

---

## *Втора секция*

# НАЦИОНАЛНАТА И ЕЗИКОВАТА ИДЕНТИЧНОСТ В СЪВРЕМЕННИЯ СВЯТ

---

## О ТОЖСАМОЌИ НАРОДОВЕЈ В MINISTERIALNYM PROGRAMIE NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO DLA DZIECI POLAKÓW MIESZKAJĄCYCH ZA GRANICĄ

**Agnieszka Rypel**

## ABOUT THE NATIONAL IDENTITY IN THE GOVERNMENT CURRICULUM FOR POLISH STUDENTS ABROAD

**Agnieszka Rypel**

**Abstract.** The article presents an attempt to redefine the nationality of Poles and their descendants living abroad. In view of the great diversity of the Polish diaspora due to historical, chronological, political, sociological, psychological and linguistic factors, we can speak of ethnic, not national, identity. The ethnic identity of Poles living abroad is more subjective, volitional and heterogeneous than the national identity of Poles living in Poland. This fact has not been fully taken into account by the authors of the curriculum for Polish students abroad.

**Keywords:** national identity, ethnic identity, Poles living abroad

Obecnie pod auspicjami państwa polskiego dzieci Polaków mieszkających za granicą mogą korzystać z rozmaitych form nauczania języka i kultury polskiej. Sposób wyboru ścieżki kształcenia zależy przede wszystkim od motywów uczących się – czy przebywają oni za granicą tymczasowo, czy

ich rodzice po dłuższym pobycie w kraju przyjmującym zamierzają powrócić do kraju lub czy dalszą, zwłaszcza akademicką edukację dziecka, planują w Polsce, czy też wreszcie od tego, czy rodzina dziecka (względnie ono samo) pragnie w kolejnych pokoleniach zachować związek z polskością.

Mieszkający za granicą Polacy oraz osoby polskiego pochodzenia mogą uczyć się w szkolnych punktach konsultacyjnych działających przy polskich placówkach dyplomatycznych należących do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji Za Granicą. Obecnie punkty te działają w 36 krajach, niektóre z nich jako sekcje polskie funkcjonują w szkołach międzynarodowych (np. we Francji i Kazachstanie). Uczęszcza do nich ok. 16 tys. młodych ludzi, którzy uczą się na wszystkich szczeblach nauczania odpowiadających etapom kształcenia w polskim systemie szkolnym, co oznacza, że po

powrocie do Polski mogą oni bez przeszkód kontynuować przerwana naukę. Dla Polaków mieszkających za granicą opracowano również projekt „Otwarta szkoła”, który umożliwia prowadzenie lekcji i konsultacji on-line w czasie rzeczywistym. Wspiera on edukację domową, w której rodzic staje się nauczycielem swojego dziecka i przejmuje odpowiedzialność za jego edukację. Zostaje ono zapisane do jednej ze szkół stacjonarnych w Polsce i choć nie uczęszcza na zajęcia, to nadal realizuje obowiązującą podstawę programową. Szkoły zwykle organizują raz lub dwa razy do roku egzaminy, po zdaniu których dziecko otrzymuje polskie państwowe świadectwo, a ponadto legitymację szkolną, dającą podczas pobytu w kraju ojczystym takie same uprawnienia i przywileje, jakie mają mieszkający w Polsce uczniowie. Wymienione tu formy kształcenia skierowane są przede wszystkim do migrantów. Ich liczbę szacuje się obecnie na około 2, 5 mln osób. Są to dane niepełne, ponieważ trudno ujednoczyć procedury pozyskiwania informacji o liczbie emigrantów, które stosują poszczególne kraje przyjmujące. W zdecydowanej większości są to państwa należące do Unii Europejskiej, choć coraz więcej Polaków osiedla się również w Norwegii.

