

### **III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie**

#### ***Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne***

7 - 11 września 2011, Kraków, Polska Akademia Umiejętności

#### **Raport III**

Wersja robocza,  
proszę nie cytować bez zgody autorek

Magdalena Ślusarczyk  
Uniwersytet Jagielloński

Jolanta Tatara  
Polska Szkoła im. Jana Pawła II w Lemont, IL (USA)

### **Doświadczenia wybranych krajów w zakresie nauczania przedmiotów ojczystych w skupiskach emigrantów oraz imigrantów**

Podsumowując referaty, które zostaną przedstawione w niniejszej sesji, trzeba podkreślić, że nie dotyczą one tylko konkretnych krajów i specyficznych rozwiązań w nich przyjmowanych, ale przede wszystkim znajdujemy w nich analizę czynników, które determinują nauczanie przedmiotów ojczystych poza granicami kraju. Chciałybyśmy wskazać tu trzy wymiary tej analizy: strategię państw przyjmujących i ich politykę wobec imigrantów, strategię państw pochodzenia imigrantów w stosunku do własnych obywateli i ich dzieci oraz – na poziomie mikro – strategię rodzin migrantów, co także jest bardzo ważne dla interesującego nas zagadnienia.

#### **Polityka państw przyjmujących**

Problematyka nauczania przedmiotów ojczystych mniejszości narodowych i etnicznych jest jednym z elementów koncepcji integracji kulturowej. W dyskursie

politycznym dotyczącym polityki imigracyjnej termin „integracja” jest nadzwyczaj popularny. Faktycznie może stać się jednak politycznym mitem, podczas gdy kryjące się pod nim działania bliższe są raczej asymilacji lub po prostu ich nie ma. W publicznej debacie termin ten ma znaczenie socjotechniczne, „asymilacja” natomiast często przywołuje skojarzenia z kulturą nietolerancją z przeszłości. Może być rozumiany szeroko i kryją się pod nim różne koncepcje<sup>1</sup>, nie musi oznaczać wyłącznie jednostronnego procesu „dopasowywania”, ale w sferze kulturowej wiązać się także z przejmowaniem przez kulturę społeczeństwa przyjmującego elementów kultur mniejszości (zob. Kubiak 1980:17 i nast., Rumbaut 1997). Często łączy się go jednak z założeniem, że końcowym efektem w sferze kulturowej będzie akulturacja członków mniejszości (Alba, Nee 1997:826).

Kraje zachodnie, które po II wojnie światowej stały się społeczeństwami wielokulturowymi podeszły do faktu w różny sposób. Starły się tej sytuacji przeciwdziałać, „ignorowały” – w cudzysłowie – traktując imigrację jako zjawisko czasowe lub podejmowały politykę aktywnego wspierania wielokulturowości. Także związany ze specyfiką struktury społecznej problem wielokulturowości Stanów Zjednoczonych od zawsze był matecznikiem różnorodnych idei i pomysłów, będąc w równym stopniu przedmiotem troski zarówno polityków, jak i pedagogów. Wydaje się, że najpełniejszego obrazu złożoności tego problemu dostarcza skala transformacji polityki w XX wieku, rozpięta pomiędzy skrajnymi punktami: od monologu kultur do ich dialogicznego współbrzmienia, od dominacji stereotypów do uznania, równouprawnienia *dyskursu słabego*.

W pierwszym przypadku ta strategia oznacza – poza ograniczaniem liczby imigrantów – forsowanie programów asymilacyjnych. W drugim – koncentrację na regulacji napływu, sferze rynku pracy i socjalnej, a sfera kulturowa pozostaje w większości poza aktywnym działaniem, brak jest zachęty do integracji. Pozostaje ona procesem oddolnym, zindywidualizowanym. W trzecim przypadku pluralizm kulturowy<sup>2</sup> staje się zasadą funkcjonowania społeczeństwa.

Aktualne strategie polityczne Stanów Zjednoczonych i Francji obrały kurs na wspieranie i rozwój poszczególnych kultur, w co włączyć należy również działania edukacyjne w obrębie mniejszości etnicznych. Wysiłki te mają charakter jakościowy, bowiem

---

<sup>1</sup> Zob. m.in. Alba, Nee 1997, Kubiak, Paluch 1980, Rumbaut 1997.

