

**Anna Seretny**

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

[anna.barbara.seretny@uj.edu.pl](mailto:anna.barbara.seretny@uj.edu.pl)

**Ewa Lipińska**

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>

[ewa.anna24@gmail.com](mailto:ewa.anna24@gmail.com)

## ***Strategie i taktyki rodzicielskie w zachowaniu języka odziedziczonego na obczyźnie, czyli o polskiej rodzinnej polityce językowej***

**Parental strategies and tactics in preserving Polish heritage language  
abroad: Polish family language policy**

Research in the field of heritage language maintenance and loss regards the family as the central driving force in child language acquisition and maintenance. The article focuses on the emerging field of family language policy and addresses one of its three components, namely family practices, bearing in mind that the stress-inducing factor of emigration may have a direct impact on them. A brief historical overview of the term, *family language policy*, is given, also for the Polish context. Illustrative examples of potential parental strategies and tactics follow, together with reflections based on data from surveys conducted by the research team of the Jagiellonian University. The text, by disclosing discrepancies between parents' declarations and evidence from teenager users of heritage Polish, contributes to the discussion of language policies and maintenance of Polish as a heritage language.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

**Keywords:** family language policy, emigration, crises, Polish heritage language maintenance, strategies, tactics

**Słowa kluczowe:** rodzinna polityka językowa, emigracja, kryzysy, zachowanie języka polskiego jako odziedziczonego, strategie, taktyki

## 1. Wstęp

Każde państwo prowadzi własną politykę językową (PJ), można zatem mówić o jej polskiej postaci<sup>1</sup>. Na kształt PJ wpływa wiele powiązanych ze sobą i nakładających się na siebie czynników o charakterze psychologicznym, socjologicznym, demograficznym, politycznym, a nawet religijnym. Gdy jest ona realizowana w obrębie najmniejszej komórki społecznej, określa się ją mianem *rodzinnej*. Na emigracji determinują ją decyzje rodziców dotyczące m.in. miejsca osiedlenia i czasu wyjazdu, wyboru języka komunikacji domowej czy zapisania (lub niezapisania) dziecka do polskiej/polonijnej szkoły.

Niniejszy artykuł, trzeci z cyklu (zob. Seretny, Lipińska, 2024; Lipińska, Seretny, 2025), koncentruje się na postępowaniu rodziców, które zmierza do przekazania potomstwu swojego języka ojczystego. Ich tło, zarysowane na początku, stanowią kryzysy<sup>2</sup> wywoływane przez emigrację, obciążoną wieloma rodzajami stresu. U poszczególnych migrantów kryzysy te mogą mieć różne natężenie, występować razem lub oddzielnie. Ma to bezpośredni wpływ na prowadzoną przez nich intuicyjnie lub w sposób planowy *rodzinną politykę językową* (RPJ). Rozważania dotyczące *praktyk językowych*, jednego z obszarów RPJ – poprzedzone krótkim rysem historycznym terminu – zostały zilustrowane przykładami działań dorosłych wobec dzieci (strategii oraz taktyk), a także refleksjami wynikającymi z ankiet, które przeprowadzono w ramach projektów zrealizowanych w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (IGP UJ) w latach 2021–2023 oraz innych badań z tego zakresu.

---

<sup>1</sup> Na ten temat pisali m.in. Pawłowski (2006), Lisek (2011), Gajda (2013), Mazur (2021). Niektórzy badacze (zob. np. Gajda, 2013: 61) zwracali uwagę, że nie jest to nazwa zbyt fortunnna, gdyż powinna ona nawiązywać do angielskiego terminu *policy*, tj. „zasad, jakimi się kierujemy, kierunku, w którym zdążamy”, a nie odnosić się do terminu *politics*, czyli „zasad rządzenia państwem”.

<sup>2</sup> Przez kryzys rozumie się tu „zachwianie jakiegoś systemu wartości lub pozycji czegoś” (SJP, <https://sjp.pwn.pl/sjp/kryzys;2565070.html> [17 VIII 2025]).

## 2. Kryzysy emigracyjne

Emigrację, zdaniem Wróbla (2012), można porównać do możliwości powtórnego doświadczania życia. Stanowi ona zarówno szansę, jak i wyzwanie, ponieważ przypomina ponowne uczenie się chodzenia, mówienia itp. Badacz uważa, że w mniejszym lub większym stopniu na początku nowej drogi imigrant doznaje zamętu egzystencjonalnego, powodującego, że wie dzie podwójne życie: TUTAJ i TAM, PRZEDTEM i TERAZ (zob. Wróbel, 2002: 139). Piśsze, że

w śnie powracamy do miasta, w którym zwykliśmy mieszkać przez lata, i do języka, za którym tęsknimy. W ten sposób wracamy do swej przyrodzonej normalności [...]. A później budzimy się do tej samej dziwnej rzeczywistości, którą pozostawiliśmy za sobą wczoraj (Wróbel, 2012).

Według autora (Wróbel, 2002; 2012) imigrant przeżywa różne kryzysy, np. tożsamości, wartości czy komunikacyjny, co może wymagać interwencji terapeutycznych<sup>3</sup>. Zwracała też na to uwagę Mostwin, która – wśród trzech okresów cyklu adaptacyjnego<sup>4</sup> rodzin przeszczepionych – wyróżniła (jako środkowy) „borykanie się z losem o zachowanie zdrowia psychicznego” (Mostwin, 1995: 125–126). Kwestię tę, dobitnie wiążąc z nostalgią emigracyjną<sup>5</sup>, uwypukla również Draaisma (2010: 165 i n.), który pisze, że „może [ona] prowadzić do choroby i zaburzeń psychicznych” (Draaisma, 2010: 171). Autor zwraca też uwagę na wspomniane wyżej dwa życia pojawiające się w snach przesiedleńców (Draaisma, 2010: 168). Zwróćmy uwagę, że tęsknota za ojczyzną z większą mocą występuje w krajach zaoceanicznych:

Tam, w Australii, Kanadzie, Brazylii czy Stanach Zjednoczonych, tęskni się inaczej. Stamtąd nie można przyjechać na weekend do Polski, jak z Berlina, Paryża, Brukseli czy Budapesztu. Tam, poza Europą, polskości jest mniej, w niektórych regionach nikt o niej nie słyszał (Lipińska, 2013: 36).

Okoliczności opuszczenia swojego kraju i osiedlenia się w innym powodują zatem pojawienie się stresorów, z których mało który emigrant zdaje

---

<sup>3</sup> Badacze rzadko akcentują problem zdrowia psychicznego osób doświadczonych migracją. Stan taki jest odbiciem nieprzygotowania się do nowej sytuacji, braku jej akceptacji lub nieradzenia sobie z nadmiarem dystresu.

<sup>4</sup> Pierwszy to faza szoku i dezorientacji, trzeci dotyczy wyłonienia się nowej wartości i jest czasem syntezy (Mostwin, 1995: 124). W zasadzie okresy te pokrywają się z wyodrębnionymi przez Mamzer i Oberga czterema etapami adaptacyjnymi (zob. Lipińska, 2013: 18).