Jeszcze trudniej oszacować liczbę Polonii<sup>1</sup> oraz Polaków zamieszkałych na ziemiach należących niegdyś do państwa polskiego, a także osób, które na stałe (bardzo często w kolejnym pokoleniu) związały się z krajem przyjmującym i nie zamierzają wrócić do Polski. Różne źródła podają, że jest ich

<sup>1</sup> Mianem Polonii określa się osoby, które, choć urodzone poza Polską, odczuwają związek z polskością i kultywują pamięć o polskim pochodzeniu, a związki z narodowymi tradycjami i kulturą zachowują w drugim lub w dalszych pokoleniach, przy czym ich poziom identyfikowania się z ojczyzną przodków jest zróżnicowany i przybiera odmienne formy. Nazwę Polonia stosuje się przede wszystkim do społeczności, których przodkowie opuścili Polskę dziesiątki lat temu. Największe skupiska polonijne znajdują się w USA, Kanadzie, Francji i Brazylii.

od 12 do 18 mln. Za nauczanie młodych Polaków należących do tej grupy odpowiedzialne są szkoły społeczne prowadzone przez polonijne organizacje oświatowe, stowarzyszenia rodziców, polskie parafie i misje katolickie. Łącznie uczy się w nich ok. 31 tys. dzieci i młodzieży. Podział na etapy kształcenia zależy w tych placówkach od wielu czynników, przede wszystkim od wieku i poziomu zaawansowania językowego uczniów (co nie zawsze idzie w parze) oraz liczebności danego skupiska polonijnego. Języka polskiego można także uczyć się w sekcjach polskich w szkołach zagranicznych. Nauczanie w nich przebiega w różnych wariantach, zależnie od struktury funkcjonowania obcego systemu oświaty oraz statusu polskiej mniejszości narodowej, i tak na Litwie, Ukrainie i w Czechach, gdzie mieszkają Polacy-autochtoni, istnieje możliwość nauczania wszystkich przedmiotów po polsku, w innych krajach (np. we Francji i Rosji) nauka języka polskiego i przedmiotów ojczystych (np. historii i geografii Polski) prowadzona jest w systemie oddziałów dwujęzycznych. Język polski, tak jak dzieje się to m.in. w Norwegii, Niemczech i Austrii, może być również przedmiotem dodatkowych zajęć ucznia. Języka polskiego można ponadto uczyć się w tzw. szkołach europejskich działających w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Ich misją jest rozbudzanie w uczniach poczucia wspólnoty z innymi Europejczykami przy jednoczesnej pełnej akceptacji własnej odrębności narodowej. Przykładem takiej placówki może być szkoła w Brukseli, w której uczą się dzieci urzędników europejskich.

Dla wspierania działalności wszystkich tych ośrodków oraz form nauczania rząd polski powołał Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji Za Granicą z siedzibą w Lublinie. Jego **statutowymi** celami są: 1) kształtowanie i podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej wśród Polonii i Polaków żyjących poza granicami kraju poprzez nauczanie dzieci i młodzieży języka polskiego, historii i kultury w języku polskim; 2) ułatwianie młodym Polakom powrotu do polskiego systemu

edukacji; 3) krzewienie kultury polskiej; 4) metodyczne i merytoryczne wspomaganie nauczycieli uczących języka polskiego. Podobne zadania stawia przed sobą współpracująca z ORPEZG Fundacja Edukacji Polonijnej działająca na rzecz rozpowszechniania polskiej edukacji poza granicami kraju i wspierania rodziców chcących zapewnić dziecku kształcenie polonijne. Poprzez organizację zajęć on-line dla dzieci, darmowe materiały oraz kampanie społeczne Fundacja stara się promować używanie języka ojczystego wśród polskiej społeczności.

