

**W. Pelczar**

Dr  
Uniwersytet Rzeszowski

## BADANIA NAD PODRĘCZNIKAMI POLONIJNYMI W KONTEKŚCIE ZADAŃ SZKOŁY POLSKIEJ NA OBCZYŻNIE

Analiza tematycznej zawartości podręczników używanych w polonijnych placówkach oświatowych w powojennym pięćdziesięcioleciu nie była dotąd przedmiotem obszerniejszych studiów, co zaskakuje, gdy uwzględnimy fakt, że – trafnie zauważa Krystyna Kujawska – wydawnictwa te pozwalają poznać, jak emigranci postrzegają ziemię przodków, jak pojmują swój związek z Macierzą, wreszcie stanowią swego rodzaju świadectwo stosunku wychodźstwa do Polski – jej przeszłości i teraźniejszości<sup>1</sup>. Aby nie być gołosłownym, wypada dodać, iż istniejące stosunkowo nieliczne opracowania, z reguły dotyczące publikacji wydanych staraniem organizacji szkolnych Polonii Zachodu, na przykład artykuły Barbary Gradzik-Jedynak, Krystyny Kujawskiej, Wojciecha Pelczara czy Zygmunta Sibigi<sup>2</sup>, mimo niepodważalnej wartości – problematykę tę jedynie sygnalizują. Jako egzemplifikację można tu wymienić wnikliwą i bogato udokumentowaną pracę *Obyczaj narodowy w treściach szkoły polonijnej*, napisaną przez pierwszą z wymienionych autorek, która rozważania swoje koncentruje głównie na przedwojennych książeczkach dla działających wówczas w USA polskich szkół parafialnych, w niewielkim tylko zakresie zajmując się wydawnictwami powojennymi – i to opublikowanymi nie później niż u schyłku lat sześćdziesiątych minionego stulecia.

To, co zostało powyżej napisane, nie jest, bynajmniej, krytyką tego wartościowego opracowania, lecz stwierdzeniem faktu, jaki dostrzec można także w książkowych monografiach oświaty polonijnej. Dla przykładu, w obszernej pracy Tadeusza Radzika *O polskim szkolnictwie w Wielkiej Brytanii*<sup>3</sup>, mającej charakter właśnie monografii, podręcznikom tam wydany poświęcono jedynie kilka stron. Zastanawia też, że mówiąc o publikacjach szkolnych prezentujących polskie dziedzictwo narodowe, autor nie wspomina o kilku tytułach przeznaczonych do klas III-VII szkoły polonijnej, wydanych

<sup>1</sup> Por. J. Kujawska, *Obraz ojczyzny w podręcznikach polskich szkół parafialnych w Stanach Zjednoczonych*, „Polonistyka” 1989, nr 4.

<sup>2</sup> Zob. B. Gradzik-Jedynak, *Obyczaj narodowy w treściach szkoły polonijnej*, [w:] *Język i kultura polska w szkolnictwie i oświacie polonijnej*, red. A. Koprucki, T. Skubalanka, Lublin 1983; K. Kujawska, *op. cit.*; W. Pelczar, *Treści związane z Polską w podręcznikach dla szkół polonijnych w Kanadzie*, „Przegląd Polonijny” 1991, z. 3; Z. Sibiga, *Teksty do kształcenia literackiego w szkołach polonijnych Stanów Zjednoczonych*, „Przegląd Polonijny” 1994, z. 3.

<sup>3</sup> Zob. T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej*, Lublin 1991; tenże, *Historie Zrzeszenia nauczycielstwa Polskiego za granicą 1941-1991*, Londyn 1999.

w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego stulecia przez londyńską Macierz Szkolną. Jest to tym dziwniejsze, że książeczki te, polecane również przez amerykańskie Zrzeszenie Nauczycieli Polskich, były używane w około 30 krajach zamieszkania polskiej diaspory.

Podsumowując tę zwięzłą ocenę dorobku badawczego w zakresie interesujących nas wydawnictw, nie sposób nie wspomnieć i o tym, że również w pracach określających krąg tematów, jakie należałoby objąć badawczą refleksję, nie wymienia się na ogół problematyki emigracyjnych wydawnictw szkolnych<sup>4</sup>.

Rzecz oczywista, badania nad podręcznikami polonijnymi nie mogą pomijać szerszego kontekstu powinności szkoły na obczyźnie wobec młodego pokolenia polskiej diaspory, bowiem już wychodzący w II połowie XIX stulecia w Stanach Zjednoczonych „Orzeł Polski” pisał w roku 1870:

Szanujmy i kochajmy mowę naszą, bo ona jest najdroższym zadatkiem świętej Ojczyzny naszej. Z tego powodu (...) zakładać nam trzeba szkoły polskie, posyłać doń dzieci, (...) i wpajać we wszystko co polskie wybitną cechą polskości<sup>5</sup>.

Przywołanie powyższych słów na początku rozważań, których celem jest próba zarysowania problematyki badawczej penetracji emigracyjnych książeczek szkolnych, nie wynika z przypadku, gdyż zasygnalizowano w nich rolę polskiej placówki oświatowej poza granicami Macierzy, widząc w niej gwarancję zachowania na wychodźstwie poczucia jedności z odległą ojczyzną przodków. I choć powstały przed 130 z górą laty, a widoczne emocjonalne nacechowanie może dziś wydawać się anachronizmem, nie sposób nie zaaprobować ogólnej intencji w nich zawartej, gdyż w pejzażu polonijnych placówek, zajmujących się krzewieniem wśród emigracji szeroko rozumianej kultury polskiej, szkoła zajmuje pozycję szczególną. Jest bowiem miejscem, gdzie działalność ta ma kształt sformalizowany, oparty na systemie klasowo-lekcyjnym, programach nauczania i, oczywiście, podręcznikach. Rzecz prosta, aktywność polonijnej placówki szkolnej nie zamyka się w kręgu zajęć typu lekcyjnego, jako że realizuje ona szereg form działalności pozalekcyjnej, jak choćby konkursy recytatorskie czy imprezy związane z uroczystościami religijnymi, wśród których najpopularniejsze są jasełka i święcone. Jednak, jak trafnie zauważa ks. Roman Nir, wybitny znawca historii i współczesnej polskiej emigracji, „szkoła polska o tyle wypełni swe zadanie, jeśli przede wszystkim nauczy języka polskiego”<sup>6</sup>. Z przytoczoną opinią koresponduje głos biskupa Szczepana Wesołego, który w liście nadesłanym na uroczystości jubileuszowe Polskiej Szkoły w Mount Prospect, metropolita Chicago, pisał:

Na emigracji bardzo dużo mówi się o kulturze i przekazywaniu kultury polskiej następnym pokoleniom. Mówią to ludzie, którzy czasami mają dobre zamiary, ale którzy swoim dzieciom języka nie przekazali.

