

NICOLE DOŁOWY-RYBIŃSKA
Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk
ORCID: 0000-0001-7256-8226
e-mail: nicole.dolowy-rybinska@ispan.waw.pl

NAUCZANIE JĘZYKA KASZUBSKIEGO. WOKÓŁ IDEOLOGII JĘZYKÓW KOLATERALNYCH

Języki kolateralne i ideologie językowe

Kaszubski jako język genetycznie bliski językowi dominującemu (polskiemu) i używany przez grupę, która na przestrzeni dziejów nie zyskała niezależności politycznej jest językiem kolateralnym (Wicherkiewicz 2014). Mimo regionalnego statusu ich języka, Kaszubi identyfikują się (w różnym zakresie i na różnych poziomach) jako grupa odrębna od społeczności dominującej (zob. Synak 1998, Dołowy-Rybińska 2011). Koncepcja kolateralności języków wywodzi się od zaproponowanego przez Hansa Klossa (1967) rozróżnienia języków na *Dachsparchen* (języki dachowe), *Abstandsprachen* (języki przez dystans) i *Ausbausprachen* (języki przez rozwój). Podział ten miał umożliwić badanie pograniczy językowych, w których występuje dyglosja. Pojęcie *Abstandsprachen* odnosi się do odległości formalnej do języka dominującego (*Dachsprache*), zaś terminem *Ausbausprachen* określane są te odmiany językowe, które zyskały stopniowo pozycję i zaczęły być używane w wielu różnych domenach życia publicznego.

Języki, które są blisko spokrewnione z językiem dominującym i wzajemnie z nim zrozumiałe, a więc te, które nie są *abstrand*, często uważane są w szerokiej opinii – zarówno osób ich używających, jak i naukowców – za dialekty języka państwowego (zob. Mętrak 2021). Za tym określeniem idzie ich wartościowanie i uznanie za podrzędne w stosunku do języka dominującego (Haugen 1966). Jack K. Chambers i Peter Trudgill (1998: 3) pisali, że „[...] w powszechnym użyciu dialekt jest formą podrzędną, o niskim statusie, często wiejską formą języka, ogólnie kojarzoną z chłopami, klasą robotniczą bądź innymi grupami pozbawionymi prestiżu”. Myślenie o językach kolateralnych jako dialektach języka dominującego (niezależnie od tego, czy ten język ma formalny status „języka regionalnego” czy też bezpośrednio mówi się o nim jako o „dialekcie” bądź „gwarze”) uruchamia ideologie językowe, które – odzwierciedlając relacje władzy – podtrzymują społecznie i politycznie narzuconą hierarchię

pomiędzy osobami posługującymi się językiem, za którym „stoi armia” i tym, którego użytkownicy nie mają wysokiej pozycji w społeczeństwie (Bourdieu 1991; Schiefelin, Woolard, Kroskirty 1998).

Ideologie językowe to te przekonania, odczucia i przeświadczenia odnoszące się do języka, które są społecznie podzielane i za pomocą których wartościuje się różne jego formy (na przykład dialekty w odniesieniu do języka standardowego, języki mniejszości w odniesieniu do języków dominujących, mowę młodzieżową w relacji do rejestrów starszych pokoleń, itd.) i określa ich miejsce w społeczeństwie. Ideologie językowe – poprzez twierdzenia dotyczące języka jako takiego – odnoszą się do ludzi, którzy tych języków używają (Dołowy-Rybińska, Hornsby 2021). W ten sposób ideologie językowe są ściśle powiązane z działaniami na rzecz zachowania czy rewitalizacji zagrożonych języków. Wpływają bowiem zarówno na to, jak odbierane są inicjatywy nauczania tych języków, jakie formy są – a jakie nie są – społecznie akceptowane i dlaczego, a także jaki typ użytkowników języka mniejszościowego jest przez wspólnotę akceptowany, a jakie osoby posługujące się tym językiem, niezależnie od kompetencji, będą odbierane jako „obce”, osoby z zewnątrz (Costa 2015).

W przypadku kaszubskiego formalna bliskość językowi polskiemu, która dla wielu badaczy i badaczek stanowiła dowód na dialektalny charakter tego języka, nie przeszkodziła społeczności kaszubskiej w podejmowaniu działań służących umocnieniu pozycji kaszubskiego jako języka funkcjonującego niezależnie od polskiego i na wielu różnych poziomach. Działania te umożliwiły *ausbaizację* kaszubskiego, a więc – niezależnie od formalnego dystansu (*abstand*) do polskiego – jego rozwój i w końcu uznanie go za odrębny język. W dyskusję nad statusem kaszubszczyzny bardzo aktywnie włączyła się Jadwiga Zieniukowa, która zwracała uwagę na te cechy kaszubskiego, które pozwalały mu aspirować do miana „języka” (zob. Zieniukowa 2018). W latach 90. XX wieku Zieniukowa nazwała kaszubski język standardowy językiem *in statu nascendi*. Określenie to zostało spopularyzowane i wciąż jest używane przez wiele osób na Kaszubach zarówno jako argument za „językowością” kaszubskiego, jak i jego „niepełnością” jako odrębnego od polskiego kodu. Tym niemniej publikacje oraz aktywność na Kaszubach tej wybitnej polskiej językoznawczyni, która wiele lat swojego życia poświęciła na pracę nad *Atlasem językowym kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich*, przyczyniły się niewątpliwie do uznania kaszubskiego za „język regionalny” oraz wzmocnienia jego prestiżu.

Podobieństwo kaszubskiego do języka polskiego nie pozostaje jednak bez konsekwencji dla odbioru i statusu tego pierwszego. W debatach naukowych (zob. Breza 1992) oraz politycznych jeszcze do końca XX wieku dominowało przekonanie, że kaszubski jest dialektem języka polskiego, a więc pozostaje w stosunku do niego w pozycji zależności. Sięgająca XIX wieku historia zapisu języka kaszubskiego oraz tworzenia dzieł literackich po kaszubsku podzieliła kaszubskie środowisko na dwa współistniejące obozy i charakterystyczne dla nich dyskursy: kaszubocentryczny (tradycja Ceynowy) oraz polonocentryczny (tradycja Derdowskiego) (zob. Kożyczkowska 2019). Zarówno toczące się wokół statusu kaszubskiego debaty, jak i działania, które doprowadziły do ustanowienia kaszubskiego jedynym językiem regionalnym Polski w Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 roku, miały i mają nadal wpływ na funkcjonowanie

kaszubskiego w przestrzeni publicznej oraz umacnianie bądź zacieranie ideologii językowych istniejących w odniesieniu do kaszubskiego. Jednym z ważniejszych pól, na których ideologie te są widoczne, jest szkolnictwo.

