

Agnieszka Mejnartowicz*

Universitat de Barcelona

Dariusz Kuźniak**

Universitat Politècnica de Catalunya

STRATEGIE MIGRACYJNE. INTEGRACJA JĘZYKOWA A UTRZYMANIE JĘZYKA POLSKIEGO W RODZINACH W DWUJĘZYCZNYCH REGIONACH HISZPANII – PRZYKŁAD KATALONII I BALEARÓW

W Hiszpanii Polacy w obiegowej opinii uchodzą za osoby szybko integrujące się językowo i dobrze funkcjonujące pod tym względem w większości sytuacji komunikacyjnych. Niewątpliwie jak najsprawniejsze opanowanie języka społeczeństwa przyjmującego stanowi podstawową strategię gwarantującą integrację społeczno-zawodową, a także, w zależności od motywacji indywidualnych, częściową lub pełną integrację kulturową. Strategię tę rozciąga się również na potomstwo urodzone w kraju przyjmującym, rezygnując niekiedy całkowicie z przekazu języka ojczystego najmłodszym pokoleniom.

W artykule przedstawiamy motywacje oraz obawy związane z przekazem języka polskiego na podstawie badania diagnostycznego statusu języka polskiego przeprowadzonego w rodzinach polonijnych i mieszanych zamieszkałych na terenie Katalonii i Balearów. W części wstępnej omówimy specyfikę polityki integracji językowej imigrantów w tych dwujęzycznych regionach Hiszpanii oraz system edukacji publicznej bazujący na wczesnej immersji w języku kooficjalnym. Następnie uzasadnimy cel oraz przedstawimy metodologię i rezultaty badania przeprowadzonego wśród stu rodzin zamieszkałych Katalonię oraz Majorkę, która stanowi najliczniejsze skupisko Polonii na Balearach. Artykuł zamknijemy konkluzjami dotyczącymi przekazu międzypokoleniowego języka polskiego również w kontekście transmisji wzorów kulturowych (wartość języka recesywnego w społeczeństwie katalońskojęzycznym).

Słowa kluczowe: integracja językowa, polityka migracyjna, język dziedziczony

WSTĘP

W hiszpańskich Katalonii i na Balearach oficjalnie funkcjonuje dwujęzyczność. W statutach o autonomii (*Estatutos de Autonomía*) obu tych regionów¹ język kataloński uznany

* Adres do korespondencji: Agnieszka Mejnartowicz, Universitat de Barcelona, Dept. de Llengües i Literatures Modernes i d'Estudis Anglesos, Gran Via de les Corts Catalanes, 585; e-mail: amejnartowicz@ub.edu.

** Adres do korespondencji: Dariusz Kuźniak, Universitat Politècnica de Catalunya, Dept. d'Organització d'Empreses, Av. Diagonal, 647; e-mail: dariusz.kuzniak@upc.edu.

¹ W artykule termin „region” użyty jest w znaczeniu szerokim, tzn. jako najwyższa jednostka terytorialnej organizacji państwa (por. Kasiński 2015: 12). Zgodnie z konstytucją Hiszpanii kompetencje regionów zwanych wspólnotami autonomicznymi (*Comunidades Autónomas*) regulują statuty autonomiczne stanowiące część

jest za kooficjalny². Zgodnie z zapisami statutowymi Wspólnoty Autonomiczne Katalonii i Balearów mają własne kompetencje między innymi w takich obszarach, jak: polityka językowa, edukacja oraz polityka socjalna i integracyjna imigrantów. W tym ostatnim obszarze, związanym z imigracją, szczególnie istotne stało się jasne zdefiniowanie polityki w kontekście specyfiki językowo-kulturowej regionów wobec dynamicznych zmian demograficznych. Począwszy od końca lat 90. ubiegłego wieku, w ciągu niecałej dekady Katalonia i Baleary z regionów bilingwalnych zmieniły się w wielojęzyczne i wielokulturowe. Obecnie zarówno w Katalonii, jak i na Balearach obcokrajowcy stanowią odpowiednio 13,7% i 17,4% całej populacji regionu (tab. 1).

Tabela 1. Obcokrajowcy w Katalonii i na Balearach według danych meldunkowych z 2015 roku

	Populacja	Obcokrajowcy	[%]
Hiszpania	46 624 382	4 729 644	10,1
Baleary	1 104 479	192 518	17,4
Katalonia	7 508 106	1 028 069	13,7

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Instituto Nacional de Estadística (INE)

W samej Katalonii już w 2005 roku lingwiści Uniwersytetu w Barcelonie obliczyli, że obok języków oficjalnych regionu istnieje około trzystu języków dziedziczonych (*heritage language*), którymi komunikują się w domach dzieci imigrantów (Junyent 2005). Podobne badania przeprowadzono na Balearach w roku 2010. Na podstawie danych zebranych przy współpracy socjolingwistów Uniwersytetu Wysp Balearów ustalono, że języków dziedzicznych jest w sumie 160 (Canyelles 2012: 123).

Według oficjalnych danych w Katalonii w roku szkolnym 1999–2000 dzieci imigrantów stanowiły 2,1% uczniów, cztery lata później odsetek ten wynosił 7,6%, a w roku szkolnym 2012–2013 wyniósł 13,7% (Departament d'Ensenyament 2014). Jeszcze wyższy wzrost zanotowano na Balearach, gdzie w roku szkolnym 2012–2013 dzieci imigrantów stanowiły 14,13% uczniów (Vidaña Fernández 2013: 190).

Różnorodność kulturowa w szkołach istotnie wypłynęła na metodologię pracy i podejście do wielojęzyczności w edukacji. Statuty autonomiczne obu regionów przewidują, że szkoła

legislacji państwa. Normy prawne zawarte w statutach są wynikiem negocjacji instytucji samorządowych wspólnot z państwem.

² W art. 4 statutu autonomicznego Balearów język kataloński jest zdefiniowany jako „własny” i na równi oficjalny wraz z kastylijskim (hiszpańskim). Jednocześnie w art. 35 mowa jest, że używane na każdej z wysp (Majorce, Minorce, Ibizie oraz Formenterze) odmiany (*modalitats*) języka katalońskiego będą przedmiotem badań oraz podlegać będą ochronie. W statucie autonomicznym Katalonii język kataloński również się definiuje jako własny dla regionu i oficjalny na równi z kastylijskim (art. 6). W art. 6 mowa jest również o prawie oraz obowiązku znajomości języków oficjalnych, w tym uznano za oficjalny w Katalonii język arański (*aranès* – odmiana języka oksytańskiego).

powinna zagwarantować kompetencje w językach oficjalnych – katalońskim i kastylijskim (hiszpańskim). Zarówno w systemie edukacji publicznej Katalonii, jak i Balearów, w różnym wymiarze, stosuje się metodę wczesnej immersji w języku katalońskim. W Katalonii immersja ta jest całkowita, co oznacza, że dzieci w wieku przedszkolnym od trzech do pięciu lat, w placówkach publicznych i w prywatnych subwencjonowanych ze środków publicznych (*escoles concertades*) mają wyłącznie kontakt z językiem regionalnym. W szkole podstawowej, począwszy od pierwszej klasy, wprowadzane są zajęcia z języka hiszpańskiego. W dalszej edukacji języka hiszpańskiego używa się również na zajęciach z literatury hiszpańskiej. Na Balearach, pomimo zapisów statutowych, do lipca 2015 roku panowała specyficzna sytuacja polityczna, systematycznie ograniczająca pełną immersję w języku regionalnym. Na wyspach ustawowo gwarantuje się równe proporcje użycia obu języków oficjalnych (tzn. 50% języka hiszpańskiego i 50% języka katalońskiego), a od 2003 roku usiłowano wprowadzić segregację językową dzieci w szkołach, umożliwiając rodzicom wybór pierwszego języka (katalońskiego lub hiszpańskiego) nauczania dziecka³.