<sup>2</sup> Niektórzy autorzy m.in. John Rex zwracają uwagę, że pluralizm kulturowy może być rozumiany inaczej niż wielokulturowość. Przywołują sytuacje pluralizmu z dominacją rasową czy grupy etnicznej. Tu odwołujemy się do drugiej sytuacji: pluralizmu bazującego na zasadzie zapewnienia równości szans niezależnie od pochodzenia (Rex 1997:208, Ackermann 2002:16).

na rzecz szeroko-rozumianych procesów i zjawisk pluralistycznych zrezygnowano ze strategii zmierzającej do tzw. „starej” asymilacji narodowej; poszukuje się raczej jedności w różnorodności, która wspierana jest przez- opracowane w gronie jurystów i pedagogów- fachowe kodyfikacje prawne.

Zamiast wskazywać na pierwszeństwo któregoś z państw, warto raczej pokazać miejsca wspólne obu modeli legislacyjnych. W Stanach Zjednoczonych za podstawę prawną regulującą bilingwistyczny model edukacji przyjęto, zatwierdzony w 1968 roku, tzw. *The Bilingual Education Act* (ratyfikowany przez Kongres odpowiednio w latach 1974 i 1988). Istotą tejsze ustawy jest próba znalezienia remedium na problemy związane z adaptacją środowisk imigracyjnych, która realizowana jest poprzez :

- wprowadzenie do szkół dwujęzycznego systemu nauczania,
- umożliwienie mniejszościom narodowym i etniczny prowadzenia własnych instytucji oświatowych (których celem jest zaspokajanie potrzeb, oczekiwań i aspiracji społeczności mniejszościowych).

Naturalną konsekwencją tego typu legislacji było stworzenie specjalnego systemu oceny kompetencji językowej uczniów, w ramach corocznego testu *English Language Proficiency Test*, na podstawie którego dokonuje się umieszczenia ucznia w programie dwujęzycznym.

Francja była wskazywana jako przykład kraju skłaniającego się ku asymilacyjnej alternatywie, połączeniu równości w sferze prawnej, z założeniem akulturacji bez instytucjonalnego uznania grup mniejszościowych i bez wsparcia dla podtrzymywania ich kultur (Schulte 2001:140) co wynikało z koncepcji obywatelstwa i narodowości (Morokvasic, Catarino 2006:4). Obecnie starania znalezienia drogi pomiędzy uznaniem różnic i zapewnieniem równości zaowocowały zasadą podtrzymywania znajomości języków narodowych, ale równocześnie zachęcaniem do opanowania języka francuskiego, co ma być czynnikiem integrującym społeczeństwo<sup>3</sup>. Podobne tendencje w odniesieniu do kompetencji językowej ucznia stosuje się w ramach francuskiego systemu oświaty. W przypadku jednego

---

<sup>3</sup> Podejmowane są próby realizacji integracji wg zasady podzielanych wartości i wspólnej kultury publicznej. We Francji *Reception and Integration Contract (CAI)*, zostało włączone do ustawy 2005-32 z 18 stycznia 2005 r. o spójności społecznej. Zawarto w niej zapisy odzwierciedlające nowe podejście do przyjęcia i integracji imigrantów. Zakłada się osobisty kontakt z przybywającymi od momentu przyjazdu, udzielenie praktycznej informacji i ewentualnie zaoferowanie pomocy ze strony opieki społecznej. Przewidywane jest opcjonalne podpisanie kontraktu zobowiązującego imigranta do zachowania wartości Republiki, w szczególności zasady równości kobiet i mężczyzn i świeckiego charakteru państwa. Natomiast państwo zobowiązuje się do pomocy w integracji poprzez szereg programów. Obejmują one m.in. nauczanie języka, obowiązkowe “przygotowanie obywatelskie”, w ramach którego prezentowana jest historia Francji i wartości republikańskie, a także sesja zatytułowana “życie we Francji” (Morokvasic, Catarino 2006).

ze stosowanych rozwiązań – szkoły międzynarodowej – o przyjęciu, podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, decyduje wynik egzaminu wstępnego, sprawdzającego poziom znajomości języka sekcji (umiejętność czytania, pisanie i swobodnego porozumiewania się), dostosowanego do wieku uczniów i poziomu nauczania. Istotnym czynnikiem jest także *dossier scolaire* ucznia (decyzję o przyjęciu kandydata podejmuje dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii koordynatora sekcji).

