

**Agnieszka Rypel**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz

## **Polska tożsamość narodowa czy etniczna? – rozważania na temat podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą**

Zmiany polityczne, jakie zaszły w Polsce po roku 1989 oraz po przystąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej, dały Polakom możliwość swobodnego przemieszczania się po Europie i świecie oraz spowodowały zacieśnianie się więzi z krajem Polaków żyjących poza jego granicami. Przemiany polityczne, społeczne i kulturowe (również te o globalnym zasięgu) sprawiły, że pod wpływem rosnącej mobilności i wielokulturowości zmienił się także model tożsamości narodowej polskich emigrantów oraz ich potomków. Tymczasem w polskiej tradycji dydaktycznej sposób kształtowania ich autowizerunku cały czas silnie zakorzeniony jest w tradycji Wielkiej Emigracji. Jej przyczyny i charakter są jednak tak odmienne od dzisiejszych ruchów migracyjnych, że trudno nawet porównywać rodzaj tęsknoty XIX-wiecznego „żołnierza-tułacza” bez prawa powrotu do pozabawionej państwowości Polski z tęsknotą emigranta z pierwszej połowy XXI wieku, który najczęściej opuszcza kraj z przyczyn ekonomicznych lub osobistych. W romantycznym postrzeganiu ojczyzny Polska to „Arkadia”, „raj utracony”, „kraj sielskiego dzieciństwa”, który im bardziej niedostępny, tym bardziej jest ceniony i kochany.

Próby redefinicji związków z ojczyzną podejmowano już w dwudziestoleciu międzywojennym. Mimo wielkiej żywotności mitów romantycznych, autorzy podręczników zamawiali u czołowych literatów tej epoki teksty czytanek, przedstawiających problem tożsamości narodowej emigrantów, którzy opuścili Polskę „za chlebem” i osiedlali się w Brazylii, Stanach Zjednoczonych lub Westfalii.

Poruszano także trudną kwestię Polaków żyjących na Litwie czy Górnym Śląsku, których rozdzielono na mocy ustaleń traktatu wersalskiego. Wskazywano wówczas na rosnącą pozycję polityczną i gospodarczą odrodzonej Polski jako na źródło budowania przynależności narodowej i dumy ze swego pochodzenia (Rypel 2012, 189–190). Trzeba jednak podkreślić, że tematyka ta pojawiała się wyłącznie w podręcznikach języka polskiego przygotowanych z myślą o szkolnictwie w kraju, nie istniał natomiast spójny program kształtowania tożsamości rozsianych po całym świecie potomków emigrantów. Po drugiej wojnie światowej ze względów politycznych problematyki kształtowania więzi z krajem i jego kulturą nie podejmowano w podręcznikach języka polskiego wcale, a przemiany ustrojowe z 1989 roku także niewiele zmieniły, choć problem emigracji zyskał na znaczeniu. Opublikowana w 2010 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* jest więc pierwszym dokumentem, w którym podjęto próbę określenia kompetencji językowych i kulturowych wspólnych dla dzieci polskich emigrantów uczących się w szkołach sobotnio-niedzielnych czy też korzystających z tzw. punktów konsultacyjnych oraz innych, zinstytucjonalizowanych form nauczania polonijnego<sup>1</sup>. W podstawę tę wpisany jest też, choć nie *expressis verbis*, pożądaný kształt polskiej tożsamości narodowej. Warto zatem zastanowić się nie tylko nad kształtem tej tożsamości, ale przede wszystkim postawić pytanie o to, czy w warunkach emigracji możliwe jest budowanie tożsamości narodowej, czy też raczej należałoby mówić o tożsamości etnicznej.

