole, jeśli w domu będą miały kontakt głównie z językiem polskim.

Istotne było dla mnie również uzyskanie danych dotyczących tego, z jakich powodów drugi opiekun rezygnuje z komunikacji z dzieckiem w języku polskim (jeżeli jest polskojęzyczny). Szczegółowe dane otrzymane od polskojęzycznego i niderlandzkojęzycznego opiekuna prezentuję w tabeli nr 57.

Tabela 57 Obawy drugiego opiekuna i powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim.
Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)
Obawy natury komunikacyjnej	3%	20%
Obawy natury emocjonalnej	1%	-
Obawy natury społecznej	-	-
Obawy natury rozwojowej	1%	-
Nie dotyczy	84%	73%
Nie na temat	1%	
Brak odpowiedzi	10%	7%

7.3 Doświadczenie językowe rodzin polonijnych na podstawie badań własnych

Przez pojęcie doświadczenia językowego rozumiem funkcjonowanie językowe w szerszym kontekście społecznym. Oznacza to, że doświadczenie to wykracza poza użycie języka w relacjach wewnątrzrodzinnych i często jest kształtowane przez czynniki zewnętrzne. Szczególnie interesujące było uzyskanie informacji na temat języka, w którym dzieci komunikują się z rówieśnikami w szkole, oraz sposobu ich komunikacji z nauczycielami.

Język doświadczeń szkolnych dziecka

Rozmowy z rówieśnikami

Odpowiedzi udzielone przez polskojęzycznych opiekunów na pytanie o język rozmów dziecka z koleżankami i kolegami w szkole prezentuje tabela nr 58.

Tabela 58 Rozmowy z rówieśnikami. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	Poniżej 1% ⁹⁰¹	-	-
W języku niderlandzkim	66%	93%	71%
W języku angielskim	3%		6%
W języku polskim i niderlandzkim	12%	7%	13%
W języku polskim i angielskim	2%	-	-
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	4%	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	9%	-	13%
W języku niderlandzkim i innym	Poniżej 1%	-	-
Brak odpowiedzi	1%	-	-
Jeszcze nie mówią	1%	-	-
Nie dotyczy	Poniżej 1%	-	-

Uzyskane dane potwierdziły moje założenia co do języka porozumiewania się w szkole. Najwięcej dzieci i młodzieży rozmawia w języku niderlandzkim. Dane uzyskano od trzech grup respondentów. Dzieci w szkole rozmawiają po polsku z polskimi koleżankami i kolegami. Jest to sytuacja naturalna szczególnie wówczas, gdy do tej samej szkoły/klasy uczęszcza kilkoro dzieci polskojęzycznych.

Rozmowy z nauczycielami

Na pytanie, w jakim języku dziecko rozmawia z nauczycielami w szkole, od badanych osób otrzymałam następujące odpowiedzi:

⁹⁰¹ Jedna (poniżej 1%) osoba odpowiedziała, że dziecko w szkole z koleżankami rozmawia tylko po polsku. Podejrzewam, że ostatnia odpowiedź jest błędem, ponieważ w Holandii nie ma szkoły, w której z koleżankami można rozmawiać tylko po polsku.

Tabela 59 Rozmowy z nauczycielami. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
W języku polskim	-	-	-
W języku niderlandzkim	88%	93%	88%
W języku angielskim	7%	-	8%
W języku polskim i niderlandzkim	-	7% ⁹⁰²	-
W języku polskim i angielskim	-	-	-
W języku polskim, niderlandzkim i angielskim	-	-	-
W języku niderlandzkim i angielskim	2%	-	4%
W języku niderlandzkim i innym	-	-	-
Brak odpowiedzi	2%	-	-
Jeszcze nie mówią	Poniżej 1%	-	-
Już nie mówi	Poniżej 1%	-	-
Nie dotyczy	Poniżej 1% ⁹⁰³	-	-
Odp. niejasna	Poniżej 1% ⁹⁰⁴	-	-

Wyniki moich badań wskazują, że większość dzieci w badanej grupie posługuje się językiem niderlandzkim w szkole – potwierdzają to zarówno odpowiedzi polskojęzycznych opiekunów (88%), niderlandzkojęzycznych opiekunów (93%), jak i samych dzieci. Jest to naturalne zjawisko, zważywszy na fakt, że dzieci te mieszkają w Holandii. Język niderlandzki pełni funkcję dominującego środka komunikacji zarówno w edukacji, jak i w kontaktach społecznych, co wpływa na jego częstsze użycie w kontekście szkolnym.

⁹⁰² Rodzic napisał, że dziecko w polskiej szkole rozmawia z nauczycielami po polsku.

⁹⁰³ 1 (poniżej 1%) osoba odpowiedziała, że to nie dotyczy jej dziecka, niestety w świetle odpowiedzi już/jeszcze nie mówi nie wiem, do której kategorii mogę zaliczyć tę odpowiedź.

⁹⁰⁴ 1 (poniżej 1%) odpowiedź jest niejasna, cytując: „w obu, bo jest tweetaalig (dwujęzyczny(a))” nie wiem niestety, czy mowa tu o języku polskim i niderlandzkim, czy niderlandzkim i angielskim.

Odmowa ze strony dziecka komunikowania się w języku polskim

Interesowało mnie także, czy dzieci wychowywane w rodzinach polonijnych odmawiają komunikacji w języku polskim.

Tabela 60 Odmowa ze strony dziecka komunikowania się w języku polskim. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
Tak	16%	47%	31%
Nie	83%	53%	67%
Brak odpowiedzi	1%	-	2%

Uzyskane dane wskazują, że zasadniczo dzieci nie odmawiają komunikowania się w języku polskim. Aż 83% polskojęzycznych opiekunów zadeklarowało, że dzieci nie odmawiają komunikacji w tym języku, podczas gdy 53% niderlandzkojęzycznych rodziców oraz 67% dzieci potwierdziło ten fakt. Zwraca uwagę znacząca rozbieżność w odpowiedziach: polskojęzyczni rodzice wskazali, że odmowa komunikacji występuje u 16% przypadków, podczas gdy niderlandzkojęzyczni rodzice oceniają to zjawisko na 47%, a dzieci na 31%.

Różnice mogą wynikać z tego, że polskojęzyczni opiekunowie mogą być bardziej optymistyczni lub mniej świadomi rzeczywistych trudności, jakie dzieci mogą napotykać w komunikacji w języku polskim, co może tłumaczyć ich niższy raportowany odsetek odmowy. Niderlandzkojęzyczni opiekunowie natomiast mogą mieć trudności w utrzymaniu języka polskiego w rodzinie z dominującym językiem niderlandzkim, co może prowadzić do większej percepcji odmowy komunikacji w języku polskim. Natomiast dzieci mogą być bardziej realistyczne lub obiektywne w ocenie własnych trudności językowych, co może tłumaczyć ich raportowanie odmowy komunikacji w języku polskim w większym odsetku niż polskojęzyczni opiekunowie.

W jakich sytuacjach dzieci odmawiają komunikacji w języku polskim

Istotne było dla mnie poznanie, w jakich sytuacjach dzieci odmawiają rozmawiania po polsku. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły na wyłonienie kilku kategorii, które prezentuje tabela nr 61. Analizując uzyskane dane, wykorzystałam wcześniej stworzone kategorie: sytuacje społeczne, trudności językowe, sytuacje nacechowane emocjonalnie, edukacja oraz zawsze. Ponadto dodałam opcję „bez kategorii”, jeśli odpowiedź nie pasowała do żadnej z powyższych kategorii. Dane zaprezentowane w tabeli pochodzą z odpowiedzi rodziców, którzy przyznali, że ich dzieci odmawiają komunikowania się w języku polskim.

Tabela 61 Sytuacje, w jakich dzieci odmawiają komunikacji w języku polskim. Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=38)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=7)		Dziecko (n=15)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Sytuacje społeczne	31%	„W towarzystwie ich niderlandzkich rówieśników” (145)	22%	„Vakantie in Polen, voelt zich onzeker” (NL 10 ⁹⁰⁵) Tłumaczenie: Wakacje w Polsce, czuje się niepewnie.	30%	„Jak jesteśmy w publicznym miejscu, kiedy rozmawiamy za głośno po polsku i zwracamy na siebie uwagę innych (nie lubię takich sytuacji)” (DiM ⁹⁰⁶ 4)
Trudności językowe	12%	„Czasem, gdy brakuje mu słów do wyrażenia tego, co chce. Przechodzi wtedy na holenderski” (69)	33%	„Als het ingewikkeld wordt” (NL 14) Tłumaczenie: Jeśli jest trudne.	15%	„Kiedy coś mi niewychodzi i chcę się komuś wyżalić, albo opowiedzieć o szkole, jak spędziłam dzień” (DiM.27)
Sytuacje nacechowane emocjonalnie	5%	„Jak się denerwuje i musi szybko coś powiedzieć, wówczas mówi	11%	„Als hij moe of geïrriteerd is” (NL 15) Tłumaczenie: Jak jest poirytowane.	30%	„Jak inni się śmieją, albo mówią coś niefajnego o Polsce” (DiM 30)

⁹⁰⁵ (NL) oznakowanie literowe dla przykładowych odpowiedzi pochodzących z ankiet dla niderlandzkojęzycznego rodzica.

⁹⁰⁶ (DiM) oznakowanie literowe dla przykładowych odpowiedzi pochodzących z ankiet dla dzieci i młodzieży.

		po angielsku” (59)				
Edukacja	5%	„Jak musi coś wyjaśnić na temat szkoły, albo jest zdenerwowany i mówi, że mu łatwiej się wtedy komunikować” (84)	-	-	-	-
Zawsze	29%	„Dziecko nie odmawia rozmowy w języku polskim, gdyż dziecko w ogóle nie mówi w języku polskim i nikt mu tej rozmowy po polsku nie proponuje” (15)	22%	„Elke dag thuis, tijdens bezoek bij familie, op vakantie in Polen” (NL 8) Tłumaczenie: Codziennie w domu, w czasie wizyt rodzinnych, na wakacjach w Polsce.	20%	„Ik kan niet zo goed Pools praten” (DiM 32) Tłumaczenie: Nie potrafię za dobrze mówić po polsku.
Bez kategorii	7%	„Dziecko zna pojedyncze polskie słowa. Za mało na rozmowę” (43) „Wszędzie, wybiera prostszy język” (55)	-	-	15%	„Kiedy nie wiem, co powiedzieć” (DiM. 1)
Brak odpowiedzi	10%	-	11%	-	-	-

Wyniki badań dotyczące sytuacji, w których dzieci odmawiają mówienia po polsku, ukazują zróżnicowane odpowiedzi polskojęzycznych i niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz samych dzieci.

Z perspektywy polskojęzycznych opiekunów aż 29% dzieci zawsze odmawia rozmów po polsku, co wskazuje na trwałą niechęć lub trudności w używaniu tego języka. W 31% przypadków dzieci nie chcą mówić po polsku w sytuacjach społecznych, co może wynikać z presji rówieśniczej i chęci dopasowania się do otoczenia. Trudności językowe są problemem dla 12% dzieci, natomiast w 5% przypadków odmawiają one rozmów w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie.

Wśród niderlandzkojęzycznych opiekunów główną przyczyną odmowy używania języka polskiego są trudności językowe (33%), co pokazuje większy problem w przyswajaniu języka w tej grupie. 22% dzieci zawsze odmawia mówienia po polsku, a kolejne 22% unika tego języka w sytuacjach społecznych, co również wskazuje na wpływ środowiska rówieśniczego. W 11% przypadków odmowa pojawia się w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie.

Same dzieci wskazują na niechęć do używania polskiego w sytuacjach społecznych (30%) oraz w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie (również 30%). Trudności językowe są problemem dla 15% dzieci, natomiast 20% przyznaje, że zawsze odmawia mówienia po polsku.

Udzielanie przez dziecko odpowiedzi w języku innym niż język polski

Uzyskałam informacje na temat tego, w jakich sytuacjach dzieci odmawiają rozmawiania w języku polskim i jakie są tego ewentualne powody. Moim celem było dowiedzenie się, czy zdarza się, że polonijne dzieci odpowiadają na pytanie w innym języku niż język pytania. Po analizie wszystkich odpowiedzi przydzieliłam je do stworzonych przeze mnie kategorii. Poza „zawsze odpowiada w języku w jakim zadane jest pytanie” badani odpowiedzieli, że są to: trudności językowe, sytuacje społeczne, zawsze odpowiada po niderlandzku, sytuacje nacechowane emocjonalnie, inne, odpowiedź nie na temat.

Tabela 62 Sytuacje, w jakich dzieci odpowiadają w innym języku niż język pytania. Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=234)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (=15)		Dziecko (=48)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Zawsze w języku pytania	60%	-	47%	-	63%	-
Trudności językowe	16%	„Jeśli przyjdzie jej do głowy holenderskie słowo jako pierwsze” (114) „Jeśli pytanie i odpowiedź są skomplikowane” (142)	27%	„Als hij het moeilijk vindt” (NL 12) Tłumaczenie: Jeśli uważa, że jest trudne. „Simpele antwoorden in het Pools, als het moeilijker is dan antwoordt hij in het Nederlands” (NL 13) Tłumaczenie: Łatwe odpowiedzi po polsku, jeśli jest trudniej, wtedy odpowiada po niderlandzku.	21%	„Als de woorden te lastig zijn” (DiM 34) Tłumaczenie: Jeśli słowa są za trudne.
Sytuacje społeczne	6%	„Gdy przebywa z kolegami” (136)	-	-	2%	„Jak koleżanki do mnie przyjdą” (DiM 28)

Sytuacje nacechowane emocjonalnie	4%	„Jak się denerwuje lub spieszy” (59)	-	-	-	-
Zawsze w j. niderlandzkim	6%	„Nie rozumie po prostu po polsku” (135) „Gdy mama pyta w jez polskim, dziecko odp po holendersku” (191)	13%	„Altijd in het Nederlands” (NL 9) Tłumaczenie: Zawsze po niderlandzku.	8%	„Prawie zawsze” (DiM 31) „Ik spreek altijd in het Nederlands” (DiM 32) Tłumaczenie: Zawsze mówię po niderlandzku.
Inne	2%	„Jak ma ochotę” (174)	-	-	4%	„Soms schaam ik me een beetje” (DiM 38) Tłumaczenie: Czasem się wstydzę.
Nie na temat	1%	„Holenderski” (102)	-	-	-	-
Brak odpowiedzi	6%		13%	-	2%	-

Odpowiedzi trzech grup respondentów potwierdzają, że najczęściej dzieci zawsze odpowiada w języku, w którym zadano pytanie. Jeśli tak się nie dzieje, głównym powodem są trudności językowe. Wielu rodziców polskojęzycznych przyznało, że bez względu na język pytania dzieci odpowiadają po niderlandzku. Taką tendencję można zaobserwować również w przypadku badań niderlandzkojęzycznego rodzica, dzieci i młodzieży.

7.4 Opinie na temat edukacji w zakresie języka polskiego

Kolejnym wątkiem, który mnie interesował w trakcie prowadzenia badań, było zagadnienie opinii na temat edukacji z zakresu języka polskiego realizowanej w szkołach polskich w Holandii.

Opinie na temat uczęszczania dzieci do szkół polonijnych

Interesowało mnie, czy dzieci korzystają z oferty szkół polonijnych. Na to pytanie otrzymałam następujące odpowiedzi:

Tabela 63 Uczęszczanie do polonijnej szkoły. Źródło: badania własne.

	Polskojęzyczny opiekun (n=234)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)	Dzieci (n=48)
Tak	59%	47%	35%
Nie	41%	53%	65%

Poprosiłam o bardziej szczegółowe wypowiedzi, w tym: jaki typ szkoły rodzice wybrali dla swojego dziecka. Uzyskane dane zaprezentowane zostały w tabeli nr 64.

Tabela 64 Typ szkoły polonijnej. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=139)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=7)	Dzieci (n=17)
Szkoła polonijna zrzeszona w Forum Szkół Polskich w Holandii	60%	58%	35%
Szkoła Polska przy Ambasadzie	31%	14%	59%
Szkoła przy Misji Katolickiej	6%	14%	-
Szkoła niezrzeszona	3%	14%	-
Szkoła internetowa	1%	-	-

Warto zaznaczyć, że w Holandii najwięcej szkół polonijnych jest zrzeszonych w Forum Szkół Polskich, dlatego właśnie tak prezentują się dane z odpowiedzi udzielonych przez polskojęzycznego i niderlandzkojęzycznego rodzica. Interesujący jest fakt, że najwięcej dzieci i młodzieży zadeklarowało uczęszczanie do szkoły polskiej przy ambasadzie. Te dane można uzasadnić tym, że uczniowie tych szkół uczęszczają na zajęcia co tydzień i pewniej czują się, biorąc udział w badaniach dotyczących języka polskiego.

Opinia otoczenia na temat decyzji rodziców w sprawie udziału dzieci w edukacji w szkole polonijnej

Założyłam, że otoczenie może wpływać na decyzje rodziców dotyczące posyłania dzieci do polonijnych szkół. W związku z tym zapytałam o opinie na temat tego, jak uczęszczanie dziecka do szkoły polonijnej jest postrzegane przez niderlandzkich znajomych i członków rodziny. Dane zebrane w trakcie badań zaprezentowane zostały w tabeli nr 65.

Tabela 65 Polonijna szkoła – odbiór otoczenia. Źródło: badania własne

	Polskojęzyczny opiekun (n=139)	Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=7)	Dzieci (n=17)
Odbiór pozytywny	60%	29%	29%
Odbiór negatywny	4%	-	-
Odbiór neutralny	12%	-	29%
Brak reakcji otoczenia	5%	-	-
Zaciekawienie	2%	29%	-
Współczucie	2%	-	6%
Otoczenie nie orientuje się	-	29%	6%
Brak odpowiedzi	14%	14%	18%
Nie wiem	-	-	12%

Zgromadzone w tabeli dane wskazują, że otoczenie pozytywnie odbiera udział dzieci w zajęciach w szkołach polonijnych. Tylko w ankiecie dla polskojęzycznego opiekuna pojawiły się sporadyczne odpowiedzi, że otoczenie do tego faktu podchodzi negatywnie.

Niezwykle istotne z punktu widzenia założeń moich badań było uzyskanie danych dotyczących powodów decyzji o niekorzystaniu z oferty szkół polonijnych. Uzyskane odpowiedzi zostały uporządkowane w następujące kategorie: wiek (dziecko jest albo za małe, albo za duże), czas (zajęcia w szkole trwają za długo), odległość (najbliższa szkoła jest za daleko od miejsca zamieszkania), program nauczania (program nauczania nie jest zadowalający), sytuacja rodzinna (rodzice po rozwodzie lub rodzice pracujący również w soboty), nie chce (dziecko nie chce uczęszczać do szkoły) i nie ma potrzeby (zazwyczaj rodzice, ale również dziecko, uważają, że nie ma potrzeby, by uczęszczać do takiej szkoły). Uzyskane dane prezentuję w tabeli nr 66.

Tabela 66 Powód niekorzystania z oferty szkoły polonijne w opiniach rodziców/opiekunów Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=96)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=8)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Wiek dziecka	26%	„Limit wieku 4 lata- syn ma 3” (3), „Jest już dorosłe” (18)	13%	„Te oud” (NL 4) Tłumaczenie: Za stare.
Czas, który trzeba przeznaczyć	11%	„Uczęszczał do niej do 4 roku życia. Gdy zaczął chodzić do szkoły w soboty zaczęło się pływanie i piłka nożna, dlatego zrezygnowaliśmy” (168)	13%	„Druk weekend programma” (NL 15) Tłumaczenie: Przepelniony weekend.
Odległość od miejsca zamieszkania	9%	„Za duża odległość między domem a najbliższą szkołą polonijną” (37)	38%	„Ik ken geen Poolse school” (NL 14) Tłumaczenie: Nie znam polskiej szkoły.
Program nauczania	8%	„Uczyliśmy dzieci sami w domu. Młodsza córka miała problemy z polską gramatyką. Posłaliśmy ją do 2 szkół, ale nie było lekcji, które były jej potrzebne. Są tylko lekcje dla osób chcących się nauczyć języka polskiego, ale nie ma dla dzieci, które już mówią po polsku i chcą poprawić lub podszlifować język i pisownie” (206)		
Sytuacja rodzinna	6%	„Brak czasu obojga rodzicow,mamy trojke dzieci :blizniaki 6 lat i starsza corke lat 14” (17)		

Dziecko nie chce uczestniczyć	9%	„Dziecko nie chce uczestniczyć w takich zajęciach” (51)		
Nie ma potrzeby	22%	„Uważam, że jest to niepotrzebne. Dziecko nie ma problemów z komunikacją w języku polskim. Porozumiewa się w sposób wystarczający. Nie rozmawiamy między sobą w domu po niderlandzku, dlatego języka polskiego ma wystarczająco” (4)	25%	„Geen behoefte” (NL 10) Tłumaczenie: Nie ma potrzeby.
Brak odpowiedzi	6%			
Dziecko uczęszcza do szkoły online			13%	online 6

Wyniki moich badań wskazują, że głównym powodem rezygnacji z oferty szkół polonijnych, zdaniem polskojęzycznych opiekunów, jest wiek dziecka (26%). Oznacza to, że opiekunowie uznają, iż dziecko jest zbyt małe lub zbyt duże, aby skorzystać z takiej oferty edukacyjnej. Drugim co do częstości powodem (22%) jest przekonanie, że nie ma potrzeby uczęszczania do szkoły polonijnej. W przypadku niderlandzkojęzycznych opiekunów najczęstszym powodem (38%) jest brak dostępności szkoły polonijnej w pobliżu miejsca zamieszkania. Znaczący odsetek tej grupy (25%) również uznaje, że nie dostrzega potrzeby korzystania z edukacji polonijnej.

Wobec powyższego interesowało mnie zebranie opinii samych dzieci na temat powodów rezygnacji z edukacji w szkołach polonijnych. Zebrane dane prezentuję poniżej.

Tabela 67 Powód niekorzystania z oferty szkoły polonijnej w opiniach dzieci i młodzieży Źródło: badania własne

Dziecko (n=31)		
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Nie mam potrzeby	45%	„Vroeger ging ik dat wel maar ik heb nu geen behoefte aan omdat ik goed Pools spreek en begrijp” (DiM. 5) Tłumaczenie: wcześniej chodziłem/łam, ale teraz nie czuję potrzeby, ponieważ potrafię dobrze mówić po polsku i rozumieć. „Ik heb er geen behoefte aan” (DiM. 36) Tłumaczenie: nie czuję takiej potrzeby.
Nie mam czasu	19%	„Uczęszczałam dwa lata do szkoły w Hadze ! Klasa 4 i 5 skończyłam ! Zrezygnowałam ze względu na duza ilosc innych zajec” (DiM. 21) „Ik heb er nu geen tijd voor, ging vroeger wel vaak naar een Poolse school” (DiM. 6) Tłumaczenie: obecnie nie mam czasu, wcześniej chodziłem/łam często do polskiej szkoły.
Nie jestem w odpowiednim wieku	16%	„Już nie chodzę, chodziłam do 8 grupy, potem już nie” (DiM. 30)
Szkoła jest dla mnie nudna	10%	„Was erg saai” (DiM. 37) Tłumaczenie: było bardzo nudno.
Inne	10%	„Nooit over nagedacht om naar een Poolse school te gaan” (DiM. 39) Tłumaczenie: nigdy nie myślałem/łam o pójściu do polskiej szkoły.

Dzieci i młodzież w badaniu przede wszystkim (45%) wskazali na brak potrzeby uczęszczania do szkoły polonijnej jako główny powód rezygnacji z takiej formy edukacji. Kolejnymi czynnikami, które wymieniali młodzi respondenci, były brak czasu (19%), spowodowany innymi zobowiązaniami i zajęciami, oraz wiek (16%), uznawany za nieadekwatny do oferty edukacyjnej szkół polonijnych. Ponadto 10% badanych uznało, że szkoła polonijna jest nudna, co również wpłynęło na ich decyzję o rezygnacji.

Podczas analizy odpowiedzi udzielonych zarówno przez polskojęzycznych, jak i niderlandzkojęzycznych opiekunów, a także dzieci, moją uwagę zwróciły odpowiedzi w kategorii „nie ma potrzeby”. Bardziej szczegółowe informacje na ten temat pozyskałam podczas rozmów indywidualnych i zostaną one przedstawione w dalszej części pracy.

Opinie opiekunów i dzieci o edukacji w szkole polonijnej

Istotne było poznanie ogólnej opinii na temat edukacji w szkole polonijnej. Na podstawie wypowiedzi uzyskanych od wszystkich respondentów wyodrębniłam cztery kategorie – opinia pozytywna, negatywna, ambiwalentna i neutralna – a każdą z nich ilustrują wybrane odpowiedzi respondentów. Zebrane dane prezentuję w tabeli nr 68.

Tabela 68 Powód niekorzystania z oferty szkoły polonijnej w opiniach rodziców/opiekunów. Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=234)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)		Dziecko (n=48)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Opinia pozytywna	45%	„Pozytywny - lubi szkołę, koleżanki, imprezy, naukę w szkole i lekcje. Nie zawsze chce wstawać rano w sobotę” (10)	27%	„Leuk” (NL 2) Tłumaczenie: Fajnie. „Ze houdt van poolse school en ook vrienden en vriendinnen, ook van lerares” (NL 8) Tłumaczenie: Ona lubi polską szkołę i przyjaciółki, lubi też nauczycielki.	40%	„Fajnie, ponieważ jak wrócę do polski nie będę miała takich wielkich zaległości z materiału branego normalnie podczas roku szkolengo (w polsce). Ale czasem również męczące ponieważ chciałabym tu (w Holandii, w mojej szkole) skupić się jak najbardziej na materiale, który tu przerabiam” (DiM. 27)

Opinia negatywna	20%	„Dziecko chodziło do szkoły polonijnej, ponieważ rodzice tego chcieli. Niechętnie, nudziło mu się, gdyż było za mało wciągane w zajęcia. Za duża dziura komunikacyjna” (43)	33%	„Saai” (NL3) Tłumaczenie: Nuda.	25%	„Nie lubię polskiej szkoły” (DiM 13) „Nie chce” (DiM 15) „Ik vind het niet leuk” (DiM 18) Tłumaczenie: Nie podoba mi się.
Opinia ambiwalentna	9%	„Mieszany - dzieci są jednymi z najlepiej mówiących po polsku, więc czasem się nudzą” (78) „Chetny w podstawowce, niechetny w ginazjum, zadowolony w liceum” (81)	7%	„Hij vindt het niet altijd leuk, omdat hij dan ook op zaterdag naar school moet” (NL 13) Tłumaczenie: Nie zawsze mu się podoba, ponieważ musi chodzić do szkoły również w soboty.	6%	„Czasem mi się nie chce, ale jest OK” (DiM. 31)
Opinia neutralna	6%	„Obojętny” (46) „Neutralny, czasem pozytywny” (87)	-	-	11%	„Chodziłem odkąd miałem 3 lata, więc nigdy się nie zastanawiałem

						dlatego - po prostu tam w soboty jeździliśmy” (DiM. 4)
Nie dotyczy	6	-	20%	-	-	-
Brak odpowiedzi	14	-	13%	-	4%	-
Inne	-	-	-	-	14%	„Goed maar ze moeten niet steeds praten dat ik Pool bent, ik ben ook Nederlander” (DiM. 37) Tłumaczenie: Dobrze, ale oni muszą przestać wciąż mówić, że jestem Polakiem, jestem również Holendrem. „Iedereen doet wat zij of hij wil” (DiM. 38) Tłumaczenie: Każdy robi to co chce.

Polskojęzyczni rodzice stwierdzili, że ich dzieci pozytywnie (45%) oceniają uczęszczanie do polonijnej szkoły. Tę opinię potwierdzają również same dzieci (40%). Interesujący jest fakt, że według niderlandzkojęzycznych opiekunów dzieci negatywnie (33%) oceniają uczęszczanie

do szkoły polonijnej. Rozbieżności w ocenach nastawienia dzieci do uczęszczania do szkoły polonijnej, w zależności od tego, czy są one zgłaszane przez polskojęzycznych rodziców, same dzieci, czy niderlandzkojęzycznych rodziców, mogą wynikać z kilku czynników: różnych perspektyw i oczekiwań, odmiennej percepcji wartości edukacji polonijnej, problemów z integracją i adaptacją, doświadczeń szkolnych oraz wpływu środowiska rówieśniczego. Oznacza to, że te różnice mogą być efektem zróżnicowanych punktów widzenia oraz odmiennych doświadczeń, które wpływają na postrzeganie wartości i wpływu szkoły polonijnej na dzieci.

W tym miejscu chciałabym zwrócić szczególną uwagę na wypowiedź dziecka, którą skategoryzowałam jako „inne”, a która wydaje mi się bardzo istotna. Młoda osoba odpowiedziała: „Goed maar ze moeten niet steeds praten dat ik Pool ben, ik ben ook Nederlander” (DiM. 37), co można przetłumaczyć jako: „Dobrze, ale oni muszą przestać wciąż mówić, że jestem Polakiem, jestem również Holendrem”. Ta odpowiedź może sugerować, że podejście jednonarodowościowych rodziców do identyfikacji kulturowej dziecka jest zbyt jednostronne, co prowadzi do pomijania lub niedoceniań jego tożsamości jako Holendra.

Zalety udziału dzieci w edukacji w szkołach polonijnych – w opiniach rodziców i dzieci

Założyłam, że oprócz wad rodzice i uczniowie dostrzegają zalety szkół polonijnych. Zapytałam zatem, jak postrzegają tę kwestię. Polskojęzyczni opiekunowie udzielili zróżnicowanych odpowiedzi. Po analizie stworzyłam 9 kategorii: edukacja, kontakt z rówieśnikami, kontakt z językiem, tożsamość, dokument, wydarzenia kulturalne, czas dla rodzica oraz nie ma sensu i nie widzę potrzeby.

Dane pochodzące z odpowiedzi na to pytanie są bardzo interesujące, ponieważ odpowiedzi oddają to, co dla każdej grupy jest najważniejsze. Dla polskojęzycznych rodziców to edukacja w języku polskim jest największą zaletą polskich szkół. Dla niderlandzkojęzycznych opiekunów – kolejny język, ponieważ język polski może okazać się przydatny. Dla dzieci i młodzieży natomiast to fakt spotkania się z rówieśnikami w podobnej sytuacji stanowi największą zaletę. Szczegółowe dane prezentuję w tabeli nr 69.

Tabela 69 Zalety udziału w edukacji w szkołach polonijnych. Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=234)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)		Dziecko (n=48)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Edukacja w języku polskim	44%	„Kontynuacja edukacji, pozwalająca na zmniejszenie różnic programowych po powrocie do kraju i do polskiego systemu kształcenia” (221)	67%	„Een extra taal en kennis van Poolse cultuur” (NL 7) Tłumaczenie: Dodatkowy język i znajomość polskiej kultury.	-	-
Kontakt z rówieśnikami	20%	„Kontakt z innymi dziećmi o polskich korzeniach, entuzjastyczni nauczyciele, wspomaganie rodzica w nauce j. polskiego, kontakt rodziców z Polski” (22)	7%	„Contact met andere Poolse kinderen” (NL 15) Tłumaczenie: Kontakt z innymi polskimi dziećmi.	31%	„Mogę spotkać się z innymi polskimi dziećmi w moim wieku, pogadać z nimi, na co niemożę sobie pozwolić w ciągu tygodnia (normalna szkoła) ponieważ muszę rozmawiać po angielsku cały czas” (DiM. 27) „Dat je je erg verbonden

						voelt met de mensen om je heen omdat je allemaal in ongeveer dezelfde gezinssituatie leven” (DiM. 34) Tłumaczenie: To, że czujesz się związany z osobami wokół ciebie, ponieważ wszyscy żyją w podobnej do twojej sytuacji rodzinnej.
Kontakt z językiem polskim	11%	„Szersza znajomość języka i kultury Polskiej. Czasem żyjemy w takim biegu, że nie jesteśmy w stanie na bieżąco informować o tradycjach naszego kraju. Jeżeli dziecko usłyszy o czymś w szkole to zaczyna zadawać pytania				

		przez co więcej wie” (151)				
Brak zalet	6%	„Zadnej” (39) „nie widze zadnych” (4) „Nie zauwazyłam zadnych zalet przez rok.” (141)	13%	„Geen” 11	17%	„Niets” (DiM 18) Tłumaczenie: Nic. „Heb op een soortvan school gezeten, maar ik leerde er niks van” (DiM 23) „Uczęszczałem do takiej szkoły ale niczego się nie nauczyłem”.
Kształtowanie poczucia tożsamości	2%	„Społeczne, uczniowie- równieśnicy dzielą tradycje kultywowane w domach oraz swoje przeżycia w języku polskim. Także polska kultura jest odświeżana nowymi elementami, innymi niż te przekazywane w domu. Naturalnie także polskie słownictwo				

		<p>przedmiotowe jest przyswajane” (183)</p> <p>„Budowanie tożsamości” (99)</p>				
Inne	1%	<p>„Trudno powiedzieć. Zajęcia odbywały się co drugi weekend i obejmowały wyłącznie polski i religię” (196)</p> <p>„Jak pójdzie do szkoły będzie musiał mówić po niderlandzu. A w polonijnej szkole po polsku” (23)</p>				
Możliwość udziału w wydarzeniach kulturalnych	1%	<p>„Poznaje Polska kulturę uczy się języka i ma kontakt z rówieśnikami” (9)</p>				
Możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości	1%	<p>„Dyplom ukonczenia, Język, Kultura, Literatura, entuzjastyczni nauczyciele” (72)</p>				

Możliwość czasu wolnego dla rodzica podczas pobytu dzieci w szkole	Poniżej 1%	„Czas na zakupy” (106)				
Brak odpowiedzi	13%		7%			
Nie na temat			7%	„Niet zo goed verzorgd” (NL 12) Nie najlepsza opieka.	8%	
Nie wiem					19%	„Nie wiem” (DiM 26)
Wszystko jest interesujące					2%	„Wszystko” (DiM 14)
Możliwość zabawy					4%	„Spelen” (DiM 19) Tłumaczenie: Zabawa.

Słabe strony szkół polonijnych w opiniach opiekunów i dzieci

Równie ważne jak poznanie opinii o zaletach szkół polonijnych w opiniach badanych przeze mnie osób było poznanie opinii na temat ich wad. Wypowiedzi otrzymane od polskojęzycznych opiekunów pozwoliły mi na utworzenie kilku kategorii. Uzyskane dane z przykładowymi odpowiedziami prezentuję w tabeli nr 70.

Tabela 70 Słabe strony szkół polonijnych. Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=234)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)		Dziecko (n=48)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Brak wad	27%	„Nie widzę” (3) „Nie ma takich” (7)	27%	„Geen” (NL 13) Tłumaczenie: Żadnych.		
Ograniczenie czasu wolnego	17%	„Czas tam spędzony odbywa się kosztem zajęć sportowych lub spotkań z holenderskimi rówieśnikami. A te są ważniejsze. Przeszkadzała mi aura tradycji powiązanej z patriotyzmem. Dzieci urodzone i wychowane w NL nigdy nie będą polskimi patriotami. Jeśli tego od nich oczekujemy to robimy im krzywdę. My	40%	„Geen tijd voor sport of iets anders op zaterdag” (NL 15) Tłumaczenie: Brak czasu na sport albo coś innego w sobotę.	13%	„W soboty nie mogłam nic innego robić i czasem było nudno” (DiM 30)

		po lekcji, kiedy moje dzieci uczono wierszyka <i>Kto ty jesteś. Polak mały</i> zrezygnowaliś my” (185)				
Program nie dostosowany do potrzeb polonijnego dziecka	12%	„Fragmentarn a całkowicie bezużyteczna wiedza, daty na historii etc. Ograniczenie własnej inicjatywy uczniów, winnic za to można jedynie polski materiał dydaktyczny, NIE nauczycieli. Zakres materiału jest dostosowany do przygotowania uczniów pod egzaminy końcowe, a nie do zaciekawienia ich polską kulturą” (72)			12%	„Soms was best raar, ik begrijp niet alles” (DiM. 37) Tłumaczenie: czasem jest dziwnie, nie wszystko rozumiem. „Czasem lekcje są jak dla małych dzieci” (DiM. 31) „Geen duidelijke introduce” (DiM. 23) Tłumaczenie: Brak dokładnych instrukcji.

		<p>„Często program nauki nie jest dostosowany dla dzieci z rodzin miksowanych, gdzie jeden rodzic nie jest Polakiem, gdzie poziom języka polskiego może być niższy niż wiek dziecka. Szkoły polskie przy kościołach polskich skupiają się za bardzo na religijnym aspekcie, zamiast językowym” (116)</p>			
Dodatkowy obowiązek dla dziecka	5%	<p>„Dziecko nie ma odpoczynku, w szkole sredniej jest duzo zajec, polaczenie obu szkol jest bardzo</p>			17% „Że jest praca domowa, za późno. Kiedy dzieci idą grać w piłkę ja muszę iść do szkoły” (DiM. 13)

		czasochłonne i wymagające” (39)				„Extra leren, ik doe al genoeg op een normale school” (DiM. 41) Tłumaczenie: Dodatkowa nauka, mam dość pracy w normalnej szkole.
Odległość od miejsca zamieszkania	4%	„Dojazdy (często 30-40 min. w jedną stronę), kilkugodzinne zajęcia w sobotę rano po całym tygodniu zajęć w szkole holenderskiej były czasem dość męczące” (73)				
Nieznajomość środowiska rodzinnego uczniów	1%	„Nie wiadomo z jakich środowisk pochodzą rodzice dzieci” (176)				
Przeszkody natury finansowej	1%	„Cena parkingu” (106)				
Religia	2%	„Nauka religii, narzucanie				

		katolickich tradycji” (169) „Nacisk na religie” (174)				
Wiele wad współistniejących⁹⁰⁷	3%	„1. pewne elementy nauczania »patriotycznego« - dla dzieci z rodzin wielokulturowych, uczenie się wierszyka <i>Polak mały</i> jest niezrozumiałe i powoduje dysonans poznawczy (wiele z nich w wieku 4-6 lat nie ma poczucia przynależności narodowej, a starcze często czują się przede wszystkim Holendrami); program, w którym dużą rolę przywiązuje				

⁹⁰⁷ W tej kategorii znalazły się wypowiedzi rodziców, którzy dostrzegają wiele niedociągnięć związanych z funkcjonowaniem szkół polonijnych.

się do nauki
historii
i geografii
może
zadowoli
rodziców, ale
dzieciom zbyt
przypomina
prawdziwą
»szkołę« 2.
nierówny
poziom
językowy
dzieci w tej
samej grupie
wiekowej -
duże
wyzwanie dla
nauczycieli;
często też
powód
frustracji dla
dzieci 3.
odmienne
oczekiwania
rodziców, co
powoduje
frustracje
i u dzieci
i u nauczycieli
4. nierówny
poziom
przygotowania
(językowego,
pedagogiczne
go)

nauczycieli 5.
dla większości
dzieci to
dodatkowy
obowiązek; im
są starsze, tym
więcej mają
zajęć
dodatkowych,
spotkań
z rówieśnikam
i - szkoła
polonijna musi
zapropionować
coś super
atrakcyjnego,
aby sprostać
tej
konkurencji.
W przypadku
mojego
dziecka
najbardziej
sprawdziła się
szkoła
proponująca
dzieciom
warsztaty
(artystyczne/
naukowe/
kulinarne/ etc.)
w języku
polskim -
dzieci uczyły
się polskiego
jakby przy

		okazji robiąc naukowe eksperymenty, wspólnie przygotowując posiłek (pizzę) i serwując go rodzicom w »restauracji«, etc. Minusem był mały nacisk na naukę pisania i czytania” (25)				
Brak możliwości integracji ze społecznością niderlandzką			13%	„Isolatie van de samenleving” (NL 11) Tłumaczenie: Izolacja od społeczeństwa.		
Nie wiem					23%	„Ik weet het ik niet” (DiM 38) Tłumaczenie: Nie wiem.
Organizacja lekcji nieodpowiadając a potrzebom dzieci					18%	„Lekcje są nudne, brak struktury, klasa jest nie fajna” (DiM. 7) „Ik vond het saai en je deed altijd de zelfde dingen” (DiM. 6) Tłumaczenie: Nudziłem się,

						<p>ciągle trzeba robić te same rzeczy.</p> <p>„Denerwuję się, gdy inni koledzy i koleżanki wolno czytają, jękają się i lekcje się przedłużają. Ja bardzo dobrze czytam i się uczę” (DiM. 16)</p> <p>„Stiel zitten op stoel” (DiM.19)</p> <p>Tłumaczenie: Cicho siedzieć na krześle.</p>
Nie dotyczy	5%					
Brak odpowiedzi	24%		20%		17%	

Według 13% dzieci główną wadą polonijnych szkół jest ograniczenie czasu wolnego. To samo zdanie wyraziło 17% polskojęzycznych i 40% niderlandzkojęzycznych opiekunów. Ważne jest zauważenie, że zarówno polskojęzyczni opiekunowie (12%), jak i same dzieci (12%) uznają, iż istotną wadą polonijnych szkół jest niedostosowanie programu do potrzeb dzieci polonijnych. Zebrane dane są ważne z uwagi na pierwotne źródło motywacji mojego zaangażowania w niniejsze badania, które wynika z obserwacji niskiej frekwencji dzieci w polonijnych szkołach. W związku z powyższym omawiane zagadnienie zostanie rozwinięte na kolejnych etapach analizy. Dzieci wskazały również, że znaczącą wadą jest dodatkowy obowiązek szkolny (17%), w tym przede wszystkim zadania domowe. 3% rodziców polskojęzycznych wskazało na wiele wad szkół polonijnych, co może wiązać się z wysokimi oczekiwaniami pewnej grupy Polaków wobec szkół, które mają przygotować dzieci do funkcjonowania w języku polskim. Aż 18% dzieci wskazało na niewłaściwą organizację lekcji nieodpowiadającą potrzebom dzieci. Dzieci piszą, że szkoła jest nudna, że lekcje trwają za długo, a na zajęciach trzeba siedzieć cicho w ławkach. To wskazuje, szkoły nie mieszczą się

w kryteriach dziecięcych oczekiwań ani nie spełniają ich w odniesieniu do znanych form edukacji. Dzieci w niderlandzkiej szkole są bardziej aktywne, więc tradycyjne polskie lekcje są dla nich mało atrakcyjne.

Warto w tym miejscu dodać (ta informacja została już wcześniej zamieszczona), że według informacji przekazanych przez Ambasadę Polską w Hadze do polonijnych szkół uczęszcza około 2000⁹⁰⁸ dzieci. Z kolei ORPEG, organizacja zrzeszająca największą liczbę szkół polonijnych, raportuje, że w roku szkolnym 2023/2024 w szkołach należących do Forum Polskich Szkół w Holandii kształciło się prawie 1100 uczniów⁹⁰⁹. Warto jednak zaznaczyć, że dane dostępne na stronie ORPEG-u wskazują, iż liczba uczniów od roku 2020 pozostaje niezmienną. W kontekście tych informacji istotne dla mnie było uzyskanie danych na temat tego, jaką ofertą powinny dysponować szkoły, aby były atrakcyjne zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci. Na podstawie uzyskanych danych wyłoniłam kategorie, które zostały zaprezentowane w tabeli nr 71.

Tabela 71 Oczekiwania od oferty szkoły w opiniach badanych. Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=234)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)		Dziecko (n=48)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Ciekawy program edukacyjny	28%	„Zajęcia powinny zachęcać uczniów do samowolnego chodzenia do szkoły. Szkoła musi pokazać dziecku, że jest ciekawsza od otaczających go innych weekendowych zajęć. Edukacja za granicą wpływa bardzo głęboko na	47%	„Interessante lessen” (NL 4) Tłumaczenie: Interesujące lekcje. „Goed onderwijs zodat hij de taal op een goede en leuke manier leert. Vaste leraar voor de	29%	„Meer aandacht voor nieuwe kinderen ook voor hun aanpassing en taal achterstand” (DiM. 18) Tłumaczenie: Poświęcać więcej uwagi nowym dzieciom, bardziej dostosować się

⁹⁰⁸ Informacja ta została podana w Ambasadzie RP w Hadze, podczas spotkania z okazji Dnia Nauczyciela w 2018 roku.

⁹⁰⁹ [https://www.orpeg.pl/db/web/database/entry/7117#:~:text=Obecnie%20\(rok%202020\)%20Forum%20Polskich,uczni%C3%B3w%2C%20a%20pracuje%20110%20nauczycieli](https://www.orpeg.pl/db/web/database/entry/7117#:~:text=Obecnie%20(rok%202020)%20Forum%20Polskich,uczni%C3%B3w%2C%20a%20pracuje%20110%20nauczycieli) [dostęp: 3.08.2024].