Należy również dodać, że w obu regionach w pierwszej klasie szkoły podstawowej obowiązuje nauka języka angielskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Oznacza to, że dzieci imigrantów, rozpoczynające naukę w szkole, oprócz języka rodziców mają obowiązkowo do nauki jeszcze trzy języki, co ma również istotny wpływ na kondycję języka dziedziczonego.

Katalonia i Baleary mają też własne kompetencje w polityce integracji językowej imigrantów. W tym obszarze szczególnie interesująca jest sytuacja w Katalonii. W oficjalnych planach polityki imigracyjnej rządu Katalonii (*Generalitat de Catalunya*) z ostatniej dekady, początkowo integrację obcokrajowców w języku regionu wskazywano jako „wyzwanie” (*Pla de Ciutadania i Immigració 2005–2008*), a następnie ją zalecano jako element sprzyjający zarówno integracji kulturowej, jak i społeczno-zawodowej (plany z lat 2009–2012 i 2013–2016)⁴. W ramach tej polityki miejscowy rząd asygnuje środki na bezpłatną naukę języka katalońskiego, tworzenie programów tzw. wolontariatu językowego, kursów online oraz akcji promocyjnych w mediach skierowanych do imigrantów. Podobne podejście do integracji językowej znajdujemy w pionierskiej w skali całego kraju ustawie Parlamentu Katalonii o przyjmowaniu imigrantów i repatriantów z 2010 roku (*Llei d’Acollida*). W niniejszej ustawie oraz we wspomnianych wcześniej planach integracyjnych rządu Katalonii

³ Na Balearach rządząca do lipca 2015 roku Partia Ludowa (*Partido Popular*) podejmowała liczne próby blokowania możliwości wczesnej immersji dzieci przedszkolnych i szkolnych wyłącznie w języku regionu. Początkowo w 2003 roku wprowadzono możliwość wyboru języka w kontakcie z dzieckiem w przedszkolu i w szkole (hiszpańskiego lub katalońskiego), a od 2012 roku próbowano wprowadzić tzw. model trójjęzyczny (*Tractament Integral de Llengües – TIL*), opierający się na równej proporcji użycia w szkole języka hiszpańskiego, katalońskiego i angielskiego. Projekt ten spotkał się z silnym sprzeciwem zwłaszcza ze strony katalońskojęzycznych nauczycieli i rodziców, gdyż w praktyce oznaczał jeszcze większe ograniczenie użycia języka regionalnego w szkołach (Bassa Martín 2013; Mari 2015). Warto podkreślić, że w porównaniu z Katalonią język kataloński na Balearach jest w silnej recesji (por. Gelabert i Mas 2009; Mari 2015). Szczegółowe analizy ustaleń prawnych dotyczących kwestii językowych w Katalonii i na Balearach znajdują się między innymi w: Pons Parera 2010; Milian, Massana, Corretja, Torrens, Pons Parera i Segura Guinard 2013; García Juan 2014.

⁴ *Pla de Ciutadania i Immigració 2008–2012* i *Pla de Ciutadania i de les Migracions: horitzó 2016*. We wszystkich cytowanych w artykule planach integracyjnych przedstawione są ramy prawne oraz zakres kompetencji dotyczący integracji językowej imigrantów w Katalonii.

podkreśla się fakt, że należy ułatwić imigrantom naukę języka regionu oraz dążyć do tego, by stopniowo stawał się on językiem komunikacji. Jednocześnie uznaje się promowanie wielojęzyczności we wszystkich jej wymiarach (w tym wspieranie języków imigrantów) jako elementu wartościowego, wspomagającego również zachowanie języka regionu⁵. W tym miejscu również warto dodać, że w promocji edukacji w wielojęzyczności aktywnie biorą udział od ponad dwóch dekad katalońskie środowiska akademickie oraz organizacje pozarządowe. Niewątpliwie również i ta wieloletnia działalność pedagogiczna przyczyniła się do tego, że w katalońskim społeczeństwie komunikowanie się językiem dziedzicznym (imigrantów) przyjmowane jest w sposób naturalny lub obojętny⁶.

Na Balearach z przyczyn politycznych język regionu nie był promowany wśród imigrantów w formie systematycznie realizowanych planów. Rolę tę przejął, w większym lub mniejszym stopniu, system oświaty. Również nie bez wpływu na postrzeganie przez imigrantów wartości języka katalońskiego na Balearach jest silny ruch społeczny, którego spektakularne działania w obronie immersji w języku katalońskim w szkole odbiły się echem w całym kraju i po części spowodowały wymianę rządu tej wspólnoty autonomicznej w wyborach samorządowych w 2015 roku.

CEL BADANIA

Pod koniec 2014 roku przeprowadziliśmy badanie ilościowo-jakościowe statusu języka polskiego w rodzinach polonijnych zamieszkujących region Katalonii i Balearów. Nasza analiza miała charakter diagnostyczny i stanowiła pierwszy etap projektu edukacyjnego „Język polski w naszym domu”, którego podstawowym zadaniem ma być promocja języka polskiego i wielojęzyczności w rodzinach polonijnych (homogenicznych) oraz mieszanych (heterogenicznych)⁷.

Przeprowadzenie tego typu badania było dla nas szczególnie interesujące nie tylko ze względów praktycznych motywujących ogólnie projekt „Język polski w naszym domu”, to znaczy ustalenie potrzeb i stworzenie w dalszych etapach praktycznych narzędzi promocji języka polskiego oraz wielojęzyczności odpowiadających zarówno profilowi Polonii, jak i specyfice socjolingwistycznej, kulturowej oraz politycznej regionu. Naszym celem, z jednej strony, było ustalenie, jaka jest skala oraz przyczyny, sygnalizowane również przez naszych kolegów z organizacji polonijnych ze szkół polskich w innych krajach Unii Europejskiej, zarzucania przekazu języka ojczystego na rzecz języka społeczeństwa przyjmującego oraz systematycznego mieszania

⁵ Katalońska ustawa o edukacji (*Llei d'Educació*) przewiduje możliwość wprowadzenia drugiego języka obcego, który może być językiem uczniów imigrantów (art. 14). Jednocześnie warto dodać, że w oficjalnych raportach katalońskiego Departamentu Edukacji oraz pracach dotyczących transferu kompetencji językowych podkreśla się istotną rolę poziomu posługiwania się językiem dziedzicznym w metodologii nauczania języków oficjalnych w szkole (por. Vila 2006; Huget i Janés 2015).

