

**UNIWERSYTET KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ
W KRAKOWIE**

**SZKOŁA DOKTORSKA
DYSCYPLINA: JĘZYKOZNAWSTWO**

Katarzyna Panek

Rodzinna polityka językowa polskich rodzin żyjących na emigracji

ROZPRAWA DOKTORSKA

Promotor: dr hab. prof. UKEN Joanna Rokita-Jaśkow

Kraków, 2025

**UNIVERSITY
OF THE NATIONAL
EDUCATION COMMISSION, KRAKOW**

**DOCTORAL SCHOOL
DISCIPLINE: LINGUISTICS**

Katarzyna Panek

Family language policy of Polish families living abroad

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor: dr hab. prof. UKEN Joanna Rokita-Jaśkow

Kraków, 2025

Streszczenie

Rodzinna polityka językowa (RPJ) jest stosunkowo nowym, dynamicznie rozwijającym się obszarem badawczym o interdyscyplinarnym charakterze. W swoich założeniach czerpie z ustaleń teoretycznych psycholingwistyki, zwłaszcza procesów związanych z akwizycją języków i osiąganiem dwu- lub wielojęzyczności przez dzieci. Ponadto analizy RPJ wpisują się głównie w nurt badań nad szczególnym rodzajem polityki językowej, czyli nad planowaniem językowym na poziomie rodziny, wchodząc w zakres badań socjolingwistycznych. W literaturze przedmiotu przyjęło się definiować RPJ jako intencjonalne działania rodziców lub opiekunów, mające na celu kształtowanie pożądanych zachowań językowych dzieci (Curdt-Christiansen, 2009; King, Fogle, Logan Terry, 2008; Schwartz, 2010). Prymarnym kontekstem badań nad RPJ są rodziny wielojęzyczne, w tym te z doświadczeniem migracji, w których wspierany język ojczysty rodziców jest jednocześnie językiem mniejszości. W analizie struktury RPJ wykorzystuje się model polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004), który obejmuje praktyki i ideologie językowe oraz zarządzanie językiem. Praktyki językowe rozumiane są jako schemat komunikacji rodzinnej wynikający z subiektywnych przekonań dorosłych opiekunów na temat określonych języków, przykładowo ich przewidywanej przydatności do osiągania życiowych celów. Zarządzanie językiem stanowią natomiast wszystkie wysiłki rodziców sprzyjające osiągnięciu planowanej dwu lub wielojęzyczności dzieci.

Rozprawa doktorska została poświęcona zjawisku rodzinnej polityki językowej Polaków żyjących na emigracji. Jej celem była analiza praktyk i ideologii językowych oraz zarządzania językiem przedstawicieli polskiej diaspory. Pierwszym etapem pracy nad dysertacją było dokonanie przeglądu doniesień naukowych na temat wielojęzyczności oraz badań z zakresu polityki językowej, szczególnie planowania akwizycji i użycia języków na poziomie rodziny, także w kontekście języka polskiego. Wyniki analizy literatury przedmiotu zostały zawarte w trzech początkowych rozdziałach rozprawy doktorskiej. W pierwszym rozdziale zaprezentowano koncepcję RPJ, przedstawione zostały wyjaśnienia terminologiczne, a także omówiono historię i kierunki badań. Podkreślono ich interdyscyplinarny charakter. Istotną częścią tego

rozdziału było omówienie wybranych zagadnień związanych z dwujęzycznością oraz socjalizacją językową, a ponadto zaprezentowanie zmiany w pojmowaniu dwujęzyczności. Wyjaśniono w jaki sposób coraz lepsze rozumienie procesów zachodzących w umyśle osoby dwujęzycznej wpływa na planowanie nabywania i używania języków opartego na zasadzie komplementarności, czyli adekwatnie do aktualnej sytuacji życiowej danej osoby. Kolejna część rozdziału poświęcona została na omówienie problematyki polityki językowej i jej znaczenia w utrzymywaniu języków mniejszości. Przedstawione zostały także wybrane akty prawne regulujące politykę językową Rzeczypospolitej Polskiej oraz Unii Europejskiej.

Rozdział drugi poświęcony został wyjaśnieniu znaczenia rodziny w planowaniu językowym. Omówiono w nim szczegółowo zastosowanie modelu Bernarda Spolsky'ego (2004) do opisu rodzinnej polityki językowej. Zaprezentowano także czynniki wpływające na kształtowanie i realizację RPJ takie jak emocje członków rodziny oraz sprawczość dzieci polegającą na różnego rodzaju próbach wdrażania własnego modelu komunikacji, nie zawsze zgodnego z zamiarami rodziców.

W trzecim rozdziale podjęta została problematyka zbiorowości polskich poza granicami kraju. Omówiono ich status oraz wyjaśniono terminologię używaną do ich opisu. Nakreślono bogatą historię badań nad polską diasporą i jej językiem, które miały charakter zarówno lingwistyczny, jak i socjologiczny. Zaprezentowano także najnowsze analizy dokonywane już z perspektywy RPJ. Ich istotnym elementem są postawy rodziców wobec języków komunikacji domowej, także w procesie reemigracji. Przedstawione zostały również instytucjonalne formy nauczania języka polskiego i w języku polskim, które stanowią istotny element wspierania języka mniejszości.

Przegląd literatury przedmiotu, zwłaszcza dotyczącej kontekstu polskiego, pozwolił zauważyć potrzebę dalszych pogłębionych analiz procesów kształtowania i realizowania RPJ Polaków żyjących poza granicami kraju, czego konsekwencją było podjęcie badań własnych. Proces ich konceptualizacji i organizacji został omówiony w czwartym rozdziale rozprawy doktorskiej. Za najwłaściwszą do przeprowadzenia badań własnych uznano strategię jakościową, a jako metodę gromadzenia danych przyjęto częściowo ustrukturyzowany wywiad indywidualny. Badania były prowadzone zdalnie w aplikacji Teams od października 2022 roku do lutego 2023 roku. Zostały one poprzedzone badaniami pilotażowymi. Grupę badanych stanowiło dwadzieścioro jeden polskich rodziców mieszkających za granicą, których państwami zamieszkania były

Irlandia (4 osoby), Wielka Brytania (3 osoby), Francja (2 osoby), USA (2 osoby), Włochy (2 osoby), Hiszpania (1 osoba), Rumunia (1 osoba), Węgry (1 osoba), Irak (1 osoba), Szwecja (1 osoba), Norwegia (1 osoba), Cypr (1 osoba) oraz Izrael (1 osoba). Osiem osób tworzyło rodziny endogamiczne, w których obydwój rodzice są Polakami, trzynaście natomiast rodziny egzogamiczne, w których drugi rodzic był obcokrajowcem. Pięć rodzin egzogamicznych mieszkało w państwie niebędącym krajem pochodzenia rodzica obcokrajowca. Grupa badanych została wyłoniona w sposób celowy oraz za pomocą metody kuli śnieżnej.

Przed przystąpieniem do wywiadów sformułowano pytania badawcze. W zakresie praktyk językowych szukano odpowiedzi na następujące pytania: jak wygląda model komunikacji domowej rodzin objętych badaniem, w jaki sposób członkowie tych rodzin komunikują się ze sobą w miejscach publicznych oraz w jaki sposób komunikują się z dalszą rodziną i innymi Polakami. W zakresie ideologii językowych badano: jakie są przekonania rodziców na temat wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania, jakie są ich przekonania dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego oraz jakie są powody decyzji o dwujęzycznym wychowaniu dzieci, w szczególności o zachowaniu języka polskiego. W zakresie zarządzania językiem przedmiotem analizy były działania podejmowane w celu zachowania języka polskiego w rodzinach osób biorących udział w wywiadach.

Analizie wyników badań własnych poświęcony został rozdział piąty. Do omówienia poszczególnych elementów RPJ rodzin objętych badaniem zastosowano model Spolsky'ego (2004). Zgromadzone podczas badań dane zaprezentowane zostały z wykorzystaniem kodów wyłonionych podczas analizy treści wywiadów, dodatkowo zilustrowano je diagramami wygenerowanymi w programie NVivo. W rozdziale tym przytoczone zostały liczne fragmenty wypowiedzi rodziców.

W ostatnim rozdziale rozprawy doktorskiej omówiono wyniki badań własnych oraz wnioski z niego płynące. Sformułowano zostały odpowiedzi na pytania badawcze postawione w rozdziale czwartym. Wskazane zostały schematy komunikacyjne rodzin objętych badaniami. Wykazano jakie ideologie językowe rodziców decydują o kształcie RPJ oraz jakie działania podejmują oni w celu wspierania dwujęzyczności dzieci i w jaki sposób radzą sobie z dziecięcym sprzeciwem dotyczącym przestrzegania zasad komunikacji domowej. Następnie podjęta została dyskusja z przedstawionymi w poprzednich częściach dysertacji ustaleniami teoretycznymi. Ponadto wskazano

możliwości praktycznego zastosowania wyników badań własnych oraz omówiono ich ograniczenia metodologiczne.

Abstract

Family language policy (FLP) is a relatively new, dynamically developing area of interdisciplinary research. Its assumptions draw on the theoretical findings of psycholinguistics and sociolinguistics, as it concerns phenomena that are the domain of this field of science, especially processes related to language acquisition and the attainment of bilingualism or multilingualism by children. In addition, FLP analyses are part of a trend in research on a specific type of language policy, namely language planning at the family level. In the literature on the subject, FLP is commonly defined as intentional actions by parents or caregivers aimed at shaping desirable language behaviors in children. The primary context for research on FLP is Polish multilingual families, including those with migration experience. The analysis of the LPP structure utilises Bernard Spolsky's (2004) language policy model, which encompasses language practices, ideologies, and language management. Language practices are understood as a pattern of family communication resulting from the subjective beliefs of adult caregivers about specific languages, for example, their anticipated usefulness in achieving life goals. Language management, on the other hand, refers to all efforts made by parents to promote the planned bilingualism or multilingualism of their children.

The doctoral dissertation was devoted to the phenomenon of family language policy among Poles living abroad. It aimed to analyse the language practices and ideologies, as well as language management of the representatives of the Polish diaspora. The first stage of work on the dissertation was to review scientific reports on multilingualism and research in the field of language policy, especially the planning of language acquisition and use at the family level, also in the context of the Polish language. The results of the analysis of the literature on the subject are included in the first three chapters of the doctoral dissertation. Chapter One presents the concept of FLP, explains the terminology, and discusses the history and directions of research. Its interdisciplinary nature is emphasized. An important part of this chapter is the discussion of selected issues related to bilingualism and language socialization, as well as the presentation of changes in the understanding of bilingualism. It explains how a better understanding of the processes taking place in the mind of a bilingual person influences the planning of language acquisition and use based on the principle of

complementarity, i.e., in accordance with the current life situation of the person concerned. The next part of the chapter is devoted to discussing the issue of language policy and its importance in maintaining minority languages. Selected legal acts regulating the language policy of the Republic of Poland and the European Union are also presented.

Chapter Two is devoted to explaining the importance of the family in language planning. It discusses in detail the application of Bernard Spolsky's model (2004) to the description of family language policy. It also presents factors influencing the formation and implementation of FLP, such as the emotions of family members and the agency of children, which consists of various attempts to implement their own model of communication, not always in line with their parents' intentions.

Chapter Three addresses the issue of Polish communities outside the country. It discusses their status and explains the terminology used to describe them. It outlines the rich history of research on the Polish diaspora and its language, which has been both linguistically and sociologically oriented. The latest analyses conducted from the perspective of the FLP are also presented. An important element of these analyses is the attitudes of parents towards languages of communication at home, including in the process of re-emigration. Institutional forms of teaching Polish and in Polish, which are an important element in supporting minority languages, are also presented.

A review of the literature on the subject, especially concerning the Polish context, revealed the need for further in-depth analysis of the processes of shaping and implementing the FLP of Poles living outside the country, which resulted in the undertaking of our own research. The conceptualization and methodology of the project are discussed in the Fourth Chapter of the doctoral dissertation. A qualitative approach was considered the most appropriate for conducting the research, and a semi-structured individual interview was adopted as the data collection method. The research was conducted remotely in the MS Teams application from October 2022 to February 2023. It was preceded by pilot studies. The study group consisted of twenty-one Polish parents living abroad, whose countries of residence were Ireland (4 people), Great Britain (3 people), France (2 people), the USA (2 people), Italy (2 people), Spain (1 person), Romania (1 person), Hungary (1 person), Iraq (1 person), Sweden (1 person), Norway (1 person), Cyprus (1 person), and Israel (1 person). Eight people formed endogamous families in which both parents were Polish, while thirteen formed exogamous families

in which the other parent was a foreigner. Five exogamous families lived in a country other than the country of origin of the foreign parent. The purposive and snowball sampling methods were used.

Before conducting the interviews, research questions were formulated. In terms of language practices, answers were sought to the following questions: what is the model of communication at home in the families covered by the study, how do members of these families communicate with each other in public places, and how do they communicate with extended family and other Poles. In terms of language ideology, the following were examined: what are the parents' beliefs about multilingualism and multilingual upbringing, what are their beliefs about Polish as their native and inherited language, and what are the reasons for their decision to raise their children bilingually, in particular to preserve the Polish language. In terms of language management, the analysis focused on the actions taken to preserve the Polish language in the families of the interviewees.

Chapter Five is devoted to the analysis of the results of our own research. Spolsky's model (2004) was used to discuss individual elements of the FLP of the families covered by the study. The data collected during the research was presented using codes identified during the analysis of the interview content, and additionally illustrated with diagrams generated in the NVivo program. This chapter quotes numerous excerpts from parents' reports.

The last Chapter of the thesis discusses the results of the research project. Answers to the research questions posed in Chapter Four are formulated. Communication patterns of the families covered by the study are indicated. The language ideologies of parents that determine the shape of the FLP are shown, as well as the actions they take to support their children's bilingualism and how they deal with their children's resistance to following the rules of communication at home. This is followed by a discussion of the theoretical findings presented in the previous parts of the dissertation. In addition, the possibilities for the practical application of the results of the author's own research are indicated, and their methodological limitations are discussed.

Spis treści

Wstęp.....	16
Rozdział I Rodzinna polityka językowa (RPJ) jako nowy obszar badawczy.....	23
1.1. Definicja rodzinnej polityki językowej (RPJ) jako nowego obszaru badań.....	23
1.2. Rodzinna polityka językowa - historia i kierunki badań.....	26
1.3. Rodzinna polityka językowa jako interdyscyplinarny obszar badań naukowych.....	31
1.3.1. Wybrane zagadnienia związane z dwujęzycznością w kontekście rodzinnej polityki językowej.....	31
1.3.2. Socjalizacja językowa.....	55
1.3.3. Wybrane zagadnienia związane z polityką językową.....	57
1.3.4. Wybrane zagadnienia z prawodawstwa Rzeczypospolitej Polskiej i Unii Europejskiej jako przykład polityki językowej w skali makro.....	59
1.3.5. Model polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004)	62
Rozdział II Rodzinna polityka językowa (RPJ) – obszar zainteresowań badawczych	70
2.1. Znaczenie rodziny w dwujęzycznym wychowaniu dzieci.....	70
2.2. Zastosowanie modelu polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004) w badaniach nad wzorcami komunikacyjnymi w rodzinach wielojęzycznych.....	71
2.2.1. Praktyki językowe.....	71
2.2.2. Ideologie językowe.....	75
2.2.3. Zarządzanie językiem.....	85
2.3. Znaczenie emocji w kształtowaniu RPJ.....	92
2.4. Wpływ dzieci na kształtowanie RPJ.....	98
Rozdział III Polszczyzna w polskich rodzinach żyjących poza granicami kraju.....	106
3.1. Zbiorowości polskie poza granicami kraju.....	106
3.1.1. Wyjaśnienia terminologiczne związane ze zbiorowościami polskimi poza granicami kraju.....	107
3.1.2. Polityka państwa polskiego wobec zbiorowości polskich poza granicami kraju.....	110
3.2. Język polski poza granicami kraju.....	112
3.2.1. Stan badań nad rozwojem języka polskiego poza granicami kraju.....	112
3.2.2. Status języka polskiego poza granicami kraju.....	118
3.3. Podtrzymywanie języka polskiego w rodzinach polskich mieszkających poza granicami kraju.....	124
3.3.1. Typy polskich rodzin mieszkających za granicą.....	124
3.3.2. Postawy rodziców wobec przekazywania języka polskiego.....	125
3.3.3. Rodzinna polityka językowa w procesie reemigracji.....	131
3.4. Instytucjonalne formy nauczania języka polskiego i w języku polskim przeznaczone dla dzieci polskich mieszkających za granicą jako forma wsparcia przekazywania języka mniejszości.....	135
3.4.1. Szkoły prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą	137
3.4.2. Szkoły nadzorowane przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą	138
3.4.3. Szkoły społeczne.....	140
3.4.4. Edukacja domowa.....	145
Rozdział IV Metodologia badań własnych.....	148
4.1. Założenia wstępne badań własnych.....	148
4.1.1. Paradygmat przyjęty w badaniach własnych.....	148

4.1.2. Badania własne jako badania jakościowe.....	149
4.2.1. Problem badawczy.....	150
4.2.2. Ramy teoretyczne badań własnych.....	151
4.2.3. Cel badań własnych.....	151
4.3. Metoda i narzędzie badawcze.....	153
4.3.1. Wywiad jakościowy zapośredniczony przez internet jako metoda badań własnych.....	153
4.3.2. Narzędzie zastosowane do przeprowadzenia badań własnych.....	155
4.4. Dobór i charakterystyka grupy badanych.....	155
4.4.1. Dobór grupy badanych.....	155
4.4.2. Charakterystyka grupy badanych.....	157
4.5. Przebieg badań własnych.....	161
4.6. Analiza danych.....	162
Nazwa kodu.....	163
Liczba wywiadów.....	163
Liczba odniesień w wywiadach.....	163
Rozdział V Analiza wyników badań własnych.....	168
5.1. Praktyki językowe.....	168
Nazwa kodu.....	168
Liczba wywiadów.....	168
Liczba odniesień w wywiadach.....	168
5.1.2. Komunikacja w miejscach publicznych.....	182
5.1.3. Komunikacja z dalszą rodziną i innymi Polakami.....	183
5.2. Ideologie językowe.....	185
Nazwa kodu.....	185
Liczba wywiadów.....	185
Liczba odniesień w wywiadach.....	185
5.2.1. Przekonania rodziców dotyczące wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania dzieci.....	187
5.2.2. Przekonania rodziców dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego.....	191
5.3. Zarządzanie językiem.....	208
Nazwa kodu.....	209
Liczba wywiadów.....	209
Liczba odniesień w wywiadach.....	209
5.3.1. Zarządzanie językiem ukierunkowane na wewnętrzną kontrolę środowiska domowego.....	212
5.3.2. Zarządzanie językiem ukierunkowane na poszukiwanie kontroli zewnętrznej (poziom makro).....	226
Rozdział VI Omówienie wyników i wnioski.....	237
6.1. Omówienie wyników badań własnych.....	237
6.1.1. Praktyki językowe rodzin objętych badaniem.....	237
6.1.2. Ideologie językowe rodzin objętych badaniem.....	239
6.1.3. Zarządzanie językiem w rodzinach objętych badaniem.....	241
6.1.4. Dyskusja.....	243
6.2. Wnioski dla dydaktyki języka polskiego jako odziedziczonego.....	249
6.3. Ograniczenia metodologiczne badań własnych.....	253
Spis tabel.....	264
Spis rycin.....	264
Bibliografia.....	265

Netografia.....	305
-----------------	-----

Wstęp

Według Międzynarodowej Organizacji do Spraw Migracji w 2024 r. szacunkowo jedna na dwadzieścia pięć osób na świecie była migrantem międzynarodowym, czyli żyła w państwie innym niż kraj urodzenia (<https://worldmigrationreport.iom.int/>). Zjawisko przemieszczania się ludności dotyczy także Polaków. Według najnowszych danych opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny w 2023 r. za granicą przebywało czasowo około 1 mln 555 tys. obywateli polskich (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2018-2023,18,2.html>). Ponadto szacuje się, że ogółem poza granicami kraju mieszka od 15 milionów (Romanowski i Seretny, 2024) do 20 milionów (<https://wspolnotapolska.org.pl/60milionow/>) osób polskiego pochodzenia.

Choć przytoczone powyżej dane obrazują przede wszystkim procesy demograficzne, zostały one przytoczone na wstępie niniejszej rozprawy doktorskiej, by zwrócić uwagę Czytelnika na skalę zjawiska stanowiącego niejako tło podjętych przez autorkę rozważań. Niezależnie bowiem od tego, czy zmiana miejsca zamieszkania wynika z przesłanek ekonomicznych, politycznych czy społecznych, dla większości osób oznacza ona również konieczność decyzji o zachowaniu i podtrzymywaniu języka ojczystego lub zaniechaniu jego używania. Wybór ten dokonany zostaje po rozważeniu przewidywanych korzyści bądź strat, jakie danej osobie może przynieść wspieranie obecności języka (i kultury) kraju pochodzenia w nowej sytuacji życiowej. Dylemat ten w sposób szczególny dotyczy rodzin z dziećmi, ponieważ jego rozstrzygnięcie obejmuje dodatkowo zmierzenie się opiekunów z wątpliwościami dotyczącymi dwu lub wielojęzycznego wychowania, także w kontekście miejscowego systemu edukacji. Konsekwencją decyzji o rozpoczęciu „życia w dwóch językach” [tłum. własne - K.P.] (Grosjean, 1997, s. 165) jest dla rodziców podjęcie szeregu działań zmierzających do stworzenia dzieciom warunków nabywania języka mniejszości, co oznacza realizację określonej rodzinnej polityki językowej (RPJ) (Curd-Christiansen, 2009; King, Fogle, Logan Terry, 2008; Spolsky, 2004). Temu właśnie zagadnieniu poświęcona została niniejsza rozprawa doktorska, której głównym celem jest przedstawienie RPJ Polaków żyjących poza granicami kraju.

Rodzinna polityka językowa jest stosunkowo nowym, interdyscyplinarnym obszarem badawczym, łączącym analizę działań podejmowanych przez rodziców w celu kształtowania zachowań językowych dzieci, będącą domeną polityki językowej (Curd-Christiansen, 2009; King i in., 2008; Spolsky, 2004), z ustaleniami naukowymi psycholingwistyki (Grosjean, 1989; Wodniecka i in., 2018), które umożliwiają zrozumienie procesów związanych z nabywaniem i nauką języków. Sam termin rodzinna polityka językowa został po raz pierwszy użyty w 2003 roku na określenie szczególnego rodzaju polityki językowej, który w przeciwieństwie do oficjalnych działań państwa, opiera się na indywidualnych decyzjach rodziców dotyczących znajomości i używania określonych języków przez dzieci (Luykx, 2003). Potrzeba zastosowania nowego spojrzenia na osiąganie wielojęzyczności wyniknęła z refleksji, że analiza nabywania języków z dotychczas przyjmowanej perspektywy psycholingwistycznej nie przynosi pełnej odpowiedzi na pytania o przyczyny ich zachowania lub utraty przez osoby z doświadczeniem migracji ani też o powody, dla których niektórzy ludzie pozostają jednojęzyczni mimo przebywania w środowisku dwujęzycznym (Curd-Christiansen, 2013). W późniejszych badaniach (Curd-Christiansen, 2009; King i Fogle, 2006; King i in., 2008; Schwartz i Verschik, 2013) utrwaliła się definicja RPJ, rozumianej jako planowanie przez dorosłych opiekunów użycia języka lub języków w rodzinie oraz ich wysiłki zmierzające do osiągnięcia przez dzieci dwu lub wielojęzyczności.

W literaturze przedmiotu (por. King i in., 2008; Schwartz, 2010; Seretny i Lipińska, 2024) do opisu RPJ wykorzystywany jest między innymi model polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004), składający się z trzech wzajemnie powiązanych elementów - praktyk językowych, ideologii językowych oraz zarządzania językiem. Praktyki językowe są podstawowym, widocznym składnikiem RPJ, przejawiającym się użyciem określonego języka lub języków przez poszczególnych członków rodziny w różnych kontekstach i z różnych powodów (King i in., 2008; Spolsky, 2004). Decyzja o realizowaniu określonego przez opiekunów schematu komunikacji wynika z ideologii językowych, czyli ich przekonań na temat danego języka, przykładowo jego użyteczności w osiąganiu życiowych celów, przydatności w utrzymywaniu przynależności do określonej społeczności czy zachowaniu więzi rodzinnych (Curd-Christiansen, 2009; Curdt-Christiansen i Huang, 2020; Seretny i Lipińska, 2024). Na zamierzenia rodziców wpływają również inne czynniki, takie jak

między innymi struktura rodziny (np. obecność rodzeństwa) czy ich własne doświadczenia życiowe i edukacyjne (Schwartz, 2010). W najnowszych badaniach wiele uwagi poświęca się także roli emocji towarzyszących dwujęzycznemu wychowaniu (Pułaczewska, 2017, Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Sevinç, 2020; Tannenbaum, 2012) oraz aktywnej postawy dzieci, wpływającej na proces kształtowania i realizowania RPJ (Romanowski i Wąsikiewicz-Firlej, 2024; Soler i Zabrodskaja, 2017; Wilson, 2020, 2021). Trzecim elementem RPJ jest zarządzanie językiem, rozumiane jako wszystkie działania rodziców, zmierzające do wspierania obecności preferowanego przez nich wzorca komunikacji (Spolsky, 2004). By osiągnąć swój cel najczęściej realizują oni określoną strategię komunikacyjną (Romaine, 1999), będącą naczelną zasadą porozumiewania się członków rodziny w określonych sytuacjach, wdrażając sposób reagowania na wypowiedzi dziecka formułowane w innym niż oczekiwany przez nich języku, czyli wybierają rodzicielską strategię dyskursu (Lanza, 1997) oraz poszukują środowiska wspierającego ustanowioną przez nich RPJ (Schwartz, 2020). Istotnym aspektem zarządzania językiem jest włączenie dziecka w zorganizowaną formę nauczania języka mniejszości (Lipińska i Seretny, 2012; Lipińska i in., 2022; Seretny i Lipińska, 2024).

Za początek badań nad RPJ polskiej diaspory można przyjąć drugie dziesięciolecie XXI wieku. Ukazały się wtedy artykuły Emilii Wąsikiewicz-Firlej „Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku” (2016), Agnieszki Stępkowskiej „Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie” (2017) oraz Julii Murrmann „Rodzinna polityka językowa. Strategie komunikacyjne w wychowywaniu dzieci trójjęzycznych” (2019). Zauważyć jednak należy, że historia badań nad statusem polszczyzny rodaków żyjących za granicą jest dużo starsza, a wcześniejsze prace zawierają również elementy analizy dziś przypisywanej perspektywie RPJ (por. Seretny i Lipińska, 2024). Wśród opracowań tych należy wymienić przykładowo *Język polski w Stanach Zjednoczonych* A. P. Witolda Doroszewskiego (1938), *Język polski w świecie: zbiór studiów* Władysława Miodunki (1990), *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX w.* Zofii Kurzowej (1993), *Społeczne role polszczyzny poza granicami kraju* Stanisława Dubisza (1997) czy wydaną w 2012 roku książkę Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *Między językiem ojczystym a obcym: Nauczanie i uczenie się języka odziedziczzonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*.

W kolejnej dekadzie XXI wieku analizy RPJ w kontekście polskim stały się liczniejsze. Do prac opublikowanych w tym okresie należą przykładowo monografia Piotra Romanowskiego *Family language policy in the Polish diaspora: A focus on Australia* (2021), artykuły Emilii Wąsikiewicz-Firlej i Michelle Daly „Family language policy in the context of return migration: A case study” (2023) oraz Joanny Rokity-Jaśkow „When the second language becomes the first: family language policies in Polish return migrant families from English-speaking countries” (2024), a także wydane pod redakcją Piotra Romanowskiego i Anny Seretny opracowanie *Polish as a heritage language around the world: Selected diaspora communities* (2024).

Choć obecnie zagadnienie RPJ Polaków żyjących poza granicami kraju jest coraz lepiej poznawane, wydaje się, że nadal jest to obszar wiedzy inspirujący do dalszych poszukiwań. Niniejsza rozprawa doktorska również wpisuje się w ich nurt. Jej głównym celem jest przyczynienie się do zrozumienia i opisu procesów kształtowania RPJ przedstawicieli polskiej diaspory oraz wyjaśnienie, w jaki sposób wnioski w niej zawarte mogłyby wpłynąć na rozwój edukacji polonijnej.

W pracy zaprezentowano wyniki analizy RPJ dwadzieścioro jeden polskich rodziców mieszkających w różnych częściach świata. Ich państwami zamieszkania były: Irlandia (4 rodziny), Wielka Brytania (3 rodziny), Francja (2 rodziny), USA (2 rodziny),

Włochy (2 rodziny), Hiszpania (1 rodzina), Rumunia (1 rodzina), Węgry (1 rodzina), Irak (1 rodzina), Szwecja (1 rodzina), Norwegia (1 rodzina), Cypr (1 rodzina) oraz Izrael (1 rodzina). Pod względem pochodzenia w badaniach wzięło udział osiem osób z rodzin endogamicznych (czyli takich, w których oboje rodzice są Polakami), osiem osób z rodzin egzogamicznych (w których tylko jeden z rodziców pochodzi z Polski) mieszkających na terenie kraju rodzica obcokrajowca oraz pięć osób z rodzin egzogamicznych mieszkających w kraju trzecim. Była to grupa bardzo zróżnicowana także pod względem języków, którymi posługiwano się na co dzień.

Dane do analizy zgromadzone zostały w trakcie częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych, które zostały przeprowadzone zdalnie w aplikacji Teams od października 2022 roku do lutego 2023 roku. Były one poprzedzone badaniami pilotażowymi. Celem wywiadów było uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące praktyk i ideologii językowych oraz zarządzania językiem w rodzinach objętych badaniami.

Do zaprezentowania wyników badań własnych w odniesieniu do wcześniejszych doniesień naukowych, zarówno polskich, jak i zagranicznych, przyjęto omówioną poniżej strukturę dysertacji.

Rozprawa doktorska składa się ze wstępu oraz sześciu rozdziałów. We wstępie nakreślona została problematyka dysertacji oraz omówiono zawartość pracy. Trzy pierwsze rozdziały pomyślane zostały jako część empiryczna, w której przedstawiono koncepcję rodzinnej polityki językowej (RPJ). Kolejne rozdziały dysertacji poświęcone zostały badaniom własnym - ich metodologii, analizie zgromadzonego materiału oraz wnioskowi sformułowanemu na ich podstawie. Do pracy dołączono ponadto streszczenie i abstrakt w języku angielskim, spis rycin i tabel oraz bibliografię i netografię.

Pierwszy rozdział rozprawy poświęcony został zaprezentowaniu koncepcji rodzinnej polityki językowej (RPJ). Odwołano się w nim do dostrzeżonej przez socjolingwistów potrzeby badań nad związkiem wielojęzyczności dzieci z decyzjami ich rodziców i opiekunów o przekazywaniu języka mniejszości. W początkowej części rozdziału wyjaśniono definicję RPJ, omówiono historię i kierunki badań oraz dokonano przeglądu literatury przedmiotu. Kolejna część rozdziału obejmuje wyjaśnienie interdyscyplinarnego charakteru RPJ. Przedstawione w niej zostały wybrane zagadnienia z psycholingwistyki oraz polityki językowej, w tym prawodawstwa RP i UE. Szczegółowo zaprezentowano model polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004), do którego odwołano się również w następnych rozdziałach dysertacji.

W drugim rozdziale rozprawy doktorskiej skoncentrowano się na przedstawieniu zastosowania modelu polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004) na poziomie rodziny. Omówiono w nim szczegółowo zagadnienie praktyk i ideologii językowych oraz zarządzania językiem w rodzinach wielojęzycznych. Podjęto w nim także problematykę czynników kształtujących RPJ, wśród których według najnowszych ustaleń naukowych bardzo istotne znaczenie mają emocje towarzyszące przekazywaniu języka mniejszości oraz wpływ dzieci na realizację schematu komunikacji ustalonego przez rodziców.

Badania nad wpływem decyzji rodziców na zachowanie języka mniejszości są również przedmiotem zainteresowania lingwistów polskich, co zostało omówione w trzecim rozdziale rozprawy doktorskiej. Ta część dysertacji rozpoczyna się zaprezentowaniem statusu zbiorowości polskich za granicą oraz wyjaśnieniem terminów używanych do ich opisu. Przedstawiono w niej także politykę RP wobec Polonii i

Polaków żyjących za granicą. Kolejną część rozdziału stanowi przegląd badań nad rozwojem polszczyzny poza granicami kraju oraz omówienie jej statusu i znaczenia dla osób żyjących na obczyźnie. Następnie w pracy przybliżona została problematyka podtrzymywania znajomości języka polskiego w rodzinach emigracyjnych. Wskazano postawy i przekonania rodziców na jego temat (także w procesie reemigracji), leżące u podstaw decyzji o dwujęzycznym wychowaniu.

Rozdział czwarty dysertacji poświęcony został zaprezentowaniu metodologii badań własnych. Zwrócono w nim uwagę na szerszą perspektywę filozoficzną podjętych badań - wyjaśnione zostało przyjęcie orientacji humanistycznej oraz strategii jakościowej do ich przeprowadzenia. Następnie skupiono się na przedstawieniu i omówieniu kolejnych etapów konceptualizacji i prowadzenia badań własnych, uwzględniając ich problematykę i cel, ramy teoretyczne, sformułowanie pytań badawczych oraz wybór metody i narzędzia badawczego. W rozdziale tym zaprezentowano także sposób doboru grupy badanych oraz jej charakterystykę, zwracając szczególną uwagę na różnorodność repertuaru językowego osób wchodzących w jej skład. Ponadto omówiony został przebieg badań własnych i sposób analizy uzyskanych danych, do której wykorzystano program komputerowy NVivo.

W piątym rozdziale rozprawy doktorskiej przedstawiono wyniki badań własnych. Do analizy zgromadzonego materiału został zastosowany model Spolsky'ego (2004), a jej wyniki zaprezentowano wykorzystując listę kodów wyłonioną w trakcie procesu badawczego. Dodatkowo opis poszczególnych elementów RPJ uczestników badania zilustrowano diagramami wygenerowanymi w programie NVivo.

Szósty rozdział rozprawy doktorskiej poświęcony został przedstawieniu wniosków wynikających z przeprowadzonych badań własnych. Pierwsza jego część obejmuje odpowiedzi na pytania badawcze postawione w IV rozdziale dysertacji. Następnie odniesiono się do ustaleń teoretycznych dotyczących RPJ omówionych we wcześniejszych częściach pracy. Ponadto uwzględnione zostało zagadnienie możliwości praktycznego wykorzystania wyników badań własnych. W ostatniej części rozdziału podjęta została problematyka ich ograniczeń metodologicznych.

Prezentowana rozprawa doktorska powstała nie tylko w wyniku zainteresowań nowym, dynamicznie rozwijającym się obszarem badań. Najważniejszą inspiracją do jej napisania były spotkania z żyjącymi poza granicami kraju Polakami (szczególnie te zdalne w trudnym okresie pandemii COVID-19), które miały miejsce podczas ponad

dziesięcioletniej pracy w charakterze nauczyciela języka polskiego w różnego rodzaju formach edukacji polonijnej. Były one okazją do poznania niezwyklej determinacji w dążeniu do zachowania polszczyzny osób decydujących się na wyjazd z kraju. Z tego powodu, w zamyśle autorki, dysertacja ta ma również być wyrazem głębokiego szacunku wobec trudu podejmowanego zarówno przez osoby biorące udział w prezentowanych badaniach, jak i przez innych rodziców, dla których troska i dbałość o język ojczysty stanowią stały element emigracyjnej codzienności.

Rozdział I Rodzinna polityka językowa (RPJ) jako nowy obszar badawczy

Celem rozdziału jest zaprezentowanie koncepcji rodzinnej polityki językowej (RPJ) jako nowego obszaru badań nad wielojęzycznością. Przedstawiono w nim definicję terminu, historię badań nad RPJ oraz przegląd literatury przedmiotu. Kolejne części rozdziału poświęcone zostały na omówienie zagadnień wynikających z interdyscyplinarnego charakteru RPJ, czerpiącej ze zdobyczy naukowych psycholingwistyki i socjolingwistyki, w tym polityki językowej.

1.1. Definicja rodzinnej polityki językowej (RPJ) jako nowego obszaru badań

Przyjmuje się, iż pierwszy raz termin rodzinna polityka językowa (ang. *family language policy, FLP*) został użyty w 2003 roku przez Aurolyn Luykx w tekście pt. *Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households* (Lanza i Lomeu Gomes, 2020, s. 153; Romanowski, 2021, s. 60; Smith-Christmas, 2017, s. 13). Analizując wzorce komunikacji i socjalizacji językowej w dwujęzycznych (hiszpańsko-ajmarskich) gospodarstwach domowych w Boliwii, badaczka (Luykx, 2003) dostrzegła potrzebę zastosowania koncepcji polityki językowej do opisu zjawisk lingwistycznych zachodzących w obrębie rodziny. Zauważyła (Luykx, 2003, s. 39), że:

konieczne jest rozszerzenie naszej obecnej koncepcji „polityki językowej” tak, aby obejmowała nie tylko sferę oficjalnych działań państwa, ale także decyzje podejmowane na poziomie społeczności i rodziny. Takie decyzje są często ukryte i nieświadome, ale są nie mniej istotne dla określenia tempa i kierunku zmian językowych. W związku z tym możemy odnieść się do *rodzinnej polityki językowej* jako ważnego obszaru zarówno dla badań, jak i podejmowanych działań [tłum. własne - K.P.].

Termin ten został utrwalony w artykułach autorstwa Kendall King i Lyn Fogle (2006) *Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism* oraz Kendall King, Lyn Fogle i Aubrey Logan-Terry (2008) *Family Language Policy*, uznawanych za kluczowe w ustanowieniu RPJ jako odrębnego nurtu badań socjolingwistycznych (Lanza i Lomeu Gomes, 2020, s. 153; Romanowski, 2021, s. 46; Smith-Christmas, 2017, s. 13). Odwołując się do prac Harolda Schiffmana (1996) i Elany Shohamy (2006), badaczki (King, Fogle i Logan-Terry, 2008, s. 907) zdefiniowały rodzinną politykę językową jako „wyraźne i jawne planowanie użycia języka w domu wśród członków rodziny” [tłum. własne - K.P.]. Według nich RPJ jest świadomym działaniem, którego celem jest zarządzanie, uczenie oraz negocjowanie użycia danego języka w codziennym życiu (King i in., 2008, s. 907). W takim rozumieniu RPJ oznacza intencjonalne i możliwe do zaobserwowania starania dorosłych członków rodziny ukierunkowane na wspieranie preferowanego przez nich modelu komunikacji domowej. Przykładem działania, mającego na celu kształtowanie pożądanych zachowań językowych, może być wybór określonej strategii komunikacyjnej lub zaangażowanie rodziców w tworzenie warunków do nauki danego języka (Romanowski, 2022, s. 151). Należy zauważyć, że mimo iż początki RPJ jako interdyscyplinarnego obszaru badań językoznawstwa przypisywane są King, Fogle i Logan-Terry, również inni badacze w tym okresie definiowali pojęcie rodzinnej polityki językowej. Przykładowo Xiao Lan Curdt-Christiansen (2009, s. 352) terminem RPJ określiła „celową próbę praktykowania określonego wzorca użycia języka oraz podejmowanie konkretnych działań związanych z umiejętnością czytania i pisanie w domach oraz wśród członków rodziny” [tłum. własne - K.P.]. W świetle tej definicji, zamierzone działania rodziców dotyczą nie tylko utrzymywania ustanowionego modelu komunikacji, ale także starań o piśmienność dzieci. Jest to istotne, ponieważ w kontekście RPJ nauka czytania i pisanie w języku ojczystym rodziców uważana jest za czynnik wspierający język mniejszości, a w konsekwencji sprzyjający wielojęzyczności (np. Curdt-Christiansen, 2009).

Oprócz ustalenia i wdrażania wyraźnego i czytelnego dla wszystkich użytkowników modelu komunikacji domowej, nazywanego planowaniem jawnym, w kształtowaniu RPJ ważne jest również planowanie niejawne, które wynika z postawy rodziców wobec danego języka oraz ich aspiracji i oczekiwań dotyczących przyszłości dzieci (Curdt-Christiansen, 2009). Do czynników leżących u podstaw planowania niejawnego zalicza się przede wszystkim przekonania rodziców dotyczące

wielojęzyczności, statusu języka mniejszości, potrzeby wspierania języka odziedziczonego oraz tożsamości językowej (Curd-Christiansen, 2009, s. 352). Ponadto w kształtowaniu niejawnego planowania językowego duże znaczenie odgrywają media, wpływ otoczenia i grupy rówieśniczej dzieci, a także system oświaty, który w ocenie rodziców może być zgodny lub sprzeczny z ich oczekiwaniami dotyczącymi użycia języków (Curd-Christiansen, 2009, s. 352).

RPJ może być również rozpatrywana jako ogniwo między istniejącymi ramami edukacyjnymi, strukturą społeczną i polityką językową na poziomie państwowym a osobistymi interesami i ambicjami członków rodziny w zakresie własnego rozwoju językowego (Curd-Christiansen, 2009, s. 356). Podczas gdy polityka językowa na poziomie makro jest zwykle ustanawiana i wdrażana w celu oddziaływania na struktury i procesy społeczne, RPJ jest zazwyczaj kształtowana jako reakcja poszczególnych rodzin na istniejącą językową rzeczywistość (Curd-Christiansen, 2009, s. 352). Przykładowo w pierwszym przypadku może to być wybór języków wspieranych w edukacji publicznej, w drugim, wybór kursów językowych dla dzieci, będący konsekwencją uznania przez rodziców oferty szkolnej za niewystarczającą lub zapisanie dziecka na zajęcia szkoły etnicznej, w przypadku Polaków żyjących za granicą – szkoły sobotniej. Złożoność procesu formowania RPJ, będącej z jednej strony elementem życia prywatnego danej rodziny, a z drugiej, kształtującej się pod wpływem społecznej dyskusji, w którą zaangażowani są także dalsi krewni, sąsiedzi, nauczyciele, a nawet politycy, podkreślana jest również w późniejszych doniesieniach naukowych podejmujących ten temat (np. Ballweg, 2022; Lanza, 2020).

Wieloaspektowość RPJ jest powodem, dla którego w prowadzonych nad nią badaniach, oprócz analizy zachowań komunikacyjnych i wzajemnego oddziaływania językowego zachodzącego między rodzicem a dzieckiem, istotne jest także zrozumienie szerszego rodzinnego i społecznego kontekstu dwujęzycznego wychowania (King i in., 2008, s. 909). Postulowane przez Luykx (2003, s. 39) wykorzystanie koncepcji polityki językowej do analizy wzorca komunikacji w obrębie rodziny, pozwoliło językoznawcom uwzględnić aspekty społeczno-kulturowe w badaniach nad wielojęzycznością, wykraczając poza perspektywę psycholingwistyczną, związaną z procesem akwizycji języków (np. King i in., 2008). Przykładowo umożliwiło ono wgląd w szerzej rozumiane przekonania społeczne związane nie tylko z językami, ale także z postawami rodzicielskimi (De Houwer, 1999; King i Fogle, 2006; King i in., 2008). King, Fogle i Logan-Terry (2008, s. 907) podkreślają znaczenie RPJ, ponieważ jej

ustanowienie i realizacja wiąże się nie tylko z dwujęzycznym rozwojem dzieci i ich sukcesami szkolnymi, ale również ze złożonym procesem przekazywania i utrzymania języka mniejszości, co dla niektórych językoznawców (np. Schwartz i Verschik; 2013, s. 6) jest, obok zagadnienia wielojęzycznego wychowania, jednym z dwóch kluczowych obszarów badawczych RPJ.

W literaturze przedmiotu (Curdt-Christiansen, 2013, s. 1) przyjmuje się, że analiza RPJ pozwala znaleźć odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Co powoduje, że w niektórych rodzinach z doświadczeniem migracji język ojczysty rodziców zostaje zachowany, a w innych dochodzi do jego utraty?
- Dlaczego niektóre dzieci wychowywane w środowisku dwujęzycznym pozostają jednojęzyczne, podczas gdy inne w środowisku jednojęzycznym są dwujęzyczne?
- W jaki sposób rodzice promują określone języki w rodzinie?
- W jaki sposób promowanie określonych języków w obrębie rodziny jest powiązane z ogólną polityką edukacji językowej?

1.2. Rodzinna polityka językowa - historia i kierunki badań

Rodzinna polityka językowa jest stosunkowo nową koncepcją badawczą, jednak zainteresowanie sytuacją komunikacyjną zachodzącą w obrębie rodzin wielojęzycznych jest wcześniejsze i sięga początków XX wieku. Wtedy to opublikowana została praca francuskiego językoznawcy Maurice'a Grammonta (1902) zatytułowana *Observations sur le langage des enfants*, której wyniki zostały następnie wykorzystane w badaniach Julesa Ronjata (1913) i Wernera Leopolda (1939/1949), dokumentujących dwujęzyczny rozwój własnych dzieci. Prace te uznawane są za pierwsze analizy zastosowania strategii „jedna osoba - jeden język” (ang. *one person one language*, *OPOL*) (np. Romanowski, 2021, s. 50). Jak zauważają badacze zajmujący się RPJ (np. King i in., 2008, s. 908; Romanowski, 2021, s. 50), w latach powojennych nastąpiła dłuższa przerwa w analizowaniu modeli komunikacji, ponieważ zainteresowania socjolingwistów skierowane były raczej na planowanie językowe w skali makro oraz na rozwiązywanie problemów językowych w krajach postkolonialnych (por. Fishman, 1968; Fishman i in., 1968; Ray, 1968)¹.

¹ Temat ten zostanie szerzej omówiony w sekcji 1.3.2. niniejszej dysertacji.

Ponowne ożywienie zainteresowania tematem funkcjonowania języków w obrębie rodziny nastąpiło dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Ukazujące się w tym okresie prace na temat dwujęzyczności (np. De Houwer, 1990; Döpke, 1992; Fantini, 1985; Grosjean, 1989; Lanza, 1997; Saunders, 1988) przyczyniły się do zmiany negatywnych przekonań na jej temat, charakterystycznych dla wcześniejszych dekad (por. Pavlenko, 2006). Wymienić w tym zakresie należy nowatorską pracę Annick De Houwer (1990), opisującą językowy rozwój dziecka dwujęzycznego (niderlandzko-angielskiego). Badaczka (De Houwer, 1990) opisuje w niej wpływ stosowania przez rodziców strategii OPOL na osiągnięcie przez dzieci biegłości w posługiwaniu się dwoma językami na poziomie jednojęzycznych rówieśników. Istotny wkład w opis rodzinnych praktyk językowych wniosła w tym okresie także praca Susanne Döpke (1992). Dokonując analizy komunikacji domowej rodzin niemiecko-angielskich w Australii, badaczka (Döpke, 1992) uwzględniła osobowość i wrażliwość rodzica, decydującego się na wybór określonej strategii komunikacyjnej oraz kluczową rolę jakości kontaktu językowego ukierunkowanego na dziecko (np. podczas zabawy). Kolejnym ważnym osiągnięciem w badaniach nad dwujęzycznością w kontekście rodziny są prace Elizabeth Lanzy (1992, 1997) opisującej współoddziaływanie rodziców i dzieci w dwóch rodzinach norwesko-amerykańskich mieszkających w Norwegii. Badaczka (Lanza, 1992, 1997) analizuje związek między strategiami rodzicielskiego dyskursu a późniejszymi zachowaniami językowymi dzieci i dowodzi, iż przełączanie języków (ang. *code-switching*) nie wynika u nich z braku świadomości dwujęzyczności, ale jest nabytą kompetencją komunikacyjną, której przyczyną jest niezrównoważona ekspozycja na język każdego z rodziców (Lanza, 1997, s. 135).

Wymienione powyżej prace oraz inne prowadzone w tym czasie badania odnosiły się do procesu nabywania języka przez dzieci oraz wpływu strategii rodzicielskich na ich rozwój językowy (Lanza i Gomez, 2020, s. 153). Oprócz tego w omawianym okresie inspirujące okazały się również analizy Bernarda Spolsky'ego (np. 2004, 2007, 2009), zwłaszcza opracowany przez niego model polityki językowej, składający się z trzech elementów - praktyk językowych, ideologii językowych oraz zarządzania językiem, do którego odwoływali się badacze począwszy od pierwszych prac dotyczących RPJ (np. Curdt-Christiansen, 2009; King i Fogle, 2006; King i in., 2008; Schwartz, 2008).

Na początku XXI wieku w badaniach lingwistycznych pojawiało się coraz więcej publikacji sytuujących politykę językową w dynamicznych procesach społecznych, kulturowych i ideologicznych (np. King, 2003; Ricento, 2000, 2006). Większość z nich dotyczyła użycia języka w kontekstach instytucjonalnych i publicznych, takich jak na przykład szkoła czy miejsce pracy (np. Ricento, 2006; Robinson i in., 2006; Wiley i Wright, 2004), choć pojawiły się także badania nad komunikacją domową (np. Okita, 2002; Piller, 2001, 2002). Zmianie w rozumieniu dwujęzyczności dzieci oraz rosnącemu zainteresowaniu polityką językową (np. Spolsky i Shohamy, 1999; Spolsky, 2004) zaczęła towarzyszyć analiza procesów decyzyjnych dotyczących wyboru określonego wzorca komunikacji, przed którymi stają wielojęzyczne rodziny (Smith-Christmas, 2017). Przykładowo badania prowadzone w tym okresie wykazały, iż około dwudziestu procent rodzin modyfikuje ustanowioną początkowo politykę językową, dostosowując ją do swojej aktualnej sytuacji życiowej (Barron-Hauwaert, 2004). Istotne były także zagadnienia dotyczące umiejętności dzieci w zakresie czytania i pisanie w języku mniejszości jako czynnika wspierającego jego utrzymanie (Curd-Christiansen, 2009, 2013; King i Fogle, 2013; Schwartz, 2008).

W 2013 roku staraniem wydawnictwa Springer ukazał się pierwszy numer tematyczny czasopisma *Language Policy* zatytułowany *Family Language Policy* pod redakcją Xiao Lan Curdt-Christiansen, poświęcony w całości zagadnieniu RPJ, w którym znalazły się między innymi teksty Curdt-Christiansen, Fogle i Spolsky'ego. Prezentując analizę publikacji poświęconych RPJ w latach 2008 – 2019, a więc w pierwszym okresie zainteresowania tym obszarem badań, Elizabeth Lanza i Rafael Lomeu Gomes (2020, s. 159 - 160) wykazali wzrost ilości pozycji będących zarówno artykułami w podręcznikach, antologiach i encyklopediach (np. Curdt-Christiansen, 2018; King i Fogle, 2016; Lanza i Lexander, 2019; Smith-Christmas, 2017), książkami (np. Fogle, 2012; Macalister i Mirvahedi, 2017; Schwartz i Verschik, 2013; Smith-Christmas, 2016), jak i numerami specjalnymi czasopism (np. Curdt-Christiansen i Lanza, 2018; Higgins, 2019; King i Lanza, 2019; Lanza i Wei, 2016). Zgodnie z postulatami King, Fogle i Logan-Terry (2008) badania prowadzone w tym okresie ukierunkowane były na analizę związku między wyraźnym planowaniem i używaniem języka przez rodziców a wynikami dzieci w osiąganiu wielojęzyczności. Jak zauważają Lanza i Lomeu Gomes (2020, s. 160), w tym czasie większość analiz prowadzona była wśród przedstawicieli klasy średniej społeczeństw zachodnich, czyli w krajach określanych przez Josepha Henricha, Stevena Heinego i Arę Norenzayana (2010)

akronimem WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic* - zachodni, wykształceni, uprzemysłowieni, bogaci i demokratyczny [tłum. własne - K.P.]).

W najnowszych badaniach oprócz nadal aktualnego zainteresowania korelacją RPJ z wielojęzycznością dzieci (np. Dekeyser i Stevens, 2019; Hollebeke i in., 2020, 2022) podejmowane są także inne zagadnienia. Część językoznawców skupia się na analizowaniu procesu decyzyjnego rodziców dotyczącego ekspozycji dzieci na dany język (np. Curdt-Christiansen, 2016; 2018), natomiast inni badacze analizują RPJ w kontekście szerszych ról społecznych związanych z tożsamością narodową i etniczną (np. Hua i Wei, 2016; Mirvahedi, 2021). Podejmowane zostają również nowe tematy dotyczące wpływu przemian politycznych i procesów migracyjnych (np. Seals i Beliaeva, 2023), w tym reemigracji (Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Dały, 2023; Vathi i King, 2021) oraz wielokrotnej zmiany miejsca zamieszkania rodzin transnarodowych na dynamikę formowania ich RPJ (Hirsch i Lee, 2018). W publikacjach naukowych dopuszczona zostaje także perspektywa inna niż dotychczasowa, która związana była z kontekstem europejskim i północnoamerykańskim, czego konsekwencją jest pojawienie się w badaniach opisu doświadczeń i praktyk, w tym językowych, rodziców z globalnego Południa żyjących na globalnej Północy (np. Guilherme i Souza, 2019; Kerfoot i Hyltenstam, 2017).

Kolejnym zagadnieniem podejmowanym w najnowszych pracach nad RPJ jest znaczenie repertuaru języków używanych w domu do komunikowania potrzeb emocjonalnych oraz tworzenia poczucia przynależności do określonej społeczności (np. Curdt-Christiansen i Iwaniec, 2023; Sevinç i Mirvahedi, 2023). Pojawiają się również badania nad komunikacją rodzin transnarodowych odbywającą się za pomocą aplikacji sieciowych (np. Palviainen i Kędra, 2020; Porter i in., 2018). Coraz więcej prac dotyczy wpływu dzieci na praktyki komunikacyjne rodziny (np. Lanza i Lomeu Gomes, 2020; Palviainen, 2020; Romanowski i Wąsikiewicz-Firlej, 2024; Soler i Zabrodskaja, 2017; Wilson, 2020, 2021), w tym te odbywające się online (np. Palviainen i Räisä, 2023). Ponadto wielu językoznawców zajmuje się problematyką formułowania RPJ w odniesieniu do publicznego systemu edukacji (np. Ballweg, 2022; Bergroth i Palviainen, 2016; Smith-Christmas i in., 2019).

Podsumowaniem najnowszych kierunków badań RPJ jest wydany w 2023 roku kolejny numer tematyczny *Language Policy* pod redakcją Xiao Lan Curdt-Christiansen i Åsy Palviainen noszący tytuł *Ten Years Later: What has become of FLP?*. Zawarte w

nim artykuły odnoszą się zarówno do socjolingwistycznych kwestii związanych z utrzymaniem języka mniejszości (np. Sun i in., 2023), jak i nowych wyzwań, takich jak np. wpływ doświadczeń uchodźczych rodziców na kształtowanie RPJ w kraju przyjmującym, przed którymi stają rodziny w różnych kontekstach geopolitycznych (np. Mirvahedi, 2023).

Analizując kierunki badań nad RPJ, King (2016, s. 726 - 731) wyodrębniła pięć następujących etapów:

- klasyczne badania dzienników prowadzone przez rodziców lingwistów,
- badania nad dwujęzycznym przyswajaniem języka skoncentrowane na kwestiach psycholingwistycznych,
- podejście socjolingwistyczne - ustanowienie rodzinnej polityki językowej jako obszaru badań,
- zwrot w kierunku uwzględniania bardziej zróżnicowanych typów rodzin, języków i kontekstów,
- koncentracja na globalnie rozproszonych, ponadnarodowych, wielojęzycznych populacjach oraz coraz większa różnorodność metod badawczych.

Jak zauważają Lanza i Lomeu Gomes (2020, s. 160), w najnowszych publikacjach dotyczących RPJ odnotowuje się zainteresowanie tematyką charakterystyczną dla czwartego i piątego etapu wymienionego przez King (2016). Wydaje się, że przyszłości badań nad RPJ upatrywać należy w interdyscyplinarnym podejściu łączącym osiągnięcia językoznawstwa, badań nad umiejętnością czytania i pisanie, komunikacji cyfrowej, socjolingwistyki, pragmatyki międzykulturowej, badań nad polityką, edukacji, nauk politycznych, studiów migracyjnych, psychologii oraz socjologii (Curdtt-Christiansen i Palviainen, 2023, s. 387).

Niniejszy przegląd kierunków badań nie wyczerpuje wszystkich osiągnięć tak dynamicznie rozwijającego się interdyscyplinarnego obszaru nauki, jakim jest rodzinna polityka językowa. Podsumowując go, można jednak przytoczyć konstatację, że

przez około 10 lat byliśmy świadkami ustalania się, transformacji i przesunięcia punktu ciężkości dziedziny badań, która może okazać się istotnym kluczem do zrozumienia, jaką rolę dla rodziny odgrywa język, nie tylko w kontekście rozwoju językowego dzieci do chwili objęcia ich państwowym systemem edukacyjnym, ale również w

budowaniu tożsamości, zarówno dzieci, jak i dorosłych jej członków
[tłum. własne – K.P.] (Lanza i Gomez, 2020, s. 154).

1.3. Rodzinna polityka językowa jako interdyscyplinarny obszar badań naukowych

Rodzinna polityka językowa jest interdyscyplinarnym obszarem zainteresowań naukowych, a za jej źródła przyjmuje się najczęściej badania nad akwizycją językową oraz polityką językową (np. King i in., 2008; Romanowski, 2021, 2022). Potrzeba połączenia tych dwóch obszarów wyniknęła z konstatacji, że do analizy sytuacji komunikacyjnej w obrębie rodziny nie wystarczy tylko perspektywa psycholingwistyczna, ponieważ oprócz opisu zagadnień związanych z przyswajaniem języka przez dzieci, należy brać pod rozwagę również środowisko, w którym proces ten zachodzi. Analizie poddana została zatem nie tylko, będąca rezultatem postępowania rodziców dwujęzyczność dzieci, ale także motywacja i intencje opiekunów oraz ich przekonania, leżące u podstaw decyzji świadomego oddziaływania na zachowania językowe dzieci (King i in., 2008). Wykorzystanie ram teoretycznych polityki językowej, a zwłaszcza modelu Spolsky’ego (2004) opartego na analizie praktyk i ideologii językowych oraz zarządzania językiem, umożliwiło szersze spojrzenie na zagadnienia związane z procesami językowymi zachodzącymi w obrębie rodziny. Z drugiej strony badania dotyczące polityki językowej zostały wzbogacone o perspektywę psychologiczną, a ich zakres związany najczęściej z funkcjonowaniem języka w kontekście państwowym i publicznym, poszerzony został o kontekst domowy (Curd-Christiansen, 2009; King i in., 2008; Schwartz, 2010).

1.3.1. Wybrane zagadnienia związane z dwujęzycznością w kontekście rodzinnej polityki językowej

Prymarnym kontekstem badań nad RPJ jest dwujęzyczność, a szczególnie zagadnienie utrzymania języka mniejszości w domu (np. Fogle i King, 2013, s. 2), choć zaznaczyć należy, że rodziny jednojęzyczne również mogą realizować rodzinną politykę językową, przykładowo dotyczącą zasad grzeczności i socjalizacji w dyskursie rodzinnym (Blum-Kulka, 1997).

Cassie Smith-Christmas (2016, s. 25) wyodrębnia trzy typowe sytuacje, w których podejmowane są badania nad RPJ:

- rodzic mówiący językiem mniejszości jest imigrantem, a drugi rodzic jest zwykle członkiem społeczności przyjmującej (np. Döpke, 1992);
- oboje rodzice są członkami społeczności imigrantów w społeczności przyjmującej (np. Gafaranga, 2010);
- oboje rodzice są członkami rdzennej społeczności mniejszościowej (np. Ó hIfearnáin, 2013).

Początkowo badania nad dwujęzycznym wychowaniem dzieci charakteryzowało założenie, iż osoba dwujęzyczna posługuje się obydwoma językami na poziomie ich rodzimych użytkowników (por. Grammont, 1902; Leopold, 1939/1949; Ronjat 1913). Takie odniesienie do jednojęzyczności nie podejmowało jednak zagadnienia pozajęzykowych wymiarów dwujęzyczności, przykładowo aspektu społecznego, czyli struktury rodziny, jej statusu społeczno-ekonomicznego, więzi emocjonalnych między poszczególnymi jej członkami, stopnia akulturacji rodziców (Schwartz, 2010), czy indywidualnych możliwości dziecka (por. Dewaele, 2015, s. 2). Do innych panujących wówczas błędnych przekonań na temat dwujęzyczności można zaliczyć także opinie dotyczące konieczności nabywania obu języków od wczesnego dzieciństwa, wpływu dwujęzyczności na spowolnienie rozwoju poznawczego dzieci czy spowodowanie opóźnienia w rozwoju mowy (Grosjean, 2010, 2012). Przekonania te oparte były między innymi na wynikach testów prezentujących rzekomy negatywny wpływ dwujęzyczności na inteligencję dzieci, przeprowadzonych przez D.J. Saera (1923) wśród Walijszyków z obszarów wiejskich w Wielkiej Brytanii. W opisywanym badaniu wzięły udział dzieci z rodzin, w których w komunikacji domowej posługiwano się językiem walijskim oraz ich rówieśnicy używający wyłącznie języka angielskiego. W pytaniach testów na inteligencję nie uwzględniono różnic kulturowych, wynikających np. z niższego statusu ekonomicznego oraz wykształcenia rodziców, czego rezultatem było uzyskanie gorszych wyników przez dzieci dwujęzyczne. Na podstawie wniosków sformułowanych po przeprowadzeniu badania błędnie uznano (Saer, 1923, s. 38), że dwujęzyczność powoduje u dzieci „dezorientację umysłową” [tłum. własne – K.P.] (ang. *mental confusion*). Uprzedzenia związane z niekorzystnym oddziaływaniem dwujęzyczności na ogólną sprawność poznawczą oraz sukces szkolny utrwalone zostały następnie przez badania porównujące rozwój bilingwalnych dzieci wychowywanych w

znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej rodzinach meksykańskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych z ich rówieśnikami z tzw. klasy średniej (Macnamara, 1967). Osiągnięte w ten sposób wyniki trudno uznać za obiektywne, ponieważ analizie poddano grupy dzieci z rodzin o odmiennej sytuacji materialnej, która również ma przełożenie na możliwość zapewnienia im lepszego rozwoju (por. Paradowski i Michałowska, 2016, s. 45-46).

Za jednego z prekursorów zmiany w rozumieniu dwujęzyczności można uznać szwajcarskiego psycholingwistę François Grosjeana, który w artykule zatytułowanym *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person* [Neurolingwiści, uważajcie! Dwujęzyczny to nie dwóch jednojęzycznych w jednej osobie, tłum. własne – K.P.] podjął dyskusję z panującym ówczesnie w nauce stanowiskiem, że osoba dwujęzyczna to taka, która włada dwoma językami z biegłością charakterystyczną dla osoby jednojęzycznej. Badacz (Grosjean, 1989) podważył przekonanie o odrębności systemów językowych, którymi posługują się osoby dwujęzyczne, wskazując jednocześnie konieczność zastosowania odmiennych narzędzi do badania kompetencji językowych tej grupy. Posłużył się metaforą płotkarza, który łącząc w jedno dwie odrębne dyscypliny sportowe (sprint i skok), nie może być oceniany w każdej z nich oddzielnie (Grosjean, 1989, s. 6). Zaproponował nową definicję, według której osoby bilingwalne to „ludzie, którzy używają dwóch lub więcej języków w życiu codziennym” [tłum. własne - K.P.] (Grosjean, 1989, s. 4). W późniejszej pracy badacz (Grosjean, 1997, s. 165) stwierdził, iż „pomimo ogromnej różnorodności, jaka istnieje między osobami dwujęzycznymi, wszystkie one mają jedną wspólną cechę: prowadzą życie w dwóch (lub więcej) językach” [tłum. własne - K.P.].

Według Grosjeana (1989, 2008) istotnym aspektem dwujęzyczności jest tzw. zasada komplementarności, według której osoba dwujęzyczna dostosowuje poziom biegłości w poszczególnych językach do swoich potrzeb życiowych i z tego powodu jej kompetencje językowe w obu językach mogą się różnić. Również w późniejszych definicjach dwujęzyczności podkreślany jest aspekt niejednakowego opanowania poszczególnych języków. Przykładowo według definicji Gigi Luk i Ellen Bialystok (2013, s. 612) „dwujęzyczność najlepiej opisać jako wielowymiarowy konstrukt, a nie zmienną kategorialną” [tłum. własne - K.P.]. Podobnie Zofia Wodniecka wraz ze współpracownikami nazywa dwujęzyczność „wielowymiarowym kontinuum: dwujęzycznym można być w pewnym stopniu i na pewnym obszarze (w pewnej dziedzinie)” (Wodniecka i in., 2018, s. 93). Z kolei Barbara Zurer Pearson (2022, s.

162) uważa, że aby uznać daną osobę za dwujęzyczną powinna ona używać drugiego języka w codziennym życiu przez minimum 20% czasu i wynik ten stanowi dla wielu badaczy dwujęzyczności kryterium naboru osób do prowadzenia badań naukowych.

Grosjean (2012, s. 6-7) podaje trzy najważniejsze przyczyny występowania dwujęzyczności:

- istnienie większej liczby języków (ok. 7000 tysięcy) niż państw (193). Jako przykład badacz (Grosjean, 2012, s. 6) podaje Nigerię, w której używanych jest 516 języków, Indie z 427 językami czy Brazylię z 200 językami. Podobnie Larissa Aronin (2019, s. 16) wymienia Nigerię (514 języków), Kamerun (279 języków) czy Sudan (134 języki);
- procesy migracyjne, które mogą zostać wywołane dążeniem do poprawy bytu materialnego (tzw. migracje ekonomiczne), aktualną sytuacją polityczną, konsekwencją konfliktów zbrojnych, zmian klimatycznych czy klęsk żywiołowych. Na wzrost liczby osób dwujęzycznych wpływają także czynniki edukacyjne i kulturowe - przykładowo coraz więcej studentów decyduje się na zdobywanie wykształcenia poza granicami własnego państwa;
- zawieranie związków międzynarodowych oraz wychowywanie dzieci w rodzinach, w których rodzice mówią różnymi językami.

Dwujęzyczność jest zjawiskiem złożonym, do analizy którego przyjmuje się różne kryteria. Colin Baker i Wayne E. Wright (2021, s. 3-4) dokonują podziału dwujęzyczności i wielojęzyczności, uwzględniając następujące aspekty:

- Umiejętność (ang. *ability*) - Biorąc pod uwagę umiejętność posługiwania się językami wyodrębnione zostały:
 - dwujęzyczność produktywna (ang. *productive bilingualism*) - osoba dwujęzyczna aktywnie używa obu języków w mowie i piśmie;
 - dwujęzyczność receptywna (ang. *receptive bilingualism*) - osoba dwujęzyczna ma bierną znajomość języka drugiego, rozumie jego wersję mówioną lub rozumie teksty w nim napisane (ang. *passive bilinguals*);
 - dwujęzyczność emergentna (ang. *emergent bilingualism*) - dwujęzyczność wyłaniająca się, będąca *in statu nascendi*. Można o niej mówić, gdy dana osoba jest na początku procesu nabywania drugiego języka.

- Użycie (ang. *use*) - Wyróżnić tu należy dziedziny, w których drugi język jest nabywany lub uczony, ale także konteksty, w których jest używany (np. dom, szkoła, praca). Przy użyciu tego kryterium zdefiniowana jest:
 - dwujęzyczność funkcjonalna (ang. *functional bilingualism*) - ma ona miejsce w sytuacji, gdy osoba dwujęzyczna używa odrębnych języków dla różnych sytuacjach życiowych.
- Równowaga (ang. *balance*) - Zazwyczaj jeden z języków jest dominujący, przy czym należy zauważyć, że dominacja języka może zmienić się w czasie.
- Wiek (ang. *age*) - Ze względu na wiek wyróżniona jest:
 - dwujęzyczność równoczesna (ang. *simultaneous bilingualism*) - nabywanie obu języków następuje we wczesnym dzieciństwie, a czasem nawet od urodzenia;
 - dwujęzyczność sekwencyjna (ang. *sequential bilingualism*) - nabywanie drugiego języka następuje po ok. 3 roku życia.
- Stopień zaawansowania (ang. *development*) - Ze względu na stopień zaawansowania języków wyodrębnione są:
 - dwujęzyczność początkowa (ang. *incipient bilingualism*) - znajomość języka pierwszego jest zaawansowana, język drugi jest na niskim stopniu zaawansowania;
 - dwujęzyczność rosnąca (ang. *ascendant bilingualism*) - zachodzi w sytuacji rozwoju języka drugiego;
 - dwujęzyczność recesywna (ang. *recessive bilingualism*) - zachodzi w sytuacji, gdy kompetencje w jednym z języków maleją. Jej wynikiem może być czasowy lub całkowity zanik danego języka.
- Kultura (ang. *culture*) - Zazwyczaj wraz z nabywaniem kompetencji językowych następuje wzrost świadomości dotyczącej kultury, w której dany język jest narzędziem komunikacji. Pod tym względem wyróżniona została postawa:
 - monokulturalna - nabywaniu języka drugiego nie towarzyszy nabywanie drugiej kultury;

- dwukulturalna - nabywaniu języka drugiego towarzyszy nabywanie drugiej kultury;
 - wielokulturalna - nabywaniu kilku języków towarzyszy nabywanie kilku kultur.
- Konteksty (ang. *contexts*) - Ze względu na środowisko komunikacyjne wyróżnia się:
 - kontekst endogeniczny (ang. *endogenous context*) - użycie dwóch lub więcej języków jest możliwe w codziennym życiu społeczności;
 - kontekst egzogeniczny (ang. *exogenous context*) - osoba dwujęzyczna nie ma możliwości komunikowania się w którymś ze swoich języków w środowisku, w którym żyje i potrzebuje do tego np. komunikatorów społecznościowych;
 - kontekst subtraktywny (odejmujący) (ang. *subtractive context*) - ma miejsce w sytuacji, gdy polityka danego kraju preferuje zamianę mniejszościowego języka komunikacji domowej na język dominujący;
 - kontekst addytywny (dodający) (ang. *additive context*) - zachodzi w sytuacji, gdy nauka języka otoczenia nie odbywa się kosztem zaniku języka mniejszości. O kontekście addytywnym można mówić w przypadku dwujęzyczności elitarnej (prestżowej) (ang. *elite / prestigious bilingualism*), w której język docelowy postrzegany jest jako język o dużym prestiżu, a jego nauka nie wpływa na biegłość w języku pierwszym.
 - Wybór (ang. *choice*) - W niektórych sytuacjach życiowych ludzie decydują się na naukę drugiego języka. Ze względu na powody, dla których to robią, można wyróżnić:
 - dwujęzyczność z wyboru (ang. *elective bilingualism*) - przedstawiciele języka większości decydują się na naukę innego języka a proces ten najczęściej przebiega w warunkach szkolnych;
 - dwujęzyczność z potrzeby (ang. *circumstantial bilingualism*) - w określonych okolicznościach życiowych niektóre osoby (migranci, uchodźcy) podejmują naukę drugiego języka w celu zaspokojenia swoich potrzeb (np. edukacyjnych, zawodowych).

Problematyka klasyfikacji wielojęzyczności podejmowana jest także w polskiej literaturze przedmiotu (np. Błasiak, 2011; Murrmann, 2014; Wodniecka i in., 2018). Przykładowo Marzena Błasiak (2011, s. 33-51) odwołując się do wyników prac wielu badaczy (m. in. Baker, 2006; Skowron-Nalborczyk, 2003; Skutnabb-Kangas, 1981; Romaine, 1995; Weinreich, 1963) przedstawia wnikliwy podział dwujęzyczności, poczynając od rozróżnienia na bilingwizm społeczny (dwujęzyczność w większej grupie społecznej, w tym państwie) i bilingwizm indywidualny (dwujęzyczność jednostki). W obrębie dwujęzyczności indywidualnej badaczka (Błasiak, 2011, s. 37) dokonuje podziału bilingwizmu na główne typy według następujących kategorii:

- kompetencja:
 - bilingwizm zrównoważony – kompetencja językowa i komunikacyjna w obu językach jest taka sama,
 - bilingwizm dominujący – kompetencja językowa i komunikacyjna w jednym z języków jest wyższa;
- kontekst sytuacyjny przyswajania języka drugiego/innego:
 - bilingwizm naturalny – oba języki są nabywane i używane w naturalnych warunkach w życiu codziennym, np. w rodzinie,
 - bilingwizm sztuczny – znajomość drugiego języka jest efektem procesu nauczania, np. w szkole, na kursach językowych;
- relacja *język – myślenie*:
 - bilingwizm współrzędny – słowa w obu językach odnoszą się do dwóch systemów pojęciowych,
 - bilingwizm złożony – słowa w obu językach odnoszą się do jednego systemu pojęciowego;
- wiek:
 - bilingwizm wczesny – oba języki są przyswajane od wczesnego dzieciństwa,
 - bilingwizm późny – język drugi nabywany lub uczony jest po okresie wczesnego dzieciństwa,
 - bilingwizm równoczesny – proces nabywania języka drugiego rozpoczął się przed 3 rokiem życia,
 - bilingwizm sukcesywny – proces nabywania języka drugiego rozpoczął się po 3 roku życia;
- rozwój bilingwizmu:

- bilingwizm wzbogacający – oba języki rozwijają się harmonijnie,
- bilingwizm zubożający – nabywanie języka drugiego powoduje utratę kompetencji w języku pierwszym.

Z kolei Wodniecka i współpracownicy (Wodniecka i in., 2018, s. 94) proponują uproszczony schemat typów dwujęzyczności, sytuując je na dwóch osiach – czasu nabycia obu języków (dwujęzyczność równoczesna i sukcesywna) oraz uzyskanego efektu (dwujęzyczność zrównoważona i niezrównoważona).



Rys. 1. Typy dwujęzyczności według Wodnieckiej i współpracowników. Na osi X zaznaczono czas nabycia obu języków, os Y ilustruje poziom zrównoważenia znajomości dwóch języków. *Źródło:* Wodniecka-Chlipalska, Z., Mieszkowska, K., Durlik-Marcinowska, J., & Haman, E. (2018). Kiedy 1+1 $\neq$ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język (i).

Warto zauważyć, że we wszystkich przytoczonych powyżej rozróżnieniach dwujęzyczności ważną rolę odgrywają kryteria środowiskowe, które nie zależą od indywidualnych predyspozycji osoby bilingwalnej, lecz od jej aktualnej sytuacji życiowej. Przykładem takiego czynnika może być czas. W przypadku dzieci zarówno moment rozpoczęcia, jak i ilość ekspozycji na drugi język wynikają z decyzji rodziców. Refleksja nad znaczeniem kryterium czasu pozwala zrozumieć, w jaki sposób celowe zarządzanie językiem, będące domeną RPJ, wpływa na proces jego akwizycji, pozostający w obszarze zainteresowań psycholingwistyki.

Niezależnie od rodzaju dwujęzyczności osoby bilingwalne charakteryzują się pewnymi specyficznymi cechami, wynikającymi przede wszystkim ze sposobu funkcjonowania ich umysłów. W tym zakresie początkowe badania Grosjeana (1989), stwierdzające u osób dwujęzycznych obecność jednej unikalnej konfiguracji języków zamiast dwóch odrębnych systemów językowych, znalazły potwierdzenie w

późniejszych doniesieniach naukowych. Judith Kroll (Kroll i in., 2014) podsumowując dwudziestoletnie badania nad dwujęzycznością, jako ich wspólną konkluzję wskazała trzy właściwości charakteryzujące osoby posługujące się na co dzień dwoma językami, a mianowicie równoczesną aktywację języków, plastyczność systemu językowego oraz pozajęzykowe konsekwencje bilingwizmu dla pracy mózgu (Kroll i in., 2014).

Wymieniona jako pierwsza równoczesna aktywacja języków polega na ich jednoczesnej aktywności wynikającej z faktu, że nie stanowią one osobnych, odseparowanych systemów. Ta koegzystencja języków wywołuje między nimi „rywalizację, która powoduje u osoby dwujęzycznej konieczność kontrolowania języka nieużywanego, po to, by osiągnąć płynność w języku docelowym” [tłum. własne - K.P.] (Kroll i in., 2014, s. 159). Badacze neuronalnych podstaw posługiwania się językiem uważają, że w momencie przygotowywania się do wypowiedzi oba języki są aktywne, pozostając niejako w stanie gotowości, a w umyśle osoby dwujęzycznej zapada, najczęściej nieświadoma (Thierry i Wu, 2007), decyzja, którego języka będzie ona używać, nawet jeśli będzie to język migowy (Wodniecka i in., 2018, s. 96). Wybór jednego z języków oznacza jednoczesne wyhamowanie drugiego, za co odpowiedzialny jest mechanizm kontroli poznawczej. Badania śledzenia punktu skupienia wzroku (ang. *eye tracking*) osób dwujęzycznych (Wu i in., 2013) wykazały, że dostęp do zasobu leksykalnego obu języków jest u nich aktywny nie tylko podczas jawnego przetwarzania językowego (np. mówienia), ale również przy przetwarzaniu niewerbalnym (w tym przypadku było to wskazywanie odpowiedniego obrazka). Część lingwistów (np. Gollan i in., 2005) utrzymuje, że skutkiem równoczesnej aktywacji języków może być przedłużenie czasu przetwarzania informacji językowych w porównaniu z osobami jednojęzycznymi. Jak potwierdzają badania, gorszy dostęp leksykalny dotyczy także produkcji językowej w pierwszym i dominującym języku (Ivanova i Costa, 2008). Jak zauważają Wodniecka i współpracownicy (2018, s. 96), „oczywisty zysk związany z dobrą znajomością i łatwością użycia więcej niż jednego języka wiąże się z mniej oczywistym »kosztem« w przetwarzaniu języka ojczystego”.

Drugą cechą charakteryzującą umysł osoby dwujęzycznej jest plastyczność systemu językowego, przejawiająca się wpływem jednego języka na drugi, prowadzącym do powstania odrębnej całości. Może to oznaczać, że zintensyfikowaniu ekspozycji na drugi język towarzyszy zwiększenie kompetencji posługiwania się nim, ale jednocześnie można zaobserwować jego oddziaływanie na język pierwszy (Grosjean, 1989, s. 6). Jak zauważają Wodniecka i współpracownicy (2018, s. 97),

„język rodzimy, którego uczymy się jako pierwszego, nie jest nam dany »na zawsze« – jest podatny na wpływy nowych, przyswajanych przez nas systemów językowych”. Warto zauważyć, że wpływ ten jest zależny od wieku. Jak podaje Zurer Pearson (2022, s. 151), jeżeli dziecko zmieni środowisko językowe powyżej dziewiątego roku życia, nie ma ryzyka zapomnienia przez nie pierwszego języka, natomiast w przypadku dzieci młodszych, po około trzech latach zmienia się preferencja językowa i nowy język staje się dla nich dominujący.

Kolejnym skutkiem dwujęzyczności są neuroplastyczne zmiany w mózgu² polegające na tym, że pewne jego struktury przejmują funkcje prymarnie związane z innymi obszarami (Wolna i Wodniecka, 2022, s. 66). Najczęściej dzieje się tak w przypadku uszkodzenia struktury mózgu (np. w wyniku udaru) (Fan i in., 2015) lub utraty jednego ze zmysłów (Hirsch i in., 2015), natomiast u osób zdrowych jest to konsekwencją nabywania nowych umiejętności (Siuda-Krzywicka i in., 2016) lub trenowania wyższych funkcji poznawczych (np. pamięci przestrzennej) (Maguire i in., 2000). W przypadku osób dwujęzycznych neuroplastyczność wynika zarówno z konieczności pogodzenia dwóch odrębnych systemów reprezentacji językowych, jak i zaangażowania aktywującego je zgodnie z kontekstem czy intencją osoby mówiącej mechanizmu kontroli poznawczej (Wolna i Wodniecka, 2022, s. 67).

Za procesy językowe odpowiedzialne są różne struktury mózgu, tworzące neuronalną sieć językową (Fedorenko i in., 2010), której zadaniem jest kodowanie i przetwarzanie reprezentacji językowych, czyli umysłowych odpowiedników obiektów „świata zewnętrznego, fizycznego i społecznego, który nas otacza, jak również wewnętrznego świata naszych myśli i przekonań” (Kurcz, 2007, s. 10). Agata Wolna i Zofia Wodniecka (2022, s. 67-69) w metaanalizie doniesień naukowych na temat zmian neuronalnych w korze mózgowej i strukturach podkorowych oraz funkcjonowaniu mózgu osób dwujęzycznych przedstawiły następujące wnioski:

- reprezentacje konceptualne (tworzące system pojęciowy) - mają wspólne podłoże neuronalne dla pierwszego i drugiego języka, co oznacza istnienie wspólnego dla obu języków systemu pojęciowego;
- reprezentacje leksykalne (związane ze słownictwem) - dla obu języków przetwarzane są przez te same obszary mózgu, ale kodowane przez częściowo odrębne populacje neuronów;

² Na uwagę zasługuje wnikliwy przegląd najnowszych badań dotyczących wpływu dwujęzyczności na strukturę i funkcjonowanie mózgu, którego dokonały Agata Wolna i Zofia Wodniecka w artykule *Dwujęzyczny mózg: przegląd najważniejszych doniesień* (2022).

- reprezentacje syntaktyczne (kodujące zasady zestawiania ze sobą słów w zdania)
 - aktualne wyniki badań nie rozstrzygają o sposobie organizacji reprezentacji pierwszego i drugiego języka, potwierdzają natomiast ich zależność od czynników związanych z indywidualnym doświadczeniem dwujęzyczności (wieku rozpoczęcia nauki drugiego języka oraz osiągniętego poziomu biegłości).

W kontekście pracy mózgu następstwa dwujęzyczności dotyczą także mechanizmów poznawczych niepowiązanych bezpośrednio z językiem (Wodniecka i in., 2018). Są one konsekwencją wpływu kontroli poznawczej na strukturę i funkcjonowanie mózgu oraz ogólne funkcjonowanie poznawcze człowieka (Wolna i Wodniecka, 2022). U osób dwujęzycznych mechanizm ten wynika z konieczności ciągłego wyboru pomiędzy dwoma systemami reprezentacji językowej, czego rezultatem jest lepsze radzenie sobie osób dwujęzycznych z zadaniami poznawczymi wymagającymi porzucenia przyjętej i zastosowania nowej zasady rozwiązania (Lu i Proctor, 1995; za: Wodniecka i in., 2018). Przykładowo test Simona (Simon i Wolf, 1963) wykazał, że reakcja na informację napływającą z prawej lub lewej strony jest szybsza, jeśli odpowiedź na nią następuje po tej samej stronie, z której odbierany jest bodziec. Jak zaobserwowała Bialystok ze współpracownikami (2004), osoby dwujęzyczne wykazują mniejszy poziom efektu Simona, czyli przedłużonego czasu reakcji na elementy niezgodne (Bialystok, 2004; za: Kurcz i in., 2007, s. 428), w wyniku czego łatwiej ignorują przyjętą regułę, w tym przypadku miejsce na ekranie komputera, w którym pojawiło się słowo „lewo” lub „prawo”. Późniejsze analizy (Bialystok i in., 2007) pozwoliły sformułować wniosek, że u osób dwujęzycznych pierwsze symptomy demencji starczej pojawiają się średnio o cztery lata później. Metaanaliza zaprezentowana przez Amy Atkinson (2016) potwierdza opóźnienie czasu wystąpienia demencji u osób dwujęzycznych, jednak dotyczy to tylko używania dwóch języków przez okres całego życia (Atkinson, 2016).

Analizując wpływ dwujęzyczności na hipokamp (strukturę mózgu związaną między innymi z pamięcią) Toms Voits i współpracownicy (Voits i in., 2022) sugerują, że długotrwała aktywna dwujęzyczność prowadzi do efektów neuroprotektoryjnych w jego obrębie. Oznacza to, że używanie dwóch języków na co dzień może przeciwdziałać demencji, stanowiąc neuronalną podstawę rezerwy mózgowej (ang. *BR - brain reserve*) oraz rezerwy poznawczej (ang. *CR - cognitive reserve*) (Gallo i in., 2020). Na rezerwę mózgową składają się procesy molekularne i komórkowe oraz strukturalne i funkcjonalne cechy mózgu, natomiast rezerwę poznawczą tworzą różnorodne

doświadczenia życiowe i wiedza (Szepietowska, 2019). Związany z dwujęzycznością wyższy poziom kontroli poznawczej, może chronić przed spadkiem poziomu tej kontroli w procesie starzenia, poprzez przyczynianie się do wzrostu rezerwy poznawczej (Baumgart i Billick, 2018). Wnioski płynące z badań nad wpływem dwujęzyczności na demencję można zaaplikować także do najcięższej i nieodwracalnej jej formy, czyli choroby Alzheimera (Albán-González i Ortega-Campoverde, 2014). Jak wskazują badania, zwiększona rezerwa poznawcza jest także pozytywnym predyktorem leczenia u osób dwujęzycznych po udarze mózgu (Alladi i in., 2016).

Choć odnotować należy także istnienie doniesień naukowych krytycznie odnoszących się do opóźnienia wieku występowania demencji u osób dwujęzycznych (przykładowo Brini i in., 2020), wydaje się, iż

na podstawie dostępnych badań można jednak stwierdzić, że doświadczenie dwujęzyczności ma wpływ zarówno na funkcjonowanie i organizację mózgowego systemu językowego, jak i na ogólne funkcjonowanie poznawcze: bardziej efektywne wykorzystywanie mechanizmów kontroli poznawczej oraz funkcji wykonawczych. Doświadczenie dwujęzyczności prowadzi do neuroplastycznych zmian w całej sieci struktur obejmujących korę mózgową oraz struktury podkorowe (Wolna i Wodniecka, 2022, s. 71).

W obszarze zainteresowań językoznawców znajduje się również zagadnienie wyboru języka komunikacji dokonywanego w umyśle osoby dwujęzycznej. W tym zakresie Grosjean (1989, s. 9-10) wyodrębnił dwa tryby mowy:

- tryb jednojęzyczny (ang. *monolingual mode*) - zachodzi w sytuacji, gdy osoba bilingwalna komunikuje się z osobą jednojęzyczną w jednym ze znanych sobie języków. Dochodzi wtedy do kontrolowania i dezaktywowania, czyli wyhamowania drugiego języka, które nigdy nie jest całkowite, czego dowodem są interferencje. Grosjean (1989, s. 9) określa je jako odchylenia od języka używanego w komunikacji, wynikające z nieświadomego wpływu języka aktualnie nieużywanego i dzieli je na interferencje statyczne (ang. *static interferences*), będące permanentnym oddziaływaniem jednego języka na drugi (np. akcent z języka ojczystego) oraz interferencje dynamiczne (ang. *dynamic*

interferences), będące przypadkowymi wpływami z języka w danej sytuacji nieużywanego³.