Praktyka francuska wskazuje na podobne doświadczenia i przyjęte strategie, chociaż sama podstawa prawna: *Décret n° 81-594* (w ramach której realizowane są treści modelu „pluralistycznego”) datowana jest dosyć późno, bowiem dopiero na rok 1981. Jednakże w przypadku modelu francuskiego mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją, bowiem- mówiąc kolokwialnie- w tym przypadku praktyka wyprzedziła teorię. Najbardziej znaczącym elementem międzynarodowych szkół francuskich są tzw. sekcje, czyli zajęcia dla imigrantów w języku natywnym; działają one w ramach francuskiego systemu oświaty, a wspierane są przez- specjalnie w tym celu powołaną komórkę ministerialną- *Fondation pour le Développement de l'Enseignement International* (Fundacja na rzecz rozwoju nauczania międzynarodowego), której zadaniem jest wspieranie rozwoju wielojęzycznych i wielokulturowych programów nauczania.

Zarówno francuski, jak i amerykański projekt multikulturowej edukacji korzystają z rodzimych programów nauczania, które wzbogacane są o treści istotne z punktu widzenia danej mniejszości. Najczęściej są to jednak bloki programowe skoncentrowane wokół ogólnie postrzeganej humanistyki, bowiem- jak się wydaje- właśnie ta część systemu oświaty zdolna jest przekazać, ulokowany w kulturze i historii, rezerwuar tradycji.

W Szwecji uchwalenie w 1975 r. ustawy regulującej politykę względem imigrantów i mniejszości etnicznych, bazującej na trzech zasadach: równości dla wszystkich niezależnie od pochodzenia, wolności wyboru pomiędzy etniczną a szwedzką tożsamością i partnerstwa ustanowiło szwedzki model wielokulturowości. Michael Freudweiler określa go za Michelem Wieviorka (1998) jako zintegrowany. Zakładano, że podstawą jest integracja społeczna, przede wszystkim w sferze ekonomicznej, na rynku pracy, a nie różnice kulturowe (Freudweiler 2003:146).

W Niemczech zarzuca się polityce oświatowej, że jedną z przyczyn dzisiejszej „klęski edukacyjnej” jest długoletnie odsuwanie od siebie, zwłaszcza przez konserwatywnych polityków, faktu, że Niemcy to kraj imigrantów, chociaż od lat 60-tych licznie napływają,

mimo podejmowanych od 1973 r. restrykcji<sup>4</sup>. Spójnej strategii dotyczącej problemu imigrantów brakowało z powodu dylematu, którego przez wiele lat żaden rząd nie podejmował się rozwiązać: czy prowadzić politykę integracyjną czy też pobudzać imigrantów do reemigracji (Slany 1997: 106). Obecnie mimo zmian – nowej ustawy o imigrantach<sup>5</sup>, zmian w ustawie o obywatelstwie - silniejsze od integracyjnych są raczej tendencje asymilacyjne, o czym świadczyć mogą też wypowiedzi polityków niemieckich dotyczące „klęski multikulturalizmu”. Oprócz zmian dotyczących uzyskiwania obywatelstwa podkreślane jest znaczenie osiągnięcia (i udowodnienia, np. poprzez test) pewnego poziomu kompetencji kulturowej, uznawania porządku demokratycznego, a także poznanie języka kraju imigracji (Kontos *et al.* 2006):

„Po co test? Odpowiedź brzmi: obywatelki i obywatele Republiki Federalnej Niemiec są żywotnie zainteresowani, aby przyszli współobywatele razem z nimi stanowili podstawę tej Republiki. (...) Państwo i jego obywatele muszą mieć pewność, że starający się o przyznanie obywatelstwa staną się naprawdę obywatelami, nie będą stać z boku, ani tworzyć *parallel societies*” [tłum. aut.]<sup>6</sup>.

W tym kontekście trudno o sprzyjający klimat nauczania języków obcych. Grupy posiadające formalny status mniejszości (duńska, fryzyjska, serbołużycka, Sinti i Roma) mają zagwarantowane określone przywileje i wsparcie. W przypadku innych grup etnicznych państwo niemieckie przyjmuje stosunek neutralny. W odniesieniu do Polonii gwarancją wsparcia ze strony państwa niemieckiego powinien być *Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy* podpisany w Bonn dnia 17 czerwca 1991 r. (Dz. U. 1992, nr 14, poz. 56). W Traktacie stworzono formalne możliwości kształtowania i rozwijania już istniejących struktur kształcenia w języku polskim, a rola mniejszości została wyraźnie podkreślona. Realnie jednak przedstawiciele Polaków w Niemczech podkreślają jego asymetrię. Mimo formalnego zrównania obu grup pomoc finansowa przekazywana przez władze RFN Polonii niemieckiej jest niewielka w porównaniu ze środkami, jakie otrzymuje mniejszość niemiecka w Polsce, brak też wsparcia organizacyjnego oraz przychylnego nastawienia władz poszczególnych landów. Dodatkowym utrudnieniem są też wciąż problemy wynikające z trudnej polsko-

---

<sup>4</sup> Znaczący napływ imigrantów do Niemiec wystąpił w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ze względu na koniunkturę gospodarczą. W następnych latach podejmowano kroki, mające na celu ograniczenie imigracji oraz zachęcenie do reemigracji (w 1983 r. uchwalono ustawę mającą ułatwiać reemigrację, por. Slany 1997: 104-106).

