

MARCIN ŁĄCZEK

SZKOLNICTWO POLONIJNE  
W KONTEKŚCIE EGZOLINGWALNYM  
(NA PRZYKŁADZIE  
ZJEDNOCZONEGO KRÓLESTWA WIELKIEJ BRYTANII  
I IRLANDII PÓŁNOCNEJ).  
*OD POLSKIEJ SZKOŁY PARAFIALNEJ  
PO POLISH ABROAD SATURDAY SCHOOL*

WSTĘP

Niniejszy artykuł prezentuje problematykę szkolnictwa polonijnego w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Posłużymy się językiem angielskim, a następnie polskim.

Po przywołaniu wielkości tzw. zasobów imigracyjnych, z których wyekscerpowane zostaną dane dotyczące Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej, autor poddaje analizie nazewnictwo rzeczonych szkół, które od blisko 60 lat wspierane są przez Polską Macierz Szkolną – a w szczególności nazwy, jakie przybrała (i nadal przybiera) tradycyjna „polska szkoła parafialna”. Kilka uwag poczynionych też zostanie w kwestii wyboru patrona, do którego polskie szkoły odwołują się najczęściej, co w konsekwencji pozwoli na wysunięcie paru wniosków dotyczących specyfiki działalności przedmiotowych placówek oświatowych. Zastrzec należy, iż publikacja nie ma na celu dokonania wszechstronnego i wyczerpującego opisu przedmiotowego zagadnienia, a jedynie jego zasygnalizowanie.

---

Dr MARCIN ŁĄCZEK, MBA (Exec) – adiunkt Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego; e-mail: [m.laczek@uw.edu.pl](mailto:m.laczek@uw.edu.pl)

KONTEKSTY<sup>1</sup> NAUCZANIA JĘZYKA MACIERZYSTEGO<sup>2</sup> A INNEGO  
(NA PRZYKŁADZIE ANGIELSKIEGO)

Mówiąc o środowisku nauczania i uczenia się<sup>3</sup> języka (na przykładzie angielskiego), trzeba się odnieść do socjolingwistycznego modelu współczesnych języków angielskich (*sociolinguistic model of present-day Englishes*)<sup>4</sup> B.B. Kachru (1985, 1992)<sup>5</sup>, który w kręgu wewnętrznym (*inner circle*), oznaczonym na poniższym grafie numerem 1 (Gliński<sup>6</sup>, 2012, za: Cook, 2003), wyróżnia sześć monolingwalnych krajów, których mieszkańcy posługują się nim jako językiem natywnym: Stany Zjednoczone, Zjednoczone Kró-

<sup>1</sup> Językoznawcy podjęli ważność kontekstu na początku lat 70. ubiegłego stulecia. A. Duranti i Ch. Goodwin (1992) zaproponowali, na przykład, podział kontekstu na: otoczenie (*setting*), środowisko behawioralne (*behavioural environment*), język (*language*) i ekstrasytuacyjny (*extrasituational*). J. Harmer (1995), dla porównania, mówi o: świecie uczniów (*the students' world*), świecie zewnętrznym (*the outside world*) i informacji sformułowanej (*formulated information*), a z kolei J. Cutting (2008) o kontekście: sytuacyjnym (*situational*), wiedzy przeszłej (*background knowledge*), kulturowym (*cultural*), interpersonalnym (*interpersonal*), społecznym (*social*) i kontekstualnym (*co-textual*).

<sup>2</sup> E. Lipińska i A. Seretny (2012) traktują określenie „język macierzysty jako nadrzędne w stosunku do istniejącego w polszczyźnie języka ojczystego (w sensie: *swojego*), stanowiącego opozycję do *innego, nie-swojego*” [podkr. moje – M.Ł.].

<sup>3</sup> Innym sposobem opanowywania języka jest przyswajanie (*acquisition*) – zob. S.D. Krashen (1981). S. Grucza (2013a) „uczenie się”, „przyswajanie” czy też „akwizycję” na gruncie teorii antropocentrycznej nazywa „rekonstrukcją” zarówno w odniesieniu do idiolektu podstawowego, jak i specjalistycznego, gdyż, jak stwierdza (2013a: 106): „[r]ekonstrukcja idiolektu specjalistycznego, tak samo jak rekonstrukcja idiolektu podstawowego, odbywa się w oparciu o właściwości lingwogeneratywne (biologiczno-genetyczne) mówców-słuchaczy”. Co więcej: „rzeczywiste języki (idiolekty) konkretnych osób, czyli także rzeczywiste języki (idiolekty) specjalistyczne konkretnych specjalistów nie są czymś, co zostało komukolwiek ‘nadane z góry’, że każdy człowiek musi wytworzyć (‘przyswoić sobie’) sam swój język (idiolekt) i tylko on sam może go rozwijać. Po drugie to, co nazywa się ‘przyswajaniem języka’ jest procesem, w którym każdy człowiek ‘wytwarza’ (swój własny) rzeczywisty język w oparciu o specyficzny rodzaj biologiczno-genetycznych właściwości lingwogeneratywnych i że zarazem uczenie się języka ‘obejmuje’ proces generowania językowej wiedzy o świecie – proces poznawania świata, że już na tym poziomie języki ludzkie ‘spełniają’ istotne funkcje kognitywne. Istotne funkcje kognitywne pełnią języki ludzkie w ogóle, a języki specjalistyczne w szczególności” (2013a: 145)

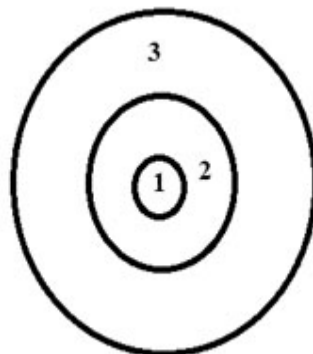
<sup>4</sup> Jednym z krytyków koncepcji przedmiotowego modelu był R. Quirk, który przyłączył się do dyskusji na temat pominięcia przezeń norm i przyzwolenia na to, aby angielski „zbyt daleko podryfował od głównych wartości lingwistycznych standardowego Global English” (Clayton, 2011).