- tryb dwujęzyczny (ang. *bilingual mode*) - zachodzi w sytuacji komunikowania się dwóch (lub więcej) osób dwujęzycznych. Charakteryzuje go aktywność obu (lub więcej) języków u wszystkich rozmówców. W dwujęzycznym trybie mowy dochodzi do wyboru języka bazowego (ang. *base language*), który zależy od czynników takich jak np. zaangażowanie uczestników, sytuacja czy temat rozmowy. Mimo używania języka bazowego, wypowiedzi osób bilingwalnych świadczą o aktywności drugiego języka, czego dowodem jest zarówno zjawisko częściowego lub całkowitego przełączania się (ang. *code-switching*), jak i zapożyczania pojedynczych słów i włączania ich w fonologiczny i morfologiczny system języka dominującego w komunikacji. Grosjean (1989, s. 9) odróżnia ten typ zapożyczeń (ang. *speech borrowing*) od zapożyczeń leksykalnych, czyli wyrazów, które stały się częścią języka bazowego (ang. *lexical borrowing*).

Zagadnienie wyboru języka podejmowane jest także w późniejszych badaniach, przykładowo Barbara Zurer Pearson (2022, s. 136) zauważa, że wszystkich ludzi dwujęzycznych cechuje umiejętność funkcjonowania albo jako osoby jednojęzyczne, albo jako dwujęzyczne. Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób osoba dwujęzyczna podejmuje decyzję, którego języka będzie używać. Baker i Wright (2021, s. 5) uważają, że zależy to od sytuacji - gdy osoba dwujęzyczna kontaktuje się z drugą znaną sobie osobą bilingwalną (np. członkiem rodziny czy przyjacielem), możliwy jest wybór lub zmiana języka w trakcie rozmowy, natomiast w kontakcie z osobą nieznaną, wybór języka dokonany zostaje na podstawie takich przesłanek jak wygląd, ubiór, wiek, akcent czy imię i nazwisko rozmówcy. Jak podają badania (Baker i Wright, 2021, s. 6) także wybór języka mniejszości może być dokonany w celu świadomego podkreślenia identyfikowania się ze wspólnotą językową o niższym statusie (np. takie zachowanie charakteryzuje niektórych francuskojęzycznych mieszkańców Quebecu). Ważnym czynnikiem jest również wiek osoby dwujęzycznej. Starsze osoby chętniej wybierają język mniejszości, natomiast przedstawiciele młodszego pokolenia preferują język

³ Choć Grosjean (1989) w cytowanym artykule nie powołuje się na prace Uriela Weinreicha, to właśnie on był pierwszym językoznawcą, który podjął się opisu zjawiska interferencji (Błasiak, 2011, s. 125). Weinreich w swoim dziele *Languages in contact. Findings and problems* definiuje interferencje jako „przypadki odchylen od norm któregośkolwiek z języków pojawiających się wskutek faktu, że jednostki bilingwalne używają więcej niż jednego języka” (Weinreich, 1963, s. 1; za: Głuszkowski, 2013, s. 19).

dominujący w otoczeniu (Baker i Wright, 2021, s. 6). Dochodzi wtedy do wyboru języka rówieśników, a nie rodziców (Caldas i Caron-Caldas, 2000), co wynika między innymi z teorii socjalizacji grupowej (Harris, 1995), w myśl której dziecko, by stać się akceptowanym członkiem swojej grupy rówieśniczej, musi podzielać panujące w niej postawy i przekonania, również te dotyczące języka komunikacji. Jest to istotny element sprawczości dzieci, mający wpływ na kształtowanie RPJ.

Zauważyć należy, że niektóre osoby dwujęzyczne pomimo mechanizmu równoczesnego aktywowania obu języków wolą komunikować się w trybie jednojęzycznym. Oznacza to, że pozostają jednojęzycznymi użytkownikami danego języka podczas rozmowy z jedną osobą i jednojęzycznymi użytkownikami innego języka z drugą (Zurer Pearson, 2022, s. 136). Zdarza się także, że osoby dwujęzyczne prowadzą ze sobą dialog rozłączny (ang. *non-converging dialogue*), podczas którego każda z nich używa w wypowiedziach wybranego przez siebie języka, co oznacza, że podczas jednej rozmowy pozostają one w trybie dwujęzycznym jako odbiorcy, a w trybie jednojęzycznym jako nadawcy (Zurer Pearson, 2022, s. 138).

Istotnym zjawiskiem występującym w wypowiedziach osób pozostających w trybie dwujęzycznym jest ich przełączanie się między językami (ang. *code-switching*⁴). Polega ono na spontanicznej zmianie języka w kolejnych zdaniach całej wypowiedzi, w obrębie poszczególnych zdań, a nawet wewnątrz jednego słowa (Baker i Wright, 2021, s. 108; Wodniecka i in., 2018, s. 113). Przykładami przełączania się mogą być podawane przez Wodniecką i współpracowników (2018, s. 113) konstrukcje typu: „jumpać” lub „W przedszkolu jest taki miły carpecik, na którym kładziemy się na storytime”. Jak można zauważyć, przełączanie w obrębie jednego zdania lub wyrazu polega na posługiwaniu się językiem odmiennym niż ten, który był początkowo wybrany, przy jednoczesnym uwzględnieniu reguł gramatycznych (np. końcówek fleksyjnych) pierwszego języka (Baker i Wright, 2021, s. 108).

Przełączanie się początkowo uważane było za wynik niedostatecznej znajomości języka i próbę poradzenia sobie z będącymi jej konsekwencją trudnościami w komunikacji, natomiast obecnie sądzi się, że tylko część jego przypadków można przypisać brakowi dostatecznej kompetencji lub niewystarczającej dbałości o poprawność wypowiedzi (Wodniecka i in., 2018; Zurer Pearson, 2022). Pod pozorną

⁴ Angielski termin „*code-switching*” używany jest w niektórych pracach wymiennie z terminem „*code-mixing*” (Baker i Wright, 2021, s. 454). Z kolei Zofia Wodniecka, tłumaczka pracy Barbary Zurer Pearson *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, postuluje pozostawienie terminu „*code switching*” w języku oryginalnym, sugerując, że jest on przyjęty również w językoznawstwie polskim.

niezręcznością w posługiwaniu się językami może kryć się dobra znajomość obu systemów (MacSwan, 2019), a przełączanie się może być strategią komunikacyjną polegającą na naturalnym wykorzystaniu zasobów i kompetencji językowych przez osoby dwujęzyczne (Paradis, Genesee i Crago, 2011). Przykładowo na poziomie leksykalnym może ono wynikać z biegłej znajomości obu języków i być wyrazem świadomego wyboru formy, która według osoby dwujęzycznej jest w danej sytuacji najbardziej adekwatna (Zurer Pearson, 2022, s. 138). Baker i Wright (2021, s. 7) zwracają uwagę, że niezależnie od tego, czy przełączanie się jest świadomym czy nieświadomym wyborem mówiącego, może wynikać z rozpoznania preferencji językowych drugiego uczestnika rozmowy. Z kolei przełączanie się na poziomie dłuższej wypowiedzi jest zazwyczaj reakcją mówiącego na jakiś bodziec, najczęściej nazwę własną lub słowo wymawiane tak samo w obu językach, po którym następuje „przekierowanie” rozmowy na drugi język (Zurer Pearson, 2022, s. 139). Zaobserwowano, iż do mieszania kodów dochodzi najczęściej w kontaktach osób dwujęzycznych między sobą, natomiast rzadziej w ich kontaktach z osobami jednojęzycznymi (Barron-Hauwaert, 2004).

Odrębnym zagadnieniem związanym z dwujęzycznością jest transfer językowy polegający na czerpaniu z zasobów jednego języka podczas posługiwania się drugim, przy czym proces ten może dotyczyć zarówno słownictwa, gramatyki, fonetyki, jak i pisowni (Wodniecka i in., 2018). Uznaje się, że zjawisko transferu bardziej dotyczy języków bliskich typologicznie, w których występują podobne konstrukcje (np. polski i rosyjski), natomiast rzadziej języków odległych od siebie (np. arabski i angielski) (Arabski, 2004; w: Kurcz, 2007 i in., s. 343; Baker i Wright, 2021, s. 311).

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się dwa rodzaje transferu. Transfer pozytywny to przenoszenie i używanie konstrukcji językowej z języka pierwszego do drugiego, w którym podobna konstrukcja istnieje i pełni podobną funkcję. Uważa się, że wykorzystanie podobieństw fonologicznych, leksykalnych, gramatycznych czy zgodności systemu pisma ułatwia przyswajanie drugiego języka (Arabski, 2004; za: Kurcz i in., 2007, s. 345). Transfer negatywny, nazywany czasem interferencją (Baker i Wright, 2021, s. 463), jest natomiast przeniesieniem struktury językowej niewspółdzielonej lub pełniącej inną funkcję w obu językach. W przeciwieństwie do mechanizmu przełączania między językami (ang. *code-switching*), transfer negatywny jest zjawiskiem, które prowadzi do błędnej wypowiedzi, ponieważ wynika z zastosowania reguł językowych z pierwszego języka podczas posługiwania się drugim

(Zurer Pearson, 2022, s. 140). Przykładem negatywnego transferu leksykalnego są tzw. *false friends*, czyli elementy na pozór podobne, lecz o odmiennym znaczeniu (np. ang. *lecture*, czyli wykład i pol. lektura). W zakresie gramatyki może być nim stosowanie struktury istniejącej w obu językach, ale z błędną częstotliwością, np. nadużywanie w języku polskim zaimków osobowych pod wpływem języka angielskiego (Otwinowska, Opacki i Mieszkowska, 2015). Szczególnie silnie zjawisko transferu negatywnego dotyczy systemu fonologicznego i występuje podczas przenoszenia wzorca artykulacyjnego z pierwszego języka do drugiego (Mirośławska, 2022).

Mimo specyficznego sposobu komunikowania się osób dwujęzycznych, charakteryzującego się takimi zjawiskami jak przełączanie języków czy transfer, rozwój mowy jest u nich w większości przypadków podobny jak u osób jednojęzycznych (Cieszyńska-Rożek, 2022; Rokita-Jaśkow, 2010, 2025; Zurer Pearson, 2022). Oznacza to, że bez względu na to, czy dzieci są eksponowane na jeden czy na dwa języki, w porównywalnym wieku osiągają podobne etapy mowy (Cieszyńska-Rożek, 2022). Orientacyjnie przyjmuje się, że kamienie milowe w jej rozwoju obejmują kolejno produkcję sylab (ok. 6 mies.), wymawianie pierwszych słów (ok. 12 mies.), pojawienie się fraz dwuwyrzowych (ok. 24 mies.) i prostych zdań (ok. 36 mies.) (Zurer Pearson, 2022, s. 96-98), tak, by w wieku ok. 4 lat dziecko mogło opanować język ojczysty „w stopniu pozwalającym mu na swobodną komunikację na poziomie zdania” (Rokita-Jaśkow, 2010, s. 16). Wartym podkreślenia jest fakt, że nabywanie dwóch języków od urodzenia nie wpływa negatywnie na rozwój mowy dziecka, a ewentualne obserwowane przez rodziców nieprawidłowości nie mogą być tłumaczone dwujęzycznością i powinny skłonić opiekunów do konsultacji ze specjalistą (Cieszyńska-Rożek, 2022; Zurer Pearson, 2022).

Część naukowców przyjmuje, że za proces nabywania języka odpowiedzialny jest wrodzony biologiczny mechanizm przyswajania języka (ang. *Language Acquisition Device, LAD*), który umożliwia dzieciom nabycie języka poprzez wnioskowanie o jego strukturze na podstawie tego, co słyszą (Zurer Pearson, 2022, s. 426). Jeżeli ekspozycja na drugi język będzie miała miejsce przed 3 rokiem życia, w jego przyswajaniu będą uczestniczyć te same mechanizmy, które są obecne przy akwizycji języka pierwszego (Rokita-Jaśkow, 2010, s. 10), a nawet można mówić wtedy o „dwujęzycznym przyswajaniu języka ojczystego” (Rokita-Jaśkow, 2010, s. 10). Uznaje się, że starsze dzieci również nabywają drugi język w podobny sposób, z tą jednak różnicą, że wykorzystują już wykształcony dla języka pierwszego system pojęć, co pozwala im

szybciej przejść przez kolejne etapy (Ervin-Tripp, 1974; za: Rokita-Jaśkow, 2013, s. 117). Badania wykazały, że dzieci jednojęzyczne koncentrują się bardziej na właściwościach poznawanych obiektów, natomiast dzieci wychowywane w środowisku dwujęzycznym, wykorzystują wskazówki pragmatyczne, np. gest czy ukierunkowane spojrzenie (Brojde, Ahmed i Colunga, 2012). Ponadto dzieci dwujęzyczne szybciej przyswajają nowe słowa w odniesieniu do znanych sobie wcześniej obiektów (Kaushanskaya, Gross i Buac, 2014).

W przyswajaniu języka oprócz mechanizmu LAD ważną rolę odgrywa też tzw. system wsparcia przyswajania języka (ang. *Language Acquisition Support System, LASS*), który zakłada korzystanie z zasobów istniejących w otoczeniu, np. z wsparcia rodziny (Zurer Pearson, 2022, s. 426). W odniesieniu do RPJ oznacza to wszelkie działania związane z zarządzaniem językiem, np. wybór strategii komunikacyjnej (Romaine, 1999) czy rodzicielskich strategii dyskursu (Lanza, 1997). W przypadku dwujęzyczności zaangażowanie opiekunów jest szczególnie ważne, ponieważ jak twierdzi Rokita-Jaśkow (2010, s. 11), „niezbędnym warunkiem do przyswojenia sobie mowy obcojęzycznej jest konieczność używania jej w sposób czynny, czyli interakcja w tym języku”.

Wiek nabywania drugiego języka jest jednym z kryteriów wyodrębniania dwujęzyczności. Przyjmując je, rozróżnia się osoby wcześnie dwujęzyczne (ang. *early bilingual*), których ekspozycja na drugi język nastąpiła w dzieciństwie oraz osoby późno dwujęzyczne (ang. *late bilingual*), których kontakt z drugim językiem rozpoczął się w okresie nastoletnim (Wodniecka i in., 2018, s. 101). W pierwszym przypadku osoby te prezentują dwujęzyczność równoczesną lub sukcesywną (po opanowaniu podstaw języka pierwszego), natomiast w drugim zawsze będzie to dwujęzyczność sukcesywna (Wodniecka i in., 2018, s. 101). Wiek nabycia języka ma przede wszystkim znaczenie dla poprawnego przyswojenia systemu fonologicznego (np. Guion, Harada i Clark, 2004) oraz reguł składniowych (np. Scherag i in., 2004).

Bardzo ważne miejsce w wyjaśnianiu procesu akwizycji języka drugiego zajmuje również sformułowana przez Stephena Krashena (1989, 1991) hipoteza inputu (ang. *Input Hypothesis*), zgodnie z którą przyswajanie języka następuje na skutek ekspozycji uczącego się na dane językowe, których treść jest przetwarzana, pomimo iż poziom struktur językowych wypowiedzi jest nieco wyższy od aktualnego poziomu biegłości danej osoby. Warto zauważyć prawidłowość, zgodnie z którą większa ilość danych językowych powoduje lepszą znajomość języka, a to z kolei pozytywnie

wpływa na częstsze jego używanie (Zurer Pearson, 2022, s. 174). Nabywanie języka zależy zarówno od ilości, jak i jakości danych językowych otrzymywanych przez dziecko (Cieszyńska-Rożek, 2022; De Houwer, 2023; Rokita-Jaśkow, 2010). Dane te w polskiej literaturze przedmiotu określane są czasem terminem „materiał językowy” lub „środowisko” (Wodniecka i in., 2018), choć niektórzy badacze używają angielskiego terminu „input” (np. Chodkiewicz, 2016). Anna Seretny i Ewa Lipińska (2024, s. 10) pod pojęciem inputu rozumieją „wszelkie doznawane i zbierane doświadczenia językowe”.

Barbara Zurer Pearson wraz ze współpracownikami (1997) udowodniła, że choć nabywanie drugiego języka następuje już przy 10% inputu w tym właśnie języku, jednakże do osiągnięcia biegłości przez dziecko powinien on stanowić minimum 20% wszystkich jego kontaktów językowych. Badaczka (Zurer Pearson, 2022, s. 162) zwróciła również uwagę, że w przypadku języka mniejszości najskuteczniejsza dla jego utrzymania jest proporcja 70:30 procent czasu, w której 70% stanowi input w języku mniejszości, natomiast 30% to input w języku większości. Z kolei z badań Allegry Cattani i współpracowników (Cattani i in., 2014) wynika, że aby dwuipółroczne dzieci dwujęzyczne miały zasób biernego i czynnego słownictwa w drugim języku porównywalny z jednojęzycznymi rówieśnikami, potrzebują ok. 60% kontaktów językowych w tym języku. Elin Thordardottir (2011) wykazała natomiast, że dzieci pięcioletnie, których input językowy w obu językach był zrównoważony (tzn. na poziomie ok. 50% w każdym z nich) osiągały bierną znajomość słownictwa podobną do dzieci jednojęzycznych, ale osiągnięcie przez nie zrównoważonej czynnej znajomości słownictwa wymagało większego (powyżej 50%) inputu w języku drugim. Ponadto badaczka (Thordardottir, 2010) zaobserwowała, że czynna znajomość słownictwa w danym języku wzrasta systematycznie przy wzroście inputu, natomiast znajomość bierna wzrasta najprawdopodobniej tylko do granicy ok. 50% czasu ekspozycji (w badaniu zaobserwowano różnicę między dziećmi mającymi 20% i 40% kontaktu, ale nie wykazano jej między 70% i 80% inputu). Na uwagę zasługuje także analiza Johanne Paradis i Ruiting Jia (Paradis i Jia, 2017), które w badaniu podłużnym przeprowadzonym wśród dzieci chińskich w Kanadzie po 4,5 roku, 5,5 roku i 6,5 roku ich ekspozycji na język angielski wykazały, że aby osiągnąć poziom jednojęzycznych rówieśników większość z nich (20 z 21) potrzebowała 6,5 lat. Badanie to (Paradis i Jia, 2017) sprawdzało zakres słownictwa, umiejętność powtarzania zdań

oraz rozumienie wypowiedzi ustnych.

W studiach nad dwujęzycznością ważny jest również kontekst nabywania i używania języków, ponieważ od niego zależą kompetencje językowe - zarówno komunikacyjne, jak i akademickie (Cummins, 1979). Przykładowo, jeśli nie ma równowagi między oficjalnym i nieoficjalnym kontekstem akwizycji języka, osoba dwujęzyczna może rozwinać tylko podstawowe interpersonalne umiejętności komunikacyjne (ang. *basic interpersonal communication skills, BICS*) w języku komunikacji domowej, natomiast biegłość poznawczo-akademicką (ang. *cognitive academic language proficiency, CALP*) w języku otoczenia (Wodniecka, 2018, s. 102). W przypadku życia na emigracji może zachodzić sytuacja, w której każdy z języków pełni określoną funkcję - język komunikacji domowej używany jest w kontekście życia codziennego, najczęściej rodzinnego, natomiast język otoczenia jest językiem pracy i edukacji. Jeżeli zaczyna on być głównym językiem danej osoby, dochodzi do zmiany dominacji językowej (ang. *language shift*), która wiąże się z coraz częstszym używaniem języka dominującego w danym otoczeniu i może prowadzić w konsekwencji do atrycji (ang. *language attrition*), czyli utraty języka mniejszości (Baker, 2014, s. 245; Baker i Wright, 2021 s. 460). Jest to bardzo częste doświadczenie dzieci, które zostają włączone w system edukacji miejsca zamieszkania⁵ (Wodniecka i in., 2018, s. 110). Zmiana ta, określana również „przesunięciem językowym” (Zurer Pearson, 2022, s. 428), może zachodzić nie tylko u indywidualnych osób, ale także w obrębie całej społeczności językowej (Baker, 2014, s. 245; Baker i Wright, 2021 s. 460).

Charakterystycznym zjawiskiem związanym z rozwojem mowy zarówno dzieci jednojęzycznych, jak i dwujęzycznych, a także dorosłych, którzy uczą się nowego języka, jest prymarność procesów rozumienia, czyli bierna znajomość języka, nad procesami generowania mowy, czyli znajomością czynną (np. Wodniecka i in., 2018). Można również wyodrębnić pewne właściwości specyficzne dla rozwoju dzieci dwujęzycznych zachodzące podczas nabywania kolejnych podsystemów drugiego języka.

Pierwsze prawidłowości dotyczą fonologii (Rokita-Jaśkow, 2010; Zurer Pearson, 2022). Każdy człowiek od urodzenia wyposażony jest w umiejętność rozróżniania

⁵ Na uwagę zasługuje spostrzeżenie Anny Żurek (2018, s. 25), która zauważyła: „W większości opracowań rozdziela się pojęcie atrycji języka pierwszego od niepełnej akwizycji języka. To pierwsze odnosi się bowiem do dorosłych użytkowników języka emigrantów, którzy stali się dwujęzyczni w wieku dorosłym (to tzw. późni dwujęzyczni – *forgetters*), drugie zaś do osób, które przyswoiły język drugi we wczesnym dzieciństwie, a więc przed opanowaniem w pełni języka pierwszego (tzw. wcześnie dwujęzyczni – *incomplete learners*, Polinsky, 1997; Montrul, 2002)”.

dźwięków mowy niezależnie od tego, w jakim są języku, co pozwala mu na przyswojenie dowolnego systemu fonologicznego (np. Zurer Pearson, 2022, s. 136). Umiejętność ta zanika ok. 6.-10. miesiąca życia, kiedy wzrasta różnicowanie dźwięków języka ojczystego (Kuhl, 2004), badania udowodniły jednak, że u dzieci z równoczesną ekspozycją na dwa języki zdolność ta utrzymuje się aż do ok. 12. miesiąca życia (Kuhl, Tsao i Liu, 2003). Ponadto wykazano, że w przypadku dwujęzyczności sukcesywnej znaczenie ma wiek rozpoczęcia kontaktu z językiem drugim, ponieważ późniejsza ekspozycja na jego system fonologiczny będzie związana z transferem wymowy z języka pierwszego, choć, jak podają Wodniecka i współpracownicy (Wodniecka i in., 2018, s. 120), zagadnienie to nadal czeka na opracowanie naukowe.

Opanowanie systemu fonologicznego umożliwia rozwój słownictwa (Rokita-Jaśkow, 2010; Zurer Pearson, 2022). Przy dwujęzyczności równoczesnej jego przyswajanie następuje jednocześnie w obu językach, chociaż nie rozwija się ono identycznie (De Houwer, 2009). Uważa się, że zasób leksykalny dzieci dwujęzycznych jest w porównaniu z ich jednojęzycznymi rówieśnikami uboższy w każdym z poszczególnych języków, ale łączny zasób wszystkich słów jest podobny (np. Mięksisz i in, 2019). Poziom leksykalny jest zależny od ilości kontekstu językowego, czyli inputu (np. De Houwer, 2023; Rokita-Jaśkow, 2010; Thordardottir, 2011). Po rozpoczęciu edukacji w języku otoczenia, obserwowany jest jego rozwój (Leseman, 2000). Przykładowo znajomość słownictwa dotyczącego szkoły nie różni się u dzieci dwu i jednojęzycznych (Bialystok i in., 2010). W przypadku dwujęzyczności sukcesywnej ekspozycja na język drugi przypada na moment większej dojrzałości poznawczej, w którym dziecko ma w pewien sposób rozwiniętą siatkę pojęć oraz pewną świadomość metajęzykową (Kurcz, 2007; Zurer Pearson, 2022). Według niektórych badaczy (Paradis, 2005) może to być powodem szybkiego przyswajania słownictwa w języku drugim, które powoduje, że dzieci rozpoczynające jego naukę w 5 roku życia, po ok. 3 latach osiągają poziom słownictwa biernego porównywalny z jednojęzycznymi rówieśnikami (Golberg, Paradis i Crago, 2008).

Po opanowaniu ok. 50 słów, co następuje zazwyczaj do ok. 24 mies. życia, dzieci zaczynają budować frazy dwuwyrazowe, a ok. 36 mies. komunikują się za pomocą prostych zdań (Zurer Pearson, 2022, s. 98). Przy dwujęzyczności równoczesnej dzieci przyswajają dwa systemy gramatyczne w podobnym tempie jak ich jednojęzyczni rówieśnicy (De Houwer, 2005). Badania wykazały, że już siedmiomiesięczne dzieci potrafią rozróżnić dwa języki na podstawie ich prozodii, a na następnym etapie rozwoju

mowy stosują odpowiedni dla danego języka szyk wyrazów (De Houwer, 2009). Ponadto obserwuje się, że dzieci dwujęzyczne szybciej nabywają strukturę gramatyczną języka dominującego w ich otoczeniu (Gathercole i Thomas, 2005). Przyswojenie systemu gramatycznego języka drugiego w przypadku dwujęzyczności sukcesywnej następuje w momencie, gdy dziecko zna już pewne struktury ze swojego języka pierwszego, a ponadto posiada pewną świadomość metajęzykową (Zurer Pearson, 2022). W sytuacji, gdy oba języki są zbliżone, na przykład należą do tej samej rodziny, struktury występujące w obu będą reprezentowane w wypowiedziach dziecka częściej niż te, które są obecne tylko w jednym języku (Döpke, 2000). Wodniecka i współpracownicy (Wodniecka i in., 2018) zwracają uwagę, że badania współzależności między przyswajaniem gramatyk obu języków w przypadku dzieci dwujęzycznych sukcesywnie nie zawsze prowadzą do jednoznacznych wniosków.

W zakresie pragmatyki badania wykazały, że dzieci dwujęzyczne wykonują zadania wymagające uświadomienia sobie stanów mentalnych, a więc myśli, sądów i uczuć innych ludzi (tzw. naiwna teoria umysłu), a także przewidywania ich zachowań w wieku ok. 3 lat, a więc przeciętnie o rok wcześniej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Kovács, 2009). Naukowcy wiążą tę umiejętność z faktem, iż dzieciom tym łatwiej jest przyjąć perspektywę drugiej osoby (wynika to np. z podwójnego nazewnictwa tego samego pojęcia), a oprócz tego mają wyższą świadomość metajęzykową (Goetz, 2003). Ponadto dzieci dwujęzyczne w wieku 4–6 lat mają większą świadomość zasad konwersacyjnych i reagują na ich naruszanie, np. potrafią częściej niż rówieśnicy wskazać złamanie maksymy grzeczności (Siegal, Iozzi i Surian, 2009).

Z wieloaspektowych badań nad dwujęzycznością wywodzą się prace naukowe dotyczące wielojęzyczności, obecnie powszechnie postrzeganej jako odrębne, bardzo złożone zjawisko (Aronin, 2019, s. 17). Wielojęzyczność definiuje się jako „posługiwanie się trzema lub więcej językami” [tłum. własne - K.P.] i w takim rozumieniu odróżnia się ją od dwujęzyczności, uznawanej za jej szczególny rodzaj (Aronin, 2019, s. 3). Rozróżnienie między dwujęzycznością a wielojęzycznością jest istotne, ponieważ w dobie globalizacji oraz dynamicznych zmian demograficznych coraz więcej osób poszerza repertuar językowy zarówno własny, jak i swojej rodziny.

W literaturze przedmiotu wymienia się następujące stopnie świadomości dotyczącej języków, odzwierciedlające dominujący sposób postrzegania ich zarówno w sferze naukowej, jak i praktykowania w codziennym życiu (Singleton i Aronin, 2019, s. XIV-XV):

- jednojęzyczny stopień świadomości (ang. *monolingual stage*) - trwający od końca XIX wieku, charakteryzujący się zainteresowaniem językiem jako systemem arbitralnym i promujący wyidealizowanego jednojęzycznego użytkownika, bezbłędnie posługującego się danym językiem,
- dwujęzyczny stopień świadomości (ang. *bilingual stage*) - mający początek w połowie XX wieku, charakteryzujący się poszerzeniem zainteresowania zarówno badaczy, jak i szeroko rozumianych społeczeństw, kwestiami psychologicznymi, kulturowymi, ekonomicznymi, politycznymi i edukacyjnymi dotyczącymi osób dwujęzycznych,
- wielojęzyczny stopień świadomości (ang. *multilingual stage*) - aktualny etap świadomości znaczenia roli występowania zjawiska wielojęzyczności w wielu aspektach współczesnego życia. Charakteryzuje się on zmianą w postrzeganiu i opisie takich zjawisk jak, między innymi, biegłość językowa czy wspólnota komunikacyjna (Bailey i in., 2016; Vasanta, 2011).

Zaznaczyć należy, że termin wielojęzyczność oznacza nie tylko aktywne używanie więcej niż dwóch języków przez jedną osobę, ale także samą specyficzną dla człowieka zdolność posługiwania się trzema lub więcej językami. Suzanne Flynn (2016, brak strony) uważa ją za stan, który jest dla ludzkiego umysłu naturalny, a jednym z powodów tego przekonania jest fakt, iż ponad połowa ludzkości jest co najmniej dwujęzyczna. Wielojęzyczność oznacza również występowanie więcej niż dwóch języków na danym terytorium lub w jednej społeczności (Aronin, 2019, s. 3). Biorąc pod uwagę wieloaspektowość i złożoność tego zjawiska, Larissa Aronin (2019, s. 4) zauważa potrzebę odróżnienia wielojęzyczności indywidualnej (ang. *individual multilingualism*) od społecznej (ang. *societal multilingualism*) oraz wielojęzyczności historycznej (ang. *historical multilingualism*) od wielojęzyczności w ujęciu współczesnym (ang. *current multilingualism*). Według niej (Aronin, 2019, s. 4) wielojęzyczność indywidualna jest rozumiana jako nabywanie i posługiwanie się kilkoma językami przez jedną osobę. W takim kontekście termin wielojęzyczność jest czasem zastępowany terminem „*plurilingualism*” w dokumentach Unii Europejskiej i „*plurilinguisme*” w literaturze frankofońskiej.

Wielojęzyczność ma także wymiar społeczny, związany z kontekstem i okolicznościami oraz efektami używania więcej niż dwóch języków w różnego rodzaju grupach (Aronin, 2019, s. 4). Wielojęzyczność społeczną definiuje się jako

„zorganizowane i niezorganizowane praktyki językowe obejmujące trzy i więcej języków oraz posługiwanie się więcej niż dwoma językami przez niektórych lub wszystkich członków społeczeństwa, a także konsekwencje tych praktyk i posługiwania się nimi dla społeczeństwa i jego członków” [tłum. własne - K.P.] (Aronin, 2019, s. 5). W takiej perspektywie wiąże się ona zarówno z polityką językową uznającą status danych języków, jak i z funkcjonowaniem poszczególnych osób w zróżnicowanych językowo społeczeństwach, w których znajomość danego języka może determinować wiele aspektów codziennego życia (przykładowo możliwość zatrudnienia lub edukacji). Wyodrębnia się dwa rodzaje wielojęzyczności społecznej (Aronin, 2019, s. 5):

- wielojęzyczność przybliżoną (ang. *proximate multilingualism*) - zachodzącą w przypadku, gdy na danym terytorium żyją społeczności posługujące się własnymi odrębnymi językami, ale wspólne funkcjonowanie nie wymaga używania więcej niż jednego języka (np. Szwajcaria z ludnością posługującą się językami niemieckim, francuskim, włoskim i retoromańskim uznanymi za języki oficjalne),
- wielojęzyczność integracyjną (ang. *integrative multilingualism*) - zachodzącą w przypadku aktywnego używania więcej niż dwóch języków przez członków danego społeczeństwa (np. Indie, państwa afrykańskie takie jak Nigeria czy Czad).

W ujęciu antropologicznym wielojęzyczność jest uznawana za specyficzną cechę charakteryzującą gatunek ludzki od tysiącleci (Barnard, 2016), a jej obecność była notowana w społeczeństwach w różnych okresach historycznych (Aronin, 2019, s. 7). Współcześnie, w przeciwieństwie do wielojęzyczności historycznej, zjawisko to ma kluczowe znaczenie dla postępu i rozwoju cywilizacji (Aronin i Singleton, 2012). Podłożem tej zmiany są przybierające na sile od końca XX wieku procesy związane z globalizacją (Aronin, 2019, s. 8). Należą do nich mobilność, ruchy migracyjne o różnorodnym podłożu, charakteryzujące się odmiennymi niż uprzednio odległościami i miejscami docelowymi oraz postęp technologiczny, szczególnie w zakresie technologii komunikacyjnych (Aronin, 2019). Wynikiem tych przeobrażeń jest specyficzna dla wielojęzyczności współczesnej superróżnorodność (ang. *super-diversity*), będąca początkowo przedmiotem nauk społecznych (Vertovec, 2007). Oznacza ona nowy, wyższy poziom zróżnicowania społeczeństwa, wynikający z coraz większej różnorodności etnicznej, kulturowej, religijnej czy społeczno-ekonomicznej jego

członków, a także z wyższego stopnia ich przywiązania do tożsamości oraz społeczności pozostającej poza krajem przyjmującym (Andrejuk, 2021, s. 359).

Drugą cechą charakterystyczną współczesnej wielojęzyczności jest jej niespotykana dotąd, większa niż w przypadku dwujęzyczności, złożoność (ang. *complexity*) (Aronin, 2019; Aronin i Jessner, 2015). W takim ujęciu opisywana jest ona jako zjawisko emergentne (ang. *emergence perspective*), czyli takie, które jako całość nie jest jedynie sumą elementów składowych (w tym przypadku języków) (Aronin, 2019). Zmienia się także rozumienie pojęcia repertuaru językowego (ang. *language repertoires*), który początkowo odnosił się do zasobu języków używanych przez daną osobę lub społeczność (Schiffmann, 1996, s. 42). W kontekście wielojęzyczności współczesnej repertuar językowy oznacza „sumę wszystkich umiejętności językowych w jednym, dwóch, trzech lub więcej językach, aktywa, zasoby lub zapasy posiadane przez jednostkę lub grupę” [tłum. własne - K.P.] (Aronin, 2019, s. 20). W takim rozumieniu repertuar językowy oznacza zasoby językowe, których aktywna i używana w danym okresie życia użytkownika języka część zdefiniowana jest jako dominująca konstelacja językowa (ang. *Dominant language constellation, DLC*) (Aronin, 2006, 2016). W jej skład wchodzi języki najczęściej używane przez daną osobę (Aronin, 2019, s. 21). Zmiany dotyczą również metodologii badań, także na poziomie neurolingwistycznym (Festman, 2012, 2018). Opis różnic oparty na binarnych opozycjach dotyczących języka i jego użytkowników, np. jedno- w przeciwieństwie do dwu- czy ojczysty w przeciwieństwie do obcy, zastępowany zaczyna być podkreślanie złożoności zjawiska wielojęzyczności (Muñoz i Singleton, 2019).

Rozróżnienie między dwujęzycznością a wielojęzycznością dotyczy także samych użytkowników języków. Osoba wielojęzyczna różni się od osoby dwujęzycznej następującymi cechami:

- jej system językowy jest znacznie bardziej skomplikowany (Aronin i Jessner, 2015),
- korzysta ze swojego uprzedniego doświadczenia uczenia się nowego języka (Hufeisen, 2010), a ponadto pewne mechanizmy przetwarzania języka rozwijają się u niej wyłącznie jako konsekwencja uczenia się drugiego języka (Aronin, 2019),
- z każdym nowym językiem zwiększa się liczba i częstotliwość strategii wykorzystywanych przez nią do uczenia się (Kemp, 2007),

- charakteryzuje ją kompetencja składająca się z trzech elementów: kompetencji międzykulturowej (ang. *intercultural competence*), kompetencji symbolicznej (ang. *symbolic competence*) oraz multikompetencji (ang. *multicompetence*). Kompetencja międzykulturowa, opierająca się na zrozumieniu drugiej kultury, jest również umiejętnością „działania w oparciu o nową perspektywę” [tłum. własne - K.P.] (Byram i in., 2002, s. 30). Kompetencja symboliczna oznacza zdolność nadawania znaczenia i rozumienia kontekstu, w którym język jest nabywany i używany, np. interpretacji metaforycznego znaczenia słów (Kramsch, 2008). Multikompetencja definiowana jest jako całościowy stan umysłu wielojęzycznej jednostki lub społeczności, który obejmuje zarówno procesy językowe, jak i poznawcze (Cook i Wei, 2016, s. 9-16).
- obserwowane są także różnice na poziomie neurologicznym, np. w istocie szarej mózgu osoby wielojęzycznej (Higby i in., 2013).

1.3.2. Socjalizacja językowa

Niezależnie od ilości języków, na które ekspozycja jest dziecko, ważnym aspektem jego dwu lub wielojęzycznego wychowania jest proces socjalizacji językowej, polegający na nabywaniu kompetencji językowych, kulturowych i komunikacyjnych podczas interakcji z osobami posiadającymi większą wiedzę lub prezentującymi większą biegłość w danym języku (Duff i Talmy, 2011, s. 95). Koncepcja socjalizacji językowej została opracowana w latach osiemdziesiątych XX wieku przez Elinor Ochs i Bambi B. Schieffelin (Schieffelin i Ochs, 1986), a u jej podłoża leży przekonanie, iż stawanie się kompetentnym użytkownikiem języka obejmuje dwa powiązane ze sobą procesy, a mianowicie „socjalizację poprzez używanie języka i socjalizację do używania języka” [tłum. własne - K.P.] (Schieffelin i Ochs, 1986, s. 163). Proces ten polega na jednoczesnym przyswajaniu zachowań językowych i rozumieniu wzorców kulturowych (Stępkowska, 2017, s. 329). Oznacza to, iż wiedza społeczno-kulturowa jest nabywana w trakcie uczestnictwa w interakcjach słownych, a jednocześnie uczestniczenie w tych interakcjach umożliwia zarówno nabycie kompetencji językowej, czyli znajomości struktury fonologicznej i morfosyntaktycznej języka (Chomsky, 1965), jak i kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności używania go w sposób odpowiedni do kontekstu (Hymes, 1972) (Riley, 2008, s. 398). Według Paula Garretta (2007, s. 233)

socjalizacja jest „procesem rozwoju człowieka, zgodnie z którym dziecko lub każdy nowy użytkownik języka (niezależnie od wieku) nabywa kompetencje komunikacyjne, które pozwalają na sensowne interakcje z innymi i na udział w życiu społecznym danej wspólnoty” [tłum. własne - K.P.]. Innymi słowy proces socjalizacji językowej umożliwia nabywanie języka danej społeczności przy jednoczesnym stawianiu się jej członkiem (Romanowski, 2022, s. 148). Aldona Skudrzyk (2019, s. 232) definiuje socjalizację językową jako „poznawanie języka najbliższego otoczenia społecznego, języka pierwszego, którym potrafimy opisać świat, który niesie doświadczenie społeczne poprzednich pokoleń, a jego znaczeniowa strona – utrwalone sposoby kategoryzowania i wartościowania rzeczywistości”. Badaczka (Skudrzyk, 2019, s. 231) wyróżnia socjalizację pierwotną (od momentu narodzin) oraz socjalizację wtórną (związaną z rozszerzeniem kręgu kontaktów społecznych i komunikacyjnych). Pierwotna socjalizacja językowa najefektywniej i najbardziej naturalnie odbywa się w rodzinie i zależy od jakości oraz różnorodności ustnej komunikacji dziecka z opiekunami (Dramska, 2008; Skudrzyk, 2019). W jej trakcie język staje się „przewodnikiem po świecie” (Skudrzyk, 2019, s. 230). Badaczka (Skudrzyk, 2019, s. 231) zauważa, że:

rzeczywistość poznawana przez jednostkę podczas socjalizacji pierwotnej przyjmowana jest bez świadomości istnienia alternatyw, stanowi jej cały i jedyny świat. Jednostka poznaje język i nabywa wiedzę, ale przede wszystkim otrzymuje podstawowy drogowskaz aksjologiczny, czyli siatkę wartości, która w pierwszym okresie życia kształtuje jej osobowość, styl życia, wzory społecznego funkcjonowania, wreszcie określoną tożsamość kulturową oraz postawę wobec tej tożsamości.

W kontekście narastających ruchów migracyjnych oraz zjawiska globalizacji socjalizacja językowa coraz częściej dotyczy również rozwijania kompetencji językowych i kulturalnych w drugim języku. W procesie tym osoby stające się użytkownikami nowego języka lub te, które chcą przywrócić utraconą biegłość w danym języku, rozwijają zdolność świadomego uczestnictwa w praktykach językowych grupy posługującej się językiem docelowym (Romanowski, 2022, s. 148). Warto podkreślić, że rodzaj kontaktów językowych, będących podstawowym warunkiem

zarówno nabywania języka, jak i przekazywania społeczno-kulturowych przekonań, sam jest kształtowany przez przekonania kulturowe i społeczne prezentowane przez wspólnotę komunikacyjną, w której one zachodzą (Riley, 2008, s. 407).

1.3.3. Wybrane zagadnienia związane z polityką językową

Prymarnym celem badań nad RPJ jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania, w jaki sposób decyzje rodziców dotyczące wspierania danego języka oraz ich przekonania i praktyki językowe przekładają się na sukces dziecka w osiągnięciu dwujęzyczności (King i in., 2008, s. 909). Perspektywą umożliwiającą taką analizę jest polityka językowa (King, Fogle, Logan-Terry, 2008, s. 907; Romanowski, 2021, s. 46). Jest ona definiowana jako „ogół świadomych działań mających na celu kształtowanie pożądanych indywidualnych i zespołowych zachowań językowych” (Pisarek, 2007, s. 331). Termin ten jednak może być rozumiany w dwójnasób - jako odrębna, interdyscyplinarna dziedzina badań oraz szerzej, jako pewnego rodzaju postawa wobec języka, charakteryzująca się rozmyślnym i intencjonalnym modyfikowaniem sposobu porozumiewania się (Romaine, 2021).

Jako obszar badawczy polityka językowa określana jest także terminem „planowanie językowe”⁶ (ang. *Language policy and planning, LPLP, LPP*). Jest to osobna dziedzina badań zapoczątkowana w latach 50. i 60. XX wieku, powiązana między innymi z językoznawstwem (zwłaszcza socjolingwistyką, socjologią języka i językoznawstwem stosowanym), antropologią, prawem, naukami politycznymi, filozofią, edukacją, psychologią społeczną i ekonomią (Romaine, 2021). W tym okresie obszarem zainteresowań polityki językowej było przede wszystkim rozwiązywanie problemów lingwistycznych w krajach postkolonialnych (Spolsky, 2012, s. 3). Wiązało się to z zaistniałą w tych państwach potrzebą nadania statusu języka narodowego jednemu spośród rywalizujących ze sobą na danym terytorium języków rdzennych. Konsekwencją tej konieczności było planowanie wspierania wybranych języków (na przykład poprzez tworzenie lub modyfikowanie systemu pisma czy tworzenie nowej terminologii), tak, by mogły one stać się narzędziem umacniającym nowe państwowości (Fishman, 1968; Fishman i in., 1968; Ray, 1968). Kolejne dekady ukazały jednak

⁶ Wcześniej używano również terminu „inżynieria językowa” (ang. *language engineering*) (Romaine, 2021), natomiast Spolsky (2009, s. 4) postuluje użycie terminu „zarządzanie” (ang. *management*), które według niego lepiej odzwierciedla istotę zjawiska niż termin „planowanie językowe” (ang. *language planning*).

złożoność problemu odgórnego planowania językowego, które nie zawsze przynosiło zamierzone efekty, a jak twierdzi Suzanne Romaine (2021, brak strony), „pomysł, że język można zaplanować i narzucić odgórnie, stawał się coraz bardziej niewykonalny i wątpliwy etycznie” [tłum. własne - K.P.]. W dyskusji naukowej pojawiły się postulaty (Schiffman i Ricento, 2006, s. 112), aby:

postrzegać politykę językową nie tylko jako wyraźne, pisemne, jawne, de jure, oficjalne i „odgórne” podejmowanie decyzji dotyczących języka, ale także jako ukryte, niepisane, de facto, oddolne i nieoficjalne idee i założenia, które mogą wpływać na wyniki tworzenia polityki tak samo zdecydowanie i definitywnie, jak bardziej wyraźne decyzje [tłum. własne - K.P.].

Ponadto wydarzenia historyczne (oprócz procesów demokratyzacji państw afrykańskich także upadek bloku komunistycznego czy ustanowienie i rozwój Unii Europejskiej), a w ostatnich latach także zagadnienia związane z globalizacją, procesami migracyjnymi oraz dominującą rolą języka angielskiego, wyznaczyły nowe horyzonty dla określania roli języków w zmieniających się dynamicznie społeczeństwach (Romaine, 2021).

Jak zauważa Romaine (2021, brak strony), polityka językowa „jest stosunkowo nową, interdyscyplinarną dziedziną, ale w żadnym wypadku nie jest nowym zjawiskiem” [tłum. własne - K.P.], ponieważ w szerokim rozumieniu terminem tym określa się zarządzanie językiem na wszystkich poziomach życia społecznego - od politycznego, realizowanego w polityce językowej danego państwa, po indywidualne wybory poszczególnych użytkowników określonego języka i w takiej formie była obecna w działalności ludzi na długo przed wyodrębnieniem osobnej dziedziny badawczej. Znamienne dla zrozumienia istoty polityki językowej jest zdanie Spolsky’ego (2007, s. 1): „*Language policy is all about choice*” - „Polityka językowa to przede wszystkim wybór” [tłum. własne - K.P.]. W swoich pracach badacz (np. Spolsky 2004, 2005, 2007, 2009, 2021) wielokrotnie podkreśla, że polityka językowa opiera się na wyborze dotyczącym języka, a jej celem jest zazwyczaj utrzymanie jego istniejącego i uznawanego przez daną wspólnotę komunikacyjną statusu lub przeciwstawienie się tendencji jego zmiany (Spolsky, 2007, s. 2). Wybór ten dokonuje się na różnych płaszczyznach - od poziomu państwowego, przez różnego rodzaju organizacje i

wspólnoty ludzi (w tym rodzinę), po indywidualne jednostki (Romaine, 2021; Spolsky, 2021). U osób dwu lub wielojęzycznych dotyczy on wyłonienia języka komunikacji spośród dostępnego im repertuaru językowego, natomiast u osób jednojęzycznych obejmuje decyzję o użyciu określonego wariantu języka. Może być nim na przykład dialekt lub indywidualny styl wypowiedzi, ukształtowany poprzez dobór charakterystycznych środków językowych, np. słownictwa (Spolsky, 2007, s. 1).

Za najwcześniejsze historyczne przykłady celowego oddziaływania na praktyki językowe w danym społeczeństwie można uznać wybór języka do zapisu prawa i tekstów sakralnych (Sawyer i in., 2001; Spolsky, 2003). Powołując się na prace Joshui Fishmana (1985), Coopera (1989) i Agera (1999), Spolsky (2004, s. 258) wymienia inne historyczne egzemplifikacje zarządzania językiem, które od końca XVIII wieku związane było z koncepcją państwa narodowego (przykładowo budowanie hegemonii języka francuskiego, czy niemieckiego). W takim kontekście należy wymienić również prace działającej w Polsce w latach 1773 - 1794 Komisji Edukacji Narodowej, której osiągnięciem było między innymi wprowadzenie obowiązku edukacji w języku polskim zamiast łacińskim. Przykładem zarządzania językiem w innej niż państwo dziedzinie była między innymi podjęta na Soborze Watykańskim II (1962-1965) decyzja Kościoła rzymskokatolickiego o zmianie wielowiekowej tradycji odprawiania nabożeństw po łacinie (Spolsky, 2009, s. 5). Współcześnie prymarną formą zarządzania językiem w kontekście polityki językowej są akty prawne (w tym konstytucyjne) określające status języków oficjalnie używanych w danym państwie oraz przepisy wykonawcze dotyczące używania danego języka w określonych aspektach życia publicznego, społeczno-gospodarczego i kulturalnego, a także sposobu jego wspierania (Spolsky, 2009, s. 5). Przykładem takiego zarządzania może być ustalenie wymogów dotyczących nauczania języka w szkole lub użycia języka w instytucjach publicznych.

1.3.4. Wybrane zagadnienia z prawodawstwa Rzeczypospolitej Polskiej i Unii Europejskiej jako przykład polityki językowej w skali makro

W Polsce podstawowym źródłem prawa określającym status języka polskiego jest art. 27 Konstytucji RP, który stanowi: „W Rzeczypospolitej Polskiej językiem urzędowym jest język polski” (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wd19970780483>).

Uszczegółowieniem konstytucyjnych przepisów dotyczących polityki językowej RP są przepisy rangi ustaw oraz przepisy wykonawcze do ustaw. Podstawową ustawą regulującą status języka polskiego jest Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. z 2024 roku poz. 1556, ze zm.) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990900999>). W art. 12 tej ustawy utworzono Radę Języka Polskiego, będącą instytucją opiniotawczą-doradczą w sprawach używania języka polskiego. Do ustawy zostały wydane przepisy wykonawcze, np. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 2025 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dz. U. z 2025 roku poz. 217) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20250000217>), a także Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dz. U. z 2015 roku poz. 2288) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150002288>). Innymi aktami regulującymi politykę językową w Polsce są: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2025 roku poz. 881) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf>) oraz Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. z 2017 roku poz. 823 ze zm.) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20050170141/U/D20050141Lj.pdf>).

W polityce językowej Rzeczypospolitej Polskiej mieści się także dbałość o wspieranie rozwoju języka polskiego poza krajem. W tym celu została powołana specjalna instytucja, której organizację i zadania regulują przepisy ustawy z dnia 7 października 2022 r. o Instytucie Rozwoju Języka Polskiego im. Świętego Maksymiliana Marii Kolbego (Dz. U. z 2022 roku poz. 2463, ze zm.) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220002463/U/D20222463Lj.pdf>). Jak głosi oficjalna strona Instytutu, powstał on “z uwagi na potrzebę wieloaspektowego wsparcia rozwoju języka polskiego za granicą, skierowanego do osób mieszkających na całym świecie oraz w celu optymalizacji działań RP w tym zakresie” (<https://www.gov.pl/web/irjp/instytut>).

Instytucją ponadpaństwową realizującą własną politykę językową opartą na poszanowaniu różnicowania językowego i kulturowego zawartego w haśle

„Zjednoczeni w różnorodności” jest Unia Europejska⁷ (https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_pl). Pierwszym aktem prawnym konstytuującym politykę UE w tym zakresie było Rozporządzenie nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej z 1958 roku, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A31958R0001>), które zmieniało się wraz z przystąpieniem nowych państw członkowskich. Obecnie art. 1 tego Rozporządzenia stanowi, że językami urzędowymi i językami roboczymi instytucji Unii są 24 języki, będące jednocześnie językami urzędowymi w poszczególnych państwach członkowskich (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A01958R0001-20130701>). Podstawowymi aktami regulującymi tę materię są Traktat o Unii Europejskiej (TUE) (tekst skonsolidowany Dz.U. 2004.90.864/30) (<https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/traktat-o-unii-europejskiej-maastricht-1992-02-07-17099465>) oraz Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE) (tekst skonsolidowany Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej Dz. Urz. UE 2016 C 202). (https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0018.01/DOC_3&format=PDF). Należy podkreślić, że znajomość języków obcych została uznana przez Radę Europy za jedną z podstawowych umiejętności, a ważnym elementem działań w zakresie promowania wielojęzyczności jest ustanowienie od 2001 roku dnia 26 września Europejskim Dniem Języków (<https://edl.ecml.at/pl/Home>). W 2025 roku zorganizowany jest on pod hasłem *Languages open hearts and minds!* [Języki otwierają serca i umysły!, tłum. własne - K.P.] (<https://edl.ecml.at/pl/Home>).

Osobnym problemem regulowanym przez prawodawstwo UE jest ochrona języków mniejszości. Tej kwestii poświęcona została Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie języków europejskich zagrożonych wymarciem oraz różnorodności językowej w Unii Europejskiej (2013/2007(INI)) (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52013IP0350>), a także Rezolucja

⁷ W odniesieniu do realizacji polityki językowej na poziomie makro na uwagę zasługuje książka Anny Szczepaniak-Kozak, Angeli Farrell, Sandry Ballweg, Andrei Daase, Emilii Wasikiewicz-Firlej i Mary Masterson *Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland* (Szczepaniak-Kozak i in., 2023), której autorki przedstawiają praktyki promujące wielojęzyczność w środowisku szkolnym i domowym w wymienionych w tytule krajach, dokonując ich wnikliwej analizy między innymi z perspektywy aktów prawnych zarówno tych państw, jak i Unii Europejskiej.

Parlamentu Europejskiego w sprawie ochrony i niedyskryminacji mniejszości w państwach członkowskich UE (2017/2937(RSP)) (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018IP0032>).

Należy zauważyć, że polityka językowa wyznacza nie tylko strategie mające na celu kreowanie rzeczywistości językowej, a więc systemu języka i jego użycia, ale również świadomości językowej jego użytkowników (Dubisz, 2020; Gajda, 1999). W takim świetle rozumiana jest jako „całokształt działań instytucji państwowych i publicznych na rzecz rozwoju języka narodowego (państwowego, urzędowego)” (Dubisz, 2020, s. 118). Przykładami takiego promowania języka są popularne w Polsce dyktanda organizowane przez różnego rodzaju instytucje (samorządy, uczelnie, szkoły) lub objęte patronatem Rady Języka Polskiego działającej przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk kampanie społeczno-edukacyjne: od 2012 roku „Ojczysty – dodaj do ulubionych” (<https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych>) oraz od 2013 roku „Język polski jest ą-ę” (<https://www.xn--jzykpolskijest-owb02aoa.pl/>). Warto również zauważyć, że formą działań podnoszących świadomość językową jest Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego (<https://www.un.org/en/observances/mother-language-day>), obchodzony od 2000 roku z inicjatywy UNESCO dnia 21 lutego. Celem tej inicjatywy jest wspieranie języków mniejszościowych, szczególnie tych zagrożonych wymarciem, oraz docenienie ich roli w kreowaniu kulturowej różnorodności.

1.3.5. Model polityki językowej Bernarda Spolsky’ego (2004)

Polityka językowa jest działaniem ukierunkowanym na osiągnięcie określonego celu, a u podstaw jej ustanowienia (niezależnie od poziomu, na którym jest realizowana) leży planowanie korpusu i statusu języka (Kloss, 1968) oraz jego akwizycji (Cooper, 1989). Robert Cooper (1989, s. 31) definiuje planowanie korpusu jako „tworzenie nowych form, modyfikowanie starych lub wybieranie spośród alternatywnych istniejących w kodzie mówionym lub pisanym” [tłum. własne - K.P.]. Odnosi się ono do struktury języka i wiąże się także z wyborem norm językowych i ich kodyfikacją (Wiley i García, 2016, s. 49). Planowanie statusu jest natomiast początkową decyzją określającą funkcję języka, na przykład ustanowienie go językiem urzędowym na poziomie państwowym lub ważnym elementem modelu komunikacji domowej na poziomie rodziny (Romaine, 2021). Jest ono często powiązane z promocją danego języka przez

organy, które nim zarządzają i ma wpływ na przekonania jego użytkowników o właściwości i poprawności dokonanego przez nich językowego wyboru (Wiley i García, 2016, s. 49). Trzecim aspektem planowania językowego jest planowanie akwizycji języka, którego zasadniczym celem jest zwiększenie liczby użytkowników (Romaine, 2021). Ma ono szczególne znaczenie dla systemu edukacji danego państwa, ponieważ z nim związane jest ustanowienie języka używanego w oświacie (Tollefson, 2013) oraz instytucjonalne umocowanie sposobu nauczania danego języka (lub języków), mające odzwierciedlenie w odpowiednich aktach prawnych (Pawłowski, 2006). Obecnie podkreśla się znaczenie planowania językowego podejmowanego nie przez organy publiczne, lecz przez inicjatywy oddolne, np. rodzinę (Romaine, 2021). Na jej poziomie planowanie statusu polega na podjęciu decyzji, czy i kiedy używać danego języka, planowanie korpusu to wybór jego odmiany, natomiast planowanie akwizycji opiera się na rozstrzygnięciu kwestii dotyczących sposobów jego nauczania (King i Fogle, 2006).

Jak wcześniej wspomniano, początkowo, czyli w latach 50. i 60. XX wieku, obszarem związanym z polityką językową było prawie wyłącznie państwo narodowe, a jedyną oprócz niego dziedziną uznawaną za istotną była rodzina, której przyznawano krytyczną rolę w naturalnym międzypokoleniowym przekazywaniu języka (Spolsky, 2012, s. 4). Następnie, oprócz państwa i rodziny, wyodrębniono także inne dziedziny, w których realizowana jest polityka językowa (Spolsky, 2009). Należą do nich zarówno organizacje o charakterze ponadnarodowym (np. Unia Europejska) jak i państwowym (np. administracja publiczna i wojsko) oraz takie domeny życia społecznego jak miejsce pracy, media, edukacja, służba zdrowia, środowiska biznesowe, grupy sąsiedzkie czy organizacje religijne⁸. W każdej z nich tworzy się wspólnota komunikacyjna (ang. *speech community*), czyli według Spolsky'ego (2009, s. 2) grupa osób, które „współdziela sieć komunikacyjną, zgadzając się mniej więcej co do stosowności korzystania z odmian języka używanych w tej społeczności” [tłum. własne - K.P.]. Jest ona czymś odmiennym niż wspólnota językowa (ang. *language community*), obejmująca wszystkich użytkowników określonego języka (Spolsky, 2009, s. 2).

Wykorzystując koncepcję Fishmana (1972), Spolsky (2004, 2009) przypisuje wspólnocie komunikacyjnej trzy charakteryzujące ją właściwości. Są to (Spolsky, 2009, s. 3):

⁸ Spolsky (2012, s. 4) opowiada się za terminem „dziedzina” (za Fishmanem, 1972), nie „poziom”, podkreślając tym samym brak elementu hierarchiczności w opisywanych zjawiskach.

- uczestnicy - osoby powiązane ze sobą więzami pokrewieństwa, rolami społecznymi lub relacjami służbowymi. Są oni postrzegani nie jako zindywidualizowane jednostki, ale jako członkowie wspólnoty komunikacyjnej. Każdy z nich może mieć własne przekonania na temat wyboru języka. Na szczeblu państwowym uczestnikami, oprócz obywateli, są organy ustawodawcze, urzędnicy i inne osoby odpowiedzialne za oficjalną komunikację;
- lokalizacja - od niej zazwyczaj dziedzina, w której realizowana jest polityka językowa bierze nazwę. Ma ona charakter zarówno fizyczny, jak i społeczny, czyli obejmuje zarówno miejsca i ludzi, jak i łączące ich normy (np. rodzina);
- tematyka - treści poruszane w obrębie danej wspólnoty oraz pełnione przez nie funkcje komunikacyjne, ponieważ ważne są również powody komunikacji.

W każdej dziedzinie⁹ realizowana jest polityka językowa, w której Spolsky (2004, s. 5) wyodrębnia trzy powiązane ze sobą elementy:

jej praktyki językowe - nawykowy wzorzec wyboru spośród odmian, które składają się na jej repertuar językowy; jej przekonania językowe lub ideologie - przekonania na temat języka i jego użycia; oraz konkretne wysiłki mające na celu modyfikację lub wpłynięcie na tę praktykę poprzez wszelkiego rodzaju interwencje językowe, planowanie lub zarządzanie [tłum. własne - K.P.].

Parafrazując Spolsky'ego (2004), King, Fogle i Logan-Terry (2008, s. 907) zdefiniowały analizę poszczególnych elementów polityki językowej jako poszukiwanie odpowiedzi na pytania, „co ludzie myślą o języku, co ludzie robią z językiem oraz co ludzie próbują zrobić z językiem” [tłum. własne – K.P.].

Według Spolsky'ego (2009, s. 4) podstawowym przejawem polityki językowej każdej społeczności komunikacyjnej są jej praktyki językowe, ujawniające się w regularnym i przewidywalnym wyborze języka (lub jego odmiany) przez poszczególnych jej członków, dokonywanym w określonych dziedzinach życia i do osiągnięcia określonych celów. Przejawiają się one w rzeczywistym użyciu języka w różnych kontekstach i z różnych powodów (Spolsky, 2004, 2009). Wgląd w praktyki językowe pozwala ustalić, kto używa danego języka, do kogo i w jakich sytuacjach życiowych (Spolsky, 2005, s. 257). Praktyki są najsilniejszym czynnikiem

⁹ Spolsky (2009, s. 4) zastrzega, iż nie wyodrębnia wszystkich możliwych dziedzin, świadomie nie analizując np. polityki językowej grup młodzieżowych czy przestępczych.

wewnętrznym kształtującym politykę językową danej wspólnoty komunikacyjnej, ponieważ dostarczają modelu językowego, wyznaczając tym samym granice wyboru języka komunikacji (Spolsky, 2009, s. 4). Z tego powodu są także bardzo istotnym aspektem socjalizacji językowej dzieci. Spolsky (2005, s. 257) określa praktyki językowe mianem „ekologii socjolingwistycznej lub etnografii mówienia” [tłum. własne - K.P.] (ang. *sociolinguistic ecology or ethnography of speaking*), ponieważ stanowią one kontekst komunikacji. Należy zauważyć, że Spolsky (np. 2004, 2005) odnosi się do pojęcia ekologii języka (ang. *ecology of language*) wprowadzonej do językoznawstwa przez Einara Haugena (1972), który zdefiniował ją jako „badanie relacji między danym językiem a jego środowiskiem” [tłum. własne - K.P.] (Haugen, 1972, s. 352). Czerpiąca z nauk biologicznych teoria Haugena (1972) zakłada, że zależności zachodzące między komunikacją językową a kontekstem, w którym się ona odbywa, są analogiczne do tych, zachodzących między organizmami żywymi a ich środowiskiem (Krawczak, 2018, s.149). W rozumieniu ekolingwistyki język nie istnieje poza swoim środowiskiem, czyli kontekstem, w którym jest używany (Schwartz i Verschik, 2013, s. 2). W związku z tym w spektrum zainteresowań naukowych ekolingwistów jest zarówno opis języków pod względem zasięgu ich występowania, ilości użytkowników czy zakresu funkcjonowania, jak i zagadnienia ochrony języków zagrożonych wymarciem lub nadmiernym oddziaływaniem innych języków, zwłaszcza angielskiego (Krawczak, 2018, s.148). Podejście takie wiąże się z promowaniem różnorodności językowej, czemu sprzyja RPJ ukierunkowana na utrzymanie języka mniejszości (Schwartz i Verschik, 2013, s. 2). Według Spolsky’ego (2009, s. 4) praktyki językowe, stanowiąc kontekst nauki i akwizycji, mają kluczowe znaczenie dla utrzymania języka odziedziczonego. Jako wzorce wyboru języka, wynikają z przekonań na temat jego znaczenia zarówno dla poszczególnych jego użytkowników, jak i całej wspólnoty komunikacyjnej, np. rodziny (Spolsky, 2004).

Drugim elementem modelu Spolsky’ego (2004) są przekonania językowe, zwane inaczej ideologiami. Terminem ideologia określić można „wspólny zakres przekonań społecznych” [tłum. własne - K.P.], które wpływają zarówno na interpretowanie rzeczywistości, jak i na zachowania danych grup i ich członków (Van Dijk, 1998, s. 8). Jako zbiór poglądów wyrażających subiektywnie określone potrzeby i korzyści, jakie mogą wyniknąć dla członków danej grupy, przekonania te dotyczą również języka, np. oceny przydatności jego znajomości w realizacji celów życiowych jego użytkowników (Spolsky 2004, 2009, 2021). Spolsky (2004, s. 5) definiuje

ideologie językowe jako system subiektywnych zapatrywań członków danej wspólnoty komunikacyjnej na temat określonego języka, przy czym zaznacza (Spolsky, 2005, s. 257), iż niezależnie od ich prawdziwości (tzn. zgodności z aktualnym stanem wiedzy naukowej), opinie te mają prymarne znaczenie w kształtowaniu praktyk językowych. W takim kontekście warto podkreślić, że rozwój językowy dzieci zawsze jest zależny od przekonań i postaw rodziców, niezależnie od tego, czy promują oni jednojęzyczność, dwujęzyczność czy wielojęzyczność (Miodunka i in., 2018; Schwartz, 2018; Seretny i Lipińska, 2024). Przykładem mogą tu być przekonania na temat języka angielskiego. Jego znajomość przez wiele osób postrzegana jest jako atut ułatwiający awans zawodowy lub społeczny, z drugiej jednak strony rozprzestrzenianie się tego języka wzbudza pewne obawy dotyczące przetrwania języków mniejszościowych (Spolsky, 2004, s. 257). Postawa wspierająca lub ograniczająca jego naukę u dzieci będzie zależała od indywidualnej oceny rodziców. W przypadku rodzin używających w komunikacji domowej języka (lub języków) mniejszości, w sytuacji gdy angielski dominuje w otoczeniu, rodzice mogą podjąć decyzję o opóźnieniu momentu rozpoczęcia ekspozycji dziecka na ten język, kierując się obawą, że zakłóci on proces nabywania ich języków ojczystych.

Według Spolsky'ego (2004) istnieją cztery główne źródła ideologii językowych wpływające na kształt polityki językowej. Zalicza się do nich kontekst socjolingwistyczny (związany z używaniem języka w określonych grupach społecznych), kontekst socjokulturowy (związany z postrzeganiem języka jako elementu poczucia tożsamości oraz nośnika określonej kultury i narzędzia służącego do opisu jej wytworów), kontekst socjoekonomiczny (związany z przypisywaniem znajomości określonych języków wartości ekonomicznej) oraz kontekst socjopolityczny (związany systemem edukacyjnym i polityką językową realizowaną przez dane państwo, ale również z prawem do wyboru języka komunikacji przez poszczególnych ludzi).

Jako najistotniejsze badacz (Spolsky, 2009, s. 4) wymienia przekonania dotyczące wartości i statusu języków narodowych, ponieważ są one związane z poczuciem tożsamości ich użytkowników. Należy zauważyć, że status języka rozumiany jest przede wszystkim jako jego oficjalnie uznany stan prawny (np. Spolsky, 2004, 2005), ale w szerszym rozumieniu terminem tym określa się również subiektywną ocenę wartości danego języka. Dla Spolsky'ego (2009, s. 4) status języka „wynika z

tęgo, jak wiele osób go używa i jak ważni są jego użytkownicy, a także ze społecznych i ekonomicznych korzyści, jakich może oczekiwać osoba nim mówiąca” [tłum. własne - K.P.]. Niski status języka może doprowadzić do sytuacji, w której użytkownicy nie tylko unikają mówienia w danym języku, ale nawet nie przyznają się do jego znajomości (czego przykładem może być postawa niektórych polskich rodziców w USA) (Wodniecka i in., 2018, s. 107). Najczęściej przypadki takie zdarzają się w rodzinach imigrantów lub mniejszości etnicznych (Bradley i Bradley, 2013). Sytuacje takie mogą prowadzić do stopniowej utraty języka, czyli atrycji (ang. *attrition*), która, jak wykazały badania (Paradis, Genesee i Crago, 2011), szczególnie dotyka dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

W polskim językoznawstwie używane jest także pojęcie prestiżu języka¹⁰, który jest definiowany jako „syntetyczna, uogólniająca kategoria wartościująca składająca się ze zmiennego w czasie i przestrzeni zespołu własności języka, uobecnionego w świadomości oceniających podmiotów, w ich przekonaniach” (Gajda, 2010, s. 150). Jest on wartością zmienną i subiektywną, podlegającą ustawicznemu formowaniu (Zieniukowa, 2003). Może zależeć od oceny wartości kulturowych reprezentowanych przez dany język (Głuszkowski, 2009). Wyodrębnia się prestiż jawny, odczuwany porównywalnie przez przedstawicieli różnych społeczności oraz prestiż ukryty, istotny tylko dla określonej grupy społecznej (Głuszkowski, 2009, s. 74). Ponadto można mówić o prestiżu wewnętrznym i zewnętrznym danego języka. Język cieszący się wysokim prestiżem wewnętrznym jest ceniony przez użytkowników, ale niechętnie wykorzystywany przez nich do komunikacji z otoczeniem posługującym się językiem większości. Natomiast użytkowników języka o wysokim prestiżu zewnętrznym charakteryzuje otwartość i spontaniczność w porozumiewaniu się nim w obcym językowo środowisku (Wejland, 1983; za: Głuszkowski, 2009, s. 74). Przypisywanie prestiżu danemu językowi jest szczególnie istotne w sytuacjach wyboru (Gajda, 2010; Miodunka, 1990), ponieważ wiążą się one z oceną ewentualnych korzyści lub strat, wynikających z decyzji o jego wspieraniu (Głuszkowski, 2009, s. 74). W kontekście kształtowania RPJ wybór ten obejmuje działania, które w subiektywnej ocenie

¹⁰ W polskiej literaturze przedmiotu Magdalena Hawrysz i Magdalena Steciąg (2014, s. 204), powołując się na prace Gajdy (2010) i Miodunki (1990), definiują status języka jako „jego pozycję, o której decydują czynniki ponadindywidualne, zobiektywizowane”, natomiast prestiż języka rozumieją jako „jego rangę wynikającą z indywidualnych nastawień determinowanych lokalnymi uwarunkowaniami i budowaną na podstawie subiektywnych ocen”.

członków rodziny przyczynią się do realizacji ich osobistych życiowych zamierzeń oraz wzmocnią pozycję społeczną rodziny jako całości (Curd-Christiansen, 2009, s. 352).

W odniesieniu do przekonań kształtujących użycie danego języka Schiffman (2006, s. 112) używa pojęcia kultury językowej (ang. *linguistic culture*), którą definiuje jako „sumę idei, wartości, przekonań, postaw, uprzedzeń, mitów, nakazów religijnych i całego innego »bagażu« kulturowego, który użytkownicy wnoszą do swoich kontaktów z językiem ze swojej kultury” [tłum. własne - K.P.]. Według niego (Schiffman, 2006, s. 112) to właśnie kultura językowa jest nierozzerwalnie związana z decyzjami dotyczącymi przekazywania, nauki i używania określonego języka.

Trzecim komponentem modelu Spolsky’ego jest zarządzanie językiem, będące wyraźnym i dostrzegalnym „wysiłkiem włożonym przez kogoś, kto ma, lub uważa, że ma wpływ na kształtowanie praktyk językowych w danej dziedzinie” [tłum. własne - K.P.] (Spolsky, 2009, s. 4). Źródłem zarządzania językiem jest konstatacja o potrzebie wprowadzenia zmiany (Haugen, 1987; Nekvapil, 2007). Przykładem takiego zarządzania może być ustalenie wymogów dotyczących nauczania języka w szkole czy użycia języka w instytucjach publicznych. Na poziomie indywidualnym przekonanie takie może wyrażać się na przykład poprzez poprawianie własnych wypowiedzi, wynikające z poczucia nieadekwatności ich poziomu językowego, natomiast na poziomie rodziny obecne jest w decyzji rodziców o wyborze języka, którym powinno mówić dziecko (Spolsky, 2009, s. 13). W obrębie rodziny zarządzaniem będzie działanie na rzecz przekazania dzieciom języka odziedziczonego, ale również wysiłek włożony w naukę innych języków (Spolsky, 2009, s. 5).

Na ustanowienie polityki językowej każdej wspólnoty komunikacyjnej mają wpływ zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne (Spolsky, 2012, s. 2). Wszystkie trzy komponenty modelu Spolsky’ego są czynnikami wewnętrznymi, wpływającymi na kształt komunikacji. Praktyki tworzą ten model, wyznaczając granice wyboru, którego mogą dokonać użytkownicy, ideologie leżą u podłoża wyboru, stanowiąc jego uzasadnienie, natomiast zarządzanie wpływa na zmianę praktyk lub przekonań (Spolsky, 2009, s. 5-6).

Polityka językowa w każdej dziedzinie jest kształtowana również przez czynniki zewnętrzne, co według Spolsky’ego (2009, s. 6) wynika z faktu uczestnictwa jej członków w kilku wspólnotach komunikacyjnych jednocześnie (np. rodzinnej, sąsiedzkiej, zawodowej, edukacyjnej, publicznej). Konsekwencją tego może być

dokonywanie wyboru zachowań językowych będących normą w jednej wspólnocie, podczas uczestniczenia w innej. Na poziomie rodziny taka sytuacja może prowadzić do „konfliktu interesów” [tłum. własne - K.P.] pojawiającego się w momencie, w którym grupa rówieśników mówiąca językiem dominującym w otoczeniu, zaczyna mieć istotny wpływ na zachowania językowe dzieci (Spolsky, 2012, s. 6).

Rozdział II Rodzinna polityka językowa (RPJ) – obszar zainteresowań badawczych

W prezentowanym rozdziale szczegółowo omówione zostały elementy polityki językowej na poziomie rodziny. Przedstawiono w nim zastosowanie modelu Bernarda Spolsky’ego (2004) do opisu praktyk i ideologii językowych oraz sposobu zarządzania językiem, a także omówiono czynniki kształtujące RPJ, ze szczególnym uwzględnieniem roli emocji towarzyszących dwujęzycznemu wychowaniu i zagadnienia sprawczości dzieci w formułowaniu i realizacji rodzinnego modelu komunikacji.

2.1. Znaczenie rodziny w dwujęzycznym wychowaniu dzieci

Niezależnie od różnorodności struktury oraz złożoności procesów, jakim podlega współcześnie rodzina¹¹ (por. Chambers i Gracia, 2021; Kałdon, 2011; Lanza, 2007; Lanza i Lomeu Gomes, 2020), dla większości dzieci stanowi ona naturalne miejsce nabywania języka i rozwoju mowy (Cieszyńska-Rożek, 2022; Spolsky, 2021; Zurer Pearson, 2022). Ze względu na istotną rolę, jaką odgrywa w kształtowaniu środowiska językowego dziecka (Schwartz i Verschik, 2013) oraz udział w procesie jego socjalizacji (Skudrzyk, 2019), jest ona uważana za niezwykle ważną domenę badań nad RPJ (np. King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Lanza i Lomeu Gomes, 2020; Palviainen, 2020; Schwartz i Verschik, 2013). W pracy uznawanej przez wielu badaczy (np. Lanza i Lomeu Gomes, 2020, s. 153; Romanowski, 2021, s. 46) za kluczową dla RPJ, King, Fogle i Logan-Terry (2008, s. 907) podkreślają znaczenie rodziny jako obszaru, w którym „języki są zarządzane, uczone i negocjowane” [tłum. własne - K.P.]. Interakcje zachodzące w środowisku rodzinnym są istotne również dlatego, że ustanowienie i przestrzeganie RPJ jest wynikiem „przekonań rodziców, podejmowanych przez nich decyzji oraz wyboru strategii dotyczących języków i umiejętności czytania i pisanie, a także szerszego społecznego i kulturowego kontekstu życia rodzinnego” [tłum. własne - K.P.] (King i Fogle, 2013. s. 172).

¹¹ Przegląd definicji rodziny w perspektywie różnych dziedzin naukowych w polskiej literaturze przedmiotu znajduje się w artykule Barbary Małgorzaty Kałdon *Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym*.

Rodzina i dziedzina życia domowego stanowią też ważny czynnik utrzymania języka odziedziczonego (Schwartz, 2008; Schwartz i Verschik, 2013). Dzieje się tak, ponieważ proces ten jest zależny od transmisji międzypokoleniowej, czyli przekazywania języka w obrębie rodziny (Fishman, 1991, 2001; Spolsky, 2012, 2021). Jeżeli dojdzie do zerwania więzi komunikacyjnej między pokoleniem dziadków a wnuków, język zaczyna być zagrożony wyginięciem (Fishman, 1991, 2001). Choć wydaje się, że w kontekście RPJ obawa ta dotyczy raczej naruszenia więzi emocjonalnej, niemniej jednak dla wielu rodziców żyjących na emigracji perspektywa braku możliwości porozumienia między własnymi rodzicami a dziećmi stanowi jeden z motywów starań o podtrzymywanie języka ojczystego (Melo-Pfeifer, 2015; Pułaczewska, 2017) .

W większości prac dotyczących RPJ termin rodzina odnosi się do dorosłych opiekunów i ich dzieci (Smith-Christmas, 2020, s. 222), choć warto odnotować istnienie badań poszerzających tę perspektywę, przykładowo na temat rodzin sierocych, w których starsze rodzeństwo przejmuje funkcję rodziców (Kendrick i Namazzi, 2016) czy rodzin adopcyjnych (Fogle, 2012). Wszystkie wymienione typy rodzin są miejscem realizacji określonej, wybranej przez opiekunów, polityki językowej (King i Fogle, 2013. s. 172).

2.2. Zastosowanie modelu polityki językowej Bernarda Spolsky'ego (2004) w badaniach nad wzorcami komunikacyjnymi w rodzinach wielojęzycznych

W pracach nad RPJ (np. Kopeliovich, 2013; Schwartz, 2008) powszechnie wykorzystywany jest model Spolsky'ego (2004), według którego RPJ składa się z trzech wzajemnie powiązanych elementów. Są to: praktyki językowe, czyli sposób komunikowania się członków rodziny, ideologie językowe, czyli system przekonań na temat danego języka oraz zarządzanie językiem, czyli wysiłki podejmowane w celu zmiany praktyk językowych (Spolsky, 2004).

2.2.1. Praktyki językowe

Praktyki językowe, będące podstawowym przejawem polityki językowej każdej społeczności, przejawiają się w wyborze języka (lub jego odmiany) przez

poszczególnych członków wspólnoty, dokonany w określonych dziedzinach życia i do osiągnięcia konkretnych celów (Spolsky, 2004, 2009). Spolsky konsekwentnie wymienia je jako pierwszy element modelu każdej polityki językowej (np. Spolsky, 2004, s. 5, 2009, s. 4, 2021, s. x). W odniesieniu do RPJ zagadnienie praktyk językowych podejmowane jest przede wszystkim w związku z zależnością między ilością i jakością ekspozycji dziecka na dany język a poziomem biegłości, jaki w nim osiągnie (np. De Houwer, 2009; Schwartz, 2008).

Praktyki językowe są wzorcami wyboru odmian języka, wynikającymi z przekonań rodziców na temat jego rangi, a także znaczenia w procesie edukacji oraz szeroko rozumianym życiu społecznym (Spolsky, 2004). Anna Seretny i Ewa Lipińska (2024, s. 4) definiują je jako „wybór określonych środków z repertuaru dostępnego użytkownikowi, uwarunkowany zarówno celem, jak i okolicznościami użycia języka”. W przypadku rodzin wielojęzycznych kształt komunikacji domowej wyznaczają zasady oparte na decyzji o wspieraniu poszczególnych języków lub jego zaniechaniu, a wybór ten zależy przede wszystkim od przekonań poszczególnych członków rodziny dotyczących wartości danego języka, a także zamierzeń rodziców ukierunkowanych na wielojęzyczny rozwój i sukces edukacyjny dzieci (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 175). Warto jednak zauważyć, iż nie wszystkie praktyki językowe są wyłącznie wynikiem wyboru rodziców (np. Gafaranga, 2010), a w nowszych badaniach wiele uwagi poświęca się sprawczości dzieci w kształtowaniu RPJ (np. Antonini, 2016; Smith-Christmas, 2020; Revis, 2019).

Praktyki językowe mogą być realizowane albo jako wybór jednego języka w danym kontekście (separowanie języków), albo jako mieszanie kodów (Kopeliovich, 2013; Schwartz, 2008; Spolsky, 2004). Szczególne znaczenie w analizie tego zagadnienia mają prace Annick De Houwer (2003, 2007, 2009) analizującej korelację między praktykami językowymi rodziców a dwujęzycznością dzieci. Badaczka wyodrębnia dwa wzorce wyboru języka. Jeżeli rodzic i dziecko wybierają ten sam język do komunikowania się, oznacza to, że realizują zbieżny wzorzec wyboru języka (ang. *convergent language choice*) (De Houwer, 2019). W analizie próby składającej się z dwóch tysięcy dwustu pięćdziesięciu bilingwalnych rodzin badaczka (De Houwer, 2009) ustaliła, że im większa konsekwencja rodziców w przestrzeganiu rozdzielania języków w komunikacji z dzieckiem, tym większe prawdopodobieństwo jego dwujęzyczności (73%). Ponadto badanie (De Houwer, 2009) wykazało spadek tego

prawdopodobieństwa do 34%, w przypadku gdy rodzic, będący użytkownikiem języka mniejszości, miesza kody. Problematiczne wydaje się jednak kryterium oceny dwujęzyczności dzieci przez samych rodziców, na co zwróciły uwagę Mila Schwartz i Anna Verschik (2013) oraz Sonia Wilson (2020). Ponadto Wilson (2021, s. 73) dostrzega u podłoża wyboru praktyki separowania języków przez rodziców nie tyle ich przekonanie o słuszności realizowania takiego modelu komunikacji, ile raczej ich wewnętrzną presję i poczucie obowiązku, wynikające ze świadomości, że są dla swoich dzieci jedynym źródłem języka mniejszości.

Odmiernym rodzajem praktyk językowych jest realizowanie rozbieżnego wzorca wyboru języka (ang. *divergent language choice*), w którym dziecko i rodzic mówią w różnych językach. Powszechność jego stosowania została wykazana w licznych doniesieniach naukowych (np. Branum-Martin i in., 2014; De Houwer, 2003; Slavkov, 2017; Verdon i McLeod, 2015). Badacze są zgodni, że proces ten w większości przypadków zapoczątkowany zostaje w momencie włączenia dziecka do zorganizowanego systemu edukacyjnego prowadzonego w języku większości (np. De Houwer, 2020; Mills, 2004; Stępkowska, 2017; Wong Fillmore, 1991). Warto zauważyć, iż rozbieżny wzorec wyboru języka jest zawsze spowodowany odrzuceniem przez dziecko języka mniejszości i preferowaniem przez nie języka dominującego w otoczeniu, natomiast w żadnych badaniach nie odnotowano sytuacji odwrotnej, w której rodzic używałby języka dominującego w otoczeniu, a dziecko języka mniejszości (De Houwer, 2020, s. 75).

Badania praktyk językowych przeprowadzone w ostatnich latach (np. Palviainen i Boyd, 2013; Soler i Zabrodskaia, 2017) podejmują zagadnienie bardziej elastycznego podejścia rodziców do używania obu języków w komunikacji z dzieckiem jako źródła efektywnej RPJ. Przykładem praktyki konkurującej z separowaniem języków jest *translanguaging*. Termin ten jest często używany jako odpowiednik mieszania kodów (ang. *code-switching*), czyli naprzemiennego używania dwóch lub więcej odmian języka podczas jednej wypowiedzi zgodnie z właściwymi im zasadami gramatycznymi i interakcyjnymi, część badaczy jednak używa pojęcia *translanguaging* również dla określenia szerszej perspektywy pojmowania wielojęzyczności, opartej na czerpaniu z wielu języków jednocześnie (García i Wei, 2014; Wei, 2018). W takim rozumieniu termin ten oznacza praktykę językową, w której wykorzystuje się swój „pełny repertuar językowy bez względu na uważne przestrzeganie społecznie i politycznie określonych

granic nazwanych (zwykle narodowych i państwowych) języków” [tłum. własne - K.P.] (Otheguyi in., 2015, s. 281). Takie podejście do praktyk językowych rodziny zaleca przykładowo Shulamit Kopeliovich (2013), propagując kształtowanie RPJ uwzględniające perspektywę i możliwości wszystkich członków rodziny, ze szczególnym zrozumieniem i docenieniem wkładu dzieci. Wilson (2020, s. 11) z kolei zwraca uwagę na fakt, że w niektórych badaniach *translanguaging* może być rozumiany jako „brak rodzicielskiej dyscypliny”, tym bardziej, że praktyka ta często obserwowana jest w rodzinach, które deklarują przestrzeganie strategii separacji języków (Schwartz, 2008; Smith-Christmas, 2016). Spostrzeżenie to potwierdziło się między innymi w badaniu trzech rodzin hiszpańsko-estońskich przeprowadzonym przez Josepa Solera i Anastasię Zabrodską (2017), którzy wykazali, iż rodzice często mieszają języki mimo wyraźnych deklaracji stosowania podejścia OPOL, traktowanej przez nich raczej jako rama teoretyczna porządkująca skomplikowane środowisko komunikacyjne, a nie jako rzeczywista praktyka językowa.

Omawiając zagadnienie wzorca komunikacji w rodzinie należy wymienić szczegółową analizę tego zagadnienia dokonaną przez Milę Schwartz (2020). Badaczka (Schwartz, 2020, s. 206)¹² wymienia następujące praktyki językowe:

- przełączanie kodów ukierunkowane na cel (ang. *goal-directed code-switching*) - zachodzi w sytuacji, gdy rodzice świadomie przełączają się na inny niż spodziewany przez dziecko język, chcąc przyciągnąć tym jego uwagę (Baker, 2000);
- elastyczne używanie języka i translanguaging w domu (ang. *flexible language use and translanguaging at home*) - polega na używaniu w komunikacji domowej wszystkich dostępnych języków z repertuaru rodziny (García i Wei, 2014);
- rytualne praktyki językowe (ang. *ritual language practices*) - odnoszą się do rodzinnego kultywowania tradycji, praktyk religijnych czy rytuałów silnie związanych z językiem (np. opowiadanie historii lub czytanie tekstów ważnych dla danej społeczności). Ten rodzaj językowej rutyny wzmacnia u dzieci poczucie bezpieczeństwa oraz daje im poczucie własnej wartości jako użytkowników języka mniejszości (Kenner i in., 2004);

¹² Schwartz (2020, s. 207-210) podaje także szczegółowy przegląd przykładów badań podejmujących problematykę praktyk językowych.

- wzajemne dwukierunkowe uczenie się (ang. *reciprocal bidirectional learning*) - zachodzi w sytuacji wzajemnego uczenia się w rodzinach dwujęzycznych (np. rodzeństwo uczy się od siebie nawzajem, lub dziadkowie uczą wnuki języka ojczystego, jednocześnie będąc uczonymi przez nie języka dominującego w otoczeniu) (Kenner i in., 2004).

2.2.2. Ideologie językowe

Drugim elementem omawianego modelu (Spolsky, 2004) są ideologie językowe. Według Teuna van Dijka (1998, s. 8) ideologie są „wspólnymi ramami przekonań społecznych, które organizują i koordynują społeczne interpretacje oraz praktyki grup i ich członków”. W odniesieniu do języka Schiffman (2006, s. 112) definiuje je jako „podświadome przekonania i założenia dotyczące społecznej użyteczności danego języka w danym społeczeństwie, które odzwierciedlają wartości i wzorce zakorzenione w kulturze językowej społeczeństwa”. Według niego (Schiffman, 2006, s. 112) ideologie te odnoszą się do „kultury językowej - sumy idei, wartości, przekonań, postaw, uprzedzeń, mitów, rygorów religijnych i wszystkich innych kulturowych »bagażu«, które mówcy wnoszą do swoich kontaktów z językiem ze swojej kultury”.

Spolsky (2004) określił ideologie językowe rodziców jako sądy eksplicytne, czyli sformułowane w sposób wyraźny i jednoznaczny, a początkowe badania nad RPJ dotyczyły sytuacji rodzin żyjących w krajach należących do kultury zachodniej, w których w większości przypadków dwujęzyczne wychowanie było decyzją świadomą i zaplanowaną, a więc opartą na dokładnie określonych przekonaniach rodziców (Piller, 2001). Niektórzy badacze (Curd-Christiansen, 2009; King i Fogle, 2006; Okita, 2002; Romanowski, 2021) podkreślają także istotność przekonań implicytnych, czyli domyślnych, wyrażanych niejawnie. Do takich ideologii należą przykładowo przekonania łączące dwujęzyczność dzieci z dobrym rodzicielstwem (King i Fogle, 2006).