Zakłada się, że tożsamość narodowa jest indywidualna, przypisana i niezmienna, nie zależy od przyjmowanych ról społecznych, choć ma odniesienia do grupy. Zawiera związane z nią elementy ciągłości i historyczności, składające się na tradycję, która (choć kojarzona z trwałością) jest w swej istocie zmienna i podlega stałym rekonstrukcjom, przystosowującym ją do terażniejszości. Tożsamość narodowa krystalizuje się wprawdzie stopniowo na drodze rozmaitych procesów socjaliza-

<sup>1</sup> Adresatami podstawy są nauczyciele z polskich szkół i polskich ośrodków edukacyjnych działających za granicą. Dokument zawiera treści kształcenia językowego i kulturowego. Sformułowany jest tak, aby pokazać, co uczeń powinien wiedzieć i umieć po zakończeniu danego etapu kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji językowych jako narzędzia niezbędnego w procesie poznawania literatury, historii i kultury polskiej. Wymagania zostały opracowane dla trzech grup wiekowych: 5–9 lat, 10–13 lat oraz od lat 14, z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych uczniów oraz ich rozwoju poznawczego. Kompetencje językowe dodatkowo zostały zapisane dla trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany. Kształcenie językowe obejmuje cztery sprawności komunikowania się w języku polskim: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Zakłada się, że kształcenie językowe i kulturowe ma charakter zintegrowany. W zapisach unika się wymieniania tych umiejętności pozajęzykowych, których uczeń nabywa w miejscowej szkole. Dla każdej grupy wiekowej zaproponowano dwa zestawy lektur uzupełnionych tekstami kultury (np. filmami, komiksami, dziełami plastycznymi) oraz kręgi tematyczne podejmowane w kształceniu literackim i kulturowym. Całości dopełniają wymagania z zakresu historii i geografii Polski, określone tak, by utrwalac i poszerzac wiedzę o polskiej kulturze i społeczeństwie polskim (Podstawa programowa...2010, 6).



cyjnych, jednak w porównaniu do innych typów tożsamości społeczno-kulturowej, najsilniej ulega wpływom przede wszystkim za pośrednictwem zabiegów enkulturacyjnych prowadzonych w szkole, zwłaszcza w ramach nauczania języka narodowego i kultury narodowej (Rypel 2012, 178). W zdecydowanej większości wypadków dziecko mieszkające w Polsce kształtuje pod wpływem środowiska rodzinnego oraz zinstytucjonalizowanej edukacji spójny i jednoznaczny obraz polskości oraz zdobywa w miarę trwale poczucie określonej przynależności narodowej. Sytuacja dzieci emigrantów polskich jest jednak o wiele bardziej złożona i dlatego niezwykle trudno jest skonstruować taki program kształtowania tożsamości narodowej, który obowiązywałby w wielu krajach i na różnych kontynentach.

Zasadnicza trudność wynika z faktu, że nie istnieje jeden homogeniczny twór, który nazwać by można „Polonią”, „polską diasporą” czy „polską emigracją”. Na wewnętrzne zróżnicowanie społeczności odczuwających związki z krajem własnego pochodzenia lub z krajem pochodzenia przodków wpływa szereg uwarunkowań, które podzielić można na:

1. Uwarunkowania historyczne wpływające na rozwój i znaczenie polszczyzny oraz kultury polskiej, a także na różnice w kształtowaniu się polskiej diaspory w różnych rejonach świata, np.
  - zasiedlanie ziem dzisiejszej Białorusi, Litwy i Ukrainy przez polską szlachtę i chłopskich kolonistów z Małopolski i Mazowsza, a następnie liczne zmiany państwowej przynależności tych ziem, wpływające na przemiany statusu mieszkających tam Polaków oraz na znaczenie ich języka i kultury;
  - utrata państwowości polskiej po rozbiorach oraz ograniczenie suwerenności Polski po 1945 roku, zmuszające Polaków do opuszczenia kraju z przyczyn politycznych lub ekonomicznych;
  - przystąpienie Polski w 2004 roku do Unii Europejskiej i otwarcie dla Polaków rynków pracy w kolejnych krajach wspólnoty europejskiej;
  - zmiany w kulturotwórczej roli Polski jako peryferii kulturowych lub jako centrum kulturowego wpływającego na polonizację innych grup etnicznych.
2. Uwarunkowania chronologiczne związane z różnicami zachodzącymi pomiędzy kolejnymi falami emigracji do poszczególnych krajów i formowaniem się specyfiki danych środowisk polonijnych, np.:
  - trzy fale emigracji do Stanów Zjednoczonych (druga połowa XIX w., lata 1900–1945 oraz ostatnie sześćdziesięciolecie) (por. Dubisz 2007, 136);
  - dwie fale emigracji do Wielkiej Brytanii – pierwsza tzw. stara emigracja wojenna i powojenna, kultywująca tradycje niepodległościowe, oraz