<sup>5</sup> Zob. także B. Kachru, C.L. Nelson (1996).

<sup>6</sup> W swojej publikacji autor nie wymienił wszystkich monolingwalnych krajów. Co gorsza, mając zapewne na myśli Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej, użył zbyt dużego „uproszczenia” (niepoprawnego zresztą politycznie), i odniósł się wyłącznie do Wielkiej Brytanii.

lestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej<sup>7</sup>, Kanada, Australia, Nowa Zelandia i Republika Irlandii. Mieszkańcy takich państw, jak na przykład: Indie, Pakistan, Bangladesz, Sri Lanka, Nigeria, Kenia, Republika Południowej Afryki, Filipiny, Malezja czy Singapur (kraje postkolonialne), oznaczeni na poniższym grafie numerem 2, usytuowani w kręgu zewnętrznym (*outer circle*) często posługują się angielskim, w jego formie instytucjonalnej, jako językiem drugim. Tam, gdzie komunikacyjna rola angielskiego nie została formalnie uznana, ale jest on używany jako język obcy na płaszczyźnie gospodarczej, kulturowej czy naukowej, mowa o kręgu powiększającym (*expanding circle*)<sup>8</sup>, oznaczonym na poniższym grafie numerem 3.

Jak trafnie dopełnia Majer (2003), angielski jako język docelowy może być nauczany: w monolingwalnym społeczeństwie jego rodowitych mówców, w społeczeństwie wielojęzycznym (w którym angielski funkcjonuje jako język pomocniczy lub wewnątrzspołecznościowa *lingua franca*), w społeczeństwie monolingwalnym lub wielojęzycznym (w którym angielski funkcjonuje jako międzynarodowa *lingua franca*), w szkole (w której angielski funkcjonuje jako przedmiot – bez nadanego mu szczególnego statusu).



Schemat 1. Socjolingwistyczny model współczesnych języków angielskich (Gliński, 2012, za: Cook, 2003)

Ze względu na powyższy podział nie należy wątpić, że idea angielskiego jako języka pluricentrycznego, która ma „więcej niż jeden akceptowalny stan-

<sup>7</sup> Różnice pomiędzy Anglią, Wielką Brytanią, Zjednoczonym Królestwem Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej a Wyspami Brytyjskimi wyjaśnia np. J. O’Driscoll (1995).

<sup>8</sup> Warto zauważyć, że Kachru (1985, 1992) nie wskazuje nigdzie miejsca dla angielszczyzny łamanej czy języka kreolskiego (Nichols, 1996).

dard i zestaw norm dla [wyrażania – M.Ł.] kreatywności” (Kachru, Nelson, 1996: 71), zyskuje uznanie jako język międzynarodowy (i wewnątrznarodowy)<sup>9</sup> (EIL) czy *lingua franca* (ELF). Jak zauważa jednak D. Crystal (2000: 117), nikt go nie posiada:

[t]here comes a point in the spread of a language when no one can be said to own it – in the sense of having a recognized right to direct its development. No one ‘owns’ English now.

Warto przywołać jeszcze inną klasyfikację. Mianowicie A. Holliday (1994a, 1994b) posługuje się akronimem BANA: brytyjskie (*British* – włączając Republikę Irlandii<sup>10</sup>), australijskie (*Australian*) i północnoamerykańskie (*North American*) oraz TESEP: (szkolnictwo) wyższe (*tertiary*), średnie (*secondary*), podstawowe (*primary*) w odniesieniu do samych metod nauczania języka, gdzie pierwsze odnosi się do sektora prywatnego a drugie do sektora publicznego (krajów, w których angielski nauczany jest jako język drugi lub obcy).

H. Komorowska (2006: 111) zwraca uwagę na konflikt, który można zaobserwować pomiędzy pragmatycznym celem wzywającym do jedności *lingua franca*, środka komunikacji pomiędzy ludźmi mówiącymi innymi językami macierzystymi, a interkulturowymi i społeczno-politycznymi, które mogą być osiągnięte wyłącznie poprzez różnorodność języków w wielokulturowych kontekstach.

Rzeczywiście, sposób, w jaki język jest nauczany, jest zależny od wielu czynników takich m.in., jak: perspektywa (społeczno-kulturowa, historyczna, polityczna, edukacyjna, gospodarcza, technologiczna, lingwistyczna czy geograficzna). Pamiętać należy, że kontekst w sformalizowanym środowisku uczenia się i nauczania mogą jeszcze stanowić instrukcje zawarte w dydaktycznych materiałach (Niżegorodcew, 2007), szkolna klasa (tworząca konteksty społeczne) czy lekcja, która, jak podaje S. Walsh (2006: 16), może stanowić wiele powiązanych ze sobą kontekstów:

[a]ny second language lesson can be viewed as a dynamic and complex series of inter-related contexts, in which interaction is central to teaching and learning. Rather than seeing the classroom as a *single* social context, as is so often the case, the view taken here is that participants in classroom discourse, teachers and learners, co-construct (plural) contexts. Contexts are constructed through the *talk-in-interaction* in relation to specific institutional goals and the unfolding pedagogic goals of a lesson.

<sup>9</sup> Por. L.E. Smith (1981).

<sup>10</sup> Majer (2003) zwraca uwagę na fakt, że ze względu na pominięcie w akronimie Republiki Irlandii i/lub podciągnięcie jej pod literę B (= *Britain*), BANA, staje się odnośnikiem dość kłopotliwym politycznie.

W centrum zainteresowania niniejszego artykułu jest jednak szkoła polska w (brytyjskim) środowisku egzolingwalnym.

