

Iwona Dembowska-Wosik
Uniwersytet Łódzki

**KULTURA JAKO CZYNNIK MOTYWUJĄCY DO NAUKI
JĘZYKA POLSKIEGO AMERYKAŃSKICH STUDENTÓW
O POLSKIM POCHODZENIU**

Słowa kluczowe: język polski w USA, język dziedziczony, kultura w nauczaniu jpjo

W artykule omówione jest (w kontekście amerykańskim) pojęcie języka dziedziczonego oraz wpływ polskiego pochodzenia na zainteresowanie studentów polską kulturą.

W roku akademickim 2009/2010 przebywałam w USA jako stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej. W ramach stypendium prowadziłam kursy języka polskiego w Indiana University w Bloomington. Trzy poziomy kursy języka polskiego są stałym elementem programu proponowanego przez tamtejszy Wydział Języków i Literatur Słowiańskich. Poza prowadzonymi przeze mnie kursami (na poziomach A1, A2 i B1 wg ESOKJ), na wydziale tym studenci mogą uczyć się o polskiej literaturze i kulturze, a także wybierać przedmioty językoznawcze, w ramach których omawiają język polski w kontekście innych języków słowiańskich.

Ponieważ w amerykańskim systemie edukacji wyższej studenci mają olbrzymią swobodę w wyborze kursów, na które uczęszczają, na kursie języka polskiego spotykają się studenci wszelakich kierunków. Wybierają też oni język polski z różnorodnych powodów. Czasami dlatego, że interesują się Europą Centralną lub w ogóle słowiańską częścią Europy. Najczęściej jednak dlatego, że są związani z Polską przez bliższą czy dalszą rodzinę. Pochodzenie odgrywa w USA ogromną rolę przy podejmowaniu decyzji o uczeniu się języka obcego. Jest ona jeszcze większa również dlatego, że znajomość języków obcych nie jest za oceanem powszechna. Jedynie 33,8% uczniów amerykańskich szkół średnich uczy się języka obcego (Campbell, Rosenthal 2000). Sytuacja ta wynika ponieważ z faktu, że dominujący w USA język angielski niewątpliwie jest *lingua franca* współczesnego świata, a Amerykanie nie muszą uczyć się języków obcych, aby bez przeszkód uczestniczyć w światowej kulturze. Dodatkowo wciąż

pokutują w USA skutki XIX- i XX-wiecznej polityki wobec emigrantów. Rozpowszechniona w tamtych czasach metafora *the melting pot*, czyli garnka, w którym wszystko topi się i miesza, odzwierciedlała podejście Amerykanów do imigracyjnej różnorodności. Przez niemal dwa stulecia zakładano, że „różnorodność językowa jest niebezpieczna, wielojęzyczność problematyczna, zaś asymilacja kulturowa – pożądana” (Van Deusen-Scholl 2003: 215).

Obecnie sytuacja ta ulega zmianie. Języki inne niż angielski nie są już przeskodą w asymilacji, a traktowane są jako „bogactwa naturalne” oraz jako ważny element tożsamości etnicznej (Kreeft Peyton i in. 2001). Widać to dobrze na amerykańskich uniwersytetach, np. na Uniwersytecie Kalifornijskim (UCLA) spośród 26 oferowanych kursów językowych na jedynie 3 uczęszczają tylko studenci, dla których jest to język zupełnie obcy (Kagan, Dillon 2001: 507). Pozostałe grupy zawierają większy lub mniejszy odsetek tzw. *heritage speakers*, czyli osób, dla których język ten wiąże się z pochodzeniem lub historią ich rodziny. Stąd konieczność opracowania zarówno definicji i opisów tego zjawiska, jak i nowoczesnych programów odpowiadających na potrzeby takich studentów. Metodyka amerykańska zajmuje się tym zagadnieniem od niedawna (Kagan, Dillon 2001). Na uniwersytetach powstają specjalne kursy skierowane jedynie do użytkowników języków dziedziczonych, opracowywane są nowe programy, trwają też spory o definicje.

