

Aneta Lewińska

Uniwersytet Gdański

Katarzyna Radomska-T'Seyen

Polish Academy of Social Sciences and Humanities (Wielka Brytania)

<https://doi.org/10.59444/uz.9788378425694.pp.39-56>

SPÓŁECZNOŚĆ SZKOŁY POLONIJNEJ W LEUVEN (BELGIA) JAKO WSPÓLNOTA KOMUNIKATYWNA



1. Wprowadzenie

Punktem wyjścia do rozważań nad specyfiką społeczności szkolnej skupionej wokół szkoły polonijnej¹ w tym artykule jest pojęcie wspólnoty komunikatywnej rozumianej przez Stanisława Borawskiego jako kolektyw jednostek pozostający ze sobą bezpośrednio lub pośrednio w kontakcie, „dzięki posiadaniu [...] języka służącego mu do porozumiewania się w sprawach warunków bytowania, celów, działań, dążeń, zainteresowań, zagrożeń” (Borawski 2002, s. 186).

Celem artykułu jest opis wspólnoty komunikatywnej skupionej wokół szkół polonijnych ze szczególnym uwzględnieniem społeczności szkoły polskiej w Leuven. Język stanowi naturalne ogniwo (o największym zasięgu) scalające jednostki w grupę o specyficznej odrębności, a ponieważ „używanie tego samego języka jednoczy członków danej społeczności, tworzy więc odwołującą się do wspólnych doświadczeń historycznych i kulturowych, a pojedyncze słowa, choć mają sens tylko racjonalno-denotacyjny, to są nośnikami złożonych pojęć aksjologiczno-emocjonalnych” (Grzegorzczkowska 2008, s. 55-56), przyjmujemy, że społeczność szkoły polonijnej jest wspólnotą komunikatywną zorganizowaną wokół języka. Zorganizowaną w specyficzny sposób, bowiem dla wielu uczestników tej wspólnoty język polski jest językiem natywnym, dla wielu już tylko odziedziczonym (i nie jest językiem funkcjonalnie pierwszym). Nie jest to język używany w celu zaspokajania potrzeb bytowych, ale służy do porozumiewania się

¹ Szkoły polonijne inaczej nazywane szkołami polskimi za granicą to ośrodki edukacji w języku polskim prowadzonej w czasie wolnym od zajęć w szkołach lokalnych. Szkoły polskie mają swój numer identyfikacyjny zazwyczaj w bazie danych ORPEG.

w sprawach wspólnych zainteresowań, tu: związanych z troską o zachowanie polskiej tożsamości narodowej i kulturowej.

Społeczność skupiona wokół szkoły polonijnej stanowi jednak niejednorodną wspólnotę komunikatywną i podlega prawidłowościom opisanym między innymi przez Ludwika Zabrockiego. Zauważył on, że we wszystkich wspólnotach, poczynszy od najmniejszej (np. rodziny) aż do dużych rozmiarów kolektywów, to procesy integracyjne, scalające lub dezintegracyjne decydują o wielkości wspólnot komunikatywnych (por. Zabrocki 1963, s. 17). Wewnątrz najszerzej, najogólniejszej pojmowanej zbiorowości o identycznych cechach wyróżniających można zatem zidentyfikować mniejsze grupy, które należą do nadrzędnego (pojemnościowo największego) gremium, ale również powiązane są określonymi relacjami właściwymi tylko tej grupie, przez co porozumienie pomiędzy członkami danej zbiorowości odbywa się w typowy sposób, gwarantujący w obrębie grupy efektywną komunikację. Komunikacja przebiega zatem sprawnie dzięki „charakteryzującemu tę wspólnotę komunikatywną, specyficznemu repertuarowi środków językowych, (do którego przypisane są) konotacje emocjonalno-aksjologiczne stanowiące najsilniej spajający element, jak również pozwalające na rozpoznanie znaczeń kulturowych i światopoglądowych” (Zabrocki 1963)².

2. Polonijna wspólnota w Belgii

Język, jakim posługuje się Polonia³ (nazywany również dialektem polonijnym)⁴, stanowi zatem ogniwo spajające największą wspólnotę komunikatywną, które Elżbieta Sękowska opisuje w następujący sposób:

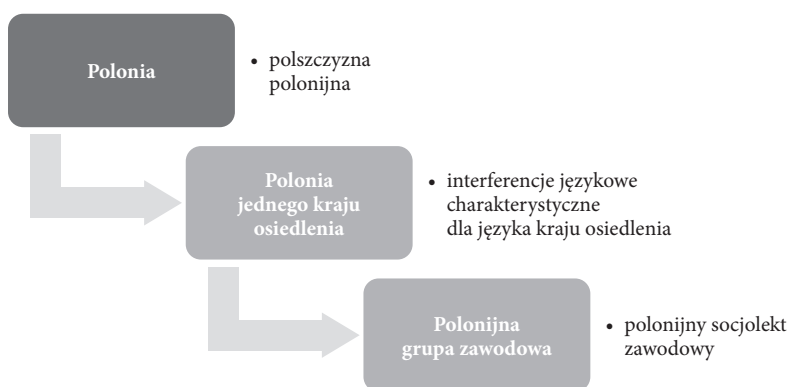
² Pojęcia wspólnoty komunikatywnej użyto po raz pierwszy w syntezie historii języka niemieckiego Adolfa Bacha w 1938 r. (zob. Bach 1961, s. 19), w Polsce pojęcie spopularyzował Ludwik Zabrocki.

³ Przywołując jedną z definicji Polonii, która, w szerokim rozumieniu, obejmuje ogół emigrantów polskich i osób polskiego pochodzenia mieszkających na stałe poza granicami kraju (Babiński 2008, s. 8-11), zidentyfikować można cechy charakterystyczne, potrzeby i możliwości zróżnicowanej grupy żyjącej poza granicami Polski. Badania nad specyfiką grupy polonijnej rozwijają się na dużą skalę od lat 80. XX w. Prowadzą one do takiej refleksji: „Opisywana zbiorowość stanowi pomimo podobieństw twór niejedolity i zróżnicowany pod względem kulturowym kraju zamieszkania mniejsze podgrupy, gdzie język jest jednym z głównych elementów integrujących tę wspólnotę i przekształcających ją w społeczeństwo” (Lewicki 2000, s. 150).

⁴ Cały szereg różnic (będących m.in. wynikiem bilingwizmu użytkowników polszczyzny polonijnej) pomiędzy polszczyzną ogólną a językiem używanym w zbiorowościach polonijnych jest od wielu lat rozpoznawany i opisywany w pracach będących wynikiem badań nad mową polonijną (por. np.: Laskowski 2009; Żurek 2016; Lipińska, Seretny 2012). Rozbieżności wynikają z mocnego ograniczenia komunikacji w języku polskim za granicą, sprowadzającej się jedynie do codziennych sytuacji komunikacyjnych, kontaktów i rozmów w kręgu najbliższej rodziny, co oczywiście wpływa na ubogie słownictwo, niewielki zasób struktur gramatycznych, jak również na niepełną znajomość rejestrów języka oraz konwencji grzecznościowych (por. Lipińska, Seretny 2012).