<sup>5</sup> Tęsknota za ojczyzną dopiero w XX w. „została przesunięta z dolegliwości organicznej do schorzenia psychicznego” (Draaisma, 2010: 174).

sobie sprawę (zob. Baumgartner, 2008: 78). Należą do nich m.in. zmiany w obrębie: miejsca zamieszkania, najbliższego otoczenia, statusu finansowego, stanowiska i/lub warunków pracy, poziomu życia, przyzwyczajzeń, życia towarzyskiego, sposobu spędzania wolnego czasu, nawyków żywieniowych czy kontaktów z rodziną. Każde z tych wydarzeń znajduje się na skali stresu Holmesa i Rahe'a<sup>6</sup>. Jeśli dodamy do tego troskę o dzieci – o ich adaptację, szkołę, rozłąkę z rówieśnikami i rodziną oraz inne czynniki budzące napięcia, niepokój czy natężone emocje – wyłania się dość szerokie spektrum problemów, z jakimi mierzą się nowo przybyli. Przy tym „im wyższy poziom stresu, któremu poddana jest jednostka, tym częstsze są problemy zdrowotne” (Birch, Malim, 1997: 143). Jednym z nich jest depresja, której podłoże może stanowić wspomniana nostalgia, a ponadto samotność (indywidualna i/lub społeczna) oraz związane z nią wyobcowanie<sup>7</sup>. Nierzadko jest to wyraz przyjęcia przez dorosłych emigrantów postawy izolacyjnej<sup>8</sup>, która nie jest godna polecenia, ale w osobliwy sposób pozytywnie wpływa na zachowanie polskości. Izolujący się rodzic o polonocentrycznym widzeniu świata kulturuje bowiem swój język ojczysty oraz przywiezione tradycje, wymagając tego (czasem surowo) od pozostałych członków rodziny. Cierpi na tym adaptacja do nowego życia i powoduje niepełny rozwój więzi rodzinnych, ale polszczyzna żyje i rozwija się. Są to jednak sytuacje rzadsze, ponieważ na ogół pojawiają się tendencje integracyjne lub asymilacyjne. Wówczas w zachowaniu języka przodków u swoich synów i córek rodzice napotykać wiele trudności, które stanowią kolejne czynniki stresogenne:

Z jednej strony zależy im, aby dzieci w doskonałym stopniu poznały język kraju osiedlenia i zostały zaakceptowane przez lokalną społeczność. [...] Z drugiej strony zwykle pragną, aby [...] zachowały polską tożsamość narodową znają i ceniły polskie tradycje oraz by sprawnie posługiwały się językiem polskim (Czeniek, 2015: 90–91).

Według Mostwin zahaczające o siebie kryzysy mogą jednak wyzwolić „nową energię, która odpowiednio skierowana, staje się motorem twórczym” (Mostwin, 1995: 50–51) życia i działalności nowo przybyłych. W przekonaniu

<sup>6</sup> Badania Holmesa i Rahe'a (które nie dotyczyły sytuacji migracyjnej) wykazały zależność między stresorami a prawdopodobieństwem zapadnięcia na poważną chorobę. Pobieźne przeliczenie punktów zaznaczonych przykładowo zdarzeń (jednostek zmiany życia) pokazało, że u przeciętnego emigranta ryzyko wystąpienia choroby w ciągu kolejnych 2 lat wynosi 51% (zob. Pluska, 2019).

<sup>7</sup> Przybiera ono postać endogenną (świadoma alienacja) lub egzogenną (odrzućcie przez lokalną społeczność) (zob. np. Lipińska, 2013: 24 i n.).

<sup>8</sup> Bywa ona powodem załamania nerwowego i/lub zaburzeń psychicznych (zob. Mostwin, 1995; Piotrowska-Breger, 2004; Gołębiowska, 2005; Wróbel, 2012).

badaczki znaczącą rolę odgrywają w tym tzw. struktury podtrzymujące, czyli np. diaspora<sup>9</sup>, organizacje społeczne, a przede wszystkim rodzina. Po 30 latach od tego stwierdzenia można przyjąć, że ważnym trybem owego „twórczego motoru” jest roztropnie prowadzona *rodzinna polityka językowa*.

### 3. Polska rodzinna polityka językowa

Geneza terminu *rodzinna polityka językowa* nie jest długa, gdyż po raz pierwszy pojawił się on w 2003 r. w pracy Aurolyn Luykx. Boliwijska badaczka dowodziła – postępując się przykładem rodzin, w których na co dzień obecne były dwa kody: autochtoniczny ajmara<sup>10</sup> oraz hiszpański – że określenie tempa i kierunku zmian językowych zachodzących w konkretnej społeczności nie jest możliwe bez rozszerzenia dotychczasowej koncepcji polityki językowej i uwzględnienia w niej decyzji podejmowanych na poziomie rodziny. Samą definicję pojęcia zawdzięczamy zaś publikacjom King, Fogle i Logan-Terry (2008) oraz King i Fogle (2017). Początkowo badaczki określiły *rodzinną politykę językową* jako „jasne i jawne planowanie dotyczące wyboru języka/języków, które są/będą używane do komunikacji przez domowników oraz członków rodziny” (King, Fogle, Logan-Terry, 2008: 907). Ostatecznie jednak, po latach, przyznały, że zamysły dotyczące wyboru mogą być „w istocie rzeczy także niejawne, niewypowiedziane”, a także „zmiennie i nieustannie negocjowane” (King, Fogle, 2017: 322).

Curdt-Christiansen (2009), analizując czynniki, które mają wpływ na działania dorosłych, zauważyła, że można je rozważać w kontekście wyróżnionych przez Spolskiego (2004) trzech współzależnych makroobszarów polityki językowej. Są nimi: ideologie językowe, za którymi opowiada się (otwarcie bądź nie) społeczność posługująca się danym kodem, zarządzanie nim oraz praktyki językowe<sup>11</sup>. Opracowany przez badaczkę model rodzinnej polityki językowej bazuje więc na powyższym trójpodziale (Curdt-Christiansen, 2009: 355). Widać w nim wyraźnie, że makroobszary są strukturami wzajemnie na siebie oddziałującymi, a ich natura ma charakter dynamiczny, kształtowany przez złożoną konfigurację czynników<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Gwoli ścisłości: określenie *diaspora* obejmuje wszystkich Polaków / osoby polskiego pochodzenia żyjących poza granicami Polski (zob. Lipińska, 2019). Tu chodzi raczej o wspólnotę o najmniejszym stopniu zwartości, czyli o *grupę lokalną*. To termin węższy od pozostałych, tj. *środowiska*, *skupiska* i *zbiorowości* (zob. Dubisz, 1997: 20).

<sup>10</sup> Wariantywny zapis: *aymara*.

<sup>11</sup> W 2012 r. Spolski uznał RPJ za domenę o kluczowym znaczeniu dla polityki językowej.

<sup>12</sup> W kolejnych pracach badaczki model ten ewoluował (zob. Curdt-Christiansen, 2013; Curdt-Christiansen, Huang, 2020).

*Rodzinna polityka językowa* stała się w ostatnich latach bardzo nośnym obszarem dociekań naukowych<sup>13</sup> – także w polskiej literaturze przedmiotu. Najszym zdaniem wyraźnie zaznaczają się w nim dwa nurty. Pierwszy koncentruje się na badaniach transmisji naszego języka poza macierzą w rodzinach polskich i polsko-obcych, na złożonych uwarunkowaniach tego procesu oraz na działaniach podejmowanych przez migrantów w kwestii trwania polszczyzny. Drugi natomiast skupia się wokół kwestii zachowania i rozwoju języka/języków w rodzinach obcych i polsko-obcych zamieszkałych w Polsce. W pracach powstających w ramach tego nurtu termin *rodzinna polityka językowa* jest używany konsekwentnie od lat (zob. m.in. Stępkowska, 2017; Murmann, 2019; Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2019). Nie stosowano go natomiast w tekstach nurtu pierwszego, który ma zdecydowanie dłuższą tradycję (zob. m.in. Miodunka, 1990, 2003; Rabiej, 2007; Dębski, 2009; Mejnartowicz, Kuźniak, 2017; Lipińska, 2015b; Świątek i in., 2016; Lipińska, Dudek, Tokarz, 2022). Określenie RPJ jest używane dopiero od niedawna (zob. Pułaczewska, 2017; Romanowski, 2021, 2022, 2023; Seretny, Lipińska, 2024a, 2004b; Lipińska Seretny, 2023, 2025), ale coraz bardziej zyskuje na atrakcyjności. To bowiem, co dzieje się ze środkiem komunikacji w rodzinie, czyli jej własna *polityka językowa*, której głównymi agentami są rodzice lub opiekunowie, ma decydujący wpływ na przekazywanie języka następnemu pokoleniu. W warunkach emigracji kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia, gdyż przesądza o żywotności języka odziedziczonego (zob. Curdt-Christiansen, 2013; Lipińska, 2022).

Na podstawie propozycji Curdt-Christiansen (2009), wykorzystującej podział Spolsky’ego (2004), stworzyliśmy nasz autorski model RPJ (zob. Seretny, Lipińska, 2024: 7). Uwzględnia on, inaczej niż uniwersalna (w założeniu) wizja badaczki, czynniki ważne dla polskiej emigracji – zarówno tej z przeszłości, jak i obecnej. Można go zatem z powodzeniem wykorzystywać w analizach RPJ prowadzonej w zbiorowościach *polonijnych*. Zdaniem Dubisza (1997: 19) stanowią je skupiska *kontynentalne*, obejmujące Polaków zamieszkujących m.in. Wielką Brytanię, Niemcy, Francję, Włochy, Hiszpanię, Norwegię, oraz *zamorskie*<sup>14</sup>, dotyczące Polaków osiadłych np. w USA, Kanadzie, Brazylii, Argentynie, Australii, RPA.