<sup>4</sup> Por. np. R. Kucha, *Stan aktualny i główne kierunki badań nad oświatą polonijną*, [w:] *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej*, red. A. Koprukowniak, Lublin 1980, s. 21 i 25.

<sup>5</sup> „Orzeł Polski”, Buffalo 1870, Archiwum w Orchard Lake, Michigan.

<sup>6</sup> Ks. R. Nir, *Szkice z dziejów Polonii*, Orchard Lake, Michigan 1990.

Tymczasem kultury prawdziwej, jako dziedzictwa dóbr duchowych bez znajomości języka polskiego nie można przekazać, choćby się składało nie wiem ile słownych deklaracji<sup>7</sup>.

Z przywołanymi tu opiniami współgrają liczne wypowiedzi działaczy oświaty polonijnej, nauczycieli szkół polonijnych<sup>8</sup> oraz założenia programów nauczania języka polskiego jako przedmiotu podstawowego w edukacji grupy etnicznej o polskim rodowodzie, w których czytamy między innymi, że zaleca się wdrażanie uczniów do posługiwania się językiem przodków, kształtowania sprawności w zakresie mówienia, pisanie, czytania, rozumienia, umiejętności samodzielnej pracy z tekstem – a więc rozwijania dyspozycji o charakterze instrumentalnym. Jednocześnie wspomniane programy zalecają kształtowanie szeregu cech osobowości, które nazwiemy kierunkowymi, gdyż wiążą się ze sferą postaw. I tak programy sugerują konieczność budzenia wśród uczniów szkół polonijnych szacunku do języka polskiego, kształtowania wartościowych społecznie postaw, umożliwiających aktywne uczestnictwo w życiu ludzi posługujących się tym samym językiem i w życiu Polonii, kształtowania refleksyjnego stosunku do języka, wreszcie wyrabiania wrażliwości na jego piękno<sup>9</sup>. Cele te, w niektórych przypadkach nieco hipotetyczne, gdyż nie sposób precyzyjnie określić stopień wrażliwości na piękno języka, przyjmują również nauczyciele realizujący lekcje według własnych, indywidualnych koncepcji programowych<sup>10</sup>.

Sprowadzenie celów edukacji w szkole polonijnej jedynie do sfery zasygnalizowanych powyżej dyspozycji instrumentalnych, wspartych nieco iluzoryczną warstwą postaw wobec języka, byłoby rzecz prosta nieporozumieniem, bowiem zadania polonijnej placówki szkolnej obejmują również, na prawach tożsamości przypisywanej im rangi dostarczanie uczniom wiedzy o Polsce – pojmowanej zarówno jako kraj, którego mieszkańcy posługują się językiem polskim, jak i kraj opuszczony przed laty przez przodków wychowanków polonijnej szkoły.

Kazimiera Krakowiak i Jan Mandziuk uważają nawet, że w zjawisku społecznym, które umownie nazywamy „oświatą polonijną”, istnieją dwie podstawowe funkcje emigracyjnego szkolnictwa. Jedna polega na działalności propagatorskiej o charakterze społeczno-politycznym i społeczno-kulturalnym, a jej podstawowym zadaniem jest umacnianie pozycji Polonii w kraju osiedlenia. Funkcja druga, z natury rzeczy przynależna każdej szkole, przejawia się w działalności dydaktycznej, a jej podstawowe zadania

<sup>7</sup> Polska Szkoła im. Emilii Plater w Mount Prospect, Księga pamiątkowa na 10-lecie szkoły, Chicago 1988.

<sup>8</sup> Por. np. M. Olszewski, Oświata polonijna warunkiem istnienia polskiej grupy etnicznej, „Głos Nauczyciela” nr 3, Chicago 1988.

<sup>9</sup> Por. np. Program Centrali Polskich Szkół Doksztalających w Ameryce, New York 1972; Program nauczania dla polskich szkół sobotnich, Chicago 1984; Program nauczania w szkołach przedmiotów ojczystych, Nowy Jork 1994.

<sup>10</sup> Por. Program nauczania języka polskiego w polskiej szkole sobotniej, oprac. K. Halama, Brooklyn, New York 1983. Maszynopis powielony w archiwum w Orchard Lake, Michigan.

nie to nauczanie języka polskiego jako systemu porozumiewania się i wprowadzanie ucznia w świat polskiej kultury, pojmowanej jako dyscyplina humanistyczna<sup>11</sup>.

Cytowana wypowiedź określa w syntetyczny sposób miejsce języka w systemie wartości emigracyjnych, gdyż będąc podstawowym narzędziem komunikacji międzyludzkiej, stanowi on jednocześnie zasadniczy element kultury, przez nią zaś przejawia się przynależność etniczną członka danej społeczności, nawet jeśli – jak w przypadku stosunku dzieci Polonii do Macierzy – jest to jedynie przynależność o charakterze emocjonalnym.

Zagadnienie powinności polskiej szkoły na wychodźstwie jest problemem często podnoszonym przez badaczy oświaty polonijnej. Sądy formułowane przy tej okazji są na ogół zbieżne i podkreślają, że w ich zakresie, obok sfery dyspozycji ściśle językowych, mieści się również rozbudzenie lub zachowanie uczuciowego związku z Polską, jej dorobkiem kulturowym, historią a także współczesnością.

Władysław Miodunka konstatuje, iż wartości kulturowe są tradycyjnymi wartościami uznawanymi przez rodziców, dziadów oraz naród, do którego należeli. Zdaniem przywołanego autora w systemie wspomnianych wartości mieszczą się również takie zjawiska, jak stare zwyczaje, obrzędy, folklor<sup>12</sup>. Jak zauważa Ryszard Kucha, „rola szkolnictwa polonijnego nie sprowadza się do (...) samego kursu językowego. Poprzez odpowiedni dobór treści nauczania wyposaża ono ucznia w wiedzę o historii narodu i państwa polskiego (...), informuje o klasycznych i współczesnych dziełach literatury polskiej, uczy o sztuce i kulturze ludowej”<sup>13</sup>. Podobną opinię wyrażają Regina Kościelska i Piotr Taras, którzy w obszernym studium o szkole polonijnej wymieniają trzy podstawowe jej zadania:

1. Nauczenie dzieci czytania, pisania i liczenia, czyli zapoznanie ich ze sformalizowanym systemem komunikacji społecznej, co jest kluczem do uczestnictwa w kulturze;

2. Zapoznanie z dorobkiem kultury materialnej i duchowej (humanistycznej);

3. Kształtowanie w procesie wychowania odpowiednich postaw, internalizacja wartości religijnych (światopoglądowych), narodowych, społecznych, estetycznych<sup>14</sup>.

