

Hanna Pułaczewska

Uniwersytet Szczeciński

Wydział Filologiczny

ORCID: 0000-0002-7155-8306

„Niemiecka szkoła, polski dom”. Analiza wypracowań o roli polskiej kultury i języka polskiego w życiu nastolatków pochodzenia polskiego w Bawarii*

Summary

“GERMAN SCHOOL, POLISH HOME.” AN ANALYSIS OF ESSAYS BY CHILDREN OF POLISH IMMIGRANTS IN BAVARIA – THE PLACE OF THE POLISH CULTURE AND LANGUAGE

The primary goal of the study is to assess the perception of self and the social environment in Polish teenagers from the so-called generation 1.5 in Germany, that is, people who moved to Germany as children and adolescents, accompanying adult immigrants. The secondary goal was to compare this group with teenagers of Polish origin born and socialised in Germany. The instruments of corpus linguistics such as listing of keywords and limited keyword-based contextual analysis were applied to analyse a corpus of 37 essays by respondents aged 13–17 and attending courses of the Polish language and culture in Regensburg and Munich, on the topic “German school, Polish home. People, cultures, languages and the role of Polish in my life.” A considerable difference occurred between both groups. Teenagers from Poland cast their essays in a narrative form reporting the process of immigration, their daily struggle for social adaptation, and their hopes for future improvement. The reports exposed tension and struggle caused by the difficulty to reach the intended goals, such as adequate school achievement, social acceptance and maintenance of bonds with Poland. Teenagers born in Germany cast their reports prevaillingly in a static or iterative form, viewing themselves

* Badania przeprowadzono w ramach projektu „Środowiskowe, edukacyjne i medialne uwarunkowania witalności języka polskiego wśród młodzieży szkolnej w Ratyzbonie”, sponzorowanego przez Narodowe Centrum Nauki pod numerem 2013/10/M/HS2/00535. Projekt zrealizowano przy współudziale zakładu Deutsch als Zweitsprache Uniwersytetu w Ratyzbonie pod kierownictwem prof. Ruperta Hochholzera.

as exceptional in a positive sense, and took pride in their bilingualism and biculturalism. The analysis also revealed different roles played by attending the Polish classes in both groups.

Key words: immigration, generation 1.5, diaspora, heritage culture, cultural identity

red. Paulina Marchlik

Wstęp

„Spośród około 185 członków Narodów Zjednoczonych (właściwie to raczej «państw» niż «narodów») zaledwie dwanaście można uznać za etnicznie homogeniczne. Wszystkie pozostałe mieszczą w swoich obszarach różne grupy etniczno-kulturowe czy nawet «ukryte» lub «bezpaństwowe» narody. Dzielą je mniej lub bardziej wyraźne granice kulturowe, reprezentujące linie podziału wedle rozmaitych ras i kultur, czyli języków, religii, lokalnych sentymentów i historycznych wspomnień” – pisał Jerzy Smolicz w 2004 r. w artykule noszącym znamienity tytuł *Przekraczanie granic kulturowych w epoce globalizmu*. Ta różnorodność etniczna społeczeństw i związana z tym konieczność przystosowania się jednostek i systemów do działania w warunkach wielokulturowości jest wynikiem nieprzerwanej ludzkiej mobilności. W ostatnich dekadach wzrost liczby ludności świata przydał temu zjawisku charakter jeszcze bardziej masowy niż miało to miejsce w przeszłości; w roku 2015 liczba osób przemieszczonych poza granice swojego kraju wynosiła 244 miliony (*World Migration Report 2018*), ponad dwa razy tyle co w roku 1965. Migracja i osoby przemieszczone stają się coraz częściej obiektem zainteresowania polityków i opinii publicznej, jak również przedstawicieli systemów edukacyjnych i nauki.

Na tym tle sytuują się masowe migracje Polaków, które nasiliły się znacznie po zniesieniu utrudnień w dostępie do unijnego rynku pracy w latach 2004–2011. W Republice Federalnej Niemiec w latach 2011–2014 Polacy stanowili największą grupę nowo przybyłych; w kolejnym 2015 r. liczba obywateli polskich nieposiadających niemieckiego obywatelstwa zwiększyła się z około 491 do około 741 tysięcy osób¹.

Osobom dorosłym osiedlającym się dobrowolnie w Niemczech często towarzyszą dzieci, dla których emigracja ma charakter przymusowy. Wiąże się ona z separacją od dotychczasowego środowiska społecznego i koniecznością przystosowania się do nowych warunków życiowych, co stanowi poważne

¹ Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerregisters, Statistisches Bundesamt, 2015.

wyzwanie dla samookreślenia oraz redefinicji własnego związku z Polską jako krajem pochodzenia, jak również redefinicji znaczenia i funkcji języka polskiego jako aspektu własnej sytuacji życiowej.

Niniejszy artykuł poświęcony jest postrzeganiu własnej sytuacji językowej i kulturowej przez grupę polskojęzycznych nastolatków w wieku od 13 do 17 lat przybyłych z Polski do Niemiec, zamieszkałych w dwóch bawarskich miastach – Monachium i Ratyzbonie – i uczęszczających na kurs języka polskiego organizowany przez władze miasta (w Ratyzbonie) lub zajęcia sobotnie w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym zarządzanym przez konsulat RP (w Monachium) w roku szkolnym 2014/15. Wybór tej grupy respondentów motywowany był ich stosunkowo łatwą dostępnością, wiekiem sprzyjającym samodzielnej refleksji i samookreśleniu oraz wspólnym profilem adaptacji środowiskowej, polegającym na pielęgnacji związku z kulturą i językiem Polski jako kraju pochodzenia. Dodatkowym aspektem badania jest porównanie tej grupy respondentów – tzw. pokolenia 1.5, jak nazywa się dzieci i młodzież urodzoną w kraju pochodzenia i towarzyszącą rodzicom w emigracji – z równoległą grupą nastolatków uczęszczających na te same zajęcia, lecz urodzonych w Niemczech w rodzinach emigrantów z Polski, czyli tzw. pokoleniem 2.0.

Głównym celem badania jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób nastolatki przybyłe do Niemiec i kultywujące związki z Polską poprzez udział w zajęciach z języka polskiego postrzegają swoje przemieszczenie kulturowe i jakie aspekty tego przemieszczenia są najczęstszym przedmiotem refleksji?
- Jaką wartość osobistą stanowią dla nich język polski, polska kultura, związek z Polską i szkoła polska?

Celem drugoplanowym jest wskazanie różnic w ujęciu tematyki kulturowej i językowej w refleksjach nastolatków posiadających doświadczenie migracji i osób urodzonych w Niemczech, wychowujących się od początku w warunkach dwukulturowości i dwujęzyczności polsko-niemieckiej.

Badania nad akulturacją młodzieży w warunkach emigracji

Akulturaacja to adaptacja do nowego środowiska kulturowego, czyli proces zmiany kulturowej i psychologicznej następującej w efekcie kontaktu z inną kulturą (Berry 2003). Zmiany kulturowe obejmują płaszczyznę obyczajową, ekonomiczną i polityczną. Psychologiczne zaś dotyczą przeobrażenia tożsamości

kulturowej jednostek (Phinney 2003), zachowań w stosunku do własnej i obcej grupy etnicznej i nastawień do samego procesu akulturacji (Berry i in. 2006). Adaptacja środowiskowa zawiera dwa zasadnicze składniki: adaptację psychologiczną – poczucie dobrostanu (*wellbeing*) oraz adaptację społeczną – umiejętność i poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie (tamże). Próba opisanego procesu akulturacji w obrębie nauk psychologicznych zaowocowała stworzeniem modeli, wśród których najpowszechniejszym zastosowaniem cieszy się kategoryzacja strategii akulturacyjnych w oparciu o dwa parametry: zachowanie kultury wyjściowej i zaangażowanie w kulturę przyjmującą (Berry 1988). Różne wartości tych dwóch parametrów sytuują jednostkę w obrębie poszczególnych kategorii modelu (separacja – zachowanie tylko kultury wyjściowej, asymilacja – akceptacja kultury przyjmującej i odrzucenie kultury wyjściowej, integracja – wysoki stopień zaangażowania w obie kultury, marginalizacja – wyobcowanie z obu kultur). Model ten był stosowany w licznych badaniach o charakterze ilościowym nad akulturacją osób dorosłych (np. Ward i Kennedy 1994; Horenczyk 1996), w późniejszym okresie również nad akulturacją dzieci i młodzieży (np. Fulgini 2001; Berry i in. 2006; Schachner i in. 2017). Wyniki tych badań wskazują ogółem na pozytywną korelację między integratywnym typem akulturacji a adaptacją psychologiczną i społeczną zarówno u dorosłych, jak i nastolatków. Sytuację dzieci i młodzieży cechuje przy tym większa zmienność uwarunkowana dorastaniem (por. Phinney 1989; Pułaczewska 2017). Ponadto wypełnianie obowiązku szkolnego oznacza automatycznie znaczny stopień uczestnictwa w kulturze przyjmującej, m.in. poprzez funkcjonowanie jako członek wspólnoty klasowej i szkolnej. Zarazem szkoła egzekwuje od dzieci i młodzieży ciągły postęp w zakresie kompetencji językowej w nowym języku, wiedzy społeczno-kulturowej oraz kompetencji społecznych (por. Machowska-Kościak 2017).