- druga fala „nowej” emigracji ekonomicznej, zapoczątkowana w 1989 roku, a nasilająca się po 2004 roku, kiedy otwarto dla Polaków rynek pracy (por. Sękowska 2007);
- jedna główna fala emigracji do Brazylii, zapoczątkowana w latach 70. XIX w., a zakończona ostatecznie w 1914 roku (por. Miodunka 2003).
3. Uwarunkowania polityczne wpływające na status emigrantów lub mniejszości narodowych w danym państwie, np.:
- umocowanie nauczania języka i kultury polskiej w aktach prawnych kraju osiedlenia oraz aktach prawnych o szerszym zasięgu (np. europejskiej konwencji kulturalnej, konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych, konwencji o uczestnictwie cudzoziemców w życiu publicznym na szczeblu lokalnym, europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych<sup>2</sup>);
  - typ przyjętej przez dane państwo polityki językowej (np. przymusowa asymilacja Polonii brazylijskiej na mocy dekretu z 1938 roku, polityka multikulturowa w Australii).
4. Uwarunkowania socjologiczne i socjolingwistyczne określane przez takie czynniki, jak:
- kapitał kulturowy, na który składają się m.in. kompetencje językowe i kulturowe oraz system wartości wyniesionych z domu rodzinnego, typ religijności, wykształcenie, mobilność społeczna;
  - wychowanie w rodzinie językowo i kulturowo homogenicznej bądź w rodzinie dwu- lub wielojęzycznej i wielokulturowej;
  - przynależność pokoleniowa (pierwsze, drugie, trzecie pokolenie emigrantów);
  - motyw emigracji (np. ekonomiczny, polityczny, egzystencjalny, rodzinny) oraz sposób jej traktowania (jako deprecjacji lub jako awansu społecznego);
  - rodzaj emigracji, np. pełna, niepełna (z myślą o powrocie do kraju), wahadłowa (okresowa);
  - stopień zwartości polonijnych grup lokalnych;
  - stopień zróżnicowania socjolingwistycznych funkcji języka etnicznego w danym środowisku (np. występowanie obok funkcji komunikacyjnej takich funkcji, jak np. funkcja kulturowa, organizacyjno-integracyjna i informacyjna) (por. Sękowska 2007, 227).

<sup>2</sup> Szerzej o aktach prawnych kształtujących europejską politykę językową pisze Waldemar Martyniuk (2007).



5. Uwarunkowania lingwistyczne i psycholingwistyczne powstające pod wpływem nabywania języka kraju osiedlenia, np.:
- interferencje będące wynikiem presji zasobu leksykalnego, fonetyki oraz systemu gramatycznego języka kraju osiedlenia, a także potrzeby nazywania nowych desygnatów;
  - typ i zasięg bilingwizmu (polilingwizmu)<sup>3</sup> oraz motywacja przyswajania drugiego języka (np. dobrowolna lub przymusowa pod wpływem rodziców, administracji, decyzji wspólnoty własnej lub obcej<sup>4</sup>);
  - prestiżowe oddziaływanie języka i kultury kraju osiedlenia (np. w Stanach Zjednoczonych, Francji) lub przypisywanie większej prestiżowości kulturze i językowi polskiemu (np. wśród Polonii żyjącej w Kazachstanie lub na Białorusi).

Wprowadzanie wspólnej podstawy programowej utrudnione jest także na skutek niezwykłego zróżnicowania polonijnych placówek edukacyjnych działających na całym świecie. Odmienne są nie tylko ich organizacja i baza materialna, ale także poziom kadry dydaktycznej. Niejednokrotnie zapał, szlachetne intencje i nieco lepszy niż uczniów stopień opanowania polszczyzny to jedyny kapitał ludzi uczących młodych polskich emigrantów. Tymczasem realizacja treści kształcenia zapisanych w ministerialnej podstawie programowej wymaga od nauczających wysokich i wyspecjalizowanych kompetencji, łączących warsztat glottodydaktyczny z warsztatem nauczyciela-polonisty, odpowiednio przygotowanego do tego, aby prowadzić nie tylko kształcenie językowe, ale także literackie i kulturowe. Wobec braku kompetencji dydaktycznych realizacja założeń podstawy będzie miała zatem niepełny i wybiórczy charakter.