Cytowane wypowiedzi warto, dla uzyskania nieco pełniejszego obrazu zadań szkoły polonijnej, uzupełnić głosami tych, którzy z natury rzeczy są najbardziej zainteresowani treściami przez nią oferowanymi, a więc nauczycieli i działaczy oświatowych oraz uczniów. Pierwszeństwo oddajmy pedagogom, gdyż to właśnie oni najpełniej re-

<sup>11</sup> Por. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, *Potrzeby szkolnictwa polonijnego w zakresie podręczników i innych pomocy dydaktycznych według opinii nauczycieli polonijnych*, [w:] *Języki i kultura polska...*, op. cit., s. 161.

<sup>12</sup> Por. W. Miodunka, *O właściwą politykę w zaspokajaniu potrzeb współczesnego szkolnictwa polonijnego*, [w:] *Więź Polonii z Polską oraz czynniki ją kształtujące*, red. W. Miodunka, Warszawa 1983, s. 107.

<sup>13</sup> R. Kucha, *Szkolnictwo polonijne i jego rola w upowszechnianiu znajomości języka i kultury polskiej*, [w:] *Więź Polonii...*, op. cit., s. 80.

<sup>14</sup> Por. R. Kościelska, P. Taras, *Szkoła polonijna jako czynnik kulturowej tożsamości w systemie działania społeczności polonijnej*, [w:] *Studia Polonijne*, t. 7, Lublin 1983, s. 107.

alizuja niełatwy obowiązek zapoznawania dzieci i młodzieży polonijnej, z reguły posługujących się na co dzień, w domu i szkole, wyłącznie mową kraju osiedlenia, z całkowicie im obcym językiem i odległą, a w kontekście realiów znanych z autopsji – nawet egzotyczną kulturą polską.

W wydanej w Chicago (niestety, bez daty) przez Związek Nauczycieli Polskich w Ameryce broszurze: „Dlaczego i jak zakładać szkoły języka polskiego” – czytamy:

Polskie tradycje kulturalne i historyczne wywodzą się z 1000-letniej walki i poświęcenia dla wolności, niepodległości i godności ludzkiej i pokrywają się z później powstałymi tradycjami amerykańskimi.

Znajomość języka polskiego jest bramą do znajomości kultury i literatury polskiej, jak i kuźnią polskiego charakteru<sup>15</sup>.

Lech Kozubek znaczenie nauczania języka polskiego w szkole polonijnej postrzega przez perspektywę sfery aksjologicznej, powstałej na przestrzeni dziejów:

Podtrzymywanie tradycji przekazywania z pokolenia na pokolenie wydarzeń z przeszłości, obyczajów, zasad, wierzeń, sposobów myślenia, odczuwania nie jest możliwe bez znajomości języka polskiego. Każda kultura narodowa posiada specyficzny system wartości, który jest niezbędny do kształtowania młodego pokolenia. Dom rodzinny i szkoła mają niełatwe zadanie w przekazywaniu i kultywowaniu wartości narodowych<sup>16</sup>.

Z kolei Danuta Schneider, zasłużona działaczka chicagowskiej oświaty polonijnej, rolę języka polskiego rozpatruje w kontekście powinności emigracji wobec kraju osiedlenia:

Poznanie życia i kultury kraju, w którym się żyje, jest koniecznością i obowiązkiem. Ale i obowiązkiem jest także kontynuowanie rodzimych tradycji, przekazywanie wiedzy o kraju rodzinnym oraz nauczanie języka kraju swoich przodków. Pogłębiona wiedza uwypukla wartości duchowe i materialne kultury danej narodowości. Jednostka, czy też grupa narodowościowa (...) może swoją wiedzę przekazywać następnym pokoleniom. Może tę kulturę popularyzować w kraju, w którym żyje i pracuje. Dzięki temu wkład takiej jednostki czy grupy etnicznej do ogólnego rozwoju narodów staje się na pewno większy. Znajomość języka i kultury własnej pozwoli tej grupie zrozumieć kulturę innych grup etnicznych<sup>17</sup>.

Nurt polskiej tradycji obecny jest szeroko w programowych założeniach kwartalnika „Głos Nauczyciela” – wydawanego od roku 1986 przez Komisję Oświatową Kongresu Polonii Amerykańskiej. Oto wyjątek „refleksji redakcyjnych”, pełniących w przywołanym periodyku funkcję tak zwanego „artykułu wstępnego”:

Staramy się podawać materiały historyczne i biograficzne w sposób obiektywny, ale dobieramy je pod pewnym kątem, podkreślając to, co jest w naszej kulturze i historii najlepsze i najcenniejsze. Przedstawiamy sylwetki osób zasłużonych dla Polski i emigracji, które przez swoją działalność odznaczyły się w różnych dziedzinach życia, np. społecznej, politycznej, kulturalnej,

<sup>15</sup> Dlaczego i jak zakładać szkoły języka polskiego, Polish Teachers Association in America, Chicago (bez daty), Archiwum Orchard Lake, Michigan.

<sup>16</sup> L. Kozubek, Nauka języka polskiego jako podtrzymywanie tradycji polskiej, „Głos Nauczyciela” nr 3, Chicago 1994.

<sup>17</sup> D. Schneider, *Uwagi na temat znaczenia języka rodzimego w utrzymaniu odrębności etnicznej*, [w:] *Srebrny jubileusz Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce*, Chicago 1978.

religijnej i naukowej. Każda z tych osób zapisała się nie tylko w dziejach Polski, ale wniosła niepowtarzalne wartości do kultury świata<sup>18</sup>.

Również w dokumentach programowych Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego, powstałego w roku 1941 na terenie Wielkiej Brytanii, mówi się o konieczności utrzymania, krzewienia i pogłębiania kultury polskiej wśród Polaków za granicą, mając na uwadze jej wiekowy dorobek<sup>19</sup>.

Nietrudno dostrzec, że przytoczone głosy zasadniczą powinności szkoły polonijnej widzą przede wszystkim w nauczaniu języka polskiego, pojmowanego jako drugie, obok języka angielskiego, narzędzie komunikacji. Jednak tożsąmą rangę przypisuje się wprowadzaniu młodego pokolenia emigrantów w rozległe obszary narodowej przeszłości i jej przez wieki ukształtowanego dorobku. Można nawet sformułować stwierdzenie, iż w kontekście ustrojowych przemian po roku 1945, w wyniku których Polska nie odzyskała pełni suwerenności, stosunek do tradycji stał się miarą postawy wobec reżimu tej właśnie tradycji najzupełniej obcego. Jan Woźniak działacz oświaty polonijnej w USA, analizując tę kwestię z punktu widzenia realiów polskiej szkoły za Atlantykiem, stwierdza wprawdzie jednoznacznie, że po roku 1945 nie było możliwe korzystanie ani z pomocy naukowych, ani z sił pedagogicznych w kraju, to jednak okazuje się, iż rzeczywistość nie była aż tak jednoznaczna. Szkolnictwo polonijne, dowodzi dalej przywołany autor, stanęło przed dylematem wyboru nowych dróg i koncepcji pedagogicznych, a także przewartościowania swoich celów i postaw – w tym także wobec zmienionych uwarunkowań funkcjonowania krajowego systemu edukacyjnego. Nie mogło to, oczywiście, nie owocować ożywioną polemiką i ścieraniem się rozmaitych koncepcji<sup>20</sup>.