Różnice między dziećmi i młodzieżą towarzyszącą rodzicom w zmianie miejsca pobytu (tzw. pokoleniem 1.5) a dziećmi i młodzieżą urodzoną już w kraju przyjmującym (pokoleniem 2.0) są rzadko uwzględniane w badaniach. Jeden z wyjątków stanowią prace Rubena G. Rumbauta, który proponuje nawet wprowadzenie dokładniejszych rozróżnień (pokolenie 1.25/1.5/1.75), gdyż uważa wiek przybycia do kraju przyjmującego za zasadniczy czynnik wpływający na przebieg akulturacji (por. Rumbaut 2004).

Istotnym postępowaniem w rozwoju teorii akulturacji jest identyfikacja poszczególnych źródeł zaburzeń dobrostanu jednostki doświadczającej migracji: stresu akulturacyjnego, stresu mniejszościowego i stresu roli społecznej (por. Saldaña

1994). Zaburzenia te wynikają z intensywnego kontaktu z obcą kulturą, stanowiącego znaczny wysiłek poznawczy i emocjonalny, z bycia postawionym w roli członka mniejszości mającej utrudniony dostęp (w rzeczywistości lub w wyobrażeniu) do cenionych zasobów i przywilejów oraz z koniecznością funkcjonowania w danej roli społecznej (np. ucznia, studenta).

Swoistą przeciwwagą badań skoncentrowanych na ujemnych skutkach psychologicznych migracji stanowią opracowania wskazujące na korzyści wynikające z przynależności do więcej niż jednej kultur. Do prekursorów tego nurtu należą Ramirez i Castaneda (1974), którzy wskazali, iż wychowanie wielokulturowe stwarza sprzyjające warunki dla rozwoju zdolności przystosowawczych, komunikacyjnych i empatycznych.

Jeśli chodzi o naukową analizę kondycji dorosłych migrantów z ziem polskich, najdonioślejszą pozycję zajmuje słynna książka socjologów Floriana Znanieckiego i Williama Thomasa *The Polish Peasant in Europe and America/ Chłop polski w Europie i Ameryce* (1918–1920, wyd. polskie 1976), oparta na listach i pamiętnikach dziewiętnastowiecznych chłopów. Zainspirowani metodologią Znanieckiego i jego wizją opartej o badania jakościowe „socjologii humanistycznej”, Smolicz i Secombe (1981) badali w latach 70. ubiegłego wieku elementy polskiej tożsamości u młodzieży pochodzenia polskiego urodzonej w Australii, posługując się wypracowaniem tematycznym jako narzędziem badawczym. Smolicz i Secombe (1981) opisali syntezę i koegzystencję odmiennych wartości kulturowych (akulturacji przez integrację) w obrębie osobowych systemów kulturowych swoich respondentów. Sytuacji obecnego polonijnego pokolenia 1.5, czyli nastolatków z rodzin, które opuściły Polskę w ciągu ostatnich kilkunastu lat, poświęcone jest m.in. badanie Augustyniak (2013), przeprowadzone w Irlandii w oparciu o wywiady z młodzieżą. Uwaga autorki koncentruje się na problemie słabej znajomości języka angielskiego i wynikającej z niego alienacji środowiskowej. Ciekawym przyczynkiem do najnowszych badań nad akulturacją pokolenia 1.5 w systemie edukacyjnym na emigracji są prace Machowskiej-Kościak (2016, 2017), oparte na przeprowadzonym w Irlandii badaniu longitudinalnym. Machowska-Kościak (2016) powtarza za Millerem (2003), że podwójny punkt kulturowego odniesienia, tzn. współlistnienie w jednostce kultury odziedziczonej i nowej, utrudnia jej negocjację własnej tożsamości i wizerunku. Podkreśla również aspekt władzy immanentny w systemie szkolnym, oparty o nierówny podział przywilejów według kryterium przystosowania się ucznia do określonych przez szkołę wymagań, oraz związaną z tym odpowiedzialność etyczną szkoły za uwzględnienie specyficznych potrzeb młodzieży z rodzin

emigranckich. Artykuły przedstawiają sylwetki uczniów uczęszczających na zajęcia w szkole polskiej i zaangażowanych w obie kultury, jak również sylwetki dzieci nieuczęszczających na takie zajęcia, u których nastąpiło oddalenie się od kultury polskiej.

Metoda i próba badawcza

Przedmiotem analizy są teksty wypracowań na temat „Niemiecka szkoła, polski dom – ludzie, kultury i rola języka polskiego w moim życiu”, zgromadzone w roku 2015 i powstałe na zajęciach z języka polskiego bądź jako dobrowolne prace domowe. Inspirację metodologiczną stanowiła wspomniana już tu praca Smolicza i Secombe (1981), którzy zastosowali wypracowanie jako narzędzie badania tożsamości kulturowej młodzieży polonijnej w Australii.

W badaniu wzięły udział 24 osoby przybyłe z Polski, w tym 14 dziewcząt i 10 chłopców, oraz 13 osób zamieszkałych w Niemczech od urodzenia, w tym 6 dziewcząt i 7 chłopców. W tej ostatniej grupie znajdowały się trzy osoby z rodzin polsko-niemieckich i dziewięcioro nastolatków z rodzin polskojęzycznych, w tym jedna osoba, która spędziła w Polsce cztery lata w okresie późnego dzieciństwa, a następnie powróciła do Niemiec. Respondenci z pierwszej grupy spędzili w Niemczech od pół roku do sześciu lat.

Uczniowie zostali zachęcieni do uczestnictwa w badaniach dwiema nagrodami o wartości 50 euro za najlepsze wypracowania (co premiowało szczególnie zaangażowanie i wysoki nakład pracy) oraz dwiema nagrodami losowymi o wartości 20 euro (co premiowało sam udział w badaniach niezależnie od umiejętności pisarskich). Zostali też zapewnieni, że ich tożsamość nie zostanie ujawniona.

Wypracowania nastolatków przybyłych z Polski zostały sformułowane w języku polskim. Spośród nastolatków urodzonych w Niemczech troje wybrało język niemiecki. W pozostałych przypadkach wybór języka polskiego nastąpił w tej grupie pod presją nauczyciela pośredniczącego w gromadzeniu danych. Wypracowania osób przybyłych z Polski zawierały średnio około 270 słów, pozostałych – około 250; najdłuższe liczyło 934 słów, najkrótsze 85.

Ponieważ liczba nastolatków uczących się polskiego w szkolnym punkcie konsultacyjnym w Monachium jest niewielka, zawarte w poszczególnych tekstach szczegóły, dotyczące okoliczności życia ich autorów w Polsce i w Niemczech, umożliwiłyby niektórym czytelnikom identyfikację tychże. Nie pozwala

to na nieograniczone cytowanie analizowanych tekstów, co wpłynęło zasadniczo na sposób ich opracowania i prezentacji. Mimo małych rozmiarów korpusu zdecydowaliśmy się poddać go analizie metodami językoznawstwa korpusowego, czyli frekwencyjnej analizie leksykalnej i wybiórczej analizie kontekstualnej opartej na konkordancji (współwystępowaniu wyrazów w tekście). Językowa analiza korpusów tekstów pisanych była z powodzeniem wykorzystywana w badaniach nad zagadnieniami o tematyce społecznej, takimi jak np. postawy społeczne i reprezentacja płci (Bakar 2014), ideologie językowe i nastawienia wobec poszczególnych języków (Graedler 2014) czy opinie na temat emigrantów (Bączkowska 2016). Frekwencyjna analiza leksykalna jest metodą uzyskania informacji o zawartości tematycznej tekstów opartą na skomputeryzowanej analizie częstotliwości występowania poszczególnych leksemów. Słowa-klucze, występujące szczególnie często w danej grupie tekstów i stanowiące o jej specyfice, identyfikowane są poprzez porównanie jej do znacznie większego korpusu referencyjnego zawierającego teksty z różnych dziedzin². W niniejszej analizie wykorzystany został standardowy korpus referencyjny Polish Web 2012, udostępniony przez Sketchengine (sketchengine.com.uk). Niewielki rozmiar korpusu pozwolił dodatkowo na dokonanie analizy tematycznej nieopartej na automatycznym przetwarzaniu danych.

Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że metodologia ta, czyli rezygnacja z całościowego oglądu poszczególnych przypadków na rzecz łącznej analizy tematycznej i leksykalnej całości materiału, nie ograniczyła wglądu w obraz sytuacji egzystencjalnej przedstawianej w wypowiedziach respondentów, a wręcz przeciwnie, pozwoliła na systematyzację rozproszonych w nich wątków.