Należy podkreślić, że ideologie językowe kształtujące RPJ są subiektywnymi poglądami rodziców i nie muszą opierać się na sądach zgodnych z ustaleniami naukowymi (Spolsky, 2005, s. 257). W kontekście RPJ rozpatruje się przekonania rodziców leżące u podstaw decyzji dotyczącej dwujęzycznego wychowania, wynikające z oceny statusu określonego języka, w tym ojczystego, a także znaczenia

wielojęzyczności (np. Baker i Wright, 2021; Curd-Christiansen, 2016; De Houwer, 1999).

Badania wykazują, że niezależnie od pochodzenia większość rodziców żyjących w kraju innym niż kraj urodzenia, ceni sobie własny język ojczysty i uznaje za ważne przekazanie go dzieciom (Ferguson, 2013; Pauwels, 2016). Wiąże się to z pragnieniem podtrzymania kulturowej i etnicznej tożsamości (np. Curdt-Christiansen, 2009), a w niektórych przypadkach z chęcią przekazania wartości związanych z wyznawaną religią (np. Ferguson, 2013; Pułaczewska, 2017). Jak zauważa Spolsky (2005, s. 257) „wiele osób przyzwyczało się do hegemonii swojego języka narodowego i czuje, że jest to kluczowa część ich tożsamości” [tłum. własne - K.P.]. Dodatkowo rodzice często wyrażają obawy przed wpływem języków dominujących, zwłaszcza angielskiego (Spolsky, 2005, s. 257). Bardzo ważnym motywem jest także utrzymanie kontaktu z rodziną (szczególnie dziadkami) i bliskimi w kraju (Melo-Pfeifer, 2015; Pułaczewska, 2017) oraz przeświadczenie o odpowiedzialności za ochronę swojego kręgu społecznego (Baker i Wright, 2017).

Ideologie językowe wiążą się również z postawą odpowiedzialności za przekazanie języka odziedziczonego. Przekonanie o ekonomicznej i politycznej sile, jaką daje jego znajomość (szczególnie jeżeli jest to język angielski lub chiński), wzmacnia dążenia rodziców do dwujęzycznego wychowania dzieci (np. Curdt-Christiansen, 2009, 2014, 2016, 2018; Walls, 2018), natomiast przypisanie językowi komunikacji domowej niskiego statusu może spowodować zaprzestanie jego wspierania i zanik transmisji międzypokoleniowej (Curdt-Christiansen 2014, 2016; Curdt-Christiansen i Wang, 2018; Lane, 2010; Wang, 2017). Warto zauważyć, że ocena znaczenia danego języka może różnić się w zależności od miejsca jego używania, przykładowo język narodowy w danym państwie ma wysoki status języka oficjalnego, natomiast jako język diaspory może być postrzegany jako język o niskim statusie (Kirsch, 2012). Rodzicielskie przekonania o niskiej wartości języka mniejszości w porównaniu z językiem dominującym w otoczeniu, mogą prowadzić do utraty języka odziedziczonego w rodzinie (por. Curdt-Christiansen i LaMorgia, 2018). W odniesieniu do języka polskiego można przytoczyć wnioski Pułaczewskiej (2017, s. 94) sformułowane w badaniu RPJ Polaków mieszkających w Niemczech:

Przekazywanie języka polskiego w rodzinie żyjącej w Polsce nie stanowi aktu decyzyjnego, podczas gdy dla rodziców wychowujących dziecko w Niemczech oznacza konieczność dokonania wyboru, w którym wartość języka ojczystego potencjalnie rywalizuje z innymi dobrami, a sposób postępowania zależy od hierarchii wartości przyjętych za wiodące w wychowaniu w ogóle, nie tylko w odniesieniu do języka.

Na kształtowanie RPJ wpływ mają również przekonania rodziców dotyczące wielojęzyczności i dwujęzycznego wychowania dzieci. Początkowo badania nad RPJ koncentrowały się na dwujęzyczności zaplanowanej i obejmowały tzw. „elitarnie osoby dwujęzyczne” (ang. *elite bilinguals*) (Piller, 2001, s. 61), czyli rodziców świadomych pozytywnych aspektów poszerzania repertuaru językowego dzieci. Z czasem dbałość o wczesną dwujęzyczność zaczęła być oceniana w coraz szerszych kręgach społecznych jako wartościowa postawa rodzicielska, zapewniająca dzieciom określone korzyści społeczne i poznawcze, takie jak przykładowo większe możliwości zawodowe w przyszłości, dostęp do większej ilości informacji czy poznawanie innych kultur (King, 2016; King i Fogle, 2006).

Ingrid Piller (2001, s. 71-76) w badaniu dwujęzycznych rodzin angielsko-niemieckich wyodrębniła cztery następujące przekonania rodziców dotyczące dwujęzyczności:

- dwujęzyczność jest darem, a dwujęzyczne dzieciństwo jest inwestycją w przyszłość dziecka;
- języki powinny być uważnie i konsekwentnie oddzielane przez rodziców w interakcji z dzieckiem, a ich mieszanie jest niekorzystne dla podtrzymywania języka mniejszości;
- języki powinny być wprowadzane jak najwcześniej, tak by dzieci nabywały je nieświadomie;
- miarą sukcesu RPJ jest osiągnięcie przez dziecko dwujęzyczności zrównoważonej na poziomie podobnym do rodzimych użytkowników.

Przekonania rodziców oparte na akceptacji wyborów językowych dzieci mogą także kształtować bardziej elastyczne oczekiwania wobec osiągnięcia przez nie dwujęzyczności, nadając praktykom językowym rodziny różnorodny językowo

charakter (Kopeliovich, 2013; Purkarthofer, 2019). Wilson (2021, s. 72) sugeruje, iż coraz więcej rodziców jest zwolennikami „ideologii translingwalnej” [tłum. własne - K.P.] (ang. *translinal ideology*), promującej czerpanie z różnorodnego repertuaru językowego całej rodziny.

Zagadnienie kształtowania się ideologii językowych rodziców jest tematem dociekań badawczych wielu językoznawców analizujących RPJ. King i Fogle (2006) jako czynniki wpływające na przekonania opiekunów wymieniają media oraz doświadczenia językowe rodziców i ich dalszej rodziny. Istotnym aspektem jest również obecność innych ważnych dla dziecka osób – dziadków, rodzeństwa czy rówieśników (Spolsky, 2009, s. 18). Stephen Caldas (2012, s. 352-353) wyodrębnia cztery następujące przyczyny wpływające na decyzje o kształcie rodzinnej polityki językowej:

- chęć wspierania kognitywnego rozwoju dziecka (por. King i Fogle, 2006),
- utrzymywanie języka odziedziczonego (por. Kopeliovich, 2009),
- uchronienie dziecka przed przykrymi doświadczeniami, które były udziałem rodzica (por. King i Fogle, 2006),
- zapewnienie dziecku lepszej perspektywy ekonomicznej (por. Curd-Christiansen, 2009).

Kwestię kształtowania ideologii językowych rodziców podejmuje również Mila Schwartz (2010), która wyodrębnia następujące wewnętrzne czynniki wpływające na ich decyzje (Schwartz, 2010, s. 173-176):

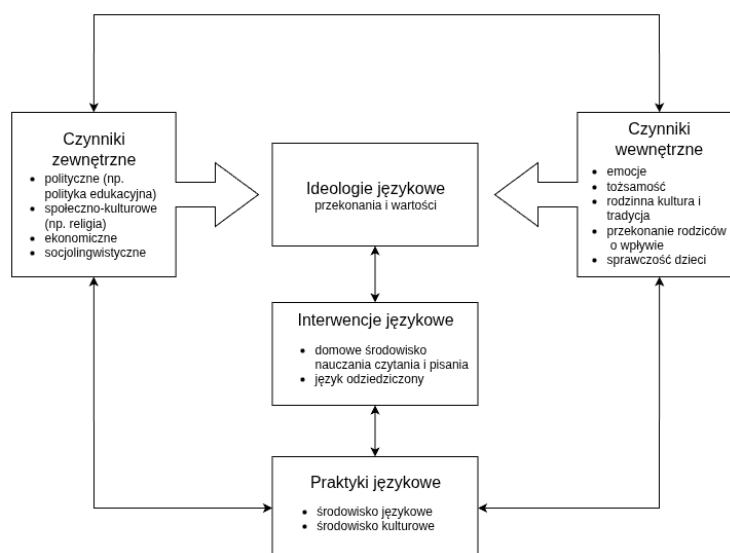
- struktura rodziny, a w szczególności obecność starszego rodzeństwa: większość naukowców jest zgodna, że odgrywa ono istotną rolę w socjalizacji językowej w języku większości (np. Fishman, 1991; Harris, 1995; Spolsky, 2007), choć wymienić należy także przykłady badań, w których udowodniono, że starsze dzieci podążają za wzorcem ustanowionym przez rodziców i mówią do młodszego rodzeństwa w języku mniejszości (Kopeliovich, 2013);
- wykształcenie rodziców oraz ich status społeczno-ekonomiczny: analizy tego zagadnienia nie przyniosły jednoznacznych wyników. Część badaczy stwierdziła wysoki poziom wykształcenia wśród osób promujących utrzymanie języka mniejszości w rodzinie (King i Fogle,

2006), inni natomiast zaobserwowali, że im wyższe wykształcenie badanych osób, tym chętniej rezygnują one z kultywowania języka ojczystego (Doucet, 1991);

- akulturacja rodziców: wybory językowe osób żyjących na emigracji zależą między innymi od procesu akulturacji, czyli zaadaptowania się do nowej kultury (Pankowicz, 2007). Badania wykazały, że im młodszy wiek migranta, tym zmiana językowa, która u niego nastąpi, będzie większa (Doucet, 1991). Drugim aspektem wpływającym na zmianę językową jest długość pobytu za granicą - im dłuższy czas spędzony przez rodzinę na emigracji, tym większe jest prawdopodobieństwo zaniku języka odziedziczonego u dzieci (Baker, 2006) Ponadto uznanie kultury kraju goszczącego za umożliwiającą poprawę statusu społecznego, może prowadzić do zaprzestania używania języka ojczystego (Pułaczewska, 2017);
- więzi emocjonalne między poszczególnymi członkami rodziny: ważnym aspektem kształtowania RPJ jest postrzeganie języka jako narzędzia wzmacniającego spójność rodziny. Badania (Wong Fillmore, 2000) wykazały, że używanie tego samego języka przez dzieci i rodziców jest czynnikiem pozytywnie wpływającym na ich wzajemne relacje. Wspólny język jest łącznikiem między pokoleniami, a znajomość języka odziedziczonego umożliwia dzieciom dostęp do kultury i tradycji, w której wzrastali rodzice oraz kontakt z przedstawicielami pokolenia dziadków. Ponadto istotną rolę w podjęciu decyzji o przekazywaniu lub zaniechaniu przekazywania języka ojczystego dzieciom odgrywają własne uczucia rodziców. Ich emocjonalny stosunek do osobistej historii życia w kraju pochodzenia, np. negatywne doświadczenia z dzieciństwa, mogą być powodem rezygnacji z kultywowania języka i tradycji na emigracji (Okita, 2002; Tannenbaum, 2005).

Szczególną uwagę na problematykę źródeł przekonań wpływających na rodzinną politykę językową zwróciła w swoich pracach Xiao Lan Curdt-Christiansen (2009, 2014, 2018, 2020), wskazując na różnorodne powody, dla których rodzice podejmują decyzje o strukturze realizowanej przez nich RPJ. Wykorzystując model Spolsky'ego (2004) oraz teorię socjalizacji językowej (Duranti, Ochs i Schieffelin, 2011; Lanza

2007) Curdt-Christiansen (2009, 2014, 2018, 2020) opracowała i zmodyfikowała dynamiczny schemat, uwzględniający wewnętrzne i zewnętrzne czynniki kształtujące RPJ (Curdt-Christiansen i Huang, 2020, s. 176).



Rys. 2.1. Dynamiczny model rodzinnej polityki językowej według Smith-Christmas. Źródło: Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. *Handbook of social and affective factors in home language maintenance and development*, s.174-193.

W centrum schematu znajdują się trzy komponenty rodzinnej polityki językowej Spolsky’ego (2004), a mianowicie ideologie językowe, związane z postrzeganiem poszczególnych języków przez członków rodziny, praktyki językowe, będące użyciem języka w codziennych sytuacjach życiowych oraz zarządzanie językiem, polegające na działaniu w celu utrzymania oraz rozwoju danego języka, które badaczka określa jako interwencje językowe (Curdt-Christiansen i Huang, 2020, s. 176)). Według Curdt-Christiansen (Curdt-Christiansen i Huang, 2020, s. 176) przekonania rodziców są „siłą napędową” [tłum. własne - K.P.] do tworzenia środowiska językowego i kulturowego sprzyjającego zamierzonej przez nich socjalizacji i utrzymaniu języka. Proces tworzenia tego środowiska obejmuje zarówno celowe i wyraźne wysiłki (zarządzanie językiem w modelu Spolsky’ego) związane z nauką czytania i pisanie w języku mniejszości oraz zaangażowanie i inwestowanie rodziców w różne formy jego wspierania, jak i ukryte praktyki socjalizacji językowej (praktyki językowe w modelu Spolsky’ego) związane z wykorzystaniem istniejących zasobów językowych i kulturowych rodziny (Curdt-

Christiansen i Huang, 2020, s. 176). Ponadto w modelu wyodrębnione zostały czynniki wewnętrzne (wynikające z przekonań jej członków) oraz zewnętrzne (wynikające z oddziaływania środowiska społecznego), wpływające na formowanie RPJ.

Do wskazanych przez Curdt-Christiansen (Curdt-Christiansen i Huang, 2020, s. 177-178) czynników wewnętrznych, które dotyczą aspektów używania języka związanych z utrzymywaniem lub zerwaniem relacji oraz więzi rodzinnych, należą:

- Czynniki emocjonalny – odnoszący się do roli języka w budowaniu relacji międzypokoleniowej w rodzinie. Badania wykazują pozytywny wpływ używania języka komunikacji domowej nie tylko na utrzymanie języka mniejszości, ale także na wzmocnienie więzi uczuciowej między członkami rodziny (De Houwer 1999, 2015; Okita, 2002; Pavlenko, 2004; Tannenbaum, 2012). Dzieje się tak dlatego, że bliskość i rozwój emocjonalny rozwijają się podczas nabywania języka w równoległych procesach kształtowania koncepcji emocjonalnych oraz rozwijania skojarzeń językowych z doświadczeniami emocjonalnymi, czego efektem jest nadawanie słowom afektywnych znaczeń (Pavlenko, 2004, 2012).
- Czynniki tożsamościowy - odnoszący się do postrzegania języka jako wskaźnika tożsamości. Według niektórych badaczy (np. Gee, 2012; Norton, 2013) tożsamość jest konstruowana, definiowana i określana przez język, będący najważniejszą cechą kulturową i etniczną zapewniającą przynależność do społeczności. Dla części rodzin język jest symboliczną reprezentacją - „najbardziej znaczącą cechą kulturową i etniczną odzwierciedlającą rodzinne korzenie i dziedzictwo” [tłum. własne - K.P.] (Curdt-Christiansen, 2020, s. 177), niezależnie od innych tożsamości, przykładowo związanych z zawodem czy rolą społeczną (Little, 2020). Utrata języka jest postrzegana przez rodziców jako strata osobista, a przez niektórych nawet jako utrata tożsamości (Curdt-Christiansen, 2009, s. 366).
- Czynniki kulturowy - odnoszący się do praktyk kulturowych i norm społecznych, których przestrzega rodzina. Mogą one być postrzegane przez poszczególnych jej członków w odmienny sposób (Little, 2020; Mu, 2014). Dla niektórych rodziców motywacja związana z przekazaniem dzieciom dziedzictwa kulturowego wiąże się z przywiązaniem do określonych wartości i praktyk społecznych kraju pochodzenia, które nie zawsze są zgodne z wzorcami kraju zamieszkania (Curdt-Christiansen, 2016).

- Przekonania rodziców dotyczące wpływu (ang. *parental impact beliefs*) (De Houwer 1999) - odnoszące się do przeświadczenia rodziców o ich znaczeniu i odpowiedzialności za proces nabywania języków przez dzieci. Termin ten wprowadziła De Houwer (1999, s. 83) określając nim przeświadczenie rodziców o sprawowaniu kontroli nad językowym funkcjonowaniem dziecka. Są one kluczowe w zarządzaniu językiem, ponieważ z nich wypływa zaangażowanie rodziców i ich inwestowanie w rozwój językowy dzieci (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 178). Przekonania te są ukształtowane przez społeczno-kulturowe pochodzenie rodziców, historię ich własnej socjalizacji oraz edukacji w zarówno w kraju pochodzenia, jak i poza nim, doświadczenia migracyjne oraz rodzicielskie „poczucie straconych szans” [tłum. własne - K.P.] (Curd-Christiansen, 2009, s. 336). Słabe przekonania rodziców o wpływie na dwujęzyczny rozwój dzieci mają przełożenie na niepowodzenie RPJ, zarówno w kontekście pojedynczych rodzin, jak i większej społeczności (Pérez Báez, 2013), w przeciwieństwie do silnych przekonań o wpływie, które przyczyniają się do osiągnięcia zamierzonych celów (Curd-Christiansen i LaMorgia, 2018; Kang, 2015). Ich wyrazem są oczekiwania rodziców wobec dzieci, będące według Curd-Christiansen (2009, s. 356) „jednym z najważniejszych mikro predyktorów sukcesu rodzinnej polityki językowej” [tłum. własne - K.P.].
- Sprawczość dziecięca (ang. *child agency*) - odnosząca się do roli dzieci, które w świetle ostatnich badań nad RPJ przedstawiane są coraz częściej jako aktywny podmiot kształtujący model komunikacji domowej (np. Smith-Christmas, 2020). Badacze (np. Little, 2020; Pavlenko, 2012) wskazują, iż konflikt między wartościami prezentowanymi przez środowisko domowe a wpływem grupy rówieśniczej oraz praktyk głównego nurtu społecznego, mogą negatywnie przekładać się na kwestię utrzymania języka mniejszości.

Drugim elementem opisanym w modelu Curd-Christiansen (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 176) są czynniki zewnętrzne, wynikające z funkcjonowania rodziny w złożonym środowisku społecznym. Odwołując się do prac Spolsky’ego (2004, 2012), Curd-Christiansen (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 178-179) wymienia:

- Czynniki społeczno-ekonomiczne (ang. *socio-economic factors*) - odnoszące się do związku między językami a ekonomią, np. zarobkami ich użytkowników (Grin, 2005). Mogą być one uznawane za kluczowe w większości polityk

językowych (Tollefson, 1991; Tollefson i Tsui, 2018). W przypadku RPJ czynnik ten związany jest z oceną ewentualnej korzyści ekonomicznej (np. wyższego wynagrodzenia), którą może zapewnić znajomość danego języka (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 178). Przykładowo znajomość danego języka (szczególnie angielskiego) może być postrzegana jako gwarancja sukcesu zawodowego (Spolsky, 2005, s. 257).

- Czynniki społeczno-polityczne (ang. *socio-political factors*) - odnoszące się do równych praw w zakresie edukacji, działań obywatelskich i decyzji politycznych. Warto zauważyć, iż część rodziców uważa edukację w języku mniejszości jako swoje prawo, podczas gdy dla innych jest to problem utrudniający działania w obszarach społeczno-politycznych (Pennycook, 2002; Skutnabb-Kangas, 2008). Na kształt RPJ mogą wpływać przekonania rodziców o tym, że nieznaną języka kraju osiedlenia jest jedyną przeszkodą w osiągnięciu równego traktowania (Ogbu, 1995).
- Czynniki społeczno-kulturowe (ang. *socio-cultural factors*) - odnoszące się do wartości symbolicznych reprezentowanych przez poszczególne języki. Znajomość języka, będącego w takiej perspektywie przejawem kultury, zapewnia dostęp do wspólnej przeszłości, wspólnych znaczeń i przekonań (Baker, 2006). Język odzwierciedla doświadczenie społeczne, pochodzenie, płeć, historię, wiek, pochodzenie etniczne, narodowość i rasę, będąc tym samym wyrazem tożsamości (Norton, 2000). Pozwala czerpać z językowego obrazu świata danej społeczności (Bartmiński, 2006). Umożliwia również dostęp do świata wiedzy i sztuki.
- Czynniki społeczno-językowe (ang. *socio-linguistic factors*) - odnoszące się do przekonań rodziców na temat preferowanych przez nich języków oraz do zakresu akceptowania lub nieakceptowania mieszania języków.

W zakresie kształtowania ideologii językowych na dalszą uwagę i analizę zasługują czynniki wynikające z rozwoju nowych technologii oraz zmian w strukturze społecznej, związanych ze wzrostem mobilności (Curd-Christiansen i Huang, 2020). W kontekście RPJ rozwój mediów cyfrowych umożliwia rodzicom nie tylko łatwiejsze utrzymanie więzi z krajem pochodzenia, jego językiem, kulturą, religią, praktykami społecznymi, ale również organizowanie wsparcia w przekazywaniu języka mniejszości poprzez wykorzystanie zasobów internetowych lub nauczania w trybie zdalnym oraz

własne uczestnictwo w grupach dyskusyjnych dotyczących wielojęzycznego wychowania (Piller i Gerber, 2021). Podkreślając międzynarodowy, transgraniczny, charakter rodzicielskich kontaktów i aktywności internetowych, Curdt-Christiansen i Huang (2020, s. 188) sugerują wprowadzenie terminu „sieciowej rodzinnej polityki językowej” (ang. „*Networked FLP*”).

W literaturze przedmiotu postulowane są również badania wpływu złożonego środowiska miejskiego na przekonania rodziców leżące u podstaw RPJ (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 188). Nową perspektywą jest także kierunek badań związanych z neoliberalnymi poglądami „podniesienia konkurencyjności do rangi podstawowej wartości wyboru języka” [tłum. własne – K.P.] (Piller i Cho, 2013, s. 23). W myśl ideologii zmierzającej do „utowarowienia” [tłum. własne - K.P.] (ang. *commodification*) języka (w tym języka odziedziczonego), jego wspieranie rozpatrywane jest w kategoriach zysków oraz strat i przejawia się w formułowaniu RPJ w oparciu o decyzję, czy środki i czas przeznaczone na ten cel można traktować jako inwestycję, zapewniającą dziecku korzystną sytuację finansową w przyszłości (Curd-Christiansen i Huang, 2020, s. 189).

W odniesieniu do kontekstu polskiego zagadnienie czynników wpływających na kształt RPJ podejmują Anna Seretny i Ewa Lipińska (2024). Badaczki (Seretny i Lipińska, 2024, s. 6) odnosząc się do modelu Curdt-Christianen (2009) proponują własną, dostosowaną do sytuacji Polaków żyjących na obczyźnie, klasyfikację. Zostały w niej wyodrębnione czynniki kształtujące poszczególne elementy modelu Spolsky’ego (2004). Jako czynniki wpływające na ideologie językowe rodziców Seretny i Lipińska (2024, s. 7) wymieniają: charakter migracji rodziny (czy powody wyjazdu z kraju mają podłoże polityczne, czy ekonomiczne oraz czy jest to wyjazd czasowy, czy na stałe), nastawienie poszczególnych członków rodziny do języka kraju osiedlenia oraz rodzaj nowego środowiska, w którym rodzina będzie przebywać (czy będą w nim osoby posługujące się polszczyzną). Na zarządzanie językiem wpływ mają typ i wielkość rodziny, jej status społeczno-ekonomiczny oraz plany opiekunów, określane przez badaczki (Seretny i Lipińska (2024, s. 8) dezyderatami. Jako ostatni element modelu wymienione zostały praktyki językowe, które zależą od wykształcenia i pochodzenia rodziców, ich repertuaru językowego, świadomości znaczenia dwu lub wielojęzycznego wychowania oraz pewnych cech osobniczych rodziców, takich jak np. kreatywność czy konsekwencja (Seretny i Lipińska (2024, s. 9).

2.2.3. Zarządzanie językiem

Spolsky (2004, s. 5) definiuje zarządzanie językiem jako „wszelkie konkretne wysiłki mające na celu zmianę lub wpłynięcie na praktykę poprzez jakikolwiek rodzaj interwencji językowej, planowania lub zarządzania” [tłum. własne – K.P.]. Jest ono rozumiane jako „wysiłek podejmowany przez osobę, która ma możliwości i autorytet (lub przekonanie o ich posiadaniu) wystarczające do zmiany praktyk językowych, a czasem nawet przekonań innych” [tłum. własne - K.P.] (Spolsky, 2004, s. 18). Zarządzanie językiem wynika z przekonania rodziców o odpowiedzialności za język dziecka (Spolsky, 2009, s. 30). Według Spolsky’ego (2007) kluczową kwestią zarządzania językiem na poziomie rodziny jest kontrolowanie domowego środowiska językowego, co okazuje się skuteczne nawet przy braku wyraźnych instrukcji przekazywanych dziecku (Spolsky, 2009, s. 17).

Schwartz (2010) wyodrębniła dwa główne aspekty wysiłków rodziców w zakresie zarządzania językiem. Pierwszym z nich jest wewnętrzna kontrola domowego środowiska językowego na poziomie mikro, np. ustanowienie kulturowych tradycji rodzinnych i rytuałów związanych z językiem domowym czy ściśle monitorowanie domowych strategii i praktyk językowych (Schwartz, 2020, s. 196). Ważnym elementem wysiłku rodziców jest także uczenie dzieci czytania i pisania w języku mniejszości (Schwartz, 2008). Drugą kategorią zarządzania jest natomiast poszukiwanie zewnętrznej kontroli poprzez wybieranie wspierającego środowiska socjolingwistycznego, np. środowiska edukacji (Schwartz, 2020, s. 196). Jako przykłady zewnętrznej kontroli środowiska językowego można zaliczyć stosowanie kryteriów językowych przy wyborze szkół, zatrudnianie opiekunek do dzieci (King i Logan-Terry, 2008), czy nawet wybór odpowiedniego sąsiedztwa (Spolsky, 2009, s. 24). Istotnym elementem zarządzania jest też włączanie dzieci w zorganizowane formy nauczania, np. popołudniowe lub weekendowe lekcje języka mniejszości (Kostoulas i Motsiou, 2022), a w przypadku Polaków żyjących za granicą uczestnictwo dzieci w zajęciach szkół polonijnych, (Lipińska i Seretny, 2012; Seretny i Lipińska, 2024).

Mimo porównywalnych warunków jednoczesnego eksponowania dzieci od najmłodszych lat na oba języki, osiągają one różny stopień dwujęzyczności. Niektóre porozumiewają się w nich biegle (por. De Houwer, 1990; Ronjat, 1913), podczas gdy inne takiego poziomu nie osiągają (Döpke, 1992; Lanza, 1997). Decydując się na

dwujęzyczne wychowanie dzieci, rodzice zastanawiają się zatem, jaki sposób postępowania będzie w ich przypadku najwłaściwszy, czyli jaka metoda przyniesie najlepsze rezultaty (Döpke, 1998; Schwartz i Verschik, 2013). Podstawową decyzją wyznaczającą kierunek ich wysiłkom jest przyjęcie określonej strategii komunikacyjnej (Romaine, 1999), która jest naczelną zasadą używania poszczególnych języków w obrębie rodziny.

Romaine (1999, s. 64) wyróżniła sześć następujących strategii komunikacyjnych rodziców, które prowadzą do dwujęzycznego rozwoju dzieci:

- jeden rodzic - jeden język (OPOL) - strategia ta stosowana jest w rodzinach dwujęzycznych w sytuacji, w której każdy z rodziców używa w komunikacji z dzieckiem swojego języka ojczystego, a ponadto jeden z tych języków dominuje w otoczeniu;
- język mniejszości w domu - strategia ta stosowana jest w rodzinach dwujęzycznych żyjących w środowisku, w którym dominuje język ojczysty jednego z rodziców. Zakłada wzmocnienie języka niedominującego w społeczności poprzez używanie go w komunikacji z dzieckiem przez obojga rodziców;
- język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności - strategia ta stosowana jest w przypadku, gdy obojga rodzice mają ten sam język ojczysty, który używają w komunikacji z dzieckiem, lecz nie jest to język dominujący w społeczności;
- podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności - strategia ta stosowana jest w sytuacji, gdy rodzice mają różne języki ojczyste, lecz żaden z nich nie jest językiem dominującym w społeczności. W tym przypadku rodzice komunikują się z dzieckiem każdy w swoim języku;
- język obcy rodziców - strategia ta stosowana jest w sytuacji, gdy język ojczysty obojga rodziców jest jednocześnie językiem społeczności, a mimo to w komunikacji domowej przynajmniej jedno z nich zwraca się do dziecka w języku obcym;
- języki mieszane - przyjęcie tej strategii zakłada mieszanie języków przez dwujęzycznych rodziców w rozmowach z dziećmi.

Należy zwrócić uwagę na dokonywane przez Spolsky'ego (np. 2004, 2009, 2021) konsekwentne rozróżnianie między strategiami a praktykami językowymi,

choć niektórzy badacze postulują odejście od tego podziału. Przykładowo Toshie Okita (2002) analizuje je wspólnie jako zabiegi rodziców ukierunkowane na przekazywanie języka dzieciom, używając terminu „niewidzialna praca” [tłum. własne - K.P.] (ang. *invisible work*) lub „językowa praca” [tłum. własne - K.P.] (ang. *language work*). Także w ostatnich badaniach (Hollebek i in., 2022; Kostoulas i Motsiou, 2022) podejmowane jest zagadnienie problematyczności rozróżnienia między strategiami a praktykami językowymi. Achilleas Kostoulas i Eleni Motsiou (2022, s. 702) proponują połączenie obu elementów modelu Spolsky’ego (2004) w jedną kategorię „przekazywanie i zarządzanie językiem” [tłum. własne - K.P.] (ang. *Language Transmission and Management, LTM*), ponieważ w ich przekonaniu zarówno praktyki, jak i strategie są działaniami ukierunkowanymi na rozwój językowy dzieci.

Schwartz (2020) wykorzystując model Spolsky’ego (2004), przychyliła się raczej do wyraźnego rozgraniczenia między strategiami a praktykami¹³. W takim rozumieniu praktyki są powtarzalnymi użyciami języka utrwalonymi w codziennej komunikacji domowej, natomiast strategie przynależą do zarządzania językiem, ponieważ stanowią przemyślane działania zmierzające do kształtowania sposobu tej komunikacji. Przejawiają się w świadomym i planowanym „regulowaniu wkładu językowego oraz kontrolowaniu jego jakości i ilości w danym kontekście rodzinnym” [tłum. własne - K.P.] (Schwartz, 2020, s. 196).

Najczęściej omawianą strategią promowania wielojęzyczności jest strategia jeden rodzic-jeden język (ang. *one parent one language, OPOL*), w myśl której rodzice rozmawiają z dzieckiem wyłącznie we własnych językach ojczystych, zapewniając mu w ten sposób w komunikacji domowej ekspozycję zrównoważoną zarówno pod względem ilości, jak i jakości (np. De Houwer, 1999; Döpke, 1992; Harding i Riley, 1986; Juan-Garau i Perez-Vidal, 2001; Kasuya, 1998; Lanza, 2004; Saunders, 1982; Taeschner, 2012; Takeuchi, 2006). Jest to również najstarsza naukowo opisana metoda wychowania dwujęzycznego, której założenia teoretyczne przedstawił francuski językoznawca Maurice Grammont (1902). Będący jego uczniem Jules Ronjat (1913) udokumentował wyniki ponad czteroletniego stosowania strategii OPOL podczas socjalizacji językowej swojego syna, który osiągnął w obu językach (francuskim i niemieckim) biegłość na poziomie jednojęzycznych rówieśników. Jednak już trzecie z kolei badanie przeprowadzone przez Wenera Leopolda (1939/1949) nie dało

¹³ Wykaz najważniejszych strategii wraz z licznymi przykładami badań zamieszczony został w pracy Schwartz (2020, s. 201-204).

jednoznacznych wyników, ponieważ starsza z jego córek osiągnęła dwujęzyczność w językach angielskim i niemieckim, ale młodsza, dorastająca już nie w Niemczech lecz w Stanach Zjednoczonych, nie osiągnęła takiej samej biegłości w języku niemieckim.

Po dłuższej przerwie zainteresowanie językoznawców bilingwizmem pojawiło się następnie dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku (por. Romanowski, 2021; Spolsky, 2009), a prowadzone wtedy badania potwierdziły brak pewności co do efektów stosowania strategii OPOL, ponieważ odnotowano zarówno osiąganie przez dzieci wysokich kompetencji w obu językach (np. De Houwer, 1999; Taeschner, 1983), dominacji jednego z przyswojonych języków (Saunders, 1982, 1988), a nawet używanie wyłącznie jednego z nich (Billings, 1990).

Niejednoznaczność rezultatów metody separowania języków wynika zarówno z różnic w sposobie konceptualizowania i wdrażania jej w poszczególnych rodzinach (Döpke, 1992; Lanza, 2004; Takeuchi, 2006), jak i z różnych statusów języków docelowych (King i Fogle, 2006; Tuominen, 1999; Wong Fillmore, 2000). Jak wykazała Döpke (1992) ważnym aspektem wdrażania podejścia OPOL jest także osobowość rodzica potrafiącego okazywać wrażliwość na interakcyjne potrzeby dziecka (np. poprzez zabawę) oraz jego umiejętność stosowania różnych technik wywołujących werbalizację w języku mniejszości (np. powtarzanie, dostarczanie wzorca, modelowanie). Kluczowe w jej badaniach (Döpke, 1992) było odkrycie, że jakość ukierunkowanego na dziecko przekazu językowego jest bardziej istotna niż jego ilość. Ponadto negatywny wpływ na efektywność strategii OPOL ma także brak konsekwencji w jej stosowaniu (Döpke, 1992; Romaine, 1995; Yamamoto, 2001).

Strategia OPOL wiąże się z pojmowaniem przez rodziców dwujęzyczności jako „sumy” jednojęzyczności (por. Grosjean, 1989), a stosowanie jej ma często na celu chęć wychowania dzieci osiągających biegłość w obu językach na poziomie jednojęzycznych rówieśników (Wilson, 2020). Założenie to jest sprzeczne z wynikami badań naukowych dotyczących bilingwizmu, zakładających istnienie w mózgu osoby dwujęzycznej jednoczesnej aktywności obu języków, a nie dwóch odseparowanych od siebie systemów językowych (np. Grosjean, 1989; Kroll i in., 2014; Wodniecka i in., 2018). Z tego powodu niektórzy badacze (Purkarthofer, 2019; Soler i Zabrodskaja, 2017) sądzą, iż lepsze efekty przynosi bardziej elastyczne podejście oparte na akceptacji wyborów językowych dzieci czerpiących z całego dostępnego im repertuaru językowego rodziny. Badacze zaczynają dostrzegać również problemy natury emocjonalnej, które konsekwentna separacja języków może powodować u rodzica odpowiedzialnego za

przekazywanie i utrzymanie języka mniejszości, zwłaszcza gdy nie ma on wsparcia środowiska (np. Okita, 2002; Smith-Christmas, 2016). Ponadto brak badań psycholingwistycznych dotyczących korelacji strategii OPOL i bilingwizmu dzieci w wieku szkolnym (Wilson, 2021, s. 60). Krytyczne podejście do separowania języków jest szczególnie widoczne w pracach Wilson (2020, 2021), która określa go mianem „świętego Graala planowania językowego” [tłum. własne – K.P.], zwracając tym sformułowaniem uwagę na fakt, iż jest to postawa tyleż pożądana, co nieosiągalna (Wilson, 2020, s. 9).

Warto zauważyć, że mimo iż skuteczność strategii OPOL jest obecnie przez niektórych językoznawców kwestionowana (np. Kopeliovich, 2013; Purkarthofer, 2019; Soler i Zabrodskaia, 2017), jest to zarazem podejście najczęściej rekomendowane zarówno w różnego rodzaju poradnikach, jak i przez lekarzy (Fogle i Logan-Terry, 2008, s. 6). Caldas (2012, s. 354) utrzymuje, że jego popularność wynika z nie do końca naukowo udowodnionego przekonania rodziców, że efektem separowania języków jest dwujęzyczność dzieci. Fogle i Logan-Terry (2008, s. 7) sugerują nawet, iż do rozpowszechnienia OPOL przyczynili się sami językoznawcy, ponieważ wydaje się, że jest to strategia, którą łatwo analizować. Część badaczy (np. Cieszyńska-Rożek, 2022; Döpke, 1998) podkreśla jednak, że strategia ta sprzyja utrzymaniu języka mniejszości, zwłaszcza w sytuacji braku wsparcia środowiska zewnętrznego, ponieważ wtedy jeden z rodziców staje się najważniejszym, a często jedynym, źródłem wzorca językowego.

Podobnie jak strategia OPOL, również strategia język mniejszości w domu (mL@H) została naukowo opracowana przez rodzica językoznawcę. W 2001 roku Margaret Deuchar i Suzanne Quay wydały książkę *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*, która jest studium przypadku dwujęzycznego rozwoju córki pierwszej autorki. W badaniu tym (Deuchar i Quay, 2001) przedstawiono rozwój językowy dziecka w okresie od dziesięciu miesięcy do dwóch lat i trzech miesięcy życia. Po ukończeniu przez dziewczynkę pierwszego roku, rodzice zaczęli stosować strategię wspierania języka mniejszości w domu i mówili do dziecka tylko w języku hiszpańskim. Podstawą takiej decyzji była obserwacja, że strategia OPOL może prowadzić do braku równowagi w ekspozycji dziecka na oba języki w sytuacjach, gdy język jednego z rodziców jest dominujący w otoczeniu lub gdy jest częściej używany w środowisku domowym, przykładowo w obecności gości czy jako język komunikacji między rodzicami (Deuchar i Quay, 2001, s. 8). Dzieci wychowywane w rodzinach

stosujących strategię mL@H używają miejsca, a nie osoby (jak dzieje się w przypadku strategii OPOL), jako regulatora użycia danego języka (Zurer Pearson, 2022, s. 187). Według Deuchar i Quay (2001, s. 7) możliwość obserwowania rodziców posługujących się w różnych miejscach oboma znanymi im językami, kształtuje u dzieci prawidłowe postawy dwujęzycznego zachowania, polegające na korzystaniu z całego repertuaru językowego.

Wybór określonej strategii komunikacyjnej jest przyjęciem naczelnej zasady regulującej sposób porozumiewania się w obrębie rodziny i oznacza dla rodziców jak najbardziej konsekwentne podporządkowywanie swoich codziennych językowych zachowań celowi, którym jest osiągnięcie przez dziecko dwujęzyczności. Jednak strategia komunikacyjna stanowi jedynie „makrostrukturę”, której realizacja polega na wdrażaniu „mikrostruktury” (Döpke, 1998, s. 49). Stanowią ją opisane przez Elizabeth Lanę (1997) rodzicielskie strategie dyskursu (ang. *parental discourse strategies*), które są przyjętymi przez nich sposobami reagowania na konkretne zachowania językowe dzieci. Badaczka (Lanza, 1997) wymienia pięć następujących strategii, będących reakcjami rodziców na nieakceptowane przez nich wybory językowe:

- sygnał, że wypowiedź nie została zrozumiana, może nim być „nie rozumiem” powiedziane w języku mniejszości (ang. *minimal grasp*);
- zakwestionowanie części wypowiedzi, poprzez zadanie pytania w języku mniejszości (ang. *expressed guess*);
- przetłumaczenie wypowiedzi dziecka w języku mniejszości, któremu towarzyszy prośba o jej powtórzenie (ang. *repetition*);
- konsekwentne kontynuowanie przez rodzica rozmowy w języku mniejszości (ang. *move-on*);
- zaakceptowanie wyboru dziecka i przełączenie się rodzica na język większości (ang. *code-switching*).

Warto zauważyć, iż według Lany (2007) najbardziej skuteczna w przyswajania języka mniejszości przez dzieci jest strategia udawania, że wypowiedź nie została zrozumiana (ang. *minimal grasp strategy*), natomiast Wilson (2021, s. 60) wykazuje problem konsekwencji w stosowaniu tej metody komunikacji domowej w momencie, gdy dziecko staje się świadkiem dwujęzyczności rodzica.

Analizując badania nad RPJ, King i Logan-Terry (2008, s. 10) nieco inaczej klasyfikują strategie stosowane przez opiekunów w odpowiedzi na używanie przez dzieci języka innego niż docelowy:

- dorosły wymaga wyjaśnienia lub powtórzenia wypowiedzi dziecka w języku docelowym (ang. *clarification/repetition*) (Döpke, 1992; Lanza, 1992; McTear, 1985; Ochs, 1988; Taeschner, 1983);
- dorosły ignoruje wypowiedzi dziecka w języku innym niż język docelowy (ang. *move-on*) (Döpke, 1992; Lanza, 1992);
- dorosły używa w rozbudowanej wypowiedzi w języku docelowym słów w innym języku (ang. *expansion/incorporation*);
- dorosły przełącza się na język inny niż docelowy (ang. *code-switching*) (Döpke, 1992; Lanza, 1992).

Oprócz ustalenia długoterminowej, wynegocjowanej między rodzicami strategii komunikacyjnej (Romaine, 1999) oraz wdrożenia sposobów reagowania na wypowiedzi dziecka w niewspieranym przez nich języku (Lanza, 1997), zarządzanie może przyjąć również formę zdefiniowanej przez Masayo Yamamoto (2001, s. 128) strategii „maksymalnego zaangażowania w język mniejszości” (ang. *maximal engagement with the minority language*). Podejście to ukierunkowane jest na pozytywny przekaz i atmosferę towarzyszącą interakcjom w języku mniejszości. Rodzice świadomie kreują środowisko domowe sprzyjające przekazywaniu języka, dbając nie tylko o odpowiedni nastrój, ale także wybierając odpowiednie aktywności (np. wspólne czytanie książek) lub zasoby (np. programy TV, audiobooki, programy komputerowe), co stanowi strategię „projektowania domowego środowiska językowego (ang. „design of home language environment”) (Riches i Curdt-Christiansen, 2010).

Reasumując omawianie zagadnienia strategii, warto wymienić wyniki badań Shulamit Kopeliovich (2013), opisującej doświadczenia własnej rosyjsko-hebrajskiej rodziny mieszkającej w Izraelu. Podczas dwunastu lat obserwacji zachowań czwórki dzieci wychowywanych do dwujęzyczności w trakcie prowadzenia opartego na ekolingwistycznych założeniach Haugena (1972) projektu *Happylingual*, badaczka (Kopeliovich, 2013) wykazała, jak ważne jest stawianie sobie przez rodziców realistycznych celów, kreowanie atmosfery szacunku do wyborów językowych dzieci oraz preferowanie ich spontanicznych aktywności zamiast forsowania własnych zamierzeń. Efektem takiego nastawienia rodziców jest ukształtowanie „optymistycznej

rodzinnej polityki językowej dążącej do pełnego wykorzystania istniejących zasobów językowych [...], bez względu na to, jak ograniczone mogą się one wydawać” [tłum. własne – K.P.] (Kopeliovich, 2013, s. 273). Kopeliovich (2013) sugeruje, iż sposobem poradzenia sobie rodziców z dziećmi „rebelią językową” (ang. *linguistic rebel*) [tłum. własne – K.P.] (Kopeliovich (2013, s. 259), polegającą na odmowie używania języka odziedziczonego, może być cierpliwość i troska o pozytywne emocje dziecka oraz wyrażanie zrozumienia i szacunku dla jego językowych wyborów. Znaczenie pozytywnej atmosfery i relacji bliskości w domu podkreśla również Spolsky (2009, s. 29), wskazując emocje jako istotne elementy wpływające na zarządzanie językiem w ramach RPJ.

2.3. Znaczenie emocji w kształtowaniu RPJ

Emocje mogą zostać opisane jako sposoby reagowania na doświadczenia życiowe, obejmujące subiektywne odczucia oraz towarzyszące im reakcje biologiczne (Sevinç, 2020, s. 85). Rozróżnia się dwa podstawowe typy emocji, a mianowicie emocje pozytywne (przyjemne) i negatywne (przykre) (Solomon, 1980). Uczucia pozytywne (np. zadowolenie) mają wpływ na wzrost kreatywności i gotowości do podejmowania nowych wyzwań, a długotrwałe skutki ich odczuwania prowadzą do poprawy samopoczucia i jakości więzi społecznych (Fredrickson (1998, 2001), podczas gdy uczucia negatywne (np. lęk) mogą powodować chęć unikania sytuacji, w których są odczuwane (Fredrickson, 2013).

Znaczenie emocji jest także ważnym aspektem nauczania języków obcych. Początkowo prace badawcze podejmujące to zagadnienie dotyczyły uczuć negatywnych, szczególnie lęku przed używaniem języka obcego w klasie (ang. *foreign language classroom anxiety*) (np. Botes i in., 2020; Horwitz i in., 1986; Park, 2014). Obecnie w kontekście edukacji bada się także emocje pozytywne (np. radość) oraz ich wpływ na skuteczność uczenia się (Dewaele i MacIntyre 2014, 2016). Jednak, jak zauważa Yesim Sevinç (2020, s. 86), w literaturze przedmiotu brak systematycznych prac poświęconych analizie związku między pozytywnymi i negatywnymi uczuciami a utrzymaniem języka mniejszości. De Houwer (2020, s. 74) z kolei podkreśla potrzebę dalszych szeroko zakrojonych badań nad samopoczuciem rodziców, twierdząc, że większość dotychczasowych prac jedynie nakreśla horyzont poszukiwań.

Mimo wskazanej luki, temat uczuć jest bardzo ważnym aspektem badań nad RPJ (np. Okita, 2002; Pavlenko, 2004; Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Sevinç, 2018; Tannenbaum, 2012). Wynika to z faktu, że podejmując decyzję o dwujęzycznym wychowaniu dzieci rodzice stają w obliczu wielu wyzwań, będących rezultatem zarówno konfrontacji z ideologiami głównego nurtu (tzw. ideologiami mainstreamowymi) np. dotyczącymi bilingwizmu, jak i z dziecięcą popkulturą, wpływem grupy rówieśniczej, uczestnictwem dziecka w publicznym systemie edukacji oraz polityką językową kraju zamieszkania (Curd-Christiansen, 2009, 2016, 2018; Little, 2020). Czynniki te mają istotny wpływ na sferę emocjonalną życia rodzinnego.

Przykładem badań nad związkiem emocji i dwujęzycznego wychowania są prace De Houwer (np. 2020), podejmującej zagadnienie harmonijnej dwujęzyczności (ang. *Harmonious Bilingualism*), która wiąże się z poczuciem dobrostanu (ang. *well-being*), czyli subiektywnym odczuwaniem zadowolenia z fizycznego, psychicznego i społecznego poziomu własnego życia. Według badaczki (De Houwer, 2020, s. 63) osoba bilingwalna doświadcza go, „gdy czynniki związane z dwujęzycznym otoczeniem nie mają negatywnego wpływu na subiektywne samopoczucie” [tłum. własne – K.P.]. Teoria harmonijnej dwujęzyczności jest rozwinięciem wcześniejszej koncepcji harmonijnego rozwoju dwujęzycznego (ang. *Harmonious Bilingual Development*), który podejmował zagadnienie subiektywnych odczuć nie jednostek, lecz całych rodzin (De Houwer 2006, 2015) i oznaczał stan, gdy „rodziny z małymi dziećmi [...] nie doświadczają ogólnie żadnych problemów z powodu tej dwujęzycznej sytuacji lub gdy doświadczenia związane z dwujęzycznością subiektywnie oceniają jako pozytywne” [tłum. własne – K.P.] (De Houwer, 2020, s. 63). Przykładem uczuć sprzyjających dobrostanowi rodziców mogą być duma i satysfakcja, której doświadczają, gdy ich dzieci mówią językiem mniejszości (Leist-Villis, 2004; Rokita-Jaśkow i Panek, 2025) oraz poczucie przynależności etnicznej (Pérez Báez, 2013).

Przeciwieństwem harmonijnej dwujęzyczności jest dwujęzyczność konfliktowa, związana z trudnymi przeżyciami dotyczącymi bilingwizmu (De Houwer, 2020). Jednym z częstych uczuć negatywnych jest poczucie winy odczuwane przez rodziców doświadczających trudności w przekazywaniu języka mniejszości (Curd-Christiansen, 2016; Okita, 2002; Rokita-Jaśkow i Panek, 2025). Może pojawić się ono w sytuacji, gdy poziom biegłości, który osiągnęło dziecko w języku mniejszości, jest niższy niż planowali (De Houwer, 2017; Mills, 2004). Ponadto rodzice mogą mieć poczucie żalu

lub winy, ponieważ odrzucenie języka mniejszości przez dzieci przeżywają jako własną porażkę (De Houwer, 2020). Uczuciom tym często towarzyszy obawa przed zerwaniem więzi z pozostałą w kraju rodziną, przede wszystkim z własnymi rodzicami (np. Guardado i Becker, 2014; Smolicz, Secombe i Hudson, 2001). Dodatkowo rodzice często spotykają się z nierealistycznym oczekiwaniem, że ich dzieci będą mówić na poziomie natywnych użytkowników, a utrzymaniu języka będzie towarzyszyło przekazanie wszelkich norm grzecznościowych oraz wartości kulturowych (Mills, 2004; Wong Fillmore, 1991). Presja związana z tymi oczekiwaniami powoduje uczucie niepokoju (Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Sevinç, 2016). W tym zakresie na uwagę zasługują badania Sevinç (2018) dotyczące poziomu lęku językowego przeprowadzone w tureckich rodzinach w Holandii, w których przedstawiony został związek między negatywnymi emocjami a trudnością w utrzymaniu języka. Ponadto dodać należy, iż nie zawsze rodzic przekazujący dziecku język mniejszości spotyka się ze zrozumieniem i wsparciem rodzica, będącego użytkownikiem języka większości (Leist-Villis, 2004). Niektóre osoby mogą również odczuwać brak pewności co do słuszności wyboru dwujęzycznego wychowania (De Houwer, 2015, 2017; Kaveh, 2018; Sevinç, 2016), ponieważ odnotowuje się liczne przypadki nauczycieli, pediatrów czy logopedów odradzających używania języka mniejszości w domu (Ballweg, 2022; King i Fogle, 2006).

W odniesieniu do RPJ Michal Tannenbaum i Dafna Yitzhaki (2016, s. 578-579) wyodrębniają także kategorię uczuć mieszanych (ang. *mixed feelings*). Badaczki (Tannenbaum i Yitzhaki, 2016) opisały złożone emocje towarzyszące arabskim rodzicom podejmującym decyzję o uczęszczaniu dzieci do izraelskich przedszkoli. Dla osób tych język hebrajski miał inne uczuciowe zabarwienie niż dla ich dzieci. Ponadto w badaniu okazało się, że rodzice, początkowo przekonani o słuszności swojego postępowania, z biegiem czasu doświadczali wątpliwości i niepokoju o rozwój dzieci, ponieważ obserwowali u nich przesunięcie preferencji językowych. Warto zauważyć, iż dla wielu osób ich język ojczysty jest postrzegany jako najwłaściwszy do wyrażania własnych uczuć (Pavlenko, 2004). Jest on

centralnym aspektem wewnętrznego poczucia siebie i tożsamości ludzi, a także zarówno praktycznym, jak i symbolicznym łącznikiem z ich ojczyzną, dzieciństwem, wspomnieniami i wczesnymi

znaczącymi relacjami, nawet jeśli członkowie rodziny nie zawsze są świadomi tych powiązań (Tannenbaum, 2012, s. 2).

W kontekście emocji doświadczanych przez polskich rodziców warto przytoczyć badania przeprowadzone przez Hannę Pułaczewską (2017) wśród dwudziestu rodzin mieszkających w Ratyzbonie. Badaczka (Pułaczewska, 2017, s. 94-95) analizując postawy rodziców wobec języka ojczystego i ich motywację do przekazywania go dzieciom, wskazuje czynnik emocjonalny, związany z poczuciem tożsamości i przynależności narodowej oraz potrzebą utrzymania więzi rodzinnych, jako bardzo istotny. Zagadnienie to jest także podejmowane w najnowszych pracach z zakresu RPJ Polaków przebywających na emigracji (np. Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025)¹⁴.

Doświadczanie emocji związanych z dwujęzycznością dotyczy również dzieci. Znajomość dwóch języków może przynosić im satysfakcję, być źródłem wysokiej samooceny i ułatwiać integrację społeczną (Caldas, 2006), jednak wiele badań nad RPJ koncentruje się na trudnych aspektach emocjonalnych dwujęzycznego dzieciństwa. Jak wykazują analizy, już dzieci w wieku przedszkolnym mogą doświadczać dwujęzyczności konfliktowej w sytuacji rozpoczęcia edukacji w nieznanym sobie języku większości. Mogą stać się one wtedy ofiarami wiktymizacji rówieśniczej, przy czym badania wykazały związek między nękaniami dzieci dwujęzycznych przez jednojęzycznych rówieśników z dwujęzycznością nauczyciela - jeżeli używał on obu języków podczas pracy z dziećmi, ilość epizodów nękania malała (Chang i in., 2007). Wykazano również, że wraz z rozwojem kompetencji językowych w języku większości u dzieci jednojęzycznych, malał poziom zastraszania, którego początkowo doświadczały (von Grünigen i in., 2012). Źródłem negatywnych emocji związanych z wejściem do grupy posługującej się nieznanym dziecku językiem jest także niezrozumienie go przez opiekunów czy nauczycieli, a nawet nieprawidłowe wymawianie jego imienia przez osoby z otoczenia (De Houwer, 2020). Poziom stresu może być tak wysoki, że odnotowywane są przypadki wycofania i milczenia dzieci w przedszkolu trwające aż do dwóch lat (Drury, 2007; Manigand, 1999).

Uczucia niepokoju i niepewności są u dzieci związane nie tylko z językiem większości, ale stanowią również istotną część doświadczenia mówienia w języku

¹⁴ Badania nad RPJ przeprowadzone w kontekście polskim zostaną szczegółowo omówione w kolejnym rozdziale niniejszej dysertacji.

odziedziczonym (Sevinç i Dewaele, 2018). Mogą one wynikać zarówno z subiektywnego poczucia braku wystarczających kompetencji (por. Braun i Niederdeppe, 2012), jak i z odczuwania presji rodziców lub dalszej rodziny (Piller, 2001). Źródłem niepokoju, wstydu czy rozczarowania może być dla dziecka konstatacja, że żadnym ze swoich języków nie włada na poziomie jednojęzycznych rówieśników, co jest często oczekiwane przez jego otoczenie (De Houwer, 2009). Obawa przed krytyką ze strony natywnych użytkowników języka może prowadzić nawet do jego odrzucenia (Cho, 2015). Ponadto negatywne nastawienie dziecka może być wywołane przez nadmierne zaangażowanie emocjonalne rodzica w proces przekazywania języka, co może prowadzić do konfliktów wewnątrz rodziny (Little, 2017). Dzieci mogą też odczuwać niepewność spowodowaną niejednoznaczną postawą rodziców, którzy z jednej strony kładą nacisk na utrzymanie języka mniejszości, ale z drugiej wywierają silną presję na przejście na język dominujący, będący językiem edukacji (Sevinç, 2016).

Starsze dzieci zazwyczaj niechętnie posługują się językiem odziedziczonym w miejscach publicznych (Leist-Villis, 2004; Little, 2020), a ich odmowa komunikacji w języku preferowanym przez rodzica często powoduje przełączenie rozmowy na język dominujący w otoczeniu (Chatzidaki i Maligkoudi, 2013; De Houwer, 2017). Badania wykazują, iż włączenie do systemu edukacji w języku dominującym i towarzysząca mu chęć uczestnictwa dziecka w życiu grupy rówieśniczej może spowodować wzrost negatywnych postaw wobec języka odziedziczonego (Tse, 1997). Wynika to z faktu, że dzieci mogą nie podzielać poglądów rodziców odnośnie tożsamości związanej z językiem odziedziczonym oraz kulturą, której jest on przejawem, co może wiązać się również z niezrozumieniem potrzeb emocjonalnych rodziców i prowadzić do konfliktów (Little, 2020). Jak twierdzi De Houwer (2020, s. 74), sytuacja, gdy „dzieci mówią językiem społeczności, a rodzice językiem domowym, nie służy dobrze członkom rodziny” [tłum. własne – K.P.].

W niektórych opracowaniach rodzina rozumiana jest jako pewnego rodzaju emocjonalny system, zależny zarówno od pozytywnych, jak i negatywnych doświadczeń poszczególnych członków, związanych z używanymi przez nich językami (De Houwer, 2020). Przykładowo stres towarzyszący dwujęzyczności w sytuacji migracji może wpływać negatywnie zarówno na dzieci, jak i na rodziców (De Houwer, 2020, s. 74). Utrzymanie języka może natomiast być ważnym elementem harmonijnych relacji w rodzinie (De Houwer 2009, 2015; Okita 2002; Pavlenko 2004, 2012;

Tannenbaum 2012), a zbieżny wzorzec wyboru języka pozytywnie wpływa na ich podtrzymywanie (De Houwer, 2019). Badania przeprowadzone przez Michal Tannenbaum i Marinę Berkovich (2005) wśród stu osiemdziesięciu nastolatków z rodzin, które wyemigrowały z byłego ZSRR do Izraela, również wykazały pozytywny związek między harmonijnymi relacjami rodzinnymi i wynikającym z nich dobrym samopoczuciem zarówno rodziców, jak i dzieci, a utrzymaniem języka ojczystego. Ważnym elementem tych badań było powiązanie skuteczności utrzymania języka mniejszości ze zrozumieniem i przyswojeniem przez dzieci aspektu emocjonalnego, który rodzice przypisują do swojego języka ojczystego (Tannenbaum i Berkovich, 2005).

W odniesieniu do roli uczuć w kształtowaniu RPJ warto wymienić również pracę Tannenbaum (2012), w której badaczka podkreślając „centralne znaczenie emocji” [tłum. własne – K.P.] (Tannenbaum, 2012, s. 8) w życiu rodzinnym, postuluje spojrzeć na zachowania językowe nie z punktu widzenia polityki językowej, lecz z perspektywy psychoanalizy, pozwalającej dostrzec w nich wyraz traum przeżytych przez rodzinę. W takim kontekście Tannenbaum (2012) interpretuje RPJ jako mechanizm obronny albo strategię radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Różnice między tymi podejściami polegają głównie na poziomie świadomości i celowości działania osoby, która je stosuje - mechanizmy obronne są nieświadome i nieukierunkowane na rozwiązanie danego problemu, podczas gdy strategię radzenia sobie angażują świadome działanie w celu jego rozwiązania lub kontroli (np. Dumont i Provost, 1999; Erickson i Feldstein, 2007). Przykładem sposobu radzenia sobie ze stresem w rodzinach rozpoczynających życie w nowym kraju jest decyzja o uczeniu się drugiego języka zarówno przez dzieci, jak i przez rodziców. Wynika ona ze świadomości korzyści, w tym ekonomicznych, związanych z możliwością uczestnictwa w życiu społeczności (Curd-Christiansen, 2009; Guardado, 2008; King i Fogle, 2006). Jak twierdzi Tannenbaum (2012, s. 6), decyzja ta „chroni członków rodziny (głównie rodziców) przed zachwianiem równowagi psychicznej” [tłum. własne – K.P.]. Innym przykładem zachowania ukierunkowanego na poradzenie sobie ze stresem jest świadoma troska o zachowanie kontaktu z bliskimi w kraju, pod warunkiem, iż jest ona motywowana promowaniem spójności rodziny i zapewnieniem dzieciom swobody komunikowania się z dalszymi krewnymi. W przypadku, kiedy utrzymywanie tej relacji jest nieświadomym podtrzymywaniem przez rodzica jego własnego silnego

uczuciowego kontaktu z przeszłością, zachowanie takie według badaczki (Tannenbaum, 2012) jest przykładem mechanizmu obronnego i nie ma charakteru adaptacyjnego .

Biorąc pod uwagę znaczenie wpływu pozytywnych emocji na osiągnięcie długofalowych celów, Sevinç (2020, s. 90) postuluje stymulowanie ich rozwoju w rodzinach dwujęzycznych równoległe do podnoszenia kompetencji językowych. Wskazuje, iż mogłoby się ono rozpocząć od działań zmierzających do uświadomienia rodzicom oraz innym osobom zaangażowanym w przekazywanie i utrzymanie języka mniejszości (np. nauczycielom, dalszym krewnym) istotnej roli, jaką pozytywne odczucia odgrywają w tym procesie (Sevinç, 2020, s. 90). Wydaje się to istotne również ze względu na to, że w badaniach nad RPJ coraz częściej dostrzegany jest aspekt odczuć i reakcji dzieci w sytuacji „życia w dwóch językach” [tłum. własne - K.P.] (Grosjean, 1997, s. 165).

2.4. Wpływ dzieci na kształtowanie RPJ

Zdolność człowieka do oddziaływania na innych ludzi, a w szerszej perspektywie na relacje społeczne, w naukach społecznych może być definiowana jako jego sprawczość. Jest to doświadczenie wieloaspektowe, będące przedmiotem dociekań różnych dyscyplin naukowych, przykładowo filozofii, neuropsychologii lub psychologii eksperymentalnej (Nowakowski i Komendziński, 2010), przy czym zaznaczyć należy, że w polskiej literaturze przedmiotu termin ten stosowany jest wymiennie ze słowem „sprawstwo” (Nowakowski i Komendziński, 2010). Bogdan Wojciszke (2010, s. 39) uważa sprawczość za „wyraz egzystencji człowieka jako odrębnej jednostki, dążeń do indywiduacji i separacji, poprzez realizację własnych celów, pewność siebie i ekspansję «Ja»”. Sprawczość zdefiniowana może być również jako „jawny proces orzekania o byciu sprawczym podmiotem inicjującym i generującym działania, związany z poczuciem własnej odrębności i obejmowaniem kontrolą różnorodnych obszarów życia” (Poćwiardowska, 2015, s. 250). W anglojęzycznej literaturze przedmiotu badacze (np. Fogle i King, 2013; Said i Hua, 2019; Smith-Christmas, 2020) najczęściej odwołują się do definicji Laury Ahearn (2001, s. 112), według której sprawczość określana jest jako „socjokulturowo zapośredniczona zdolność do działania” [tłum. własne - K.P.]. Osoba sprawcza charakteryzuje się zdolnością nadawania sensu otoczeniu, inicjowaniu zmian i dokonywaniu wyborów (Kuczynski, 2002, s. 9).

Bardzo złożonym zagadnieniem jest również sprawczość dzieci (Punch i Tisdall, 2012; Raithelhuber, 2016), a badania nad nią wpisują się w szeroki nurt współczesnych interdyscyplinarnych rozważań nad dzieciństwem ujmowanym w perspektywie filozoficznej, historycznej, psychologicznej czy socjologicznej (np. Matyjas, 2021; Szczepka-Pustkowska, 2012; Walczak i in., 2020). Sprawczość dziecięca jest zjawiskiem dynamicznym i kontekstualnym, należy zatem ją rozpatrywać przy uwzględnieniu czynników kulturowych, społecznych, historycznych, politycznych, instytucjonalnych oraz materialnych (Abebe, 2019).

W badaniach nad RPJ sprawczość dzieci rozumiana jest jako ich wpływ na kształtowanie zachowań językowych rodziców. Jest to stosunkowo nowa perspektywa, bowiem początkowe badania, ukierunkowane na wczesną socjalizację językową dzieci oraz ich wyniki w osiągnięciu dwujęzyczności, akcentowały przede wszystkim rolę, jaką w tym procesie odgrywają rodzice (Smith-Christmas, 2020, s. 220). Sprawczość dzieci w kontekście RPJ rozpatruje się biorąc pod uwagę dwa aspekty, mianowicie ich wybory językowe oraz ich kompetencje w języku większości (Smith-Christmas, 2020). W pierwszym przypadku zagadnienie sprawczości może łączyć się ze zjawiskiem dziecięcego sprzeciwu, ponieważ wyrażanie własnego zdania i podejmowanie samodzielnych decyzji wiąże się z odmową podążania za wolą rodzica, np. wykonywania jego poleceń (Brzezińska, 2020; Świdrak, 2015). Podkreślić przy tym należy, że sprawczość nie powinna być rozumiana jednoznacznie z oporem (Ahearn, 2001, s. 115), a jak zauważa Cassie Smith-Christmas (2021, s. 361), w odniesieniu do RPJ często to właśnie wybór języka większości dokonany przez dziecko uważany jest za podstawowy przejaw jego niezgody na normy komunikacyjne promowane przez wspierających język mniejszości rodziców.

Za jedno z najwcześniejszych badań nad wpływem dzieci na wybór języka w interakcjach dziecko-opiekun uważa się pracę Josepha Gafarangi (2010), będącą analizą zachowań językowych społeczności rwandyjskiej w Belgii w kontekście problemu utrzymania języka diaspory. Badacz analizuje w niej praktykę komunikacyjną, którą nazywa „medium request”, polegającą na konsekwentnym formowaniu przez przedstawicieli młodszego pokolenia odpowiedzi w języku większości (w tym przypadku francuskim) na adresowane do nich wypowiedzi dorosłych w języku mniejszości (w tym przypadku kinyarwanda) (Gafaranga, 2010, s. 241). W badaniu tym (Gafaranga, 2010) wykazano, że zachowania językowe dzieci wpływały na reakcje

dorosłych, którzy przyjmowali dwie postawy - albo kontynuowali mówienie w języku mniejszości bez wyrażania swoich oczekiwań związanych z wyborem języka rozmowy, albo sami przełączali się na język większości. Gafaranga (2010, s. 257) zaznacza, że jego analiza wykazuje wiele podobieństw z opisanymi przez Elizabeth Lanę (1997) rodzicielskimi strategiami dyskursu, zmienia się w nich jednak perspektywa - dziecko nie jest jedynie obiektem zachowań rodziców, a przedstawione zostaje jako jednostka sprawcza.

Lyn W. Fogle i Kendall A. King (2013) analizując RPJ rodzin transnarodowych (trzech anglojęzycznych rodzin adopcyjnych dla rosyjskojęzycznych dzieci, dwóch hiszpańsko-angielskich rodzin bilingwalnych oraz jednej rodziny hiszpańskojęzycznej wychowującej dzieci w anglojęzycznym środowisku) wyróżniły cztery aspekty sprawczości dzieci w kształtowaniu dyskursu rodzinnego, a mianowicie:

- metajęzykowe komentarze dzieci na temat rodzinnych zasad językowych,
- stosowanie przez dzieci strategii interakcyjnych związanych z negocjacją lub oporem,
- reakcje rodziców na rosnące kompetencje językowe dzieci,
- wcielanie przez dziecko w życie rodzinnych i zewnętrznych ideologii rasy i języka.

Badaczki (Fogle i King, 2013, s. 9) zauważyły, że w bezpośredniej odpowiedzi na metajęzykowe wypowiedzi dzieci dotyczące użycia języka w rozmowie, rodzice wyraźniej formułują promowane przez siebie zasady RPJ. Ponadto metajęzykowe komentarze dzieci ilustrują nie tylko proces negocjowania tych reguł, ale także służą do komentowania, a nawet kwestionowania wyborów i kompetencji językowych rodzeństwa (Fogle i King, 2013, s. 12). W badaniu zauważono, że opór jako próba zmiany językowego status quo rodziny dotyczy nie tylko wyboru języka, ale również tematyki rozmów, a kwestionowanie praktyk rodzicielskich w codziennych interakcjach ma rzeczywisty wpływ na przeformułowanie RPJ (Fogle i King, 2013, s. 21). Wykazano także, że starsze dzieci mają większą sprawczość w realizowaniu swoich celów w interakcjach z rodzicami (King i Fogle, 2013, s. 20).

Warto zauważyć też szczególny kontekst rodzin adopcyjnych, w których negowanie przez dzieci użycia języka promowanego przez rodziców może być wyrazem potrzeby zachowania tożsamości (Fogle i King, 2013, s. 15). W rodzinach tych wyraźnie widoczne jest też dostosowywanie praktyk językowych do kompetencji dzieci

- z biegiem czasu wzrasta ich biegłość posługiwania się językiem nowej rodziny, w konsekwencji czego opiekunowie dostosowują swoje strategie komunikacyjne do dynamicznej sytuacji (przykładowo używając synonimów zamiast uprzednio stosowanych opisowych definicji słów nieznanymi dziecku) (Fogle i King, 2013, s. 16).

Ponadto Fogle (2012) badając codzienne interakcje trzech amerykańskich rodzin adopcyjnych wychowujących rosyjskojęzyczne dzieci wyodrębnia trzy aspekty dziecięcej sprawczości:

- opór - polegający na udzielaniu odpowiedzi typu „nie”,
- uczestnictwo - polegające na częstym zadawaniu pytań szczegółowych,
- negocjację - polegającą na wpływaniu na wybory językowe rodziców.

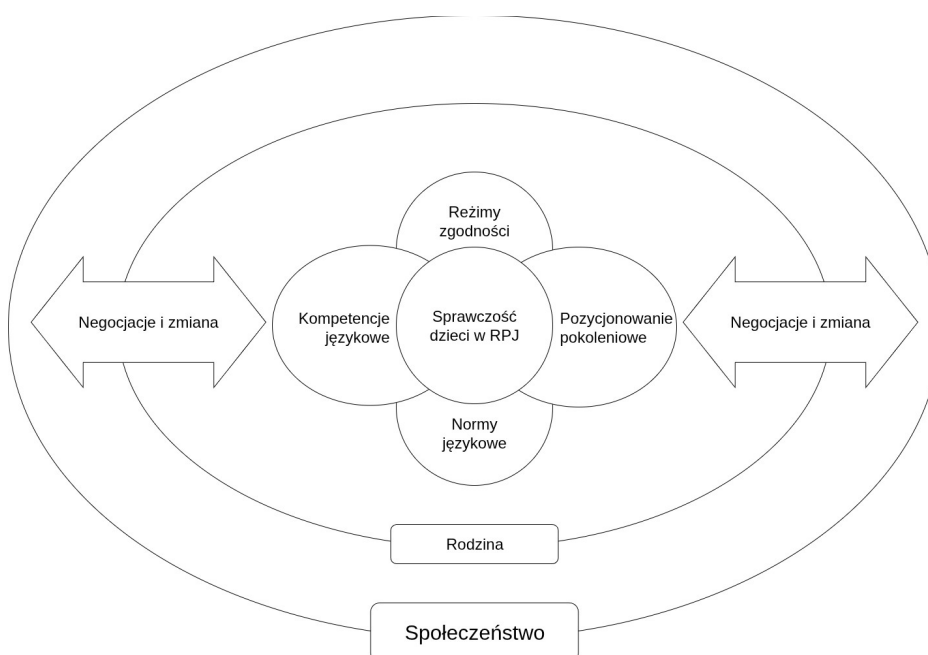
W kontekście sprawczości dzieci postrzegane są także jako te podmioty, które wnoszą do domowych praktyk komunikacyjnych odmienne od wspieranych przez rodziców normy kulturowe i językowe, w tym te dotyczące rasy, miejsca i tożsamości (Fogle i King, 2013; Revis, 2016). Wpływ dzieci na RPJ jest szczególnie widoczny w rodzinach migrantów, w których rozbieżności między wartościami i normami wyznawanymi w domu a tymi, które oddziałują na dziecko w nowym środowisku, mogą prowadzić do różnic i negocjacji wewnątrzrodzinnych (Revis, 2016, s. 177).

Przykład sprawczości dziecięcej opisały także Fatma Said i Hua Zhu (2019), które analizując rozmowy przy posiłkach, prowadzone przez rodzinę arabską zamieszkałą w Anglii zaobserwowały, że dzieci w pełni świadomie używają promowanego przez rodziców języka mniejszości w celu skupienia na sobie ich uwagi, a nawet wystawienia na próbę ich rodzicielskiego autorytetu (Said i Zhu, 2019, s. 23). Na gruncie polskim natomiast zagadnienie sprawczości dzieci w kontekście rodzinnej polityki językowej podejmuje Emilia Wąsikiewicz-Firlej (2016), która na przykładzie mieszkającej w Wielkiej Brytanii transnarodowej rodziny polsko-japońskiej wykazała, jak istotną rolę w kształtowaniu wielojęzyczności ma nastawienie dziecka zaczynającego samodzielnie określać swoją tożsamość kulturową.

Zagadnienie sprawczości pojawia się również w pracach Cassie Smith-Christmas (2020, 2021). Badaczka (Smith-Christmas, 2020, s. 221) zauważa, że analizując wybory językowe dzieci pod względem sprawczości, należy brać pod uwagę cztery aspekty, które nazywa wymiarami, podkreślając, iż termin ten trafnie

odzwierciedla powiązania między elementami modelu. Smith-Christmas (2020, s. 221) wyodrębnia:

- reżimy zgodności (ang. *compliance regimes*),
- kompetencje językowe (ang. *linguistic competence*),
- normy językowe (ang. *linguistic norms*),
- relacje międzypokoleniowe w rodzinie (ang. *generational positioning*).



Rys. 2.2. Wielowymiarowy model sprawczości dzieci w kształtowaniu RPJ według Smith-Christmas. Źródło: Smith-Christmas, C. (2020). 11 Child agency and home language. *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 18, 218.

Pojęcie zgodności zaczerpnięte zostało z pracy Leona Kuczynskiego i Neila Hildebrandta (1997) i oznacza przyzwolenie dziecka na polecenie opiekuna. Zgodność ustalana jest zarówno synchronicznie, czyli w momencie interakcji, jak i negocjowana diachronicznie w trakcie wielu powtarzanych w czasie i przestrzeni wzajemnych oddziaływań (Kuczynski i Hildebrandt, 1997, s. 240; za: Smith-Christmas, 2020, s. 222). W modelu Smith-Christmas (2020, s. 222) zgodność reżimów rozumiana jest jako przestrzeganie zasad dotyczących użycia języków ustanowionych przez rodziców (Smith-Christmas, 2020, s. 222). Na podstawie przypadków dwóch rodzin mieszkających w Irlandii i prowadzących RPJ ukierunkowaną na wspieranie języka

mniejszości (w pierwszym przypadku polskiego, w drugim irlandzkiego) badaczka (Smith-Christmas, 2022) zauważa, że pytanie o pozwolenie użycia języka dominującego w otoczeniu świadczy o zrozumieniu przez dziecko założeń RPJ i nie jest naruszeniem ustalonych rodzinnych norm komunikacyjnych, jak byłoby w przypadku uczynienia tego bez wcześniejszej zgody rodzica. W takim wypadku nie można zatem rozpatrywać postępowania dziecka jako oporu, a jego sprawczość należy rozważać w świetle znajomości i przestrzegania przez nie reguł RPJ (Smith-Christmas, 2022). Warto dodać, iż jak wykazały badania (np. Kopeliovich, 2013), niektórzy rodzice obawiają się, że nacisk na przestrzeganie ustalonych przez nich zasad komunikacyjnych może przynieść skutek odwrotny od zamierzonego. Z drugiej strony niektórzy badacze opisują także reakcje dzieci na przekraczanie reżimów zgodności przez opiekunów. Przykładowo Åsa Palviainen i Sally Boyd (2013) zaobserwowały, że już trzyletnie dzieci potrafią wpływać na zachowania językowe rodziców, wskazując im niekonsekwencję w przestrzeganiu ustalonych reguł komunikacyjnych.

Drugim wymiarem modelu Smith-Christmas, który trzeba rozważać podczas analizowania dziecięcej sprawczości, jest kompetencja językowa. Należy zauważyć, że w tej kwestii dziecko często nie ma wyboru, będącego jednym z aspektów sprawczości (por. Gyogi, 2015; Said i Zhu, 2019; Smith-Christmas, 2016). Podejmując polemikę z ustaleniami Gafarangi (2010) badaczka (Smith-Christmas, 2020), zwraca uwagę na fakt braku kompetencji językowych dzieci w języku mniejszości. Zauważa, iż w sytuacji, w której dziecko nie posiada wystarczającego zasobu słownictwa i sięga w swojej wypowiedzi do leksyki języka większości, nie można mówić o negacji ustalonych w rodzinie zasad komunikacyjnych.

Z ustanowionego reżimu zgodności i poziomu kompetencji językowych prezentowanych przez poszczególnych członków rodziny wynikają rodzinne normy językowe (Smith-Christmas, 2020, s. 227). W modelu Smith-Christmas (2020) sprawczość dziecka dotycząca jego własnych wyborów językowych osadzona jest zarówno w praktykach językowych rodziny (zilustrowanych przez okrąg wewnętrzny), jak i szerzej rozumianego społeczeństwa (zilustrowanych przez okrąg zewnętrzny). Podwójne strzałki użyte w modelu oznaczają relację zwrotną – z jednej strony wybory językowe dzieci są kształtowane przez różnego rodzaju interakcje zachodzące w czasie i przestrzeni, z drugiej wybory te same w sobie stanowią źródło tych interakcji. Na normy językowe i kulturowe ustalone i egzekwowane w rodzinie wpływ ma szeroko rozumiane środowisko społeczne, ale ponieważ jest to proces dwustronny, interakcje w rodzinie

również odgrywają rolę w kształtowaniu istniejących struktur (Smith-Christmas, 2020, s. 222). Dzieci potrafią kreatywnie wykorzystywać dostępne im zasoby językowe tworząc własne zabawne wypowiedzi i normy sprzeciwiając się „ograniczaniu” i „nadzorowaniu” swojego języka przez dorosłych (van Mensel, 2018, s. 244).

Jako kolejny obszar badań nad sprawczością dzieci Smith-Christmas (2020, s. 230) wskazuje ich udział w naruszaniu pokoleniowego układu sił, wynikający z ich większych kompetencji językowych. Zmiana tradycyjnych ról pokoleniowych obserwowana jest podczas tzw. dziecięcego pośrednictwa językowego (ang. *child language brokering*), obejmującego „tłumaczenia ustne i pisemne wykonywane przez dzieci dwujęzyczne, pośredniczące językowo i kulturowo w formalnych i nieformalnych kontekstach i domenach na rzecz swojej rodziny, przyjaciół, a także członków społeczności językowej, do której należą” [tłum. własne – K.P.] (Antonini, 2015, s. 48). Rachele Antonini (2016, s. 711) wymienia trzy następujące sytuacje, w których dzieci działają jako pośrednicy językowi:

- dzieci urodziły się w innym kraju i przeprowadziły się do kraju przyjmującego jako dzieci lub nastolatki,
- dzieci urodziły się w rodzinie obcokrajowców w nowym kraju zamieszkania,
- rodzice dzieci nie są obcokrajowcami, ale należą do mniejszości językowej (przykładowo są osobami niesłyszącymi, posługującymi się językiem migowym).

Badania wykazały, że dzieci zazwyczaj rozpoczynają pośrednictwo między 8 a 12 rokiem życia (por. Morales i Hanson, 2005; Tse 1995, 1996), a w kontekście dzieci imigrantów w pierwszym pokoleniu rozpoczyna się ono od kilku miesięcy do pięciu lat od przybycia do nowego kraju i obejmuje wszystkie interakcje z instytucjami nowego miejsca zamieszkania (Antonini, 2016, s. 714). Z analizy narracji dzieci dotyczących ich doświadczeń jako pośredników językowych wynika, iż są one świadome spoczywającej na nich odpowiedzialności wobec rodziny oraz doniosłości własnego wkładu w pomoc bliskim (Antonini, 2016).

Z innej perspektywy teoretycznej problematykę wpływu dzieci na wewnątrzrodzinne wybory językowe podejmuje Melanie Revis (2019). Przyjmując socjologiczną perspektywę habitusu Pierre’a Bourdieu¹⁵ badaczka kładzie nacisk na

¹⁵ Termin „habitus” oznacza „system trwałych dyspozycji nabytych przez jednostkę w trakcie procesu socjalizacji, które generują i organizują praktyki oraz identyfikacje i wyobrażenia (*représentations*)”

dwukierunkowość interakcji dziecko – rodzic w formowaniu RPJ. W trwającym trzy lata badaniu przeprowadzonym w rodzinach etiopskich i kolumbijskich mieszkających w Nowej Zelandii Revis (2019) wykazała, iż z jednej strony dzieci są kształtowane przez reguły i zasady promowane przez rodziców, z drugiej to one są sprawcami zmian kulturowych i językowych, przenosząc normy dominujące w środowisku zewnętrznym na grunt rodziny. W perspektywie Bourdieu (1976) dzieci wnoszą do środowiska domowego własny, ukształtowany poza nim habitus, czyli umiejętności i kompetencje wpływające na ich postrzeganie świata oraz działanie (Revis, 2019, s. 188). Ich wpływ na kulturową i językową socjalizację rodziców odbywa się przez:

- komentarze metajęzykowe (ang. *metalinguistic comments*) - wyraźnie sformułowane oceny dzieci dotyczące wyboru języka lub stopnia biegłości,
- praktykę „medium request” (ang. *medium request*) - konsekwentne używanie przez dzieci innego języka niż rodzice),
- pośrednictwo językowe (ang. *language brokering*) - spontaniczne lub planowane tłumaczenie wypowiedzi rodzica, negocjowanie wiedzy kulturowej,
- socjalizację społeczno-kulturową (ang. *sociocultural socialisation*) - wprowadzanie norm zachowania obowiązujących w nowym miejscu zamieszkania,
- nauczanie języka większościowego (ang. *majority language teaching*) - poprawianie wypowiedzi rodziców czy uczenie ich nowego słownictwa (Revis, 2016).

Reasumując, zauważyć należy, że choć utrzymanie języka mniejszości i wysiłki rodziców wkładane w ten proces są nadal istotnym przedmiotem badań RPJ, w najnowszych pracach coraz częściej dostrzegana jest potrzeba zrozumienia wpływu dziecięcej sprawczości na jej kształtowanie (Smith-Christmas, 2020, s. 232).

jednostek i grup społecznych” (Matuchniak-Krauska, 2015, s. 89). Szerzej na temat teorii habitusu przykładowo w artykule Anny Matuchniak- Krauskiej *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*.

Rozdział III Polszczyzna w polskich rodzinach żyjących poza granicami kraju

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie perspektywy RPJ w kontekście polskim. Zaprezentowano w nim charakterystykę i status zbiorowości polskich na obczyźnie oraz wyjaśniono terminologię używaną do ich opisu. Następnie przedstawiony został stan badań nad rozwojem języka polskiego poza granicami kraju oraz znaczenie polszczyzny dla żyjących za granicą Polaków. W kolejnej części rozdziału poruszone podjęte zostały zagadnienia postaw rodziców polonijnych wobec przekazywania języka ojczystego dzieciom i możliwości korzystania z instytucjonalnych form jego nauczania, będących istotnym czynnikiem wspierania języka mniejszości.

3.1. Zbiorowości polskie poza granicami kraju

Jak podaje internetowy Serwis Rzeczypospolitej Polskiej gov.pl (<https://www.gov.pl/web/polonia/historia>) poza krajem żyje od 18 do 20 milionów Polaków i osób polskiego pochodzenia, z których około jedna trzecia urodziła się w Polsce. Według zainicjowanej w 2019 roku kampanii społecznej „Jest nas 60 milionów”, realizowanej przez szereg instytucji państwowych i prywatnych, m.in. Kancelarię Prezydenta RP, Senat RP oraz Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” (<https://wspolnotapolska.org.pl/60milionow/>), szacunkowa liczba wszystkich osób polskiego pochodzenia żyjących poza granicami kraju wynosi ponad 20 milionów. Inne źródła podają, że jest to grupa licząca około 15 milionów osób (Romanowski i Seretny, 2024, s. 1; Miodunka, 2024, s. xii). Przyjmuje się, że pod względem liczebności w stosunku do ludności kraju ojczystego Polonia i Polacy za granicą zajmują szóste miejsce w świecie, a ich największe skupiska znajdują się w USA (ok. 10 mln), Brazylii, Niemczech, Francji, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Argentynie, Białorusi, Australii i na Litwie (https://www.gov.pl/documents/1149181/1150183/Rzadowy_program_wspolpracy_z_Polonia_i_Polakami_za_granica_2015-2020.pdf, s. 4). Wysoka liczebność tej grupy wynika z faktu, iż na przestrzeni wieków Polska była krajem emigrantów, czyli takim,

w którym skala wyjazdów obywateli za granicę jest większa niż przyjazdów cudzoziemców (Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007, s. 4).

3.1.1. Wyjaśnienia terminologiczne związane ze zbiorowościami polskimi poza granicami kraju

Tradycyjnie przyjęło się określać całą społeczność polskiego pochodzenia żyjącą poza granicami kraju terminem Polonia (łac. Polska), choć w węższym znaczeniu pojęcie to oznacza tylko osoby będące wnukami lub prawnukami emigrantów, które kultywują związki z polskością i najczęściej jest używane w stosunku do polskich grup w takich krajach jak USA, Kanada, Francja czy Brazylia (https://dziennikurzedowy.msz.gov.pl/pl/p/msz_pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia/index.html). W literaturze przedmiotu funkcjonuje również określenie Polonia i Polacy za granicą (Gulczyńska, 2022, s. 11), obecne także w aktach prawnych RP.

W opisie polskich zbiorowości mieszkających za granicą używa się również terminu emigracja, oznaczającego wyjazd obywateli z kraju za granicę w celu osiedlenia się w innym państwie (Bera, 2008, s. 77). Należy zauważyć jednak, że pojęcie to jest podrzędne w stosunku do określenia migracja, którym definiuje się „całokształt przesunięć prowadzący do zmiany miejsca zamieszkania osób, które przenoszą się z miejsca pochodzenia lub miejsca wyjazdu do miejsca przeznaczenia lub miejsca przyjazdu” (Bera, 2008, s. 77). Oznacza zatem zarówno wyjazdy za granicę, jak i przyjazdy do danego kraju w celu osiedlenia się (zamieszkania na stałe) lub na pobyt czasowy (<https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/213,pojecie.html>). Rozróżnienie to jest o tyle istotne, że współczesne procesy migracyjne charakteryzuje duża dynamika (por. Dzieglewski, 2021; Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007), a osoby wyjeżdżające z kraju pochodzenia, zmieniają następnie miejsce osiedlenia, co ma bezpośredni wpływ na realizowaną przez nie RPJ (por. Hirsch i Lee, 2018; Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023; Vathi i King, 2021).

Od początku XXI wieku w polskiej literaturze naukowej na określenie zbiorowości żyjących poza granicami kraju upowszechnił się termin „diaspora” (Lesińska, 2019, s. 27). Do połowy XX wieku oznaczał on najczęściej rozproszoną

terytorialnie wspólnotę religijną, np. Żydów lub Ormian (Lesińska, 2019, s. 19), natomiast współcześnie określa się nim „etniczne grupy mniejszościowe o pochodzeniu migranckim, zamieszkałe i działające w państwach osiedlenia, które utrzymują silne sentymentalne i materialne związki ze swoim państwem pochodzenia (ojczyzną)” (Sheffer, 1986, s. 3; za: Lesińska, 2019, s. 21). W kontekście polskim za diasporę uznać należy „ogół polskich obywateli zamieszkałych za granicą oraz osób nieposiadających polskiego obywatelstwa, ale utożsamiających się z Polską jako krajem swojego pochodzenia” (Lesińska, 2015, s. 6). Terminu tego używają np. Piotr Romanowski i Anna Seretny (2024, s. 1), którzy podkreślając dwojakie, polityczne i ekonomiczne, podłoże wyjazdów z ojczyzny, określają społeczność Polaków i osób polskiego pochodzenia żyjących za granicą „diasporą ofiar i diasporą robotników” [tłum. własne - K.P.].