Przedstawione w tym artykule rozważania opierają się na wieloletnich badaniach na Kaszubach, które prowadziłam w ramach kolejnych projektów badawczych. Perspektywa kaszubskiego jako języka kolateralnego i wynikających z niej konsekwencji została przyjęta w kierowanym przeze mnie projekcie „Różnorodność językowa w Polsce: języki kolateralne, działania na rzecz języków i konceptualizacja tożsamości zbiorowej” (NCN Sonata Bis, 2021-2026). Istotną część prowadzonych obecnie na Kaszubach badań stanowi obserwacja uczestnicząca połączona z pogłębionymi wywiadami z osobami zamieszkującymi w regionie oraz z aktywistami i aktywistkami działającymi na rzecz zachowania i rozwoju języka kaszubskiego. Fragmenty tych wywiadów zostaną poddane analizie w kolejnych częściach artykułu.

Nauczanie kaszubskiego jako języka regionalnego: wyzwania i zagrożenia

Już samo określenie „język regionalny” nasuwa skojarzenie z jego podrzędną w stosunku do języka polskiego pozycją. W tym rozumieniu kaszubski jest „językiem”, jednak ten język funkcjonuje (i może funkcjonować) jedynie w określonym „regionie”. Trudno więc przypuszczać, aby ktoś spoza regionu mógł być zainteresowany uczeniem się go i używaniem. Na te niuanse semantyczne i wynikające z nich konsekwencje polityczne, ideologiczne i praktyczne zwrócił uwagę Artur Jabłoński (2020) dowodząc, że regionalność kaszubszczyzny zniechęca młodzież do uczenia się jej jako języka nieprzydatnego. Ideologia ta przekłada się na praktykę stosowania kaszubskiego zarówno w życiu publicznym, jak i w samym nauczaniu kaszubskiego. We wszystkich tych sferach mamy bowiem do czynienia w dwujęzycznością niesymetryczną, w której na pierwszym planie znajduje się język polski, zaś kaszubski funkcjonuje jako dodatek do niego, ilustracja, ciekawostka dla chętnych. Sporadycznie jedynie (i stosunkowo od niedawna) mamy do czynienia z używaniem kaszubskiego przez niektóre osoby w określonych sytuacjach jako podstawowego języka komunikacji, nie zaś jedynie „języka występów” (zob. Sallabank 2013, Dołowy-Rybińska 2017).

Regionalność kaszubskiego i jego ciągle kojarzenie z dialektem języka polskiego, przekłada się także na wybór metod pedagogicznych. Wybór strategii edukacyjnej w odniesieniu do języków mniejszościowych uzależniony jest zarówno od czynników zewnętrznych, takich jak polityka językowa państwa, w którym dana grupa żyje, przepisów prawnych określających możliwy zakres nauczania tego języka, środków, którymi grupa dysponuje, ale przede wszystkim celów, które sobie stawia. Inne bowiem efekty można uzyskać poprzez nauczanie immersyjne, tzw. „zanurzenie w języku”, w którym język mniejszościowy jest medium nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych, czy przez edukację dwujęzyczną, w której te same przedmioty nauczane są naprzemiennie w jednym i drugim języku, dzięki czemu uczący

mają nie tylko szansę na używanie ich obu we wszystkich kontekstach, ale też zrozumienie, że oba języki są równoważnościowe. Metody te uważane są za „mocny” typ edukacji językowej, prowadzący do wielojęzyczności (Baker, Wright 2017). Tymczasem nauczanie języka jako języka obcego, w formie dodatkowego przedmiotu kilka godzin tygodniowo – jak to ma miejsce na Kaszubach – uważane jest za „słaby” typ edukacji, taki, który nie prowadzi do dwujęzyczności, a jedynie pozwala na poznanie podstaw języka (Skutnabb-Kangas 2000). Adela Kożyczkowska (2017: 11) zwraca uwagę, że w nauczaniu kaszubskiego nie jest uwzględniona perspektywa wielokulturowa i międzykulturowa, w związku z czym brakuje również „symetryczności w relacjach języka/kultury kaszubskiej i języka/kultury polskiej”. Ten brak conceptualnej dwujęzyczności i myślenia o kaszubskim i polskim jako językach równoważnościowych jest widoczny zarówno w programie i metodyce nauczania obu języków, jak i praktykach szkolnych uczniów i nauczycieli języka kaszubskiego.

Jednak wybór ścieżki edukacyjnej nie wynika jedynie z możliwości prawnych, woli decydentów i środków finansowych, którymi dysponuje mniejszość. Jest on w dużej mierze odzwierciedleniem panujących w regionie ideologii językowych oraz sposobu myślenia o samym języku kaszubskim. Odwrócenie tych ideologii i przekonanie mieszkańców regionu – a więc mówców i potencjalnych mówców¹ kaszubskiego – że kaszubski jest językiem równoprawnym i równoważnościowym językowi polskiemu, jest wyzwaniem, przed którym wciąż stoją osoby działające na rzecz zachowania i rewitalizacji języka kaszubskiego. Żeby można było to osiągnąć, trzeba poznać i zrozumieć przeświadczenia i ideologie językowe na Kaszubach: te odnoszące się do jego dialektalnego/regionalnego charakteru, jak i te dotyczące samego języka nauczanego w szkole: czy jest on odbierany jako ten sam język, którego używa się w domu, czy jako język „sztuczny”, w którym nikt „tak naprawdę” nie mówi?

Poznanie ideologii językowych związanych z językiem, jak i zrozumienie, skąd się wzięły i jak można się im przeciwstawić, należy do najważniejszych wyzwań stojących przed osobami zajmującymi się działaniami na rzecz języków mniejszościowych (zob. Dauenhauer & Dauenhauer 1998). Narzucanie rozwiązań niezaakceptowanych społecznie nie zmienia sytuacji kaszubskiego, może natomiast doprowadzić do zaprzepaszczenia dotychczasowych osiągnięć. Jednocześnie jednak niewdrażanie nowych rozwiązań skazuje kaszubski na podrzędność wobec polskiego oraz doprowadzić może do sytuacji, w której młodzież ucząca się tego języka w szkole nigdy nie użyje go poza lekcjami języka kaszubskiego.

Paul Kroskryty (2009) pisał o konieczności wyjaśnienia ideologicznego działań rewitalizacji językowej poprzedzającego ich podejmowanie (*prior ideological clarification*), gdyż od tego może zależeć ich sukces lub porażka. Badacz zwrócił uwagę, że często założenia rewitalizacji są sprzeczne z przekonaniami i praktykami przyjętymi w obrębie danej społeczności językowej i w efekcie są odrzucane przez

¹ Potencjalnymi mówcami nazywam osoby, które są związane ze wspólnotą językową i – choć same w języku mniejszościowym nie mówią – mają szansę się tego języka nauczyć i używać go (zob. Grenoble, Whaley 2006: 172).

zainteresowane osoby. Zasugerował, że im bardziej grupa staje się świadoma ideologii, tym łatwiej jej je obalać (Kroskryty 2009). To samo odnosi się do osób podejmujących wysiłek rewitalizacyjny, jeśli ich pomysły, rozwiązania i inicjatywy mają zostać przyjęte przez wspólnotę językową. Ideologie językowe odnoszące się do kwestii związanych z uczeniem się języka mniejszościowego, zagrożeń dla dziecka, jego skuteczności, a także tego, kto i w jakich okolicznościach może języka się nauczyć i w nim mówić – mają więc bezpośrednie przełożenie na możliwy sukces systemu nauczania, bądź jego brak.