⁶ Przykładem mogą być działania dydaktyczno-promocyjne grupy badawczej GELA Uniwersytetu w Barcelonie, jak również organizacji pozarządowych, na przykład: CIEMEN, Linguapax-Centro UNESCO de Catalauña czy Punt d'Intercanvi.

⁷ Szczegóły projektu znajdują się na stronie stowarzyszenia naukowo-kulturalnego Verbum założonego w 2012 roku przez pracowników naukowych Sekcji Słowiańskiej Zakładu Lingwistyki Ogólnej Uniwersytetu w Barcelonie: http://artverbum.org/?page_id=589.

języków w kontakcie z dziećmi⁸. Badanie miało pomóc ustalić, czy związane jest to z konkretną strategią migracyjną (na przykład lepsza integracja społeczno-zawodowa i kulturowa dzieci), czy wynika z obiektywnych trudności w utrzymaniu języka w takim, a nie innym kontekście socjolingwistycznym. Z drugiej strony, postanowiliśmy sprawdzić, czy promowana szczególnie w Katalonii idea dotycząca korzyści wielojęzyczności oraz konieczności podnoszenia prestiżu języków recesywnych (w tym języków imigrantów) wobec języka dominującego (hiszpańskiego) może mieć również pozytywny wpływ na utrzymanie języka w rodzinach polonijnych (oraz mieszanych). W tej części istotne mogły być informacje o stosunku do języka dziedziczonego w rodzinach mieszanych z hiszpańskim dwujęzycznym rodzicem.

METODOLOGIA

Badanie diagnostyczne oparte jest na danych zebranych w ostatnim trymestrze 2014 roku za pomocą ankiety online, rozesłanej poprzez organizacje polonijne oraz opublikowanej w portalu Polonia Barcelona. Badanie online objęło rodziny mieszkające na terenach prowincji: Barcelona, Girona i Tarragona. Również przeprowadziliśmy badania ankietowe bezpośrednio (nie online) w szkołach polonijnych: w Mollerussa (w katalońskiej prowincji Lleida) oraz na Majorce⁹, stanowiącej na Balearach najliczniejsze skupisko Polonii.

Ankieta zawiera dwadzieścia cztery pytania, uwzględniające najistotniejsze aspekty socjolingwistyczne mające wpływ na utrzymanie języka, takie jak: zakres i konteksty użycia języka, wsparcie instytucji, prestiż języka wśród jego użytkowników oraz motywacja do posługiwania się nim (Hagège 2002; Junyent 2002; Moreno 2005; Mejnartowicz i Szmidt 2007; Tusson 2010).

Pytania ankietowe podzieliśmy na pięć obszarów:

- I. Profil rodzin i kontakt z językiem polskim.
- II. Konteksty używania języka polskiego.
- III. Obecność języka w domu i wsparcie rodziny w jego utrzymaniu.
- IV. Wsparcie instytucji miejscowych w utrzymaniu języka polskiego.
- V. Doświadczenia i obawy związane z wielojęzycznością.

Obszar I obejmuje piętnaście pytań o charakterze zamkniętym, częściowo bazujących na ankiecie udostępnionej nam przez Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Konsulacie RP w Luksemburgu. Ich celem, oprócz uzyskania podstawowych danych profilowych rodzin, jest dokładne ustalenie konfiguracji języków obecnych w domu oraz zakresu użycia języka polskiego. Obszar II, dotyczący kontekstów użycia języka, zawiera jedno pytanie uwzględniające pięć opcji sformułowanych przez ankietowanych (dom, szkoła polonijna, szkoła publiczna, plac

⁸ Partnerami merytorycznymi projektu oraz źródłem obserwacji były między innymi organizacje oraz szkoły polonijne w Norwegii, w Irlandii, w Wielkiej Brytanii, we Włoszech oraz Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Konsulacie RP w Luksemburgu.

⁹ Ankiety przeprowadzono wśród rodzin związanych ze Szkołą Polskiej w Palmie, zamieszkałych zarówno w stolicy Majorki, jak również pobliskich miejscowościach (Inca i Santa Ponça).

zabaw) oraz dodatkową, którą rodzic mógł samodzielnie uzupełnić. W obszarze III znalazły się trzy kolejne pytania, związane z obecnością języka polskiego w domu oraz stosunkiem najbliższych, również niepolskojęzycznych (rodziny mieszane), do jego używania. Obszar IV zawiera również trzy pytania, w których podane są między innymi różne możliwości dotyczące wsparcia ze strony miejscowej szkoły w używaniu języka polskiego. W ostatniej części ankiety (obszar V) znalazły się pytania, w których rodzice mieli zaznaczyć jedną opcję z proponowanych lub podać własną, dotyczącą doświadczeń zarówno pozytywnych, jak i negatywnych związanych z komunikowaniem się z dziećmi w języku polskim.

Zebrane dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej przy zastosowaniu narzędzi statystycznych, które opisujemy poniżej.

CHARAKTERYSTYKA POPULACJI STATYSTYCZNEJ I PRÓBY BADAWCZEJ

Populację statystyczną stanowią dzieci i młodzież od 0 do 19 lat. Według danych meldunkowych Instituto Nacional de Estadística ze stycznia 2015 roku, populacja objęta badaniem zawiera 2525 osób: Katalonia – 1902 i Baleary – 623 (INE 2015). Należy wziąć pod uwagę fakt, iż oficjalne dane mogą być niekompletne, gdyż dzieci urodzone w rodzinach mieszanych polsko-hispańskich figurują w oficjalnym rejestrze wyłącznie jako obywatele Hiszpanii¹⁰.

Próba badawcza jest losowa, co oznacza, że nie mieliśmy wpływu na to, jakie osoby się w niej znalazły. Przypuszczalnie kondycja języka polskiego w rodzinach analizowanych w próbie badawczej jest lepsza niż w rodzinach nieobjętych próbą, gdyż znaczna część respondentów posyła dzieci do sobotnich szkół polskich. Jednocześnie zakładamy, że ankieta nie dotarła do rodzin mniej zaangażowanych w życie polonijne w Katalonii.

Kolejną charakterystyką próby badawczej jest niejednorodna dystrybucja jej elementów w poszczególnych prowincjach Katalonii. Ze względu na ułatwiony dostęp do populacji próba zebrana z prowincji Barcelony stanowi aż 67% całości. Najslabiej reprezentowana jest prowincja Lleida (jedynie 3% badanej próby). Jeśli chodzi o liczebność próby badawczej, ostatecznie przeanalizowaliśmy dane dotyczące 138 dzieci wychowywanych w 100 rodzinach. Opierając się na danych meldunkowych, ustaliliśmy, że próba badawcza stanowi około 5% badanej populacji, co z punktu widzenia narzędzi statystycznych jest zadowalającym odsetkiem, gwarantującym pewną miarodajność otrzymanych wyników. Dodatkowo, w celu potwierdzenia miarodajności wyliczeń statystycznych, ustaliliśmy minimalną liczebność próby zgodnie ze wzorem:

$$N_{min} = \frac{N_p (\alpha^2 \cdot f(1-f))}{N_p \cdot e^2 + \alpha^2 \cdot f(1-f)}$$