Wątki tematyczne w wypracowaniach

Wstępny aspekt analizy stanowiło określenie wątków tematycznych pojawiających się w wypracowaniach. Teksty osób „przyjezdnych” zostały zestawione z tekstami grupy „miejskowych”, przy czym niewielki rozmiar tej ostatniej nie pozwala na wyciąganie daleko idących wniosków. Jedynie znacząco duże różnice procentowe między obiema grupami bądź kilkakrotne pojawienie się w jednym z korpusów wątków niewystępujących w ogóle w grupie komplementarnej może sugerować odmienne postrzeganie tematu przez respondentów w obu grupach.

² Dokładniejszy opis tej procedury zawiera np. artykuł Anny Bączkowskiej (2016).

Analiza tematyczna pozwoliła na wyróżnienie 37 głównych wątków pojawiających się w tekście. Obejmują one instytucje społeczne (szkołę, dom, rodzinę, szkołę polską, kurs języka polskiego), zjawiska kulturowe (język polski, język niemiecki, kulturę, politykę), osobiste doświadczenia i intencje (akulturację w Niemczech, tęsknotę za Polską, dyskryminację, dumę, wstyd, trudy i znoje chodzenia do szkoły, plany na przyszłość itp.) oraz role społeczne i grupy współtworzące środowisko społeczne (rówieśników w Polsce i w Niemczech, rodziców, krewnych, nauczycieli). Tabela 1 obrazuje częstotliwość, z jaką poszczególne wątki pojawiały się w obu korpusach. Różnice w pojawieniu się poszczególnych wątków w obu korpusach, wykazujące istotność statystyczną na poziomie $p < 0,05$ ($df = 1$, $\chi^2 > 3,84$), zostały wyróżnione w tabeli tłustym drukiem.

Nie stanowi niespodzianki fakt, że wątkami pojawiającymi się najczęściej są te aspekty rzeczywistości społecznej, które podyktowało sformułowanie tematu zawarte w tytule. Wyraźnie wskazuje on język polski, kulturę, szkołę i dom, jako oczekiwane ramy tematyczne tekstu. Wątkami najczęściej pojawiającymi się w korpusie „przyjezdnych” – poza tymi „przewidywalnymi” aspektami tematycznymi i zawartymi już w temacie wypracowania – są: język niemiecki, który występował w kontekstach związanych z nauką w szkole, uczęszczanie na zajęcia z języka polskiego oraz trudności adaptacyjne związane z przemieszczeniem w nowe środowisko społeczne i językowe, o których donoszą dwie trzecie respondentów z grupy 1.5.

Tabela 1. Wątki tematyczne pojawiające się w wypracowaniach młodzieży przyjezdnej i młodzieży wychowanej w Niemczech. (Różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ wyróżniono **tłustym drukiem**)

Temat	„Przyjezdni”	„Miejscowi”	„Przyjezdni”	„Miejscowi”
	N = 24	N = 13	(w %)	(w %)
Szkoła	19	4	79	31
Język polski	18	5	75	38
Język niemiecki	18	5	75	38
Dom	16	3	67	23
Trudności adaptacyjne	15	0	58	0
Polska szkoła/kurs	13	7	54	54
koledzy	8	1	33	8
trudy i znoje	1	4	4	31
Rodzice ogólnie	12	2	50	15
Matka	4	3	17	23
Ojciec	1	2	4	15

Polska kultura (ogółem)	13	5	54	38
ogólnik	10	3	42	23
tradycje i święta	5	2	21	15
relacje międzyludzkie	0	1	0	8
kuchnia	2	1	8	8
książki	3	1	13	8
filmy	1	0	4	0
historia	4	1	17	0
religia	2	1	8	0
naród	1	0	4	0
zachowanie polskiej kultury	8	3	33	0
Zadowolenie z życia w Niemczech	8	0	33	0
Waga polskości/polskiego	13	4	54	31
Duma z polskości	1	1	4	8
Wstyd w związku z polsnością	1	2	4	15
Tęsknota za Polską	8	1	33	8
Plany na dalszą przyszłość (ogółem)	7	6	29	46
Plany przyszłego życia w Polsce	3	2	13	15
Plany przyszłego życia w Niemczech	4	3	17	23
zawodowe	2	0	8	0
Nauczyciele	4	0	17	0
Trudy i znoje nauki w szkole niemieckiej	4	0	17	0
Nauka innych języków	1	2	4	15
Zapominanie języka polskiego	3	0	13	0
Mankamenty w języku polskim	0	3	0	23
Koledzy w Niemczech spoza polskiej szkoły	11	5	46	38
Polska przestępczość (fakty i mity)	2	4	8	31
Polska polityka	3	0	13	0
Emigracja z Polski	3	0	13	0
Rodzina w Polsce	6	8	25	62
Koledzy w Polsce	4	1	17	8

Wakacje i święta w Polsce	5	5	21	38
Porównania Polska/Niemcy	8	8	33	62
zajęcia/spędzanie czasu	1	2	4	15
religijność	1	1	4	8
rodzinność	0	2	0	15
relacje międzyludzkie	1	5	4	38
czystość środowiska naturalnego	2	0	8	0
tradycje i obyczaje	7	4	29	31
szkoła	4	0	17	0
prawo i instytucje	0	2	0	15
inteligencja	1	0	4	0
uroda	1	0	4	0
ubiór	1	0	4	0
warunki mieszkaniowe	2	0	8	0
szanse i możliwości	3	0	13	0
podobieństwo kultur	2	2	8	15
Własna dwukulturowość	0	1	0	8
Niechęć do Niemiec i Niemców	1	1	4	8
Doświadczenie dyskryminacji	4	2	17	15
Wielonarodowość Niemiec	5	1	21	8
Oktoberfest i kultura ludyczna w Niemczech	1	1	4	8
Korzyści z nauki języka polskiego/dwujęzyczności	1	4	4	31

Jak widzimy nastolatki „przyjezdni” częściej tematyzowali szkołę, dom, rodziców, język niemiecki i język polski. Problematyzowali również zazwyczaj własne trudności w integracji środowiskowej, co nie wystąpiło w grupie „miejscowej”. Ta ostatnia natomiast stosunkowo częściej poruszała motyw korzyści wynikających ze znajomości języka polskiego.

Trudności adaptacyjne

Refleksję respondentów nad zmaganiem i trudnościami wynikającymi z konieczności przystosowania się do nowego środowiska, obrazują następujące przykłady:

1. „Zaklimatyzowanie się tutaj **nie jest takie proste**”.
2. „Przebywam w Niemczech od ok. 4 miesięcy i muszę przyznać że **bardzo trudno jest zmienić otoczenie**, jeśli chodzi o kulturę a zwłaszcza język”.
3. „Pierwsze miesiące w Bawarii **były dla mnie szokiem**. Nie znałam języka, nie wiedziałam, jaka tu jest kultura i jak powinnam się zachowywać w stosunku do ludzi”.
4. „Z początku **się bałam** tego jak to tutaj będzie”.
5. „Gdy przyjechałam **bardzo bałam się** ludzi, szkoły, nauczycieli. Właściwie wszystkich i wszystkiego, co na mnie czekało. Chodziłam do U-klasy – dla osób, z które nie umięją niemieckiego. No **nie było to takie łatwe**, jak myślałam. Dużo osób dokuczało mi lub nie było dla mnie miłych, ponieważ byłam polką. Co mnie bardzo smuciło. Z czasem zastanawiałam się nawet czy mam się przyznać ze pochodzę z Polski”.
6. „Po moim pierwszym przyjeździe do Monachium **czułem się dziwnie**, ponieważ zmieniłem miejsce życia. Musiałem się przyzwyczaić do życia w innym kraju, do nowego języka, do nowej szkoły itd. Po miesiącu zostałem zapisany do jednej z polskiej szkoły w Monachium. Poczulem się lepiej w towarzystwie rodaków i poznałem nowych przyjaciół”.
7. „Pozostawiając w Polsce rodzinę, przyjaciół, mój pokój, zostawiłam tam również moje dotychczasowe życie. Czas zacząć od nowa, od samego początku. **Nie było to łatwe, wszystko było takie obce**. Obce miasto, język, obca kultura, obcy ludzie. Stojąc w tłumie ludzi, w rynku, czulałam się samotna i zagubiona. Oprócz moich rodziców nie miałam nikogo”.
8. „W mojej ojczyźnie mam kilku przyjaciół, bez których teraz nie umiem żyć. Tak naprawdę to oni mnie wspierali, kiedy **mi było źle i nie czułam się z tym wszystkim za dobrze**”.
9. „Na szczęście jak jestem w domu i odrobię lekcje to włączam komputer i pisze z kolegami z polski i sąsiadami jednocześnie wiec **można wytrwać** lubię chodzić do polskiej szkoły bo mogę spotkać się z rówieśnikami i Polakami”.
10. „Pierwszy dzień szkoły **był okropny** ale z czasem się przyzwyczaiłem. Po miesiącu zaczęłam tęsknić za krajem i ustaliłem że gdy skończę szkole to wrócę do kraju i z tym wykształceniem znajduję pracę”.
11. „**Mój świat obrócił się o 180 stopni**, kiedy dostałam wiadomość, że się przeprowadzamy. Żadnych przyjaciół. Żadnego języka. Nie ukrywam że **to była dla mnie tragedia. Nie wiedziałam co ze sobą począć**. Dostałam się do klasy dla osób nie umięjących języka, którą przeskoczyłam w pół roku, idąc do wyższej. Dalej miałam trudności, ale już troszeczkę mniejsze. Nie miałam prawie przyjaciół. Jedyną osobą, z którą rozmawiałam, z klasy, był mój brat, a przecież nawet nie dogadywaliśmy się najlepiej. Cóż... **to była dla mnie mordęga**. Musiałam się starać, żeby zrozumieć cokolwiek, ale tylko jak przychodziłam do domu, mogłam wrócić do swojego Polskiego królestwa [...] Teraz, dwa lata później, kiedy chodzę do Gymnasium i staram się jak najmocniej na świecie, żeby zdać do następnej klasy, moi przyjaciele z Polskiej Szkoły zawsze mi pomogą. Nawet jeśli chodzi o to, że muszę odpocząć od rzeczywistości. Tak więc... Chyba, choć nie na pewno, pogodziłam się z tym, że jestem tutaj. „Wszystko się jeszcze ułoży”, mówili wszyscy znajomi i cała rodzina, a ja staram się w to wierzyć. Staram się wierzyć, że dobre będzie tylko jutro i jak na razie nie wyciągać marzeń z głowy, bo jeszcze wszystko musi się ustabilizować”.