<sup>5</sup> Immigration Act, który wszedł w życie 1 stycznia 2005 r. zastąpił obowiązujący od 1991 r. Aliens Act.

<sup>6</sup> Wstęp do testu proponowanego w Hesji przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (« *Leitfaden. Wissen und Werte...* » 2006 :2).

niemieckiej historii oraz tendencja do traktowania wszystkich tzw. *Aussiedler* (przesiedleńców) jako Niemców lub przynajmniej za niezainteresowanych traktowaniem jako mniejszość narodowa (Bergner 2008).

## **Polityka krajów emigracji**

Kiedy przyjrzymy się zasadom finansowania omawianych projektów omawianych na tej sesji, okazuje się, że państwa - gospodarze stosują daleko bardziej liberalną strategię. Zasadza się ona na solidarnym rozdziale odpowiedzialności i kompetencji pomiędzy organem przedstawicielskim mniejszości przyjmowanej od praw i obowiązków strony przyjmującej. Dla przykładu francuski MEN deklaruje chęć zapewniania całego zaplecza dydaktycznego (wraz z akomodacją) pozostawiając w gestii organów decyzyjnych danej mniejszości etnicznej system wynagrodzeń dla pracowników.

Podobne procedury obserwujemy w przypadku Stanów Zjednoczonych<sup>7</sup>. Pomimo tego, że według amerykańskiego ustawodawstwa oświatowego każda z mniejszości narodowych i etnicznych ma nadane szerokie prerogatywy edukacyjne, to jednak nie wszystkie korzystają z tych praw w równym stopniu. Działania w zakresie polityki edukacyjnej rządów Grecji i Chin zogniskowane są wokół promowania rodzimej kultury, przede wszystkim języka, na terenie Stanów Zjednoczonych. W tym celu w ramach obustronnej współpracy rządy tych państw powołały do życia szereg instytutów naukowych, których działalność rozwija się w myśl zasady *Learning and Teaching*. Wprowadzenie do systemu szkolnictwa (publicznego i prywatnego) zajęć edukacyjnych w zakresie nauki języków ojczystych otwiera dla tych państw możliwość kształtowania polityki edukacyjnej danego rządu wobec swojej mniejszości na terenie USA. Bardzo dobrym przykładem rządowej instytucji wspierającej promocję kultury i języka chińskiego jest powołany w 2004 roku z ramienia chińskiego Ministerstwa Edukacji; Instytut Konfucjusza *Confucius Institute in Chicago*. Funkcjonowanie Instytutu współfinansowane jest przez rządy obu zainteresowanych państw. Siedziba i zatrudniony personel Instytutu Konfucjusza opłacane są przez Chicago Board of Education, natomiast pozostałe koszty pokrywa Biuro do Spraw

---

<sup>7</sup> Dane pochodzą z wywiadów z konsulem ds. edukacji Grecji w Stanach Zjednoczonych (Consul of Education, Consulate General of Greece) oraz dyrektorem szkoły Kopahē Greek School (Principal of Kopahē Greek School) przeprowadzonymi w 2011 roku. Ponadto korzystano z danych Office of Language and Cultural Education w Chicago Public School i danych Instytutu Konfucjusza w Chicago.