W proponowanym przez nas modelu przyjmujemy podobnie jak Spolsky, że obszary makro, czyli *ideologie, zarządzanie i praktyki*, są współzależne.

<sup>13</sup> Potwierdza to systematyczny przegląd badań (*systematic review*) 411 tekstów opublikowanych w latach 2008–2024 tylko w języku angielskim w wysoko punktowanych czasopismach (zob. Mingue Gu, Wanyu Ou, Chi-Kin Lu, Chi-Kin Lee, 2025).

<sup>14</sup> Dziś powiemy: *zaoceaniczne*. Trzecią grupę stanowią wspólnoty *autochtoniczne*, czyli np. Kazachstan, Białoruś, Ukraina, Czechy, Słowacja, Rumunia, które wymagają odrębnych badań i opracowań. Jak uznał Dubisz (1997: 19), „Podział ten wynika z typologii procesów emigracyjnych, zależy od rodzajów związków z macierzą i wiąże się z ich odmienną historią”.

Zakładamy jednak, odmiennie niż w ujęciu Curdt-Christiansen, że do każdego z nich daje się przypisać czynniki mikro, które nie zawsze oddziałują na siebie z jednakową mocą, a to nie pozostaje bez znaczenia ani dla transmisji języka, ani dla jego kondycji (Seretny, Lipińska, 2024: 6).

W niniejszym artykule skupiamy się na *praktykach językowych*. Wpływają na nie różne czynniki, takie jak: wykształcenie rodziców, to, skąd (z jakiej części Polski) się wywodzą, wrażliwość językowa (w tym wiedza na temat dwujęzyczności), stopień znajomości języka kraju osiedlenia i innych języków (biografia językowa), a także cechy ich charakteru.

Wykształcenie rodziców determinuje ilość i jakość *inputu* językowego, z którym stykają się dzieci. Badania przeprowadzone w trzech grupach – rodzin inteligentnych profesjonalistów, robotników oraz ludzi żyjących z zasiłku – wykazały zasadnicze różnice w dziennej „dawce” słów słyszanych przez dzieci pomiędzy pierwszym a dwunastym miesiącem życia (chodziło o słowa wymawiane przez matkę lub innego opiekuna, skierowane do dziecka i wypowiedane w bezpośrednim z nim kontakcie). Policzone, że w rodzinach inteligentnych było to przeciętnie 2100 słów na godzinę, w robotniczych – 1200, a u tzw. welferowców – zaledwie 600<sup>15</sup> (zob. Serejska-Olszer, 2001: 62).

Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na praktyki rodziców jest ich biografia językowa, czyli stopień opanowania innych języków – w tym języka kraju osiedlenia. Im stopień ten jest wyższy, tym łatwiej o szybszą adaptację oraz rozumienie różnic kulturowych. Przyczynia się to znacząco do znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem, do lepszego funkcjonowania na co dzień, co z kolei może przełożyć się na docenianie korzyści (kognitywnych, edukacyjnych, ekonomicznych) płynących z dwujęzyczności i będzie sprzyjało transmisji polszczyzny u kolejnych pokoleń. Cechy osobnicze także nie są bez znaczenia, gdyż w wysiłkach jej przekazywania potrzebne są: konsekwencja, swego rodzaju upór, pomysłowość i cierpliwość.

Z wielu przeprowadzonych badań (zob. m.in. Cieszyńska, 2006; Rabiej, 2007; Świątek i in., 2016; Romanowski, 2021) wynika, że rodzice przebywający na obczyźnie są zgodni i chcą, aby ich dzieci znały polski<sup>16</sup>. W podobnym

<sup>15</sup> Język, jakim posługują się ludzie słabo wykształceni, jest ubogi w środki, dlatego określa się go kodem ograniczonym. Jego przeciwieństwem jest kod rozwinięty (zob. Bernstein, 1962), będący jednym z atrybutów dobrej edukacji. Zwykle osoby, które ją odebrały, cechuje też większa wrażliwość językowa, dbałość o jego poprawność oraz o zachowanie jego czystości, co na emigracji jest szczególnie ważne. Osoby mniej wykształcone, pracujące fizycznie często używają też gwary lub dialektu; taką postać języka automatycznie przekazują dzieciom i wnukom.

<sup>16</sup> W badaniu przeprowadzonym wśród uczniów w wieku 13/14–17/18 lat, uczęszczających do szkół polonijnych w Chicago oraz przyambasadzkich w Paryżu i Wiedniu (ogółem 267 osób), jedno z pytań brzmiało: *Czy chciał(a)byś, aby Twoje dzieci mówiły po polsku?* Do wyboru były odpowiedzi: TAK, BARDZO | TAK | MOŻE | NIEKONIECZNIE | NIE. Dwie ostatnie

duchu wypowiedzi także respondenci w ankietach zebranych w ramach dwóch przeprowadzonych w IGP projektów<sup>17</sup>: celem projektu I było zbadanie przyczyn nieposyłania dzieci do polskich szkół na obczyźnie, projekt III natomiast miał pokazać stan świadomości dorosłych migrantów odnośnie do kwestii transmisji języka na emigracji oraz umożliwić rozpoznanie działań, jakie podejmują oni (bądź nie) na rzecz jego trwania i rozwoju<sup>18</sup>.

W zdecydowanej większości respondenci optowali za tym, aby ich dzieci posługiwały się polszczyzną, gdyż jest to ważne dla komunikacji w obrębie rodziny. Jednakże odpowiedzi badanych, zwłaszcza w zestawieniu z wynikami, jakie z testu kompetencji językowej uzyskali nastolatki uczęszczający do szkół polskich zagranicą (projekt II), wyraźnie pokazują, że takie wypowiedzi pozostają na ogół w sferze życzeń (zob. Lipińska, Seretny, 2023; Seretny, 2024). Niestety, dorośli mylnie przekładają bezwysiłkowe i naturalne nabywanie polskiego przez dzieci w ojczyźnie, w całkowitym w nim zanurzeniu oraz w otoczeniu tak samo mówiących ludzi, na nowe warunki, gdzie nic w tej kwestii nie dzieje się samo. Na emigracji należy włożyć wiele wysiłku w uzupełnianie wszelkich braków i w ciągłe pobudzanie języka do ewoluowania. Trzeba też czynić dalekosiężne plany i realizować je za pomocą rozmaitych – czasem improwizowanych, ale nade wszystko konsekwentnych – działań.

#### 4. Strategie i taktyki w próbach zachowania języka odziedziczonego

Metody (podejścia) oraz techniki nauczania to określenia stosowane w edukacji. W domu, gdzie język jest przez dzieci przyswajany – rodzice go nie uczą, lecz przekazują – właściwsze wydaje się używanie określeń: *strategie* oraz *taktyki*. Zaznaczmy, że wywodzą się one z języka wojskowego: strategia to plan długofalowych działań, pozwalający osiągnąć cel, a taktyka obejmu-

---

opcje nie zostały zaznaczone przez nikogo, MOŻE – przez 0,6% w USA, 1,7% we Francji, 4,8% w Austrii. Pierwszą możliwość wybrało 72,7% badanych z Chicago, 70% z Paryża oraz 77,8% z Wiednia, a odpowiedź TAK – odpowiednio: 27,3%, 28% i 19% (zob. Lipińska, 2015a).

<sup>17</sup> Projekt I to *Polszczyzna odziedziczona jako język potencjalnie zagrożony* (zob. <http://okp.krakow.pl/2022/04/raport-z-projektu-badawczego-polszczyzna-odziedziczona-jako-jezyk-potencjalnie-zagrozony/> [12 VIII 2025]), III zaś – *Rodzinna polityka językowa wobec polszczyzny na obczyźnie* (zob. <https://odnswp.pl/wp-content/uploads/2024/02/Raport-X-1.pdf> oraz <https://odnswp.pl/vademecum-dla-rodzicow-dzieci-z-doswiadczeniem-migracji/> [12 VIII 2025]). Wyniki uzyskane w obu badaniach zostały zanalizowane w: Lipińska, Seretny (2025).