Równie istotne są uwarunkowania środowiskowe, które mogą albo przyspieszyć, albo opóźnić proces przyswajania języka (Ellis, 1988). A samo rozróżnienie pomiędzy angielskim jako językiem pierwszym a angielskim jako językiem drugim może zostać podważone w sytuacji, gdy odrywa się on od swoich historycznych korzeni. Co więcej, można kwestionować sam termin „język angielski” (*English*) i używać zamiast niego „światowe języki angielskie” (*world Englishes*). Można też mówić o mówcy z natywnym i nienatywnym opanowaniem języka angielskiego (*native speaker/non-native speaker*) (Carter, Nunan, 2006).

#### KONTEKSTY NAUCZANIA JĘZYKA MACIERZYSTEGO A INNEGO (NA PRZYKŁADZIE POLSKIEGO)

Mając na uwadze dotychczasowe rozważania dotyczące zatarcia granic pomiędzy angielskim jako językiem pierwszym a językiem drugim, warto zwrócić uwagę na fakt, iż dychotomia (dydaktyki) języka ojczystego i języka obcego, w kontekście dydaktyki języka ojczystego jako drugiego<sup>11</sup>, która „sytuując się między jej dwoma biegunami, może nawet stanowić swoisty pomost między nimi” (Lipińska, Seretny, 2012: 89), również ulega rozbiciu. Jak podają autorki (2012: 89)

[s]pecyfika języka odziedziczonego (*heritage language*) sprawia, iż jego nauczanie stanowi przypadek szczególny, w którym w sposób naturalny przenikają się i nakładają na siebie cele nauczania języka jako *obcego* oraz jako *ojczystego*, zazwyczaj postrzegane jako rozbieżne.

Podobnego zdania jest także J. Nocoń (2012), która na podstawie wyników współczesnych badań psycho- i neurolingwistycznych opowiada się za poszukiwaniem punktów stycznych i, konsekwentnym, scalaniem obu dydaktyk (tj. języka pierwszego i drugiego).

---

<sup>11</sup> Określenie „język ojczysty jako drugi” użyte zostało w kontekście nauczania języka ukraińskiego dzieci ukraińskich w Polsce przez E. Czykwin i D. Misiejuk (Lipińska, Seretny, 2012: 27).

W swojej pracy Lipińska i Seretny (2012: 19-31) dokonują też bardzo rzetelnego, syntetycznego przeglądu terminologii stosowanej w glottodydaktyce<sup>12</sup> polonistycznej<sup>13</sup> z równoczesnym wyjaśnieniem uwarunkowanych kontekstowo, tj. środowiskiem endo- lub egzolingwalnym, przedmiotowych terminologicznych niuansów. Autorki poddają analizie takie terminy, jak: język ojczysty, język pierwszy, język rodzimy, język prymarny, język etniczny, język narodowy, język odziedziczony<sup>14</sup>, język wyjściowy, język docelowy, język obcy czy język drugi. Na podstawie słów J. Cieszyńskiej (2006: 53), nazywającej proces wypierania języka polskiego przez język kraju osiedlenia „stopniowym stawianiem się L2 językiem funkcjonalnie pierwszym”, opracowują one własną definicję języka drugiego, która brzmi następująco:

[j]eśli JĘZYK DRUGI jest JĘZYKIEM EDUKACYJNYM,  
to staje się JĘZYKIEM FUNKCJONALNIE PIERWSZYM.

Zgodnie z powyższą definicją dla polskich dzieci, które uczęszczają do angielskich szkół, angielski jest językiem funkcjonalnie pierwszym, podczas gdy polski jest językiem ojczystym jako drugim (dalej: JOJD), a francuski czy hiszpański<sup>15</sup> – językami obcymi.

<sup>12</sup> Glottodydaktykę pojmuję, za F. Gruczą (2013: 221-228) jako dziedzinę koncentrującą swe zainteresowania badawcze przede wszystkim na naukowym poznaniu procesów, jakie przebiegają w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka i S. Gruczą (2013b: 6), według którego zajmuje się ona nauczaniem języków obcych, uczeniem się języków obcych oraz kształceniem nauczycieli języków obcych. Jak pisze W.T. Miodunka (2009: 77-78): „termin *glottodydaktyka* funkcjonuje z jednym ograniczeniem: odnosi się on do nauczania języków obcych, a nie do nauczania języków w ogóle (w tym – języka ojczystego, jak to pierwotnie proponował prof. F. Grucza)” [podkr. moje – M.Ł.]. Szkolnym procesem akwizycji, rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym/pierwszym zajmuje się *lingwodydaktyka* (Nocoń, 2012).

<sup>13</sup> E. Gębal (2008: 86), podejmując rozważania zainicjowane przez Miodunkę (2006) w tekście *Metodyka, dydaktyka i pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego*, zamieszczonym we wprowadzeniu do pracy Lipińskiej i Seretny (2006), wskazuje na „coraz bardziej widoczne przemieszczanie się interdyscyplinarnej glottodydaktyki polonistycznej w kierunku pedagogiki”.

<sup>14</sup> Najbliższym odpowiednikiem przedmiotowego pojęcia (*heritage language*) jest, jak podają E. Lipińska i A. Seretny (2012: 21) „język domowy”. W rozumieniu obu autorek nie oddaje ono jednak „w pełni historyczno-kulturowo-emocjonalnej głębi tkwiącej w znaczeniu *heritage* (dziedzictwo – tradycja – tożsamość)”; podobnie, jak przywołane przez nie nazwy *home background speakers*, używane w Australii czy *heritage language speakers*, spotykane w Kanadzie i w USA. Warto zauważyć, że N. Van Deusen-Scholl (2003, w: Lipińska, Seretny, 2012: 21) zamiast *speakers* używa określenia *language learners*.

<sup>15</sup> Najpopularniejsze języki obce, nauczane w brytyjskich szkołach.