Niezależnie od tego, jaka grupa docelowa jest adresatem wymienionych działań edukacyjnych, głównym ich celem jest podtrzymywanie więzi z kulturą Polską i kształtowanie tożsamości narodowej. Jak jednak rozumie się te pojęcia? Jaki kształt kultury polskiej i tożsamości narodowej można zrekonstruować na podstawie dokumentów, programów i projektów opracowanych na potrzeby polskiej edukacji za granicą? Aby odpowiedzieć na te pytania, skupię się tylko na niektórych z tych źródeł, a zwłaszcza na opublikowanym w 2010 roku dokumencie *Podstawa programowa dla dzieci polskich uczących się za granicą*, opracowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> 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 kultury (w tym zwłaszcza literatury), historii i geografii Polski. 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 przyporządkowano do trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany i C – zaawansowany. Kształcenie językowe obejmuje cztery sprawności komunikowania się w języku polskim: mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. Zakłada się, że kształcenie językowe i kulturowe ma charakter zintegrowany. W zapisach unika się wymieniania tych umiejętności, które uczeń

Jest to jak dotąd jedyny dokument, w którym określono kompetencje językowe i kulturowe, wspólne dla dzieci polskich emigrantów oraz Polonusów. W dwudziestoleciu międzywojennym podejmowano wprawdzie problemy tożsamości narodowej polskiej diaspory w Brazylii, Stanach Zjednoczonych i Niemczech oraz Polaków z podzielonej Litwy i Śląska, czyniono to jednak w podręcznikach języka polskiego przeznaczonych dla dzieci uczących się w kraju i nie pokuszono się o stworzenie podręczników dla dzieci emigrantów. Nie opracowano również spójnego programu kształtowania ich więzi z Polską. Po II wojnie światowej w zasadzie całkowicie zaniechano takich prób, nawet po roku 1989, kiedy problem emigracji zyskał na znaczeniu.

W podstawie programowej (rodzaju curriculum) po raz pierwszy określony został, choć nie *expressis verbis*, pożądany przez państwo polskie kształt tożsamości narodowej traktowanej jako konstrukt niezmienny, taki sam dla wszystkich osób czujących związek z Polską, niezależnie od tego, jaki ten związek ma charakter. Tożsamość narodowa krystalizuje się wprawdzie stopniowo na drodze rozmaitych procesów socjalizacyjnych, 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. W zdecydowanej większości wypadków dziecko mieszkające w Polsce kształtuje pod wpływem

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, by utrwalać i poszerzać wiedzę o polskim społeczeństwie i jego kulturze. (*Podstawa programowa 2010: 6*)

środowiska rodzinnego oraz zinstytucjonalizowanej edukacji spójny i jednoznaczny obraz polskości oraz zdobywa w miarę trwałe poczucie określonej przynależności narodowej. Sytuacja dzieci emigrantów polskich jest jednak o wiele bardziej złożona i dlatego niezwykle trudno 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 związek z krajem pochodzenia przodków wpływa szereg uwarunkowań:

a) *uwarunkowania historyczne* wpływające na rozwój i znaczenie polszczyzny oraz kultury polskiej, a także na różnice w kształtowaniu się polskiej diaspory w różnych rejonach świata.

b) *uwarunkowania chronologiczne* związane z różnicami zachodzącymi pomiędzy kolejnymi falami emigracji do poszczególnych krajów i formowania się specyfiki danych środowisk polonijnych (np. pierwsza, druga fala emigracji, stara emigracja, nowa emigracja).

c) *uwarunkowania polityczne* wpływające na status emigrantów lub mniejszości narodowej w danym państwie, np. umocowanie nauczania języka polskiego w aktach prawnych kraju osiedlenia lub typ przyjętej przez dane państwo polityki językowej.

d) *uwarunkowania socjologiczne*, wśród których wymienić można między innymi kapitał kulturowy rodziny, wychowanie w rodzinie językowo i kulturowo homo- lub heterogenicznej, motyw emigracji, stopień zwartości miejscowych grup polonijnych.

e) *uwarunkowania lingwistyczne i psycholingwistyczne* powstające pod wpływem używania języka kraju osiedlenia, np. różnego rodzaju interferencje, typ bilingwizmu lub nawet polilingwizmu czy prestiżowe oddziaływanie języka kraju osiedlenia (Rypel 2013: 369-371).