Nauki Języka Chińskiego poza Granicami Kraju, funkcjonujące pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Chin. Umowa precyzuje również zakres obowiązków każdej ze stron i tak na przykład ministerstwo chińskie jest zobligowane do tego, by na własny koszt przeprowadzić rekrutację odpowiednio wykwalifikowanych kadr pedagogicznych, które to osoby po spełnieniu wymaganych kryteriów, sprowadza się do USA. By dopełnić niezbędnych formalności związanych z legalnym pobytem i pracą na terenie Stanów Zjednoczonych, Illinois State of Education wydaje nauczycielom chińskim specjalne certyfikaty uprawniające do zatrudnienia, biorąc na siebie wynagrodzenie tych pedagogów. Instytut jest wyposażony w najnowocześniejsze laboratorium lingwistyczne, bibliotekę, która jest stale uzupełniana o najnowsze periodyki oraz materiały dydaktyczne. Wspierając uczniów biorących udział w programie nauki języka chińskiego w CPS, rokrocznie organizowane są kursy językowe w Chinach w ramach *Summer Language Instytut*. Trwają 6 tygodni, a ich głównym celem jest wzbogacenie wiedzy o Chinach i poprawa wymowy języka chińskiego. Finansowane są w 50% z grantu przyznanego Instytutowi Konfucjusza przez Departament Stanu USA, podczas gdy pozostałe 50% pokrywa Ministerstwo Edukacji Chin. Inicjatywę wspierają także prywatni sponsorzy jak np. Boeing. Co warto odnotować Instytut Konfucjusza działa również w Polsce między innymi na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ministerstwo Edukacji Chin zapewnia uczniom wszystkie podręczniki do nauki języka oraz pomoc dydaktyczną dla wszystkich pedagogów uczących języka mandaryńskiego, oficjalnego języka uznanego przez rząd Chin.

Obok oficjalnej polityki promocji kultury i języka, prowadzonej przez rząd chiński istnieją również organizacje społeczne, które bez jakiegokolwiek pomocy ze strony rządu, na własną rękę organizują nauczanie języka ojczystego w którym wyraża się zbiorowa pamięć. Są to szkoły prywatne które podtrzymują ciągłość kulturową chińskiej diaspory ponad pokoleniowymi problemami.

Grecka strategia edukacyjna wygląda zgoła inaczej. Szkoły powstają na wniosek społeczności greckiej, oficjalnie skierowany w formie prośby do rządu greckiego, który z kolei zobligowany jest ustawowo do tworzenia szkół greckich poza granicami kraju. Na całym świecie około 150 tysięcy uczniów objętych jest greckim programem nauczania. Natomiast stosowana zasada, iż to rząd grecki rekrutuje i zatrudnia nauczycieli w Grecji, których następnie wysyła na 3-letnie kontrakty, stopniowo ulega zmianie. W związku z coraz większymi trudnościami w zapewnieniu odpowiedniej liczby greckich nauczycieli oraz z

drugiej strony wysokimi kosztami utrzymania tego systemu, powstał projekt utworzenia studiów podyplomowych przy Northeastern University w Chicago w celu wykształcenia nauczycieli mogących uczyć języka greckiego jako obcego (umowa podpisana została pomiędzy Northastern Illinois University i Consulate of Education of Greece). Program oferowany jest dla studentów posiadających stopień *bachelor's degree* niekoniecznie w dziedzinie edukacji, pragnących otrzymać uprawnienia do nauki języka greckiego i wiedzy o Grecji w szkolnictwie amerykańskim. Roczny koszt nauki jednego nauczyciela to kwota około \$3.500, pokrywana przez system stypendiów, których fundatorami są greckie instytucje lub osoby prywatne (często zastrzegają sobie anonimowość), najczęściej pochodzenia greckiego (przy koordynacji Konsulatu rządu greckiego w Chicago). Model greckiej oświaty jest w dużej mierze projektem szkoły wyznaniowej. Szkoły funkcjonują poza obrębem oświaty utrzymywanej z funduszy publicznych, nie otrzymują żadnej dotacji od rządu stanowego, w całości utrzymują się ze środków własnych. Placówki te realizują amerykański program nauczania i posiadają akredytację Illinois State Board of Education.

W oświacie publicznej coraz więcej miejsca poświęca się kulturze etnicznej, natomiast samo szkolnictwo etniczne ma za zadanie rozwój własnej tożsamości z równoczesnym otwarciem na inne kultury i społeczności. Wzrost prestiżu grup etnicznych jest uwarunkowany ich statusem społecznym oraz aktywnością w zakresie wytwarzania instytucji lobbingsowych, wywierających wpływ na amerykańską administrację.

Na tym tle polityka polskiego MEN wypada znacznie słabiej, przede wszystkim z powodu braku jasno określonych legislacji. Oczywiście, istnieją polskie sekcje we Francji, jak ta, powstała w 1995 roku w Lyonie, lecz nadal należą one do rzadkości. Wydaje się, że schemat jest raczej podobny za każdym razem – wsparcie następuje w wyniku aktywności oddolnej działaczy polonijnej i tak było w przypadku polskich sekcji we Francji. Podobnie Polacy w Niemczech wielokrotnie podkreślali, że ich zdaniem aktywność władz polskich jest dalece niewystarczająca. W 2009 roku przetoczyła się także fala dyskusji po zapowiedzi MEN o likwidacji części szkół przy ambasadach. Niezależnie od motywów podkreślono przy tym istotną dysproporcję – w przytłaczającej części nauczanie przedmiotów ojczystych finansuje nie państwo polskie, ale sami rodzice, organizacje polonijne, czy Kościół. Według zapowiedzi MEN miano wyrównać tę dysproporcję poprzez wprowadzenie częściowego dofinansowania wszystkich szkół, a nie tylko nielicznych. Niemniej w polskiej polityce problemy Polonii (zwłaszcza z krajów zachodnich) nie zajmują ważnego miejsca, najczęściej