Należy tutaj zaznaczyć, że owe definicje języka dziedziczonego (*heritage language*) i użytkownika takiego języka (*heritage speaker*) powstają w kontekście amerykańskim i z odniesieniem do amerykańskich realiów. Najpowszechniejszym bodaj określeniem w Stanach Zjednoczonych jest właśnie określenie *heritage language*. *Heritage* oznacza dziedzictwo, tak więc *heritage language* byłby językiem dziedziczonym/odziedziczonym. Nazwa ta jest krytykowana, ponieważ zwraca się bardziej ku przeszłości niż przyszłości i nie pokazuje, jakie możliwości daje taki język swoim użytkownikom (Van Deusen-Scholl 2003: 216). Trwają próby znalezienia innego terminu. Proponuje się terminy zapożyczone z innych części świata, takie jak *allochthonous language* (język przeniesiony; RPA), *immigrant minority language* (język mniejszości imigracyjnych; Holandia), *aboriginal language* (język rdzenny; Kanada; co jest nieprawdziwe dla większości takich języków w USA, gdyż te – z wyjątkiem języków Indian amerykańskich – są językami imigrantów), *community language* (język wspólnoty; Australia), wreszcie LOTE (*Languages Other Than English* – języki inne niż angielski). Pojawiają się także pojęcia, takie jak *native language* (język rodzimy), które jest w oczywisty sposób mylące, nie pozwala bowiem na rozróżnienie między rodzimym użytkownikiem języka posiadającym pełną kompetencję, a wymagającym kursu językowego *heritage speakerem* oraz *primary language* (język podstawowy/zasadniczy) lub *home language* (język domowy), co w wielu przypadkach może okazać się nieprawdą, gdyż język dziedziczony wcale nie musi być ani językiem dominującym, ani używanym w domu (Van Deusen-

Scholl 2003). W niniejszym artykule będę posługiwać się nazwą „język dziedziczony” (*heritage language*). Wybieram imiesłów utworzony od niedokonanej formy czasownika, aby podkreślić, że owo dziedziczenie jest nieustającym procesem, którego doświadcza użytkownik takiego języka.

Równoległe do sporów dotyczących brzmienia samego terminu, toczy się dyskusja na temat definicji użytkownika języka dziedziczonego. Jest ona potrzebna przede wszystkim do celów dydaktycznych – konieczne jest bowiem ustalenie konkretnych kryteriów przyjęcia na specjalne kursy językowe kierowane do użytkowników języków dziedziczonych. Najszerszą definicję zaproponował Joshua Fishman (2001), określając język rodowy jako każdy język, z którym studenta łączy jakakolwiek osobista więź. Definicja ta ma tę zaletę, że zalicza w poczet użytkowników języków dziedziczonych każdego, kto taką osobą się czuje, podkreślając wagę przywiązania do języka. Niestety określenie „osobistego stosunku” jest na tyle niejasne, że definicja ta obejmuje także osoby zainteresowane danym językiem i kulturą z innych względów, a niekoniecznie posiadające językowe dziedzictwo w jakiegokolwiek formie. Podobną, choć już nieco ściślejszą definicję proponują Cho, Cho i Tse (1997; za: Van Deusen-Scholl 2003: 221), określając użytkownika języka dziedziczonego jako osobę, którą z językiem tym łączy pochodzenie kulturowe. I ta propozycja okazuje się zbyt szeroka i jest nieużyteczna ze względów dydaktycznych, gdyż obejmuje także osoby, dla których język dziedziczony jest (w świetle ich kompetencji) niczym innym jak językiem obcym. Węższe i bardziej użyteczne dla autorów programów nauczania i kursów są więc definicje zakładające jakiś stopień dwujęzyczności, doświadczenia języka (najczęściej w domu) i pewien charakterystyczny zestaw kompetencji, znacznie odbiegający od kompetencji studentów uczących się tego języka od podstaw jako obcego (Van Deusen-Scholl 2003).

Jeśli użytkownicy języków dziedziczonych mają inne kompetencje i potrzeby w zakresie podsystemów języka, należy spodziewać się, że również postrzeganie przez nich kultury związanej z tym językiem będzie wyjątkowe. Zagadnieniem tym wśród użytkowników języka hiszpańskiego zajęła się w swojej rozprawie doktorskiej Carolina Seiden (2008). Przeprowadzone przeze mnie badanie zostało zainspirowane tą rozprawą. Podobnie jak jej autorka, założyłam, że istnieją różnice pomiędzy potrzebami i zainteresowaniami ludzi, którzy wynieśli związek z polską kulturą z domu, a tymi, dla których świat języka polskiego jest światem nowym i zupełnie egzotycznym i postanowiłam się przyjrzeć tym różnicom oraz ogólnie preferencjom studentów o polskim pochodzeniu.

Do udziału w badaniu zostali zaproszeni wszyscy moi studenci, w sumie 22 osoby. Ze względu na prawo federalne badanie musiało być anonimowe i dobrowolne. Zdecydowałam więc, że zamieszczę ankietę w Internecie. Odpowiedziało na nią 17 studentów, z czego 13 zadeklarowało się jako osoby o polskim pochodzeniu.