Stale powtarzającym się motywem związanym z uczeniem się kaszubskiego jest strach rodziców o to, że ucząc się kaszubskiego, a nawet używając go w codziennym życiu dziecko nie nauczy się wystarczająco dobrze polskiego. Dla osób, których kształcenie przypadło na czas PRL, a więc okres, gdy używanie języka kaszubskiego przez dzieci w szkole było silnie prześladowane, zaś sam kaszubski ukazywany był jako „szkodliwy” i powodujący opóźnienia w nauce (zob. Dołowy-Rybińska 2011: 379-393), charakterystyczne jest powtarzanie argumentów zasłyszanych w dzieciństwie, od swoich nauczycieli i rodziców. Tak określiła to jedna z moich rozmówczyń:

K_64²: [...] ja nie mówiłam [po kaszubsku], żeby tych błędów w szkole nie robić, nie? I dlatego nam mówili „wy nie mówcie [po kaszubsku], róbcie tak jak w szkole wam każą”. Bo dziewczyny, żeby jakoś uczyć się czy coś, i potem te błędy, ale mój syn z kolei ode mnie też miał złą pisownię. Tak, z polskiego robił właśnie takie moje błędy, które właśnie ja już jemu przekazałam. Tak jak moi rodzice mi te błędy, chociaż chcieli jak najlepiej, to te błędy były, nie? W pisowni, w układzie zdań, nie?

Kobieta, która do szkoły chodziła na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, przyznaje, że jej kaszubskojęzyczni i dumni ze swojej kaszubskości rodzice zdecydowali się nie mówić do niej po kaszubsku. Byli przeświadczeni – a przeświadczenie to wynikało ze słów nauczycieli oraz kategorycznych i karalnych zakazów używania kaszubskiego w szkole przez uczniów – że mówienie po kaszubsku będzie dla ich córki obciążeniem. Co więcej, kaszubski miał prowadzić do błędów w języku polskim, używanym i obowiązującym w szkole. Charakterystyczne, że kobieta o swoim języku, w którym kaszubskie konstrukcje niekiedy nakładają się na polskie, mówi, że są to „błędy”. Takie myślenie jest powielaniem ideologii kaszubskiego jako dialektu polskiego, języka, który występuje w formie ustnej i który może utrudnić „poprawne” używanie standardowej polszczyzny. Zauważmy, że takie myślenie jest bardzo silnie zakorzenione i wyrażane również przez wielu nauczycieli pracujących na Kaszubach. Przytoczę tu wypowiedź nauczycielki, którą spotkałam w trakcie badań nad młodymi aktywistami języków mniejszościowych (zob. Dołowy-Rybińska 2017: 158):

Wie Pani, bo to wszystko jest trudne. U nas w klasie jest tak, że dzieci, u których w domu mówi się gwarą, mają potem problem z poprawną polszczyzną, źle konstruują zdania. Nie jestem przeciw nauczaniu kaszubskiego, ale problem jest.

² Sposób kodowania: K (kobieta) / M (mężczyzna), 64 – wiek.

Słowa te zostały wypowiedziane w nieformalnej rozmowie, jednak od razu zapisałam je, gdyż są bardzo istotne dla rozumienia z jak silnym ładunkiem negatywnych przeświadczeń wynikających z kolateralności kaszubskiego mamy do czynienia. Stosunek do kaszubskiego przejawia się już w użyciu na jego określenie słowa „gwara”, które obniża prestiż kaszubskiego i stawia go w relacji podrzędności i zależności od języka polskiego (zob. Mętrak 2021). Nauczycielka wyraża też przekonanie o szkodliwości kaszubskiego, która ma się przejawiać poprzez obniżenie kompetencji językowych w polskim. Wreszcie poddana jest w wątpliwość sama sensowność nauczania kaszubskiego w szkole, która jakoby miałaby wzmacniać problem dziecka z mieszaniem kaszubskiego i polskiego. Podobne obawy ma matka uczącego się kaszubskiego dziecka. Zapytana, czy może sobie wyobrazić edukację dwujęzyczną, w której językiem nauczania jest i polski i kaszubski, kobieta odpowiedziała:

K_36: Aczkolwiek bym się też bała, że gdzieś będzie z kolei deficyt z językiem polskim, jeżeli by było takie słownictwo.

Gdybyśmy przeanalizowali powyższe wypowiedzi, używając narzędzi krytycznej socjolingwistyki (Heller, Pietikäinen, Pujolar 2018), zobaczylibyśmy, że wszystkie wątki, z których wyłania się obraz kaszubskiego jako języka domowego, mającego negatywny wpływ na używanie języka polskiego i w związku z tym, który nie koniecznie powinien być nauczany w szkole, zakorzenione są w ideologii języka kaszubskiego jako dialektu. Ten status wiąże bowiem kaszubski z językiem codziennego życia, lokalnego środka komunikacji ustnej, a nie z językiem standardowym, który może funkcjonować we wszystkich rejestrach w życiu prywatnym i publicznym, w formie ustnej i pisemnej. Co więcej, przekonanie o tym, że nauczanie kaszubskiego może umocnić „mieszanie się” języka dominującego i mniejszościowego, ukazuje kaszubski jako wariant polskiego, nie zaś odrębny język. Stąd też obawa, że będzie miał on wpływ na poprawność polskiego. W codziennym, ustnym użyciu blisko ze sobą spokrewnione języki zawsze wchodzą w kontakt i mogą się ze sobą przeplatać. Rolą szkoły jest natomiast, by uczynić z młodych osób świadomych użytkowników zarówno języka dominującego (polskiego), języka regionalnego (kaszubskiego) oraz języków obcych (angielskiego, niemieckiego czy francuskiego). Lekcje kaszubskiego służyć więc powinny pokazaniu odrębności kaszubskiego i polskiego, dzięki czemu – poza codziennym użyciem – języki te funkcjonowałyby osobno. Dochodzimy więc do kwestii pozycji języka regionalnego i jej relacji z wyborem metody nauczania.