<sup>18</sup> Przeprowadzono jeszcze jeden projekt – drugi w kolejności (II): *Język odziedziczony a ojczyzny – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*. Miał on pokazać, jak w porównaniu z polskimi rówieśnikami radzą sobie z językiem polskim polonijni nastolatki uczęszczający do szkół polskich za granicą (zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego> [12 VIII 2025]). O ile projekty I i III były skierowane do rodziców, o tyle adresatami II byli ósmoklasiści.

je konkretne rozwiązania stosowane doraźnie. Terminy te wpisują się trafnie w ramy rodzinnej polityki językowej, a dokładnie – w obszar praktyk językowych<sup>19</sup>. Ich wojskowy charakter podkreśla „batalie” staczone przez przeważającą część rodziców, którzy na emigracji chcą zachować polskość w swoich domach.

#### 4.1. Strategie

Działania o charakterze długofalowym wspomagające transmisję języka na emigracji mają różny charakter. Jedne – np. zapisanie dziecka do szkoły polskiej, na religię, na różne zajęcia pozalekcyjne (sportowe, taneczne, harcerskie) organizowane przez społeczność etniczną, czynne uczestnictwo w jej życiu (w spotkaniach, festynach, wydarzeniach kulturalnych) – zasadzają się na łączności rodziny i dziecka ze światem zewnętrznym, w którym język etniczny stanowi naturalny kod komunikacyjny; inne mają charakter bardziej wsobny, wewnętrzny. To im właśnie (i powiązanim z nimi taktykom) przyjrzymy się w tym tekście, wychodząc z założenia, że to, co dzieje w rodzinie, ma znaczenie prymarne.

Do najbardziej znanych strategii umożliwiających przekazywanie języka w naturalny sposób należą strategie: osoby, miejsca, czasu, naprzemienna (zob. np. Lipińska, 2003: 49, na podst. Kurcz, 1992: 190). Należy przy tym zaznaczyć, że osoby dorosłe posługują się nimi świadomie lub intuicyjnie, chcąc zapewnić dziecku możliwość zachowania i/lub rozwijania języka ojczystego obojga lub jednego z rodziców.

W przypadku *strategii osoby*<sup>20</sup> rzecz dotyczy jednoczesnego opanowywania dwu języków, np. jeden z rodziców (lub dziadkowie) w kontaktach z dzieckiem posługuje się polskim, a drugi rodzic – francuskim. Postępowanie takie, prowadzące do *dwujęzyczności symultanicznej*<sup>21</sup>, jest znane pod nazwą „jedna osoba – jeden język” (*one person – one language*, OPOL). Najczęściej ma miejsce w rodzinach mieszanych. Zdarza się także, że jeden z opiekunów dziecka w kontaktach z nim posługuje się nie swoim językiem ojczystym,

<sup>19</sup> Zarówno strategie, jak i taktyki rozpatrywane pod tym kątem odnoszą się głównie do mówienia i słuchania, dlatego tak ważne jest dopełnienie tego typu starań edukacyjnych zajęciami w szkole.

<sup>20</sup> Strategię „jedna osoba – jeden język” stosowaną w rodzinie dwujęzycznej (w stosunku do syna – od urodzenia do 4. roku życia) po raz pierwszy opisał francuski psycholog Ronjat (1913), który konsekwentnie zwracał się do dziecka po francusku, podczas gdy żona Niemka – w swoim języku (zob. m.in. Hamers, Blanc, 1983: 71; Hagège, 1996: 41–42, Grosjean, 2015).

<sup>21</sup> Opierając się na własnym doświadczeniu, szeroko opisuje ten proces Baumgartner (2008: 29 i n.).

bardzo dobrze opanowanym – takie postępowanie wiedzie do *dwujęzyczności nienatywnej*.

*Strategia miejsca* polega na tym, że jednym językiem mówi się w określonej lokalizacji, np. po polsku w domu, a innym – np. na ulicy lub w sklepie; rzecz może także dotyczyć pomieszczeń w domu, np. polski zawsze obowiązuje w kuchni lub salonie.

*Strategia czasu* zakłada używanie jednego języka w pewnych okresach lub dniach, a drugiego – w pozostałych, np. po polsku mówi się zawsze w niedzielę lub zawsze przy kolacji.

Konsekwentne stosowanie określonych strategii nie jest dla dorosłych łatwym zadaniem. Pewnym ułatwieniem może być ich mieszanie, co rodzice czynią w sposób zamierzony lub niezamierzony, np. komunikacja po polsku prowadzona przez matkę odbywa się wieczorem we wspólnie używanych pomieszczeniach, a po francusku – przez ojca, rano, w samochodzie/metrze (w drodze do szkoły). Siłą rzeczy wszyscy używają też na co dzień jednego wspólnego, znanego wszystkim, kodu.

Poniżej przedstawiamy udokumentowane działania dorosłych względem dzieci, mające na celu transmisję języka polskiego. Pierwsze dwa można nazwać *strategiami mieszanymi*, ostatnie to rodzaj *strategii projektowej*.

1. Sposób wymyślony przez Niedzielskiego (1992) polegał na utworzeniu „rady domowej” i odbywaniu dobrowolnych, regularnych zebrań członków rodziny – zawsze o tej samej porze i w tym samym miejscu. Na takich spotkaniach omawiano różne problemy rodzinne i indywidualne. Jednym z nich było używanie polszczyzny w domu. Autor przedstawił dzieciom korzyści, jakie to niesie ze sobą, ale ostrzegł również przed wyrzeczeniami. Poza jadalnią dzieci rozmawiały z ojcem po polsku, a z matką, która była Amerykanką o włoskim rodowodzie, po angielsku. Kiedy w ich życiu pojawił się francuski – wszyscy wspólnie decydowali o tym, który język będzie obowiązywał w czasie posiłku.

2. Innym przykładem stosowania *strategii mieszanej* są opisane przez Mielczuka (1999) praktyki językowe w rodzinie Anny Wierzbickiej, gdzie konsekwentnie stosowano wspólne ustalenia, m.in. podczas śniadania rozmawiano w różnych językach, np. po francusku lub rosyjsku. Następnego dnia mógł to być holenderski lub niemiecki – choć najważniejszy był polski, jako ojczysty dla całej rodziny.

3. *Strategię projektową* podjętą w ramach RPJ (nazwa ta w jego pracy jeszcze się nie pojawiła) zrelacjonował Dębski (2009) na przykładzie własnej rodziny. Mowa o *rodzinnym projekcie korespondencyjnym*, czyli o serii luźno sformułowanych działań, w których brali udział: polskie dziecko w Australii oraz rodzice i inne współpracujące z nimi osoby. Starania rodziców miały na celu wzmocnienie u 10-letniej wówczas dziewczynki motywacji do

kultywowania polskości. Początkowo ojciec tworzył z córką wspólne opowiadania, których fragmenty przesyłali sobie drogą mailową. Ojciec korygował popełniane przez nią błędy. Później dziewczynka, zachęcona przez rodzinę, zaczęła opracowywać reportaże<sup>22</sup>, kręcąc filmiki i komentując je po polsku. Następnie wysyłała je dziadkom w Polsce. Kolejnym krokiem było założenie rodzinnego bloga.

Działania takie nie są ani proste, ani łatwe. Ich realizacja jest możliwa w rodzinach o bardzo bliskich relacjach i unormowanych hierarchiach, a przy tym świadomych konieczności kultywowania polskości na emigracji (zob. Lipińska 2013: 115 i n.).

O ile stosowanie *strategii mieszanych* jest zazwyczaj udziałem rodzin wyedukowanych, o wysokiej świadomości językowej, o tyle *strategie projektowe* są w zasięgu większości rodziców. Wymagają one zaangażowania i sporego wysiłku, są czasochłonne, ale warto spróbować. Można zacząć działać w czasie wakacji czy dni wolnych, adaptując pomysły z programów nauczania polskiego jako obcego do rodzinnej rzeczywistości na obczyźnie. Ważne są: autentyczny odbiorca (inni uczniowie z klasy w szkole etnicznej, dziadkowie, kuzyni/koledzy w Polsce), interakcyjny charakter projektu oraz wymierny efekt, np. album z fotografiami, filmik z komentarzem, prezentacja multimedialna.