Trzeba także mieć świadomość zróżnicowania polonijnych placówek edukacyjnych oraz nierówny poziom nauczającej w nim kadry pedagogicznej. Realizacja proponowanej przez polskie MEN podstawy programowej wymaga od nauczycieli bardzo wysokich kwalifikacji. Tymczasem w wielu ośrodkach polonijnych pracują osoby nieprzygotowane, których zapał, szlachetne intencje i lepszy niż uczniów stopień opanowania polszczyzny to jedyny kapitał edukacyjny. Niebagatelne znaczenie ma także fakt, że nie tylko przypadkowi nauczyciele, ale również ci z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i dydaktycznym, mogą przekazywać polszczyznę oraz wzory kulturowe odpowiadające ich osobistym doświadczeniom, które z rozmaitych względów są niejednokrotnie mocno ograniczone lub silnie zideologizowane.

Przekazywany w podstawie programowej paradygmat tożsamości narodowej nie uwzględnia wszystkich tych uwarunkowań. Tymczasem to właśnie one 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 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 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 pochodze-

nia. 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 za granicami kraju. 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 wyobrażenie miejsca człowieka w świecie oraz kształtuje sposób odczytywania określonych symboli literackich, politycznych i historycznych, przy jednoczesnej akceptacji kulturowych warunkowań 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* [podkreślenie – A.R.] *uczących się za granicą*. W ten sposób dają wyraz przeświadczeniu, że wszyscy uczniowie, którzy zaczynają naukę w polonijnej szkole sobotnio-niedzielnej lub skłonieni przez rodziców korzystają z polskich projektów edukacyjnych mają (podobnie jak ich rówieśnicy w Polsce) jasno i jednoznacznie uformowaną tożsamość narodową. Tymczasem liczne badania przeprowadzone nad autowizerun-

kiem przedstawicieli środowisk polonijnych wskazują na bardzo zróżnicowanie postrzeganie własnej przynależności etnicznej (zob. np. Eade, Drinkwater, Garapich 2006; Miódunka 2003). Wiele osób odczuwa za nie stosowne pytania dotyczące ich tożsamości, traktując je jako zbyt osobiste i kojarzone z ideologią patriotyczną narzucaną przez różne ośrodki polityczne, a co najważniejsze, nie istnieją przecież żadne obiektywne kryteria i sposoby dowiedzenia stopnia polskiej świadomości czy polskości myślenia osoby mieszkającej poza granicami kraju.

Milczące założenie o homogeniczności potrzeb i postaw uczniów szkół polskich działających za granicą skutkuje specyficznym doбором treści kształcenia. Ministerialny dokument odwołuje się w głównej mierze do tradycji traktowanej jako rdzeń polskości. Sprowadza się ona do kanonu tekstów literackich, faktów historycznych i osiągnięć artystycznych świadczących o szczególnej roli Polski oraz do folkloru i w znacznym stopniu utrwała wizerunek emigrantów silnie zakorzeniony w tradycji Wielkiej Emigracji<sup>3</sup>. Jej przyczyny i charakter są jednak tak odmienne od dzisiejszych ruchów migracyjnych, że nawet trudno porównywać rodzaj tęsknoty XIX-wiecznego *żołnierza-tulacza* 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 roman-

<sup>3</sup> Wielka Emigracja – ruch emigracyjny polskiej ludności w pierwszej połowie XIX wieku, jeden z największych w ówczesnej Europie. Miał on podłoże patriotyczno-polityczne, a jego bezpośrednią przyczyną był upadek powstania listopadowego (1831). Kraj masowo opuszczali nie tylko politycy, artyści i byli powstańcy, ale także przedstawiciele wszystkich warstw społecznych. Na emigracji ukształtowały się ośrodki polityczne, rozwijało się życie kulturalne i naukowe, kwitła sztuka. Swe najwybitniejsze dzieła stworzyli wówczas Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Cyprian Norwid i Fryderyk Chopin.

tycznym postrzeganiu ojczyzny Polska to *Arkadia, raj utracony, kraj sielskiego dzieciństwa*, który im bardziej niedostępny, tym bardziej jest ceniony i kochany<sup>4</sup>.