Kożyczkowska (2017: 9) nazwała nauczanie języka kaszubskiego poprzez ciągłe odnoszenie do języka polskiego „dialektalnym ujęciem języka kaszubskiego”, w którym ten ostatni nie ma szansy na funkcjonowanie jako samodzielny, w pełni ukształtowany i samowystarczalny język. Cały czas jest porównywany do polskiego, stając się jego „anomaliją”. Argumenty za przyjęciem takiej metody nauczania sprowadzają się do „łatwości” przyswojenia języka kaszubskiego, gdy jest nauczany poprzez polski, oraz strachu przed zniechęceniem dzieci do poznania kolejnego, nowego języka. Kaszubski ma być więc jak najbliższy polskiemu, a przez

to sprawiać uczącym się jak najmniej trudności. Tak mówi o tym jedna z nauczycielek:

Przecież nie jest naszym celem, żeby różnicować, tylko żeby doprowadzić do tego, że każdy, kto bierze tekst w języku kaszubskim i zna kaszubski, czyta bez problemu. A kto nie zna, przez niewielką ilość znaków diakrytycznych, też poprawnie przeczyta.

Takie podejście do kaszubskiego umacnia jednak w oczach dzieci jego nierównowartościową w stosunku do języka polskiego pozycję. Sprawia też, że ich motywacja do nauki tego języka słabnie. Kożyczkowska (2017: 9) postuluje potrzebę szukania „przestrzeni wspólnej obu językom”, tak by „wskazywać odniesienia kaszubskiego do polskiego, ale także polskiego do kaszubskiego”. Wykorzystywanie wzajemnego podobieństwa (interkomprehensji) języków należących do jednej rodziny językowej jest metodą uznaną pedagogicznie i promowaną (choć bardzo rzadko stosowaną w praktyce). Jest to metoda, której nadrzędnym celem jest doprowadzenie do wielojęzyczności, czyli umiejętności posługiwania się wieloma językami lub choćby ich rozumienia, które zapewnia możliwość udziału w wielojęzycznej komunikacji (ten Thije, Zeevaert 2007). Tym niemniej używanie jej jako podstawowego narzędzia nauczania kaszubskiego zmniejsza jego rangę. Jak podkreśla kaszubski aktywista:

Taka świadomość [podobieństwa języków] pomaga, bo są to języki pokrewne. Natomiast nie można tak uczyć języka kaszubskiego z wielu przyczyn. Nie ma takiej korelacji jeden do jednego między polskim a kaszubskim. Dwa, to daje uczniom do myślenia, sugeruje, że kaszubski to jest taki trochę zmodyfikowany polski.

Na inne zagrożenia tej metody wskazuje nauczyciel języka kaszubskiego, który zwraca uwagę, że niekiedy nauczanie kaszubskiego przez polski powoduje, że utrwalane są błędne konstrukcje w języku kaszubskim, który się „spolszcza”:

NDR: Dlaczego to oddalenie od polskiego byłoby plusem i dlaczego w edukacji byłoby to „ciekawe”?

Ponieważ w końcu nauczyciele... [...] przestaliby mówić i uczyć dzieci kaszubskiego na zasadzie podobieństw do języka polskiego i mówienia, że „no tu masz taką literkę, bo w języku polskim jest tak”, „a pomyśl, jak w języku polskim jest, to tutaj będzie tak”. To jest moim zdaniem w ogóle największy problem, jaki w tej chwili istnieje. Uczenie dzieci kaszubskiego na zasadzie podobieństw do języka polskiego. Bo potem [...] powstają właśnie tłumaczenia i całe teksty i po prostu mnóstwo różnych rzeczy, które są... [...] jak mówiłem u siebie w swojej rodzinnej miejscowości, nazwałem to „skaszubionym polskim”, to teraz będzie „zpolaszaly kaszubski”, no właśnie powstają takie spolaszale kaszubskie tłumaczenia [...] Dlatego [...] uważam, że największym problemem jest to, że uczymy dzieci kaszubskiego jako kalki polskiego.

Przedstawione w obu wypowiedziach problemy odnoszą się do ideologii języka kaszubskiego jako dialektu języka dominującego. Mimo pozycji, jaką kaszubski zyskał w ciągu ostatnich dwudziestu lat, jego rozwoju i miejsca, jakie ma w regionie, wciąż pokutuje myślenie o kaszubskim jako o lokalnym wariantcie polskiego, który pozostaje w zależności do języka dominującego. Ideologie języków kolateralnych mają więc specyficzny charakter, który nie występuje w przypadku języków

mniejszościowych wyrażnie innych od języka dominującego. Zarówno ideologia użyteczności językowej (Rosiak 2022) i kompletności języka, która zakłada, że język jest wystarczający na przekazanie wszystkich możliwych treści (zob. Dołowy-Rybińska, w druku) podporządkowane zostają tu możliwości łatwego zastąpienia kaszubskiego odpowiednikiem polskim. Powoduje to, że w oczach młodzieży, która zna (przynajmniej biernie) kaszubski z domu, nie jest on „językiem”, którego powinno się uczyć jako odrębnego systemu. Zwrócił na to uwagę działacz kaszubski, zaangażowany w organizowanie różnego rodzaju konkursów związanych z używaniem (tak w mowie, jak i piśmie) języka kaszubskiego. Stwierdził on, że dzieci z niekaszubskojęzycznych domów są w tych konkursach lepsze; właśnie dlatego, że dla nich kaszubski jest językiem obcym, który nie jest tak silnie obciążony ideologią dialektalności:

[...] patrząc na przekrój dzieci, które się uczą kaszubskiego, to myślę, że przynajmniej połowa to nie są kaszubskie dzieci. A tych kaszubskich dzieci jest sporo, ale nie wszystkie się uczą kaszubskiego. A te, które nie są z kaszubskich rodzin, to one się uczą, i o dziwo bardziej się uczą. [...]

NDR: A dlaczego tak się dzieje? Ma pan jakieś wytłumaczenie tego?

No właśnie się tak nad tym zastanawiałem w pewnym momencie. [...] nieraz pytam i rodziców i tych dzieci, no dlaczego tak słabo. „E, bo to tam kaszubski. Kaszubski, my to znamy przecież, to po co się uczyć, nie? My to znamy”. Natomiast te dzieci, które nie są [z kaszubskich rodzin] to one się uczą, one po prostu chcą to poznać. One nie mówią „my i tak się dogadamy, więc co mi tam”. One chcą to poznać, więc one się uczą intensywnie.

NDR: A to jest też takie nastawienie jakby, że te dzieci z zewnątrz bardziej czują, że to jest odrębny język od polskiego?

No tak. Tak, dokładnie. One się uczą innego języka. One uznają, że uczą się polskiego, angielskiego i kaszubskiego jako też języka innego. A nasze kaszubskie dzieci mówią „no tak, angielski, polski, ale kaszubski to jest nasz język, więc my to i tak umiemy”. I po prostu się nie przykładają. Bo mówią, my to znamy, my to umiemy, więc po co mamy się uczyć czegoś, co znamy.