System (języka polonijnego – red.) ten zawiera trzy warstwy: elementy zgodne z językiem polskim i/lub jego wariantami terytorialno-socjalnymi, elementy zgodne z językiem kraju osiedlenia oraz elementy skontrastowane z podstawami porównawczymi, np. brak pełnego repertuaru form fleksyjnych, nieodmienność nazw własnych, zachwianie związku rządu, zapożyczenia właściwe, semantyczne kalki wyrazowe i frazeologiczne, repliki słowotwórcze, polonijne formacje słowotwórcze powoływane według rodzimych wzorów, cytaty wyrazowe i frazeologiczne⁵ (Sękowska 2011).

W każdej z tych warstw można wyodrębnić specyficzne cechy wyodrębniające z tej nadrzędnej wspólnoty mniejsze grupy. Poniższy schemat (rys. 1) jest próbą graficznego zilustrowania jednego typu relacji zachodzących w obrębie Polonii. Zaczynając od najszerszej, a kończąc na najwęższej rozumianej grupie, ograniczamy się tylko do nazwania jednej najbardziej rozpoznawalnej cechy języka wyróżniającego daną zbiorowość.



Rys. 1. Polonijne wspólnoty komunikatywne (od najpojemniejszej do najwęższej)

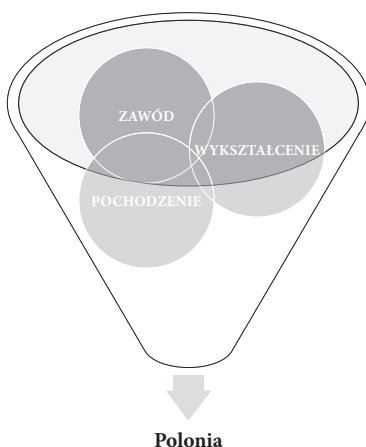
Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony graf ilustruje zawężanie się wspólnot polonijnych zorganizowanych wokół specyficznych odmian polszczyzny polonijnej innych w każdym kraju osiedlenia (pierwsze dwa piętra). Trzeci poziom – polonijny socjolekt wybranej grupy zawodowej wyodrębnia najwęższą wspólnotę komunikacyjną, która jednocześnie może wchodzić w relacje z innymi wspólnotami polonijnymi – wykonawcami tego samego zawodu. Wówczas możemy mówić na przykład o wspólnocie nauczycieli polonijnych, w obrębie których wyodrębnimy mniejsze grupy nauczycieli polonijnych w każdym kraju osiedlenia, a nawet skupione tylko wokół jednej szkoły (nauczyciele szkół polonijnych – nauczyciele szkół polonijnych w każdym kraju osiedlenia – nauczyciele jednej szkoły polonijnej).

⁵ Klasy wyrazów polonijnych wyróżniono w kilku pracach członków Zespołu Badań Języka Środowisk Polonijnych IJP UW; m.in.: Dubisz, Sękowska 1990, s. 217-233; Sękowska 1994, s. 67-104.

Wszystkie te wspólnoty łączy jeden specyficzny kod językowy, którym posługują się użytkownicy polszczyzny za granicą pełniący dwie funkcje: po pierwsze – „integrującą, która stanowi podstawę więzi grupowej, spoiwo decydujące o wyrazistości grupy, po drugie – różnicującą (wyodrębniającą) daną zbiorowość spośród wspólnot innych” (Migdał, Piotrowska-Wojaczyk 2023).

Różnice w mowie wspólnot komunikacyjnych wyodrębnionych w obrębie najszerzej wspólnoty – Polonii są spowodowane wieloma czynnikami, za najistotniejsze uznać należy pochodzenie społeczne, wykształcenie oraz wykonywany zawód. Czynniki te występują równocześnie i wpływają na tworzenie się mniejszych wspólnot komunikatywnych, które mogą na siebie zachodzić, co ilustruje rysunek 2.



Rys. 2. Wspólnota tworząca najpojemniejszą kategorię wraz z podgrupami – inne ujęcie wspólnoty komunikatywnej

Źródło: opracowanie własne.

Tworzenie się takich wspólnot komunikatywnych możemy obserwować wśród Polonii belgijskiej, której jedna ze wspólnot komunikatywnych jest przedmiotem niniejszych rozważań.

3. Wspólnota komunikatywna w obrębie szkoły polonijnej

Uzupełniające szkolnictwo polonijne nierozzerwalnie wiąże się ze światowymi falami emigracji Polaków (Rybczyński 2008, s. 14-15). Edukacja dzieci i młodzieży w języku polskim zgodna z polskimi tradycjami i kulturą stanowiła istotną wartość od zawsze, i – jak podkreśla Józef Miąso⁶ – „zasada była od wielu lat niezmienna; wszędzie gdzie-

⁶ J. Miąso, *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 1970.

kolwiek na świecie pojawiali się Polacy powstawał najpierw kościół katolicki, a potem szkoła” (Miąso 1970, s. 8). Od wieków zatem nie zmieniają się podstawowe zadania szkoły polonijnej, której prymarną rolą jest szeroko pojęte krzewienie kultury polskiej poprzez przekazywanie tradycji i wartości narodowych oraz rozwijanie kompetencji ucznia w języku polskim.

W *Podstawie programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą* ten nadrzędny cel szkolnictwa polonijnego sformułowano już w pierwszym akapicie dokumentu:

Poza krajem dorasta i uczy się w miejscowych szkołach wiele polskich dzieci. Część uczniów oraz ich rodziny, zachowując szacunek wobec kultury i tradycji kraju zamieszkania, pragnie utrwać, poszerzać i doskonalić znajomość języka polskiego oraz kultury polskiej. Zadanie to ułatwiają im szkoły polonijne, funkcjonujące w wielu krajach⁷.

Dokładnie sprecyzowano cel kształcenia językowego w następujący sposób:

Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów w zakresie mowy ojczystej. Powyższe umiejętności uczeń zdobywa przy wsparciu wszystkich nauczycieli⁸.

Zobowiązując wszystkich nauczycieli do rozwijania kompetencji komunikacyjnych w języku polskim, autorzy *Podstawy programowej* nie odnieśli się jednak do specyfiki polszczyzny emigracyjnej⁹. Nie uwzględnili złożoności procesów językowych oraz zróżnicowania tej szerokiej polonijnej wspólnoty komunikacyjnej, a zwłaszcza sytuacji językowej najmłodszego (często drugiego) pokolenia, dla którego polszczyzna pozostaje często językiem odziedziczonym, może być językiem drugim, ale może być językiem obcym, którego nauczyć się chcą właśnie w szkole polonijnej.