Innym ważnym stwierdzeniem, które pojawia się w ich pracy, jest rozróżnienie pomiędzy kontekstem nauczania języka polskiego i języka polonijnego (w postaci np. dialektu polonijnego czy socjolektu polonijnego). Otóż zdaniem Autorek (2012: 22)

[t]ermin „język polski” poza granicami kraju może odnosić się zarówno do Polaków, jak i innych narodowości, „język polonijny” natomiast – wyłącznie do osób polskiego pochodzenia.

Wracając na chwilę do samego pojęcia języka ojczystego, warto odwołać się jeszcze do poglądu M. Olpińskiej-Szkiełko (2013: 77, za: Denison, 1984: 1), która zwraca uwagę na to, że niektórzy badacze niefortunnie używają pojęcia „język ojczysty” synonimicznie z terminami „język pierwszy”, „język dominujący” czy „język silniejszy”. Przywołuje ona także stanowisko T.T. Skutnabb-Kangas (1987: 15), która z kolei identyfikuje „język ojczysty” z danym językiem, kulturą i społecznością czy inne opinie utożsamiające przedmiotowy koncept z językiem matki dziecka, a „język pierwszy” – z językiem przyswajanym przez dziecko jako pierwszy w swoim życiu. Jak stwierdza dalej Olpińska-Szkiełko (2013: 77):

[n]ie musi być to automatycznie język jego matki. Może to być np. język większości danej grupy społecznej, w której dziecko się wychowuje i który w miarę rozwoju dziecka staje się jego językiem dominującym.

#### EMIGRACJA Z POLSKI (W LATACH 2004-2013)

Zanim odwołam się do dokumentu pt.: *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2013*, opublikowanego przez Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy Głównego Urzędu Statystycznego (Kostrzewa, 2014), muszę przywołać nazwy kilku najbardziej rudymmentarnych terminów wyekscerpowanych z publikacji Lipińskiej (2013), poświęconej zagadnieniom dotyczącym adaptacji w nowym środowisku, na przykładzie Polaków zamieszkałych w Australii. Autorka (2013: 7, za: Boski, 2010: 109) używa pojęcia „(e/i)migracja”, będącego połączeniem dwóch różnych perspektyw, tj. emigracji i imigracji tego samego, nadrzędnego zjawiska,

jakim jest migracja. W zależności od kryterium klasyfikacji<sup>16</sup>, jak zauważa dalej Lipińska (2013: 11-14), migracja może przybrać formę (e/i)migracji dobrowolnej lub przymusowej czy stałej i czasowej (sezonowej); w pierwszym wypadku za punkt rozważań przyjmujemy intencje, w drugim – kryterium czasu. To ostatnie może skutkować zjawiskiem reemigracji rekonesansowej<sup>17</sup>, pojmowanej jako powrót na próbę, poprzedzoną na przykład reemigracją elektroniczną<sup>18</sup>. Równie ważne jest także kryterium miejsca, mające swoje odzwierciedlenie w odpływie/napływie ludności do krajów europejskich (kontynentalnych) lub zamorskich, skutkujące połowiczną reemigracją.

*Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2013* (Kostrzewa, 2014) zawiera dane, prezentujące szacunkową liczbę mieszkańców Polski<sup>19</sup>, tj. wielkość tzw. zasobów imigracyjnych, przebywających czasowo<sup>20</sup> w innych krajach (kontynentalnych i zamorskich)<sup>21</sup>, według stanu z końca danego roku, zależną m.in. od wielkości zasobu emigracyjnego w końcu poprzedniego roku oraz liczby wyjazdów i powrotów w danym roku<sup>22</sup>.

---

<sup>16</sup> Najczęstsze czynniki „wypychające” i/lub „przyciągające” to: ekonomia, polityka, religia oraz edukacja; do tzw. innych zalicza się: więzy rodzinne, indywidualną ciekawość świata, głos serca czy „ucieczkę” (Lipińska, 2013: 11).

<sup>17</sup> Pojęcie wprowadzone przez E. Nowicką (2010: 193, w: Lipińska, 2013: 13).

<sup>18</sup> Pojęcie wprowadzone przez R. Dębskiego (2009: 209, w: Lipińska, 2013: 13).

<sup>19</sup> Analiza jest utrudniona z powodu możliwości posiadania przez część Polaków podwójnego obywatelstwa czy zachowania zameldowania na pobyt stały w Polsce (Kostrzewa, 2014).

<sup>20</sup> Dane za lata 2007-2013 obejmują osoby przebywające czasowo za granicą powyżej 3 miesięcy, dane do 2006 r. – powyżej 2 miesięcy. Jak podaje Kostrzewa (2014), kryterium okresu nieobecności, ustalone indywidualnie przez poszczególne kraje, w Polsce zostało wprowadzone do badań statystycznych w 2006 r. w związku z nowelizacją Ustawy z 14 lipca 2006 r. o wjeździe na terytorium RP, pobycie oraz wyjeździe z tego terytorium obywateli państw członkowskich UE i członków ich rodzin (Dz.U. nr 144, poz. 1043 z późn. zm.). Ponadto, według szacunków GUS (Kostrzewa, 2014), ponad 75% czasowych emigrantów z Polski przebywa za granicą co najmniej 12 miesięcy (tzw. emigranci długookresowi) i wraz z obywatelami, którzy wyemigrowali na stałe, te osoby (jako rezydenci krajów przyjmujących) powinny być uwzględnione w stanach ludności danych państw.

<sup>21</sup> Zaprezentowane dane liczbowe zostały przytoczone dla krajów „starej UE-15” (poza Luksemburgiem), a z krajów, które wstąpiły do UE po 2004 r. – dla Republiki Czeskiej i Cypru. Co więcej, z krajów spoza UE wskazano kraj wchodzący w skład EEA – Norwegię (Kostrzewa, 2014).

<sup>22</sup> Wyniki szacunków z założenia nie obejmują emigracji sezonowych Polaków (Kostrzewa, 2014).