	<p>psychikę dzieci, dlatego szkoła polonijna powinna oferować wsparcie psychologiczne, a sami nauczyciele powinni emanować empatią” (72)</p> <p>„Urozmaicone zajęcia, poprzez zabawy, gry czytanie książek. Zajęcia powinny być też prowadzone w inny sposób niż w zwykłej szkole, co by bardziej zachęciło do uczęszczania. Zajęcia w terenie a nie tylko w sali” (75)</p>	<p>groep zou goed zijn” (NL 13)</p> <p>Tłumaczenie: Dobra edukacja, aby mógł się uczyć języka w dobry i przyjemny sposób. Stały nauczyciel dla grupy też byłby dobry.</p>	<p>do nich i ich braki w języku. „Chodzę to raczej już nic, ale fajnie jakby zajęcia były bardziej życiowe” (DiM. 31)</p> <p>„Ook nederlands spreken als mensen het niet begrijpen” (DiM. 20)</p> <p>Tłumaczenie: Aby też mówiono po niderlandzku, jeśli czegoś się nie rozumie. „Być fajniejsza, ciekawsza, bardziej dla nas” (DiM. 30)</p> <p>„Misschien iets meer als Nederlandse school” (DiM. 37)</p> <p>Tłumaczenie: Może trochę bardziej jak szkoła niderlandzka.</p>
--	---	---	--

Mniejsza odległość od miejsca zamieszkania	4%	„Musiałaby być blisko miejsca naszego zamieszkania” (217) „Musiałaby być bliżej zlokalizowana i oferować lekcje na tyle atrakcyjne, że dziecko samo by do niej ‘ciągnęło’” (227)	13%	„Vlak bij zijn” (NL 6) Tłumaczenie: Być bliżej. „Dichtbij” (NL 14) Tłumaczenie: Bliżej.	-	-
Czas dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci	2%	„Zajęcia w środę po południu” (204) „Inne godziny” (211)	-	-	-	-
W większym stopniu dostosować się do potrzeb dzieci dwujęzycznych	4%	„Różne profile. Sytuacja dzieci polskich w Holandii jest różna. Szkoły są tylko nastawione na nauczanie języka polskiego przy znajomości j. niderlandzkiego” (206)	-	-	-	-
Nie ma argumentów, które przekonają do korzystania z oferty	2%	„Nie widzę potrzeby wysyłania dzieci do dwóch różnych szkół. Materiał w szkole holenderskiej jest ilościowo	27%	„Op dit moment geen interesse” (NL 9) Tłumaczenie: W tym momencie nie	10%	„Niks” (DiM 35) Tłumaczenie: Nic. „Weet ik niet, ik ben niet echt geïnteresseerd”

szkoły polonijnej		dopasowany do wieku dzieci. Nie są przeciążane ogromem wiedzy tak jak moje pokolenie kiedyś” (169)		jesteśmy zainteresowani.		(DiM 39) Tłumaczenie: Nie wiem, nie jestem zainteresowany.
Wypowiedzi nie na temat	-	-	7%	„Erg drukke week” (NL 15) Tłumaczenie: Bardzo przepełniony tydzień.	-	-
Nie wiem	-	-	-	-	5%	„Weet ik niet” (DiM 44) Tłumaczenie: Nie wiem. „Moeilijk te zeggen” (DiM 45) Tłumaczenie: Trudno powiedzieć.
Brak odpowiedzi	42%	-	7%	-	21%	-
Nie dotyczy	18%	-	-	-	15%	-

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że 28% polskojęzycznych rodziców byłoby skłonnych posłać swoje dzieci do polonijnej szkoły, gdyby oferowała ona bardziej interesujący program edukacyjny. Podobne stanowisko wyraża 47% niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz 29% dzieci i młodzieży. Dodatkowo 4% polskojęzycznych opiekunów uważa, że większe dostosowanie programu nauczania do potrzeb dzieci dwujęzycznych mogłoby wpłynąć na decyzję o wyborze polonijnej szkoły. Dla 13% niderlandzkojęzycznych rodziców istotnym czynnikiem jest również bliskość szkoły od miejsca zamieszkania.

Interesującym zjawiskiem jest fakt, że wielu respondentów nie wskazało żadnych argumentów, które przekonałyby ich do posłania dzieci do polonijnej szkoły. Wśród

polskojęzycznych rodziców 2% nie znalazło takich argumentów, a wśród niderlandzkojęzycznych opiekunów aż 27%. Również 10% dzieci i młodzieży nie widzi powodów, dla których warto uczestniczyć w zajęciach w polonijnej szkole. Wysoki odsetek respondentów, zarówno rodziców, jak i dzieci, którzy nie wskazali żadnych argumentów przekonujących do posłania dzieci do polonijnej szkoły, sugeruje konieczność dalszego badania barier oraz obszarów wymagających poprawy w ofercie edukacyjnej polonijnych szkół.

Opinie opiekunów i dzieci na temat edukacji z zakresu języka polskiego w szkole polonijnej

Interesowało mnie, jakie opinie mają badane osoby na temat edukacji z zakresu języka polskiego w polonijnych szkołach. Uczestnicy badania mieli możliwość sformułowania swobodnych wypowiedzi na ten temat. Polskojęzyczni rodzice sformułowali w sumie 301 odpowiedzi, niderlandzkojęzyczni 14, a dzieci 45, które podzieliłam na 6 kategorii – opinia pozytywna, negatywna, neutralna, ambiwalentna, inna oraz brak odpowiedzi. Zebrane dane i przykładowe odpowiedzi prezentuję w tabeli nr 72.

Tabela 72 Opinia na temat nauki języka polskiego dzieci polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii.
Źródło: badania własne

Kategoria	Polskojęzyczny opiekun (n=234)		Niderlandzkojęzyczny opiekun (n=15)		Dziecko (n=48)	
	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi	Wynik	Przykładowe odpowiedzi
Opinia pozytywna	66%	„Uważam że jest to BARDZO ważne, aby podtrzymywać w kolejnych pokoleniach znajomość języka, kultury oraz religii polskiej” (14) „To bardzo ważne by dzieci znały język rodziców. To bonus jaki	87%	„Toppie” (NL 2) Tłumaczenie: Super! „Belangrijk” (NL 4) Tłumaczenie: Ważne. „Heel goed” (NL 13) Tłumaczenie: Bardzo dobrze.	83%	„Leuk als ze Pools kunnen spreken” (DiM 24) „Bardzo dobry pomysł” (DiM 25) „To ważne” (DiM 43) „Nauka polskiego jest bardzo potrzebna. Dzięki temu

	<p>dostają bardzo małym kosztem. Uczą się nie tylko języka obcego, ale i szacunku do kultury i języka rodziców. Mogą bez problemu komunikować się z rodzina z polski, a jak samo są na wakacjach w Polsce to czują się pewnie i są samodzielni” (171)</p> <p>„Dla osób przebywających tu tymczasowo - niezbędna do łatwiejszego powrotu do kraju i kontynuacji nauki w systemie polskim. Dla osób mieszkających tu na stałe - świetna okazja do kultywowania tradycji związanych z językiem kraju</p>		<p>dobrze czytam i piszę po polsku” (DiM 16)</p>
--	---	--	--

pochodzenia”
(220)
„Uważam to za
duży atut.
Z córka
rozmawiamy
tylko po Polsku.
Kiedyś
wyczytałam ze
dzieci
dwujęzyczne są
bardziej
kreatywne i coś
w tym jest -
ponieważ córka
jest bardzo
kreatywna.
Uważam ze to
wielki plus dla
dziecka znać
dodatkowy język
obcy. Znajomość
języka polskiego
to przywilej -
dziecko może
swobodnie
porozumiewać
się z rodzina
w Polsce -
dziadkami /
kuzynostwem.
Uważam także
ze najlepszym
rozwiązaniem
jest
porozumienie się

		z dzieckiem językiem ojczystym - ponieważ jest to język, który znam najlepiej - i mogę w tym języku córce wszystko wytłumaczyć na milion sposobów czego nie potrafiłabym zrobić w sposób tak swobodny w języku holenderskim czy angielskim” (101)				
Opinia negatywna	5%	„Słaba” (65) „Bezsens. Lepiej je uczyć angielskiego” (99)	-	-	2%	„Jak chcą. Ja nie chcę” (DiM 46)
Opinia neutralna	14%	„Mówię do dzieci tylko po polsku więc dzieci muszą mówić na tyle dobrze żeby móc mi wytłumaczyć swoje uczucia, co się stało, swoje potrzeby...” (95)	7%	„Prive-aangelegenheid van familie” (NL 11) Tłumaczenie: Prywatna sprawa rodziny.	8%	„Als iemand wil, waarom niet?” (DiM 32) „Iedereen doet wat zij of hij wil maar ik dat goed is. Dobrze! :-)” (DiM 39)

		<p>„Znajomosc dodatkowego jezyka jest kolejna i przydatna umiejtnoscia, ale nie nalezy ich do tego zmuszac. Moje dzieci sa dwujezyczne, polski jest na trzecim miejscu. Moja rodzina w polsce mowi po angielsku wiec brak dobrek znajomosci polskiego nie stanowi problemu. Ostatnio przyznaly, ze chcialyby sie w przyszosci go nauczyc. Powiedzialam im, ze im pomoge ale same musza tego chciec i same musza do mnie z tym przyjsc”</p> <p>(103)</p>				
Ambiwalentny	1%	„Niestaty 2 razy w miesiacy	-	-	-	-

		uczestnictwo w zajęciach nie zastopi Polski. Dzieci ktore oprócz zajec w szkole nie maja kontaktu zwlaszcza z innymi dziecmi nie maja wystarczajacego kontaktu z jezykiem polskim (gdy tylko jeden z rodzicow posluguje sie jezykiem poslkim) by opanowac ten jezyk” (112)				
Inni	1%	„Tylko rodzice podtrzymują język polski podczas rozmowy w domach” (68) „W wielu przypadkach dzieci maja dosc słaby poziom opanowania jezyka, rodzice nie zwracaja uwagi na nauke j.polskiego jako	-	-	-	-

		podstwy a także oferta polonijna jest dość słaba” (44)				
Brak odpowiedzi	14%	-	7%	-	6%	-

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że znacząca większość respondentów odnosi się pozytywnie do edukacji w języku polskim: 66% polskojęzycznych opiekunów, 87% niderlandzkojęzycznych opiekunów oraz 83% dzieci. Negatywne opinie są rzadkie: 5% polskojęzycznych opiekunów, 2% dzieci i żadnej odpowiedzi ze strony niderlandzkojęzycznych rodziców. Negatywne opinie są zazwyczaj związane z poziomem nauczania języka polskiego w szkołach polonijnych, a nie z samą ideą nauki języka.

Z wypowiedzi opiekunów wynika, że oferta edukacyjna szkół polonijnych nie zawsze odpowiada potrzebom rodziców i dzieci, jednak ogólny stosunek do nauki języka polskiego jest pozytywny. Dla rodziców ważnym wskaźnikiem umiejętności językowych dziecka jest komunikowanie się językiem polskim. Wydaje się, że istotnym czynnikiem niechęci do edukacji w języku polskim jest brak wiedzy rodziców na temat znaczenia dwujęzyczności, pozytywnych aspektów dwu- i wielojęzyczności we współczesnym świecie. Polskojęzyczni rodzice nie zdają sobie sprawy, jak dużym zasobem może być dwujęzyczność dziecka, w tym posługiwanie się językiem polskim należącym do grupy języków słowiańskich, a zatem innej grupy językowej niż język niderlandzki.

Interesujący jest również sposób udzielania odpowiedzi. Zarówno niderlandzkojęzyczni opiekunowie, jak i dzieci odpowiadają krótko, podczas gdy polskojęzyczni opiekunowie formułują znacznie dłuższe odpowiedzi.

8. Rodziny dwujęzyczne w perspektywie nauczycieli polonijnych – wyniki badań własnych

Nauczyciele w polskich placówkach edukacyjnych za granicą dzielą się na dwie grupy: nauczycieli szkół polskich/sekcji polskich oraz nauczycieli szkół polonijnych⁹¹⁰. Pierwsza grupa to pedagodzy pracujący przy polskich przedstawicielstwach dyplomatycznych, konsularnych, wojskowych oraz w sekcjach polskich w szkołach międzynarodowych i europejskich. Druga grupa to nauczyciele szkół polonijnych, działających w systemach oświaty innych państw lub prowadzonych przez organizacje społeczne za granicą. Przepisy prawne regulują działalność zawodową nauczycieli za granicą, ale ich stosowanie zależy od rodzaju placówki. Minister edukacji powołuje i odwołuje dyrektorów oraz kadre pedagogiczną w szkołach polskich przy przedstawicielstwach dyplomatycznych oraz sekcjach polskich zgodnie z odpowiednimi rozporządzeniami⁹¹¹.

Szkoły sobotnie cieszą się autonomią w opracowywaniu programów nauczania oraz w wyborze metod dydaktycznych, które według nauczycieli są najbardziej odpowiednie. Nauczyciele nie są zobowiązani do stosowania narzuconych programów ani do korzystania z podręczników⁹¹². Praca nauczycieli w tych szkołach odbywa się na zasadzie wolontariatu, co oznacza, że nie otrzymują oni wynagrodzenia lub jest ono symboliczne. Motywacja i pasja do nauczania często są jedynymi wymogami do pracy⁹¹³.

W badaniach sondażowych udział wzięło 28 nauczycieli polonijnych, choć prośbę o wypełnienie ankiety skierowałam do 191⁹¹⁴ nauczycieli pracujących we wszystkich szkołach polonijnych w Holandii⁹¹⁵. Wolę udziału w badaniach wyraziło 14,6% ogółu nauczycieli.

8.1. Szkoły, w których pracują lub pracowali badani nauczyciele i nauczycielki

W badaniach wzięli udział nauczyciele oraz nauczycielki aktywni zawodowo, jak również ci, którzy z różnych przyczyn zrezygnowali z wykonywania zawodu. W związku z tym zadano pytania dotyczące zarówno ich obecnej sytuacji, jak i doświadczeń z przeszłości.

⁹¹⁰ J. Gulczyńska, *Edukacja polonijna i polska za granicą*. Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2022, s. 33.

⁹¹¹ *Ibidem*, s. 34.

⁹¹² <https://www.fpsn.nl/pl/nauczyciel-polonijny-poszukiwany-dlaczego-warto-zostac-nauczycielem-w-holandii> [dostęp: 7.07.2024].

⁹¹³ W momencie rozpoczęcia pracy w polonijnej szkole w Utechcie jedynym dokumentem, który musiałam przedłożyć dyrekcji, było zaświadczenie o niekaralności.

⁹¹⁴ G. Gramza, *op. cit.*, s. 147–202.

⁹¹⁵ Prośbę o udział w badaniach wysłałam do wszystkich polonijnych szkół, których dane kontaktowe były dostępne w internecie.

W pierwszej kolejności interesowało mnie, w jakiej szkole pracują respondenci. Z uzyskanych danych wynika, że 13 osób pracuje w jednej ze szkół zrzeszonych w Forum Szkół Polskich w Holandii, co stanowi 48% wszystkich badanych, 6 (22%) w Szkole Polskiej przy Ambasadzie, 5 (19%) osób biorących w badaniach już nie pracuje w szkole, 2 (7%) osoby pracują w szkole polonijnej niezrzeszonej w Forum, 1 (4%) osoba pracuje w szkole parafialnej.

Interesowało mnie również, w jakim wieku dzieci mają pod opieką. Ze względu na to, że nie zawsze istnieje możliwość podziału uczniów na klasy zgodnie z ich wiekiem, stworzyłam szerszy przedział klasowy, zgodnie ze szkołą polską. Zebrane dane prezentuję w tabeli nr 73.

Tabela 73 Wiek dzieci, z jakimi pracują ankietowani nauczyciele. Źródło: badania własne

Klasy 1-3	50%
Klasy 4-8	23%
Liceum	4%
Nie dotyczy	23%

Prowadząc badania, uzyskałam też informacje, w jakich szkołach nauczyciele pracowali wcześniej. 47% odpowiadających osób pracowało w jednej ze szkół zrzeszonych w Forum Szkół Polskich w Holandii, 14% osób odpowiedziało, że to pytanie ich nie dotyczy. 14% badanych pracowało w Szkole Polskiej przy Ambasadzie, 12% nauczycieli pracowało w szkole polonijnej niezrzeszonej w Forum, 9% w szkole parafialnej oraz 3% w szkole internetowej.

Wśród moich respondentów były osoby, które z różnych względów zrezygnowały z pracy w szkole polonijnej. 35% osób pracowało wcześniej w klasach 4-8, również 35% pracowało w grupach 1-3, 16% badanych odpowiedziało, że pytanie ich nie dotyczy. 14% nauczycieli uczyło w klasach licealnych.

Z powyższych danych wynika, że przeważają odpowiedzi dotyczące dzieci w wieku szkoły podstawowej. To nie dziwi, ponieważ niewiele szkół polonijnych w Holandii prowadzi zajęcia dla dzieci starszych.

8.2. Język, którym posługują lub posługiwali się uczniowie i uczennice

Dla wielu rodziców polonijne szkoły są miejscem, gdzie ich dzieci mogą mieć kontakt z językiem polskim. Szczególnie ważne jest to dla dzieci, które dopiero przybyły do Holandii. Dlatego zapytałam o to, ilu aktualnie uczniów nieznających języka niderlandzkiego jest w klasie obecnie prowadzonej przez nauczycielkę/nauczyciela. 52% nauczycieli odpowiedziało, że wszyscy uczniowie znają język polski. 20% przyznało, że pytanie ich nie dotyczy, 12%, że jest to grupa od 3 do 5 uczniów. 8% nauczycieli pracuje z 1 do 2 uczniów

nieznających języka niderlandzkiego, 4% z 6 do 10 uczniów i również 4% z grupami od 15 do 20 uczniów.

Warto dodać, że do szkół polonijnych uczęszczają dzieci, które nie znają języka niderlandzkiego, ale również te, które nie znają języka polskiego. Rodzice na pewnym etapie zrezygnowali z przekazania dzieciom swojej mowy ojczystej, po pewnym czasie jednak pragną, aby młode pokolenie poznało język polski i dlatego wysyłają je do szkoły polonijnej jak na kurs językowy, nie mając świadomości specyfiki funkcjonowania szkoły polonijnej. Zapytałam badane przeze mnie osoby, ilu aktualnie uczniów nieznających języka polskiego jest w ich grupie. Założyłam, że odpowiedzi na to pytanie pokażą, jak zróżnicowane grupy uczniów mają polonijni nauczyciele w swoich klasach. 46% polonijnych nauczycieli odpowiedziało, że wszyscy ich uczniowie znają język polski. 27% przyznało, że ma w klasie 1 lub 2 uczniów, którzy nie mówią po polsku. 23% odpowiedziało, że to pytanie ich nie dotyczy. 4% odpowiadających pracuje z od 15 do 20 uczniów, którzy nie znają języka polskiego, również 4% z grupami, w których 11 do 14 uczniów nie zna mowy polskiej.

Dane z tych badań pokazują, że nauczyciele pracują z uczniami o bardzo różnych kompetencjach językowych. Część dzieci posługuje się dwoma językami, a część tylko jednym.

Interesowało mnie, ile dzieci w ich klasach w przeszłości nie znało języka niderlandzkiego.

Zebrane dane wskazują, że 22% nauczycieli pracowało z uczniami, którzy znali język niderlandzki. 22% procent przyznało, że w klasie jest/było 1-3 dzieci bez podstawowej znajomości tego języka, a 11% przyznało, że w każdej klasie miało kilkoro takich uczniów. Tyle samo wskazało jednak, że większa część grupy nie posługiwała się językiem niderlandzkim.

W przypadku nauczycieli, którzy obecnie nie pracują lub mają dłuższe doświadczenie zawodowe, chciałam również dowiedzieć się, z jak dużymi grupami dzieci nieznającymi języka polskiego pracowali w przeszłości. Nauczyciele przyznali, że najczęściej, bo w 37% przypadków, były to małe grupy 1 do 2 uczniów. 30% badanych odpowiedziało, że to pytanie ich nie dotyczy. 18% odpowiedziało, że wszyscy ich uczniowie znali język polski. 7% przyznało, że pracowali ze wszystkimi stworzonymi przeze mnie grupami. 4% badanych odpowiedziało, że najczęściej duże grupy uczniów (11 do 20 uczniów) nie znały języka polskiego. Również 4% przyznało, że zazwyczaj były to grupy między 4 a 10 uczniów.

Analiza zebranych danych dotyczących doświadczeń z przeszłości pokazuje, że również w tym przypadku nauczyciele zazwyczaj mieli kontakt z grupami dzieci, które nie znały języka niderlandzkiego, i grupami dzieci, które nie znały polskiej mowy. Oznacza to, że w takich klasach obok siebie siedziały dzieci, które nie znały wcale języka niderlandzkiego, które nie

znały języka polskiego i te, które dobrze potrafiły się w obu językach porozumiewać. Nauczyciel w jednej klasie miał dwujęzyczne dzieci i ich jednojęzycznych rówieśników.

Z doświadczenia związanego ze współpracą z rodzinami polonijnymi wynika, że dzieci uczęszczające na zajęcia do polonijnych szkół w czasie przerw między zajęciami rozmawiają ze sobą po niderlandzku. Dlatego zadałam nauczycielom pytanie, w jakim języku rozmawiają dzieci na przerwach między lekcjami. Dowiedziałam się, że 15% uczniów na przerwach rozmawia tylko po polsku, pozostali posługują się kilkoma językami (67% to mieszanka polskiego i niderlandzkiego a 18% mieszanka polskiego, niderlandzkiego i angielskiego). Interesowało mnie, czy sytuacja zmienia się w trakcie trwania lekcji, dlatego zadałam również pytanie o to, w jakim języku rozmawiają dzieci między sobą na lekcji. Uzyskane dane pokazują, że sytuacja językowa podczas trwania zajęć lekcyjnych wygląda lepiej, ale czy można powiedzieć, że jest zadowalająca? Z moich badań wynika, że 48% dzieci rozmawia między sobą tylko po polsku, jednak 45% używa dwóch języków: polskiego i niderlandzkiego, a 7% polskiego, niderlandzkiego i angielskiego. Warto zaznaczyć, że mieszanie języków jest zjawiskiem naturalnym. Ponadto moje badania nie pozwalają ustalić, czy jednego z tych języków dzieci używają w przewadze, czy nie.

Kontynuując wątek, zapytałam nauczycieli, w jakich sytuacjach dzieci odpowiadają nauczycielowi na lekcji języka polskiego w języku niderlandzkim. Na to pytanie otrzymałam następujące odpowiedzi:

Tabela 74 Sytuacje, w jakich dzieci odpowiadają nauczycielowi na lekcji języka polskiego w języku niderlandzkim. Źródło: badania własne

Dzieci nie znają danego słowa po polsku i używają jego niderlandzkiego odpowiednika	52%
Spontanicznie	24%
Bunt	
Dzieci przed chwilą rozmawiały ze sobą po niderlandzku i gdy muszą coś powiedzieć po polsku, przychodzi im to z trudem	8%
Taka sytuacja się nie zdarza⁹¹⁶	5%
Brak odpowiedzi	3%

Wydaje się, że powyższe odpowiedzi potwierdzają mój poprzedni wniosek, że mieszanie języków może być uznane za proces naturalny, a zdecydowanie powszechny. Jeśli dzieci nie znają słowa w języku polskim, język niderlandzki lub angielski może „służyć pomocą” w takiej

⁹¹⁶ Jedna z odpowiadających osób dodała „czasem brakuje jakiegoś słowa – podpowiadam” (N. 14).

sytuacji. Ważne jest, by pamiętać, że komunikacja między polonijnymi dziećmi jest niezwykle ważna. Nauczyciel może zwrócić uwagę, że jeśli dzieci lepiej posługujące się językiem polskim znają polskojęzyczny odpowiednik danego słowa, mogą, wypowiadając go, pomóc swoim koleżankom i kolegom. Wydaje się, że zdecydowanie lepszym jest, by dzieci bez obaw o krytykę posilkowały się niepolским słownictwem niż całkowicie rezygnowały z porozumiewania się, jeśli brakuje im słownictwa. Jeśli natomiast nauczyciel sam jest świadkiem takiej sytuacji, może najtrafniej pomóc, podpowiadając, o jakie słowo w języku polskim chodzi.

8.3. Doświadczenie nauczycielek i nauczycieli związane z pracą w szkołach w Polsce

Istotne z perspektywy założeń niniejszej pracy było uzyskanie informacji, czy nauczyciele pracujący w szkołach polonijnych mają doświadczenie w pracy w szkołach w Polsce. To doświadczenie jest ważne w radzeniu sobie z wyzwaniami edukacyjnym w innym kontekście kulturowym. Na to pytanie 10 (37%) osób nie udzieliło mi odpowiedzi. 6 (22%) przyznało, że wcześniej nie uczyło. 6 (22%) pracowało w szkole podstawowej i/lub średniej. 2 (8%) pracowały w szkołach poza granicami Polski, 2 (7%) osoby pracowały w szkole specjalnej. 1 (4%) osoba odpowiedziała „kursy”, odpowiedź tę można interpretować dwojako: udzielała kursów lub brała w nich udział.

Praca w szkole polonijnej zazwyczaj opiera się na wolontariacie. Tylko osoby pracujące w Szkole Polskiej przy Ambasadzie są zatrudniane na umowę, ale zgodnie z ustaleniami G. Gramzy w działających przy ambasadzie szkołach polonijnych istnieje istotny, jednakże nierozwiązany problem dotyczący zatrudnienia pracowników. Problematyka ta wynika z braku uregulowania przez władze polskie kwestii ubezpieczeń społecznych oraz zdrowotnych dla obywateli polskich pracujących za granicą. Mimo pewnych świadczeń przysługujących nauczycielom i innym pracownikom ich status koresponduje bardziej z pracownikami oddelegowanymi. Dodatkowo praktyka corocznego odnawiania umów o pracę koliduje z aktualnymi przepisami regulującymi zatrudnienie⁹¹⁷. Interesowały mnie motywacje osób uczących w tych szkołach, dlatego zapytałam o to, jakie były powody podjęcia przez osoby badane pracy w szkole polonijnej. 52% odpowiadających przyznało, że była nią chęć kontynuowania pracy w zawodzie. 22% osób odpowiedziało, że ich dzieci uczęszczały lub uczęszczą do takowej szkoły i dlatego rodzice/opiekunowie podjęli decyzję o pracy w szkole.

⁹¹⁷ G. Gramza, *op. cit.*, s. 212.

15% badanych motywowała chęć kontaktu z Polonią w Holandii, 7% chciało nabyć doświadczenia, a 4% nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

8.4. Opinie rodziców na temat edukacji w szkołach polonijnych w perspektywie nauczycieli

Ważnym dopełnieniem informacji pozyskanych od rodziców i dzieci była perspektywa nauczycieli. Zapytałam ich, jakie ich zdaniem opinie na temat szkół polonijnych mają rodzice. Uznałam bowiem, że nauczyciele są w systematycznym kontakcie z rodzicami. Opiekunowie dzieci dzielą się z nimi swoimi refleksjami i przemyśleniami. Zdaniem badanych do głównych motywów można zaliczyć: chęć podtrzymania kontaktów z rodziną w Polsce, tak powiedziało 21 (27%) osób, w wielu przypadkach ważną rolę odgrywają plany powrotu do Polski, tak odpowiedziało 18 (23%) osób. W 18 (23%) przypadkach jest to chęć spotkania Polaków mieszkających w Holandii. W 13 (17%), ponieważ dziecko nie zna języka polskiego. W 7 (9%) przypadkach rodzicami kieruje chęć wypełnienia wolnego czasu dziecka. Tylko w 1 (1%) przypadku jest to świadomość zalet dwujęzyczności.

Interesowały mnie opinie nauczycieli na temat kompetencji z zakresu języka polskiego dzieci z rodzin dwu- i wielojęzycznych. 16% dostrzega kompetencje dzieci w zakresie codziennej komunikacji, tyle samo wskazuje, że dzieci rozumieją proste polecenia, formułuje proste wypowiedzi ustne. Tyle samo respondentów wskazało, że dzieciom najłatwiej przychodzi rozumienie poleceń wypowiedzianych w języku polskim. 14% badanych odpowiedziało, że najłatwiejsze są odpowiedzi ustne, 11% wskazało na budowanie krótkich wypowiedzi, a 9% na udział w dialogu. W przypadku 8% badanych najłatwiejsze jest czytanie, dla 5% pisanie, dla 5% nauka wierszy, dla 4% lektury szkolne oraz rozumienie poleceń pisemnych. Znacznie mniej nauczycieli stwierdziło, że dzieci posiadają kompetencje w budowaniu długich wypowiedzi (3%), w interpretacji wierszy (2%), w odpowiedziach pisemnych (1%) oraz w gramatyce (1%). Niewielu badanych wskazało również na udział w dodatkowych zadaniach (1%), takich jak wycieczki, oraz ortografię (1%).

W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę, że wśród odpowiedzi, które mogli udzielić nauczyciele, zaproponowałam również naukę wierszy. Było to dla mnie istotne, ponieważ nauka wierszy w języku polskim oraz ich interpretacja w szkołach polonijnych mają wiele istotnych korzyści zarówno dla rozwijania kompetencji językowych i literackich uczniów, jak i dla kształtowania ich tożsamości kulturowej oraz rozwoju emocjonalnego.

Interesowało mnie również, jakie zadania szkolne z zakresu języka polskiego zdaniem nauczycieli sprawiają uczniom największe trudności. Odpowiedzi, które otrzymałam, prezentuję w tabeli nr 75.

Tabela 74 Zadania szkolne z zakresu języka polskiego sprawiające uczniom największe trudności w opinii nauczycieli. Źródło: badania własne

Ortografia	19%
Gramatyka	14%
Odpowiedzi pisemne	13%
Lektury szkolne	12%
Długie wypowiedzi	11%
Pisanie	9%
Rozumienie poleceń pisemnych	8%
Czytanie	5%
Nauka wierszy	3%
Udział w dialogu	3%
Odpowiedzi ustne	1%
Rozmowy w języku polskim	1%
Nie na temat ⁹¹⁸	1%

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że według nauczycieli dzieci najczęściej mają problemy z ortografią (19%) oraz gramatyką (14%). Trudności sprawiają również odpowiedzi pisemne (13%) i czytanie lektur szkolnych (12%).

Specyfika szkół niderlandzkich może pomóc wyjaśnić te dane. W systemie edukacyjnym w Holandii duży nacisk kładzie się na praktyczne umiejętności językowe, takie jak mówienie i rozumienie ze słuchu. Dzieci polonijne przyswajają mowę polską głównie w domu, w kontaktach z rodzicami lub opiekunami, co sprawia, że są bardziej biegłe w mówieniu. Jednak nauka pisania i czytania, zwłaszcza w języku ojczystym, odbywa się głównie w środowisku szkolnym. W szkołach niderlandzkich dzieci uczą się pisania i czytania po niderlandzku, co może prowadzić do pewnych trudności w przenoszeniu tych umiejętności na język polski. Różnice w ortografii i gramatyce między językami są istotne i mogą być dodatkowym wyzwaniem. Dzieci uczące się w systemie niderlandzkim mogą być bardziej przyzwyczajone do struktury języka niderlandzkiego, co sprawia, że zasady pisowni

⁹¹⁸ Otrzymałam odpowiedź, według której ze względu na wiek 4-5 dzieci nie mają żadnych z powyższych problemów. Wydaje się ona odpowiedzią nie na temat (N.17).

i gramatyki języka polskiego są dla nich trudniejsze do opanowania. Dodatkowo ograniczona liczba godzin lekcyjnych w szkołach polonijnych sprawia, że dzieci mają mniej czasu na praktykowanie pisania i czytania w języku polskim. Te umiejętności wymagają systematycznej i intensywnej nauki, co może być trudne do osiągnięcia przy niewielkiej liczbie zajęć.

Porównując dane z badań dotyczące trudności i łatwości nauki w szkołach polonijnych, można zaobserwować, że najmniejszego wysiłku wymaga rozmawianie po polsku, co wynika z codziennego kontaktu dzieci z polskojęzycznymi rodzicami. Codzienne używanie języka polskiego w rozmowach z rodzicami ułatwia przyswajanie mowy i sprawia, że dzieci są w tym zakresie bardziej biegłe.

Z kolei największe trudności napotykać dzieci w zakresie ortografii i gramatyki, co wynika z faktu, że wymaga to systematycznej nauki, regularnej pracy oraz ciągłego ćwiczenia. Umiejętności te nie są naturalnie nabywane w codziennych rozmowach, lecz wymagają formalnej edukacji i regularnego doskonalenia.

8.5. Nauczyciel polonijny jako doradca rodziców

Nauczyciel w szkole polonijnej bardzo często jest jedyną osobą, do której o pomoc mogą zwrócić się rodzice borykający się z trudnościami związanymi z wychowywaniem dzieci dwujęzycznych. Szczególnie w sytuacjach, gdy rodzice z jakichś powodów zaniedbali rozwój języka polskiego. Zapytałam zatem, jakiego rodzaju pytania zadają rodzice.

Tabela 75 Trudności zgłaszane przez rodziców dzieci nierozmawiających w domach w języku polskim. Źródło: badania własne

Jak zachęcić dzieci do mówienia po polsku?	21%
Co zrobić, gdy dziecko buntuje się i nie chce rozmawiać po polsku?	16%
Co zrobić, gdy dziecko odpowiada tylko w języku niderlandzkim?	16%
Co zrobić, gdy dzieci mieszają języki?	13%
Co zrobić, gdy polski rodzic otrzymuje radę (szkoła, logopeda, lekarz), by rozmawiać z dzieckiem po niderlandzku?	10%
Jak radzić sobie z opiniami, że dwujęzyczne dzieci nigdy nie nauczą się żadnego języka w pełni?	7%
Jak radzić sobie z negatywnym podejściem do języka polskiego holenderskiej rodziny dziecka?	7%
Jak wprowadzić język polski do życia dziecka już mówiącego po niderlandzku?	4%
Co zrobić, gdy dziecko wstydzi się swoich polskich korzeni?	3%
Wszystkie powyższe aspekty.	1%
Jeszcze nikt nie prosił o poradę.	1%
Brak uczniów niemówiących po niderlandzku.	1%

Z danych zebranych w tabeli wynika, że 21% nauczycieli jest proszonych przez rodziców o wsparcie w zakresie edukacji języka polskiego, co podkreśla ich kluczową rolę we wspieraniu rodziców w procesie nauczania języka ojczystego. 16% nauczycieli otrzymuje pytania dotyczące radzenia sobie z dziecięcym buntem oraz z sytuacjami, gdy dziecko odpowiada w języku niderlandzkim. Kolejne 13% nauczycieli przyznaje, że rodzice pytają o strategie postępowania, gdy dzieci mieszają języki, co wskazuje na potrzebę opracowania skutecznych metod zarządzania dwujęzycznością.

Warto również zauważyć, że 10% badanych nauczycieli otrzymuje prośby o wsparcie w sytuacjach, gdy polski rodzic otrzymuje zalecenia, aby rozmawiać z dzieckiem po niderlandzku (np. od szkoły, logopedy czy lekarza), co podkreśla znaczenie spójności i konsultacji w podejściu do nauki języków. Ponadto 7% nauczycieli jest pytanych o pomoc w radzeniu sobie z opiniami, że ich dwujęzyczne dzieci nigdy nie nauczą się żadnego języka w pełni, oraz z negatywnym podejściem holenderskiej rodziny dziecka do języka polskiego, co może wpływać na ich rolę jako doradców i wsparcia dla rodziców.

Podsumowując: nauczyciele w szkołach polonijnych odgrywają istotną rolę w udzielaniu wsparcia rodzicom w różnych aspektach nauki języka i radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z dwujęzycznością. Ich zaangażowanie w te kwestie podkreśla potrzebę ciągłego wsparcia oraz dostosowywania strategii edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dzieci i rodzin. Dzięki temu wsparciu istnieje szansa, że dzieci zaczną w domu mówić po polsku.

Nie tylko rodzice dzieci niemówiących po polsku proszą nauczycieli o pomoc. Do pedagogów zwracają się również rodzice dzieci, które język znają. Rodzice tej grupy dzieci także doświadczają wielu trudności związanych z pielęgowaniem języka polskiego w domach. Zapytałam też o prośby i pytania kierowane przez rodziców dzieci mówiących po polsku. Na to pytanie otrzymałam następujące odpowiedzi:

Tabela 76 Trudności zgłaszane przez rodziców rozmawiających z dziećmi w języku polskim. Źródło: badania własne

Co zrobić, gdy dziecko odpowiada tylko w języku niderlandzkim?	23%
Jak zachęcić dziecko, by mówiło więcej po polsku?	23%
Co zrobić, gdy dziecko buntuje się i nie chce rozmawiać po polsku?	14%
Co zrobić, gdy polski rodzic otrzymuje radę (szkoła, logopeda, lekarz), by rozmawiać z dzieckiem po niderlandzku?	11%
Jak radzić sobie z negatywnym podejściem do języka polskiego holenderskiej rodziny dziecka?	11%
Jak radzić sobie z opiniami, że dwujęzyczne dzieci nigdy nie nauczą się żadnego języka w pełni?	7%
Co zrobić, gdy dziecko miesza języki?	7%
Co zrobić, gdy dziecko wstydzi się swoich polskich korzeni?	4%

Z analizy odpowiedzi wynika, że nauczyciele są proszeni przez rodziców o wsparcie w konkretnych kwestiach związanych z nauką języka polskiego. Najwięcej, bo 23% nauczycieli, udziela pomocy rodzicom w sytuacjach, gdy dzieci, do których mówi się po polsku, odpowiadają w języku niderlandzkim. Taki sam odsetek nauczycieli doradza, jak zachęcać dzieci do mówienia po polsku.

Dodatkowo 14% nauczycieli oferuje wsparcie rodzicom w przypadku dzieci, które buntują się i odmawiają mówienia po polsku. Kolejne 11% nauczycieli pomaga rodzicom, gdy ci otrzymują zalecenia ze szkoły lub od specjalistów, aby rozmawiać z dzieckiem tylko po niderlandzku. Również 11% nauczycieli przyznaje, że rodzice pytają ich o strategie radzenia sobie z negatywnym podejściem niderlandzkich rodzin do języka polskiego.

Podsumowując: nauczyciele w szkołach polonijnych odgrywają kluczową rolę w rozwiązywaniu problemów związanych z dwujęzycznością oraz we wspieraniu rodziców w różnych aspektach nauki języka polskiego. Ich zaangażowanie podkreśla potrzebę dostosowywania strategii edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dzieci oraz wyzwań, z jakimi borykają się rodzice. Istotne jest, aby polonijni pedagodzy byli dobrze przygotowani do udzielania wsparcia w różnorodnych sytuacjach i umieli wyjaśnić, jak ważne jest, by dzieci znały język polski, a także jak pomóc im i rodzicom w integracji z holenderskim środowiskiem.

Ze względu na to, że nauczyciele polonijni dobrze znają problemy językowe swoich uczniów, zapytałam, co według nich jest największym wyzwaniem dla dzieci uczęszczających do szkół polonijnych. Wszystkie odpowiedzi przeanalizowałam i przydzieliłam je do stworzonych przeze mnie kategorii: dodatkowe zajęcia – czas i obciążenie, motywacja rodziców, starsze dzieci (wiek dziecka) i inne. Zebrane dane prezentuję w tabeli nr 78.

Tabela 77 Największe wyzwanie dla dzieci uczęszczających do szkół polonijnych według polonijnych nauczycieli. Źródło: badania własne

Dodatkowe zajęcia – czas	34%	„Uczniowie muszą poświęcić sobotę na zajęcia. W tym czasie inni mają sport lub czas wolny. Nie zawsze decyzja o uczęszczaniu do szkoły polonijnej jest dobrze tłumaczona dzieciom przez rodziców i stąd bunt. Problemy z komunikacją, jeśli rodzice nie mówią z dzieckiem po polsku. Do szkoły chodzą też dzieci ze szkół międzynarodowych i to powoduje, że dzieci są przeciążone- mieszkają w Holandii, uczą się po angielsku, chodzą do szkoły polonijnej...” (N. 12)
Inne	22%	„Konieczność decydowania, który język jest ważniejszy” (N. 27) „Sa to szkoły weekendowe, więc dzieciom nie chce się do nich chodzić. Poza tym często kolidują one z zajęciami sportowymi. Potrzeba bardzo dużej motywacji, żeby jednocześnie chodzić do dwóch szkół” (N. 7) „Uczestniczenie w zajęciach w języku, który dla dziecka jest językiem obcym” (N. 10) „Zrozumienie polskiej gramatyki oraz wymowa poskich głosek” (N. 16)
Dodatkowe zajęcia – obciążenie	22%	„Obciążenie nauką w szkole miejsca zamieszkania i dodatkową nauką w sobotę. Teraz w dobie pandemii ograniczony kontakt z uczniami polskimi, ponieważ zajęcia są online. Trudno jest też tym dzieciom, których rodzic niderlandzki narzuca mówienie w domu po holendersku” (N. 26) „Uczęszczanie do dwóch szkół, na etapie szkoły średniej jest to szczególnym wyzwaniem. Czytanie w języku polskim, starsze dzieci (powyżej lat 12), wybierają często książki w języku holenderskim lub angielskim” (N. 22)
Motywacja rodziców	11%	„Brak konsekwencji rodziców w nauczaniu języka polskiego” (N. 23)
Starsze dzieci	11%	„utrzymanie dzieci dłużej niż szkoła podstawowa (motywacja własna, a nie przymus rodzica)” (N. 9)

Bardzo ważną rolę w procesie edukacyjnym dzieci odgrywają ich rodzice. To, jak współpracują ze szkołą i nauczycielami, ma wpływ na to, jak same dzieci postrzegają ważność danej placówki. Dlatego zapytałam nauczycieli, jak oceniają współpracę rodziców ze szkołą. Niestety tylko 26% nauczycieli przyznało, że rodzice chętnie współpracują ze szkołą. Można wnioskować, że jeśli rodzice nie są zaangażowani w życie szkoły, również dzieci nie będą miały ochoty uczęszczać na zajęcia. Dzieci, szczególnie w wieku szkoły podstawowej, chętniej uczestniczą w zajęciach, jeśli wiedzą, że przy ich organizacji udział biorą ich rodzice. Uzyskane dane prezentuję w tabeli nr 79.

Tabela 78 Współpraca rodziców swoich uczniów ze szkołą w ocenie polonijnych nauczycieli. Źródło: badania własne

Współpracują okazjonalnie	48%
Chętnie i systematycznie współpracują	26%
Współpracują tylko przy okazji dużych przedsięwzięć	7%
Część współpracuje, część nie	11%
Nie współpracują	4%
Nie mam doświadczenia	4%

8.6. Wyzwania i satysfakcja w pracy nauczyciela polonijnego

Interesowała mnie szersza perspektywa nauczycieli związana z pracą w szkołach polonijnych. Zapytałam zatem, co stanowi dla nich trudność/wyzwanie. Uzyskałam następujące odpowiedzi:

Tabela 79 Wyzwania, jakie wiążą się z pracą w szkole polonijnej. Źródło: badania własne

Zajęcia w weekend	18%
Niskie wynagrodzenie	16%
Mały kontakt z uczniami	15%
Niski poziom motywacji dzieci do udziału w zajęciach	15%
Małe zaangażowanie rodziców	12%
Prowadzenie zajęć dla dzieci nieznających języka polskiego	12%
Brak materiałów dydaktycznych	10%
Brak regularności⁹¹⁹	1%
Inna⁹²⁰	1%

⁹¹⁹ 1 osoba odpowiedziała, że największym wyzwaniem jest „nieregularność spotkań i to, że zawsze na wiosnę dzieci mniej uczęszczają” (N. 18).

⁹²⁰ 1 osoba odpowiedziała, że wyzwaniem jest „duże zróżnicowanie grupy, konieczność elastycznego dostosowywania się do nowych wyzwań (nie ma więc wypracowanego modelu działań, jaki się sprawdza przez kilka lat)”. (N. 4)

Zdaniem badanych największym wyzwaniem jest praca w weekendy. Oznacza to, że nauczyciele poświęcają swój wolny czas na pracę z polonijnymi dziećmi. Nierzadko wiąże się to również z utrudnieniami domowego/rodzinnego życia nauczycieli.

Nauczyciele od początku istnienia szkół polonijnych w Holandii pełnili funkcję wolontariuszy⁹²¹. Jak pisze G. Gramza, ta sytuacja trwa nadal, aczkolwiek obecnie działalność szkół w Holandii jest wspierana poprzez „Wspólnotę Polską” przy Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Szkoły uczestniczą także w lokalnych projektach, co pozwala im pozyskać środki na pokrycie swoich potrzeb finansowych⁹²². Finansowanie nauczycieli zależy od szkoły, w niektórych zwracane są tylko koszty podróży, w innych są wypłacane stawki godzinowe, które pokrywane są na przykład z chesnego płaconego przez uczniów. Nauczyciele piszący, że największym wyzwaniem jest mały kontakt z uczniami, mają na myśli, że jeśli uczeń uczęszcza na wszystkie zajęcia, spotykają się z nim jedynie dwa razy w miesiącu. Nauczyciele, pisząc o braku materiałów dydaktycznych, podkreślają niedostatek dobrze przygotowanych materiałów dydaktycznych adresowanych do nauczycieli polonijnych.

Założyłam, że polonijni nauczyciele zmagają się z wieloma wyzwaniami. Wśród nich ważne miejsce zajmuje dostęp do materiałów dydaktycznych⁹²³. Interesowało mnie zatem, skąd nauczyciele czerpią materiały do pracy z dziećmi.

Otrzymałam następujące odpowiedzi:

Tabela 80 Źródło materiałów, na podstawie których nauczyciele opracowują lekcje. Źródło: badania własne

Internet	24%
Podręczniki z Polski	22%
Warsztaty dla nauczycieli	17%
Spotkania szkoleniowe	11%
Podręczniki dla szkół polonijnych z innych krajów	10%
Konferencje	10%
Kontakty z nauczycielami w Polsce	4%
Konspekty ze szkoły	2%

Na podstawie zebranych odpowiedzi można stwierdzić, że większość nauczycieli nie otrzymuje wsparcia w zakresie opracowywania lekcji. Najwięcej, bo 24% nauczycieli, korzysta

⁹²¹ G. Gramza, *op. cit.*, s. 179.

⁹²² *Ibidem*, s. 179 i 182.

⁹²³ Tylko nauczycieli pracujących w szkołach przy ambasadzie obowiązuje podstawa programowa.

z materiałów dostępnych w internecie. Jednakże nasuwa się pytanie o wiarygodność i rzetelność tych materiałów oraz o to, kto je publikuje.

Ponadto 22% nauczycieli korzysta z podręczników pochodzących z Polski. Istnieje wątpliwość co do tego, czy podręczniki te są dostosowane do specyficznych potrzeb dzieci uczęszczających do szkół w Holandii. W przypadku korzystania z podręczników z Polski należy również zauważyć, że materiały te często są przeznaczone dla dzieci jednojęzycznych, podczas gdy w wielu przypadkach powinny to być programy skierowane do dzieci uczących się języka polskiego jako obcego.

Analizując powyższe dane, można wywnioskować, że zajęcia szkolne w każdej z polonijnych szkół mogą się znacznie różnić i w dużej mierze zależą od indywidualnych metod i podejścia nauczyciela. W związku z tym istnieje potrzeba opracowania jednolitych, dostosowanych do dwujęzyczności programów nauczania oraz systemów wsparcia dla nauczycieli, aby zapewnić skuteczność procesu edukacyjnego w kontekście nauki języka polskiego jako obcego.