Zaproponowana studentom ankieta składała się z 3 części. W części pierwszej znajdowały się pytania mające na celu określenie, czy dla danego studenta język polski jest istotnie językiem dziedzicznym. Studenci mieli zaznaczyć, czy w ich rodzinie oraz dalszej rodzinie (*extended family* rozumianej jako wszyscy członkowie rodziny poza rodzicami i rodzeństwem) ktoś mówi po polsku. Druga część ankiety zawierała stwierdzenia zaczynające się od słów *Chciałbym/chciałabym wiedzieć więcej o...*, pod którymi na skali Lickerta studenci wyrazić mieli swoje zainteresowanie różnymi aspektami polskiej kultury, a następnie w pytaniach otwartych sprecyzować, czym dokładnie byłoby zainteresowani. W części trzeciej znalazły się pytania o polskie pochodzenie studentów, jego wpływ na ich wyniki w nauce języka polskiego oraz zmiany w postrzeganiu własnej rodziny związane z uczeniem się języka polskiego.

Samo określenie, dla których studentów język polski jest językiem dziedzicznym, okazało się trudne. Początkowo uznałam za takich jedynie tych, którzy słyszeli język polski w domu lub takich, którzy mają w dalszej rodzinie kogoś mówiącego po polsku. Taka sytuacja z jednej strony pozwala włączyć do tej grupy osoby, które praktycznie w ogóle nie mówią po polsku, a jednocześnie zachowuje istotną relację pomiędzy pochodzeniem/rodziną a językiem. Jednak po zapoznaniu się z ankietami zauważyłam, że 2 osoby, które w pierwszej części ankiety deklarowały brak związków rodzinnych z językiem polskim, w ostatniej sekcji, pytane o polskie dziedzictwo odpowiadały tak, jakby je posiadały. Osoby takie obejmowałaby definicja Cho, Cho i Tse i ze względu na fakt, że interesowałam mnie stosunek studentów wobec kultury, a nie ich potrzeby językowe, postanowiłam również te osoby uznać za użytkowników języka polskiego jako języka dziedzicznego.

Dziedziny kultury, o zainteresowanie którymi pytałam studentów, były następujące: historia, sztuki piękne, polityka i władze Polski, zwyczaje i tradycje, wartości i postawy, sposoby, w jaki Polacy zachowują się względem siebie, codzienne życie w Polsce, sposoby spędzania wolnego czasu, polskie media, sławni Polacy, polska popkultura. Pierwszych 10 kategorii zostało zaczerpniętych z badań Caroliny Seiden, ostatnią dodałam w przekonaniu, że kontakt z kulturą popularną jest w tej chwili tak powszechny, że w znaczący sposób kształtuje postrzeganie świata przez młodych ludzi.

Zgodnie z moimi założeniami badanie pokazało różnice pomiędzy studentami o polskim pochodzeniu a pozostałymi. Było to szczególnie widoczne w dystrybucji odpowiedzi pozytywnych (*zdecydowanie zgadzam się* i *zgadzam się*) względem odpowiedzi neutralnych (*nie mam zdania*) i negatywnych (*nie zgadzam się* i *zdecydowanie się nie zgadzam*). Studenci bez polskich korzeni przejawiali zainteresowanie niemal wszystkimi tematami. Natomiast studenci o polskim pochodzeniu okazali się bardziej „wybredni”. W tej grupie procent odpowiedzi negatywnych był większy, a w kilku wypadkach nawet przewyższający ilość odpowiedzi pozytywnych.

Najpopularniejszymi (po 92% pozytywnych odpowiedzi i jedynie 8% neutralnych i negatywnych) tematami wśród studentów polskiego pochodzenia okazały się historia oraz polskie zwyczaje i tradycje. Jakkolwiek zainteresowanie historią nie dziwi, tak wydawać by się mogło, że osoby mające rodzinne związki z Polską o tradycjach i zwyczajach powinny wiedzieć dużo. Być może jednak zainteresowanie nimi jest wynikiem bardziej świadomego stosunku do kultury – osoby takie, będąc jedynie częściowo zanurzone w polską kulturę, czują się niepewnie i tę niepewność chcą zmniejszyć dzięki wiedzy.