¹⁰ W Hiszpanii istnieje obowiązek meldunkowy i w przypadku rodzin z dziećmi jest on szczególnie przestrzegany (meldunek jest niezbędny, między innymi przy zapisach do szkół i przedszkoli publicznych; gwarantuje dostęp do podstawowej opieki zdrowotnej lub socjalnej). Dlatego też dane meldunkowe INE stanowią podstawę obliczenia populacji statystycznej w niniejszym badaniu. Należy podkreślić również, że dane te są stosunkowo szybko aktualizowane (dane za rok poprzedni publikowane są w pierwszym trymestrze roku następnego) i szczegółowe. Dotyczą między innymi narodowości, kraju pochodzenia, płci oraz wieku.

gdzie:

- N_{min} – minimalna liczebność próby,
- Np – wielkość populacji, z której brana jest próba (2525 dzieci),
- α – poziom ufności dla wyników, wartość wyniku Z w rozkładzie normalnym dla założonego poziomu istotności, na przykład 1,96 (jednoznaczne z 95%),
- f – wielkość frakcji (jeżeli nie znamy wartości frakcji w populacji, należy podać wartość 0,5),
- e – założony błąd maksymalny, wyrażony w liczbie ułamkowej, na przykład 8% to 0,08 (informuje nas o tym, jaką poprawkę powinniśmy przyjąć).

W rezultacie dla badanej populacji obliczyliśmy, że liczba badanej próby powinna wynosić $N_{min} = 132$.

Opierając się zatem na metodach analizy narzędzi statystycznych, możemy stwierdzić, że wybrana próba jest reprezentatywna, gdyż odpowiada strukturze populacji i daje miarodajne wyniki zbliżone do wyników populacji.

ANALIZA DANYCH

Po ustaleniu statystycznych przesłanek dotyczących miarodajności zebranych danych przystąpiliśmy do analizy danych zebranych w ankiecie z punktu widzenia opisanych wcześniej pięciu obszarów socjolingwistycznych.

PROFIL RODZIN

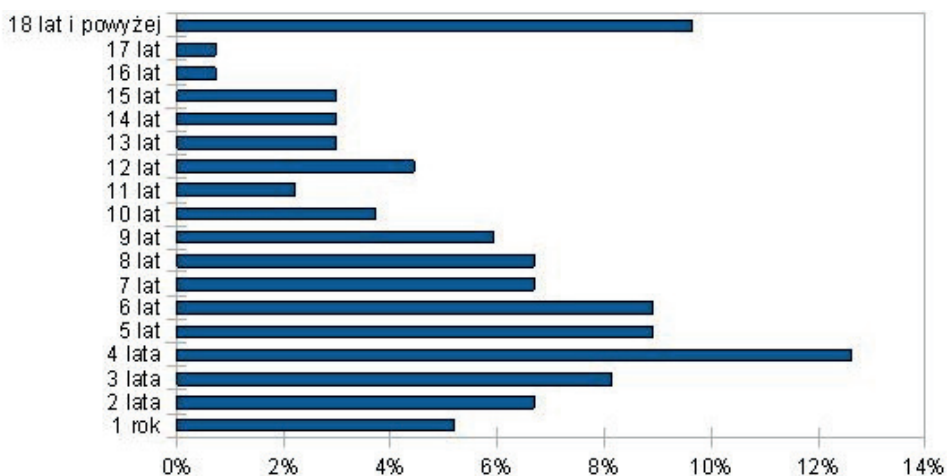
Badanie objęło sytuację językową dzieci do 18 roku życia. Postanowiliśmy również uwzględnić 10-procentową grupę dorosłych dzieci w celu porównania jej z resztą próby i ustalenia, czy ich uwarunkowania językowe różnią się od reszty badanej populacji. Najliczniej reprezentowaną grupą są czterolatki, następnie – pięciolatki, sześciolatki i trzylatki (rys. 1).

Najliczniej reprezentowaną populację (ponad 25%) stanowią dzieci wychowywane w Barcelonie (tam też notuje się największą liczbę zameldowanych obywateli polskich), na dalszych miejscach znajdują się Palma de Mallorca (11%) oraz Girona (6%).

W badaniu dominują rodziny mieszane. Najliczniej reprezentowanym profilem rodziny jest struktura, w której matka dziecka jest Polką (96% przypadków), a w 55% badanych przypadków ojcem jest Hiszpan. Mniejszy odsetek (ok. 38%) stanowią rodziny homogeniczne, to znaczy takie, gdzie matka i ojciec są Polakami.

Większość dzieci ma kontakt z językiem polskim w kraju w sposób nieregularny i ograniczony: jedynie 23% ankietowanych spędza w Polsce dłużej niż miesiąc w roku, zdecydowana większość (72%) przyjeżdża na 7 do maksymalnie 30 dni.

W przedstawionej przez rodziców ocenie stopnia znajomości języka polskiego przez ich dzieci wyniki były bardzo niejednorodne ze względu na poszczególne umiejętności językowe: mówienie, pisanie, czytanie, rozumienie ze słuchu. Zdecydowanie najlepiej rozwiniętą umiejętnością jest rozumienie: prawie 60% ankietowanych odpowiedziało, że ich dzieci opanowały

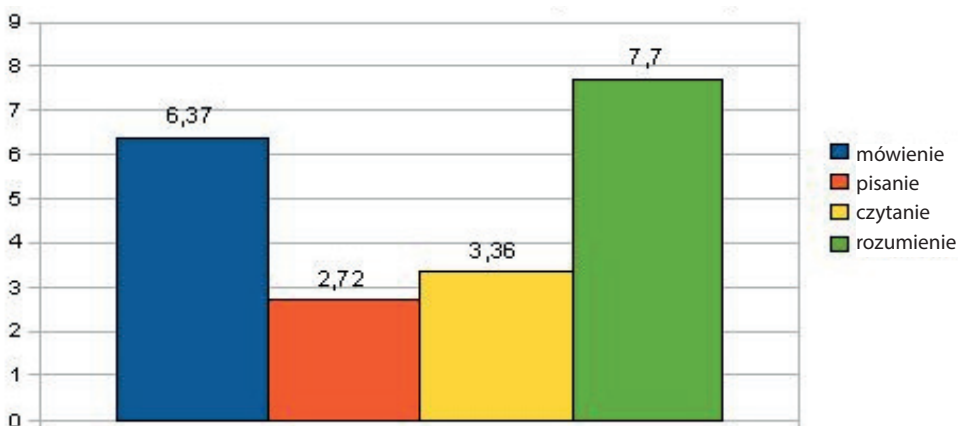


Rysunek 1. Przebadane grupy wiekowe

Źródło: badania własne autorów

tę umiejętność w bardzo dobrym stopniu (oceniając ją na 9 i 10 punktów w skali od 0 do 10). Na drugim miejscu znajduje się mówienie: niecałe 40% ocenia mówienie na 9 i 10 punktów. Zdecydowanie najgorzej wypada pisanie i czytanie (odpowiednio 6 i 14% oceniło tę sprawność na 9 lub 10 punktów). Na rysunku 2 przedstawiono stopień opanowania umiejętności językowych u dzieci wyrażony za pomocą średniej arytmetycznej w skali 0–10.