Uzupełniająca szkoła polonijna pozostaje wciąż w świadomości wielu emigrantów instytucją, która jest głównym nośnikiem wartości narodowych dla osób żyjących poza granicami Polski, oraz niezbędnym narzędziem w rozwoju etnicznej tożsamości ich dzieci. W zglobalizowanym świecie, postcovidowej rzeczywistości, uzupełniająca szkoła polonijna jawi się jednak nadal jako ważne centrum polonijnej wspólnoty komunikatywnej nieodzowną instytucją, służącą budowaniu tożsamości kulturowej dzieci z rodzin z polskim zapleczem kulturowym. Szkoła polonijna jako ośrodek edukacyjny za granicą nie podlega jednakże formalnie instytucjom w systemie oświaty kraju osiedlenia ani w Polsce. Inaczej jest w przypadku szkół przy placówkach dyplomatycznych,

⁷ <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf>, s. 1 [dostęp: 2.03.2024].

⁸ <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf>, s. 2 [dostęp: 2.03.2024].

⁹ O złożonej sytuacji języka polskiego za granicami polski pisały m.in. Ewa Lipińska i Anna Seretny, *E[I]reemigracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 5-8.

nad którymi nadzór sprawuje MEN przy udziale Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG¹⁰), takich szkół jest tylko 76¹¹ na 1233 szkół polonijnych zarejestrowanych w bazie ORPEG¹².

Specyficzną wspólnotę komunikatywną, która organizuje się wokół szkoły polonijnej w Leuven¹³, tworzą uczniowie wraz z rodzicami i nauczycielami. Można wyodrębnić wspólne cechy¹⁴ łączące członków tej grupy: 1. język polski i wężiej – jego szkolną odmianę, 2. kraj pochodzenia, 3. cele sformułowane w cytowanej wyżej *Podstawie programowej*. Proces komunikacyjny zachodzący pomiędzy uczestnikami wspólnoty sprowadza się do działań językowych typowych dla grupy nauczycieli, uczniów i rodziców. W ujęciu komunikacyjnym, wspólnota łączy użytkowników tego samego kodu językowego, ale zawsze nadrzędny pozostaje wspólny system wartości czy jednolity sposób kategoryzowania oraz typowy punkt widzenia. Ludwik Zabrocki pisze, że „[w]spólnota komunikatywna, jej powstanie i rozwój, stanowią [...] podstawową siłę napędową do powstawania i rozwoju odpowiednich środków komunikacyjnych” (Zabrocki 1963, s. 9), co oznacza, że wspólnoty komunikatywne skupione wokół szkół polonijnych charakteryzują się swoistą odmianą polszczyzny wpisującej się w szeroko rozumiany dyskurs edukacyjny – odrębny obszar komunikacji społecznej.

3.1. Wspólnota komunikatywna nauczycieli polonijnych

Wśród wyodrębnionych wyżej podgrup niezwykle ważne miejsce (ze względu na rozwój każdej z pozostałych wspólnot) zajmuje wspólnota komunikatywna nauczycieli polonijnych. Uczestników tej wspólnoty wyróżniają formalne kompetencje pedagogiczne zdobyte w ramach wykształcenia oraz wykonywany zawód¹⁵. Zawiera się ona w wielu większych wspólnotach, co ilustruje rysunek 3.

Ta próba wyodrębnienia specyficznych subzbiorowości jest istotna dla zrozumienia związków zachodzących pomiędzy kolektywami oraz ich specyficznymi praktykami porozumiewania się, które współtworzą rzeczywistość społeczną (poprzez rodzaj relacji międzyludzkich) w obrębie szkoły polonijnej. W ujęciu kulturowym, praktyki komu-

¹⁰ Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą – <https://www.orpeg.pl/> [dostęp: 30.03.2024].

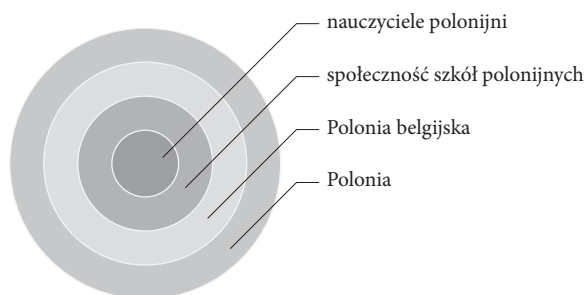
¹¹ <https://www.orpeg.pl/szkoly/szkoly-polskie/> [dostęp: 30.03.2024].

¹² <https://www.orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol#> [dostęp: 30.03.2024].

¹³ Polska Szkoła im. Marii Skłodowskiej-Curie w Leuven przy Stowarzyszeniu Daskalia.

¹⁴ Por też. *Słownik języka polskiego*, który definiuje *wspólnotę* jako (1) „odznaczanie się wspólnymi cechami, wspólne posiadanie lub przeżywanie czegoś” lub bardziej ogólnie (2) „to, co łączy, zespala”, lub jako (3) „grupa osób związana wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą lub wspólnymi interesami, wspólną własnością”.

¹⁵ Sytuacja wielu szkół polonijnych jest trudna, nie zawsze wszyscy uczący w nich mają kwalifikacje pedagogiczne, dlatego też ważnym kryterium wyodrębniającym członków tej wspólnoty jest oprócz posiadania kwalifikacji wykonywanie zawodu nauczyciela, nawet bez potrzebnych formalnych uprawnień.

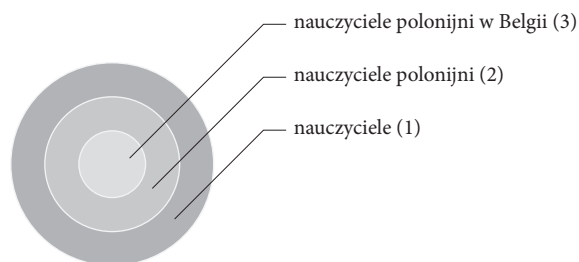


Rys. 3. Miejsce wspólnoty komunikatywnej nauczycieli szkół polonijnych działających w Belgii we wspólnocie komunikacyjnej – Polonii

Źródło: opracowanie własne.

nikacyjne stają się przekąźnikami systemów wartości, zachowań i konwenansów. Z tej perspektywy „dyskurs przejmując funkcję łącznika pomiędzy podmiotem a światem” (por. Czachur 2020, s. 165-166).

Jakkolwiek nauczyciele – nie tylko pracujący w szkole polonijnej – operują jednakowym zestawem znaczeń zapożyczonych z podręczników akademickich i dokumentów oświatowych, wspólnych szkoleń, konferencji, i łatwo dostępnych webinarów oraz posiadają zasoby pokrywających się pojęć o tym samym nacechowaniu aksjologicznym używanych w przestrzeni szkoły oraz podczas pozalekcyjnych działań dydaktycznych, to jednak cechy różnicujące środowisko wszystkich nauczycieli są z pewnością obecne i pozwalają wyodrębnić z tej wspólnoty mniejsze grupy, co przedstawia rysunek 4.