Taki wizerunek polskiego emigranta łatwo utrwałać ze względu na okoliczności, w których ukształtowało się rozumienie narodu polskiego. Początkowo ograniczone niemal wyłącznie do *narodu szlacheckiego* zaczęło krystalizować się w XVI-XVII wieku, a ostatecznie ukształtowało się w drugiej połowie XIX wieku po klęsce powstania styczniowego (1863). Ciągłe żywa była wówczas porozbiorowa, romantyczna tendencja do rozdzielnego traktowania kategorii państwa i narodu oraz przyznawania temu drugiemu bezapelacyjnego pierwszeństwa (Wierzbicki 2010: 65). Kształtująca się po 1963 roku polska inteligencja uformowała na użytek nieuświadomionego ludu, czyli osób słabo lub w ogóle niewykształconych, przykrojony dla ich potrzeb model narodu i patriotyzmu. Stworzony w ten sposób wzór polskiego patrioty budowany był w głównej mierze na podstawie takich toposów, jak toposy mowy polskiej, polskiej ziemi, Polaka-katolika, przedmurza chrześcijaństwa i zachodniej cywilizacji (Rypel 2012), a także na kanwie narodowej mitologii sięgającej bajecznych początków państwa polskiego, wielkich zwycięstw, ale i spektakularnych klęsk (Samsonowicz 1997). Wtedy też narodziło się zjawisko fascynacji folklorem uznawanym za zjawisko typowo polskie, nieskażone obcymi wpływami, a w ludowych tradycjach, strojach i tańcach zachowującym kwintesencję narodowego ducha. We współczesnej edukacji Polaków za

granicą (podobnie zresztą jak w nauczaniu kultury polskiej cudzoziemców) ten sposób myślenia jest nadal bardzo żywotny i sprawia, że polska rzeczywistość ukazywana jest z „perspektywy pewnego typu skansenu kultury” (Roter-Bourkane 2014: 279).

O petryfikacji a zarazem żywotności takiego wizerunku „prawdziwego Polaka” świadczyć mogą wypowiedzi przedstawicieli wielu polskich społeczności mieszkających za granicą. Szczególny charakter mają one w społeczeństwach silnie odczuwających syndrom zagrożonej twierdzy. Jako przykład tradycyjnych toposów, na których kanwie budowana jest polska tożsamość narodowa może posłużyć fragment publikacji prezesa Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna”:

Pamięć historyczna, дума narodowa nie powstają same przez się, buduje się je na znajomości faktów i historii narodu. Jesteśmy narodem, który dał światu Kopernika i Kościuszkę, Norwida i Chopina. Marię Curie-Skłodowska i Henryka Sienkiewicza, Czesława Miłosza i Wisławę Szymborską, św. Jana Pawła i św. siostrę Faustynę Kowalską. Narodem, który powstrzymał Krzyżaków pod Grunwaldem w 1410 roku, nawałę turecką pod Wiedniem w 1683 roku, bolszewików w 1920, obalił komunizm w 1980 roku, narodem zajmującym twardą pozycję w obronie wartości chrześcijańsko-katolickich w Unii Europejskiej. Polska, jako jedyny kraj UE uniknęła kryzysu ekonomicznego, a jej gospodarka nadal stabilnie i potężnie się rozwija.

W tym celu niezwykle ważnym jest, by w każdej szkole ukazywać fakty, które świadczą o tym, jak wielką rzeczą jest być Polakiem. Cyprian Kamil Norwid pisał „Ojczyzna to pamięć i groby. Narody, które tracą pamięć, tracą życie”. „Kto nie szanuje przeszłości, nie jest wart teraźniejszości, nie ma prawa do przyszłości” – mówił Józef Piłsudski. Historia narodu tworzy fundament tożsamości (Kwiatkowski 2017: 7).