Najważniejszymi cechami diaspory jest kolektywna pamięć o kraju pochodzenia (przejawiająca się np. w zachowaniu kultury narodowej) oraz w dążeniu do powrotu do ojczyzny, a w przypadku, gdy nie jest to możliwe, próby odtworzenia jej w innym miejscu (Safran, 1991, s. 83-84; za: Lesińska, 2019, s. 21). Jest to grupa bardzo zróżnicowana nie tylko pod względem powodu wyjazdu z kraju, ale także pod względem miejsca osiedlenia, czasu pobytu za granicą oraz więzi z polską kulturą, tradycją i językiem. Przyjmując za kryterium podziału miejsce osiedlenia, Stanisław Dubisz (1997b, s. 36) wyodrębnił autochtoniczne polskie zbiorowości etniczne, skupiska osadnicze i przesiedleńcze (m.in. Łotwa, Litwa, Białoruś, Ukraina), polonijne zbiorowości kontynentalne (m.in. Wielka Brytania, Niemcy, Holandia) oraz polonijne zbiorowości zamorskie (m.in. USA, Kanada, Brazylia, Australia).

W *Rządowym programie współpracy z Polonią i Polakami w latach 2015-2020* (https://www.gov.pl/documents/1149181/1150183/Rzadowy_program_wspolpracy_z_Poloniam_i_Polakami_na_granicy_2015-2020.pdf, s. 2-3) wyodrębnione zostały natomiast cztery następujące kategorie polonijne:

- mniejszości polskie - zbiorowości osób polskiego pochodzenia (ale obcego obywatelstwa), które znalazły się poza granicami Polski na skutek wydarzeń historycznych (np. drugiej wojny światowej). Jest to ludność rdzenna, mieszkająca od dłuższego czasu (np. od ok. 100 lat lub trzech pokoleń) na tym samym obszarze, którą od reszty społeczeństwa danego kraju wyróżnia poczucie grupowej odrębności etnicznej, kulturowej i językowej oraz

związki z polską tradycją narodową (np. Polacy zamieszkujący terytorium Litwy);

- Polonia (łac. Polska) - zbiorowość osób, złożona z urodzonych za granicą potomków Polaków, którzy opuścili kraj w wyniku różnego rodzaju wydarzeń historycznych (np. upadku powstania listopadowego w 1831 r. czy upadku powstania styczniowego w 1864 r.), a od lat 80. XIX wieku również z powodów ekonomicznych. Przyjmuje się, że w latach 1860-1940 z Polski wyjechało około 5 mln osób (1,7 mln do Stanów Zjednoczonych), z czego ok. 70-80% pozostało na emigracji (Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007, s. 4). Ich potomkowie zachowują związki z polską tradycją i kulturą w drugim, a czasem jeszcze w dalszym pokoleniu, choć często traktują je jedynie jako część rodzinnej historii. U osób tych obserwuje się znikomą znajomość języka polskiego lub język ten zanikł całkowicie. Terminu Polonia używa się często także w szerokim znaczeniu na określenie całej społeczności osób polskiego pochodzenia żyjących za granicą;
- Emigracja z okresu II wojny światowej i dekad późniejszych - zbiorowość osób, które wyjechały z Polski od wybuchu II wojny światowej w 1939 r. do lat 90. XX wieku. Ważnym momentem historycznym w tym okresie było wprowadzenie stanu wojennego w 1981 r. (Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007, s. 4). Osoby te są zazwyczaj silnie związane z Polską, kultywują polskie obyczaje i język, angażują się w różnego rodzaju akcje związane ze współpracą z krajem oraz w promocję polskości, w tym w organizację szkolnictwa polonijnego;
- migranci po akcesji 2004 r. korzystający ze swobody przepływu osób w Unii Europejskiej. 1 maja 2004 roku Rzeczpospolita Polska wraz z dziewięcioma innymi państwami (Cyprem, Maltą oraz siedmioma państwami Europy Środkowej i Wschodniej – Czechami, Estonią, Węgrami, Łotwą, Litwą, Słowacją i Słowenią) przystąpiła do Unii Europejskiej, w związku z czym na mocy traktatów UE oraz umów dwustronnych między poszczególnymi państwami obywatelom polskim stopniowo przyznano prawo do swobodnego przemieszczania się i

dostępu do rynku pracy w tzw. „starych krajach członkowskich” Europy Zachodniej i Południowej (Chruściel i Kloc, 2013).

Ze względu na różnorodny charakter współczesnych procesów migracyjnych (wyjazdy na stałe, wyjazdy zarobkowe, powtarzające się wyjazdy cyrkulacyjne) określenie liczby obywateli polskich biorących w nich udział jest bardzo trudne (Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007, s. 4). Według Głównego Urzędu Statystycznego w 2023 r. szacunkowo 1 mln 555 tys. Polaków przebywało czasowo (tj. powyżej trzech miesięcy) poza granicami kraju (*Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2018–2023*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2018-2023,18,2.html>). Mimo że osoby te najczęściej utożsamiają się z kulturą i tradycją polską, zachowują łączność z krajem, a polszczyzna jest dla nich językiem ojczystym, często obserwuje się wśród nich mniejsze zaangażowanie w organizowanie życia polonijnego ze względu na ograniczenia czasowe związane z pracą, którym muszą sprostać, budując swoją nową pozycję zawodową. W niektórych miejscach różnice pokoleniowe i mentalnościowe powodują brak zrozumienia i współpracy między zmniejszającą się powojenną emigracją niepodległościową a Polakami, którzy przybyli do nowego kraju w wyniku migracji poakcesyjnej, jak ma to miejsce przykładowo w Wielkiej Brytanii (Nowosielska, 2024, s. 12). To rozwarstwienie może być również widoczne w podejściu rodziców do edukacji dzieci, np. w Wielkiej Brytanii w niektórych nowych ośrodkach polonijnych zauważa się zmniejszającą się liczbę dzieci zapisywanych do szkół sobotnich (Lipińska i in., 2022; Zamecka-Zalas, 2022).

3.1.2. Polityka państwa polskiego wobec zbiorowości polskich poza granicami kraju

Sytuacja Polonii i Polaków za granicą jest przedmiotem polityki państwa polskiego. W myśl art. 6 ust. 2 Konstytucji RP gwarantuje ono „udzielanie pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym” (<https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/1.htm>). W nawiązaniu do tradycji II Rzeczypospolitej, od 1990 roku patronat nad Polonią i Polakami za granicą objął Senat RP, co w 2016 roku zostało uregulowane prawnie w

znowelizowanej ustawie o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. W myśl art. 4d tej ustawy opiekę nad Polonią i Polakami za granicą, w zakresie zadań publicznych dotyczących pomocy tej społeczności, sprawują Senat Rzeczypospolitej Polskiej oraz Minister Spraw Zagranicznych i jest ona realizowana w szczególności poprzez współpracę z organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20030960873/U/D20030873Lj.pdf>). Dobro tej zbiorowości reprezentuje Senacka Komisja Spraw Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą, której przedmiotem działania są (<https://www.senat.gov.pl/prace/komisje-senackie/komisja,161,komisja-spraw-emigracji-i-laczności-z-polakami-za-granica.html>:

opieka nad Polonią i Polakami za granicą, migracja obywateli polskich, w szczególności do państw członkowskich Unii Europejskiej, więzi z krajem Polaków i osób polskiego pochodzenia zamieszkających za granicą i ich sytuacja prawna, inicjowanie i koordynacja współpracy środowisk polonijnych, ochrona dziedzictwa polskiej kultury i historii za granicą.

Szczegółowe bieżące kierunki działań na rzecz Polonii i Polaków za granicą określone zostały w paragrafie drugim Uchwały nr 3 Prezydium Senatu z dnia 6 marca 2024 roku. Należą do nich działania w zakresie aktywizacji młodego pokolenia Polaków mieszkających za granicą, wzmacnianie pozycji środowisk polskich i polonijnych w krajach zamieszkania i rozwoju struktur polonijnych, działania na rzecz Polaków na Wschodzie, edukacja polonijna oraz kultura i promocja Polski, a także zachowanie polskiego dziedzictwa kulturowego i historycznego za granicą (https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k11/polonia/konkurs_2024/uchwala_nr_3_prezydium_senatu_z_dnia_6_marca_2024_r.pdf).

Warto zauważyć, że dnia 20 marca 2002 roku z inicjatywy Senatu RP Sejm Rzeczypospolitej Polskiej „uznając wielowiekowy dorobek i wkład Polonii i Polaków za granicą w odzyskanie przez Polskę niepodległości, wierność i przywiązanie do polskości oraz pomoc Krajowi w najtrudniejszych momentach, w celu potwierdzenia więzi z Macierzą i jedności wszystkich Polaków, tak mieszkających w Kraju, jak i

żyjących poza nim”, podjął ustawę o ustanowieniu 2 maja Dniem Polonii i Polaków za Granicą (Dz.U. 2002 nr 37 poz. 331).

3.2. Język polski poza granicami kraju

3.2.1. Stan badań nad rozwojem języka polskiego poza granicami kraju

Sytuacja zbiorowości polonijnej jest tematem zainteresowania kilku dyscyplin naukowych. Początkowo studia polonijne były przedmiotem badań historyków i socjologów, a następnie również antropologów, politologów, kulturoznawców, pedagogów oraz językoznawców (Sękowska, 2010, s. 11). W zakresie badań lingwistycznych język mieszkających poza granicami kraju Polaków analizuje się między innymi pod względem jego zmian pod wpływem języka kraju przyjmującego (np. Błasiak-Tytuła, 2013), funkcjonowania polszczyzny i jej odmian (np. Lipińska i Seretny, 2012) oraz stopnia zachowania języka ojczystego w dwu lub wielojęzycznych środowiskach (np. Krasowska, 2010). Ze względu na różne kategorie polonijne badania te obejmują dwa nurty, a mianowicie są to analizy dotyczące emigrantów i Polonii kontynentalnej i zamorskiej oraz ludności polskiej, która znalazła się poza granicami kraju w następstwie przesunięcia granic, np. po drugiej wojnie światowej, stając się tym samym mniejszością narodową, żyjącą w obrębie innego państwa (Sękowska, 2010, s. 11).

Za początek zorganizowanych badań nad językiem emigracji i Polonii kontynentalnej i zamorskiej Elżbieta Sękowska (2010, s. 13) uznaje pracę *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi* wydaną w 1976 roku pod redakcją Hieronima Kubiaka i Andrzeja Pilcha. Z kolei Jan Dubisz (2015a, s. 8) sugeruje, że ten nurt badań zapoczątkowała monografia Witolda Doroszewskiego *Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.* wydana w 1938 roku. Badacz (Dubisz, 2015a, s. 8) zalicza ją do pierwszego okresu badań nad polszczyzną zbiorowości polskojęzycznych, który został przerwany wybuchem drugiej wojny światowej.

Ze względu na powojenną sytuację polityczną w Polsce, związaną z przemianami ustrojowymi oraz z nieprzychylnym nastawieniem nowych władz wobec Polonii świata zachodniego (por. Wrzesiński, 2011), następny etap badań przypada dopiero na lata 1971-1989 (Dubisz, 2015a, s. 8). W tym okresie odnotowuje się

interdyscyplinarne zainteresowanie tematami polonijnymi w wielu ośrodkach akademickich w całym kraju. Badania językoznawcze w tym okresie prowadziły przede wszystkim Instytut Badań Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego (prace glottodydaktyczne pod kierunkiem Władysława Miodunki), Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (prace nad językiem polskim w ZSSR pod kierunkiem Zofii Kurzowej), Zespół Badań Języka Środowisk Polonijnych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (prace nad opisem języka emigrantów polskich oraz nad dokumentacją ich słownictwa pod kierunkiem Salomei Szlifersztein i Stanisława Dubisza), Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną PAN w Poznaniu (pod kierunkiem Barbary Szydłowskiej-Cegłowej) oraz grupa tematyczna „Język Środowisk Polonijnych w USA” na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (pod kierunkiem Moniki Gruchmanowej) (Dubisz, 2015a, s. 9).

Istotnym osiągnięciem badań prowadzonych przez wymienione powyżej ośrodki było nadanie im wyraźnej perspektywy socjolingwistycznej, która umożliwiła analizę języka uwzględniającą np. pochodzenie, wykształcenie, zawód, wiek czy płeć jego użytkowników oraz wyłonienie pojęcia języka polonijnego (Dubisz, 2015a, s. 10). Zaczął on być definiowany jako odrębny system, na który składają się zarówno elementy należące do języka polskiego, jak i elementy języka kraju osiedlenia jego użytkowników (np. Szlifersztein, 1981). Wyodrębniono także funkcje polszczyzny używanej za granicą (Dubisz, 1997a, s. 17), do których należą:

- funkcja jednocząca – język polski jest elementem integrującym środowiska polonijne,
- funkcja kulturotwórcza – język polski jest ważnym elementem kultury tych środowisk,
- funkcja identyfikacji etnicznej – język polski jest elementem tożsamości etnicznej,
- funkcja poznawcza – język polski jest narzędziem umożliwiającym poznanie polskiej historii i współczesności.

Zagadnienie języka polonijnego było również tematem analiz w kolejnym okresie badawczym, przypadającym na lata 1990–2004 (Dubisz, 2015a, s. 11). Wtedy to uściślono pojęcie języka polonijnego jako autonomicznego systemu rozwijającego się w izolacji od języka polskiego w kraju, ale także w izolacji od języka kraju osiedlenia (mimo istnienia elementów zaczerpniętych z obu tych języków) i przyjęto, że jego

podstawą jest „polski język etniczny (w jego wariantowym zróżnicowaniu), jednakże w wyniku odrębnego rozwoju zbiorowości polonijnych zyskuje on status nowego mieszanego kodu komunikacyjnego” (Dubisz, 2015a, s. 11). Wariantowe zróżnicowanie języka oznacza jego odmiennność w zależności od terytorium, na którym jest używany, posługującej się nim społeczności oraz funkcji komunikacyjnej, do której jest wykorzystywany (Dubisz, 2015a, s. 11). W tym okresie także wyodrębniono trzy etapy rozwojowe języka polskiego poza granicami kraju, do których należą:

- faza tworzenia skupisk osiedleńczych - do wybuchu pierwszej wojny światowej,
- faza funkcjonowania Polonii jako mniejszości narodowej - do końca drugiej wojny światowej oraz lata po jej zakończeniu do momentu ustabilizowania się powojennej rzeczywistości politycznej,
- faza zmiany statusu z mniejszości narodowej w asymilującą się grupę etniczną, tj. przechodzenia od statusu zbiorowości polskiej/polonijnej do statusu zbiorowości polonocentrycznej - od drugiej połowy XX wieku do dziś (Dubisz, 2015a, s. 13).

W drugim nurcie badań, czyli prac poświęconych rozwojowi polszczyzny za wschodnią granicą, jako pierwsze wymienić należy analizy Zofii Kurzowej (1985, 1993), natomiast za przełom w podejmowaniu zagadnienia sytuacji językowej Polaków na Wschodzie uznaje się zorganizowaną przez Instytut Badań Polonijnych w 1990 roku konferencję *Mniejszości polskie i Polonia w ZSSR* oraz wydany w 1992 roku tom materiałów pokonferencyjnych (Sękowska, 2010, s. 11). W kolejnych latach obserwowany był wzrost zainteresowania tą tematyką (np. Kurzowa, 2002; Grek-Pabisowa, 2005; Dawlewicz, 2013; Dziegiel, 2017; Konczewska, 2020; Sicińska, 2020; Krasowska, 2022).

W kontekście badań nad językiem polskim za granicą należy wspomnieć również o licznych pracach w zakresie glottodydaktyki polonistycznej (np. Gębał, 2016; Miodunka i in., 2018; Gębał i Miodunka, 2020). Jest to o tyle istotne, że chociaż w perspektywie tej dyscypliny polszczyzna najczęściej definiowana jest jako język drugi, czyli ten, którego uczą się obcokrajowcy, to jednak od kilku lat obserwowana jest dyskusja naukowa podejmująca zagadnienie języka polskiego jako odziedziczonego (Dziegiel, 2017; Gębał, 2016; Lipińska i Seretny, 2012; Miodunka i in., 2018). W dyspucie tej podejmowane są zagadnienia zarówno jego definiowania, jak i sposobu uczenia, który w opinii wielu badaczy wymaga wprowadzenia nowych rozwiązań,

przykładowo nawiązujących do dorobku nauczania języka polskiego jako drugiego (np. Lipińska i Seretny, 2012). Osobną kategorię badań nad językiem polskim za granicą stanowią prace dotyczące dwujęzyczności dzieci polonijnych, na przykład w Australii (Lipińska, 2003), w Stanach Zjednoczonych (Lipińska i Seretny, 2012), w Szwecji (Laskowski, 2009, 2014) czy w krajach niemieckojęzycznych (Cieszyńska, 2006).

Jedną z najnowszych perspektyw badawczych dotyczącą języka Polaków żyjących za granicą jest rodzinna polityka językowa. Należy zauważyć, że prace naukowe poświęcone temu zagadnieniu w Polsce nie są liczne, choć jak twierdzą Seretny i Lipińska (2024, s. 9):

Polska rodzinna polityka językowa była od dawna, choć nie wprost i nie pod taką nazwą, przedmiotem zainteresowań autorów zajmujących się kwestią polskości poza Polską – zwłaszcza w zakresie „zarządzania językiem” i/lub „praktyk językowych”.

Problematyka wpływu czynników środowiskowych wpływających na utrzymanie języka polskiego na obczyźnie, takich jak między innymi status społeczno-ekonomiczny i struktura rodziny, długość jej pobytu za granicą, wykształcenie rodziców, częstotliwość podróży do Polski czy uczestnictwo dzieci w zorganizowanych formach edukacji podejmowana była przykładowo w książkach Ewy Lipińskiej *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności* (2003) czy Roberta Dębskiego *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji* (2009).

Jako jedną z pierwszych analiz RPJ w kontekście polskim wymienić należy badanie Emilii Wąsikiewicz-Firlej (2016), przedstawiającej studium przypadku trzyosobowej rodziny polsko-japońskiej mieszkającej w Wielkiej Brytanii. Wykazano w nim (Wąsikiewicz-Firlej, 2016) rozbieżności między ideologiami językowymi rodziców, zakładającymi porozumiewanie się z dzieckiem w swoich językach ojczystych, a realizowanymi przez nich praktykami używania języka angielskiego w komunikacji domowej, czego rezultatem były trudności w utrzymaniu języków mniejszości u dziecka, zwłaszcza po rozpoczęciu edukacji. Jednym z bardzo istotnych aspektów tego badania (Wąsikiewicz-Firlej, 2016) była analiza sprawczości sześciolatniej dziewczynki, podejmującej autonomiczne decyzje odnośnie wyboru

języka w kontaktach z rodzicami, wpływająca na kształt RPJ całej rodziny. Kolejną ważną pracę poświęconą RPJ opublikowała Agnieszka Stępkowska (2017), poruszająca problematykę wyboru strategii komunikacyjnej, dokonanego przez mieszkającą w Polsce polsko-hiszpańską rodzinę, wychowującą dzieci w wieku czterech i dziesięciu lat. Badanie to (Stępkowska, 2017) udowodniło skuteczność strategii „język mniejszości w domu” w osiągnięciu dwujęzyczności dzieci. Ponadto podjęto w nim (Stępkowska, 2017) zagadnienie przekonania rodziców o ich pozytywnym wpływie na wybory językowe dzieci, będące istotnym czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu skutecznego dwujęzycznego wychowania (por. De Houwer, 1999). RPJ była także tematem pracy Julii Murrmann (2019), poświęconej strategiom komunikacyjnym stu dwudziestu ośmiu rodzin (w tym polskich) wychowujących dzieci trójjęzyczne. Autorka (Murrmann, 2019) na podstawie zgromadzonego materiału sugeruje, że najczęściej stosowanym modelem takiego wychowania jest separowanie języków przez rodziców w komunikacji domowej przy jednoczesnym nabywaniu języka trzeciego przez dziecko w otoczeniu społecznym. Badanie to (Murrmann, 2019) wykazało również korelację przekonań rodziców o życiowych zyskach, wynikających z wielojęzyczności, oraz o konieczności konsekwencji w realizowaniu przyjętej strategii, z ich decyzjami odnośnie trójjęzycznego wychowania dzieci (por. Piller, 2001). Ważnym opracowaniem zagadnienia jest także artykuł Hanny Pułaczewskiej (2017), analizującej postawy wychowawcze dwudziestu Polek żyjących w Niemczech wobec przekazywania dzieciom języka ojczystego. Autorka (Pułaczewska, 2017) przedstawia w nim korelację motywacji rodziców z podejmowanymi przez nich działaniami zmierzającymi do podtrzymania języka polskiego lub leżącymi u podstaw decyzji o zaniechaniu jego wspierania.

Obszerne badanie RPJ Polaków żyjących poza granicami kraju przeprowadził również Piotr Romanowski (2021, 2022) w diasporze australijskiej w latach 2014-2016. Składało się ono z dwóch etapów - badania ilościowego (kwestionariusz online) oraz badania jakościowego (trzy pogłębione studia przypadków rodzin mieszanych wraz z analizą portretów językowych wykonanych przez wychowywane w nich dzieci). Zebrane dane pozwoliły autorowi (Romanowski, 2021, 2022) wnikliwie przeanalizować praktyki i ideologie językowe oraz zarządzanie językiem dokonywane przez wszystkich członków badanych rodzin, przedstawiając kształtowanie RPJ jako wynik zarówno świadomych zamierzeń rodziców ukierunkowanych na podtrzymywanie polskości, jak i autonomicznych decyzji dzieci.

Perspektywa wpływu dzieci na wzorzec komunikacji domowej w badaniach prowadzonych w kontekście polskim jest widoczna również w najnowszych pracach z zakresu RPJ. W tym zakresie wymienić należy artykuły Emilii Wąsikiewicz-Firlej i Michelle Daly (2023) oraz Joanny Rokity-Jaśkow (2024) podejmujące zagadnienie dwujęzyczności w procesie reemigracji. W obu pracach (Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023) uwzględniono przekonania i zachowania językowe najmłodszych Polaków przyjeżdżających do kraju rodziców, wskazując zarówno problemy wynikające z rozpoczęcia życia w nowym środowisku, jak i aktywną postawę dzieci wobec zachowania dotychczasowego języka funkcjonalnie pierwszego¹⁶.

Badania nad sprawczością dzieci przeprowadzili także Piotr Romanowski i Emilia Wąsikiewicz-Firlej (2024), którzy przeanalizowali wybory językowe czworga przedszkolaków w wieku od pięciu do sześciu lat, pochodzących z rodzin mieszanych mieszkających w Australii. W badaniu tym (Romanowski i Wąsikiewicz-Firlej, 2024) zastosowano innowacyjne podejście łączące wywiady z dziećmi z analizą stworzonych przez nie portretów językowych (Wąsikiewicz-Firlej, 2023). Wnioski wyłonione na podstawie zgromadzonego materiału wskazują na dużą świadomość dzieci co do własnej wielojęzyczności oraz ich sprawczość w zachowaniach językowych, obejmujących zarówno wybór określonego języka, jak i gotowość do aktywnego pośredniczenia w kontaktach między nieużywających tego samego języka członkami rodzin (Romanowski i Wąsikiewicz-Firlej, 2024).

Sytuacja najmłodszego pokolenia Polaków na emigracji, budującego swoją tożsamość w oparciu o dwie kultury, jest wnikliwie opisana także w pracy Małgorzaty Machowskiej-Kosciak (2020), analizującej doświadczenia czworga polskich nastolatków w Irlandii. Autorka (Machowska-Kosciak, 2020) przedstawia w niej zarówno czynniki wpływające na ich socjalizację językową (np. ekspozycja na język polski w domu, uczestnictwo w szkołach sobotnich), jak i sposoby poszukiwania własnego miejsca w nowych społecznościach, obejmujące między innymi indywidualne wybory językowe, nie zawsze zgodne z przekonaniami rodziców. W 2021 roku ukazał się numer specjalny czasopisma *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, zatytułowany *Connecting Polish families in Europe: changing dynamics in language and communication practices*, poświęcony w całości praktykom językowym polskich rodzin żyjących w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii i

¹⁶ Prace te zostaną szczegółowo omówione w sekcji 3.3.3. poświęconej omówieniu zagadnienia RPJ w procesie reemigracji.

Finlandii, w którym szczególną uwagę poświęcono komunikowaniu się członków rodzin żyjących w geograficznym oddaleniu oraz sposobom utrzymywania kontaktu między starszym a młodszym pokoleniem.

Perspektywa RPJ jest również obecna w najnowszych badaniach poświęconych językowi polskiemu za granicą zamieszczonych w książce pod redakcją Piotra Romanowskiego i Anny Seretny *Polish as a Heritage Language Around the World* (2024), stanowiącej kompendium wiedzy na temat języka odziedziczonego polskiej diaspory w wybranych państwach Europy, obu Ameryk, Afryki oraz w Australii (np. Nowosielska, 2024; Pułaczewska, 2024; Lubińska, 2024).

3.2.2. Status języka polskiego poza granicami kraju

W polskiej literaturze glottodydaktycznej odnotować można dyskusję naukową dotyczącą definiowania terminu „język polski” (np. Gębał, 2016; Miodunka, 2013). Za jeden z najważniejszych głosów w tej dyskusji uważa się prace Anny Seretny i Ewy Lipińskiej (np. 2005, 2012, 2016), które próbę usystematyzowania nazewnictwa związanego z terminem „język polski” podjęły między innymi w publikacji *Między językiem ojczystym a obcym: Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago* (Lipińska i Seretny, 2012). Praca ta powstała w wyniku dziesięcioletniej współpracy Szkoły Języka i Kultury Polskiej im. Jana III Sobieskiego działającej przy Centrum Edukacyjnym Academy of Business & Career Development – ABCD Academy (wtedy: Centrum Edukacyjne *Interclub*) w Chicago z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ (wtedy: Instytut Studiów Polonijnych i Etnicznych UJ) i jest pierwszą polską pozycją językoznawczą, w której w odniesieniu do języka potomków Polaków żyjących poza granicami kraju został użyty termin „język odziedziczony” (ang. *heritage language*) (Miodunka, 2024, s. XIV). W pracy tej badaczki (Lipińska i Seretny, 2012, s. 19) wymieniają nazwy i funkcje języka polskiego, który według nich może być uznany za: ojczysty, pierwszy, rodzimy, prymarny, etniczny, narodowy, odziedziczony, wyjściowy, docelowy, obcy lub drugi. Wybór właściwego określenia zależy m.in. od tego, czy jest to język nabywany czy uczony w sposób świadomy oraz w jakim środowisku proces ten zachodzi (Lipińska i Seretny, 2012, s. 19)¹⁷.

¹⁷ Odwołując się do obcojęzycznych terminów *mother tongue*, *langue maternelle*, *lingua materna*, *Muttersprache*, Lipińska i Seretny (2012, s. 20) wprowadzają ponadto określenie języka macierzystego

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że na określenie pierwszego języka nabywanego przez człowieka w trakcie jego rozwoju, terminy ojczysty, pierwszy, rodzimy i prymarny mogą być używane wymiennie (Lipińska i Seretny, 2012, s. 19). Według Miodunki (1980, s. 57) język ojczysty jest „pierwszym narzędziem komunikacji, narzędziem, które zaspokaja typową dla człowieka potrzebę porozumiewania się z innymi członkami grupy”. Warto przytoczyć tu także definicję zaproponowaną przez Lipińską (2003, s. 15), według której

język ojczysty jest pierwszym poznany „doświadczany” (doznawany) przez człowieka językiem, w którym się on porozumiewa z otoczeniem. Język ten ma 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.

Z definicją tą polemizuje Helena Krasowska (2020, s. 59), powołując się na przykład Polaków żyjących w południowo-wschodniej części Ukrainy, u których na skutek wydarzeń historycznych i politycznych polszczyzna częściowo lub całkowicie zanika (nie można więc w niej dokonywać pewnych operacji myślowych), a mimo to jest przez nich uznawana za język ojczysty. Badaczka (Krasowska, 2020, s. 60) podaje własną, nieco odmienną definicję języka ojczystego, według której jest to język,

w którym każde dziecko od początku życia poznaje własne dźwięki, wymawia sylaby i wyrazy, następnie zaś formułuje zdania. Jest to język, w którym komunikuje się w swoim macierzystym środowisku społecznym, gdzie odbywa się jego rozwój osobowy, a zatem język wspólnoty rodzinnej.

Mimo pewnych różnic powyższe definicje podkreślają nabywanie języka ojczystego w środowisku rodzinnym. Można zatem uznać, że jest to język, w którym dana osoba, będąca jego rodowitym użytkownikiem, posługuje się od urodzenia (Zurer Pearson, 2022, s. 425).

(„swojego”) rozumianego jako nadrzędny w stosunku do języka ojczystego i wyodrębnionego w opozycji do języka innego („nie-swojego”).

Warto zauważyć, że w przypadku rodzin dwujęzycznych, w których rodzice dbają o zrównoważoną ekspozycję dzieci na dwa języki, oba z nich mogą być uznane za ich języki ojczyste. Odrębne stanowisko na temat definiowania języka ojczystego zajmuje natomiast Jolanta Tambor (2007), która uważa, że w przypadku dwujęzyczności należy używać raczej pojęcia język podstawowy, ponieważ termin ten oznacza język, którym dziecko posługuje się lepiej niezależnie od tego czy uznaje go, lub uzna w przyszłości, za język ojczysty (Tambor, 2007; za: Błasiak, 2011, s. 21). Kolejne dwa zbliżone znaczeniowo pojęcia to język etniczny i język narodowy (Lipińska i Seretny, 2012, s. 20). Daniela Podlawska i Iwona Płóciennik (2002, s. 13) definiują język etniczny jako język typowy dla danej grupy społecznej, która wyodrębniła się od innych w trakcie rozwoju historycznego i kulturowego. Badaczki (Podlawska i Płóciennik, 2002, s. 13) zauważają, że jest to język narodów samodzielnych politycznie lub mniejszości etnicznych. Język narodowy natomiast obejmuje wszystkie regionalne i socjalne odmiany języka określonej wspólnoty (Szulc, 1994, s. 101).

Ponadto język polski nabywany w rodzinach polonijnych może być uznany za język odziedziczony. Jest to język nabywany i używany w środowisku domowym imigrantów, którzy nie posługują się (lub posługują się w ograniczonym zakresie) językiem kraju osiedlenia (Lipińska i Seretny, 2012, s. 21). Zurer Pearson (2022, s. 425) definiuje go jako „język mniejszości używany w danej społeczności, będący często, aczkolwiek nie zawsze, językiem większości w kraju pochodzenia danej osoby lub jej przodków”. Podobnie język odziedziczony określają Anna Szczepaniak-Kozak i współpracownicy, według których jest to język „używany w miejscu, z którego dana osoba lub jej rodzina wyemigrowała” [tłum. własne - K.P.] (Szczepaniak-Kozak i in., 2023, s. 56). Nie jest on częścią kultury wytworzonej przez społeczność kraju osiedlenia, a używanie go może wiązać się z niskim statusem społecznym (Zurer Pearson, 2022, s. 425). Istotne wydaje się również to, że za język odziedziczony uważa się także taki, który osoba żyjąca poza granicami swojego kraju pochodzenia sama uznaje za własny język ojczysty, domowy, jak również za język swoich przodków (Baker, 2014, s. 240). Ten aspekt definiowania języka odziedziczonego podejmuje badająca język polski na Ukrainie Ewa Dzięgiel (2017, s. 207), która zauważa, że w kontekście polszczyzny używanej za wschodnią granicą Polski, termin ten jest odnoszony zarówno do sytuacji, w której użytkownicy prezentują ograniczoną czynną

znajomość języka swoich antenatów (np. częściowo mówienie), ale także kiedy jest to tylko znajomość bierna (np. częściowo rozumienie), a nawet gdy jedynie uczestniczą w życiu społeczności używającej tego języka. Badaczka (Dzięgiel, 2017, s. 207) sugeruje, że wtedy bardziej zasadne byłoby użycie terminu „język przodków”.

Lipińska i Seretny (2012, s. 19) wymieniają także dwie opozycje terminów: język drugi i język obcy oraz język wyjściowy i język docelowy. W pierwszym przypadku język drugi oznacza kolejny język, który jest nabywany nieświadomie w naturalnym otoczeniu, czyli wśród ludzi, dla których stanowi on język pierwszy (Lipińska, 2003, s. 42). Należy zauważyć, że w momencie rozpoczęcia nauki w systemie oświaty kraju zamieszkania język drugi staje się dla dziecka językiem funkcjonalnie pierwszym, np. język angielski w Stanach Zjednoczonych Ameryki dla dzieci polskiego pochodzenia, dla których polszczyzna jest podstawowym kodem komunikacyjnym w środowisku domowym. W takiej sytuacji Lipińska i Seretny (2012, s. 27) proponują przyjąć dla języka polskiego termin język ojczysty jako drugi (JOJD), nawiązując do nazwy użytej przez Elżbietę Czykwin i Dorotę Misiejuk (2002, s. 9) do opisu języka dzieci ukraińskich w Polsce. Językiem obcym natomiast określa się język, którego znajomość wynika ze świadomej nauki (Lipińska, 2003, s. 42), często zachodzącej w zorganizowanej formie z pomocą nauczyciela. W drugiej opozycji terminów język wyjściowy oznacza język porozumiewania się w momencie rozpoczęcia opanowywania nowego (docelowego języka) (Lipińska i Seretny, 2012, s. 21), natomiast język docelowy to język, do opanowania którego dąży się niezależnie od tego, czy proces ten następuje w trakcie świadomej nauki (jako język obcy) czy nieświadomego nabywania (jako język drugi) (Lipińska, 2003, s. 42).

Drugim kryterium klasyfikacji języka polskiego jest miejsce jego używania. W tym zakresie Lipińska i Seretny (2012, s. 21) wyróżniają polszczyznę lokalną (krajową), używaną w Polsce, która dla rodzimych użytkowników jest językiem pierwszym, natomiast dla obcokrajowców jest językiem obcym lub drugim. Poza granicami Polski badaczki (Lipińska i Seretny, 2012, s. 21) rozróżniają dwa warianty polszczyzny – język polski, czyli zgodną z normą odmianę ogólną oraz język polonijny (Lipińska i Seretny, 2012, s. 22).

Status języka polskiego oraz zakres posługiwania się nim w rodzinach mieszkających za granicą zależy od tego, do którego pokolenia należą jego użytkownicy (Dubisz, 2015b, s. 37). W językoznawczych badaniach polonijnych wyodrębnia się

pokolenie emigracyjne, czyli osoby, które wyjechały z kraju urodzenia oraz kolejne pokolenia polonijne, w skład których wchodzi ich potomstwo, urodzeni już poza granicami kraju (Dubisz, 2015b, s. 37). Dla pokolenia emigracyjnego polski jest językiem ojczystym, który początkowo dominuje zarówno w kontaktach językowych, jak i w myśleniu o nowej rzeczywistości życiowej, lecz wraz z upływem czasu spędzonego na emigracji, podlega stopniowemu upraszczaniu, przejawiającemu się zanikaniem części słownictwa czy struktur składniowych (Miodunka i in., 2018, s. 25). Związane jest to ze zmianą funkcji polszczyzny, która staje się głównie językiem komunikacji domowej o ograniczonym zakresie leksykalnym (Miodunka i in., 2018, s. 25). Dubisz (2015b, s. 37) określa go jako emigracyjny wariant polszczyzny. Jest to wariant używany przez kolejne pokolenie (tj. pierwsze pokolenie polonijne), czyli dzieci osób, które wyemigrowały z kraju (Dubisz, 2015b, s. 37).

Na szczególną uwagę w zakresie badania języka pokolenia polonijnego zasługują prace Romana Laskowskiego (2009, 2014) przeprowadzone w Szwecji w latach 1989-1992 w grupie 133 dzieci pochodzenia polskiego w wieku od 5 do 15 lat, uznawane przez niektórych językoznawców za „wręcz wzór” (Miodunka, 2010, s. 56) opisu przyswajania języka w środowisku dwujęzycznym. Oprócz charakterystyki socjolingwistycznej uczestników (np. typ rodziny, jej struktura) badania te (Laskowski, 2009, 2014) obejmują dogłębną analizę wpływu języka szwedzkiego na system fonologiczny, fleksyjny (ze szczególnym uwzględnieniem kategorii przypadku), syntaktyczny oraz leksykalny polszczyzny biorących w nich udział dzieci. Laskowski (2009, s. 76–77) zauważa, że

Bardzo silnemu ograniczeniu ulega sytuacja komunikacyjna, w jakiej dziecko imigranta posługuje się językiem swych rodziców. Najczęściej służy on wyłącznie lub niemal wyłącznie jako środek porozumiewania się z rodzicami, przy czym nawet w tę sferę życia społecznego wdziera się język dominującego otoczenia społecznego. [...] To bardzo daleko idące ograniczenie sfery użycia języka ojczystego rodziców powoduje trudności w opanowaniu przez dziecko tego języka, a nawet jego cofanie się u dzieci urodzonych wprawdzie w Polsce, od dłuższego czasu jednak zamieszkałych na obczyźnie.

Dzieci emigrantów nabywają język ojczysty rodziców w środowisku domowym i jest on dla nich językiem pierwszym. Najczęściej w momencie rozpoczęcia edukacji w kraju zamieszkania dziecko zaczyna przyswajać język otoczenia, który początkowo jest dla niego językiem drugim, lecz ze względu na coraz większą ilość kontaktów społecznych i kontekstów użycia staje się on funkcjonalnie pierwszy (Miodunka i in., 2018, s. 27). O ile polszczyzna jest dla pokolenia emigracyjnego językiem ojczystym, to dla pierwszego pokolenia polonijnego jest ona językiem odziedziczonym, używanym „wewnątrz własnego kręgu etnicznego” (Miodunka i in., 2018, s. 29). Staje się „symbolem łączności migrantów z krajem i jego spuścizną kulturową, jest także ważnym komponentem ich tożsamości” (Miodunka i in., 2018, s. 29). Jego użytkowników cechuje najczęściej niepełna kompetencja językowa. Przyczyny tego zjawiska upatrywać należy w nabywaniu języka w sferze rodzinnej, zazwyczaj podczas codziennej komunikacji w życiu prywatnym (jego obecność w sferze zawodowej, publicznej czy społecznej jest znikoma), co powoduje ograniczoną ekspozycję, ponieważ jak wykazały badania do podstawowej komunikacji w polszczyźnie wystarcza jedynie ok. dwóch tysięcy słów (Miodunka i in., 2018, s. 30). Ograniczony zakres użycia ma również polszczyzna drugiego pokolenia polonijnego, czyli wnuków pokolenia emigracyjnego, mająca już często status języka obcego (Miodunka i in., 2018, s. 29).

W kontekście RPJ używane są również terminy język mniejszości i język większości (najczęściej dominujący w otoczeniu), które definiują zjawiska wykraczające poza poziom jednostki i odnoszą się do dwóch społecznych wymiarów jego użycia, mianowicie terytorium i statusu, wynikającego z pozycji posługującej się nim grupy (Eisenclas i Schalley, 2020, s. 17; Szczepaniak-Kozak i in., 2023, s. 58). Jeżeli język jest używany przez grupę dominującą ekonomicznie lub społecznie w obrębie określonej jednostki terytorialnej (np. państwa) definiuje się go jako język większości (Sevinç, 2020, s.85), natomiast jeżeli grupa ta na danym terytorium jest nieliczna i ma niewielkie możliwości oddziaływania na otaczającą ją rzeczywistość, język, którym się posługuje, nazywany jest językiem mniejszości (Eisenclas i Schalley, 2020, s. 23). W odniesieniu do procesów migracyjnych język większości jest językiem kraju przyjmującego (Szczepaniak-Kozak i in., 2023, s. 58), najczęściej urzędowym, używanym w administracji i edukacji (Zurer Pearson, 2022, s. 426).

3.3. Podtrzymywanie języka polskiego w rodzinach polskich mieszkających poza granicami kraju

3.3.1. Typy polskich rodzin mieszkających za granicą

Zagadnienie przekazywania języka mniejszości w rodzinach migracyjnych jest przedmiotem badań trzech dyscyplin naukowych - psycholingwistyki, opisującej mechanizmy przyswajania dwóch systemów językowych, socjolingwistyki, analizującej społeczne uwarunkowania i skutki wielojęzyczności oraz pedagogiki edukacyjnej, podejmującej ten problem w kontekście szkolnym (Pułaczewska, 2017, s. 91). Jak twierdzi Władysław Miodunka (Miodunka i in., 2018, s. 26):

Zachowanie polszczyzny w diasporze nie jest rzeczą łatwą, możliwą wszakże do osiągnięcia pod warunkiem świadomych działań rodziców oraz skoordynowanych, dobrze zaplanowanych i właściwie ukierunkowanych działań wspierających dwujęzyczność ze strony państwa polskiego.

Wydaje się, że stanowisko to wyraźnie podkreślające celowość decyzji i działań ukierunkowanych na przekazanie i zachowanie języka polskiego za granicą można powiązać z perspektywą badawczą RPJ.

Język polski za granicą jest używany i przekazywany w różnych typach rodzin. Należą do nich (Miodunka i in., 2018, s. 32):

- rodziny polskie, w których oboje rodzice są Polakami (endogamiczne) - w rodzinach tych język polski przekazywany jest dzieciom zazwyczaj naturalnie podczas codziennych rodzinnych kontaktów językowych;
- rodziny mieszane (egzogamiczne), mieszkające na terenie kraju rodzica obcokrajowca - w rodzinach tych ekspozycja dzieci na język polski jest mniejsza niż w rodzinach endogamicznych i zazwyczaj jest za nią odpowiedzialny tylko jeden rodzic. Język dominujący w otoczeniu staje się coraz częściej używany w komunikacji dziecka polonijnego, również w jego kontaktach z rodzeństwem. Ponadto nie zawsze postawa wspierająca język polski jest akceptowana przez

rodzica obcokrajowca i środowisko, w którym żyje rodzina, w tym system edukacji;

- rodziny mieszane (egzogamiczne), mieszkające w kraju trzecim - rodziny te najczęściej z powodów zawodowych wybierają miejsce zamieszkania niebędące krajem pochodzenia żadnego z rodziców, lub wielokrotnie zmieniają kraj osiedlenia, a dzieci dzielą z rodzicami doświadczenie bycia obcokrajowcem. W tej sytuacji dzieci nabywają co najmniej trzy języki, a ponadto doświadczają kulturowej różnorodności, stając się tzw. dziećmi trzeciej kultury (ang. *Third Culture Kids (TIK)*), identyfikującymi się nie z jedną kulturą, ale ze wszystkimi, w których wzrastają (Pollock i in., 2010).

Warto zauważyć, że ze względu na zachodzące współcześnie przemiany społeczne i gospodarcze, do powyższego podziału należy dodać także rodziny transnarodowe (Bryceson i Vuorela, 2020; Kozdrowicz i Walczak, 2010; Slany i Struzik, 2016; Slany i in., 2017; Walczak, 2016). Terminem tym określa się rodziny, które „żyją przez część lub większość czasu oddzielone od siebie,[...] utrzymując poczucie wspólnotowości, czyli »rodzinnosc«, nawet ponad granicami państw” [tłum. własne – K.P.] (Bryceson i Vuorela, 2020, s. 3). W kontekście polskim tworzenie „rodziny ponad granicami” (Slany i Strzemecka, 2016, s. 258) zachodzi najczęściej w sytuacji, gdy jedno z rodziców ze względów zawodowych przebywa za granicą, natomiast drugie razem z dziećmi pozostaje w kraju (Slany i Struzik, 2016; Slany i in., 2017; Walczak, 2016). W rodzinach tych język polski jest językiem komunikacji domowej (np. podczas kontaktów telefonicznych, przy wykorzystaniu technologii cyfrowej czy podczas wizyt w kraju). Sytuacja ta jednak może ulec zmianie w przypadku dołączenia rodziny do przebywającego za granicą bliskiego. Wtedy rodzinna polityka językowa zostaje ukształtowana w zależności od postawy rodziców wobec dwujęzyczności i wspierania języka polskiego. Ważnym elementem RPJ w takich sytuacjach jest utrzymanie kontaktu z pozostałymi w Polsce członkami rodziny, szczególnie dziadkami (Slany i Strzemecka, 2016).

3.3.2. Postawy rodziców wobec przekazywania języka polskiego

We wszystkich wymienionych typach rodzin przekazywanie (lub zaniechanie przekazywania) języka ojczystego rodziców zależy od strategii adaptacyjnych, jakie

przyjmą oni w procesie migracji. W oparciu o wyniki badań Johna Berry'ego (1997) Władysław Miodunka (Miodunka i in., 2018, s. 31) wyodrębnia cztery postawy rodziców polonijnych wobec języka i kultury kraju pochodzenia i kraju osiedlenia. Są nimi:

- Integracja - polegająca na przyjęciu pozytywnej postawy zarówno wobec języka i kultury kraju pochodzenia, jak i języka i kultury kraju osiedlenia. Przejawia się w dążeniu do dwujęzyczności i dwukulturowości własnej oraz dzieci. Integracja oznacza uczestnictwo w nowej wspólnocie z zachowaniem szacunku do dziedzictwa kulturowego i języka kraju pochodzenia.
- Asymilacja - polegająca na przyjęciu pozytywnej postawy wobec języka i kultury kraju osiedlenia z jednoczesnym odrzuceniem języka i kultury kraju pochodzenia. Najczęściej o przyjęciu tej strategii asymilacyjnej decydują osoby niezadowolone z życia w kraju pochodzenia lub kojarzące go z przeżyciami traumatycznymi. Asymilacja oznacza całkowite przyjęcie języka i kultury nowego miejsca zamieszkania i zaniechanie przekazywania języka i kultury ojczystej dzieciom, co niekorzystnie wpływa na ich rozwój (por. Cummins, 2000). Przejawia się również w dążeniu do licznych kontaktów z nową wspólnotą komunikacyjną z jednoczesnym ograniczeniem kontaktów z przedstawicielami własnej kultury.
- Separacja - polegająca na przyjęciu negatywnej, deprecjonującej postawy wobec języka i kultury kraju osiedlenia z jednoczesnym zachowaniem i idealizacją języka i kultury kraju pochodzenia. Separacja jest przeciwieństwem asymilacji, a jej skrajną formą jest izolacja. Polega na bardzo silnej więzi z krajem pochodzenia i nieuczestniczeniu w życiu społecznym w nowym środowisku. Postawa taka utrudnia adaptację do nowej rzeczywistości. Często łączy się z odrzuceniem języka kraju osiedlenia i przekazywaniu dzieciom niechęci do języka otoczenia.
- Marginalizacja - polegająca na przyjęciu negatywnej postawy zarówno wobec języka i kultury kraju osiedlenia, jak i języka i kultury kraju pochodzenia. Oznacza brak więzi z którąkolwiek wspólnotą językową czy kulturową. Przyjęcie tej postawy przez rodziców wiąże się z niepełnym przyswojeniem obu języków przez dziecko.

Zurer Pearson (2022, s. 34) proponuje pozytywną decyzję rodziców dotyczącą wychowania dwujęzycznego rozpatrywać w świetle teorii Roberta Gardnera i Wallace'a

Lamberta (1959), którzy wyróżnili dwa rodzaje motywacji towarzyszącej uczeniu się drugiego języka, a mianowicie motywację instrumentalną, związaną z pragnieniem odniesienia osobistych korzyści, wynikających ze znajomości języka obcego, oraz motywację integracyjną, zachodzącą w sytuacji, gdy uczący się danego języka dąży do stania się członkiem posługującej się nim wspólnoty (Gardner i Lambert, 1959). Odwołując się do tej teorii (Gardner i Lambert, 1959) badaczka (Zurer Pearson, 2022, s. 34-38) wyodrębniła praktyczne i emocjonalne korzyści, których osiągnięcie leży u podstaw wyborów i postępowania rodziców.

Korzyści praktyczne, wynikające ze znajomości dwóch lub więcej języków, związane są zazwyczaj z lepszymi perspektywami zawodowymi lub ułatwieniem zdobycia wiedzy czy uzyskania informacji. Natomiast najczęściej wymieniane korzyści, emocjonalne osiągane za pomocą znajomości języka, to możliwość dostępu do dorobku kulturowego w tym języku oraz uczestnictwo w posługującej się nim wspólnocie. Wydaje się to szczególnie istotne w kontekście podtrzymywania relacji dzieci urodzonych lub wychowywanych za granicą z pozostającymi w kraju członkami rodziny. W badaniach socjologicznych (Dyczewski, 1984; Slany i Strzemecka, 2016) udowodniono, że w sytuacji migracji dzieci tworzą silne więzi z dziadkami, zwłaszcza z babcią, a relacja ta została określona terminem „transnarodowego łuku międzypokoleniowego”, który definiowany jest jako „nowa relacyjna przestrzeń, pozwalająca na umacnianie więzi rodzinnych, a tym samym na tworzenie i umacnianie kapitału społecznego” (Slany i Strzemecka, 2016, s. 276). Do jej zbudowania i podtrzymywania konieczne jest posługiwanie się wspólnym językiem.

Warto odnotować, że badania nad praktykami służącymi polskim migrantom w utrzymywaniu bliskości z krewnymi żyjącymi w kraju mają długą tradycję. Zapoczątkowała je pięcioletnia praca Floriana Znanieckiego i Williama I. Thomasa *The Polish Peasant in Europe and America*, wydana w Bostonie w latach 1918-1920 (polskie tłumaczenie 1976), w której autorzy wykorzystali dokumenty pisane, głównie osobiste listy emigrantów. Do współczesnych badań w tym zakresie można zaliczyć pracę Anny Matyskiej (2014) *Transnational Families in the Making: The Polish Experience of Living between Poland and Finland During and After the Cold War*, poświęconą Polakom, którzy wyemigrowali do Finlandii podczas i po zimnej wojnie, oraz analizy Krystyny Slany i Stelli Strzemeckiej dotyczące transnarodowych rodzin polskich w Norwegii (np. *Children as Kin-Keepers of a Transnational Family: Inclusive Understanding of a Family in the Eyes of Children*, 2018). Wyniki wszystkich

wymienionych badań wskazują, że utrzymywanie kontaktu z bliskimi jest „najlepszą gwarancją na to, że osoby z drugiego pokolenia będą nadal żyć transnarodowo i uważać Polskę przynajmniej częściowo za swój dom” [tłum. własne – K.P.] (Matyska, 2014, s. 264) oraz że komunikacja i kontakt zapewniane współcześnie przez technologie cyfrowe („wirtualna współobecność” [tłum. własne - K.P.]), pozytywnie wpływają na utrzymanie języka polskiego jako odziedziczonego (Kędra, 2021, s. 472).

Korzyści emocjonalne wynikające z posługiwania się językiem ojczystym rodzica w komunikacji rodzinnej nie dotyczą tylko dzieci. W literaturze przedmiotu (np. Zurer Pearson, 2022; Gathercole i in., 2007) odnotowane są liczne przykłady wypowiedzi rodziców, podkreślających pozytywny wpływ swobody wyrażania myśli i uczuć w swoim własnym języku na autentyczność relacji z potomstwem. Zagadnienie związku motywacji rodziców z realizowaną przez nich RPJ podejmuje w kontekście polskim Pułaczewska (2017), analizująca wypowiedzi dwudziestu matek mieszkających w Niemczech. W pracy tej autorka (Pułaczewska, 2017) przedstawiła klasyfikację różnorodnych postaw rodzicielskich wobec przekazywania języka mniejszościowego, tworząc jednocześnie odnoszący się do nich system kategorii pojęciowych. Stawiając w centrum swojej analizy wyznawane przez polskich rodziców wartości związane z celami wychowania, Pułaczewska (2017) wyodrębniła postawy przyjmowane przez nich wobec przekazywania lub nieprzekazywania języka ojczystego. Postawy te zostały podzielone na aksjologiczne, czyli związane z wyznawanymi przez rodziców wartościami, oraz konatywne, czyli takie, które w rozumieniu badaczki (Pułaczewska, 2017, s. 94), powołującej się na pracę Milтона Rosenberga i Carla Hovlanda (1960), związane są z „tendencją do określonych zachowań w stosunku do przedmiotu nastawienia”. Postawy konatywne (np. unikanie) przejawiają się w zauważalnych skłonnościach jednostki do działania w określony sposób wobec danego zjawiska czy obiektu (Krzyżanowska i Tkaczyk, 2016).

W obrębie aksjologicznych postaw rodzicielskich wobec przekazywania języka Pułaczewska (2017, s. 94-95) wyodrębnia następujące orientacje:

- postawa religijno-patriotyczna – zasadniczą wartością dla rodzica jest praktykowanie przez członków rodziny religii katolickiej, a język polski jest środkiem służącym do realizacji tego celu;

- postawa patriotyczna – zasadniczą wartością dla rodzica jest identyfikowanie się ze wspólnotą narodowo-etniczną, a język polski jest narzędziem umożliwiającym dziecku uczestnictwo w tej wspólnotie;
- postawa kolektywistyczna – zasadniczą wartością dla rodzica jest więź rodzinna (własna i dziecka) z krewnymi (kolektywizm rodzinny), a język polski jest środkiem umożliwiającym dziecku nawiązywanie i podtrzymywanie tej więzi;
- postawa relacjonistyczna – podstawową wartością dla rodzica jest jakość jego własnej relacji z dzieckiem, a znajomość języka polskiego jako języka ojczystego rodzica umożliwia im naturalny i autentyczny kontakt;
- postawa opiekuńcza – podstawową wartością dla rodzica jest troska o dziecko, a znajomość języka polskiego jest postrzegana jako zasób umożliwiający mu lepszą przyszłość. Jeżeli jednak rodzic w trosce o dziecko uzna, że język polski i polska tożsamość etniczna może zagrażać preferowanemu przez niego procesowi integracji z nowym środowiskiem, dochodzi do zaniechania przekazywania języka;
- postawa autonomistyczna – wartością dla rodzica jest autonomia dziecka, w tym jego możliwości i wybory językowe, co oznacza, że to dziecko decyduje o częstotliwości komunikowania się w języku polskim;
- postawa ekonomistyczna – wartością dla rodzica jest skuteczna komunikacja, a o wyborze języka decyduje kryterium ekonomiczności przekazu (szybkość, łatwość i precyzja).

Zazwyczaj w nastawieniu rodziców dominuje jedna postawa, ale orientacje te mogą się zmieniać i uzupełniać w zależności od wieku dziecka, jego potrzeb i możliwości lub życiowej sytuacji rodziny (Pułaczewska, 2017, s. 95).

W zakresie konatywnych postaw rodzicielskich Pułaczewska (2017, s. 96-99) wyodrębnia następujące strategie przekazywania języka polskiego dzieciom oraz wyboru języka komunikacji w domu i poza nim :

- aktywizm - rodzic dba o używanie języka polskiego w codziennej komunikacji z dzieckiem, stara się również propagować pozytywne nastawienie do dwujęzyczności w swoim środowisku, np. poprzez dzielenie się swoją wiedzą dotyczącą tego zagadnienia czy pozytywnymi doświadczeniami związanymi z dwujęzycznością własnej rodziny;

- afirmacja - rodzic swobodnie i jawnie używa języka polskiego w sferze publicznej, świadomie stwarza dziecku warunki do kontaktu i doskonalenia tego języka;
- marginalizacja submisywna - rodzic preferuje używanie języka otoczenia, ogranicza używanie języka polskiego do komunikacji domowej, obawia się, że przekazywanie własnego języka ojczystego może utrudnić dziecku proces integracji;
- marginalizacja pragmatyczna - rodzic preferuje używanie języka otoczenia w celu usprawnienia komunikacji, na przykład w sytuacji gdy dziecko lub drugi rodzic prezentują wyższą kompetencję w języku większości;
- eliminacja submisywna - rodzic ulega presji otoczenia preferującego użycie języka większości, uznając korzyści płynące z akceptacji społecznej (własnej lub dziecka) za rekompensujące rezygnację z komunikacji w swoim języku ojczystym;
- eliminacja pragmatyczna - rodzic rezygnuje z komunikacji w swoim języku ojczystym w celu usprawnienia komunikacji domowej w sytuacji, gdy pozostali członkowie rodziny prezentują wyższą kompetencję w języku większości.

Zagadnienie postawy rodziców polonijnych wobec języka i kultury kraju pochodzenia podejmuje także Władysław Miodunka, który wyodrębnia następujące rodzaje polskich rodzin żyjących za granicą (Miodunka i in., 2018, s. 34):

- rodziny podejmujące świadomą decyzję o zaprzestaniu używania języka polskiego, dotyczącą również dzieci;
- rodziny komunikujące się spontanicznie w języku polskim w życiu codziennym, zapewniające dzieciom stały kontakt z krewnymi w kraju (w tym wyjazdy wakacyjne), jednak nieangażujące się w świadome przekazywanie języka polskiego;
- rodziny przekazujące język polski w sposób świadomy i systematyczny. Oprócz codziennej komunikacji w tym języku rodzice podejmują także dodatkowe aktywności, mające na celu zwiększenie kompetencji językowych dzieci, takie jak czytanie polskich książek, oglądanie polskich filmów, korzystanie z polskich materiałów edukacyjnych i podręczników;
- rodziny decydujące się na uczestnictwo dzieci w instytucjonalnych formach nauczania, lecz nieangażujące się w życie wspólnoty szkolnej;

- rodziny angażujące się w działania na rzecz wspólnoty szkolnej;
- rodziny inicjujące powoływanie instytucjonalnych form nauczania i/ lub czynnie uczestniczące w jej prowadzeniu.

3.3.3. Rodzinna polityka językowa w procesie reemigracji

Szczególną sytuacją, która powoduje zmianę przekonań zarówno rodziców, jaki i dzieci, odnośnie określonego języka, a w konsekwencji przeformułowanie RPJ, jest powrót do kraju ojczystego, czyli reemigracja (Grosa i King, 2023; Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023; Vathi i King, 2021). Procesowi temu towarzyszą różnego rodzaju trudności, wynikające z konieczności adaptacji do nowych warunków życia, przykładowo związane z budowaniem pozycji zawodowej czy nowej sieci relacji społecznych (Dzięglewski, 2021). Choć w literaturze przedmiotu badania dotyczące migracji powrotnych z perspektywy dzieci są nieliczne (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015, s. 12), wydaje się, że to one właśnie doświadczają najwięcej trudności (por. Kawczyńska-Butrym, 2021).

Na gruncie polskim wnikliwej analizy sytuacji dzieci w procesie reemigracji dokonały Halina Grzymała-Moszczyńska, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Joanna Durlik oraz Paulina Szydłowska-Klakla w wydany w 2015 roku raporcie *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Badaczki (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015) wykazały, że dzieci wracające z rodzicami z emigracji oraz dzieci emigrantów, czyli te urodzone w polskich rodzinach już za granicą, oprócz tęsknoty za opuszczonym krajem i pozostawionym w nim środowiskiem rówieśniczym i bliskimi, braku poczucia bezpieczeństwa oraz stresu będącego następstwem nawiązywania nowych relacji, doświadczają także problemów związanych z rozpoczęciem nauki w nowym systemie oświaty, co często oznacza konieczność dostosowania się do nowych zasad i wymogów oraz wyrównania różnic wynikających z odmiennych programów nauczania. Autorki raportu (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015) wskazały w nim także praktyczne wskazówki dla rodziców i nauczycieli ułatwiające dzieciom adaptację do nowych warunków życia. Warto zauważyć, że troska o dobrostan dziecka polskiego urodzonego lub wychowanego za granicą zaprezentowana w raporcie obejmuje również zagadnienie diagnozy

logopedycznej i psychologicznej oraz prowadzenia zajęć terapeutycznych w sytuacji niewystarczającej znajomości języka polskiego (Durlík i in., 2016).

Brak wystarczających kompetencji językowych dotyczy różnych sfer życia i jest dla dziecka, oprócz problemów emocjonalnych czy społecznych, kolejnym bardzo ważnym aspektem powrotu z zagranicy (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015). Niedostateczna znajomość języka polskiego może się przyczynić do jego problemów z nauką, ponieważ jest on językiem edukacji szkolnej, czyli takim, „którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności” (Schlepppegrell, 2004; za: Pamuła-Behrens, 2018, s. 178). Jest on także „narzędziem komunikacji w szkole pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację” (Seretny, 2018, s. 143), co dla dzieci wcześniej uczęszczających do szkół za granicą może oznaczać ograniczony dostęp do wiadomości zdobytych w języku kraju poprzedniego zamieszkania. Kwestia ta wydaje się bardzo istotna, ponieważ badania (Cummins, 2008) wskazują, że na opanowanie języka edukacji szkolnej potrzeba od pięciu do siedmiu lat (dla porównania język podstawowej komunikacji opanowany zostaje po około dwóch latach). Wynika to z poziomu trudności języka edukacji szkolnej, charakteryzującego się w odróżnieniu od języka codziennej komunikacji między innymi:

- nasyceniem informacyjnym tekstów,
- używaniem abstrakcyjnego słownictwa i terminów specjalistycznych,
- rozbudowaną składnią,
- uporządkowaniem informacji akcentującym logikę wypowiedzi,
- prezentacją przekazu w oderwaniu od kontekstu (Szymańska, 2021, s. 77).

Znajomość języka edukacji wiąże się z osiągnięciem przez dziecko sukcesu szkolnego (Szymańska, 2021), który jest jednym z czynników ułatwiających adaptację w nowym miejscu zamieszkania (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015). Anna Seretny (2024) w dogłębnym opracowaniu dotyczącym języka szkolnej edukacji podkreśla powiązanie języka i procesów poznawczych, postulując uwrażliwienie nauczycieli na fakt, że niezależnie od przedmiotu nauczania, każdy z nich jest nauczycielem języka, w którym nauka się odbywa. Podobne stanowisko prezentują również Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska (2017), twórczynie ułatwiającej uczenie się języka polskiego oraz nabywanie w nim wiedzy i umiejętności Metody JES-PL (Język Edukacji Szkolnej – JEZYK POLSKI). Warto również zauważyć, że większość

nauczycieli w polskiej szkole nie ma doświadczenia własnej dwujęzyczności, które prawdopodobnie mogłoby pozytywnie wpłynąć na pracę z uczniem z doświadczeniem migracji (Rokita-Jaśkow i in., 2023, 2025).

Dla wielu dzieci przybycie do kraju rodziców jest nie tylko początkiem życia w środowisku, w którym ich język komunikacji domowej staje się językiem dominującym w otoczeniu, ale jednocześnie oznacza zmniejszenie ekspozycji na dotychczasowy język większości, będący dla nich językiem funkcjonalnie pierwszym (Rokita-Jaśkow, 2024, s. 2). Ta nowa sytuacja językowa wymaga przeformułowania dotychczasowej rodzinnej polityki językowej. Mimo dynamiki procesów reemigracji, prace językoznawcze podejmujące zagadnienie kształtowania RPJ po powrocie z emigracji są nieliczne (np. Grosa i King, 2023; Vathi i King, 2021). W kontekście polskich doniesień naukowych na uwagę zasługują badania Emilii Wąsikiewicz-Firlej i Michelle Daly (2023), opisujących RPJ polskiej rodziny po jej reemigracji z Niemiec oraz praca Joanny Rokity-Jaśkow (2024), analizującej ideologie językowe i poczucie tożsamości u członków czterech rodzin po ich powrocie z krajów anglojęzycznych. W obu badaniach (Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023) wykazano silne wspieranie języka polskiego przez rodziców, zarówno podczas pobytu za granicą, jak i po powrocie. W tej drugiej sytuacji wsparcie to polegało często na zaangażowaniu w pomoc w nauce i odrabianiu zadań domowych czy czytaniu na głos lektur szkolnych (Rokita-Jaśkow, 2024).

Wyniki obu badań (Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023) dowiodły również, że mimo deklaracji rodziców dotyczących promowania wielojęzyczności w kształtowaniu RPJ, ich sprawczość w tym zakresie jest bardziej widoczna w odniesieniu do języka polskiego, natomiast odpowiedzialność za podtrzymywanie języka do tej pory dla dzieci funkcjonalnie pierwszego, powierzają oni osobom, które uznają za specjalistów (np. nauczycielom w szkołach prowadzących naukę w języku obcym czy prywatnym korepetytorom). Powodem takiej postawy może być przekonanie rodziców, że ich własna kompetencja językowa jest niższa od zbliżonej do rodzimych użytkowników biegłości dzieci (Rokita-Jaśkow, 2024) oraz fałszywe przeświadczenie, że nabywają one język bez wysiłku, a dwujęzyczność nie wymaga przemyślanej strategii (Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023). Wydaje się, że wobec braku zaangażowania rodziców, dzieci wykazują własną sprawczość w kształtowaniu RPJ, np. używając swojego języka funkcjonalnie pierwszego w trakcie czynności wykonywanych w czasie wolnym, takich jak granie online czy podczas innej

aktywności internetowej (Rokita-Jaśkow, 2024) lub podczas udziału w konkursach językowych (Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023). W badaniu Wąsikiewicz-Firlej i Daly (2023) przeprowadzonym w rodzinie, która wróciła do Polski po siedmioletnim pobycie, przedstawiona została postawa dwunastoletniej córki otwarcie krytykującej RPJ rodziców niewspierających języka niemieckiego (np. brak w domu książek w tym języku) i wyrażającej obawę o jego zanikanie u swojej siedmioletniej siostry. Dziewczynka ta deklarowała również chęć uczenia młodszej siostry języka, przejmując pod pewnymi względami odpowiedzialność rodziców w tym zakresie (Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023, s. 229).

Jak wykazała Rokita-Jaśkow (2024, s. 6-7) wpływ na kształtowanie RPJ po powrocie do kraju ma między innymi wiek dziecka, ponieważ tym, które spędziły za granicą ok. 10 lat i zbudowały bliskie więzi z krajem urodzenia po pierwsze trudniej jest zaaklimatyzować się po przyjeździe, po drugie jako nastolatki przejawiają większą sprawczość we wszystkich aspektach swojego życia, w tym w wyborach językowych. Jak zauważa badaczka (Rokita-Jaśkow, 2024, s. 6-7) dzieci te:

„Nie mając poczucia przynależności do kraju rodziców, decydują się zostać „obywatelami świata”, którzy mogą żyć i pracować wszędzie, a znajomość języka angielskiego jest narzędziem, które pomaga im osiągnąć ten cel. Podczas gdy rodzice wrócili do ojczyzny, dla dzieci jest to obcy kraj, z którym nie mogą się utożsamić z powodu trudności w socjalizacji szkolnej, poczucia inności i braku akceptacji. Dla nich lata młodości oznaczają lata przetrwania, dopóki nie będą mogły wyjechać i studiować za granicą [tłum. własne - K.P].”

Warto zauważyć, że do podobnych wniosków dochodzą badacze również w innych kontekstach językowych. Przykładowo Zana Vathi i Russell King (2021, s. 198) w badaniu przeprowadzonym wśród Albańczyków, którzy powrócili z Grecji, używają określenia „podwójnej inności” (ang. *double othering*) w odniesieniu do sytuacji dzieci migrantów powrotnych, podkreślając postrzeganie ich jako osoby odmienne kulturowo i językowo zarówno w poprzednim, jak i nowym miejscu zamieszkania.

3.4. Instytucjonalne formy nauczania języka polskiego i w języku polskim przeznaczone dla dzieci polskich mieszkających za granicą jako forma wsparcia przekazywania języka mniejszości

Historia instytucjonalnego szkolnictwa polonijnego sięga pierwszej połowy XIX wieku, a jako najstarsze polonijne placówki edukacyjne wymienia się placówki w Chatillon - sous - Bagneux pod Paryżem (rok założenia 1842), w Panna Maryja w Teksasie (rok założenia 1858), w Stevens Point w Wisconsin (rok założenia 1864), przy parafii św. Stanisława w Milwaukee w Wisconsin (rok założenia 1868) oraz szkołę w polskiej osadzie Orléans w brazylijskiej Paranie (rok założenia 1876) (Miodunka, 2024, s. xiii). Warto odnotować fakt, że tylko pierwsza z nich została ufundowana przez inteligencję i arystokratów związanych z Wielką Emigracją, natomiast pozostałe były założone przez polskich robotników i chłopów świadomych potrzeby kształcenia swoich dzieci (Miodunka, 2024, s. xiii). Także późniejsze polonijne placówki oświatowe były najczęściej tworzone spontanicznie z inicjatywy rodziców, nauczycieli lub księży z polskich parafii, a ich obecne zasady działania ukształtowały się dopiero po drugiej wojnie światowej, kiedy to do ich organizacji i prowadzenia powołano różnego rodzaju instytucje emigracyjne, między innymi Polską Macierz Szkolną, powstałą w Wielkiej Brytanii w 1953 r. z inicjatywy m.in. gen. Władysława Andersa, będącego również jej pierwszym prezesem (Zamecka-Zalas, 2021, s. 243-244).

Obecnie, zagwarantowaną konstytucyjnie pomoc i opiekę nad Polakami żyjącymi poza granicami kraju, realizuje we współpracy z odpowiadającym za politykę wobec Polonii i Polaków za granicą Ministerstwem Spraw Zagranicznych, także Ministerstwo Edukacji Narodowej, przy którym od 2021 roku działa Rada Oświaty Polonijnej (<https://www.gov.pl/web/edukacja/rada-oswiaty-polonijnej>), będąca organem pomocniczym Ministra Edukacji. Jak podaje internetowy Serwis Rzeczypospolitej Polskiej [gov.pl](https://www.gov.pl) (*Edukacja polskich dzieci za granicą*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-polskich-dzieci-za-granica>) MEN „stworzyło rozwiązania zapewniające polskim dzieciom naukę języka polskiego, historii, geografii, kultury polskiej i innych przedmiotów w języku polskim, jak również kontynuację nauki w Polsce, po powrocie z zagranicy”¹⁸. Kwestie te reguluje

¹⁸ Szczegółowo kwestie rozwiązań prawnych dotyczących organizacji edukacji polonijnej zostały omówione w artykule K. Panek pt. Prezentacja wybranych form kształcenia dzieci polskich obywateli przebywających za granicą, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 2022.

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.). W paragrafie 1 wymienionego Rozporządzenia (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652>) wskazane zostały trzy przewidziane przez ustawodawcę formy kształcenia, a mianowicie

kształcenie w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących oraz zespołach tych szkół przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej, zwanych „szkołami za granicą”¹⁹, edukację w szkołach polskich oraz naukę w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących oraz zespołach tych szkół w Polsce.

Za organizację wymienionych form kształcenia zgodnie z paragrafem 3 cytowanego Rozporządzenia odpowiada Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) (<https://www.orpeg.pl>). Instytucja ta została powołana na mocy zarządzenia ówczesnego Ministra Oświaty i Wychowania w 1973 r. jako Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą. 24 listopada 2010 r. Zespół został przemianowany na Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą z siedzibą w Warszawie, a w jego skład włączono działające od 1991 r. Polonijne Centrum Nauczycielskie z siedzibą w Lublinie (<https://www.orpeg.pl/o-nas/podstawowe-informacje>). W paragrafie 6 Statutu ORPEG wymienione zostały powierzone mu zadania, do których między innymi należą koordynowanie kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo mieszkających za granicą, nadzór pedagogiczny nad placówkami oświatowymi przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych RP oraz nad nauczycielami oddelegowanymi do pracy w sekcjach polskich funkcjonujących w systemach oświaty innych krajów, a ponadto organizowanie w szkołach w Polsce kształcenia na odległość (Statut ORPEG, https://bip.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/11/Statut_ORPEG.pdf).

¹⁹ W placówkach tych uczniowie podczas pięciodniowego tygodnia nauki powinni realizować takie same zajęcia edukacyjne jak ich rówieśnicy w Polsce (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652>). Obecnie (stan na sierpień 2025 r.) ORPEG nie prowadzi szkół za granicą.

3.4.1. Szkoły prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą

Obecnie w ramach powierzonych mu obowiązków ORPEG prowadzi 76 szkół polskich (<https://www.orpeg.pl/szkoły/szkoły-polskie/>). Placówki tego rodzaju tworzone są przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych lub przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej, a ich zadaniem jest umożliwienie polskim dzieciom realizującym obowiązek szkolny w systemie oświatowym miejsca zamieszkania (co jest ustawowym warunkiem ich uczestnictwa w szkołach prowadzonych przez ORPEG), kształcenie uzupełniające w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, zgodnie z ramami programowymi kształcenia uzupełniającego i planami nauczania dla szkół polskich.

Kształcenie to obejmuje naukę języka polskiego oraz wiedzy o Polsce, na którą składają się elementy historii, geografii i wiedzy o kulturze. Cele i treści nauczania, wymagania, lista lektur obowiązkowych i uzupełniających oraz tekstów kultury dla edukacji wczesnoszkolnej, klas IV–VIII szkoły podstawowej (dla języka polskiego wyodrębnionych dla dwóch etapów: IV–VI i VII–VIII) oraz liceum ogólnokształcącego, zawarte są w Ramach programowych kształcenia uzupełniającego dla szkół polskich, stanowiących Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652>). Załącznik nr 2 cytowanego Rozporządzenia obejmuje natomiast Plany nauczania uzupełniającego, w których określono maksymalną liczbę godzin przeznaczonych na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych w semestrze (72 godziny dla pierwszego etapu edukacyjnego, 90 godzin dla drugiego etapu edukacyjnego oraz 90 godzin dla liceum ogólnokształcącego) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652>).

Obecnie placówki te działają w 37 krajach - w 26 państwach europejskich, 3 państwach w Ameryce Północnej (Kanada, Meksyk, USA), 4 w Azji (Chiny, Izrael, Kuwejt, Zjednoczone Emiraty Arabskie) oraz 4 w Afryce (Egipt, Maroko, RPA, Tunezja) (<https://www.orpeg.pl/o-nas/podstawowe-informacje/>). W roku szkolnym 2024/2025 podjęło w nich naukę ok. 16 tys. dzieci kształconych przez 600 nauczycieli (<https://www.orpeg.pl/o-nas/podstawowe-informacje/>). Warto odnotować, że w roku 2010 nazwę „szkoły polskie” zmieniono na „szkolne punkty konsultacyjne”, jednak pod

wpływem niezadowolenia środowisk polonijnych, uważających ją za nieadekwatną do misji i roli, jaką odgrywają w życiu Polaków przebywających poza granicami kraju, 1 września 2019 r. przywrócono im poprzednią nazwę (Gulczyńska, 2022, s. 14).

Kolejną formą nauczania określoną w paragrafie 1 wspomnianego Rozporządzenia jest kształcenie na odległość. Realizują je dwie placówki prowadzone przez ORPEG - Szkoła Podstawowa im. Komisji Edukacji Narodowej oraz Liceum Ogólnokształcące im. Komisji Edukacji Narodowej z siedzibą w Warszawie. Nauka w nich odbywa się zdalnie na platformie edukacyjnej „Otwarta szkoła”. Uczniowie pracują samodzielnie, a do ich obowiązków należy przysyłanie pięciu pisemnych prac kontrolnych ze wszystkich przedmiotów objętych planem nauczania oraz uczestnictwo w minimum połowie konsultacji online. Uczniowie, którzy spełniają obowiązek szkolny za granicą, realizują tylko uzupełniający plan nauczania, obejmujący edukację wczesnoszkolną, a na kolejnym etapie naukę języka polskiego i wiedzy o Polsce. Natomiast dzieci, które z uzasadnionych powodów nie uczęszczają do szkoły w miejscu zamieszkania, realizują ramowy plan nauczania, obejmujący podstawę programową przewidzianą dla określonego etapu edukacyjnego w polskim systemie oświaty. Uczniowie otrzymują legitymacje i świadectwa szkolne. Warunkiem promocji do następnej klasy jest wykonanie i przesłanie wszystkich prac kontrolnych, uzyskanie ze wszystkich zajęć obowiązkowych średniej ocen nie niższej niż ocena dopuszczająca oraz uczestnictwo w przynajmniej 50% konsultacji online (<https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/>).

3.4.2. Szkoły nadzorowane przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą

W ramach swojej działalności ORPEG nadzoruje także naukę języka polskiego dzieci polskich realizujących ją w szkołach należących do zorganizowanego systemu oświaty kraju będącego ich miejscem zamieszkania. Dzieje się tak w przypadku sprawowania nadzoru pedagogicznego nad nauczycielami oddelegowanymi do pracy w sekcjach polskich we Francji (<https://www.orpeg.pl/szkoly/sekcje-polskie-we-francji/>) oraz w Szkołach Europejskich (<https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-europejskie/>). W pierwszym przypadku ORPEG deleguje nauczycieli do tzw. sekcji międzynarodowych we francuskim systemie oświaty, w których część przedmiotów nauczana jest w języku

kraju partnerskiego. Zatwierdzany przez stronę francuską program nauczania realizowany jest na trzech poziomach edukacyjnych – w szkole podstawowej, szkole średniej pierwszego stopnia (*collège*) oraz w szkole średniej drugiego stopnia (*lycée*) (<https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>). Po zakończeniu nauki w szkole średniej uczniowie przystępują do przygotowanego przez stronę francuską w porozumieniu ze stronami partnerskimi egzaminu Option Internationale du Baccalauréat (OIB), będącego jedną z opcji francuskiej matury, który poza testami przeznaczonymi dla wszystkich zdających, obejmuje także egzaminy z języka oraz historii i geografii w poszczególnych sekcjach językowych (<https://www.education.gouv.fr/l-option-internationale-du-baccalaureat-oib-5960>). Obecnie ORPEG sprawuje nadzór nad czterema Sekcjami Polskimi – w Strasburgu, w Lyonie, w Paryżu oraz w Saint-Germain-en-Laye pod Paryżem (<https://www.orpeg.pl/szkoly/sekcje-polskie-we-francji/>).

Drugim przypadkiem nadzorowania przez ORPEG uczestnictwa polskich dzieci mieszkających za granicą w zajęciach prowadzonych w ramach lokalnego systemu oświaty są Szkoły Europejskie oraz Akredytowane Szkoły Europejskie. Placówki te zostały powołane w celu zapewnienia dzieciom pracowników Unii Europejskiej nauki języka ojczystego i w języku ojczystym, ale mogą również do nich uczęszczać odpłatnie zarówno dzieci osób zatrudnionych w instytucjach międzynarodowych oraz ambasadach (uczniowie kategorii II), jak również dzieci zamieszkujące na stałe dane państwo (uczniowie kategorii III). Ich funkcjonowanie reguluje Konwencja o statucie Szkół Europejskich sporządzona 21 czerwca 1994 r. w Luksemburgu, ratyfikowana przez stronę polską 31 sierpnia 2004 r. (Dz.U. z 2005 r. nr 3 poz. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050030010>). Szkoły Europejskie prowadzą dwuletnie przedszkola dla dzieci w wieku 4–5 lat, w których zajęcia odbywają się w językach ojczystych, pięcioletnie szkoły podstawowe dla uczniów w wieku 6–10 lat oraz siedmioletnie szkoły średnie dla młodzieży w wieku 11–17 lat. Nauka w szkole podstawowej i średniej odbywa się w tzw. sekcjach językowych, natomiast jeżeli z powodu zbyt małej liczby chętnych dana sekcja nie powstanie, dziecko uczy się jedynie swojego języka jako ojczystego, resztę przedmiotów realizując w języku wybranym przez rodziców (są to tzw. uczniowie SWALS – *Students Without a Language Section*).

Obecnie funkcjonuje 13 Szkół Europejskich oraz 24 Akredytowane Szkoły Europejskie, w których, według raportu Biura Sekretarza Generalnego Szkół Europejskich, w roku szkolnym 2024/2025 uczyło się ok. 1212 dzieci narodowości polskiej, co stanowiło ok. 4,2% ogółu wszystkich uczniów (<https://www.eursec.eu/Documents/2024-10-D-1-en-2.pdf>). Sekcja polska funkcjonuje w Szkole Europejskiej w Brukseli oraz w Szkole Europejskiej w Luksemburgu, natomiast w pozostałych placówkach uczniowie polscy należą do kategorii SWALS. Nauka w szkole średniej kończy się egzaminem maturalnym tzw. maturą europejską (ang. *European Baccalaureate*). W roku 2024 w sekcjach polskich w Szkołach Europejskich przystąpiło do niej 55 uczniów (<https://www.eursec.eu/Documents/2024-07-D-12-en-5.pdf>).

3.4.3. Szkoły społeczne

Kolejną formą edukacji polonijnej są szkoły społeczne prowadzone głównie przez polonijne organizacje oświatowe (np. Polską Macierz Szkolną w Wielkiej Brytanii, Związek Nauczycieli Języka Polskiego i Pedagogów w Niemczech, Zjednoczenie Nauczycieli Polskich w Ukrainie, Centralę Polskich Szkół Deksztalczających w Ameryce), stowarzyszenia rodziców oraz polskie parafie (Gulczyńska, 2022, s. 14). Placówki te zwyczajowo nazywane są szkołami sobotnimi, ponieważ zajęcia w nich prowadzone są zazwyczaj w weekendy jako uzupełnienie kształcenia młodych Polaków, realizujących obowiązek szkolny w systemie oświatowym kraju zamieszkania.

Są to najliczniejsze placówki edukacyjne dla dzieci polskich mieszkających za granicą, choć ich liczba jest trudna do oszacowania, ponieważ nie muszą one rejestrować swojej działalności w Polsce (Gulczyńska, 2022, s. 15). Jak podają Przemysław Gębał i Władysław Miodunka (2020, s. 84) na początku drugiej dekady XXI wieku w samych Stanach Zjednoczonych do 130 szkół sobotnich, w których zatrudnionych było 1788 nauczycieli, uczęszczało 26491 uczniów. Z kolei Alicja Hruzd-Matuszczyk (2019, s. 241) podaje informację, z której wynika, iż w 2019 r. 402 szkoły sobotnie deklarowały kształcenie 31 tys. uczniów. Według innych szacunków w Wielkiej Brytanii w zajęciach 150 tego typu placówek bierze udział ok. 25 tys. uczniów, co stanowi ok. 14% dzieci polskiego pochodzenia w tym kraju (Nowosielska, 2024, s.

17). Lista szkół sobotnich zamieszczona jest w dwudziestopięciostronicowej bazie ORPEG (<https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-polonijne/>), jednak mimo prośby Ośrodka o aktualizację danych (nazwa szkoły, adres, kierownik) na początku każdego roku szkolnego, (<https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol>), nie wszystkie szkoły dopełniają tego zobowiązania.

Szkoły sobotnie działają w zakresie prawa obowiązującego w danym kraju, ale poza jego systemem edukacji (Gulczyńska, 2022, s. 15), co oznacza, że samodzielnie opracowują program nauczania oraz dokumenty niezbędne do prowadzenia działalności, w tym statut, a ponadto same decydują o zatrudnieniu nauczycieli oraz o budżecie (nauka w nich jest najczęściej odpłatna) (Zamecka-Zalas, 2022, s. 249). Szkoły te prowadzą naukę na poziomie podstawowym i średnim, czasem również organizują klasy zerowe i oddziały przedszkolne (Gulczyńska, 2022, s. 15). Program nauczania, dostosowany do poziomu językowego i możliwości uczniów, opracowywany jest przez poszczególne szkoły zazwyczaj w oparciu o przygotowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2010 r. i znowelizowaną w 2020 r. *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Dokument ten zawiera treści przypisane do poszczególnych etapów edukacyjnych dla nauczanych przedmiotów, czyli języka polskiego, historii, geografii i wiedzy o Polsce (<https://www.orpeg.pl/nowa-podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych/>). Ponadto w 2008 r. MEN rozpoczęło wdrażanie edukacyjnego projektu internetowego Włącz Polskę! (<http://www.wlaczpolske.pl/>), za realizację którego od 2011 r. odpowiada ORPEG. Projekt ten umożliwia otwarty dostęp zarówno do zestawu materiałów edukacyjnych, dostosowanych do potrzeb uczniów polonijnych, udostępnionych w ramach internetowego podręcznika „Włącz Polskę!”, jak i materiałów szkoleniowych oraz dokumentów dla nauczycieli (<http://wlaczpolske.pl/index.php>).

Warto zauważyć, że niektóre szkoły sobotnie w swojej ofercie mają również przygotowanie uczniów do egzaminów z języka polskiego jako obcego. Przykładowo w Wielkiej Brytanii polska młodzież może zdawać język polski w ramach egzaminu GCSE (General Certificate of Secondary Education), będącego odpowiednikiem dawnego polskiego egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu A-level, będącego odpowiednikiem polskiej matury. Certyfikowanie znajomości języka polskiego przez system oświaty kraju osiedlenia jest istotne nie tylko ze względu na motywującą rolę jaką możliwość ta odgrywa w podtrzymywaniu języka polskiego, ale również ze względu na „wymierne” korzyści przy rekrutacji na studia lub łatwiejszy start szkolny w

przypadku reemigracji (Nowosielska, 2024, s. 18). Języka polskiego jako obcego naucza się również np. w szkołach w Niemczech (Pułaczewska, 2024, s. 39) czy Irlandii (Gulczyńska, 2022, s. 18).

Mimo niewątpliwych wysiłków podejmowanych przez rodziców i nauczycieli polonijnych oraz starań reprezentowanego przez MEN i ORPEG państwa polskiego, szkoły sobotnie mierzą się z wieloma trudnościami. Jako najważniejsze wymienić można brak adekwatnej propozycji programowej, łączącej zainteresowania i możliwości dzieci pochodzących z różnych środowisk emigracyjnych i prezentujących różny stopień biegłości językowej, priorytetowe traktowanie edukacji miejsca zamieszkania oraz chęć rodziców do asymilacji z nowym środowiskiem, powiązaną często z odrzuceniem własnego języka ojczystego (Lasocka, 2014; za: Nowosielska, 2024, s. 17).

Kolejnym problemem związanym z funkcjonowaniem szkół sobotnich są godziny ich pracy. Często uczestnictwo w zajęciach podczas weekendów postrzegane jest przez polskie dzieci jako odbieranie im możliwości odpoczynku lub realizacji własnych pasji. Wydaje się, że postawa niechęci wobec edukacji w dni dla rówieśników wolne od nauki wzrasta wraz z wiekiem dziecka, czego efektem jest niższa frekwencja, odnotowywana zwłaszcza w wyższych klasach (Gaze, 2020; Lipińska i Seretny, 2012; Miodunka i in., 2018).

Brak motywacji uczniów, oprócz różnic w ich wieku, poziomie opanowania przez nich języka polskiego oraz stopnia powiązania z Polską, jest wymieniany jako jedna z głównych trudności, z którymi borykają się nauczyciele zatrudnieni w szkołach sobotnich (Czetwertyńska, 2015, s. 85). Zagadnienie to zauważa także Stanisław Wolsza – autor programu nauczania języka polskiego dla II klasy liceum sobotniej szkoły polskiej w Chicago, zamieszczonego jako aneks w pracy Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, poświęconej zagadnieniom nauczania i uczenia się języka polskiego w chicagowskiej diasporze (Lipińska i Seretny, 2012). Stwierdza on (Wolsza, 2004, s. III, w: Lipińska i Seretny, 2012, s. I-XVII), że „jeden z największych problemów szkół sobotnich, z jakim zmagają się rodzice i nauczyciele, stanowi bowiem sztuka motywowania dzieci do podjęcia wysiłku uczenia się języka polskiego”. Zadania tego nie ułatwia nauczycielom praca w grupach o znacznym stopniu heterogeniczności, która powoduje konieczność ciągłego dostosowywania programów i materiałów edukacyjnych, tak, by były one atrakcyjne dla każdego uczestnika zajęć (Czetwertyńska, 2015, s. 85).