Dopełnieniem powyższej kwestii było pozyskanie informacji na temat źródeł satysfakcji, z jakich czerpią nauczyciele polonijni. Zebrane dane zaprezentowano w tabeli nr 82.

Tabela 81 Źródło satysfakcji w pracy nauczycieli w szkole polonijnej. Źródło: badania własne

Możliwość obserwacji rozwoju dzieci	28%
Możliwość przekazywania dzieciom polonijnym polskich tradycji	17%
Możliwość przybliżenia polonijnym dzieciom polskiej historii	16%
Możliwość pokazywania uczniom, jak fascynujący jest język polski	16%
Możliwość wspierania dzieci w podtrzymywaniu kontaktów uczniów z rodziną w Polsce	14%
Możliwość kontaktu z Polonią holenderską	7%
Obserwowanie radości dzieci	1%
Praca w zawodzie	1%

Najwięcej nauczycieli (28%) przyznało, że największą radość sprawia im obserwacja rozwoju dzieci. Jest to wskazówka, że nauczyciele czerpią ogromną satysfakcję z efektywności swojej pracy oraz z postępów, jakie uczniowie osiągają dzięki ich wysiłkom. Obserwacja rozwoju dzieci może być dla nauczycieli istotnym źródłem motywacji oraz potwierdzeniem skuteczności podejmowanych działań edukacyjnych.

Satysfakcjonujące dla nauczycieli jest również przybliżanie polskich tradycji (17%), historii (16%) oraz ukazywanie fascynującego charakteru języka polskiego (16%). Wskazuje

to na znaczenie, jakie nauczyciele nadają edukacji kulturowej i językowej, co może być kluczowe dla utrzymania i wzmacniania tożsamości kulturowej dzieci.

Dodatkowo istotnym aspektem jest rola nauczycieli we wspieraniu dzieci w podtrzymywaniu kontaktów z rodziną w Polsce, co jest źródłem satysfakcji dla 14% badanych. Wskazuje to, że nauczyciele są świadomi ważności utrzymywania relacji rodzinnych i kulturowych dla dzieci, a ich działania są ukierunkowane nie tylko na edukację szkolną, ale także na wsparcie emocjonalne i społeczne uczniów.

Na zakończenie badań zadałam nauczycielom dwa pytania. Pierwsze dotyczyło poziomu zadowolenia z relacji z rodzicami uczniów, a drugie poziomu zadowolenia z postępów w nauce języka polskiego uczniów szkoły polonijnej. Na pytanie dotyczące poziomu zadowolenia z relacji otrzymałam następujące odpowiedzi: 65% osób odpowiedziało, że jest usatysfakcjonowane, 31%, że oczekuje czegoś więcej, a 4%, że relacje zupełnie nie satysfakcjonują. Poprosiłam nauczycieli o rozwinięcie tych myśli.

Poniżej przedstawiam odpowiedzi, które podali nauczyciele jako rozwinięcie mojego pytania o poziom zadowolenia i ewentualnych oczekiwań:

„Rodzice przyprawdzają chętnie dzieci do szkoły. Przychodzą regularnie. Konsultują oraz rozmawiają chętnie o rozwoju językowym swoich dzieci. Radzą się” (N. 8)

„W czasie mojej pracy spotkałam wiele wspaniałych osób, które były i zaangażowane w pracę szkoły i do tego pokazywały, że Polacy mogą wspólnie działać” (N. 12)

„Na razie jestem raczej zadowolona, rodzice w większości reagują na e-maile, jest z nimi (dobry) kontakt” (N. 14)

„Gdy potrzebuję wsparcia to zazwyczaj mogę liczyć na parę osób gotowych do pomocy i to mi wystarcza” (N. 16)

„Zależy im, doceniają moją pracę, starają się” (N. 4)

„Pomocy przy organizacji wszystkich ciekawych zajęć, które pomogłyby dzieciom rozwijać się, np. wyjazdy do lasu, organizowanie przedstawień, Dzień Dziecka, itd.” (N. 7)

„Więcej informacji na temat sytuacji rodzinnej i szkolnej dziecka. Także na temat ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych” (N. 21)

„Aby rodzice wychodzili również z różnymi inicjatywami i uczestniczyli w dodatkowych zajęciach organizowanych przez szkołę” (N. 10)

„Większego zaangażowania konsekwencji mówienia w domu po polsku” (N. 11)

„Rodzice nie współpracują a są bardzo reszczeniowi” (N. 27)

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że rodzice zasadniczo współpracują ze szkołą, jednak wielu oczekuje większego zaangażowania. Nauczyciele wspominają, że rodzice regularnie

komunikują się z nimi, konsultując rozwój językowy swoich dzieci oraz szukając porad. Niektórzy nauczyciele zauważają, że rodzice doceniają ich pracę i starają się wspierać organizację różnych zajęć. Jednakże pojawiają się również opinie, że rodzice powinni być bardziej inicjatywni i zaangażowani w życie szkoły oraz konsekwentni w mówieniu po polsku w domu. Ponadto, mimo ogólnie pozytywnej współpracy, zdarzają się przypadki rodziców, którzy nie współpracują i mają postawę roszczeniową.

Następnie zapytałam nauczycieli, na ile odczuwają satysfakcję z postępów swoich uczniów. 18 (69%) osób odpowiedziało, że są usatysfakcjonowane, 7 (27%) osób oczekiwałoby czegoś więcej, a 1 (4%) osoba jest zupełnie nieusatysfakcjonowana. Również w przypadku tego pytania poprosiłam nauczycieli o rozwinięcie tych myśli.

Nauczycielki i nauczyciele pisali, rozwijając myśl na temat zadowolenia z postępów uczniów i ewentualnych oczekiwań:

„Wszyscy robią postępy. Jedni większe, inni mniejsze na miarę swoich możliwości. Mam uczniów odnoszących sukcesy, wygrywających konkursy polonijne ale i też holenderskie. Mam zdolnych absolwentów, uczących się doskonale w szkołach średnich w Holandii. Mam kilkoro moli książkowych, kilkoro aktorów - których zachęcała do rozwijania talentów i pasji, więc czuję się trochę współodpowiedzialna za te sukcesy” (N. 4)

„Widzę efekty swojej pracy. Po kolejnym roku dzieci pamiętają mnóstwo rzeczy, a w ciągu wakacji korzystają z moich propozycji na podniesienie poziomu nauki. Zwykle są zainteresowane zajęciami, chętnie uczestniczą w lekcji, opowiadają o swoich przygodach, przeżyciach. Bardzo lubią zajęcia plastyczno- techniczne. Przyjemnością jest widzieć ich starania i postępy” (N. 7)

„Większość uczniów naszej szkoły pięknie mówi po polsku. W bieżącym roku szkolnym otrzymali nagrody w prestiżowym konkursie języka polskiego zdobywając tytuły: Mistrza i Wicemistrza Polskiej Ortografii w Krajach Beneluxu” (N. 23)

„Dzieci, mimo obciążenia uczęszczaniem do dwóch szkół, są aktywne na zajęciach sobotnich, biorą udział w konkursach, czytają lektury” (N. 22)

„Podziwiam tak zajete już dzieci (młodzież), że mają motywację przychodzić na całe soboty do szkoły” (N. 9)

„Efekty są widoczne i radują zarówno mnie jak o dzieci” (N. 24)

„Aby rodzice dzieci, które nie za dobrze lub wcale nie mówią po polsku, poświęcali minimum 15 minut dziennie na rozmowę z dziećmi po polsku” (N. 10)

„Lepszy rydz, niż nic” (N. 16)

„Zajęcia są zbyt rzadko, dzieci nie używają języka polskiego w domu” (N. 21)

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że są oni głęboko zaangażowani w rozwój swoich uczniów i czerpią ogromną satysfakcję z ich sukcesów. Uczniowie odnoszą sukcesy w konkursach polonijnych i holenderskich, co napełnia nauczycieli dumą i radością. Z przyjemnością obserwują, jak dzieci chętnie uczestniczą w lekcjach, opowiadają o swoich przygodach i pasjach, a także aktywnie biorą udział w zajęciach plastyczno-technicznych. Podziwiają motywację dzieci, które mimo wielu obowiązków przychodzą na sobotnie zajęcia pełne entuzjazmu do nauki. Widok ich starania i postępów jest dla nauczycieli źródłem radości i spełnienia. Niemniej jednak pojawiają się oczekiwania ze strony nauczycieli, aby rodzice bardziej angażowali się w naukę języka polskiego w domu, co mogłoby poprawić efekty edukacyjne dzieci.

Na koniec chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że w podanych przykładach pochodzących z badań nauczycieli zachowałam oryginalną pisownię. Zastanawiające jest, że w tych wypowiedziach występują błędy językowe oraz wiele z nich jest pozbawionych polskich znaków diakrytycznych. To może sugerować kilka potencjalnych przyczyn. Choć mało prawdopodobne wydaje się, że jest to wynik niedostatecznej znajomości zasad ortograficznych przez respondentów, bardziej prawdopodobny jest wpływ długotrwałego przebywania w środowisku obcojęzycznym lub ograniczenia techniczne wynikające z używanego sprzętu. Analiza takich aspektów jest istotna, gdyż może wpływać na jakość komunikacji między nauczycielami a rodzicami oraz na ogólne postrzeganie kompetencji językowych w społeczności szkolnej.

Polonijni nauczyciele w Holandii generalnie postrzegają polonijne rodziny jako zaangażowane i chętne do współpracy, jednakże często oczekują większego zaangażowania ze strony rodziców w proces edukacyjny. Istotnym aspektem z punktu widzenia troski o dwujęzyczność dzieci polonijnych jest obserwacja nauczycieli, że rodzice mogliby bardziej konsekwentnie używać języka polskiego w domu, aby wspierać językowy rozwój dzieci. Należy podkreślić, że te wypowiedzi dotyczą wyłącznie rodziców, którzy już posyłają swoje dzieci do szkół polonijnych, a nie tych, którzy tego nie czynią.

9. Troska o język polski w rodzinach polonijnych – na podstawie wywiadów z udziałem przedstawicieli rodzin

Na drugim etapie badań, po przeanalizowaniu uzyskanych danych, przygotowałam pytania do pogłębionych wywiadów indywidualnych. Przeprowadziłam wywiady z 8 rodzinami (w sumie 16 osób). W celu przeprowadzenia badań wybrałam metodę wywiadu narracyjnego, która, zgodnie z ustaleniami Teresy Bauman i Tadeusza Pileckiego, stanowi najczęściej wykorzystywaną metodę w badaniach jakościowych prowadzonych w dziedzinie nauk społecznych. Koncepcja tego typu wywiadu została rozwinięta przez Fritza Schütze⁹²⁴. Zdecydowałam się na zastosowanie wywiadu autobiograficzno-narracyjnego z uwagi na moje badawcze zainteresowania dotyczące genezy zjawisk oraz procesów rozwojowych, zwłaszcza w kontekście indywidualnym.

Według Bauman i Pileckiego wywiad narracyjny prowadzi do uchwycenia pewnej historii życia lub jej fragmentów. Dane zgromadzone w ten sposób są chronologicznie uporządkowane, co umożliwia umiejscowienie ich w kontekście czasowym. Opowiadanie ustne o własnych przeżyciach skłania ludzi do refleksji nad przeszłością, która staje się zrozumiała w związku z ich dotychczasowymi doświadczeniami. Zatem wywiad narracyjny nie ogranicza się jedynie do prostego wspomnienia, lecz raczej polega na nadawaniu sensu własnej historii poprzez retrospektywną interpretację działań⁹²⁵. Ze względu na ogromne zróżnicowanie Polonii w Holandii sytuacja każdej rodziny pod wieloma względami jest wyjątkowa. Udało mi się jednak wyodrębnić również cechy wspólne.

9.1. Charakterystyka osób uczestniczących w wywiadach

Do udziału w wywiadach zaprosiłam wszystkich uczestników badania ankietowego. Zgłoszenie chęci udziału wyraziło 126 polskojęzycznych opiekunów oraz 5 opiekunów niderlandzkujęzycznych. Jednak na późniejsze zaproszenie odpowiedziało jedynie 6 polskojęzycznych opiekunów.

Rodzina 1 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta lat 43, matka trojga dzieci: córka (16 lat), córka (14 lat), syn (9 lat). Pozostali członkowie rodziny niebiorący udziału w wywiadzie: nowy partner matki Polak oraz biologiczny ojciec dzieci Polak, rodzice od 4 lat po rozwodzie, tata mieszka w Holandii. Partner matki nie chce uczyć się języka niderlandzkiego, dlatego dzieci rozmawiają z nim wyłącznie po polsku. Z informacji

⁹²⁴ F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1/1997.

⁹²⁵ T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 330.

uzyskanych od matki dowiedziałam się, że z biologicznym ojcem dzieci spędzają co drugi weekend. On również nie posługuje się biegle językiem niderlandzkim. Nie uzyskałam informacji na temat relacji panujących między nim a dziećmi, ale podejrzewam, że bariera językowa może stanowić duży problem.

Rodzina 2 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta lat 39 lat, matka jednego dziecka: syn (13 lat). Pozostali członkowie rodziny niebiorący udziału w wywiadzie: biologiczny ojciec chłopca. Z informacji uzyskanych od matki dowiedziałam się, że chłopiec spędza z ojcem co drugi tydzień. Również w tym przypadku tata nie chce się uczyć języka niderlandzkiego. W trakcie wywiadu mama powiedziała, że biologiczny ojciec chłopca nigdy nie był w szkole na spotkaniu z nauczycielem syna.

Rodzina 3 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta 34 lat, matka dwójki dzieci: córka (10 lat), syn (5 lat). Pozostali członkowie rodziny niebiorący udziału w wywiadzie: biologiczny ojciec dzieci Irańczyk. Z informacji uzyskanych w trakcie wywiadu dowiedziałam się, że w domu dzieci rozmawiają z mamą po polsku, a z tatą po angielsku i persku. W domu również od czasu do czasu pojawia się język holenderski, najczęściej, gdy do dzieci przychodzą koleżanki i koledzy ze szkoły. W domu również kultywowane są zwyczaje z krajów pochodzenia rodziców i kraju zamieszkania.

Rodzina 4 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta 65 lat: mama jednej córki (29 lat). W trakcie wywiadu dowiedziałam się, że osoby, z którymi rozmawiam, to druga i trzecia generacja emigracyjna. Pozostali członkowie rodziny niebiorący udziału w wywiadzie: mąż mamy i biologiczny ojciec córki, mąż córki oraz ich syn (wszyscy Holendrzy). Mama mówi po polsku, córka nie zna języka polskiego. W trakcie wywiadu dowiedziałam się, że babcia (już nie żyje) zesłana została w czasie drugiej wojny światowej na roboty przymusowe do Niemiec. W obozie pracy poznała przyszłego męża, który na roboty trafił tam z Holandii. Po wojnie wrócili do Polski. Jednak sytuacja polityczna nie pozwoliła im na pozostanie w tym kraju. Po dojściu do władzy komunistów wszyscy obcokrajowcy zmuszeni byli do opuszczenia kraju. Dlatego młoda para przeniosła się do Holandii. Starsza osoba, z którą rozmawiałam, mówiła, że dobrze zna język polski, ale wywiad w całości był przeprowadzony w języku niderlandzkim. W swojej wypowiedzi co jakiś czas wplatała polskie słowa, ale nie zawsze potrafiłam zrozumieć, co mówi. Jej córka, która sama również jest już mamą, nie zna języka polskiego wcale. Z tego powodu w domach tych rodzin język polski właściwie w ogóle się nie pojawia. U starszej osoby jest to język wakacji i czasu spędzanego w Polsce, poza tym nie używa tego języka.

Rodzina 5 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta 50 lat, matka trójki dzieci. Pozostali członkowie rodziny niebiorący udziału w wywiadzie: troje dzieci – córka (30 lat), syn (26 lat), syn (14 lat), biologiczny ojciec starszej dwójki (Polak na stałe mieszkający w Belgii) oraz biologiczny ojciec najmłodszego syna (Holender). W trakcie wywiadu dowiedziałam się, że dwoje starszych dzieci przyjechało do Holandii, najmłodszy syn urodził się w Holandii. W przypadku tej rodziny podejście do języka polskiego jest ambiwalentne. Z informacji udzielonych przez mamę wywnioskowałam, że istnieje ogromna różnica między podejściem do języka młodych osób w zależności od wieku, w którym przyjechały do Holandii, lub tu się urodziły.

Rodzina 6 – Osoby biorące udział w wywiadzie: mężczyzna 32 lata. Podobnie jak w wywiadzie 4 osoba, z którą rozmawiałam, to trzecia generacja polonijnej emigracji. Pozostali członkowie rodziny niebiorący udziału w wywiadzie: rodzice oraz dziadkowie mężczyzny, a także jego dwaj bracia. Babcia mężczyzny, z którym rozmawiałam, w czasie drugiej wojny światowej została zesłana na roboty do Niemiec i tam poznała przyszłego męża Holendra. Syn tej pary to tata rozmawiającego ze mną mężczyzny. Również z nim chciałam przeprowadzić wywiad, ale problemy zdrowotne mężczyzny na to nie pozwoliły. Co ciekawe, mama mojego rozmówcy również pochodzi z Polski. Na wakacjach we wsi, z której pochodziła babcia mojego rozmówcy, jego tata poznał swoją przyszłą żonę. Oznacza to, że zarówno jego babcia, jak i mama pochodzą z Polski. Język polski mojego rozmówcy jest na niezwykle wysokim poziomie (porównując z innymi dziećmi, z którymi rozmawiałam) i tylko od czasu do czasu można usłyszeć drobne błędy gramatyczne lub trudności w wymowie jakiegoś słowa. Młody człowiek języka polskiego nauczył się samodzielnie.

Rodzina 7 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta 54 lat, matka dwójki dzieci: syna (17 lat) (syn nie mówi po polsku) i córki (20 lat). Osoby biorące udział w wywiadzie: córka 20 lat oraz biologiczny tata dwójki dzieci (Holender). Wywiad ten był dla mnie niezwykle interesujący ze względu na sytuację językową panującą w domu. Zarówno od matki, jak i chłopca dowiedziałam się, że w tej rodzinie bardzo mało mówi się po polsku, a równocześnie jest to jedyna rodzina, z którą rozmawiałam, gdzie tata Holender płynnie mówi po polsku.

Rodzina 8 – Osoby biorące udział w wywiadzie: kobieta 44 lata, matka dwójki dzieci: córka (19 lat) i syn (21 lat). Osoby biorące udział w wywiadzie: syn 21 lat oraz biologiczny tata dwójki dzieci (wychowany dwujęzycznie Holender brytyjskiego pochodzenia). W trakcie wywiadu dowiedziałam się, że gdy dzieci były małe, mama przestała rozmawiać z nimi po polsku w wyniku rady udzielonej przez logopedę, ale po roku powróciła do języka ojczystego. Od tamtego czasu troska o ten język stała się dla niej bardzo ważna.

9.1.1. Typy rodzin dwujęzycznych na podstawie badań własnych

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wyłoniłam dwa typy rodzin. Nadrzędną kategorią podziału była dla mnie ich troska o język polski, rozumiana jako komunikowanie się w języku, dbałość o wychowanie dzieci w tym języku, doskonalenie kompetencji językowych poprzez nawiązywanie kontaktów ze szkołami polonijnymi. Dlatego podzieliłam rodziny biorące udział na te, dla których język polski jest priorytetem i na te, dla których nie jest.

Rodziny, dla których język polski nie jest priorytetem

Do grupy, dla której troska o język polski nie jest priorytetem, zaliczyłam osoby z rodziny nr 1, 4, 5 oraz 7. To rodziny, w których rodzice w pewnym momencie podjęli decyzję, że język niderlandzki jest ważniejszy niż język polski lub w jakimś sensie decyzja została podjęta przez zdarzenia zewnętrzne. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„Biorąc pod uwagę to, że tutaj dziecko chodzi do szkoły i tutaj żyjemy, postawiłam, jednak mimo wszystko, na język holenderski. Miałam nadzieję, że polski w międzyczasie będzie się swoją drogą rozwijał” (matka, rodzina 1).

O tym zagadnieniu wspomina również inna z moich rozmówczyń. „Jak reaguję na coś emocjonalnie i spontanicznie, to często przechodzę na polski. W sytuacjach, kiedy im chcę powiedzieć tak, aby otoczenie nie zrozumiało, i jak czytamy Wybora i rozmawiamy, i mi się zdarza powiedzieć coś po polsku” (matka, rodzina 7).

W tej grupie rodzin, dla których język polski nie jest priorytetem, znalazły się rodziny, w którym nie mówi się w ogóle po polsku, w których mówi się po polsku sporadycznie, jak również, w których mówi się częściej, jednak rozwojowi języka polskiego nie poświęca się uwagi.

O braku uwagi dla rozwoju języka polskiego może świadczyć wypowiedź mojej pierwszej rozmówczynie. „Na chwilę obecną w sumie najłatwiej rozmawiać po polsku, ale na przykład w sytuacjach dotyczących szkoły, sytuacje w pracy, to wtedy rozmawiamy po holendersku, no bo im jest łatwiej” (matka, rodzina 1). Inna z badanych osób wspomina o prawie całkowitym zaniechaniu mowy w języku polskim: „No to niestety u nas w 90% rozmawiamy po niderlandzku, no bo wiesz, u nas jest G. (mąż) Holender, no oni dwójka Holendrów i ja jedna Poleczka i wiesz, przez to zawsze holenderski dominuje” (matka, rodzina 7).

Rodzice w pewnym momencie podjęli decyzję, że język polski u nich w domu nie jest priorytetem. Ważne jest zrozumienie, dlaczego taka sytuacja ma miejsce. Powody tej decyzji są następujące:

Rezygnacja z troski o język polski spowodowana obawą o edukacyjny sukces dzieci w niderlandzkim systemie edukacyjnym

Rodzice martwią się, że dzieci uczęszczające do szkół w niderlandzkim systemie edukacji będą mieć problemy, jeśli będą musiały posługiwać się dwoma językami naprzemiennie. Ponadto konieczność posługiwania się i rozwijania polskiej mowy dla tych rodziców łączy się z odbieraniem dzieciom czasu, który mogłyby poświęcić na rozwijanie języka niderlandzkiego. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„Najpierw należy ustalić priorytety, czy zostajemy tutaj dłużej, czy zostajemy tylko na chwilę. Druga sprawa, jeśli zostajemy na dłużej, no to wiadomo, dziecko będzie tutaj uczęszczało do szkoły, przez wiele lat będzie tutaj miało kontakty z rówieśnikami, więc ja osobiście uważam, że żeby temu dziecku zapewnić dobry start w karierze szkolnej i później zawodowej, mimo wszystko należy stwierdzić, że tutaj ten język holenderski jest dużo ważniejszy jak język polski” (matka, rodzina 1). Z przytoczonej wypowiedzi wynika, że matka obawia się o przyszłość dziecka i uważa, że dobry start zapewni im inwestycja w język holenderski i udział w niderlandzkim systemie edukacji. „Ja osobiście cieszę się, że podjęłam decyzję, że nie będę mieć ciśnienia na język polski. Moje dzieci potrafią coś przeczytać w języku polskim, coś napisać i potrafią się ze mną skomunikować, jak trzeba. Potrafią się skomunikować z rodziną, która jest w Polsce i nie mają absolutnie żadnego problemu, żeby w języku polskim mówić. I widzę tę różnicę między wynikami w nauce, gdzie ja bardziej położyłam nacisk mimo wszystko na język holenderski, i wynikami w nauce dziecka równoletniego praktycznie z moim najmłodszym, gdzie wszystko odbywa się w języku polskim, a holenderski jest tylko w szkole i w czasie „afszpraków” (tł. umawiania się)” (matka, rodzina 1). Kobieta wyraźnie widzi zalety z rezygnacji z regularnej edukacji w języku polskim. Komunikacja z rodziną w Polsce na podstawowym poziomie jest wystarczająca, szczególnie według mojej rozmówczynie, ma to pozytywny wpływ na sukces szkolny jej dzieci.

Tak samo twierdzi kolejna moja rozmówczynie, podkreślając: (Tłumaczenie) „W tamtych czasach w ogóle nie było mowy o dwujęzyczności, nie było szkół językowych. Moja mama przyjechała do Holandii i musiała nauczyć się języka niderlandzkiego” (matka, rodzina 4). Ta wypowiedź wskazuje na znaczną dysproporcję między sytuacją polskiej emigracji sprzed prawie osiemdziesięciu lat a współczesną, charakteryzującą się łatwym dostępem do różnorodnych źródeł informacji, możliwościami edukacyjnymi oraz dostępnością polskich produktów za granicą, a także ułatwieniami w podróżowaniu. „I wtedy też się okazało, jak ta babka zaczęła z nią pracować, że brakowało jej słów po holendersku i ja się przestraszyłam tego, to dziecko mieszka w Holandii, nie mieszka w Polsce i ten język holenderski jest dla jej

rozwoju ważniejszy, i tak poświęciłam ten polski trochę. I wtedy przeszliśmy na holenderski”. Osoba, z którą rozmawiałam, w przytoczonej odpowiedzi odnosi się do kontaktów z niderlandzką logopedką i wniosków, które ta wyciągnęła po badaniach córki mojej rozmówczynie (matka, rodzina 4).

Z powyższych wypowiedzi wynika, że rodzice, którzy rezygnują z troski o język polski, są przekonani, że nie ma sensu walczyć o język, którego nie używa się w szerszej przestrzeni społecznej, czyli również w szkole. Wypowiedzi te wyraźnie sugerują, że rodzice motywowani są troską o dobro dziecka, o jego rozwój w mówiącej po niderlandzku społeczności.

Ponadto ze względu na duże językowe, kulturowe i narodowościowe zróżnicowanie niderlandzkiego społeczeństwa dla dzieci język niderlandzki staje się językiem uniwersalnym, jest łącznikiem z kolegami. W wielu przypadkach w domach dzieci mówią w różnych językach, ale w szkole zawsze po niderlandzku. A zatem w tym języku wszystkie dzieci potrafią się ze sobą porozumieć.

Rezygnacja z języka polskiego związana z komunikowaniem się w obecności niepolskojęzycznego rodzica

W rodzinach, w których jedno z rodziców nie jest polskojęzyczne i jednocześnie nie zna języka polskiego, często dochodzi do rezygnacji z przekazywania dzieciom tego języka. Przyczyną takiej decyzji zazwyczaj jest poczucie wyobcowania w komunikacji osoby, która nie zna języka polskiego. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„U nas była taka sytuacja przez długi czas, jak cała trójka była w domu, z całą trójką rozmawialiśmy po polsku, kiedy mojego męża nie było przy nas, a jak tylko był, to wszyscy przechodziliśmy na holenderski. To miało sprzyjać, aby nasza trójka coraz lepiej komunikowała się po holendersku i tak to się odbywało, ale teraz się zastanawiam nad twoim pytaniem. Jak jestem sama z moją córką, to wszystko jest po polsku” (matka, rodzina 5). W przypadku tej rozmowy zarówno kobieta, jak i jej dwójka dzieci, które urodziły się w Polsce, znały język polski i przechodzenie na język niderlandzki sprzyjało zacieśnianiu więzów rodzinnych z nowym partnerem mamy. „No i miałam dość i przy obiedzie mówię do męża, no weź powiedz mi, zareaguj jakoś. A mąż do mnie mówi, że ja bardzo dużo do syna po polsku mówiłam i on teraz nie do końca wie, o co chodzi. A ja, żeby się szybciej wysłowić, mówiłam po polsku do syna. I wtedy postanowiłam, że zawsze, kiedy jest mój mąż przy nas, my wszyscy mówimy po polsku. To dla mnie było takie uświadomienie, że on czegoś nie wie, nie rozumie, więc czego ja teraz oczekuję” (matka, rodzina 5). Ta wypowiedź podkreśla istotę posiadania

przez wszystkich członków rodziny znajomości wszystkich języków używanych w obrębie domowego środowiska.

Podobną sytuację opisała moja kolejna rozmówczyni, przy czym istotne jest uwzględnienie kontekstu historycznego. Mowa tu o okresie bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej. (Tłumaczenie): Wtedy w Holandii właściwie nie było Polaków, tam gdzie mieszkali moi rodzice, nikt nie mówił po polsku. To była niderlandzka społeczność. Mój tata nie znał tego języka, nikt go nie znał. Moja mama ze względu na sytuację społeczną przez kolejne 11 lat nie mogła przyjechać do Polski, więc kontaktu z tym językiem nie było wcale” (matka, rodzina 4). Wywiad z rodziną nr 4 ilustruje, że analiza sytuacji językowej Polonii w Holandii wymaga uwzględnienia perspektywy historycznej i ewolucji czasowej. Istotne jest bowiem zrozumienie zmian zachodzących w dynamicznym kontekście społecznym oraz ich wpływu na kształtowanie się językowych realiów polonijnych w danym obszarze.

Podczas przeprowadzania rozmowy z członkami rodziny nr 7 napotkałam na sytuację wyjątkową, która wzbudziła moje szczególne zainteresowanie. Warto zauważyć, że ta sytuacja może stanowić punkt wyjścia do wniosku, że brak znajomości języka polskiego przez partnera niderlandzkiego może być jedynie pretekstem lub wymówką. „On bardzo chciał, abym ja mówiła po polsku. No tylko jego nie było tu w domu, gdy ja miałam te sytuacje, gdy w domu była córka, pięć jej koleżanek i musiałam mówić po holendersku. Ach! Bo córka nie chciała, abym mówiła po polsku. Ona się wstydziła i wtedy ja doszłam do wniosku, no dobra, mówię do niej po holendersku, i te dzieci wiedziały, że ja mówię po holendersku, i tak rozmawialiśmy. Ale mój mąż bardzo chciał, abym mówiła po polsku i żałuję, że tego nie robiłam. Ale on nie jest w stanie tego wygzekwować. On mówi dwa zdania po polsku i nikt mu po polsku nie odpowiada” (matka, rodzina 7).

Z analizy powyższych wypowiedzi wynika, że nieznajomość języka polskiego przez partnera może być czynnikiem prowadzącym do rezygnacji z używania tego języka w domu, choć nie jest to jedyny możliwy scenariusz. Głównym motywem takiego postępowania jest troska o pełne zaangażowanie ojca lub opiekuna w życie rodziny, co zapewnia mu pełne zrozumienie treści rozmów prowadzonych przez pozostałych członków rodziny.

Rezygnacja z troski o język polski jako wynik sugestii i rad specjalistów

Ze spotkań z rodzicami, ale również z własnego doświadczenia, wiem, że specjaliści, szczególnie nauczyciele i logopedzi, doradzają rodzicom zaprzestania rozmów z dziećmi w języku ojczystym rodziców na rzecz języka niderlandzkiego. Szczególnie w przypadkach

problemów, czy to rozwojowych, czy językowych, takie rady się nasilają. Wskazują na to następujące odpowiedzi:

„W sumie nie była do końca moja decyzja, bo K. przyjechał do Holandii, gdy miał trzy i pół roku i naprawdę jego język polski, w ogóle mowa u niego dopiero zaczęła się rozwijać. Po pół roku tutaj zaczął szkołę holenderską normalnym trybem tak jak dzieci tutaj od 4. roku życia. Nie było problemu, szybko załapał. W pierwszej klasie było dobrze, ale w drugiej klasie pojawiły się problemy z zasobem słownictwa w języku holenderskim i byliśmy praktycznie 3 lata u logopedy. W czasie pierwszego badania padło pytanie od logopedy, który język dla mnie jest ważniejszy – polski czy holenderski. Biorąc pod uwagę to, że tutaj dziecko chodzi do szkoły i tutaj żyjemy, postawiłam, jednak mimo wszystko, na język holenderski. Miałam nadzieję, że polski w międzyczasie będzie się swoją drogą rozwijał” (matka, rodzina 1). Z dalszej rozmowy mogłam wysnuć wniosek, że język polski „w międzyczasie” się nie rozwijał.

Bardzo podobną sytuację przedstawiła moja kolejna rozmówczyni: „Córka zaczęła się strasznie jąkać. Tak, ale strasznie. Zaczynała się tak strasznie, że żołądek ci się ścisnął z żalu, że to dziecko tak się męczy i poszliśmy do logopedki i ona stwierdziła, że my za szybkie tempo życia mamy i te zmiany dla córki są za szybkie. I między innymi tymi zmianami było to przechodzenie z tych języków. Tylko ja nie wiem, czy to tak naprawdę było. Jedną z tych interwencji było, że zaczęłam do niej mówić po holendersku, żeby miała spokojniej. I wtedy też się okazało, jak ta babka zaczęła z nią pracować, że brakowało jej słów po holendersku i ja się przestraszyłam tego, to dziecko mieszka w Holandii, nie mieszka w Polsce i ten język holenderski jest dla jej rozwoju ważniejszy, i tak poświęciłam ten polski trochę. I wtedy przeszliśmy na holenderski” (matka, rodzina 7).

Powyższe wypowiedzi wskazują, że w Holandii nadal wielu nauczycieli i specjalistów uważa, iż ewentualne problemy językowe dzieci są wynikiem dwujęzycznego wychowania. Pomimo powszechnego dostępu do badań, które potwierdzają, że dwu- i wielojęzyczność sprzyjają rozwojowi dzieci, oraz zmian w programie nauczania młodych nauczycieli, starsze pokolenie wciąż utrzymuje błędne przekonania. Troska o rozwój dzieci oraz porady osób pełniących funkcję autorytetów są zatem istotnymi przyczynami, dla których rodzice decydują się na rezygnację z przekazywania dzieciom języka polskiego.

Przenoszony ze szkoły do domu język niderlandzki jako czynnik braku komunikacji w języku polskim w domu

Nierzadko zdarza się, że dzieci, opowiadając o tym, co wydarzyło się w szkole, używają języka niderlandzkiego. Opowiedzenie, co mówił nauczyciel, dlaczego nauczycielka się zdenerwowała lub w co bawili się na przerwie z koleżankami i kolegami, wydaje się dzieciom łatwiejsze, ponieważ wydarzyło się właśnie w języku niderlandzkim. Wskazują na to następujące odpowiedzi:

„Na początku było tak, że jak odbierałam dzieci ze szkoły, gdy jeszcze cała trójka chodziła do podstawówki, to było tak, że ja zadawałam pytania po polsku w samochodzie czy w domu i dostałam odpowiedzi po holendersku, bo było im łatwiej. Nie miały jeszcze takiego przełącznika w głowie, żeby zmieniać automatycznie język. (...) Teraz z kolei jest tak, że jak mówią do mnie po holendersku, to ja automatycznie po holendersku odpowiadam. Więc to też jest inaczej. I z najmłodszym rozmawiam niestety głównie po holendersku, bo po polsku już za bardzo się skomunikować nie umiemy”. Wypowiedź pokazuje, że matka nie wyrobiła w dzieciach, a z czasem sama zatraciła automatyczne mówienie do dzieci w języku polskim. Z tego powodu z czasem język niderlandzki stał się językiem dominującym. Nawet jeśli dzieci mówią po niderlandzku, mama może odpowiadać w języku polskim. Dzięki temu dzieci poznają nowe słowa. Jeśli tak się nie dzieje, z czasem język polski staje się bardzo ubogi i dzieci nie potrafią już się w nim wyrazić, potwierdza to wypowiedź syna z wywiadu nr 1, który powiedział: „Bo cały czas potem po holendersku mówię i potem muszę po polsku mówić. To trudne” (syn, rodzina 1).

Szkoła jest dla dzieci mieszkających w Holandii prawie zawsze miejscem komunikacji w języku niderlandzkim. Jeśli nie jest to język niderlandzki, jest to język niemiecki lub angielski w przypadku szkół międzynarodowych lub europejskich. Język niderlandzki jest zatem językiem edukacji i wydarzeń społecznych z nią związanych, dlatego właśnie w tym języku to przekazują. Bardzo często dzieje się tak dlatego, że dzieci nie znają słów w języku polskim, w których mogłyby opisać te wydarzenia.

Mieszanie języków w domu jako czynnik wpływający na gorszą znajomość języka polskiego

Przez pojęcie mieszania języków w domu rozumiane jest zarówno używanie różnych języków w różnych sytuacjach, jak i mieszanie słów z obu języków w tej samej sytuacji. W wielu wypowiedziach nie udało się uzyskać jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej sytuacji

językowej w domu. Można odnieść wrażenie, że w komunikacji między członkami rodziny nie występuje wyraźna regularność. Świadczą o tym następujące odpowiedzi:

„Są momenty, kiedy na przykład mówimy po angielsku, któryś z nas nie zna słówka i wtedy mówi po holendersku, i wtedy automatycznie przeskakuje na holenderski. Tak też jest, jak mówię po holendersku z mamą i mama rzuca polskie słowo i wtedy automatycznie przeskakuje na polski” (matka, rodzina 1). Chwilę później ta osoba dodaje: „Jakby ktoś tak nas nagrał przez chociaż 24 godziny, żeby posłuchać tego, jak my ze sobą rozmawiamy, to myślę, że esperanto byłoby przy tym niczym. W naszym słowniku istnieją słowa »rowerować« i »fiksować«”. Te wypowiedzi świadczą o tym, że w tej rodzinie ciągłe mieszanie języków działa. Zastanawiające jednak jest, czy szczególnie dla młodszych dzieci będzie to miało dobry wpływ na rozwój tych języków. Starsze osoby mają większą świadomość języków i zdają sobie sprawę, z jakiego języka używają słowa, ale czy tak samo jest w przypadku młodszych osób? Miałam to na uwadze, rozmawiając z dziećmi mojej rozmówczynie. Syn opowiadał: „Próbuję z mamą po polsku gadać, tylko parę razy nie wiem słowo, więc potem po holendersku będę gadał”. Dla pewności zapytałam: „Czy zdarza się, że jakieś rozmowy po polsku są trudne dla ciebie?”. Odpowiedź chłopca: „Tak, dużo razy” (syn, rodzina 1). Natomiast córka wyjaśniała: „Jak kojarzę słowa, ale większość mówię po polsku, ale na przykład są momenty, że nie znam słowa, to przeskakuję na holenderski lub angielski i po prostu mieszam wszystkie trzy języki. Ale tak normalnie to z mamą po polsku, z K. po polsku lub holendersku i z D. po polsku, holendersku lub angielsku” (córka, rodzina 1). Zapytałam dziewczynkę: „A czy zdarza się, że rozmawiacie po polsku?”. Odpowiedź: „No, ale najwięcej to po holendersku” (córka, rodzina 1). Wypowiedzi dzieci z rodziny nr 1 pokazują, że mimo mieszania języków w domu nie ma zachowanej równowagi. Język polski używany jest najmniej, a znalezienie w nim odpowiednich słów sprawia największy kłopot.

Kolejna z moich rozmówczyń potwierdziła, że w jej rodzinie również regularnie dochodzi do mieszania języków. „Jeśli jestem z dzieckiem sam na sam, staram się, choć nie zawsze mi to wychodzi, ale staram się po polsku i zawsze też zachęcałam, teraz już trochę puściłam, ale zawsze zachęcałam ich, aby mówili po polsku” (matka, rodzina 5). Ta wypowiedź sugeruje, że język polski jest używany regularnie, jednak podczas wywiadu coraz częściej padały przykłady, kiedy konwersacja odbywa się po niderlandzku: „jak jest jakieś skomplikowane wyjaśnienie czegoś, to im jest łatwiej mówić po holendersku” (matka, rodzina 5).

O całkowitym zaniechaniu komunikacji w języku polskim w domu, mimo konieczności rozmawiania po polsku z dalszą rodziną, opowiedział mi chłopiec z siódmej rodziny. (Tłumaczenie) „Kiedy (mama) jest zła, mówi po polsku, potem mówi po polsku, ale ja

odpowiadam po holendersku. Również, kiedy jesteśmy w Polsce albo w Niemczech z wizytą u dziadka. Wtedy muszę rozmawiać po polsku z dziadkiem i jego żoną. Kiedy jesteśmy w Polsce i spotykam znajomych lub krewnych, muszę mówić po polsku”. W tym samym wywiadzie chłopiec powiedział: (Tłumaczenie) „Cóż, tak jest w sytuacji, gdy jesteśmy z innymi ludźmi, którzy mówią po polsku. Potem mówię do niej po polsku. Ale kiedy jestem sam na sam z mamą, mówię do niej po holendersku” (syn, rodzina 7). Z wypowiedzi wynika, że język polski pojawia się bardzo sporadycznie i zazwyczaj w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie. Interesowało mnie, jak wyglądają rozmowy z dalszą rodziną, szczególnie że mój rozmówca wybrał język niderlandzki jako język naszej rozmowy. Dlatego na zakończenie tej rozmowy zapytałam, czy udałoby nam się porozmawiać tak samo po polsku. Chłopiec przyznał, że nie. Po wyrażeniu zgody ze strony chłopca na próbę powtórzyłam pierwsze pytanie z wywiadu: „Moje pytania: W jakich sytuacjach rozmawiasz z mamą po polsku?”. Odpowiedź: „Ymmm.... Ik moet denken (tł. Muszę się zastanowić)... Ik zoek een woord (tł. Szukam słowa). Jak jesteśmy w Polsce i jesteśmy familie?”. Ja: „U rodziny”. Odpowiedź: U rodziny i oni nie gadają angielski i także muszę rozmawiać po polsku”. Ta wypowiedź może sugerować, że rozmowy z dalszą rodziną są bardzo uproszczone pod względem leksykalnym.

A zatem z powyższych wypowiedzi wynika, że dla rodziców jednym z największych wyzwań jest konsekwentne porozumiewanie się z dziećmi w jednym języku. Dla dzieci natomiast świadomość tego, że rodzice znają język niderlandzki, jest powodem, że na przykład nie znając słowa w języku polskim, nie próbują wypowiedzi parafrazować, a od razu zaczynają mówić po niderlandzku.

Rezygnacja z troski o język polski z powodu bardzo ograniczonego kontaktu z tym językiem

Bardzo często jedyną osobą, z którą dzieci mogą komunikować się w języku polskim, jest ich mama. Oznacza to również, że zasób słownictwa, które poznają dzieci, jest bardzo ograniczony. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

„Problem polega na tym, że jedyny polski, który używają moje dzieci, to jest taki w cudzysłowie »domowo-kuchenny«. Daj mi herbatę, daj mi picie, jedzonko, ciasteczko – takie wiesz. Nigdy się nie mówi o ważniejszych sprawach, poważniejszych tematach. Ponadto oni nie mają rówieśników, którzy by znali polski, z którymi mieliby wspólne tematy i interesowałyby ich to, by mówić z tymi ludźmi po polsku” (matka, rodzina 7). Z tej wypowiedzi wynika, że głównym problemem jest ograniczenie używania języka polskiego

przez dzieci do codziennych, domowych sytuacji. Nie rozmawiają z rówieśnikami po polsku, co z pewnością sprzyjałoby rozwojowi języka.

Również o braku słownictwa w języku polskim wspomina dziewczynka z pierwszej rodziny, z którą rozmawiałam: „Bo jestem przyzwyczajona, że słyszę holenderski na co dzień i polski tylko od czasu do czasu. I też na przykład jak byłam w Polsce i miałam z kuzynkami gadać tylko po polsku, to już miałam problem, dlatego słowa mi ginęły i nie mogłam załapać, i nie mogłam ot tak sobie zmienić języka, żeby pogadać. Ja muszę mieć wszystkie języki, które znam, muszę w jakiś sposób mieć je mieszane, żeby mogła zapamiętać to, o czym mówiłam” (córka, rodzina 1).

Powyższe wypowiedzi pokazują, że niejednokrotnie język polski w domach polonijnych jest sprowadzony do jednej sytuacji komunikacyjnej. Oznacza to, że rozmowy w nim prowadzone ograniczają się do spraw domowych. A to natomiast sugeruje, że język polski staje się nieatrakcyjnym językiem w relacjach z rówieśnikami. Język polski zostaje zmarginalizowany, ponieważ jedyną osobą, z którą dzieci mają kontakt, a która rozmawia z nimi po polsku (i to nie zawsze), jest ich mama. Dlatego pozbawione relacji rówieśniczych z dziećmi polskimi bardzo szybko rezygnują z języka polskiego. Na podstawie moich badań oraz obserwacji prowadzonych w domu i rozmów podczas spotkań z dziećmi i młodzieżą z polonijnej społeczności można zauważyć, że relacje między rodzeństwem często przebiegają w języku niderlandzkim.

Rezygnacja z troski o język z równoczesnym kultywowaniem polskich tradycji

Osoby, z którymi rozmawiałam, opowiadają, że mimo bardzo ograniczonego posługiwania się językiem polskim kultywują polskie tradycje. Szczególnie widać to na przykładzie Wigilii Bożego Narodzenia, która albo nie jest obchodzona w wielu rejonach Holandii, albo łączy się z innymi niż polskie tradycje. Świadczą o tym następujące odpowiedzi:

„Wigilię mamy 24 grudnia. Uzgodniliśmy, że mają do wyboru albo 5 grudnia, albo 6 grudnia, bo nie będziemy mikołajek robić dwa razy. W Wielkanoc jemy śniadanie wielkanocne, takie jak powinno być. 1 czerwca mamy Dzień Dziecka i 8 marca Dzień Kobiet. Myślę, że jest to wystarczająca wiedza na temat tradycji polskich, a całą resztę, jak będą chciały wiedzieć więcej, jest internet i zawsze mogą się dowiedzieć” (matka, rodzina 1). Potwierdzają to słowa kolejnej mojej rozmówczynie: „U nas Wielkanoc, Boże Narodzenie jest absolutnie po polsku. Tradycje są po polsku” (matka, rodzina 7).

W polonijnych domach, w których mało mówi się po polsku, w których pielęgnacja języka polskiego nie jest priorytetem, polskie tradycje pozostają sentymentem. Rodzice nie

wyobrażają sobie pewnych ważnych wydarzeń celebrowanych w sposób niderlandzki, one muszą mieć polski charakter. Z pewnością ulegają one zmianom, ale polskość pozostaje w nich na zawsze. Bardzo interesujące staje się pytanie, co będą robić kolejne pokolenia. Jak np. Wigilię będą celebrować ich dzieci.