Warto w tym miejscu, dla rozszerzenia perspektywy oglądu tej ważnej kwestii, odwołać się do doświadczeń literackich, gdyż okazuje się, że tego typu rozterki nie były obce również emigracyjnym środowiskom twórczym. Jak pisze znawca tej problematyki, Zbigniew Andres, wśród przebywających na Zachodzie pisarzy ścierały się odmienne koncepcje stosunku do tzw. Polski Ludowej. O ile pokolenie młodsze, wyrażając, oczywiście, nieufność wobec tego, co działo się w kraju, i skrajnie krytycznie oceniając panujący system, odczuwało potrzebę zaakceptowania popaździernikowych zmian, jak się okazało – pozornych, o tyle generacja starsza (a ta w latach powojennych stanowiła trzon także kadry pedagogicznej polonijnych placówek oświatowych) opowiadała się za „trwaniem na pozycjach” i „krzepieniem serc”, pozostając, jak nie bez ironii pisał Andrzej Malkiewicz, jeden z przedstawicieli londyńskiej grupy młodych twórców, w wierze „kolorowym sztandarom swej niepowrotnej młodości”<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> „Głos Nauczyciela” nr 3, Chicago 1994.

<sup>19</sup> Por. T. Radzik, *Historia Zrzeszenia...*, *op. cit.*, s. 79.

<sup>20</sup> Por. J. Woźniak, *Centrala Polskich Szkół Doksztalających w Ameryce. Zarys działalności*, „Głos Nauczyciela” nr 2, Chicago 1986.

<sup>21</sup> Por. Z. Andres, *Obraz własnego losu. O „Kontynentach” i londyńskiej grupie poetów*, [w:] *Poetycki krag „Kontynentów”*, red. Z. Andres, J. Wolski, Rzeszów 1997, s. 21 i nast.

Powróćmy po tej dygresji do zasadniczego wątku naszych rozważań, dopełniając zaprezentowane uprzednio głosy polonijnych pedagogów wypowiedzią Edmunda Osyski, przez szereg lat kierującego oświatą polonijną z ramienia Kongresu Polonii Amerykańskiej, wypowiedzią porządkującą obraz jej zasadniczych powinności. Działacz ten, podobnie jak cytowani już K. Krakowiak i J. Mandziuk, w życiu szkolnictwa polskiego w USA wyróżnia dwa współbrzące nurty – nurt kontekstu społecznego oraz doświadczeń nauczyciela w klasie. Zdaniem Osyski, kontekst społeczny to przede wszystkim dostarczanie Polonii symboliki historycznej i wartości pomagających utrzymać jej spoistość kulturalną i społeczną oraz zapewniających ciągłość funkcjonowania instytucjom polonijnym – w tym także kościołom. Kontekst ten – uważa wspomniany działacz – umożliwił przetrwanie Polonii jako grupy<sup>22</sup>.

Nurt drugi, wiążący się z podstawową powinnością szkoły, edukacją, „(...) kształtuje młodych ludzi od września do maja w ciągu trzech lub czterech godzin w tygodniu. Od przedszkola po klasy maturalne nauczyciele uczestniczą w procesie formowania wyobraźni naszej młodzieży, przekazując jej historyczny rodowód”<sup>23</sup>.

Przytoczmy jeszcze, zgodnie z przyjętym wcześniej założeniem, wybrane opinie absolwentów polonijnych szkół chicagowskich, podejmujących próbę określenia wartości, w jakie wyposażyła ich nauka języka polskiego.

„Ja i moja rodzina – pisze uczennica Szkoły Polskiej im. Emilii Plater – pragniemy podtrzymać język ojczysty dla kolejnych pokoleń i dzięki pomocy polskiej szkoły możemy tego dokonać i nauczyć nasze dzieci i wnuków języka polskiego oraz pokazać im kulturę polską, która przecież jest wspaniała i jest ona dumą każdego Polaka”<sup>24</sup>.

„Urodziłam się w Chicago – stwierdza absolwentka szkoły im. Sienkiewicza w Cicero, stan Illinois – ale dzięki polskiej szkole czuję się Polką i chcę dobrze mówić, czytać i pisać po polsku oraz poznać tysiącletnią historię i kulturę Polski”<sup>25</sup>.

Nie są to, bynajmniej, sądy odosobnione.

Nurt szeroko pojmowanej przeszłości stanowi także znaczący składnik programów nauczania szkół polonijnych. W programie opracowanym w roku 1984 przez Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce w klasie V przewidziano wprowadzenie historii Polski jako odrębnej całości poznawczej, wszelako profil przeszłości widoczny jest również w propozycjach programowych dla klas wcześniejszych, I-IV. Można w nich napotkać takie – między innymi – hasła:

- Polskie tradycje ludowe – s. 33,
- Początki państwa Polskiego – s. 33,
- Ludzie i praca w najdawniejszych wiekach na ziemiach polskich – s. 32.

Czasy znacznie nam bliższe pojawiają się w hasle tematycznym: 11 listopad 1918 roku – odzyskanie wolności przez Polaków.

<sup>22</sup> Por. E. Osysko, Nowe drogi oświaty polonijnej, „Głos Nauczyciela” nr 3, Chicago 1993.

<sup>23</sup> *Op. cit.*

<sup>24</sup> „Głos Nauczyciela” nr 1, Chicago 1995.

<sup>25</sup> „Głos Nauczyciela”, nr 2-3, Chicago 1990.

Przykłady można by mnożyć.

Intencje stanowiące motywację przyjęcia zaprezentowanych tu wybiórczo haseł programowych wyjaśniono w uwagach o ich realizacji:

Pragniemy pomóc polskiemu dziecku w opanowaniu języka polskiego, w poznaniu kultury polskiej oraz dać podstawy do umiłowania języka, jak i narodu, z którego się wywodzi. Tematyka programowa, obejmując obrazy z życia Polaków i Polonii, ma zapoznać uczniów z wielkimi postaciami i dziejami narodu. Celem finalnym opracowania czytanek jest – stwierdzono w programie – poznanie życia i pracy w ten sposób, aby uczeń poczuł się dumny ze swego pochodzenia i umiał tę dumę zaakcentować w środowisku, w którym żyje<sup>26</sup>.