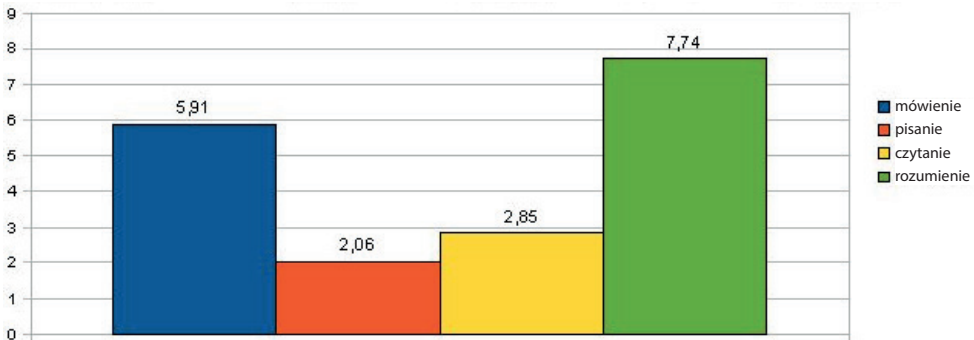
Najlepiej ocenianą umiejętnością językową jest rozumienie (7,7). Najgorzej ocenia się umiejętność pisania (2,72). Może to być związane nie tylko z oczywistym faktem, że umiejętności te są nabywane najpóźniej, lecz również z wiekiem dziecka: prawie 65% dzieci ma poniżej 8 lat.



Rysunek 2. Stopień opanowania języka polskiego

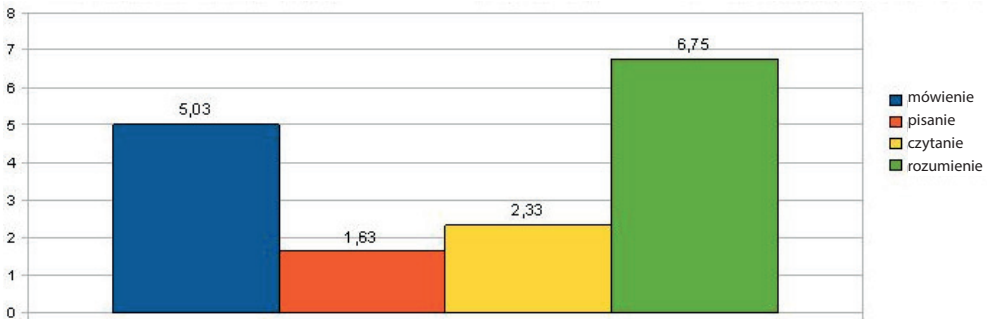
Źródło: badania własne autorów

Osobno obliczono średnią arytmetyczną znajomości języka wśród dzieci, których oboje rodzice są Polakami. Dane przedstawiają się zdecydowanie lepiej: połowa badanej próbki potrafi pisać i czytać, a ich umiejętności mówienia i rozumienia ocenia się odpowiednio na 8,68 i 8,63 w skali 0–10. Sprawdziliśmy również, czy wpływ na znajomość języka wśród polskich dzieci ma fakt, że rodzic niepolskojęzyczny zna język polski w lepszym czy gorszym stopniu. Dzieci rodziców niepolskojęzycznych, którzy potrafią się komunikować po polsku w stopniu podstawowym lub swobodnym, operują językiem polskim nieco lepiej niż dzieci rodziców niepolskojęzycznych, którzy języka polskiego nie znają (rys. 3 i 4).



Rysunek 3. Umiejętności językowe dziecka – rodzic niepolskojęzyczny zna język polski

Źródło: badania własne autorów



Rysunek 4. Umiejętności językowe dziecka – rodzic niepolskojęzyczny nie zna języka polskiego

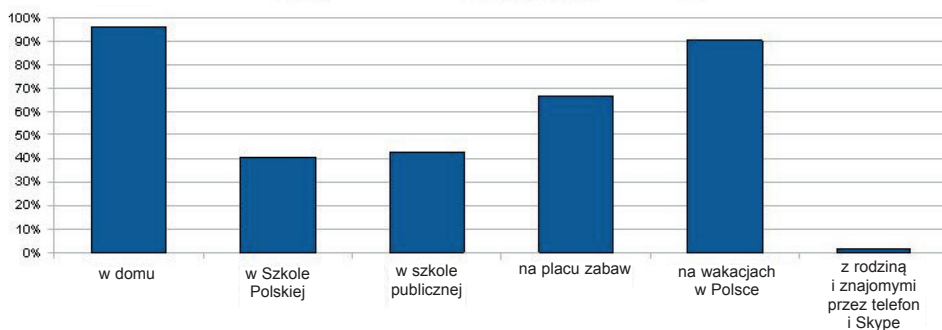
Źródło: badania własne autorów

Wśród przebadanych przeważali jedynacy, 38% dzieci miało rodzeństwo. Ustaliliśmy, że w komunikacji z rodzeństwem dzieci chętniej używają języka hiszpańskiego (24%) i katalońskiego (18%) niż jedynie języka polskiego (18%). Niechęć do używania języka polskiego jest związana z przyzwyczajeniem do używania języka lokalnego w szkole lub na podwórku podczas kontaktów z innymi dziećmi. Podczas zabawy z rodzeństwem także w towarzystwie

innych dzieci, język lokalny zajmuje miejsce preferencyjne. Około 40% ankietowanych dzieci stosuje strategię mieszania języków lokalnych z językiem polskim. Najbardziej popularnymi konfiguracjami są: język polski i język hiszpański (24%) oraz język polski i język kataloński (13%). Rzadziej miesza się trzy języki: hiszpański, kataloński i polski (4%). Osobno przeanalizowaliśmy tendencję do używania języka między rodzeństwem, kiedy oboje rodzice są Polakami. Prawie 100% ankietowanych dzieci używa języka polskiego: tylko język polski (39%), język polski i język hiszpański (36%), język polski i język kataloński (14%), mieszanka trzech języków (7%).

KONTEKSTY UŻYCIA JĘZYKA POLSKEGO

Badania wykazały, że rodzic polskojęzyczny rozmawia z dzieckiem przede wszystkim w domu (prawie 100% badanych) i na wakacjach w Polsce (90%). Dotyczy to zarówno rodziców polskojęzycznych, jak i rodzin, w których jedno z rodziców jest niepolskojęzyczne. Oczywiście zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku mamy do czynienia z mieszaniem języków, a nie z używaniem wyłącznie języka polskiego. Co zaskakujące, tyle samo rodziców rozmawia po polsku z dzieckiem w szkole publicznej, co w szkole polskiej (ok. 40%). Przesądza o tym być może bardziej to, że sam kontekst szkoły jest ważniejszy w doborze języka dokonywanym (zapewne nieświadomie) przez rodzica, niż to, że jest to szkoła polska. Na placu zabaw prawie 70% rodziców zwraca się do dziecka po polsku (rys. 5).



Rysunek 5. Konteksty użycia języka polskiego

Źródło: badania własne autorów

WSPARCIE RODZINY W UTRZYMANIU JĘZYKA

W rozmowie z dzieckiem rodzic polskojęzyczny używa głównie kilku języków (51%). Tylko po polsku komunikuje się z dzieckiem 47% rodziców.