Rodziny, dla których język polski jest priorytetem

Po przeprowadzonej analizie wszystkich wywiadów wyodrębniłam drugą grupę, obejmującą rodziny, dla których priorytetem jest zachowanie języka polskiego. Oznacza to, że rodzice nie zaniechali wysiłków w kwestii przekazywania swoim dzieciom języka ojczystego lub, jeśli doszło do takiej sytuacji, później powrócili do tego celu. Z wywiadów wynika, że rodzice pochodzenia polskiego komunikują się z dziećmi przede wszystkim w języku polskim, a dzieci regularnie odpowiadają w tym samym języku. Do tej kategorii zaliczono rodziny nr 2, 3, 6 oraz 8.

Dla matki z drugiej rodziny język polski jest ważny: „Ja staram się z nim rozmawiać zawsze po polsku i zaczynam rozmowę po polsku, aczkolwiek, jak widzę, kiedy na przykład mają rozmawiać o swoich emocjach albo o tym, jak było w szkole, albo jak widzę, że po polsku nie za bardzo wychodzi, to pozwalam im przechodzić na holenderski, no i wtedy albo kontynuujemy po holendersku, albo ja po polsku, oni po holendersku, albo trochę tak miksują. Teraz już coraz więcej mówią po polsku” (matka, rodzina 2).

Kolejna z moich rozmówczyń potwierdziła znaczenie zachowania języka polskiego: „Ja generalnie rzadko kiedy rozmawiam w innym języku. Właściwie tylko w innym towarzystwie, w którym mówi się w innym języku i chcemy, by inni zrozumieli, o czym rozmawiamy. Generalnie między sobą jest tylko i wyłącznie po polsku” (matka, rodzina 3).

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice, którzy troszczą się o zachowanie języka polskiego u swoich dzieci, doświadczają lub doświadczali podobnych trudności co rodzice, którzy w pewnym momencie zdecydowali, że język polski nie będzie priorytetem w ich domu. Identyfikowane problemy oraz podejście do nich prezentują się następująco:

Troska o język polski jako wyzwanie dla rodziny

Zdarza się, że dzieci dwujęzyczne odpowiadają po niderlandzku w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie. Przy czym dla rodziców, z którymi rozmawiałam, reagowanie emocjonalne po polsku jest priorytetem.

Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

„Nie, my sobie to jakoś poukładaliśmy. Od początku wiedzieliśmy, że dzieci muszą znać wszystkie języki, że muszą się ich nauczyć ze względu na nasze rodziny. Ja nie bardzo wyobrażałam sobie wychowanie dzieci w innym języku niż język polski. Uczenia ich o emocjach, uczenia ich o wyrażaniu siebie i mówienia o tym, co ja czuję i czego od nich oczekuję. To sobie tego nie wyobrażam, nawet jeżeli chodzi o język angielski, żebym była w stanie to przekazać w taki sposób, w jaki bym chciała. Przechodzi okres dojrzewania dzieci i inne bunty i jeżeli nie jesteśmy w stanie wyrazić tego, co czujemy, to oni też tego się nie nauczą” (matka, rodzina 3). Potwierdza to wypowiedź młodego mężczyzny, dla którego język polski jest niezwykle ważny: „Mogę porozumiewać się z rodziną w Polsce. Wczuwam się tak, jakbym mówił w języku holenderskim, ten mózg tak samo pracuje z emocjami i z polskim” (syn, rodzina 6).

Mówienie o języku polskim jako języku emocji potwierdziła również moja kolejna rozmówczyni: „Chyba bez względu na sytuację, gdy jestem bardzo zła albo bardzo zadowolona, mówię albo przynajmniej chcę mówić po polsku. Czasem jest tak, że muszę po holendersku, ale wtedy to się jakąś taką nieoryginalność czuje. Nie wiem, jak to wytłumaczyć. Ale emocje na zawsze pozostaną u mnie ‘po polsku’” (matka, rodzina 8). Interesująca jest wypowiedź córki mojej rozmówczyni. Również ona potwierdziła powiązanie języka z emocjami, jednak w jej przypadku językiem związanym z emocjami jest niderlandzki. Zapytałam ją: „Kiedy mówisz po holendersku?”. Odpowiedź: „Zawsze jak tata jest w domu i kiedy nie wiem słowa po polsku, to pytam po holendersku, i czasem jak jestem zła”. Moje pytanie: „Dlaczego?”. Odpowiedź: „Czasem trudno mi jest znaleźć słowo po polsku, a jak jestem zła, chcę wszystko powiedzieć szybko i nie mam ochoty się jeszcze zastanawiać” (córka, rodzina 8).

Powyższe wypowiedzi ilustrują sytuacje nacechowane emocjonalnie, które dla polskojęzycznych rodziców zawsze odbywają się w języku polskim. A zatem językiem emocji jest język, w którym mówiący czuje się najpewniej. Dla rodziców polskiego pochodzenia jest to bez wątpienia język polski, jednak w przypadku dzieci już tak nie jest. Dzieci, które brały udział w moich badaniach, mimo że w ich rodzinach troska o język polski jest priorytetem, czują się najpewniej w języku niderlandzkim. Prawdopodobnie dzieje się tak, że to właśnie ten język jest językiem, w którym głównie się porozumiewają. To również język wszystkich wydarzeń „pozadomowych”.

Mieszanie języków w domu bez negatywnego wpływu na poziom znajomości języka polskiego

Również rodzice, dla których dbanie o język polski jest priorytetem, zmagają się z sytuacjami, w których dzieci mieszają języki, jak również sami rodzice czasem używają naprzemiennie dwóch lub więcej języków. Radzą sobie jednak z tymi sytuacjami inaczej niż rodzice rezygnujący z dbania o polską mowę. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

„U nas jest tak, że zawsze jak jestem sama z dziećmi, rozmawiamy po polsku. Jak z nami jest ich tata, przechodzimy na niderlandzki. Gdy były małe, prawie zawsze byłam z dziećmi sama w domu, więc miały większy kontakt z polskim. Teraz, gdy są starsze, studiują, kontakt z polskim jest już mniejszy. Poza tym mój mąż pracuje teraz hybrydowo, to i więcej jest w domu. Ale w sumie można powiedzieć, gdy jestem sama z dziećmi, zawsze jest polski. Gdy jesteśmy we czwórkę, to niderlandzki” (matka, rodzina 8). Ta wypowiedź pokazuje, że mimo mieszania języków w domu jest wprowadzona regularność. Mama używa języka niderlandzkiego tylko w sytuacjach, gdy obecny jest tata dzieci. Potwierdziła to córka mojej rozmówczynie. Zapytałam ją: „Powiedz mi, w jakich sytuacjach rozmawiasz z mamą po polsku?”. Dziewczynka odpowiedziała: „Prawie zawsze. Ja często gadałam po polsku, a jak nie wiedziałam, to mówiłam po holendersku. Jak jesteśmy na zewnątrz i gadam o czymś prywatnym, to zawsze mówię po polsku, aby inni nie rozumieli. Bardzo handig (tł. poręczne/przydatne)” (córka, rodzina 8). Ta wypowiedź pokazuje, że język polski pełni jeszcze jedną funkcję: zapewnia dziewczynce poczucie bezpieczeństwa i swobody, gdy wie, że inne osoby nie potrafią zrozumieć jej i jej mamy.

O zmianie języka komunikacji wspomniała również moja rozmówczynie z rodziny trzeciej. W przypadku tej rodziny widać, że do zmian dochodzi w konkretnych sytuacjach. „Tak, to tak. Jak jesteśmy wszyscy razem zazwyczaj i mamy sobie coś tam do przekazania, czy gramy w jakąś grę i jesteśmy całą czwórką, to tak. Wtedy przełączamy się na angielski albo perski, żeby wszyscy wiedzieli, o co chodzi” (matka, rodzina 3). Również tutaj widać regularność, język inny niż polski pojawia się w obecności taty.

Interesującym uzupełnieniem sytuacji mieszania języków jest wypowiedź rozmówczynie z trzeciej rodziny: „Muszę powiedzieć, że on już teraz nie miksuje. Czyli jak jest zdanie po polsku, to jest zdanie po polsku. Już nie ma tego, że jest część po polsku, część po holendersku” (matka, rodzina 2). Wypowiedź ta potwierdza, że konsekwencja w używaniu w konkretnych sytuacjach konkretnych języków w końcu prowadzi do ich niemieszania. Ta sama osoba dodała, wyjaśniając, kiedy jeszcze się zdarza, że dzieci mieszają języki i co ona wtedy robi: „Tak, jak opowiadają, co się szkole wydarzyło i nie wiedzą, jak to jest po polsku, to mówią

tylko po holendersku. Ja im powiedziałam, że lepiej, jak powiesz całą myśl, całe zdanie tak albo tak. Wolę, aby mówili w jednym języku, niż miksowali. No bo potem, na przykład jak są w Polsce dwa tygodnie z babcią, to potrafią mówić płynnie zdaniami po polsku” (matka, rodzina 2). Opinie dzieci czasami różnią się od poglądów wyrażanych przez rodziców. Przykładem jest odpowiedź syna mojej rozmówczynie, który przyznał, że poza domem, szczególnie w szkole, regularnie nie rozmawia z matką po polsku. Zapytałam: „Czyli jak jesteście w szkole, rozmawiasz z mamą po holendersku?”. Chłopiec odpowiedział: „No tak”. Moje pytanie: „Dlaczego?”. Odpowiedź: „No bo to może dziwne dla innych, jak nie będą rozumieć, o czym my gadamy. Ale to nieważne tak bardzo” (syn, rodzina 2).

Podczas tej rozmowy wielokrotnie miałam okazję zaobserwować, że mama jest świadoma wyzwań związanych z wychowaniem dwujęzycznym: „Chyba największym wyzwaniem jest dla mnie przynajmniej zachowanie tej płynności językowej w domu. Żeby dzieci używały języka polskiego codziennie. To może nie jest trudne, ale to jest na pewno wyzwanie” (matka, rodzina 2).

Córka z trzeciej rodziny wyjaśniła mi regularność mieszania języków, która występuje w jej rodzinie. Moje pytanie: „A powiedzcie mi, kiedy rozmawiacie po polsku?”. Odpowiedź: „Jak mama nas o coś spyta. Jak jesteśmy w polskiej szkole, to zawsze gadamy po polsku, i czasem w domu”. Moje pytanie: „A kiedy rozmawiacie po holendersku?”. Odpowiedź: „W szkole i jak ktoś przyjdzie do nas” (córka, rodzina 3).

Powyższe wypowiedzi wskazują, że w rodzinach, gdzie kładzie się nacisk na troskę o polski język, często występuje zjawisko mieszania języków. Zjawisko to nie jest ograniczone jedynie do kombinacji języka polskiego i niderlandzkiego, ale dotyczy także innych języków, które są znane zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Obserwacje te sugerują, że niektóre wypowiedzi wykazują strategię miejsca, podczas gdy inne odnoszą się do strategii sytuacyjnych. Nie można jednak dostrzec wyraźnej regularności w tym, który język jest dominujący, zwłaszcza jeśli chodzi o używane w domu języki. Wynika z tego, że użytkownicy języków codziennie posługują się wszystkimi językami, które znają, jednak analizy nie wskazują na przewagę któregoś z języków, zwłaszcza w kontekście domowym.

Troska o język polski w opozycji do zaleceń specjalistów

Podobnie jak w poprzedniej grupie, również rodzice, którzy rozmawiają z dziećmi po polsku, regularnie słyszą, że nie powinni tego robić. Wskazują na to następujące odpowiedzi:

„Nauczyciele często w podstawówce mówili to w tych młodszych grupach, żeby mówić z dziećmi po holendersku. Gdzie nasze dzieci mają dwójkę rodziców z Polski. No wiadomo, ja

się uczyłam holenderskiego, tata nie. Ale ja tam byłam uparta i mówiłam, że moje dzieci są dwujęzyczne i tyle, i koniec. Będą mówić też po polsku” (matka, rodzina 2). Ta sama mama przyznała, że również współcześnie zdarza się, że nauczyciele udzielają takich rad.

Potwierdza to również wypowiedź mojej kolejnej rozmówczynie: „Teraz może mniej, ale myślę, że wcześniej ten nacisk ze strony szkół, logopedów czy innych osób, które uważały, że do dzieci powinno się mówić w języku holenderskim. Kiedy rodzice tu przyjeżdżają z dziećmi, myślę, że to był taki pierwszy punkt rzucony im, że mimo wszystko, by mówić do nich po holendersku” (matka, rodzina 3). Ta wypowiedź pokazuje, że z wolna obserwuje się zmiany, ale nadal specjaliści doradzają rodzicom, by rozmawiali z dziećmi po niderlandzku, nawet jeśli nie jest to ich język ojczysty.

Kolejna rozmówczynie również opowiadała o doświadczeniach z niewłaściwymi zaleceniami specjalistów: „Gdy mój syn był mały, bardzo późno zaczął mówić. Mam na myśli, gdy już chodził do szkoły podstawowej, czyli w pierwszej klasie, miał wtedy 4 lata. Nauczycielki były niezadowolone z poziomu języka holenderskiego syna. Byliśmy z nim u logopedki, która stwierdziła, że to dlatego, że jest wychowywany dwujęzycznie i że jeśli chcę jego dobra, powinnam mówić tylko po niderlandzku” (matka, rodzina 8).

Te wypowiedzi stanowią potwierdzenie tego, co powiedzieli rodzice, którzy zrezygnowali z troski o język polski dla dobra swoich dzieci. Opinie na temat szkodliwości dwu- i wielojęzyczności nadal są bardzo powszechne i powtarzane przez nauczycieli i logopedów w Holandii. Powyższe odpowiedzi potwierdzają, że te opinie są nieporozumieniem. Pokazują, że jeśli rodzice będą kierować się z jednej strony intuicją, a z drugiej wynikami badań naukowych, nie muszą rezygnować z żadnego języka.

Troska o język polski a posyłanie dzieci do szkół polonijnych

Po dokładnej analizie przeprowadzonych przeze mnie wywiadów doszłam do wniosku, że troska o zachowanie języka polskiego nie jest bezpośrednio powiązana z decyzją o posyłaniu dzieci do szkół polonijnych. W grupie rodzin, które priorytetowo traktują język polski, znajdują się zarówno te, których dzieci uczęszczają na zajęcia w szkołach polonijnych, jak i te, które nie korzystają z tej oferty. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

„Ogólnie już umiałem po polsku, ale nie było tak fajnie, po prostu dużo z kolegami się wygłupiałem” (syn, rodzina 2). Chłopiec dodał, że w szkole było nudno. Mama wyjaśniła: „Największym problemem, że tutaj grupuje się dzieci, nie wiem. czy tylko w naszej szkole polonijnej, czy we wszystkich, ale chyba we wszystkich. Największym problemem jest to, że

dzieci grupuje się pod względem wiekowym. Nie pod względem znajomości języka, ale pod względem wiekowym” (matka, rodzina 2).

Jeszcze bardziej negatywne podejście do szkół polonijnych w Holandii miała kolejna moja rozmówczyni: „Tęskniąc za polskim językiem, zapisaliśmy naszego syna do polskiej szkoły w Amsterdamie. Tej przy kościele. To była katastrofa na całej linii. To było straszne. Najpierw wydawało mi się, jak fajnie, dziecko ma kontakt z językiem polskim. Jakim językiem polskim? Godzinka gapienia się na gadającą panią. Potem była religia. Dokładnie tak samo, pani praktycznie cały czas opowiadała. Nie było praktycznie żadnej interakcji. No i po lekcjach trzeba było iść do kościoła. Nasz syn był jeszcze mały i stwierdziliśmy, że nie będziemy chodzić do kościoła. Ponoć nie było przymusu. No może nie było, ale nie wiem, jak to wiedzieli, ale wiedzieli, że nie chodzimy. Pani nauczycielka zaczęła to komentować. Nie, nie za plecami, w twarz. Naszą twarz, a co gorsze, również i do naszego syna” (matka, rodzina 10).

Innego zdania jest moja kolejna rozmówczyni: „Pierwsza rzecz, jaką zrobiłam, to dołączyłam do polskiej szkoły. I tam od początku słyszałam o tym, że dwujęzyczność jest ważna, że jest potrzebna, że tak na dobrą sprawę nie ma ona jakichś wielkich zagrożeń tego, że dziecko sobie nie poradzi z językiem holenderskim” (matka, rodzina 3). Dalej opowiadała: „Zajęcia są tak 2 razy w miesiącu, po 3 godziny z jakimiś tam drobnymi przerwami między. Dla mnie najważniejsze, żeby ona była zadowolona. Jeżeli jest, to wtedy ma większe chęci do tego, żeby się tego języka uczyć, czytać, pisać. Motywują ją inne dzieci, które czytają lepiej” (matka, rodzina 3). Również dzieci rozmówczyni wypowiadają się bardzo pozytywnie na temat uczęszczania do szkoły polonijnej: „Ja najbardziej lubię krafty i czasem mamy [niezrozumiały wyraz] i czasem możemy wygrać, jak masz wszystko dobre i dostajemy nagrody, i ja raz wygrałam i dostałam notes w kwiatki” (córka, rodzina 3). „I ja się cały czas z kimś bawię, ale z Leną też, ale też mamy inne u polskiej szkoły. A w grupie mam trzy Leny” (syn, rodzina 3).

Również moja kolejna rozmówczyni wyrażała się pozytywnie: „Fajnie było. Było fajnie, jak byłam w szkole, to nie znałam dużo dzieci dwujęzycznych, a tam wszyscy tacy byli. Byli tacy jak ja” (córka, rodzina 8). Oznacza to, że polonijne szkoły są wsparciem dla wielu osób na bardzo różnych poziomach.

Kolejny rozmówca przyznał, że szkoły polonijne nie odegrały żadnej, czy to pozytywnej, czy negatywnej roli w jego edukacji: „Wszystko z domu. Czytać to się sam nauczyłem. Pisać to wiadomo, tam są zawsze błędy, które wyskakują, jak pisze coś przez WhatsAppa, próbuję to zawsze poprawnie gramatycznie pisać” (syn, rodzina 6). Dalej młody rozmówca wyjaśniał: „Tak, jak tam byłem, to rozmawiałem, no i przez na przykład komunikację, czyli wtedy było gadu-gadu. I jak było niepoprawnie czy coś mi się już te litery nie zgadzały, to zacząłem na

internecie szukać, jak to jest napisane. No i patrzyłem też, jak inni na przykład pisali i po prostu zacząłem to czasami kopiować i tak samemu się nauczyłem, bo żadnego nauczyciela nie miałem. No jak ten komunikator był, to miałem 12-13 lat. To jeszcze nie było Facebooka i tak dalej, to przez gadu-gadu pamiętam, to non stop się pisało” (syn, rodzina 6).

Zatem szkoła polonijna pełni funkcję dodatku i formy urozmaicenia w kontekście wsparcia dla rozwoju języka polskiego, lecz nie stanowi podstawowej formy tego wsparcia. Może funkcjonować jako miejsce spotkań i wsparcia zarówno dla rodziców polskiego pochodzenia, jak i ich dzieci, oferując dodatkowe możliwości nauki i integracji. Niemniej jednak szkoła polonijna nie jest niezbędnym elementem, który zapewnia sukces w zakresie dbałości o rozwój języka polskiego. Kluczowe znaczenie mają inne czynniki, takie jak codzienne użycie języka w domu oraz aktywne zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny.

Troska o język a motywacja każdego członka rodziny

Po analizie wypowiedzi mężczyzny z rodziny nr 6 dochodzę do wniosku, że umiejętność samodzielnego opanowania języka polskiego oraz swobodne posługiwanie się nim przez młodą osobę mają istotne znaczenie dla utrzymania i rozwoju języka polskiego w rodzinie. Kluczową kwestią jest motywacja, która może być podtrzymywana przez każdego członka rodziny, na przykład poprzez dostrzeganie korzyści płynących z opanowania większej liczby języków. Świadczą o tym następujące odpowiedzi:

„Wszystko z domu. Czytać to się sam nauczyłem. Pisać to wiadomo, tam są zawsze błędy, które wyskakują, jak pisze coś przez WhatsAppa, próbuję to zawsze poprawnie gramatycznie pisać” (syn, rodzina 6). Zapytałam: „Ile lat miałeś, jak zacząłeś uczyć się czytać i pisać po polsku?”. Odpowiedź: „To już nie pamiętam, ale bardzo młodo już. Mówienie to od samego początku, a pisanie, ile to miałem lat, nie wiem, nie pamiętam. Dawno” (syn, rodzina 6). Chciałam również wiedzieć, co było motywacją młodego człowieka, aby się uczyć czytać i pisać. Udzielił mi następującej odpowiedzi: „No po pierwsze to wiadomo, jak jesteś w jakimś kraju, to łatwiej, jak się umie. Łatwiej jest się skomunikować po pierwsze i ja uważam, jak się ma możliwość nauczania drugiego języka, to jest plusowo. To zawsze jest jakieś nowe doświadczenie. Ja uważam, że jak ktoś ma tak, że jeden rodzic jest Polakiem, a drugi obcokrajowcem, to powinni zawsze dzieci wychowywać dwujęzycznie”.

Główną motywacją rozwoju języka polskiego jest kontakt z rówieśnikami mówiącymi w tym języku. Rozmowy z mamą to bardzo domowe tematy, natomiast rozmowy z rówieśnikami dotyczą tego, co dla młodej osoby w danym momencie najważniejsze. Potwierdzają to wypowiedzi syna z rodziny nr 6:

„To jest właśnie to, część mojego dzieciństwa to na wsi się wychowywałem. To ciągle byłem w otoczeniu polskich dzieci. To jakieś zabawy, w chowanego czy jakieś szałas budowane. To non stop był polski używany. To właśnie to, że ten kontakt był, a jak wyjeżdżałem, to chciałem ten kontakt utrzymywać, to przez gadu-gadu”.

A zatem najistotniejsze w dwujęzycznym rozwoju dzieci jest zapewnienie im jak najbardziej zróżnicowanego kontaktu językowego. Zabawy z dziećmi mówiącymi po polsku wydają się najskuteczniejszą metodą rozwoju języka i poszerzania ich słownictwa. Im pozytywniej kojarzyć się dzieciom będzie język polski, tym chętniej młodzi ludzie będą chcieli rozwijać ten język.

Troska o język jako oczekiwanie korzyści

Dwu- i wielojęzyczność jest źródłem wielu korzyści. Od znajomości więcej niż jednego języka po szersze możliwości na rynku pracy. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„No po pierwsze to wiadomo, jak jesteś w jakimś kraju, to łatwiej, jak się umie. Łatwiej jest się skomunikować po pierwsze i ja uważam, jak się ma możliwość nauczenia drugiego języka, to jest plusowo. To zawsze jest jakieś nowe doświadczenie. Ja uważam, że jak ktoś ma tak, że jeden rodzic jest Polakiem, a drugi obcokrajowcem, to powinni zawsze dzieci wychowywać dwujęzycznie”. Później mężczyzna dodał: „Mi się wydaje, że jeśli człowiek wyjeżdża do Polski, jest zmuszony, żeby gadać po polsku, rozmawiać. Czyli wyjazd z pracy albo staż dla studentów. To oni wiadomo, przeciętny student z Holandii zna angielski i tak rozmawia. Ale ja zawsze mówię, że każdy człowiek ma bagaż wiedzy na sobie na plecach i zawsze można go dopełniać. Zawsze możesz coś dodać. I to jest jak język. Znasz kilka języków i zawsze możesz dodać kolejny” (syn, rodzina 6). Te wypowiedzi pokazują, ile zalet dostrzega osoba płynnie posługująca się kilkoma językami.

Również inni moi rozmówcy dostrzegali korzyści płynące ze znajomości języka polskiego. Chłopca z drugiej rodziny zapytałam: „Powiedz mi, czy masz wrażenie, że język polski na coś ci się przydaje?”. Odpowiedź: „No jak będę w Polsce”. Moje pytanie: „A tu w Holandii?”. Odpowiedź: „Może, jak kiedyś pojedę do polskiego sklepu” (syn, rodzina 2).

Te opinie nie są odosobnione, również inna moja rozmówczyni to potwierdziła: „Często w innych językach niektóre słowa brzmią trochę tak samo i też jest fajnie plotkować, jak chcesz o kimś gadać i mogę mówić po polsku do mamy albo brata. I jest też dobry początek rozmowy. Jak nie wiem, o czym powiedzieć, mówię, że też pochodzę z Polski” (córka, rodzina 8). Powyższe dwie wypowiedzi pokazują jeszcze inne korzyści. Język polski może być używany do kontaktów z rodziną, ale i jako rodzaj szyfru, którego postronni nie rozumieją.

A zatem każda osoba, która posługuje się więcej niż jednym językiem, dostrzega tego zaletę. Język polski poszerza horyzonty i daje wiele możliwości. Czasem jest to możliwość nowej pracy, a czasem swobodnego porozumiewania się w polskim sklepie. Zawsze jednak osoby posługujące się kolejnym językiem czują się bogatsze.

Troska o język jako połączenie wszystkich języków i kultur w domu

Bardzo interesującą sytuację zaobserwowałam w czasie przeprowadzania wywiadu z rodziną nr 3. Mama opowiedziała, w jaki sposób można w domu połączyć nie tylko dwie, ale i trzy tradycje. Co niezwykle interesujące, słuchając tych wypowiedzi, odniosłam wrażenie, że dla tej rodziny nie jest to wyzwanie, a naturalny proces. Potwierdzeniem tego są następujące wypowiedzi mamy:

„Łączymy tradycje, ale nie religijność. Mamy święta polskie, które u nas w domu są obchodzone, typu Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Matki, Dzień Ojca, które są bardziej tradycyjne niż religijne. Są święta mojego męża, które się u niego w kraju celebrowe. Jest to perski Nowy Rok 21 marca i 21 grudnia jest tradycyjnością. Więc staramy się dzieciom pokazać aspekty tradycyjności w naszych krajach. Mamy podział polsko-holenderski, ale u nas dochodzi jeszcze to, co jest irańskie” (matka, rodzina 3). Moja rozmówczyni opowiadała dalej: „Nie każde święto celebrowe tak samo bogato, to zależy od święta. U nas jest tak, idźmy po kolei... mamy holenderski karnawał oczywiście, potem jest właśnie 21 marca. Wtorek przed tym dniem oni skaczą przez małe ognisko, wyrzucając stare złe rzeczy dotyczące starego roku i wchodzą w nowy, i to jest zawsze we wtorek przed nowym rokiem. Potem jest ten 21 marca, gdzie tradycyjnie na obiad musi być ryba u nich z ryżem, gdzie mają takiego swojego mikołaja. Nazywa się Hadzipirus i jest ubrany na czerwono i wymalowany jak niderlandzki Czarny Piotruś, więc jest taka kombinacja trochę wszystkiego po trochu. Tego dnia na stole musi się znajdować 7 rzeczy na literę S, ich literę S. Więcej to zawsze staram się robić, bo to jest właśnie tradycja irańska, więc ten stół u nas zawsze na 21 marca jest. Aby dzieci wiedziały, co i jak, i po co to jest, i które to S faktycznie na tym stole występuje. Potem mamy Wielkanoc. Czasem się pokrywają te dwa święta, więc jeszcze fajniej. Jest coś podobnego, bo na Wielkanoc są jajka malowane i u nich na nowy rok też się pojawiają na stole, więc jest kilka elementów, które się łączą i które dzieci wiedzą, że jest to symbol nowego życia. Czy to jest u nas, czy u nich i to się fajnie zgrywa ze sobą. Potem mamy, wiadomo, nasze majowe święta, podczas których się przypomina, że to są ważne święta dla Polski. Potem wakacje. Po wakacjach mamy jeszcze listopadowe święta. W grudniu 21 oni świętują najdłuższą noc w roku, gdzie zasiada się do stołu ze specjalnymi ich owocami, które pojawiają się na stole z różnymi orzechami i innymi

smakołykami. Jak to wypada w dobrym dniu, świętujemy to bardziej, czasem mniej. I nasze święta oczywiście zaraz potem są bożonarodzeniowe. Oczywiście 5 grudnia świętujemy jest Sinterklaasa (niderlandzki Mikołaj) i od listopada tym żyjemy razem z dziećmi, bo to jest tradycja holenderska, więc dzieci żyją tym w szkole. My pozwalamy im tym żyć w domu. Potem święta są typowo bożonarodzeniowe. Ja nie bardzo mogłam wykluczyć świętego mikołaja. Chociaż córka już wie wszystko, ale nie mogliśmy go wykluczyć za bardzo, ze względu na dziadków. Lubią im coś przysłać Boże Narodzenie rano i do tej pory był to święty mikołaj. Młodszy wie jeszcze o tym, że to święty mikołaj, starsza już wie więcej. Więc mikołaj jest i 6, i 24. Nowy rok z sąsiadami przed domem” (matka, rodzina 3).

Wypowiedzi te sugerują, że niezwykle ważne jest podtrzymywanie tradycji związanych z danym krajem. Tradycje w pewnym stopniu mogą być dopasowane do nowego miejsca, mogą się różnić od tych obchodzonych w krajach pochodzenia. To kultywowanie daje zarówno rodzicom, jak i dzieciom możliwość kontaktu z krajami pochodzenia. Tradycje te przybliżają również język, ponieważ z każdą z nich wiążą się specyficzne słowa. Nie można zapomnieć, że są również sposobem umacniania tożsamości – nie tylko dzieci, ale również rodziców. Każde z pokoleń dzięki mieszaninie tych zwyczajów i tradycji staje się bogatsze i bardziej świadome tego, co ich łączy. Wszyscy członkowie rodziny w tej sytuacji bardzo wiele zyskują.

9.2. Postrzeganie konsekwencji troski o język polski lub jej braku przez przedstawicieli rodzin polonijnych

Zaniechanie posyłania dzieci do szkół polonijnych

Na podstawie analizy przeprowadzonych wywiadów stwierdzam, że jedną z konsekwencji zaniechania języka polskiego jest również zaniechanie wysyłania dzieci do szkół polonijnych. Wydaje się, że brak uwagi w kwestii zachowania języka ojczystego może korelować z rezygnacją z korzyści płynących z nauki w szkołach polonijnych. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

„Nie. Ponieważ zajęcia w szkole polonijnej odbywały się zawsze w weekendy, a weekendy dla mnie były zawsze dniami gospodarczymi, więc nie bardzo miałam na to czas. We wczesnych początkach, jak dzieci były małe, nie bardzo miałam też możliwości. Postanowiłam, że w tej chwili są w Holandii i chodzą do holenderskiej szkoły i uczą się języka holenderskiego, i uznałam, że ten język polski tutaj na chwilę obecną zbyt potrzebny nie jest, żeby nie robić za dużej presji” (matka, rodzina 1). Wypowiedź ta sugeruje, że nieposyłanie dzieci do szkoły polonijnej spowodowane było brakiem czasu, jednak ostatnie zdanie wyraźnie pokazuje, że nie

był on ważny. Jednak obaw moja rozmówczynie miała więcej: „Kilka koleżanek wysłało dzieci do szkoły polonijnej w Tilburgu i powiem szczerze, że nigdy nie słyszałam, żeby tam odbywały się zajęcia z języka polskiego pod tytułem czytanie literatury polskiej, jakichś bajek, wierszyków i tak dalej. Bardziej to były zajęcia plastyczne, muzyczne i religia, więc stwierdziłam, że w sumie to nie ma sensu. Osoby, które pracują, to nie nauczyciele, nie są pedagogami z wykształcenia. Zazwyczaj są to wolontariusze, którzy chcą w weekend robić coś z dziećmi. Uznałam więc, że nie ma to absolutnie żadnego sensu” (matka, rodzina 1). Wypowiedź pokazuje, że rodzice nawet jeśli by chcieli posłać dzieci do szkoły polonijnej, są zniechęceni renomą szkół.

Interesującym dopełnieniem powyższych wypowiedzi mojej rozmówczynie są słowa jej dzieci, które potwierdzają niechęć wszystkich członków rodziny do szkół polonijnych. Syn się wypowiedział. Moje pytanie: „I co o takich szkołach myślisz?”. Odpowiedź chłopca: „Nie lubię”. Moje pytanie: „Dlaczego?”. Odpowiedź: „Bo już mam szkołę. Potem będę miał tylko jeden dzień, żebym sam mógł coś robić”. Moje pytanie: „A jakbyś mógł sobie teraz wyobrazić, co taka szkoła musiałaby mieć, byś pomyślał, nie, to jednak chcę zrezygnować i chcę do takiej szkoły chodzić?” Odpowiedź: (myśli) „Trudne pytanie. Myślę, że wiem. Jak będę w polskiej szkole, to tam nie będzie rekenen (tł. matematyka), spelling (tł. ortografia) lub taal (tł. język). Te trzy nie mogą tam być”. Moje pytanie: „A co musiałoby tam być?”. Odpowiedź: „Żeby się uczyć polski, muzyka, w szkole musi być coś z muzyką, gimnastyka i pauzy” (syn, rodzina 1). Córka dodała: „Nie przeszkadzają mi w ogóle. Nie, jak ludzie lubią, mogą tam chodzić. Mi nie przeszkadza, że istnieją te szkoły. I naprawdę ludziom to też dużo pomaga, bo jak nie znają holenderskiego, to nie ma po co iść do holenderskiej szkoły, bo i tak się niczego nie nauczą” (córka 2, rodzina 1). Jak widać, również dzieci nie widzą zalet uczęszczania do takiej szkoły, która kojarzy się z dodatkowym obowiązkiem. Ta wypowiedź pokazuje jednak, że dzieci nie wiedzą, czym ta szkoła jest, szczególnie w przypadku dziewczynki, która uważa, że taka placówka może stanowić rodzaj zamiennika dla szkoły niderlandzkiej.

O negatywnych doświadczeniach z polonijnymi szkołami opowiedziała mi kolejna rozmówczynie: „Wszystkie dzieci chodziły, ale najmłodszy tylko rok. Miałam kontakt z dwiema szkołami. Najpierw przyparafialna w Amsterdamie, tam jeździłam ze straszą dwójką i muszę przyznać, że ja ich trochę zmuszałam. Rodzic jest po to, żeby kierował w określonych kierunkach. To nie było nic złego, ale pamiętam, że drugi rok, bo chodziliśmy tam dwa lata, dzieciaki czuły się zmuszane i nie miały ochoty” (matka, rodzina 5). Ta sama osoba: „Wiesz co, w Amsterdamie, tam chyba nikt za bardzo się nie skupiał na potrzebach i zainteresowaniach dzieci. To była taka masówka – przymusówka, na tamten moment”. Kobieta wyjaśniała swoją

niechęć: „Chaos. Coś się te dzieciaki nauczyły, więc jakieś to pozytywne strony miało, ale zachwycona nie byłam”. Wypowiedzi wskazują, że rodzice, którzy mieli kontakt ze szkołą/szkołami, również nie zawsze mają dobre zdanie na ich temat.

Młody rozmówca, w którego domu prawie nie rozmawia się po polsku, przyznaje, że nie wiedział o istnieniu takich szkół: (Tłumaczenie): „Dwóch moich przyjaciół chodzi do takich szkół, jeden do rosyjskiej i japońskiej. Matka mojego przyjaciela jest z Kirgistanu, tam mówią po rosyjsku, a rodzice drugiego są z Japonii, ale mieszkają w Holandii. Słyszałem więc o takich szkołach, ale nie polskich. Nie znam też nikogo, kto chodził do takiej polskiej szkoły” (syn, rodzina 7). Ta wypowiedź ilustruje fakt, że w Holandii istnieje wiele placówek o podobnym profilu do szkół polonijnych, do których uczęszczają dzieci pochodzące z różnych dwu- lub wielojęzycznych środowisk. Warto tutaj również podkreślić dalsze rozważania chłopca: (Tłumaczenie) „Teraz, gdy myślę o tym, jak nauczyłem się innych języków, to znaczy niemieckiego, angielskiego, nie sądzę, żeby to był dobry sposób na naukę języków. Chodzi o to, że jeśli naprawdę chcesz się uczyć języka, wszystko wokół ciebie musi być tym językiem, musisz to wszędzie słyszeć. Więc oczekiwałbym, że w takiej szkole (szkoła polonijna) wszystko będzie się kręcić wokół języka polskiego. Nie mam pojęcia, jak działa taka szkoła, ale chciałbym znacznie większej interakcji z językiem, co nie zdarza się w mojej szkole. W szkole mamy pewien sposób uczenia się języka, więc bardziej chodzi o czytanie, a więc o naukę sztuczek, a nie o naukę języka. Jeśli masz niemiecki 3 razy w tygodniu po 45 minut, to nie wystarczy, aby nauczyć się języka. W takiej sobotniej szkole myślę, że będziesz dłużej, więc spodziewam się znacznie większej interakcji z językiem” (syn, rodzina 7). Ta wypowiedź pokazuje, że gdyby program szkół polonijnych był bardziej atrakcyjny i skierowany bezpośrednio do dzieci, być może więcej z nich chciałoby do takich placówek uczęszczać.

Tęsknota i żal za znajomością języka polskiego

Osoby polskiego pochodzenia, które nie znają języka polskiego, odczuwają żal z powodu utraty tożsamości kulturowej oraz trudności w komunikacji z rodziną, co prowadzi do poczucia izolacji i braku pełnego zrozumienia w relacjach rodzinnych. Brak znajomości języka polskiego ogranicza możliwość zrozumienia kultury, historii i tradycji polskiej, co powoduje utratę więzi z własnym dziedzictwem kulturowym. Dodatkowo brak znajomości języka polskiego utrudnia kontakty z rodziną przebywającą w Polsce, co jest źródłem żalu i frustracji. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„No jednak jesteśmy z Polski i jednak mam jeszcze rodzinę w Polsce, która po holendersku nie mówi. Poziom języka polskiego u K. mogłabym określić na takie ewentualne A2

w porywach, i to tylko w mowie, bo o piśmie i czytaniu nie ma w ogóle... to nie istnieje, że tak powiem” (matka, rodzina 1).

Żal wyraziła również moja kolejna rozmówczyni. „Gdybym od nowa zaczynała... no, ale jestem starsza, bardziej olewam Holendrów w tym momencie i ja bym do niej bardziej konsekwentnie mówiła, do nich mówiła po polsku i udawała, że nie znam holenderskiego. Aby oni mi automatycznie odpowiadali po polsku. Aby naszym językiem wspólnym był polski” (matka, rodzina 7). To zdanie podziela również jej syn: (Tłumaczenie) „Nigdy nie rozmawiałem z mamą po polsku, więc zawsze tak było, ale gdyby pytanie brzmiało, czy żałuję, że nie mówię całkowicie po polsku, odpowiedziałabym, że tak” (syn, rodzina 7).

Chłopiec dodał: (Tłumaczenie) „Tak, teraz mówię po polsku, ale nie w pełni. Często mam problem ze znalezieniem słów lub całkiem nie wiem, jak powiedzieć to, co chcę, tego żałuję. Fajnie jest znać drugi, trzeci lub czwarty język. Szczególnie jeśli jest to takie łatwe do nauczenia się, ponieważ moja mama mówi płynnie po polsku, to żałuję, że nie mogę tego robić” (syn, rodzina 7).

Podobnego zdania jest moja inna rozmówczyni: (Tłumaczenie) „Często jeździmy do Polski, na wakacje, ale nie mogę z nikim rozmawiać. To bardzo trudny język, słucham, ale nic z tego nie mogę wywnioskować. Bardzo mi żal” (córka, rodzina 4).

Wszystkie przedstawione wypowiedzi jednoznacznie świadczą o obecności uczucia żalu i tęsknoty za posiadaniem biegłej znajomości języka polskiego. U starszych respondentów obserwuje się również przekonanie, że nauka drugiego języka w dzieciństwie byłaby łatwiejsza, w przeciwieństwie do obecnego, bardziej wymagającego kontekstu. Pomimo braku znajomości języka polskiego Polska pozostaje dla nich miejscem o wyjątkowym znaczeniu. Wyraźnie manifestują oni silne emocjonalne więzi z tym krajem. Istnieje sugestia, że ta więź może istnieć niezależnie od języka, co wskazuje na istnienie głębszego, niematerialnego związku z miejscem, przekraczającego ramy językowe.

Postawa rodziców dzieci, które buntując się, nie chcą mówić po polsku

W trakcie przeprowadzonych wywiadów rodzice, dla których zachowanie języka polskiego jest priorytetem, komentowali konsekwencje tej postawy, wskazując na występowanie buntu u dzieci, które w pewnym okresie mogą odmawiać komunikacji w języku polskim. Taki opór może utrzymywać się przez kilka lat. Moja rozmówczyni powiedziała: „Jak tu przyjechaliśmy, oni mieli 2 latka i 5 latek, więc ten dwuletni, bo to było 10 lat temu, więc ten dwulatek naprawdę zaczynał się uczyć obydwoh języków. A ten starszy mówił po polsku i zaczął się uczyć holenderskiego. No i jak chodzili do podstawówki, mieli taki okres... Ponieważ ich tata jest

Polakiem, ja jestem Polką, nam zależało na tym, żeby mówili po polsku, ale rzeczywiście taki okres w podstawówce był, kiedy się zupełnie zablokowali” (matka, rodzina 2). Dodała: „No mówiąc niezbyt kolokwialnie: poszłam po rozum do głowy i stwierdziłam no nie, polski ma zostać. Rzeczywiście to trwało rok czy 2 lata, jak dałam im taki luz, taki spokój raczej. Nie poprawiałam ich, jak mówili z błędami po polsku. Na przykład „moja kolega”. Nie przeszkadzało mi to nie i nie śmiałam się z tego” (matka, rodzina 2).

Powodem buntu może być chęć niewyróżniania się przez dzieci lub konieczność „ułożenia” w głowie obu języków. Gdy dzieci nie chcą mówić w jednym z języków, należy cierpliwie czekać, ponieważ ten okres minie. Z powyższych opinii wynika, że najistotniejsze jest nierezygnowanie z żadnego z języków.

9.3. Obraz polonii i języka polskiego w wypowiedziach przedstawicieli rodzin polonijnych na podstawie badań własnych

Analiza wywiadów przeprowadzonych ze wszystkimi respondentami pozwoliła na stworzenie obrazu Polonii i języka polskiego w percepcji przedstawicieli rodzin polonijnych. Ten obraz prawdopodobnie nie jest uniwersalny, ale zawiera ważne elementy, które dotyczą zarówno troski o zachowanie języka polskiego, jak i jego zaniedbania, a także związku z społecznością polonijną w Holandii. Poniżej zamieszczone kwestie mają istotne znaczenie dla zrozumienia dynamiki procesów zachodzących w obrębie polskiej społeczności emigracyjnej oraz dla kontekstu szerszej pojętej kwestii kulturowej i społecznej adaptacji. Wskazuję tu na następujące elementy tego obrazu: różnice między dziećmi urodzonymi w Polsce i urodzonymi w Holandii, postrzeganie języka polskiego w kategoriach przyjemności, zabawy, czasu wolnego i czasu spędzanego podczas wakacji, niechęć Polonii do Polonii oraz znaczenie języka niderlandzkiego dla Polonii niderlandzkiej.

Różnica między dziećmi urodzonymi w Polsce i urodzonymi w Holandii

W przeprowadzonych wywiadach uczestniczyli rodzice dzieci, które przybyły do Holandii po kilku latach nauki w polskich szkołach podstawowych, jak również ci, których dzieci urodziły się już w Holandii. W niektórych przypadkach, takich jak w rodzinach nr 1 i 5, różnice te są obserwowalne nawet wśród rodzeństwa. Dowodem na tę różnicę są następujące wypowiedzi:

„Jeśli chodzi o dziewczyny, nie, bo one język polski miały całkiem nieźle rozwinięty, zanim tutaj przyjechały. Potrafią też czytać i pisać po polsku. Jeśli chodzi o K. (syn), no to czasami komunikacja jest trudna. Jak rozmawiamy po polsku, on nie do końca rozumie to, co ja chcę

mu przekazać, bo nie zna polskich słów. Nie potrafi też do końca wytłumaczyć, o co mu chodzi, bo ma słaby zasób słów” (matka, rodzina 1). Uzupełnieniem tej wypowiedzi są słowa syna rozmówcy, który powiedział: „Próbuję z mamą po polsku gadać, tylko parę razy nie wiem słowo, więc potem po holendersku będę gadał” (syn, rodzina 1). Zapytałam, czy rozmowy po polsku są dla niego trudne. Chłopiec przyznał, że „Tak dużo razy”. Na moje pytania bardzo często odpowiadał jednym słowem.

Podobnego zdania jest kolejna rozmówczyni: „I lubimy to [rozmowy z córką urodzoną w Polsce po polsku]. Mówi nawet do mnie, że fajnie jest pogadać po polsku i wtedy możemy też mówić szybko. Bo ja nadal jeszcze się zastanawiam, jak coś ująć, znaleźć właściwie słowo po holendersku. Najstarsza, ona bardzo szybko po polsku o sprawach dotyczących takich uczuciowych, emocjonalnych to też ona dość szybko przechodzi na polski” (matka, rodzina 5). Dodaje: „Tak pół na pół [rozmowy z synem urodzonym w Holandii]. Miał okres buntu jakiegoś dwa lata temu, że nie, nie potrafię się dobrze wypowiedzieć i nie będę mówił po polsku, mama jak chcesz mówić, mów, ale ja nie będę” (matka, rodzina 5).

A zatem powyższe wypowiedzi wyraźnie sugerują, że w domach, w których język polski nie jest priorytetem, rodzicom zdecydowanie łatwiej komunikować się po polsku z dziećmi, które uczęszczały do szkoły jeszcze w Polsce i przyjechały do Holandii w pewnym wieku niż z tymi dziećmi, które tu przyszły na świat. Nie oznacza to, że o język starszych dzieci rodzice troszczą się bardziej. Wynika to z faktu, że dzieci te, przyjeżdżając do Holandii, znały już język polski i w tym kraju mogły komunikować się w różnych sytuacjach społecznych. Warto również podkreślić, że w im młodszy wiek były dzieci, przyjeżdżając do Holandii, tym po latach słabiej mówią po polsku.