Nieco mniejszą choć wciąż dużą popularność zdobyły „polskie wartości i postawy” (85% pozytywnych odpowiedzi) oraz „życie codzienne w Polsce” (83% pozytywnych odpowiedzi). Odrobinę mniej popularne okazały się media i sposoby, w jaki Polacy zachowują się względem siebie (ok. 76% odpowiedzi pozytywnych). Informacje o polityce, sposobach spędzania wolnego czasu oraz sławnych Polakach zainteresowałyby jedynie 54% studentów, podczas gdy 46% wyraziło brak zainteresowania lub niechęć. Jedynym tematem, który spotkał się ze zdecydowanym oporem, były sztuki piękne, wiedzą o których ponad 60% studentów było niezainteresowanych.

Oczywiście w przypadku tak niewielkiej grupy dane statystyczne nie mogą być uważane za wiążące. Stąd obecność w ankiecie pytań otwartych. Odpowiedzi na te pytania ukazują niektóre opinie i potrzeby studentów. Najwięcej komentarzy dotyczyło zainteresowania historią. Osoby o polskim pochodzeniu chciały wiedzieć więcej o *ruchach oporu takich jak Pomarańczowa Alternatywa*, druga wojna światowa i niemiecka okupacja, okres komunizmu w Polsce i jak zmieniała się sytuacja w Polsce w latach 90. Studenci sygnalizowali, że interesowałyby ich opowieści polskich studentów i ich przodków. Z drugiej strony jedna osoba zwróciła uwagę, że byłaby zainteresowana historią przed XX w., gdyż *wszystko czego się uczę jest o I wojnie światowej, o II wojnie światowej i o komunizmie*. Najbardziej jednak dramatyczna odpowiedź brzmiała: *Nie wiem nawet tyle, aby podać coś konkretnego*.

Pytanie o polskie tradycje i zwyczaje sprowokowało jeden interesujący komentarz, wpisujący się w opisany powyżej obraz osoby, która, mając polskie pochodzenie, pragnie również posiadać wiedzę na temat Polski. Jeden ze studentów wyraził bowiem opinię, że chciałby wiedzieć więcej o polskich tradycjach świątecznych i sposobach myślenia, jakie za nimi stoją.

Studenci komentowali też inne tematy. Dwukrotnie wyrażone zostało w ankiecie zainteresowanie sposobem funkcjonowania polskiego systemu politycznego. Jedna osoba zainteresowana by była różnicami pomiędzy polskim a amerykańskim społeczeństwem. Polskie gwiazdy, polskie filmy na serwisie youtube.com i popularne polskie piosenki też zostały wspomniane. Największym jednak wyzwaniem dla każdego nauczyciela będzie na pewno odpowiedź na następujący komentarz *Chciałbym wiedzieć, jakie to uczucie być Polakiem. Rodowici Polacy przejawiają pewne zaskakująco odmienne postawy*. Niewykluczone, że

właśnie pokazanie, jak być Polakami, jest najważniejszym celem w kształceniu studentów polskiego pochodzenia.

Czy jest to możliwe? Niewątpliwie należy wyjść naprzeciw potrzebom tej tak głęboko zaangażowanej w uczenie się języka polskiego grupy. Ma ona nie tylko niezwykle potencjał pozwalający jej dobrze zrozumieć Polskę, ale też może być nieocenioną pomocą dla nauczycieli języka polskiego, gdy przedstawiają polską kulturę studentom, dla których jest ona całkiem obca. A i samym nauczycielom ci specyficzni dziedzice polskiej kultury regularnie uświadamiają, co to znaczy być Polakiem.

BIBLIOGRAFIA

- Campbell R., Rosenthal J., 2000, *Heritage Languages*, [w:] *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, ed. J. Rosenthal, London, s. 165–184.
- Cho G., Cho K.-S., Tse L., 1997, *Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans*, "Language, Culture and Curriculum", No. 10.
- Fishman J., 2001, *Three Centuries of Heritage Language Education in the United States*, [w:] *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, eds. J. Kreeft Peyton, D. Ranard, S. McGinnis, McHenry, s. 81–97.
- Kagan O., Dillon K., 2001, *A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner*, "Slavic and East European Journal", Vol. 45, No. 3.
- Kreeft Peyton J., Ranard D., McGinnis S., 2001, *Charting a new course: Heritage language education in the United States*, [w:] (red.) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, eds. J. Kreeft Peyton, D. Ranard, S. McGinnis, McHenry, s. 2–26.
- Seiden C., 2008, *Culture as a factor in the motivation of heritage speakers to study Spanish at the college level in South Florida*, [www://digitool.fcla.edu](http://digitool.fcla.edu) [dostęp 20.01.2010].
- Van Deusen-Scholl N., 2003, *Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations*, "Journal of Language, Identity and Education", Vol. 2, No. 3.

Summary

The article describes the notion of heritage language (in the American context) and the influence of Polish heritage on students' interest in the Polish culture.