podnosi się je (i formułuje obietnice) w okresie przedwyborczym, a ewentualne rozwiązania odsuwa się w czasie. B. Sikorowska-Geber podkreśla przykładowo, że sekcje polskie we francuskich szkołach międzynarodowych wciąż oczekują na stosowne rozporządzenie regulujące zatrudnianie nauczycieli, ponieważ w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* jest jedynie mowa o możliwości oddelegowania nauczyciela szkolnego punktu konsultacyjnego do pracy w sekcji.

### **Strategia rodzin migrantów**

Poprzednie dwa wymiary analizy dotyczyły czynników makrospołecznych, konieczne jest jednak włączenie do niej także aspektu mikrospołecznego, który obejmuje decyzje jednostek i rodzin dotyczące przyszłości ich samych oraz ich dzieci. Naszym zdaniem dopiero po uwzględnieniu także tego aspektu można oceniać doświadczenia nauczania przedmiotów ojczyznych poza granicami kraju.

W odniesieniu obecnej emigracji z Polski jako pierwszą bardzo ważną cezurę należy wskazać rok 1989, gdy zmiana ustroju położyła kres wyjazdom z przyczyn politycznych. Wcześniejsze wyjazdy – nawet te dobrowolne – były częściej wyjazdami na stałe lub na wiele lat. W okresie realnego socjalizmu powroty do kraju występowały w niewielkim natężeniu, i tak po ustabilizowaniu migracji wywołanych skutkami zakończenia II wojny światowej i odwilży politycznej po roku 1956, w latach 1961-1989 – według oficjalnych danych GUS – napływ do Polski wyniósł zaledwie 55 tysięcy, a odpływ 754 tysiące. Dane szacunkowe wskazują, iż w samych tylko latach 80-tych odpływ wynosił ponad 1 mln osób (Slany 1991, Okólski 1994). Fazę tę można generalnie określić jako „pustą” jeśli idzie o powroty do ojczyzny. Potencjalni reemigranci nie mieli żadnych (poza emocjonalnymi) motywacji powrotnych. Po roku 1989 wyjazd nie oznaczał definitywnego opuszczenia Polski, a takie nastawienie przekłada się też na strategię dotyczące wychowania i kształcenia dzieci, także kształtowania tożsamości narodowej.

Drugą cezurą jest rok 2004. Jak możemy scharakteryzować emigrację poakcesyjną? Roman Laskowski podkreśla, że współcześni migranci są „(...) dużo lepiej wykształceni niż ich poprzednicy z początku wieku, bez tendencji do zamykania się w imigranckich gettach, (...) podlegają relatywnie łatwo procesowi akulturacji w nowym otoczeniu, nieporównanie łatwiej niż ich poprzednicy z emigracji zarobkowej pierwszej połowy minionego wieku

wrastają w środowisko społeczne kraju-gospodarza”<sup>8</sup>. Czy istnieje zagrożenie, że tzw. „nowi” imigranci zrezygnują z zachowania polskiej tożsamości? Tu kluczowa jest strategia rodziny, jej status społeczno-ekonomiczny oraz planowana długość pobytu poza granicami kraju. Na przeciwnych biegunach znajdują się „ucieczka do przodu”, a więc strategia odrzucenia swojego dziedzictwa kulturowego, by jak najszybciej zasymilować się ze społeczeństwem przyjmującym oraz „obleżonej twierdzy, czyli zamykania się w getcie kulturowym. Trzeba też zwrócić uwagę na problem migracji czasowych. Powrót, o którym często mówią – i w który wierzą – migranci niekoniecznie nastąpi, ale podkreślanie, że jest on w planach może prowadzić do pokusy zignorowania zagrożenia podtrzymania znajomości języka i kultury narodowej, bo „przecież wkrótce wracamy”.