Postrzeganie języka polskiego w kategoriach przyjemności, zabawy, czasu wolnego i czasu spędzanego podczas wakacji

W trakcie rozmów, zarówno z rodzinami, dla których zachowanie języka polskiego jest priorytetem, jak i z tymi, które nie kładą na to nacisku, często pojawiała się wspólna tendencja do postrzegania języka polskiego w kontekście pozytywnych doświadczeń. Wspomnienia te łączą się z różnymi przyjemnościami, takimi jak obchody świąt, spędzanie wakacji w Polsce, a nawet codzienna zabawa. Niżej zamieszczone wypowiedzi obrazują to pozytywne podejście do polskiego języka:

„Bawimy się językiem polskim. Bawimy się słowami. On na przykład coś mi opowiada ze szkoły po holendersku, a potem pytam go, jak byś to powiedział po polsku. I on opowiada i sam ma z tym zabawę, on się tym bawi. Bo te słowa są podobne do czegoś innego i sobie robimy

żarty. Z tego spinania się, czy dobrze mówię, na robienie żartów. Żarty z używania poszczególnych słów i asocjowania ich do czegoś do jakiejś sytuacji, do wrażenia” (matka, rodzina 5).

Potwierdza to kolejna rozmówczyni: „To znaczy to są takie krótkie rozmowy albo na przykład w sytuacjach śmiesznych, coś się dzieje i oni reagują po polsku. Albo na przykład, co oni często robią, moja córka odpowiada na zabawną sytuację, ale wyśpiewuje to po polsku »za późno« (śpiewając), »pyszne jedzenie« (śpiewając), takie idiotyzmy i wtedy wszyscy się śmiejemy” (matka, rodzina 7).

Również kolejna rozmówczyni wspomina o czasie spędzonym w Polsce: „Zawsze jeżdżę na wakacje do Polski. Jestem tam przynajmniej raz w roku” (matka, rodzina 4).

Tutaj pragnę przytoczyć jeszcze dwie wypowiedzi, które ilustrują, jak ważnym i przyjemnym miejscem dla moich rozmówców jest Polska. W obu przypadkach są to wypowiedzi osób nieznających języka polskiego: (Tłumaczenie): „Zawsze, gdy przyjeżdżamy do Polski, czuję, jakbym wracała do domu” (matka, rodzina 5). Oraz: (Tłumaczenie) „Często jeździmy tam na wakacje, ale to nie do końca wakacje. Jest fajnie. Nie wiem, jak to wytłumaczyć, to trochę jak drugi dom. Tak to widzę. Często tam jeździmy, wiem, czego się spodziewać i zawsze jest miło. To drugi dom... właściwie dom” (syn, rodzina 7).

Powyższe wypowiedzi pokazują, że mimo rezygnacji z troski o język polski sentyment do kraju i do mowy ojczystej pozostaje. Ponadto łączy się on zazwyczaj z przyjemnościami, żartami i zabawami, czymś bardzo pozytywnym. Oznacza to, że tak naprawdę nigdy nie jest to taka całkowita rezygnacja z języka. Zawsze coś pozostaje. Bez względu na sytuację nigdy nie jest to całkowite odcięcie się od korzeni.

Niechęć Polonii do Polonii

W toku analizy wywiadów zauważyłam kilka wypowiedzi, które dokumentują niekorzystne interakcje między Polakami mieszkającymi za granicą a innymi członkami tej samej społeczności emigracyjnej. Te konkretne wypowiedzi ukazują różne aspekty tych negatywnych doświadczeń oraz ich potencjalne implikacje. Poniżej przedstawiam kilka z nich:

„Ja myślę, że my jako polska społeczność jesteśmy bardzo zamknięci, zwłaszcza na Holendrów. Uważamy, że holenderscy lekarze się do niczego nie nadają, na niczym się nie znają. Uważamy, że holenderscy specjaliści budowlani też się na niczym nie znają i niczego nie wiedzą” (matka, rodzina 1). Moja rozmówczyni dodała: „Tak, wiem sama po sobie, na początku, jak dzieci zaczęły chodzić do szkoły, to tak zwane afszprakowanie (tł. spolszczone słowo, które znaczy umawianie się), kolejne nowe słowo w naszym słowniku. Dla mnie to było

zawsze źródło dyskomfortu i stresu, ponieważ ja czułam, że ten mój język holenderski nie jest na tyle dobry, bym umiała z tym obcym dzieckiem porozumieć się bez problemu. A moje dzieci wręcz pragnęły się umawiać z kolegami i koleżankami z grupy” (matka, rodzina 1). Dowiedziałam się również, że: „Myślę, że to też jest coś takiego, że niektórzy mają takie silne poczucie przywiązania i poczucia tej polskości, a myślę, że to nie tak powinno wyglądać. Dlaczego myślę, że nie bez powodu Polak Polakowi wilkiem. I nie ma nic gorszego jak Polak na obczyźnie” (matka, rodzina 1).

Powyższe wypowiedzi sugerują, że dla niektórych osób istnieje nierozzerwalne połączenie między językiem a negatywnymi aspektami usposobienia innych osób. Język może również być kojarzony z nieprzyjemnościami, a nawet traumami. Spotkałam się już z takim przejawem zaprzestania rozmów w języku polskim w przypadku żołnierzy polskich, którzy po drugiej wojnie światowej nie mogli wrócić do Polski. Czuli się zdradzeni przez swoją ojczyznę⁹²⁶ i język polski stał się dla nich rodzajem symbolu tej zdrady.

Znaczenie języka niderlandzkiego dla Polonii niderlandzkiej

W trakcie analizy przeprowadzonych wywiadów zauważyłam obecność zagadnienia, które nie było zakładane w ramach pierwotnych założeń badawczych, lecz wydaje się niezwykle istotne z perspektywy celów mojej pracy. Respondenci, będący rodzicami, relacjonowali przypadki, w których ich znajomi lub partnerzy odmawiali nauki języka niderlandzkiego, co skutkowało ich wykluczeniem z życia społeczności niderlandzkiej. Co więcej, zaznaczali, że to zaniedbanie językowe utrudniało im wykonywanie rodzicielskich obowiązków, włącznie z udziałem w spotkaniach z nauczycielami w szkole. Przytoczone wypowiedzi pochodzące z wywiadów potwierdzają tę obserwację:

„Ja uczę języka holenderskiego jako obcego i polskiego, i rosyjskiego. No i słyszę od kursantów właśnie... Mam jednego kursanta, który 15 lat mieszka w Holandii i dopiero teraz zaczął się uczyć języka, jego żona nic. No i się pytam nieraz, jak to tam działa. Oni mają dzieci, rodziny tutaj. Teraz zaczął się uczyć, mówię lepiej późno, niż wcale, ale... To tak działa, mają dwójkę dzieci i to starsze dziecko staje się takim jakby opiekunem rodziny, jest prawie rodzicem lub bardziej wchodzi w rolę rodzica. Więc na przykład chodzi na zebrania do szkoły młodszego z młodszego rodzeństwa. Na przykład chodzi do różnych urzędów, załatwia sprawy” (matka, rodzina 2). Moja rozmówczyni opowiadała również: „Tak. Znam taką sytuację, kiedy dwójka Polaków, czyli rodzina polska, przyjechała tutaj 3 lata temu, mają

⁹²⁶ Rozmowa z Miriam Guensberg, autorką książki *Poolse tranen (Polskie łzy)*, córką żołnierza, który walczył w Holandii pod dowództwem generała Stanisława Maczka.

dzieci. Ten chłopiec teraz ma 9 lat, dziewczyna ma 15. No i rodzice byli na wywiadówce w podstawówce u młodszego i się dowiedzieli, że mają w domu rozmawiać po holendersku. A oni: jak mamy mówić, jak my dobrze nie potrafimy? Jeżeli jest tata holenderski, to nie ma problemu, to właśnie te dzieci mają problemy z polskim. Ja zawsze mówiłam, że holenderskiego się uczą. Oczywiście kładę nacisk na język i były to różne kursy, nauka holenderskiego” (matka, rodzina 2).

Podobne informacje otrzymałam od mojej kolejnej rozmówczynie: „Dużo osób w moim kręgu znajomych. Również na przełomie mojej pracy tutaj znam bardzo dużo osób, które niestety władają w ograniczony sposób językiem holenderskim. W związku z tym też nie są w stanie pomóc swoim dzieciom” (matka, rodzina 1). Moja rozmówczynie opowiedziała mi również o zawodowych doświadczeniach z Polakami mieszkającymi w Holandii, a nieznającymi języka niderlandzkiego: „Mogę pani powiedzieć z własnego doświadczenia, bo przez 3 lata prowadziłam takie powiedzmy biuro księgowości. Ale w ciągu roku bardziej byłam skupiona na załatwieniu spraw administracyjnych. Uczestniczyłam w wywiadówkach z rodzicami dla innych dzieci, ponieważ nauczyciele nie byli w stanie komunikować się z rodzicami, zwłaszcza w ważnych, istotnych rzeczach. Jeśli chodziło o dzieci i ich wyniki w nauce. Chodziłam z klientami do lekarzy, szpitali na tłumaczenia. Uważam to naprawdę za wielką odwagę, przyjechać do obcego kraju, nie znając kompletnie żadnego języka obcego. (...) Chodziłam na wywiadówki, więc wiem, jak dużo takich osób tutaj jest na miejscu. I ja mówię tylko i wyłącznie o Tilburgu, więc ogrom” (matka, rodzina 1). Moja rozmówczynie wyjaśniła: „Myślę, że dużo osób, które tutaj przyjechały, przyjechały z założeniem, że zostaną tutaj przez chwilę, więc nie muszą się niczego uczyć i z nikim się integrować. »Jestem przez chwilę i wracam«, ale bardzo często w międzyczasie to się zmienia. Niektórzy próbują coś z tym zrobić, a niektórzy nie” (matka, rodzina 1). „Znam przypadki, gdy rodzice zabierali dzieci, na przykład kilkunastoletnie, mówiące w języku holenderskim, zabierali ze sobą na tłumaczenie do urzędu czy do lekarza. To nie jest nic fajnego” (matka, rodzina 1).

Podobne doświadczenia miała moja rozmówczynie z siódmej rodziny: „Nie umiem powiedzieć, że mam koleżanki, których dzieci tak dobrze mówią po polsku, no ale ta moja koleżanka na przykład źle mówi po holendersku i jest jej łatwiej mówić tylko po polsku. Ale u nas był ten brak konsekwencji mówienia po polsku i używania tego polskiego i tak to się u nas rozwinęło” (matka, rodzina 7).

Istota nauki języka niderlandzkiego przez Polaków mieszkających w Holandii i ewentualne wyzwania z tym związane nie były celem moich badań, jednak w trakcie wywiadów pogłębionych przekonałam się, że jest to bardzo istotny temat. Ważne jest, by go zbadać

i zastanowić się, czy i jak można go rozwiązać. W trakcie prowadzenia badań do tej pracy oraz jej pisania kilkakrotnie byłam proszona o to, by wystąpić w roli tłumacza podczas spotkań rodziców z nauczycielami w szkołach. Mogłam zobaczyć, jak trudna dla obu stron jest ta sytuacja. Nauczyciele nie mogą swobodnie porozumieć się z rodzicami dzieci, a rodzice czasem przez lata nie uczestniczą w spotkaniach szkolnych tylko z jednego powodu – bariery językowej.

Głównym wnioskiem, który nasuwa się po analizie wypowiedzi rodzin biorących udział w moich badaniach, jest to, że obie grupy spotykają się z tymi samymi wyzwaniem oraz że na ich drodze pojawiają się te same wyzwania edukacyjno-językowe. W obu przypadkach dzieci w sytuacjach związanych ze szkołą zmieniają język komunikowania z języka polskiego na język niderlandzki. Rodzice, dla których troska o język polski jest priorytetem, pozostają przy komunikowaniu się z dziećmi w języku polskim, nawet jeśli ci mówią po niderlandzku, gdzie w tej samej sytuacji rodzice, dla których troska o język polski przestała być ważna, również zmieniają język komunikacji.

W obu grupach pojawiają się również problemy związane z wciąż obecnymi w edukacji niderlandzkiej i specjalizacji logopedycznej przekonaniu, że dwujęzyczność może być szkodliwa dla rozwoju języka dziecka. Również tutaj widać różne podejście rodziców w obu grupach do tego wyzwania. Rodzice, dla których język polski nie jest priorytetem, rezygnują z porozumiewania się z dziećmi w języku polskim na rzecz języka niderlandzkiego. W przypadku rodzin, dla których troska o język polski jest ważna, ignoruje się tego typu postawy nauczycieli i specjalistów.

W obu grupach dzieci uczęszczają lub uczęszczały do szkół polonijnych, które działają na terenie Holandii. Wspólną cechą w obu grupach jest to, że uczęszczanie do tego typu szkół nie stanowi istotnego elementu w trosce o język polski. W grupie rodzin, dla których troska o język polski nie jest priorytetem, wydaje się to zrozumiałe, ale podobną sytuację zaobserwować można w rodzinach, dla których język polski jest ważny.

W obu grupach język polski kojarzy się z czymś pozytywnym. Podobnie jak Polska. Nawet osoby, które nie znają języka polskiego, w Polsce czują się dobrze, a kraj ten jest źródłem dobrych wspomnień.

10. Wnioski z badań i podsumowanie

Przystępując do badań, postawiłam przed sobą trzy główne cele badawcze. Przede wszystkim chciałam poznać zwyczaje, opinie, doświadczenia oraz motywy rodzin polonijnych mieszkających na terenie Holandii na temat szeroko pojętej edukacji w zakresie języka ojczystego. Pragnęłam również porównać zwyczaje, opinie, doświadczenia i motywy rodzin, w których dzieci uczęszczają do szkół polonijnych i w których tego nie robią. Ponadto chciałam poznać doświadczenia nauczycieli szkół polonijnych z terenu Holandii na temat edukacji dzieci w szkołach polonijnych.

W celu uzyskania jak najbardziej kompleksowego obrazu sytuacji przeprowadziłam badania ankietowe uzupełnione o wywiady pogłębione. Im dłużej analizowałam dane z ankiet oraz odpowiedzi z wywiadów pogłębionych, tym bardziej utwierdzałam się w przekonaniu, że temat dwu- i wielojęzyczności jest niezwykle rozległy, złożony i wieloaspektowy. Każda kolejna ankieta i rozmowa z rodziną ukazywała, że każda sytuacja językowa jest unikatowa. Polacy mieszkający w Holandii oraz ich partnerzy zmagają się z podobnymi problemami, jednak każda sytuacja jest wyjątkowa, a każda rodzina stara się podejść do wyzwań z własnej perspektywy. To oznacza, że każde podejście jest inne i dostosowane do indywidualnych warunków danej rodziny.

Mimo bardzo pozytywnego podejścia do edukacji w języku polskim w Holandii stwierdzam, że moje badania przedstawiają obraz Polonii podzielonej pod tym względem. W wielu przypadkach pozytywne nastawienie do takiej edukacji nie przekłada się na troskę o język polski dzieci.

Przystępując do badania, założyłam, że ze względu na duży zasięg potencjalnej grupy badawczej oraz istotność języka polskiego dla jej członków Polacy mieszkający w Holandii będą skłonni dzielić się swoimi obserwacjami. Jednak zarówno już na wstępnym etapie przeprowadzania badań, jak i w trakcie analizy danych napotkałam niewielkie zainteresowanie tematem dwujęzyczności i wielojęzyczności w Holandii ze strony Polonii. Niewątpliwie istotnym wyzwaniem podczas realizacji badań był okres pandemii COVID-19, który dotknął znaczną liczbę Polaków zamieszkujących Holandię. Niemniej jednak największe zdziwienie wywołał we mnie brak zaangażowania ze strony szkół polonijnych, zwłaszcza nauczycieli. Pomimo znacznego skupienia Polaków wokół szkół polonijnych zdobycie respondentów okazało się trudne. Wiele szkół nie odpowiedziało na zaproszenia do współpracy. Z tego względu wyrażam szczególne podziękowanie dla nauczycieli i placówek, które zaangażowały się w badania. Ponadto również odzew od niderlandzkich opiekunów był bardzo ograniczony.

W świetle tych trudności postanowiłam, że brak reakcji będzie w pewnym sensie interpretowany jako odpowiedź na pytania zawarte w problematyce badawczej.

W związku z celem moich badań trzy główne problemy badawcze zawierały się w pytaniach:

Jakie zwyczaje językowe istnieją w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii?

Ze względu na wieloletni kontakt z polonijnymi rodzinami mieszkającymi w Holandii oraz własne doświadczenie jako rodzic w takiej rodzinie miałam świadomość, że członkowie tych rodzin często porozumiewają się mieszanką dwóch lub więcej języków, dostosowując język do bieżących potrzeb komunikacyjnych. Dlatego też chciałam zbadać, jak moi respondenci komunikują się ze sobą. Poprosiłam zarówno polskojęzycznych opiekunów, jak i tych niemówiących w tym języku, a także dzieci i młodzież, o wypowiedzenie się na temat zwyczajów językowych w rodzinie.

Z moich badań wynika, że we wszystkich rodzinach, które wzięły udział w moich badaniach, dochodzi do mieszania języków. Nawet jeśli rodzice deklarują, że rozmawiają z dziećmi wyłącznie w jednym języku, w domu ogląda się telewizję w innym języku, słucha muzyki i czyta prasę w jeszcze innym. Wiele osób biorących udział w moich badaniach przyznaje również, że mimo dominującego używania języka ojczystego w komunikacji z dziećmi regularnie zdarzają się sytuacje, w których język komunikacji się zmienia. Mogą to być sytuacje społeczne, związane z nauką lub nacechowane emocjonalnie. W moich badaniach nie uczestniczyła ani jedna rodzina, która na wszystkie pytania związane ze zwyczajami językowymi odpowiedziała, że zawsze i w każdej sytuacji używa tylko jednego języka.

Jakie opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii?

Przystępując do badań, założyłam, że opinie na temat edukacji w zakresie języka ojczystego wyrażone przez polonijne rodziny mogą być pozytywne, negatywne, neutralne lub ambiwalentne. Analiza danych zebranych od respondentów pokazała, że te opinie są zazwyczaj bardzo pozytywne. Większość rodziców zarówno polskiego, jak i niderlandzkiego pochodzenia, a także ich dzieci, wyraża się o nauce języka polskiego bardzo dobrze. Warto dodać, że taką opinię wyrażają zarówno rodziny, dla których troska o język polski jest priorytetem, jak i te, dla których nie stanowi on kluczowego elementu codziennego życia.

Istotne jest podkreślenie, że dzieci wyrażają się na temat edukacji w zakresie języka polskiego pozytywnie, jednak nie jest to bezpośrednio związane z uczęszczaniem do

polonijnych szkół. Dzieci zazwyczaj uczęszczają do szkoły polonijnej niechętnie, głównie ze względu na wymóg rodziców. W niektórych przypadkach uczęszczają do szkoły polonijnej od wieku 3 lub 4 lat, co sprawia, że jest to dla nich stały, niekwestionowany element tygodnia. Dla większości jest to jednak dodatkowe obciążenie po całym tygodniu nauki w szkole miejscowej. Ponadto dla niektórych dzieci uczęszczanie do szkoły polonijnej koliduje z zajęciami sportowymi, które w Holandii często odbywają się w soboty. Niektóre starają się łączyć obie aktywności, co prowadzi do znaczącego przeciążenia („Zonde van mijn tijd”, tłumaczenie: „Strata czasu” – pytanie nr 62 w kwestionariuszu ankiety dla dzieci i młodzieży, ankieta nr 48.)

Jakie doświadczenia w zakresie edukacji w języku polskim mają rodziny polonijne mieszkające na terenie Holandii?

Doświadczenia rodzin polonijnych w zakresie edukacji w języku polskim na terenie Holandii są niezwykle zróżnicowane i odzwierciedlają różne podejścia do zachowania i rozwijania kompetencji językowych w języku polskim. Edukacja w języku polskim w Holandii jest ściśle związana z uczestnictwem w szkołach polonijnych, ponieważ niderlandzki system edukacyjny nie oferuje nauki języka polskiego w swoim programie. W związku z tym rodziny uczestniczące w badaniach często odnosiły swoje doświadczenia do decyzji o uczęszczaniu bądź rezygnacji z uczęszczania dzieci do szkół polonijnych.

Wielu rodziców postrzegało edukację w języku polskim przez pryzmat dwujęzycznego wychowania, gdzie nauka w szkole polonijnej była uzupełnieniem codziennego używania języka polskiego w domu. Dla nich edukacja w języku polskim oznaczała nie tylko formalną naukę, ale także codzienną praktykę językową, wspieraną przez kontakty rodzinne i społeczne. Z kolei inni respondenci, dla których udział dzieci w szkołach polonijnych był niemożliwy lub niepraktyczny, rozważali hipotetyczne scenariusze, w których język polski mógłby być częścią programu w niderlandzkim systemie edukacyjnym.

Różnorodność tych doświadczeń wynika z wielu czynników, takich jak dostępność szkół polonijnych, ich odległość od miejsca zamieszkania, jakość oferowanego programu, a także indywidualne priorytety rodziców dotyczące wychowania i edukacji dzieci. W niektórych przypadkach edukacja w języku polskim była również postrzegana jako wyzwanie związane z koniecznością godzenia obowiązków szkolnych i pozaszkolnych oraz z trudnościami w integracji z niderlandzkim systemem edukacyjnym.

Podsumowując: doświadczenia rodzin polonijnych w Holandii w zakresie edukacji w języku polskim są wielowymiarowe, obejmując zarówno praktyczne aspekty związane

z uczestnictwem w szkołach polonijnych, jak i szersze refleksje na temat roli języka polskiego w codziennym życiu i tożsamości kulturowej dzieci.

Jakie są motywy/powody troski lub jej braku o język polski w rodzinach polonijnych mieszkających na terenie Holandii?

Z moich badań wynika, że motywy troski lub jej braku o język polski w rodzinach polonijnych mieszkających w Holandii są zróżnicowane i zależą od wielu czynników, zarówno praktycznych, jak i emocjonalnych. Rodziny, które kładą duży nacisk na naukę języka polskiego, często motywowane są chęcią utrzymania więzi z polskim dziedzictwem kulturowym, zapewnienia dzieciom możliwości komunikacji z rodziną w Polsce, a także przygotowaniem do ewentualnego powrotu do Polski. Ważną rolę odgrywa także troska o dwujęzyczność jako atut w przyszłym życiu zawodowym i społecznym dzieci.

Z kolei brak troski o język polski może wynikać z przekonania, że skupienie się wyłącznie na języku niderlandzkim jest kluczowe dla sukcesu edukacyjnego i integracji społecznej dziecka w Holandii. Rodzice mogą obawiać się, że dwujęzyczność będzie stanowić przeszkodę w opanowaniu języka dominującego, co z kolei może wpłynąć negatywnie na rozwój edukacyjny i zawodowy dziecka. Również zalecenia specjalistów i nauczycieli, którzy mogą doradzać koncentrację na jednym języku, odgrywają istotną rolę w tej decyzji. Dodatkowymi czynnikami wpływającymi na brak troski o język polski są praktyczne trudności związane z nauczaniem tego języka, takie jak brak czasu, odległość od szkoły polonijnej czy też niezadowolenie z programów oferowanych przez te szkoły.

Jakie są różnice w postrzeganiu edukacji dwujęzycznej (polsko- i niderlandzkojęzycznej) przez rodziców korzystających z oferty szkół polonijnych i niekorzystających z takiej oferty?

Przeprowadzone badania wskazują, że kluczową różnicą w postrzeganiu edukacji dwujęzycznej przez rodziców, którzy korzystają z oferty szkół polonijnych, a tych, którzy tego nie robią, jest sposób, w jaki oceniają oni bilans korzyści i strat wynikających z uczestnictwa w takiej formie edukacji. Rodzice rezygnujący z edukacji polonijnej często dostrzegają więcej negatywnych aspektów, takich jak dodatkowy czas poświęcony na dojazdy, obciążenie dziecka dodatkowymi obowiązkami, ograniczenie możliwości uczestniczenia w innych zajęciach, np. sportowych oraz niski poziom nauczania w szkołach polonijnych. W ich opinii te czynniki przeważają nad korzyściami, takimi jak kontakt z językiem polskim i integracja z rówieśnikami o podobnym pochodzeniu.

Warto również podkreślić, że dla wielu rodziców uczestnictwo dzieci w szkołach polonijnych nie jest bezpośrednio związane z dbałością o rozwój języka polskiego. Szkoły polonijne są postrzegane raczej jako dodatek do codziennego życia, a nie jako kluczowy element w procesie przyswajania języka. Rodzice często uznają, że główną rolę w nauce polskiego odgrywa środowisko domowe i codzienna praktyka językowa, a szkoła polonijna pełni funkcję uzupełniającą.

Jednocześnie moje badania pokazują, że dla rodziców decydujących się na posyłanie dzieci do szkół polonijnych decyzja ta ma często charakter symboliczny. Uczestnictwo w edukacji polonijnej jest postrzegane jako istotny sposób utrzymywania więzi z polską społecznością, a także jako środek przekazywania dzieciom polskich tradycji oraz podtrzymywania ich tożsamości kulturowej. W tym kontekście szkoły polonijne stają się nie tylko miejscem nauki, ale także przestrzenią, w której dzieci mogą pielęgnować swoje korzenie i wzmacniać poczucie przynależności do polskiej kultury mimo życia na emigracji.

Edukacja polskiego języka w środowisku polonijnym: wyzwania, praktyki i percepcje rodzin i nauczycieli

Ponad połowa nauczycieli uczestniczących w moich badaniach pracuje w szkołach polonijnych z powodu chęci kontynuowania kariery zawodowej. Jedna czwarta z nich angażuje się w te placówki, ponieważ ich dzieci uczęszczają do tych szkół. Część nauczycieli ma nadzieję na utrzymanie kontaktów z polonią w Holandii. Analizując dane pozyskane z badań, można wnioskować, że praca polonijnych nauczycieli jest niezwykle ważna, ponieważ wspierają zarówno dzieci niemówiące po polsku, jak i te, które nie znają języka niderlandzkiego. Dla dzieci nowo przybyłych do Holandii kontakt z osobami mówiącymi po polsku jest wsparciem i daje poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciele w szkołach polonijnych są również pierwszymi osobami, do których mogą zwrócić się o pomoc i radę rodzice napotykający problemy w codziennym życiu w Holandii. To do nauczycieli rodzice kierują pytania, jak zachęcać dziecko do mówienia po polsku oraz jak radzić sobie w sytuacjach, gdy dziecko odmawia używania języka polskiego. Nauczyciele mają również wiedzę na temat motywacji rodziców do posyłania dzieci do szkół polonijnych. Ich odpowiedzi potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych z polskojęzycznymi rodzicami/opiekunami. Według nauczycieli większość rodziców chce, aby dzieci utrzymywały językowy kontakt z rodziną w Polsce, a niektórzy planują powrót do Polski. Nauczyciele przyznają, że zaangażowanie dzieci w naukę jest zmienne. Co ciekawe, nauczyciele zauważyli, że dzieci najlepiej radzą sobie z

zadaniami wymagającymi werbalnego użycia języka, podczas gdy największym wyzwaniem są zadania związane z pisaniem.

Nauczyciele biorący udział w moich badaniach, podobnie jak dzieci i opiekunowie, twierdzą, że największym wyzwaniem są zajęcia odbywające się w soboty. Nauczyciele wskazują również, że ograniczony kontakt z uczniami stanowi dla nich trudność. Dodatkowo problem stanowi niski poziom motywacji uczniów do uczestnictwa w lekcjach.

Według nauczycieli w szkołach polonijnych codziennym zjawiskiem jest mieszanie języków. Dzieci na przerwach często komunikują się mieszanką języków, także podczas lekcji zdarza się, że używają języka niderlandzkiego. Świadomość, że nauczyciel zna język niderlandzki, może zniechęcać dzieci do parafrazowania wypowiedzi w języku polskim i zamiast tego przechodzą na język niderlandzki.

Dodatkowym wyzwaniem dla nauczycieli jest niewielka chęć do współpracy ze strony rodziców. Z moich badań wynika, że jedynie 26% respondentów odpowiedziało, że rodzice współpracują chętnie i systematycznie.

Brak dostępnych materiałów dydaktycznych stanowi istotne wyzwanie dla nauczycieli w szkołach polonijnych. Wielu z nich korzysta z zasobów dostępnych w internecie oraz z podręczników sprowadzanych z Polski.

Warto podkreślić, że mimo tych trudności większość nauczycieli wyraża zadowolenie ze swojej pracy w szkołach polonijnych, motywowanej potrzebą serca, chęcią pomocy i utrzymania kontaktu z Polakami mieszkającymi w Holandii.

Z moich badań wynika, że dzieci dobrze znające język polski często nudzą się, gdy program nauczania jest dostosowany do uczniów słabiej posługujących się językiem polskim. Z kolei dzieci, które nie znają języka polskiego, szybko się zniechęcają z powodu trudności w zrozumieniu nauczyciela. Dlatego uważam, że programy nauczania w szkołach polonijnych w Holandii wymagają dostosowania, aby lepiej odpowiadać zróżnicowanym potrzebom uczniów.

Nauka w polonijnych placówkach edukacyjnych powinna w pełni opierać się na potrzebach dzieci i odbywać się w formie zabawy. Zajęcia powinny być atrakcyjne i angażujące, a dzieci powinny uczyć się języka polskiego poprzez różnorodne formy zabawy. Rolą nauczyciela byłoby nadzorowanie procesu, jednak to dzieci powinny odgrywać główną rolę w zajęciach. Nauczyciel powinien zapewnić, że komunikacja między dziećmi odbywa się wyłącznie w języku polskim. Szczególnie korzystne byłoby umożliwienie zabawy z dziećmi, które nie znają języka niderlandzkiego.

Z uwagi na przeciążenie tygodniowego harmonogramu zajęć lekcje w szkołach polonijnych nie powinny polegać na zadaniach pisemnych i siedzeniu w ławkach. Spotkania te powinny być kojarzone z przyjemnie spędzonym czasem, a nie z dodatkowym dniem szkolnym.

Potwierdzają to badania nad nowym projektem w Holandii o nazwie „Taalbuddy” (Językowy kolega), przedstawionym przez Sabrinę Ong-Aban i Judith Wolfs z Leeuwenborgh. Projekt ten polega na pomocy językowej udzielanej przez rówieśników – uczniowi słabiej posługującemu się językiem niderlandzkim pomaga uczeń biegły w tym języku. Jak wskazują autorki, obie strony odnoszą korzyści: uczniowie pomagający rozwijają swoje umiejętności językowe, zdobywają wiedzę na temat dwujęzyczności i uczą się, jak wspierać innych, natomiast uczniowie otrzymujący pomoc podnoszą swoje kwalifikacje językowe.

Projekt „Taalbuddy” wykazał także znaczące korzyści socjalno-emocjonalne. Uczniowie, którym udzielana jest pomoc, zyskują pewność siebie, a ci, którzy pomagają, wykazują mniejsze uprzedzenia. Dodatkowo projekt sprzyja nawiązywaniu przyjaźni, co stanowi istotną wartość dodaną⁹²⁷.

Z moich badań wynika, że jednym z kluczowych problemów, które zniechęcają rodziców do zapisywania dzieci do szkół polonijnych, jest system dzielenia uczniów na grupy według wieku, a nie znajomości języka. Taki system często prowadzi do sytuacji, w której część dzieci nie korzysta optymalnie z programu nauczania – dla niektórych jest on zbyt trudny, a dla innych zbyt łatwy. Wprowadzenie systemu edukacji wspieranej przez rówieśników mogłoby zminimalizować te problemy, umożliwiając uczniom naukę od siebie nawzajem. W takim modelu różnice w znajomości języka polskiego mogłyby stać się atutem, a nie przeszkodą.

Podczas takich zajęć dzieci mogłyby na przykład uczyć się piosenek. Ważne jest, aby repertuar proponowany dzieciom obejmował także dziecięcą muzykę współczesną, a nie tylko utwory z czasów młodości ich rodziców.

W kontaktach z placówkami edukacyjnymi, zapraszając je do udziału w ankiecie, podkreślałam, że jej celem jest zgłębienie doświadczeń nauczycieli związanych z nauczaniem języka polskiego w Holandii. Zaznaczałam, że edukacja językowa odgrywa kluczową rolę w budowaniu tożsamości jednostek i grup społecznych, szczególnie w kontekście wielokulturowym i wielojęzycznym, w jakim dorastają dzieci. Informowałam również, że opinie zgromadzone w badaniach będą służyć do projektowania rozwiązań poprawiających edukację językową w Holandii oraz do poszukiwania korzystnych rozwiązań dla dzieci i ich rodzin.

⁹²⁷ S. Ong-Aban, Wolfs J., *Een leeftijdsgenoot als taalbuddy*, [w:] „Levende Talen Tijdschrift”, jaargang 108, nummer 4, 2021, s. 28.

Pomimo tych zapewnień zainteresowanie badaniami okazało się niewielkie. Z danych szacunkowych wynika, że w Holandii pracuje około 191 nauczycieli języka polskiego, z czego w moich badaniach wzięło udział jedynie 28 osób. Tak niski poziom uczestnictwa może sugerować ograniczone zainteresowanie tego typu badaniami.

Przystępując do badań, chciałam zgłębić motywacje rodziców dotyczące wysyłania dzieci do szkół polonijnych oraz powody, dla których tego nie robią. Szkoły polonijne funkcjonują na całym świecie, a przeglądając stronę internetową polskiego rządu w zakładce „Polonia” / „Polonia i Polacy za granicą” / „Placówki oświatowe za granicą”, odnotowałam obecność aż 1071 takich placówek, rozmieszczonych w różnych krajach⁹²⁸. Biorąc pod uwagę, że liczba niderlandzkich placówek zanotowanych w tej bazie wynosi 21, można stwierdzić, że dane te są zdecydowanie niedokładne. Niemniej jednak, mimo tych niedokładności, liczby te wskazują na rosnące zapotrzebowanie na edukację w języku polskim wśród Polaków mieszkających poza granicami Polski. W związku z tym uważam, że szkoły polonijne są niezwykle istotne dla społeczności polskiej.

Jednakże, pomimo ich znaczenia, liczba uczniów uczęszczających do polonijnych szkół w Holandii jest stosunkowo niska. Moje badania ujawniły, że większość rodziców decyduje się na zapisanie dzieci do tych szkół z powodu chęci doskonalenia umiejętności językowych swoich dzieci, które mogą być przydatne w kontaktach z rodziną w Polsce. Rodzice pragną, aby ich dzieci uczyły się języka polskiego, a także by poznawały polską historię i tradycję. Jednak biorąc pod uwagę, że zajęcia w polonijnych szkołach odbywają się jedynie przez kilka godzin w miesiącu, takie wymagania mogą wydawać się trudne do zrealizowania.

Rodzice, którzy decydują się nie posyłać dzieci do szkół polonijnych, często nie dostrzegają potrzeby korzystania z takich placówek. Z jednej strony rodzice, którzy w domu zapewniają komunikację w języku polskim, uważają, że szkoła polonijna nie jest im potrzebna. Z drugiej zaś rodzice, dla których język polski nie odgrywa kluczowej roli, obawiają się, że uczestnictwo w takich szkołach mogłoby być przeszkodą w edukacji ich dzieci w systemie lokalnym. Takie przekonania są jednak w sprzeczności z badaniami E. Białystok, które wskazują, że dwujęzyczność może przyczyniać się do lepszych wyników w nauce⁹²⁹.

Moje badania wykazują, że uczęszczanie do szkół polonijnych nie jest bezpośrednio związane z troską o zachowanie języka polskiego, a brak uczestnictwa w takich szkołach nie jest jednoznaczny z rezygnacją z używania języka polskiego.

⁹²⁸ <https://www.gov.pl/web/polonia/placowki-oswiatowe-za-granica> [dostęp: 10.02.23].

⁹²⁹ Wykład Ellen Białystok z 28 stycznia 2021 roku, <https://www.youtube.com/watch?v=glhYTiaKis> [dostęp: 13.02.2023].

Opinie zarówno dorosłych, jak i dzieci, które nie są zainteresowane uczęszczaniem do polonijnych szkół w Holandii, często wskazują, że oferta tych szkół nie stanowi atrakcyjnego sposobu spędzania wolnego czasu dla uczniów. Dodatkowo wielokrotnie podnoszono, że szkoły polonijne nie uwzględniają przyzwyczajzeń uczniów uczęszczających do szkół niderlandzkich. Istnieje także zauważalny problem w tym, że lekcje języka polskiego w szkołach polonijnych często nie są dostosowane do poziomu zaawansowania uczniów, co oznacza, że powinny być traktowane jako lekcje języka obcego lub drugiego.

Głównym powodem, dla którego rodzice decydują się nie posyłać dzieci do szkół polonijnych, jest przekonanie, że taka forma edukacji jest im niepotrzebna. Dodatkowo rodzice obawiają się o przeciążenie dzieci, a czas stanowi istotny czynnik wpływający na decyzję o nieuczestniczeniu w takich zajęciach.

Wydaje się również, że nie wszystkie szkoły polonijne uwzględniają, iż uczniowie uczęszczający na ich zajęcia są nie tylko dwu- lub wielojęzyczni, ale także dwu- lub wielokulturowi. W związku z tym zbyt duży nacisk na polski patriotyzm może nie tylko zniechęcać dzieci, ale również prowadzić do dyskomfortu i niezrozumienia.

Możliwe, że problem niskiej frekwencji w polonijnych szkołach w Holandii mógłby zostać rozwiązany, jeśli szkoły te oferowałyby bardziej atrakcyjny program dostosowany do specyfiki polonii holenderskiej.

Co istotne, opinia otoczenia nigdy nie stanowi powodu nieposyłania dzieci do polonijnych szkół, ponieważ niemal wszyscy rodzice, których dzieci uczęszczają do tych placówek, przyznają, że fakt ten jest pozytywnie odbierany przez znajomych i rodzinę w Holandii. Koledzy dzieci albo ignorują ten fakt, albo odnoszą się do niego pozytywnie.

Większość dzieci uczęszczających do szkół polonijnych wskazuje, że największą zaletą takich szkół jest możliwość spotykania się z innymi dziećmi znajdującymi się w podobnej sytuacji. Kluczowym elementem nauki języka polskiego okazuje się kontakt z rówieśnikami.

W środowisku domowym oraz podczas zajęć w szkołach polonijnych dzieci posługują się naprzemiennie dwoma lub więcej językami. Mieszanie języków wydaje się nie stanowić problemu pod warunkiem, że język polski jest używany w znaczącej mierze. Potwierdzają to odpowiedzi zarówno polskojęzycznych opiekunów, ich niderlandzkich partnerów, jak i dzieci polskiego pochodzenia.

Analizując dane z moich badań, chciałabym również odnieść do spostrzeżeń K. Handke dotyczących właściwości codziennej polszczyzny. Potwierdzają one moje wnioski w odniesieniu do polszczyzny Polonii w Holandii. Handke pisze, że słownictwo codziennej polszczyzny charakteryzuje się szybkim tempem tworzenia i wprowadzania do języka nowych

form od podstaw rodzimych i obcych. Pisze również, że codzienna polszczyzna charakteryzuje się nowymi formami czasowników z przedrostkami oraz pochodnymi od skrótowców⁹³⁰. Z moich badań wynika, że wszystko to można zaobserwować w języku polskim Polaków mieszkających w Holandii. Handke pisze, że codzienna polszczyzna bardzo wzbogaciła się i stale się wzbogaca w stałe związki wyrazowe, szczególnie te z udziałem czasowników⁹³¹. Również to jest obserwowalne w języku polskim dzieci mieszkających w Holandii, które używają polszczyzny, na którą ogromny wpływ ma język niderlandzki⁹³².

Badaczka wskazuje również na specyfikę języka charakterystycznego dla różnych grup społecznych i zawodowych. Z moich badań wynika, że pojawia się nowy rodzaj codziennej polszczyzny, który można określić jako język Polonii. W związku z wpływem języka miejscowego, w przypadku moich badań niderlandzkiego, należy założyć, że język Polonii w różnych częściach świata może znacznie się różnić.

W Holandii coraz częściej podnoszone są głosy, że wielojęzyczność powinna być traktowana jako zaleta i że szkoły lokalne powinny wspierać tę różnorodność językową. Jak zauważa Joana Duarte, wielojęzyczność jest kluczowa dla tożsamości dziecka. Badania potwierdzają, że uwzględnienie wielojęzyczności uczniów w programie nauczania oraz integracja języków domowych w edukacji lokalnej wpływa pozytywnie nie tylko na wyniki w nauce dzieci, ale także na ich poczucie tożsamości⁹³³.

Podczas rozmów z rodzicami, którzy decydują się zrezygnować z nauki języka polskiego, zauważyłam, że istotnym problemem jest niewiedza na temat korzyści płynących z dwu- i wielojęzyczności, a także krótkowzroczność związana z problemami językowymi. To przekonanie szczególnie ugruntowało się podczas rozmów z dorosłymi osobami polskiego pochodzenia, które nie posługują się językiem polskim, ale odczuwają z tego powodu głęboki żal. Tęsknota za językiem jest znaczna, a młodsze pokolenia często pragną się nauczyć języka, czując jednak, że jest już za późno. Wskazują, że obecna nauka języka polskiego byłaby dla nich nauką języka obcego, podczas gdy nauka od dzieciństwa mogłaby prowadzić do naturalnego przyswajania. Brak znajomości języka polskiego skutkuje także poczuciem niepełnej przynależności do polskiej społeczności. Jak zauważa Aleksandra Boroń: „Posługiwanie się tym samym językiem stwarza poczucie wspólnoty i »działa« na jednostki,

⁹³⁰ K. Handke, *Zakłócenia w komunikacji językowej w dzisiejszej Polsce*, [w:] „Studia językoznawcze synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny”, t. 8, Uniwersytet Szczeciński 2009, s. 15.

⁹³¹ *Ibidem*, s. 16.

⁹³² A. Steur, *De genitief bij tweetalige Pools-Nederlandse kinderen i Nederland* [praca magisterska], Uniwersytet Amsterdamski, Amsterdam 2012, s. 54.

⁹³³ Duarte J., *Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerken*, [w:] „Levende Talen Tijdschrift”, jaargang 109, nummer 3, 2022, s. 15.

pozwalając im na (re)konstruowanie ich własnych kulturowych tożsamości zarówno »tu i teraz«, jak i poprzez transmisję kulturową pamięci grupy w perspektywie pokoleń”⁹³⁴. Osoby polskiego pochodzenia niemówiące po polsku są pozbawione tego poczucia.

Rodzice często są przekonani, że rezygnacja z nauki języka polskiego ułatwi dzieciom adaptację w niderlandzkim systemie edukacyjnym. Nie zdają sobie jednak sprawy, że tym samym odbierają dzieciom część ich dziedzictwa kulturowego.

Warto podkreślić, że dzieci uczestniczące w wywiadach, które posługują się językiem polskim, odpowiadają zazwyczaj krótko i konkretnie, rzadko używając zdań złożonych. Najbardziej szczegółowe odpowiedzi uzyskałam od dzieci, które mówiły po niderlandzku. Dodatkowo język polski używany przez badane dzieci jest prosty, z licznymi potocznymi zwrotami, takimi jak „gadała” czy „fajnie”. Zaobserwowałam także wyraźną różnicę w biegłości językowej między dziećmi urodzonymi w Holandii a tymi urodzonymi w Polsce, zwłaszcza między rodzeństwem, które miało różne doświadczenia edukacyjne. Starsze dzieci, które uczęszczały do szkół w Polsce, posługują się językiem polskim znacznie sprawniej niż dzieci uczęszczające tylko do szkół w Holandii.

Prosty język dzieci w rodzinach polonijnych można również tłumaczyć tym, że rodzice używają języka polskiego głównie w kontekście domowym. Dzieci przyznają, że nawet w tych sytuacjach używanie języka polskiego nie jest konsekwentne. Jeśli badane dzieci mają rodzeństwo, rozmowy między nimi odbywają się głównie po niderlandzku. Polonijne dzieci rzadko oglądają telewizję po polsku, a także mało czytają w tym języku. Chociaż rodzice twierdzą, że dzieci częściej czytają po polsku, same dzieci przyznają, że nie robią tego niemal wcale, podobnie jak w przypadku słuchania muzyki.

Co ciekawe, dzieci, które rzadko mówią po polsku, przyznają, że potrafią zrozumieć ten język w znacznym stopniu, ale boją się mówić po polsku z powodu obawy przed popełnieniem błędów oraz trudności w szybkim doborze słownictwa, którego często im brakuje.

Podczas rozmów zarówno dorośli, jak i dzieci, niezależnie od częstotliwości używania języka polskiego, podkreślali, że czerpią radość z możliwości rozmawiania w tym języku. Język polski zazwyczaj kojarzy się pozytywnie, będąc związanym z zabawą, wakacjami i przyjemnościami.

Niezależnie od różnic w postrzeganiu ważności języka polskiego przez polonijne rodziny mieszkające w Holandii obserwuję, że język polski, w mniejszym lub większym stopniu,

⁹³⁴ Boroń A., *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*, [w:] „Studia edukacyjne” nr 60/2021, Wydawnictwo naukowe UAM, s. 7.

znajduje swoje miejsce w polonijnych domach. Może to obejmować programy telewizyjne czy książki znajdujące się na półkach.

Dla dzieci kluczowe są interakcje z rówieśnikami. Dlatego dzieci, które przyjechały do Holandii w wieku szkolnym, oraz te, które spędzają dużo czasu w Polsce, wykazują większą biegłość w języku polskim. Większość uczniów polonijnych szkół wskazuje, że główną zaletą uczęszczania do takich placówek jest możliwość kontaktu z innymi dziećmi mówiącymi po polsku.