Badacze zajmujący się ideologiami odnoszącymi się do dialektów zauważyli, że „[...] dialekty są też często uważane za pewnego rodzaju (często błędne) odstępstwo od normy: jako aberracje poprawnej lub standardowej formy języka” (Chambers, Trudgill 1998: 3). W przypadku języków kolateralnych nauczanie ich w ciągłym odniesieniu do języka dominującego, umacnia przeświadczenie o dialektalności języka regionalnego, co z kolei przekłada się na podejście do niego potencjalnych użytkowników.

Osoby uczące się kaszubskiego czy mówiące po kaszubsku?

Jednym z największych wyzwań stojących przed nauczaniem języka kaszubskiego w szkołach jest określenie, kim są uczniowie i uczennice mające się nauczyć języka kaszubskiego oraz jakie cele edukacyjne, tak językowe jak i tożsamościowe (zob. Obracht-Prondzyński 2017), stawia sobie szkoła. Ze względu na osłabienie przekazu międzypokoleniowego języka kaszubskiego (zob. Synak 1998, Mazurek 2010, Dołowy-Rybińska 2017), najmłodsze pokolenie kaszubskiego albo z domu

nie wynosi w ogóle, albo zna go pasywnie. Oczywiście, sytuacja językowa dzieci na Kaszubach nie jest jednolita i zależy od wielu czynników (zwłaszcza geograficznych – miejsca zamieszkania, socjolingwistycznych – istnienia kaszubskojęzycznej społeczności, i rodzinnych – kontaktu ze starszym pokoleniem mówiącym po kaszubsku). Powoduje to, że określenie, jakiego kaszubskiego i jak należy nauczać – nie jest oczywiste. Z jednej strony kaszubski może być uznany za „język dziedzictwa” (*heritage language*), z którym – mimo braku czynnej jego znajomości – dzieci czują się związane poprzez swoje rodziny i otoczenie. Z pewnością dla części dzieci kaszubski takim językiem jest. Dla wielu jest to jednak „język obcy”, którego nie znają nawet ze słyszenia i z którym po raz pierwszy spotykają się w placówkach edukacyjnych. Dla nielicznych będzie to język używany w domu, znany wówczas zazwyczaj w odmianie lokalnej i jedynie w przekazie ustnym. Kaszubski, także w wersji literackiej, jest jednak coraz silniej obecny w regionie: choć jego pozycja w życiu publicznym jest ograniczona, pojawia się na różnego rodzaju wydarzeniach kulturalnych, a także w mediach. Oznacza to, że choć kaszubski język standardowy nie powinien być traktowany jako język obcy, to jednak jako taki powinien być nauczany (zob. Mistarz 2017: 116).

Jeśli nie traktować kaszubskiego jako języka obcego, ale jako język dziedzictwa, celem edukacji nie jest jedynie zdobycie przez uczące się osoby odpowiednich kompetencji w mówieniu, czytaniu i pisaniu po kaszubsku. Poprzez edukację formalną i nieformalną wpajane są uczącym się określone postawy względem języka. Pokazuje się im, kto w danym języku powinien, kto może, a kto nie musi/nie może go używać; uzmysławia, co należy do porządku kultury mniejszościowej, a jakich praktyk nie można do niego przypisać; wyznacza się wreszcie granice etniczne grupy (Barth 2004) i przekazuje młodym, kto do niej należy, kto status „członka/członkini” osiągnąć może i pod jakimi warunkami, kto zaś nigdy nie stanie się „swoim”. Dlatego właśnie system edukacyjny, nawet na poziomie języka, pozostaje zależny od ideologii językowych.

Mimo funkcjonowania kaszubskiej edukacji od ponad 25 lat, mimo istnienia etnofilologii kaszubskiej na Uniwersytecie Gdańskim, kształcenia nauczycieli i nauczycielek języka kaszubskiego, a także silnej pozycji pracujących w kaszubskojęzycznych instytucjach, stowarzyszeniach, mediach oraz działających na rzecz języka kaszubskich nowomówców (*new speakers*) – osób, które nie nauczyły się kaszubskiego w przekazie domowym ani wspólnotowym, ale w procesie formalnej bądź nieformalnej edukacji (O'Rourke, Ramallo, Pujolar 2015) – przeświadczenie, że „kaszubskiego trzeba nauczyć się w domu” jest wśród kaszubskiej ludności wciąż bardzo silne. Powiązanie kaszubskiego z językiem używanym w formie ustnej przez lokalną społeczność w wewnątrzspołnotowych kontaktach – nawet jeśli coraz rzadziej odpowiada ono rzeczywistości językowej – należy do głównych ideologii językowych funkcjonujących na Kaszubach³.

³ Trzeba jednak zaznaczyć, że jest to ideologia występująca wśród większości języków mniejszościowych, zwłaszcza tych, które zostały poddane procesowi standaryzacji niedawno i które funkcjonowały bądź nadal funkcjonują przede wszystkim jako język mówiony używany w kontaktach z najbliższymi osobami (zob. Hornsby 2015, Dołowy-Rybińska 2017).

Jedną z najważniejszych ideologii językowych mających wpływ na sukces nauczania języka mniejszościowego jest ideologia natywnych mówców (*native speakers*). Pojęcie „natywnego użytkownika” języka jest powiązane z koncepcją „idealnego” mówcy (Chomsky 1957), osoby urodzonej w społeczności, w której mówiono tym językiem, dla której jest to język „ojczysty” (lub raczej „matczyny”, domowy). Kompetencje językowe tej osoby uważane jest więc za „wrodzone” (Pennycook 1994). Tak wyobrażony *native speaker* jest często w literaturze opisywany jako osoba należąca do wspólnoty językowej, która dzięki swojemu „naturalnemu”, bo wyniesionemu z domu i otoczenia, zanurzeniu posługuje się „prawdziwym” i „autentycznym” językiem (O’Rourke 2018). Choć badacze i badaczki zajmujący się ideologiami językowymi krytykowali koncept *native speakera* (zob. Davies 2003, Doerr 2009), zwracając uwagę, że takie rozumienie tego pojęcia obiektywizuje je i idealizuje obiekt badań (Rampton 1990), krytyka ta nie spowodowała, że przestało ono być używane przez członków wspólnot językowych. Tymczasem samo pojęcie „natywności” jest problematyczne, ponieważ generuje napięcia między tymi, którzy mogą być traktowani jako „prawdziwi mówcy”, urodzeni i wychowani w języku, a tymi, którzy musieli się języka nauczyć („nowomówcy”). Pierwsza grupa w dyskursie łączona jest z czymś „naturalnym”, „autentycznym” lub „tradycyjnym”, druga zaś konotuje „sztuczność”, poprzez co osoby, które języka się nauczyły, są deprecjonowane (Sallabank 2013: 13-14). W tym sensie sam sposób kategoryzowania osób posługujących się językiem mniejszościowym jest głęboko powiązany z ideologiami językowymi. Musi być więc brany pod uwagę przy wdrażaniu w życie systemów edukacyjnych.