## 4.2. Taktyki

Strategie, jak wspomniano, są rozwiązaniami o charakterze długofalowym. W ich ramach rodzice mogą stosować rozmaite sposoby wspomagające cel zasadniczy, jakim jest utrzymanie jednojęzycznego trybu komunikacji. Zabiegi „odwodzące” dzieci od przechodzenia na język kraju osiedlenia, zazwyczaj mocniejszy niż domowy, są różne. Nazwy, jakie nadano najczęstszymi (zob. Lanza, 1997; Döpke, 1992), to: sygnalizowanie niezrozumienia, domyślanie się intencji, powtarzanie, prośba o tłumaczenie, modelowanie wypowiedzi. Poniżej zostały one zilustrowane przykładami<sup>23</sup>.

**A. Sygnalizowanie niezrozumienia** ma miejsce wtedy, gdy dziecko używa języka innego niż pożądaný (tu: estońskiego), a rodzic w swoim języku (tutaj: włoskim) daje mu do zrozumienia, że nie wie, o co chodzi:

---

<sup>22</sup> Reportaże dotyczyły różnorodnych tematów, stąd konieczność używania słów i terminów wykraczających poza język „domowy”. Ponadto podczas odsłuchiwania nagranych komentarzy dziewczynka słyszała (na co zwracali jej uwagę rodzice) swoje błędy w wymowie i starała się je poprawiać.

<sup>23</sup> Przykłady dotyczą komunikacji w rodzinie estońsko-włoskiej mieszkającej w Estonii – zob. Seppik, Zabrodskaja (2022).

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).  
rodzic: Come? Che cosa hai detto? (Słucham? Co powiedziałaś?)

Czykwini i Misiejuk (2002: 91) piszą, że dziecko bardzo szybko się orientuje, że nie jest rozumiane, a jego przekaz nie zostaje właściwie odebrany. Dlatego brak reakcji (tzn. niedopuszczanie do rozmowy toczącej się w dwu językach lub ich mieszania) ze strony dorosłych jest wyraźnym sygnałem dla dziecka do wzmożenia wysiłków, aby jego komunikacyjny cel został osiągnięty.

**B.** Bardzo podobną strategią jest *domyślanie się intencji*. Rodzic zgaduje, co dziecko powiedział, i werbalizuje jego zamysł w preferowanym przez siebie języku, np.:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).  
rodzic: Vuoi mangiare? (Chce ci się jeść?).

„Domyślanie się” jest zazwyczaj działaniem symulowanym, gdyż dorośli rozumie przekaz.

**C.** *Powtarzanie* wypowiedzi dziecka przez rodzica (tłumaczenie) w preferowanym przez siebie języku to bardzo trafne postępowanie dorosłych. Może wyglądać następująco:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).  
rodzic: Voglio mangiare (Chce mi się jeść).

Równie cennym działaniem jest prośba skierowana do dziecka o powtórzenie czegoś, co zostało skorygowane (tu: *Voglio mangiare*) lub wypowiedziane w kodzie pomieszonym, ale bez błędów. Baumgartner (2008: 120) opisuje wybieg matki Polki mieszkającej w Niemczech. Gdy jej córka zadała pytanie: „Czy możemy zabrać ze sobą Spielsachen (zabawki)?”, zapytała ją: „A jak mamusia by to powiedziała?”, wymuszając niejako powtórzenie przekazu w poprawnej wersji.

Warto dokonywać u dzieci poprawek w wypowiedziach na pozór jednojęzycznych, ale obarczonych błędami gramatycznymi, fonetycznymi, słownymi, leksykalnymi czy zawierającymi kalki lub zapożyczenia (zob. Lipińska, 2013: 114), np.:

dziecko: Czy te zwierzęta nie robią nic złego do ludzi?  
rodzic: Nie, nie robią ludziom nic złego. A jakie zwierzęta mogą zrobić ludziom coś złego?

Nie oczekuje się tu klasycznego powtarzania – bardziej przykucia uwagi mówiącego, zaznaczenia, że rozumia się z poprawnością. Dzieci przyzwyczajane do takiego postępowania same zaczynają prawidłowo reagować na własne błędy. Dlatego nierzadkie są u nich chwile wahania i pytania w rodzaju:

To była droga... dead-end... Tak się mówi po polsku? (Lipińska, 2013: 114).

Nawet jednorazowa reakcja rodzica pozwala dzieciom zauważyć, że istnieje jakaś nieprawidłowość w ich wypowiedziach, której rozmówcy nie akceptują.

**D. Prośba o tłumaczenie** jest strategią wspomagającą *powtarzanie*, gdyż często o to właśnie chodzi – o powiedzenie jeszcze raz, ale w danym kodzie, bez błędów i wtrącania elementów innego języka, np.:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: Come si dice in italiano? (Jak to się mówi po włosku?)

Zwracając się z prośbą o przetłumaczenie, rodzic musi mieć pewność, że dziecko sobie z tym poradzi. W przeciwnym razie może się ono zawstydzić, zamknąć, zniechęcić do dalszych prób mówienia w tym języku, który wybrał dorosły.

**E. Modelowanie wypowiedzi** polega na tym, że rodzic pomaga dziecku, podpowiadając mu brakujące słowo lub poprawiając błąd, np.:

dziecko: Voglio mangiare questo (Chcę zjeść to).

rodzic: E come si dice questo? (A jak się to nazywa?)

dziecko: Non lo so (Nie wiem).

rodzic: Si dice: il gelato. Vuoi mangiare il gelato? (Mówi się: lody. Chcesz zjeść lody?).

Utrzymanie rozmowy w narzuconym przez rodzica języku nie zawsze się jednak udaje. Często dochodzi do niepożądanego mieszania obu języków, czyli włączania do wypowiedzi w jednym języku elementów innego (zob. Lanża, 1997). Niestety, robią to także dorośli, jak pokazano poniżej<sup>24</sup>:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: Allora, ti preparo **süüa** (No dobrze, przygotuję ci coś do jedzenia).

Nierzadko dochodzi do zmiany kodu na preferowany przez dziecko (zazwyczaj jest to język kraju osiedlenia) za zgodą rodzica. Poniższy przykład pokazuje osiągnięcie celu przez dziecko:

---

<sup>24</sup> Działanie to zostało niefortunnie przez Lanżę przypisane do strategii mających na celu utrzymanie jednojęzycznego trybu komunikacji.

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: **Okei, ma teen sulle midagi** (No dobrze, coś ci przygotuję).

W obydwu powyższych przypadkach język rodzica zostaje odrzucony, co ujemnie wpływa na jego rozwój. Podobny skutek wywołuje brak reakcji dorosłego na używanie przez dziecko kodu, który ono preferuje, a nie wybranego przez siebie (Lanza, 1997). Pojawiają się wówczas paralelne wypowiedzi dialogowe, tworzące synchroniczną konwersację zrozumiałą dla rozmówców, co przyczynia się do rozwoju języka ignorowanego przez dziecko w zdecydowanie mniejszym stopniu, np.:

dziecko: **Ma tahan süüa** (Chce mi się jeść).

rodzic: Allora, ti preparo qualcosa (No dobrze, coś ci przygotuję).

Taki rodzaj porozumiewania się Deprez (1994: 56) nazywa komunikacją asymetryczną (*communication asymétrique*). Autorka zwróciła uwagę, że zasada „jedna osoba – jeden język” odnosi się również do sytuacji, kiedy rodzice używają między sobą jednego kodu i w nim zwracają się do dzieci, lecz one między sobą i do dorosłych mówią w innym.

Powyższe mechanizmy obrazujące różne zabiegi działają w *sprzężeniu zwrotnym*, polegającym na odbieraniu przez rodziców komunikatów dziecka i reakcji na nie. W razie zakłóceń w porozumiewaniu się przekaz należy powtórzyć, poddać parafrazie albo zmienić jego treść – stosownie do sytuacji (zob. Czykwin, Misiejuk, 2002: 93). Wielu rodziców zapisuje lub nagrywa takie sytuacje i rozmowy, ale nieczęsto stanowią one przedmiot badań czy refleksji naukowych.