12. „Dopiero 5 lat jesteś w Niemczech i udało ci się przejść do Gymnasium?» To pytanie zadawał mi chyba każdy w nowej klasie. Na początku brałam ich pytanie, jako wyróżnienie, ale **wtedy jeszcze nie miałam pojęcia, co oznacza Gymnasium dla osoby innej narodowości, czyli takiej jak ja.** W wieku 11 lat mój plan dnia stał się rutyną, nie miałam już czasu wyjścia w tygodniu, czy na lody albo do koleżanki, na to po prostu nie miałam czasu. Dzisiaj mam 15 lat i mój plan dnia się nie zmienił: rano wstaję, przygotowuje się do szkoły, jem, idę do szkoły, wracam do domu o 16, jem, uczę się, idę spać, i tak z dnia na dnia jest tak samo”.
13. „Czasem oczywiście, że brakuje mi rodziny i przyjaciół mieszkających w Polsce, ale życie jest jak gra, o ile pól się poruszysz takie dostaniesz zadanie, nie ważne co otrzymasz musisz to wykonać inaczej odpadasz z gry. Ci wszyscy, którzy pokonali tą drogę i się nie załamali „wygrali grę” i po prostu idą dalej”.

W tekstach z korpusu „miejscowych” opis trudności adaptacyjnych nie występuje – osoby te wyrosły od początku w środowisku niemieckim, uczęszczały do niemieckich przedszkoli i rozpoczęły uczęszczanie do szkoły w Niemczech od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Z podobnych powodów rzadko poruszany jest temat języka niemieckiego. Wyjątkiem jest jedna osoba sklasyfikowana jako należąca do grupy „miejscowych”, gdyż urodziła się w Niemczech, lecz spędziła późne dzieciństwo w Polsce i ponownie reemigrowała do Niemiec we wczesnym wieku nastoletnim.

Na uwagę zasługuje wątek niechęci do Niemiec, Niemców i niemieckiej kultury, który pojawił się dwukrotnie. W pierwszym przypadku respondent wspomina o degradacji społecznej wynikającej z faktu, że jego ojciec wykonuje pracę fizyczną mimo ukończenia studiów wyższych w Polsce. W drugim natomiast dochodzi do poczucia degradacji w wyniku niemożności wyboru własnej ścieżki rozwoju przez ucznia zmuszonego uczęszczać do szkoły o najniższym profilu (ogólnokształcącej szkoły zasadniczej).

14. „Nie lubię Niemców, a o programie nauczania jest głupi, tylko najlepsi mogą się dostać do lepszych szkół i zdobyć lepszą pracę”.

W obu przypadkach podłożem niechęci wydają się być ograniczenia w urzeczywistnianiu roli sprawczej samego nastolatka bądź jego rodzica w warunkach emigracji. Chodzi tu o interpretowany jako wynikły z przyczyn zewnętrznych rozdziew między aspiracjami dotyczącymi pozycji społecznej, definiowanej przez wykonywany zawód, a możliwością uzyskania poprawy w tym względzie – a zatem o przejaw stresu mniejszościowego.

Dom i rodzice

Nieoczekiwanie największy kontrast wystąpił w zakresie nawiązywania do domu rodzinnego i rodziców. Motywy te, występujące bardzo często w wypracowaniach nastolatków przyjezdnych, pojawiają się w wypracowaniach nastolatków miejscowych rzadko i raczej marginalnie. Rodzice stanowią istotny punkt odniesienia dla nastolatków doświadczających przeniesienia w nowe środowisko, nie tylko z racji swojej roli sprawczej, ale również wskutek dzielenia z dziećmi konieczności (i niedogodności) przejścia procesu akulturacji, z czego nastolatki zdają sobie sprawę:

15. „Trudno jest dla mnie Polki, trzymać z niemieckimi uczniami, ich rodzice potrafią angielski, francuski, niemiecki, a więc mogą im w zadaniach domowych, albo przed sprawdzianem pomóc. **A moi rodzice?** Jedyne mogą mi pomóc z matematyki, ale nie narzekam starają się jak mogą, aby mi pomóc”.
16. „**A rodzice**, jedni za wszelką cenę chcą przystosować się do nowej sytuacji, przesiadają niemieckim nastawieniem zaprawionym polską zawiścią i po trzech miesiącach kalectwem język Goethego jak przedstawiciel subkultury emo swoje nadgarstki, spacerując ulicami prowincjonalnej Nysy na pytania córki odpowiada już tylko w swoim nowym ojczystym języku. Drudzy za to cierpią męki, czują się jak sama Polska w XVIII wieku rozdarta między zaborców, kraju, w którym żyją i języka, którym są zmuszeni się posługiwać nie znoszą, z obywateli się wyśmiewają [...]”.
17. „**Dla rodziców** na pewno nie jest proste, znaleźć prace, mieszkanie, opłacić rachunki i wyżywić rodzinę, ale za równo dla nich jak ich dzieci jest to duże przeżycie. Wysłać paroletnie dziecko do szkoły, bez języka, znajomych”.
18. „Ze względu na to, że ja i **moja mama** mieszkamy teraz za granicą nie „hodujemy” polskiej kultury tylko zapoznajemy się z kulturą niemiecką”.

Rodzice ukazywani są również jako osoby dbające o kultywację polskości i zapewnijący jej stały udział w życiu dziecka:

19. „[...] po przyjeździe do Niemczech **mama** znalazła mi tutaj polską szkołę za co bardzo jej dziękuję, ponieważ jestem cały czas na bieżąco z tematem”.
20. „Dowiedziałam się o polskiej szkole od **mojej mamy**. To ona znalazła w internecie ich stronę i pokazała mi”.
21. „Mnóstwo kultur i narodowości. W domu jest inaczej, zawsze tak jak powinno być, tak jak nas nauczono. Każda uczennica czy uczeń próbuje to w jakiś sposób połączyć, w szkole zachowywać się jak inni, a po powrocie do domu przestawiać się tak jak uczyli nas **rodzice**”.
22. „Swoim latoroślom kupują T-shirty z nadrukiem rozpostartego białego orła w koronie”.