Główny Urząd Statystyczny szacuje, że w końcu 2013 r.<sup>23</sup> około 2196 tys. obywateli naszego kraju przebywało czasowo poza granicami Polski, a w samej tylko Europie ta liczba sięgała około 1891 tys. osób. Zdecydowana większość, tj. około 1789 tys., przebywała w krajach członkowskich UE, najwięcej w Wielkiej Brytanii (642 tys.)<sup>24</sup>, Niemczech (560 tys.), Irlandii (115 tys.) oraz w Holandii (103 tys.) i we Włoszech (96 tys.). Mając na uwadze powyższe wyniki, należy dodać, że wzrost liczby Polaków zaobserwowano w Niemczech (o 60 tys., tj. o 12%) oraz niewielki w Wielkiej Brytanii (0,8%), a także w Holandii i wspomnianej Norwegii. Spadek liczby emigrantów z Polski odnotowano zaś w Hiszpanii (-8,1%), Irlandii (-2,5%) i Grecji.

Jeśli chodzi o Wielką Brytanię, omawiane dane liczbowe w latach 2004-2012 oscylowały wokół<sup>25</sup>: 150 (2004), 340 (2005), 580 (2006), 690 (2007), 650 (2008), 595 (2009), 580 (2010), 612 (2011)<sup>26</sup>, 625 (2011), 637 (2012) (Kostrzewa, 2014). Jak wynika z przedstawionych danych, od około 2006 r. szacunkowa liczba obywateli naszego kraju, przebywających czasowo na terenie Wielkiej Brytanii, utrzymuje się w okolicach 600 tysięcy.

#### SZKOLNICTWO POLONIJNE W KONTEKŚCIE EGZOLINGWALNYM (NA PRZYKŁADZIE ZJEDNOCZONEGO KRÓLESTWA WIELKIEJ BRYTANII I IRLANDII PÓŁNOCNEJ)

Szkolnictwo polonijne w egzolingwalnym kontekście Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej<sup>27</sup>, w wymiarze instytucjonalnym, jest realizowane w polskich szkołach wspieranych od blisko 60 lat przez Polską Macierz Szkolną (dalej: PMSz)<sup>28</sup>. Korzenie PMSz sięgają czasów zabo-

<sup>23</sup> W roku 2013 odnotowano zwiększenie zasobu imigracyjnego Polaków w innych krajach (liczba ta zwiększyła się o 69 tys. w stosunku do 2012 roku). Warto zauważyć, że w latach 2008-2010 nastąpił zauważalny spadek liczby obywateli Polski czasowo przebywających za granicą (Kostrzewa, 2014).

<sup>24</sup> Brak danych odnośnie do Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej.

<sup>25</sup> Podano w tysiącach.

<sup>26</sup> Dane uzyskane w czasie Narodowego Spisu Powszechnego.

<sup>27</sup> Jedną ze szkół znajduje się na wyspie Jersey, będącej dependencją korony brytyjskiej. Dependencja zakłada formę zależności od Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej „terytoriów (quasi-państw) formalnie niebędących terytoriami zależnymi, ale *de facto* jej podległych (zależność ta wynika bowiem z tradycji, a nie z mocy prawa)” (Wikipedia, 2015).

<sup>28</sup> Na stronie PMSz (w zakładce *O nas*) czytamy, że wspiera polską edukację na terenie Wielkiej Brytanii. Wykaz placówek (w zakładce *Dla rodziców: Znajdź polską szkołę uzupełniającą w swojej okolicy*) bezsprzecznie obejmuje jednak również Irlandię Północną.

rów, jej ukonstytuowanie było możliwe (z powodów ówczesnych uwarunkowań historycznych) dopiero 28 kwietnia 1905 r. Pierwszym prezesem Rady PMSz został Henryk Sienkiewicz. Organizacja istniała w okresie międzywojennym, i dopiero wybuch II wojny światowej zakończył jej działanie. Na skutek starań m.in. gen. Władysława Andersa ponownie powołano ją do życia w Wielkiej Brytanii w 1953 roku (Polska Macierz Szkolna, 2015).

Specyfika nauczania i uczenia się w szkołach na obczyźnie pod wieloma względami różni się od specyfiki nauczania i uczenia się w szkole w ojczyźnie. Lipińska i Seretny (2012: 85-86) do najważniejszych różnic zaliczają: mniejszą liczbę godzin, inaczej funkcjonujące czynniki, które wspierają rozwój językowy, czyli dom i otoczenie (tzw. środowisko socjalizacji pierwotnej i, odpowiednio, wtórnej), zróżnicowane przygotowanie nauczycieli do zawodu, niejednorodność polszczyzny uczniów i zróżnicowane kompetencje językowe uczniów.

Stosunkowo duża liczba ( $N=127^{29}$ ) polskich szkół znajduje się na terenie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej (ich rozmieszczenie obrazuje Mapa 1). Ten stan zresztą przekłada się na bogactwo funkcjonujących nazw – oto dowód tej niepodważalnej redundancji<sup>30</sup> (w nawiasie podano częstotliwość występowania): „polska szkoła sobotnia” (52)<sup>31</sup>, „polska szkoła” (21)<sup>32</sup>, „polska szkoła przedmiotów ojczystrych”<sup>33</sup> (14), „polska sobotnia szkoła” (10), „szkoła” (3), „polska sobotnia szkoła przedmiotów ojczystrych” (3), „szkoła przedmiotów ojczystrych” (3), „polska szkoła nauczania przedmiotów ojczystrych” (2), „szkoła polska” (2)<sup>34</sup>, „szkoła ojczyzna” (1), „integracyjna szkoła sobotnia”

<sup>29</sup> Na stronie PoloniaUK (2015) widnieje informacja o 68 szkołach działających pod patronatem Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii (wykaz faktycznie zawiera 72); jak podaje autor, jest to stan na dzień 26 listopada 2007 r. Świadczy to o ponad 80% wzroście w ilości założonych od tego czasu placówek. Z kolei wykaz zamieszczony na stronie GUS wymienia 18 szkół polonijnych działających na terenie Wielkiej Brytanii (GUS, 2014).