Rys. 4. Wspólnota komunikatywna nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Dyskurs edukacyjny stanowi element spajający, a jednocześnie wyróżniający nauczycieli (1) spośród innych grup zawodowych. Nauczyciele jako wspólnota komunikatywna to najbardziej pojemna zbiorowość, której podstawowym kryterium spajającym jest posiadanie uprawnień pedagogicznych potrzebnych do pracy w szkole, i/lub wykonywanie tego zawodu. Wśród tego kolektywu specyficzną zbiorowość stanowią

nauczyciele polonijni (2) (pracujący na całym świecie), wewnątrz której to wspólnoty można wskazać jeszcze nauczycieli polonijnych z danego kraju, tu: z Belgii (3).

Wspólnotę komunikatywną nauczycieli polonijnych wyodrębnia specyficzny dyskurs edukacyjny osadzony w kontekście emigracyjnym, wspierany odmiennym zestawem materiałów dydaktycznych, specyficznych dla edukacji polonistycznej. Nauczyciele polonijni doksztalają się na studiach podyplomowych, kursach uzupełniających i doszkalających przygotowanych specjalnie dla tej grupy odbiorców, więc komunikują się ze sobą w różnorodnych sytuacjach, ale tematem tej komunikacji jest szkoła polonijna i jej specyficzne cele. Ważne uzupełnienie kwalifikacji w dziedzinie edukacji, psychologii i dydaktyki stanowią również projekty, a co za tym idzie udział członków tej wspólnoty komunikatywnej w międzynarodowych programach i wymianach nauczycieli na świecie (np. Erasmus+), z jednej strony utrwała to ten odrębny subkod, z drugiej wpływa na jego uniwersalizację i ujednolicenie.

Tak ukształtowana wspólnota wypracowuje własny kod w znacznej mierze wspólny z kodem nauczycieli w ogóle, ale też specyficzny, wynikający z odrębnych warunków uprawiania tego zawodu i innego zestawu celów. Nauczyciele polonijni, przygotowując zajęcia i podejmując działanie dydaktyczne, akcentują przede wszystkim socjalizującą i kulturotwórczą rolę języka. Używanie tego samego języka jednoczy bowiem członków danej społeczności, tworzy więź odwołującą się do wspólnych doświadczeń historycznych i kulturowych, a pojedyncze słowa, choć mają sens tylko racjonalno-denotacyjny, są nośnikami złożonych pojęć aksjologiczno-emocjonalnych (Grzegorzczukowa 2008, s. 55-56).

Celem edukacji polonijnej jest właśnie wprowadzenie ucznia w ten złożony system pojęć i przypisanych im konotacji. Organizując lekcje, a zwłaszcza akademie poświęcone obchodom wielu ważnych dla tożsamości polskiej uroczystości rocznicowych, nauczyciele kształtują postawy obywatelskie ważne dla zrealizowania celów i zadań powierzonych szkole za granicą, co odróżnia tę wspólnotę od działań w szkole w Polsce.

Pomimo pewnej hierarchicznej zależności wynikającej ze znaczenia i z zakresu użycia terminów: dyskurs edukacyjny – dyskurs dydaktyczny – dyskurs szkolny, kontakt nauczyciela z rodzicami ucznia zaliczyć również można do dodatkowego rejestru komunikacji szkolnej, co trafnie odzwierciedla sformułowanie „poszerzony dyskurs szkolny” (Makarewicz 2017). Obejmuje on swoim zasięgiem rozmowy między nauczycielem a rodzicami ucznia, gdyż „prawidłowa współpraca szkoły i domu, której podstawą jest komunikacja między tak wyznaczonymi uczestnikami dialogu, jest elementem edukacji znajdującym swoje miejsce tak w aktach prawnych regulujących proces powszechnego nauczania, jak i w praktyce szkolnej” (Makarewicz 2017). Ten istotny wariant komunikacyjny odnosi się również do specyfiki polonijnych szkół uzupełniających, które w warunkach migracji prowadzone zazwyczaj lub wspierane są przez kolektywy, rady rodziców.

3.2. Wspólnota komunikatywna rodziców/rodzin uczniów szkół polonijnych

Mając zatem na uwadze zaangażowanie rodzin (rodziców, ale także dziadków) uczniów polonijnych w życie szkoły uzupełniającej oraz ich troskę o przekazanie dorobku kulturowego kolejnym pokoleniom, należy zakwalifikować tę wspólnotę jako istotny składnik społeczności szkolnej.

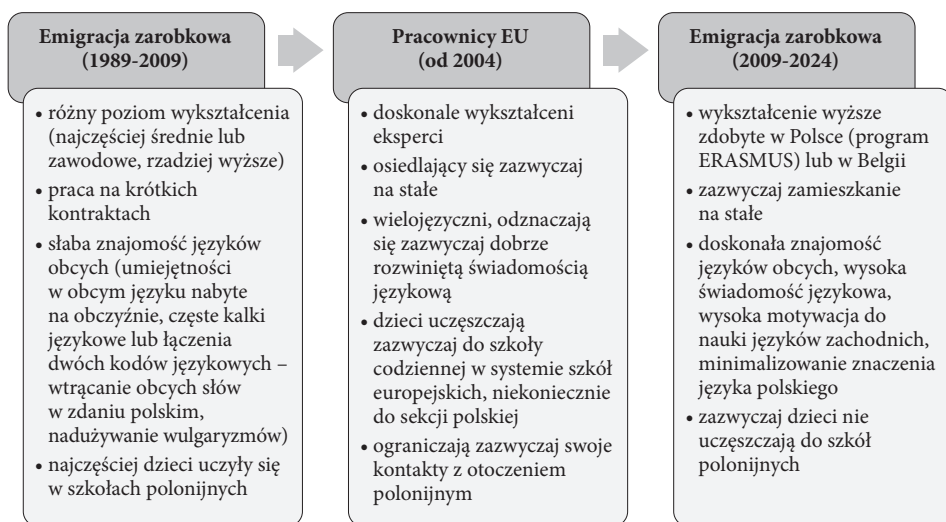
Na rodzicach bowiem spoczywa obowiązek dbania o edukację językową dziecka na obczyźnie, a szkoła uzupełniająca świadczy jedynie dodatkową usługę edukacyjną, wspomagając rodziców, którzy pragną wychować swoje dzieci w wielojęzyczności. Rodziny skupione wokół szkoły polonijnej w Leuven to w 75% rodziny całkowicie polskojęzyczne (tj. oboje rodziców są pochodzenia polskiego), co oznacza, że językiem domowym pozostaje język polski. Z kolei 25% ze wszystkich rodzin w tej szkolnej społeczności odznacza się zróżnicowaniem językowo-kulturowym i składa się z obcojęzycznego rodzica władającego innym językiem niż polski (np. niderlandzkim, francuskim, portugalskim, hiszpańskim, angielskim), w domu zatem współistnieją co najmniej dwa języki. Opisywane środowisko polonijne rodziców cechuje się rozwiniętą świadomością językową, co przekłada się na dostrzeganie potencjału w kompetencjach językowych dziecka w rzeczywistości wielokulturowej Europy.