Wszystkie wymienione tu uwarunkowania sprawiają, że kształtowanie się tożsamości narodowej młodego emigranta, polega na twórczym odnajdywaniu swojego miejsca we wspólnocie kultury i języka społeczeństwa kraju zamieszkania oraz we własnej grupie etnicznej. Nie może on wpłynąć na wybór własnych rodziców, określić dowolnie swojego drzewa genealogicznego czy wybrać miejsca urodzenia. Może jednak zdecydować, czy i jak chce uczestniczyć w danej wspólnocie kulturowej oraz o tym, czy to narodowość przodków, czy też narodowość przeważająca w kraju osiedlenia ma stać się dla niego jednym z podstawowych punktów odniesienia przy wyborze idei i systemu wartości. W przypadku

<sup>3</sup> W klasyfikacji bilingwizmu przyjmuje się różne kryteria, np. według sposobu nabycia (bilingwizm dziecka, bilingwizm dorosłego, bilingwizm narzucony i fakultatywny, według stanu opanowania (bilingwizm: fałszywy i prawdziwy, pasywny i aktywny, stopnia opanowania języka (bilingwizm: zrównoważony, relatywny, pełny, równoczesny, sukcesywny) (por. Woźniakowski 1982, E. Lipińska 2003, Kurcz 2007).

<sup>4</sup> Szerzej o uwarunkowaniach przyswajania języka pisze Franciszek Grucza (1981).

dzieci emigrantów subiektywizm jest zatem immamentnie wpisany w definiowanie siebie jako członka określonej grupy etnicznej. Aby zaspokoić aspiracje ekonomiczne, społeczne i polityczne, emigranci lawirują między własnymi interesami, a obowiązkami wynikającymi z więzów etnicznych, jakie nakłada na nich ideologia patriotyczna, obowiązująca aktualnie w kraju pochodzenia. Często dochodzi do dysonansu między etnicznością a klasą społeczną, do której pretendują poszczególne osoby w krajach osiedlenia, co w szczególnych wypadkach doprowadza do ukrywania własnego pochodzenia w obawie przed nieprzychylną oceną ze strony większości narodowej danego kraju.

Ów aspekt woluntarystyczny jest podstawowym czynnikiem odróżniającym proces kształtowania się polskiej tożsamości narodowej w ojczyźnie od procesu jej kształtowania poza granicami kraju, dlatego też, mówiąc o tożsamości młodych emigrantów, powinno się raczej mówić o „polskiej tożsamości etnicznej”, niż o „polskiej tożsamości narodowej”. Rozróżnienie to znajduje swoje uzasadnienie we współczesnym rozumieniu pojęcia *grupa etniczna*. Oznacza ono nie tylko, jak dotychczas, miejscowe ludy tubylcze oraz protonarody (czyli narody bez państwa, takie jak np. Kurdowie lub Palestyńczycy), ale także tzw. miejskie mniejszości etniczne. Skupiają one emigrantów, którzy mają wprawdzie rozmaite interesy polityczne i gospodarcze, ale bardzo rzadko wysuwają żądania niezależności i z reguły podporządkowują się zasadom (zwłaszcza ekonomicznym) obowiązującym w krajach goszczących (Burszta 1998, 135–136). W przypadku różnego typu migrantów etniczność to szczególnie aspekt relacji społecznych i kulturowych pomiędzy nimi a członkami innych żyjących w kraju osiedlenia grup, z którymi pozostają w miarę regularnej interakcji. Etnicy, czyli ludzie żyjący poza krajem pochodzenia, ale odczuwający z nim związek, dokonują bardziej lub mniej świadomych wyborów poszczególnych składników dziedzictwa społeczno-kulturowego przodków. Zdaniem Michaela Novaka dziedzictwo to przejawia się w wielu sferach życia indywidualnego i zbiorowego. Wpływa na tempo, kierunek i charakter rozwoju moralnego, na sposób praktykowania religii i na wyobrażenie miejsca człowieka w świecie oraz kształtuje sposób odczytywania określonych symboli literackich, politycznych i historycznych, przy jednoczesnej akceptacji kulturowych uwarunkowań kraju osiedlenia oraz wpływów globalnej kultury masowej (Novak 1985, 98). W rezultacie powstaje tożsamość o wiele bardziej złożona i wewnętrznie zróżnicowana, niż homogeniczna z natury (choć stale ewoluująca) tożsamość narodowa, kształtująca się w kraju pochodzenia.