## **Zakończenie**

Jak w tym kontekście analizować nauczanie przedmiotów ojczystych? Najprostszą i najkorzystniejszą możliwością jest nauczanie w ramach systemu szkolnego, ponieważ uczniowie migranci i tak do szkoły muszą uczęszczać. Szkoły uzupełniające, weekendowe, przyparafialne czy inne oznaczają dodatkowy wysiłek zarówno dla ucznia jak i jego rodziców, chociaż jak pokazuje przykład Niemiec, uczniowie pochodzenia polskiego czasem preferują właśnie tę formę, mając dzięki temu szansę na spotkanie rówieśników tego samego pochodzenia czy też uniknięcie w szkole etykiety imigranta. Niemniej jest to wysiłek, który czasem – nawet przy dobrych chęciach – z różnych powodów nie zostanie podjęty – czy to ze względu na pracę rodziców, odległość, koszt czy też przekonanie, że samodzielnie uda się wychować dziecko na Polaka. Należy postawić pytanie o to, czy preferowany przez francuski i amerykański rząd model oświaty multikulturowej jest najbardziej optymalnym rozwiązaniem dla polskiej diaspory? Podstawowym argumentem na jego rzecz nie jest jedynie znaczne obniżenie kosztów (względem utrzymywania szkół polonijnych), lecz także adaptacja polonijnej młodzieży do warunków i wymagań społeczeństw „przyjmujących”. Warto wskazać na cele, które w naszym odczuciu stanowią o „pozytywnej specyfice” edukacji bilingwalistycznej w całej swej ogólności:

---

<sup>8</sup> Szersza charakterystyka obecnego młodego pokolenia migrantów wraz ze zróżnicowaniem ze względu na wiek, w którym opuścili Polskę, narodowość rodziców, planowany czas pobytu poza granicami Polski i wynikające z tego różnice w wiedzy o kulturze polskiej, postrzeganiu jej przydatności dla własnego życia oraz rozwijaniu kompetencji językowych można przeczytać w raporcie Haliny Grzymały-Moszczyńskiej *Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom kultury ojczystej w warunkach emigracji*.

- przyspiesza asymilację środowisk imigranckich,
- ułatwia (i integruje) uczniom dostęp do obcojęzycznego systemu edukacji,
- zapewnia kształcenie umożliwiające powrót do ojczystego kraju,
- wspomaga procesy poznawcze dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia,
- motywuje uczniów natywno-języcznych do pogłębiania znajomości języków obcych,
- umożliwia łączenie nauki w szkole z nauką języka, historii i kultury kraju pochodzenia.

Nie można nie zauważyć korzyści takiego rozwiązania, ale – podobnie jak np. nauczanie języka polskiego jako obcego w szkołach niemieckich – czy nie niesie ono ze sobą ryzyka zubożenia treści? Temat bilingwalizmu szerzej analizuje Halina Grzymała-Moszczyńska w przywoływanym już raporcie, tu chciałobyśmy zwrócić uwagę, że celem nauczania przedmiotów ojczystych jest nie samo uczenie języka jako narzędzia, ten bowiem większość uczniów już w jakimś stopniu zna. Istotą jest nauczanie także wiedzy o Polsce, kształtowanie polskiej tożsamości. Nauczanie języka jako obcego zakłada inne cele, inny dobór tematów oraz nie ma zasadniczo na celu kształtowania czy też podtrzymywania tożsamości narodowej. Dbłość, by tak się działo na pewno powinna być jednym z ważnych celów władz Polski.

Podsumowując możemy wskazać na dwie ścieżki działania na rzecz rozwijania szkolnictwa polonijnego. Pierwszą z nich stanowią działania *stricte* polityczne, dbanie o realizację ustaleń pomiędzy poszczególnymi krajami i interweniowanie w przypadku, gdy pozostają one wyłącznie w sferze deklaracji. Oprócz kontaktów na szczeblu dyplomatycznym polecanym rozwiązaniem jest powołanie centrum nauczania języka polskiego jako obcego, które koordynowałoby działania krajowe i miało przedstawicielstwa za granicą na wzór wspomnianego w tym raporcie Instytutu Konfucjusza. Niezbędna jest też całościowa długofalowa strategia edukacyjna dla polskich dzieci i młodzieży poza granicami kraju, tak by podejmowane projekty nie pozostały oderwanymi od siebie, wrywkowymi działaniami. Drugą ścieżką jest praca u podstaw: przygotowywanie programów (w tym też zapewnienie odpowiednich materiałów, podręczników i pomocy dydaktycznych), przygotowanie nauczycieli (zarówno poprzez studia na polskich uczelniach, jak też tworząc kursy dla nauczycieli polonijnych poza granicami Polski), jak to w swoim programie przedstawia R. Laskowski czy nadzór nad już realizowanymi projektami. Konieczne jest także jak najlepsze wykorzystanie nowych technologii dla edukacji i budowa kompleksowego systemu

kształcenia przez internet dla emigrantów. Bardzo ważnym aspektem jest wzięcie pod uwagę także ewentualnych powrotów rodzin z dziećmi i młodzieżą poprzez organizację programów adaptacyjnych, udostępnianie materiałów jeszcze przed powrotem do kraju, a w razie konieczności także zapewnienie wsparcia nauczyciela języka polskiego, tak by wejście dziecka do polskiej szkoły odbyło się możliwie gładko.