Trzeba jednak zauważyć, że zdarza się, iż rodzice używają do komunikacji wewnątrz rodziny innego języka niż ich ojczysty. Celowo zrywają ciągłość językową, wybierając szybką asymilację w kraju zamieszkania jako gwarancję sukcesu w nowym otoczeniu. Zazwyczaj taka postawa rodziców wynika z obawy, że dwujęzyczność może być przeszkodą w językowym oraz poznawczym rozwoju dziecka. Brak świadomości językowej rodziców przekłada się na niechęć do przynależenia do polonijnej wspólnoty komunikatywnej (poprzez zerwanie lub drastyczne ograniczenie kontaktów z Polonią), a tym samym zaniedbanie edukacji w języku polskim w szkole uzupełniającej oraz odmowę przekazywania ciągłości językowo-kulturowej swoim dzieciom.

Wspólnotę rodzin uczniów polonijnych można najogólniej scharakteryzować jako zróżnicowaną wewnętrznie, co ilustruje rysunek 5¹⁶.

Rodzice uczniów szkoły polonijnej, których można podzielić ze względu na moment przyjazdu do Belgii, różnią się od siebie wykształceniem oraz rodzajem podejmowanej pracy zarobkowej. Te czynniki wpływają na podejście do edukacji polonistycznej dzieci i zaangażowanie rodziców w funkcjonowanie szkoły uzupełniającej. Wspólnota

¹⁶ Graf przedstawia zróżnicowaną społeczność Polonii belgijskiej podzieloną według osi czasu z wyróżnionymi okresami istotnymi dla ich funkcjonowania w kraju zamieszkania. Przedział pomiędzy 1989-2009 to lata, kiedy rynek pracy nie był dostępny dla emigrantów z Europy (wyłączając urzędników unijnych instytucji zatrudnionych od 2004 r.), natomiast od 2009 r. obywatele Polski mogą legalnie pracować na terenie Królestwa Belgii.



Rys. 5. Zróżnicowanie wewnętrzne wspólnoty rodzin uczniów polonijnych w Belgii

Źródło: opracowanie własne na podstawie przyporządkowania Edith Piqueray (Piqueray 2011).

rodziców szkoły polonijnej w Leuven w różnych, zmieniających się w czasie proporcjach należy do trzech wyodrębnionych subzbiorowości polonijnych. Wśród rodziców uczniów szkoły uzupełniającej są osoby związane z ośrodkami uniwersyteckimi, instytucjami europejskimi, przedsiębiorstwami międzynarodowymi i pracownicy fizyczni.

W obręb tej wspólnoty włączyć należy również rodzeństwo uczniów polonijnych, młodsze lub starsze (niebędące uczniami szkoły polonijnej), ale także i to, które w tej wspólnocie odgrywa obie role – uczniów i rodzeństwa. Najmłodsi członkowie rodzin uczniów to specyficzna subwspólnota komunikatywna, która odznacza się gruntowną wiedzą ogólną, międzykulturowymi umiejętnościami, odpowiednimi kompetencjami językowymi potrzebnymi do funkcjonowania w kraju wielojęzycznym. Najmłodsze pokolenie polonijne jest zazwyczaj świadome własnej tożsamości kulturowej oraz przynależności do wspólnoty polonijnej i jednocześnie europejskiej.

3.3. Wspólnota komunikatywna uczniów szkół polonijnych

W Belgii działa w roku 2024 dziesięć polonijnych szkół społecznych¹⁷ oraz cztery polskie szkoły przy Ambasadzie RP w Brukseli, w których uczy się ogółem około 3400 uczniów (1180¹⁸ uczniów w szkołach społecznych). W szkołach polonijnych groma-

¹⁷ Liczba uczniów w szkołach społecznych zarejestrowanych w bazie danych ORPEG. Do tej kategorii nie zalicza się sekcji polskich w szkołach europejskich w Brukseli.

¹⁸ Dane statystyczne z bazy ORPEG.

dzą się uczniowie polskiego pochodzenia, którzy często nie przeszli systematycznej alfabetyzacji i nauki pisania po polsku, a jedynymi formami języka pisanego, które znają, są krótkie notatki w mediach społecznościowych lub komunikaty Messenger czy WhatsApp.

Wielu uczniów szkół polonijnych wychowuje się w rodzinach zróżnicowanych kulturowo i językowo, do szkoły polonijnej przychodzi, aby nabyć nowe umiejętności językowe, ale przede wszystkim, aby porozumiewać się poprawną polszczyzną z rodziną w Polsce. Wydaje się, że taka motywacja nie jest wystarczająca do opanowania różnych odmian języka polskiego. Ze względu na niewielką liczbę godzin w szkole uzupełniającej i wielość celów tam realizowanych uczniowie polonijni nieposługujący się w domu językiem polskim nie rozumieją sensu nauki w szkole uzupełniającej i często po kilku latach (kiedy już opinia ich rodziców nie jest dla nich istotna, a w szkole osiągnęli jedynie nieznaczny postęp) przymusowego uczęszczania do szkoły w sobotnie poranki bez żalu kończą karierę szkolną ze względu na inne atrakcyjniejsze formy towarzysko-społeczne.

Celowi komunikacyjnemu towarzyszy w szkole polonijnej cel kulturowy. Dzieci (szczególnie z rodzin całkowicie polskojęzycznych) uczęszczają do szkół polonijnych także dlatego, by zdobyć uporządkowaną systemową wiedzę o kraju pochodzenia rodziców i dziadków. Zmiany społeczne ostatnich dekad powodują, że nauczyciele polonijni szkół uzupełniających w Belgii¹⁹ modyfikują wypracowane przyzwyczajenia²⁰ metodyczne, odpowiadając na wciąż zmieniające się potrzeby oraz oczekiwania społeczności szkolnej (uczniów polonijnych i ich rodzin). Profil ucznia polonijnego bardzo się zmienił w ostatnim dziesięcioleciu, a specyficzna sytuacja szkolnictwa uzupełniającego wymusiła stworzenie większych ośrodków na terenie Belgii.

Cechą wspólną uczniów szkół polonijnych w Belgii była do niedawna (do roku 2004) tymczasowość ich pobytu w Belgii. Wielu uczniów z doświadczeniem migracyjnym (urodzonych w Polsce) do Belgii trafiało „na chwilę”, przybывая z rodzicami ze względu na ich w założeniu krótkoterminową pracę zarobkową. Właśnie ta tymczasowość była największą motywacją do uczestniczenia w zajęciach w szkole polonijnej,

¹⁹ Pomimo iż Belgia nie znajduje się na liście najęściej zamieszkałych przez Polaków państw (jak Stany Zjednoczone, Brazylia czy Francja), to jednak w tym kraju trzech języków urzędowych polscy migranci reprezentują znaczny odsetek mieszkańców, co przekłada się na liczbę czynnych polonijnych szkół uzupełniających.