Przytoczone dotąd opinie, określające podstawowe zadania szkoły polonijnej, posiadają łatwo dostrzegalny rys wspólny, pozwalający przyjąć, iż globalnym celem ich działalności jest podtrzymywanie lub budzenie poczucia tożsamości z Polską. Nie oznacza to, rzecz jasna, próby stworzenia jakiejś etnicznej alternatywy wobec realiów kraju osiedlenia, lecz – jak trafnie zauważa Józef Bakalarz – harmonijne łączenie kultury kraju pochodzenia z kulturą kraju będącego „drugą ojczyzną”. Dwutorowość kulturowa nie może być jednak pojmowana jako równoległa i niezależne od siebie istnienie dwóch odmiennych systemów kulturowych. Jej istotą – zdaniem cytowanego autora – jest raczej umożliwienie wychowankowi dokonania w sobie syntezy kulturowej, w której elementy zaczerpnięte z różnych kultur łączą się ze sobą i wzajemnie przenikają<sup>27</sup>.

Poglądy eksponujące znaczenie przenikania się elementów zaczerpniętych z różnych kultur mają wieloletnią tradycję. W Stanach Zjednoczonych ich początki sięgają pierwszych lat minionego stulecia, kiedy za Atlantykiem lansowano mającą XIX-wieczne korzenie koncepcję „the melting pot” – wrzącego tygla kultur etnicznych, z którego miała się wyłonić jednolita tożsamość amerykańska. Lata późniejsze dowiodły fiaska tej koncepcji, tym bardziej, że „amerykańskości” nie udało się precyzyjnie zdefiniować, a w jej miejsce pojawiły się u progu lat dwudziestych minionego stulecia hasła polikulturalizmu<sup>28</sup>. Co więcej, federalne władze amerykańskie, dostrzegając znaczenie problemu, powołały do życia program studiów nad etnicznym dziedzictwem grup zamieszkujących Stany Zjednoczone, tak zwany „The Ethnic Heritage Studies program”. W dokumencie tym wyeksponowano konieczność świadomego uczestniczenia członków grupy etnicznej w poznawaniu i kultywowaniu jej dziedzictwa. Z kolei dziedzictwo, wespół z analogicznym dorobkiem pozostałych grup etnicznych, wnosi wkład do narodowego dziedzictwa amerykańskiego. Dlatego – czytamy dalej we wspomnianym dokumencie – celem władz amerykańskich jest udzielanie pomocy w poznawaniu składników etnicznej kultury narodowej, w obrębie której mieści się, obok – między

<sup>26</sup> Zrzeszenie nauczycieli Polskich w Ameryce. Program nauczania dla polskich szkół sobotnich, Chicago 1984, s. 29.

<sup>27</sup> Por. J. Bakalarz, *Doktrynalno-prawne stanowisko Kościoła wobec szkolnictwa emigrantów*, „Studia Polonijne” 1985, t. 7, s. 43-44.

<sup>28</sup> Por. J. Burszta, *Kultura ludowa – kultura narodowa*, Warszawa 1974, s. 347-348.



innymi – historii, geografii, literatury, muzyki, dramatu, także, a może przede wszystkim, język<sup>29</sup>.

Praktyka życia codziennego dowodzi, że realizacja przyjętych założeń nie jest sprawą łatwą i dlatego, pisze John Kromkowski, ignorowanie i lekceważenie, a z drugiej strony – przecenianie i przypisywanie samoistnego znaczenia, lub jego braku, etniczności – określa dylematy amerykańskiego pluralizmu<sup>30</sup>.

Jak było to już wcześniej powiedziane, jedna z podstawowych powinności szkoły polonijnej, pokrywająca się z przedstawioną powyżej tezą o polikulturalizmie społeczeństwa amerykańskiego, choć przecież zjawisko to nie jest obce także realiom brytyjskim czy kanadyjskim, to kształtowanie emocjonalnego związku z odległą ziemią przodków. Zadanie to uznać wypada za tym ważniejsze, że młode pokolenie Polonii, w większości urodzone już na obczyźnie, to grupa identyfikująca się przede wszystkim z krajem osiedlenia, a będąc jego obywatelami, dążąca do osiągnięcia życiowego sukcesu w jego właśnie realiach.

O zjawisku tym, przez pryzmat doświadczeń polonijnych szkół w Zjednoczonym Królestwie, pisze Jadwiga Pateman:

Do sobotniej polskiej szkoły w przeważającej większości chodzą dzieci angielskie, których rodzice chcą, by uczyły się polskiego. Dla wielu z nich język polski jest drugim językiem, obcym. Nasze dzieci – miniaturowi Anglicy – oczekują tego samego, co w angielskich szkołach: pomocy naukowych (...), książek tematycznie dostosowanych do ich wieku, wydanych na poziomie książek angielskich. Dla nich miernikiem jest angielskie przedszkole, angielska szkoła<sup>31</sup>.

Puentą opinii J. Pateman uczynić można wypowiedź Lesława Sychuta, który tak ocenia sytuację polszczyzny w środowiskach emigranckich:

Jeśli wziąć pod uwagę ilość osób posługujących się językiem polskim, sytuacja jego funkcjonowania w społecznościach polonijnych nie jest najlepsza. Znaczna część Polonii, zwłaszcza pokolenie najmłodsze, nie zna go wcale, lub też posługuje się nim przy okazji spotkania z osobami polskiego pochodzenia, co, biorąc pod uwagę fakt rozpraszania się trwałych dotychczas środowisk polonijnych na skutek migracji, nie należy do częstych wypadków<sup>32</sup>.

Jako swoistą puentę przytoczonych głosów warto podać sytuację zaobserwowaną przez piszącego te słowa w szkołach polonijnych na obszarze metropolii detroickiej. Mianowicie, jednym z najtrudniejszych zadań nauczycielek było wyegzekwowanie od uczniów, aby komunikując się między sobą, używali języka polskiego.

<sup>29</sup> Por. *The Ethnic Heritage Studies Program*, [w:] *The Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Mass. The Belknap Press of Harvard University Press 1980, s. 343-344.

<sup>30</sup> Por. J. Kromkowski, *Ethnic Communities In The Current American can Context*, [w:] *North American Study Center of Polksh Affairs*, „Newsletter”, Spring 1995. Por. także uwagi J. Smolicza, *Wspólne wartości i zróżnicowanie kulturowe: wychowanie dla wielokulturowości*, „Przegląd Polonijny” 1984, z. 2.

<sup>31</sup> J. Pateman, Na siłę. Dlaczego dzieci chodzą do polskiej szkoły?, „Słowo Ojczyste” nr 4/148, Londyn 1986.