Korzyści ze znajomości języka polskiego

Motywy, który pojawia się kilkakrotnie w wypracowaniach nastolatków „miejsowych” i tylko raz w dwukrotnie obszerniejszym korpusie „przyjezdnych”, są korzyści wynikające ze znajomości języka polskiego. Polegają one na ułatwionym przyswajaniu sobie języków obcych i niemieckiego, jak również na jej ogólnie pozytywnym wpływie na osiągnięcia szkolne:

23. „Cieszę się i jestem wdzięczna rodzicom, że wychowałam się dwujęzycznie, bo zawsze dobrze jest znać wiele języków [...] (Tłum. z języka niemieckiego. W oryginale: Ich bin froh und dankbar meinen Eltern das ich 2 sprachig aufgewaschen bin, denn es ist immer gut mehrere Sprachen zu können).
24. „W moim przypadku jest tak, że polski pomaga mi na zajęciach z niemieckiego. Na przykład w odróżnianiu między „das” i „dass”. Niemieckie „dass” odpowiada polskiemu „że” i w ten sposób nie robię już błędów. (Tłum. z języka niemieckiego. W oryginale: In meinem Fall ist es so, dass die polnische Sprache mir im Deutschunterricht hilft. Zum Beispiel beim Unterscheiden zwischen „das“ und „dass“. Das deutsche „dass“ entspricht dem polnischen „že“ und somit mache ich keine Fehler mehr).
25. „Jak już wspomniałem uczyć się francuskiego, aż od pięciu lat, co prawda tylko na dostateczny, i zauważyłem, że słowa mają wiele ze sobą wspólnego. Weźmy słowo „billet”, co po polsku znaczy „bilet”, i widzimy podobieństwa. Co do wymowy, to też łatwiej mi jest wypowiadać akcenty, axons. [...] Ponieważ działałem też jako ministrant, musiałem jak co roku chodzić po domach jako kolędnik. Chodzi się od drzwi od drzwi, misjonuje jak to jest w zwyczaju. Pewnego wieczoru około 19.00 otworzyła nam młoda dziewczyna, też w wieku około 14–15 lat. Nie wiedziała, o co właściwie chodzi, angielski też znała tylko trochę, więc zadzwoniłem do sąsiada. A sąsiad powiedział, że przyjechała na wakacje... z Polski. Nie mogła powiedzieć od razu, że jest Polką? Wszystko jedno, wyjaśniłem, że zbieramy na biedne dzieci i tak dalej, i dała datek. To pokazuje, że języki się przydają ☺”. (Tłum. z języka niemieckiego).
26. „Nim chodziłem do niemieckiej szkoły uczyłem się w zerówce, w polskiej szkole w Monachium. Nawet że trzeba było wstawać w sobotę o 6:00 rano, nie przeszkadzało mi to. Dzięki temu ja miałem bardzo łatwy początek w niemieckiej szkole, bo już umiałem pisać czytać i liczyć”.

Rola polskiej szkoły

Kolejnym tematem poruszonym częściej przez nastolatków „miejsowych” jest trud wkładany w uczęszczanie na zajęcia w szkolnym punkcie konsultacyjnym w Monachium i wyjątkowość tego przedsięwzięcia, co ilustrują wybrane przykłady:

27. „Dla większości moich kolegów i koleżanek jest niezrozumiałe czemu sobotami rano wstaję, idę do takiego miasta jak Monachium, uczę się, odrabiam lekcje [...]”.
28. „Najbardziej zszokowani są, jak dowiadują się, iż w soboty, kiedy oni jeszcze śpią, ja jadę do polskiej szkoły”.

Uczniowie „przyjezdni” poruszali temat uczęszczania na zorganizowane zajęcia z polskiego równie często jak „miejscowi”, ale w swoich wypowiedziach koncentrowali się głównie na ich odmiennym aspekcie, a mianowicie na oferowanej przez nie sposobności spotkania się z polskojęzycznymi rówieśnikami, jak w przykładach poniżej:

29. „Czasem było ciężko, ale miałam jeszcze bardzo dobre koleżanki z polskiej szkoły, gdzie chodzę w soboty – dobrowolnie. Tutaj wszyscy się dobrze rozumiemy i można się nawet poczuć jak w Polsce. Wszyscy mówią po polsku, nie denerwują się i mają, może podobne przeżycia z Niemcami”.
30. „Styczność z moimi rówieśnikami polskimi jest dla mnie wspaniałą chwilą ponieważ mogę z nimi porozmawiać w języku ojczystym”.

Wątki narratywne

Relacje z procesu zmiany i akulturacji są wspólnym motywem większości wypracowań młodzieży przybyłej z Polski. Ich wypowiedzi pisemne mają zasadniczo narracyjny charakter. „Przyjezdni” traktują relacje pisemną jak opowieść autobiograficzną, posiadającą chronologię, będącą opisem zmiany, a w szczególności historią starań i aspiracji, nakierowanych na cele umiejscowione w przyszłości. Narratywne potraktowanie tematu, w postaci przedstawienia historii przeprowadzki do Niemiec i akulturacji w nowym środowisku, wystąpiło w 20 spośród 24 wypracowań. W wypracowaniach młodzieży miejscowej narracja zajmowała stosunkowo niewiele miejsca lub nie występowała w ogóle. Tylko 6 z 13 tekstów zawierało wątek narracyjny, zazwyczaj znacznie mniej rozbudowany³. Poniższe przykłady obrazują typowe cechy ujęcia tematu w tekstach „miejskowych”. Pojawiają się tu licznie przede wszystkim formy czasu teraźniejszego w znaczeniu iteracyjnym (zaznaczonym podkreśleniem w cytatach poniżej):

31. „Nazywam się xxx, mieszkam w Niemczech od trzynastu lat i od początku uczyłam się języka niemieckiego i polskiego. Przeskakiwanie z jednego języka na drugi

³ Do celów porównania *narracja* została zdefiniowana jako wystąpienie dwóch zdań prostych zawierających formę czasownika w czasie przeszłym i powiązanych logicznie (np. związkiem chronologicznym, warunkowym, przyczynowo-skutkowym itd.).

stało się dla mnie rutyną, przez co łatwiej niż niektórym rówieśnikom przychodzi mi nauka języków obcych w szkole, w moim przypadku angielskiego, francuskiego i włoskiego”.

32. „Na codzień w domu rozmawiam po polsku a w szkole, ze znajomymi itd. po niemiecku”.
33. „Moi rówieśnicy z klasy często się mnie pytają jak świętuje Święta Bożego narodzenia itp., często spodziewają się, że tak jak oni i dziwią się jak odpowiadam, że świętuje według polskiej tradycji”.
34. „Niektórzy nawet spodziewają się, że w domu z rodzina mówię po niemiecku lub nie rozumieją, jak nauczyłam się mówić tak płynnie po niemiecku”.
35. „Najbardziej zszokowani są, jak dowiadują się, iż w soboty, kiedy oni jeszcze śpią ja jadę do polskiej szkoły”.
36. Nie rozumieją, że dla moich rodziców i dla mnie nauka polskiego i polskiej historii są ważne, ponieważ należy to do mojej kultury.
37. „Mimo wszystko nie wiem czy bym wybrała życie w Polsce, ponieważ jestem przyzwyczajona do życia w Niemczech i w Polsce nie znam zbyt dużo rówieśników, lecz często i chętnie wracam do Polski, chociaż na kilka dni by spotkać się z rodziną, chrześnymi itd. I czasem tesknie za ojczyzną, lecz czuję się dobrze w Niemczech”.

Analiza leksykalna wypracowań młodzieży przyjezdnej – słowa kluczowe

Jak wspomniano na wstępie w badaniu zastosowane zostały narzędzia badawcze językoznawstwa korpusowego w postaci analizy statystycznej leksemów wchodzących w skład korpusu oraz konkordancji słów o wysokiej częstotliwości występowania. Jest to uzasadnione, jako że przedmiotem naszej analizy jest korpus – jako całość odzwierciedlająca sumarycznie doświadczenie dwukulturowości i dwujęzykowości u nastolatków z rodzin emigranckich, a nie jego wewnętrzne zróżnicowanie.

Na wstępie zbadana została częstotliwość występowania poszczególnych wyrazów w korpusie „przyjezdny” w porównaniu z korpusem referencyjnym Polish Web 2012 (sketchengine.com.uk). Lista słów, które pojawiły się szczególnie często w porównaniu z korpusem referencyjnym, zawiera w pierwszym rzędzie słowa przewidywalne ze względu na gatunek tekstu i tematykę zawartą w tytule (leksemy, które odzwierciedlają osobisty i introspektywny charakter tekstu – formy zaimków „mój”, „sobą”, uniwersalne i ubogie semantycznie czasowniki „jestem” i „mam” oraz leksemy będące powtórzeniem elementów tytułu bądź pokrewne: polska/Polska/Polak/Polka, niemiecki/Niemcy, dom, szkoła, klasa, język, kultura).

W analizie skoncentrowaliśmy się na elementach „z wolnego wyboru”, które okazały się kluczowe dla przedstawienia refleksji respondentów nad ich własną sytuacją życiową. Następujące leksemy z tej grupy wystąpiły szczególnie często w porównaniu z korpusem referencyjnym (w nawiasie podano wielokrotność w porównaniu z tymże):

- leksem *inaczej* (7,6), który pojawia się w kontekście wskazywania na różnice między Polską a Niemcami;
- czasowniki w 1 os. lp. inne niż wymienione wcześniej, wyrażające stany i działania podmiotu – *staram się* (58,9), *mogę* (6,7), *tęsknię* (284,6);
- przysłówki wyrażające ciągłość czasową – *zawsze* (6,6), *nigdy* (4,3), *coraz* (5,2).