<sup>30</sup> Poza jednym wypadkiem artykuł nie zawiera ujęcia chrematonimicznego.

<sup>31</sup> Dwie z nazw w wykazie zawierają literówkę („szkola”); na stronie internetowej jednej placówki zapis jest poprawny, strona drugiej nie otwiera się.

<sup>32</sup> Dwie z nazw w wykazie zawierają literówkę („szkola”); na stronie internetowej placówki zapis jest poprawny, na stronie drugiej – nie. Co więcej, uwagę zwraca jakże wymowny w tym kontekście napis: „...bo Polacy nie gesi i swoj jezyk maja...”.

<sup>33</sup> W 2010 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*, stanowiącą „podstawę do tworzenia lokalnych programów nauczania języka polskiego, historii, kultury, geografii Polski oraz wiedzy o współczesnej Polsce, a także tworzenia materiałów dydaktycznych do kształcenia w tym zakresie (Polska Szkoła, 2010).

<sup>34</sup> Jedna z nazw w wykazie zawiera literówkę („szkola”); na stronie internetowej placówki zapis nie jest poprawny.

(1), „Polish educational centre” (1)<sup>35</sup>, „Polish abroad Saturday school” (1), „polska społeczna szkoła” (1), „polska szkoła uzupełniająca” (1), „polska szkoła parafialna” (1), „polska szkoła ojczysta” (1), „szkoła języka polskiego i kultury” (1), „szkoła polska języka i kultury ojczystej” (1), „sobotnia polska szkoła przedmiotów ojczystych” (1), „sobotnia polska szkoła” (1), „polska akademia” (1), „polska katolicka szkoła sobotnia” (1), „polska szkoła weekendowa” (1), „polska słoneczna szkoła” (1)<sup>36</sup> (Polska Macierz Szkolna 2015).



Mapa 1. Polskie szkoły w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej (Polska Macierz Szkolna, 2015)

<sup>35</sup> Szkoła używa w swojej nazwie dwóch: angielskiej i polskiej („polska szkoła”).

<sup>36</sup> Lipińska (2013: 89) wymienia nazwy najczęściej spotykane w Australii: „szkoła polonijna”, „szkoła polska”, „sobotnia szkoła polska”, „niedzielną szkoła polska”, „sobotnia szkółka polska”, „niedzielną szkółka polska”, „szkoła etniczna” z zastrzeżeniem, że „niedzielną” została zastąpiona przez „piątkową”. Jako najbardziej odpowiednią proponuje także nazwę „sobotnia szkoła polska” (SSzP) (*Polish Saturday school*). W moim odczuciu trafniejszym odpowiednikiem anglojęzycznej nazwy byłoby: *Saturday Polish school*.

Po zastosowaniu kryterium częstotliwości występowania danej nazwy, za najbardziej uzasadnione uważam stosowanie nazwy „polska szkoła sobotnia” (*Polish Saturday school*) w odniesieniu do jakiegokolwiek polonijnej placówki oświatowej działającej w kontekście egzolingwalnym na terenie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej.

Spośród wszystkich przywołanych powyżej 127 szkół, władze zdecydowanej większości (N=68)<sup>37</sup> upamiętniły w nazwie (poprzez odnotowanie imienia i nazwiska bądź samego nazwisko danej postaci) jej patrona, głównie osobę należącą do grona polskich<sup>38</sup>:

a) błogosławionych lub świętych (28): im./pw. św. Stanisława Kostki (6), im. św. Józefa, im. Jana Pawła II (12<sup>39</sup>), im. św. Bernarda, im. Matki Boskiej Częstochowskiej, im. św. Franciszka, im. Maksymiliana Marii Kolbe (2), im. bł. Franciszki Siedliskiej, im. św. Kazimierza, im. Prymasa Stefana Wyszyńskiego, im. Świętej Rodziny;

b) poetów/poetek i pisarzy/pisarek (17): im. Jana Brzechwy (3), im. Adama Mickiewicza (3), im. Juliana Tuwima (3), im. Wisławy Szymborskiej, im. Marii Konopnickiej (3), im. Mikołaja Reja, im. Henryka Sienkiewicza (2), im. Jana Kochanowskiego;

c) ludzi nauki i techniki (5): im. Mikołaja Kopernika (3), im. M. Skłodowskiej (2);

d) działaczy narodowych (5): im. gen. Sikorskiego, im. gen. Wł. Andersa, im. T. Arciszewskiego, im. Karola Chodkiewicza, im. Tadeusza Kościuszki;

e) muzyków i kompozytorów (4): im. Fryderyka Chopina (3), im. Majki Jeżowskiej;

f) działaczy społecznych i charytatywnych (2): im. Ireny Sendlerowej, im. Janusza Korczaka;

g) przedstawicieli rodów królewskich i książęcych (2): im. Królowej Jadwigi, im. Dąbrowki;

h) bohaterów ludowych i narodowych (1): im. Powstańców Listopadowych;

i) aktorów/aktorek (1): im. Heleny Modrzejewskiej;

choć zdarzają się odniesienia:

<sup>37</sup> Spośród pozostałych 59 szkół część zawiera nazwę miejscowości albo brak jakiegokolwiek odniesienia.

<sup>38</sup> Autor w chwili pisania tekstu nie był w stanie przypisać osoby Tadeusza Czuchnickiego do żadnej z prezentowanych kategorii.

<sup>39</sup> Jedna ze szkół (London Croydon-Crystal Palace – Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Karola Chodkiewicza pod patronatem bł. Jana Pawła II) jest zarówno „im.” jak i „pod patronatem”.

- j) określone przydawką przymiotną (2): słoneczna, weekendowa;
- k) związane z imionami bohaterów literackich (1): im. Pana Kleksa;
- l) takie, które mogłyby zostać umieszczone w kategorii „inne” – w rozumieniu pozostałe (1): Polonia<sup>40</sup>.