²⁰ Historia polonijnych szkół uzupełniających w Belgii (często nazywanych potocznie „szkołami polskimi”) rozpoczyna się już w 1926 r. Mimo iż w ciągu lat oświatowy system polonijny przybierał różne formy (edukacji polonistycznej w pełnym wymiarze godzin, nieobowiązkowe zajęcia lekcyjne w szkole lokalnej lub kursy językowo-kulturowe niezintegrowane z belgijskim systemem oświatowym [Piqueray 2011]), to celem nadrzędnym każdej z tych form organizacyjnych od zawsze jest transmisja kompetencji językowo-kulturowych w języku polskim.

a zwłaszcza w szkołach²¹ przy Ambasadzie RP w Brukseli, gdzie uczniowie nie tracą ciągłości nauki przedmiotów ojczystych i uzyskują świadectwa końcowe z MEN. Obecnie, zdecydowana większość uczniów uzupełniających szkół polonijnych urodziła się już w Belgii, nawet jeśli oboje rodziców są polskojęzyczni, to dla nich ojczyzną jest kraj ich urodzenia – Belgia, stąd zmiana oczekiwań stawianych szkołom polonijnym.

Polska od wielu dekad należy do krajów najczęściej wymienianych w kontekście migracji, więc znaczna część uczniów szkół powszechnych w edukacyjnych systemach lokalnych wzrasta w środowisku dwujęzycznym, posługując się językiem polskim jako językiem pochodzenia (tj. odziedziczonym) w środowisku domowym i językiem oficjalnym kraju osiedlenia w szkole codziennej. Zazwyczaj uczniowie szkół etnicznych są dobrze przygotowani do życia w społeczności wielojęzycznej o zróżnicowanym podłożu etnicznym, rzadko w tej grupie występuje ryzyko rozwoju uproszczonych postaw narodowościowych, zamkniętych na inność, gdyż szkoły polonijne poprzez działania dydaktyczne kształtują postawy tolerancji i poczucia własnej wartości w wielokulturowym wymiarze otaczającej uczniów rzeczywistości.

Programy w uzupełniających szkołach polonijnych opierają się na europejskich wartościach językowych i kulturowych. Proces nauczania związany jest bezpośrednio z uczniem, od którego wymaga się według wytycznych europejskich przede wszystkim opanowania – w stopniu zadowalającym – wiedzy deklaratywnej (na którą składają się wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa oraz wrażliwość interkulturowa), jednocześnie rozwoju praktycznych umiejętności społecznych, życiowych, zawodowych oraz umiejętności interkulturowych (ESOKJ 2003, s. 94-95). Kompetencje nabywane są zatem w złożonym procesie – w wyniku doświadczeń życiowych oraz edukacyjnych, a ich fundament stanowią prawidłowe uwarunkowania indywidualne w zakresie fizjologicznym i psychologicznym, takie jak: motywacja, system wartości, style poznawcze, poglądy i cechy osobowościowe, które rozwijają się właśnie w procesie dorastania dziecka w rodzinie i szkole.

4. Dyskurs edukacyjny w szkole polonijnej

Szkoła polonijna to przestrzeń dyskursu²² edukacyjnego rozumianego jako praktyka komunikacyjna, czyli językowy sposób zachowania się w sytuacjach edukacyjnych po-

²¹ Szkoły polskie przy Ambasadzie RP w Brukseli z siedzibą w Antwerpii, Mons i Brukseli (dwie szkoły).

²² Zgodnie z teorią Bożeny Witosz dyskurs rozumiemy jako „rodzinę wypowiedzi (tekstów) wyodrębnioną ze względu na przynależność instytucjonalną ich podmiotów” (Witosz 2009, s. 58), a za Aldoną Skudrzyk i Jackiem Warchalą dyskurs rozpoznajemy jako „zespół tekstów rozpoznawalnych ze względu na grupę sensów, sposób konceptualizacji świata i dobór środków” (Skudrzyk, Warchala 2002, s. 278).

przez interakcje (akty) edukacyjne w sytuacjach sformalizowanych, instytucjonalnych (np. lekcja szkolna) (Brzezińska 1996, s. 649). W literaturze naukowej odnajdujemy na temat dyskursu i jego analizy wiele prac²³, jednak istotne przemiany rzeczywistości społecznej wraz z migracjami i rozwojem szkolnictwa polonijnego niosą nowe wyzwania i wymagają refleksji nad aktualnymi problemami. Przemiany te można opisać, stosując analizę dyskursywną, rozumianą za Bożeną Witosz jako „metoda, procedura opisywania zachowań komunikacyjnych ludzi, eksponująca aspekt poznawczy i interakcyjny uczestników wymiany – i dodaje – [w] tym sensie byłaby to analiza dyskursywna tekstu” (Witosz 2009, s. 71).

Dyskurs w interesującym nas ujęciu edukacyjnym jest charakteryzowany jako: „wyspecjalizowana forma komunikowania służąca procesowi kształcenia” (Bernstein 1990, s. 163) lub inaczej: „proces przekazywania wiedzy” (Labocha 1996, s. 9)²⁴.

W kontekście wspólnoty komunikatywnej skupionej wokół szkoły polonijnej interesują nas zatem interakcje zachodzące pomiędzy trzema grupami – uczestnikami działań edukacyjnych oraz rodzicami, którzy mimo że zajmują inne miejsce w tym procesie, to przecież w nim uczestniczą w wielu sytuacjach, na przykład podczas szkolnych uroczystości, wywiadówek, wspólnej nauki z dziećmi w domu itp. Społeczność szkolna bierze udział w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, wchodząc w wiele interakcji (np. nauczyciel $\Leftrightarrow$ uczeń, nauczyciel $\Leftrightarrow$ rodzice, rodzice $\Leftrightarrow$ uczeń, uczeń $\Leftrightarrow$ uczeń, rodzic $\Leftrightarrow$ rodzic, nauczyciel $\Leftrightarrow$ nauczyciel itp.), które wpływają na wykształcenie się specyficznych subkodów, łączących tę wspólnotę i jednocześnie wyróżniających w niej kolejne mniejsze wspólnoty: nauczycieli, uczniów i rodziców.

Przyjmując za Jolantą Nocoń, że edukacyjność jest kategorią szerszą niż dydaktyczność, a zatem dyskurs edukacyjny mieści się w terminie zakresowo najszerszym obejmującym wszystkie sytuacje komunikacyjne w procesie nauczania i uczenia się, możemy włączyć w polonijny dyskurs edukacyjny wszystkie formy działania szkół polonijnych, które swoją pracę opierają nie tylko na formach lekcyjnych, ale w znacznym stopniu także na różnorodnych działaniach projektowych i artystycznych. Zatem w dyskursie edukacyjnym wyodrębniamy także sytuacje komunikacyjne typowe dla zajęć warsztatowych, wydarzeń o charakterze ludycznym, nieformalnym, dodatkowych uroczystości, czyli takich, w których nabywana jest wiedza, poszerzane są umiejętności i doskonalony jest warsztat indywidualny ucznia (por. Nocoń 2009). Patrząc

²³ T. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. van Dijk, Warszawa 2001; A. Skudrzyk, J. Warchał, *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, „Studia Pragmalingwistyczne” 3: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002; B. Witosz, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice 2009.