### 4.3. Działania rodzicielskie w praktyce – pokłosie projektów

Rozwiązania mające wspomóc transmisję polszczyzny w konkretny sposób, czyli taktyki, są często opisywane w literaturze przedmiotu. Chociaż nie występują pod taką nazwą, kryją się czasem pod sformułowaniami użytymi w pytaniach ankietowych dotyczących działań stosowanych przez rodziców na co dzień w projektach I oraz III. Respondenci mieli m.in. określić, w jaki sposób przekazują dzieciom język polski i jak wspierają jego rozwój w warunkach pozaszkolnych (I), a także co robią w kwestii jego transmisji (III).

Pytania (w ankietach bardziej uszczegółowione) najczęściej miały charakter zamknięty z dodatkową opcją „inne”. Poniżej przedstawiono fragmentowe dane z dwu badań – głównie te, które zyskały najwięcej zaznaczeń (tabele 1 i 2).

**Tabela 1. Sposoby przekazywania dzieciom języka polskiego przez rodziców (pytanie otwarte, N = 100) (Badanie I)<sup>25</sup>**

Lp.	Przykładowe odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	rozmawiam z nimi po polsku	93
2.	dbam o ich częste kontakty z bliskimi z Polski	71
3.	oglądam z nimi polskie filmy	63
4.	czytam z nimi polskie książki	63
5.	dbam o to, żeby utrzymywali kontakt z dziećmi innych Polaków	41
6.	gram z nimi w gry planszowe po polsku	40

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2. Okoliczności kontaktu dzieci z językiem polskim (N = 286) (Badanie III)<sup>26</sup>**

Lp.	Kategoria	Liczba odpowiedzi	%
1.	komunikacja z rodzicem	278	97,2
2.	komunikacja z rodziną podczas pobytu w Polsce	267	93,4
3.	czytanie polskich książek	220	76,9
4.	komunikacja z rówieśnikami podczas pobytu w Polsce	214	74,8
...			
7.	komunikacja z rodzeństwem	168	58,7
8.	oglądanie polskich filmów	174	60,8

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane dane wyglądają obiecująco; rodzice stosują rozmaite taktyki wspomagające transmisję języka: rozmawiają z dziećmi, dbają o to, by komunikowały się też z innymi, czytają im (relacjonują, że dzieci czytają same), oglądają filmy itp. Jednak, jak wykazał test przeprowadzony w ramach badania II, stopień znajomości polszczyzny u polonijnych nastolatków trudno było uznać za zadowalający. Większość otrzymała z niego oceny dostateczne i niedostateczne (zob. tabela 3) – i to tylko dlatego, że w poprawie zastosowano kryteria hybrydowe: opracowano je na potrzeby testu, łącząc ze sobą wytyczne Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (przeznaczone dla uczniów polskich) i Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (wykorzystywane w ocenie zadań pisanych przez cudzoziemców). Gdyby nie to rozwiązanie, przeważająca część polonijnych nastolatków nie zdałaby testu.

<sup>25</sup> W raporcie z badania I – tabela 13

<sup>26</sup> W raporcie z badania III – tabela 19.

**Tabela 3. Oceny uczniów w przyjętych przedziałach punktowych**

Przedział punktowy	0–29 p.	30–39 p.	40–49 p.	50–60 p.
Ocena	ndst = 2	dst = 3	db = 4	bdb = 5
U. POLSCY	1	12	26	15
U. SZKÓŁ POLONIJNYCH	8	36	19	2

Źródło: Lipińska, Seretny (2023).

Największe różnice między uczniami polskimi i polonijnymi pojawiły się w obszarze sprawności pisania, sprawdzającej pośrednio także stopień opanowania słownictwa. W wypracowaniach uczniów z zagranicy<sup>27</sup> szwankowała kompozycja, cechowała je nieskładność, ubogie i często niefortunne słownictwo, w którego pisowni dominował zapis fonetyczny (zob. Seretny, 2024).

Działania rodziców zdają się nie przynosić pożądanego skutku. Nasuwa się więc pytanie, z jakiego powodu deklarowane przez nich sposoby transmisji języka zawodzą. Postaramy się na nie odpowiedzieć.

Rozmawianie z dziećmi, które dominuje w odpowiedziach respondentów (w tabelach 1 i 2 pozycje z „komunikacją” zostały podświetlone na szaro), jest taktyką bardzo wartościową. Nie wiadomo jednak, jak często konwersacje mają miejsce, jak długo trwają, a nade wszystko – czego dotyczą. Jeżeli obracają się wyłącznie wokół spraw domowych, codziennych, a interakcje słowne są krótkie, zdawkowe, powierzchowne – nie stanowią *inputu* przyczyniającego się do rozwoju języka. Odmiana mówiona jest z natury uboga w środki wyrazu, a znaczna część przekazu może mieć formę pozawerbalną (np. *Majka z niesmakiem pokręciła głowę i wzruszyła ramionami*). Ważne jest więc, „aby komunikacja nie dotyczyła jedynie podstawowych spraw i nie kończyła się na nakazach („siedź prosto”), zakazach („nie mlaskaj”), pouczeniach („jak będziesz jeść tyle cukierków, to ci się zęby zepsują”) czy informacjach („jutro na obiad będą pierogi”)” (Lipińska, 2015b: 325). Z dziećmi trzeba rozmawiać o zjawiskach zachodzących wokół nich, o tym, czego się nauczyły i co działo się w szkole<sup>28</sup>, o ich problemach, troskach i radościach. Zdaniem Miodunki dzieci dłużej zachowują dobrą kompetencję komunikacyjną w języku ojczystym rodziców, jeśli ci używają go „nie tylko jako języka codziennej komunikacji, ale także jako języka rozmów na różne tematy, jeśli dbają o to,

<sup>27</sup> Mowa o ósmoklasistach szkół etnicznych, tj. pozostających poza nadzorem Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (zob. Lipińska, Seretny, 2023).

<sup>28</sup> W jednej z rodzin tato podczas obiadu zawsze pytał (rzecz dotyczy języka natywnego) dzieci, czego nowego dowiedziały się w szkole. Chciał znać szczegóły. Opowiadająca o tym dorosła już kobieta wspominała, jak razem z bratem siedzieli na podwórku i kartkowali słownik, żeby znaleźć odpowiednie słowa na wieczorną rozmowę – na przykład o kątach prostych.

by język etniczny był językiem lektur, programów radiowych i telewizyjnych, rozrywki i sportu” (Miodunka, 2010: 237). Nie można wszak pomijać tematów dotyczących świata dorosłych – ich pracy, relacji z sąsiadami, ekologii itp., a wreszcie spraw dotyczących ich dwóch światów, dwóch żyć. Jeśli jest inaczej, taktyka („rozmawianie z dziećmi / w domu po polsku”), choć sama w sobie trafna, traci na efektywności.

Warto nadmienić, że rodzice powinni dbać nie tylko o treść przekazu, ale też o jego jakość. W języku mówionym najszybciej pojawiają się zniekształcenia czy modyfikacje, których źródłem jest kod kraju osiedlenia, naturalny jest też proces jego kostnienia. Przeprowadzone przez nas badania wykazały, że przeważająca część respondentów (w większości legitymujących się wyższym wykształceniem) była świadoma zmian zachodzących w ich języku ojczystym (tylko 24% uczestników badania III oraz 49% badania I twierdziło, że ich język pozostał taki sam). Na ogół jednak emigranci nie zdają sobie z tego sprawy<sup>29</sup>, a widać to w ich swobodniejszych odpowiedziach i wypowiedziach.

Kolejną taktyką wymienioną przez respondentów było czytanie dzieciom / z dziećmi. Ponownie mamy do czynienia ze sposobem działania godnym pochwały, ale w czytaniu są pożądane: intensywność, ciągłość, dobór książek odpowiedni do wieku i stopnia znajomości języka, a także towarzysząca lekturze rozmowa na jej temat. Czy tak się dzieje w polskich domach na obczyźnie? Tego ankiety nie ujawniają.