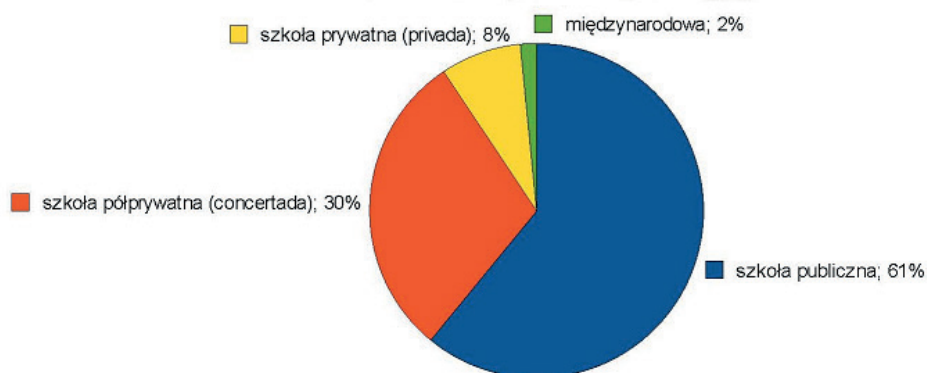
Rodzice polskojęzyczni są bardziej skłonni rozmawiać z dzieckiem w obcym języku lub mieszać języki w obecności niepolskojęzycznych dziadków lub innych niepolskojęzycznych

członków rodziny. Aż 24% polskojęzycznych rodziców jest skłonna w takich sytuacjach rozmawiać po hiszpańsku, 4% po katalońsku, około 30% miesza języki (polski, hiszpański, kataloński). Z mówienia po polsku w kontekście rodzinnego, niepolskojęzycznego spotkania nie rezygnuje 39% rodziców wobec 47% rodziców, którzy rozmawiają po polsku z dzieckiem na co dzień, bez obecności innych osób.

Minimalny odsetek odpowiedzi wyraża obawę o dyskryminację użycia języka polskiego ze strony niepolskojęzycznych członków rodziny (5%). Polskojęzyczność dziecka jest zazwyczaj traktowana w sposób naturalny (39%), a w znakomitej większości przypadków wręcz pozytywny – 55% respondentów uważa, że komunikowanie się z dzieckiem po polsku, mimo obecności niepolskojęzycznych członków rodziny, jest traktowane przychylnie.

WSPARCIE SZKOŁY W UŻYWANIU JĘZYKA POLSKIEGO

Zgodnie z ustawą o edukacji publiczne placówki oświatowe (*escoles públiques*) oraz placówki prywatne subwencjonowane ze środków publicznych (*escoles concertades*) zobligowane są do prowadzenia zajęć w języku katalońskim. W szkołach prywatnych (*escoles privades*), na przykład anglojęzycznych, nie ma takiego obowiązku, co nie oznacza, że nie naucza się tam również języka regionalnego. Z danych ankietowych wynika, że większość badanych dzieci (61%) uczęszcza do szkoły publicznej. W szkołach *concertades* uczy się zaś 30% ankietowanej próby.



Rysunek 6. Rodzaj szkoły, do której uczęszcza dziecko

Źródło: badania własne autorów

W pytaniach dotyczących roli szkoły we wspieraniu języka polskiego ustaliliśmy, że wśród nauczycieli i wychowawców istnieje świadomość, że dziecko pochodzi z rodziny polskiej lub mieszanej (93% respondentów odpowiedziało, że wychowawca wie, iż dziecko zna język polski). Z odpowiedzi rodziców wynika również, że szkoła wspiera

utrzymanie języka polskiego w rodzinach. W 75% przypadków wychowawcy pozytywnie odbierają komunikowanie się z dzieckiem w języku polskim. 27% wychowawców zachęca rodziców do mówienia z dziećmi w języku polskim. W 23% przypadków zaproponowano dziecku przedstawienie w klasie jakichś aspektów związanych z jego językiem ojczystym, takich jak piosenki, elementy tradycji, słówka itp. Obojętność wobec tematu komunikacji w aspekcie wielojęzyczności wykazało jedynie 60% wychowawców.

Z faktu, że w tej części nie ma głosów negatywnych, wnioskujemy, że polityka edukacji w wielojęzyczności w placówkach oświatowych funkcjonuje. Dane te skontrastowaliśmy z głosami rodziców, których dzieci uczęszczały do przedszkoli i szkół na początku lat 90. XX wieku (10% ankietowanych). Okazało się, że oprócz obojętnego podejścia były również sytuacje, kiedy nauczyciele przedszkolni wymagali od rodziców „wzmocnienia” kompetencji w jednym z języków oficjalnych regionu.

DOŚWIADCZENIA I OBawy ZWIĄZANE Z WIELOJĘZYCZNOŚCIĄ

Ostatnia część ankiety dotyczyła doświadczeń rodziców oraz postrzegania wielojęzyczności dziecka w kategorii pozytywnych i negatywnych jej aspektów. W celu ograniczenia powtarzalności odpowiedzi rodzic mógł wybrać tylko jeden aspekt, który jego zdaniem jest najważniejszy.

Wielu rodziców miało problem z ograniczeniem się do tylko jednej odpowiedzi, uważając wszystkie za istotne. W części dotyczącej aspektów pozytywnych ostatecznie przesądziła motywacja komunikacyjna: 64% respondentów wykazało, że najbardziej pozytywnym aspektem znajomości języka polskiego przez dziecko jest możliwość komunikowania się z rodziną polskojęzyczną i rówieśnikami w Polsce. Na drugim miejscu znalazły się aspekty praktyczne (24%): znajomość kolejnego języka może być przydatna w przyszłości, na przykład w życiu zawodowym. Łączność z kulturą i tradycjami była zaś najistotniejsza dla 13% badanych przypadków.

Rodzice byli bardzo powściągliwi w wyrażaniu obaw dotyczących wielojęzyczności dziecka. Zauważyliśmy ciekawą tendencję dotyczącą odpowiedzi. Rodzice mieli do wyboru cztery opcje. Podobnie jak w poprzednim pytaniu, mieli wybrać tylko ten aspekt, który według nich jest najbardziej istotny. Miało to pomóc w uniknięciu powielonych odpowiedzi i wpłynąć na większy stopień miarodajności badania. Aż 54% rodziców wskazało, że nie ma żadnych obaw w związku z komunikowaniem się z dzieckiem w języku polskim. Wynik był o tyle zaskakujący, że opcja: „nie mam obaw”, nie była wskazana w ankiecie. Ankietowani umieścili ją w polu „inne”, przeznaczonym na komentarze i obserwacje rodziców.

W przypadku pozostałych czterech opcji zaproponowanych w ankiecie otrzymaliśmy następujące rezultaty:

- negatywny odbiór lub odrzucenie ze strony miejscowej społeczności – 13%,
- trudności w nauce w przedszkolu i w szkole – 12%,
- wolniejsza integracja z miejscową społecznością – 12%,
- trudności w komunikowaniu się w przedszkolu i w szkole – 10%.

Z naszych obserwacji wynika, że były to odpowiedzi w pewnym stopniu „wymuszone”, wybrane z powodu braku innych opcji.