<sup>4</sup> W omawianej podstawie programowej poza *Inwokacją* Adama Mickiewicza toposy „Arkadii” i „raju utraconego” pojawiają się również w takich kanonicznych tekstach, jak: *W pamiętniku Zofii Bobrówny*, hymn *Tęskno mi, Boże* Juliusza Słowackiego oraz *Moja piosnka II* Cypriana K. Norwida. Wszystkie te teksty zostały napisane i opublikowane w czasie Wielkiej Emigracji.

Wobec nasilających się dążeń władz litewskich do asymilacji Polaków mieszkających na Wileńszczyźnie, wszystkie starania o utrzymanie polskości wydają się całkowicie uprawnione, czy jednak w dzisiejszym świecie, we wszystkich tych miejscach, w których zamieszkują skupiska Polaków, poczucie dumy narodowej i pamięci historycznej można budować na tych samych, niezmiennających się od niemal stuleci przesłankach? Włoski polonista, Luigi Marinelli zauważył, że zjawisko polonocentryzmu może być nacechowane pozytywnie, ale wyłącznie pod warunkiem że zachowana jest w stosunku do niego odpowiednia miara (Marinelli 2005: 196). Jasne jest, że nauczanie języka i kultury polskiej musi być polonocentryczne, bo tego wymaga sam przedmiot edukacji, istotne jest natomiast to, jaki kształt ma ów polonocentryzm, jak rozumie się kluczowe dla polskości pojęcia, takie choćby jak *duma narodowa* i *pamięć historyczna*.

Hanna Świda-Ziemia zauważa, że polska godność i *duma narodowa* wspierają się w znacznej mierze na tradycji martyrologicznej, „a taką tradycję wytwarzają narody uciemiężone i skolonizowane” (Lewiński 2014: 53). Wartość jednostki rosła wprost proporcjonalnie do oporu, jaki stawiała ona władzy i stawała się zależna od stopnia zamianifestowania takich symbolicznych wartości jak „Bóg, Honor i Ojczyzna”. Sami Polacy nie potrafią też walczyć z niesprawiedliwymi stereotypami, a w światowych badaniach poczucia dumy narodowej przeprowadzonych dla 24 rozwiniętych krajów świata w poszczególnych kategoriach zajęli bardzo odległe miejsca, a w ocenie rodzimej sztuki i literatury oraz sportu wręcz ostatnie (Lewiński 2014: 53). Młodym ludziom poczuwającym się do związku z polskością należałoby zatem pomóc przełamać zarówno autostereotypy samych Polaków, jak i stereotypy o Polsce (a zwłaszcza tej współczesnej), bo to z nimi stykają się w krajach zamieszkania i to one w dużej mierze wpływają na kształtowanie się ich poczucia

dumy narodowej. Według Piotra Lewińskiego, stereotypy mówią głównie o problemach w stosunkach interkulturowych, ponieważ pozytywne strony są dla ludzi mniej interesujące, a stereotypy takie jak polska gościnność, waleczność czy szarmanckość wobec kobiet pojawiają się zdecydowanie rzadziej niż stereotyp Polaka antysemitę, pijaka, złodzieja, malkontenta.

Miarą współczesnego, dobrze rozumianego polonocentryzmu powinno być zatem znalezienie balansu między tym, co tradycyjne, kanoniczne i przypisane do kultury wysokiej, a tym, co ważne dla budowania indywidualnych relacji z krajem pochodzenia i znalezienia własnego sposobu odczuwania tożsamości narodowej. Potrzebna jest zatem możliwość spojrzenia na rodzimą kulturę i historię z szerszej niż tylko polska, perspektywy. Takie usytuowanie na zewnątrz jądra polskości pozwala dotrzeć do źródeł zarówno polskich, jak i obcych stereotypów i w konsekwencji stopniowo je przełamywać. Z perspektywy zjawisk innych kultur łatwiej dostrzec i docenić specyfikę kultury polskiej i znaleźć w niej swoje miejsce. Claire Kramsch dla nazwania takiej sytuacji bycia pomiędzy dwiema kulturami wprowadziła pojęcie *kultury trzeciego miejsca* (*third place culture*) (Kramsch 1995: 16). Budowanie własnej tożsamości narodowej emigranta czy jego potomka nie jest procesem łatwym i nie przebiega harmonijnie. W jego trakcie toczy się ciągle negocjowanie znaczeń i przewartościowanie zjawisk kluczowych dla kultury kraju pochodzenia i kultury kraju, w którym uczeń się wychowuje, zdobywa wykształcenie i poznaje przyjaciół, i z którym wiąże swoją przyszłość.