Czytanie książek, jak podkreśla Baumgartner (2008: 96–97), to kontakt z językiem literackim, czyli z odmianą nieużywaną na co dzień. Poszerza słownictwo, pomaga w rozwoju mowy, stanowi trening koncentracji. Dzięki umiejętnie artykułowanym przez rodzica tekstom dziecko „uczy się melodii języka, słyszy oraz wychwytuje akcent wyrazowy, rozpoznaje po intonacji głosu czytającego, gdzie jest pytanie, a gdzie zdanie wykrzyknikowe” (Baumgartner, 2008: 96–97). Ma to szczególne znaczenie w przypadku dzieci młodszych, starszym zaś należy pomóc w czytaniu, np. mama/tato czyta na głos dwie strony, a dziecko – po cichu jedną, potem więcej. Również w czytaniu na głos dużą rolę odgrywa „jakość” języka”, czyli w tym przypadku dobra (polska) dykcja, bez naleciałości języka kraju osiedlenia. Serejska-Olszer (2001: 37), kładąc nacisk na ważność czytania, przestrzegając przed unikaniem trudności (czasem wyimaginowanych):

<sup>29</sup> Jedna z nauczycielek szkoły polonijnej, która spóźniła się na warsztaty w Chicago, przeprosiła, mówiąc: *Bardzo przepraszam, ale był straszny trafik na hajteju* (dane pochodzące z obserwacji uczestniczącej). Nic więc dziwnego, że podobnie bywa u uczniów. Odpowiedź nastolatka zdającego egzamin certyfikatowy na poziomie B2 w USA na pytanie: *Czy zajmują się twoi rodzice?* brzmiała: *Mama pracuje na domkach, a tata jeździ na trokerce*. W polszczyźnie standardowej oznacza to, że „Mama sprząta, a tata jest kierowcą ciężarówki”.

namawiam do mówienia po polsku z bliskimi w domu, zwłaszcza z dziećmi oraz do czytania polskich książek. Upieram się, że należy to robić bez względu na trudności w rodzaju „dzieci nie chcą, a książek nie ma”. Te trudności to raczej wykręty, pójdzie na łatwiznę, która prowadzi do powolnego ubożenia języka poszczególnych osób [...].

Trzecią taktyką, najczęściej zaznaczaną w ankietach, było oglądanie polskich filmów. Nie wystarczy jednak posadzić dziecka przed ekranem – telewizyjny przekaz w żadnym razie nie stanowi substytutu opiekuna. Konieczne są nadzór w wyborze treści oraz pomoc w zrozumieniu fabuły filmu. Wszystko, co się widzi i słyszy, powinno stać się przedmiotem rozmowy, w której dziecko ma okazję się wypowiedzieć (z pomocą dorosłego, jeśli to konieczne), a także dogłębnych wyjaśnień – podczas oglądania dziecko nie rozumie wielu słów, ale może domyślać się ich znaczenia z kontekstu. Rodzic ma też okazję do wyjaśnienia realiów, tła kulturowego czy historycznego. Ponadto – niejako w podsumowaniu, np. przy kolacji – można wspólnie uporządkować wątki, dokonać charakterystyki postaci czy podjąć próbę przewidywania dalszego ciągu.

Reasumując: taktyki (bez nazywania ich w ten sposób), o których wykorzystanie pyta się rodziców w wielu projektach, są dobre. Ich niska skuteczność wynika zapewne z tego, że są stosowane nieumiejętnie, nieodpowiednio lub niekonsekwentnie. Poza tym taktyki powinny być wdrażane w powiązaniu ze strategiami, bo tylko przy takim sprzężeniu mają szansę na powodzenie.

## 5. Podsumowanie

W niniejszym tekście podjęliśmy próbę zgłębienia złożonej natury jednego z obszarów rodzinnej polityki językowej, a mianowicie *praktyk językowych*. Skupiłyśmy się na długofalowych (strategie) oraz krótkofalowych (taktyki) działaniach rodziców/opiekunów. Zaobserwowane rozbieżności między deklaracjami rodziców (badania I i III) a stanem języka odziedziczonego dzieci (badanie II) doprowadziły nas do konkluzji, że intuicyjnie realizowanej przez rodziców polityce językowej brak spójności i konsekwencji. Prawie nikt z nich nie zdaje sobie bowiem sprawy z tego, że na obczyźnie język nie będzie się rozwijał samorzutnie, jak to ma miejsce w kraju pochodzenia. Towarzyszy im też błędne wyobrażenie, że przejście dzieci „z jednego środowiska językowego do drugiego odbywa się bezboleśnie” (Cieszyńska, 2006: 49). Może tak być do momentu rozpoczęcia zajęć w przedszkolu lub w szkole. Wtedy dzieci zauważają współobecność dwóch języków: języka domu (grupy pierwotnej, sta-

nowiącej jedyny znany im świat) i języka otoczenia, które do tej pory, trochę poza ich świadomością, koegzystowały w zgodzie. Początek socjalizacji wtórnej, czyli wchodzenie w relacje m.in. z rówieśnikami, wywołuje w nich potrzebę oraz chęć komunikowania się w języku kraju osiedlenia. Pojawiają się wówczas konflikty, gdyż „dzieci – zbyt młode, niedojrzałe, aby zrozumieć wartość użytkową, a bardziej jeszcze emocjonalną, języka rodziców – buntują się” (Mostwin, 1995: 4). Stąd tak wielka waga mądrej troski opiekunów o ten język i nieustawania w wysiłku wkładanym w jego transmisję. Jest to dla nich zadanie niełatwe, które podejmują najczęściej bez stosownej wiedzy i żadnego przygotowania – i nie jedyne, jakie przed nimi stoi. Emigracja bowiem niesie ze sobą wiele problemów, bywa przyczyną życiowego zamętu, emocjonalnego rozchwiania, innymi słowy – wspomnianych wcześniej kryzysów.

Kondycja polszczyzny dzieci wychowywanych na emigracji, dla których polski stanowi język odziedziczony, jest bardzo uzależniona od rodzinnej – a tak naprawdę od rodzicielskiej – polityki językowej<sup>30</sup>, wspomaganej w wielu przypadkach przez dziadków i/lub starsze rodzeństwo.

Należałoby zatem zadbać o sposób uzmysłowienia rodzicom ich kluczowej roli oraz podsuwać konkretne rozwiązania, np. uświadamiać im, czym są strategie, a czym taktyki stosowane w celu podtrzymywania i rozwijania znajomości języka u dzieci. Powinny być za to odpowiedzialne stosowne jednostki oświatowe, np. Ośrodek Rozwoju Edukacji za Granicą, Polska Macierz Szkolna, Zrzeszenie Nauczycieli Polskich, Kongres Polonii Amerykańskiej, na których spoczywa obowiązek prowadzenia polityki językowej, a także nauczyciele w szkołach polskich podczas zebrań (wywiadówek). Oprócz tego zasadne jest przygotowywanie poradników dla rodziców, opracowanych w nieskomplikowany i kompaktowy sposób. Przykładem jest pozycja *Zachowaj polskość na obczyźnie. Vademecum dla rodziców dzieci z doświadczeniem migracji* (zob. <https://odnswp.pl/vademecum-dla-rodzicow-dzieci-z-doswiadczeniem-migracji/>), stanowiąca część wspomnianego projektu III.

## Bibliografia

- Baumgartner B. (2008), *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie*. Gdańsk: Harmonia.
- Bernstein B. (1962), *Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements*. „Language and Speech”, nr 5, s. 221–240.

<sup>30</sup> Sposób jej prowadzenia nie był dotychczas przedmiotem kompleksowych badań, w których w przyszłości konieczne będzie stosowanie opcji uszczegółowionych, czyli nie tylko pytanie „o komunikację z dzieckiem”, ale też o jej okoliczności, tematykę, długość; nie tylko o „czytanie”, ale też o częstość lektury i długość czasu przeznaczanego na czytanie itd.