W pracy nauczyciela polonijnego istotne są również relacje z rodzicami. W tym zakresie w literaturze przedmiotu odnotowane są różne stanowiska. Renata Czetwertyńska (2015, s. 85) w opracowaniu poświęconym problemom nauczycieli polonijnych w Wielkiej Brytanii wskazuje niewspierającą procesu kształcenia postawę rodziców (np. nieutrwalanie z dzieckiem materiału opanowanego przez nie na lekcjach) jako trzecią, po zróżnicowaniu nauczanej grupy oraz małej liczbie godzin przewidzianych na realizację programu, najczęściej wskazywaną przez nich trudność. Inni badacze (np. Hruzd-Matuszczyk, 2019; Zamecka-Zalas, 2022) natomiast przedstawiają rodziców jako osoby dbające zarówno o rozwój językowy dzieci, jak i o prowadzenie placówek polonijnych, zgodnie z wieloletnią tradycją angażujące się w organizację obchodów różnego rodzaju świąt narodowych i religijnych, prowadzenie grup harcerskich, zespołów ludowych czy akcji charytatywnych oraz tworzące i prowadzące Komitety Rodzicielskie oraz Koła Rodzicielskie.

Uczestnictwo dzieci w zajęciach szkół sobotnich jest całkowicie dobrowolne i nie wynika z obowiązku edukacyjnego, lecz z troski dorosłych o przekazanie potomstwu znajomości języka oraz wiedzy o kraju pochodzenia. To właśnie świadomość i postawa rodziców jest najczęściej czynnikiem, który przesądza (przynajmniej do pewnego wieku dziecka) o nauce w szkole sobotniej (Zamecka-Zalas, 2022, s. 147). Szerzej zagadnienie roli rodziców w organizacji szkół sobotnich podejmuje Olga Zamecka-Zalas (2022) w artykule *Współpraca rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie*. Choć praca ta nie jest analizą RPJ, to jej autorka przytacza szereg wypowiedzi rodziców z lat 50. XX wieku, w których prześledzić można ideologie językowe pokolenia Polaków zmuszonych przez okoliczności historyczne do pozostania i wychowania dzieci poza granicami kraju. Przykładowo badaczka (Zamecka-Zalas, 2022, s. 149) przytacza (za: Dmowska, 1956, s. 29) słowa matki:

Stałam jak wszystkie matki – Polki na emigracji wobec problemu wychowania dzieci. W najbardziej niesprzyjających warunkach, bo poza ojczyzną. Jasne, że obowiązkiem naszym jest wychowanie narodowe dziecka, a zadanie to przypada w pierwszej linii matce. O narodowości stanowią: mowa, sposób rozumowania i odczuwania, zachowanie oraz najważniejsze, poczucie przynależności narodowej. Kierunek[,] jaki nadamy wychowaniu[,] musi być zdecydowany i

konsekwentny. Rodzice muszą postanowić, czy chcą wychować dziecko na pseudo-Anglika, czy też na Polaka urodzonego w Anglii, który zachowując swą odrębność narodową, potrafi żyć w tutejszym społeczeństwie jako jego równorzędny członek.

Wydaje się, że w wypowiedziach współczesnych rodziców, których decyzja o dwujęzycznym wychowaniu dzieci jest konsekwencją ich własnego wyboru a nie przymusu, dominuje raczej stanowisko czerpania korzyści z wielojęzyczności i wielokulturowości, a dzieci często przedstawiane są jako osoby pod tym względem bogatsze od swoich rodziców (por. Curdt-Christiansen, 2009; Piller, 2001; Stępkowska, 2017). O zmianie rodzicielskiej perspektywy może świadczyć przytoczony przez Stępkowską (2017, s. 340) fragment wywiadu: „Też dla nas to, że dzieci mogą mieszkać w Polsce, w Hiszpanii, w każdym innym kraju, to nie będzie najmniejszy problem, bo tak staramy się nasze dzieci wychować, żeby były obywatelami świata, a nie patriotą Polski z flagą, szabelką, czy ...”.

Należy zauważyć, że wokół szkół sobotnich, od ponad stu lat działających na rzecz podtrzymywania polskiego języka i tradycji za granicą, toczy się dyskusja naukowa, dotycząca zarówno ich organizacji, jak i oceny ich działalności (np. Hruzd-Matuszczyk, 2019; Lipińska i Seretny, 2012; Lipińska i in., 2022; Miodunka i in., 2018). Wydaje się, że największym problemem tego typu placówek jest brak atrakcyjnego, adekwatnego do możliwości i sytuacji życiowej dzieci polonijnych programu (np. Zamecka-Zalas, 2021, s. 254). Jak podaje Miodunka (2024, s. xiv) w szkołach polonijnych aż do końca XX wieku język polski był nauczany jak język pierwszy, ponieważ powszechnie uważano, że dla dzieci wychowywanych w polskich rodzinach jest on najważniejszy. Obecnie wielu rodziców deklaruje potrzebę podtrzymywania języka polskiego jako odziedziczonego, a więc „ojczystego, lecz drugiego” (Lipińska i Seretny, 2012, s. 37). Jak twierdzą Lipińska i Seretny (2012, s. 37) w szkołach sobotnich polszczyzna „musi być więc nauczana po części jako język pierwszy, po części zaś jako obcy”. Badaczki (Lipińska i Seretny, 2012, s. 37) postulują by szkoła polonijna była placówką, która

nie tracąc z oczu swoich pierwotnych celów, zmieni nieco ukierunkowanie procesu dydaktycznego na pierwszym miejscu stawiając język. Znając go dobrze, młodzi ludzie będą mogli dotrzeć

do wszystkich interesujących ich informacji, będą mogli wykorzystywać go w dowolny sposób, jako narzędzie komunikacji, mediacji oraz interakcji w dowolnej sferze i dowolnym kontekście. Sprawne posługiwanie się językiem umożliwi im bowiem dostęp nie tylko do tekstów kultury, lecz także do wszelkiej wiedzy.

Kwestia ta wydaje się nadal aktualna, na przykład podobnymi wnioskami dzielą się autorzy raportu *Promocja kultury polskiej w Berlinie, Londynie i Nowym Jorku* (Dąbrowski i in., 2024), będącego częścią projektu „Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających promocję polskiej kultury za granicą”. Według nich (Dąbrowski i in., 2024, s. 252):

W opinii przedstawicieli środowisk polonijnych system edukacji w szkołach sobotnich nie zapewnia uczniom poznania w pełni języka polskiego i nabycia kompetencji kulturowych, a tym samym ukształtowania tożsamości narodowej/polskiej.

Z drugiej strony wydaje się, że należy docenić wkład wielu szkół sobotnich w podtrzymywanie polskości oraz pielęgnowanie języka polskiego. Przykładem takiej placówki może być działająca nieprzerwanie od 1950 r. w Londynie Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki (<https://www.szkola.org/>), w której w pierwszym roku działalności zajęcia dla 19 uczniów prowadziła jedna nauczycielka, natomiast obecnie zatrudnionych jest ponad 50 nauczycieli uczących ponad 650 dzieci, co czyni ją jedną z największych szkół tego typu w Europie (Zamecka-Zalas, 2021, s. 247). Na uwagę zasługują również nowsze projekty, przykładowo działająca od 2010 r. w Dublinie szkoła Stowarzyszenia Edukacyjnego Nauczycieli SEN (<https://www.szkolasen.com/>).

3.4.4. Edukacja domowa

Naukę języka polskiego jako ojczystego oraz pozostałych przedmiotów w języku polskim umożliwia dzieciom polskim zamieszkałym za granicą także Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, która w artykule 16. punkt 8. wprowadziła

do polskich szkół edukację domową. Ta forma kształcenia oznacza możliwość spełniania przez ucznia obowiązku szkolnego poza szkołą, a jej szczegóły reguluje artykuł 37 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.). Dziecko korzystające z takiego rozwiązania jest uczniem placówki edukacyjnej i posiada jej legitymację, lecz realizuje pełną podstawę programową samodzielnie, a za przebieg i organizację procesu kształcenia odpowiedzialny jest jego rodzic. Promocja do kolejnej klasy odbywa się na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych, których zakres ustala dyrektor szkoły. Wyniki z nich są jednocześnie ocenami rocznymi na świadectwie szkolnym. Zachowanie oraz przedmioty takie jak muzyka, plastyka, technika i wychowanie fizyczne nie są oceniane.

Dzieci polonijne mogą realizować taką formę edukacji dzięki projektowi internetowemu Polskie Szkoły Internetowe Libratus (<https://www.libratus.edu.pl/>), który od 2009 roku organizuje współpracę między szkołami polskimi a rodzicami polonijnymi. Projekt jest koordynowany przez Fundację Edukacji Polonijnej z siedzibą w Krakowie (<https://polonia.edu.pl/>). Jego uczestnikami mogą być dzieci posiadające polskie obywatelstwo lub Kartę Polaka, którym Libratus oferuje bezpłatną dla szkoły podstawowej naukę online, zgodną z obowiązującą w kraju podstawą programową. Dzieci te stają się uczniami placówek edukacyjnych w Polsce w ramach nauczania domowego i zdają roczne egzaminy klasyfikacyjne organizowane przez Libratus najczęściej w polskich szkołach współpracujących z projektem (<https://www.libratus.edu.pl/edukacja-domowa/>).

Dzięki zastosowaniu nauki w trybie online uczniowie mają dostęp do platformy edukacyjnej, zawierającej pełne treści nauczania z poszczególnych przedmiotów podzielone na 36 tygodni nauki, opracowane na podstawie podręczników obowiązujących w polskich szkołach. Ponadto uczestnicy projektu mogą brać udział w cotygodniowych webinarach przedmiotowych oraz różnego rodzaju aktywnościach integrujących uczniów z różnych państw. Warto podkreślić, że dzieci te realizują obowiązek szkolny w swoich krajach zamieszkania (około 80 państw na całym świecie), a ich uczestnictwo w Libratusie jest dodatkowym zobowiązaniem, które w praktyce oznacza realizację dwóch pełnych podstaw programowych w dwóch odrębnych systemach oświaty. Wysiłek ten od początku działania projektu podjęło ok. 20 tysięcy uczniów (<https://www.libratus.edu.pl/>). Drugim projektem internetowym koordynowanym przez FEP jest Polonijka – Polonijna Szkoła Internetowa

(<https://polonijka.edu.pl/>), która w przeciwieństwie do Libratusa jest odpłatna, a uczniowie nie mają obowiązku zdawania egzaminów klasyfikacyjnych, ponieważ ich nauka nie odbywa się w ramach edukacji domowej.

Projekty internetowe stanowią rozwiązanie, które dla części rodziców polonijnych, pragnących kultywować język i tradycję ojczystą, jest „idealnym zamiennikiem szkół sobotnich” (Gulczyńska, 2022, s. 17). Wydaje się, że powodem takiej opinii rodziców jest możliwość kontaktu dziecka z polskimi nauczycielami i rówieśnikami polskiego pochodzenia z różnych stron świata oraz praca oparta na autentycznych, interesujących i zakorzenionych w polskiej współczesnej rzeczywistości materiałach, co pozytywnie wpływa na motywację dzieci do dalszej nauki języka ojczystego.

Rozdział IV Metodologia badań własnych

W rozdziale zaprezentowana została metodologia badań własnych. Przedstawiono w nim uzasadnienie wyboru podejścia jakościowego i orientacji humanistycznej oraz ramy teoretyczne. Ponadto omówiono wszystkie etapy konceptualizacji i prowadzenia prezentowanych badań.

4.1. Założenia wstępne badań własnych

W prezentowanych badaniach własnych termin metodologia odnosi się do sposobu postępowania podczas procesu badawczego (Silverman, 2010, s. 138) i rozumiany jest jako ogół decyzji dotyczących metody gromadzenia i analizy danych (Sławecki, 2012, s. 71). Zgodnie z literaturą przedmiotu obejmuje opis działań zmierzających w zamyśle badacza do osiągnięcia zamierzonego celu, w tym prezentację doboru próby i narzędzi badawczych (Stasik i Gendźwiłł, 2012, s. 19). Oprócz przedstawienia zastosowanych metod zawiera również uzasadnienie ich wyboru oraz odniesienie się do ograniczeń (Stasik i Gendźwiłł, 2012, s. 19).

4.1.1. Paradygmat przyjęty w badaniach własnych

Na wstępie rozważań metodologicznych należy zauważyć, że sposób projektowania i przebiegu badań naukowych wynika z przyjętych przez badacza szerszych założeń filozoficznych, określanych mianem paradygmatu²⁰ (Creswell, 2013, s. 31; Sławecki, 2012, s. 75). W prezentowanych badaniach przyjęto orientację humanistyczną (Sławecki, 2012, s. 62), która zakłada, że sposób postrzegania świata wynika z przekonań i zdolności danej jednostki oraz prezentowanych przez nią wartości, a badanie naukowe jest aktywnością zmierzającą do zrozumienia jej działań w szerokim kontekście doświadczeń osobistych, społecznych oraz historycznych (Sławecki, 2012, s. 64).

Podjęcie humanistyczne jest perspektywą przyjmowaną także w pracach językoznawczych, w tym socjolingwistycznych (np. Błasiak-Tytuła, 2011, 2019;

²⁰ Termin ten został wprowadzony do nauki przez Thomasa Kuhna (1962) w dziele *Struktura rewolucji naukowych* i oznacza pewien akceptowany w danym okresie wzór postępowania naukowego (Kuhn, 2001, s. 34; za: Sławecki, 2012, s. 59).

Cieszyńska-Rożek 2006, 2013, 2018; Miodunka, 2003, 2014). W założeniach lingwistyki humanistycznej istotny jest związek człowieka z językiem, rozumianym zarówno jako narzędzie komunikacji, jak i szeroko pojmowanej samorealizacji (Miodunka, 2014, s. 221). W tym nurcie badań język postrzegany jest jako „element konstytutywny bycia człowiekiem” (Miodunka, 2014, s. 221), odgrywający istotną rolę w kształtowaniu jego tożsamości oraz związku z własną kulturą (Miodunka, 2014, s. 222). Jak zauważa Miodunka (2014, s. 201), w językoznawstwie polskim od początku XXI wieku perspektywa humanistyczna jest coraz częściej stosowana w pracach nad dwujęzycznością, a jej przyjęcie wydaje się najwłaściwsze także w prezentowanych badaniach.

4.1.2. Badania własne jako badania jakościowe

Konsekwencją przyjęcia orientacji humanistycznej był wybór strategii jakościowej, której celem jest opis określonego fragmentu rzeczywistości społecznej (w przypadku badań własnych RPJ Polaków żyjących na emigracji) bez określania częstotliwości jego występowania, do czego w nauce służą badania ilościowe (por. Babbie, 2007; Creswell, 2013; Glinka i Czakon, 2021; Jemielniak, 2012; Silverman, 2008). Strategia ta miała zastosowanie również przy ustalaniu przyczynowości zjawisk analizowanych podczas prezentowanych badań (Glinka i Czakon, 2021, s. 18).

Cechą charakterystyczną badań jakościowych jest „dążenie do rozszyfrowania - przy użyciu kategorii znaczących i bogatych w szczegóły - tego, w jaki sposób ludzie tworzą świat wokół siebie, co robią lub co im się przydarza” (Kvale, 2012, s. 11). Steinar Kvale (2012, s. 11) wyróżnia dwa podstawowe zadania badań jakościowych, a mianowicie wgląd w „świat zewnętrzny” (odróżniony przez badacza od sytuacji wytworzonych np. w laboratoriach) oraz opis, interpretację i wyjaśnienie zjawisk z perspektywy „wewnętrznej”. Cele te w prezentowanych badaniach zrealizowane zostały poprzez dążenie do zrozumienia działań osób kształtujących RPJ oraz poznania ich motywacji, poglądów oraz emocji (Glinka i Czakon, 2021, s. 17).

4.2. Problematyka i cel badań własnych

4.2.1. Problem badawczy

Głównym problemem badań własnych jest proces kształtowania RPJ Polaków mieszkających poza granicami kraju. Podjęcie tego zagadnienia wyniknęło z dwóch przesłanek. Pierwszą z nich było dostrzeżenie znaczenia indywidualnych działań podejmowanych przez osoby żyjące na emigracji w celu kultywowania języka i kultury polskiej (szczególnie utrudnione w czasie pandemii COVID-19). Konsekwencją zainteresowania strategiami językowymi przyjmowanymi przez tę grupę osób było przeprowadzenie przeglądu bibliografii przedmiotu, którego rezultatem było stwierdzenie pewnego rodzaju luki w badaniach (Glinka i Czakon, 2021, s. 20) podejmujących kwestie sytuacji językowej polskiej diaspory - w literaturze naukowej odnotować można liczne prace poświęcone rodzinnej polityce językowej (np. Curdt-Christiansen, 2009, 2016; Curdt-Christiansen i Huang, 2020; Curdt-Christiansen i Lanza 2018; Curdt-Christiansen i Palviainen, 2023; Fogle, 2012; King i Fogle, 2006, 2013, 2016; King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Kopeliovich, 2013; Smith-Christmas, 2016, 2020, 2022; Soler i Zabrodskaia, 2017; Spolsky, 2004, 2009, 2021; Schwartz, 2008, 2010; Schwartz i Verschik, 2013; Wilson, 2020, 2021), jednak stosunkowo niewiele z nich dotyczy kontekstu polskiego (np. Murrmann, 2019; Pułaczewska, 2017; Rokita-Jaśkow, 2024; Romanowski, 2021, 2022; Seretny i Lipińska, 2024; Stępkowska, 2017; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025). Ponadto wydaje się, że zagadnienie utrzymania języka mniejszości przybiera szczególnego, uniwersalnego charakteru w dobie nasilonych procesów migracyjnych.

Problem badawczy sformułowany jako pytanie o kształt RPJ Polaków mieszkających za granicą określony został na początku prezentowanych badań i wyznaczył ich kierunek (Glinka i Czakon, 2021, s. 26). Było to możliwe dzięki przeglądowi literatury przedmiotu oraz przeprowadzeniu badań pilotażowych, w których uzyskano wstępną wiedzę dotyczącą występowania omawianego zjawiska w określonej grupie osób. W celu doprecyzowania problemu badawczego opracowano listę szczegółowych pytań badawczych (Agee, 2009), sformułowanych w sposób jasno odnoszący się do teorii stanowiącej ramy badania (Agee, 2009, s. 443). Pozwoliło to między innymi ustalić zakres badań, zapewnić ich wewnętrzną spójność, a także dobrać

adekwatne techniki i narzędzia gromadzenia oraz analizy danych (Silverman, 2010, s. 113).

4.2.2. Ramy teoretyczne badań własnych

Ważnym aspektem prezentowanych badań było określenie ich ram teoretycznych, rozumianych jako „uporządkowany zbiór pojęć służący do zdefiniowania oraz wyjaśnienia danego zjawiska” (Silverman, 2010, s. 137). Do przeprowadzenia prezentowanego badania nad RPJ polskich rodzin żyjących za granicą, jako główną i nadrzędną ramę teoretyczną przyjęto socjolingwistykę (np. Grabias, 2019). W jej obrębie w szczególności uwzględniono perspektywę polityki językowej (np. Romaine, 2021; Spolsky, 2004, 2012, 2021), a zwłaszcza rodzinnej polityki językowej (np. King, Fogle, Logan-Terry, 2008; Spolsky, 2012). Do analizy i opisu RPJ badanej grupy osób wykorzystano przede wszystkim model Bernarda Spolsky’ego (np. Spolsky, 2004, 2012, 2021), co umożliwiło wgląd w praktyki i ideologie językowe oraz zarządzanie językiem poszczególnych jej członków.

W badaniach własnych uwzględniono także osiągnięcia innych dyscyplin naukowych. Przyjęcie psycholingwistyki i neurolingwistyki jako perspektywy teoretycznej pozwoliło wyjaśnić zmieniające się podejście do dwu i wielojęzyczności (np. Baker i Wright, 2021; Grosjean, 1989; Wodniecka i in., 2018), będącej celem RPJ realizowanej przez uczestników. Zjawiska związane z międzypokoleniowym przekazywaniem i wspieraniem języka polskiego w środowisku wielojęzycznym zaprezentowano w ujęciu ekolingwistycznym (np. Dołowy-Rybińska, 2015; Haugen, 1972). Ponadto wykorzystano również perspektywę badań nad migracjami, która pozwoliła na zrozumienie i przedstawienie sytuacji Polaków żyjących poza granicami kraju w kontekście szerszych zjawisk demograficznych (np. Dąbrowski i in., 2024; Dziegłowski, 2021; Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007).

4.2.3. Cel badań własnych

W literaturze przedmiotu cele badań naukowych definiowane są w dwójnasób - na poziomie ogólnym i na poziomie szczegółowym (Nowosielski, 2016, s. 471). W pierwszym rozumieniu podkreśla się ich uniwersalny charakter, zmierzający do

poszerzenia aktualnego stanu wiedzy. W takiej perspektywie można uznać, iż celem badań naukowych jest „wykrycie prawidłowości stale występujących w badanych zjawiskach oraz doprowadzenie na ich podstawie do wniosków ogólnych, ważnych nie tylko dla badanej zbiorowości, ale i dla innych obiektów znajdujących się w takich samych warunkach” (Klepacki, 2009, s. 41). Według Earla Babbiego (2007, s. 110) do najczęstszych i najbardziej użytecznych celów realizowanych w badaniach naukowych należą:

- eksploracja - badania prowadzone w tym celu służą rozpoznaniu obszarów dotychczas niebadanych, co wiąże się z możliwością formułowania nowych idei i hipotez (Nowosielski, 2016, s. 474). Prowadzi to do lepszego zrozumienia przedmiotu zainteresowań badacza lub oszacowania możliwości prowadzenia dalszych, szerszych badań nad danym zagadnieniem oraz wypracowania dla nich odpowiednich metod (Babbie, 2007, s. 110). Służą poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: co jest?, co było?, co może być? (Nowosielski, 2016, s. 474);
- opis - badania prowadzone w tym celu zmierzają do dokonania szczegółowego opisu określonego wycinka rzeczywistości oraz odniesienia uzyskanych wyników do uprzednio znanych w nauce danych (Nowosielski, 2016, s. 474). Są pomocne w tworzeniu kategorii i klasyfikacji analizowanych zjawisk. Służą poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: jakie jest?, jakie było?, jakie może być? (Nowosielski, 2016, s. 474) oraz co?, kiedy?, gdzie?, i jak? (Babbie, 2007, s. 113);
- wyjaśnienie - badania prowadzone w tym celu dążą do ustalania występowania związków, testowania przesłanek, a także wzbogacają wyjaśnienia teoretyczne danego zjawiska (Nowosielski, 2016, s. 474). Służą poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: co od czego zależy?, jak zależy? (Nowosielski, 2016, s. 474) oraz dlaczego? (Babbie, 2007, s. 113).

Należy zauważyć, że większość badań naukowych zawiera elementy wszystkich trzech celów (Babbie, 2007, s. 113).

Odnosząc się do klasyfikacji Babbiego (2007, s. 110) za cel nadrzędny prezentowanych badań przyjęto opis RPJ Polaków żyjących za granicą. Ponadto umożliwiły one zrozumienie postaw wobec przekazywania języka w rodzinach z doświadczeniem migracji, przyczyniając się do wzbogacenia wyjaśnień teoretycznych

na temat RPJ. Celem szczegółowym natomiast było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. W zakresie praktyk językowych:

- jak wygląda model komunikacji domowej rodzin objętych badaniem,
- w jaki sposób członkowie tych rodzin komunikują się ze sobą w miejscach publicznych,
- w jaki sposób komunikują się z dalszą rodziną i innymi Polakami.

2. W zakresie ideologii językowych:

- jakie są przekonania rodziców biorących udział w badaniu dotyczące wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania,
- jakie są ich przekonania dotyczące języka polskiego jako ojczystego oraz odziedziczonego,
- jakie są powody ich decyzji o dwujęzycznym wychowaniu dzieci, w szczególności o zachowaniu języka polskiego.

3. W zakresie zarządzania językiem:

- jakie działania osoby biorące udział w badaniu podejmują w celu zachowania języka polskiego w swoich rodzinach.

4.3. Metoda i narzędzie badawcze

4.3.1. Wywiad jakościowy zapośredniczony przez internet jako metoda badań własnych

W prezentowanych badaniach do zgromadzenia danych wykorzystano wywiad naukowy - jedną z podstawowych metod stosowanych w badaniach jakościowych (Gudkova, 2012, s. 111)²¹. Jest on specyficzną rozmową, w której badacz podejmuje próbę zrozumienia określonego wycinka rzeczywistości doświadczanego przez swojego rozmówcę i opowiedzianego jego własnymi słowami (Kvale, 2012, s. 39). Kvale (2012, s. 37) definiuje wywiad jako „przestrzeń konstrukcji wiedzy”, w której badacz poznaje perspektywę uczestnika danego zjawiska.

²¹ Warto zauważyć, że wywiad zaczął być powszechnie stosowaną techniką badawczą dopiero w wieku XX, choć historycznie za pierwsze prace wykorzystujące rozmowę do pozyskania wiedzy uznaje się monografię *Wojna peloponeska* Tukidydesa (V w. p.n.e.) oraz polemiki Sokratesa (V/IV w. p.n.e.) (Kvale, 2012, s. 32).

W literaturze naukowej (np. Glinka i Czakon, 2021, s. 101) wyróżnia się kilka rodzajów wywiadów wyodrębnionych na podstawie różnych kryteriów (np. liczby badanych, rodzaju interakcji czy wykorzystania wsparcia technicznego). Ze względu na kolejność zadawanych pytań i ich treść wymienia się (Gudkova, 2012, s. 113):

- wywiady standaryzowane - pytania zadawane są w ściśle, identycznej dla wszystkich kolejności;
- wywiady niestandaryzowane - pytania zadawane są w kolejności wynikającej z kontekstu rozmowy;
- wywiady ustrukturyzowane - treść pytań ma charakter zamknięty;
- wywiady nieustrukturyzowane - treść pytań ma charakter otwarty.

W prezentowanych badaniach metodą gromadzenia danych były wywiady częściowo ustrukturyzowane o otwartej formule, która umożliwiła zmianę kolejności pytań (Salmons, 2011, s. 21). Warto zauważyć, że w literaturze naukowej podejmującej zagadnienie rodzinnej polityki językowej wykorzystanie wywiadu jako metody gromadzenia danych jest powszechnie stosowane zarówno w kontekście badań zagranicznych, jak i polskich (np. Curdt-Christiansen, 2009, 2016; King i Fogle, 2006; Murrmann, 2019; Palviainen i Boyd, 2013; Piller, 2001; Pułaczewska, 2017; Rokita-Jaskow, 2024; Stępkowska, 2017; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025).

Ze względu na rodzaj komunikacji między badaczem a badanym do przeprowadzenia badań własnych wybrano wywiady zapośredniczone, czyli prowadzone podczas tzw. „komunikacji zapośredniczonej przez media” (Kulczycki, 2012, s. 24), najczęściej za pomocą komputera, telefonu lub innego urządzenia mobilnego (Łukasiewicz-Wieleba, 2023). Warto zauważyć, że w literaturze przedmiotu zauważyć można ożywioną dyskusję naukową nad zaletami i ograniczeniami prowadzenia badań jakościowych z wykorzystaniem zapośredniczonych form komunikacji (np. Batorski i Olcoń-Kubicka, 2006; Binder, 2022; Brown, 2018; Deakin i Wakefield, 2014; Krouwel, Jolly i Greenfield, 2019; Łukasiewicz-Wieleba, 2023; Stachura, 2016; Ślęzak, 2021)²². Część badaczy uważa, że środowisko internetowe nie sprzyja nawiązaniu głębszej relacji z rozmówcą, czego rezultatem może być niezadowolająca jakość danych (np. Stachura, 2016). Jednak w niektórych sytuacjach wywiady przeprowadzane online przedstawiane są jako metoda najwłaściwsza, czego

²² Zagadnienie zalet i ograniczeń prowadzenia wywiadów zapośredniczonych przez internet zostało szerzej omówione w rozdziale 6. niniejszej dysertacji.

przykładem mogą być niektóre badania z udziałem osób niepełnosprawnych (np. Stojkow i Żuchowska, 2014) lub rozmówców przebywających w znacznym oddaleniu (np. Grochalska, 2017) oraz badania prowadzone w nagłych sytuacjach losowych, uniemożliwiających respondentom udział bezpośredni (np. Bielska i in., 2021). W badaniach własnych zdecydowano się na przeprowadzenie wywiadów online ze względu na możliwość włączenia do grupy badanych osób mieszkających w różnych miejscach świata. Drugą przesłanką tego wyboru było doświadczenie zdobyte podczas badań pilotażowych. Przeprowadzono wtedy tylko dwa wywiady bezpośrednie, a powodem odmowy uczestnictwa w badaniu była konieczność poświęcenia przez respondentów dodatkowego czasu na dojazd do miejsca prowadzenia rozmowy, mimo że było to miasto ich zamieszkania.

4.3.2. Narzędzie zastosowane do przeprowadzenia badań własnych

Narzędziem porządkującym przebieg rozmów prowadzonych podczas badań własnych był scenariusz, który ze względu na częściowo ustrukturyzowany charakter wywiadów zawierał główne tematy i sugerowane pytania (Kvale, 2012, s. 106). Zamieszczono w nim pytania istotne z „perspektywy tematycznej”, przyczyniające się do poszerzenia wiedzy w zakresie badanego zagadnienia (Kvale, 2012, s. 107) oraz ważne z „perspektywy dynamicznej”, zapewniające płynność rozmowy i dobrą interakcję między badaczem a uczestnikiem (Kvale, 2012, s. 108). Pytania w wywiadzie nie były tożsame z pytaniami badawczymi (Kvale, 2012, s. 109). W prezentowanych badaniach zwrócono także uwagę, by scenariusz wywiadu zawierał pytania sformułowane w sposób zrozumiały dla uczestników i niesugerujący odpowiedzi (Miński, 2017, s. 41).

4.4. Dobór i charakterystyka grupy badanych

4.4.1. Dobór grupy badanych

Kolejnym etapem prezentowanych badań był wybór jednostek analizy, czyli dobór próby (Babbie, 2007, s. 113; Silverman, 2010, s. 436). W literaturze naukowej dotyczącej badań empirycznych wyodrębnia się obiektywne i subiektywne metody jej

wyłonienia (Klepacki, 2009, s. 43). Metody obiektywne oparte są na doborze probabilistycznym (losowym), zakładającym wybór jednostek zgodnie z zasadami rachunku prawdopodobieństwa, najczęściej przy użyciu określonej procedury losowania (Babbie, 2007, s. 625). We współczesnych badaniach społecznych dobór probabilistyczny jest podstawową metodą wyłaniania reprezentatywnych prób, jednak zauważyć należy, że w określonych sytuacjach jest on niemożliwy do przeprowadzenia (Babbie, 2007, s. 204). Stosuje się wtedy metody subiektywne, nieuwzględniające zasad rachunku prawdopodobieństwa (Babbie, 2007, s. 625). Taką strategię przyjęto w prezentowanych badaniach własnych, ponieważ z racji liczebności populacji rodziców polskich mieszkających za granicą, procedurę nieprobabilistyczną uznano za spełniającą wymogi wykonalności (Glinka i Czakon, 2021, s. 11).

W literaturze naukowej (np. Babbie, 2007; Glinka i Czakon, 2021; Klepacki, 2009; Silverman, 2010;) wymienia się kilka typów doboru nielosowego, np. dobór oparty na dostępności badanych, dobór celowy, dobór teoretyczny, dobór kwotowy czy metodę kuli śnieżnej²³. W badaniach własnych wykorzystano dwie metody doboru próby. Po pierwsze zastosowano dobór celowy (inaczej arbitralny), polegający na wyodrębnieniu jednostek, które w subiektywnej ocenie badacza są najbardziej reprezentatywne dla celu jego dociekań (Babbie, 2007, s. 629). Ze względu na to, że wśród obszarów dociekań podjętych w wywiadach były powody i sposoby przekazywania polszczyzny jako języka odziedziczzonego, uznano za właściwe poszukiwanie jednostek analizy wśród rodziców dzieci polonijnych korzystających ze zorganizowanych form edukacji, ponieważ założono, iż aktywnie wspierają oni język ojczysty w rodzinach. Zamierzenie to osiągnięto nawiązując współpracę z Fundacją Edukacji Polonijnej (FEP) z siedzibą w Krakowie, koordynującą internetowe projekty edukacyjne dla dzieci: Polskie Szkoły Internetowe Libratus oraz Polonijkę – Polonijną Szkołę Podstawową. Umożliwiło to wyłonienie grupy badanych rodziców, a także pozyskanie do niej osób mieszkających w różnych regionach świata, co wydawało się istotne ze względu na przyjęte kryterium różnorodności (Glinka i Czakon, 2021, s. 81). Grupa ta składała się z osiemnastu osób, które jako pierwsze odpowiedziały na zaproszenie do badania, przekazane za pośrednictwem stron internetowych FEP. W jej skład weszło szesnastu rodziców dzieci biorących udział w zajęciach edukacyjnych organizowanych przez Libratus (R. 1, R. 5, R. 6, R. 7, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13,

²³ Szczegółowo zagadnienia dotyczące teorii i logiki doboru próby w badaniach naukowych podejmuje np. Earl Babbie w podręczniku *Badania społeczne w praktyce* (Babbie, 2007, s. 200-241).

R. 14, R. 15, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21) oraz dwoje rodziców, którzy korzystali z innych możliwości kształcenia dzieci na odległość (R. 8 przedszkole Montessori w Polsce w ramach edukacji domowej, R. 16 ORPEG). Osoby te (R. 8 i R. 16) jednak były zainteresowane działalnością Libratosa, ponieważ rozważały włączenie swoich dzieci do innych niż dotychczas form edukacji polonijnej.

W procesie doboru próby wykorzystano również metodę kuli śnieżnej, polegającej na poproszeniu uczestników badań o wskazanie kolejnych osób mogących wziąć w nim udział (Babbie, 2007, s. 627). W ten sposób do grupy badanych włączono trzy osoby (R. 2, R. 3 i R. 4), które dowiedziały się o badaniach od swoich znajomych i zgłosiły się do niego bez pośrednictwa FEP. Mimo niskiego stopnia reprezentatywności, procedura takiego wyłonienia próby może być przydatna w sytuacji, gdy trudno jest odszukać członków badanej populacji oraz do celów eksploracyjnych (Babbie, 2007, s. 205). W badaniach własnych uznano za zasadne włączenie do próby uczestników, którzy w przeciwieństwie do wyłonionych w doborze celowym i teoretycznym, nie korzystali ze wspomnianych zorganizowanych form edukacji polonijnej dla swoich dzieci, aby poszerzyć perspektywy rozumienia procesów formowania RPJ.

4.4.2. Charakterystyka grupy badanych

W wywiadach wzięło udział dwadzieścioro jeden rodziców, w tym dziewiętnaście matek oraz dwóch ojców (R. 3 i R. 5). Troje uczestników w dniu badania deklarowało się jako osoby samotnie wychowujące dzieci (R. 2, R. 4, R. 5). Dwadzieścioro rodziców biorących udział w badaniach przebywało za granicą od 4 do 24 lat, a średnia ich pobytu wyniosła 14,5 roku. Jeden rodzic (R. 5) nie został uwzględniony w tym obliczeniu, ponieważ był osobą pochodzącą z rodziny z doświadczeniem migracji i przebywał za granicą od wczesnego dzieciństwa. Informacje o rodzinach objętych badaniem przedstawia poniższa tabela (Tab. 4.1.).

LP.	matka - pochodzenie	ojciec - pochodzenie	miejsce zamieszkania w dniu badania	wiek dzieci w dniu badania	języki używane w komunikacji domowej	instytucjonal ne wsparcie edukacyjne	za granicą
R. 1.	Polka	Włoch	Włochy	syn 11 lat; cóрка 7 lat	polski, włoski	Libratus	13 lat
R. 2.	Polka	Polak	Irlandia	syn 16 lat;	polski,	brak	17 lat

				syn 14 lat	angielski		
R. 3.	Polka	Polak	Irlandia	córka 16 lat; syn 14 lat	polski, angielski	brak	24 lata
R. 4.	Polka	Polak	Irlandia	syn 15 lat; córka 14 lat	polski, angielski	brak	17
R. 5.	Węgierka	Polak z rodziny polsko- węgierskiej	Węgry	córka 11 lat	polski, węgierski	Libratus	od dziecka
R. 6.	Polka	Amerykanin	Wielka Brytania	syn 6 lat; córka 5 lat	polski, angielski	Libratus	17 lat
R. 7.	Polka	Polak	Irlandia	córka 11 lat	polski	Libratus	17 lat
R. 8.	Polka	Polak	Stany Zjednoczone	córka 5 lat	polski	zerówka Montessori w Polsce w ramach edukacji domowej	8 lat
R. 9.	Polka	Rumun	Rumunia	córka 6 lat	polski, rumuński	Libratus	15 lat
R. 10.	Polka	Polak	Wielka Brytania	syn 12 lat	polski	Libratus	15 lat
R. 11.	Polka	Hiszpan	Hiszpania	syn 9 lat; bliźniaki: córka 5 lat, syn 5 lat	polski, hiszpański	Libratus	14 lat
R. 12.	Polka	Czeczen	Francja	syn 7 lat (nieprzerwanie za granicą od 3 roku życia); córka 9 lat (nieprzerwanie za granicą od 5 roku życia)	polski, rosyjski, czeczeński	Libratus	4 lata
R. 13.	Polka	Duńczyk	Norwegia	syn 9 lat; córka 11 lat	duński, angielski, polski, norweski	Libratus	20 lat
R. 14.	Polka	Grek	Irak	syn 14 lat; córka 11 lat; syn 9 lat	polski, grecki, angielski	Libratus	15 lat
R. 15.	Polka	Polak	Włochy	syn 8 lat	polski, włoski	Libratus	17 lat
R. 16.	Polka	Chińczyk od dzieciństwa przebywają cy w Szwecji	Szwecja	córka 7 lat	polski, hakka, angielski	ORPEG	10 lat
R. 17.	Polka	Francuz	Francja	córka 6 lat; syn 3 lata	francuski, polski	Libratus	13 lat
R. 18.	Polka	Polak	Wielka Brytania	syn 8 lat (nieprzerwanie za granicą od 3,5 roku życia)	polski, angielski	Libratus	5,5 lat
R.	Polka	Grek	Cypr	córka 11 lat	polski,	Libratus	22 lata

19.					grecki		
R. 20.	Polka	Meksykanin	Stany Zjednoczone	córka 6 lat; córka 8 lat	hiszpański, polski	Libratus	20 lat
R. 21.	Polka	Arab	Izrael	córka 8 lat (nieprzerwanie za granicą od 3,5 roku życia); syn 7 lat (nieprzerwanie za granicą od 2 roku życia); córka 3 lata	polski, arabski, angielski	Libratus	7 lat (od 9 lat z dwuletnią przerwą na pobyt w Polsce)

Tab. 4.1. Informacje o rodzinach osób biorących udział w badaniach własnych

Pod względem pochodzenia oraz miejsca zamieszkania (Miodunka i in., 2018, s. 32) w badaniach wzięło udział:

- ośmioro rodziców z rodzin endogamicznych, w których oboje rodzice są Polakami. Ich miejscem zamieszkania były: Irlandia (cztery rodziny: R. 2, R. 3, R. 4, R. 7), Wielka Brytania (dwie rodziny: R. 10, R. 18), Stany Zjednoczone (jedna rodzina: R. 8) oraz Włochy (jedna rodzina: R. 15);
- ośmioro rodziców z rodzin egzogamicznych (mieszanych) mieszkających na terenie kraju rodzica obcokrajowca. Ich miejscem zamieszkania były: Włochy (R. 1), Węgry (R. 5), Rumunia (R. 9), Hiszpania (R. 11) Szwecja (R. 16), Francja (R. 17), Cypr (R. 19) oraz Izrael (R. 21);
- pięcioro rodziców z rodzin egzogamicznych (mieszanych) mieszkających w kraju trzecim. Ich miejscem zamieszkania były: Wielka Brytania (R. 6), Francja (R. 12), Norwegia (R. 13), Irak (R. 14) oraz Stany Zjednoczone (R. 20).

Wszyscy rodzice z grupy badanych posługiwali się w rozmowach z dziećmi językiem polskim, a ponadto językami komunikacji domowej w rodzinach egzogamicznych były: angielski, włoski, grecki, węgierski, rumuński, francuski, duński, hiszpański, szwedzki, hakka (jeden z języków chińskich) i arabski. Dwóch rodziców obcokrajowców używało języka polskiego na co dzień, pierwszy z nich (R. 12) nauczył się go w Polsce, dokąd przybył w młodości, natomiast drugi (R. 11) uczynił to na prośbę żony, przewidującej problemy z utrzymaniem polszczyzny jako języka mniejszości. Poza tym w rodzinie polsko-meksykańskiej (R. 20) w codziennych sytuacjach życiowych w początkowych latach życia dzieci stosowane były tzw. bobomigi, czyli metoda komunikowania się z niemowlętami oparta na wykorzystaniu znaków języka

migowego²⁴, które miały pełnić funkcję spoiwa między językami matki i ojca. Cztery rodziny (R. 12, R. 13, R. 14, R. 20) mieszkaly w krajach, w których język dominujący w otoczeniu nie był językiem żadnego z rodziców. Wszyscy uczestnicy wywiadów promowali wielojęzyczność w swoich rodzinach. W czterech objętych badaniem rodzinach rodzice sami doświadczyli migracji w dzieciństwie. W jednym przypadku (R. 5) był to biorący udział w wywiadzie ojciec, pochodzący z egzogamicznej rodziny (matka Polka, ojciec Węgier), który we wczesnym dzieciństwie wyjechał z Polski. W pozostałych rodzinach byli to dwaj ojcowie obcokrajowcy (R. 16, R. 17) oraz ojciec Polak (R. 18), który jako dziecko spędził dziesięć lat w Kanadzie. Osoby te od dzieciństwa były dwujęzyczne (R. 16: chińsko - szwedzka, R. 17: hiszpańsko - francuska, R. 18: polsko - angielska), podobnie jak rodzic pochodzący z Izraela (R. 21: arabsko – hebrajski).

W czasie prowadzenia badania w objętych nim rodzinach wychowywało się łącznie trzydzieścioro sześcioro dzieci w wieku od 3 do 16 lat, a średnia ich wieku wynosiła 9 lat. W siedemnastu rodzinach dzieci urodziły się za granicą, natomiast w czterech (R. 5, R. 12, R. 16, R. 18) dzieci przysły na świat w Polsce. W przypadku dwojga z nich pobyt w Polsce był krótki i ograniczył się do kilku tygodni (R. 16) i kilkunastu miesięcy (R. 5). W kolejnych dwóch rodzinach pobyt ten był dłuższy. W pierwszym przypadku (R. 12) półroczne dziecko wyjechało na rok do kraju ojca obcokrajowca, a następnie wróciło do Polski na około trzy lata, po których rodzina wyemigrowała do kraju trzeciego. W drugiej sytuacji (R. 18) decyzja o wyjeździe za granicę podjęta została przez rodziców, gdy dziecko miało 3,5 roku. W przypadku jednej rodziny (R. 21) dwoje urodzonych za granicą dzieci przyjechało z rodzicami do Polski i spędziło tu dwa lata. W pięciu rodzinach (R. 12, R. 13, R. 14, R. 16, R. 18) dzieci urodziły się w innych państwach niż kraj ich zamieszkania w czasie badania. W dziewięciu rodzinach (R. 5, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19) dzieci były jedynakami, w pozostałych dwunastu miały rodzeństwo (w przypadku R. 11, R. 14, R. 21 dwoje rodzeństwa).

Ze względu na korzystanie z instytucjonalnego wsparcia nauki języka polskiego i edukacji w języku polskim w grupie badanych znalazło się szesnastu rodziców, których dzieci uczestniczyły w projektach internetowych Polskie Szkoły Internetowe

²⁴ Szerzej na temat bobomigów w artykule Kocoń M. (2022), Metoda bobomigów w rozwoju małych dzieci słyszących w świetle wybranych badań. „Szkoła specjalna”, nr 1 (312), t. LXXXIII, s. 20-31.

Libratus (R. 1, R. 5, R. 6, R. 7, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21). Ponadto dwoje dzieci było uczestnikami innych form nauczania zdalnego: jedno z nich (R. 16) brało udział w systemie kształcenia na odległość organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG), drugie natomiast (R. 8) było formalnie uczniem oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej Montessori w Polsce, jednak nie otrzymywało rzeczywistego wsparcia w postaci spotkań on-line czy materiałów edukacyjnych przesyłanych drogą elektroniczną. W grupie badanych były również dwie osoby (R. 2 i R. 3), które w ogóle nie zdecydowały się na włączenie swoich dzieci w żadne zorganizowane polonijne zajęcia oświatowe, zakładając, że ekspozycja na język polski w domu będzie dla nich wystarczająca, oraz jedna osoba (R. 4), która po roku uczęszczania wypisała siedmioletnie wówczas, a w dniu badania piętnastoletnie, dziecko z zajęć szkoły polonijnej z powodu trudnej sytuacji rodzinnej.

4.5. Przebieg badań własnych

W badaniach z wykorzystaniem metody wywiadu można przyjąć, że liczba uczestników wynosi od dziesięciu do piętnastu osób (Kvale, 2012, s. 88). W przypadku prezentowanych badań zdecydowano się na włączenie do grupy badanych większej liczby respondentów ze względu na przyjęte kryterium różnorodności. Prezentowane badania własne składały się z dwudziestu jeden częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych przeprowadzonych i zarejestrowanych w aplikacji Teams od października 2022 roku do lutego 2023 roku. Każdy z wywiadów trwał około 60 minut, w tym najkrótszy 38 minut (R. 15), najdłuższy jedną godzinę i 45 minut (R. 14). Przed badaniem wszyscy uczestnicy zostali poinformowani o jego celu i zakresie. Wszyscy rodzice wyrazili ustną zgodę na udział w badaniu oraz na nagrywanie i przetwarzanie danych. Dane personalne osób biorących udział w badaniu zostały zanonimizowane, a wywiady zostały oznaczone sygnaturami składającymi się z litery R. oraz numeru od 1 do 21, wynikającego z porządku chronologicznego, w jakim się odbywały.

Wywiady przeprowadzone w ramach prezentowanych badań były poprzedzone badaniami pilotażowymi. W ich skład weszło pięć wywiadów z rodzicami polonijnymi z Holandii, Niemiec, Irlandii oraz dwoma z Włoch. Rozmowy te odbywały się od

czerwca do października 2022. Trzy wywiady zostały przeprowadzone i zarejestrowane w aplikacji Teams, natomiast dwa miały formę rozmowy bezpośredniej i zostały nagrane dyktafonem, a następnie transkrybowane. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych doprecyzowane zostały pytania w scenariuszu wywiadu, a ponadto ich przeprowadzenie umożliwiło efektywniejsze wykorzystanie czasu podczas rozmów prowadzonych w trakcie badań właściwych.

4.6. Analiza danych

Zgromadzone w wywiadach jakościowych dane poddane zostały analizie, podczas której dołożono wszelkich starań, by została przeprowadzona według zasad zapewniających wiarygodność i rzetelność (Glinka i Czakon, 2021, s. 121). Jej początkowym etapem było przygotowanie surowych danych do interpretacji (Creswell, 2013, s. 201), polegające w pierwszej fazie na uważnej, kilkukrotnej weryfikacji automatycznych transkrypcji, wykonanych podczas rejestracji poszczególnych wywiadów w aplikacji Teams, z ich nagraniami. Uzyskano w ten sposób dokument tekstowy zawierający treść wszystkich przeprowadzonych wywiadów. Umożliwiło to dokonanie wstępnej oceny wnikliwości, wiarygodności i użyteczności całości zgromadzonych danych (Creswell, 2013, s. 201), które poddane zostały następnie kodowaniu, uznanemu za „kluczowy proces analityczny” w badaniach jakościowych (Babbie, 2007, s. 406).

Kodowanie jest sposobem organizowania zgromadzonego materiału, polegającym na podzieleniu go na segmenty i nadaniu im tytułów, nazywanych w niektórych opracowaniach (np. Niedbalski i Ślęzak, 2012, s. 131) etykietami, będących streszczeniami zawartych w nich treści (Glinka i Czakon, 2021, s. 125) i odnoszących się do przypisywanego im znaczenia (Creswell, 2013, s. 245). Celem kodowania jest uporządkowanie zgromadzonych danych (Glinka i Czakon, 2021, s. 125), które umożliwia odkrywanie prawidłowości dotyczących analizowanego zagadnienia (Babbie, 2007, s. 407). W literaturze przedmiotu (Glinka i Czakon, 2021, s. 127-128) wymienia się trzy główne możliwości generowania kodów:

- wykorzystanie kodów przygotowanych przed badaniem, wyłonionych na podstawie przyjętej teorii lub sformułowanej hipotezy, nazywanych kodami dedukcyjnymi;

- wykorzystanie kodów tworzonych bez wcześniejszej konceptualizacji podczas badania (tzw. kodowanie otwarte), nazywanych kodami indukcyjnymi;
- przyjęcie obu wymienionych podejść, czyli tzw. kodowanie hybrydowe, podczas którego kody dedukcyjne uzupełniane są kodami wynikającymi bezpośrednio ze zgromadzonego materiału.

W prezentowanych badaniach własnych zastosowano kodowanie hybrydowe, w trakcie którego kody dedukcyjne, wynikające z przyjętych ram teoretycznych i nawiązujące do scenariusza wywiadu (Glinka i Czakon, 2021, s. 128), uzupełnione zostały kodami wyłoniowymi na podstawie wypowiedzi uczestników. Wygenerowane kody miały postać tematów (pojęć), co jest drugim oprócz kodów zapisanych w postaci działań, sposobem ich formułowania (Glinka i Czakon, 2021, s. 129). Analizę rozpoczęto od kodowania wstępnego, następnie przeprowadzono weryfikację kodów i łączenie ich w większe całości, służące wyłonieniu relacji między wyodrębnionymi kategoriami (Glinka i Czakon, 2021, s. 121).

Proces kodowania zgromadzonego materiału został przeprowadzony za pomocą programu komputerowego NVivo (wcześniejsza wersja NUD*IST) wspomagającego analizę danych jakościowych (<https://www.nvivo.pl/>). Program ten należy do tzw. narzędzi CAQDAS (ang. *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*) lub krócej QDAS (ang. *Qualitative Data Analysis Software*), które od lat 90. XX wieku zaczęto powszechnie stosować do analizy tego rodzaju danych (Bryda, 2014). NVivo jest przydatny na wszystkich etapach pracy badawczej, pozwala bowiem na porządkowanie wszelkich danych importowanych do projektu w postaci np. dokumentów tekstowych, plików audio czy wideo oraz materiałów, będących rezultatami analizy (Niedbalski i Ślęzak, 2012; Ślęzak i Niedbalski, 2014). W prezentowanych badaniach własnych program ten posłużył przede wszystkim do utworzenia uporządkowanej struktury następujących kodów (Tab. 4.2).

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
A. Praktyki językowe	21	201
A. Komunikacja domowa	21	123
a. komunikacja między rodzicami a dziećmi	21	84

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
komunikacja między rodzicami obcokrajowcami i dziećmi.	12	14
komunikacja między rodzicami polskimi i dziećmi	21	71
b. komunikacja między rodzicami	20	26
c. Komunikacja w obrębie rodzeństwa	12	19
B. Komunikacja w miejscach publicznych	21	28
C. Komunikacja z dalszą rodziną i innymi Polakami	21	51
B. Ideologie językowe	21	1283
A. Przekonania rodziców dotyczące wielojęzyczności	21	208
a. czym jest wielojęzyczność	21	87
b. wątpliwości dotyczące wielojęzyczności	13	18
c. korzyści dla dzieci	21	98
dostęp do dwóch (lub więcej) kultur	12	26
kształtowanie pozytywnych cech charakteru	10	15
lepsze perspektywy życiowe	11	17
lepszy rozwój poznawczy	15	29
możliwość porozumiewania się oraz kontaktu z dalszymi krewnymi	18	24
swoboda w korzystaniu z różnorodnych źródeł informacji	9	12
B. Przekonania rodziców dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego	21	264
a. opinie rodziców na temat języka polskiego	13	36
b. powody podtrzymywania języka polskiego	21	329
autentyczność kontaktu z dzieckiem	8	12
brak kompetencji w języku otoczenia	6	6
możliwość edukacji w Polsce	14	18
możliwość kontaktu z rodziną	17	31
podtrzymywanie tożsamości narodowej	14	24

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
przekazywanie wiedzy o polskich tradycjach narodowych i świątecznych	12	16
przekazywanie wiedzy o polskim dziedzictwie kulturowym	14	14
przekonanie o oczywistości przekazywania języka polskiego	10	15
samoświadomość rodzica	7	12
uczucia rodziców	13	35
zapewnienie dziecku lepszej przyszłości	16	38
C. Przekonania rodziców dotyczące strategii wspierania języka polskiego	21	93
C. Zarządzanie językiem	21	454
A. Działania ukierunkowane na wewnętrzną kontrolę środowiska domowego	21	437
a. strategie komunikacyjne	21	32
1. rodziny egzogamiczne	13	21
jeden rodzic - jeden język	6	10
język mniejszości w domu	1	1
mieszanie języków	2	5
podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności	5	6
2. rodziny endogamiczne	8	11
język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności	8	11
b. strategie rodzicielskiego dyskursu	21	63
konsekwentne kontynuowanie przez rodzica rozmowy w języku polskim	16	19
mieszanie języków	19	32
poprawianie i tłumaczenie wypowiedzi dziecka na język polski	7	15
sygnał, że wypowiedź nie została zrozumiana	2	3
zakwestionowanie części wypowiedzi, poprzez zadanie pytania w języku mniejszości	1	1
c. sposoby wspierania języka polskiego	21	708

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
czytanie polskich książek	20	65
decyzja rodzica o rezygnacji z pracy	3	3
docenienie wysiłków dziecka w używaniu języka polskiego	5	6
gry planszowe, krzyżówki, zabawy słowne	5	12
jak najwcześniejsze rozpoczęcie wspierania języka polskiego	10	17
konsekwencja w stosowaniu przyjętej strategii	10	27
kultywowanie polskich tradycji	11	21
nauka pisania i czytania po polsku	11	21
nauka przez zabawę i dostosowanie treści do zainteresowań dzieci	8	18
polskie filmy i programy telewizyjne	15	25
polskie piosenki	10	15
polskie programy internetowe	7	11
polskie stacje radiowe	1	1
przekazywanie dzieciom wiedzy o polskiej historii	3	4
przekazywanie dzieciom wiedzy o polskim dziedzictwie kulturowym	14	18
przypominanie dzieciom, żeby mówiły po polsku	2	2
rozmowy w języku polskim	21	43
sluchanie polskich audiobooków	5	5
uświadamianie dziecku korzyści ze znajomości języka polskiego	4	10
zaangażowanie rodzica obcojęzycznego	5	8
zwracanie uwagi dzieciom, żeby mówiły po polsku	6	7
B. Działania ukierunkowane na poszukiwanie kontroli zewnętrznej	20	109
a. kontakt z innymi Polakami	12	23
b. organizowanie życia polonijnego oraz edukacji polonijnej	4	7
c. uczestniczenie dziecka w polonijnym życiu kulturalnym	4	4

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
d. udział dzieci w konkursach i przedstawieniach	2	4
e. wakacyjne i świąteczne wyjazdy do Polski	17	38
f. uczestnictwo dziecka w zajęciach z języka polskiego	18	36
indywidualne zajęcia z języka polskiego	3	4
organizacja zajęć wspierających język polski przez członków rodziny z Polski	2	5
starania o język polski w systemie edukacji w miejscu zamieszkania	1	2
uczestnictwo w zajęciach szkoły polonijnej	4	6
włączenie dziecka w edukację domową w Polsce	18	18
włączenie dziecka w system edukacji stacjonarnie w Polsce	2	3
D. Oczekiwania rodziców wobec edukacji polonijnej	10	32

Tab. 4.2. Lista kodów użyta do analizy materiału zgromadzonego w badaniach własnych. Źródło: program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

Rozdział V Analiza wyników badań własnych

Rozdział poświęcony został szczegółowemu przedstawieniu wyników badań własnych. Zaprezentowano je zgodnie z modelem RPJ, obejmującym praktyki i ideologie językowe uczestników oraz stosowane przez nich sposoby zarządzania językiem. Do przedstawienia zgromadzonego w wywiadach materiału wykorzystano kody użyte do jego analizy oraz drzewka (diagramy) wygenerowane w programie NVivo.

5.1. Praktyki językowe

Praktyki językowe są regularnym i przewidywalnym wzorcem wyborów językowych dokonywanych przez poszczególnych członków określonej wspólnoty komunikacyjnej (Spolsky, 2009, s. 4). Zgodnie z modelem RPJ Spolsky’ego (np. Spolsky, 2004, 2009, 2012, 2021) są one rozumiane jako rzeczywiste używanie danego języka lub języków przez poszczególnych członków rodziny w określonych sytuacjach życiowych do osiągnięcia określonych celów.

Na podstawie zgromadzonego materiału oraz w oparciu o literaturę naukową (np. Pułaczewska, 2017; Romanowski, 2021; Wilson, 2020, 2021) w analizie praktyk językowych rodzin objętych badaniem wyłoniono trzy główne obszary:

- komunikację domową
- komunikację w miejscach publicznych
- komunikację z dalszą rodziną i innymi Polakami.

Obszary te posłużyły do wyodrębnienia w zgromadzonym materiale następujących kodów (Tab. 5.1.):

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
A. Praktyki językowe	21	201
A. Komunikacja domowa	21	123

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
a. komunikacja między rodzicami a dziećmi	21	84
komunikacja między rodzicami obcokrajowcami i dziećmi.	12	14
komunikacja między rodzicami polskimi i dziećmi	21	71
b. komunikacja między rodzicami	20	26
c. Komunikacja w obrębie rodzeństwa	12	19
B. Komunikacja w miejscach publicznych	21	28
C. Komunikacja z dalszą rodziną i innymi Polakami	21	51

Tab. 5.1. Lista kodów użyta do analizy praktyk językowych. *Źródło:* badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

5.1.1. Komunikacja domowa

W prezentowanej analizie badań własnych pojęcie komunikacja domowa oznacza porozumiewanie się rodziców i dzieci, ponieważ wszystkie rodziny objęte badaniem mieszkały samodzielnie, a w ich codziennych interakcjach językowych nie uczestniczyli inni członkowie rodzin. Zaznaczyć jednak należy, że w jednej rodzinie (R. 17) w czasie badania kończyła pięciomiesięczny pobyt dorosła krewna Polka, której zadaniem była zarówno pomoc w opiece nad dziećmi, jak i wspieranie języka polskiego. Ponadto w rodzinie endogamicznej mieszkającej w Stanach Zjednoczonych Ameryki (R. 8) w celu ekspozycji dziecka na dodatkowy język zatrudniono na kilka godzin tygodniowo hiszpańskojęzyczną nianię. Schemat komunikacji między członkami poszczególnych rodzin oraz informacja o języku otoczenia przedstawiony został w poniższej tabeli (Tab. 5.2.).

LP.	język otoczenia	język używany przez rodzica biorącego udział w badaniu w komunikacji z dzieckiem	język używany przez drugiego rodzica w komunikacji z dzieckiem	język używany w komunikacji między rodzicami	język używany w komunikacji między dzieckiem a rodzicem biorącym udział w badaniu	język używany w komunikacji między dzieckiem a drugim rodzicem	język używany w komunikacji między dziećmi
Rodziny endogamiczne							
R. 2	angielski	polski	polski	polski	od ok. 2 lat dominuje polski angielski	od ok. 2 lat dominuje polski angielski	angielski, coraz częściej polski
R. 3	angielski	polski	polski	polski	angielski polski	angielski polski	angielski polski
R. 4	angielski	polski	polski	polski	angielski polski	angielski polski	angielski polski
R. 7	angielski	polski	polski	polski	polski	polski	nie dotyczy
R. 8	angielski	polski	polski	polski	polski	polski	nie dotyczy
R. 10	angielski	polski	polski	polski	polski angielski	polski angielski	nie dotyczy
R. 15	włoski	polski	polski włoski	polski	włoski polski	włoski polski	nie dotyczy
R. 18	angielski	polski	polski angielski	polski	polski angielski	angielski polski	nie dotyczy
Rodziny egzogamiczne mieszkające w kraju rodzica obcokrajowca							
R. 1	włoski	polski	włoski	włoski	starszy syn polski i włoski; młodsza córka włoski	włoski	starszy syn polski i włoski; młodsza córka włoski
R. 5	węgierski	polski	węgierski	węgierski	polski	węgierski	nie dotyczy
R. 9	rumuński	polski	rumuński	rumuński	polski	rumuński	nie dotyczy
R. 11	hiszpański	polski	polski	hiszpański	polski	polski	hiszpański polski
R. 16	szwedzki	polski	hakka	angielski	polski	hakka	nie dotyczy
R. 17	francuski	polski francuski	francuski	francuski	francuski polski	francuski polski	francuski polski
R. 19	grecki	polski	grecki	grecki	polski	grecki	nie dotyczy
R. 21.	arabski i hebrajski	polski	arabski	angielski	polski	arabski	arabski polski

Rodziny egzogamiczne mieszkające w kraju trzecim							
R. 6	angielski	polski	angielski	angielski	angielski polski	angielski	angielski
R. 12	francuski	polski	polski czeczeński	polski rosyjski	polski	polski	polski
R. 13	norweski	polski	duński	angielski duński	duński polski	duński	duński
R. 14	arabski	polski	grecki	angielski	polski	grecki	polski grecki angielski
R. 20.	angielski	polski	hiszpański	hiszpański	hiszpański polski	hiszpański	angielski hiszpański polski

Tab. 5.2. Języki używane w komunikacji domowej w rodzinach objętych badaniami własnymi

W analizie komunikacji domowej rodzin objętych badaniem wyróżniono trzy obszary:

- komunikację między rodzicami i dziećmi,
- komunikację między rodzicami,
- komunikację w obrębie rodzeństwa.

Pierwszym omawianym obszarem praktyk językowych rodzin biorących w badaniu jest komunikacja między rodzicami a dziećmi. W tym obszarze komunikacji domowej wyodrębniono następujące aspekty:

- komunikację między rodzicami polskimi i dziećmi,
- komunikację między rodzicami obcokrajowcami i dziećmi.

Wszystkie osoby biorące udział w badaniu były dwu lub wielojęzyczne, a z ich wypowiedzi można wnioskować, że rzeczywiście „prowadziły życie w dwóch (lub więcej) językach” [tłum. własne - K.P.] (Grosjean, 1997, s. 165). Uczestnicy biegle posługiwali się językiem polskim, który był dla nich językiem ojczystym, w przypadku jednego rodzica (R. 5) nabytym w dzieciństwie równocześnie z językiem węgierskim. Z powodu dłuższego czasu spędzonego poza granicami kraju niektórzy uczestnicy badania obserwowali u siebie zanik pewnych słów i struktur gramatycznych, charakterystyczny dla emigracyjnego wariantu polszczyzny (Dubisz, 2015b, s. 37). Jako przykłady ilustrujące ten proces można podać wypowiedzi: „*Ten polski ładny, ten taki literacki, trochę mi uciekł*” (R. 2), czy „*To jest prawdą, że się zapomina polskie znaczenie i szybciej jest przypomnieć sobie angielskie*” (R. 10). Rodzice zauważali, że ich

polszczyzna nie tylko ubożeje, ale zmienia także swoją funkcję, stając się coraz bardziej językiem komunikacji domowej, nieużywanym w wielu sferach dorosłego (np. zawodowego) życia (por. Miodunka i in., 2018), czego dowodem może być fragment wywiadu z osobą, która wyjechała z Polski w trakcie ostatniego roku studiów:

(1)

Więc jak ja przyjechałam do Francji, to dbałam o ten język i czytam dużo po polsku i mam kontakty w Polsce, ale jednak jak trzeba było porozmawiać, no to trochę był zardzewiały ten polski. Dziwne używanie słów albo nie taka dokładnie odmiana. Dużo takich sfer życia dorosłego mi umyka po polsku. W Polsce nigdy tak naprawdę nie żyłam jako osoba dorosła, bo wyjechałam rok przed końcem studiów. No więc, tak naprawdę nie umiem rozmawiać o umowach, o watach, o domu, o konstrukcji, o remontowaniu. O tym nie umiem rozmawiać biegle. Nie znam słów (R. 17).

Ponadto uczestnicy wywiadów posługiwali się na co dzień językami krajów zamieszkania (z wyjątkiem dwóch rodzin: R. 14 i R. 21) oraz językami przyjętymi jako wspólny kod komunikacyjny rodziny (R. 13, R. 14, R. 19, 20, R. 21). Konsekwencją dwu lub wielojęzyczności rodziców był wpływ języka drugiego (i kolejnych) na ich język ojczysty, przejawiający się podczas wywiadów w sporadycznym przełączaniu się między językami (np. R. 7: „*Ale my mówimy o homeschooling. [...] Różni się to tym, że ona nie uczy się tego z tych książek, nie ulega bullingowi w szkole*” oraz w nielicznych przykładach transferu językowego (np. R. 10: „*Nie miałam jeszcze wtedy licencji na jazdę*”) (por. Grosjean, 1989; Wodniecka i in. 2018; Baker i Wright, 2021).

Szesnaście osób biorących udział w badaniu deklarowała konsekwentne używanie języka polskiego w rozmowach z dziećmi (R. 2, R. 3, R. 4, R. 5, R. 7, R. 8, R. 10, R. 11, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21). O ich wytrwałości i systematyczności mogą świadczyć przykładowe sformułowania: „*Byłam po prostu no niestrudzona, jeśli chodzi o polski*” (R. 2), „*tylko po polsku*” (R. 4), „*cały czas po polsku*” (R. 15), „*wyłącznie po polsku*” (R. 7), „*Ja od początku do niej mówiłam po polsku. Zawsze*” (R. 19), „*a ja dalej po polsku*” (R. 20). Należy jednak zauważyć, że gromadzeniu danych dotyczących praktyk językowych poświęcona była początkowa część wywiadów, co wynikało z odniesienia do modelu Spolsky’ego (np. 2004), w którym są one wymieniane jako pierwszy element RPJ. Odpowiedzi rodziców miały

wtedy bardziej kategoryczny charakter, czego potwierdzeniem mogą być przytoczone powyżej cytaty. W późniejszych częściach badania w ich wypowiedziach pojawiają się sformułowania świadczące o używaniu w komunikacji z dziećmi również języków dominujących w otoczeniu (np. R. 10: *„Zdarzają się [wypowiedzi po angielsku], niestety tak. Niestety tak”*). W rodzinach egzogamicznych obok zapewnień o realizowaniu strategii rozdzielania języków (jeden rodzic - jeden język, OPOL oraz język mniejszości w domu, mL@H) podawane były przykłady spontanicznego ich mieszania (np. R. 19: *„Od malutkiego, jak była niemowlakiem, zawsze było po polsku. Oczywiście też mówiłam trochę po grecku, no bo jak mąż był, no to pewne momenty się mówiło po grecku, ale podstawowy to zawsze był polski”*).

W grupie dwudziestu jeden badanych dwie matki (R. 17 i R. 19) wprost zadeklarowały, że w ich rodzinach preferuje się elastyczny model komunikacji, wykorzystujący spontanicznie wszystkie dostępne jej członkom języki. Warto zauważyć, że jedna z tych osób zaznaczyła to na samym początku wywiadu, jednocześnie bardzo krytycznie oceniając własne postępowanie:

(2)

Bo ja sama w sobie jestem dosyć kiepską mamą polską. To znaczy widziałam, że wiele, wiele mam takich jak ja mówią, że dla nich to jest naturalne, żeby mówić po polsku do dzieci i w ogóle to jest normalne i jak można inaczej (R.17).

Niezależnie od tego, że rodzice deklarowali używanie języka polskiego we wszystkich aspektach życia rodzinnego, w wypowiedziach niektórych osób dodatkowo wymieniane były przykłady sytuacji, w których był on prymarnym, spontanicznym wyborem w kontaktach z dzieckiem. Działo się tak przede wszystkim w przypadku rozmów wymagających zaangażowania uczuciowego, np. dotyczących emocjonalnych problemów dziecka (R. 1, R. 12) czy sytuacji rodzinnej w Polsce (R. 1). Niektóre matki podkreślały, że zdecydowanie wybierają ten język w przypadku własnych silnych emocji (R. 1: *„Jak jestem bardzo zła”*), czy sytuacji, w których upominały dzieci (R. 6, R. 11). Używanie języka ojczystego w celu wyrażenia własnych uczuć (np. gniewu), okazywania czułości oraz karcenia dzieci jest charakterystyczną praktyką językową dwujęzycznych rodziców (Zurer Pearson, 2022, s. 40). W niektórych rodzinach egzogamicznych (R. 1, R. 6, R. 12, R. 17) język polski był językiem wieczornej rutyny.

W większości rodzin polszczyzna była także w sposób szczególny związana z kultywowaniem tradycji, zwłaszcza ze Świątami Bożego Narodzenia, chociaż należy zaznaczyć, że uczestnicy wywiadów żyjący w rodzinach egzogamicznych podkreślali także swoje zaangażowanie w zachowanie dwukulturowości (R. 14: *„My tak próbujemy wypośrodkować”*, R. 13: *„W przeciwnym razie mąż by był wykluczony”*).

W większości rodzin endogamicznych (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 10) posługiwanie się w kontaktach z dziećmi wyłącznie językiem polskim było wyborem obojga rodziców. Jednak w dwóch rodzinach ojcowie, którzy biegle władali językiem otoczenia (R. 15 językiem włoskim, R. 18 językiem angielskim), używali go obok języka polskiego w kontaktach z dziećmi. W obu przypadkach na ich praktykę językową wpływ miała postawa synów, preferujących komunikację w swoich językach funkcjonalnie pierwszych, co można interpretować jako przykład sprawczości dzieci w kształtowaniu RPJ (Wilson, 2020). Wybór języka innego niż polski przedstawiany był przez matki jako wymagający mniej wysiłku i uważności: *„Mój mąż troszeczkę idzie na łatwiznę i jak mu jest łatwiej, to wytłumaczy mu po włosku, no bo nasz synek, jak czegoś nie rozumie, to mówi, powiedz mi to po włosku”* (R. 15), *„Mąż też się zapomina. Po prostu jak mały do niego mówi po angielsku, to on też mu odpowiada po angielsku. Po prostu się zapomina”* (R. 18). Warto zauważyć, że w obu przypadkach spotykało się to z niezadowoleniem zaangażowanych w przekazywanie języka ojczystego matek, wyrażone przykładowo słowami: *„On troszeczkę mi psuł moją naukę polskiego”* (R. 15), czy *„Jak tak, no krzyknę, to nagle im się przypomina, że o kurczę, mama w domu, trzeba mówić po polsku”* (R. 18).

Mimo zapewnień o wyłącznym używaniu języka ojczystego w kontaktach z dziećmi, rodzice wymieniali sytuacje, w których świadomie wybierali inny język. W rodzinach endogamicznych najczęściej następowało to podczas rozmów o zdarzeniach związanych ze szkolnym życiem dziecka (np. testy, egzaminy). Wtedy komunikacja w języku otoczenia, będącym jednocześnie językiem edukacji, pozwalała na uniknięcie ewentualnych nieporozumień (R. 4). Natomiast w rodzinach egzogamicznych ważnym aspektem praktyk językowych było nie tylko samo wzajemne zrozumienie się, ale również dbałość o budowanie atmosfery otwartości i szczerości, co osiągano za pomocą dwóch metod. Pierwszą z nich było konsekwentne mówienie do dzieci po polsku, a następnie powtarzanie swoich wypowiedzi w drugim języku. W niektórych rodzinach tłumaczenie było stałą praktyką (R. 1, R. 6, R. 9), w innych odbywało się tylko na wyraźną prośbę drugiego rodzica (R. 5, R. 16, R. 19, R. 21). Drugim sposobem

natomiast było posługiwanie się przy rodzicu obcokrajowcu jego językiem ojczystym (R. 19, R. 20) lub innym językiem, używanym w rozmowach między rodzicami, np. hiszpańskim, polskim, angielskim, duńskim czy francuskim (R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 17). Zapewnienie jawności komunikacji było istotnym elementem kształtującym RPJ, czego przykładem może być wypowiedź:

(3)

Nie wolno mówić tak, że do mamusi szeptem, do tatusia szeptem. Ja mówię, rozmawiamy po angielsku, jak jesteśmy wszyscy. Więc to też wymagało wypracowania takich zasad, ale teraz to już nikt nie czuje, że to są jakieś zasady. Naturalnie im to przychodzi (R. 14).

W niektórych rodzinach (R. 4, R. 5, R. 10, R. 13, R. 14, R. 15, R.19) komunikacja w języku polskim między rodzicami a starszymi dziećmi przybierała również formę pisemną i odbywała się za pomocą krótkich wiadomości tekstowych (SMS-ów) wysyłanych telefonicznie lub tradycyjnych papierowych notatek z ważnymi informacjami pozostawianymi w widocznych miejscach. W takich sytuacjach rodzice świadomie używali języka polskiego, uważając, że jest to dodatkowa ekspozycja dzieci na polszczyznę:

(4)

Ja jak gdzieś wychodzę, to zostawiam im kartkę, ale to dlatego, żeby utrwalili sobie ortografię polską, bo mają pamięć wzrokową. Z wygody to może bym napisała i po angielsku, bo to by dla wszystkich było (R. 14).

Osoby te podkreślały szczególną dbałość o poprawność zarówno gramatyczną, jak i ortograficzną, którą zachowywały podczas redagowania swoich wiadomości. Niektóre dzieci regularnie odpisywały lub podejmowały próby odpisywania na SMS-y po polsku (R. 5, R. 10, R. 13, R.19), a ich błędy przyjmowane były z wyrozumiałością (R. 5, R. 13). Zdarzały się jednak sytuacje, w których rodzice w obawie przed nieporozumieniami woleli, by dziecko odpisywało im w swoim języku funkcjonalnie pierwszym (R. 10).

W większości rodzin egzogamicznych, niezależnie od ich miejsca zamieszkania, rodzice obcokrajowcy rozmawiali z dziećmi we własnych językach ojczystych. Wyjątek stanowiły dwie rodziny, w których ojcowie posługiwali się językiem polskim w kontaktach z dziećmi (R. 11 i R. 12). W pierwszym przypadku mężczyzna nauczył się języka na prośbę żony, która obserwując w hiszpańskim otoczeniu tendencję chłopców do naśladowania zachowań językowych ojców, obawiała się, że syn nie będzie chciał mówić w jej języku (R. 11). W drugiej rodzinie ojciec Czeczen nauczył się polskiego podczas pobytu w Polsce i język ten stanowił dla niego główny język komunikacji domowej jeszcze przed wyjazdem do Francji (R. 12).

Wszystkie dzieci wychowujące się w rodzinach objętych badaniem były dwu lub wielojęzyczne, a polszczyzna była dla nich językiem pierwszym, w przypadku rodzin egzogamicznych nabywanym równolegle z innymi językami. Rozwój mowy przebiegał u nich prawidłowo, wyjątek stanowił jeden chłopiec (R. 2), u którego w dzieciństwie zdiagnozowano specyficzne zaburzenia językowe (SLI). Trzydzieści troje z trzydziestu sześciorga dzieci należało do pierwszego pokolenia polonijnego, w skład którego wchodziły osoby urodzone już poza granicami kraju (Dubisz, 2015b). Dla nich język polski był językiem odziedziczonym, nabywanym głównie w środowisku domowym, który po rozpoczęciu edukacji w języku kraju zamieszkania stawał się językiem funkcjonalnie drugim, charakteryzującym się ograniczonym zakresem leksykalnym i gramatycznym (por. Miodunka i in., 2018). Wyjątek stanowiły dwie rodziny (R. 12 i R. 18), w których dzieci urodzone i przebywające we wczesnym dzieciństwie w Polsce, można tak samo jak ich rodziców zaliczyć do pokolenia emigracyjnego (Dubisz, 2015b). Dla nich polszczyzna była językiem ojczystym, początkowo dominującym w otoczeniu, jednak w miarę upływu czasu spędzonego za granicą, a zwłaszcza po rozpoczęciu nauki szkolnej, również stawała się językiem funkcjonalnie drugim (Miodunka i in., 2018).

W trzech z ośmiu rodzin endogamicznych (R. 7, R. 8, R. 10) posługiwanie się w domu językiem polskim było dla dzieci regularną i spontaniczną praktyką, a sporadyczne przypadki mieszania języków zdarzały się zazwyczaj bezpośrednio po powrocie ze szkoły lub z innych zajęć edukacyjnych. Według uczestników wywiadów w takich sytuacjach zarówno matki, jak i ojcowie, chcąc osiągnąć zbieżny wzorzec wyboru języka w komunikacji z dziećmi (por. De Houwer, 2003, 2007, 2009), konsekwentnie reagowali zwracaniem uwagi i tłumaczeniem zasad dotyczących RPJ. W

rodzinach tych (R. 7, R. 8, R. 10) dzieci były jedynakami. W dwóch z nich (R. 7, R. 10) przed rozpoczęciem nauki w szkole korzystano z instytucjonalnych form opieki nad dziećmi najmłodszymi (tzn. z odpowiedników polskich żłobków czy klubów dziecięcych), natomiast w jednej (R. 8) rodzice celowo zrezygnowali z tej możliwości, chcąc opóźnić czas rozpoczęcia intensywnej ekspozycji na język otoczenia.

W dwóch rodzinach endogamicznych, w których ojcowie z mniejszą konsekwencją przestrzegali zasady porozumiewania się w domu wyłącznie w języku polskim, dzieci chętniej wybierały w komunikacji z rodzicami język otoczenia (R. 15 i R. 18). W obu wymienionych rodzinach dzieci były jedynakami. Jedno z nich korzystało we wczesnym dzieciństwie z opieki osób posługujących się językiem otoczenia (R. 15), jednak drugie przebywało w Polsce przez ponad trzy pierwsze lata życia (R. 18). Wydaje się zatem, że w tych przypadkach na wybory językowe dzieci wpłynęły przede wszystkim postawy rodziców, a nie czas rozpoczęcia ekspozycji na drugi język.

W pozostałych trzech rodzinach endogamicznych wychowywały się dzieci starsze, uczęszczające już do szkoły średniej (R. 2, R. 3, R. 4). W tych rodzinach obserwowano wyraźny wpływ języka dominującego w otoczeniu na ich praktyki językowe. Dzieci od momentu rozpoczęcia edukacji i zwiększenia ilości kontaktów z rówieśnikami chętniej komunikowały się w tym języku, początkowo między sobą, a następnie z rodzicami. Postępowanie takie uzasadniane było przez rodziców głównie względami praktycznymi (np. R. 4: *„I w pewnym momencie do mnie potrafili tak mówić. Bo im było chyba łatwiej po angielsku”*). W analizowanych wypowiedziach wymieniony został także inny powód trudności w utrzymaniu przyjętego wzorca komunikacji domowej, na co wskazuje następujący fragment wywiadu: *„Jak zorientowały się, że mówimy po angielsku, no to bardzo często zwracały się do nas po angielsku albo odpowiadały na pytania po angielsku, kiedy mówiło się do nich po polsku”* (R. 3).

Mimo licznych przykładów dominującego wpływu języka otoczenia na praktyki językowe dzieci, zwłaszcza w komunikacji rodzeństwa (por. Caldas i Caron-Caldas, 2000; Spolsky, 2007), na uwagę zasługuje endogamiczna rodzina z Irlandii (R. 2), w której wraz z dojrzewaniem i refleksją dzieci nad własną tożsamością, zaczęła na nowo przeważać komunikacja domowa w języku polskim. Sytuacja ta została opisana przez rodzica w następujący sposób :

(5)

Na pewno łatwiej po angielsku, ale generalnie starszy prawie tylko po polsku do mnie mówi. Młodszy miesza, jeszcze miesza. Czasami powie dłużej po polsku, czasami się dopyta. Ale dopiero otworzyli się na język polski tak, że chcieli mówić i pytają, to jest dwa lata może, trzy góra, że oni zaczęli się interesować językiem polskim. Wcześniej było zawsze nie, nie, nie. Chyba chcieli się bardziej dostosować po prostu do środowiska, tak mi się wydaje. A teraz jakby są dumni trochę bardziej z tego, że są Polakami, i z tego języka. (...). Chyba z wiekiem też świadomość się zmieniła tego wszystkiego. Myślę, że czują się jednak inni, mimo tego, że są tu urodzeni. Widzą te różnice (R. 2).

W rodzinach egzogamicznych realizowany był bardziej złożony wzorzec komunikacji między dziećmi a rodzicami. W większości z nich (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 13, R. 14, R. 16, R. 20, R. 21) przestrzegano zasady separowania języków, w myśl której rodzice będący uczestnikami wywiadów zwracali się do dzieci w języku polskim, natomiast rodzice obcokrajowcy w swoich językach ojczystych. Podstawą przyjęcia tej praktyki było założenie, że dzieci w swoich wyborach językowych odwzorowują model komunikacji dostarczony przez rodziców, co prowadzi do osiągnięcia przez nie dwujęzyczności (De Houwer, 2007; Spolsky, 2009; Schwartz, 2018). Badanie wykazało, że w rodzinach, w których dzieci były jedynakami (R. 5, R. 9, R. 16) oraz w rodzinie, która przebywała przez dwa lata w Polsce (R. 21) stosowanie strategii rozdzielania języków było na tyle skuteczne, że porozumiewanie się z polskojęzycznymi rodzicami w języku odziedziczonym było spontaniczną praktyką komunikacyjną dzieci. Świadczyć o tym może przykładowy fragment wywiadu, w którym matka opowiada o rozmawianiu z córką w języku innym niż polski:

(6)

Ona wręcz bardzo unika tego i nie lubi też. Znaczą teraz już nie zwraca uwagi, ale jak była młodsza, miała takie 3, 4 lata, to wręcz protestowała, kiedy słyszała, jak ja mówię po szwedzku. (...) Myślę, że po prostu, no w jakiś sposób zaburzało jej to jakiś tam obraz świata, jaki miała (R. 16).

W pozostałych rodzinach egzogamicznych (R. 1, R. 6, R. 13, R. 20), mimo że rodzice konsekwentnie dążyli do separowania języków, dzieci chętniej porozumiewały się z nimi w języku innym niż polski. Najczęstszym ich wyborem, zwłaszcza po rozpoczęciu nauki szkolnej, był język otoczenia (R. 1, R. 6, R. 20), o czym świadczyć może następująca wypowiedź rodzica:

(7)

W ciągu dosłownie dwóch miesięcy od kiedy starsza poszła do szkoły, w ciągu dwóch miesięcy obydwie się przełączyły na angielski. Jeżeli poproszę, to powiedzą po polsku. Zrozumieją. Ale wolą angielski. Zdecydowanie (R. 20).

W rodzinie polsko-duńskiej mieszkającej w Norwegii (R. 13) dzieci najchętniej porozumiewały się z polskojęzyczną matką w języku duńskim, będącym ich językiem ojczystym. Na wybór dzieci miała również wpływ osiągnięta przez nie biegłość w posługiwaniu się językiem odziedziczonym - młodsze dzieci, znające język polski słabiej niż starsze rodzeństwo, częściej używały w komunikacji domowej języka otoczenia. Przykładem takiej sytuacji może być schemat komunikowania się dzieci w rodzinie polsko-włoskiej:

(8)

Starszy syn chętnie odpowiada po polsku. Córkę trzeba zachęcać, trzeba zachęcać i... Tak jak mówiłam. Poziom bardzo niski i niechętnie odpowiada po polsku, dlatego, że nie umie. Dlatego, bo to sprawia jej większą trudność. Dlatego niechętnie to robi (R. 1).

Drugim wyodrębnionym w badaniu aspektem praktyk językowych w obrębie komunikacji domowej jest sposób, w jaki porozumiewają się ze sobą rodzice. We wszystkich rodzinach endogamicznych komunikowali się oni ze sobą w języku polskim. Dotyczyło to również dwóch rodzin, w których polscy ojcowie w kontaktach z dziećmi decydowali się na wybór języka otoczenia (R. 15 i R. 18).

W rodzinach egzogamicznych praktyki językowe były bardziej złożone. W jednym przypadku (R. 12) językiem komunikacji między rodzicami był język polski, jednak w większości z nich rodzice porozumiewali się ze sobą w języku rodzica obcokrajowca (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 11, R. 17, R. 19, R. 20). Praktyka ta istniała również w rodzinie polsko-hiszpańskiej (R. 11), w której rodzice rozmawiali ze sobą po hiszpańsku, mimo że w kontaktach z dziećmi obydwójce używali języka polskiego. Przyczyną takiego postępowania był poziom polszczyzny męża, oceniany przez jego żonę jako „*taki średnio zaawansowany, ale taki naciągany średnio zaawansowany*” (R. 11), który uniemożliwiał mu podejmowanie w tym języku wielu wspólnych tematów.

Drugim wyborem w komunikacji między rodzicami był język angielski (R. 13, R. 14, R. 16, R. 21). Przyczyną tej praktyki językowej był brak odpowiedniej znajomości języka rodzica obcokrajowca przez rodzica polskojęzycznego (R. 14, R. 16, R. 21). W jednej rodzinie rodzice rozmawiali ze sobą w języku angielskim, który był w ich przypadku pierwszym wspólnym językiem komunikacji, mimo że w dniu badania obydwójce znali szwedzki, będący zarówno drugim językiem męża, jak i otoczenia. W przypadku innej rodziny w trakcie trwania związku doszło do zmiany praktyk językowych (R. 13). Początkowo rodzice porozumiewali się po niemiecku, który był dla nich wówczas językiem otoczenia, ale po przyjeździe do kraju pochodzenia ojca (Danii), zaczęli używać w swoich kontaktach języka angielskiego.

Trzecim obszarem komunikacji domowej wyodrębnionym w materiale zgromadzonym w wywiadach były praktyki językowe rodzeństwa. Więcej niż jedno dziecko wychowywało się w dwunastu rodzinach objętych badaniem. Były to zarówno rodziny endogamiczne (R. 2, R. 3, R. 4), jak i egzogamiczne (R. 1, R. 6, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 17, R. 20, R. 21). Zdecydowana większość dzieci chętniej porozumiewała się ze sobą w języku otoczenia niż w języku polskim (R. 1, R. 2, R. 3, R. 4, R. 6, R. 20). Wyjątek stanowiły te rodzeństwa, dla których język nabywany w domu był także językiem otoczenia w pierwszych latach życia (R. 12, R. 13). W takiej sytuacji stanowił on również główny język komunikacji po zamieszkaniu w nowym kraju. Dotyczyło to zarówno języka polskiego (R. 12), jak i duńskiego (R. 13). Mimo konsekwentnego używania przez rodzeństwo wybranego języka, rodzice obserwowali zmienianie się tej praktyki językowej pod wpływem języka otoczenia. Jak można wnioskować z przytoczonej przez jednego z rodziców rozmowy, był to proces nieświadomy:

(9)

Tak 90% to jest polski, ale czasem, jak już naprawdę są emocje i się zapomną, to potrafią coś do siebie powiedzieć po francusku. Ale ja się staram bardzo mówić: „Nie, nie, po polsku mówimy”. Oni: „Przecież ja mówiłem po polsku”. Ja mówię: „Nie, teraz coś powiedziałeś po francusku”. „Nieprawda, po polsku”. Nawet czasem nie zauważają tego. „Nie chciałem” (R. 12).