Analizę ideologii natywnych mówców (*native speakers*) języka kaszubskiego oprę na wypowiedzi jednej z moich rozmówczyń, 55-letniej Kaszubki, zamieszkującej na terenach, na których kaszubski jest wciąż używany, zwłaszcza przez starsze i średnie pokolenie. Kobieta pracuje w placówce szkolnej, nie jest jednak w kadrze nauczycielskiej. Przyznała, że kaszubski jest językiem, w którym się wychowała i którego używała przez większość życia w kontaktach z wieloma osobami z lokalnej społeczności. Mając męża spoza Kaszub, który „kaszubski rozumie, bo długo tutaj mieszka”, ale nie mówi aktywnie i nie chce się nauczyć, do dziecka mówiła tylko po polsku. Jej córka kaszubski „zna, bo się uczyła, ale nie używa”, co – jak twierdzi – jest charakterystyczne dla wszystkich dzieci uczących się kaszubskiego w szkole. Mając na co dzień kontakt z dziećmi uczącymi się kaszubskiego, Kaszubka stwierdziła, że nigdy nie próbowała rozmawiać z nimi po kaszubsku. Jej sytuacja socjolingwistyczna – oraz poniższa wypowiedź – jest typowa. Podobne sformułowania często słyszałam podczas wywiadów z mieszkańcami i mieszkankami Kaszub.

NDR: [Mam na myśli] to, czy Pani o kaszubskim myśli tak samo jak o polskim, na przykład?

K_55: No nie, bo to jest jednak inny język. I na przykład no tego się nie można – nie? – nauczyć z książek czy z czegoś nie innego – nie? To jest coś takiego, że się to wynosi z domu. Na przykład polski czy niemiecki to się uczy w szkole i jest tylko jeden. A ten to jest taki no, inny, nie?

NDR: *Yhmm.*

K_55: To się nie nauczy tego gdzie indziej. Tak myślę.

NDR: Czyli mówi Pani, że to jest coś, co się wnosi z domu. A czy myśli Pani, że to jest możliwe, żeby osoba, która nie jest stąd mówiła tak po kaszubsku jak osoby, które są stąd?

K_55: Chyba nie. To trzeba już od dziecka ten język się uczyć. Może coś tam złapią, ale... Taki napływowy to chyba tak szybko by się nie nauczył, co?

NDR: Ale dlatego, że to jest trudny język, czy dlatego?

K_55: Nie wiem, ja myślę, że to zależy, jaki kaszubski. Bo taki typowy kaszubski, co się dzieci uczą, to ja myślę, że tak, to by się nauczyli. Ale taki, co się z domu wnosi to chyba jest inny, nie? On się różni.

Najważniejszy przekaz tej wypowiedzi jest taki, że kaszubskiego nie da się tak naprawdę nauczyć poza transmisją domową. Kaszubski postrzegany jest tu jako język życia wspólnotowego, lokalnej społeczności, używany wśród osób znających się. Ciekawa jest odpowiedź na pytanie, czy kaszubski jest takim samym językiem jak inne. Otóż jest on „inny”, a ta inność odnosi się właśnie do tego, że „nie można się go nauczyć z książek”. Weźmy pod uwagę, że mówi to osoba pracująca w szkole, w której kaszubski jest nauczany oraz której córka uczyła się kaszubskiego na lekcjach. W kolejnych słowach kobieta tłumaczy, dlaczego – jej zdaniem – kaszubski można wynieść tylko z domu. Otóż dlatego, że kaszubski nie jest „jeden”, tak jak języki państwowe (polski czy niemiecki). „Jeden” oznacza język standardowy, znany każdej (wykształconej) osobie. Tymczasem kaszubski odbierany jest (ideologicznie) jako język, w którym każdy mówi na swój sposób, który funkcjonuje w wielu wersjach dialektalnych i w różnych rejestrach. Taki obraz kaszubskiego daje przeświadczenie, że nie da się go nauczyć poza obiegiem domowym i wspólnotowym.

Sytuacja jednak komplikuje się jeszcze bardziej. Okazuje się bowiem, że kaszubski istnieje dwojako: jako „kaszubski, co się z domu wnosi” i „kaszubski typowy”, taki, którego uczą się dzieci i który we wcześniejszej wypowiedzi określony był jako taki, który „brzmi inaczej”. Kaszubski domowy to ten język lokalny, który jest językiem „autentycznym”, językiem „prawdziwych Kaszubów”, językiem *native speakers*. Kaszubski „typowy” to język funkcjonujący w określonym kręgu, język standardowy, język, którym nikt się poza szkołą (i kaszubskimi instytucjami) nie posługuje. Jest to więc język „sztuczny”, którego nauczyć się może każda osoba, nawet „napływowa”, niezwiązana z kaszubską wspólnotą, a więc nie będąca uprawomocnioną mówczynią/mówcą kaszubskiego. W tej krótkiej wypowiedzi wokół koncepcji kaszubskiego *native speaker*a pojawia się szereg charakterystycznych ideologii językowych: „autentyczności” (Woolard 2008), uprawnionego użytkownika (Costa 2015), języka standardowego (Lane, Costa, De Korne 2018). W odniesieniu do kaszubskiego ideologie te nabierają dodatkowego wydzźwięku związanego z nadrzędną ideologią dialektu, języka „będącego odmianą języka dominującego”. Ideologia ta widoczna jest nie tylko w sposobie nauczania kaszubskiego: jako dodatkowego przedmiotu, nieobowiązkowego dla wszystkich uczniów, ale też w metodzie nauczania go poprzez język polski jako język referencyjny.

Jak na takie postawy może i powinna odpowiedzieć szkoła na Kaszubach? Przede wszystkim – jeśli celem edukacji jest stworzenie aktywnych użytkowników i użytkowników kaszubskiego – szkoła powinna tworzyć pomosty pomiędzy uczniami a osobami kaszubskojęzycznymi. Niepokojące jest zaobserwowane przeze mnie

zjawisko, że język kaszubski jest w szkole całkowicie (z bardzo niewielkimi wyjątkami) ograniczony do lekcji kaszubskiego. Uczennice i uczniowie nie są zachęcani do aktywnego używania kaszubskiego nawet na lekcji kaszubskiego (zazwyczaj oczekuje się od nich udzielenia po kaszubsku odpowiedzi na konkretne pytanie, jednak już nie prowadzenia rozmowy). W związku z tym praktycznie nie zdarza się, żeby kaszubski był używany jako język komunikacji między uczniami i uczennicami na przerwach czy poza szkołą. Taką komunikację mogliby stymulować nauczyciele kaszubskiego, gdyż to oni negocjują zawsze granice używania kaszubskiego i swoimi praktykami językowymi kształtują w uczących się obraz tego języka (jako środka komunikacji bądź jako języka szkolnego) (zob. Dołowy-Rybińska 2020).