- Birch A., Malim T. (1997), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczynski, M. Olejnik. Warszawa: PWN.
- Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Curdt-Christiansen X.L. (2009), *Visible and invisible language planning: Ideological factors in the Family language policy of Chinese immigrant families in Quebec*. „Language Policy”, nr 8(4), s. 351–375.
- Curdt-Christiansen X.L. (2013), *Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity*. „Language Policy”, nr 12, s. 1–6.
- Curdt-Christiansen X. L., Huang J. (2020), *Factors influencing family language policy*, (w:) Schalley A.C., Eisenclas S.A. (red.), *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development*. De Gruyter Mouton, s. 174–193.
- Czeniek A. (2015), *Język polski mniej lub bardziej dziedziczony – o czynnikach wpływających na kompetencję językową dzieci polskich emigrantów*. „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 90–100.
- Czykwini E., Misiejuk D. (2002), *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok: Trans Humana.
- Deprez Ch. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Döpke S. (1992), *One Parent – One Language: An Interactional Approach*. Philadelphia, USA/Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Draaisma D. (2010), *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Dubisz S. (1997), *Język polski poza granicami kraju – wstępne informacje i definicje*, (w:) Dubisz S. (red.), *Język polski poza granicami kraju*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, s. 13–46.
- Gajda S. (2013), *Współczesna polityka językowa*, (w:) Dunin-Dudkowska A., Małycka A. (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 61–74.
- Hamers J. F., Blanc M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*. 2<sup>ème</sup> ed. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hagège C. (1996), *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- King K.A., Fogle L.W., Logan-Terry A. (2008), *A Family Language Policy*. „Language and Linguistic Compass”, nr 2, s. 907–922.
- King K.A., Fogle L.W. (2017), *Family language policy*. In *Language Policy and Political Issues in Education*, (w:) McCarty T., May S. (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. Cham, Switzerland: Springer, s. 297–313.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.

- Lanza E. (1997), *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E. (2015a), *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości Etnicznej*. „Poradnik Językowy” nr 8, s. 73–89.
- Lipińska E. (2015b), *O transmisji polskości w Australii*, [w:] *Szkolnictwo polskie poza granicami Rzeczypospolitej po roku 1918*, Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie, Zeszyty Naukowe, seria trzecia, nr 3, Londyn, s. 323–335.
- Lipińska E. (2019), *Język polonijny czy języki polonijne?* „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (24), s. 191–206.
- Lipińska E. (2022), *Czy polszczyzna odziedziczona jest językiem zagrożonym?* „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 317–330.
- Lipińska E., Seretny A. (2023), *Kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym – podsumowanie projektu badawczego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 293–303.
- Lipińska E., Seretny A. (2025), *Stan języka odziedziczonego w świetle badań*. „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 14–27.
- Lisek G. (2011), *Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej Republiki Słowackiej*. „Język, Komunikacja, Informacja”, nr 6, s. 79–89.
- Mazur J. (2021), *Glottodydaktyczne aspekty polskiej polityki językowej*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Univeristas, s. 141–170.
- Mejnartowicz A., Kuźniak D. (2017), *Strategie migracyjne: integracja językowa a utrzymanie języka polskiego w rodzinach w dwujęzycznych regionach Hiszpanii – przykład Katalonii i Balearów*. „Studia Humanistyczne AGH”, nr 16(1), s. 53–69.
- Mielczuk I. (1999), *Słowo o Annie*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Język – umysł – kultura*. Anna Wierzbicka. Wybór prac. Warszawa: PWN.
- Mingyue Gu M., Wanyu Ou A., Lu Ch., Chi-kin Lee J. (2025), *A Systematic Review of Family Language Policy Studies From 2008 to 2024*. „International Journal of Applied Linguistics”, <http://doi.org/10.1111/ijal.12767>.
- Miodunka W.T. (1990), *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej*, (w:) Miodunka W. T. (red.) *Język polski w świecie*. Zbiór studiów. Warszawa-Kraków: PIW, s. 105–125.
- Miodunka W.T. (2003), *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas.
- Miodunka W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, (w:) Gruchała J.S., Kurek H. (red.), *Silvarerum philologiarum*. Studia

- ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Mostwin D. (1995), *Trzecia wartość*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Murrmann J. (2019), *Rodzinna polityka językowa. strategie komunikacyjne w wychowywaniu dzieci trójjęzycznych*, „Socjolingwistyka”, nr XXXIII, s. 193–207.
- Niedzielski H. (1992), *Demokracja w nauczaniu języka polskiego w rodzinach polonijnych lub szkołach i na uczelniach poza Polską*, (w:) Nowakowska-Kempna I. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego*, s. 145–154.
- Pawłowski A. (2006), *Problemy polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej*. „Socjolingwistyka”, nr 20, s. 7–17.
- Piotrowska-Breger K. (2004), *Ameryka – to nie tak miało być*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls [non vid].
- Puławczewska H. (2017), *Nastawienia wychowawcze rodziców wobec przekazywania języka rodzimego na emigracji na przykładzie języka polskiego w Ratyzbonie*. „Edukacja”, nr 4(143), s. 90–105.
- Rabiej A. (2007), *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Romanowski P. (2021), *Family Language Policy in the Polish Diaspora. A Focus on Australia*. London: Routledge.
- Romanowski P. (2022), *Koncepcja rodzinnej polityki językowej na przykładzie rodzin polsko australijskich*. „Roczniki Humanistyczne”, t. 70, nr 6, s. 147–163.
- Romanowski P. (2023), *Affordances of code-switching in Polish-Australian families: An exploration of language ideologies, practices and management*. „International Journal of Bilingualism”, nr 28(5), s. 907–925.
- Seppik R., Zabrodskaja A. (2022), *Language Practices within the Mixed Spanish-/Italian-/French- and Estonian-Speaking Families in Tallinn*. „Societies”, nr 12(4), 115.
- Serejska-Olszer K. (2001), *Polszczyzna z oddali. Język polski w anglojęzycznym świecie*. Poznań: Media Rodzina.
- Seretny A. (2024), *Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym*. „Neofilolog”, nr 63/1, s. 82–99.
- Seretny A., Lipińska E. (2024), *Wpływ rodzinnej polityki językowej na żywotność języka odziedziczonego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 34(2), s. 1–17.
- Spolsky B. (2004), *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky B. (2012), *Family language policy – The critical domain*. „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, nr 33, s. 3–11.
- Stępkowska A. (2017), *Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. XVII, s. 329–343.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Lankiewicz H. (2019), *The dynamics of Family Language Policy in a family: A longitudinal case study*. „Applied Linguistics Papers”, nr 26(1), s. 169–184.

Wróbel J. (2002), *Podwójne życie Polonusa, czyli ontologia emigranta po 1989 roku*, (w:) Klimaszewski B. (red.), *Emigracja z Polski po roku 1989*. Kraków: Wydawnictwo Grell, s. 137–151.

### Netografia

Gołębiowska A., 2005, *Chorzy na emigrację*, <http://www.redakcjapolska.dk/emigracja.htm> [DW 17.07.2025].

Grosjean F., 2015, *One Person–One Language and Bilingual Children. The amazing beginning of modern OPOL*, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201504/one-person-one-language-and-bilingual-children> [DW 17.07.2025].

Lipińska E. i in. (2022), *Polszczyzna odziedziczona jako język potencjalnie zagrożony*, <http://okp.krakow.pl/2022/04/raport-z-projektu-badawczego-polszczyzna-odziedziczona-jako-jezyk-potencjalnie-zagrozony/> [DW 17.07.2025].

Lipińska E., Seretny A. (2023), *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*, zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego> [DW 29.07.2025].

Pluska K., 2019, *Miękko o kompetencjach*, <https://www.katarzynapluska.pl/wp-content/uploads/2019/03/Skala-stresu-Holmesa-i-Rahea.pdf> [DW 17.07.2025].

SJP, <https://sjp.pwn.pl/sjp/kryzys;2565070.html>.

Seretny A., Lipińska E. (2024), *Raport z projektu badawczego „Rodzinna polityka językowa wobec polszczyzny na obczyźnie”*, <https://odnswp.pl/wp-content/uploads/2024/02/Raport-X-1.pdf> [DW 30.08.2025].

Świątek D. i in. (2016), *Polish your Polish – Badania i popularyzacja języka polskiego wśród Polonii amerykańskiej*. Fundacja Dobra Polska Szkoła (Nowy Jork), *Think!* (Warszawa), Rada Języka Polskiego przy Polskiej Akademii Nauk (PAN), <https://pbp.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2015/05/Polish-Your-Polish-Badania-i-popularyzacja-jezyka.pdf> [DW 17.07.2025].

Wróbel J., 2012, *Emigracja musi boleć, czyli jak sobie radzić z emigranckim stresem*. <http://psychologia.net.pl/artykul.php?level=650> [DW 17.07.2025].

Received: 20.09.2025

Revised: 10.02.2026

Accepted: 20.02.2026