Kolejnym istotnym aspektem dwu- i wielojęzycznych rodzin jest powszechne i codzienne mieszanie języków, które wydaje się naturalnym zjawiskiem. Osoby, które nie znają języka niderlandzkiego, nie mieszają języków. To zagadnienie może stanowić interesujący temat badań. Możliwe, że mieszanie języków nie jest problemem, lecz jest to przejaw powstawania nowego typu języka, „pinginu” jak opisał to niderlandzki psycholingwista Willem Johannes Maria Levelt. Levelt określał takie języki jako mieszane o mniejszej złożoności, powstające w wyniku prób komunikacji między użytkownikami różnych języków ojczystych. Warto zaznaczyć, że taki mieszany język może ponownie osiągnąć pełną złożoność, gdy w drugim pokoleniu staje się językiem ojczystym⁹³⁵.

W trakcie prowadzenia badań zdałam sobie sprawę, jak istotne jest, aby nie tylko dzieci uczyły się języka polskiego, ale również, aby ich rodzice nabywali umiejętności w zakresie języka miejscowego, w tym przypadku niderlandzkiego. Podczas gdy kończyłam moje badania, rozpoczęłam pracę w niderlandzkiej szkole podstawowej, początkowo jako asystentka nauczycieli, a po roku jako nauczyciel prowadzący własną klasę. W ramach moich obowiązków zajmuję się nie tylko nauczaniem dzieci, ale również wspieraniem moich koleżanek w kontaktach z rodzicami polskiego pochodzenia.

Wsparcie to jest niezbędne, gdyż wielu z tych rodziców, nieznających ani niderlandzkiego, ani angielskiego, ma trudności w komunikacji z nauczycielami swoich dzieci. Przykładem jest sytuacja, którą opisuję poniżej: podczas jednej z rozmów, gdy pełniłam funkcję tłumacza między rodzicem a nauczycielką, matka uczennicy wyraziła wdzięczność, że dzięki mojej pomocy mogła po raz pierwszy porozmawiać z nauczycielką swojej córki. Ta matka nigdy wcześniej nie uczestniczyła w spotkaniach z nauczycielami w tej szkole. Zarówno ona, jak i nauczycielka odczuły ulgę z powodu możliwości efektywnego porozumienia się. Warto dodać, że dziewczynka uczyła się do tej szkoły od grupy 1, a rozmowa miała miejsce, gdy była już w grupie 5.

⁹³⁵ W.J.M. Levelt, *Geesteswetenschappelijke theorie als kompas voor de gangbare mening*, [w:] S. Dresden, D. Van de Kaa (red.), *Wetenschap ten goede en ten kwade*, Amsterdam 1984, s. 46.

Przystępując do moich badań, byłam świadoma, że praca będzie wymagająca ze względu na obszerność tematu. Przewidywałam również, że całkowite wyczerpanie tematu jest niemal niemożliwe, ponieważ badania dotyczą konkretnych osób, a każda z nich charakteryzuje się unikatową sytuacją językową i społeczną. Już w trakcie badań zaczęłam podejrzewać, że tego typu badania nigdy nie osiągną punktu pełnego wyczerpania tematu. Każda nowa osoba i sytuacja przekonywały mnie o niezwyklej trudności uogólniania danych pozyskanych z moich badań. Przekonałam się również, że tak, jak twierdzi M. Cruz-Ferreira, istnieje tyle wielojęzycznych kontekstów, ile wielojęzycznych społeczności⁹³⁶. Ja rozszerzyłamby to stwierdzenie, pisząc, że istnieje tyle wielojęzycznych kontekstów, ile wielojęzycznych rodzin.

⁹³⁶ M. Cruz-Ferreira, *Multilingual Norms*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften 2010, s. 7.

Zakończenie

Analiza przeprowadzonych badań pozwala na wyciągnięcie kilku kluczowych wniosków, które mają istotne implikacje zarówno dla zachowania języka polskiego, jak i integracji społecznej:

- 1) Wnioski dotyczące rodzin, w których rezygnuje się przekazania dzieciom języka polskiego:
 - Rodzice, którzy rezygnują z troski o język polski, są przekonani, że nie ma sensu inwestować w język, który nie jest używany w szerszej przestrzeni społecznej. Decyzje te motywowane są troską o dobro dziecka i jego rozwój w społeczeństwie niderlandzkojęzycznym.
 - W rodzinach, gdzie jedno z rodziców nie zna języka polskiego, często rezygnuje się z przekazywania dzieciom tego języka. Wynika to z poczucia wyobcowania osoby nieznającej polskiego w komunikacji rodzinnej.
 - Nauczyciele i logopedzi często doradzają rodzicom, by zrezygnowali z używania języka polskiego na rzecz niderlandzkiego, szczególnie w przypadkach problemów rozwojowych lub językowych u dzieci. To powoduje, że rodzice częściej decydują się na używanie niderlandzkiego w domu.
 - Dzieci często używają języka niderlandzkiego, opowiadając o wydarzeniach szkolnych, co prowadzi do tego, że niderlandzki staje się dominującym językiem komunikacji w domu.
 - Brak słownictwa w języku polskim utrudnia dzieciom wyrażanie się w tym języku.
 - Rodzice, odpowiadając dzieciom w niderlandzkim, wzmacniają jego dominację w codziennej komunikacji. Z czasem dzieci tracą biegłość w języku polskim, co prowadzi do jego stopniowego zaniku w rodzinie.
 - W wielu rodzinach mieszanych dzieciom nie jest konsekwentnie przekazywany jeden język. Rodzice często mieszają języki, co utrudnia utrzymanie jednoznacznej komunikacji w jednym języku. Dzieci, gdy nie znają słowa po polsku, od razu przełączają się na niderlandzki lub angielski. Brak regularności może prowadzić do ograniczenia rozwinięcia się języka polskiego.
 - W życiu codziennym język niderlandzki często dominuje, zwłaszcza w szkole i z rówieśnikami. To prowadzi do sytuacji, gdzie dzieci preferują ten język nawet w domu.

- Dla wielu dzieci język polski jest używany jedynie w codziennych sytuacjach domowych, co ogranicza ich słownictwo i umiejętność porozumiewania się w tym języku.
- Dzieci często nie mają możliwości rozmawiania z rówieśnikami po polsku, co prowadzi do marginalizacji tego języka jako narzędzia komunikacji poza domem.
- Pomimo ograniczonego używania języka polskiego polskie tradycje, jak Wigilia czy Wielkanoc, są wciąż celebrowane po polsku, co pokazuje silny sentyment do kultury rodzimej.

2) Wnioski dotyczące rodzin, w których występuje troska o język polski:

- Badani rodzice wykazują silną determinację w utrzymywaniu języka polskiego jako głównego środka komunikacji w domu. Pomimo obecności dwujęzyczności regularne używanie polskiego jest zgodne z ich wartościami kulturowymi i emocjonalnymi.
- Język polski jest preferowany przez rodziców do wyrażania emocji.
- Mieszanie przez dzieci języków (np. polskiego i niderlandzkiego) nie wpływa negatywnie na znajomość języka polskiego. Rodzice priorytetyzują regularne i konsekwentne stosowanie języka polskiego, co sprzyja jego płynności oraz użyteczności w życiu codziennym.
- Utrzymywanie znajomości języka polskiego zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa i swobody, zwłaszcza w sytuacjach prywatnych, gdzie język ten ułatwia komunikację z rodzicami.
- Rodziny podejmują różne decyzje dotyczące posyłania dzieci do szkół polonijnych. Nie wszystkie rodziny decydują się na tę opcję, preferując inne metody wspierania języka polskiego w rodzinie.
- Motywacja zarówno rodziców, jak i dzieci odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu języka polskiego.
- Codzienne interakcje z polskojęzycznymi rówieśnikami oraz wsparcie rodziców są istotne dla pozytywnego podejścia dzieci do nauki języka polskiego.
- Osoby, które straciły znajomość języka polskiego, doświadczają żalu z powodu utraty tożsamości kulturowej i utrudnionych relacji z rodziną w Polsce.
- Obserwuje się okresowy opór dzieci wobec używania języka polskiego, co może być wynikiem chęci adaptacji wśród rówieśników czy potrzeby zrozumienia i akceptacji obu języków.

3) Wnioski dotyczące edukacji w języku polskim:

- Większość rodziców i dzieci wyraża pozytywne opinie na temat nauki języka polskiego, chociaż uczęszczanie do polonijnych szkół nie zawsze jest entuzjastycznie przyjmowane przez dzieci, które postrzegają to jako dodatkowe obciążenie.
- Rodzice zazwyczaj wyrażają troskę o utrzymanie języka polskiego ze względu na kontakt z rodziną w Polsce oraz plany ewentualnego powrotu do kraju. Jednak obawy dotyczące edukacji w holenderskim systemie szkolnym oraz wpływ specjalistów i nauczycieli często decydują o rezygnacji z nauki języka polskiego.
- Rodzice decydują się na szkoły polonijne z powodu możliwości edukacji w języku polskim, kontaktu z polskimi rówieśnikami, utrzymania tożsamości kulturowej oraz zdobycia świadectw ukończenia szkoły zgodnych z polskim systemem edukacyjnym.
- Brak zainteresowania ze strony dziecka, niezadowolający program nauczania, problemy czasowe i odległość są głównymi przyczynami, dla których rodzice rezygnują z edukacji w szkołach polonijnych.
- Rodzice, którzy posyłają dzieci do szkół polonijnych, dostrzegają korzyści związane z wielojęzycznym wychowaniem, w tym lepszą kreatywność dziecka i możliwość swobodnej komunikacji zarówno w Polsce, jak i za granicą.
- Rodzice korzystający z ofert szkół polonijnych często dostrzegają zarówno zalety, jak i wady takiej formy edukacji. Dla wielu jest to sposób na utrzymanie więzi z kulturą polską i nauczenie dzieci języka ojczystego, ale jednocześnie widzą oni ograniczenia i niezadowolenie z organizacji zajęć oraz ich skuteczności.
- Nauczyciele w szkołach polonijnych odgrywają kluczową rolę w utrzymywaniu języka polskiego i kultury wśród dzieci.
- Zarówno nauczyciele, jak i rodzice wskazują na szereg wyzwań związanych z funkcjonowaniem szkół polonijnych. Problemy takie jak ograniczony czas zajęć, mieszanie języków czy niski poziom motywacji dzieci są często wspominane jako główne przeszkody.
- Istnieje potrzeba dostosowania programów nauczania w szkołach polonijnych do potrzeb dzieci i ich rodziców, uwzględniając lokalne realia i różnorodność językową.

- Współpraca między rodzicami a szkołami polonijnymi oraz zrozumienie potrzeb dzieci wielojęzycznych i wielokulturowych są kluczowe dla sukcesu tego rodzaju edukacji.
- 4) Obraz rodzin polonijnych i języka polskiego w opiniach rodzin polonijnych:
- Dzieci przybyłe z Polski po latach nauki w polskich szkołach mają lepsze umiejętności językowe w języku polskim niż dzieci urodzone już w Holandii. Rodzice dzieci przybyłych do Holandii w późniejszym wieku zazwyczaj łatwiej komunikują się z nimi po polsku niż z dziećmi urodzonymi w Holandii, które mają mniejszy kontakt z językiem polskim.
 - Nawet wśród rodzin, które nie kładą nacisku na naukę języka polskiego, istnieje sentyment i pozytywne podejście do języka ojczystego. Język polski często kojarzony jest z przyjemnymi wspomnieniami, zabawą i świętami, co świadczy o głębokim znaczeniu kulturowym języka w emigracyjnym kontekście.
 - Niektóre wywiady dokumentują negatywne interakcje między Polakami w Holandii, co może prowadzić do niechęci i izolacji wewnętrznej społeczności. Te negatywne doświadczenia mogą mieć związek z kulturowymi różnicami oraz z trudnościami adaptacyjnymi.
 - Język holenderski odgrywa kluczową rolę w integracji polskiej społeczności w Holandii. Brak umiejętności w zakresie języka holenderskiego utrudnia rodzicom udział w życiu społecznym i edukacyjnym swoich dzieci, co jest szczególnie widoczne podczas spotkań szkolnych i w kontaktach z instytucjami publicznymi.
 - Obie grupy rodziców, niezależnie od priorytetów wobec języka polskiego, spotykają się z wyzwaniem związanym z edukacją dwujęzyczną. Postawy nauczycieli i specjalistów wobec dwujęzyczności mogą wpływać na decyzje rodziców dotyczące komunikacji z dziećmi w języku polskim.
 - Zarówno dla rodzin, które pielęgnują język polski, jak i dla tych, które o nim zapominają, Polska jest miejscem pozytywnych wspomnień. To sugeruje, że język i kultura nie zanikają wraz z czasem, lecz pozostają ważnymi elementami tożsamości.

Bibliografia

Podstawy prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz. U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669 i 2245.

DZIENNIK USTAW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ, Warszawa, dnia 11 stycznia 2017 r. Poz. 59, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

DZIENNIK USTAW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ, Warszawa, dnia 30 sierpnia 2019 r. Ustawa z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą.

Art. 10 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 roku, ratyfikowanego przez Polskę w 1977 roku.

Informacje sygnałowe GUS, Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2020, GUS 25.10.2021.

Publikacje zwarte

Aarssen J. *Hoe kinderen meer talig opgroeien*, PlanPlan Amsterdam 2004.

Ablewicz K., *Hermeneuczo-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

Acosta R.M., Hutchison M., *Najszczęśliwsze dzieci na świecie, czyli wychowanie po holendersku*, Świat Książki, Warszawa 2018.

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

Aitchison J., Sykurska-Derwojed, M. (tł.), *Ziarna mowy: początki i rozwój języka*, Państwowy Instytut Wydawniczy 2002.

Albański L., Gola S., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2013.

Appel R., Muysken P., *Language Contact and Bilingualism*, Amsterdam Academic Archive, Amsterdam 2005.

Appelt K., Mielcarek M., *Opieka i wychowanie Wczesne dzieciństwo*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.

- Arnold C. *Sharing ideas with parents about key child development concepts*, [w:] M. Whalley (red.), *Involving parents in their Children's Learning*, Sage, London 2009.
- Baczyńska H., *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters LTD, Clevedon 2001.
- Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Bristol 2003.
- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960.
- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w *Zrozumieć uczenie się, zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo akademii pedagogiki specjalnej, Warszawa 2017.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Batenburg van E., L. Dale, D. Polisenska, C. van Beuningen, *Meertaligheid in het mbo: een inventarisatiestudie naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Nederlands en Engels*, [w:] „Levende Talen Tijdschrift”, jaargang 23, nummer 4, 2022.
- Bates E., *On the nature and nurture of language*, [w:] *Frontiers of biology, The brain of homo sapiens*, red. R. Levi-Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco, F. Jacob, E. Bizzi, P. Calissano, V. Volterra, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Rome 2003.
- Bauman T., *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010.
- Bauman T., *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), Impuls, Kraków 2010.
- Bauman T., *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, T. Pilch, T. Bauman (red.), Żak, Warszawa 2001.
- Berents J., *Geletterdheid en Mondeling Taalgebruik: Samenhang en Onderscheid*, [w:] Rispje en Siedzje: Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meartaligens en Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018, (red.) R. Jonkman, A. Riemersma, University of Groningen, Groningen 2019.
- Berg H. K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, Jedność, Kielce 2007.

- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] Głowiński M. (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Bertalanffy von L., *General System Theory*, George Braziller, New York 1968.
- Bialystok E., *Bilingualism in Development, Language, Literacy, & Cognition*, Cambridge University Press, New York 2005.
- Bialystok E., *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Blakemore S. J. , Frith U., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Bloomfield L., *Language*, George Allen&Unwin Ltd., Londyn 1933.
- Blumenthal M., *Meertalige ontwikkeling, Adviezen over meertalige opvoeding bij een auditief/communicatieve beperking*, Acco, Leuven, Den Haag 2009.
- Blumsztajn A., *Dobra praktyka systemowa Różnorodność instytucjonalnych form opieki nad małym dzieckiem*, [w:] *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, T. Ogrodzińska (red.), Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2010.
- Bokus B., Shugar G. W., *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795 – 1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008.
- Boroń A., *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*, [w:] „Studia edukacyjne” nr 60/2021, Wydawnictwo naukowe UAM.
- Bourdieu P., *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge 1991.
- Bourdieu P., Wacquant, L. J., *An invitation to reflexive sociology*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Bralczyk J., *100 tysięcy potrzebnych słów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Brown, H. D., *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Prentice Hall Regents, cop. 1994.
- Bruner J. S., *Akt dokonywania odkrycia*, [w:] *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, J.S. Bruner (red.), Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Bruner J. S., *Procesy reprezentacji w dzieciństwie* [w:] *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, J.S. Bruner (red.), Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1978.

- Bruner J., *Child's talk, learning to use language*, W.W. Norton & Company Inc., New York 1983.
- Bruner J., *In Search of Pedagogy Volume I, The selected work of Jerome S. Bruner*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York 2006.
- Brzezińska A. I., *Dzieciństwo jako fundament*, [w:] *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, T. Ogrodzińska (red.), Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2010.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984.
- Butterworth B., *Introduction: A Brief Review of Methods of Studying Language Production*, [w:] *Explanations for Language Universals*, (red.) B. Butterworth, B. Comrie, Ö Dahl, Mouton, Berlin 1983.
- Butterworth G., *Niemowlęctwo*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, P. E. Bryant, A. M. Colman (red.), Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 1997.
- Cenoz J., *Defining Multilingualism*, [w:] *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 2013.
- Cenoz J., Genesee F., *Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education*, [w:] J. Cenoz, F. Genesee (red.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon 1998.
- Chen X., Padilla A.M., *Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model*, [w:] *Frontiers in Psychology*, Volume 10, wrzesień 2019.
- Chen X., Padilla A.M., *Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets*, [w:] *Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model*.
- Chomsky N., *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, „Language” 1959, nr 35.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, MA: MIT Press, 1965.
- Chomsky N., *Trzy elementy projektujące język*, [w:] *Prace Językoznawcze* 10, 2008.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), Kraków 2010.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Cieślińska B., *Emigracje bliskie i dalekie, Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.

- Cockiewicz W., 2013, *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*, [w:] „LingVaria” VIII, nr 1, Kraków 2013.
- Coleman J.S., *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, [w:] „Studia Socjologiczne” 1993, nr 1.
- Cook V. J., *Second language learning and language teaching*, Edward Arnold 1994.
- Cornips L., *Eigen en vreemd, meertaligheid in Nederland*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2012.
- Cudak H., *Wybrane cechy współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*, Józef Wilk [red.] IPIP AŚ, Kielce 2007.
- Cunningham-Andersson U., Andersson S., *Growing up with two languages a practical guide*, Routledge Taylor & Francis Group, London 2006.
- Cygan S., *Gwara w świadomości mieszkańców wsi (na przykładzie Kielecczyny i Opoczyńskiego)* [w:] *Język a Kultura* tom 28, Acta Universitatis Wratislaviensis No 4030, Wrocław 2018.
- Cywińska M., *Opanowanie języka i mowy przez dzieci*, [w:] *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, M. Cywińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Cywińska M., *Rozwijanie sprawności językowych dziecka*, [w:] *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, M. Cywińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Czub M., *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo. Wiek 0 – 2/3 lata*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela I*, A.I. Brzezińska (red.), Seria I Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania, t. I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Dabert D., *Mowa kontrolowana: szkice o języku publicznym w Polsce po 1989 roku*, Bonami, Wydawnictwo-Drukarnia 2003.
- Danek D., *Język i antropologia – w wieku którym?*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 5 (47), 146-151, 1979.
- Davies M., Lloyd E., Scheffler A., *De taal van het kind van 0 tot 3 jaar*, Uitgeverij Het Spectrum BV, Utrecht 1988.
- Dąbrowski Z., *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Harmonia Gdańsk 2008.
- Dekkers R., Brand van den A., *Taalverwerking*, [w:] Portaál, H. Paus i Andri van den Brand (red.) Uitgeverij coutinho, Bussum 2020.

Derra A., *Jawne i ukryte filozoficzne założenia teorii języka Noama Chomsky'go*, [w:] *Modularność umysłu* (red.) Szymon Wróbel, Wydawnictwo UAM. Poznań-Kalisz 2007.

Driem van G., *The Language Organism* [w:] *Language Acquisition, Change and Emergence: Essays in Evolutionary Linguistics* red. J.W. Minett, Wang W., City University of Hong Kong Press Editors, Hong Kong 2005.

Dubisz S., *Uniwersalny słownik języka polskiego, tom H-N*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Duarte J., *Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerken*, [w:] *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 109, nummer 3, 2022.

Dwyer S. C., Buckle J.L. *The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research*, [w:] *International Journal of Qualitative Methods*, 2009, 8 (1).

Dysarz Z., *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

Dysarz Z., *Poziom kompetencji komunikacyjnej dzieci prawidłowo rozwijających się i z zaburzonym rozwojem w ocenie rodziców i nauczycieli*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*.

E. Bavin, Cambridge University Press, Cambridge: 2007.

Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom I, A-F, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

Etyka i polityka, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

Eurydice. *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), Warszawa 2009.

Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym – analiza semantyczna*, [w:] *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy*, „Studia pedagogiczne” z. 31.

Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

Fraufort-Nechmias Ch., Nechmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.

Fromkin V., N. Hyams, *An introduction to language*, Thomson Wadsworth, Boston 2007.

Gacka E., *Diagnoza logopedyczna noworodka i niemowlęcia*, [w:] „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 14, 2016.

- Gajek A., *Migracje XXI wieku – patowa sytuacja międzynarodowej społeczności*, [w:] *Procesy migracyjne we współczesnym świecie: wyzwania dla społeczności międzynarodowej*, red. R. Kordonski, O. Kordonska, Lwów–Olsztyn 2016.
- Gałkowski T., *Pierwsze sześć lat życia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1981.
- Genesee F., Paradis J., Crago M. C., *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*, Paul.H. Brookes Publishing Co., Baltimore 2004.
- Gerhardt S., *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Gerstmann S., *Rozwój uczuć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Gleason B., Bernstein Ratner N., *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk 2005.
- Głodowski W., *Wywiad, czyli rozmowa na temat*, Hansa Communication, Warszawa 1999.
- Głowacki A., *System polityczny Holandii*, Wydawnictwa Naukowe WSP, 1983.
- Głuszkowski M., *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Gmerek T., *Edukacja dwujęzyczna i jej zastosowanie w polityce oświatowej – wybrane konteksty teoretyczne*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą, kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, (red.) A. Boroń, Gulczyńska J., Barańska M., Brenek M., Mańkowska A., Nowak-Kluczyński K., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.
- Gołka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010.
- Grabarczyk Z., *Język ojczysty w życiu człowieka i narodu w ujęciu teorii lingwistycznej Leo Weisgerbera*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Medycznej, Bydgoszcz 1996.
- Grabowska O., *System edukacji w Holandii – orientacja na demokrację*, [w:] *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, W. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Gracia O., Baker C., *Bilingual Education An Introductory Reader*, Multilingual Matters LTD, Clevedon 2007.
- Gramza G., *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, Praca doktorska w publikacji, 2023.

- Gramza G., *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019*, Dysertacja doktorska napisana w Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2023.
- Gromkowska – Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Groot de A. M. B., *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals An Introduction*, Psychology Press, New York 2011.
- Grosjean F., *Living with two languages and two cultures*. W I. Parasnis red Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience, Cambridge 1996.
- Grosjean F., *Studying bilinguals*, Oxford University Press, 2008.
- Grzegorzczkowska R., *Wstęp do językoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gudaszewski G., *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015.
- Gulczyńska J., *Edukacja polonijna i polska za granicą*. Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2022.
- Gundersen O., *Humboldt: Grammatical Form and “Weltansicht”*, [w:] Gustafsson M., Hertzberg L. (eds), *The Practice of Language*. Springer, Dordrecht 2002.
- Haman E., Wodniecka Z., Marecka M., Szewczyk J., Białecka-Pikul M., Otwinowska A., Mieszkowska K., Łuniewska M., Kołak J., Mięksisz A., Kacprzak A., Banasik N., Foryś-Nogala M. *How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom* [w:] *Front. Psychol., Sec. Psychology of Language* 04 September 2017 Volume 8, artykuł 1114.
- Handke K., *Polski język familijny. Opis zjawiska*, Warszawa 1995.
- Handke K., *Zakłócenia w komunikacji językowej w dzisiejszej Polsce*, [w:] *Studia językoznawcze synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny*, Tom 8, Uniwersytet Szczeciński 2009.
- Harding-Esch E., Riley P., *The Bilingual Family, A Handbook for Parents*, Cambridge University Press, New York 2003.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

- Harwas-Napierała B., *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system relacji rodzice-dzieci*, [w:] *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*. „Rocznik Socjologii Rodziny” XVII, Poznań 2006.
- Haugen E., *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia 1953.
- Heinz A., *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Hickmann M., *Linguistic relativity and linguistic determinism: some new directions*, [w:] *Linguistics An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*. Linguistics. 38 (2) (2000).
- Hockett C.F., *Kurs językoznawstwa współczesnego*. PWN, Warszawa 1968.
- Houwer de A., *An Introduction to Bilingual Development*, MMTextbooks, Bristol 2009.
- Houwer de A., *Bilingual First Language Acquisition*, MMTextbooks, Bristol 2009.
- Hsselbach-Andee R., *A Companion to Ancient Near Eastern Languages*, Wiley-Blackwell, Hoboken (New Jersey) 2020.
- Htong Kham S. *Outsider From Within, Insider From Without: Negotiating Researcher Positionality in Comparative Social Research*, [w:] „International Journal of Qualitative Methods”, 2024.
- Huntington S. P., *The Clash of Civilizations?* [w:] *Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3, 1993.
- Hussein A., *The Sapir-Whorf Hypothesis Today* [w:] *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 3, March 2012.
- Ilustrowana Encyklopedia Powszechna*, Zielona Sowa, Kraków 2006.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie na progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wyd. Trans Humana, Białystok, 2000.
- Izdebska-Długosz D., *Konfrontatywność i kontrastowanie w nauczaniu języka polskiego, jako obcego w środowiskach ukraińskojęzycznych*, [w:] *Ukraina – Polska: doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 3, (red.) R. Kordonski, Kordonska O., Muszyński Ł., Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów–Olsztyn 2017.
- Jakóbiak A., Lorens G., *Rola wczesnej interwencji logopedycznej w zminimalizowaniu lub zapobieganiu nadwrażliwości oralnej u dzieci przedwcześnie urodzonych*, [w:] *Wczesna interwencja w logopedii*, J.J. Błęszyński, D. Baczała, Harmonia, Gdańsk 2015.
- Jamrozek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyce edukacyjnej (do 1939 roku)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

- Jamrożek W., *Problematyka opieki nad dzieckiem na kongresach i zjazdach pedagogicznych w Polsce do 1939 roku* [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku, A. Kickowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń 2001.
- Jarvis S., Pavlenko, A., *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Routledge, 2008.
- Jaworska T., Leppert R., *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Impuls, Kraków 1998.
- Jenkins R., *Pierre Bourdieu*, Routledge, Londyn 2013.
- Jessner U., *Teaching third languages: Findings, trends and Challenges*, [w:] „Language Teaching” 41, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Juszyk P.W., *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G. W. Shugar (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
- Kainacher K., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa = Das Kind in einer zweisprachigen Welt und seine interkulturelle Kommunikation*, Collegium Columbinum, 2007.
- Kamińska B., Siebert B., *Podstawy rozwoju mowy u dzieci*, [w:] Forum Medycyny Rodzinnej 2012, tom 6, nr 5.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Kasprzyk B., *Proces emigracji i zamierzenia emigracyjne kapitału społecznego z Polski w ostatniej dekadzie*, [w:] „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 46 (2/2016).
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje – zmiany położenia społecznego*, [w:] *Migracja – wyzwanie XXI wieku, Studia nad migracją – t. 1* Maciej St. Zięba (red.), Wydawnictwo KUL i LSB, Lublin 2008.
- Kielar – Turska M., Białecka – Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) PWN, Warszawa 2004.
- Kirk H. D. *Shared fate: A theory and method of adoptive relationships* (2nd ed.). BC: Ben-Simon, Brentwood Bay 1984.

- Klimczuk A., *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, [w:] „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 1 (3) 2013, Poznań 2013.
- Kłosińska K., *Istnienie i kształt normy językowej w świetle lingwistyki funkcjonalnej*, [w:] „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LXXIII, 2017.
- Kohnstamm R., *Kleine ontwikkelings psychologie I, het jonge kind*, Springer Uitgeverij, Houten 2009.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*. Podręcznik akademicki, J. Trempała (red.), Warszawa 2011.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 2011.
- Korwin-Szymanowska A., *Doświadczenie w świetle edukacji dla zrównoważonego rozwoju – w stronę paradygmatu uczenia się*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Korwin-Szymanowska, *Zrozumieć uczenie się, zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo akademii pedagogiki specjalnej, Warszawa 2017.
- Korybut-Woroniecki A., *Polityka emigracyjna w państwach Unii Europejskiej*, PISM, 1995.
- Krajewska B., *Instytucja wsparcia dziecka i rodziny; Zagadnienia podstawowe*, Impuls, Kraków 2009.
- Kram A., Mielcarek M., *Wczesna edukacja dziecka. Wiek 0 – 2/3*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, A.I. Brzezińska (red.), tom I, Warszawa 2014.
- Krauze-Sikorska H., *Determinanty fizycznego i psychospołecznego rozwoju małego dziecka* [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Krauze-Sikorska H., *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między Dzieciństwem a dorosłością*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., Baskińska A., *Children in the Postmodern World. Culture – Media – Social Inequality*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Edukacja przedszkolna dziecka dwuletniego – kontrowersje i dylematy*, [w:] „Studia Edukacyjne” 31/2014, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kubiak H., Slany K., *Migracje*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Kubiak H., *Zanikające pokrewieństwo: szkice socjologiczne o Polonii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1990.

- Kucharski W., Tomkowski Z., *Wokół podstawowych pojęć i definicji*, [w:] Polacy w świecie. Polonia jako zjawisko społeczno-polityczne, t. 1, Lublin 1986.
- Kurcz A., *Żłobek* [w:] Wielka encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VII, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Kurcz I., *Dwujęzyczność a język globalny*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, Derenowski M., Wolski B., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań–Kalisz 2009.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kurcz Z., *Wielokulturowość - wizje i współczesne realia*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, Instytut Studiów Politycznych PAN Warszawa 2019.
- Kuszek K., *Dziecko w przestrzeniach języka*, [w:] *Dziecko w przestrzeniach języka, Wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne* (red. K. Kuszek), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kuszek K., *Jak małe dzieci werbalizują to, co widzą i wiedzą o świecie*, w *Edukacja a myślenie, Inkluzja czy współmierność*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kuszek K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszek K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Implikacje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014
- Lennenberg E.H., *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN Warszawa 1980.
- Levelt W.J.M., *Geesteswetenschappelijke theorie als kompas voor de gangbare mening*, [w:] *Wetenschap ten goede en ten kwade*, (red.) S. Dresden, & D. Van de Kaa, 1984 Amsterdam.
- Lewandowska, A. Witkowska – Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Li W., *Dimensions of Bilingualism*, [w:] Li Wei (red.) *The Bilingualism Reader*. London Routledge 2000.
- Liberska H., Matuszewska M., *Dział Specjalny: Problematyka rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi*, [w:] „Polskie Forum Psychologiczne” 2012, tom 17.
- Linden van der E., Kuiken F., *Het succes van tweetalig opvoeden*, Acco, Leuven/Den Haag 2012.

- Lipińska E., *Dwujęzyczność kognitywna*, [w:] „LingVaria, Półrocznik wydziału polonistyki uniwersytetu jagiellońskiego”, rok X (2015), NR 2 (20), (red.) M. Skarżyński, Rak M., Czelakowska A., Kurdyła T., Kraków 2015.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi, Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Lipińska E., Seretny A., *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2019.
- Lipińska E., Seretny A., *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*, EuroEmigranci.PL, Kraków 23–24.IX.2013 r.
- Lipińska E., A. Seretny, *Szkoła polonijna, czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, [w:] „Journal Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, Year 2012, Volume 38. Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2012.
- Lipińska E., Seretny A., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2006.
- Lipińska, E., *Dwujęzyczność kognitywna*, [w:] „LingVaria” X, nr 2, Kraków 2015.
- Luria A.R., Yudovich la F., *De rol van de taal in de geestelijke ontwikkeling van het kind*, Kooyker Reeks, Rotterdam 1977.
- Łączek M., *Szkolnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od polskiej szkoły parafialnej po Polish Abroad Saturday School*, [w:] „Roczniki Humanistyczne”, tom LXVI, zeszyt 10, 2018.
- Łobocki M. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2006.
- Łobocki M. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Łobocki, M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2008.
- Majer J., Nijakowska J., *Język, poznanie, zachowanie: studia nad psycholingwistycznymi aspektami przyswajania języka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007.
- Majewicz A.F., *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

- Mańczak-Wohlfeld, E., Kuźniak, M., *Angielskie wyrazy okolicznościowe w polszczyźnie*, [w:] „LingVaria” IX, nr 1, Kraków 2014.
- Marek E., *Emigracja z Polski z uwzględnieniem zatrudnienia pracowników polskich za granicą*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych: Fundacja im. Friedricha Eberta, 1992.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. II, Warszawa 2018.
- Maszkę A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Maykut P. Morehouse R. *Beginning qualitative researchers: A philosophical and practical guide*. Falmer, Washington 1994.
- McMinn J., *Pomóż dziecku z... zaburzeniami mowy i komunikacji językowej*, Liber, Warszawa 2006.
- McQuiston S., Kloczko N., *Rozwój mowy i języka – monitorowanie przebiegu i zaburzenia*. [w:] *Pediatrya po Dyplomie*. Październik 2011, vol. 15, nr 5.
- Melosik Z., *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”* [w:] „*Studia Edukacyjne*” 31/2014, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.
- Meltzoff A.N., Moore M.K. *Imitation in newborn infants: exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms*, [w:] „*Developmental Psychology*” 1989, nr 25.
- Meltzoff A.N., *Cognitive foundations and social functions of imitation and intermodal representantion in infancy*, [w:] J. Mehler, R. Fox (red.), *Neonate Cognition: Beyond and Booming, Buzzing Confusion*, Erlbaum, Hillsdale 1985.
- Meltzoff A.N., Moore M.K. *Explaining facial imitation: a theoretical model*, [w:] „*Early Development and Parenting*” 1997, nr 6, s. 179–192.
- Michalski R., *Filozofia i nauka*, [w:] *Studia filozoficzne i interdyscyplinarne* Tom 3, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, 2015.
- Milczarek D., *Holandia – Unia Europejska*, Zakład Reprodukcyjny „KART”, 1997.
- Minczakiewicz E. M., *Komunikacja – mowa – język: w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Minuchin S., *Families & Family Therapy*, Harvard University Press, Cambridge 1974.
- Miodek J., *O języku do kamery*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Rzeszów 1992.
- Miodunka W. T., Seretny A., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań, Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

- Miodunka W., *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS, Lublin 1980.
- Miodunka W., *Polszczyzna jako język drugi: definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologiarum: studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, (red.) J.S. Gruchała, Kurek H., Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- Młynarska M., Smereka T., *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Murdock G.P., *Social Structure*, The Macmillan Company, New York 1949.
- Myers-Scotton C., *Multiple voices: an introduction to bilingualism*, Blackwell Publ., 2007.
- Niekrasz L. Z., *Tam gdzie człowiek zwyciężył morze*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1986.
- Niekrasz, L. Z., *Kraj na przekór naturze*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1986.
- Niesporek-Szamburska B., *Jak dziecko poznaje język – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, tom 2, (red.) K. Węsierska, Moćko, N., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Nikitorowicz J., *Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową*, [w:] *Wychowanie w Rodzinie*, T. 5 (2012) A. Szerłaż, S. Walasek (red.), Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska, Sosnowski T., Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- Nowakowska-Kempna I., *Edukacja semantyczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Nauczanie języka polskiego*, (red.) M.T. Michalewska, Katowice 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okuniewski J., *Polska – Holandia: gospodarka, stosunki ekonomiczne*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1980.
- Olszewski E., *Emigracja polska w Danii 1893-1993*, Wydawnictwo Instytutu Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk; Oficyna Wydawnicza „John and John”, 1993.
- Ong-Aban S., Wolfs J., *Een leeftijdsgenoot als taalbuddy*, [w:] „Levende Talen Tijdschrift”, jaargang 108, nummer 4, 2021.
- Orioni M., *Meertalig opvoeden, Uw kind zal u danbaar zijn*, Van Gennep, Amsterdam 2015.

- Ottenheimer H., *The anthropology of language: an introduction to linguistic anthropology*, Wadsworth, Belmont.
- Padilla M., *Second language learning: issues in Research and teaching*, [w:] *Handbook of Educational Psychology*, P. A. Alexandre, P. H. Winne (red.), Lawrence Erlbaum Associates, London 2006.
- Palka S., *Rodzina a szkoła*, [w:] *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, K. Misiołek (red.), Wydawnictwo GWSP, Mysłowice 2002.
- Pavlenko A., *Emotions and multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- Pearsall J., Trumble B., *The Oxford English Reference Dictionary*, Oxford University Press, New York 1996.
- Pearson B. Z., *Children with two languages*, [w:] *Handbook of Child Language*.
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Wydaw. Naukowe PWN, 1992.
- Piętka-Kosińska K., Ruzik-Sierdzińska A., *Żłobki w Polsce. Badanie empiryczne i jakościowe*, Warszawa 2010.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*, Warszawa 2001.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań naukowych*, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1977.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Plopa M., *Psychologia rodziny, teoria i badania*, Impuls, Kraków 2015.
- Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka dwa studia*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2015.
- Prokopiuk W., *Hermeneutyka jako metodologia rozumienia i interpretowania wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak – Zajac, K. J. Szmids (red.), Impuls, Kraków 2010.
- Publishing Ltd, 2006.
- Quine, W. V., Cieśliński, Cezary. (tł.), *Słowo i przedmiot*, Fundacja Aletheia, 1999.
- R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, Longmans & Greens, New York 1981.
- Ratajczak K., *Zagraniczna edukacja księząt z dynastii piastowskiej*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą, kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, (red.) A. Boroń, Gulczyńska J., Barańska M., Brenek M., Mańkowską A., Nowak-Kluczyński K., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.

- Riemersma A., *Levenslang en wereldwijd meertalig leren, te beginnen in Fryslân*, [w:] *Rispje en Siedzje: Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meartaligens en Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018*, (red.) R. Jonkman, A. Riemersma, University of Groningen, Groningen 2019.
- Romaine S., *Bilingualism*, Blackwell Publishing, 2008.
- Romaine S., *The bilingual and multilingual community*, [w:] T.K. Bhatia, W.C. Richie (red.), *The handbook of bilingualism*, MA: Blackwell. Malden 2006.
- Rostowski J., Rostowska T. (2014). *Rozwój systemu lustrzanych neuronów a rozwój mowy*, [w:] „Psychologia Rozwojowa”, 19(2), 2014.
- Rutten G., Vosters R., *Historische meertaligheid: nieuwe kansen voor de historische taalkunde* [w:] „Taal en Tongval”, Volume 71, 2019.
- Sadowska K., *Nauczyciel współczesnego przedszkola*, [w:] *Wszelstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń*, Żary 2003.
- Sadowska K., *Wczesna edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Sadowski A., *Socjologia wielokulturowości jako nowa subdyscyplina socjologiczna*, [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne. Tom XVIII*, Białystok 2011.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Saussure de F., *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, oprac. S. Bouquet, R. Engler, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2004.
- Schaerlaekens A.M., Gillis S., *De taalverwerving van het kind*, Wolters – Noordhoff Groningen, Groningen 1987.
- Schaerlaekens A., *De taalontwikkeling van het kind*, Noordhoff Uitgevers, Houten 2008.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Schaffer R. H., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schnabel P., *Het theorema van Thomas, Voorwoord*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Utrecht 2003.
- Schram H., *Een taal zonder land: Waarin minderheidstalen wezenlijk anders zijn*, [w:] „Kunst en Wetenschap” vol. 24, January 2015.
- Schütze F., *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1 (144).
- Sedley D., *Plato on Language*, [w:] *A Companion to Plato*, red. H. H. Benson, Blackwell.

Segiet W., *Edukacja naznaczona obecnością rodziny. Kontekst społecznej reprodukcji uprzywilejowania. Ujęcie teoretyczne. Weryfikacje empiryczne na przykładzie Polski i Niemiec*, [w:] *Edukacja, stratyfikacja społeczna tożsamości młodzieży*, W. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Segiet W., *Konteksty komunikowania kreowane przez rodzinę*, [w:] *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, M. Cywińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Segiet W., *System edukacji w Niemczech – problem egalitaryzacji kształcenia*, [w:] *Edukacja, stratyfikacja społeczna, tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, W. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Serrant-Green L. *Black on black: Methodological issues for black researchers working in minority ethnic communities*, [w:] „Nurse Researcher” 2002, 9(4).

Shugar G. W., Smoczyńska M., *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1908.

Sierocka B., *Szkice z teorii racjonalności komunikacyjnej, Ujęcie transcendentualno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2018.

Siiner M., Hult F. M., Kupisch T., *Language Development in Bilingual Children: Fact, Factoid and Fiction*, [w:] *Language Policy and Language Acquisition Planning*, Springer 2018.

Skinner B. F., *Verbal Behavior*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1957.

Skorek E. M., *Oblicza wad wymowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Skutnabb-Kangas T., *Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, London 1981.

Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., *Mother tongue: The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept*. [w:], *Status and Function of Languages and Language Variety* (red.) U. Ammon, De Gruyter, New York 1989.

Słaboń A., *Hipoteza Sapira-Whorfa*, [w:] M. Pacholski, A. Słaboń (red.), *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001.

Słownik Hedendaags Nederlands van Dale Groor Woordenboek, Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen, 2006.

Słownik pedagogiczny PWN, Warszawa 1987.

Smolińska-Theiss B., *Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

- Snow C. E., *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, [w:] *Psycholingwistyka* (red. J.B. Gleason, Ratner, N.B., Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Spakman S., *Ouders als taalexperts in een meertalige thuissituatie*, [w:] *Rispe en Siedze: Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meartaligens en Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018*, (red.) R. Jonkman, A. Riemersma, University of Groningen, Groningen 2019.
- Sprenger J., Dijk van J. J., Hutsebaut M., Tobiasz A.(tł.), *Związki zawodowe w Europie: podręcznik: Holandia*, Fundacja Gospodarcza NSZZ „Solidarność” 1998.
- Sroga A., *W kraju tulipanów, krów i polderów*, Państw. Wydaw. Rolnicze i Leśne, 1963.
- Steiner N., *7 Steps to Raising a Bilingual Child*, Amacom, New York 2008.
- Stembor L., *Gramatyka języka niderlandzkiego z ćwiczeniami*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000.
- Sterkenburg van P., *Groot woordenboek hedendaags Nederlands*, Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen 2006.
- Steur A., *Codzienna dwujęzyczność. Dagelijkse tweetaligheid*, wydawnictwo portalu niedziela.pl, Den Haag 2016.
- Steur A., *De genitief bij tweetalige Pools-Nederlandse kinderen i Nederland* [praca magisterska], Uniwersytet Amsterdamski, Amsterdam 2012.
- Steur A., *Jak pokłócić się z mężem Holendrem*, [w:] *Polonia i Polacy za granicą, kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, (red.) A. Boroń, Gulczyńska J., Barańska M., Brenek M., Mańkowską A., Nowak-Kluczyński K., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.
- Steur A., *Z jakich powodów polscy rodzice mieszkający za granicą przestają rozmawiać z dziećmi w języku polskim?*, [w:] *Dziecko w przestrzeniach języka, wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne*, K. Kuszak (red.) Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Stewart J., *Mosty zamiast murów, Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Szahaj A., *Etyczne i polityczne dylematy ideologii wielokulturowości*, [w:] D. Probuca (red.), Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2015.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych* Wydawnictwo „Śląsk”. Katowice 1995.

- Szymanowska A., *Rodzina polska i jej rola w przeciwdziałaniu patologii młodzieży*, [w:] *IPSIR dzisiaj, Księga jubileuszowa* [red. M. Porowski], Warszawa 1998.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 2008
- Śliwerski B., *Edukacja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Śliz A., *Wielokulturowość: stygmat współczesnego świata? Próba analizy socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.
- Tannen D., Budkiewicz P. (tł.), *To nie tak!: jak styl konwersacyjny kształtuje relacje z innymi*, Zysk i S-ka Wydawnictwo 2002.
- Thonis E., *Dual-Language Process in Young Children*, [w:] *Bilingualism in Early Childhood. Papers from Conference on Child Language*, Newbury House Publ, Massachusetts 1977.
- Tłokiński W., *Mowa, Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Tomasello M., *Constructing a Language, A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Cambridge 2003.
- Trempała E., *Dziecko w domu i szkole*, [w:] *Wymiary dzieciństwa, Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Impuls, Kraków 2005.
- Tribushinina E., Rijkers-Baranova A., Blom e., *De rol van meermalige kennis en taalbewustzijn bij het leren van Engels als vreemde taal*, [w:] „Levende Talen Tijdschrift”, jaargang 22, nummer 4, 2021.
- Tyszka Z., *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i Materiały*, D. Urbaniak-Zajac.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Urbaniak-Zajac D., *Subiektywność – obiektywność poznania. Refleksje metodologiczne nad w kontekście badania wzorów doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i Materiały*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Vandeweghe W., *Inleiding tot vertaling en vertaalstudie*, Academia Press, Gent 2005.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

- Verhoeven L., Extra G., *Bilingualism and migration*, Mouton de Gruyter, 1999.
- Vogels R., Roos de S., Bucx F., *Van oost naar west, Poolse, Bulgaarse en Roemeense kinderen in Nederland: ouders over de leefsituatie van hun kinderen*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag 2017.
- Walczak B., Mielczarek A., *Prolegomena historyczne – wielojęzyczność w Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.
- Walczak B., *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1993.
- Waloszek D., *Edukacja Przedszkolna* [w:] Wielka encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Waloszek D., *Wychowanie przedszkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom VII, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Watzlawick P., Beavin-Bavelas J., Jackson D. *Some Tentative Axioms of Communication*, [w:] *Pragmatics of Human Communication – A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. W.W. Norton, New York 1967.
- Weinreich U., *Languages in contact. Findings and problems*, Mouton, The Hague 1963.
- Weinreich U., *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton, The Hague 1968.
- Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.
- Wierciński A., *Antropogeneza – ewolucja cywilizacji*, [w:] „Studium o Wychowaniu”, zeszyt 3, Warszawa 1981.
- Witkowska-Tomaszewska A., *W stronę paradygmatu uczenia się...*, [w:] *Zrozumieć uczenie się, zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Wittgenstein L., *Tractatus Logico-Philosophicus*, Hoofduitgeverij Print On Demand, Utrecht 2018.
- Włodarska K., *Przyswajanie języka pierwszego – imitacja czy wrodzony dar? Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych systemów językowych*, „Adeptus” 2013, nr 1.
- Wodniecka Z., Mieszkowska K., Durlik J., Haman E., *Kiedy $1 + 1 \neq 2$, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. Ewa Czaplewska, Harmonia, Gdańsk 2018.
- Wołoszyn W., *Filozofia a, rodzina, wychowanie*, [w:] *Odpowiedzialność za wychowanie*, I. Błaszczuk, N. I. Smetanski (red.), Państwo i Społeczeństwo, Bydgoszcz 2010.