²⁴ Według wielu specjalistów dyskurs użytkowników mieszkających poza granicami Polski powinien być badany w kontekście nierozzerwalnego połączenia języka i kultury (por. Anusiewicz 1995, s. 177; Śniatkowski 2002, s. 377).

w ten sposób na szkołę polonijną, dostrzegamy, jak ważną rolę w dyskursie edukacyjnym odgrywają rodzice, którzy nierzadko są współautorami scenariuszy uroczystości i aktorami w nich występującymi, bywają również inicjatorami, autorami i uczestnikami wielu projektów dydaktycznych, warsztatów i wycieczek.

Nauczyciele, uczniowie i rodzice współtworzą niepowtarzalną wspólnotę skupioną wokół każdej z 1233 szkół funkcjonujących poza granicami Polski. Interesująca nas wspólnota komunikatywna skupiona wokół szkoły polonijnej w Leuven²⁵ składa się ze 130 uczniów, około 200 rodziców oraz 15 nauczycieli polonijnych pracujących na zasadach wolontariatu.

5. Podsumowanie

Od lat Królestwo Belgii było celem polskiej migracji, nie zmieniło się to również w XXI wieku (Piqueray 2011), choć napływ migrantów zaraz po upadku żelaznej kurtyny znacznie przewyższył poprzednie fale, to w porównaniu z migracją współczesną była to niewielka grupa migrantów²⁶. Nowe możliwości na rynku pracy pojawiające się po rozszerzeniu UE znacząco wpłynęły na profil polskich migrantów osiedlających się wraz z rodzinami lub zakładającymi rodziny w Belgii – przywiązanych do kraju pochodzenia (stąd rozwój polonijnych szkół, obecność tych wspólnot w polskim Kościele, popularność polskich sklepów itd.), jednocześnie otwartych na wielojęzyczność i wielokulturowość. Nowe zasady przemieszczania się po całym terenie UE doprowadziły do ruchów wewnątrzunijnych, co sprawia ogromną trudność w jednoznacznym oszacowaniu całkowitej liczby nowych polskich imigrantów w Belgii.

W związku z tym również sytuacja Polonii i Polaków skupionych wokół szkół polonijnych zmienia się bardzo dynamicznie, nie tylko w obszarze języka, który żyje, rozwija się i zmienia nie tylko pod wpływem języka kraju osiedlenia, ale również ze względu na modyfikacje celów wspólnot komunikatywnych, które ten kod spaja.

Przywołując myśl Anny Wierzbickiej, iż „języki różnią się między sobą nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe, jako nośniki etnicznej

²⁵ Polska Szkoła im. M. Skłodowskiej-Curie w Leuven, dane przedstawione z roku szkolnego 2022/2023.

²⁶ Dane z roku 2024 we Flandrii, gdzie mieszka ponad 40 tys. osób z obywatelstwem polskim (<https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/bevolking/bevolking-naar-nationaliteit> [dostęp: 21.02.2024]); w Walonii – ponad 6 tys. (<https://www.iweps.be/indicateur-statistique/population-etrangere/> [dostęp: 21.02.2024]), natomiast w regionie brukselskim aż 19.300 (https://ibsa.brussels/sites/default/files/publication/documents/Pano_SE23_FR_WEBv2.pdf [dostęp: 21.02.2024]). Natomiast z oficjalnych danych statystycznych GUS wynika, że 46 tys. obywateli polskich mieszka w Belgii (okres zamieszkania powyżej 12 miesięcy) (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-dlugookresowych-w-latach-2017-2022,18,1.html> [dostęp: 21.02.2024]).

tożsamości” (Wierzbicka 1990, s. 71), możemy stwierdzić, że polonijna społeczność szkolna stanowi specyficzną wspólnotę komunikatywną, którą łączy wspólnota celów komunikatywnych i specyficzny kod – język szkolnej edukacji (JSE), stanowiący narzędzie komunikacji w dyskursie edukacyjnym.

Opanowanie tego subkodu przez uczniów jest celem spajającym całą społeczność szkolną. JSE pozwala bowiem użytkownikom na transfer wiedzy i jej werbalizację, ale także umożliwia myślenie poznawcze oraz kognitywne przetwarzanie pojęć i zjawisk (Seretny 2018, s. 143). Tak rozumiany język szkolnej edukacji łączy specyficzną wspólnotę komunikacyjną, jaką jest społeczność nauczycieli, uczniów i ich rodzin skupiona wokół szkoły polonijnej.

Członkowie tej wspólnoty w różny sposób zdobywają kompetencję w JSE. Dla nauczycieli to naturalny socjolekt zawodowy, uczniowie wielojęzyczni zazwyczaj szybko przystosowują się do dyskursu edukacyjnego, który jest dla nich formą dyskursu edukacyjnego znanego ze szkoły lokalnej, tylko prowadzonego w innym języku (w przypadku Walonii i Brukseli – j. francuski, w przypadku Flandrii – j. niderlandzki). Rodziny dzieci ze szkół polonijnych są najczęściej absolwentami polskich szkół, zatem JSE był językiem ich komunikacji w czasach szkolnych i jest przez nich postrzegany jako skuteczne narzędzie kształtowania tożsamości narodowej młodych Polaków. Zapewnia łączność kulturową pomiędzy pokoleniami.

Młodzi ludzie – uczniowie szkół polonijnych odczuwają swoiste przywiązanie do pochodzenia etnicznego, z którego wynika ich przynależność do wspólnoty komunikatywnej skupionej wokół grupy posługującej się językiem polskim (najpierw tej mniejszej – wspólnoty szkoły polonijnej, później większej – Polonii), a edukacja w szkole polonijnej pozwala im zdefiniować granice własnej odrębności etnicznej i tożsamości.

Ważną częścią tej wspólnoty są nauczyciele, którzy po doświadczeniach pandemii i gwałtownego rozwoju edukacji zdalnej mają okazję stać się członkami bardzo szerokiej wspólnoty nauczycieli szkół polonijnych z wielu miejscowości, krajów i kontynentów. Wypracowanie metod i sposobów na skuteczną komunikację w nowej technologii pozwoliło na stworzenie specyficznej sieci współpracy nauczycieli polonijnych bez konieczności wyjazdów. Ta wymiana doświadczeń, materiałów dydaktycznych i wiedzy wpływa nie tylko na zmianę kształtu tej wspólnoty komunikatywnej, ale też znacząco zmienia język szkolnej edukacji. Dyskurs edukacyjny obejmuje nowe formy kształcenia (np. na odległość), narzędzia (związane z rozwojem nowych technologii) i nowych uczestników, na przykład nauczycieli akademickich prowadzących warsztaty dla nauczycieli polonijnych.

Teksty wytwarzane przez tak szeroko rozumianą wspólnotę skupioną wokół szkoły polonijnej to obszar stosunkowo mało rozpoznany i wart dalszych badań.