KONKLUZJE

Po przeanalizowaniu wszystkich danych zdefiniowaliśmy najbardziej przybliżony profil badanego podmiotu. Jest nim dziecko w wieku od 4 do 7 lat, mieszkające od urodzenia w Barcelonie, nieposiadające rodzeństwa, którego matka jest Polką, a ojciec Hiszpanem nieznającym języka polskiego. Dziecko kontaktuje się z matką w języku polskim i hiszpańskim, z ojcem zaś po hiszpańsku i katalońsku (podobnie jak z dziadkami i innymi niepolskojęzycznymi członkami rodziny). Dziecko najlepiej opanowało umiejętność rozumienia po polsku (7,7 punktów na 10) i mówienia (6,4 na 10). Dużo słabiej opanowało czytanie (3,7 na 10) oraz pisanie (2,7 na 10).

Dziecko na co dzień uczęszcza do szkoły publicznej w Katalonii, w której nauczyciel wie o jego wielojęzyczności i odbiera ją w sposób przychylny. Rodzice dziecka nie wykazują obaw w związku z komunikowaniem się z nim w języku polskim i dostrzegają w znakomitej większości jedynie pozytywne aspekty wielojęzyczności u dziecka.

Jeśli przyjrzymy się wynikom badania w kontekście zawartych w tytule niniejszego artykułu strategii migracyjnych, możemy po części stwierdzić, że mamy do czynienia z przejęciem pewnego modelu funkcjonowania społeczeństwa przyjmującego, w którym wspiera się integrację w języku regionalnym w wyniku promocji czy podnoszenia prestiżu tak zwanych języków dziedziczonych – języków imigrantów. Z jednej strony niewątpliwie wpływa na to konkretna polityka edukacyjna oraz integracyjna. Z drugiej strony warto dodać, że samo doświadczenie rodzin mieszanych, z dwujęzycznym rodzicem posługującym się językiem katalońskim i hiszpańskim, stanowi również wartość dodaną. Z rozmów poprzedzających badanie ankietowe, przeprowadzonych z rodzinami heterogenicznymi, wynika, że rodzice niepolskojęzyczni dwujęzyczni są bardziej skłonni do nauki języka polskiego i uważają, że nauka języka jest najlepszym prezentem, jaki można podarować dziecku. W pewnym sensie szacunek do ojczystej mowy matki, która jest kluczową osobą w procesie wychowania i nauczania w pierwszych latach życia dziecka, jest gwarancją jej pozytywnego bądź neutralnego stosunku do wczesnej immersji dziecka również w języku katalońskim. W tym kontekście można zaobserwować, że w rodzinach mieszanych z katalońskojęzycznym rodzicem odbywa się swoisty transfer istotnej dla kultury części społeczeństwa wartości, jaką jest przekaz międzypokoleniowy języka rodzinnego (niezależnie od stopnia jego „użyteczności” czy statusu „recesywności”).

Na podstawie badania trudno jest jednoznacznie ocenić, w jakim zakresie wybór języka społeczeństwa przyjmującego (przede wszystkim hiszpańskiego) jako języka kontaktu z dziećmi jest świadomą i przemyślaną strategią. Z jednej strony, z pewnością krok taki ma wiele wspólnego z tzw. modelem językowym (np. oficjalna jednojęzyczność), polityką edukacyjną oraz samą specyfiką kulturową i socjolingwistyczną zarówno państwa pochodzenia, jak i państwa przyjmującego (Alarcón Alarcón i Parella Rubio 2013). Z pewnością systemy edukacji, w których wysokie kompetencje w języku oficjalnym od najwcześniejszych lat nauki dziecka decydują o jego dalszej ścieżce edukacyjnej, mogą być powodem zarzucenia komunikowania się w języku nieoficjalnym lub mniej używanym (w przypadku imigrantów – dziedzicznym). Również brak przygotowania systemu (zarówno pod względem merytorycznym, jak i administracyjnym) do zarządzania wielojęzycznością w szkołach może być

powodem zniechęcania rodziców ze strony pedagogów do używania języka rodzinnego w kontakcie z dziećmi.

W przypadku Katalonii, jak również i Balearów, rodzice spotykają się ze wsparciem wielojęzyczności dzieci zarówno ze strony placówek szkolnych, jak i z pozytywnym bądź obojętnym podejściem społeczeństwa do innych języków. Przykład stosunku do języka polskiego przebadanych rodzin heterogenicznych może wskazywać, że dwujęzyczność czy wielojęzyczność jest traktowana jako pewna oczywistość, która na co dzień istnieje w regionie. W tym miejscu warto dodać, że sytuacja ta zupełnie inaczej wyglądała w szkolnictwie w końcu lat 90. ubiegłego wieku. Z relacji rodziców dzieci, które w chwili realizacji badań miały ponad 20 lat, wynika, że nierzadko otrzymywali oni sygnały z przedszkoli, że dzieci powinny władać lepiej językiem miejscowym (hiszpańskim lub katalońskim).

Podsumowując, możemy stwierdzić, że nasze badanie diagnostyczne spełniło główne założenie projektu, czyli ustalenie ogólnej sytuacji rodzin oraz ich potrzeb i niepokojów związanych z utrzymaniem języka. Jednocześnie ciekawe wydały nam się argumenty przede wszystkim praktyczne (kontakt z polskojęzycznymi krewnymi), przemawiające za utrzymaniem języka wobec tradycyjnego czy symbolicznego wymiaru potrzeby komunikowania się z dziećmi (łączność z kulturą i tradycjami). Bardzo możliwe, że tendencja ta jest powszechniejsza wśród osób migrujących z przyczyn zarobkowych lub rodzinnych. Z pewnością interesującą linią badawczą byłoby porównanie kondycji języka polskiego wśród Polonii, którą do wyjazdu z kraju skłoniły przyczyny polityczne.