Woźniakowski W., *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*, Ossolineum, Wrocław 1982.

Wójtowicz R., *Języki świata*, [w:] *Języki w niebezpieczeństwie. Księga Wiedzy*, N. Nau, M. Hornsby, M. Karpiński, K. Klessa, T. Wicherkiewicz, R. Wójtowicz (red.), Wydział Neofilologii Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016.

Wygotsk L., *Myślenie i mowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.

Yildiz Y., *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*, Fordham University Press, New York 2012.

Yip V., Matthews S., *The bilingual child: early development and language contact*, Cambridge University Press, 2007.

Zięba M. St., *Zintegrowane podejście do kwestii migracji*, [w:] *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, *Studia nad migracją* – t. 1 Maciej St. Zięba (red.), Wydawnictwo KUL i LSB, Lublin 2008.

Žižek S., *Patrząc z ukosa*, [w:] „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 1/2 (49/50), 1998.

Žižek S., *Violence*, Picador, New York 2008.

Zurer Pearson B., *Raising a bilingual child*, Living Language, New York 2008.

Żernik K.B., *Rozumienie i istota twórczości językowej dzieci*, [w:] „Edukacja Elementarna w teorii i praktyce”, Vol 13, 2018/2 No. 48.

Żurek A., *Model kompetencji językowej Noama Chomsky’ego*, [w:] „Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Rozprawy Komisji Językowej”, XXXII.

Netografia

file:///C:/Users/ajste/Downloads/Schemas_Nederlandse_taal_MR.pdf

<http://brunssum.orpeg.pl/> [dostęp: 27.01.2019]

<http:// groningen.org.pl/> [dostęp: 10.11.2018]

http://lokomotywa.nl/faq_022013.pdf [dostęp: 10.11.2018]

http://lokomotywa.nl/FAQ_022013.pdf [dostęp: 27.01.2019]

<http://osstoja.nl/o-nas--over-ons.php> [dostęp: 10.11.2018]

<http://parafiapolska.nl/grupy/szkolka/> [dostęp: 10.11.2018]

<http://poems.poetrysociety.org.uk/poems/my-mothers-tongue/> [dostęp: 12.11.2018]

<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html>
[dostęp: 16.01.2019]

<http://szkolabreda.nl/historia-szkoly/> [dostęp: 10.11.2018]

http://wspolnotapolska.org.pl/30lat/polonia_i_polacy.php [dostęp: 7.07.2023]

<http://www.cedgroep.nl/het-jonge-kind/vve/vve-programmas/ko-totaal.aspx> [dostęp: 12.12.2018]

<http://www.childrightsfocus.org/nl/situatie-poolse-kinderen-in-nederland-dringend-aan-verbetering-toe/> [dostęp: 27.01.2019]

<http://www.edukacja.edux.pl/p-26323-rozwoj-jezyka-dziecka.php> [dostęp: 3.04.2019]

<http://www.europeanschoolthehague.nl/Primary-School> [dostęp: 6.03.2019]

<http://www.faustyna.nl/> [dostęp: 10.11.2018]

<http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 27.01.2019]

<http://www.faustyna.nl/katecheza/katecheza-dla-dzieci/> [dostęp: 27.01.2019]

<http://www.fpsn.nl/pl/category/aktualnosci> [dostęp: 22.12.2018]

<http://www.haga.orpeg.pl/sites/www.haga.orpeg.pl/files/zalaczniki/statut%20spk%20w%20ha-dze.pdf> [dostęp: 11.01.2019]

<http://www.himalayanlanguages.org/files/driem/pdfs/prague.pdf>, s.5. [dostęp: 23.02.2023]

<http://www.kolonaukowe.edu.pl/wielokulturowosc-i-multikulturalizm> [dostęp: 28.02.2023]

<http://www.leerlijntaal.nl/> [dostęp: 9.03.2019]

<http://www.leerlijntaal.nl/page/151/mondelinge-taalvaardigheid.html> [dostęp: 9.03.2019]

<http://www.leerlijntaal.nl/page/46/taalverzorging.html> [dostęp: 9.03.2019]

<http://www.national-geographic.pl/historia/milknace-glosy-national-geographic-w-walce-z-zagrozonymi-jezykami> [dostęp: 28.01.2019]

<http://www.onderwijsconsument.nl/invoering-van-het-vmbo/> [dostęp: 16.01.2019]

<http://www.orpeg.pl/index.php/home/aktualnosci/9-aktualnosci/202-informacja-na-temat-swiadectw-szkolnych-wydawanych-przez-spki-oraz-szkoly-spoleczne>. [dostęp: 11.01.2019]

<http://www.orpeg.pl/index.php/szkolne-punkty-konsultacyjne> [dostęp: 27.01.2019]

<http://www.parafia.nl/> [dostęp: 10.11.2018]

<http://www.parafia.nl/?q=pl/node/253> [dostęp: 10.11.2018]

http://www.pmkamsterdam.nl/html_pl/index.html [dostęp: 10.11.2018]

http://www.pmkamsterdam.nl/html_pl/index.html [dostęp: 27.01.2019].

<http://www.pmkamsterdam.nl/szkola/html/szkola.html> [dostęp: 10.11.2018]

<http://www.poloniam-breda.nl/nl/weetjes/geschiedenis-van-polen-in-breda> [dostęp: 26.01.2019]

<http://www.republiekallochtonie.nl/blog/feiten/nederlanders-buitenlanders-allochtonen-decijfers> [dostęp: 17.01.2019]

<http://www.taalcanon.nl/vragen/is-het-fries-een-taal/> [dostęp: 20.,1.2019]

http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Tove_Skutnabb_Kangas_Mother_tongue_definitions.pdf [dostęp: 20.04.2023]

<http://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/russische-en-slavische-studies.html?origin=qm8v0lierf2ufhpgbux%2f2g> [dostęp: 12.12.218]

<http://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/russische-en-slavische-studies.html?origin=qm8v0lierf2ufhpgbux%2f2g> [dostęp: 12.12.218]

<http://www.woorden.org/woord/moedertaal> [dostęp: 21.12.2018]

<https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 9.06.2024]

<https://allecijfers.nl/migratie-nationaliteiten-geboortelanden/polen/> [dostęp: 31.01.2023]

<https://anw.ivdnt.org/article/bonusmoeder> [dostęp: 25.05.2023]

<https://be.humanistischverbond.filebuddy.be/media/dossiers/files/73.pdf> [dostęp: 28.02.2023]

<https://blog.cognifit.com/nl/piaget-theorie/> [dostęp: 23.04.2023]

<https://ciekawe.org/2016/09/24/teoria-chomskyego-o-nauce-jezykow-obalona-nowymi-dowodami/> [dostęp: 3.04.2019]

<https://core.proceon.nl/files/DIGITAAL-Bijlage-2023-2024-2.pdf> [dostęp: 3.08.2023]

<https://dictionary.apa.org/deep-structure> [dostęp: 5.08.2024]

<https://dictionary.apa.org/surface-structure> [dostęp: 5.08.2024]

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/first-language> [dostęp: 19.02.2023]

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/opinion> [dostęp: 8.12.2022]

<https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/mother-tongue> [dostęp: 12.11.2018]

<https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english-polish/bilingual> [dostęp: 29.06.2023]

<https://docplayer.pl/20346282-Lingwistyczne-i-psychologiczne-problemy-osob-dwujezycznych.html> [dostęp: 29.06.2023]

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVckonoIlmL7Mm5MJFHtrwcy7A6i5guGG9GpDrzTcFke_tKw/viewform [dostęp: 27.05.2023]

<https://dyslexiecentraal.nl/weten/ondersteuning-van-leerlingen-met-dyslexie/vakspecifieke-begeleiding-bij-de-moderne-vreemde/Verschil-moedertaal-leren-vreemde-taal> [dostęp: 25.04.2023]

<https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230301-1> [dostęp: 7.07.2023]

<https://encenc.pl/akt-illokucyjny/> [dostęp: 6.03.2019]

<https://encenc.pl/akt-lokucyjny/> [dostęp: 6.03.2019]

<https://encenc.pl/akt-perlokucyjny/> [dostęp: 6.03.2019]

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rodzina;4011746.html> [dostęp: 21.01.2019]

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rodzina;4011746.html> [dostęp: 28.11.2018]

<https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/rodzina.html> [dostęp: 28.11.2018]

https://haga.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/szkoly_polskie/ [dostęp: 22.12.2018]

https://haga.msz.gov.pl/pl/p/haga_nl_a_pl/informacje_konsularne/zycie_i_praca/legitymacje_szkolne/ [dostęp: 11.01.2019]

https://haga.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_kulturalna/szkoly_jezyka_polskiego_w_holandii/ [dostęp: 26.01.2019]

<https://histmag.org/Miedzywojenna-Lubelszczyzna-wielokulturowa-perla-II-Rzeczpospolitej-22720> [dostęp: 30.06.2023]

<https://ia.uw.edu.pl/instytut/struktura/zaklad-jezykoznawstwa-stosowanego/jezykoznawstwo-stosowane/dwujezycznosc-wielojezycznosc-roznojezycznosc> [dostęp: 2.07.2023]

<https://literka.co.uk/book-author/malgorzata-malyska/> [dostęp: 27.08.2023]

<https://neerlandistiek.nl/2015/01/tweetalige-kinderen/> [dostęp: 23.04.2023]

<https://nfjp.pl/lemma/ambilingwizm/> [dostęp: 23.04.2023]

https://nivoz.nl/nl/lev-vygotsky-en-de-zone-van-naaste-ontwikkeling-door-samen-te-werken-en-in-gesprek-te-zijn-zijn-mensen-in-staat-tot-dingen-te-komen-die-nieuw-zijn?gclid=CjwKCAjwrpOiBhBVEiwA_473dFKvTMtIzVUeJWDvLxUCA7MQxKpVUkte9NJP_jLB0VJjfmfqFneEchoCJ10QAvD_BwE [dostęp: 23.04.2023]

<https://nos.nl/artikel/2223470-veel-ongelijkheid-in-het-onderwijs-het-is-echt-vijf-voor-twaalf> [dostęp: 7.03.2024]

<https://ogloszenia.niedziela.nl/categories/showcat/209> [dostęp: 7.07.2023]

<https://onzetaal.nl/taalloket/taalniveaus-vreemde-talen> [dostęp: 26.04.2023]

[https://www.orpeg.pl/db/web/database/entry/7117#:~:text=Obecnie%20\(rok%202020\)%20Forum%20Polskich,uczni%C3%B3w%2C%20a%20pracuje%20110%20nauczycieli.](https://www.orpeg.pl/db/web/database/entry/7117#:~:text=Obecnie%20(rok%202020)%20Forum%20Polskich,uczni%C3%B3w%2C%20a%20pracuje%20110%20nauczycieli.) [dostęp: 3.08.2024]

<https://oud.scholieren.com/archief/weblog/794/vmbo-tl-wordt-weer-mavo> [dostęp: 16.01.2019]

<https://oudersenonderwijs.nl/kennisbank/naar-de-middelbare-school/loting-voor-toelating/#:~:text=Hoe%20werkt%20de%20loting%20voor,kunnen%20verwachten%20van%20het%20lotingsproces.> [dostęp: 2.04.2024]

<https://pl.glosbe.com/pl/pl/uzus> [dostęp: 28.08.2023]

<https://polskaskolaamersfoort.nl/info/dla-rodzicow-i-opiekunow/> [dostęp: 22.12.2018]

<https://polskaskolaamersfoort.nl/info/kalendarz-zajec-i-imprez/#item-19> [dostęp: 22.12.2018]

<https://polskiobserwator.de/aktualnosci/polacy-za-granica-statystyki/> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.randstad.nl/functies/onderwijsassistent#:~:text=Een%20onderwijsassistent%20o%20ndersteunt%20een%20leraar,onderwijs%20en%20op%20middelbare%20scholen.> [dostęp: 31.07.2024]

<https://scholenopdekaart.nl/api/v1/bijlage/12042/13907518-f482-4d50-b683-bc5d91287157/> [dostęp: 7.07.2023]

<https://sjp.pl/teoremat> [dostęp: 23.01.2019]

<https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 8.12.2022]

<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/dwujezyczosc;5423699.html> [dostęp: 15.01.2019]

<https://sjp.pwn.pl/sjp/prymarny;2572857.html> [dostęp: 20.04.2023]

<https://sjp.pwn.pl/sjp/przedszkole;2510025.html> [dostęp: 19.01.2019]

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/%C5%BC%C5%82obek.html> [dostęp: 19.01.2019]

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/Polonia.html> [dostęp: 6.07.2023]

<https://sjp.pwn.pl/szukaj/j%c4%99zyk.html> [dostęp: 15.01.2019]

<https://sjp.pwn.pl/szukaj/mowa.html> [dostęp: 15.01.2019]

<https://sklep.polonijka.edu.pl/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://sklep.polonijka.edu.pl/porownaj-pakiety> [dostęp: 28.08.2023]

<https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/50,pojecie.html#:~:text=Definicja%3A,na%20sta%C5%82e%20przebywaj%C4%85cych%20poza%20Polsk%C4%85> [dostęp: 6.07.2023]

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-dlugookresowych-w-latach-2017-2022,18,1.html> [dostęp: 9.06.2024]

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 14.01.2019]

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 14.01.2019]

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2017,2,11.html> [dostęp: 16.01.2019]

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html> [dostęp: 7.07.2023]

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/glowne-kierunki-emigracji-i-imigracji-na-pobyt-staly-w-latach-1966-2021,4,2.html> [dostęp: 7.07.2023]

<https://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=37713&D1=0&D2=0&D3=0,40&D4=0,5-16,57-60,64,66-67,69-72,74,77,79,81-82,87-88,91-93,96-97,99-100,102-103,105-106,109,112,114-117,123-124,126-132,134,136,139-141,145,147-148,150-151,153,156,158,161-162,164-166,168-169,171-175,177,179-181,183-184,186,191,196-197,199-200,202-203,205-206,208,210,215-217,219-221,225-227,229-234,236,238,240,243-244,246,249,253-254,256,258-261,263,265,269,272,277-278,281-286,288,291-294,296,299,303-306,308,310,312-313,316-320,322-323,325-326,328-330,333-334,340-342,344-345,348-349,354,356-360,365-377,379,381-384,386-387,389-390,398-400,402-403,405,407-409,418-419,421-422,428-429,431,433-434,437-440,442-443,447,449,451,453-455,460,463,465,467,470,476-480,482-484,487-489,492-497,499-502,506,508-509,511-513,516-517,519,521-524,526,528,530,532-533,538-540,542-545,548,552-553,555-556,559-560,563,565-566,572,575-577,579,584,586-588,591,594-596,598,601-603,607,609-611,614-616,618-619,624-625,627-629,631-636,638,640-645,648,650-653,655-656,658-659,661,663-664,667,669,671,674-675,679-683,687,689,691-692,694,696,701-702,704-707,710-711,714,717-718,721-722,724-727,731-734,736-737,739,744-746,748,750-752,755-757&D5=10-21&HDR=T,G2,G4&STB=G1,G3&VW=T> [dostęp: 27.01.2019]

<https://szkolabreda.nl/o-szkole/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://szkolnictwo.pl/index.php?id=pu7110> [dostęp: 18.01.2019]

<https://taaladvies.net/omschreven-trappen-van-vergelijking-algemeen/> [dostęp: 18.06.2024]

<https://taalunie.org/publicaties/34/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen> [dostęp: 26.04.2023]

<https://theweek.com/articles/463175/what-language-baby-speaking> [dostęp: 5.07.2024]

<https://verkenjegeest.com/jerome-bruner/> [dostęp: 25.05.2023]

<https://vijfeeuwenmigratie.nl/> [dostęp: 17.01.2019]

<https://vijfeeuwenmigratie.nl/#4830-inhetkort> [dostęp: 26.01.2019]

<https://vituscollege.nl/groep-8> [dostęp: 26.01.2019]

<https://vitusmavo.nl/> [dostęp: 16.01.2019]

<https://vragen.wetenschapsagenda.nl/vraag/hoeveel-%E2%80%98etnisch%E2%80%99-gemengde-gezinnen-en-personen-van-gemengde-afkomst-zullen-er-in-2050-in> [dostęp: 11.08.2023]

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-01-01> [dostęp: 20.01.2019]

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2019-01-01/0/HoofdstukI/TiteldeelII/Artikel1/informatie> [dostęp: 20.01.2019]

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2023-01-01#HoofdstukI> [dostęp: 7.07.2023]

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2023-06-20> [dostęp: 9.08.2023]

<https://wij-leren.nl/schoolbestuur.php#:~:text=Bestuur%20Basisonderwijs,van%20de%20raad%20van%20toezicht.> [dostęp: 7.07.2023]

<https://wij-leren.nl/slo.php> [dostęp: 12.12.218]

<https://wijzeroverdebasisschool.nl/uitleg/studiedag-basisschool#:~:text=Gemiddeld%20zal%20een%20school%207,dan%20over%208%20leerjar en%20verdeeld> [dostęp: 10.08.2023]

<https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-immigranten-komen-naar-nederland>

[https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onepage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorde n%20\(60%20procent\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onepage=true#:~:text=Nederlands%20is%20met%2086%20procent,en%20noorde n%20(60%20procent)) [dostęp: 21.04.2023]

<https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/migrantenouderen-in-nederland?onepage=true> [dostęp: 31.01.2023]

<https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/24/150-duizend-inwoners-van-poolse-herkomst> [dostęp: 26.01.2019]

<https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking> [dostęp: 21.04.2023]

<https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/herkomst> [dostęp: 21.04.2023]

<https://www.cedgroep.nl/advies/vve-programma-uk-puk-voor-de-kinderopvang> [dostęp: 10.08.2023]

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/custom> [dostęp: 5.02.2023]

<https://www.defenceforchildren.nl/actueel/blog/carrie-van-der-kroon/helemaal-jezelf-mogen-zijn-op-school-een-kinderrecht/> [dostęp: 11.06.20]

<https://www.defenceforchildren.nl/actueel/blog/carrie-van-der-kroon/helemaal-jezelf-mogen-zijn-op-school-een-kinderrecht/#:~:text=Volgens%20artikel%2030%20mogen%20kinderen,Nederlands%20leren%20C%20voor%20hun%20toekomst.> [dostęp: 11.06.2024]

<https://www.ef.nl/blog/language/cant-dutch-waarom-het-engels-van-nederlanders-zo-goed/> [dostęp: 18.06.2024]

<https://www.encyclo.co.uk/meaning-of-ambilingualism> [dostęp: 23.04.2023]

<https://www.encyclo.nl/begrip/minderheidstaal> [dostęp: 16.01.2019]

<https://www.encyclo.nl/begrip/wat%20is%20taal> [dostęp: 14.01.2019]

<https://www.fpsn.nl/pl/dla-nauczycieli> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.fpsn.nl/pl/nauczyciel-polonijny-poszukiwany-dlaczego-warto-zostac-nauczycielem-w-holandii> [dostęp: 7.07.2024]

<https://www.fpsn.nl/wp-content/uploads/2021/03/zasady-czlonkostwa-w-fpsn-2020.docx> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00164/full> [dostęp: 23.04.2023]

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02122/full#ref17> [dostęp: 19.02.2023]

<https://www.gezinsbond.be/Gezinspolitiek/Documents/Kwaliteitscontrole%20in%20de%20kinderopvang.pdf> [dostęp: 12.12.218]

<https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 11.06.2024]

<https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 15.06.2024]

<https://www.gov.pl/web/holandia/idziemy-do-polskiej-szkoly> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.gov.pl/web/polonia/historia> [dostęp: 3.07.2023]

<https://www.handhavingsacademie.info/blogs/1/szhw42-hoe-is-de-multiculturele-samenleving-ontstaan> [dostęp: 20.03.2024]

<https://www.humanistischverbond.be/in-de-kijker/dossiers/diversiteit-de-multiculturele-samenleving/#:~:text=Een%20multiculturele%20samenleving%20heeft%20als,een%20postmodern%20of%20pluralistische%20samenleving> [dostęp: 28.02.2023]

<https://www.international-schools-database.com/in/amsterdam?filter=on&language=Polish> [dostęp: 9.08.2023]

<https://www.ishth Hague.nl/page.cfm?p=523> [dostęp: 6.03.2019]

<https://www.kindentaal.nl/paginas/openbaar/wat-is-taal/wat-is-taal#:~:text=Taal%20is%20%20C3%A9%20van%20de,problemen%20oplossen%20%20fantaseren%20en%20voorspellen> [dostęp: 7.03.2024]

<https://www.kinderdagverblijf-info.nl/vraagbaak/verschil-van-kinderdagverblijf-en-peuterspeelzaal.html> [dostęp: 9.08.2023]

<https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland> [dostęp: 12.01.2019]

<https://www.konings-kinderen.nl/wp-content/uploads/2016/04/Pedagogisch-beleidsplan-Koningskinderen-KDV-Herzien-sep-2018-IKK-2.pdf> [dostęp: 12.12.218]

<https://www.kreda.nl/index.php/pl/edukacja-informacje-i-porady/o%20c5%20bwiata> [dostęp: 22.12.2018]

<https://www.kreda.nl/index.php/pl/o-kredzie/zapisy-do-szko%c5%82y> [dostęp: 10.11.2018]

<https://www.languagehumanities.org/what-is-a-foreign-language.htm> [dostęp: 25.04.2023]

<https://www.languageswitch.eu/blog/de-beweegredenen-van-de-huidige-poolse-migratie/>
[dostęp: 17.01.2019]

<https://www.libratus.edu.pl/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.libratus.edu.pl/edukacja-domowa/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.maandvandegeschiedenis.nl/page/5810/veelkleurig-nederland-vanaf-1945#:~:text=De%20multiculturele%20maatschappij&text=Vanaf%20begin%20jaren%20zes-tig%20kwamen,Hun%20familie%20volgde> [dostęp: 20.03.2024]

https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia/ [dostęp: 17.01.2019]

https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia/ [dostęp: 17.01.19]

<https://www.national-geographic.pl/artukul/polonia-na-swiecie-ilu-polakow-mieszka-za-granica#gdzie-mieszka-najwiecej-polakow> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.neerlandistiek.nl/2014/01/taal-en-emoities/> [dostęp: 25.01.2019]

<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/moedertaal-ondersteunt-tweede-taal/> [dostęp: 25.01.2019]

<https://www.netinnederland.nl/informatie/dossiers/overzicht/onderwijs.html> [dostęp: 16.01.2019]

<https://www.nidi.nl/nl/demos/2017/06/02> [dostęp: 27.01.2019]

https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=22832:polonijny-dzie-dwujzyczności-rodzina-impieza-dla-polonijnych-rodzin-i-holenderskich-goci-oss-prowincja-noord-brabant-niedziela-6-padziernika-2019&catid=124:wita&Itemid=215 [dostęp: 27.08.2023]

https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=6651:policyjny-nalot-na-kamping-peen-polakow&catid=25:archiwum&Itemid=219 [dostęp: 3.07.2023]

https://www.niedziela.nl/index.php?option=com_content&view=category&id=34&Itemid=102 [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-onderwerp/Cijfers-per-onderwerp-Gezinnen> [dostęp: 23.01.2019]

[https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019]

[https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-\(vve\)/Beleid/Wet-en-regelgeving](https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Voor-en-vroegschoolse-educatie-(vve)/Beleid/Wet-en-regelgeving) [dostęp: 20.01.2019]

<https://www.onderwijsconsument.nl/onderwijsrecht/> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.onderwijsconsument.nl/wat-betekent-doubleren-zittenblijven/#:~:text=Zittenblijven%20of%20doubleren%20is%20het,langer%20doet%20over%20de%20schoolloopbaan> [dostęp: 9.08.2023]

<https://www.onderwijsconsument.nl/wat-leert-mijn-kind-in-groep-1-en-2/> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-het-voortgezet-onderwijs/> [dostęp: 9.08.2023]

<https://www.onderwijsconsument.nl/zittenblijven-op-de-basisschool/> [dostęp: 9.08.2023]

[https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/het-belang-van-de-context-en-omgeving-van-de-school#:~:text=Op%20scholen%20die%20samenwerken%20met,et%20al.%2C%202021\).](https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/het-belang-van-de-context-en-omgeving-van-de-school#:~:text=Op%20scholen%20die%20samenwerken%20met,et%20al.%2C%202021).) [dostęp: 10.08.2023]

<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/meertaligheid-in-het-onderwijs> [dostęp: 11.06.2024]

<https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archief/hoe-zit-het-nederlandse-onderwijssystem-in-elkaar/> [dostęp: 10.07.2023]

<https://www.ore.edu.pl/2020/04/programy-nauczania-programy-do-wychowania-przedszkolnego/> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol?field%5B1578%5D=Holandia&queryString=&dateFrom=&dateTo=> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/liceum-ogolnoksztalcace/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/szkola-podstawowa/> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.ouders.nl/peuter/welke-opvang-kies-jij-voor-kind-kinderopvang-peuterspeelzaal> [dostęp: 9.08.2023]

<https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095407260;jsessionid=EC10A7AEEBA98661BFF523E1EB0B5831> [dostęp: 19.02.2023]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/kwaliteit-basisonderwijs-omhoog> [dostęp: 7.07.2023]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie-vve> [dostęp: 9.03.2019]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kinderopvang/kwaliteitseisen-kinderopvang-en-peuterspeelzalen#:~:text=Sinds%202018%20zijn%20peuterspeelzalen%20omgevormd,eisen%20die%20gelden%20voor%20kinderdagverblijven> [dostęp: 9.08.2023]

[https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/geoorloofd-schoolverzuim-en-spijbelen#:~:text=Ongeoorloofd%20schoolverzuim%20\(zoals%20spijbelen\)&text=Als%20een%20leerling%20te%20vaak,waarmee%20verder%20verzuim%20wordt%20voorkomen](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/geoorloofd-schoolverzuim-en-spijbelen#:~:text=Ongeoorloofd%20schoolverzuim%20(zoals%20spijbelen)&text=Als%20een%20leerling%20te%20vaak,waarmee%20verder%20verzuim%20wordt%20voorkomen) [dostęp: 10.08.2023]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht> [dostęp: 10.02.2019]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/privacy-en-persoonsgegevens/vraag-en-antwoord/wanneer-in-brp-inschrijven> [dostęp: 16.01.2019]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/privacy-en-persoonsgegevens/vraag-en-antwoord/wanneer-in-brp-inschrijven> [dostęp: 3.07.2023]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum> [dostęp: 7.07.21023]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar> [dostęp: 16.01.209]

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vreemde-talen-krijg-ik-in-de-onderbouw-van-het-voortgezet-onderwijs> [dostęp: 16.01.2019]

<https://www.rozmiar.com/ile-jest-panstw-na-swiecie.php>[dostęp: 28.01.2019]

<https://www.rug.nl/bachelors/european-languages-and-cultures/> [dostęp: 26.01.2019]

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027714002881> [dostęp: 23.04.2023]

https://www.scp.nl/nieuws/veel_poolse_migranten_blijven_in_nederland [dostęp: 11.01.2019]

https://www.scp.nl/nieuws/veel_poolse_migranten_blijven_in_nederland [dostęp: 11.01.2019]

https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 26.01.2019]

https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 26.01.2019]

https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland

https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland [dostęp: 26.01.2019]

https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland[dostęp: 26.01.2019]

[https://www.scp.nl/Nieuws/Veel Poolse migranten blijven in Nederland](https://www.scp.nl/Nieuws/Veel_Poolse_migranten_blijven_in_Nederland) [dostep: 11.01.2019]

[https://www.scp.nl/publicaties/alle_publicaties/publicaties_2018/bouwend aan een toekomst in nederland](https://www.scp.nl/publicaties/alle_publicaties/publicaties_2018/bouwend_aan_een_toekomst_in_nederland) [dostep: 14.01.2019]

[https://www.scp.nl/publicaties/alle_publicaties/publicaties_2018/bouwend aan een toekomst in nederland](https://www.scp.nl/publicaties/alle_publicaties/publicaties_2018/bouwend_aan_een_toekomst_in_nederland) [dostep: 12.12.218]

[https://www.scp.nl/publicaties/alle_publicaties/publicaties_2018/bouwend aan een toekomst in nederland](https://www.scp.nl/publicaties/alle_publicaties/publicaties_2018/bouwend_aan_een_toekomst_in_nederland) [dostep: 22.12.2018]

<https://www.slideshare.net/mehbaliyev/rashad-mehbaliyev-civilizations-their-nature-and-clash-possibilities> [dostep: 28.02.2023]

<https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels/karakteristiek/> [dostep: 18.06.2024]

<https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels/kerndoel-13/> [dostep: 18.06.2024]

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/meertaligheid/> [dostep: 23.04.2023]

<https://www.spk-haga.nl/> [dostep: 27.01.2019]

<https://www.sso3w.nl/uitzending/kinderen/onderwijssystemen/europees-onderwijssysteem#:~:text=De%20Europese%20School%20leidt%20uitsluitend,voor%20toelating%20tot%20de%20universiteiten> [dostep: 9.08.2023]

<https://www.telegraaf.nl/nieuws/1953752/kwart-miljoen-polen-in-nederland> [dostep: 17.01.2019]

<https://www.trouw.nl/opinie/het-vmbo-heeft-niet-alleen-een-imagoprobleem-maar-schiet-echt-tekort~ae15fdfe/> [dostep: 16.01.2019]

<https://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/na-je-bachelor/na-je-bachelor.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g> [dostep: 28.08.2023]

<https://www.uva.nl/programmas/bachelors/russische-en-slavische-studies/studieprogramma/studieprogramma.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g> [dostep: 28.08.2023]

<https://www.uva.nl/shared-content/faculteiten/nl/faculteit-der-maatschappij-en-gedragswetenschappen/nieuws/2023/02/laat-leerlingen-juist-wel-hun-thuistaal-spreken-op-school.html> [dostep: 28.05.2023]

<https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/primair#.ZEE62XZBxD8> [dostep: 20.04.2023]

<https://www.vernieuwenderwijs.nl/onderwijstheorieen-die-je-moet-kennen/> [dostep: 10.07.2023]

<https://www.volksuniversiteit.nl/cursussen/taalcursus/pools-leren#:~:text=Bij%20de%20Volksuniversiteit%20is%20het,hel%20Tsjechisch%20en%20het%20Slovaaks> [dostęp: 18.06.2024]

<https://www.volksuniversiteitamsterdam.nl/talen> [dostęp: 26.01.2019]

<https://www.wiatraczek.nl/7-pytan-do-magdaleny-lobody-polonistki-z-wirtualnej-szkoly-dla-dzieci-za-granica> [dostęp: 28.08.2023]

<https://www.youtube.com/watch?v=glhYTiiKis> [dostęp: 12.02.2023]

Kovács Á. M., Mehler J., Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants
<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0811323106> [dostęp: 6.04.2023]

Leszniewski T., *Między indywidualnym tworzeniem a społecznym podtrzymywaniem rzeczywistości. Rzecz o konstruktywizmie społecznym*
<https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1911/wych%20na%20codzie%C5%84%20OTEKST.pdf?sequence=1> [dostęp: 12.12.218]

M. Rooduijn <https://www.uva.nl/shared-content/faculiteiten/nl/faculteit-der-maatschappij-en-gedragwetenschappen/nieuws/2021/02/verkiezingen-populisme-nederland-en-verkiezingen.html> [dostęp: 18.06.2024]

Pluta J., *Konstruktywizm, Gender i rozum socjologiczny*,
http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/72877/03_Jacek_Pluta.pdf [dostęp: 12.12.2018]

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem, Dobra szkoła, s. 5, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [dostęp: 20.01.2019]

Zittenblijven kostbaar <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-policy-brief-2015-01-zittenblijven-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf> [dostęp: 2.04.2024] s. 11.

Inne

Wykład Ellen Białystok z 28 stycznia 2021 roku
<https://www.youtube.com/watch?v=glhYTiiKis> [dostęp: 25.01.2023]

Spis tabel

Tabela 1 Natywistyczna teoria Chomsky’ego, na podstawie A. Birch, Psychologia rozwojowa w zarysie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 131–132. Źródło: opracowanie własne	83
Tabela 2 Różnice w periodyzacji i cechach rozwoju mowy małego dziecka w oparciu o informacje trójki przywołanych badaczy. Opracowanie własne.	90
Tabela 3 Opracowanie własne przygotowane na podstawie źródeł: , ,	122
Tabela 4 Liczba Polaków mieszkających w Holandii od roku 2010 do 2017, źródło: CBS. Opracowanie własne	147
Tabela 5 Liczba Polaków mieszkających w Holandii od roku 2017 do 2022, źródło: Allecijfers za CBS . Opracowanie własne	148
Tabela 6. Opracowanie własne na podstawie danych niderlandzkiego biura statystycznego CBS.....	149
Tabela 7 Pierwszy rodzic/opiekun dziecka w opiniach badanych. Źródło: badania własne..	195
Tabela 8 Narodowość pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.....	196
Tabela 9 Język ojczysty pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.....	196
Tabela 10 Wiek pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.....	197
Tabela 11 Wykształcenie pierwszego rodzica/opiekuna PL. Źródło: badania własne.....	198
Tabela 12 Wykształcenie pierwszego rodzica/opiekuna NL. Źródło: badania własne	198
Tabela 13 Zawód wykonywany przez pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne	199
Tabela 14 Język polski w zawodowej pracy pierwszego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne	200
Tabela 15 Wychowanie dziecka przez drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne	200
Tabela 16 Drugi rodzic/opiekun dla dziecka. Źródło: badania własne.....	200
Tabela 17 Narodowość drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.	201
Tabela 18 Język ojczysty drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.....	202
Tabela 19 Wiek drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne.....	202
Tabela 20 Wykształcenie drugiego rodzica/opiekuna PL. Źródło: badania własne	203
Tabela 21 Wykształcenie drugiego rodzica/opiekuna NL. Źródło: badania własne	203
Tabela 22 Zawód wykonywany przez drugiego opiekuna/rodzica. Źródło: badania własne.	204
Tabela 23 Język polski w pracy zawodowej drugiego rodzica/opiekuna. Źródło: badania własne	205
Tabela 24 Płeć dziecka. Źródło: badania własne.	205
Tabela 25 Wiek dziecka. Źródło: badania własne	206
Tabela 26 Wiek dziecka (ankieta dla dzieci i młodzieży). Źródło: badania własne	206
Tabela 27 Miejsce urodzenia dzieci. Źródło: badania własne	206
Tabela 28 Wiek dziecka w momencie przyjazdu do Holandii. Źródło: badania własne.....	207
Tabela 29 Poziom i typ edukacji dzieci. Źródło: badania własne.	207
Tabela 30 Rodzaj szkoły podstawowej, do której uczęszczają dzieci. Źródło: badania własne	208
Tabela 31 Rodzaj średniej szkoły, do której uczęszcza dziecko. Źródło: badania własne.....	208
Tabela 32 Rodzaj szkoły wyższej, do której uczęszcza dziecko. Źródło: badania własne.....	209
Tabela 33 Czytanie i wypełnianie ankiety w języku polskim lub niderlandzkim w odpowiedziach dzieci i młodzieży. Źródło: badania własne	209

Tabela 34 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem. Źródło: badania własne.....	212
Tabela 35 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem. Źródło: badania własne.....	212
Tabela 36 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun ogląda telewizję. Źródło: badania własne	213
Tabela 37 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun ogląda telewizję. Źródło: badania własne ..	215
Tabela 38 Język, w jakim dzieci oglądają telewizję. Źródło: badania własne	216
Tabela 39 Język, w jakim dzieci oglądają filmy na YouTube. Źródło: badania własne	217
Tabela 40 Wspólne oglądanie telewizji. Źródło: badania własne	217
Tabela 41 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun zazwyczaj czyta literaturę/prasę. Źródło: badania własne.....	218
Tabela 42 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun zazwyczaj czyta literaturę/prasę. Źródło: badania własne.....	219
Tabela 43 Język, w jakim dzieci czytają literaturę/prasę. Źródło: badania własne	221
Tabela 44 Język, w jakim pierwszy rodzic/opiekun słucha muzyki. Źródło: badania własne	222
Tabela 45 Język, w jakim drugi rodzic/opiekun słucha muzyki. Źródło: badania własne	223
Tabela 46 Język, w jakim dzieci słuchają muzyki. Źródło: badania własne	224
Tabela 47 Język, w jakim dzieci grają na komputerze. Źródło: badania własne.....	226
Tabela 48 Język, w jakim rozmawiają między sobą rodzice/opiekunowie. Źródło: badania własne	226
Tabela 49 W jakim języku sprzeczą się rodzice/opiekunowie? Źródło: badania własne	228
Tabela 50 Język, w jakim rozmawia się rano. Źródło: badania własne	230
Tabela 51 Język, w jakim rozmawia się podczas obiadu. Źródło: badania własne.....	231
Tabela 52 Język, w jakim planuje się ważne wydarzenia. Źródło: badania własne.....	232
Tabela 53 Język, w jakim rozmawia ze sobą rodzeństwo. Źródło: badania własne.....	233
Tabela 54 Sytuacje, w jakich pierwszy opiekun zmienia język komunikacji z dzieckiem. Źródło: badania własne.....	236
Tabela 55 Sytuacje, w jakich drugi opiekun zmienia język komunikacji z dzieckiem. Źródło: badania własne.....	237
Tabela 56 Obawy pierwszego opiekuna i powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim. Źródło: badania własne	238
Tabela 57 Obawy drugiego opiekuna i powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim. Źródło: badania własne	239
Tabela 58 Rozmowy z rówieśnikami. Źródło: badania własne.....	240
Tabela 59 Rozmowy z nauczycielami. Źródło: badania własne.....	241
Tabela 60 Odmowa ze strony dziecka komunikowania się w języku polskim. Źródło: badania własne	242
Tabela 61 Sytuacje, w jakich dzieci odmawiają komunikacji w języku polskim. Źródło: badania własne	243
Tabela 62 Sytuacje, w jakich dzieci odpowiadają w innym języku niż język pytania. Źródło: badania własne.....	246
Tabela 63 Uczęszczanie do polonijnej szkoły. Źródło: badania własne.	248
Tabela 64 Typ szkoły polonijnej. Źródło: badania własne.....	248
Tabela 65 Polonijna szkoła – odbiór otoczenia. Źródło: badania własne.....	249

Tabela 66 Powód niekorzystania z oferty szkoły polonijne w opiniach rodziców/opiekunów Źródło: badania własne	250
Tabela 67 Powód niekorzystania z oferty szkoły polonijnej w opiniach dzieci i młodzieży Źródło: badania własne	252
Tabela 68 Powód niekorzystania z oferty szkoły polonijnej w opiniach rodziców/opiekunów. Źródło: badania własne	253
Tabela 69 Zalety udziału w edukacji w szkołach polonijnych. Źródło: badania własne.....	257
Tabela 70 Słabe strony szkół polonijnych. Źródło: badania własne.....	262
Tabela 71 Oczekiwania od oferty szkoły w opiniach badanych. Źródło: badania własne	271
Tabela 72 Opinia na temat nauki języka polskiego dzieci polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii. Źródło: badania własne	275
Tabela 73 Wiek dzieci, z jakimi pracują ankietowani nauczyciele. Źródło: badania własne.	283
Tabela 74 Sytuacje, w jakich dzieci odpowiadają nauczycielowi na lekcji języka polskiego w języku niderlandzkim. Źródło: badania własne	284
Tabela 75 Zadania szkolne z zakresu języka polskiego sprawiające uczniom największe trudności w opinii nauczycieli. Źródło: badania własne	288
Tabela 76 Trudności zgłaszane przez rodziców dzieci nierozmawiających w domach w języku polskim. Źródło: badania własne	289
Tabela 77 Trudności zgłaszane przez rodziców rozmawiających z dziećmi w języku polskim. Źródło: badania własne	291
Tabela 78 Największe wyzwanie dla dzieci uczęszczających do szkół polonijnych według polonijnych nauczycieli. Źródło: badania własne.....	292
Tabela 79 Współpraca rodziców swoich uczniów ze szkołą w ocenie polonijnych nauczycieli. Źródło: badania własne	293
Tabela 80 Wyzwania, jakie wiążą się z pracą w szkole polonijnej. Źródło: badania własne.	293
Tabela 81 Źródło materiałów, na podstawie których nauczyciele opracowują lekcje. Źródło: badania własne	294
Tabela 82 Źródło satysfakcji w pracy nauczycieli w szkole polonijnej. Źródło: badania własne	295

Spis rysunków

Rysunek 1 Źródło: Niderlandzkie Centralne Biuro Statystyczne https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/herkomst [dostęp: 21.04.2023]	142
Rysunek 2 Liczba dzieci polskiego pochodzenia przebywająca w Holandii w 2022 roku z uwzględnieniem wieku.....	153

Aneks

Ankieta polskojęzycznego opiekuna

Ankieta – język polski w Królestwie Niderlandów

Szanowni Państwo,

zwracam się do Państwa z prośbą o udział w niniejszej ankiecie, która ma na celu poznanie doświadczeń rodziców związanych z edukacją dzieci w zakresie języka polskiego w Holandii.

Edukacja językowa jest ważnym elementem budowania tożsamości narodowej jednostek i grup społecznych. Szczególnie ważna w sytuacji, gdy dziecko wzrasta w otoczeniu wielokulturowym i wielojęzycznym.

Państwa opinie będą służyły projektowaniu rozwiązań związanych z edukacją z zakresu języka polskiego w Holandii oraz doskonaleniu tej edukacji, jak również poszukiwaniu rozwiązań korzystnych dla dzieci i ich rodzin.

Niniejsza ankieta jest podzielona na działy:

1. Pytania dotyczące pierwszego opiekuna dziecka
2. Pytania dotyczące drugiego opiekuna dziecka
3. Pytania dotyczące dziecka
4. Pytania dotyczące języka dziecka
5. Pytania dotyczące szkoły polonijnej

Jeśli pod swoją opieką ma Pani/Pan więcej niż jedno dziecko, proszę o wypełnienie ankiety dla każdego dziecka oddzielnie. Ankieta składa się z trzech rodzajów pytań:

- 1) pytań, na które można odpowiedzieć wybierając jedną z podanych odpowiedzi - ○
- 2) pytań, na które można odpowiedzieć wybierając kilka z podanych odpowiedzi - □
- 3) pytań, na które odpowiada się wpisując całą odpowiedź samemu.

Ankieta stanowi część badań w ramach pracy doktorskiej na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ankieta jest anonimowa.

Wypełnienie ankiety zajmuje około 15 minut.

Ankieta - język polski w Królestwie Niderlandów

1. Kim dla dziecka jest pierwszy opiekun?

Pierwszy opiekun to ten, który z dzieckiem spędza w ciągu dnia najwięcej czasu.

- Mamą
- Tatą
- Babcią
- Dziadkiem
- Macochą
- Ojczymem
- Inna:

2. Wiek pierwszego opiekuna

- 20-30 lat
- 31-40 lat
- 41-50 lat
- 51-60 lat
- 60 lat

3. Narodowość pierwszego opiekuna.

- Polska
- Niderlandzka
- Inna:

4. Jeśli pierwszy opiekun ukończył szkołę w Polsce, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z polskim systemem edukacji?

- Podstawowe
- Średnie
- Wyższe
- Nie dotyczy

5. Jeśli pierwszy opiekun ukończył szkołę w Holandii, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z holenderskim systemem edukacji?

- Basis/kader
- MAVO
- HAVO/VWO
- MBO
- HBO/WO
- Nie dotyczy

6. Jeśli pierwszy opiekun ukończył szkołę w innym kraju niż Polska lub Holandia, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z innym systemem edukacji?

7. Jaką obecnie pracę wykonuje pierwszy opiekun dziecka?

8. Czy w pracy pierwszy opiekun używa języka polskiego?

- Tak
- Nie

9. Język ojczysty pierwszego opiekuna:

- Polski
- Niderlandzki
- Angielski
- Inna:

10. W jakim języku pierwszy opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem?

- Po polsku
- Po niderlandzku
- Po angielsku
- Inna:

11. W jakich sytuacjach pierwszy opiekun rozmawia z dzieckiem w innym języku niż w podanym w odpowiedzi na poprzednie pytanie?