Praktyką językową większości rodzeństw było mieszanie języków. Najczęściej dzieci porozumiewały się ze sobą w języku otoczenia w sytuacjach związanych z edukacją i swoim życiem towarzyskim, zazwyczaj zaraz po powrocie ze szkoły. W środowisku domowym przełączały się na język polski spontanicznie lub pod wpływem rodziców, czego przykładem mogą być następujące cytaty:

(10)

Jak przychodzą ze szkoły, to często słyszę, że rozmawiają po hiszpańsku, ale za chwilę przechodzą na polski, bo im brakuje jakiegoś słowa i wystarczy, że jedno z nich powie jakieś słowo po polsku i od razu przechodzą na polski (R. 11).

(11)

Głównie po angielsku rozmawiają. Od czasu do czasu po polsku, od czasu do czasu po hiszpańsku. Ale głównie po angielsku. Mogą się przestawić na polski albo na hiszpański, jeżeli poprosimy (R. 20).

Do przełączania języków dochodziło również w innych okolicznościach (np. R. 3: „jak im łatwiej”, R. 21: „Jak im bardziej pasuje ekspresja w danym języku”). W jednej z rodzin starsze dziecko zwracało się do młodszej siostry w języku polskim, którym biegle władało, natomiast dziewczynka odpowiadała w języku dominującym w otoczeniu, co nie przeszkadzało w utrzymaniu komunikacji (R. 1). W przypadku rodziny polsko-francuskiej rodzeństwo porozumiewało się ze sobą spontanicznie w obu językach, choć ze względu na wiek młodszego dziecka (3 lata) zakres komunikacji był stosunkowo ograniczony (R. 17).

5.1.2. Komunikacja w miejscach publicznych

Kolejnym obszarem analizy praktyk językowych rodzin objętych badaniem była ich komunikacja w miejscach publicznych, czyli przykładowo na ulicy, w sklepie, na placu zabaw. W przestrzeni społecznej zdecydowana większość rodzin realizowała praktyki językowe zgodne z modelem stosowanym w komunikacji domowej. Zarówno w rodzinach, w których deklarowano separowanie języków w kontaktach z dziećmi (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 13, R. 14, R. 16, R. 19, R. 20, R. 21) jak i w tych, w których język polski był prymarnym narzędziem komunikowania się z nimi (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 10, R. 11, R. 12, R. 15, R. 18) podkreślano konsekwentne stosowanie przyjętej zasady także w sytuacjach, kiedy rodzina przebywała poza domem czy w obecności osób trzecich (np. R. 1: *„Jak jesteśmy sami, czy to jest sklep, czy to jest park, czy to jest jakiegokolwiek inne miejsce publiczne i jesteśmy ja i dzieci, to rozmawiam po polsku. Nie wstydzę się używać tego języka”*). Dotyczyło to również rodziny, w której przyjęta była zasada elastycznego wyboru obu języków (R. 17).

Wyjątki od reguły mówienia do dzieci po polsku w miejscach publicznych były spowodowane obecnością osób nieznających tego języka. Wszyscy uczestnicy badania przyznawali, że w takich sytuacjach względy grzecznościowe decydowały o wyborze innego języka komunikacji (np. R. 1: *„Inna sytuacja, jeżeli jesteśmy w grupie i są już osoby, które mówią innymi językami. To wtedy mówię po włosku, żeby nie obrażać, nie wykluczać tej osoby z rozmowy”*).

Wybór języka, w którym rozmawiają członkowie rodziny poza domem dotyczył nie tylko miejsc publicznych w krajach ich zamieszkania, ale także podczas pobytów w Polsce. Niektórzy uczestnicy badania (R. 5, R. 11, R. 19) przyznawali, że wtedy czasem stosują swoje języki drugie w funkcji tzw. sekretnego języka (Rabiej, 2008). To świadome przełączanie się rodziców zachodziło w sytuacjach, gdy rozmowa dotyczyła spraw osobistych (R. 5, R. 19) lub tematów drażliwych, np. czyjegoś kalectwa (R. 11). Co ciekawe, nie zawsze takie zachowanie językowe rodziców spotykało się z aprobatą dzieci. W jednym przypadku dziewczynka podczas pobytu w Polsce regularnie odmawiała komunikowania się z matką w języku innym niż odziedziczony, mówiąc przykładowo: *„Ja nie będę mówiła po grecku. Jestem w Polsce, ja będę mówiła po polsku”* (R. 19).

5.1.3. Komunikacja z dalszą rodziną i innymi Polakami

Ważnym aspektem analizy RPJ osób biorących udział w wywiadach były ich kontakty językowe z innymi Polakami, żyjącymi zarówno w kraju, jak i za granicą. W badaniu wykazano, że we wszystkich rodzinach komunikowanie się z krewnymi w Polsce stanowiło stały element praktyk językowych. Dla większości uczestników wywiadów (R. 1, R. 3, R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21) najistotniejsze było utrzymanie bliskości z własnymi rodzicami, choć wymieniano także rodzeństwo i członków dalszej rodziny (R. 2, R. 5, R. 16, R. 17). Najczęściej rozmawiano telefonicznie, zazwyczaj za pomocą komunikatorów umożliwiających kontakt wzrokowy (np. WhatsApp, Skype). Rozmowy z krewnymi, w szczególności z dziadkami, były zazwyczaj inicjowane przez rodziców, choć w niektórych rodzinach dzieci posiadające już swoje własne telefony komórkowe, samodzielnie nawiązywały kontakt z krewnymi w Polsce (np. R. 4, R. 19).

Wszystkie dzieci w rodzinach objętych badaniem komunikowały się z dziadkami po polsku. Rozmowy przebiegały w zależności od poziomu biegłości językowej oraz wieku dzieci. W przypadku słabej znajomości polskiego, dziadkowie moderowali rozmowę - zadawali pytania i naprowadzali wnuki na proste odpowiedzi, np. „*tak, nie, nie wiem, troszeczkę*” (R. 1). Częstą praktyką podczas tych rozmów było mieszanie języków przez dzieci (R. 6: „*Odpowiadają babci »przeplatany«*”). Młodsze wnuki uczestniczyły w rozmowach mniej chętnie z powodu trudności z koncentracją uwagi (R. 17).

Uczestnicy badania posługiwali się językiem ojczystym również w kontaktach z innymi Polakami mieszkającymi za granicą podczas różnego rodzaju imprez polonijnych, np. obchodów świąt narodowych czy akcji charytatywnych (R. 5, R. 8, R. 13, R. 17, R. 19) lub ceremonii religijnych (R. 8, R. 9, R. 13, R. 18). Dla wielu uczestników wywiadów utrzymywanie prywatnych znajomości z innymi Polakami było ważnym elementem emigracyjnej codzienności (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 13, R. 19). Dla niektórych rodziców spotkania te stanowiły dodatkową możliwość eksponowania dzieci na język polski. Badanie wykazało jednak, że nawet jeśli poszukiwanie rodaków mających rodziny o podobnej strukturze było celowe (R. 13: „*Dużo zainwestowałam w to czasu, żeby znaleźć takie koleżanki, które mają dzieci i mówią z nimi po polsku. To też nie jest takie proste*”), w gronie rówieśników dzieci i tak

preferowały wybór innego języka (R. 13: „*Córka ma teraz koleżanki różne (...), które są dziećmi moich innych koleżanek, też Polek, i rozmawiają ze sobą po angielsku. Ku rozpaczy mojej i tych koleżanek*”). Niektórzy uczestnicy wywiadów świadomie nie ingerowali w sposób porozumiewania się dzieci podczas takich spotkań, wykorzystując ten czas na realizację własnych potrzeb towarzyskich, czego przykładem może być cytowana wypowiedź:

(12)

Ja rozmawiam z koleżankami po polsku, bo to jest nasz język. I też ja się czuję bardziej komfortowo rozmawiając o emocjach używać języka polskiego. No a dzieci? Oczywiście, jeśli my byśmy pilnowały to i robiły jakieś zabawy, to by mówiły po polsku, bo znają bardzo dobrze polski, ale mam poczucie, że angielski jest trochę dla nich już łatwiejszy. Szczególnie dla tych dzieci, które chodzą do szkół i są bardziej zanurzone w języku angielskim. No więc one przechodzą na angielski, a my podczas tych spotkań towarzyskich nie pilnujemy ich, bo też chcemy sobie porozmawiać z koleżankami (R. 8).

Okazją do używania języka odziedziczonego przez starsze dzieci były natomiast ich własne kontakty ze znajomymi w Polsce. Miały one miejsce podczas pobytów świątecznych czy wakacyjnych w kraju, ale także na portalach społecznościowych (R. 3, R. 4, R. 10) oraz w trakcie wspólnych gier komputerowych prowadzonych online (R. 3, R. 10). Ponadto w większości rodzin dzieci były eksponowane na język polski także podczas zajęć edukacyjnych (R. 1, R. 5, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21). Oprócz uczestnictwa w projektach internetowych organizowanych przez Libratus i ORPEG, w siedmiu rodzinach dzieci dodatkowo miały możliwość komunikowania się w języku polskim w szkołach polonijnych (R. 1, R. 11, R. 19, R. 20) lub podczas prywatnych lekcji tego języka prowadzonych on-line (R. 5, R. 8, R. 16).

5.2. Ideologie językowe

Drugim elementem modelu Spolsky’ego (np. Spolsky, 2004, 2009, 2012, 2021) są ideologie językowe, czyli przekonania dotyczące danego języka, a w kontekście RPJ także znaczenia wielojęzycznego wychowania dzieci. Są one istotnym czynnikiem kształtującym RPJ, ponieważ to od nich zależą decyzje rodziców dotyczące promowania znajomości określonego języka lub zaniechania jego wspierania. Konsekwencją rodzicielskich przekonań jest zarówno realizowanie określonych praktyk językowych, jak i przyjęcie strategii zarządzania językiem (por. Curdt-Christiansen, 2009; Curdt-Christiansen i Huang, 2020; King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Wąsikiewicz-Firlej, 2016). Wgląd w ideologie językowe pozwala zrozumieć powody, dla których w sytuacji migracji podtrzymywany jest język odziedziczony (Curd-Christiansen, 2009; Pułaczewska, 2017; Romanowski, 2022; Schwartz i Verschik, 2013) oraz jaką formę przybiera RPJ w przypadku reemigracji (Rokita-Jaśkow, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i Daly, 2023).

W materiale zgromadzonym podczas prezentowanego badania własnego na podstawie literatury przedmiotu (np. Curd-Christiansen, 2009; King i Fogle, 2006; Okita, 2002; Pułaczewska, 2017; Romanowski, 2021; Schwartz, 2010) wyodrębniono obszary analizy ideologii językowych rodziców, które wykorzystano do utworzenia listy kodów przedstawionej w tabeli poniżej (Tab. 5.3.).

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
B. Ideologie językowe	21	1283
A. Przekonania rodziców dotyczące wielojęzyczności	21	208
a. czym jest wielojęzyczność	21	87
b. wątpliwości dotyczące wielojęzyczności	13	18
c. korzyści dla dzieci	21	98
dostęp do dwóch (lub więcej) kultur	12	26
kształtowanie pozytywnych cech charakteru	10	15
lepsze perspektywy życiowe	11	17
lepszy rozwój poznawczy	15	29

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
możliwość porozumiewania się oraz kontaktu z dalszymi krewnymi	18	24
swoboda w korzystaniu z różnorodnych źródeł informacji	9	12
B. Przekonania rodziców dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego	21	264
a. opinie rodziców na temat języka polskiego	13	36
b. powody podtrzymywania języka polskiego	21	329
autentyczność kontaktu z dzieckiem	8	12
brak kompetencji w języku otoczenia	6	6
możliwość edukacji w Polsce	14	18
możliwość kontaktu z rodziną	17	31
podtrzymywanie tożsamości narodowej	14	24
przekazywanie wiedzy o polskich tradycjach narodowych i świątecznych	12	16
przekazywanie wiedzy o polskim dziedzictwie kulturowym	14	14
przekonanie o oczywistości przekazywania języka polskiego	10	15
samoświadomość rodzica	7	12
uczucia rodziców	13	35
zapewnienie dziecku lepszej przyszłości	16	38
C. Przekonania rodziców dotyczące strategii wspierania języka polskiego	21	93

Tab. 5.3. Lista kodów użyta do analizy ideologii językowych. *Źródło:* badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

Głównymi obszarami analizy ideologii językowych rodziców były:

- przekonania dotyczące wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania dzieci,
- przekonania dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego.

Ponadto podczas prowadzenia wywiadów okazało się, że niektórzy uczestnicy spontanicznie wypowiadają się również na temat stosowanych przez siebie sposobów utrzymywania języka polskiego, co także zostało poddane analizie.

5.2.1. Przekonania rodziców dotyczące wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania dzieci

Wszystkie osoby biorące udział w badaniu postrzegały wielojęzyczność jako zjawisko pozytywne. Przykładowe entuzjastyczne opinie, że „*wielojęzyczność jest wow!*” (R. 2), „*jest cudowna*” (R. 14), „*Dla mnie to same plusy są z tego. Ja nie widzę żadnych minusów*” (R. 19) są wyrażane w większości wywiadów. Szczególnie cenioną zaletą posługiwania się dwoma lub więcej językami jest możliwość dostępu do kultur innych niż własna: „*To jest klucz do świata. Klucz, który otwiera wszystkie drzwi, no wszystkie, no klucz, który otwiera drzwi do świata*” (R. 14), „*Otwiera wiele drzwi do różnych nie tylko książek, filmów, ale jakby do innych światów*” (R. 13), „*Po prostu świat nie ma granic*” (R. 17).

Niezależnie od jej walorów, wielojęzyczność jest także przedstawiana wprost jako konsekwencja wyborów życiowych osób biorących udział w badaniu, czego przykładem może być stwierdzenie: „*W naszym przypadku jest po prostu jedyną opcją*” (R. 16). Stanowisko to obejmuje także sytuację dzieci: „*No, niektórzy się zachwycają, że ojej, ale to w czterech językach. Ale ona nie miała wyjścia. Tak, że to nie ma co się zachwycać. Naprawdę*” (R16). Zauważyć należy, że w tym kontekście o zaletach wielojęzyczności mówiły przede wszystkim osoby z rodzin egzogamicznych (R. 13, R. 14, R. 17, R. 17, R. 20, R. 21).

Mimo że wszyscy rodzice są osobami od wielu lat „prowadzącymi codzienne życie w dwóch (lub więcej) językach” [tłum. własne - K.P.] (Grosjean, 1997, s. 165), w różny sposób definiują i oceniają własną wielojęzyczność. Kojarzy się im ona przede wszystkim ze swobodą i płynnością komunikacji, która oznacza brak wysiłku i koncentracji na wyborze języka (R. 1, R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 10, R. 15, R. 19, R. 21). Jest to także sposób porozumiewania się w drugim języku, który obejmuje umiejętność formułowania wypowiedzi zawierających ironię czy świadczących o poczuciu humoru (R. 3). Niezależnie od tego, że większość rodziców podkreśla, iż „*nie, nie trzeba być na poziomie native speakera*” (R. 1), niektórzy raczej krytycznie oceniają

własną wielojęzyczność. Dla przykładu w kolejnych cytatach zaprezentowano wypowiedzi osób przebywających poza krajem siedemnaście (R. 7), czternaście (R. 11) i osiem (R. 8) lat:

(13)

Tak, ja jestem dwujęzyczna, aczkolwiek fluent to jestem tylko w języku polskim. Natomiast dogadam się, załatwię wszystko. Natomiast to nie jest fluent, bo wiem, co znaczy pojęcie fluent język, więc to nie jest fluent (R. 7).

(14)

Och, nie wiem. Różne opinie słyszałam. Na pewno jak ktoś się czuje swobodnie w jakimś języku, to można go nazwać wielojęzycznym i ja tutaj jestem nazywana wielojęzyczną, mimo że nie czuję, że mój niemiecki czy angielski jest na takim poziomie jak Anglika czy Niemca (R. 11).

(15)

Nie. Myślę, że znam angielski na zasadzie wyuczonej. Dogaduję się swobodnie w tym języku, czytam, piszę, ale nie. Dla mnie dwujęzyczność to jest myśleniem w dwóch językach. To są sny w dwóch językach i to jest brak takiego tłumaczenia w głowie (R. 8).

Na podstawie przytoczonych opinii można wnioskować, że im dłuższy pobyt za granicą, tym wyższa ocena własnych kompetencji językowych.

Mimo jednoznacznie pozytywnych przekonań na temat wielojęzyczności, rodzice wspominali wątpliwości własne (R. 7, R. 12, R. 13, R. 21) lub otoczenia (R. 2, R. 3, R. 4, R. 9, R. 11, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17), które towarzyszyły decyzji o dwu lub wielojęzycznym wychowaniu dzieci, zwłaszcza w ich początkowym okresie rozwoju mowy. Osoby te szukały wsparcia i potwierdzenia swoich wyborów u lekarzy i logopedów, w specjalistycznych poradnikach czy na stronach internetowych dedykowanych wielojęzyczności oraz u innych rodziców, posiadających doświadczenie w tym zakresie.

Zdecydowana większość osób biorących udział w badaniu doświadczała natomiast zrozumienia ze strony drugiego rodzica. Otrzymywane wsparcie przejawiało się w akceptacji oraz w uczestnictwie w stosowanych strategiach zarządzania językiem, czego przykładem może być następujący cytat:

(16)

On nawet narzuca. Na przykład w tamtym roku mieliśmy problem z godzinami polskiej szkoły, z jakimiś dodatkowymi zajęciami, to od razu powiedział „nie chodzisz na dodatkowe zajęcia, chodzisz do polskiej szkoły”. On jest bardzo na to, żeby ona po polsku mówiła. Jest bardzo dumny z tego, że ona mówi dwoma językami czy trzema. On chce, żeby ona cały czas mówiła po polsku też (R. 19).

Wyjątek stanowiły dwie rodziny (R. 15 i R. 18), w których polskojęzyczni ojcowie pomimo deklarowania konieczności wspierania polszczyzny, spontanicznie wybierali język otoczenia do porozumiewania się z dziećmi. W opinii obu wspominających o tym respondentek, powodem była łatwość komunikacji.

Prezentowane badanie własne wykazało, że dla wszystkich osób biorących w nim udział, wychowanie dzieci promujące wielojęzyczność stanowi istotną wartość. Przekonania rodziców dotyczące osiąganych dzięki niej korzyści obejmują kilka aspektów związanych zarówno z planowaną przyszłością, jak i obecnym życiem, co zostało przedstawione w poniższym diagramie (Rys. 5.4.).



Rys. 5.4. Diagram ilustrujący hierarchię korzyści wynikających z wielojęzyczności. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

Do korzyści wymienianych przez rodziców należą:

- możliwość porozumiewania się i kontaktu z dalszymi krewnymi (R. 1, R. 3, R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21),
- lepsze perspektywy życiowe (R. 4, R. 5, R. 8, R. 10, R. 11, R. 12, R. 14, R. 15, R. 18, R. 19, R. 21),
- dostęp do dwóch (lub więcej) kultur (R. 1, R. 2, R. 3, R. 4, R. 6, R. 8, R. 11, R. 14, R. 16, R. 17, R. 18, R. 21),
- lepszy rozwój poznawczy (R. 1, R. 3, R. 5, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21) ²⁵.
- swoboda w korzystaniu z różnorodnych źródeł informacji (R. 3, R. 6, R. 7, R. 12, R. 14, R. 15, R. 17, R. 18, R. 19).

Według osób biorących udział w badaniu (R. 3, R. 5, R. 8, R. 14, R. 17, R. 19) wielojęzyczność pozwala również dotrzeć do wiarygodnych informacji. Oznacza to dla nich życie „bez blefu” (R. 14), a więc możliwość uzyskania rzetelnej wiedzy dotyczącej

²⁵ Przekonania te zostaną szczegółowo omówione na przykładzie języka polskiego w kolejnej sekcji.

różnych aspektów życia zawodowego, publicznego (np. gospodarczego, politycznego) czy prywatnego (turystyka, rozrywka, relacje z innymi ludźmi). Na uwagę zasługuje fakt, że żaden z rodziców nie wymienił tej korzyści w perspektywie własnej wielojęzyczności, natomiast we wszystkich wywiadach, w których zagadnienie to zostało poruszone, przedstawiane było jako umiejętność, która ułatwi życie dzieci w przyszłości.

Ponadto wielu rodziców (R. 1, R. 3, R. 6, R. 8, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17, R. 18, R. 19) uważa, że dwujęzyczność i dwukulturowość wpływają na kształtowanie pozytywnych cech charakteru i ułatwiają kontakty z innymi ludźmi (np. R. 15: *„Jest bardziej otwarty”*, R. 17: *„Nasze dzieci nie są trudne w kontakcie”*). Znajomość więcej niż jednego języka stanowi również walor osobisty dziecka, wpływający na jego wysoką samoocenę i może pozytywnie oddziaływać na jego przyszłość:

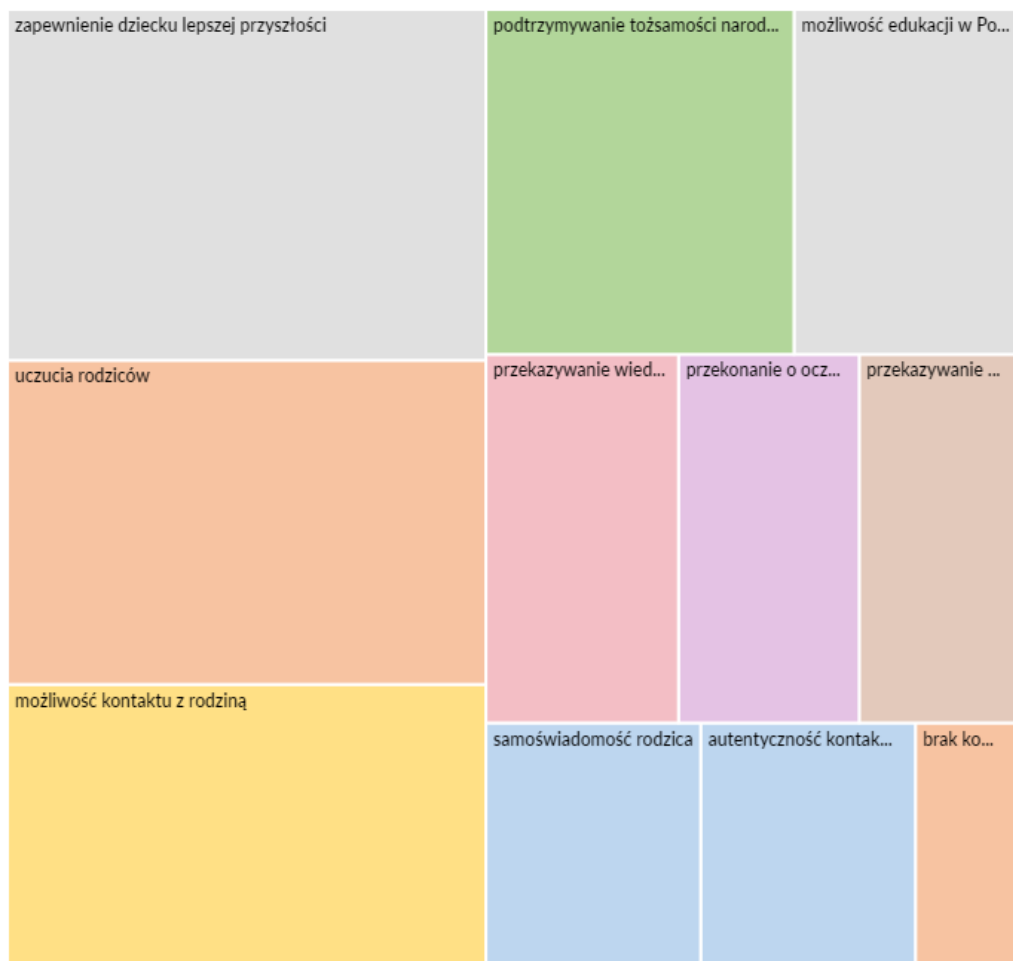
(17)

Znajomość tych języków w stopniu takim, jaki teraz znają, daje mi pewność, poczucie pewności siebie. (...) Wpłynie na jeszcze większe poczucie pewności siebie, a to się będzie przekładało na wszystko w życiu. Bo jeżeli on zna swoją wartość, to nie musi nikomu nic udowadniać (R. 14).

5.2.2. Przekonania rodziców dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego

Dla wszystkich osób biorących udział w badaniu wielojęzyczne wychowanie wiązało się przede wszystkim z decyzją o przekazaniu i wspieraniu języka polskiego, który jest dla nich bardzo ważny (np. R. 2: *„Ja kocham polski”*). Rodzice doceniają zarówno jego piękno (np. R. 4: *„Przecież ten język jest taki piękny. W ogóle jest no przepiękny, nie?”*), jak i komfort komunikowania się w nim (np. R. 13: *„A po polsku wszystko rozumiem”*, czy R. 4: *„Po prostu polski jest dla mnie relaksem. Jak się już nasłuchałam w pracy, w szkole i wszystko, to już po prostu chillout i po polsku już gadamy, tylko po polsku”*). Tylko jedna osoba wyznała, że *„zawsze język polski jest wyborem jak gdyby, do którego ja się sama zmuszam w pewnym stopniu. To nie jest dla mnie naturalne”* (R. 17). Polszczyzna jest również ważnym elementem tożsamości (np.

R. 8: „*To jest mój język. W tym języku czuję i myślę*”), który chcą przekazać dzieciom (np. R. 2: „*Takie dziedzictwo, które biorą po mnie i po ojcu*”). Analiza przekonań rodziców na temat języka polskiego pozwoliła wyłonić powody, dla których decydują się oni na przekazywanie polszczyzny dzieciom, co obrazuje poniższy diagram (Rys. 5.5.).



Rys. 5.5. Diagram ilustrujący hierarchię powodów podtrzymywania języka polskiego. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.²⁶

Najczęstszym powodem dbałości o znajomość języka polskiego u dzieci podawanym przez rodziców była chęć utrzymywania relacji z krewnymi mieszkającymi w Polsce. Siedemnaście osób (R. 1, R. 3, R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17, R. 18, R. 21) w takim właśnie kontekście opisywało, jak bardzo zależy im na pielęgnowaniu polszczyzny. Rodzice ci uważali, że bez

²⁶ W diagramie zilustrowana jest ilość odniesień do poszczególnych kodów we wszystkich wywiadach. Z tego powodu możliwość kontaktu z rodziną, mimo że wymieniana w największej liczbie wywiadów, zajmuje dopiero trzecie miejsce. Rodzicielskie uczucia i zapewnienie dzieciom lepszego życiowego startu okazały się tematami wymienianymi rzadziej, ale rodzice na omówienie ich poświęcili więcej uwagi, co świadczyć może o ważkości tych zagadnień.

znajomości języka nie będzie możliwe utrzymanie więzi z przedstawicielami starszego pokolenia (por. Pułaczewska, 2017, s. 94). Obawa utraty kontaktu między wnukami a dziadkami podkreślana była bardzo mocno, przykładowo: *„Ja sobie nie wyobrażam, żeby nie znała polskiego na tyle, żeby rozmawiać z moimi rodzicami swobodnie. Dla mnie ta relacja jest ważna”* (R. 8). W wypowiedzi innej osoby przytaczającej rozmowę z synem, odpowiedzialność za przekazywanie języka mającego służyć komunikacji międzypokoleniowej przedstawiona została jako główny motyw wspierania języka ojczystego:

(18)

„J., twoi dziadkowie są Polakami i nie wyobrażam sobie, że oni do ciebie zadzwonią i ty nie będziesz umiał powiedzieć zdania po polsku. Ty musisz umieć język polski po to, żeby się kontaktować z rodziną”. I to było u mnie chyba motto takie (R. 10).

Z wypowiedzi uczestników badania można wnioskować, że lęk przed utratą możliwości porozumienia między własnymi rodzicami a dziećmi był u nich bardzo silny. W czternastu wywiadach (R. 2, R. 3, R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 10, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 21) w refleksjach dotyczących komunikowania się z rodziną w kraju jako dodatkowy argument przemawiający za słusznością decyzji o przekazywaniu języka polskiego podawano przykłady konsekwencji postępowania osób, które o tę możliwość nie zadbały. Często opisowi takiej sytuacji towarzyszyło odniesienie się do własnych silnych emocji, jak w następującym przykładzie:

(19)

Ponadto przecież nasi rodzice, nasza rodzina nie mówi po angielsku, więc zależało nam na tym, żeby nie było takich sytuacji, jak ja słyszę. Po prostu to mnie przeraża, że wnuczka nie umie z babcią porozmawiać, z dziadkiem, z ciocią, wujkiem. (...) Po prostu przerażają mnie takie historie, a ja te historie non stop słyszałam i non stop po prostu widziałam (R. 7).

Prezentowane badanie własne wykazało, że jego uczestnicy postrzegają język ojczysty jako ważny element swojej tożsamości. Stanowisko takie pojawia się przykładowo w opinii:

(20)

Jesteśmy Polakami i mój charakter jest polski, przez język też. To jest język, w którym ja się najlepiej wysłowię, wyrażę. Ja po angielsku jestem kimś innym. I mówię, słuchajcie, jestem inną osobą po polsku. Ja inaczej mówię, inaczej artykułuję. I jestem inna. Inna (R. 4).

W przytoczonej refleksji podjęte zostało także zagadnienie budowania tożsamość w drugim języku (ang. *second language identity*), które stanowi stosunkowo nową perspektywę badawczą w językoznawstwie (Block, 2007). Warto również zauważyć, że poczucie „odmienności” (Dewaele i Nakano, 2013, s. 107) doświadczane przez osoby wielojęzyczne (Dewaele i Nakano, 2013; Ożańska-Ponikwia, 2012) może być nie tylko tematem autorefleksji, ale bywa również zauważane i odczuwane przez innych użytkowników danego języka (por. Soler i Roberts, 2019, s. 263), czego przykładem może być następujący fragment wywiadu:

(21)

Bo też zauważyłam, że nawet jak właśnie sama się wypowiadam w różnych językach. To też jakby zmieniam, wchodzę w inny świat. Zmieniam trochę sposób, w jaki się wypowiadam. Zmieniam nawet ton głosu, co potem robiłyśmy taki eksperyment. Ja i moja koleżanka. Ee, mieszkaliśmy obie, ona też jest Polką, i mieszkaliśmy obie w Kopenhadze i ona miała rozmowę jakoś przez telefon w pracy. I zauważyłam, że ona staje się inną osobą. W innym języku jest inną osobą (R. 13).

Analiza wypowiedzi rodziców wykazała, że dla siedmiu osób (R. 4, R. 6, R. 8, R. 10, R. 13, R. 16, R. 20) jednym z powodów przekazywania języka polskiego dzieciom jest ich własna samoświadomość (Ziemińska, 2008). W narracjach uczestników badania komunikowanie się w języku ojczystym przedstawiane jest jako takie, które umożliwia przekazanie spójnego i autentycznego obrazu rodzica, przykładowo: „Wydaje mi się, że bardzo byłoby mi trudno porozumiewać się z

dzieckiem w innym języku, w sposób jakiś taki uczciwy i autentyczny” (R. 16). Rodzic mówiący w swoim języku to rodzic „prawdziwy” (por. Zurer Pearson, 2022, s. 40). Jako przykład takiego przekonania można uznać wypowiedź:

(22)

Troszeczkę była taka świadomość, że skoro ja jestem Polką (...) to chyba tak mi się wydawało, że to byłoby troszeczkę takie oszukaństwo, jeśli ja bym im tego nie przekazała. (...) A to się wiąże z językiem i to, w jaki sposób mówię (R. 6).

Niewprowadzenie dziecka w świat języka polskiego oznaczałoby przekazanie fałszywego, niepełnego wizerunku rodzica: „*Tak mi się wydaje, że to byłaby chyba tylko ta połowa mamy, która jest tutaj od 17 lat*” (R. 6), czy w innej wypowiedzi: „*To jest dla mnie udawanie kogoś innego. Po prostu udawanie kogoś innego*” (R. 4).

Prezentowane badanie własne wykazało, że zachowanie autentyczności jest dla rodziców szczególnie istotne w aspekcie życia emocjonalnego. Przykładem takiego przekonania może być następujący fragment wywiadu: „*Jak ja mówię o emocjach i nawet używam języka angielskiego, to to jest takie jakbym opowiadała coś, a nie opowiadała, co jest we mnie*” (R. 8). W prezentowanym badaniu uczucia zostały wskazane jako jedyny obszar trudny do komunikowania w języku otoczenia, o czym może świadczyć następująca przykładowa opinia: „*No, żeby tak emocjonalnie czuć taką więź. (...) Takie połączenie serc bardziej. Bo dla mnie to nie byłoby możliwe jednak tak bardzo po francusku czy tam po rosyjsku*” (R. 12). Używanie języka ojczystego w rozmowach z dzieckiem przez osiem osób (R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 12, R. 14, R. 16) nie tylko zostało uznane za czynnik sprzyjający relacji, ale także przedstawione jako powód decyzji o dwujęzycznym wychowaniu. Korelację tę wyraźnie ukazuje wypowiedź jednej z matek:

(23)

Ale jakoś tak, ponieważ wyrażanie uczuć, takich czystych, od mamy płynących, nie przychodziło mi inaczej niż po polsku i to był ten moment, kiedy ja mówię nie, no to oni muszą mówić po polsku i będą mówić po polsku (R. 14).

W wypowiedziach rodziców biorących udział w badaniu ta więź emocjonalna z dzieckiem jest na tyle istotna, że deklarują oni gotowość zwiększenia zaangażowania w proces przekazywania języka, czego przykładem może być następujący fragment wywiadu:

(24)

Co więcej, gdyby to wymagało od nas więcej wysiłku, to na pewno bym włożyła ten wysiłek, ale też dlatego, że ja sobie nie wyobrażam, żeby rozmawiać z moim dzieckiem po angielsku na przykład o emocjach (R. 8).

Odpowiadając na pytanie, dlaczego dbałość o język polski jest dla nich istotna, rodzice odnosili się również do własnego dobrostanu psychicznego (Niśkiewicz, 2016), a używanie języka ojczystego w komunikacji domowej w kontekście niektórych wypowiedzi można interpretować jako pewnego rodzaju antidotum na trudne aspekty życia na emigracji (np. R. 2: *„Żebyśmy mieli tu taką swoją po prostu bańkę rodzinną”*). Dwie osoby (R. 2, R. 11) jako powód kultywowania polszczyzny wymieniły tęsknotę za ojczyzną, przykładowo: *„Odkryłam w pewnym momencie, że była to tęsknota za Polską. Tak, moja tęsknota za Polską”* (R. 2). Inny rodzic konstatuje: *„Dzięki temu, że moje dzieci mówią po polsku, nie czuję się taka samotna”* (R. 11). Dla czterech (R. 2, R. 4, R. 10, R. 14) respondentów ich własny komfort komunikacji w języku ojczystym był powodem dbałości o jego znajomość u dzieci. Motywacja taka zaprezentowana została przykładowo w stwierdzeniu: *„Ja nie cierpię, jak oni mówią do mnie po angielsku. Chyba jeszcze jest też to, czemu ja mówiłam po polsku do nich. Bo ja sama nie lubię po angielsku rozmawiać i słuchać”* (R. 4).

Z wypowiedzi respondentów można wnioskować, że ich dobre samopoczucie zależy także od efektów wysiłku włożonego w dwujęzyczne wychowanie dzieci (R. 8, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21). Sukcesowi osiągniętemu w posługiwaniu się językiem odziedziczonym towarzyszą rodzicielska duma (np. R. 10: *„Uświadamiamy mu to, jak bardzo jest to ważne, jak bardzo jesteśmy dumni, że już zna dwa języki”*) oraz radość (np. R. 2: *„Teraz w domu mówimy głównie po polsku, z czego ja tak się cieszę! Nawet pani sobie nie wyobraża, jak ja się z tego cieszę!”*). Rodzice czerpią satysfakcję nie tylko z obserwowania postępów dzieci, ale również z okazywanego przez nie

zadowolenia z posługiwania się językiem odziedziczonym. Z przytoczonych opinii wynika, że szczególnie starsi (R. 2, R. 3, R. 4, R. 10, R. 14), potrafią docenić znajomość języka polskiego, bez której „*to już życie byłoby trochę uboższe*” (R. 4). Najczęściej wymienianą przez młodzież zaletą jest szerszy niż w przypadku rówieśników krąg znajomych, obejmujący także kontakty on-line, oraz możliwość swobodnego porozumiewania się podczas pobytów w Polsce.

Kolejną emocją, której doświadczają rodzice jest niepokój o to, że ich codzienny trud może nie przynieść spodziewanych rezultatów (por. Okita, 2002). Obawę taką można odczytać przykładowo ze słów jednej z matek: „*Ja ich stracę, jak oni po polsku nie będą mówić*” (R. 2). Brak oczekiwanych efektów powoduje poczucie bezradności i frustrację:

(25)

Są takie wieczory, że ryczę w poduszkę i mówię do męża, że nigdy mi się nie uda, że po prostu nigdy się nie nauczą i że po prostu jestem bezradna, bo inni rodzice dają radę mówić po polsku, a ja nie daję rady. No i dlaczego? (R. 17).

Dodatkową trudność wywołuje świadomość, że to na rodzicach spoczywa odpowiedzialność za przekazanie języka polskiego dzieciom (np. R. 3: „*Żadna instytucja nie nauczy języka jak rodzic nie będzie tego wspierał. Sam rodzic nie będzie chciał*”). Ma to szczególne znaczenie w rodzinach, w których rodzicielskiemu poczuciu obowiązku towarzyszyć może odczuwanie osamotnienia, które przykładowo może być odczytane w retorycznym pytaniu zadany przez osobę z rodziny egzogamicznej: „*No a kto inny?*” (R. 16) lub wypowiedzi matki samotnie wychowującej dzieci: „*To było takie, no ja się czułam, że to jest moja wina, nie? Ja wiedziałam, że ta odpowiedzialność spada na mnie. Tak naprawdę tylko i wyłącznie na mnie. No bo na kogo?*” (R. 2).

Warto zauważyć, iż w niektórych przypadkach rodzice dostrzegali zależność swojego samopoczucia związanego z dbałością o język polski u dzieci z tym, jak zostaną ocenieni przez innych (por. Rokita-Jaśkow i Panek, 2025). W wypowiedziach pojawiały się sformułowania świadczące nie tylko o obawie przed negatywnymi uwagami, ale także o poczuciu winy z powodu złego wychowania dziecka: „*Nie potrafiłabym sobie chyba, nie wiem, wybaczyć albo moim rodzicom w oczy spojrzeć,*

gdybym przywiozła im dziecko, z którym nie mogą sobie porozmawiać” (R. 18). Jedna osoba w następujący sposób opisała swoje doświadczenia i towarzyszące im emocje w sytuacjach, w których oczekiwano od jej dziecka znajomości języka polskiego:

(26)

To było bardzo trudne i bardzo duże ciśnienie ze strony rodziny polskiej. Za każdym razem, jak przyjeżdżaliśmy do Polski, to było po prostu wstrzymanie oddechu, czy J. mówi, czy nie mówi (R. 17).

Postawa rodziny w kraju wywierała „*straszną presję tak naprawdę, żeby ona tylko coś powiedziała po polsku już prawidłowo*” (R. 17). Przytoczone fragmenty są cytataми z wywiadu z osobą (R. 17), która jako praktykę językową realizowaną w swojej rodzinie świadomie wybrała translanguaging, zapewniając dzieciom autonomię w wyborze częstości posługiwania się językiem polskim (por. Kopeliovich, 2013; Pułaczewska, 2017; Wilson, 2021). W kontekście całej rozmowy można wnioskować, iż nie chodziło tu tylko o zwykłą potrzebę komunikacji, ale również o oczekiwania bliskich mieszkających w Polsce dotyczące tożsamości dzieci wychowywanych poza jej granicami. W wypowiedzi tej samej osoby odczucia presji przeniesione zostały na szerszą płaszczyznę:

(27)

Jeżeli się przyjechało do Polski z dziećmi, które w ogóle nie mówią, to w ogóle jest no ciężko, ciężko. To już jest bardzo duża pogarda ze strony Polaków, że co to jest, że nie uczy polskiego, to co, ona się czuje lepsza? I od razu po prostu wszystkie kompleksy narodowe naraz do jednego gara (R. 17).

Trudne emocje rodziców są efektem negatywnej oceny nie tylko ze strony bliskich, ponieważ kwestie dwujęzycznego wychowania są także tematem dyskursu publicznego (por. Ballweg, 2022). Dyskusja dotycząca skuteczności metod wspierania języka polskiego toczy się przykładowo w mediach społecznościowych, w których uczestniczą sami rodzice. Wspomina o tym jedna z respondentek:

(28)

Na tej grupie facebookowej (...) różne ogniste i fatalne dyskusje się wywiązują, których ja nie chcę czytać, bo mnie to dołuje. Jak tam właśnie ktoś napisze, że drodzy inni rodzice, a jak wy sobie dajecie radę z tą lekcją (...)? No a inni odpowiadają, jak można sobie nie dawać rady, jak przecież dziecko powinno mówić, przecież to jest naturalne, przecież to jest normalne (R. 17).

Należy zauważyć, że także podczas prowadzenia badania niektóre osoby (R. 2, R. 3, R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 10, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 21) same krytycznie oceniały rodziców, którzy w ogóle nie zdecydowali się na przekazywanie języka polskiego dzieciom lub nie osiągnęli w tej kwestii sukcesu (np. R. 19: „*To wina jest rodziców, że dzieci nie mówią po polsku. Ja tak uważam*”).

Prezentowane badanie własne wykazało, że dla czternastu jego uczestników (R. 1, R. 2, R. 3, R. 4, R. 5, R. 7, R. 8, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 21) dbałość o język polski wynikała z potrzeby podtrzymywania tożsamości narodowej. Pragnienie zapewnienia dziecku możliwości uczestnictwa we wspólnocie narodowo-etnicznej było wyrażane dosłownie: „*Zależy mi na tym, żeby tożsamość polska była w niej utrzymywana*” (R. 5) lub:

(29)

Po prostu bardzo nam zależy, żeby dziecko mówiło w naszym ojczystym języku. No bo tak, jakby nie patrzeć, to Irlandką ona jest tylko dlatego, że tutaj się urodziła, ale przecież z krwi, to ona jest Polką, a nie Irlandką żadną, prawda? (R. 7).

Rodzice uważają, że ich dzieci są obywatelami polskimi, dbają o to, by miały polski paszporty, znały polskie symbole narodowe, zależy im na polskich świadectwach szkolnych, chcą, by dzieci potrafiły porozumieć się w różnych sytuacjach życia codziennego po ewentualnym przyjeździe do Polski. Wyobrażenie, że ich wysiłek mógłby nie przynieść zamierzonego zamiaru, wywołuje nieprzyjemne emocje, czego przykładem może być następujący fragment wywiadu:

Byłoby mi przykro, gdyby mój syn, który jest jednak Polakiem, bo ja jestem Polką, mój mąż jest Polakiem i mój syn nie mógłby mówić... Dla mnie to by była tragedia po prostu. Bardzo byłoby mi przykro (R. 15).

Dwie osoby (R. 4 i R. 11) określiły wprost swoją postawę jako patriotyzm. Jedna z nich własne zaangażowanie w przekazanie dzieciom języka ojczystego oceniła następującymi słowami: „*Tak, że nie wiem, czy to będzie bardzo duży patriotyzm, ale trochę chyba*” (R. 4). Inna uczestniczka na pytanie o powód kultywowania języka polskiego w domu odpowiedziała: „*Myślę, że to można nazwać dumą narodową. Po prostu*” (R. 17).

Osoby biorące udział w badaniu miały świadomość, że najmłodsi członkowie ich rodzin stają lub staną w przyszłości również przed dylematami samoidentyfikacji. Świadczyć o tym mogą cytowane przez rodziców podczas wywiadów przykładowe wypowiedzi ich dzieci: „*Ja jestem Włochem, wy jesteście Polakami*” (R. 15), „*Jestem oba*” (R. 19), „*Ja jestem Inglakiem, a nie Polakiem*” (R. 18), „*Nie jestem Irlandczykiem, ale też nie jestem Polakiem tak naprawdę*” (R. 2), „*Ja nie jestem Polką. Jestem Irlandką. Moi rodzice są Polakami*” (R. 3). Przekazywanie własnego języka ojczystego wynika zatem z troski o to, „*żeby mogli lepiej siebie określić. Często się zastanawiają nad tym, kim oni są*” (R. 2). Język polski i polskość mogą być traktowane w takim kontekście jako pewnego rodzaju bezpieczna alternatywa, wybór, który pozwoli dziecku wychowanemu przykładowo w egzogamicznej rodzinie żyjącej w miejscu niebędącym krajem pochodzenia żadnego z rodziców, odpowiedzieć sobie na pytanie „kim jestem?”. Egzemplifikacją takiego stanowiska może być stwierdzenie: „*W. już na starcie jest bardzo tak kulturowo niedookreślona, więc jeżeli uda mi się jakoś to w niej mocno zaszczepić, to może uniknie jakiegoś tam dysonansu późniejszego*” (R. 16) oraz w dalszej części rozmowy z tą samą osobą: „*Martwię się też o jej jakąś autoidentyfikację w przyszłości, więc wolalabym jej takich różnych wątpliwości oszczędzić*” (R. 16). W kontekście wielojęzyczności i wielokulturowości wyjątkowego znaczenia nabiera również wybór imienia dla dziecka, czego przykładem może być następująca wypowiedź:

(31)

Na początku myślałam, żebyśmy wybrali coś pomiędzy, ale wybrać coś pomiędzy polskim a hakka byłoby bardzo ciężko, więc uznałam, że nie będziemy się bawić w jakieś półśrodki. Dostanie jedno bardzo polskie, jedno bardzo chińskie, no i na tym stanęło. I to też, no mam nadzieję, że daje jej to jakąś tam pamiątkę na poczet tej samoidentyfikacji, że po prostu...No czasem ona się zastanawia, że „czym ja jestem”. No i mówi, że jest... Że jest polska, jest chińska, no i szwedzka (R. 16).

Podjęcie trudu podtrzymywania tożsamości narodowo-etnicznej jest dla rodziców wyrazem dbałości o lepszą przyszłość dziecka, a język polski postrzegany jest jako narzędzie, które pomoże im ten zamiar osiągnąć: *„Bardzo mi zależy, żeby w jakiś sposób się utożsamiała z Polską i z tym, że jest pół Polką, no a bez języka byłoby to bardzo ciężko”* (R. 16).

Według rodziców poczucie tożsamości narodowej wiąże się także ze znajomością dziedzictwa kulturowego. Dla czternastu osób (R. 1, R. 2, R. 3, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 13, R. 15, R. 16, R. 17, R. 20, R. 21) to właśnie czynnik kulturowy stanowił powód kultywowania polszczyzny. W ich przekonaniu umiejętność posługiwania się tym językiem zapewnia dzieciom dostęp do istotnej dla nich wartości (por. Baker, 2006; Bartmiński, 2009), o czym świadczą następujące opinie: *„Dlatego, że sama sobie to bardzo cenię. Uważam, że płynie z tego jakaś wartość”* (R. 16), *„Bogactwo kulturowe polskie jest tak ogromne w porównaniu do tego, co jest tutaj, że to jest...Że to życia nie starczy, żeby to poznać. I dlaczego oni mieliby to stracić?”* (R. 2). Przekazywanie wiedzy o polskich tradycjach narodowych i świątecznych było również istotnym czynnikiem motywującym ich do dbałości o język (R. 1, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 13, R. 14, R. 16, R. 18, R. 19, R. 21). Jedna z osób zauważyła nawet: *„Ja mam poczucie, że w ogóle dużo się dowiedziałam o tradycjach polskich po przeprowadzce do Stanów, bo teraz bardzo to, bardzo pielęgnuję”* (R. 8).

W przekonaniu osób biorących udział w badaniu znajomość języka polskiego może zagwarantować dzieciom lepsze perspektywy w dorosłym życiu. Według słów jednej z matek: *„Naszym wręcz obowiązkiem jest dać jej maksimum możliwości. I ta pielęgnacja języka polskiego według mnie właśnie jest jednym z elementów tych*

możliwości” (R. 21). Podobną opinię zaprezentowało szesnaście osób (R. 2, R. 4, R. 5, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 14, R. 15, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21). W narracjach rodziców lepszy życiowy start oznaczał przede wszystkim większe możliwości na rynku pracy, przy czym zaznaczyć należy, że nie przewidywali oni konkretnych scenariuszy życia dziecka, lecz wyrażali jedynie przekonanie o wartości biegłego posługiwania się językiem polskim w kontekście szerszych perspektyw zawodowych. W ich opiniach pojawiała się przeświadczenie o wartości wspierania polszczyzny przy jednoczesnym założeniu, że decyzja o jej wykorzystaniu będzie indywidualną sprawą dziecka:

(32)

Ja założyłam z góry, że to dziecko musi mówić po polsku. Dlaczego ma nie mówić po polsku? Ja mu to po prostu dam w prezencie i co on z tym zrobi w przyszłości, to już jest jego sprawa (R. 14).

W cytowanej wypowiedzi przekonaniu o wpływie (De Houwer, 1998) towarzyszy częste wśród rodziców przeświadczenie, że znajomość drugiego języka wyniesiona z domu rodzinnego jest wyjątkowym darem, którego inni rówieśnicy mogą nie posiadać. Stanowisko, że język jest inwestycją, a jego wczesne nabywanie odbywa się u dzieci bez ich świadomego wysiłku, pojawia się w wypowiedziach pięciu osób (R. 3, R. 5, R. 14, R. 18, R. 19), które ponadto podkreślały fakt, że „*to dziecko nic nie kosztuje*” (R. 19). Rodzice odnosili się także do własnych doświadczeń emigracyjnych, w których osiągnięcie biegłości w drugim języku wiązało się początkowo z dużym wysiłkiem i życiem w stresie (R. 2, R. 3, R. 4, R. 9, R. 10, R. 12, R. 13, R. 18).

Powodem kultywowania języka polskiego związanym z poczuciem zapewnienia dziecku lepszego życiowego startu jest nie tylko możliwość wykonywania przez nie bardziej prestiżowego zawodu, lecz również zdobycie wyższego wykształcenia na polskiej uczelni. Przykładowe wypowiedzi „*No i dlatego też, żeby dać mu większą możliwość właśnie w przyszłości, też możliwość studiów i pracy*” (R. 15) czy „*Jest zawsze szansa na studia w Polsce. Moje dzieci mają obywatelstwo polskie*” (R. 11) prezentują ewentualność braną pod uwagę przez czternastu rodziców (R. 1, R. 2, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 21). Studia w Polsce oceniane są przez nich jako bardziej atrakcyjne niż te w miejscu zamieszkania ze

względu na szerszą ofertę edukacyjną, wyższy poziom nauczania oraz możliwość pobytu u rodziny. Przykładem pozytywnego nastawienia do polskiej oświaty może być następujący cytat:

(33)

Z tego co słyszę od znajomych i od rodziny tu w Szwecji to zwłaszcza jeżeli chodzi o zdobycie wyższego wykształcenia, to może być naprawdę dar niebios, że ona będzie w stanie sobie o tak iść zapisać się na polski uniwersytet (R. 16).

W przypadku rodzin mieszkających w Irlandii (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7) rodzice pragną także wykorzystać możliwość zdawania języka polskiego jako obcego na maturze. Dbłość o biegłość zapewniającą uczestnictwo w życiu akademickim wiąże się również z perspektywą powrotu: „*Cały czas jest gdzieś daleko temat, że oni powrócą do Polski, będą studiować w Polsce*” (R. 13). Należy zaznaczyć, iż niektórzy rodzice (R. 3, R. 4, R. 7, R. 10, R. 13, R. 16, R. 18,) objęci badaniem wyrażali chęć własnego powrotu, ale nikt nie deklarował go w sposób kategoryczny. Osoby z rodzin endogamicznych (R. 3, R. 4, R. 7, R. 10, R. 18) częściej wyrażały przypuszczenie, że potencjalnie może on nastąpić po zakończeniu aktywności zawodowej lub usamodzielnieniu się dzieci. W rodzinach egzogamicznych przeważało stanowisko, że ze względu na drugiego rodzica powrót do Polski jest niemożliwy, choć konstatacom tym często towarzyszyło ubolewanie (np. R. 16: „*No ja się nigdy nie wyniosłam z Polski, tak w głowie, tak naprawdę. A im dłużej mnie nie ma, tym bardziej chcę wrócić*”).

Wszyscy rodzice postrzegają wielojęzyczność, na którą składa się również biegłość w języku polskim, jako zjawisko pożądane, mające pozytywny wpływ na procesy poznawcze, a w konsekwencji przynoszące dzieciom korzyści już na obecnych etapach ich rozwoju. Przykładowe opinie: „*Wiem, że już ich mózg rozwija się inaczej. Jest im dużo łatwiej*” (R.11) czy „*Komórki mózgowe całkiem inaczej i szybciej działają*” (R. 5) są podzielane przez piętnastu uczestników badania (R. 1, R. 3, R. 5, R. 7, R. 8, R. 9, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 16, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21). Wielojęzyczności przypisywana jest łatwość uczenia się, jak w wypowiedziach: „*Jestem przekonana, bo patrzę, obserwuję ich i zwracam na to uwagę, że fakt, że oni*

posługują się tyłoma językami naprawdę ułatwia im wchłanianie kolejnej wiedzy” (R. 21), czy *„Na przykład córka. Myślę, że dzięki temu, bo podobno to porusza to samo miejsce w mózgu, jest najlepsza z matematyki w swojej klasie”* (R. 12). Wielejęzyczne dzieci interesują się językami i same chcą poszerzać swój językowy repertuar (R. 8, R. 9, R. 11, R. 12, R. 13, R. 15, R. 16, R. 18, R. 20). Ponadto rodzice zauważają u nich łatwość w nauce kolejnych języków obcych, mającą przełożenie na sukces edukacyjny (R. 3, R. 7, R. 10, R. 13, R. 14, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21).

Pozytywnym aspektem wspierania języka polskiego jest nie tylko rozwój intelektualny dzieci, ale także umożliwienie im udziału w różnego rodzaju polonijnych konkursach i wydarzeniach kulturalnych, odbywających się w miejscu zamieszkania, a nawet tych organizowanych zdalnie w Polsce. Uczestnicy badania doceniają też fakt, iż dzięki znajomości języka polskiego dzieci mogą poszerzać swoje horyzonty poprzez sięganie do źródeł niedostępnych rówieśnikom. Było to szczególnie przydatne w okresie lockdownu spowodowanego pandemią COVID-19. Według opinii jednego rodzica: *„Nie ma takiej wiedzy, nie ma takich informacji w książkach anglojęzycznych, a już na pewno nie w podręcznikach z jej szkoły”* (R. 7).

Prezentując powody, dla których polscy rodzice mieszkający za granicą decydują się na przekazywanie języka ojczystego dzieciom, warto odnotować pojawiające się w ich narracjach przeświadczenie o oczywistości takiego postępowania. Dziesięciu uczestników badania (R. 3, R. 4, R. 6, R. 8, R. 10, R. 12, R. 14, R. 16, R. 18, R. 19) podając różne motywy decyzji o wielojęzycznym wychowaniu oraz o wspieraniu języka polskiego, niejako przy okazji konstatowało jej bezwarunkowy charakter, o czym mogą świadczyć przykładowe wypowiedzi: *„Nie wyobrażam sobie w ogóle, żeby dzieci nie mówiły po polsku”* (R. 3), *„Dla mnie od początku było wiadomo, że moje dziecko będzie dwujęzyczne. I jak powiedziałam, że tak będzie i tak jest”* (R. 19) lub:

(34)

Czytałam w tym zakresie i tak dalej, ale tak naprawdę czegokolwiek bym nie przeczytała, to by nie zmieniło tego, że było to dla mnie naturalne wręcz. W sensie... No nie, nie, nie wyobrażam sobie, żeby to miało wyglądać inaczej (R. 16).

Decyzja o rozpoczęciu socjalizacji językowej (por. Duff i Talmy, 2011; Schieffelin i Ochs, 1986; Skudrzyk, 2019; Stępkowska, 2017) we własnym języku ojczystym dla sześciu osób (R. 4, R. 7, R. 9, R. 10, R. 14, R. 21) oparta była o stwierdzenie braku kompetencji w języku miejsca zamieszkania. Podejmujący ją rodzice obawiali się przekazania dzieciom złych wzorców językowych, czego przykładem może być następujące stanowisko:

(35)

A jeszcze jednym z motywów dlaczego nie chciałam do niej mówić po rumuńsku, ponieważ mam świadomość tego, że nie mam naturalnego akcentu. Ja mogę mówić poprawnie, mogę mówić na każdy temat, ale nie wymawiam prawidłowo (R. 9).

Czasem stanowisko rodzica oparte było na opinii osoby uznawanej przez niego za autorytet: „*Wszystko po polsku. Nie, nie »babraliśmy się« w język angielski, bo to nie nasza działka. Zupełnie. Tak nam fachowiec powiedział*” (R. 7). Obawa przed utrwaleniem u dzieci złych wzorców językowych pojawiła się nawet w wypowiedzi osoby, u której można zakładać wysoki stopień znajomości języka obcego:

(36)

Ja jestem po filologii angielskiej, ale ja jestem tylko człowiekiem. Ja nie będę przenosić, być może, swoich błędów na niego. (...) Żeby później nie było problemu z wyplenieniem tych błędów (R.14).

Przekonania osób biorących udział w wywiadach odnosiły się także do stosowanych przez nie strategii. W tym zakresie wszyscy rodzice podzielali pogląd, że ekspozycja na język polski powinna nastąpić jak najwcześniej, co jest zgodne z ustaleniami innych badaczy (Piller, 2001, s. 75). Stanowisko takie zostało wyraźnie sformułowane w wypowiedzi:

(37)

Chcieliśmy opóźnić ekspozycję na język angielski ile się tylko dało. W domu rozmawiamy ja po polsku, tata po hiszpańsku. Z tatą rozmawiamy po hiszpańsku, jako cała rodzina. I to było celowe, bo z tego co się dowiadywałam, z tego co czytałam język otoczenia wcześniej czy później przejmie, będzie tym językiem dominującym. Tak więc no, dzieci wiedzą, że mówiliśmy po angielsku, ale celowo nie posłaliśmy do żadnych żłobków przedszkoli, niani i tak dalej, żeby jak najdłużej mówiły po polsku i po hiszpańsku. Żeby jak najlepiej się tego języka mogły nauczyć, zanim pójdą na cały dzień do jakiejś szkoły amerykańskiej (R. 20).

Obawa utraty polszczyzny na rzecz języka dominującego w otoczeniu została wymieniona przez dziewięć osób (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 10, R. 14, R. 16, R. 20). Warto zauważyć, że obserwacja rodziców dotycząca zmiany preferencji językowych dzieci ma swoje uzasadnienie naukowe (np. Grosjean, 2010, s. 209; Zurer Pearson, 2022, s. 165) i podziela ją wielu ludzi na świecie (Spolsky, 2005, s. 257).

Według niektórych osób (R. 3, R. 4, R. 5, R. 9, R. 11, R. 13, R. 14, R. 16, R. 19, R. 20, R. 21) osiągnięcie dobrych efektów w przekazywaniu języka mniejszości wymaga nie tylko jak najwcześniejszego rozpoczęcia stosowania obranej strategii, ale także uprzedniego wnikliwego przemyślenia sposobów realizacji swoich zamierzeń:

(38)

I gdybym się nad tym nie zastanawiała wcześniej, to pewno byłyby dzieci albo po hiszpańsku, albo tylko po angielsku wychowywane. Ale właśnie, że miałam te kilka lat na zastanowienie wcześniej, zdecydowałam, że spróbujemy. (...) I cieszę się, że zainteresowałam się tym wcześniej. I że to było takie przemyślane od samego początku (R. 20).

W jednym z wywiadów rozważenie pozytywnych i negatywnych aspektów podtrzymywania znajomości języka polskiego na emigracji zostało ujęte w formę następującej rady: „*Jak ktoś na przykład jeszcze ma małe dzieci, po prostu zastanówcie się, co wasze dzieci będą miały lepszego albo czego nie będą miały, jeżeli tego nie zrobicie*” (R. 14).

Badanie własne wykazało, że dla rodziców ważna jest również konsekwencja w stosowaniu przyjętego sposobu wspierania dwujęzyczności. Przykładową opinię: „*Ale musi być mocna decyzja. I to tak właśnie u mnie to była ta mocna decyzja, jak się dzieci urodziły, że ja, obojętnie co, ja będę do was mówić po polsku*” (R. 13) podzielało czternastu rodziców (R. 2, R. 3, R. 4, R. 5, R. 7, R. 8, R. 11, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 20). Zdecydowana większość osób przyznała, że stałość w realizacji RPJ jest dla nich zadaniem trudnym, wymagającym cierpliwości i dużego zaangażowania (np. R. 14: „*Ale naprawdę to trzeba mieć dużo zacięcia, przede wszystkim własnego, takiej dyscypliny, żeby ten język polski pilnować, bo on się w momencie może wymknąć spod kontroli*”). Warto zauważyć, że o ile w wypowiedziach rodziców dotyczących wielojęzyczności spontanicznie pojawiała się metafora klucza otwierającego drzwi (R. 8, R. 13, R. 14, R. 17), o tyle mówiąc o wspieraniu języka odziedziczonego, często używali oni słownictwa związanego z konfliktem, np: walczyć, walka, kłócić się, poddawać się, przegrywać, porażka, tamten obóz (R. 2, R. 3, R. 4, R. 10, R. 15, R. 18, R. 19) oraz pracą, np: pracować, trud, wysiłek, wysilać się, trudna, ciężka, systematyczna praca (R. 1, R. 4, R. 6, R. 8, R. 10, R. 11, R. 13, R. 14, R. 17). Podtrzymywanie polszczyzny u dzieci jest w ocenie sześciu rodziców (R. 3, R. 4, R. 6, R. 8, R. 10, R. 15) zadaniem niełatwym również ze względu na specyfikę samego języka, który w ich opinii jest trudny (np. R. 15 „*polski jest przecież bardzo trudny*”). Tylko jedna osoba stwierdziła, że dbałość o język polski „*jest prosta*” (R. 7).

Rodzice w różny sposób oceniali skuteczność realizowanych przez siebie strategii wspierających przekazywanie języka polskiego. Część osób była usatysfakcjonowana ze swojego postępowania (np. R. 3: „*To jest skuteczne. Na pewno można było to zrobić lepiej, ale jestem zadowolony z wyników. Zrobiliśmy wszystko, co z naszej strony trzeba było i to zaprocentowało*”), inni odnosili się bardziej do tego, czego jednak nie udało im się osiągnąć:

(39)

Ja bym naprawdę bardzo chciała więcej robić, ale no, to jest pogodzenie pracy i że tak powiem wielu ról, w których ja jestem, to jest bardzo ciężkie i nawet jak się chce bardzo i to nie ma na to czasu
(R. 1).

Warto zauważyć, że refleksja osób biorących udział w badaniu dotyczyła także przyczyn ich sukcesu lub niepowodzenia w stosowaniu strategii promowania dwujęzyczności. W tej kwestii oceny rodziców prezentowały pewnego rodzaju kontinuum między silnym przekonaniem o wpływie (por. De Houwer, 1998), czego przykładem może być wypowiedź: „*Tak, że, okazuje się, że jak się chce, to można polskość kultywować w domu. Trzeba tylko chcieć*” (R. 7), a zaakcentowaniem dominującego znaczenia sprawczości dzieci (por. Kopeliovich, 2013; Wilson, 2021), jak w poniższym cytacie:

(40)

Ale ja tak naprawdę w pewnym momencie zdałam sobie sprawę z tego, że dziecko tak czy owak jest osobą indywidualną, które ma swoje pomysły i na życie, i na języki. Więc sobie myślę, dobra, no to to co zrobię, no to zrobię najlepiej jak umiem. A co z tego wyjdzie? No to już tak czy owak nie zależy tylko ode mnie (...) Że tak naprawdę to jest wszystko kwestia bardzo indywidualna i dziecka. To nie rodzic wybiera. Rodzic może się znęcać, może krzyczeć. Może się denerwować, może sobie coś tam postanowić, ale tak naprawdę dziecko i tak zrobi co zechce. Więc jeżeli nasze dzieci będą chciały mówić po polsku, to będą mówiły na pewno (R. 17).

5.3. Zarządzanie językiem

Według modelu Spolsky’ego (np. 2004, 2009, 2012, 2021) trzecim i ostatnim elementem polityki językowej jest zarządzanie językiem, rozumiane jako świadomy wysiłek podejmowany w celu kształtowania praktyk językowych (Spolsky, 2009, s. 4), mogący mieć także wpływ na zmianę przekonań dotyczących danego języka (Spolsky, 2009, s. 5). W obrębie rodziny zarządzaniem tym są wszelkie działania rodziców zmierzające do określonego rozwoju językowego dzieci, poczynając od decyzji o ich dwu lub wielojęzycznym wychowaniu (Spolsky, 2009, s. 5). W przypadku rodzin z doświadczeniem migracji zarządzanie językiem wiąże się z powzięciem postanowienia dotyczącego przekazywania lub odrzucenia języka mniejszości (Spolsky, 2009, s. 5). Konsekwencją decyzji rodziców o jego wspieraniu są wszelkie starania o jak

najskuteczniejsze zorganizowanie tego procesu (por. Döpke, 1998; Schwartz, 2010, 2020; Schwartz i Verschik, 2013; Spolsky, 2009).

W zgromadzonym podczas wywiadów materiale wyłoniono dwa główne obszary analizy zarządzania językiem (por. Schwartz, 2010, 2020), którego celem było wspieranie języka polskiego przez rodziców biorących udział w badaniu:

- działania ukierunkowane na wewnętrzną kontrolę środowiska domowego (poziom mikro),
- działania ukierunkowane na poszukiwanie kontroli zewnętrznej (poziom makro).

Ponadto podczas prowadzenia wywiadów rodzice formułowali oczekiwania wobec systemu edukacji polonijnej. Zostało to uwzględnione w analizie zgromadzonego materiału. Tabela poniżej (Tab. 5.4.) przedstawia listę kodów wyodrębnionych na podstawie wypowiedzi rodziców na temat sposobów wspierania przekazywania języka polskiego.

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
C. Zarządzanie językiem	21	454
A. Działania ukierunkowane na wewnętrzną kontrolę środowiska domowego	21	437
a. strategie komunikacyjne	21	32
1. rodziny egzogamiczne	13	21
jeden rodzic - jeden język	6	10
język mniejszości w domu	1	1
mieszanie języków	2	5
podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności	5	6
2. rodziny endogamiczne	8	11
język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności	8	11

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
b. strategię rodzicielskiego dyskursu	21	63
konsekwentne kontynuowanie przez rodzica rozmowy w języku polskim	16	19
mieszanie języków	19	32
poprawianie i tłumaczenie wypowiedzi dziecka na język polski	7	15
sygnał, że wypowiedź nie została zrozumiana	2	3
zakwestionowanie części wypowiedzi, poprzez zadanie pytania w języku mniejszości	1	1
c. sposoby wspierania języka polskiego	21	708
czytanie polskich książek	20	65
decyzja rodzica o rezygnacji z pracy	3	3
docenienie wysiłków dziecka w używaniu języka polskiego	5	6
gry planszowe, krzyżówki, zabawy słowne	5	12
jak najwcześniejsze rozpoczęcie wspierania języka polskiego	10	17
konsekwencja w stosowaniu przyjętej strategii	10	27
kultywowanie polskich tradycji	11	21
nauka pisania i czytania po polsku	11	21
nauka przez zabawę i dostosowanie treści do zainteresowań dzieci	8	18
polskie filmy i programy telewizyjne	15	25
polskie piosenki	10	15
polskie programy internetowe	7	11
polskie stacje radiowe	1	1

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
przekazywanie dzieciom wiedzy o polskiej historii	3	4
przekazywanie dzieciom wiedzy o polskim dziedzictwie kulturowym	14	18
przypominanie dzieciom, żeby mówiły po polsku	2	2
rozmowy w języku polskim	21	43
sluchanie polskich audiobooków	5	5
uświadamianie dziecku korzyści ze znajomości języka polskiego	4	10
zaangażowanie rodzica obcojęzycznego	5	8
zwracanie uwagi dzieciom, żeby mówiły po polsku	6	7
B. Działania ukierunkowane na poszukiwanie kontroli zewnętrznej	20	109
a. kontakt z innymi Polakami	12	23
b. organizowanie życia polonijnego oraz edukacji polonijnej	4	7
c. uczestniczenie dziecka w polonijnym życiu kulturalnym	4	4
d. udział dzieci w konkursach i przedstawieniach	2	4
e. wakacyjne i świąteczne wyjazdy do Polski	17	38
f. uczestnictwo dziecka w zajęciach z języka polskiego	18	36
indywidualne zajęcia z języka polskiego	3	4
organizacja zajęć wspierających język polski przez członków rodziny z Polski	2	5
starania o język polski w systemie edukacji w miejscu zamieszkania	1	2
uczestnictwo w zajęciach szkoły polonijnej	4	6

Nazwa kodu	Liczba wywiadów	Liczba odniesień w wywiadach
włączenie dziecka w edukację domową w Polsce	18	18
włączenie dziecka w system edukacji stacjonarnej w Polsce	2	3
D. Oczekiwania rodziców wobec edukacji polonijnej	10	32

Tab. 5.4. Lista kodów użyta do analizy zarządzania językiem. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

5.3.1. Zarządzanie językiem ukierunkowane na wewnętrzną kontrolę środowiska domowego

Podjmując decyzję o wspieraniu języka mniejszości u dzieci rodzice muszą rozstrzygnąć, w jaki sposób to zamierzenie w ich sytuacji życiowej jest możliwe do osiągnięcia. Ich działania są przede wszystkim ukierunkowane na „organizację dwujęzycznego domu” (Zurer Pearson, 2022, s. 185), ponieważ jest to sfera życia, na którą mają największy wpływ. Aby swój cel zrealizować rodzice wybierają odpowiednią dla jego osiągnięcia strategię komunikacyjną (Romaine, 1999), stosując określone strategie dyskursu (Lanza, 1997) oraz dbają o stworzenie w domu warunków sprzyjających przekazywaniu języka (Riches i Curdt-Christiansen, 2010).

Dla zdecydowanej większości rodziców biorących udział w badaniu (R. 2, R. 3, R. 4, R. 5, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21) podstawowym sposobem przekazywania i wspierania języka polskiego było prowadzenie w nim codziennych rozmów z dziećmi. Zadanie to wymagało dużego osobistego zaangażowania, czego przykładem mogą być następujące wypowiedzi:

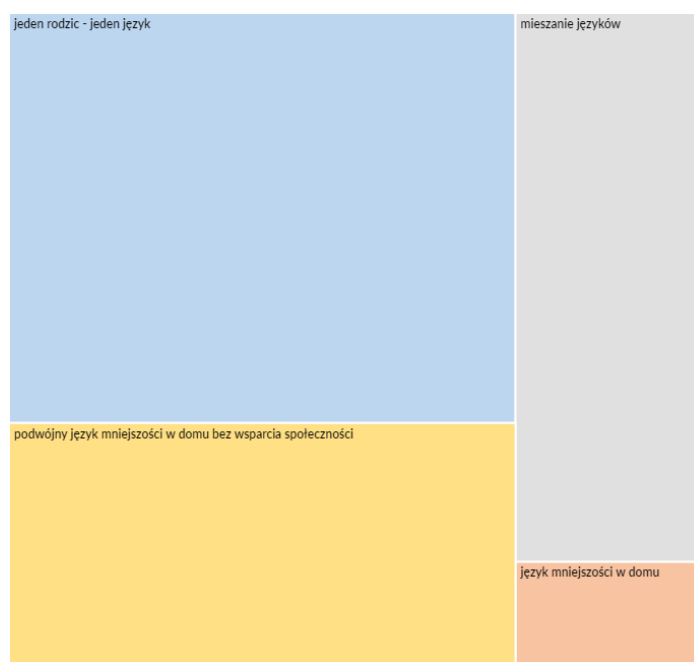
(41)

Najtrudniejsze właśnie, żeby nie przestać mówić po polsku do dzieci, bo to jest bardzo łatwo zrobić. Mówić w języku otoczenia, bo to jest bardzo proste. Trzeba właśnie naprawdę cały czas przypominać sobie, żeby tego nie robić, albo nie tak bardzo (R. 13).

(42)

Trzeba mówić, mówić, mówić, mówić. To znaczy, nie trzymałam się tego wcześniej tak mocno. Natomiast jak już poszła tutaj do przedszkola i do szkoły, no to wyrugowałam zupełnie szwedzki, bo wcześniej tam miała jakieś książeczki (R. 16).

Ponadto rodzice musieli zdecydować, w jaki sposób tę naczelną zasadę mówienia po polsku realizować na co dzień, czyli jaki wzorzec komunikowania się przyjąć (Romaine (1999). Zależało to przede wszystkim od ich własnej biegłości w języku dominującym w otoczeniu oraz od tego, czy posługują się tym samym językiem ojczystym (por. De Houwer, 1999). Strategie komunikacyjne realizowane przez osoby biorące udział w badaniu ilustruje diagram poniżej (Rys. 5.6.).



Rys. 5.6. Diagram ilustrujący hierarchię strategii komunikacyjnych w rodzinach egzogamicznych. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

W rodzinach egzogamicznych objętych badaniem stosowane były cztery spośród sześciu wyróżnionych przez Romaine (1999) strategii komunikacyjnych. Niezależnie od ich miejsca zamieszkania (kraj pochodzenia rodzica obcojęzycznego lub kraj trzeci) naczelną zasadą wspierania dwujęzyczności było rozdzielanie języków w komunikacji

domowej (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 13, R. 14, R. 16, R. 19, R. 20, R. 21). Oznaczało to, że każdy z opiekunów zwracał się do dziecka w swoim własnym języku pierwszym (por. Deuchar i Quay, 2001; Döpke, 1992; Fogle i Logan-Terry, 2008; Grammont, 1902; Lanza, 1997; Ronjat, 1913). W rodzinach egzogamicznych mieszkających w kraju, w którym językiem dominującym w otoczeniu był język drugiego rodzica (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 19, R. 21) stosowano strategię jeden rodzic - jeden język, czyli OPOL. Jest ona realizowana w przypadku wsparcia środowiska zewnętrznego dla jednego z języków komunikacji domowej (Romaine, 1999). Należy zauważyć, że mimo gorliwości w stosowaniu strategii rozdzielania języków w rozmowach z dziećmi, polskojęzyczni rodzice często komunikowali się z nimi w języku innym niż własny. Najczęściej był to język, którym porozumiewano się w szerszym kręgu rodzinnym, czego przykładem może być następująca wypowiedź: „*Nawet jak jest mąż i gdy rozmawiamy, to rozmawiamy po polsku, No chyba, że on się [zapyta] »o czym tam rozmawiacie?« albo coś. No to wtedy rozmawiamy po grecku*” (R. 19).

Mimo że nie wszystkie badania naukowe potwierdzają skuteczność strategii OPOL w osiągnięciu przez dziecko zrównoważonej dwujęzyczności (Schwartz, 2020, s. 196), wielu rodziców wybiera ją, kierując się przekonaniem, że zapewnia ona wystarczającą ekspozycję na oba języki (Deuchar i Quay, 2001, s. 8). Część badaczy zauważa jednak, że w przypadku rodzin z doświadczeniem migracji dzieci do osiągnięcia bilingwizmu potrzebują większego wspierania języka mniejszości, ponieważ język dominujący w otoczeniu jest obecny nie tylko w rodzinie, ale także przykładowo w szkole, sąsiedztwie i mediach (Deuchar i Quay, 2001; Zurer Pearson, 2022). Założenie to jest podstawą realizacji strategii język mniejszości w domu, czyli mL@H (Deuchar i Quay, 2001; Romaine, 1999). Ten sposób dbałości o polszczyznę został przyjęty w rodzinie polsko-hiszpańskiej (R. 11), w której ojciec nauczył się języka polskiego, aby posługiwać się nim (a w konsekwencji wzmacniać go) w komunikacji domowej. Ekspozycja na język dominujący w otoczeniu zapewniona była dzieciom tylko poza środowiskiem rodzinnym.

Nieco inaczej zarządzanie językiem realizowane było w rodzinach egzogamicznych mieszkających w kraju trzecim (R. 12, R. 13, R. 14, R. 16, R. 20). W tych przypadkach języki ojczyste rodziców były różne, ale żaden z nich nie był dominujący w otoczeniu (w przeciwieństwie do sytuacji, w której stosowany jest OPOL). Strategią przyjmowaną w takiej sytuacji jest podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności (Romaine, 1999). Jej realizacja wiąże się z decyzją,

czy dzieci będą eksponowane na oba języki odziedziczone, a jeżeli tak, to w jaki sposób. W prezentowanym badaniu własnym biorące w nim udział matki deklarowały wyłączone używanie języka polskiego w domu, natomiast obcojęzyczni ojcowie rozmawiali z dziećmi w swoich językach tylko w czterech przypadkach (R. 13, R. 14, R. 16, R. 20). W rodzinie polsko-czeczeńskiej mieszkającej we Francji (R. 12) głównym językiem komunikacji domowej był polski, co wynikało z jej historii sprzed wyjazdu na emigrację. Mimo ustalenia strategii wspierania języka polskiego, także w tych rodzinach dochodziło do mieszania języków w kontaktach z dziećmi. Na podstawie przytoczonej wypowiedzi można wnioskować, że proces ten zachodził stopniowo:

(43)

A jak jesteśmy razem wszyscy to czasem się zdarza, że mówimy po angielsku. A potem każdy sobie coś tam trochę może wtrącić w swoim wybranym języku. Albo, i też trochę mi się to nie podoba, ale tak naturalnie jest, a tak wyszło trochę niezupełnie, przechodzimy wszyscy na duński. Bo ja też znam bardzo dobrze ten duński. I to jest takie super najłatwiejsze dla wszystkich. Mój mąż się bardzo cieszy, a ja nie za bardzo, bo wtedy ten polski to już w ogóle jest tylko wtedy, jak jestem sama z dziećmi (R. 13).

Wartym podkreślenia jest fakt, że w zdecydowanej większości rodzin z podwójnym językiem mniejszości w domu bez wsparcia społeczności, ojcowie, poza mówieniem do dzieci we własnym języku oraz sporadycznym czytaniem na głos, nie przejawiali aktywności w jego wspieraniu. Przeciwną postawę prezentowały matki - to one organizowały środowisko domowe sprzyjające przekazywaniu języka drugiego rodzica, przykładowo kupując książki i słowniki, wybierając odpowiednie programy telewizyjne, czy zachęcając dzieci do kontaktów z rodziną ojca. Jedna z nich określiła swoją postawę słowami: „*Kurczę, no tutaj to ja jestem tym wspierającym*” (R. 12). Wyjątek stanowiła rodzina polsko-hiszpańska ze Stanów Zjednoczonych Ameryki (R. 20), w której dbałość o języki odziedziczone była przedmiotem troski obojga rodziców.

W jednej rodzinie egzogamicznej (R. 17) jako naczelną zasadę dwujęzycznego wychowania przyjęto strategię mieszania języków (Barron-Hauwaert, 2004; Romaine, 1999). Polskojęzyczna matka wspierała język polski i organizowała środowisko

domowe tak, by sprzyjało ono jego akwizycji (np. zaproszenie krewnej Polki), jednak z zasady akceptowała komunikację w języku francuskim, przyjmując translanguaging jako prymarną praktykę językową rodziny (por. Kopeliovich 2013). Z jej wypowiedzi wynika, że mimo wcześniejszych postanowień, promowanie języka mniejszości bez zupełnego wsparcia otoczenia zaczęło być coraz bardziej problematyczne wraz z rozwojem dziecka:

(44)

Nie ma przedszkoli polskich, nie ma spotkań, więc tak naprawdę ja od zawsze byłam jedyną osobą i dla mnie to było bardzo trudne, żeby samą ze sobą rozmawiać. Bo tak naprawdę, żeby nauczyć się języka, to potrzeba dialogu, czyli żeby było pytanie i odpowiedź. I w momencie, kiedy ja miałam zadać pytanie dziecku i odpowiedzieć sama na to pytanie, to mi to w ogóle nie szło (R. 17).

W trakcie wywiadu okazało się również, że polszczyzna, której funkcja w sytuacji emigracji coraz bardziej ogranicza się do bycia językiem używanym wyłącznie w sferze życia domowego (por. Miodunka i in. 2018), stała się niewystarczająca do opisu złożonej rzeczywistości postrzeganej przez dziecko:

(45)

W każdym razie mi dosyć dobrze szło, dopóki Julia była dosyć mała. I w momencie, jak poszła do szkoły i jej francuski, nagle po prostu stał się bardzo bogaty i nagle dojrzała bardzo właśnie językowo, to już trudno mi było nadgonić samej, jak gdyby te właśnie tematy takie już bardziej, mniej takie życiowe, a bardziej już filozoficzne, jeżeli można mówić o filozofii w wieku czterech lat (R. 17).

Wybieranie w rozmowie kodu komunikacyjnego, który według jej uczestników, w tym dzieci, najbardziej odpowiada poruszanemu tematowi, jest elementem strategii mieszania języków. Przykładowo w przypadku dwujęzycznego wychowania często

kwestie związane ze szkołą omawiane są w języku edukacji (Zurer Pearson, 2022, s. 188).

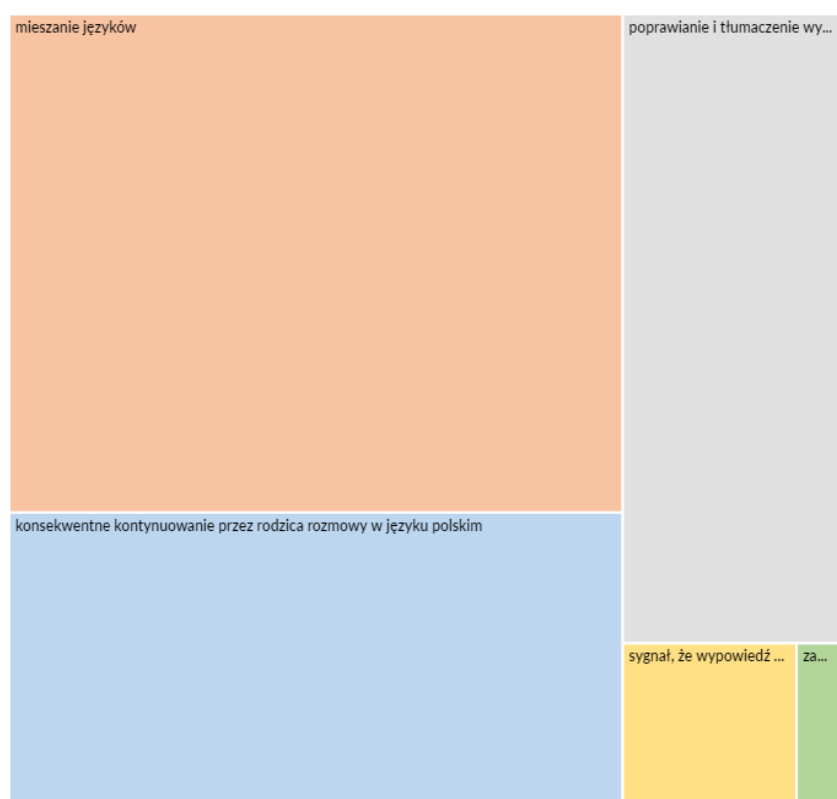
We wszystkich rodzinach endogamicznych biorących udział w badaniu (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 10, R. 15, R. 18) przyjęta była strategia język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności (Romaine, 1999), mająca zastosowanie w sytuacji, gdy wspólny język obydwójga rodziców nie jest językiem dominującym w otoczeniu. Naczelną jej zasadą jest zintensyfikowanie wysiłków zmierzających do utrzymania języka komunikacji domowej. Promowanie języka polskiego polegało przede wszystkim na ustaleniu wyłączności porozumiewania się nim w rodzinie (np. R. 10: *„W domu zawsze wprowadzam zasadę, że synu musisz się wysilać i mówimy tylko w języku polskim”*, czy R. 7: *„Rozmawiamy wyłącznie w języku polskim, w domu. Wyłącznie”*). Jednorodne etnicznie środowisko domowe sprzyjało wykreowaniu przestrzeni ułatwiającej kultywowanie polszczyzny: *„Nasz dom jest naprawdę typowo polski dom, gdzie tylko mówimy po polsku, nawet co niektórzy by powiedzieli, że to jest ułomnością, ale tak”* (R. 10), czy *„W naszym domu widać tą polskość, widać na każdym kroku po prostu”* (R. 7). Wydaje się, że są to dobre warunki, by z większą konsekwencją niż w rodzinach egzogamicznych unikać mieszania języków (np. R. 3: *„Rzadko się przełączamy. Procentowo może 10%, może mniej nawet”*). Należy jednak zauważyć, że mimo świadomego przyjęcia zasady wyłączności używania języka mniejszości w domu bez wsparcia społeczności przez obydwójga rodziców, w praktykach językowych dwóch ojców (R. 15 i R. 18) pojawiała się mieszanie języków, a nawet zmiana kodu na język otoczenia. Sytuacja ta była w obu przypadkach na tyle częsta, że powodowała ingerencję matek, które musiały renegocjować realizowanie strategii.

Przyjęta przez rodziców strategia komunikacyjna (w prezentowanym badaniu własnym: jeden rodzic - jeden język, język mniejszości w domu, podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności, mieszanie języków oraz język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności) jest prymarną długofalową zasadą kształtującą wzorzec językowych interakcji między rodzicami a dziećmi (Romaine, 1999). Jednak, niezależnie od rodzaju tej nadrzędnej reguły, rodzice stają przed wyzwaniem, jak tę makrostrukturę realizować w codziennym życiu (Döpke, 1998). Jednym ze sposobów wdrażania obranej strategii (Romaine, 1999) są ich świadome reakcje na wybory językowe dzieci dokonywane podczas wspólnej komunikacji, czyli rodzicielskie strategie dyskursu (Lanza, 1997). W literaturze przedmiotu (np. Zurer

Pearson, 2022, s. 200) podaje się zazwyczaj pięć rodzajów odpowiedzi udzielanych dziecku używającemu języka innego niż oczekiwany przez rodzica:

- sygnał, że rodzic nie zrozumiał wypowiedzi (ang. *minimal grasp*);
- zakwestionowanie wypowiedzi dziecka poprzez zadanie mu pytania w języku mniejszości (ang. *expressed guess*);
- przetłumaczenie wypowiedzi dziecka z prośbą o powtórzenie (ang. *repetition*);
- kontynuowanie przez rodzica rozmowy w wybranym przez niego języku (ang. *move-on*);
- mieszanie języków wynikające z akceptacji wyboru języka dokonanego przez dziecko (ang. *code-switching*).

W rodzinach objętych badaniem realizowane były wszystkie strategie dyskursu (Lanza, 1997), a częstotliwość ich stosowania ilustruje poniższy diagram (Rys. 5.7.).