Wyniki naszego badania ankietowego świadczą o tym, że konieczna jest kontynuacja badań kondycji języka polskiego w szerszej perspektywie czasowej, to znaczy powtórzenie ich na identycznej próbie za na przykład 4–5 lat, kiedy dzieci będą bardziej zintegrowane w miejscowym systemie edukacji (większość przebadanej próby to czterolatki). Jednocześnie chcielibyśmy uzupełnić uzyskane wyniki badaniami w grupie rodzin mniej zaangażowanych w życie polonijne, nieposyłających dzieci do szkółek polonijnych. Zapewne do tego celu użylibyśmy innych narzędzi niż ankietę. W rozmowach poprzedzających nasze badania, przeprowadzonych z nauczycielami szkół polonijnych oraz rodzicami (w sumie pięć rodzin), których dzieci nie posługują się językiem polskim lub są w fazie zarzucania komunikacji w tym języku, spostrzeżliśmy, że częstokroć jest to temat trudny, a nawet wstydlivy dla rodziców (w rozmowach z nami szczegółowo dzielili się informacją, natomiast ostatecznie nie brali udziału w ankiecie). Powody recesji języka polskiego w tych konkretnych przypadkach odpowiadały po części obserwacjom socjolingwistów badających języki zagrożone (Junyent 2002; Hagège 2002). Z jednej strony widoczna była postawa obojętności rodziców wobec zachowania języka w rodzinie, z drugiej – niski prestiż języka polskiego wśród dzieci. W pierwszym przypadku zaobserwowaliśmy, że fakt ten może być spowodowany negatywnymi doświadczeniami związanymi z krajem pochodzenia (problemy socjalne lub prawne). W drugim istotną rolę często odgrywał wybiórczy stosunek rodziców do wielojęzyczności oparty na modelu języka dominującego („użyteczność” konkretnych języków, choćby hiszpańskiego i angielskiego, wobec „bezużyteczności” innych języków, na przykład regionalnych). Również niebagatelne znaczenie miały głosy innych rodziców, którzy nie wykazywali wyżej opisanych postaw, lecz raczej wyrażali pewną bezsilność związaną z brakiem wiedzy o rozwoju mowy u dziecka wielojęzycznego, specyfice uczenia się i nabywania takich kompetencji, jak czytanie i pisanie.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcón Alarcón, Amado i Sònia Parella Rubio. 2013. *Linguistic Integration of the Descendants of Foreign Immigrants in Catalonia*, „Migraciones internacionales” 7, 1: 101–130.
- Bassa Martín, Ramon. 2013. *Sobre el model lingüístic de les Illes Balears*, „Dossier d’Actualitat” 2, <http://www.uib.cat/catedra/camv/CDSIB/documents/immersio.pdf> [06.01. 2016].
- Departament d’Ensenyament. 2014. *Inici del curs 2014*, Generalitat de Catalunya, http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2014/09/05/14/22/1aa7dcea-97c5-4b07-9a62-3946f4caaf8.pdf [06.01.2016].
- Hagège, Claude. 2002. *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona: Paidós.
- García Juan, Laura. 2014. *Las medidas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea. El modelo competencial y los diferentes enfoques territoriales en el sistema español*, Universitat de València, <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35915/Tesis%20Doc.%20LGJ.pdf?sequence=1> [12.10.2016].
- Gelabert i Mas, Joan. 2009. *Dades sobre l’ús del català a l’ensenyament secundari de les Illes Balears*, „Treballs de Sociolingüística Catalana” 20: 97–128.
- Huguet, Ángel i Janés Judit. 2013. *Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas*, „Anales de psicología” 29, 2: 393–403.
- Instituto Nacional de Estadística. 2015. *Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia*, <http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2015> [06.01.2016].
- Junyent, M. Carme. 2002. *El català: una llengua en perill d’extinció?*, w: Carme M. Junyent i Virginia Unamuno (red.), *El català: mirades al futur*, Barcelona: EUB-Octaedro, s. 133–150.
- Junyent, M. Carme (red.). 2005. *Les llengües a Catalunya*. Barcelona: Octaedro.
- Kasiński, Michał. 2015. *Kształtowanie pozycji ustrojowej województwa jako regionu samorządowego*, w: Krzysztof Skotnicki i Katarzyna Właźlak (red.), *Regiony w prawie i praktyce Polska – Ukraina*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–36.
- Mejnartowicz, Agnieszka i Dorota Szmidt. 2007. *Entre Cataluña y Casubia: miradas al futuro*, „Estudios Hispánicos” 15: 295–303.
- Marí, Isidor. 2015. *La situación sociolingüística del catalán: evolución reciente*, „Confluente. Rivista Di Studi Iberoamericani” 7, 2: 46–60, <https://confluente.unibo.it/article/view/5938/5658> [12.10.2016].
- Milian i Massana, Antoni, Mercè Corretja Torrens, Eva Pons Parera i Lluís J. Segura Ginard. 2013. *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears*, Institut d’Estudis Autònoms, <http://www.uib.cat/catedra/camv/CDSIB/documents/dretslingedu2013.pdf> [12.10.2016].
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (red.). 2005. *Llengua i immigració: diversitat lingüística i aprenentatge del català*, <https://www.udg.edu/Portals/125/GALI/01%20llengua%20i%20immigraci%C3%B3%20ed.pdf> Generalitat de Catalunya Departament de Benestar i Família [6.01.2016].

- Pons Parera, Eva. 2010. *Llengua i immigració a l'Estat Autònic i a Catalunya: una aproximació jurídica*, „Revista d'Estudis Autònomic i Federals” 11: 352–398.
- Tusson, Jesus. 2010. *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*, Barcelona: Empúries.
- Vidaña Fernández, Lluís. 2013. *Deu anys d'immigració d'alumnat estranger a les Illes Balears: la creació d'un sistema educatiu multicultural*, „Anuari de l'Educació de les Illes Balears”: 178–213.
- Vila, Ignasi (red.). 2006. *Conclusions de la Comissió de Nova immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius*, w: *Consell Assessor de la llengua a l'escola. Conclusions*, Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació i Universitats, http://ensenyament.gencat.cat/web/content/home/departament/publicacions/monografies/consell-assessor-llengua-escola-conclusions/consell_assessor_llengua_lescola_conclusions.pdf [6.01.2016].

DOKUMENTY

- Estatut d'autonomia de Catalunya, <http://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf> [1.12.2015].
- Estatut d'autonomia de les Illes Balears, <http://web.parlamentib.es/RecursosWeb/DOCS/EstatutAutonomiaIB.pdf> [1.12.2015].
- Llei d'Educació de Catalunya (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació), <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf> [6.01.2016].
- Llei d'Acollida de persones immigrades i retornades, <http://www.parlament.cat/document/cataleg/48050.pdf> [6.01.2016].
- Pla de Ciutadania i Immigració 2005–2008, http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematicos/immigracio/03publforacolectio/anteriors/08placiutadaniaimmigracio05-08/2006placiutadania05_08.pdf [6.01.2016].
- Pla de Ciutadania i Immigració 2009–2012, http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla_ciutadania_immigracio/pla_ciutadania_immigracio_vcat_2010_06_03.pdf [6.01.2016].
- Pla de Ciutadania i de les Migracions: horitzó 2016, http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla_ciutadania_immigracio/pcm_2013-2016.pdf [6.01.2016].

MIGRATION STRATEGIES. LINGUISTIC INTEGRATION AND PRESERVATION OF THE POLISH LANGUAGE IN FAMILIES IN THE BILINGUAL REGIONS OF SPAIN – EXAMPLE OF CATALONIA AND THE BALEARIC ISLANDS

Poles are considered in Spain to be fast integrating linguistically and well-functioning regarding communication. Undoubtedly, a good command of language is fundamental in social and profession integration and (depending on individual motivation) partial or full cultural integration. This strategy can be extended to younger generations born in the host country, who sometimes completely abandon their native language.

In this paper, we will present the motivations and fears associated with the transmission of the Polish language on the basis of diagnostic research conducted in Polish and mixed families residing in Catalonia and the Balearic Islands. In the introduction, we will discuss the specifics of the policy of language integration concerning immigrants in those bilingual regions of Spain, and the public education system based on early immersion in the *co-official* language. Then we will justify the objective and present the methodology and results of a survey conducted among 100 families residing in Catalonia and Majorca, which constitutes the largest concentration of Poles in the Balearic Islands.

The article will conclude with observations regarding the intergenerational transmission of the Polish language also in the context of the transmission of cultural patterns (the value of the recessive language in Catalan-speaking society).

Keywords: linguistic integration, immigration policy, heritage language