- Nigdy w innym języku
- Anders:

12. Jeśli pierwszy opiekun jest polskojęzyczn(a/y), jakie są powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim?

- Obawy natury komunikacyjnej
- Obawy natury emocjonalnej
- Obawy natury społecznej
- Obawy natury rozwojowej
- Nie dotyczy
- Inna:

13. W jakim języku/językach pierwszy opiekun ogląda TV?

- Po polsku
- Po niderlandzku
- Po angielsku

- Inna:
14. W jakim języku/językach pierwszy opiekun czyta książki/prasę?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
15. W jakim języku/językach pierwszy opiekun słucha muzyki?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
16. Czy dziecko jest również wychowywane przez drugiego opiekuna?
- Drugi opiekun to ten, który z dzieckiem spędza w ciągu dnia mniej lub tyle samo czasu, co opiekun pierwszy.*
- Tak
 - Nie
17. Kim dla dziecka jest drugi opiekun?
- Mamą
 - Tatą
 - Babcią
 - Dziadkiem
 - Macochą
 - Ojczymem
 - Inna:
18. Wiek drugiego opiekuna:
- 20-30 lat
 - 31-40 lat
 - 41-50 lat
 - 51-60 lat
 - 60 lat
19. Narodowość drugiego opiekuna.
- Polska
 - Niderlandzka
 - Inna:

20. Jeśli drugi opiekun ukończył szkołę w Polsce, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z polskim systemem edukacji?
- Podstawowe
 - Średnie
 - Wyższe
 - Nie dotyczy
21. Jeśli drugi opiekun ukończył szkołę w Holandii, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z holenderskim systemem edukacji?
- Basis/kader
 - MAVO
 - HAVO/VWO
 - MBO
 - HBO/WO
 - Nie dotyczy
22. Jeśli drugi opiekun ukończył szkołę w innym kraju niż Polska lub Holandia, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z innym systemem edukacji?
-
23. Jaką obecnie pracę wykonuje drugi opiekun dziecka?
-
24. Czy w pracy drugi opiekun używa języka polskiego?
- Tak
 - Nie
25. Język ojczysty drugiego opiekuna
- Polski
 - Niderlandzki
 - Angielski
 - Inna:
26. W jakim języku drugi opiekun zazwyczaj rozmawia z dzieckiem?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
27. W jakich sytuacjach drugi opiekun rozmawia z dzieckiem w innym języku niż w podanym w odpowiedzi na poprzednie pytanie?

- Nigdy w innym języku
 - Inna:
28. Jeśli drugi opiekun jest polskojęzyczn(a/y), jakie są powody rezygnacji z porozumiewania się z dzieckiem w języku polskim?
- Obawy natury komunikacyjnej
 - Obawy natury emocjonalnej
 - Obawy natury społecznej
 - Obawy natury rozwojowej
 - Nie dotyczy
 - Inna:
29. W jakim języku/językach drugi opiekun ogląda TV?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
30. W jakim języku/językach drugi opiekun czyta książki/prasę?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
31. W jakim języku/językach drugi opiekun słucha muzyki?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
32. W jakim języku/językach między sobą rozmawiają opiekunowie dziecka?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
33. W jakim języku opiekunowie się ze sobą kłócą?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku

- Inna:
34. Płeć dziecka:
- Dziewczynka
 - Chłopiec
 - Inna
35. Wiek dziecka
- 0-4 lat
 - 5-9 lat
 - 10-13 lat
 - 14-16 lat
 - 17-19 lat
 - 20 lat
36. W jakim kraju urodziło się dziecko?
- W Holandii
 - W Polsce
 - Inna:
37. W jakim wieku było dziecko w chwili przybycia do Holandii?
- Między 0 a 4 lata
 - Między 4 a 9 lat
 - Między 9 a 12 lat
 - Między 12 a 16 lat
 - Między 16 a 18 lat
38. Do jakiej szkoły uczęszcza dziecko?
- Do przedszkola
 - Do szkoły podstawowej
 - Do szkoły średniej
 - Do szkoły wyższej
 - Inna:
39. Do jakiej szkoły podstawowej uczęszcza dziecko?
- Holenderskiej
 - Europejskiej
 - Międzynarodowej
 - Inna:
40. Do jakiej szkoły średniej uczęszcza dziecko?

- Basis Kader
 - MAVO
 - HAVO
 - VWO
 - Gymnasium
 - Inna:
41. Do jakiej wyższej szkoły uczęszcza dziecko?
- MBO
 - HBO
 - Uniwersytet
 - Inna:
42. W jakim języku/językach rozmawia się w domu rano, podczas przygotowania do szkoły/pracy?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
43. W jakim języku/językach rozmawia rodzina podczas obiadu?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
44. W jakim języku/językach rodzina planuje ważne wydarzenia np. wyjazd wakacyjny?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
45. W jakim języku/językach rodzina wspólnie ogląda TV?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
46. Jeśli dziecko ma rodzeństwo, w jakim języku rodzeństwo rozmawia między sobą?
- Po polsku

- Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
47. W jakim języku/językach dziecko rozmawia z koleżankami i kolegami w szkole?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
48. W jakim języku dziecko rozmawia z nauczycielami w szkole?
- Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
49. Czy dziecko odmawia rozmawiania w języku polskim?
- Tak
 - Nie
50. Jeśli dziecko odmawia rozmawiania w języku polskim, w jakich sytuacjach ma to miejsce?
-
51. W jakich sytuacjach dziecko odpowiada w innym języku niż język pytania?
- Zawsze odpowiada w języku, w jakim zadawane jest pytanie.
 - Inna:
52. W jakim języku/językach dziecko ogląda TV?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
53. W jakim języku/językach dziecko czyta (lub słucha) książki/prasę?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
54. W jakim języku/językach dziecko słucha muzyki?
- Po polsku
 - Po niderlandzku

- Po angielsku
 - Inna:
55. W jakim języku/językach dziecko gra na komputerze?
- Po polsku
 - Po niderlandzku
 - Po angielsku
 - Inna:
56. Czy dziecko uczęszcza do polonijnej szkoły w Holandii?
- Tak
 - Nie
57. Do jakiej szkoły polonijnej uczęszcza dziecko?
- Do szkoły polonijnej zrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii
 - Do szkoły polonijnej nie zrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii
 - Do szkoły przyparafialnej
 - Do Szkoły Polskiej przy Ambasadzie (wcześniej SPK) Do szkoły internetowej
 - Inna:
58. Jeśli dziecko uczęszcza do szkoły polonijnej, jak odbierany jest ten fakt przez niderlandzkich znajomych/rodzinę?

59. Jeśli dziecko nie uczęszcza do szkoły polonijnej, jaki jest tego powód?

60. Jaki jest/był stosunek dziecka do uczęszczania do szkoły polonijnej?

61. Jakie zalety uczęszczania do szkoły polonijnej Pan/ Pani widzi?

62. Jakie wady uczęszczania do szkoły polonijnej Pani/Pan widzi?

63. Co musiałyby oferować szkoła polonijna, aby Pani/Pan chciała/chciał dziecko do niej wysłać?

64. Jakie jest Pani/Pana zdanie na temat nauki języka polskiego dzieci polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii?

65. Czy Pani/ Pan byłaby/byłby chętna/chętny wziąć udział w drugiej części badań, polegającej na wywiadzie? Będzie to spotkanie i rozmowa z badaczką (również anonimowa).

- Tak
- Nie

66. Tak, chcę wziąć udział w drugiej części badań. Mój adres mailowy:

Ankieta niderlandzkojęzycznego opiekuna

Vragenlijst Poolse taal in Nederland⁹³⁷.

Ik vraag u om deel te nemen aan deze enquête. Het doel van deze enquête is meer te weten te komen over de ervaringen en meningen van ouders met betrekking tot educatie in het Pools in Nederland.

Deze enquête is onderdeel van het onderzoek voor mijn proefschrift aan de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań. De enquête is opgesplitst in:

1. Vragen over de eerste verzorger
2. Vragen over de tweede verzorger
3. Vragen over het kind
4. Vragen over de taal van het kind
5. Schoolbezoek

Als u meerdere kinderen heeft vraag ik u voor ieder kind apart deze vragenlijst in te vullen.

De enquête bestaat uit drie soorten vragen:

- 1) vragen waarop één antwoorden mogelijk is - ○
- 2) vragen waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn - □
- 3) vragen die beantwoord worden door zelf antwoord in te vullen.

De enquête is anoniem en zal ongeveer 15 minuten van uw tijd kosten.

1. Wat is de relatie van de eerste verzorger tot het kind?

De eerste verzorger is degene die gedurende de dag de meeste tijd met het kind doorbrengt. Verderop in deze enquête zal ik u vragen om over de tweede verzorger te vertellen.

- Moeder

⁹³⁷ Ankiety dla niderlandzkojęzycznego opiekuna nie tłumaczę, ponieważ zawiera ona te same pytania, które znajdują się w ankiecie dla polskojęzycznego opiekuna.

- Vader
 - Grootmoeder
 - Grootvader
 - Stiefmoeder
 - Stiefvader
 - Anders:
2. Wat is de leeftijd van de eerste verzorger van het kind?
- 20-30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51-60
 - 60
3. Welke nationaliteit heeft de eerste verzorger?
- Nederlandse
 - Poolse
 - Andere
4. Als de eerste verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Polen, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de eerste verzorger volgens het Poolse opleidingssysteem?
- Basisschool
 - Middelbare school
 - Hoger onderwijs
 - Niet van toepassing
5. Als de eerste verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de eerste verzorger volgens het Nederlandse opleidingssysteem?
- Basis/kader
 - MAVO
 - HAVO/VWO
 - MBO
 - HBO/WO
 - Niet van toepassing
6. Als de eerste verzorger haar/zijn school heeft afgerond in een ander land dan Polen of Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de eerste verzorger volgens dat opleidingssysteem?

-
7. Wat voor werk doet de eerste verzorger van het kind?
-
8. Gebruikt de eerste verzorger op haar/zijn werk de Poolse taal?
- Ja
 - Nee
9. Wat is de moedertaal van de eerste verzorger?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
10. In welke taal spreekt de eerste verzorger het meest van de tijd met het kind?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
11. In welke situaties spreekt de eerste verzorger in een andere taal?
- Nooit in een andere taal
 - Anders:
12. Als de eerste verzorger Poolstalig is wat zijn dan de redenen om de communicatie in het Pools op te geven?
- Communicatieve zorgen
 - Zorgen van emotionele aard
 - Zorgen van sociale aard
 - Zorgen van ontwikkelings aard
 - Niet van toepassing
 - Anders:
13. In welke taal/talen kijkt de eerste verzorger TV?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
14. In welke taal/talen leest de eerste verzorger boeken/kranten?
- Pools

- Nederlands
 - Engels
 - Anders:
15. In welke taal/talen luistert de eerste verzorger muziek?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
16. Wordt uw kind ook door een tweede verzorger opgevoed?
- Ja
 - Nee
17. Wat is de relatie van de tweede verzorger tot het kind?
- Moeder
 - Vader
 - Grootmoeder
 - Grootvader
 - Stiefmoeder
 - Stiefvader
 - Anders:
18. Wat is de leeftijd van de tweede verzorger van het kind?
- 20-30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51-60
 - 60
19. Welke nationaliteit heeft de tweede verzorger?
- Nederlandse
 - Poolse
 - Andere
20. Als de tweede verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Polen, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de tweede verzorger volgens het Poolse opleidingssysteem?
- Basisschool
 - Middelbare school
 - Hoger onderwijs

- Niet van toepassing
21. Als de tweede verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de tweede verzorger volgens het Nederlandse opleidingssysteem?
- Basis/kader
 - MAVO
 - HAVO/VWO
 - MBO
 - HBO/WO
 - Niet van toepassing
22. Als de tweede verzorger haar/zijn school heeft afgerond in een ander land dan Polen of Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de tweede verzorger volgens dat opleidingssysteem?
-
23. Wat voor werk doet de tweede verzorger van het kind?
-
24. Gebruikt de tweede verzorger op haar/zijn werk de Poolse taal?
- Ja
 - Nee
25. Wat is de moedertaal van de tweede verzorger?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
26. In welke taal spreekt de tweede verzorger het meest van de tijd met het kind?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
27. In welke situaties spreekt de tweede verzorger in een andere taal?
- Nooit in een andere taal
 - Anders:
28. Als de tweede verzorger Poolstalig is wat zijn dan de redenen om de communicatie in het Pools op te geven?

- Communicatieve zorgen
 - Zorgen van emotionele aard
 - Zorgen van sociale aard
 - Zorgen van ontwikkelings aard
 - Niet van toepassing
 - Anders:
29. In welke taal/talen kijkt de tweede verzorger TV?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
30. In welke taal/talen leest de tweede verzorger boeken/kranten?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
31. In welke taal/talen luistert de tweede verzorger muziek?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
32. In welke taal spreken de verzorgers met elkaar?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
33. In welke taal maken de verzorgers ruzie met elkaar?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
34. Wat is het geslacht van uw kind?
- Meisje
 - Jongen

- Anders
35. Wat is de leeftijd van uw kind?
- 0-4
 - 5-9
 - 10-13
 - 14-16
 - 17-19
 - 20
36. In welk land is uw kind geboren?
- Nederland
 - Polen
 - Anders:
37. Hoe oud was uw kind toen zij/hij naar Nederland kwam?
- Tussen 0 en 4 jaar
 - Tussen 4 en 9 jaar
 - Tussen 9 en 12 jaar
 - Tussen 12 en 16 jaar
 - Tussen 16 en 18 jaar
38. Op welke school zit uw kind?
- Kleuterschool
 - Basisschool
 - Middelbare school
 - Hoger onderwijs
39. Naar welke basisschool gaat uw kind?
- Nederlandse
 - Europese
 - Internationale
 - Anders:
40. Naar welke middelbare school gaat uw kind?
- Basis
 - Kader
 - MAVO
 - HAVO
 - VWO

- Gymnasium
 - Anders:
41. Welk hoger onderwijs volgt uw kind?
- MBO
 - HBO
 - Universiteit
 - Anders:
42. Welke taal/talen worden 's ochtends thuis gesproken bij het voorbereiden op school/werk?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
43. Welke taal/talen worden er tijdens het avondeten gesproken?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
44. In welke taal plannen jullie belangrijke evenementen thuis, bijvoorbeeld een vakantiereis?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
45. In welke taal kijkt het gezin samen TV?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
46. Als uw kind broers of zussen heeft, welke taal spreken de kinderen dan met elkaar?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
47. Welke taal spreekt uw kind met vrienden/vriendinnen op school?

- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
48. Welke taal spreekt uw kind met leraren op school?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
49. Weigert uw kind Pools te spreken?
- Ja
 - Nee
50. Als uw kind weigert Pools te spreken, in welke situaties gebeurt dit dan?
-
51. In welke situaties beantwoordt uw kind een Poolse vraag in een andere taal?
- Het kind antwoordt altijd in de taal van de vraag.
 - Anders:
52. In welke taal kijkt uw kind TV?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
53. In welke taal leest (of luistert) uw kind boeken/kranten?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
54. In welke taal luistert het kind muziek?
- Pools
 - Nederlands
 - Engels
 - Anders:
55. In welke taal speelt uw kind op de computer?
- Pools

- Nederlands
 - Engels
 - Anders:
56. Gaat uw kind naar een Poolse school in Nederland?
- Ja
 - Nee
57. Naar welke Poolse school gaat uw kind?
- Poolse school verbonden aan het Forum van Poolse Scholen in Nederland
 - Poolse school niet verbonden aan het Forum van Poolse Scholen in Nederland
 - Een parochieschool
 - Poolse School bij de Poolse Ambassade, vroeger SPK
 - Online school
 - Anders:
58. Hoe ervaren zijn Nederlandse vrienden /familie dat?
-
59. Wat is de reden dat uw kind niet naar een Poolse school gaat?
-
60. Wat is de houding van uw kind ten opzichte van het bezoeken van een Poolse school?
-
61. Wat ziet u als voordelen van het bezoeken van een Poolse school?
-
62. Wat ziet u als nadelen van het bezoeken van een Poolse school?
-
63. Wat zou een Poolse school moeten bieden om uw kind er naartoe te willen sturen?
-
64. Wat vindt u over Pools leren door kinderen van Poolse afkomst die in Nederland wonen?
-
65. Zou u bereid zijn om deel te nemen aan het tweede deel van dit onderzoek? Dat zal een ontmoeting met de onderzoekster en een interview zijn - ook anoniem.
- Ja
 - Nee
66. Ja ik wil deelnemen aan een tweede onderzoek, mijn e-mail is:
-

Ankieta dzieci i młodzieży

PL Ankieta - język polski w Holandii NL Vragenlijst Poolse taal in Nederland

PL Moja Droga, Mój Drogi,

zwracam się do Ciebie z prośbą o wypełnienie niniejszej ankiety, która ma na celu zebranie informacji na temat sytuacji języka polskiego dzieci i młodzieży dwu- i wielojęzycznych polskiego pochodzenia a mieszkających na terenie Holandii. Wypełnij ją w języku, który Tobie najbardziej odpowiada.

Ankieta składa się z trzech rodzajów pytań:

- 1) pytań, na które można odpowiedzieć wybierając jedną z podanych odpowiedzi -
- 2) pytań, na które można odpowiedzieć wybierając kilka z podanych odpowiedzi -
- 3) pytań, na które odpowiada się wpisując całą odpowiedź samemu.

Ankieta przeznaczona dla dzieci o 7 lat - brak górnej granicy wieku. Ankieta jest anonimowa. Wypełnienie ankiety zajmuje około 15 minut.

NL Beste lezer. Ik verzoek je deze enquête in te vullen. Ik verzamel informatie over de situatie van de Poolse taal van tweetalige en meertalige kinderen van Poolse afkomst die in Nederland wonen. Vul het in in de taal die het beste bij je past.

De enquête bestaat uit drie soorten vragen:

- 1) vragen waarop één antwoorden mogelijk is -
- 2) vragen waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn -
- 3) vragen die beantwoord worden door zelf antwoord in te vullen.

De enquête is voor kinderen vanaf 7 jaar oud - geen boven grens

De enquête is anoniem en zal ongeveer 15 minuten van je tijd kosten.

1. PL Pytania w tej ankiecie napisane są w języku polskim i holenderskim. Jak myślisz, w którym języku będziesz czytać pytania? NL De vragen in deze enquête zijn geschreven in het Pools en in het Nederlands. In welke taal denk jij dat je de vragen zal lezen?

- Po polsku/Pools
- Po holendersku/Nederlands

2. PL Jak myślisz w jakim języku będziesz pisać odpowiedzi w tej ankiecie? NL In welke taal denk je dat je de antwoorden in deze enquête gaat schrijven?

- Po polsku/Pools
- Po holendersku/Nederlands

3. PL Kim dla Ciebie jest Twój pierwszy opiekun? NL Wie is jouw eerste verzorger?

PL Pierwszy opiekun to ten, który w ciągu dnia spędza z Tobą najwięcej czasu. W dalszej części ankiety znajdują się pytania dotyczące drugiego opiekuna.

NL De eerste verzorger is degene die gedurende de dag de meeste tijd met jou doorbrengt.

Verderop in deze enquête zal ik je vragen om over de tweede verzorger te vertellen.

- Mamą/Moeder
- Tata/Vader
- Babcią/Grootmoeder
- Dziadkiem/Grootvader
- Macochą/Stiefmoeder
- Ojczymem/Stiefvader
- Anders:

4. PL Wiek pierwszego opiekuna NL Wat is de leeftijd van de eerste verzorger?

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60

5. PL Narodowość pierwszego opiekuna NL Welke nationaliteit heeft de eerste verzorger?

- Niderlandzka/Nederlandse
- Polska/Poolse
- Anders:

6. PL Jeśli pierwszy opiekun ukończył szkołę w Polsce, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z polskim systemem edukacji. NL Als de eerste verzorger school heeft afgerond in Polen, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de eerste verzorger volgens het Poolse opleidingssysteem.

- Podstawowe/Basisschool
- Średnie/Middelbare school

- Wyższe/Hoger onderwijs
 - Nie wiem/Weet ik niet
 - Nie dotyczy/Niet van toepassing
7. PL Jeśli pierwszy opiekun ukończył szkołę w Holandii, jakie jest jij/jego wykształcenie zgodnie z holenderskim systemem edukacji. NL Als de eerste verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de eerste verzorger volgens het Nederlandse opleidingssysteem.
- Basis/kader
 - MAVO
 - HAVO/VWO
 - MBO
 - HBO/WO
 - Nie wiem/Weet ik niet
 - Nie dotyczy/Niet van toepassing
8. PL Jeśli pierwszy opiekun ukończył szkołę w innym kraju niż Polska lub Holandia, jakie jest jij/jego wykształcenie zgodnie z innym systemem edukacji. NL Als de eerste verzorger haar/zijn school heeft afgerond in een ander land dan Polen of Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de eerste verzorger volgens dat opleidingssysteem.
9. PL Jaką obecnie pracę wykonuje Twój pierwszy opiekun? NL Wat voor werk doet jouw eerste verzorger?
-
10. PL Czy w pracy Twój pierwszy opiekun używa języka polskiego? NL Gebruikt jouw eerste verzorger op werk de Poolse taal?
- Tak/Ja
 - Nie/Nee
 - Nie wiem/Weet ik niet
11. PL Język ojczysty Twojego pierwszego opiekuna. NL Wat is de moedertaal van de eerste verzorger?
- Polski/Pools
 - Niderlandzki/Nederlands
 - Angielski/Engels
 - Anders:

12. PL W jakim języku pierwszy opiekun zazwyczaj z Tobą rozmawia? NL In welke taal spreekt de eerste verzorger het meest van de tijd met jou?
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
13. PL W jakich sytuacjach pierwszy opiekun rozmawia z Tobą w innym języku niż w podanym w odpowiedzi na poprzednie pytanie? NL In welke situaties spreekt de eerste verzorger in een andere taal met jou?
- Nigdy w innym języku/Nooit in een andere taal
 - Anders:
14. PL W jakim języku/językach pierwszy opiekun ogląda TV? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen kijkt de eerste verzorger TV? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
15. PL W jakim języku/językach pierwszy opiekun czyta książki/prasę? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen leest de eerste verzorger boeken/kranten? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
16. PL W jakim języku/językach pierwszy opiekun słucha muzyki? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen luistert de eerste verzorger muziek? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels

- Anders:
17. PL Czy poza pierwszy opiekunem opiekuje się Tobą ktoś jeszcze? NL Word je ook door een tweede verzorger opgevoed?
- PL Drugi opiekun to ten, który w ciągu dnia spędza z Tobą mniej lub tyle sam czasu, co pierwszy opiekun. NL De tweede verzorger is degene die gedurende de dag minder of gelijk aan de eerste verzorger tijd met jou doorbrengt.*
- Tak/Ja
 - Nie/Nee
18. PL Kim dla Ciebie jest Twój drugi opiekun? NL Wie is jouw tweede verzorger?
- Mamą/Moeder
 - Tata/Vader
 - Babcią/Grootmoeder
 - Dziadkiem/Grootvader
 - Macochą/Stiefmoeder
 - Ojczymem/Stiefvader
 - Anders:
19. PL Wiek drugiego opiekuna. NL Wat is de leeftijd van de tweede verzorger?
- 20-30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51-60
 - 60
20. PL Narodowość drugiego opiekuna. NL Welke nationaliteit heeft de tweede verzorger?
- Polska/Poolse
 - Niderlandzka/Nederlande
 - Anders:
21. PL Jeśli drugi opiekun ukończył szkołę w Polsce, jakie jest jej/jego wykształcenie zgodnie z polskim systemem edukacji? NL Als de tweede verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Polen, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de tweede verzorger volgens het Poolse opleidingssysteem?
- Podstawowe/Basisschool
 - Średnie/Middelbare school

- Wyższe/Hoger onderwijs
 - Nie wiem/Weet ik niet
 - Nie dotyczy/Niet van toepassing
22. PL Jeśli drugi opiekun ukończył szkołę w Holandii, jakie jest jij/jego wykształcenie zgodnie z holenderskim systemem edukacji? NL Als de tweede verzorger haar/zijn school heeft afgerond in Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de tweede verzorger volgens het Nederlandse opleidingssysteem?
- Basis/kader
 - MAVO
 - HAVO/VWO
 - MBO
 - HBO/WO
 - Nie wiem/Weet ik niet
 - Nie dotyczy/Niet van toepassing
23. PL Jeśli drugi opiekun ukończył szkołę w innym kraju niż Polska lub Holandia, jakie jest jij/jego wykształcenie zgodnie z innym systemem edukacji? NL Als de tweede verzorger haar/zijn school heeft afgerond in een ander land dan Polen of Nederland, wat is dan de hoogst genoten opleiding van de tweede verzorger volgens dat opleidingssysteem?
24. PL Gdzie pracuje drugi opiekun? NL Wat voor werk doet de tweede verzorger?
-
25. PL Czy w pracy Twój drugi opiekun używa języka polskiego? NL Gebruikt jouw tweede verzorger op werk de Poolse taal?
- Tak/Ja
 - Nie/Nee
26. PL Język ojczysty drugiego opiekuna. NL Wat is de moedertaal van de tweede verzorger?
- Polski/Pools
 - Niderlandzki/Nederlands
 - Angielski/Engels
 - Anders:
27. PL W jakim języku drugi opiekun zazwyczaj z Tobą rozmawia? NL In welke taal spreekt de tweede verzorger het meest van de tijd met jou?

- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
28. PL W jakich sytuacjach drugi opiekun rozmawia z Tobą w innym języku niż w podanym w odpowiedzi na poprzednie pytanie? NL In welke situaties spreekt de tweede verzorger in een andere taal?
- Nigdy w innym języku/Nooit in een andere taal
 - Anders:
29. PL W jakim języku/językach drugi opiekun ogląda TV? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen kijkt de tweede verzorger TV? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
30. PL W jakim języku/językach drugi opiekun czyta książki/prasę? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen leest de tweede verzorger boeken/kranten? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
31. PL W jakim języku/językach drugi opiekun słucha muzyki? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen luistert de tweede verzorger muziek? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:

32. PL W jakim języku/językach rozmawiają między sobą Twoi opiekunowie? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen spreken jouw verzorgers met elkaar? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
33. PL W jakim języku/językach kłóczą się Twoi opiekunowie? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen maken de verzorgers ruzie met elkaar? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
34. PL Jesteś... NL Jij bent...
- Dziewczyną/Meisje
 - Chłopakiem/Jongen Anders
35. PL Ile masz lat? NL Hoe oud ben je?
- 7-9
 - 10-13
 - 14-16
 - 17-19
 - 20
36. PL W jakim kraju się urodziłeś? NL In welk land ben je geboren?
- W Holandii/Nederland
 - W Polsce/Polen
 - Anders:
37. PL Ile miałaś(eś) lat, gdy przyjechałaś(eś) do Holandii? NL Hoe oud was je toen je naar Nederland kwam?
- Między 0 a 4 lata/Tussen 0 en 4 jaar
 - Między 4 a 9 lat/Tussen 4 en 9 jaar
 - Między 9 a 12 lat/Tussen 9 en 12 jaar

- Między 12 a 16 lat/Tussen 12 en 16 jaar
 - Między 16 a 18 lat/Tussen 16 en 18 jaar
38. PL Do jakiej szkoły chodzisz? NL Op welke school zit je?
- Do szkoły podstawowej/Basisschool
 - Do szkoły średniej/Middelbare school
 - Do szkoły wyższej/ Hoger onderwijs
39. PL Do jakiej szkoły podstawowej chodzisz? NL Naar welke basisschool ga je?
- Do holenderskiej/Nederlandse
 - Do europejskiej/Europese
 - Do międzynarodowej/Internationale
 - Anders:
40. PL Do jakiej szkoły średniej chodzisz? NL Naar welke middelbare school ga je?
- Basis
 - Kader
 - MAVO
 - HAVO
 - VWO
 - Gymnasium
 - Anders:
41. PL Do jakiej szkoły wyższej uczęszczasz? NL Welk hoger onderwijs volg je?
- MBO HBO
 - Uniwersytet/Universiteit
 - Anders:
42. PL W jakim języku/językach rozmawia się w domu rano, podczas przygotowania do szkoły/pracy? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL Welke taal/talen worden 's ochtends thuis gesproken bij het voorbereiden op school/werk? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:

43. PL W jakim języku/językach rozmawicie podczas obiadu? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL Welke taal/talen worden er tijdens het avondeten gesproken? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- Po polsku/Pools
- Po niderlandzku/Nederlands
- Po angielsku/Engels
- Anders:

44. PL W jakim języku/językach planujecie ważne wydarzenia np. wyjazd wakacyjny? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen plannen jullie belangrijke evenementen thuis, bijvoorbeeld een vakantiereis? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- Po polsku/Pools
- Po niderlandzku/Nederlands
- Po angielsku/Engels
- Anders:

45. PL W jakim języku/językach wspólnie oglądacie TV? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen kijken jullie samen TV? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- Po polsku/Pools
- Po niderlandzku/Nederlands
- Po angielsku/Engels
- Anders:

46. PL Według Ciebie, Twoim językiem/językami ojczystymi jest/są: (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL Wat zijn volgens jou, jouw moeder taal/talen: (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- Polski/Pools
- Niderlandzki/Nederlands
- Angielski/Engels
- Anders:

47. PL Jeśli masz rodzeństwo, w jakim języku rozmawiacie między sobą? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL Als je broers of zussen hebt, welke taal/talen spreken jullie dan met elkaar? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- Po polsku/Pools

- Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
48. PL W jakim języku/językach rozmawiasz z koleżankami i kolegami w szkole? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL Welke taal/talen spreek je met vrienden/vriendinnen op school? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
48. PL W jakim języku rozmawiasz z nauczycielami w szkole? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL Welke taal/talen spreek je met leraren op school? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
50. PL Czy zdarzają się sytuacje, w których nie chcesz/nie chciałeś(łaś) rozmawiać w języku polskim? NL Weiger je soms Pools te spreken?
- Tak/Ja
 - Nie/Nee
51. PL W jakich sytuacjach nie chcesz rozmawiać po polsku? NL In welke situaties weiger je Pools te spreken?
-
52. PL W jakiej sytuacji na pytanie zadane w języku polskim odpowiadasz w innym języku? NL In welke situaties beantwoord je een Poolse vraag in een andere taal?
- Zawsze odpowiadam w języku, w jakim zadawane jest pytanie. Ik antwoord altijd in de taal van de vraag.
 - Anders:
53. PL W jakim języku oglądasz TV? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen kijk je TV? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools

- Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
54. PL W jakim języku oglądasz filmy na YouTube? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen kijk je YouTube? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
55. PL W jakim języku czytasz książki/prasę? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen lees je boeken/kranten? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
56. PL W jakim języku słuchasz muzyki? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen luister je muziek? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
57. PL W jakim języku grasz na komputerze? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź) NL In welke taal/talen speel je op de computer? (er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
- Po polsku/Pools
 - Po niderlandzku/Nederlands
 - Po angielsku/Engels
 - Anders:
58. PL Czy uczęszczasz do szkoły polonijnej? NL Ga je naar een Poolse school in Nederland?
- Tak/Ja
 - Nie/Nee
59. PL Do jakiej szkoły polonijnej uczęszczasz. NL Naar welke Poolse school ga je?

- Do szkoły polonijnej zrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii/Poolse school verbonden aan het Forum van Poolse Scholen in Nederland
- Do szkoły polonijnej niezrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii/Poolse school niet verbonden aan het Forum van Poolse Scholen in Nederland
- Do szkoły przyparafialnej/Een parochieschool
- Do Szkoły Polskiej przy Ambasadzie, wcześniej SPK - Poolse School bij de Poolse Ambassade, vroeger SPK Do szkoły internetowej/Online school
- Anders:

60. PL Co o tym myślą Twoi niderlandzcy znajomi/rodzina? NL Hoe ervaren jouw Nederlandse vrienden /familie dat?

62. PL Co myślisz o uczęszczaniu do szkoły polonijnej? NL Wat denk je over het bezoeken van een Poolse school?

63. PL Co w szkole polonijnej się Tobie podoba? NL Wat vind je leuk aan de Poolse school?

65. PL Co musiałyby oferować szkoła polonijna, abyś chciał do niej chodzić? NL Wat zou een Poolse school moeten bieden dat je daar naar toe zou willen gaan?

66. PL Co myślisz na temat nauki języka polskiego dzieci polskiego pochodzenia, które mieszkają w Holandii? NL Wat vind je over Pools leren door kinderen van Poolse afkomst die in Nederland wonen?

PL2 ostatnie pytania NL2 laatste vragen

67. PL W jakim języku czytałaś/czytałeś pytania w powyższej ankiecie? NL In welke taal heb je de bovenstaande vragen gelezen?

- Po polsku/Pools
- Po holendersku/Nederlands
- Po polsku i po holendersku/Pools en Nederlands

68. PL W jakim języku pisałaś/pisałeś odpowiedzi w powyższej ankiecie? NL In welke taal heb je de bovenstaande antwoorden geschreven?

- Po polsku/Pools
- Po holendersku/Nederlands
- Po polsku i niderlandzku/Pools en Nederlands

Ankieta nauczyciela polonijnego

Ankieta dla nauczycieli

Szanowni Państwo,

zwracam się do Państwa z prośbą o udział w niniejszej ankiecie, która ma na celu poznanie doświadczeń nauczycieli szkół polonijnych związanych z edukacją dzieci w zakresie języka polskiego w Holandii. Edukacja językowa jest ważnym elementem budowania tożsamości narodowej jednostek i grup społecznych. Szczególnie ważna w sytuacji, gdy dziecko wzrasta w otoczeniu wielokulturowym i wielojęzycznym.

Państwa opinie będą służyły projektowaniu rozwiązań związanych z edukacją z zakresu języka polskiego w Holandii oraz doskonaleniu tej edukacji, jak również poszukiwaniu rozwiązań korzystnych dla dzieci, ich rodzin oraz nauczycieli.

Ankieta składa się z trzech rodzajów pytań:

- 1) pytań, na które można odpowiedzieć wybierając jedną z podanych odpowiedzi - ○
- 2) pytań, na które można odpowiedzieć wybierając kilka z podanych odpowiedzi - □
- 3) pytań, na które odpowiada się wpisując całą odpowiedź samemu.

Ankieta jest anonimowa.

Wypełnienie ankiety zajmuje około 15 minut.

1. W jakiej szkole polonijnej w Królestwie Niderlandów Pani/Pan uczy?
 - W szkole polonijnej zrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii
 - W szkole polonijnej niezrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii
 - W szkole przyparafialnej
 - W Szkole Polskiej przy Ambasadzie (wcześniej SPK)
 - W szkole internetowej
 - Już nie uczę
 - Anders:
2. W jakiej szkole polonijnej w Królestwie Niderlandów Pani/Pan uczy?

- W szkole polonijnej zrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii
 - W szkole polonijnej niezrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii W szkole przyparafialnej
 - W Szkole Polskiej przy Ambasadzie (wcześniej SPK) W szkole internetowej
 - Już nie uczę
 - Anders:
3. W jakiej szkole polonijnej w Holandii Pani/Pan uczył(a)? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)
- W szkole polonijnej zrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii
 - W szkole polonijnej niezrzeszonej w Forum Szkół Polskich w Holandii W szkole przyparafialnej
 - W Szkole Polskiej przy Ambasadzie (wcześniej SPK) W szkole internetowej
 - Nie dotyczy
 - Anders:
4. W jakich szkołach (niepolonijnych) uczył(a) Pani/Pan w przeszłości?
-

5. Jakie były powody rozpoczęcia przez Panią/Pana pracy w polonijnej szkole w Holandii?

- Chęć kontynuowania pracy w zawodzie
- Moje dzieci chodzą/chodziły do szkoły polonijnej
- Kontakt z Polonią w Holandii
- Anders:

6. Jeśli już nie pracuje Pani/Pan w polonijnej szkole w Holandii, jakie były powody rezygnacji z pracy?

7. W jakim wieku są aktualnie uczniowie z którymi Pani/Pan pracuje? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Klasy 1-3
- Klasy 4-8
- Liceum
- Nie dotyczy

8. W jakim wieku byli Pani/Pana uczniowie w polonijnej szkole w Holandii? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Klasy 1-3

- Klasy 4-8
 - Liceum
 - Nie dotyczy
9. Ilu aktualnie uczniów nieznających języka niderlandzkiego jest w Pani/Pana grupie w szkole polonijnej?
- 1-2 uczniów
 - 3-5 uczniów
 - 6-10 uczniów
 - 10-15 uczniów
 - 15-20 uczniów
 - Wszyscy znają język niderlandzki
 - Nie dotyczy
10. Z jak licznymi grupami polskich dzieci nieznających języka niderlandzkiego najczęściej Pani/Pan pracował(a) w przeszłości w szkole polonijnej?
- Najczęściej były to małe grupy 1-3 uczniów
 - Najczęściej były to średnie grupy 4-10 uczniów
 - Najczęściej były to duże grupy 11-20 uczniów
 - Wszystkie z powyższych grup
 - Wszyscy znali język niderlandzki Nie dotyczy
11. Ilu aktualnie uczniów nieznających języka polskiego jest w Pani/Pan grupie?
- 1-2 uczniów
 - 3-5 uczniów
 - 6-10 uczniów
 - 11-14 uczniów
 - 15-20 uczniów
 - Wszyscy znają język polski Nie dotyczy
12. Z jak licznymi grupami polskich dzieci nieznającymi języka polskiego najczęściej Pani/Pan pracował(a) w przeszłości w szkole polonijnej?
- Najczęściej były to małe grupy 1-3 uczniów
 - Najczęściej były to średnie grupy 4-10 uczniów
 - Najczęściej były to duże grupy 11-20 uczniów
 - Wszystkie z powyższych grup
 - Wszyscy znali język polski Nie dotyczy

13. Jakie według Pani/Pana są przyczyny tego, że rodzice posyłają dzieci do szkoły polonijnej? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Chęć podtrzymania polskiej kultury
- Chęć spotkania Polaków mieszkających w Holandii
- Plany powrotu do Polski
- Dziecko nie zna języka polskiego
- Chęć podtrzymania kontaktów z rodziną w Polsce
- Wypełnienie wolnego czasu dziecka
- Anders:

14. Jakie jest zaangażowanie dzieci w naukę w szkole polonijnej? Jak realizują zadania szkolne?

- Uczą się chętnie
- Uczą się niechętnie
- Zaangażowanie jest zmienne
- Anders:

15. Jakie zadania szkolne z zakresu języka polskiego uczniowie realizują najlepiej? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Rozumienie poleceń ustnych
- Rozumienie poleceń pisemnych
- Odpowiedzi ustne
- Odpowiedzi pisemne
- Rozmowy w języku polskim
- Czytanie
- Pisanie
- Ortografia
- Gramatyka
- Budowanie krótkich wypowiedzi
- Budowanie długich wypowiedzi
- Udział w dialogu
- Nauka wierszy
- Interpretacja wierszy
- Lektury szkolne
- Anders:

16. Jakie zadania szkolne z zakresu języka polskiego sprawiają uczniom największe trudności? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Rozumienie poleceń ustnych
- Rozumienie poleceń pisemnych
- Odpowiedzi ustne
- Odpowiedzi pisemne
- Rozmowy w języku polskim
- Czytanie
- Pisanie
- Ortografia
- Gramatyka
- Budowanie krótkich wypowiedzi
- Budowanie długich wypowiedzi
- Udział w dialogu
- Nauka wierszy
- Interpretacja wierszy
- Lektury szkolne
- Anders:

17. Co według Pani/Pana jest największym wyzwaniem dla polonijnego nauczyciela w Holandii? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Zajęcia w weekendy
- Mały kontakt z uczniami
- Niskie wynagrodzenie
- Dzieci nieznające języka polskiego
- Brak materiałów dydaktycznych
- Niski poziom motywacji dzieci do udziału w zajęciach
- Małe zaangażowanie rodziców
- Anders:

18. Co według Pani/Pana jest największą satysfakcją dla polonijnego nauczyciela w Holandii? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Obserwacja rozwoju dzieci
- Przekazywanie dzieciom polonijnym polskich tradycji
- Pokazywanie uczniom, jak fascynujący jest język polski
- Przybliżenie polonijnym dzieciom polskiej historii

- Językowa pomoc w podtrzymywaniu kontaktów uczniów z rodziną w Polsce
- Możliwość kontaktu z polonią holenderską
- Anders:

19. O jaką poradę/ pomoc proszą rodzice nierozmawiający z dziećmi w domu po polsku?

(można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Jak wprowadzić język polski do życia dziecka już mówiącego po niderlandzku?
- Jak zachęcić dziecko do mówienia do po polsku?
- Co zrobić, gdy dziecko odpowiada tylko w języku niderlandzkim?
- Co zrobić, gdy dziecko miesza języki?
- Jak radzić sobie z negatywnym podejściem do języka polskiego holenderskiej rodziny dziecka?
- Jak radzić sobie z opiniami, że dwujęzyczne dzieci nigdy nie nauczą się żadnego języka w pełni?
- Co zrobić, gdy polski rodzic otrzymuje radę (szkoła, logopeda, lekarz), by rozmawiać z dzieckiem po niderlandzku?
- Co zrobić, gdy dziecko buntuje się i nie chce rozmawiać po polsku?
- Co zrobić, gdy dziecko wstydy się swoich polskich korzeni?
- Anders:

20. O jaką poradę/ pomoc proszą rodzice rozmawiający z dziećmi w domu po polsku?

(można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Co zrobić, gdy dziecko odpowiada tylko w języku niderlandzkim?
- Co zrobić, gdy dziecko miesza języki?
- Jak zachęcić dziecko, by mówiło więcej po polsku?
- Jak radzić sobie z negatywnym podejściem do języka polskiego holenderskiej rodziny dziecka?
- Jak radzić sobie z opiniami, że dwujęzyczne dzieci nigdy nie nauczą się żadnego języka w pełni?
- Co zrobić, gdy polski rodzic otrzymuje radę (szkoła, logopeda, lekarz), by rozmawiać z dzieckiem po niderlandzku?
- Co zrobić, gdy dziecko buntuje się i nie chce rozmawiać po polsku?
- Co zrobić, gdy dziecko wstydy się swoich polskich korzeni?

21. Skąd czerpie Pani/Pan materiały na podstawie, których przygotowuje Pani/Pan lekcje?

(można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Internet

- Podręczniki z Polski
- Podręczniki dla szkół polonijnych z innych krajów
- Otrzymuję konspekty ze szkoły
- Spotkania szkoleniowe nauczycieli
- Konferencje
- Udział w warsztatach
- Kontakt z nauczycielami w Polsce
- Anders:

22. W jakim języku rozmawiają dzieci na przerwach między lekcjami? Proszę podać wszystkie warianty.

- Po polsku
- Po niderlandzku
- Po angielsku
- Anders:

23. W jakim języku rozmawiają dzieci między sobą na lekcji? Proszę podać wszystkie warianty.

- Po polsku
- Po niderlandzku
- Po angielsku
- Anders:

24. W jakich sytuacjach dzieci odpowiadają nauczycielowi na lekcji języka polskiego w języku niderlandzkim? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

- Nie znają danego słowa
- Spontanicznie
- Przed chwilą rozmawiały między sobą po niderlandzku i muszą teraz coś powiedzieć po polsku
- Objaw buntu
- Anders:

25. Co według Pani /Pana jest największym wyzwaniem dla uczniów szkół polonijnych? Proszę krótko opisać (3-5 zdań).

26. Jak Pani/Pan ocenia współpracę rodziców ze szkołą?

- Chętnie i systematycznie współpracują
- Współpracują okazjonalnie

- Współpracują tylko przy okazji dużych przedsięwzięć
 - Nie współpracują
 - Anders:
27. Jaki jest poziom zadowolenia Pani/Pana z relacji z rodzicami uczniów.
- Jestem usatysfakcjonowana, ponieważ...
 - Oczekiwałamby jeszcze ...
 - Zupełnie mnie nie satysfakcjonuje, ponieważ...
28. Proszę rozwinąć myśl z poprzedniego pytania:
-

29. Jaki jest poziom zadowolenia Pani/Pana z postępów w nauce języka polskiego uczniów szkoły polonijnej.
- Jestem usatysfakcjonowana, ponieważ ...
 - Oczekiwałamby jeszcze ...
 - Zupełnie mnie nie satysfakcjonuje, ponieważ...
30. Proszę rozwinąć myśl z poprzedniego pytania:
-

Dziękuję za udział w ankiecie.

Wywiad

Pytania do rodziców:

- W jakich sytuacjach rozmawia pani z dzieckiem po polsku? Dlaczego?
- W jakich sytuacjach rozmawiacie po niderlandzku? Dlaczego?
- Jakie obawy ma pani w związku z tym, że dziecko w domu rozmawia w języku polskim?

A czego jeszcze, czego jeszcze....

Pyt. pomocnicze, jeśli dzieci nie rozmawiają w ogóle po polsku:

W jakim momencie podjęła pani decyzje o zaprzestaniu rozmawiania z dzieckiem po polsku? Jakie obserwuje pani tego konsekwencje? Co, gdy dziecko nie potrafi porozumieć się z babcią i dziadkiem? Czy zdarza się, że żałuje pani, że dzieci nie mówią po polsku?

- Co jest najtrudniejsze (co jest największym wyzwaniem) pod względem językowym dla polskiego rodzica w Holandii?
- Czy zdarzają się sytuacje, że wstydy się pani języka polskiego? Dlaczego? Na podstawie jakich reakcji otoczenia?
- Jak jest pani zdanie na temat polonijnych szkół w Holandii? Poziom nauczania, zajęcia, kadra?
- Na ile zajęcia odpowiadają zainteresowaniom i potrzebom dzieci?
- Jak pani postrzega treści patriotyczne realizowane w szkołach polonijnych?
- Jak pani postrzega treści religijne realizowane w szkołach polonijnych?
- Jak pani postrzega treści z języka polskiego realizowane w szkołach polonijnych?
- Jak pani postrzega treści historyczne realizowane w szkołach polonijnych?
- Jak sobie pani radzi w momentach, gdy dziecko się buntuje i nie chce mówić po polsku?
- Jak sobie pani radzi w sytuacji, kiedy dziecko nie chce pójść na zajęcia w szkole polonijnej?
- Czy zdarzają się nieporozumienia w rodzinie w związku z dwujęzycznym wychowaniem dzieci? Jak pani sądzi z czego one wynikają? W jaki sposób wypracowujecie kompromis?

Pytania do dzieci:

- W jakich sytuacjach rozmawiasz z mamą po polsku?
- W jakich sytuacjach rozmawiacie po niderlandzku?
- Czy wstydzisz się czasem polskiego?
- Z czym kojarzy ci się język polski?
- Z czym kojarzy ci się Polska?
- Czy chodzisz do szkoły polonijnej? Co o niej myślisz? Co ci się tam podoba? Co ci się nie podoba?

Pytanie pomocnicze, jeśli dziecko nie chodzi: Dlaczego nie chodzisz? Czy chciałabyś/chciałabyś chodzić? Co w szkole musiałoby być abyś chciał chodzić?