<sup>32</sup> L. Sychut, *Założenia i rzeczywista rola szkoły polonijnej w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Język i kultura...*, op. cit., s. 125.

Stosunek do języka przodków, ocena jego miejsca w świadomości emigrantów – stanowią jedne z kluczowych elementów naukowej refleksji nad procesami asymilacji i integracji grup etnicznych ze społeczeństwem kraju osiedlenia. Badacze tego problemu wyrażają sprzeczne poglądy na kwestię wpływu świadomości etnicznych korzeni na uzyskanie pełnoprawnego statusu obywatelskiego na wychodźstwie. W publikacjach podejmujących to wysoce złożone zagadnienie twierdzi się, że „etniczność odczuwana jako wartość pomaga, a nie przeszkadza w asymilacji”<sup>33</sup>, gdzie indziej zaś wysuwa się odmienny wniosek o nieuchronności całkowitej integracji ze społeczeństwem kraju wychodźstwa, co w rezultacie prowadzi do całkowitego wynarodowienia<sup>34</sup>.

Jednym z elementów wyznaczających więź Polonii z Macierzą jest wspólnota językowa, choć – jak stwierdza Andrzej Brożek – „nie determinuje ona w sposób automatyczny ani świadomości narodowej, ani (...) procesu narodotwórczego”<sup>35</sup>, bowiem wiele milionów emigrantów, po polsku nie mówiąc, zachowuje bliskie związki z ziemią ojców. Wspólnota językowa, dowodzi dalej cytowany autor, stanowi element pożądaný z punktu widzenia dynamiki tej więzi. Jest ona jej miernikiem, wyznacznikiem identyfikacji z polsnością oraz wskaźnikiem stanu gotowości jej podtrzymania<sup>36</sup>. Trudno jest przecenić znaczenie sfery językowej w tworzeniu narodowej tożsamości, gdyż – pisze W. Miodunka – „wszyscy, którzy używają tego samego języka, są tymi, którzy podtrzymują daną rzeczywistość”<sup>37</sup>, w tym także rzeczywistość kulturowej natury. Jak bowiem słusznie zauważa Piotr Garncarek, między sferą języka a sferą kultury istnieje wzajemna współzależność. Nie sposób badać zjawiska kulturowe w izolacji od refleksji nad językiem, nie da się również zajmować językiem, pomijając kulturę, z której się wywodzi i którą współtworzy<sup>38</sup>.

Problem wzajemnych relacji obu tych elementów ludzkiej działalności od dawna podejmują antropologowie kultury, wysuwając tezę, iż w programach badawczych należy uwzględnić przede wszystkim rozważania nad językiem, a rozpoznanie tej wyjątkowej dziedziny kultury powinno być nawet pierwszym krokiem badawczym<sup>39</sup>. Jednocześnie język stanowi podstawowy instrument, dzięki któremu jesteśmy w stanie poznać nie tylko kulturę danej grupy, ale również istotne cechy duchowego dziedzictwa społeczności związanej wspólnotą lingwistyczną, gdyż, jak zauważa Wojciech Burszta, „reguły

<sup>33</sup> W. Miodunka, *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna*, „Przegląd Polonijny” 1988, z. 2, s. 103. Zob. też uwagi B. Lesia na temat świadomości etnicznej w: B. Leś, *Instytucje i organizacje religijne a asymilacja*, [w:] *Założenia teorii asymilacji*, red. H. Kubiak, A. Paluch, Wrocław 1980.

<sup>34</sup> Zob. np. I. Krężalek, *Kształtowanie więzi Polonii z krajem*, „Przegląd Polonijny” 1976, z. 2.

<sup>35</sup> A. Brożek, *Kultura i język polski jako elementy więzi Polonii z Macierzą*, [w:] *Więź Polonii...*, op. cit., s. 75.

<sup>36</sup> Tamże, s. 16.

<sup>37</sup> W. Miodunka, *Język a identyfikacja...*, op. cit., s. 100.

<sup>38</sup> Por. P. Garncarek, *Świat języka polskiego w oczach cudzoziemców*, Warszawa 1997, s. 30.

<sup>39</sup> Por. W. J. Burszta, *Język a kultura w myśli antropologicznej*, Wrocław 1986, s. 132 i nast.

ważne dla języka (...), są istotne i wiążące dla badań innych dziedzin kultury – organizacji społecznej, religii, sztuki, mitologii, obyczaju”<sup>40</sup>.

Jeżeli, zgodnie z sugestią cytowanego wcześniej A. Brożka, stosunek emigrantów do języka przodków, wyrażany – między innymi – w jego poznawaniu na lekcjach lub kursach prowadzonych przez organizacje polonijne, uznamy za pewien przejaw identyfikacji z Macierzą, to musimy jednak pamiętać o uwadze W. Miodunki, stwierdzającego, iż sprowadzenie tego zjawiska jedynie na płaszczyznę języka byłoby uproszczeniem problemu, ponieważ „kształtowanie się tożsamości jest procesem skomplikowanym, w którym swoją rolę odgrywają zarówno czynniki społeczne, jak i psychologiczne”<sup>41</sup>.

Badania przeprowadzone przez Ryszarda Kuchę i Irenę Konicką<sup>42</sup> dowodzą że zależność między poziomem identyfikacji z narodowością polską a zainteresowaniem placówką oświatową zaznacza się dość wyraźnie, mimo że nie jest wartością jednoznaczna. I choć szkoła polonijna – konstatują autorzy – posiada wiele mankamentów, jak choćby dysproporcje w pracy dydaktyczno-wychowawczej, niedostatek odpowiednio przygotowanych kadr, spore zróżnicowanie w zakresie zaopatrzenia w podręczniki i środki dydaktyczne, brak koordynacji poczynań oświatowych w ramach poszczególnych organizacji emigranckich, to jednak blisko 70% spośród 146 ankietowanych przez I. Konicką osób wskazało, iż źródłem wiedzy o Polsce jest w ich przypadku nauczanie języka polskiego w polonijnej placówce oświatowej<sup>43</sup>.

Jeżeli zatem – jak uprzednio przyjęliśmy – finalnym celem działalności szkoły polonijnej powinno być, między innymi budzenie, kształtowanie lub podtrzymywanie emocjonalnego związku członków polskiej diaspory z krajem przodków, to osiągnięcie owego celu będzie ostatnim ogniwem swoistej triady, jaką tworzą węzłowe punkty tego złożonego procesu, realizowanego w placówce oświatowej; ogniwo wcześniejsze – to opanowanie, nawet na poziomie elementarnym, języka, bez którego realizacja etapu finalnego nie jest, co oczywiste, możliwa. Wreszcie ogniwo pierwsze tego procesu, którym jest podręcznik, wykorzystywany i do rozwoju kompetencji językowych, i będący źródłem wiedzy o kraju ojców, tworzącej, wespół z czynnikami pozaszkolnymi, jak choćby rodziną, końcowe ogniwo przyjętej przez nas triady.