Trzeba pamiętać, że oświata polonijna jest realizowana obecnie również za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (dalej: ORPEG) w postaci: szkół przy polskich placówkach dyplomatycznych<sup>41</sup>, społecznych szkół, szkół obcych systemów oświaty, szkół im. KEN w ORPEG w Warszawie czy szkół europejskich (ORPEG 2015).

#### KONKLUZJA I WNIOSKI

Należy podkreślić, że szkoły polonijne są wartością same w sobie, a ich rola jest nie do przecenienia. Nie istnieją również między nimi jakieś *differentia specifica* w zakresie sposobu prowadzonej działalności.

Przeprowadzona przeze mnie analiza nazewnictwa pozwala na pewne ostrożne uogólnienia pokazujące, że najbardziej zasadne, w egzolingwalnym kontekście instytucjonalnym (tu: na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej), jest mówienie o nauczaniu i uczeniu się języka ojczystego jako drugiego, które przebiega w „polskiej szkole sobotniej” (*Polish Saturday school*) – symbolu etniczności, gdzie kultywowany jest język polski, przestrzega się polskich obyczajów i umożliwia dostęp do polskiej kultury. Jedna z nazw była w języku angielskim, co osobiście odczytuję

---

<sup>40</sup> *Polonia* (łac. Polska) w ujęciu onomastycznym stanowi nazwę motywowaną nazwami miejsc. Onomastyka (czyli nazewnictwo) jest dziedziną interdyscyplinarną o nachyleniu językoznawczym, w kręgu zainteresowań której jest badanie onimów (tj. nazw własnych) odnoszących się do konkretnych przedmiotów (a nie ich klasy), na przykład nazw osób, zwierząt, roślin, miejscowości czy miejsc w topografii przestrzennej. „Onim” jest synonimem nazwy własnej a termin „onimia” – zbiorem onimów. Analogicznie używamy nazw: „antroponim”, „toponim” i „chrematonim” oraz: „antroponimia”, „toponimia” i „chrematonimia”. Wyróżnia się trzy elementarne typy nazw własnych: antroponimy (nazewnictwo osobowe), toponimy (nazewnictwo miejscowe/geograficzne) – dwa pierwsze typy nazw należą do kategorii *nomina propria* i chrematonimy (nazewnictwo wszelkich wytworów kultury), pozostające w kręgu badawczym, odpowiednio, takich działań studiów onomastycznych, jak: antroponomastyka, toponomastyka i chrematonomastyka. Inne działy studiów onomastycznych to np. hydronomastyka czy medionomastyka, a także: socjoonomastyka, psychoonomastyka, onomastyka kulturowa, onomastyka literacka i in. (Gałkowski, 2011).

<sup>41</sup> Zob. na przykład Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Londynie (<http://spklondyn.co.uk/>).

jako przejaw ewoluowania w kierunku (płynnej) integracji albo oznakę (nowego) *air du temps* w formie (postępującej) asymilacji<sup>42</sup>.

Istotną kwestią jest także rola polskich szkół sobotnich w krzewieniu wiary katolickiej. Ten czynnik oraz fakt, że pierwsze szkoły polonijne otwierane były przy parafiach, znalazł odzwierciedlenie w wynikach drugiej przeprowadzonej przeze mnie analizy, gdzie okazało się, że największy odsetek szkół nawiązuje *de facto* w swojej nazwie właśnie do religii katolickiej. Religia ta zdaje się być wartością integrującą i budującą (bądź pomagającą budować) tożsamość kulturową. Jej wpływ jest zresztą nader uzasadniony, zwłaszcza w odniesieniu do (podejmującego wszelkie decyzje o ostatecznym kształcie, jakie rzeźbione szkolnictwo przybierze) starszego pokolenia, według którego, jak odnotowuje B. Szydłowska-Cegłowa (1991: 17-18, w: Lipińska, Seretny, 2012: 91):

[w]artością identyfikowaną z polskością jest od kilku wieków religia katolicka. Polski pacierz, polska pieśń religijna, polskie kazania, nabożeństwa, obrzędy uważane są przez gros Polaków za istotny składnik ich polskości utrwalający polski rytuał, natomiast na emigracji stanowią one ostatnią, najdłużej bronioną reductę polskiej przynależności etnicznej<sup>43</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- Baza organizacji i instytucji polskich i polonijnych za granicą, 2014, Główny Urząd Statystyczny. Portal informacyjny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/polonia-i-polacy-w-swiecie/baza-organizacji-i-instytucji-polskich-i-polonijnych-za-granica,2,1.html> [dostęp: 16.06.2015].
- CARTER R., NUNAN D., (red.), 2006, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge.
- CLAYTON D., 2011, *English for the English; Englishes for the rest?*, EngLangBlog, <http://englishlangsfx.blogspot.com/2011/11/english-for-english-englishes-for-rest.html> [dostęp: 04.03.2015].
- CRYSTAL D., 2000, *Language death*, Cambridge.
- CUTTING J., 2008, *Pragmatics and discourse. A resource book for students*, 2. ed., Abingdon.
- Dependencja korony brytyjskiej, 2015, Wikipedia. Wolna encyklopedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Dependencja\\_korony\\_brytyjskiej](https://pl.wikipedia.org/wiki/Dependencja_korony_brytyjskiej) [dostęp: 01.07.2015].
- DURANTI A., GOODWIN CH., (red.), 1992, *Rethinking context: language as an interactive phenomenon (Studies in the social and cultural foundations of language)*, Cambridge.
- ELLIS R., 1988, *Classroom second language development*, New York.

<sup>42</sup> Szerzej o asymilacji, integracji i izolacji zob. np. Lipińska (2013).

<sup>43</sup> E. Nowicka (1993) w wyniku badań wyróżniła następujące czynniki determinujące bycie Polakiem (według Polaków): poczucie, że jest się Polakiem, dobra znajomość języka polskiego i znajomość historii i kultury polskiej, przestrzeganie polskich obyczajów, wiara katolicka, zasługi dla Polski i urodzenie w Polsce.