Rys. 5.7. Diagram ilustrujący hierarchię strategii rodzicielskiego dyskursu. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

Sygnał, że rodzic nie zrozumiał wypowiedzi dziecka oraz zakwestionowanie jego wypowiedzi poprzez zadanie pytania w języku mniejszości są strategiami

ukierunkowanymi na osiągnięcie jednojęzycznego dialogu (Schwartz, 2020, s. 198). W zgromadzonym podczas badania materiale wymieniane były one rzadko. Strategia udawania, że rodzic nie rozumie wypowiedzi dziecka w innym niż preferowanym przez siebie języku (ang. *minimal grasp*), wspomniana była tylko w dwóch rodzinach endogamicznych (R. 3, R. 4). W pierwszej z nich polegała na niereagowaniu i zrywaniu konwersacji w języku otoczenia: „*Postanowiłem, że nie będę odpowiadał w pewnym momencie, jak mówią do mnie po angielsku*” (R. 3). W drugim przypadku brak odpowiedzi poprzedzony był wyjaśnieniem:

(46)

„*No przecież ja ciebie nie rozumiem. W ogóle po polsku proszę do mnie mówić*”, *nie? I nie przyjmowałam po prostu nic po angielsku do mnie. I jak oni tak do mnie, to po prostu mówiłam, że ja nie rozumiem.*
„*Ja nie znam angielskiego*” (R. 4).

Wydaje się, że rodzinach egzogamicznych, w których dzieci mają świadomość zrównoważonej dwujęzyczności rodziców, trudniej byłoby za pomocą tej strategii wpływać na ich zachowania językowe (por. Wilson, 2021).

Druga strategia jednojęzyczna, czyli zakwestionowanie części wypowiedzi dziecka połączone z pytaniem o rozstrzygnięcie (ang. *expressed guess*), preferowana była w jednej rodzinie egzogamicznej (R. 1). Jej stosowanie zostało wyjaśnione przez polskojęzyczną matkę w następujący sposób: „*Na przykład ona coś powie po włosku, to mówię »No to mówi się tak. A chciałaś zapytać o to?«. A ona mówi »Tak«*” (R. 1).

Strategię polegającą na powtarzaniu przetłumaczonych wypowiedzi dziecka (ang. *repetition*) wymieniano w siedmiu rodzinach (R. 1, R. 2, R. 4, R. 5, R. 11, R. 12, R. 19), przykładowo:

(47)

Wiadomo, że czasami brakuje jej słów polskich, to wkłada greckie słowa. No to ja jej wtedy mówię, że na przykład to, co powiedziałaś po grecku, to jest tak po polsku. No to już później, następnym razem, już do mnie mówi po polsku (R. 19).

Ten sposób reagowania na wypowiedzi dziecka w języku otoczenia uznawany jest przez większość rodziców za skuteczny, czego przykładem może być następująca wypowiedź:

(48)

Jak ona coś mi powie po węgiersku, to ja w tym czasie symultanicznie jej tłumaczę na polski. I to jest szokujące, proszę pani, że potem, jak następnym razem wchodzi w grę te słowa, które ona wstępnie mówiła po węgiersku, ona już potem w następnych zdaniach polskie słowa używa. Znaczy, że już zapamiętała to, co jej symultanicznie wcześniej przetłumaczyłem (R. 5).

Niektórzy rodzice proszą lub wymagają od dzieci powtórzenia wypowiedzi z włączeniem do niej przetłumaczonego (lub poprawionego) na język mniejszości fragmentu:

(49)

Od razu jej powtarzam, jak jest po polsku i każę powtórzyć całe zdanie. I jakby ona nie ma z tego powodu jakiejś frustracji, żeby powtórzyć zdanie na przykład z poprawnie odmienionym rzeczownikiem albo powtórzyć z rzeczownikiem, który jest po polsku, a nie po francusku (R. 12).

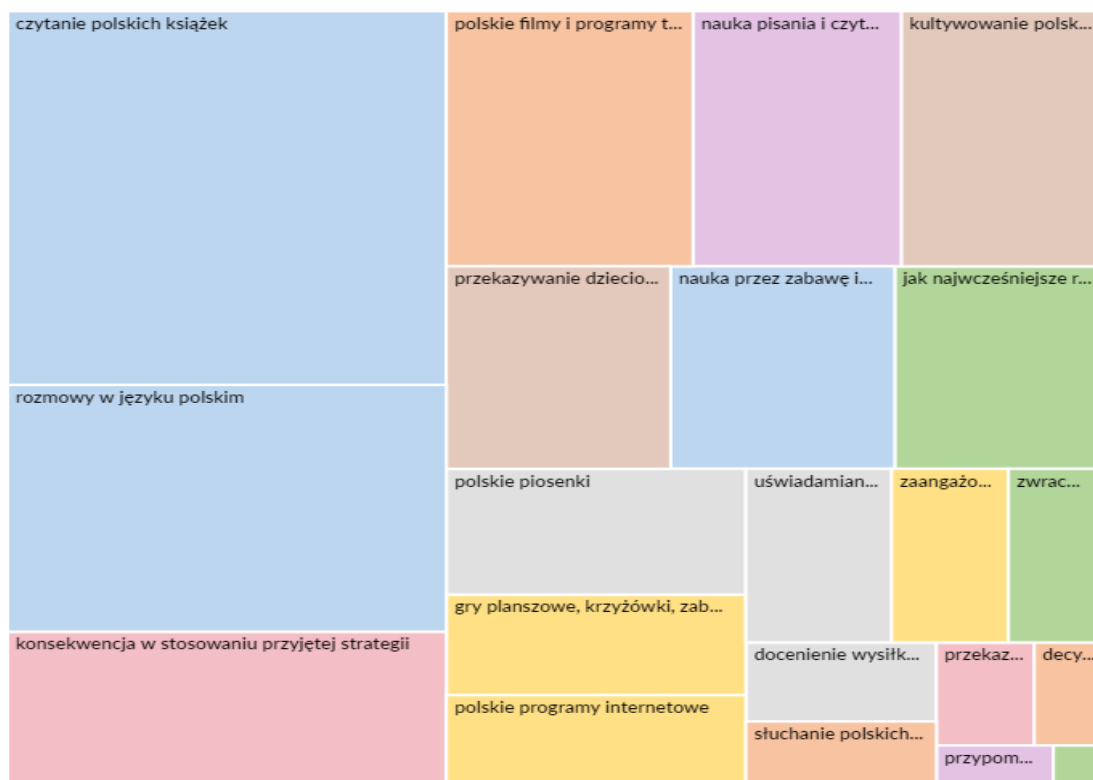
Liczne wypowiedzi rodziców (R. 2, R. 3, R. 4, R. 5, R. 7, R. 8, R. 11, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19, R. 20) świadczą o powszechności stosowania kolejnej strategii, czyli kontynuowania rozmowy w języku mniejszości bez względu na to jakiego języka używało dziecko (ang. *move-on*): „No ja mówiłam cały czas po polsku, a oni po angielsku” (R. 2), „Ona do nas po angielsku, a my jej odpowiadaliśmy po polsku” (R. 7), „Ja mu ciągle mówię po polsku, a on odpowiada po włosku” (R. 15), „Więc ja rozumiem i ja odpowiadam dalej po polsku” (R. 13).

Strategia przełączania kodu (ang. *code-switching*) była stosowana w różnym stopniu prawie we wszystkich rodzinach, wyjątek stanowiły dwie rodziny (R. 11 i R. 16), w których deklarowano wyłączne używanie języka polskiego we wszystkich

sytuacjach życiowych. Mieszanie języków było strategią najczęściej używaną przez osoby z rodzin egzogamicznych, ponieważ w ich sytuacji życiowej zdarzało się najwięcej okazji, które wymagały wykorzystania całego repertuaru językowego (Aronin, 2019, s. 20). W przypadku jednej rodziny (R. 17) strategia ta była głównym sposobem reagowania na wypowiedzi dzieci. Należy jednak zauważyć, że przełączanie się rodzica na język większości zdarzało się także w rodzinach endogamicznych i zazwyczaj było związane z życiem szkolnym dziecka (np. wypowiedź: *„No i ja mu wtedy powiedziałam, dobra powiedz do mnie po angielsku, bo mnie nie interesował jego polski, tylko jak on tam na tym egzaminie sobie poradził”* (R. 4) przekierowała późniejszą rozmowę na język otoczenia) lub względami grzecznościowymi (np. R. 10: *„W domu mówimy tylko w języku polskim, chyba że przychodzą do nas dzieci z zewnątrz, znajomi J., no to wtedy się przełączamy na język angielski, żeby tym ludziom było przyjemnie”*).

Warto zauważyć, że rodzice także wprost napominają dzieci, żeby mówiły po polsku (R. 3, R. 4, R. 5, R. 6, R. 7, R. 8, R. 11, R. 12, R. 15, R.18). Ten sposób wspierania języka nie jest polecany w literaturze przedmiotu, a jego stosowanie powinno wiązać się ze wzmacnianiem wiary dziecka we własne możliwości (Zurer Pearson, 2022), tak jak to czyni przykładowo jeden z ojców (R. 5): *„To wtedy zwracam jej uwagę, że mała, ty to potrafisz po polsku mówić”*.

Zarządzanie językiem, którego celem jest wspieranie polszczyzny nie ogranicza się do stosowania określonych strategii dyskursu. Rodzice biorący udział w badaniu (R. 2, R. 3, R. 4, R. 5, R. 7, R. 8, R. 10, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 18, R. 19) nie tylko mówią do dzieci po polsku i w określony sposób reagują na ich wypowiedzi, ale także w codziennych rozmowach wprost podejmują temat korzyści wynikających z jego znajomości. Postępują tak, ponieważ sądzą, że uświadomienie wartości z niej płynących, przeciwdziała dziecięcej sprawczości (Kopeliovich, 2013; Wilson, 2021), która w ich przekonaniu może prowadzić do odrzucenia polskiego na rzecz języka dominującego w otoczeniu (Caldas i Caron-Caldas, 2000; Harris, 1995; Spolsky, 2007). Diagram poniżej przedstawia sposoby wspierania przekazywania polszczyzny, które wymieniane były w wywiadach (Rys. 5.8.).



Rys. 5.8. Diagram ilustrujący hierarchię sposobów wspierania języka polskiego. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

Najczęstszym argumentem przytaczanym przez rodziców (R. 3, R. 4, R. 7, R. 8, R. 10, R. 13, R. 15, R. 18) jest możliwość utrzymania kontaktu z bliskimi w kraju:

(50)

No to wtedy mu zrobiłam taką ładną rozmowę. Powiedziałam, co zrobisz z dziadkami, jak będziesz jeździł do Polski czy do kuzynów. No jak będziesz z nimi rozmawiać? I wtedy się on przekonał, że to jednak jest warto się nauczyć tego polskiego (R. 15).

Biorący udział w badaniu rodzice, którzy mieszkają w Irlandii oraz Wielkiej Brytanii (R. 2, R. 3, R. 4, R. 7, R. 10), przekonują dzieci, że znajomość polskiego wyniesiona z domu jest atutem do wykorzystania podczas egzaminu będącego odpowiednikiem polskiej matury z języka obcego. Wielu rodziców wskazuje dzieciom także korzyści płynące z możliwości studiowania w Polsce (R. 2, R. 10, R. 11, R. 13, R. 14, R. 16, R. 19) czy znalezienia lepszej pracy (R. 8, R. 10, R. 14, R. 15). Pozytywny

wpływ na postawę wobec języka odziedziczonego ma również odnieść odwołanie się do subiektywnego przekonania o trudności jego opanowania:

(51)

No i znaczy w ogóle im mówię, słuchajcie ludzie, no przecież to jest jeden z pięciu najtrudniejszych języków na świecie. Tak mówią, nie? (...) To przecież nic, tylko się cieszyć, że się go zna (R. 4).

Warto zauważyć, że chociaż osiem osób (R. 2, R. 3, R. 4, R. 9, R. 10, R. 12, R. 13, R. 18) wskazało historię swojego życia jako istotny powód decyzji o dwujęzycznym wychowaniu, tylko jedna z nich (R. 18) wspomniała, że w rozmowach z dzieckiem powołuje się na argument własnego doświadczenia: „*Ja nie chcę, żebyś ty miał takie same problemy, jak pojedziesz do Polski, żebyś się męczył tak jak mamusia tutaj*”.

Za równie skuteczny jak mówienie sposób wspierania języka polskiego rodzice (R. 1, R. 2, R. 4, R. 5, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17, R. 19, R. 20, R. 21) uznawali czytanie w języku polskim, stanowiące w wielu domach wieczorną rutynę. Najczęściej na głos czytają rodzice (np. R. 7: „*Czytamy dziecku praktycznie od, można powiedzieć, od urodzenia*”, a nawet jak w kolejnym przykładzie R. 10: „*Byłam nawiedzona, ja mojemu dziecku czytałam, jak jeszcze był w brzuchu*”). Należy zauważyć, że ta forma wspierania języka jest dla rodziców tak istotna, że objęte są nią nawet starsze dzieci (R. 10, R. 13), które wraz z wiekiem coraz mniej chętnie same sięgają po polskie pozycje (R. 2, R. 4, R. R. 7, R. 10), o czym świadczyć może wypowiedź: „*Mój syn ma 12 lat i ja mu dalej czytam książki, bo książki po polsku niestety czytam ja*” (R. 10). Warto dodać, że dla rodziców czytanie jest nie tylko strategią ukierunkowaną na osiągnięcie dwujęzyczności, ale również budującą więź emocjonalną aktywnością, która im samym sprawia przyjemność. Jedna osoba biorąca udział w badaniu poleca tę metodę wspierania języka innym rodzicom: „*Ja osobiście bardzo lubię książki. Czytać książki, czytać książki, czytać książki, mimo że nawet dzieci już potrafią same, to dalej czytać książki. Podrzucać im książki do czytania*” (R. 13). W wypowiedzi innej respondentki (R. 10) odczytać można pewne wahanie i obawę przed oceną otoczenia:

(52)

Teraz, no to już jest nastolatek, mój mąż się zawsze mnie pyta, jak długo chcesz mu czytać te książki. (...) No pani to powiem, bo pani przeprowadza ze mną wywiad. Ja mówię, no tego już tak przy znajomych nie mówię, no bo... Po co mają krytykować? Ja wiem, że to już jest młody mężczyzna, ale jemu to nie przeszkadza, a mi sprawia frajdę (R. 10).

Na uwagę zasługuje fakt starannego doboru tekstów, tak, by ich treść była zgodna z zainteresowaniami oraz możliwościami dzieci:

(53)

Później takie komiksy, te wszystkie typu „Świerszczyk”, takie gazetki, więc to dziecko sobie z przyjemnością samo czyta. Tam nie ma dużo tekstu (...) i jest przyjemnie. Przede wszystkim komiksy teraz do czytania po polsku, żeby samemu siedziały (R. 12).

Większość osób deklarowała czytanie tradycyjnych książek i czasopism drukowanych, które zazwyczaj przywożone są z pobytów w Polsce (np. R. 8: „*Przywozimy dosłownie walizki książek*”) lub przesyłane jako prezenty od krewnych. Tylko jedna osoba (R. 20) wolała publikacje w formacie elektronicznym. Dwoje dzieci mogło korzystać z zasobów bibliotek szkół polonijnych, do których uczęszczają (R. 11, R. 19).

Dla osób biorących udział w badaniu nauka czytania i pisania po polsku była bardzo ważnym aspektem wspierania tego języka (np. R. 10: „*Dla mnie po prostu nie ma języka polskiego bez pisania i czytania. Dla mnie to jest jedność, całość, którą musi opanować*”). Choć większość dzieci uczęszczała na zorganizowane zajęcia edukacyjne w języku polskim, rodzice (R. 6, R. 8, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 14, R. 15, R. 18, R. 19, R. 21) ćwiczyli z nimi te umiejętności także w domu. Uważano, że opanowanie możliwości pisania i czytania w języku odziedziczonym pozwoli dzieciom na samodzielne podnoszenie własnych kompetencji językowych (np. R. 19: „*Idzie i się uczy. Otwiera jednak ten laptop i już sama. Jakby nie pisała i nie czytała, pewnie bym musiała z nią siedzieć*”).

Celowe działania rodziców ukierunkowane na wzmocnienie polszczyzny polegały także na odpowiedniej organizacji środowiska domowego, tak, by można było „(...) *korzystać z wszystkiego, co się da i z czego się da*” (R. 6). Według osób biorących udział w badaniu skutecznymi metodami wspierającymi znajomość języka polskiego są wspólne aktywności, takie jak gotowanie (R. 7, R. 8, R. 11, R. 12, R. 16, R. 17), zabawa, szczególnie gra w gry planszowe (R. 2, R. 8, R. 10, R. 12, R. 15, R. 18), rozwiązywanie krzyżówek (R. 8, R. 15), zabawy słowne, żarty językowe i nauka przysłów (R. 2, R. 8) oraz celebrowanie (np. telefony, kartki z życzeniami) świąt osób bliskich mieszkających w Polsce (R. 4, R. 8, R. 10). Wśród dobrych okazji do używania języka polskiego w kontaktach z młodszymi dziećmi wymieniane było także wspólne śpiewanie i słuchanie polskich wokalistów (R. 2, R. 5, R. 6, R. 7, R. 10, R. 11, R. 13, R. 15, R. 16, R. 17), ze względu na to, że „*piosenki to jest super narzędzie do nauki, bo to samo wchodzi po prostu*” (R. 17). Opinia ta pozostaje w zgodzie z niektórymi doniesieniami naukowymi, według których piosenki mogą być lepszą formą wspierania nauki języka docelowego niż czytanie (Zurer Pearson, 2022, s. 181).

Elementem zarządzania językiem w środowisku domowym było także wykorzystywanie zdobyczy nowoczesnej technologii w jego przekazywaniu i nauczaniu (Laskowska, 2019). Większość rodziców (R. 1, R. 3, R. 4, R. 6, R. 7, R. 9, R. 10, R. 11, R. 13, R. 14, R. 15, R. 16, R. 17, R. 18, R. 19) wymieniała polskie filmy i programy telewizyjne jako pomocne w codziennej dbałości o dwujęzyczność, choć dodać należy, że zależało to od ich podejścia do mediów w ogóle (np. R. 12: „*Jestem przeciwnikiem bajek i telewizji, więc u nas tego nie ma*”). Część osób deklarowała, że dzieci, zwłaszcza młodsze, oglądały telewizję wyłącznie po polsku (R. 3, R. 7, R. 19). Dla innych (R. 10, R. 14) ważne było współuczestniczenie w tej aktywności. W przypadku starszych dzieci stawało się ono także okazją do pogłębiania wiedzy o współczesnym świecie i Polsce, czego przykładem może być wypowiedź dotycząca transmisji obchodów Narodowego Święta Niepodległości:

(54)

Czasami nie chcę, nie mam czasu, ale jak już im powiedziałam, że mają oglądać tę telewizję, to jeżeli mamy to traktować poważnie, no to siedzę i tłumaczę, rozmawiam z nimi. Pytam się. Burza mózgów. A co o tym myślę? A czy oni by poszli? Czy by coś takiego zorganizowali, jak będą dorośli? No więc siłą rzeczy wymuszam tą rozmowę też i

sposób. Tak. Na poziomie. To nie jest - zobaczcie sobie, jakie kolorowe flagi dzieci niosą. No, też. No ale to nie tego dotykamy, tylko różnych takich zjawisk społecznych. Staram się im właśnie tłumaczyć (R. 14).

Do rozwijania kompetencji językowych wykorzystywane były również polskie stacje radiowe, szczególnie programy dla dzieci (R. 10). W niektórych rodzinach (R. 1, R. 8, R. 16, R. 17, R. 20) chętnie słuchano polskich audiobooków, które uznawano za skuteczny sposób motywowania dzieci (np. R. 17: *„Za każdym razem jak jedziemy do Polski to kupujemy bajki nagrywane na płytach, więc ona na przykład Plastusia zna na pamięć, bo go słucha po prostu w całości. Cały dzień potrafi słuchać”*).

W celu wzmacniania języka polskiego i poszerzania wiedzy o Polsce rodzice korzystali z edukacyjnych programów komputerowych oraz programów internetowych (R. 6, R. 7, R. 9, R. 10, R. 11, R. 14, R. 18, R. 20). Materiały te służyły przede wszystkim do nauki poprawnego pisania i ćwiczenia umiejętności czytania ze zrozumieniem, chociaż należy zauważyć, że obcowanie z autentycznym współczesnym językiem polskim wpływało na zakres leksykalny dzieci, co zauważone zostało przez jedną z matek:

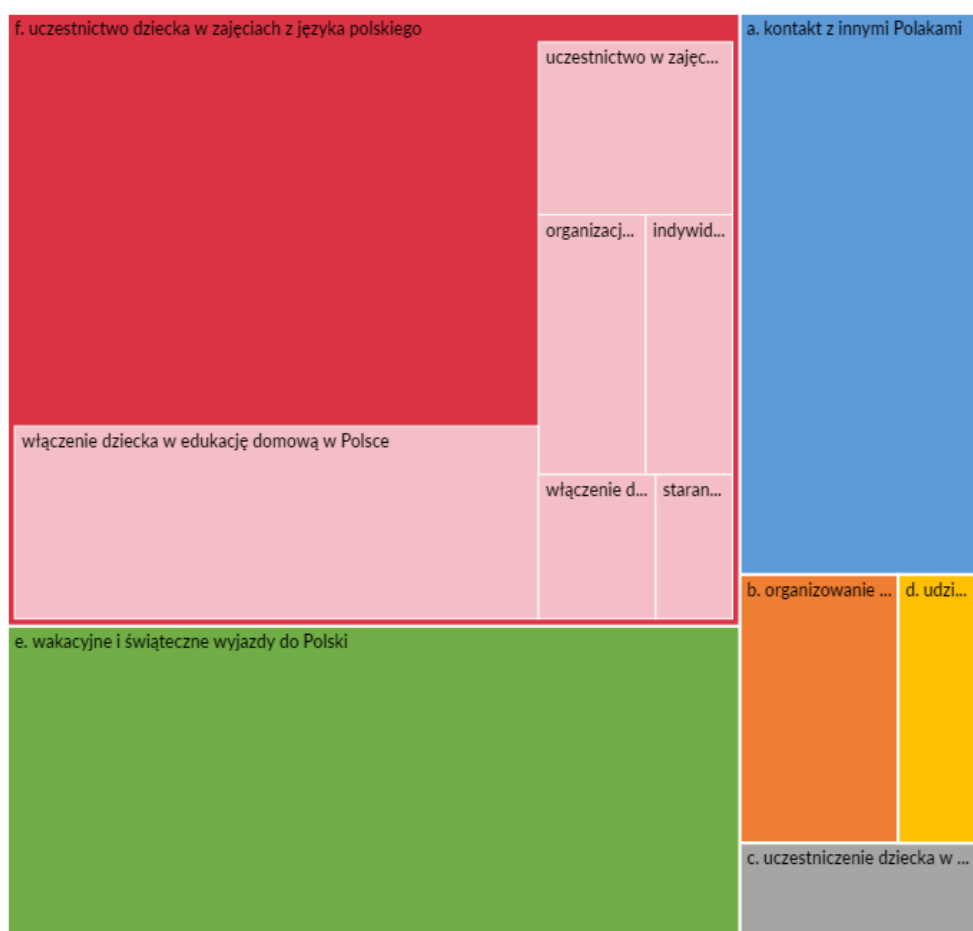
(55)

YouTuba od pewnego wieku też bym nie demonizowała. Bajki też jej trochę tego słownictwa dały. Czasem nawet nie bajki, co jakieś programy dziecięce youtuberów. Na przykład G. mówi, podobnie jak moja dwudziestokilkuletnia siostrzenica, gdzie ja tak nie mówię. Nawet YouTube może mieć swoją rolę (R. 9).

5.3.2. Zarządzanie językiem ukierunkowane na poszukiwanie kontroli zewnętrznej (poziom makro)

Aktywność rodziców zmierzająca do stworzenia jak najlepszych warunków przekazywania i kultywowania języka polskiego nie ogranicza się tylko do kontroli środowiska rodzinnego. Aby jak najskuteczniej organizować ten proces poszukują oni

wspierającego ich wysiłki szerszego środowiska społeczno-językowego, czyli kontroli zewnętrznej (Schwartz, 2010), co jest charakterystyczne dla osób preferujących dwujęzyczne wychowanie dzieci (por. Schwartz i Verschik, 2013, s. 10). Sposoby wspierania procesu przekazywania języka wykraczające poza środowisko domowe zostały przedstawione w diagramie poniżej (Rys. 5.9.).



Rys. 5.9. Diagram ilustrujący hierarchię działań ukierunkowanych na poszukiwanie kontroli zewnętrznej.
Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.

Ważnym czynnikiem wspierającym obecność języka polskiego w lokalnym środowisku jest działalność osób organizujących życie kulturalne, społeczne czy oświatowe (Krasowska, 2024, s. 90). Do takich liderów zaliczyć można czworo rodziców (R. 2, R. 5, R. 8, R. 19) biorących udział w wywiadach. Dzięki ich zaangażowaniu organizowane były polonijne wydarzenia kulturalne czy społeczne (np. spotkania w konsulatach, konkursy, akcje charytatywne - R. 5, R. 19) oraz edukacyjne formy wsparcia dla dzieci (R. 2, R. 5) i warsztaty dla rodziców poszukujących wiedzy o wielojęzyczności i wielokulturowości (R. 8). Dzięki aktywnej postawie jednej z matek

(R. 5) w irlandzkiej szkole, do której uczęszcza jej syn, wprowadzono zajęcia przygotowujące do egzaminu maturalnego z języka polskiego jako obcego. Jej starania przedstawione są w poniższym fragmencie wywiadu:

(56)

R. 2: I szkoły nawet zaczynają zatrudniać nauczycieli powoli, jeśli rodzice poproszą o lekcje języka polskiego. Udało mi się wprowadzić polski u mojego starszego syna w szkole.

K. P.: Pani się to udało?

R. 2: Tak.

K. P.: A jak pani to zrobiła?

R. 2: Napisałam do dyrektora i on powiedział, no tak, myślimy o tym, myślimy. Jak on zaczął szkołę, to pamiętam, że pytałam o to jeszcze, tak się podgadywałam, że jestem polonistką, a on ha ha ha ha ha. I potem chyba jak był na 3 roku, to jakoś mi się. Bo to najgorsze jest dla mnie dotrzeć do rodziców, tych Polaków, którzy ... Bo żeby szkoła wprowadziła język polski jako przedmiot, to rodzice muszą poprosić dyrektora.

K.P.: Aha.

R. 2: Więc. U mojego jednego syna w szkole udało mi się, bo jakby dotarłam do tych Polaków, po jakichś tam mediach społecznościowych.

I napisałam do nich, słuchajcie, chcecie polski w szkole? No chcemy. No to wysyłajcie maile do dyrektora. Nawet wysłałam im napisane po angielsku, co mają wysłać. No i wysłali i ten polski jest.

W różnego rodzaju wydarzeniach polonijnych, najczęściej związanych z kultywowaniem polskich tradycji narodowych i religijnych, brały także udział dzieci z innych rodzin objętych badaniem (R. 5, R. 7, R. 8, R. 13, R. 19), choć zaznaczyć należy, że starsze z nich (R. 13) mniej chętnie uczestniczyły w tego typu przedsięwzięciach. Ponadto w dwóch rodzinach (R. 11, R. 19) zachęcano dzieci do udziału w różnego rodzaju polonijnych konkursach (wiedzy, recytatorskich, plastycznych) i przedstawieniach teatralnych, stwarzając im okazje do osiągania sukcesów, które

pozytywnie wpływają zarówno na motywację dzieci, jak i rodziców, co ilustruje poniższy cytat:

(57)

R. 11: On powiedział wiersz „Chrzęszcz brzmi w trzcinie”. Zrobił to w tak świetny sposób, że po prostu wygrał i to mega nas podbudowało i bardzo nas zachęciło. Więc nam to bardzo pomogło. Ta rywalizacja i to, że wygrał. I to nam bardzo pomogło i bardzo nas pozytywnie nastawiło. I jego przede wszystkim (...).

K. P.: No właśnie, chciałam zauważyć, że Pani mówi, że on lubi wygrywać, ale was to nastawiło. No bo to jest też nagroda dla pani, i dla męża? Tak?

R. 11: Tak, tak. No bo jeżeli, bo jeżeli ja widzę chęć, to też mi jest łatwiej, tak?

Zabieganie o kontakt z innymi Polakami było wymieniane jako element zarządzania językiem w wielu rodzinach (R. 2, R. 4, R. 6, R. 7, R. 8, R. 9, R. 13, R. 15, R. 16, R. 17, R. 19, R. 20). Rodzice doceniają sytuacje, w których dzieci mają możliwość komunikowania się w języku odziedziczonym, czego przykładem może być wypowiedź:

(58)

Może ja miałam szczęście, że też mamy takie spore grono koleżanek takich zaprzyjaźnionych. (...) Ale od początku, od urodzenia, zawsze były też jakieś dzieci polsko-cyprijskie. Tak, że od zawsze miała kontakt z Polakami (R. 19).

Pozytywny wpływ posiadania sieci znajomych chętnie posługujących się językiem mniejszości w podnoszeniu motywacji do posługiwania się nim ma swoje uzasadnienie naukowe (por. Gathercole, 2005). W kontekście badania własnego można stwierdzić, że wartość utrzymywania kontaktów społecznych w szerszym gronie polonijnym

dostrzegana jest także wtedy, gdy dzieci nie rozmawiają ze sobą po polsku, *“bo nawet mówiąc po angielsku, mówili »o, byłem w Polsce, o, mój dziadek przylatuje, o, masz to z Polski, o, to jest z Polski«”* (R. 2).

Poszukiwanie okazji, żeby dzieci mogły używać polskiego w rozmowach z szerszym gronem osób, a zwłaszcza ze swoimi rówieśnikami, jest strategią wspierania języka odziedziczonego przyjętą zwłaszcza w rodzinach mieszkających poza dużymi skupiskami Polonii (R. 2, R. 5, R. 8, R. 9, R. 17, R. 20). Działanie takie ma na celu uzmysłowienie dzieciom, że język używany w komunikacji domowej nie przynależy wyłącznie do sfery prywatnego życia rodziny. W jednym z wywiadów (R. 20) wspomniana była reakcja dziewczynki, która usłyszała użytkownika języka polskiego nienależącego do rodziny:

(59)

Była sytuacja taka, że moja starsza córka, jak była malutka, ona naprawdę myślała, że to jest język zmyślony mamy. Że tylko mama mówi takim językiem. Później, jak spotkaliśmy tych sąsiadów, „mama, ale ciocia Ewa też mówi tym językiem. Skąd ona to wie? To był nasz język”. Wyciągnęłam mapę, pokazałam. „Zobacz, tu jest Polska, tu jest 40 czy 35 milionów ludzi, którzy mówią tym językiem”. „Naprawdę?” Tak, że to, jak była malutka. Jeszcze jak nie byliśmy w Polsce (R. 20).

Rodzice obserwują, że świadomość przynależności do szerszego kręgu rówieśników ułatwia dzieciom przełamanie barier komunikacyjnych, co można uznać za zgodne z teorią socjalizacji grupowej (Harris, 1995). Wyraźnie pozytywny wpływ grona polonijnych kolegów zauważyła matka (R. 2) prowadząca zajęcia wakacyjne dla młodzieży:

(60)

Ale coś jeszcze ich zmotywowało? Prowadziłam obóz językowy dla dzieci polskich tutaj latem. Polski jako język dziedziczony. I to było

bardzo... Wzięłam i tak dwa razy przez dwa lata. Wzięłam ich na pierwszą edycję jako swoich uczniów. I myślę, że to im zaimponowało. No, to był chyba taki największy wtedy „kopniak” dla nich. Zrozumieli, wow my nie jesteśmy sami, tu są inne dzieciaki, które też albo słabo mówią, albo w ogóle nie mówią, albo bardzo dobrze mówią (R. 2)

W jednym przypadku (R. 17) chciano zatrudnić polskojęzyczną *au pair*, czyli opiekunkę mieszkającą razem z rodziną goszczącą, a gdy to się nie udało, zaproszono na kilkumiesięczny pobyt krewną Polkę. Jej obecność wzmocniła użycie języka polskiego nie tylko u dzieci, ale według słów respondentki „wprowadziła polski do życia w domu. Przez to mój mąż też bardzo się podszkolił, bo też musiał z nią rozmawiać i między nami zaczęliśmy prawie więcej mówić po polsku niż po francusku” (R. 17). W drugiej rodzinie (R. 8) dochodząca opiekunka była hiszpańskojęzyczna, a jej zatrudnienie wiązało się z decyzją o rozpoczęciu ekspozycji dziecka na ten właśnie język.

U żadnej z osób biorących udział w badaniu nie przebywali polscy rodzice, co jest bardzo często spotykaną formą pomocy rodzinnej wśród Polonii (Matyska, 2014; Slany i Strzemecka, 2016, 2018). Na uwagę zasługuje jednak postawa jednego z dziadków, który mimo geograficznego oddalenia aktywnie włączył się w zarządzanie językiem swojego pięcioletniego wówczas wnuka. Sytuacja ta wydaje się interesująca, ponieważ w literaturze przedmiotu odnotowane są przypadki międzypokoleniowej nauki języka za pomocą nowoczesnych technologii, ale zazwyczaj jej inicjatorami i organizatorami są przedstawiciele najmłodszego pokolenia (Kędra, 2021). Według oceny matki chłopca (R. 18) ten rodzaj ingerencji w RPJ był bardzo skuteczny:

(61)

No na początku dużo też dziadek nam pomógł, bo no tutaj wiadomo, praca, dom, szkoła. Wszystko naraz. Więc dziadek miał z nim takie lekcje. Online sobie robili właśnie. Zaczęło się od literek, po prostu. Od malowania literek, jakiś tam sylabowania, później od czytania

krótkich jakichś tam wierszyków, uczenia się ich na pamięć też. I to był taki początek. (...) To przez cały rok to robiliśmy, tak 2 razy w tygodniu z dziadkiem. To był jego pomysł, bo dziadek nie mógł po prostu tak, że tak powiem, przeboleć tego, że... Bał się, że dziecko straci no taką umiejętność posługiwania się tym językiem po prostu. Więc przez rok czasu tak. (...) Czytaliśmy. My też. Dziadek nam zadawał prace domowe, żeby pilnować dziecka i żeby po prostu to kontynuować (R. 18).

Bardzo ważnym elementem zarządzania językiem są wymieniane przez wszystkich rodziców świąteczne i wakacyjne pobyty w Polsce. Ich długość zależała od możliwości czasowych i finansowych poszczególnych rodzin, ale wszyscy rodzice podkreślali, że starają się, by trwały jak najdłużej. Zaletą takich pobytów była możliwość całkowitego zanurzenia w języku, czyli immersja (Cummins, 2000, 2009). Dodatkowym jej wzmocnieniem było pozostawienie dzieci samych pod opieką rodziny (R. 2, R. 6, R. 10, R. 15, R. 21) lub zapewnienie im uczestnictwa w zorganizowanych formach wypoczynku (R. 5, R. 16). Celowe stwarzanie sytuacji, w których dziecko pozostawało samo z rodzimymi użytkownikami języka było działaniem skutecznym, o czym świadczy przykładowa wypowiedź:

(62)

To właśnie zmuszałam go, zostawiałam go z dziadkami, żeby musiał mówić sam po polsku, więc dawał sobie radę. Później, jak wiem, jak zostaje sam, to jakoś nagle mówi po polsku, zaczyna mówić i się później przypomina (R. 15).

Ważnym aspektem pobytów w Polsce były pozytywne skojarzenia dzieci, które doświadczały troski i zainteresowania ze strony dalszej rodziny, a ponadto mogły korzystać ze swobody spędzania czasu z polskojęzycznymi rówieśnikami (np. R. 12: „No, ale to to jest spowodowane może wakacjami, tym przyjemnym momentem. Basen, wyprawy w góry, nie wiem, jakieś zwiedzanie i mnóstwo tych dzieciaków”). Rodzice wykorzystywali wspólne pobyty w kraju jako okazję do przekazywania dzieciom wiedzy o polskiej historii i dziedzictwie kulturowym (R. 2, R. 3, R. 6, R. 15, R. 19) oraz rozmów o własnej historii rodzinnej (R. 5, R. 10, R. 15). Wszystkie te zabiegi

korzystnie wpływają na nastawienie dzieci do języka odziedziczonego, które jest bardzo ważnym aspektem wpływającym na częstsze jego użycie (Zurer Pearson, 2022, s. 174)

Pozytywne efekty obcowania z autentycznym, żywym językiem rodzice zauważali po powrocie do krajów zamieszkania, o czym świadczyć może wypowiedź:

(63)

Na pewno zawsze było lepiej po wakacjach w Polsce. Jak wracali, to faktycznie byli tacy przez tydzień, dwa, trzy jeszcze tak zafascynowani tym językiem, czy chętnie mówili, ale później już się zaczynała szkoła, czy coś, to już wracali do angielskiego (R. 2).

Podporządkowanie destynacji wakacyjnych wyjazdów wspieraniu języka polskiego jest przykładem na to, że zarządzanie językiem jest motywacją różnego rodzaju życiowych decyzji, często związanych z konkretnymi wyrzeczeniami i poświęceniem, czego przykładem może być wypowiedź:

(64)

Pierwsze 10 lat my zawsze spędzaliśmy wakacje w Polsce. Naprawdę. Ludzie zwiedzali, bo tutaj wiadomo, są inne, jest inna sytuacja finansowa. Człowiek sobie może na więcej pozwolić, ale my nie. My chcieliśmy zawsze, żeby J. wiedział, J. zawsze żeby wiedział, że on jest Polakiem i mój syn jest Polakiem (R. 10).

W trzech rodzinach (R. 6, R. 10, R. 20) zachowanie języka mniejszości było na tyle istotne, że podjęto w nich decyzję o rezygnacji z pracy zawodowej (np. R. 20: „Było wiele powodów do takiej decyzji, ale języki były jednym z nich. Bardzo ważnym powodem. Chcieliśmy opóźnić ekspozycję na język angielski ile się tylko dało” (R. 20). W jednej rodzinie (R. 16) rodzice postanowili zapisać córkę na miesiąc wakacji do polskiego przedszkola, a gdy to się udało, postępowali tak co roku, aż do osiągnięcia przez dziecko wieku szkolnego. Wiązało się to nie tylko z koniecznością odpowiedniej organizacji życia rodzinnego, ale też z konkretnym wyrzeczeniem:

(65)

Natomiast no, to też za darmo nie było, dlatego, że przedszkole było w innym, było w Warszawie. Moja rodzina była gdzie indziej, więc tej rodziny było mniej. Moglibyśmy zwiedzać sobie coś, jeździć po Polsce, no a trzeba było siedzieć na tyłku, no bo dziecko chodzi do przedszkola (R. 16).

Decyzja o celowym włączeniu dziecka do systemu oświaty w Polsce podjęta została także w rodzinie polsko-węgierskiej (R. 5). Biorący udział w badaniu ojciec (R. 5) zapisał dwuletnie dziecko na miesięczny pobyt do polskiego żłobka, ponieważ sam doświadczył takiego sposobu wspierania języka w swoim dzieciństwie. Uznał tę metodę za jedną z przyczyn dwujęzyczności córki, twierdząc: *„I może to też dało takie podstawy. Tak, że dało taką podstawę dla tej małej, że ten język został w mózgu jej”* (R. 5).

Uczestnictwo dziecka w systemie edukacyjnym, w którym językiem nauczania jest język docelowy (Lipińska 2003, s. 42; Lipińska i Seretny, 2012, s. 21) jest powszechnie uznawane za jeden z najskuteczniejszych sposobów jego wspierania (np. Baker, 2006; King i Fogle, 2006; Lipińska i Seretny, 2012; Miodunka i in., 2018; Nowosielska, 2024; Romanowski i Seretny, 2024; Schwartz, 2010, 2020; Schwartz i Verschik, 2013; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025). Zajęcia oświatowe w języku mniejszości przede wszystkim pozwalają dzieciom „nazywać przedmioty inne niż znane z domu, mówić o rzeczach, zjawiskach należących i do otaczającej rzeczywistości, i do tej abstrakcyjnej, która nie jest dostępna bezpośredniemu poznaniu” (Miodunka i in., 2018, s. 36). Podobnie sformułowany cel można odczytać w wypowiedzi: *„żeby nie tylko rozmawiała na takie tematy codzienne po polsku, ale też mogła porozmawiać na inne tematy”* (R. 8).

Większość dzieci wychowywanych w rodzinach objętych badaniem brała udział w zajęciach edukacyjnych online organizowanych przez Libratus (R. 1, R. 5, R. 6, R. 7, R. 9, R. 10, R. 11, R. 12, R. 13, R. 14, R. 15, R. 17, R. 18, R. 19, R. 20, R. 21), jedno przez ORPEG oraz jedno objęte było opieką polskiego przedszkola Montessori. Ponadto w trzech rodzinach (R. 5, R. 8, R. 16) dzieci uczestniczyły także w prywatnych lekcjach internetowych prowadzonych przez polskich nauczycieli. Niezależnie od nauczania zdalnego w zajęciach szkół polonijnych brały udział dzieci z czterech rodzin (R. 1, R.

11, R. 19, R. 20). Tylko w dwóch rodzinach (R. 2, R. 3) nie podjęto w ogóle decyzji o włączeniu dzieci w zorganizowane formy edukacji polonijnej, a w przypadku jednej rodziny (R. 4) z powodu sytuacji życiowej zrezygnowano po roku z kontynuacji zajęć w szkole polonijnej. Należy jednak zaznaczyć, że podczas prowadzenia badania dzieci wychowywane w tych rodzinach były już nastolatkami, a w okresie ich dzieciństwa nie organizowane było zdalne nauczanie. Ponadto w ich przypadku istniała szansa na uczestnictwo w lekcjach języka polskiego w ramach oświaty kraju zamieszkania.

Podobnie jak w przypadku poszukiwania i utrzymywania kontaktów społecznych z Polakami, jedną z przyczyn włączenia dzieci w zorganizowane zajęcia w języku odziedziczonym była chęć uświadomienia im, że istnieją polskojęzyczni rówieśnicy (R. 2, R. 5, R. 9, R. 20), o czym świadczyć może następująca wypowiedź: „*Chciałam, żeby zobaczyła, że mimo że tu ma jedną koleżankę, takich dzieci jak ona jest dużo, które gdzieś mieszkają w różnych krajach i mówią po polsku*” (R. 9). Dla niektórych rodziców (R. 1, R. 7, R. 10, R. 11, R. 14, R. 19) bardzo ważnym aspektem nauki w ramach Libtatusa i ORPEGu jest możliwość otrzymania przez dziecko świadectwa polskiej szkoły, które w ich przekonaniu może być przydatne w jego dalszym życiu (edukacyjnym lub zawodowym). Ponadto docenienie wysiłku dziecka na forum oficjalnym było wymieniane jako istotny czynnik wspierający jego rozwój językowy (R. 2, R. 3, R. 11, R. 15, R. 18). Według słów jednej z matek:

(66)

Bo to też jego bardzo podbudowuje i daje mu dużą motywację usłyszeć od kogoś innego, szczególnie w szkole od nauczyciela, że mówi świetnie po polsku, że świetnie sobie radzi, że mówi jak Polak, że bardzo dobrze pisze, że świetnie zna gramatykę, ortografię i to jest bardzo podbudowujące na pewno (R. 11).

Przedstawione wyniki badania własnego ukazują, że RPJ jest zjawiskiem dynamicznym, zależnym od wielu czynników, takich jak struktura rodziny, aktualna sytuacja życiowa jej członków, czy wpływ środowiska zewnętrznego, w tym miejscowego systemu edukacji. Wyjaśnione zostały powody rodzicielskich decyzji o podtrzymywaniu języka polskiego w komunikacji domowej. Omówiono również liczne

sposoby zarządzania językiem podejmowane w rodzinach objętych badaniem. Zgromadzony i przeanalizowany materiał pozwolił na sformułowanie wniosków dotyczących RPJ badanej grupy.

Rozdział VI Omówienie wyników i wnioski

Celem rozdziału jest przedstawienie wniosków sformułowanych na podstawie analizy danych zgromadzonych podczas wywiadów. Obejmują one kolejno odpowiedzi na postawione w rozdziale IV pytania badawcze, a następnie odniesienie do wcześniejszych ustaleń naukowych dotyczących RPJ. Ponadto zaprezentowane zostały możliwości wykorzystania wyników badania w celu wzbogacenia wyjaśnień teoretycznych opisywanego zjawiska, a także działań praktycznych związanych z edukacją polonijną. W rozdziale odniesiono się także do ograniczeń metodologicznych badań własnych.

6.1. Omówienie wyników badań własnych

Ukierunkowana na poszukiwanie znaczenia (Kvale, 2012, s. 171) analiza materiału zgromadzonego w badaniach własnych przebiegała w trzech etapach i objęła kodowanie danych, poszukiwanie i wyznaczanie relacji pomiędzy nimi oraz ich interpretację (Konecki, 2005, s. 168). Na jej podstawie wyciągnięto wnioski zarówno odnoszące się do sformułowanych przed przystąpieniem do prowadzenia wywiadów pytań badawczych, jak i spostrzeżeń wskazujących luki w aktualnym stanie wiedzy o RPJ, mogące stanowić podstawę do dalszych poszukiwań naukowych.

6.1.1. Praktyki językowe rodzin objętych badaniem

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło praktyk językowych realizowanych w rodzinach objętych badaniem i obejmowało trzy następujące obszary:

- komunikację domową,
- komunikację w miejscach publicznych,
- komunikację z dalszą rodziną i innymi Polakami.

W zakresie komunikacji domowej przeanalizowano sposoby porozumiewania się między rodzicami i dziećmi, rodziców między sobą oraz w obrębie rodzeństwa. Wszyscy rodzice biorący udział w badaniu posługiwali się w komunikacji z dziećmi

językiem polskim. Większość z nich (szesnaście osób) podkreślała bardzo konsekwentne przestrzeganie tej zasady. W dwóch rodzinach (R. 17 i R. 19) wprost nazwano przyjęty model komunikacji mieszaniem języków. Z treści pozostałych wywiadów wnioskować można, że jednak również w tych rodzinach dochodziło do przełączania się rodziców na język dziecka, najczęściej w sytuacjach rozwiązywania problemów szkolnych lub emocjonalnych. Zachowanie to dotyczyło także drugiego rodzica Polaka, szczególnie w dwóch rodzinach (R. 15 i R. 18).

Zasada używania języka polskiego z dzieckiem obejmowała również pisemną formę komunikacji. W rodzinach, w których dzieci używały telefonów komórkowych oraz tam, gdzie zostawiano tradycyjne zapiski do domowników, rodzice szczególnie dbali o poprawność językową.

W rodzinach egzogamicznych deklarowano separowanie języków, a więc każdy z rodziców mówił do dziecka w swoim języku ojczystym. Wyjątek stanowili dwaj ojcowie (R. 11 i R. 12), którzy w komunikacji z dziećmi używali języka polskiego. W rodzinach tych realizowane były dwa sposoby porozumiewania się w obecności drugiego rodzica. Najczęściej mówiono w jego języku ojczystym (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 13, 17, R. 19, R. 20) lub po angielsku (R. 13, R. 14, R. 16, R. 21). Drugim sposobem było tłumaczenie wypowiedzi polskich na język przyjęty w komunikacji między rodzicami (R. 1, R. 5, R. 6, R. 9, R. 16, R. 9, R. 21), co sprzyjało rodzinnej atmosferze, o czym świadczyć może cytat nr (3).

We wszystkich rodzinach objętych badaniem dzieci znały język polski, choć stopień ich biegłości rodzice oceniali różnie, nawet w obrębie rodzeństwa, jak zaznaczono w cytacie nr (8). W rodzinach endogamicznych dzieci ze zmienną częstotliwością posługiwały się językiem polskim, tylko w trzech z nich (R. 7, R. 8, R. 10) wybór tego właśnie języka do komunikacji z rodzicami był dla nich codzienną, spontaniczną praktyką. Przeciwnieństwem takiego wyboru była postawa chłopca z rodziny polskiej we Włoszech (R. 15), który zwracał się do rodziców w języku otoczenia, języka polskiego używając tylko na wyraźną prośbę matki. W siedmiu rodzinach egzogamicznych (R. 5, R. 9, R. 11, R. 12, R. 14, R. 19, R. 21) dzieci zwracały się do polskich rodziców w ich języku ojczystym, choć wszędzie dochodziło do mieszania języków. Warto zauważyć, że być może w rodzinach polskich, w których wybór polszczyzny w komunikacji domowej jest przez rodziców oczekiwany jako coś oczywistego, są oni krytycznie nastawieni do wszelkich odstępstw od wyznaczonej

przez siebie reguły, i przeciwnie - w rodzinach egzogamicznych, w których każdy wybór polskiego jest doceniony i chwalony, rodzice chętniej przyznają, że dzieci mówią po polsku.

Powszechną obserwacją wszystkich rodziców było wybieranie przez dzieci języka dominującego w otoczeniu po rozpoczęciu edukacji, choć warto przytoczyć przykład nastolatków z polskiej rodziny w Irlandii (R. 2), którzy wraz z wiekiem coraz bardziej cenią sobie komunikację w języku polskim, o czym świadczy cytat nr (5).

W kontaktach między rodzicami w rodzinach endogamicznych posługiwano się językiem polskim, natomiast w rodzinach egzogamicznych był to język drugiego rodzica (z wyjątkiem R. 12) lub język angielski (R. 13, R. 14, R. 16, R. 21). Natomiast w obrębie rodzeństwa we wszystkich rodzinach objętych badaniem dochodziło do mieszania języków. Najbardziej konsekwentnie po polsku między sobą posługiwały się dzieci w rodzinie polsko-czeczeńskiej we Francji (R. 12), które mieszkały w Polsce w pierwszym okresie dzieciństwa, a ponadto ich ojciec używał polszczyzny w komunikacji domowej.

Wszyscy rodzice starają się mówić do dzieci po polsku także poza domem, jednak w wielu przypadkach przełączają się na język otoczenia, najczęściej ze względów grzecznościowych. Jedynie dwie osoby (R. 11 i R. 16) nie podały żadnych przykładów używania języka dominującego w środowisku w miejscach publicznych.

Regularną praktyką językową w rodzinach objętych badaniem jest kontakt z dalszą rodziną i innymi Polakami. Językiem używanym przez dzieci w tym obszarze komunikacji jest język polski. Zaznaczyć należy, że niektóre dzieci samodzielnie i chętnie uczestniczą w rozmowach telefonicznych, wideo konferencjach czy spotkaniach, inne są do tego zachęcane.

6.1.2. Ideologie językowe rodzin objętych badaniem

Drugie pytanie badawcze dotyczyło ideologii językowych badanych osób. W analizowanym materiale poszukiwano odpowiedzi na pytania, jakie są przekonania rodziców na temat wielojęzyczności i wielojęzycznego wychowania, jakie są ich przekonania dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego oraz dlaczego zdecydowali się przekazywać język polski swoim dzieciom.

Dla wszystkich osób biorących udział w badaniu wielojęzyczność jest ważna. Rodzice zwracali uwagę na złożoność tego zjawiska, próbowali także zdefiniować własną wielojęzyczność, a ich odpowiedzi mieściły się w kontinuum między poprawnym posługiwaniem się dwoma językami po odwoływanie się do takich aspektów jak ironia czy poczucie humoru (por. cytaty nr 13, 14, 15). Opowiadali również o wątpliwościach, które początkowo towarzyszyły ich decyzji o przekazywaniu języka mniejszości. Zazwyczaj były one wynikiem braku doświadczenia i nieprzychylnych opinii środowiska. Mimo konieczności przeciwstawienia się oczekiwaniom innych osób oraz przełamania oporu dzieci, wszyscy respondenci byli usatysfakcjonowani ze swojej decyzji. Rodzice wskazywali korzyści, które ich dzieci osiągają dzięki znajomości więcej niż jednego języka. Są nimi:

- możliwość porozumiewania się (18 osób),
- lepszy rozwój poznawczy (15 osób),
- dostęp do dwóch (lub więcej) kultur (12 osób),
- lepsze perspektywy życiowe (11 osób),
- kształtowanie pozytywnych cech charakteru (10 osób),
- swoboda w korzystaniu z różnorodnych źródeł informacji (9 osób).

W zakresie ideologii językowych w badaniu przeanalizowano także przekonania dotyczące języka polskiego jako ojczystego i odziedziczonego. Dla wszystkich rodziców posługiwanie się tym językiem było wartością, którą starali się przekazać dzieciom. W badaniu wyodrębniono główne powody, dla których respondenci zdecydowali się kultywować język polski. Należą do nich:

- możliwość kontaktu z rodziną (17 osób),
- zapewnienie dziecku lepszej przyszłości (16 osób),
- możliwość edukacji dzieci w Polsce (14 osób),
- podtrzymywanie tożsamości narodowej (14 osób),
- przekazywanie wiedzy o polskim dziedzictwie kulturowym (14 osób),
- przekazywanie wiedzy o polskich tradycjach narodowych i świątecznych (12 osób),
- uczucia rodziców (13 osób),
- przekonanie o oczywistości przekazywania języka polskiego (10 osób),
- autentyczność kontaktu z dzieckiem (8 osób),

- brak kompetencji rodzica w języku otoczenia (6 osób),
- samoświadomość rodzica (7 osób).

Ponadto w wywiadach niektórzy rodzice wyrażali przekonania dotyczące stosowanych przez siebie strategii oraz oceniali ich skuteczność. Najczęściej uważano, że język jest darem, który dzieci otrzymują za darmo, a zadaniem rodzica jest jak najwcześniejsze i jak najbardziej konsekwentne używanie polskiego w komunikacji domowej.

6.1.3. Zarządzanie językiem w rodzinach objętych badaniem

W zakresie zarządzania językiem w zgromadzonym materiale poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jakie działania podejmują uczestnicy badania w celu kształtowania RPJ. W analizie danych z wywiadów wyodrębniono dwa obszary analizy:

- działania ukierunkowane na wewnętrzną kontrolę środowiska domowego (poziom mikro),
- działania ukierunkowane na poszukiwanie kontroli zewnętrznej (poziom makro).

W badaniu dowiedziono, że w celu kontrolowania środowiska domowego rodzice podejmują działania w trzech aspektach. Po pierwsze wybierają strategię komunikacyjną, która odpowiada ich zamierzeniom związanym z dwujęzycznym wychowaniem, po drugie realizują strategię rodzicielskiego dyskursu, będące modelem reagowania na wypowiedzi dziecka w innym niż preferowany przez nich język oraz starają się wdrożyć sposoby wspierania języka polskiego w rodzinie.

W badaniu własnym wszystkie rodziny endogamiczne deklarowały stosowanie strategii „język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności”. W rodzinach egzogamicznych wybór strategii zależał od miejsca zamieszkania. W rodzinach mieszkających w kraju rodzica obcokrajowca stosowano strategię „jeden rodzic - jeden język”, w rodzinach mieszkających w kraju trzecim deklarowana była strategia „podwójny język mniejszości w domu bez wsparcia społeczności”. W dwóch rodzinach (R. 17 i R. 19) rodzice zakładali swobodne mieszanie języków, natomiast w jednej (R. 11) realizowano strategię „język mniejszości w domu” (Deuchar i Quay, 2001; Romaine, 1999).

W zakresie wyboru strategii dyskursu niezależnie od miejsca zamieszkania i struktury rodziny osoby biorące udział w badaniu wymieniały:

- mieszanie języków (19 osób),
- konsekwentne kontynuowanie przez rodzica rozmowy w języku polskim (16 osób),
- poprawianie i tłumaczenie wypowiedzi dziecka na język polski (7 osób),
- sygnał, że wypowiedź nie została zrozumiana (2 osoby),
- zakwestionowanie części wypowiedzi, poprzez zadanie pytania w języku mniejszości (1 osoba).

Ważnym spostrzeżeniem dokonany podczas analizy działań rodziców ukierunkowanych na kontrolę środowiska wewnętrznego było zauważenie różnic między deklarowanymi przez nich strategiami komunikacyjnymi (Romaine, 1995) a realizowanymi strategiami rodzicielskiego dyskursu (Lanza, 1997). Wszyscy rodzice z rodzin endogamicznych zakładali realizację strategii „język mniejszości w domu bez wsparcia otoczenia”, jednak w praktyce okazywało się, że ich reakcje na wypowiedzi dzieci w języku większości często są akceptowane, a nawet prowadzą do przełączenia języka na preferowany przez dziecko.

Ponadto rodzice wymienili następujące sposoby, które pomagają im wspierać obecność języka polskiego w rodzinie:

- rozmowy w języku polskim (21 osób)
- czytanie polskich książek (20 osób),
- oglądanie polskich filmów i programów telewizyjnych (15 osób),
- przekazywanie dzieciom wiedzy o polskim dziedzictwie kulturowym (14 osób),
- kultywowanie polskich tradycji (11 osób),
- nauka pisania i czytania po polsku (11 osób),
- jak najwcześniejsze rozpoczęcie wspierania języka polskiego (10 osób),
- konsekwencja w stosowaniu przyjętej strategii (10 osób),
- nauka przez zabawę i dostosowanie treści do zainteresowań dzieci (8 osób),
- śpiewanie i słuchanie polskich piosenek (7 osób),
- używanie polskich programów internetowych (7 osób),

- zwracanie uwagi dzieciom, żeby mówiły po polsku (6 osób),
- docenienie wysiłków dziecka w używaniu języka polskiego (5 osób),
- inicjowanie wspólnych aktywności (gry planszowe, krzyżówki, zabawy słowne) (5 osób),
- słuchanie polskich audiobooków (5 osób),
- zaangażowanie rodzica obcojęzycznego w przekazywanie języka polskiego (5 osób),
- uświadamianie dziecku korzyści ze znajomości języka polskiego (4 osoby),
- decyzja rodzica o rezygnacji z pracy (3 osoby),
- przekazywanie dzieciom wiedzy o polskiej historii (3 osoby),
- przypominanie dzieciom, żeby mówiły po polsku (2 osoby),
- słuchanie polskich stacji radiowych (1 osoba).

W obszarze działań ukierunkowanych na poszukiwanie kontroli zewnętrznej za najważniejszy czynnik wspomagania języka polskiego uznane zostało uczestnictwo dziecka w zorganizowanych zajęciach z języka polskiego i w języku polskim (18 osób). Jako drugi pod względem istotności czynnik pozytywnie wpływający na utrzymanie polszczyzny wymienione zostały wakacyjne i świąteczne wyjazdy do Polski (17 osób).

Ponadto rodzice wskazali:

- kontakty z innymi Polakami (12 osób),
- organizowanie życia polonijnego oraz edukacji polonijnej (4 osoby),
- uczestniczenie dziecka w polonijnym życiu kulturalnym (4 osoby)
- udział dzieci w konkursach i przedstawieniach (2 osoby).

Podejmowane przez rodziców działania zależały od ich aktualnej sytuacji życiowej, wszystkie jednak świadczyły o dużym zaangażowaniu w kultywowanie polskości i języka polskiego.

6.1.4. Dyskusja

Zgromadzony w wywiadach materiał potwierdza wcześniejsze ustalenia naukowe, według których RPJ jest zjawiskiem dynamicznym (Schwartz i Verschik, 2013). Jej kształtowanie jest procesem zależnym od wielu czynników (por. Barron-

Hauwaert, 2004; Curdt-Christiansen, 2009; Schwartz, 2010), który nie zawsze przebiega według założonego przez rodziców planu. Warto podkreślić, że osoby decydujące się na trud przekazywania dzieciom języka mniejszości w nowej, złożonej rzeczywistości emigracyjnej, często zamiast oczekiwanego sukcesu doświadczają zwątpienia i poczucia osamotnienia (por. Okita, 2002; Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Tannenbaum, 2005). Uczucia te towarzyszyły także rodzicom w badanej grupie. Z drugiej strony należy zauważyć, że niezależnie od zaangażowania osób biorących udział w wywiadach w kultywowanie polskości, zauważyć można wśród nich postawy etnorelatywistyczne (Bartkowiak, 2021), oparte na otwartości na język i kulturę drugiego rodzica (R. 13, R. 14, R. 17, R. 19, R. 21). Większa akceptacja wobec drugiej kultury może wynikać między innymi z przeobrażeń zachodzących w ostatnich dekadach w polskiej diasporze (Romanowski i Seretny, 2024). Warto wspomnieć tu o dynamice procesów migracyjnych kształtowanych przez rozmaite czynniki ekonomiczne, społeczne czy kulturowe (Nowosielska, 2024, s. 25). Przykładowo wielu uczestników badań własnych tworzy „rodzinę ponad granicami” (Slany i Strzemecka, 2016, s. 258) i utrzymuje kontakt z krajem pochodzenia, czemu sprzyja np. łatwość podróżowania, przekładająca się na częste wakacyjne i świąteczne pobyty w Polsce (por. Connaughton-Crean i Ó Duibhir, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025).

Analiza poszczególnych elementów modelu RPJ (Spolsky, 2004) Polaków żyjących na emigracji wchodzących w skład grupy badanych pozwala sformułować wniosek o zasadniczym podobieństwie ich praktyk, ideologii oraz zarządzania językiem do postaw i zachowań rodziców realizujących dwujęzyczne wychowanie dzieci także w innych kontekstach językowych (por. Curdt-Christiansen, 2009; Curdt-Christiansen i Sun, 2022; King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Schwartz i Verschik, 2013).

Opisując praktyki językowe w badanej grupie należy zwrócić uwagę na zagadnienie ich rozróżnienia od strategii językowych będących elementem zarządzania językiem. W pracach Spolsky’ego (np. 2004, 2009, 2021) są one konsekwentnie wymieniane jako pierwszy element polityki językowej, podczas gdy niektórzy badacze omawiają je w innej kolejności, np.: Curdt-Christiansen (2009, s. 353): ideologie, praktyki zarządzania, czy Seretny i Lipińska (2024, s. 6): ideologie, zarządzanie i praktyki. Warto również wspomnieć, że w swoim ostatnim dziele *Rethinking language policy* (2021, s. 202) Spolsky wymienia używany wcześniej na określenie praktyk językowych termin *linguistic landscape*, czyli krajobraz językowy [tłum. własne - K.P.],

zastrzegając jednak, że współcześnie pojęcie to ma inne znaczenie i odnosi się do różnicowania językowego widocznego w przestrzeni publicznej danego terytorium (por. Dołowy-Rybińska, 2017; Romanowski, 2025). Wydaje się jednak, że w kontekście dyskusji dotyczącej rozróżnienia praktyk i przynależnych do zarządzania językiem strategii językowych (por. Kostoulas i Motsiou, 2022), przyjęcie metaforycznego określenia „krajobraz językowy rodziny”, może być pomocne w zrozumieniu różnicy między tymi terminami. Praktyki językowe rozumiane byłyby zatem jedynie jako widoczne zachowania językowe (Spolsky, 2009, s. 4), które mogą być realizowane niezależnie od przyjętych strategii. W badaniach własnych przykładem może być postępowanie rodziców, którzy mimo zapewnień o rozdzielaniu języków w kontaktach z dziećmi (strategia), w rzeczywistości często je mieszają (praktyka). Jest to zachowanie obserwowane także w innych kontekstach językowych (Schwartz, 2008; Smith-Christmas, 2016; Soler i Zabrodska, 2017).

W rodzinach objętych badaniami własnymi zagadnienie konsekwencji w realizacji przyjętego modelu komunikacji domowej, a w szczególności separowania języków, w sytuacji, gdy poszczególni członkowie rodziny znają swój repertuar językowy, było jednym z aspektów wpływu dzieci na kształtowanie RPJ (Wilson, 2021). Problem ten występował szczególnie w badanych rodzinach egzogamicznych. Dylemat związany z zachowaniem stałości we własnych zachowaniach językowych wyraziła wielojęzyczna Polka mieszkająca w Norwegii (R. 13): *„Ja, nie wiem, nie mogę udawać, że nie rozumiem, bo widzieli wielokrotnie, jak mówię we wszystkich językach”*. Wydaje się, że użyty przez nią czasownik „udawać” trafnie odnosi się do postępowania niezgodnego z obserwowaną przez dzieci rzeczywistością (por. Wilson, 2021). Interesującym wydaje się fakt, że w przeciwieństwie do tych spostrzeżeń pozostają ustalenia Barbary Zurer Pearson, wymieniającej przykłady dzieci „zdających się akceptować fikcję, że rodzic nie rozumie” wypowiedzi w innym niż oczekiwanym przez niego języku (Zurer Pearson, 2022, s. 202).

Warto zauważyć, że w niektórych wywiadach osoby biorące udział w badaniu (R. 13, R. 14, R. 20) same wymieniły nazwę strategii zarządzania językiem (np. R. 20: *„To mnie też przekonało do tej metody ‘jeden rodzic jeden język’. Tak, że no to nawet nie musi być rodzic, tak, ‘jedna osoba, jeden język’”*). Świadczyć to może zarówno o popularności tej strategii i wysokim stopniu świadomości rodziców dotyczącym dwujęzycznego wychowania (Fogle i Logan-Terry, 2008, ale jednocześnie warto mieć

na uwadze, że może to być przykład chęci wywarcia dobrego wrażenia na badaczu (Strumińska-Kutra i Koładkiewicz, 2012). Tym bardziej, że zgromadzony w badaniu własnym materiał jest zbieżny z wynikami badań prowadzonych przez Wilson (2020), według których translanguaging bywa postrzegany jako „gorsza” praktyka językowa, wynikająca z rzekomego braku rygoru i konsekwencji w postępowaniu rodziców.

Ponadto należy zauważyć, że opis praktyk językowych rodzin objętych badaniem pozostaje w zgodzie z ustaleniami naukowymi, według których dzieci potrafią rozróżniać języki (a w konsekwencji przełączać się podczas mówienia) jeszcze przed osiągnięciem drugiego roku życia (Baker, 2014, s. 42), a ponadto w wieku ok. trzech lat mogą już wpływać na zachowania językowe swoich rodziców (Palviainen i Boyd, 2013).

W zakresie ideologii językowych osoby biorące udział w badaniach wymieniały podobne czynniki kształtujące ich RPJ, jakie podają osoby decydujące się na dwujęzyczne wychowanie i przekazywanie języka mniejszości także w innych kontekstach językowych (Schwartz, 2010). Porównywalne były również źródła informacji, w których rodzice poszukują odpowiedzi na nurtujące ich pytania i wątpliwości związane z wielojęzycznością dzieci (King i Fogle, 2006). Należy zauważyć, że w niektórych przypadkach (R. 4, R. 7, R. 11, R. 13, R. 15, R. 16, R. 17) spotykano się z negatywnym nastawieniem osób trzecich (członków rodziny, lekarzy czy nauczycieli), co świadczyć może o ciągłym utrzymywaniu się fałszywych przekonań na temat dwujęzyczności w niektórych środowiskach (por. De Houwer, 2017; Dewaele, 2015; King i Fogle, 2006).

Ideologie językowe leżące u podstaw RPJ realizowanych przez osoby objęte badaniami dotyczyły przede wszystkim korzyści wynikających z dwujęzycznego wychowania i rozeznania indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci (King i Fogle, 2006; Piller, 2001) oraz poglądów na temat własnego języka ojczystego (Curdts-Christiansen, 2009). Wszyscy uczestnicy wywiadów wyrażali charakterystyczne dla opiekuńczej postawy rodzicielskiej (Pułaczewska, 2017, s. 95) przekonanie, że umiejętność posługiwania się językiem polskim zapewni dzieciom jak najlepszą jakość życia, a swoje zaangażowanie w dwu lub wielojęzyczne wychowanie uważali jako rodzicielską powinność (King i Fogle, 2006; Krasowska, 2024).

Dla osób biorących udział w wywiadach prymarnym powodem przekazywania języka polskiego była potrzeba komunikacji z pozostającą w Polsce dalszą rodziną.

Motywacja taka jest właściwa dla wymienianej przez Pułaczewską (2017, s. 94) postawy kolektywistycznej, którą charakteryzuje troska o utrzymanie silnych więzi rodzinnych mimo geograficznego oddalenia. Prezentowane badania własne potwierdzają pozytywny wpływ relacji rodzinnych, szczególnie między wnukami a pozostającymi w kraju pochodzenia dziadkami, na utrzymanie języka odziedziczonego, co jest opisane w licznych doniesieniach naukowych (np. Melo-Pfeifer, 2015; Slany i Strzemecka, 2016; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025). W literaturze przedmiotu (np. Curdt-Christiansen i Huang, 2020; Schwartz, 2010; Wong Fillmore, 2000) podkreśla się także fakt, że dążenie do zachowania możliwości porozumiewania się w tym samym języku przez wszystkie generacje w rodzinie jest silnym czynnikiem leżącym u podłoża kształtowania RPJ. W badaniach własnych rozmowy z bliskimi tworzyły ważny kontekst używania języka odziedziczonego i wymieniane były jako czynnik pozytywnie wpływającym na jego utrzymanie (Wąsikiewicz i in., 2025). Według słów jednej z respondentek: „*Wtedy język polski jest używany do czegoś, a nie tylko do rozmów z mamą*” (R. 8), co wzmacnia motywację dziecka do podejmowania prób komunikacji.

W badaniach własnych wykazano również, że ważnym aspektem ideologii rodziców był czynnik tożsamościowy, łączący poczucie indywidualnej odrębności danej jednostki z używanym przez nią językiem (Gee, 2005; Komorowska, 2017; Norton, 2000), co potwierdza tezy cytowanych autorów (np. Curdt-Christiansen, 2009; Curdt-Christiansen i Huang, 2020).

Kolejnym bardzo istotnym powodem kultywowania polszczyzny był czynnik emocjonalny. Przekonanie o tym, że naturalną więź uczuciową zapewnia wyłącznie komunikacja w języku ojczystym, jest typowe dla postawy relacjonistycznej (Pułaczewska, 2017, s. 95), w której podstawową motywacją do przekazywania języka jest pragnienie zapewnienia bliskości z dzieckiem. Należy zauważyć, że czynnik emocjonalny, odgrywający bardzo istotne znaczenie w kształtowaniu RPJ, nie dotyczy wyłącznie relacji z dzieckiem czy chęci utrzymania kontaktu z rodziną w kraju, ale także dobrego samopoczucia rodzica (por. Curdt-Christiansen, 2009; Okita, 2002; Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Tannenbaum, 2005; Yates i Terraschke, 2013).

W trakcie analizy przekonań rodziców dotyczących realizowanego przez nich wzorca komunikacji okazało się, że jeden z ojców preferujących porozumiewanie się z dzieckiem w języku otoczenia (R. 18) był osobą z doświadczeniem dwujęzyczności (polsko-angielskiej) w dzieciństwie. Warto zauważyć, że podobną sytuację opisują w

swoim badaniu Josep Soler i Tim Roberts (2019), sugerując, iż być może wybór, wymagający mniejszego wysiłku ze strony użytkownika języka, wynika nie z jego „lenistwa” (Soler i Roberts, 2019, s. 259), lecz z historii życia w wielojęzycznym środowisku. Wydaje się, że zagadnienie wpływu doświadczenia wielojęzyczności w dzieciństwie na realizację strategii OPOL (Soler i Roberts, 2019, s. 259) lub innego sposobu zarządzania językiem (prezentowane badanie własne) zasługuje na dalsze odrębne opracowanie.

Opisując własne wysiłki podejmowane w celu przekazania polszczyzny dzieciom, rodzice wyrażali przekonanie, że język jest wyjątkowym darem, a wielojęzyczność w dzieciństwie osiąga się bez wysiłku (Piller, 2001). Podzielany przez polskich rodziców był również sąd o konieczności zachowania konsekwencji w stosowaniu przyjętego sposobu wspierania dwujęzyczności (Piller, 2001). Ponadto respondenci, odwołując się do własnych doświadczeń życiowych, wyrażali żal, że sami nie mieli możliwości dwujęzycznego wychowania, będącego udziałem ich dzieci (por. Curdt-Christiansen, 2009, s. 336). Według niektórych źródeł naukowych (Caldas, 2012, s. 352) ten rodzaj motywacji przekazywania języka jest jednym z głównych czynników kształtujących RPJ.

Zgromadzony w prezentowanych badaniach materiał pozwala sformułować wniosek o wysokim przekonaniu rodziców o ich wpływie na sukces dzieci w osiągnięciu dwu lub wielojęzyczności (De Houwer, 1998), które w przypadku osób biorących udział w wywiadach przekładało się na odpowiedzialność za efektywne zarządzanie językiem (Spolsky, 2004, Curdt-Christiansen, 2009). Jak wykazano, polscy rodzice zabiegają o przekazywanie języka mniejszości w podobny sposób, jak opiekunowie w innych kontekstach językowych. Starają się zapewnić dzieciom właściwą ich zdaniem ilość ekspozycji na język polski, a ponadto dbają o jej jakość (Cieszyńska-Rożek, 2022; Döpke, 1992; Rokita-Jaśkow, 2010; Zurer Pearson, 2022). Zabiegają o odpowiednią organizację środowiska domowego (Baker, 2014; Riches i Curdt-Christiansen, 2010; Schwartz, 2010, 2020; Zurer Pearson, 2022) oraz o kontakty z innymi Polakami, także podczas wakacyjnych i świątecznych wyjazdów (Connaughton-Crean i Ó Duibhir, 2024; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025).

W przypadku badań własnych rodzice przejawiali silną identyfikację z grupą narodowo-etniczną, a spotkania z polskojęzycznymi znajomymi i rodziną wymieniane były jako czynnik sprzyjający utrzymywaniu języka polskiego przede wszystkim dlatego, że dzieci podczas nich mogły doświadczać wspólnotowości w szerszym kręgu

kulturowym (Pułaczewska, 2017). Należy zauważyć, że pozytywny wpływ sieci znajomych chętnie posługujących się językiem mniejszości w podnoszeniu motywacji do posługiwania się nim ma swoje uzasadnienie naukowe (Gathercole, 2005).

Dla osób biorących udział w wywiadach bardzo ważnym elementem wspierania języka odziedziczonych jest nauka czytania i pisanie w tym języku (Schwartz, 2008, 2010; Zurer Pearson, 2022) oraz uczestnictwo dzieci w zorganizowanych formach edukacji polonijnej (Miodunka i in., 2018). Rodzice przejawiają dużą sprawczość w organizowaniu różnego rodzaju aktywności wspierających język polski, potrafią również wpływać na środowisko lokalne, skłaniając różne instytucje do współpracy (przykład respondentki R. 2 walczącej o język polski jako obcy w irlandzkiej szkole). W dwóch rodzinach (R. 8 i R. 17) jako jedną z form wspierania języka mniejszości zastosowano przyjęcie kryterium językowego przy zatrudnianiu opiekunek do dzieci, przy czym zaznaczyć należy, że tylko jeden przypadek dotyczył wspierania języka polskiego (R. 17). Ta forma zarządzania językiem jest wymieniana także w literaturze przedmiotu (King i Logan-Terry, 2008).

Warto zauważyć, że w badaniach własnych, podobnie jak w wielu badaniach nad kształtowaniem RPJ w innych kontekstach językowych, kobiety częściej pełniły rolę językowych managerów, ponoszących odpowiedzialność za jej całokształt (Curd-Christiansen, 2013; Okita, 2002; Rokita-Jaśkow i Panek, 2025; Wąsikiewicz-Firlej i in. 2025).

Mimo zaangażowania rodziców w ustanawianie i przestrzeganie strategii komunikacyjnych (Romaine, 1999) i strategii dyskursu (Lanza, 1997), należy podkreślić, że zachowania językowe niektórych rodziców charakteryzuje podejmowany ostatnio w literaturze przedmiotu (Soler i Zabrodskaja, 2017; Wilson, 2020) i wspomniany powyżej brak zgodności rodzicielskich deklaracji z rzeczywistym separowaniem języków.

6.2. Wnioski dla dydaktyki języka polskiego jako odziedziczonych

Jak się wydaje, wyniki badań własnych mogą być przydatne w dyskusji na temat sposobów funkcjonowania języka polskiego na emigracji, szczególnie jako języka odziedziczonych, co może przyczynić się także do rozwoju glottodydaktyki polonijnej (por. Dubisz, 2015; Lipińska i Seretny, 2012, 2016; Miodunka i in. 2018). Dane

zgromadzone podczas analizy wywiadów mogą zostać wykorzystane do opracowania narzędzi służących do wyodrębnienia grup uczniów realizujących naukę w konkretnych celach: kultywowania języka ojczystego na emigracji lub osiągnięcia (ewentualnie utrzymania) poziomu kompetencji językowych, pozwalającego na możliwie jak najlepsze funkcjonowanie dzieci w szkole po powrocie do Polski. Konsekwencją takiego rozróżnienia mogłoby być wprowadzenie rozwiązań metodycznych dotyczących podstawy programowej, programów nauczania i metod pracy z uczniami polonijnymi realizującymi odmienne cele dydaktyczne, a także standaryzacja nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Warto zauważyć, że w kwietniu 2025 Rada Ministrów uchwaliła Rządową strategię współpracy z Polonią i Polakami za granicą na lata 2025 – 2030 (<https://www.gov.pl/web/dyplomacja/rzadowa-strategia-wspolpracy-z-polonia-i-polakami-za-granica-zostala-przyjeta>), w której jako jeden z priorytetów polityki polonijnej rządu wskazane zostało nauczanie języka polskiego, w tym:

stworzenie i wprowadzenie ramy programowej nauczania języka polskiego poza granicami kraju oraz przygotowanie nowoczesnych metodologicznie materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb polonijnych i polskich środowisk zagranicą oraz innych osób zainteresowanych nauką języka polskiego oraz poznawaniem polskiej kultury, tradycji i historii, zarówno w formie tradycyjnej, jak również z wykorzystaniem nowych technologii (kursy online, stworzenie cyfrowych narzędzi do samodzielnej nauki).

Na podstawie materiału zgromadzonego w badaniach własnych można stwierdzić, że rodzice biorący udział w wywiadach byli osobami świadomie podejmującymi trud dwujęzycznego wychowania dzieci, należy jednak zwrócić uwagę na ich przekonania odnośnie własnego języka ojczystego. Jednak, mimo ogromnego trudu wkładanego w kształtowanie poczucia polskiej tożsamości narodowej, większość z nich zdawała sobie sprawę, że dzieci nie będą identyfikować się z polskością w takim stopniu, jak oni sami (np. R. 16: *„Ja się liczę z tym, że no ona będzie Szwedką niestety”*). Konsekwencją takiego myślenia jest zmiana oczekiwań wobec polonijnego systemu oświaty. Rodzice biorący udział w badaniach pragną, by był on ich sprzymierzeńcem w podtrzymywaniu polskości, lecz na podstawie ich wypowiedzi wywnioskować można, że niektóre negatywne spostrzeżenia odnośnie szkół

polonijnych dokonane przez językoznawców zajmujących się polską diasporą pozostają nadal aktualne (Lipińska i Seretny, 2012; Miodunka i in., 2018; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025). Podczas wywiadów część rodziców (R. 2, R. 3, R. 4, R. 8, R. 9) raczej krytycznie odnosiła się do działalności tego typu placówek, jako przyczynę wskazując przede wszystkim nieadekwatny do sytuacji życiowej dziecka i jego możliwości językowych program nauczania. Z tego powodu niektórzy rodzice woleliby, żeby język polski był nauczany jako język obcy.

Drugą przyczyną rezygnacji z nauki w szkołach polonijnych wciąż pozostaje kwestia organizowania przez nie zajęć w weekendy, czego przykładem może być następująca wypowiedź: „*Pięć dni szkoły w tygodniu plus weekendy polskiej szkoły nie wchodzi w grę*” (R. 10). Konieczność poświęcania wolnego czasu na organizowanie uczestnictwa dziecka w zajęciach może stanowić problem także dla rodzica (R. 10, R. 11, R. 14, R. 15, R. 17). Dotyczy to przede wszystkim miejsc, w których polska diaspora jest rozproszona, jak np. we Włoszech, czy Hiszpanii (por. Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025, s. 4), ale w badaniu własnym rodzice wspominali również o innych, niezwiązanych z czasem, czynnikach utrudniających im dotarcie z dzieckiem na zajęcia, przykładowo: „*Nawet w Glasgow jest taki słynny dom. Tylko ja, jako że nie byłam swego czasu mobilna. I nie chciałam jeździć. Pociągami się bałam, a autem po prostu nie umiałam*” (R. 10).

Warto zauważyć, że dwie matki biorące udział w badaniu (R. 8 i R. 14) planowały spożytkować własne doświadczenia w przekazywaniu języka polskiego w rodzinach, które nie rozważają w najbliższym czasie powrotu do kraju i założyć szkoły polonijne w swoich aktualnych miejscach zamieszkania. Wydaje się, że wykorzystanie w planowaniu metodologicznych rozwiązań dotyczących edukacji polonijnej praktycznych wskazówek rodziców, mogłoby być zasadne. Dodatkowo osoby te posiadają rozległą wiedzę o codzienności osób zaangażowanych w kultywowanie polskości w obrębie rodziny - ich dylematach, motywacji i oczekiwaniach. Rodzice zwracali również uwagę, że przydatne byłyby dla nich źródła rzetelnej informacji o tym, jak mają postępować, by osiągnąć sukces w przekazywaniu języka odziedziczonego. Wyrażano potrzebę szkoleń dla rodziców polonijnych. Mogłyby z nich korzystać osoby, które z różnych względów nie decydują się na uczestnictwo dziecka w zajęciach szkoły polonijnej. Wartym rozważenia jest również pomysł organizowania kampanii społecznych na temat zachowania języka odziedziczonego.

Należy podkreślić, że choć poza granicami kraju istnieje wiele placówek oświatowych realizujących misję krzewienia polskości w sposób satysfakcjonujący rodziców (np. w badaniu własnym R. 1, R. 19), warto aby zastrzeżenia rodziców dotyczące funkcjonowania tego typu placówek zostały wysłuchane.

Drugim wymienianym przez uczestników wywiadów sposobem zapewnienia dzieciom edukacji w polskim systemie oświaty było ich uczestnictwo w projekcie Polskie Szkoły Internetowe Libratus oraz w organizowanym przez ORPEG kształceniu na odległość, realizujących naukę na zasadzie edukacji domowej. Możliwość uczestniczenia w zajęciach polskiej szkoły zapewnia dzieciom kontynuację edukacji w określonej strukturze, co przykładowo w sytuacji wyjazdów czasowych, np. związanych z kontraktową pracą za granicą, lub planów reemigracji, daje rodzicom pewnego rodzaju poczucie bezpieczeństwa.

Należy jednak zauważyć, że mimo pozytywnych opinii wielu osób (np. R. 6: „*A muszę przyznać Libratus miał jak najbardziej i to tak bardzo dużo pozytywnych opinii w Internecie, w różnych miejscach i zgadzam się całkowicie*”), ten rodzaj edukacji także nie spełnia oczekiwań wszystkich rodziców, głównie ze względu na trudność realizowania pełnej polskiej podstawy programowej (np. R. 10: „*Problem z językiem polskim w Libratusie nie jest o tyle problemem, co dodatkowe przedmioty*”).

Problematyka funkcjonowania edukacji polonijnej w kontekście coraz większego ubytku uczniów (zwłaszcza w starszych klasach) jest przedmiotem troski wielu zaangażowanych w krzewienie polskości działaczy i naukowców (np. Lipińska i Seretny, 2012; Miodunka i in., 2018; Seretny i Lipińska, 2016, 2024) oraz przede wszystkim rodziców. Wydaje się zatem, że zasadnym byłoby przeprowadzenie dalszych analiz w celu stworzenia satysfakcjonującego i efektywnego systemu dedykowanego Polakom mieszkającym za granicą, a prezentowane wyniki mogłyby posłużyć do skonstruowania narzędzi dla badania ilościowego przeprowadzonego na szerszą skalę. Triangulacja metod badawczych (Glinka i Czakon, 2021; Jemielniak, 2012; Silverman, 2010) przyczyniłaby się do zgromadzenia bardziej wnikliwej wiedzy o potrzebach i oczekiwaniach polskich rodziców żyjących w diasporze.

Przedstawiane badania własne mają również znaczenie społeczne. Ich wyniki mogą być wykorzystane przez organy lub organizacje działające w celu utrzymania języka polskiego na emigracji. Ponadto analiza RPJ osób biorących w nich udział może stanowić cenne źródło informacji zarówno dla innych Polaków w podobnej sytuacji

życiowej, także tych planujących edukację polonijną swoich dzieci, jak i rodziców dopiero rozważających wyjazd z kraju. Warto zauważyć, że o zainteresowaniu problematyką językową w kontekście migracji świadczą zarówno wpisy i dyskusje na licznych forach internetowych, jak i wypowiedzi samych uczestników wywiadów (np. R. 2: „*A ciekawe co mówią inni rodzice*”).

6.3. Ograniczenia metodologiczne badań własnych

Prezentowane badania własne miały charakter jakościowy i jako takie przedstawiają wąski wycinek rzeczywistości z subiektywnej perspektywy uczestników (Babbie, 2007; Glinka i Czakon, 2021; Jemielniak, 2012; Konecki, 2005; Klepacki, 2009; Kvale, 2012; Silverman, 2009, 2010). Przyjęcie orientacji humanistycznej pozwoliło spojrzeć na zgromadzone w nich dane biorąc pod uwagę konkretny kontekst społeczny respondentów (Sławecki, 2012). Należy zauważyć, że badania miały charakter eksploracyjny, a więc nie stawiano w nich hipotez, lecz starano się zaobserwować i opisać typowe zjawiska zachodzące w procesie kształtowania rodzinnej polityki językowej. Z powodu ograniczonej liczby uczestników zastosowano w nich metodę generalizacji analitycznej, wynikającej z dopasowania przypadków do przyjętych ram teoretycznych (Glinka i Czakon, 2021, s. 78). W badaniach starano się zachować intersubiektywność dialogiczną, polegającą na weryfikowaniu i uzgadnianiu znaczeń między prowadzącym badanie i uczestnikiem (Kvale, 2012, s. 194). Uwzględnienie powyższych przesłanek zapewniło zgromadzenie w nich wiedzy, którą uznać można za obiektywną (Kvale, 2012, s. 195).

Kluczowe znaczenie dla wiarygodności badań naukowych mają również ich rzetelność i trafność (Silverman, 2009, s. 245). W celu zapewnienia badaniom własnym rzetelności, zadbano o takie samo rozumienie pytań przez wszystkich uczestników oraz należyte, niepozostawiające wątpliwości, kodowanie ich odpowiedzi (Silverman, 2009, s. 251). Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi (Silverman, 2009, s. 251) w badaniach własnych zwrócono szczególną uwagę na prawidłowe przygotowanie scenariusza wywiadu i przetestowanie go w badaniach pilotażowych oraz na zachowanie krytycznej postawy podczas procesu kodowania (ponowne zweryfikowanie uzyskanych wyników w odstępie czasowym).

Trafność badań własnych, czyli adekwatność doboru metody do przedmiotu analizy (Kvale, 2012, s. 196) została uzyskana poprzez sprawdzanie i poddawanie w wątpliwość uzyskanych wyników oraz interpretowanie ich pod kątem teoretycznym (Kvale, 2012, s. 197). Sprzyjała temu wnikliwa analiza literatury, zarówno z zakresu RPJ (np. Curdt-Christiansen, 2009, 2016; King i Fogle, 2006; King i in., 2008; Murrmann, 2019; Piller, 2001; Pułaczewska, 2017; Rokita-Jaśkow, 2024; Romanowski, 2021, 2022; Stępkowska, 2017; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Wąsikiewicz-Firlej i in., 2025), jak i metodologii badań naukowych (np. Babbie, 2007; Beszterda, 2016; Glinka i Czakon, 2021; Jemielniak, 2012; Konecki, 2005; Kvale, 2012; Silverman, 2009, 2010; Wąsikiewicz-Firlej, 2020).