W czasownikach w 1 os. lp. respondenci wyrażają postrzeżenie własnych przeżyć wewnętrznych, aktywności i sprawczości na tle dwukulturowej socjalizacji w rodzinie i szerszym otoczeniu społecznym. Przysłówki *zawsze* i *nigdy* wyrażają nieodwracalność, stałość stanów lub procesów, *coraz* – ustawiczną zmianę wraz z kontynuacją jej kierunku.

Staram się

Stosunkowo częste użycie tego słowa w 1 os. lp. (lub z czasownikiem modalnym w 1 os. lp.) odzwierciedla znaczny i świadomy wysiłek wkładany przez młodzież w proces akulturacji w nowym środowisku (38–41) lub też w towarzyszące temu procesowi zachowanie związku z kulturą i językiem kraju ojczystego (42–49). Ilustrują to cytaty z wypracowań:

38. „[...] różnej narodowości i różnej religii. {Stara}m się dostosować do niemieckich obyczajów”.
39. „[...] kiedy chodzę do Gimnazjum i {stara}m się jak najmocniej na świecie, żeby zdać do następnej klasy”.
40. „[...] od czasu do czasu {stara}m się rozmawiać z rodzicami po niemiecku
41. „[...] a ja {staram} się w to wierzyć. {Stara}m się wierzyć, że dobre będzie tylko jutro”.
42. „[...] polskości w życiu codziennym, dlatego też {stara}m się czytać więcej książek i uczęszczam”.
43. „Chodź się naprawdę {stara}m rozmawiać z rodzeństwem po polsku”
44. „Na każde ferie jeżdżę do Polski. {Stara}m się obchodzić święta lecz nie zawsze to wyjdzie”.
45. „Polska jest dla mnie bardzo ważna i {stara}m się mimo przeprowadzki należeć do różnych organizacji”.
46. „Pisząc to wypracowanie {stara}m się jak najlepiej pisać po polsku”.

47. „[...] oczywiście nie wszyscy byli zadowoleni z tego że jakiś Polak do klasy doszedł. Co można zrobić. {Stara}łem się jak najlepiej być miły do każdego [...]
48. [...] to była dla mnie mordęga. Musiałam się {stara}ć , żeby zrozumieć cokolwiek [...]
49. [...] Będę się {stara}ła by moje dzieci także nie zapomniały swojego języka [...]

Mogę

Za pomocą czasownika modalnego „móc” w 1 os. lp. uczniowie zazwyczaj wyrażają intencje związane z podtrzymywaniem swoich związków z Polską, najczęściej podkreślając rolę polskiej szkoły lub kursu języka polskiego jako miejsca, w którym komunikują się w języku polskim oraz obcują z polskojęzycznymi rówieśnikami i polską kulturą.

50. „Styczność z moimi rówieśnikami polskimi jest dla mnie wspaniałą chwilą ponieważ {mogę} z nimi porozmawiać w języku ojczystym”.
51. „Uczęszczanie do polskiej szkoły w Monachium jest dla mnie czymś bardzo ważnym ponieważ {mogę} uczyć się dalej jej historii, gramatyki, natury”.
52. „Jedynymi miejscami w którym {mogę} używać języka polskiego do komunikacji są, dom i szkoła polska”.
53. „Lubię chodzić do polskiej szkoły bo {mogę} spotkać się z rówieśnikami i polakami”.
54. „Tam mam swój dom do którego zawsze {mogę} wrócić”.
55. „Czy kiedykolwiek poczuje się tutaj jak w domu? Teraz, po wielu latach spędzonych tutaj, {mogę} powiedzieć: tak! Nawet mieszkając w Niemczech, nadal {mogę} być Polką”.
56. „Całkowicie wrosłem w polską kulturę i obyczaje, czego nie {mogę} i nie zamierzam się wyzbyć”.

Tęsknię

Przedmiotami wyrażanej bezpośrednio tęsknoty są konkretne osoby pozostawione w Polsce, specyficzne elementy środowiska materialnego i ogólnie Polska jako środowisko życiowe:

57. „Mieszkam w Niemczech od czterech lat. Bardzo {tęsknię} za Polska za siostrami, kolegami, babcią i za kotkom moim jedynym zwierzątkiem”.
58. „Na szczęście spędzamy każde święta w starym domu, z babcią, dziadkiem, ciociami, wujkami, kuzynami i kuzynkami. Bardzo za nimi {tęsknię} a szczególnie za kuzynostwem i dziadkami [...]”.
59. „W Monachium mieszkam od dziesięciu lat i zdążyłam przyzwyczaić się do życia w obcym mieście. Ale jednak nie do końca. Nadal {tęsknię} za małą wsią, w której się wychowałam”.

60. „Czasem {tęsknię} za naszym dużym polskim domem, ale w Monachium są mieszkania po prostu za drogie”.
61. „{Tęsknię} za Polską i jej kulturą i liczę, że w naszym pięknym kraju zniszczonym polityką będzie lepiej i nie będzie emigracji [...]”.
62. „Mieszkam w Niemczech już prawie pół mojego życia i muszę przyznać, że {tęsknię} za Polską, ale nie mogę sobie wyobrazić, zamieszkać tam na stałe”.

Nigdy

Przysłówek „nigdy” towarzyszy odniesieniom do wszystkich trzech płaszczyzn czasowych i służy wyrażeniu intencji zachowania związku z Polską oraz postrzegania ciągłości nastawień obyczajowych – własnych i środowiska społecznego:

63. Po przyjeździe do Niemiec przyrzekłem sobie, że {nigdy} nie zatracę mojej „polskości”.
64. „Polska kultura zawsze będzie ważna w moim życiu i jestem pewny że {nigdy} o niej nie zapomnę”.
65. „{Nigdy} nie zapomnę co Polacy zrobili na wojnie dla swojej ojczyzny”.
66. „{Nigdy} dotąd nie doceniałam tak mojej ojczyzny jak teraz gdy znajduje się poza granicami Polski”.
67. „W domu, którym mieszkam od zawsze obchodziło się wszystkie święta, jak w Polsce, a tradycje, dawane z pokolenia na pokolenie nie mogły być zapomniane. Boże Narodzenie czy Wielkanoc, żadne święto {nigdy} nie zostało pominięte [...]”.
68. „Świat tutaj jest strasznie zabiegany {nigdy} nie ma się na nic czasu w Polsce jest całkiem inaczej”.
69. „Niemcy, jeszcze nie, może {nigdy} nie, oni na Wigilie jedzą tylko sałatkę ziemniaczaną i kielbasę, a u nas [...]”.

Zawsze

Przysłówek „zawsze”, pojawiający się w odniesieniach do przyszłości oraz z formami o znaczeniu iteratywnym, w przeważającej większości przypadków służy podobnie jak „nigdy” wyrażeniu przekonania o niezmienności własnej identyfikacji z polsnością (70–75) oraz podkreślaniu trwałości i niezawodności kultywowania polskich obyczajów i więzi (76–81), wyjątkowo również trwałości negatywnych skutków polskiego pochodzenia (82). Ma więc, podobnie jak *nigdy*, charakter emfaticzny i współtworzy emocjonalny ton wypowiedzi:

70. „Mimo wszystko będę się czuła {zawsze} Polką bez względu na to w jakim kraju się znajduję”.

71. „Polska kultura {zawsze} będzie ważna w moim życiu i jestem pewny że nigdy o niej nie zapomnę”.
72. „Polska to piękny kraj i w moim życiu {zawsze} będzie najważniejsza będę rozwijał jej kulturę, i {zawsze} będę z tego dumny że się tam urodziłem”.
73. „W Niemczech żyje mi się lepiej z powodów materialnych, ma się więcej możliwości. Ale moje serce {zawsze} będzie w Polsce. Tam mam swój dom do którego {zawsze} mogę wrócić”.
74. „Jestem dumnym Polakiem i {zawsze} się z tym odnoszę, dlatego w szkole mówią na mnie „Der Polakk [...]”.
75. „Urodziłem się patriotą i jestem pewny że umrę też jako patriota, {zawsze} kiedy ktoś się mnie pyta o to jak się czuje zawsze porównuje się do dziadka którego też mimo woli wywieźli do Niemiec [...]”.
76. „[...] samej szkoły dla polskich dzieci nie jest danie im jakiegokolwiek wiedzy, której tak czy tak mało kto utrwała w domu, tylko pokazanie najmłodszemu, jak silny jest polski naród, że {zawsze} mogą wrócić do Polski [...]”.
77. „W domu, w którym mieszkam od {zawsze} obchodziło się wszystkie święta, jak w Polsce [...]”
78. „W szkole jest chaotycznie, wszędzie widzimy ludzi z zagranicznych krajów. Mnóstwo kultur i narodowości. W domu jest inaczej, {zawsze} tak jak powinno być, tak jak nas nauczono”.
79. „U nas jest kultura taka że {zawsze} w niedziele chodzimy na Msze świętą”.
80. „[...] kiedy chodzę do gimnazjum i staram się jak najmocniej na świecie, żeby zdać do następnej klasy, moi przyjaciele z polskiej szkoły {zawsze} mi pomogą”.
81. „[...] nie da nam pracy, tylko wiedzę. To co nam zostaje to satysfakcja, że do niej uczęszczamy albo ją ukończyliśmy. Mimo to {zawsze} jest w niej mnóstwo osób młodych jak i dorosłych”.
82. „Z klasą też nie było {zawsze} dobrze, {zawsze} znalazły się tacy, co dokuczali mi, że jestem z Polski albo na widok mojego nazwiska”.