Ranga badań nad tego typu wydawnictwami wydaje się istotna z kilku dalszych względów. Pierwszy ma naturę teoretyczną. Podręczniki – konstatuje Tadeusz Paleczny – można umieścić w nurcie subiektywnej, ideologicznej więzi grupy etnicznej z krajem pochodzenia, w jej odmianie symbolicznej, zwłaszcza w tych jej składnikach, które przywołany autor nazywa świadomością dziedzictwa kulturowego i szacunkiem dla

<sup>40</sup> W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 68.

<sup>41</sup> W. Miodunka, *Język a identyfikacja...*, *op. cit.*, s. 104.

<sup>42</sup> Zob. I. Konicka, *Identyfikacja młodzieży polonijnej z narodowością polską – niektóre uwarunkowania i implikacje*, [w:] *Polonijna oświata szkolna i pozaszkolna – wybrane problemy*, red. A. Koprucki, R. Kucha, Lublin 1985, s. 66 i nast.; R. K u c h a, *Funkcjonowanie oświaty szkolnej i pozaszkolnej w środowiskach polonijnych w świetle badań ankietowych*, [w:] *Stan i kierunki rozwoju oświaty polonijnej*, red. W. Kucharski, Lublin 1978, s. 77.

<sup>43</sup> Por. I. Konicka, *op. cit.*, s. 71.

symboli narodowych kraju pochodzenia<sup>44</sup>. Przeto badania czynników świadomości tę kształtujących nie powinny pomijać podręczników szkolnych, stanowiących dla młodego pokolenia emigracji znaczące źródło wiedzy o ojczyźnie przodków.

Kolejna z przesłanek określających potrzebę badawczej refleksji nad polonijnymi podręcznikami szkolnymi ma wymiar historyczny. W interesującej nas sferze emocjonalnych związków wychodźstwa z Macierzą Regina Kościelska i Piotr Taras wyróżniają szereg faz, których zbieżność z wypadkami dziejowymi, szczególnie dwudziestowiecznymi nie jest zapewne rezultatem jedynie zbiegu okoliczności. Wspomniani autorzy wymieniają tu cztery okresy:

1. Okres identyfikacji z narodem polskim – trwający do roku 1920,
2. Okres przeobrażeń i rozchwiania identyfikacji – charakteryzujący się poszukiwaniem przez środowiska polonijne samookreślenia w społeczeństwie kraju osiedlenia i trwający do końca II wojny światowej,
3. Okres wzmózonej asymilacji i wykorzenia polskiej tożsamości – obejmujący powojenne dwudziestopięciolecie, a charakteryzujący się nie tylko niemal zupełnym zanikiem polonijnych szkół parafialnych, ale i wielu parafii,
4. Okres częściowego renesansu etnicznej świadomości, zapoczątkowany w latach siedemdziesiątych XX stulecia<sup>45</sup>.

Nie podważając zasadności proponowanej periodyzacji, można – jak się wydaje – wprowadzić do niej pewną korektę, dokonaną z perspektywy początku XXI wieku. Wówczas w powojennym półwielu wyróżniamy dwa nieco inaczej postrzegane okresy. Pierwszy, obejmujący lata 1945-1989/90, można określić mianem „identyfikacji w sprzeczności”. Polskość, nawiązująca głównie do tradycji historycznych i duchowego dziedzictwa, była wówczas manifestacją oporu Polonii wobec systemu komunistycznego panującego w kraju przodków.

W. Miodunka, odwołując się do polonijnych doświadczeń Australii, stwierdza, że podręczniki proponowane tamtejszym placówkom szkolnym przez ówczesne Towarzystwo „Polonia” były odrzucane ze względu na zawarte w nich treści, oceniane globalnie jako propaganda komunistyczna<sup>46</sup>.

Świadectwo sprzeciwu wobec systemu zakładającego zastąpienie ukształtowanych przez stulecia narodowych wartości, a zwłaszcza ich składników o chrześcijańskich korzeniach, nową, ateistyczną obrzędowością odnaleźć można również w licznych dokumentach polonijnych. Przytoczmy kilka szczególnie reprezentatywnych głosów.

W opublikowanym w listopadzie 1975 roku komunikacji Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce czytamy:

(...) Elementem budującym przekaz między pokoleniami – a więc budującym identyczność narodową są: życie rodzinne – literatura – religia i książki – szkoła i nauczyciel. Dziś rosyjski

<sup>44</sup> Por. T. Paleczny, *Ewolucja ideologii i przemiany tożsamości narodowej Polonii w Stanach Zjednoczonych w latach 1870-1970*, „Zeszyty Naukowe UJ”, Prace Polonijne, Warszawa – Kraków 1989, s. 254.

<sup>45</sup> Por. R. Kościelska, P. Taras, *op. cit.*, s. 65.

<sup>46</sup> Por. W. Miodunka, *op. cit.*, s. 104.

komunizm panujący w Polsce niweczy życie rodzinne, odrywając dzieci od wpływów rodziców, niweczy literaturę cenzurą i przydziałami papieru, walczy z religią i księdzem, a nauczyciela w szkole zmusza do wbijania młodzieży do głowy (...) propagandy marksistowskiej i przykrojonej na jej miarę historii narodu<sup>47</sup>.

W równie bezkompromisowym tonie wypowiadają się działacze oświaty polonijnej w Wielkiej Brytanii.

W periodyku „Wychowanie Ojczyście” z roku 1956 Michał Gołowski pisze o podręcznikach wydawanych po wojnie w kraju:

(...) są bezbożne, nawet nie w znaczeniu wojującego ateizmu, ale w znaczeniu życiowo i ideologicznie praktycznym. W żadnej książce nie ma wzmianki o Bogu ani o żadnym ze święt kościelnych (...). Natomiast wszystkie materiały mają wyrobić w dziecku suchą postawę materialistyczną (...)<sup>48</sup>.

Wyrazem oficjalnego stanowiska wobec panującego w Polsce systemu były rezolucje przyjmowane przez zjazdy nauczycieli polonijnych w Wielkiej Brytanii. W dokumencie takim z roku 1974 czytamy:

Walcę o wolność i prawo do samostanowienia w kraju prowadzi Naród Polski, czerpiąc siły do tej walki z duchowego dziedzictwa minionych pokoleń<sup>49</sup>.