Twórcy podstawy programowej (wbrew zapewnieniom sformułowanym we wstępie) zdają się nie dostrzegać tej specyfiki, o czym świadczy choćby tytuł



nadany zredagowanemu przez nich dokumentowi: *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* [podkreśl. – A. R]. W ten sposób dają wyraz przeświadczeniu, że wszyscy uczniowie, którzy zaczynają naukę w szkole sobotnio-niedzielnej mają (podobnie jak ich rówieśnicy w Polsce) jasno i jednoznacznie uformowaną tożsamość narodową. Liczne badania przeprowadzane nad autowizerunkiem przedstawicieli różnych środowisk polonijnych wskazują jednak na bardzo zróżnicowane postrzeganie własnej przynależności narodowej przez żyjących w różnych krajach etników. Jako przykład posłużyć mogą ustalenia Władysława Miodunki, który, określając typ tożsamości potomków polskich emigrantów w Brazylii, wyznaczył pięć podstawowych kategorii: Polak, Brazylijczyk, Brazylijczyk polskiego pochodzenia, pół Polak i pół Brazylijczyk oraz Polak w Brazylii. Większość ankietowanych przez Miodunkę respondentów przyznało, że uważają się za Brazylijczyków polskiego pochodzenia (66,38%), Polakami w Brazylii nazwała się tylko nieliczna grupa osób, które przybyły do tego kraju już jako ludzie dorośli i w pełni ukształtowani. W sumie 86,74% badanych wskazało na tożsamość z przewagą albo co najmniej połową przynależności do kategorii Brazylijczyk (Miodunka 2007, 148). Podobne zróżnicowanie poczucia własnej tożsamości, wynikające z omówionych wcześniej uwarunkowań natury historycznej, chronologicznej, socjologicznej, psycholingwistycznej i lingwistycznej, wykazują także inne wspólnoty etniczne, co potwierdzają m.in. badania nad polskimi migrantami w Londynie (Eade, Drinkwater, Garapich 2006).

Milczące przyjęcie założenia o homogenicznym charakterze tożsamości narodowej uczniów szkół polskich działających za granicą skutkuje licznymi niekonsekwencjami w propozycjach konkretnych treści zamieszczonych w omawianej tu podstawie programowej. Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu, nie sposób szczegółowo omówić wszystkich dyskusyjnych kwestii, ograniczę się więc jedynie do zasygnalizowania najważniejszych z nich. Dalszego namysłu wymagałyby zatem następujące zagadnienia ogólne:

1. Brak korelacji między umiejętnościami językowymi określonymi dla poszczególnych etapów kształcenia na poziomach podstawowym, średniozaawansowanym i zaawansowanym a poziomem językowym tekstów zaproponowanych jako lektura podstawowa (np. *rozdzielanie większości głosek języka polskiego, mówienie w sposób na ogół zrozumiały i w miarę płynne porozumiewanie się w codziennych sytuacjach oraz tworzenie prostych wypowiedzi pisemnych* to umiejętności wystarczające do omawiania tekstów literackich, takich jak np. zalecana jako tekst podstawowy *Świtezianka* A. Mickiewicza lub *W pustyni i puszcy* H. Sienkiewicza).