Natomiast w korpusie „miejscowych” *nigdy* i *zawsze* służą do wyrażania uniwersaliów (83–85) oraz powtarzalności doświadczeń (86–94):

83. „Powinno się {zawsze} przyznawać się do kraju z którego się pochodzi, czy z Rosji, czy z Niemiec, Turcji czy z Polski”. (W oryginale: Man sollte immer dazu stehen aus welchem Land man kommt entweder aus Russland, Deutschland, der Türkei oder aus Polen).
84. „[...] {zawsze} dobrze jest znać wiele języków”. (W oryginale: [...] es ist immer gut mehrere Sprachen zu können).
85. „[...] {Zawsze} fajnie jest też porównywać rzeczy ze sobą”. (W oryginale: Es ist auch immer schön Sachen miteinander zu vergleichen).
86. „{Zawsze} dużo się człowiek uśmieje i zastanawia się, jakby to prawdopodobnie było, gdyby się było w Polsce”. (W oryginale: Man lacht {immer} viel und denkt drüber nach wie es wohl wäre wenn man in Polen wäre).

87. „W domu i kiedy jestem z rodziną, mówię {zawsze} po polsku, w szkole po niemiecku”. (W oryginale: Zu Hause und wenn ich mit meiner Familie bin spreche ich {immer} polnisch und in der Schule deutsch).
88. „Po polsku {zawsze} daje mi wskazówki przed walką”. (W oryginale: Auf Polnisch gibt er mir {immer} Tipps vor dem Kampf).
89. „W Polsce, w czasie wakacji, {zawsze} wychodziłem na dwór i byłem cały dzień na powietrzu [...]”. (W oryginale: In Polen, in den Ferien, ging ich {immer} raus und war den ganzen Tag draußen).
90. „Często jadę do polski odwiedzić moich dziadków, i wtedy {zawsze} zauważam różnice pomiędzy Niemcami a Polską”.
91. „Kiedy w Niemczech w święta bożego narodzenia {zawsze} jest podawane mięso, w Polsce to jest zabronione i jest tylko ryba”.
92. „W Polsce jest przystawka, stół z potrawami i tak dalej, na tym się nie oszczędza jest się tak pełnym i {nigdy} nie da się rady tyle zjeść [...]”. (W oryginale: In Pole kommt Vorspeise Buffee und so, da wird nicht gespart man ist so voll und kann {nie} soviel essen [...]).
93. „Idem do Niemieckiej szkoły o nazwie xxx-Realschule w której {nigdy} nie miałem problemów”.
94. „Nie {zawsze} jest to łatwe ponieważ nie którzy mają stereotypy np. że wszystkie polacy kradną”.

Zestawiając użycia określeń *zawsze* i *nigdy* (oraz ich niemieckojęzycznych odpowiedników) w obu grupach nietrudno dostrzec ich znacznie większą rolę w budowaniu emocjonalnego tonu wypowiedzi i wyrażania tożsamości kulturowej w korpusie „przyjezdnych”.

Coraz

Przysłówek „coraz” służy przeważnie opisowi postępującej akulturacji w nowym otoczeniu (95–99):

95. „Przyjechałem tutaj będąc w 4 klasie i przez te 3 klasy w Polsce nie uczyłem się niemieckiego, ale będąc tutaj z roku na rok szło mi {coraz} lepiej”.
96. „[...] lecz z czasem było {coraz} lepiej, już nie liczy się dla mnie opinia innych osób z mojego środowiska”.
97. „{Coraz} bardziej integruje się z osobami z mojej niemieckiej szkoły, bo {coraz} więcej rozumiem, co do mnie mówią”.
98. „Początkowe obsesyjne szukanie podobieństw zanika wraz z {coraz} lepszą aklimatyzacją”.
99. „[...] moim głównym celem było aby umieć dobrze po niemiecku. Minęła 6 klasa i zostałem 2 najlepszym uczniem w klasie. Cel był {coraz} bliżej”.
100. „[...] nie miałam raczej zdania czy chciałabym zostać w Polsce, choć chodziłam do wspaniałej szkoły i osiągałam {coraz} to nowe wyniki w nauce”.

101. „Trzeba było się {coraz} więcej i szybciej uczyć, a nauczyciele nie przymykali oka na złe oceny”.

W korpusie „miejscowym” nie pojawia się *coraz* ani jego niemieckie odpowiedniki; zawarte w nim teksty mają charakter znacznie bardziej statyczny, nie występuje w nich tematyka zmiany i postępu.

Podsumowanie i wnioski

U nastolatków przybyłych z Polski odzwierciedlone w tekście korpusu postrzeganie własnej sytuacji kulturowo-językowej zogniskowane jest wokół zmiany, trudów nauki języka niemieckiego, przystosowania się do wymagań niemieckiej szkoły oraz postępów i spełniania własnych aspiracji w tym zakresie, tęsknoty za ojczyzną bądź pozostawionymi w niej ludźmi i miejscami oraz szukania równowagi duchowej. Uczniowie opisują własną sytuację egzystencjalną za pomocą kluczowych form „staram się”, „mogę”, „tęsknię”, nawiązujących odpowiednio do (1) własnej aktywności, (2) pozytywnych warunków środowiskowych umożliwiających taką aktywność oraz (3) negatywnych aspektów rozłąki, na które nie mają wpływu. Główną oś tematyczną, wokół której respondenci „przyjezdni” budują swoje wypowiedzi, stanowi narracja o charakterze autobiograficznym, poświęcona własnemu trudnemu procesowi akulturacji w nowym, niekiedy odbieranym jako wrogie środowisku oraz zachowywanie elementów kultury polskiej. Narracja ta stosunkowo często zawiera elementy nostalgii za pozostawioną w Polsce przeszłością lub przechodzi w projekcję przyszłości. Respondenci prezentują się na ogół jako aktywne podmioty, zaangażowane w proces swojej przemiany i zapewnienia sobie miejsca w społeczeństwie kraju przyjmującego poprzez zawieranie przyjaźni i postępy w nauce, bądź – w niewielu przypadkach – planujące powrót do Polski. Jednocześnie w narracji występują często „inni” – nauczyciele, rówieśnicy oraz rodzice, dzielący z dziećmi trudności adaptacyjne oraz podtrzymujące ich związki z polskością. Uczniowie często emfaticznie deklarują stałość własnej identyfikacji z polskością, zapewniając kategorycznie, że nigdy się jej nie wyrzekną i zawsze będą ją kultywować, mimo coraz lepszej adaptacji środowiskowej. Inne wątki licznie występujące w korpusie „przyjezdnych” to polska kultura, tematyzowana najczęściej w aspekcie intencji zachowania jej w środowisku niemieckim, ale także w aspekcie kontrastów między tradycjami i obyczajami w Polsce i w Niemczech, zadowolenie z przeprowadzki do Niemiec, które pojawiło się

w co trzecim tekście, jak również uczęszczanie na zajęcia prowadzone w języku polskim i płynące z tego korzyści. Na pierwszy plan wysuwa się w tym miejscu kontakt z polskojęzycznymi rówieśnikami i możliwość uzyskania od nich duchowej podpory. Niechęć do Niemiec i Niemców pojawia się z rzadka, co świadczy o wysokiej gotowości pokolenia 1.5 do integracji społecznej i niskim ryzyku akulturacji przez separację (odrzućenie kultury miejscowej). Wydaje się ona wynikać ze stresu mniejszościowego – ograniczonego wpływu na własną sytuację zawodową (a więc społeczno-ekonomiczną) w nowym środowisku; ograniczenia te dostrzegane są przez respondentów wskutek niepowodzeń własnych lub rodzica w tym względzie. Na podstawie badanego materiału trudno stwierdzić, na ile w nastolatkach z pokolenia 1.5 pojawia się tendencja do marginalizacji (odrzućenia obu kultur), gdyż respondenci rekrutują się z rodzin pielęgnujących więzi z Polską, o czym świadczy fakt, że rodzice umożliwiają im udział w zajęciach Szkolnego Punktu Konsultacyjnego.