## Bibliografia

- Ackermann, A. (2002) *Wechselwirkung – Komplexität: Einleitende Bemerkungen zum Kulturbegriff von Pluralismus zum Multikulturalismus*, (w:) K. E. Müller (red.) *Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften*, Bielefeld, [transcript], s.9-31.
- Alba, R., Nee, V. (1997) Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, *International Migration Review*, Vol. 31, nr 4, s. 826-874.
- Bergner, Ch. (2008) *Zwei Jahrzehnte Politik für Aussiedler und nationale Minderheiten - Bilanz und Perspektiven. Thesen zur Fachtagung am 3. und 4. September 2008 in Berlin*, [http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/Beauftragte/Thesen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/Beauftragte/Thesen.pdf?__blob=publicationFile).
- Collier, V., Ovando, C. (1985) *Bilingual and ESL Classrooms; Teaching in Multicultural Contexts*, Nowy Jork, McGraw-Hill Book Company.
- Dhingra, P. (2007) *Managing Multicultural Lives: Asian American Professionals and the Challenge of Multiple Identities*, Stanford; Stanford University Press.
- Freudweiler, M. S.P. (2003) *Soziale Normen in der multikulturellen Gesellschaft*, Berno, Peter Lang.
- Gallant, N. (2008) Identity and Political Participation Among Young Second Generation Immigrants *Canadian Diversity*, 6, 2: 47-49.
- Kontos, M., Haferburg, U., Sacaliuc, A.V. (2006) *Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: the German case*, Raport w ramach projektu “FeMiPol: Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations”, [http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working\\_papers.html](http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working_papers.html).
- Kubiak, H. (1980) *Teoria, ideologia i polityka asymilacji*, (w:) H. Kubiak, A.K. Paluch (red.), *Założenia teorii asymilacji: praca zbiorowa*, Wrocław, Ossolineum, s. 15-25.
- Leitfaden. Wissen und Werte in Deutschland und Europa*. (2006). Propozycja Heskiego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, [http://www.hessen.de/irj/zentral\\_Internet?cid=56be2cda90ce408f42b10ba6f1ab8e85](http://www.hessen.de/irj/zentral_Internet?cid=56be2cda90ce408f42b10ba6f1ab8e85).
- Morokvasic, M., Catarino, C. (2006) *Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: The French Case*. Raport w ramach projektu “FeMiPol: Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations”, [http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working\\_papers.html](http://www.femipol.uni-frankfurt.de/working_papers.html).

- Okólski, M. (1994) Migracje zagraniczne w Polsce w latach 1980-1989. Zarys problematyki badawczej, *Studia Demograficzne*, nr 3.
- Portes, A., Rumbaut, R. (2001) *The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, University of California Press.
- Rex, J. (1997) *The concept of a multicultural society*, (w:) J. Rex, M. Guibernau, *The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Cambridge, Polity Press, s. 205-220.
- Rumbaut, Rubén G. (1997) Paradoxes (and Orthodoxes) of Assimilation, *Sociological Perspectives*, Vol. 40, nr 3, s. 483-511.
- Schulte, A. (2001) *Multikulturelle Einwanderungsgesellschaften, Demokratie und Integrationspolitiken in Westeuropa*, (w:) H. Behr, S. Schmidt *Multikulturelle Demokratien im Vergleich*, Wiesbaden, Westdeutscher Vg, s. 135-176.
- Slany, K. (1991) Emigracja z Polski w latach osiemdziesiątych do głównych krajów imigracji zamorskiej i kontynentalnej: aspekty demograficzno-społeczne, *Przegląd Polonijny*, nr 4.
- Slany, K. (red.) (1997) *Orientacje emigracyjne Polaków*, Kraków, IS UJ.
- Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy* podpisany w Bonn dnia 17 czerwca 1991 r. (Dz. U. 1992, nr 14, poz. 56).
- Wieviorka M. (1997) *Racism in Europe: unity and diversity*, (w:) J. Rex, M. Guibernau, *The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Cambridge, Polity Press.