- GAŁKOWSKI A., 2011, Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim, wyd. 2, Łódź.
- GĘBAL P.E., 2008, W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 79-88.
- GLIŃSKI M., 2012, The library of reflective teachers: O nauczaniu języka angielskiego jako lingua franca słów kilka, *The Teacher*, <http://www.teacher.pl/teacher-blog/the-library-of-reflective-teachers-o-nauczaniu-jezyka-angielskiego-jako-lingua-franca-slow-kilka/> [dostęp: 22.08.2015].
- GRUCZA F., 2013, Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia, Warszawa.
- GRUCZA S., 2013a, Lingwistyka języków specjalistycznych, Warszawa.
- GRUCZA S., 2013b, Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego, Warszawa.
- HARMER J., 1995, *The practice of English language teaching*, London.
- HOLLIDAY A., 1994a, *Appropriate methodology and social context*, Cambridge.
- HOLLIDAY A., 1994b, The house of TESEP and the communicative approach: the special needs of state English language education, „*ELT Journal*” 48, s. 3-11, <http://203.72.145.166/ELT/files/48-1-1.pdf> [dostęp: 28.12.2014].
- LIPIŃSKA E., SERETNY, A., 2012, Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej, Kraków.
- LIPIŃSKA E., 2013, *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.
- KACHRU B.B., 1985, Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle, „*English in the world: teaching and learning the language and literatures*”, red. R. Quirk, H.G. Widdowson, s. 11-30.
- KACHRU B.B., 1992, World Englishes: approaches, issues, and resources, „*Language Teaching*” 25, s. 1-14.
- KACHRU B.B., NELSON C.L., 1996, World Englishes, *Sociolinguistics and language teaching*, red. S.L. McKay, N.H. Hornberger, s. 71-102.
- KOMOROWSKA H., 2006, Teaching English as a lingua franca, w: *Issues in Foreign Language Learning and Teaching*, red. J. Zybert, Warszawa, s. 111-123.
- KOSTRZEWA Z., 2014, Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2013, Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042013,2,7.html> [dostęp: 16.08.2015].
- KRASHEN S.D., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford.
- MAJER J., 2003, *Interactive discourse in the foreign language classroom*, Łódź.
- MIODUNKA W.T., 2009, Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego, „*Lingwistyka Stosowana*” 1, s. 61-80.
- NICHOLS P.C., 1996, Pidgins and creoles, *Sociolinguistics and language teaching*, red. S.L. McKay, N.H. Hornberger, s. 195-217.
- NIŻEGORODCEW A., 2007, *Input for instructed L2 learners. The relevance of relevance*, Clevedon.
- NOCOŃ J., 2012, Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego, „*Lingwistyka Stosowana*” 5, s. 49-64.

- NOWICKA E., 1993, Polskość w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej, „Przegląd Polonijny” 1, s. 48-53.
- O'DRISCOLL J., 1995, Britain, Oxford.
- OLPIŃSKA-SZKIELKO M., 2013, Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu, Warszawa.
- Oświata polonijna, 2015, Polska szkoła, <http://www.polska-szkola.pl/mod/resource/view.php?id=74> [dostęp: 26.08.2015].
- Polskie szkoły sobotnie, 2015, PoloniaUK.co.uk, <http://www.poloniauk.co.uk/node/177> [dostęp: 23.08.2015].
- SMITH L.E., 1981, English for cross-cultural communication, London.
- TURLEJ, J., WOŹNICKA J., (red.), 2010, Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, Polska Szkoła, [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa\\_programowa\\_INTERNET.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf) [dostęp: 12.08.2015].
- WALSH S., 2006, Investigating classroom discourse, Abingdon.
- Znajdź polską szkołę uzupełniającą w swojej okolicy, 2015, Polska Macierz Szkolna, <http://www.polskamacierz.org/dla-rodzicow/znajdz-szkole-w-swojej-okolicy/> [dostęp: 01.06.2015].

SZKOLNICTWO POLONIJNE W KONTEKŚCIE EGZOLINGWALNYM  
(NA PRZYKŁADZIE  
ZJEDNOCZONEGO KRÓLESTWA WIELKIEJ BRYTANII I IRLANDII PÓŁNOCNEJ)  
OD *POLSKIEJ SZKOŁY PARAFIALNEJ*  
PO *POLISH ABROAD SATURDAY SCHOOL*

Streszczenie

Artykuł jest poświęcony szkolnictwu polonijnemu w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Na wstępie autor przytacza konteksty nauczania języka macierzystego i innego (drugiego lub obcego) na przykładzie angielskiego i polskiego, w dalszej części zaś – dane prezentujące szacunkową liczbę mieszkańców Polski, przebywających czasowo w innych krajach kontynentalnych i zamorskich. Przywołany został zarys historyczny szkolnictwa polonijnego, po którym następuje analiza nazewnictwa polskich szkół.

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo polonijne; konteksty nauczania i uczenia się; język macierzy; język drugi; język obcy; emigracja; imigracja.



POLONIA EDUCATION IN AN EXOLINGUAL CONTEXT  
(BASED ON THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN  
AND NORTHERN IRELAND).  
FROM POLSKA SZKOŁA PARAFIALNA [POLISH PAROCHIAL SCHOOL]  
TO POLISH ABROAD SATURDAY SCHOOL

S u m m a r y

The article describes Polish education in an exolingual context (on the basis of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland). At its beginning, the author refers to mother and other (second or foreign) language teaching contexts (based on the English language and the Polish language) and, in the further course – the data on the number of Polish citizens residing temporarily in other European and overseas countries. The history of Polish education abroad is presented after which an analysis of the names of Polish schools follows.

**Key words:** Polish education abroad; teaching and learning contexts; mother tongue; second language; foreign language; emigration; immigration.