Z kolei analogiczna rezolucja z roku 1976 z niepokojem przyjmuje (...) stałe zaciśkanie się kontroli ze strony administracji komunistycznej. Przeprowadzone zmiany konstytucji, zwiększające kontrolę reżimu i podległość wobec Rosji są tego dowodem (...)<sup>50</sup>. W rezolucji z roku 1987, obok deklaracji solidarności z „(...) narodem uciemżonym przez przemoc narzuconego systemu komunistycznego” oraz wyrazami sympatii dla nauczycieli w Kraju, którzy przebywając w ciężkich warunkach pozostali wierni swemu powołaniu i wychowują młodzież w duchu ideałów narodowych, znalazły się również słowa określające ideologiczne przesłanie pracy pedagogicznej na emigracji:

Wysuwane hasła oświatowe muszą godzić się z (...) naszym poczuciem obowiązku wobec narodu i jego tysiącletniej kultury<sup>51</sup>.

Identyfikację w sprzeczności – jak ją umownie nazwaliśmy – przerwała dokonana w Polsce przemiana ustrojowa, a przeobrażenia dokonane w Rzeczypospolitej, odzyskanie pełni państwowej suwerenności – otworzyły przed oświatą polonijną perspektywę ściślej współpracy z Macierzą także w zakresie podręczników szkolnych, przygotowywanych przez krajowe oficyny wydawnicze.

Dla wsparcia powyższej tezy warto przywołać opinię Stanisława Beresia, który konstatuje, iż dokonane w roku 1990 przekazanie do kraju insygniów władzy przy-

<sup>47</sup> Komunikat. Zwyczajne walne zebranie Związku Nauczycieli Polskich w Ameryce, Chicago, listopad 1975. Maszynopis powielony, archiwum w Orchard Lake, Michigan.

<sup>48</sup> M. Gołowski, *Książki i podręczniki wydane w Polsce Ludowej*, „Wychowanie Ojczyście” nr 3, Londyn 1956.

<sup>49</sup> T. Radzik, *Historia Zrzeszenia...*, *op. cit.*, s. 112.

<sup>50</sup> *Tamże*, s. 115.

<sup>51</sup> *Tamże*, s. 129.

denckiej na uchodźstwie należy uznać za symboliczne zamknięcie dziejów polskiej emigracji powojennej<sup>52</sup>.

Nie sposób nie zaakceptować powyższego sądu, co więcej, w jego kontekście uzasadnione będzie przyjęcie założenia, że lata 1945-1989 są okresem w perspektywie historycznej zamkniętym, otwartym zaś w płaszczyźnie badawczych dociekań. Jednym z ważniejszych obszarów naukowej penetracji są właśnie – jak było to już powiedziane – podręczniki szkolne powstałe w tych latach na obczyźnie.

Pozostaje więc w zakończeniu podjąć próbę zarysowania najważniejszych pól analitycznej refleksji, obejmującej książeczki używane po II wojnie w polskich szkołach na wychodźstwie.

Przede wszystkim opisu wymaga formalna sfera tych publikacji, odnosząca się zarówno do podręczników o profilu literacko-kulturowym, których przykładem mogą być choćby londyńskie „Wypisy dla klas gimnazjalnych”, pochodzące z roku 1987, jak i wydawnictw służących głównie rozwijaniu praktycznych dyspozycji komunikacyjnych – przykładem tak pomyślanego podręcznika jest, między innymi, chicagowska „Polska mowa” z roku 1975. Analiza formalnej płaszczyzny książeczek powinna dotyczyć przede wszystkim układu tekstów tworzących zawartość treściową, ich rodzajów, postrzeganych z perspektywy teoretycznoliterackiej, przyjmującej za kryterium hierarchizacji wyznaczniki rodzajowe i gatunkowe, oraz przesłanek ich doboru. Naturalnym punktem odniesienia staną się tu publikacje stosowane w szkołach polskich, nie od rzeczy będzie także sięgnięcie po dydaktyczne dyrektywy wyznaczające wzajemną relację tekstów podręcznikowych. Równie ważkim problemem jest lustracja warstwy tematycznej książeczek, prowadząca do wyłonienia dominujących wyznaczników proponowanej uczniowi wizji Polski, jej szeroko pojętego dorobku kulturalnego, dziedzictwa przeszłości, narodowej tradycji. Znaczącym ośrodkiem poszukiwań, stanowiącym rodzaj tematycznego tła tekstów podejmujących problematykę Macierzy, jest miejsce w polonijnych książeczkach realiów i tradycji kraju osiedlenia oraz miejsce realiów Polski powojennej. Ostatni z problemów wiąże się z zarysowanymi we wcześniejszej partii niniejszego opracowania ideologicznymi uwarunkowaniami działalności polonijnych placówek oświatowych. W kontekście tych właśnie uwarunkowań naturalnym staje się pytanie o wpływ przełomu roku 1989 na zawartość tematyczną emigracyjnych podręczników. Odrębnym problemem, mogącym z natury rzeczy zainteresować przede wszystkim lingwistów, jest analiza językowej warstwy książeczek, nierzadko odbiegającej od standardów współczesnej polszczyzny. Na podjęcie badań zasługuje zwłaszcza dorobek polonijnych organizacji oświatowych krajów francuskojęzycznych, państwa obszaru kultury iberyjskiej i byłej – jak ją nazywano – „wspólnoty socjalistycznej”.

---

<sup>52</sup> Por. S. Bereś, *Literatura emigracyjna (1945-1990). Zarys periodyzacji*, [w:] *W kręgu twórczości pisarzy emigracyjnych*, red. Z. Andres, Rzeszów 1999, s. 10-11.

Również podręczniki używane w Australii i na obszarze języka niemieckiego nie zostały objęte dotąd bardziej wnikliwą refleksją<sup>53</sup>.

W kontekście zarysowanych tu płaszczyzn badawczych poszukiwań uzasadniona staje się potrzeba powstania krajowego ośrodka, gromadzącego te, na ogół rozproszone, a przez to trudno nieraz osiągalne, wydawnictwa.

W. Pelczar

THE STUDIES OVER TEXTBOOKS FOR POLISH SCHOOLS IN THE UNITED STATES,  
GREAT BRITAIN AND CANADA IN THE CONTEXT OF THE MISSION  
OF THE POLISH EDUCATION ABROAD

The article presents the researching problems connected with textbooks, which were edited by the Polish education organizations in The United States of America, Great Britain and Canada after the second world war. The autor suggests to embrace the researching formal aspect of these publications – scheme of contents, criteria of choice titles, preferred kinds of literature and themes. In the last case very important is complying theme of Polish tradition, tradition of countries where the Polish emigrants live and the picture of Polish reality after the second world war. Very important problem is connection between theme of these textbooks and Polish government transformation in the year 1989, when the communism is over.

---

<sup>53</sup> W odniesieniu do publikacji wydanych w Wielkiej Brytanii, USA i Kanadzie problematyka ta została poruszona obszernie w książce W. Pelczara, *Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego*, Rzeszów 2002.