Ograniczenia badań własnych w głównej mierze wynikają z przyjęcia wywiadu jakościowego jako metody ich realizacji i zostały rozpatrzone w trzech następujących aspektach:

- zastrzeżenia dotyczące jakości wiedzy zgromadzonej podczas prowadzenia wywiadów (np. Glinka i Czakon, 2021; Kvale, 2012);
- ograniczenia metodologiczne pojawiające się podczas organizowania, prowadzenia i transkrybowania wywiadów (np. Beszterda, 2016; Gudkova, 2012; Scanlan, 2020; Wąsikiewicz-Firlej, 2020);
- ograniczenia dotyczące prowadzenia wywiadów zapośredniczonych przez internet (np. Binder, 2022; Deakin i Wakefield, 2014; Łukasiewicz-Wieleba, 2023; Siuda, 2016; Stachura, 2016; Ślęzak, 2021).

Najistotniejszym walorem badania własnego jest uzyskana w nim wiedza pragmatyczna (Kvale, 2012, s. 225), dotycząca przede wszystkim RPJ Polaków żyjących za granicą. Dogłębna analiza materiału zgromadzonego podczas wywiadów pozwala wyciągnąć wnioski odnośnie ich praktyk i ideologii językowych oraz sposobu, w jaki zarządzają językiem. Konkluzje te mogą zostać wykorzystane zarówno przez osoby prywatne rozważające emigrację, jak i przez organy odpowiedzialne za organizację szeroko rozumianej edukacji polonijnej.

Ponadto bardzo ważnym aspektem badań własnych było konstruowanie wiedzy konwersacyjnej (Kvale, 2012, s. 168), polegające na analizie danych w trakcie samej sytuacji wywiadu. Podczas prowadzenia rozmów zwrócono uwagę na to, by respondenci mieli wystarczającą ilość czasu na przemyślenie i zweryfikowanie swoich odpowiedzi, co często prowadziło do spontanicznych interpretacji uprzednich

wypowiedzi i nadawania nowych znaczeń opisywanym wcześniej doświadczeniom. Ich autorefleksja wyrażała się np. w pytaniach, które sami sobie zadawali, uzgadniając znaczenie definiowanych przez siebie pojęć (np. R. 2: „*Wielojęzyczność już nie jest ciężarem, więc jest czym? No nie wiem. Jakimś czymś naturalnym, zupełnie naturalnym chyba*”). Należy zauważyć, że zaangażowana postawa badacza może powodować ograniczenie metodologiczne w postaci jego wpływu na uzyskane informacje. W kontekście badań własnych już sam fakt zainteresowania wielojęzycznością uczestnika wywiadu mógł wpływać na sposób postrzegania i używania przez niego języków (por. Ballweg (2015, 2022).

Odrębne zastrzeżenia odnośnie wywiadów jako metody badawczej wynikają z problemów, które mogą pojawić się w trakcie ich organizowania i prowadzenia. Pierwszą kategorię ograniczeń stanowią pułapki uwarunkowane kulturowo, będące rezultatem niedostatecznej znajomości prezentowanych przez rozmówcę wartości, przekonań oraz umiejętności, wynikających z jego uczestnictwa w odrębnej kulturze (Beszterda, 2016, s. 86). Jest to bardzo istotne zwłaszcza podczas prowadzenia wywiadów z Polakami żyjącymi za granicą, ponieważ istnieje obawa, iż badacz może wtedy przyjąć fałszywe założenie, że rozmówca „to nasz, swój, czujący i myślący jak ja, tylko przebywający poza Polską” (Beszterda, 2016, s. 89). W badaniu własnym, by nie interpretować wypowiedzi uczestników „na wyczucie” (Beszterda, 2016, s. 87) doprecyzowywano znaczenia podczas interpretacji nawracającej (Kvale, 2012, s. 169), czyli w trakcie wnikliwego potwierdzania lub odrzucania rozumienia usłyszanych wypowiedzi, prowadzącego do dogłębnego rozpoznania ich kontekstu.

Kolejne ograniczenie prezentowanych badań własnych związane było z używanym podczas nich językiem polskim, ponieważ służył on respondentom do opisu nowej, emigracyjnej rzeczywistości i mogło to prowadzić do nieścisłości w interpretacji ich wypowiedzi (Beszterda, 2016). Choć uczestnicy wywiadów biegle posługiwali się polszczyzną, jednak u niektórych osób dłużej przebywających za granicą (np. R. 3, R. 9, R. 20), zwłaszcza u dwujęzycznego od dzieciństwa ojca (R. 5), wpływ języków dominujących w otoczeniu był na tyle istotny, że czasem powodował potrzebę doprecyzowania sensu wypowiedzi (np. rodzic ten używał rzeczownika „*szkolenie*” w znaczeniu „*lekcja online*”).

Z perspektywy przeprowadzonych badań własnych należy dodać, że dodatkowym ograniczeniem wpływającym na konstruowaną podczas nich wiedzę może być jego tematyka związana z postawami rodzicielskimi i wychowaniem dzieci (King i

Fogle, 2006). W takim kontekście należy mieć na uwadze, że rodzice mogą nie być całkowicie obiektywni. Ponadto należy zauważyć, że w niektórych wywiadach (R. 6, R. 8, R. 10, R. 14, R. 16) chętniej niż w pozostałych uwzględniano perspektywę emocjonalną związaną z rodzicielstwem, co prawdopodobnie wynikało z aktualnej indywidualnej sytuacji rodziców.

Drugą kategorią ograniczeń w prowadzeniu wywiadów są pułapki warsztatowe, wynikające przede wszystkim z niedostatecznego przygotowania badacza (Beszterda, 2016, s. 90). W przypadku badań własnych uniknięciu ich sprzyjało pogłębienie wiedzy o codziennych aspektach życia rozmówców oraz dogłębna znajomość teoretyczna zagadnień będących tematem rozmowy (Beszterda, 2016, s. 91). Efektem takiego podejścia było postrzeganie badacza jako osoby, której można udzielić szczerych odpowiedzi. Przykładem świadczącym o zbudowaniu opartej na zaufaniu relacji między badaczem a uczestnikami w badaniu własnym mogą być wypowiedzi w rodzaju: „*Pani to powiem*” (R. 10).

Sytuacja wywiadu wymaga od badacza zachowania wrażliwości również na kwestie etyczne, związane przykładowo z utratą kontroli nad wywiadem spowodowaną obecnością osób trzecich (Scanlan, 2020). Na to ograniczenie zwrócono uwagę w trakcie prowadzonych od czerwca do października 2022 roku badań pilotażowych. Podczas jednego z nich bez wcześniejszego ustalenia z prowadzącą do rozmowy dołączył spontanicznie drugi rodzic, co spowodowało znaczne przekroczenie czasu wstępnie przeznaczonego na wywiad oraz pewnego rodzaju swobodę w udzielaniu odpowiedzi, wynikającą z zażyłości między respondentami. Ponadto sytuacja ta sprzyjała odbieganiu od głównego tematu wywiadu. Rezultatem tego badania była z jednej strony dogłębna wiedza, która została wykorzystana do udoskonalenia narzędzia badawczego (scenariusza wywiadu), jednak sama forma rozmowy odbiegała od przyjętych założeń, powodując refleksję nad potrzebą zwrócenia większej uwagi na proces organizowania badania. Konsekwencją tego doświadczenia było również doprecyzowanie szczegółów dotyczących wywiadów w poprzedzającej je korespondencji mailowej z uczestnikami.

Odrębnego omówienia wymagają ograniczenia metodologiczne wywiadów zapośredniczonych przez internet, za pomocą których przeprowadzono prezentowane badanie własne. Istotne zastrzeżenia formułowane w związku z tym rodzajem wywiadów dotyczą przede wszystkim jakości uzyskanej w nich wiedzy (Bielska i in., 2021; Ślęzak, 2021), jednak zaznaczyć należy, że czynnikiem decydującym o

zbudowaniu relacji z prowadzącym, a w konsekwencji udzielaniu mu szczerych i wyczerpujących odpowiedzi, jest nie środowisko rozmowy, lecz miejsce, w którym znajduje się respondent (Jenner i Myers, 2019). Oznacza to, że podczas wywiadów prowadzonych w prywatnej przestrzeni uczestników, niezależnie od tego, czy są to rozmowy bezpośrednie czy zapośredniczone online, częściej dzielą się oni swoimi osobistymi doświadczeniami niż podczas badań prowadzonych w przestrzeni publicznej (Jenner i Myers, 2019). Ustalenie to potwierdziły również badania pilotażowe dla badania własnego, z których dwa przeprowadzono bezpośrednio. W rozmowach tych uczestnicy wydawali się odczuwać napięcie spowodowane presją czasu, ponieważ zostały one przeprowadzone w przerwie między pracą a obowiązkami domowymi, przy czym należy dodać, że termin badania w obu przypadkach wyznaczony był przez samych respondentów.

Możliwość poświęcenia mniejszej ilości czasu przy jednoczesnym uzyskaniu danych odpowiadających materiałowi zgromadzonemu podczas wywiadów bezpośrednich (Jenner i Myers, 2019) jest istotną zaletą wywiadów online (Batorski i Olcoń-Kubicka, 2006, s. 105). W odniesieniu do badania własnego aspekt ten był szczególnie istotny, ponieważ jak wykazały badania pilotażowe, dla rodziców polonijnych dużym utrudnieniem, a czasem nawet powodem odmowy wzięcia w nich udziału, była bardzo duża liczba obowiązków. Wynika to po części z ich własnej sytuacji na rynku pracy, ponieważ często zatrudnienie w obcym językowo i kulturowo środowisku wiąże się z koniecznością wyrównania różnic w kwalifikacjach zawodowych. Drugim powodem ograniczeń czasowych rodziców żyjących na emigracji jest częsty brak wsparcia dalszej rodziny w opiece nad dziećmi. Jest to szczególnie ważne w przypadku osób decydujących się na dwujęzyczne wychowanie, ponieważ nie mogą one korzystać np. z pomocy w organizowaniu uczestnictwa dzieci w zajęciach szkół sobotnich, które często są znacznie oddalone od miejsca zamieszkania (por. Wąsikiewicz i in., 2025).

Brak konieczności przemieszczania się w celu przeprowadzenia wywiadów może pozytywnie przyczynić się do poszerzenia zakresu próby badawczej (Siuda, 2016, s. 21). Zagadnienie to dotyczy zarówno możliwości przeprowadzenia rozmów z osobami, które byłyby wykluczone z badania ze względu na wspomniane powyżej ograniczenia czasowe (Bielska i in., 2021), jak i znacznie oddalonymi geograficznie (Deakin i Wakefield, 2014; Grochalska, 2017). W odniesieniu do badania własnego prymarnym powodem decyzji o przeprowadzeniu go online były względy czasowe i

finansowe (Deakin i Wakefield, 2014). Przeprowadzenie wywiadów bezpośrednich w grupie badanych zamieszkujących trzy kontynenty - Amerykę Północną, Azję i Europę, byłoby znacznie bardziej skomplikowane i kosztowne. Ponadto warto dodać, że wszyscy jego uczestnicy posiadali biegłą znajomość aplikacji Microsoft Teams, której używali podczas nauczania zdalnego w trakcie lockdownu. Ponadto rodzicom polonijnym aplikacje cyfrowe często służą do kontaktów z rodziną w Polsce (por. Kędra, 2021).

Jednym ze sposobów zadbania o atmosferę sprzyjającą budowaniu relacji i zaufania podczas badania online jest podtrzymywanie z jego uczestnikami korespondencji mailowej przed wywiadem, co pozwala na dogłębne omówienie celu i przebiegu rozmowy, zmniejszając ryzyko odwołania uczestnictwa w rozmowie (Deakin i Wakefield, 2014). W przypadku badania własnego w wiadomościach mailowych zostały zawarte informacje o celu i planowanym przebiegu wywiadu, a także o sposobie anonimizowania danych oraz możliwości rezygnacji z udziału w badaniu w każdym jego momencie (Łukasiewicz-Wieleba, 2023). Należy również zauważyć, że pomimo początkowych trudności z wyłonieniem grupy badanych, zrealizowane ono zostało w wyznaczonym czasie i tylko jeden wywiad był odwołany przez respondenta (bez podania przyczyny). W drugim przypadku z powodu choroby dziecka jedna z uczestniczek (R. 18) mailowo poprosiła o kilkudniowe przesunięcie planowanej daty rozmowy. W kontekście korespondencji elektronicznej warto dodać, iż jedna z uczestniczek (R. 14) po przeprowadzonym wywiadzie przesłała wiadomość zawierającą pewne przykłady stanowiące uzupełnienie jej wypowiedzi. Chęć respondentów do utrzymywania kontaktu po zakończeniu badania świadczy o silnych emocjach związanych z poruszonym zagadnieniem (Łukasiewicz-Wieleba, 2023, s. 147). W literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych zjawisko to nazywane jest „echem po wywiadzie” (ang. *postinterview echo*) (Warren, 2002, s. 91).

Oprócz wymienionych zalet, prowadzenie badań zapośredniczonych przez internet wiąże się również ze specyficznymi wyzwaniami etycznymi (Ślęzak, 2021, s. 103). Jedną z kwestii mogących budzić wątpliwości jest poprawne przeprowadzenie procedury uzyskania świadomej zgody uczestnika na udział w badaniu (Ślęzak, 2021, s. 104). Przyjmuje się (Ślęzak, 2021, s. 104), że zgodę taką może on wyrazić ustnie przed rozpoczęciem wywiadu albo pisemnie, np. mailowo lub za pośrednictwem strony internetowej dedykowanej badaniom. W badaniu własnym przyjęto pierwsze

rozwiązanie - wszyscy uczestnicy wyrazili zgodę na udział oraz nagrywanie rozmowy ustnie, przed rozpoczęciem wywiadu.

Podczas prowadzenia badania własnego zwrócono szczególną uwagę na bezpieczeństwo danych, będące również ważnym aspektem etycznym wywiadów prowadzonych online (Ślęzak, 2021, s. 104). Zagadnienie to dotyczy zarówno zabezpieczenia konta w aplikacji internetowej, w której są prowadzone wywiady (Lo Iacono, Symonds i Brown, 2016), jak i zabezpieczenia plików z ich nagraniami i transkrypcją (Lobe i in., 2020). Należy zauważyć, że bezpieczeństwo samej rozmowy było zależne również od rozwiązań zastosowanych przez twórców używanego oprogramowania (w przypadku badań własnych Microsoft Teams i NVivo), zawartych w regulaminie usługi, a ochrona danych osobowych i prywatności jej uczestników była przestrzegana także podczas kodowania i opracowywania wyników (Łukasiewicz-Wieleba, 2023).

Kolejnym ograniczeniem prowadzonych wywiadów online było przekroczenie granicy formalnego spotkania (Ślęzak, 2021, s. 105). Niektórzy badacze (np. Brown, 2018) zauważają, że rozmówcy uczestniczący w wywiadach w swojej własnej przestrzeni prywatnej, mogą okazywać nadmierną otwartość, właściwą dla spotkania nieformalnego (np. przedstawienie członków rodziny) lub ujawniać szczegóły, o których prawdopodobnie nie powiedzieliby w bezpośredniej rozmowie (Jenner i Myers, 2019). W przypadku badania własnego przykładem zachowania, które mogłoby zostać ocenione jako przekraczające formułę oficjalnej rozmowy, było używanie przez jedną z uczestniczek (R. 7) formy adresatywnej „*pani Kasiu*” (por. Kawamoto, 2024). Zauważyć jednak należy, że na odpowiedzi uczestników wywiadów mogą mieć wpływ pewne uwarunkowania zewnętrzne, takie jak przykładowo wiek, płeć czy ton głosu badacza (Gudkova, 2012, s.112). W przypadku badania własnego prawdopodobną przyczyną takiego zachowania językowego respondentki mógł być podobny wiek oraz zawód obu zaangażowanych w wywiad osób. Na uwagę zasługuje również fakt, że w tej rozmowie pewnego rodzaju solidaryzowanie się z osobą prowadzącą zostało wyraźnie sformułowane jako specyficzna „wspólnota interesów”: „*Czasem jest ciężko, ale nie poddajemy się [...]. Mówię, ja mam o tyle lepiej, że totalnie po naszej stronie, po pani i mojej, jest mój mąż*” (R. 7). Konsekwencją tego poczucia wspólnoty z badaczem mogła być odczuwana w nielicznych wypowiedziach swoboda, np: „*Bo taka jest irlandzka szkoła. No co? No co ja mam pani Kasiu ściemniać*” (R. 7).

Odrębne sytuacje mogące budzić pewnego rodzaju zastrzeżenia odnośnie przebiegu badania związane były z obecnością osób trzecich. Podczas pięciu rozmów (R. 2, R. 5, R. 9, R. 17, R. 19) rodzice spontanicznie poprosili do komputera, przy którym udzielali wywiadu, powracające do domu dzieci. Były one proszone o przywitanie się i następowała wtedy krótka grzecznościowa wymiana zdań. W żadnym przypadku nie miała ona charakteru otwartego chwalenia się językowymi osiągnięciami dziecka, choć być może taka była niewyrażona lub nieświadoma intencja rodziców. Ponadto w trakcie innych pięciu wywiadów (R. 1, R. 11, R. 13, R. 14, R. 15) członkowie rodzin sygnalizowali respondentom swoje plany (np. wyjścia z domu). Uczestnicy badania reagowali na to albo skinieniem głowy, albo krótkim potwierdzeniem, że zrozumieli przekazywaną im informację. Do momentu takiego niepożądanego rozproszenia uwagi rozmówcy osoba prowadząca badanie nie była świadoma, że respondent znajduje się w przestrzeni ogólnodostępnej dla domowników.

Wszystkie wymienione powyżej sytuacje (zarówno te, w których dochodziło do interakcji z osobami trzecimi, jak i te, w których ich obecność została jedynie zarejestrowana) nie były zależne od badacza ani nie powodowały dłuższych przerw w wypowiedziach respondentów. Zachowania rodziców wydawały się naturalne i odzwierciedlały przyjęte w danej rodzinie sposoby reagowania na pewne sytuacje życia codziennego. W ocenie osoby prowadzącej badanie nie miały one wpływu na rzetelność zgromadzonej w nim wiedzy, świadczyć mogą natomiast o pewnego rodzaju upowszechnieniu się aktywności internetowej członków rodzin w przestrzeni domowej.

Ograniczenia metodologiczne badania własnego dotyczyły również doboru próby badawczej. Należy zauważyć, że wymienione powyżej czynniki związane z brakiem czasu nie są jedyną przyczyną trudności w wyłonieniu grupy badanych spośród Polaków żyjących za granicą, ponieważ do udziału w badaniach związanych z kultywowaniem języka polskiego na emigracji zgłaszają się zazwyczaj tylko te osoby, dla których kwestia utrzymania związku z polskością jest ważna (por. Pułaczewska, 2017; Pułaczewska i Terelak, 2019). Część rodziców natomiast, kierując się względami pragmatycznymi albo pod presją otoczenia, decyduje się na marginalizację lub nawet eliminację języka ojczystego na rzecz języka dominującego w otoczeniu (Pułaczewska, 2017, s. 97-99). Osoby te nie biorą udziału w badaniach, są za to często (także w badaniu własnym) wymieniane przez uczestników prezentujących postawę aktywizmu i afirmacji wobec języka polskiego jako negatywny przykład braku rodzicielskiego zaangażowania (Pułaczewska, 2017). W odniesieniu do badania własnego należy dodać,

że wzięły w nim udział osoby, które nie tylko mogły wymienić i opisać liczne przykłady wspierania języka polskiego, ale ponadto osiągnęły w swojej ocenie sukces w postaci dwujęzyczności dzieci. Poza próbą badawczą natomiast znalazła się grupa rodziców, których dzieci mimo starań opiekunów nie osiągnęły w nim biegłości lub zdecydowanie odmawiają komunikowania się po polsku. Przeprowadzenie badań porównawczych obu tych zbiorowości z pewnością poszerzyłoby wiedzę o czynnikach wpływających na kształtowanie RPJ.

Pewne zastrzeżenia należy również sformułować w związku z kolejnym etapem badania własnego, czyli analizą zgromadzonych w nim danych. Jej nadrzędnym celem była interpretacja znaczeń, które uczestnicy wywiadów nadawali opisywanym przez siebie zjawiskom (Konecki, 2005, s. 267). Wymagało to znajomości i zrozumienia szerszego kontekstu wypowiedzi uczestnika (Kvale, 2012, s. 177), tak, by odszukać relacje znaczeniowe, „które nie są dane wprost” (Kvale, 2012, s. 176). Należy jednak zaznaczyć, że wiedzę zgromadzoną w wywiadach charakteryzuje subiektywność i sytuacyjność, a wpływ na odpowiedzi uczestnika mogą mieć także pytania badacza, ponieważ stają się one pewnego rodzaju wzorem udzielania odpowiedzi (Gudkova, 2012, s. 113). Ponadto, interpretując zamierzenia osoby prowadzącej wywiad, respondent może również mówić w wywiadzie „to, co ta osoba chce usłyszeć” (Strumińska-Kutra i Koładkiewicz, 2012, s. 25).

Kolejnym zagadnieniem metodologicznym związanym z prowadzeniem badań naukowych jest prezentowanie ich wyników, w szczególności przytaczanie przykładów potwierdzających wnioski badacza (Creswell, 2013; Glinka i Czakon, 2021; Jemielniak, 2012; Kvale, 2012; Silverman, 2009). W badaniu własnym fragmenty wypowiedzi rodziców zostały zacytowane w sposób jak najwierniej oddający ich język, jednakże w celu ułatwienia odbioru z dosłownych transkrypcji ustnych wypowiedzi usunięte zostały powtórzenia, co jest zabiegiem wskazanym w analizie danych zorientowanej na interpretację znaczenia (Kvale, 2012, s. 212). W celu wyraźnego wyodrębnienia ich od tekstu odautorskiego zostały zapisane kursywą, a dłuższe fragmenty ujęte w cytaty blokowe i ponumerowane. Starano się również zachować odpowiednie proporcje między komentarzem własnym, a ilustrującymi go wypowiedziami uczestników badania (por. Glinka i Czakon, 2021, s. 166).

W przypadku wywiadów w literaturze przedmiotu (Kvale, 2012, s. 212) postuluje się przedstawianie wypowiedzi uczestników w szerszym kontekście, najlepiej łącznie z pytaniem wywołującym przytaczaną odpowiedź. Podczas prezentowania

analizy badania własnego ze względu na obszerny materiał, który ono obejmowało, nie zawsze ten postulat był możliwy do spełnienia. Jednak w czwartym rozdziale niniejszej dysertacji zadbano o szczegółowy opis grupy badanych osób, z zamiarem, by stanowił on źródło wiedzy o sytuacji życiowej respondentów i czynnikach kształtujących realizowaną przez nich RPJ (por. Schwartz, 2010).

Kolejną istotną kwestią związaną z trafnością i rzetelnością prezentacji analizy danych zgromadzonych w badaniach jakościowych jest problem tzw. anegdotyzmu (Silverman, 2010, s. 259). Pojęcie to oznacza wnioskowanie i wyjaśnianie omawianych zjawisk na podstawie wybiórczych przykładów, wyłonionych przez badacza zazwyczaj ze względu na to, że pasują one do przyjętych przez niego założeń lub przyciągają uwagę z powodu swojego wyjątkowego charakteru (Fielding i Fielding, 1986, s. 32; za: Silverman, 2009, s. 243). Aby temu zapobiec, badacz powinien wskazać kryteria wyboru cytatów (Silverman, 2010, s. 259). W przypadku prezentacji wyników badania własnego dołożono wszelkich starań, by przedstawić jak najbardziej reprezentatywne przykłady oraz by żaden z rodziców nie został pominięty. Należy jednak przyznać, że w przypadku pierwszej wymienionej przesłanki, z powodu zaangażowania badacza oraz żywych, emocjonalnych wypowiedzi respondentów, nie było to zadanie łatwe.

Przedstawione badania własne dotyczące rodzinnej polityki językowej Polaków żyjących na emigracji mają charakter eksploracyjny i wpisują się w nurt dynamicznie rozwijającego się obszaru badawczego. Niezależnie od tego, że RPJ jest zjawiskiem jednostkowym, wynikającym z aktualnej sytuacji życiowej danej rodziny, wykazano w nich zasadnicze podobieństwa zachowań językowych przedstawicieli polskiej diaspory do sposobów wspierania przekazywania języka mniejszości opisywanych przez cytowanych w dysertacji autorów. Przeanalizowane zostały również powody ich decyzji o realizacji określonego modelu RPJ, które niezależnie od kontekstów językowych w zdecydowanej większości są podejmowane przez rodziców i opiekunów w trosce o dobro dziecka. Należy wyrazić nadzieję, że mimo ograniczeń, omówione w prezentowanej rozprawie doktorskiej badania będą mogły zostać wykorzystane do dalszych wyjaśnień teoretycznych na temat procesów kształtujących RPJ oraz przyczynią się do rozwiązań praktycznych w obszarze edukacji polonijnej.

Spis tabel

Tab. 4.1. Informacje o rodzinach osób biorących udział w badaniach własnych.....	159
Tab. 4.2. Lista kodów użyta do analizy materiału zgromadzonego w badaniach własnych. Źródło: program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	167
Tab. 5.1. Lista kodów użyta do analizy praktyk językowych. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	169
Tab. 5.2. Języki używane w komunikacji domowej w rodzinach objętych badaniami własnymi.....	171
Tab. 5.3. Lista kodów użyta do analizy ideologii językowych. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	186
Tab. 5.4. Lista kodów użyta do analizy zarządzania językiem. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	212

Spis rycin

Rys. 1. Typy dwujęzyczności według Wodnieckiej i współpracowników. Na osi X zaznaczono czas nabycia obu języków, oś Y ilustruje poziom zrównoważenia znajomości dwóch języków. Źródło: Wodniecka-Chłipalska, Z., Mieszkowska, K., Durluk-Marcinowska, J., & Haman, E. (2018). Kiedy 1+1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język (i).....	38
Rys. 2.1. Dynamiczny model rodzinnej polityki językowej według Smith-Christmas. Źródło: Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. <i>Handbook of social and affective factors in home language maintenance and development</i> , s.174-193.....	80
Rys. 2.2. Wielowymiarowy model sprawczości dzieci w kształtowaniu RPJ według Smith-Christmas. Źródło: Smith-Christmas, C. (2020). 11 Child agency and home language. <i>Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors</i> , 18, 218.....	102
Rys. 5.4. Diagram ilustrujący hierarchię korzyści wynikających z wielojęzyczności. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	190
Rys. 5.5. Diagram ilustrujący hierarchię powodów podtrzymywania języka polskiego. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	192
Rys. 5.6. Diagram ilustrujący hierarchię strategii komunikacyjnych w rodzinach egzogamicznych. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025..	213
Rys. 5.7. Diagram ilustrujący hierarchię strategii rodzicielskiego dyskursu. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	218
Rys. 5.8. Diagram ilustrujący hierarchię sposobów wspierania języka polskiego. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	222
Rys. 5.9. Diagram ilustrujący hierarchię działań ukierunkowanych na poszukiwanie kontroli zewnętrznej. Źródło: badania własne, program NVivo, pobrane: 20.08.2025.....	227

Bibliografia

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447.
- Ager, D. E. (1999). *Identity, Insecurity and Image: France and Language* (Vol. 112). Multilingual Matters.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109-137.
- Albán-González, G., & Ortega-Campoverde, T. (2014). Relationship between bilingualism and Alzheimer's. *Suma de Negocios*, 5(SPE11), 126-133.
- Alladi, S., Bak, T. H., Mekala, S., Rajan, A., Chaudhuri, J. R., Mioshi, E., ... & Kaul, S. (2016). Impact of bilingualism on cognitive outcome after stroke. *Stroke*, 47(1), 258-261.
- Andrejuk, K. (2021). Superróżnorodność w warunkach kryzysu i transformacji społecznej: od przedsiębiorczości migrantów do superróżnorodnej przedsiębiorczości. *Zmiana Społeczna, Pandemia, Kryzys*, 355-379.
- Antonini, R. (2015). Child language brokering. In *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 48-48). Routledge.
- Antonini, R. (2016). Caught in the middle: Child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 710-725.
- Arabski, J. (2007). Transfer międzyjęzykowy. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 341-351.
- Aronin, L. (2006). Dominant language constellations: An approach to multilingualism studies. *Multilingualism in Educational Settings*, 140-159.
- Aronin, L. (2016). Multi-competence and dominant language constellation. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence*, 142-163.
- Aronin, L. (2019). What is multilingualism. *Twelve Lectures in Multilingualism*, 1(1), 3-34.

- Aronin, L., & Jessner, U. (2015). Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us?. *The Multilingual Challenge: Cross-disciplinary Perspectives*, 16, 271.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, A. L. (2016). Does bilingualism delay the development of dementia?. *Journal of European Psychology Students*, 7(1), 43-50.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce* (tłum. W. Betkiewicz i inni). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bailey, A. J., Canagarajah, S., Lan, S., & Powers, D. G. (2016). Scalar politics, language ideologies, and the sociolinguistics of globalization among transnational Korean professionals in Hong Kong. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 312-334.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (4th ed.). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Ballweg, S. (2022). Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system. *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 251-268.
- Barnard, A. (2016). *Language in Prehistory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach* (No. 7). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartkowiak, G. (2021). Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją. W *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. nauk. Anna Karpińska, Monika Zińczuk, Karol Kowalczyk (pp. 267-286). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Batorski, D., & Olcoń-Kubicka, M. (2006). Prowadzenie badań przez Internet- podstawowe zagadnienia metodologiczne. *Studia Socjologiczne*, 3(182), 99-132.
- Bera, R. (2008). *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bergroth, M., & Palviainen, Å. (2016). The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 649–667.
- Berry, J. W. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3, 291-326.
- Beszterda, R. (2016). Pułapki wywiadu w badaniach biograficznych. Doświadczenia etnologiczne. *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje–egzemplifikacje–dylematy metodologiczne*, 43, 85-97.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and cognition*, 13(4), 525-531.
- Bielska, B., Kurek-Ochmańska, O., i Łuczaj, K. (2021). Jak badać wysoko wykwalifikowanych migrantów? Praktyczne wskazówki metodologiczne. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 79, 125–148
- Binder, P. (2022). Wywiady online w badaniach jakościowych okresu pandemii: inkluzywny potencjał, zagrożenie wykluczeniem i jakość gromadzonych danych. *Kultura i Edukacja*, 137(3), 38-62.
- Błasiak-Tytuła, M. (2013). Ponglish jako przykład adaptacji językowo-kulturowej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis| Studia de Cultura*, 5, 106-112.
- Błasiak, M. (2011). Dwujęzyczność i ponglish. *Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Blum-Kulka, S. (1997). Discourse pragmatics. *Discourse as social interaction*, 2, 38-63.

- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *The Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56.
- Bourdieu, P. (1976). Le sens pratique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(1), 43-86.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradley, D., & Bradley, M. (2013). Language endangerment and language maintenance: An active approach. London: Routledge.
- Branum-Martin, L., Mehta, P. D., Carlson, C. D., Francis, D. J., & Goldenberg, C. (2014). The nature of Spanish versus English language use at home. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 181.
- Braun, J., & Niederdeppe, J. (2012). Disruption and identity maintenance in risk information seeking and processing. *Communication Theory*, 22(2), 138-162.
- Brini, S., Sohrabi, H. R., Hebert, J. J., Forrest, M. R., Laine, M., Hämäläinen, H., ... & Fairchild, T. J. (2020). Bilingualism is associated with a delayed onset of dementia but not with a lower risk of developing it: A systematic review with meta-analyses. *Neuropsychology Review*, 30(1), 1-24.
- Brojde, C. L., Ahmed, S., & Colunga, E. (2012). Bilingual and monolingual children attend to different cues when learning new words. *Frontiers in Psychology*, 3, 155.
- Brown, N. (2018). Video-conference interviews: Ethical and methodological concerns in the context of health research. *SAGE Research Methods*.
- Bryceson, D. F., & Vuorela, U. (2020). Transnational families in the twenty-first century. In *The transnational family* (pp. 3-30). London: Routledge.
- Bryda, G. (2014). CAQDAS a badania jakościowe w praktyce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(2), 12-38.
- Brzezińska, A. (2020). *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

- Caldas, S. J. (2012). Language policy in the family. *The Cambridge Handbook of Language Policy*, 351-373.
- Caldas, S. J., & Caron-Caldas, S. (2000). The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study. *Applied Psycholinguistics*, 21(3), 365-381.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests?. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 649-671.
- Chambers, D., & Gracia, P. (2021). *A sociology of family life: Change and diversity in intimate relations*. John Wiley & Sons.
- Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., ... & Pianta, R. (2007). Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 18(2), 243-269.
- Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 675-689.
- Cho, K. (2015). Natural language understanding with distributed representation. *arXiv preprint arXiv:1511.07916*.
- Chodkiewicz, H. (2016). Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu. *Języki Obce w Szkole*, 1, 11-16.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax (Vol. 11)*. MIT Press.
- Chruściel, M., & Kloc, K. (2013). Polska w Unii Europejskiej—proces akcesyjny i priorytety polskiej polityki w ramach UE. *Poliarchia*, 1(1), 89-108.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2018). Glottodydaktyka i logopedia (metoda krakowska).
- Cieszyńska-Rożek, J. (2022). *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Język*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska, J. (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość—przekleństwo czy bogactwo?: o poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cook, V., & Wei, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, H. M. (1989). *Integrating research: A guide for literature reviews*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W., & Gilewicz, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J., & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual Education*. Springer.
- Cummins, J., & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual Education*. Dordrecht: Springer.
- Curdt-Christiansen, X. (2013). Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12(1).
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2014). Planning for development or decline? Education policy for Chinese language in Singapore. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(1), 1-26.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Engaging language policy from macro- to micro-level: migration and language in Europe. *Language and Education*, 32(5), 391–393.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development*, 174-193.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Iwaniec, J. (2023). ‘妈妈, I miss you’: Emotional multilingual practices in transnational families. *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 159-180.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Lanza, E. (2018). Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37(2), 123-130.

- Curdt-Christiansen, X. L., & Morgia, F. L. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua*, 37(2), 177-200.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Palviainen, Å. (2023). Ten years later: What has become of FLP?. *Language Policy*, 22(4), 379-389.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Wang, W. (2018). Parents as agents of multilingual education: Family language planning in China. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 235-254.
- Czetwertyńska, G. (2015). Problemy współczesnych nauczycieli polonijnych w Wielkiej Brytanii w kontekście propozycji programowych MEN. *Zeszyty Naukowe Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie*, 3(3), 83-94.
- Czykwin, E., i Misiejuk, D. (2002). Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Dąbrowski, A., Dutka, G., Dzięglewski, M., Gońda, M., Guzik, A., Marzęcki, R., i Rojek-Adamek, P. (2024). *Promocja kultury polskiej w Berlinie, Londynie i Nowym Jorku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Dawlewicz, M. (2013). Sytuacja języka polskiego na dawnych Kresach północno-wschodnich. *Poradnik Językowy*, (08), 13-32.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven, eds., *Bilingualism and Migration*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, 75--95
- De Houwer, A. (2003). Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua*, 24, 71-87.
- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 30-48.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et Société*, 116(2), 29-49.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition* (Vol. 2). Bristol: Multilingual Matters.

- De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, 2(2), 221-240.
- De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 169-184.
- De Houwer, A. (2017). Minority language parenting in Europe and children's well-being. *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*, 231-246.
- De Houwer, A. (2019). Language choice in bilingual interaction. *The Cambridge handbook of Bilingualism*, 324-348.
- De Houwer, A. (2020). Harmonious bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*, 18, 63-83.
- De Houwer, A. (2023). Polish-German preschoolers develop and use heritage Polish differently depending on whether they heard German from birth or not. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080122.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616.
- Dębski, R. (2009). *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*.
- Dekeyser, G., & Stevens, G. (2019). Maintaining one language while learning another: Moroccan children in Belgium. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(2), 148-163.
- Deuchar, M., & Quay, S. (2001). *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. *Positive Psychology in SLA*, Bristol: Multilingual Matters, 215-236).

- Dmowska, H. (1956). Sprzyjające i niesprzyjające okoliczności pracy wychowawczej rodziców. *Wychowanie Ojczyste*, 4, 29-32.
- Döpke, S. (1992). *One Parent: One Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 209-226.
- Doroszewski, W. (1938). *Język Polski w Stanach Zjednoczonych AP; the Polish Language in the USA*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie.
- Doucet, J. (1991). First generation Serbo-Croatian speakers in Queensland: language maintenance and language shift. *Language in Australia*, 270-284, Cambridge: Cambridge University Press,.
- Dramska, D. (2008). Socjalizacja językowa jako nabywanie umiejętności komunikacji interpersonalnej. *Chowanna*, (31 (2)), 49-64.
- Drury, R. (2007). *Young bilingual learners at home and school researching multilingual voices*. London: Trentham Books.
- Dubisz, S. (1997a). Społeczne role polszczyzny poza granicami kraju. *Język polski w kraju i za granicą*, Warszawa: Elipsa, Uniwersytet Warszawski, 17-21.
- Dubisz, S. (1997b). Typologia odmian polszczyzny poza granicami kraju [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.). *Język Polski w Kraju i Za Granicą*, 1, 35-42, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Dubisz, S. (2015a). „Dwadzieścia lat później” – język polski poza granicami kraju – historia badań i ich perspektywy. *Poradnik Językowy*, (08), 7-17.
- Dubisz, S. (2015b). Kategoria pokolenia w badaniach lingwistycznych. W: E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń (33–40)*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dubisz, S. (2020). Polityka językowa. *Poradnik Językowy*, (09), 118-120.
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 95-116). New York: Routledge.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.

- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (Eds.). (2011). *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Durlik, J., Grzymała-Moszczyńska, J., Szydłowska-Klakla, P., Grzymała-Moszczyńska, H., i Klakla, J. (2016). Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą: praktyczne wskazówki dla psychologów. *Psychologia Wychowawcza*, 52(10), 268-283.
- Dyczewski, L. (1984). Udział pokoleń starszych w procesie kształtowania pokoleń młodszych, w: Adamski F.(red.). *Wychowanie w Rodzinie Chrześcijańskiej*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu w Lublinie, 543-559.
- Dzięgiel, E. (2017). Odmiany terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukrainie. *LingVaria*, (24), 199-210.
- Dzięglewski, M. (2021). *Coming home to an (Un) familiar country: The strategies of returning migrants*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Eisenclas, S. A., & Schalley, A. C. (2020). Making sense of “home language” and related concepts. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and affective factors*, 17-37.
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255-271.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first. *TESOL Quarterly*, 111-127.
- Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological Science*, 26(7), 1090-1097.
- Fantini, A. E. (1985). *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective (To Age Ten)*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fedorenko, E., Hsieh, P. J., Nieto-Castañón, A., Whitfield-Gabrieli, S., & Kanwisher, N. (2010). New method for fMRI investigations of language: defining ROIs functionally in individual subjects. *Journal of Neurophysiology*, 104(2), 1177-1194.
- Ferguson, G. R. (2013). Language practices and language management in a UK Yemeni community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 121-135.

- Festman, J. (2012). Language control abilities of late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 580-593.
- Festman, J. (2018). Vocabulary gains of mono-and multilingual learners in a linguistically diverse setting: Results from a German-English intervention with inclusion of home languages. *Frontiers in Communication*, 3, 26.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned?. *Theory into Practice*, 39(4), 203-210.
- Fishman, J. A. (1968). Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism.
- Fishman, J. A. (1972). Domains and the relationship between micro-and macrosociolinguistics. *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 435-453.
- Fishman, J. A. (1985). The sociology of Jewish languages from a general sociolinguistic point of view. *Readings in the Sociology of Jewish Languages*, 3-21.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language sShift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* (Vol. 76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In *Can Threatened Languages be Saved?* **Bristol:** Multilingual Matters, 116(1), 1-9.
- Fishman, J. A., Ferguson, C. A., & Dasgupta, J. (1968). *Language problems of developing nations* (p. 146). New York: Wiley.
- Fogle, L. W. (2012). *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Multilingual Matters.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Academic Press.
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39(2), 241-270.

- Gajda, S. (1999). Program polskiej polityki językowej, w: Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci, red. J. Mazur, Lublin: Wydawnictwo. Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, 179-188.
- Gajda, S. (2010). Prestiż a język. *Nauka*, (4), 147-162.
- Gallo, F., Myachykov, A., Shtyrov, Y., & Abutalebi, J. (2020). Cognitive and brain reserve in bilinguals: field overview and explanatory mechanisms. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 4(2), 127-143.
- García, O., Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. In: Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Pivot, London.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de Psychologie*, 13(4), 266.
- Garrett, P. B. (2007). Language socialization and the (re) production of bilingual subjectivities. In *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 233-256). London: Palgrave Macmillan UK.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2005). Minority language survival: Input factors influencing the acquisition of Welsh. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 852-874). Somerville, MA: Cascadia Press.
- Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Williams, E., & Deuchar, M. (2007). Language transmission in bilingual families in Wales. *Cardiff: Welsh Language Board*.
- Gaze, M. (2020). Przygotowanie legendy do pracy z dzieckiem polonijnym. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, (27), 495-504.
- Gębał, P. E. (2016). Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 7(223), 52-66.
- Gębał, P. E., i Miodunka, W. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.

- Głuszkowski, M. (2009). Znaczenie prestiżu języka a pokoleniowe zróżnicowanie poziomu interferencji w polszczyźnie staroobrzędowców w warunkach rosyjsko-polskiego bilingwizmu z dyglosją, *LingVaria* (2), 71-81.
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and cognition*, 6(1), 1-15.
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S. K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & Cognition*, 33, 1220-1234.
- Grabias, S. A. (2019). *Język w zachowaniach społecznych: podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grammont, M. (1902). Observations sur le langage des enfants. In *Mélanges linguistiques. Offerts à M. Antoine Meillet par ses Elèves* (pp. 61-82). Klincksieck.
- Grek-Pabisowa, I. R. Y. D. A. (2005). Polski regiolekt północnokresowy na Litwie i Białorusi dziś. *Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique*, 61, 77-86.
- Grin, F. (2005). The economics of language policy implementation: Identifying and measuring costs. *Mother tongue-based bilingual education in Southern Africa: The dynamics of implementation*, 11-25.
- Grochalska, M. (2017). Rytuały w związku–dyskursywne konstruowanie intymności. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (18), 331-345.
- Grosa, D., & King, R. (2023). The Challenges of Educational Reintegration and the Psychosocial Wellbeing of Returnee Children: Evidence from Latvia. *Journal of International Migration and Integration*, 24(Suppl 2), 407-426.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1-2), 163-187.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2012). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16(1), 11-21.

- Grzeszkiewicz-Radulska, K. (2012). Metody badań pilotażowych. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, (42), 113-141.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik-Marcinowska, J., & Szydłowska-Klakla, P. (2015). *(Nie) łatwe powroty do domu?: funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Guardado, M. (2008). Language, identity, and cultural awareness in Spanish-speaking families. *Canadian Ethnic Studies*, 40(3), 171-181.
- Guardado, M., & Becker, A. (2014). 'Glued to the family': the role of familism in heritage language development strategies. *Language, Culture and Curriculum*, 27(2), 163-181.
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, 2, 111-129.
- Guilherme, M., & de Souza, L. M. T. M. (2019). *Glocal languages and critical intercultural awareness*. New York: Routledge.
- Guion, S. G., Harada, T., & Clark, J. J. (2004). Early and late Spanish-English bilinguals' acquisition of English word stress patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(3), 207-226.
- Gulczyńska, J. (2022). *Edukacja polonijna i polska za granicą. Covid-19 i zdalne nauczanie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Gyogi, E. (2015). Children's agency in language choice: A case study of two Japanese-English bilingual children in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 749-764.
- Harding, E., & Riley, P. (1986). *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and language planning: Problems and pleasures* (Vol. 46). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hawrysz, M., i Steciąg, M. (2014). Rozważania metodologiczne w kontekście badań statusu i prestiżu języka sąsiada na pograniczu polsko-saksońskim. *Polonica*, 34, 201-210.

- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the brain. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68-101.
- Higgins, C. (Ed.). (2019). *Language, heritage, and family: A dynamic perspective*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Hirsch, G. V., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2015). Using structural and functional brain imaging to uncover how the brain adapts to blindness. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 2, 5.
- Hirsch, T., & Lee, J. S. (2018). Understanding the complexities of transnational family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 882-894.
- Hollebeke, I., Agirdag, O., & Struys, E. (2022). Shifting towards the institutional language? Predictors of parental institutional language exposure efforts. *European Journal of Language Policy*, 14(2), 227-248.
- Hollebeke, I., Struys, E., & Agirdag, O. (2020). Can family language policy predict linguistic, socioemotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hruzd-Matuszczyk, A. M. (2019). Szkoły z polskim językiem nauczania wyzwaniem dla edukacji XXI wieku-wybrane zagadnienia. *Edukacja Międzykulturowa*, (11).
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens–Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36(1), 200-207.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production?. *Acta Psychologica*, 127(2), 277-288.
- Jemielniak, D. (2012). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jemielniak, D. (2012). *Badania jakościowe: Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jenner, B. M., & Myers, K. C. (2019). Intimacy, rapport, and exceptional disclosure: A comparison of in-person and mediated interview contexts. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(2), 165-177.
- Juan-Garau, M., & Pérez-Vidal, C. (2001). Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of Child Language*, 28(1), 59-86.
- Kaczmarczyk, P. i Tyrowicz, J. (2007). *Współczesne migracje Polaków*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.
- Kaldon, B. M. (2011). Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym. *Forum Pedagogiczne*, 1(1), 228-241.
- Kang, H. S. (2015). Korean families in America: Their family language policies and home-language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 38(3), 275-291.
- Kasuya, H. (1998). Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 327-346.
- Kaushanskaya, M., Gross, M., & Buac, M. (2014). Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Developmental Science*, 17(4), 564-583.
- Kaveh, Y. M. (2018). Family language policy and maintenance of Persian: The stories of Iranian immigrant families in the northeast, USA. *Language Policy*, 17(4), 443-477.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (2021). Dzieci w migracji–co o nich wiemy? *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, (76), 23-38.
- Kędra, J., Obojska, M., & Hua, Z. (2021). Connecting Polish families in Europe: changing dynamics in language and communication practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(5), 413-417.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?. *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.
- Kendrick, M., & Namazzi, E. (2016). Family language practices as emergent policies in child-headed households in rural Uganda. In J. Macalister, & S.H. Mirvahedi (Eds.), *Family Language Policies in a Multilingual World* (pp. 66-83). Routledge.
- Kenner, C., Gregory, E. E., Jessel, J., Ruby, M., & Arju, T. (2004). *Intergenerational Learning between Children and Grandparents in East London*. Retrieved from Goldsmiths website: <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/4533/>.

- Kerfoot, C., & Hyltenstam, K. (Eds.). (2017). *Entangled discourses: South-North orders of Visibility*. New York, London: Taylor & Francis.
- King, K. A. (2003). Review of language ideologies: critical perspectives on the official English movement and sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA. *Language Policy* 21, 75–9.
- King, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 726–733.
- King, K. A. & Fogle L. W. (2016). Family language policy. In T. McCarty & S. May (eds.), *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of language and education* (pp. 315–327). 3rd edn. New York: Springer.
- King, K. A., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695–712.
- King, K. A., & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172–194.
- King, K. A., & Lanza, E. (2019). Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 717–723
- King, K. A., & Logan-Terry, A. (2008). Additive bilingualism through family language policy: Strategies, identities and interactional outcomes. *Calidoscópico*, 6(1), 05–19.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). *Family Language Policy. Language and Linguistics Compass*, 2 (5), 907–922.
- Kirsch, C. (2012). Ideologies, struggles and contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 95–112.
- Klepacki, B. (2009). Wybrane zagadnienia związane z metodologią badań naukowych. *Roczniki Naukowe Ekonomii Rolnictwa i Rozwoju Obszarów Wiejskich*, 96(2), 38–46.
- Kloss, H. (1968). Notes concerning a language–nation typology. In J. Fishman, Ch. Ferguson & J. Das Gupta (Ed.), *Language Problems of Developing Nations*, 69–85. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Konczewska, K. (2020). Język polski na Kresach Janusza Riegera na tle badań nad polszczyzną kresową po roku 2015. *Acta Baltico Slavica*, (44), 238-262.
- Kopeliovich, S. (2009). Reversing Language Shift in the Immigrant Family: A Case Study of a Russian-Speaking Community in Israel. Herstellung: Dudweiler Verlag.
- Kopeliovich, S. (2013). Happylingual: A family project for enhancing and balancing multilingual development. In *Successful family language policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 249-275). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kostoulas, A., & Motsiou, E. (2022). Family language policy in mixed-language families: an exploratory study of online parental discourses. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 696-708.
- Kovács, Á. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12(1), 48-54.
- Kozdrowicz, E., i Walczak, B. (2010). Rodzina migracyjna: przemiany i zagrożenia. *Poakcesyjne migracje powrotne Polaków: geneza, przyczyny i konsekwencje*, 167-197. Warszawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza Arkadiusz rzegorczyk
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language teaching*, 41(3), 389-408.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. *Linguistics and Language pedagogy: The State of the Art*, 12(3), 409-431.
- Krasowska, H. (2010). Język Polaków na Bukowinie Karpackiej. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, (45), 175-186.
- Krasowska, H. (2020). *Języki mniejszości: Status, prestiż, dwujęzyczność, wielojęzyczność*. Warszawa: Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krasowska, H. (2022). Język odziedziczony a język przodków na pograniczach. *Conversatoria Linguistica*, (14), 49-62.
- Krauz, W. (2020). Wyimki z dziennika terenowego. *Prace Etnograficzne*, 48(1), 111-114.

- Krawczak, M. (2018). Poznańska szkoła ekolingwistyki. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, (17), 145-192.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., & Hoshino, N. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), 159-163.
- Krouwel, M., Jolly, K., & Greenfield, S. (2019). Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome—an exploratory comparative analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 19, 1-9.
- Krzyżanowska, M., i Tkaczyk, J. (2016). Postawy studentów wobec partycypacyjnego modelu kształtowania ceny „płać, ile chcesz”. *Handel Wewnętrzny*, 2(361), 266-279.
- Kubiak, H., i Pilch, A. (1976). Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolińskich.
- Kuczynski, L. (Ed.). (2002). *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuczynski, L. & Hildebrandt N. (1997). Models of conformity and resistance in socialization theory. In Joan E. Grusec & Leon Kuczynski (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values (A Handbook of Contemporary Theory)*, 227– 256. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9096-9101.
- Kulczycki, E. (2012). *Teoretyzowanie Komunikacji* (Vol. 2). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kurcz, I. (2007). Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?, [w:] taż (red.). *Psychologiczne aspekty Dwujęzyczności*, 9-39.
- Kurcz, I., i Ciechanowicz, A. (2007). *Psychologiczne Aspekty Dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kurzowa, Z. (1993). Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX w. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kurzowa, Z. (2002). O sytuacji społeczno-językowej Polaków na Wschodzie. W Z. Kurzowa, Ze studiów nad polszczyzną kresową: Wybór prac, 81–94, Kraków: Universitas.
- Kurzowa, Z., i Szpiczakowska, M. (1985). *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lane, P. (2010). “We did what we thought was best for our children”: A nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 63-78.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language*, 19(3), 633-658.
- Lanza, E. (1997a). Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind?. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 135-162.
- Lanza, E. (1997b). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. Berlin: Walter de Gruyter, 5, 45.
- Lanza, E. (2020). Urban multilingualism and family language policy. *Urban Multilingualism in Europe: Bridging the Gap between Language Policies and Language Practices*, 110, 121-139.
- Lanza, E., & Gomes, R. L. (2020). Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*, 18, 153-173
- Lanza, E., & Alexander, K. V. (2019). Family language practices in multilingual transcultural families. *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*, 229-52.
- Lanza, E., & Wei, L. (2016). Multilingual encounters in transcultural families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 653-654.
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu: przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Laskowski, R. (2014). *Language Maintenance – Language Attrition*. Berlin, Germany: Peter Lang International Academic Publishers.
- Lasocka, M. (2014). Polska oświata w Wielkiej Brytanii - rzeczywistość a potrzeby, W: D. Praszalowicz, J. Kulpińska (red.), *Młodzież polska na obczyźnie. Zadania edukacyjne [publikacja z III Kongresu Polskich Towarzystw Naukowych na*

- Obczyźnie „Młodzież polska na obczyźnie–zadania edukacyjne”]. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska.*
- Leist-Villis, A. (2004). *Zweisprachigkeit im Kontext Sozialer Netzwerke: Unterstützende Rahmenbedingungen Zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel Griechisch-Deutsch.* Münster: Waxmann Verlag.
- Leopold, W. F. (1949). *Speech development of a bilingual child. Vol. 2.* New York: AMS Press
- Leseman, P. P. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112.
- Lesińska, M. (2019). *Nielatwe związki–relacje polityczne między państwem pochodzenia a diasporą. Polska i polska diaspora w okresie przełomu 1989 roku i później.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E., i Seretny, A. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym: Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago.* Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E., Dudek, I., i Tokarz, D. (2022). *Raport z projektu badawczego pt.: „Polszczyzna odziedziczona jako język potencjalnie zagrożony.* Pobrano 10 września 2024, z http://okp.krakow.pl/wp-content/uploads/2022/04/Raport-JOD_znak-wodny.pdf
- Little, S. (2017). A generational arc: early literacy practices among Pakistani and Indian heritage language families. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 424-438.
- Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(2), 198-212.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103-117.
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.

- Lu, C. H., & Proctor, R. W. (1995). The influence of irrelevant location information on performance: A review of the Simon and spatial Stroop effects. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 174-207.
- Lubińska, D. (2024). The Polish population and its language in Sweden. In *Polish as a Heritage Language Around the World* (pp. 50-64). Routledge.
- Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605-621.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2023). Zapośredniczone środki komunikacji w prowadzeniu wywiadów jakościowych. *International Journal of New Economics and Social Sciences IJONESS*, 19(3), 135-151.
- Luykx, A. (2003). Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households. In R. Bayley & S. Schecter (Ed.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 25-43). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Macalister, J., & Mirvahedi, S. H. (2017). Family language policies in a multilingual world. *Opportunities, Challenges, and Consequences*.
- Machowska-Kosciak, M. (2020). *The Multilingual Adolescent Experience: Small Stories of Integration and Socialization by Polish Families in Ireland* (Vol. 122). Bristol: Multilingual Matters.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2).
- MacSwan, J. (2019). Sociolinguistic and linguistic foundations of codeswitching research. In *Codeswitching in the Classroom* (pp. 2-38). Routledge.
- Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(8), 4398-4403.
- Manigand, A. (1999). Le silence des enfants turcs à l'école. *Psychologie et Éducation (Dourdan)*, (37), 57-73.
- Matuchniak-Krasuska, A. (2015). Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu. *Internetowy Magazyn Filozoficzny Hybris*, (31), 77-111.
- Matyjas, B. (2021). Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej. *Paedagogia Christiana*, 47(1), 165-187.

- Matyska, A. 2014. "Transnational Families in the Making: The Polish Experience of Living between Poland and Finland During and After the Cold War." PhD thesis, University of Tampere, Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9327-0>
- Mazur, J., & Rzeszutko-Iwan, M. (Eds.). (2007). *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- McTear, M. (1985). *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell
- Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: Impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44.
- Miękisz, A., Haman, E., Łuniewska, M., Kuś, K., O'Toole, C., & Katsos, N. (2019). The impact of a first-generation immigrant environment on the heritage language: productive vocabularies of Polish toddlers living in the UK and Ireland. In *Risk and Protective Environmental Factors for Early Bilingual Language Acquisition* (pp. 67-84). Routledge.
- Mills, J. (2004). Mothers and mother tongue: Perspectives on self-construction by mothers of Pakistani heritage. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 161-191.
- Miński, R. (2017). Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 13(3), 30-51.
- Miodunka, W. (1990). *Język polski w świecie: zbiór studiów*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miodunka, W. (2010). Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e) migracji polskiej w świecie. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, (66), 51-71
- Miodunka, W. (2024). Foreword. In *Polish as a Heritage Language Around the World* (pp. xii-xv). London: Routledge.
- Miodunka, W. T. (2013). O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce–polemicznie. *LingVaria*, (16), 275-283.
- Miodunka, W. T. (2014). Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań. *LingVaria*, (17), 199-226.

- Miodunka, W., Tambor, J., Achtelek, A., Cudak, R., Krzyżyk, D., Mazur, J., ... i Zgółka, T. (2018). *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza, stan, perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mirosławska, W. (2020). „Interferencja językowa jako przyczyna błędów fonetycznych u studentów bułgarskich uczących się języka polskiego”. [W:] Cenka Iwanowa i in.(red.) ДИАЛОГИЧНИ ПРОСТРАНСТВА. Сборник с доклади от Юбилейна славистична международна конференция. Велико Търново, 13-14 май 2014 г., 99-109.
- Mirvahedi, S. H. (2021). Examining family language policy through realist social theory. In *Language in Society* 50(3), 389-410.
- Mirvahedi, S. H. (2023). Family, a racialized space: A phenomenological approach to examining Afghan refugee families' language policies in Norway. *Language Policy*, 22(4), 413-432.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68.
- Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471-503.
- Mu, G. M. (2014). Heritage language learning for Chinese Australians: The role of habitus. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 497-510.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2019). Age and multilingualism. *Twelve Lectures on Multilingualism*, Bristol: Multilingual Matters, 213-230.
- Murrmann, J. (2014). Wielojęzyczność jako źródło cierpień? Pozytywy i negatywy rozbudowanych kompetencji językowych z perspektywy społecznej i lingwistycznej. *Socjolingwistyka*, (28), 29-47.
- Murrmann, J. M. (2019). Rodzinna polityka językowa. Strategie komunikacyjne w wychowywaniu dzieci trójjęzycznych. *Socjolingwistyka*, (33), 193-207.
- Nalborczyk, A. S. (2003). *Zachowania językowe imigrantów arabskich w Austrii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Nekvapil, J. (2006). From language planning to language management. *Sociolinguistica*, 20, 92-104.
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change (the second edition). Harlow, UK: Person Education.

- Nowakowski, P., i Komendziński, T. (2010). Poczucie sprawstwa: wprowadzenie do badań w perspektywie interdyscyplinarnej, w: Neuropsychologia a humanistyka, M. Pąchalska, GE Kwiatkowska (red.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. .
- Nowosielska, E. (2018). Język polski w Wielkiej Brytanii od wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004–2016). W: Polonistyka na początku XXI wieku. *Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, 6, 228-229.
- Nowosielski, S. (2016). Cele w badaniach naukowych z zakresu zarządzania. Aspekty metodologiczne. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (421), 468-482.
- Ó hifearnáin, T. (2013). Family language policy, first language Irish speaker attitudes and community-based response to language shift. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 348-365.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village* (No. 6). Cambridge: Cambridge University press.
- Ogbu, J. U. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part two: Case studies. *The urban review*, 27(4), 271-297.
- Okita, T. (2002). Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families. Amsterdam: John Benjamins.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Otwinowska-Kasztelanic, A., Opacki, M., & Mieszkowska, K. (2015). Narratives in the Assessment of Polish-English Bilingual Children. The 10th International Symposium on Bilingualism, New Brunswick, Rutgers University, New Jersey, USA.
- Palviainen, Å. (2020). Future prospects and visions for family language policy research. In A. C. Schalley, & S. A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home Language Maintenance and Development. Social and Affective Factors* (pp. 236–256). De Gruyter Mouton.
- Palviainen, Å., & Boyd, S. (2013). Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual families. In *Successful Family*

- Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 223-248). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Palviainen, Å., & Kędra, J. (2020). What's in the family app? Making sense of digitally mediated communication within multilingual families. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1 (1), 89–111.
- Palviainen, Å., Räisä, T. (2023). Digital communication as part of family language policy: the interplay of multimodality and language status in a Finnish context. *Language Policy* 22, 433–455.
- Pamuła-Behrens, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne*, 22(2), 171-186.
- Pamuła-Behrens, M., & Szymańska, M. (2017). *Metoda JES narzędzia dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji*. Pobrano 10 września 2024, z <https://metodajes.pl/>
- Panek, K. (2022). Prezentacja wybranych form kształcenia dzieci polskich obywateli przebywających za granicą. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 13(359), 141-153.
- Pankowicz, A. (2007). Akulturacja jako problem badawczy w XIX i XX wieku. W Dialog i akulturacja : judaizm, chrześcijaństwo i islam, 9-19, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 172-187.
- Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1), e12433.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (red.) (2010). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (wyd. 2). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Paradowski, M. B., & Michałowska, M. (2016). Establishing a bilingual home: Parents' perspective on the effectiveness of the adopted communication strategies. *Lingwistyka Stosowana*, 17(2), 43-65.

- Park, G. P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports*, 115(1), 261-275.
- Pauwels, A. (2016). *Language Maintenance and Shift*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop doing that, ia komu skazala!': language choice and emotions in parent—child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 179-203.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. *Bilingual Education and Bilingualism*, 56, 1.
- Pawłowski, A. (2006). Problemy polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej. *Socjolingwistyka*, 20, 7-17.
- Peach, E. (2021). Using Skype to research literacy practices: providing opportunities for participants with mental health conditions to share their experiences. *Literacy*, 55(3), 201-209.
- Pearson, B. Z. (2022). *Jak wychowac dziecko dwujezyczne*. Poznań: Media Rodzina.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of Input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58.
- Pennycook, A. (2002). Mother tongues, literacy and colonial governmentality. *International Journal of the Sociology of Language*, 154(1), 1-28.
- Pérez Báez, G. (2013). Family language policy, transnationalism, and the diaspora community of San Lucas Quiaviní of Oaxaca, Mexico. *Language Policy*, 12(1), 27-45.
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds. *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Piller, I. (2002). *Bilingual couple talk: the discursive construction of hybridity*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23-44.
- Piller, I., & Gerber, L. (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

- Pisarek, W. (2007). *Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej*. <https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1382-polityka-jzykowa-rzeczypospolitej-polskiej-pastwa-czonkowskiego-unii-europejskiej-prof-walery-pisarek>
- Poćwiardowska, B. (2015). Poczucie sprawstwa rodziców w kontakcie z dzieckiem w wieku przedszkolnym-raport z badań. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), 250-262.
- Podlawska, D., i Płociennik, I. (2002). *Leksykon nauki o języku*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park.
- Polinsky, M. (1997). American Russian: Language loss meets language acquisition. In *Formal approaches to Slavic linguistics* (Vol. 4, No. 370-406). Ann Arbor: Michigan Slavic Publications.
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E., & Pollock, M. V. (2010). *Third Culture Kids: The Experience of Growing up Among Worlds: The Original, Classic Book on TCKs*. Hachette UK.
- Porter, G., Hampshire, K., Abane, A., Munthali, A., Robson, E., Tanle, A., ... & Bango, A. (2018). Connecting with home, keeping in touch: physical and virtual mobility across stretched families in sub-Saharan Africa. *Africa*, 88(2), 404-424.
- Puławczewska, H. (2017). Nastawienia wychowawcze rodziców wobec przekazywania języka rodzimego na emigracji na przykładzie języka polskiego w Ratyzbonie. *Edukacja*, 143(4), 90-105.
- Puławczewska, H. (2024). A differentiated picture of Polish in Germany. In *Polish as a Heritage Language Around the World* (pp. 32-49). London: Routledge.
- Punch, S., & Tisdall, E. K. M. (2012). Exploring children and young people's relationships across Majority and Minority Worlds. *Children's Geographies*, 10(3), 241-248.
- Purkarthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 724-739.
- Quinteros Baumgart, C., & Billick, S. B. (2018). Positive cognitive effects of bilingualism and multilingualism on cerebral function: A review. *Psychiatric Quarterly*, 89(2), 273-283.
- Raithelhuber, E. (2016). Extending agency: The merit of relational approaches for childhood studies. In *Reconceptualising Agency and Childhood*. London and New York: Routledge

- Ray, S. (1968). Language standardization. *Readings in the Sociology of Language*, ed. by Joshua Fishman, 754–65.
- Revis, M. (2019). A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 177–191.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4, 196–213.
- Ricento, T. (2006). Language policy: Theory and practice: an introduction. In T. Ricento (ED.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 10–23). Malden, MA: Blackwell.
- Riley, K. C. (2008). Language socialization. *The Handbook of Educational Linguistics*, 398–410, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Robinson, J. P., Rivers, W. P., & Brecht, R. D. (2006). Demographic and sociopolitical predictors of American attitudes towards foreign language policy. *Language Policy*, 5, 421–442.
- Rokita-Jaśkow, J. (2010). *Moje dziecko uczy się języka obcego: najczęściej zadawane pytania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rokita-Jaśkow, J. (2024). When the second language becomes the first: family language policies in Polish return migrant families from English-speaking countries. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(6), 1582–1593.
- Rokita-Jaśkow, J. (2025). *The ecology of pre-primary foreign language learning* (Vol. 9). Bristol: Channel View Publications Ltd/Multilingual Matters.
- Rokita-Jaśkow, J., & Panek, K. (2025). Proud and fearful: Polish mothers' emotions and motivation to maintain Polish as a HL in transnational exogamous and endogamous families. *Frontiers in Psychology*, 16, 1558750.
- Rokita-Jaśkow, J., Nosidlak, K., Wolanin, A., & Król-Gierat, W. (2025). Language teachers' attitudes to working with multilingual refugee learners: Do teacher Openness to Experience, Intercultural Sensitivity and plurilingualism matter?. *Language Teaching Research*, 13621688251317902.
- Rokita-Jaśkow, J., Wolanin, A., Król-Gierat, W., & Nosidlak, K. (2023). Bridging the 'dual lives': School socialization of young bi/multilinguals in the eyes of EFL teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(4), 395–410.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). London, England: Blackwell.

- Romaine, S. (1999). Early bilingual development: from elite to folk. *Bilingualism and migration*, 61-73.
- Romaine, S. (2021). Language Policy and Planning. W S. Romaine, *Linguistics*. Oxford University Press. Dostęp internetowy 24.03.2025, <https://doi.org/10.1093/obo/9780199772810-0273>
- Romanowski, P. (2021). *Family language policy in the Polish diaspora: A focus on Australia*. New York and London: Routledge.
- Romanowski, P. (2022). Koncepcja rodzinnej polityki językowej na przykładzie rodzin polsko-australijskich. *Roczniki Humanistyczne*, 70(6), 147-163.
- Romanowski, P. (2025). In search of Polish in the multilingual cityscape: analysing the urban spaces of Ealing, London. *Applied Linguistics Review*, 16(3), 1177-1204.
- Romanowski, P., & Seretny, A. (Eds.). (2024). *Polish as a heritage language around the world: Selected diaspora communities*. London: Routledge.
- Romanowski, P., & Wąsikiewicz-Firlej, E. (2024). Unpacking children's perspectives of multilingualism through language portraits: insights from a Polish pre-school in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-20.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion.
- Rosenberg, M. J. i Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. W: M. J. Rosenberg i C. I. Hovland (red.), *Attitude Organization and Change: an Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press
- Saer, D.J. (1923) The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*. 14 (1), 25-38.
- Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. *Diaspora: A journal of transnational studies*, 1(1), 83-99.
- Said, F., & Zhu, H. (2019). "No, no Maama! Say 'Shaatir ya Ouledee Shaatir'!" Children's agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 771-785.
- Salmons, J. (2011). *Cases in online interview research*. Los Angeles, London: Sage Publications.
- Sandberg, J., & Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: gap-spotting or problematization?. *Organization*, 18(1), 23-44.

- Saunders, G. (1982). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters 3. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Scanlan, C. L. (2020). *Preparing for the unanticipated: Challenges in conducting semi-structured, in-depth interviews* (pp. 67-80). London, UK: SAGE Publications.
- Scherag, A., Demuth, L., Rösler, F., Neville, H. J., & Röder, B. (2004). The effects of late acquisition of L2 and the consequences of immigration on L1 for semantic and morpho-syntactic language aspects. *Cognition*, 93(3), B97-B108.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language Socialization Across Cultures* (No. 3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London and New York: Routledge.
- Schiffman, H., & Ricento, T. (2006). Language policy and linguistic culture. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, 111, 125.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New York: Routledge.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian–Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 29(5), 400-418.
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied linguistics review*, 1(1), 171-192.
- Schwartz, M. (2018). *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (pp. 1-24). Cham: Springer International Publishing.
- Schwartz, M. (2020). 10 Strategies and practices of home language maintenance. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*, 194-217. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Schwartz, M., & Verschik, A. (2013). Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Seals, C. A., & Beliaeva, N. (2023). Aspirational family language policy. *Language Policy*, 22(4), 501-521.
- Sękowska, E. (2010). *Język emigracji polskiej w świecie: Bilans i perspektywy badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny, A. (2018). Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej–zarys problematyki. *Postscriptum Polonistyczne*, 22(2), 139-156.
- Seretny, A. (2024). *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Universitas.
- Seretny, A., i Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Seretny, A., & Lipińska, E. (2016). Polish as a heritage language–somewhere in between. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 42(2 (160), 177-201.
- Seretny, A., i Lipińska, E. (2024). Wpływ rodzinnej polityki językowej na żywotność języka odziedziczonego. *Postscriptum Polonistyczne*, 34(2), 1-17.
- Sevinç, Y. (2016). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 2016(242), 81-117.
- Sevinç, Y. (2018). Language anxiety in the immigrant context: Sweaty palms?. *International Journal of Bilingualism*, 22(6), 717-739.
- Sevinç, Y. (2020). Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. *Handbook of hHme Language Maintenance and Development*, 84-108.
- Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179.
- Sevinç, Y., & Mirvahedi, S. H. (2023). Emotions and multilingualism in family language policy: Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 145–158.
- Sheffer, G. (1986). A new field of study: Modern diasporas in international politics. *Modern Diasporas in International Politics*, 8. New York: St. Martin's Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Oxon and New York, Routledge.

- Sicińska, K. (2020). O statusie i nazewnictwie odmian języka polskiego na dawnych Kresach Wschodnich. *Prace Filologiczne*, 75(2), 237-262.
- Siegal, M., Iozzi, L., & Surian, L. (2009). Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*, 110(1), 115-122.
- Silverman, D. (2010). Prowadzenie badań jakościowych, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simon, J. R., & Wolf, J. D. (1963). Choice reaction time as a function of angular stimulus-response correspondence and age. *Ergonomics*, 6(1), 99-105.
- Singleton, D., & Aronin, L. (Eds.). (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism* (Vol. 15). Bristol: Multilingual Matters.
- Siuda-Krzywicka, K., Bola, Ł., Paplińska, M., Sumera, E., Jednoróg, K., Marchewka, A., ... i Szwed, M. (2016). Massive cortical reorganization in sighted Braille readers. *eLife*, 5, e10762.
- Siuda, P. (2016). *Metody badań online*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Skudrzyk, A. (2019). Dyglosja a proces socjalizacji. *Postscriptum Polonistyczne*, 23(1), 229-237.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Human rights and language policy in education. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 107-120). Boston, MA: Springer
- Slany, K., & Struzik, J. (2016). *Transfam: doing family in a transnational context. Demographic choices, welfare adaptations, school integration and every-day life of Polish families living in Polish-Norwegian transnationality*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Slany, K., i Strzemecka, S. (2016). Kapitał rodziny i rodzinności w przestrzeni transnarodowej. Na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 42(3 (161), 255-282.
- Slany, K., & Strzemecka, S. (2017). Growing up multicultural: The experiences of children raised by Polish-Norwegian mixed couples in Norway. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, (4).
- Slany, K., and S. Strzemecka. 2018. "Children as Kin-Keepers of a Transnational Family: Inclusive Understanding of a Family in the Eyes of Children." In *Transnational Polish Families in Norway: Social Capital, Integration, Institutions*

- and Care, edited by K. Slany, M. Ślusarczyk, P. Pustulka, and E. Guribye, 272–296. Frankfurt: Peter Lang International Academic Publishers.
- Slany, K., Ślusarczyk, M., i Pustulka, P. (2017). Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem. Kraków, Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk.
- Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: Pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 378-400.
- Ślęzak, I. (2021). Zło konieczne, substytut, szansa–wykorzystanie komunikatora Skype w badaniach jakościowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 88-113.
- Smith-Christmas, C. (2016). *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. London: Palgrave Pivot.
- Smith-Christmas, C. (2017). Family language policy: New directions. In J. Macalister & S. H. Mirvahi (eds.), *Family Language Policies in a Multilingual World. Opportunities, Challenges, and Consequences* (pp. 13–29). New York & London: Routledge.
- Smith-Christmas, C. (2020). 11 Child agency and home language. *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Actors*, 18, 218. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Smith-Christmas, C. (2021). ‘Our cat has the power’: the polysemy of a third language in maintaining the power/solidarity equilibrium in family interactions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 716-731.
- Smith-Christmas, C., Bergroth, M., & Bezcioglu-Göktolga, I. (2019). A Kind of Success Story: Family Language Policy in Three Different Sociopolitical Contexts. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 88–101.
- Smith-Christmas, C. (2022). Using a ‘Family Language Policy’ lens to explore the dynamic and relational nature of child agency. *Children & Society*, 36(3), 354-368.
- Smolicz, J. J., Secombe, M. J., & Hudson, D. M. (2001). Family collectivism and minority languages as core values of culture among ethnic groups in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(2), 152-172.

- Soler, J., & Roberts, T. (2019). Parents' and grandparents' views on home language regimes: Language ideologies and trajectories of two multilingual families in Sweden. *Critical Inquiry in Language Studies*, 16(4), 249-270.
- Soler, J., & Zabrodska, A. (2017). New spaces of new speaker profiles: Exploring language ideologies in transnational multilingual families. *Language in Society*, 46(4), 547-566.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: the costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35(8), 691.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2005). Language in its social context. *Journal of Baltic Studies*, 36(3), 254-272.
- Spolsky, B. (2007). Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1-14.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy—the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11.
- Spolsky, B. (2021). *Rethinking language policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). Language in Israeli society and education. *International Journal of the Sociology of Language*, 1999(137), 93-114.
- Stachura, K. (2016). Problemy zapewniania jakości w badaniach online. W P. Siuda (red.), *Metody badań online* (s. 154–180). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Steinar, K. (2010). Prowadzenie wywiadów. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stępkowska, A. (2017). Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, (17), 329-343.
- Stojkow, M., & Żuchowska, D. (2014). W kierunku nowej tożsamości – osoby niepełnosprawne w drodze ku emancypacji. *Studia Socjologiczne*, (2).
- Sun, B., Loh, C. E., Bakar, M. A., & Vaish, V. (2023). Bilingual children's perceived family language policy and its contribution to leisure reading. *Language Policy*, 22(4), 477–500.
- Świdrak, E. (2015). Wychowawcze znaczenie informacji dotyczących "buntu dwulatk" zamieszczanych na wybranych stronach internetowych, 409-425, W *Dziecko*,

- rodzina, wychowanie: wybrane konteksty: praca zbiorowa.* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szczepaniak-Kozak, A., Farrell, A., Ballweg, S., Daase, A., Wąsikiewicz-Firlej, E., & Masterson, M. (2023). *Promoting Multilingual Practices in School and Home Environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland* (Vol. 8). Paderborn: V&R unipress.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2012). W stronę filozofii dzieciństwa: Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(21), 35-49.
- Szepietowska, E. M. (2019). Rezerwa poznawcza: jak się starzeć pomyślnie?. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 299-311.
- Szlifersztejn, S. (1981). *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szulc, A. (1997). *Słownik dydaktyki języków obcych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymańska, M. (2021). Znajomość języka edukacji szkolnej jako warunek szkolnego sukcesu. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 12(330), 74-88.
- Taeschner, T. (2012). *The sun is feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual children* (Vol. 13). Berlin: Springer Science & Business Media.
- Takeuchi, M. (2006). *Raising Children Bilingually through the 'One Parent-One Language' Approach: A Case Study of Japanese Mothers in the Australian Context* (Vol. 299). Berlin: Peter Lang International Academic Publishers.
- Tambor, J. (2007). Warunki osiągania dwujęzyczności. *Socjolingwistyka*, 21, 91-103.
- Tannenbaum, M. (2005). Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *the Journal of Family Communication*, 5(3), 229-252.
- Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.

- Tannenbaum, M., & Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance: Implications for language educational policies. *Language Policy*, 4(3), 287-309.
- Tannenbaum, M., & Yitzhaki, D. (2016). 'Everything comes with a price...'; family language policy in Israeli Arab families in mixed cities. *Language and Intercultural Communication*, 16(4), 570-587.
- Thierry, G., & Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(30), 12530-12535.
- Thomas, W. I., & F. Znaniecki. 1927. The Polish Peasant in Europe and America. Vol. 1. New York: Alfred A. Knoph.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
- Tollefson, J. W. (1991). Planning Language, Planning Inequality. New York: Longman.
- Tollefson, J. W. (2012). Language policy in a time of crisis and transformation. In *Language Policies in Education* (pp. 11-34). New York, London: Routledge.
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. (2018). *Medium of Instruction Policy* (Vol. 1, pp. 257-279). New York: Oxford University Press.
- Tse, L. (1995). Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 180-193.
- Tse, L. (1996). Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese-and Vietnamese-American students. *Bilingual Research Journal*, 20(3-4), 485-498.
- Tse, L. (1997). Affecting affect: The impact of ethnic language programs on students attitudes. *Canadian Modern Language Review*, 53(4), 705-728.
- Tuominen, A. (1999). Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language*, 140, 59-76
- Van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A multidisciplinary approach. London: SAGE Publications.
- Van Mensel, L. (2018). 'Quiere koffie?' The multilingual familylect of transcultural families. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 233-248.
- Vasanta, D. (2011). Researching multilingualism in India: a critical review of concepts. *Journal of Indian Speech and Hearing Association*, 25(2), 71-81.

- Vathi, Z., & King, R. (2021). Memory, place and agency: transnational mirroring of otherness among young Albanian 'returnees'. *Children's Geographies*, 19(2), 197-209.
- Verdon, S., & McLeod, S. (2015). Indigenous language learning and maintenance among young Australian Aboriginal and Torres Strait Islander children. *International Journal of Early Childhood*, 47, 153-170.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Voits, T., Robson, H., Rothman, J., & Pliatsikas, C. (2022). The effects of bilingualism on hippocampal volume in ageing bilinguals. *Brain Structure and Function*, 227(3), 979-994.
- Von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., & Alsaker, F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: The mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195-213.
- Walczak, A., Telka, L., i Granosik, M. (2020). *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Walczak, B. (2016). *Rodzina transnarodowa. Konteksty i implikacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Walls, F. (2018). Transmitting English abroad: Transnational Anglophone Parents Raising Children in Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wang, N. (2017). Heritage Language Schools in the US: Administration, Sustainability and School Operations. Lincoln: The University of Nebraska.
- Warren, C. A. (2002). Qualitative interviewing. *Handbook of Interview Research: Context and Method*, 839101, 103-116.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2016). Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku. *Neofilolog*, (47/2), 155-169.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2020). Intercultural experiences from the perspective of narrative interviewing: Methodological pitfalls and challenges in the eyes of the student and the teacher. *Neofilolog*, (55/2), 307-326.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. (2023). The Application of Projective Techniques to Render Linguistic Repertoires of Plurilingual Language Learners at the Tertiary Level. *Extending Research Horizons in Applied Linguistics. Between Interdisciplinarity and Methodological Diversity*. Sheffield: Equinox Publishing.

- Wąsikiewicz-Firlej, E., & Daly, M. (2023). Family language policy in the context of return migration: A case study. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 50(1), 213-241.
- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A., i Lankiewicz, H. (2022). *Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A., & Lorenzo-Modia, M. J. (2025). The ecology of heritage language maintenance in the Polish community in Galicia: an ecolinguistic study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-18.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Weinreich, U. (1963). Languages in contact. Findings and problems. The Hague. *Paris. (Erstveröffentlicht in Publications of the Linguistic Circle of New York, Number 1, New York 1953)*.
- Wejland, A. P. (1983). Prestiż. *Analiza struktur pojęciowych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Whale, K. (2017). The use of Skype and telephone interviews in sensitive qualitative research with young people: experiences from the ROCCA continence study. *Qualitative methods in psychology bulletin*, 23.
- Wiley, T. G. & García, O. (2016). Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 48-63.
- Wiley, T. G., & Wright, W. E. (2004). Against the undertow: Language-minority education policy and politics in the “age of accountability”. *Educational Policy*, 18(1), 142-168.
- Wilson, S. (2020). Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 121-139.
- Wilson, S. (2021). To mix or not to mix: Parental attitudes towards translanguaging and language management choices. *International Journal of Bilingualism*, 25(1), 58-76.
- Wodniecka-Chlipalska, Z., Mieszkowska, K., Durlik-Marcinowska, J., i Haman, E. (2018). Kiedy $1 + 1 \neq 2$, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język

- (i). [w:] Logopedia międzykulturowa, red. E. Czaplewska, Gdańsk: Harmonia Universalis, 92-131.
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość: podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wolna, A., & Wodniecka-Chlipalska, Z. (2022). Dwujęzyczny mózg: przegląd najważniejszych doniesień. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia* (17) 1–2, 66–73
- Wrześniński, W. (2011). Kształtowanie nowych granic państwa polskiego po II wojnie światowej a przyszłość polityczna, gospodarcza i kulturowa Rzeczypospolitej.
- Wu, Y. J., Cristino, F., Leek, C., & Thierry, G. (2013). Non-selective lexical access in bilinguals is spontaneous and independent of input monitoring: Evidence from eye tracking. *Cognition*, 129(2), 418-425.
- Yamamoto, M. (1995). Bilingualism in international families. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 16(1-2), 63-85.
- Zamecka-Zalas, O. (2021). Wychowanie dziecka w polskiej kulturze w warunkach emigracji na przykładzie polskich szkół sobotnich w Londynie. *Kultura-Spoleczeństwo-Edukacja*, (2), 241-255.
- Zamecka-Zalas, O. (2022). Współpraca rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie. *Wychowanie w Rodzinie*, 27(2), 145-156.
- Ziemińska, R. (2008). Samoświadomość i samowiedza. *Przewodnik po filozofii umysłu*, 395-426.
- Zieniukowa, J. (2003). Pojęcie aksjologiczne „prestż” a społeczna sytuacja języków mniej używanych—casus łużycczyzny i kaszubszczyzny,[w:] *Języki mniejszości i języki regionalne*, red. E. Wrocławska, J. Zieniukowa, Warszawa, 79-100.
- Żurek, A. (2018). Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech. Kraków: Universitas.

Netografia

- Baza danych szkół—Polska szkoła.* (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol>
- Definicje, pojęcia dotyczące spraw polonijnych.* (b.d.). Pobrano 14 czerwca 2025, z https://dziennikurzedowy.msz.gov.pl/pl/p/msz_pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia/index.html
- Edukacja Domowa z Libratusem Sprawdź, jakie to proste!* (16 grudnia 2022). <https://www.libratus.edu.pl/edukacja-domowa/>
- Edukacja polskich dzieci za granicą—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl.* (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-polskich-dzieci-za-granica>
- Europejski Dzień Języków > Home.* (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://edl.ecml.at/pl/Home>
- Fundacja Edukacji Polonijnej—Strona główna.* (b.d.). Fundacja Edukacji Polonijnej. Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://polonia.edu.pl/>
- Główny Urząd Statystyczny / Metainformacje / Słownik pojęć / Pojęcia stosowane w statystyce publicznej.* (b.d.). Pobrano 14 czerwca 2025, z <https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/213,pojecie.html>
- GUS. (b.d.). *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2018-2023.* stat.gov.pl. Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2018-2023,18,2.html>
- Historia—Polonia—Portal Gov.pl.* (b.d.). Polonia. Pobrano 16 czerwca 2025, z <https://www.gov.pl/web/polonia/historia>
- Język polski jest A-E - dlaczego polskie znaki diakrytyczne są tak ważne?* (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://www.xn--jzykpolskijest-owb02aoa.pl/>
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej.* (b.d.). Pobrano 14 czerwca 2025, z <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/1.htm>
- Konwencja o Statucie Szkół Europejskich, sporządzona w Luksemburgu dnia 21 czerwca 1994 r.* (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050030010>

Le baccalauréat Français international (BFI). (b.d.). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-baccalaureat-francais-international-bfi-5960>

Motto UE | Unia Europejska. (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_pl

Nations, U. (b.d.). *International Mother Language Day*. United Nations; United Nations. Pobrano 8 sierpnia 2025, z <https://www.un.org/en/observances/mother-language-day>

Nowa podstawa programowa dla szkół polonijnych—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/nowa-podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych/>

NVivo—Program NVivo firmy Lumivero. (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://www.nvivo.pl/>

Ojczysty – dodaj do ulubionych | Narodowe Centrum Kultury. (b.d.). | Narodowe Centrum Kultury. Pobrano 14 czerwca 2025, z <http://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych>

Organisation de l'école. (b.d.). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>

Podstawowe informacje—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/ksztalcenie-na-odleglosc/podstawowe-informacje/>

Polonijka—Strona główna. (b.d.). ★ Polska szkoła internetowa dla dzieci • Edukacja online, nauczanie za granicą. Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://polonijka.edu.pl/>

Polska Sobotnia Szkoła Ealing, Greater London. (b.d.). Polska Szkoła Ealing. Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.szkoła.org>

Polska szkoła w Dublinie – Szkoła SEN. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.szkolasen.com/>

Polskie Szkoły Internetowe Libratus Bezpłatna szkoła online. (2022, listopada 16). <https://www.libratus.edu.pl/>

Prace / Komisje senackie / Senat Rzeczypospolitej Polskiej. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.senat.gov.pl/prace/komisje-senackie/komisja,161,komisja-spraw-emigracji-i-lacznosci-z-polakami-za-granica.html>

Rada Oświaty Polonijnej—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl. (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.gov.pl/web/edukacja/rada-oswiaty-polonijnej>

Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 września 2013 r. w sprawie języków europejskich zagrożonych wymarciem oraz różnorodności językowej w Unii Europejskiej (2013/2007(INI)) (2013). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52013IP0350>

Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 7 lutego 2018 r. W sprawie ochrony i niedyskryminacji mniejszości w państwach członkowskich UE (2017/2937(RSP)). (2018).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. W sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001652>

Rządowa strategia współpracy z Polonią i Polakami za granicą została przyjęta—Ministerstwo Spraw Zagranicznych—Portal Gov.pl. (b.d.). Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Pobrano 14 czerwca 2025, z <https://www.gov.pl/web/dyplomacja/rzadowa-strategia-wspolpracy-z-polonia-i-polakami-za-granica-zostala-przyjeta>

Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą w latach 2015-2020. (b.d.). Pobrano 14 czerwca 2025, z https://www.gov.pl/documents/1149181/1150183/Rzadowy_program_wspolpracy_z_Polonia_i_Polakami_za_granica_2015-2020.pdf

Sekcje polskie we Francji—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://www.orpeg.pl/szkoly/sekcje-polskie-we-francji/>

Stowarzyszenie Wspólnota Polska. (b.d.). Pobrano 14 czerwca 2025, z <https://wspolnotapolska.org.pl/60milionow/>

Strona główna—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/>

Szkoły Europejskie—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-europejskie/>

Szkoły polonijne i inne—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-polonijne/>

Szkoły polskie—Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-polskie/>

Traktat o Unii Europejskiej. Maastricht.1992.02.07. - Dz.U.2004.90.864/30—OpenLEX. (b.d.). Pobrano 18 sierpnia 2025, z <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/traktat-o-unii-europejskiej-maastricht-1992-02-07-17099465>

Włącz Polskę- Polska-szkola.pl. (b.d.). Pobrano 25 czerwca 2025, z <https://web.archive.org/web/20250325022011/http://www.wlaczpolske.pl/>

World Migration Report | International Organization for Migration, IOM. (b.d.). Pobrano 7 czerwca 2025, z <https://worldmigrationreport.iom.int/>