Rozważania te prowadzą do wniosku, że dążenie do ujednolicenia sposobów kształtowania tożsamości narodowej uczniów bez względu na to, czy żyją oni w Polsce, czy też poza jej granicami, skazane jest raczej na niepowodzenie. Konieczny jest zatem namysł nad sposobami budowania autowizerunku młodych Polaków, którzy, żyjąc poza granicami kraju, pragną

utrzymywać 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.

## Bibliografia

- Eade, Drinkwater, Garapich 2006.** Eade, John, Stephen Drinkwater, Michał Garapich, Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność. Raport z badań. [dostęp 20.09.2017]. [https://www.researchgate.net/profile/Stephen\\_Drinkwater/publication/266182093\\_Polscy\\_migranci\\_w\\_Londynie\\_-\\_klasa\\_spoleczna\\_i\\_etniczność/links/55a7896708ae345d61db463d/Polscy-migranci-w-Londynie-klasa-spoleczna-i-etniczność.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Drinkwater/publication/266182093_Polscy_migranci_w_Londynie_-_klasa_spoleczna_i_etniczność/links/55a7896708ae345d61db463d/Polscy-migranci-w-Londynie-klasa-spoleczna-i-etniczność.pdf?origin=publication_detail)
- Kramsch 1995:** Kramsch, Claire. *Context and Culture in language Teaching*, Oxford: University Press, 1995.
- Kwiatkowski 2017:** Kwiatkowski, Józef. Ułatwiać integrację czy strzec polskiej tożsamości?!, [w:] *Rota. Dodatek historyczno-patriotyczny dla Polaków na Litwie*, Tygodnik Wileńszczyzny, nr 35, 2017, s. 7.
- Lewiński 2014:** Lewiński, Piotr. Polskie mity i stereotypy, [w:] *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2014, s. 51-71.
- Marinelli 2005:** Marinelli, Luigi. Polonocentryzm w historii literatury – jego racje i ograniczenia (w uniwersyteckiej syntezie literackiej), [w:] *Polonistyka w przebudowie*, M. Czermińska (red.), Kraków: Universitas 2005, s. 193-209.
- Miodunka 2003:** Miodunka, Władysław. *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Univeritas, 2003.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą 2010.** [dostęp: 16.09.2017]. [http://www.polskaszkoła.pl/images/moodledata/1/Podstawa\\_programowa\\_INTERNET.pdf](http://www.polskaszkoła.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf)
- Roter-Bourkane 2014:** Roter-Bourkane, Anna. Glottodydaktyk w opalach, czyli jak rozmawiać z kulturoznawcą?, [w:] *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, M. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2014, s. 275-285.
- Rypel 2012:** Rypel, Agnieszka. *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2012.
- Rypel 2013:** Rypel, Agnieszka. Polska tożsamość narodowa czy etniczna? Rozważania na temat podstawy programowej dla uczniów uczących się za granicą, [w:] *Język – Wielokulturowość – Tożsamość*, M. Pajakowska, A. Paluszak-Bronka, K. Kołatka (red.), Bydgoszcz: BTN, 2013, s. 367-376.
- Samsonowicz 1997:** Samsonowicz, Henryk. *O „historii prawdziwej”*. Gdańsk: Novus Orbis, 1997.
- Wierzbicki 2010:** Wierzbicki, Andrzej. *Spory o polską duszę*. Warszawa: Trio, 2010.