Bibliografia

- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995.
- Babiński G., *Polonia – eksplikacja pojęcia*, [w:] *Edukacja polonijna*, red. R. Rybczyński, Pułtusk 2008, s. 14-15.
- Bach A., *Geschichte der deutschen Sprache*, Heidelberg 1961.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Borawski S., *Wprowadzenie do historii języka polskiego*, Warszawa 2002.
- Brzezińska A., *Jak dobrze uczyć? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 1996, 10, s. 646-654.
- Caestecker F., *Le multiculturalisme de la Belgique: une analyse de la politique de scolarisation des enfants polonais en Belgique 1923-1940*, „Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis” 1990, 21(3/4), s. 535-573.
- Caestecker F., *Polish Migrants’ children in Interwar Belgium and the Netherlands: the choice for Ethnic Education*, [w:] *Polish and Irish Migration in Comparative Perspective*, red. J. Belchem, K. Tenfelde, Essen 2003, s. 169-181.
- Cieszyńska J., *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006.
- Cieszyńska J., *O dwujęzyczności dzieci polskich urodzonych w Austrii*, „Język Polski” 2003, z. 2, s. 116-122.
- Czachur W., *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*, Wrocław 2020, s. 109-170.
- Dijk T. van, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. van Dijk, Warszawa 2001, s. 9-44.
- Dobrołowicz J., Dobrołowicz M., *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, t. 1, nr 1, s. 36-48.
- Dubisz S., *Dwadzieścia lat później – język polski poza granicami kraju – Historia badań i ich perspektywy*, „Poradnik Językowy” 2015, z. 8, s. 7-17.
- Dubisz S. (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole 1997.
- Dubisz S., *Z metodologii badań języka środowisk polonijnych*, „Poradnik Językowy” 1983, z. 5, s. 292-301.
- Dubisz S., Sękowska E., *Słownik wyrazów polonijnych – próba nowego typu opracowania leksykograficznego*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, t. 1, red. R. Mrózek, Katowice 1995, s. 133-147.
- Dubisz S., Sękowska E., *Typy jednostek leksykalnych w socjolektach polonijnych (próba definicji i klasyfikacji)*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, Warszawa-Kraków 1990, s. 217-233.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, [przeł.] W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Grzegorzczukowa R., *O tak zwanej reprezentatywnej funkcji języka w świetle nowszych badań psycholingwistycznych*, „Język a Kultura” 2008, t. 20, s. 129-141.
- Grzegorzczukowa R., *Problem funkcji języka i wypowiedzi w świetle teorii aktów mowy*, Wrocław 1998.
- Gulczyńska A., Wiśniewska-Kin M., *Dyskurs edukacyjny w badaniach. Próba systematyzacji perspektyw badawczych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2017, 13.1 (36), s. 7-20.

- Labocha J., *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 49-53.
- Laskowski R., *Język w zagrożeniu: przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków 2009.
- Laskowski R., *The Endangered Language. The Acquisition of Case System by Polish Children in Sweden*, [w:] *Studies in Polish Morphology and Syntax*, red. G. Hentschel i R. Laskowski, München 1993, s. 121-162.
- Lewicki A., *O nauczaniu językoznawstwa ogólnego na studiach polonistycznych*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. J. Bartmiński i M. Karwatowska, Lublin 2000, s. 149-156.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Lipińska E., *Między 'emigracją' a 'Polonią' – pierwsze pokolenie polonijne*, „Prace Filologiczne” 2007, LIII, s. 355-363.
- Lipińska E., Seretny A., *E[I]reemigracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 5-8.
- Lipińska E., Seretny A., *Szkoła polonijna, czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2012, nr 38.4 (146), s. 23-38.
- Makarewicz R., *Rozmowa w przestrzeni szkoły. Systemowo-funkcjonalna analiza poszerzonego dyskursu szkolnego*, Olsztyn 2017.
- Mazur J., Rzeszutko-Iwan M., *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin 2007.
- Miąso J., *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 1970.
- Migdał J., Piotrowska-Wojaczyk A., *Wspólnotowy, czyli jaki? – rozważania leksykograficzne*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2023, s. 139-146.
- Miodunka W., *Stan badań nad Polonią i Polakami w świecie*, „Przegląd Polonijny” 1999, z. 1, s. 87-104.
- Niesporek-Szamburska B., *O nowej koncepcji kształcenia języka polskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2017, t. 26, s. 295-302.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym. Tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Nocoń J., *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*, red. U. Sokółska, Białystok 2011, s. 187-200.
- Piqueray E., *De Poolse school in Vlaanderen*, Antwerpen 2011.
- Piqueray E., *Recent developments within the Polish community and the Polish schools in Belgium*, „The Poland-Polonia Review” 2011, 2, s. 150-167.
- Rittel T., *Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopedica I” 2006, s. 362-382.
- Rybczyński W., *Wybrane problemy edukacji polonijnej*, [w:] W. Rybczyński, *Edukacja polonijna*, Pułtusk 2008, s. 7-28.
- Seretny A., *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum polonistyczne” 2018, 2 (22), s. 139-156.
- Sękowska E., *Badania języka polskiego poza granicami kraju – przegląd zagadnień*, „Poradnik Językowy” 2008, 7, s. 23-37.
- Sękowska E., *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Warszawa 1994.

- Sękowska E., *Świat języka i kultury w życiu emigracji*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2011, 11, s. 213-222.
- Skudrzyk A., Warchał J., *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, „Studia Pragmatyngwistyczne” 3: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002, s. 277-284.
- Śniatkowski S., *Definicje językowo-kulturowe w ujęciu lingwoedukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 377-396.
- Wierzbicka A., *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie*, red. W.T. Miodunka, Warszawa–Kraków 1990, s. 71.
- Witosz B., *Dyskurs i stylistyka*, Katowice 2009.
- Zabrocki L., *Wspólnoty komunikatywne... w genezie rozwoju języka niemieckiego*, Vol. I, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.
- Żurek A., *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)*, „LingVaria” 2016, 21, s. 191-200.

Spółeczność szkoły polonijnej w Leuven (Belgia) jako wspólnota komunikatywna

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie społeczności szkolnej zebranej wokół polonijnej szkoły uzupełniającej jako wspólnoty komunikatywnej. W swoich rozważaniach wykorzystujemy różnorodne ujęcia definicyjne na określenie wspólnoty, charakterystykę warunków przynależności do zbiorowości polonijnej oraz identyfikację mniejszych podgrup o znamionach wspólnoty. Posługujemy się pojęciem dyskursu edukacyjnego dla scharakteryzowania relacji komunikacyjnych, w jakie wchodzi uczestnicy społeczności szkoły polonijnej.

Słowa kluczowe: wspólnota komunikatywna, Polonia belgijska, szkoła polonijna, dyskurs edukacyjny, językoznawstwo kulturowe

The Polish school environment in Leuven (Belgium) as an example of a specific speech community

Summary: The aim of this article is to present the school community gathered around a Polish facultative school as a speech community in a broad sense. In our considerations, we use a variety of definitional approaches to define this group, characterise the conditions of being part of the Polish speech community, and identify smaller subgroups with common characteristics. We introduce the notion of educational discourse in the perspective of the activities of a facultative school in order to characterise the connecting relations and communication style between the participants of the school environment.

Keywords: communicative (speech) community, Polish school in Belgium, educational discourse, cultural linguistics