2. Przekazywanie kompetencji językowych i kulturowych uczniom, co ujawnia się przede wszystkim przez wskazanie dla poszczególnych poziomów nauczania wielu tekstów literackich i innych tekstów kultury, które w polskich szkołach zaleca się omawiać na wyższych etapach edukacji (np. *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego w polskiej szkole omawiane w gimnazjum, a w podstawie programowej dla dzieci uczących się za granicą przeznaczone zostały dla grupy wiekowej od 10 do 13 lat).
3. Nieuwzględnianie zmian kulturowych i językowych, które nawet polskim uczniom utrudniają właściwe odczytanie wielu tekstów literackich, co w rezultacie zniechęca do ich czytania (przykładem może być zamieszczenie w podstawie programowej *Szatana z siódmej klasy* K. Makuszyńskiego<sup>5</sup>).
4. Wprowadzanie uczniowskich form wypowiedzi pisemnych z zachowaniem polskiej tradycji dydaktycznej właściwej nauczaniu języka ojczystego w kraju, bez uwzględnienia stopnia umiejętności językowych etników, ich potrzeb oraz tradycji dydaktycznej właściwej poszczególnym krajom osiedlenia (np. w wielu krajach europejskich charakterystykę wprowadza się na późniejszych etapach nauczania).
5. Pomijanie kształcenia umiejętności posługiwania się odmianą pisaną języka w formach wypowiedzi właściwych dla współczesnej komunikacji, odbywającej się za pośrednictwem mediów elektronicznych (np. e-mail, SMS, rozmowa telefoniczna przez telefon komórkowy).

Z powyższego zestawienia wynika, że dążenie do ujednoczenia sposobów kształtowania tożsamości narodowej uczniów bez względu na to, czy żyją oni w Polsce, czy też poza jej granicami, skazane jest raczej na niepowodzenie. Doceniając próby autorów omawianej tu podstawy programowej, należy jednak zaapelować o dalszy namysł nad sposobami budowania autowizerunku młodych Polaków, którzy, żyjąc poza granicami kraju, pragną utrzymać z nim związki definiowane na różne sposoby, zależnie od osobistej sytuacji każdego z nich. W przeciwnym razie kultura polska oraz język polski, mimo starań wielu ludzi dobrej woli, mogą dla młodych emigrantów stać się nie tyle punktem odniesienia, czy może nawet przedmiotem dumy, ile niepotrzebnym i niechcianym balastem.

---

<sup>5</sup> Szerzej o problemach recepcji *Szatana z siódmej klasy* przez uczniów polskich gimnazjów, patrz: Rypel 2010.



**Bibliografia**

- Burszta W., 1998, *Antropologia kultury*, Poznań.
- Dubisz S., 2007, *Sytuacja komunikacji językowej w zbiorowości polonijnej Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin, s. 133–139.
- Eade J., Drinkwater S., Garapich M., 2006, *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność. Polskojęzyczna wersja raportu z badań*, tłum. A. Galasińska, M. Łukasiuk, [www.surrey.ac.uk/uk/cronem/files/RAPORT-finalny.pdf](http://www.surrey.ac.uk/uk/cronem/files/RAPORT-finalny.pdf), [dostęp: 16.07.2012].
- Grucza F., 1981, *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, [w:] *Bilingwizm a glottodydaktyka. Materiały z V Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW w Białowieży 26–28 maja 1977*, pod red. F. Gruczy, Warszawa 1981, s. 9–28.
- Kurcz I. (red.), 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Martyniuk W., 2007, *Nauczanie języka polskiego w kontekście europejskiej polityki językowej*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin, s. 33–39.
- Miodunka W., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- Miodunka W., 2007, *Bilingwizm polsko-portugalski Polonii brazylijskiej*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin, s. 141–150.
- Novak M., 1985, *Przebudzenie etnicznej Ameryki*, przeł. H. Pawlikowska, Warszawa.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, 2010, Warszawa.
- Rypel A., 2010, *Lektura – językowy tor przeszkód (na przykładzie twórczości Kornela Makuszyńskiego)*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, pod red. B. Olszewskiej, E. Łuckiej-Zajęc, Opole, s. 395–409.
- Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz.
- Sękowska E., 2007, *Rola języka polskiego w życiu emigrantów w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, pod red. J. Mazura, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin, s. 225–232.
- Woźniakowski W., 1982, *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*, Wrocław.

**Polish national identity or ethnic identity? – the reflections on the curriculum  
for Polish students abroad**

**Summary**

The article presents the attempt to redefine the national identity of Poles and their descendants living abroad. Because of the great diversity of the Polish Diaspora which resultants from historical, chronological, political, sociological, psychological and linguistic conditions, we can talk about ethnic rather than national identity. The ethnic identity of Poles living abroad is more subjective, volitional and heterogeneous than national identity of Poles living in Poland. This fact is not fully taken into account by the authors of the curriculum for Polish students studying abroad.