Jednak żeby kaszubski nie kojarzył się uczniom jedynie z lekcjami i szkołą, osoby uczące się kaszubskiego powinny mieć zapewniony stały kontakt z kaszubskojęzycznymi osobami. Mogą to być lokalni działacze, twórcy, artystki, osoby związane z mediami. Organizacja takich spotkań wymaga jednak większego nakładu sił i środków. Spotkanie trzeba zorganizować, a dzieci czy młodzież zawieźć w odpowiednie miejsce. Istnieje jednak łatwiejszy sposób, który jednak wymaga przełamania barier wynikających z ideologii językowych. To wciągnięcie w nauczanie kaszubskiego osób z najbliższej okolicy: pracowników i pracownic szkoły, które nierzadko po kaszubsku mówią (jak Kaszubka, której wypowiedź wyżej cytowałam) i które mogłyby mówić do wszystkich dzieci po kaszubsku: na korytarzu, w stołówce czy w szatni; dziadków i babć lub osób, które mają czas (np. są na emeryturze) i miałyby chęć od czasu do czasu przyjść do szkoły, żeby opowiedzieć po kaszubsku o swoim życiu, zainteresowaniach⁴. Takie spotkania mogłyby się odbywać podczas lekcji lub w świetlicy, wtedy kiedy dzieci mają więcej czasu wolnego, a nauczyciele i nauczycielki nie są związane sztywno harmonogramem prac. Żeby jednak takie działania miały sens edukacyjny poza kształtowaniem zainteresowania regionem i najbliższą okolicą, osoby w szkole i wokół szkoły powinny być zachęcane do używania kaszubskiego w każdej możliwej sytuacji w kontakcie z dziećmi i młodzieżą. Potrzeba więc polityki językowej, która wykraczałaby poza same lekcje języka kaszubskiego (o szkolnej polityce językowej zob. Dołowy-Rybińska, w druku). W tym miejscu pojawia się jednak taki problem, że kaszubski jest przedmiotem nieobowiązkowym, w związku z czym wprowadzenie polityki językowej umożliwiającej stworzenie aktywnych użytkowników kaszubskiego może okazać się trudne.

Na fakultatywny charakter nauczania języka kaszubskiego i negatywne konsekwencje tego typu zajęć zwracają uwagę wszystkie osoby, z którymi rozmawiałam. Młoda nauczycielka stwierdziła, że:

[...] kaszubski jest tak trochę jeszcze traktowany po macoszemu. Kaszubski jest językiem dodatkowym i te godziny są często na końcu dnia. Koleżanki idą do domu o 14, a tu dziecko zostaje jeszcze do 16, bo ma kaszubski⁵.

⁴ Tego typu działania funkcjonują od wielu lat np. w szkolnictwie w Bretanii. Do szkół zapraszani są tzw. *passeur-e-s du memoire* („przekazujący/e pamięć”) – starsze osoby posługujące się zazwyczaj dialektalnymi odmianami bretońskiego, opowiadające dzieciom o bretońskich tradycjach, życiu, uczące je bretońskich zabaw czy określań funkcjonujących w ich wariantcie językowym.

⁵ Więcej zob. Dołowy-Rybińska 2017: 121.

Taka sytuacja zniechęca młodzież do uczenia się kaszubskiego i daje jasny przekaz, że kaszubski nie ma takiego samego statusu jak inne języki, których dzieci się uczą. Nie jest w związku z tym traktowany poważnie. O szkodliwości tego systemu dyskutuje się na konferencjach organizowanych wokół nauczania języka kaszubskiego, niewiele jednak się robi, żeby zmienić tę sytuację. Jako argument przeciw obowiązkowości kaszubskiego słyszałam zazwyczaj wyjaśnienie, że „wielu rodziców by sobie tego nie życzyło” lub że „mogłoby to zniechęcić dzieci do uczenia się kaszubskiego”. Pojawiają się też stwierdzenia, że „na Kaszubach mieszka wiele osób napływowych”. Są to jednak wyjaśnienia oparte właśnie na ideologiach językowych, które sytuują kaszubski niżej w hierarchii niż inne języki obce. Dowodzi tego brak prób pokazania kaszubskiego jako języka, którego znajomość może być ważna zarówno kulturowo czy tożsamościowo (jako języka regionu, z którym można się identyfikować i którego znajomość sama w sobie jest wartością), jak i użytkowo (możliwość pracy w instytucjach na Kaszubach; korzyści wynikające z wielojęzyczności).

Podsumowanie

Nauczanie kaszubskiego jako regionalnego języka Polski naznaczone jest szeregiem ideologii językowych, które mają wpływ zarówno na sposób nauczania, jak i na jego skuteczność. Poza typowymi dla każdego języka mniejszościowego problemami, w przypadku kaszubskiego pokutuje jego formalna bliskość z językiem polskim oraz piętno jego dialektalnego charakteru. Odzwierciedla się to w wyborze metody nauczania kaszubskiego w ciągłym odniesieniu do języka polskiego, w efekcie czego nie jest często traktowany jako odrębny, pełnowartościowy i równoprawny język. Widoczne jest również w przekonaniu, że „kaszubski wynosi się z domu”, przez co nauka kaszubskiego nie jest nastawiona na jego aktywne używanie przez wszystkie uczące się osoby. Mimo „jawnej” polityki językowej państwa, w której kaszubski jest promowany, a liczba uczących się pokazywana jest jako sukces, „ukryta” polityka językowa (Shohamy 2006) sytuuje kaszubski po stronie hobby, dodatku, nie zaś realnej wartości edukacyjnej. Niespójność tych przekazów świadczy o braku zdefiniowanego celu działań rewitalizacyjnych w sferze kaszubskiej edukacji.

Bibliografia

- Baker C., Wright W.E., 2017, *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6 wyd.), Bristol.
- Barth F., 2004, *Grupy i granice etniczne: społeczna organizacja różnic kulturowych*, przeł. M. Głowacka-Grajper, w: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa, s. 348-377.
- Bourdieu P., 1991, *Language and symbolic power* (tłum. G. Raymond, M. Adamson), London.
- Breza E. (red.), 1992, *Problem status językowego kaszubszczyzny*, Gdańsk.
- Chambers J.K., Trudgill P., 1998, *Dialectology* (2 wyd.), Cambridge.

- Chomsky N., 1957, *Syntactic structures*, Paris.
- Costa J., 2015, *New speakers, new language: on being a legitimate speaker of a minority language in Provence*, "International Journal of the Sociology of Language" 231, s. 127-145.
- Dauenhauer N.M., Dauenhauer R., 1998, *Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: Examples from Southeast Alaska*, w: L.A. Grenoble, L.J. Whaley (red.), *Endangered languages: Language and community response*, Cambridge, s. 57-98.
- Davies A., 2003, *The native speaker: Myth and reality*, Clevedon.
- Dołowy-Rybińska N., 2011, *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi*, Warszawa.
- Dołowy-Rybińska N., 2017, „Nikt za nas tego nie zrobi”: *Praktyki językowe i kulturowe młodych aktywistów języków mniejszościowych Europy*, Toruń.
- Dołowy-Rybińska N., 2020, *Informal bilingual teachers' language practices and the consequences on pupils' language choices in a situation of unequal bilingualism: The case of an Upper Sorbian education system*, "Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication".
- Dołowy-Rybińska N., w druku, *Upper Sorbian Language Policy in Education. Bringing the Language Back, or Bringing it Forward?*, Leiden – Boston.
- Dołowy-Rybińska N., Hornsby M., 2021, *Attitudes and Ideologies in Language Revitalisation*, w: J. Olko, J. Sallabank (red.), *Revitalizing Endangered Languages. A Practical Guide*, Cambridge, s. 104-126.
- Doerr N.M., (red.), 2009, *The native speaker concept*, Berlin.
- Haugen E., 1966, *Dialect, Language, Nation. American Anthropologist*, "American Anthropologist New Series" 68, s. 922-935.
- Grenoble L.A., Whaley L.J., 2006, *Saving languages: An introduction to language revitalization*, Cambridge.
- Heller M., Pietikäinen S., Pujolar J., 2018, *Critical Sociolinguistic Research Methods Studying Language Issues That Matter*, New York.
- Hornsby M., 2015, *Revitalizing minority languages: New speakers of Breton, Yiddish and Lemko*, Basingstoke.
- Jabłoński A., 2020, *Problematyczność pojęcia "język regionalny". Głos w sprawie polityki języka kaszubskiego*, w: A. Koźyczkowska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Mniejszości etniczne i ich pogranicza. Szkice tożsamościowe*, Gdańsk, s. 313-325.
- Kloss H., 1967, "Abstand" Languages and "Ausbau" Languages, "Anthropological Linguistics" 9 (7), s. 29-41.
- Koźyczkowska A., 2019, *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*, Gdańsk.
- Koźyczkowska A., 2017, *Kaszubska edukacja kulturowa. Konteksty pedagogiczne*, w: A. Koźyczkowska, H. Makurat, R. Mistarz, T. Rembalski, *Teoretyczne konteksty edukacji kaszubskiej z programem nauczania*, Gdynia, s. 8-19.
- Kroskrity P.V., 2009, *Language renewal as sites of language ideological struggle: The need for "ideological clarification"*, w: J. Reyhner, L. Lockard (red.), *Indigenous language Revitalization: Encouragement, guidance & lessons learned*, Flagstaff, s. 71-83.
- Lane P., Costa J., De Korne H., 2018, *Standardizing Minority Languages Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*, New York.
- Mazurek M., 2010, *Język, przestrzeń, pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*, Gdańsk.
- Mętrak M., 2021, *Jak mówić o emancypujących się etnolektach?*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” 28, z. 2, s. 195-213.
- Mistarz R., 2017, „Europejski system kształcenia językowego” w kształceniu języka kaszubskiego, w: A. Koźyczkowska, H. Makurat, R. Mistarz, T. Rembalski, *Teoretyczne konteksty edukacji kaszubskiej z programem nauczania*, Gdynia, s. 109-134.

- Obracht-Prondzyński C., 2017, *Dylematy edukacyjne. Z Kaszubami i Pomorzem na pierwszym planie*, Gdańsk.
- O'Rourke B., 2018, *New speakers of minority languages*, w: L. Hinton, L. Huss, G. Roche (red.), *The Routledge handbook of language revitalization*, New York, s. 265-273.
- O'Rourke B., Ramallo F., Pujolar J., 2015, *New speakers of minority languages: the challenging opportunity*, "International Journal of the Sociology of Language" 231, s. 1-20.
- Pennycook A., 1994, *The cultural politics of English as international language*, London – New York.
- Rampton B., 1990, *Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance*, "ELT Journal", 44 (2), s. 97-101.
- Rosiak K., 2022, *The role of language attitudes and ideologies in minority language learning motivation. A case study of Polish migrants' (de)motivation to learn Welsh*. „European Journal of Applied Linguistics”.
- Sallabank J., 2013, *Attitudes to endangered languages: Identities and policies*, Cambridge.
- Schieffelin B., Woolard K., Kroskirty P. (red.), *Language ideologies: Practice and theory*, New York 1998.
- Shohamy E., 2006, *Language policy: Hidden agendas and new approaches*, New York.
- Skutnabb-Kangas T., 2000, *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*, New Jersey – Londyn.
- Synak B., 1998, *Kaszubska tożsamość: ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Gdańsk.
- ten Thije J.D., Zeevaert L., (red.), 2007, *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, Amsterdam.
- Wicherkiewicz T., 2014, *Regionalne języki kolateralne Europy – porównawcze studia przypadku z polityki językowej*, Poznań.
- Woolard K., 2008, *Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority*, w: K. Süselbeck, U. Mühlischlegel, P. Masson (red.), *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Frankfurt am Main – Madrid, s. 303-323.
- Zieniukowa J., 2018, *Zagadkowa kaszubszczyzna. Studia o kaszubskim języku regionalnym*. Warszawa – Gdańsk.

Artykuł powstał w ramach grantu NCN SONATA BIS (2020/38/E/HS2/00006) „Różnorodność językowa w Polsce: języki kolateralne, działania na rzecz języków i konceptualizacja tożsamości zbiorowej”, kierowanego przez dr hab. Nicole Dołowy-Rybińską, prof. IS PAN.

NICOLE DOŁOWY-RYBIŃSKA

Kashubian language teaching. On the ideologies of collateral languages

Abstract

The article discusses the educational consequences of the collateral nature of the Kashubian language in relation to Polish. The collateral nature is defined as the languages' mutual intelligibility resulting from their formal proximity and the lack of political independence of the language community. Based on long-term field research and in-depth interviews, the analysis touches upon language ideologies in Kashubia which directly impact the process of teaching the Kashubian language. These ideologies – the assumptions about the language and its users rooted in social consciousness – refer to the status of the Kashubian

language, its dialectal nature, and the legitimate speakers of Kashubian. Language ideologies related to the collateral nature of Kashubian are responsible for the choice of the teaching methods, the distrust of people associated with education (parents, teachers, students) as to the meaningfulness of teaching, as well as the relationship between the language learnt and spoken by the community.

Keywords: Kashubian, collateral languages, language ideologies, education, bilingualism.