U nastolatków „miejscowych” dominują porównania między Niemcami a Polską oraz pozytywna refleksja nad własną dwujęzycznością i dwukulturowością stanowiącą ich wyróżnik na tle grupy rówieśniczej. Przedstawiony obraz jest statyczny, dominuje w nim zdecydowanie opis teraźniejszości i zjawisk powtarzalnych. Niekiedy tematem refleksji stają się negatywne stereotypy na temat Polaków, niekoniecznie brane na poważnie. O języku niemieckim i jego nauce „miejscowi” uczniowie napomykają nieczęsto, gdyż jest on stałym i oczywistym elementem ich środowiska. Tam, gdzie mowa o uczęszczaniu na zajęcia z języka polskiego, na pierwszy plan wysuwa się podkreślanie wkładanego w to wysiłku i jego wyjątkowości na tle grupy rówieśniczej. Charakterystyczny dla grupy „przyjezdnych” wizerunek utrudzonego ucznia, motywowanego do ciągłych wysiłków przez świadomość własnych niedociągnięć i chęć dorównania niemieckim rówieśnikom, zastępuje tu wizja własnej osoby jako jednostki wyjątkowej. Wyjątkowość ta wynika z dwukulturowości i dwujęzyczności, czyli z posiadania szerszego horyzontu myślowego i wyjątkowych umiejętności bądź możliwości, umożliwiających dokonywanie porównań między obiema kulturami – polską i niemiecką – i porozumienie z szerszym gronem bliźnich. Alternatywnie – w niewielkiej liczbie przypadków – występuje również negowanie różnic między Niemcami a Polską i wyrażanie przekonania o braku istotnego wpływu dwukulturowości i dwujęzyczności na własną egzystencję.

Przedstawione tu wyniki dowodzą, że nastolatki posiadające własne doświadczenie emigracji w wieku szkolnym i nastolatki nieposiadające takiego doświadczenia, to grupy bardzo różniące się od siebie, jeśli chodzi o samoocenę oraz stosunek do języka polskiego i polskiej kultury. Uzyskany obraz ma

implikacje pedagogiczne. Potwierdza on wartość „polskiej szkoły” dla dzieci towarzyszących rodzicom w emigracji. Przede wszystkim jako miejsca umożliwiającego kontakt z osobami dzielącymi tę samą sytuację egzystencjalną i doświadczenie życiowe. Dla grupy nastolatków urodzonych w Niemczech jest ona natomiast przede wszystkim narzędziem do umacniania własnej wyjątkowości, ujmowanej w aspekcie pozytywnym. Poczucie wyjątkowości u nastolatków przybyłych do Niemiec z Polski ma inny wymiar, koncentruje się wokół różnic niepożądaných, takich jak nieadekwatność własnych umiejętności do wymagań i oczekiwań otoczenia bądź własnych aspiracji życiowych. Na to nakłada się często – w próbcie, podkreślmy, ograniczonej do nastolatków uczęszczających na zajęcia z języka polskiego, bo tylko o takich tu mowa – woła utrzymania języka polskiego, kultury polskiej jako punktu odniesienia i polskiego poczucia tożsamości. Respondenci mają świadomość, że nie jest to oczywiste, i niejednokrotnie podkreślają trudności oraz rolę innych osób w tym procesie.

Obraz ten pokrywa się częściowo z obserwacjami poczynionymi przez Augustyniak (2013) na podstawie wywiadów z nastolatkami z pokolenia 1.5 wzrastającymi w Irlandii. Również Machowska-Kościak (2016, 2017) zwraca uwagę na znaczny koszt psychiczny konstruowania tożsamości u polskich emigrantów z pokolenia 1.5 w wieku pokwitania. Przedstawione tu wyniki potwierdzają, że przeważającym wspólnym doświadczeniem pokolenia 1.5 jest wysoki poziom stresu akulturacyjnego w początkowym okresie pobytu.

Pożądanę byłoby wypracowanie dla tej grupy całościowej koncepcji wspomagania procesu integracji społecznej, uwzględniającej zarówno potrzebę zachowania więzi z krajem pochodzenia, w tym – rozwój kompetencji językowej, jak i potrzebę poprawienia samooceny w konfrontacji ze stresem akulturacyjnym oraz stresem mniejszościowym. Obecnie nauczanie w szkolnych punktach konsultacyjnych znajdujących się pod opieką polskich konsulatów odbywa się pod opieką MEN i opiera się w całości o program nauczania obowiązujący w szkołach w Polsce. Zagadnienie trudności w integracji społecznej, doświadczenie odrzucenia i sposoby radzenia sobie z nim, różnice między szkołą polską a niemiecką, różnice kulturowe, zagadnienia wielokulturowości w ogóle oraz rozważania i refleksje na temat własnego odnajdowania się w kontekście dwukulturowości i dwujęzyczności, na tle własnej przynależności do jednej z mniejszości etnicznych, mogłyby stanowić cenne uzupełnienie jednostronnego nauczania polskiej historii, geografii czy nauki o społeczeństwie, opartego na materiałach wypracowanych dla dzieci żyjących w Polsce i dla nich przeznaczonych.

Bibliografia

- Augustyniak J. 2013. *Language and Adaptation Barriers of Polish 1.5 Generation in Ireland*, „The New Educational Review”, nr 31.1, s. 142–152.
- Bączkowska A. 2016. *Korpusowa analiza dyskursu związanego z tematyką imigracji w brytyjskiej prasie opiniotwórczej*, „Conversatoria Linguistica”, nr 10, s. 7–25.
- Bakar K.A. 2014. *Attitude and Identity Categorizations: A Corpus-based Study of Gender Representation*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 112, s. 747–756.
- Berry J. 1988. *Acculturation and Psychological Adaptation: A Conceptual Overview*, [w:] *Ethnic Psychology: Research and Practice with Immigrants, Refugees, Native Peoples, Ethnic Groups and Sojourners: Selected Papers from the North American Regional IACCP Conference on Ethnic Psychology Held in Kingston, Canada*, red. J.W. Berry, R.C. Annis, Swets and Zeitlinger, Amsterdam.
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. 2006. *Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation*, „Applied Psychology: An International Review”, nr 55.3, s. 303–332.
- Fuligni A. 2001. *A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families*, „Harvard Educational Review”, nr 71, s. 566–578.
- Graedler Anne-Line. 2014. *Attitudes towards English in Norway: A corpus-based study of attitudinal expressions in newspaper discourse*, „Multilingua”, nr 33.3–4, s. 291–312.
- Horenczyk G. 1996. *Migrant identities in conflict: acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies*, [w:] *Changing European identities*, red. G. Breakwell, E. Lyons, Butterworth-Heinemann, Oxford, s. 241–250.
- Machowska-Kościak M. 2016. *A language socialisation perspective on knowledge and identity construction in Irish post-primary education*, [w:] *Language Learning and Teaching. Irish research Perspectives*, red. F. Farr, M. Moriarty, Peter Lang, s. 87–110.
- Machowska-Kościak M. 2017. *‘To be like a home extension’: Challenges of language learning and language maintenance – lessons from the Polish–Irish experience*, „Journal of Home Language Research”, nr 2, s. 82–104.
- Miller J. 2003. *Audible Difference: ESL and social identity in schools*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Phinney J.S. 1989. *Stages of ethnic identity development in minority group adolescents*, „Journal of Early Adolescence”, nr 9, s. 34–49.
- Phinney J. 2003. *Ethnic identity and acculturation*, [w:] *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*, red. K. Chun, P. Organista, G. Marin, American Psychological Association, Washington, s. 63–81.
- Polish Web 2012, <https://the.sketchengine.co.uk> (dostęp 12.04.2018).
- Pułaczewska H. 2017. *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*, Primum Verbum, Łódź.
- Ramirez M., Castañeda A. 1974. *Cultural democracy, bicultural development and education*, Academic Press, New York.

- Rumbaut R. 2004. *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, „International Migration Review”, nr 38, s. 1160–1205.
- Saldaña Delia H. 1994. *Acculturative stress: Minority Status and Distress*, „Hispanic Journal of Behavioural Sciences” 16.2, s. 116–128.
- Schachner M.K., He J., Heizmann B., Van de Vijver F.J.R. 2017. *Acculturation and School Adjustment of Immigrant Youth in Six European Countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA)*, „Frontiers in Psychology”, nr 8:, s. 649, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Smolicz J.J. 2004. *Przekraczanie granic kulturowych w epoce globalizmu*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 32.1, s. 33–47.
- Smolicz J.J., Secombe M. 1981. *The Australian school through children's eyes: a Polish-Australian view*, Melbourne University Press, Carlton, Victoria.
- Statistisches Bundesamt. 2015. *Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerregisters*.
- Ward C., Kennedy A. 1994. *Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions*, „International Journal of Intercultural Relations”, nr 18.3, s. 329–343.
- World Migration Report 2018*, red. M. McAuliffe, M. Ruhs. 2018. International Organization for Migration, The UN Migration Agency.
- Znanięcki F., Thomas W. 1918–1920. *The Polish Peasant in Europe and America*, The Gorham Press, Boston (wyd. pol. 1976. *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa).