

*Władysław T. Miodunka*  
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków,  
e-mail: w.miodunka@uj.edu.pl)  
ORCID: 0000-0001-6392-4786

**ROZPOWSZECHNIANIE, ZACHOWYWANIE I NAUCZANIE  
JĘZYKA POLSKIEGO W ŚWIECIE  
W LATACH 1918–2018**

**Część III: Badania zbiorowości polonijnych,  
ich języka i kultury, bilingwizmu polsko-obcego  
oraz nauczania polszczyzny w świecie  
w latach 1970–2018**

**13. BADANIA NAUKOWE ZBIOROWOŚCI POLONIJNYCH  
NA ŚWIECIE**

13.1. W zakończeniu swej monografii glottodydaktycznej J. Lewandowski zwrócił uwagę na znaczenie centralnie sterowanych programów badawczych, funkcjonujących w latach 70. i 80. minionego wieku. Chodziło tu o finansowane ze środków państwowych takich badań naukowych, które uznano za szczególnie ważne dla rozwoju społeczeństwa i państwa polskiego. W krajowym programie tych badań znalazł się problem międzyresortowy MR III/10 „Przemiany zbiorowości polonijnych w krajach osiedlenia Polonii”, koordynowany przez Instytut Badań Polonijnych UJ, a także problem resortowy R III/7 „Nauczanie języka polskiego jako obcego”, koordynowany przez Wydział Polonistyki UW. Początek lat 70. to dyskusja na temat wyodrębnienia najważniejszych problemów badawczych, która miała doprowadzić do stworzenia spójnej struktury badań centralnie sterowanych. Dobrze widać to na przykładzie badań polonijnych, w których okres przygotowawczy zamknięto międzynarodową konferencją naukową zorganizowaną przez Polonijny Ośrodek Naukowo-Dydaktyczny UJ w dniach od 30 sierpnia do 5 września 1975 r. Wzięło w niej udział 55 uczonych z zagranicy (sama delegacja z USA liczyła 28 naukowców) oraz 103 badaczy z polskich uczelni, placówek PAN i instytutów resortowych. Wśród gości zagranicznych było kilkunastu wytrawnych badaczy zjawiska integracji emigrantów ze społecznością kraju osiedlenia, ale wyróżniał się tu Jerzy Zubrzycki, wybitny socjolog z Australii, który wykładał także w USA, Kanadzie, Francji i Wielkiej Bry-

tanii. Wygłosił on referat *Pozycja społeczno-zawodowa Polonii australijskiej na tle porównawczym Polonii w Kanadzie i Zjednoczonym Królestwie* [Kubiak, Pilch (red.) 1976, 524–528]. W swoim przemówieniu powitalnym postawił on przed uczestnikami konferencji cztery zadania: 1) doprowadzić do integracji badaczy zainteresowanych Polonią z UJ, KUL-u i Instytutu Zachodniego w Poznaniu z naukowcami pracującymi w innych uczelniach polskich i z badaczami zagranicznymi; 2) w wyniku dyskusji wypracować obiektywne narzędzia poznawcze umożliwiające docieranie do prawdy o Polonii; 3) zwrócić uwagę na konieczność badania Polonii w krajach sąsiednich (także w ZSRR); 4) doprowadzić do dyskusji o procesach przystosowywania się i o różnicach między identyfikacją z krajem osiedlenia, identyfikacją z krajem pochodzenia a tzw. trzecią wartością [Kubiak, Pilch (red.) 1976, 20–21]. Jeśli się weźmie pod uwagę rezultaty badań polonijnych, można powiedzieć, że wiele z tych zadań zostało zrealizowanych.

Wszystkie referaty, głosy w dyskusji oraz podsumowania prac zespołów regionalnych i problemowych opublikowano w tomie *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi* pod red. Hieronima Kubiaka i Andrzeja Pilcha [Ossolineum 1976, ss. 672]. W zakończeniu tomu znalazł się przygotowany przez H. Kubiaka program zadań w zakresie badań polonijnych, w którym wyodrębniono takie tematy jak geograficzne rozmieszczenie i statystyka Polonii w świecie, procesy emigracyjne z ziem polskich, dzieje skupisk polonijnych, język skupisk polonijnych, system oświaty szkolnej i pozaszkolnej oraz podręczniki dla szkolnictwa polonijnego, kultura zbiorowości polonijnych, ich życie religijne, zbiorowości polonijne a rozwój krajów osiedlenia, zakres i formy więzi Polonii z Polską [Kubiak, Pilch (red.) 1976, 647–651].

13.2. Rezultaty badań polonijnych zostaną tylko zasygnalizowane poprzez wymienienie syntez wiadomości na temat zbiorowości polonijnych na poszczególnych kontynentach lub tomów teoretycznych podsumowujących wybrane problemy związane ze zjawiskiem migracji. Kolejno ukazały się następujące tomy syntetyczne: M. Kula, *Polonia brazylijska* [1981]; B. Leś, *Kościół w procesie asymilacji Polonii amerykańskiej. Przemiany funkcji polonijnych instytucji i organizacji religijnych w środowisku chicagowskim* [1981]; *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej. Zbiór studiów* pod red. M. Kuli [1983]; R. McL. Harris, J.J. Smolicz, *Australijczycy polskiego pochodzenia* [1984]; *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)* pod red. A. Pilcha [1984]; D. Praszalowicz, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna. Studium porównawcze trzech wybranych odmian instytucji* [1986]; *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność* pod red. H. Kubiaka, E. Kusielewicz a i T. Gromady [1988]; *Polonia w Europie. Praca zbiorowa* pod red. B. Szydłowskiej-Ceglowej [1992]; *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR* pod red. H. Kubiaka, T. Palecznego, J. Rokickiego i M. Wawrykiewicz [1992]; *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy* pod red. A. Koprukow-

niaka [1995]; *Polska diaspora*, red. nauk. A. Walaszek [2001]. Ostatni z wymienionych tomów powstał już poza badaniami polonijnymi prowadzonymi jako badania centralnie sterowane, ale przygotowując tom poświęcony polskiej diasporze, A. Walaszek zaprosił do współpracy historyków i socjologów poznanych podczas prowadzenia badań polonijnych.

13.3. Dodatkowo trzeba wymienić 5-tomową *Encyklopedię polskiej emigracji i Polonii* pod red. K. Dopierały, wydaną w latach 2003–2005. Wymienione tomy pokazują, że w ciągu dwu dziesięcioleci powstała bogata literatura naukowa na temat Polonii na kilku kontynentach, przenosząca na grunt polski nowoczesną wiedzę z zakresu grup i mniejszości etnicznych, teorii migracji, teorii asymilacji, kontaktów kulturowych i językowych, instytucji i organizacji etnicznych, szkolnictwa itd. Co więcej, wiele prac powstało w wyniku współpracy badaczy polskich z naukowcami zagranicznymi, co dobrze widać na przykładzie syntezy *Polonia amerykańska*: powstawała ona pod redakcją jednego uczonego polskiego i dwu amerykańskich, a w tomie znalazło się 12 opracowań autorów amerykańskich obok 16 prac autorów polskich.

#### **14. BADANIA NAUKOWE ZACHOWANIA ZNAJOMOŚCI POLSZCZYZNY POZA KRAJEM**

14.1. Jeśli chodzi o kwestię zachowania języka polskiego w krajach osiedlenia, to była ona analizowana w specjalnych opracowaniach, które weszły w skład syntez ukazujących przemiany zbiorowości polonijnych na poszczególnych kontynentach. Przykładowo chciałbym w skrócie omówić pracę *Przemiany języka polskiego na emigracji. Mechanizmy i tendencje* B. Szydłowskiej-Cegłowej, opublikowaną w tomie *Polonia w Europie* [1992, 177–208]. Autorka rozpoczęła ją od rozważań na temat miejsca i znaczenia języka w kulturze społeczeństwa, opowiadając się za zaliczeniem języka do wartości podstawowych (*core values*) kultury polskiej. Przechodząc do analizy kontaktów języka polskiego z innymi językami w Europie, autorka wyróżniła skupiska emigracyjne powstałe w XIX i XX w. w różnych krajach Europy, polskie wyspy językowe na południe od Karpat, wreszcie obszary pograniczne z ludnością polskojęzyczną, oddzielną od kraju granicą polityczną, po czym przeszła do analizy stanu badań oraz charakterystyki leksykalnej, morfologicznej i fonetycznej polszczyzny każdej z grup. W swej analizie dużo uwagi poświęciła interferencjom obcym, wywołującym zmiany w polszczyźnie. W drugiej części autorka przeanalizowała dynamikę przemian polszczyzny, która zależy od takich czynników pozajęzykowych jak stosunki geopolityczne i charakter osadnictwa, stosunki demograficzne i rodzinne, status społeczny i poziom intelektualny, zorganizowane formy życia społeczności polskiej oraz więź z krajem pochodzenia. W zakończeniu jej pracy znajdujemy taką, godną uwagi, opinię autorki:

W sytuacji dwukulturowości ogromną rolę ma do spełnienia bilingwizm. Osoby i grupy dwujęzyczne tworzą bowiem silne ogniwa, mosty i kanały komunikacyjne pomiędzy dwiema społecznościami. (...) W społecznościach polonijnych świadomy, czynny bilingwizm jest bezsprzecznie warunkiem przekazywania monolingwalnej grupie większościowej polskich wartości kulturowych. Co więcej, na dalszą metę, tzn. w dalszych pokoleniach imigracyjnych, prawdopodobnie jedynie dzięki temu bilingwizmowi będzie można zachować język polski w społecznościach o polskim rodowodzie [Szydłowska-Ceglowska 1992, 207].

W cytowanym fragmencie godna uwagi jest pochwała dwujęzyczności, czyli znajomości polszczyzny, obok znajomości języka kraju osiedlenia, o czym nie pisali wtedy otwarcie autorzy zajmujący się językiem polskim poza Polską. Trzeba było wejścia Polski do Unii Europejskiej w 2004 r., aby do świadomości przedstawicieli Polonii dotarło pojęcie wartości bilingwizmu i wielojęzyczności, aby dla rodziców polskich np. w Wielkiej Brytanii zaczęto wydawać poradniki takie jak np. *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych* pod red. K. Zechenter [2015]. To w tym poradniku znajdujemy pochwałę dwujęzyczności, wygłoszoną przez Normana Daviesa, najbardziej znanego w świecie historyka Polski niepolskiego pochodzenia, który powiedział: „Bilingualism is a blessing from God that no parent should deny a child” (Dwujęzyczność to błogosławieństwo boże, którego żadne z rodziców nie powinno odmówić swojemu dziecku). Głosząc pochwałę bilingwizmu polsko-obcego w 1992 r., B. Szydłowska-Ceglowska o kilkanaście lat wyprzedzała swoje czasy.

14.2. Pamiętając o tomach poświęconych w całości polszczyźnie Polonii, chciałbym zwrócić uwagę na kilka publikacji. Pierwszą z nich jest tom *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych. Praca zbiorowa* pod red. S. Szlifersztejn [1981], prezentująca pionierski dorobek bardzo aktywnej grupy badawczej z UW. Wśród publikowanych w nim prac znajdują się artykuły S. Dubisza i E. Sękowskiej, którzy potem przez wiele lat zajmowali się opisywaniem języka Polonii i Polaków w świecie, publikując kilka ważnych, syntetyzujących prac, o których będzie jeszcze mowa. Drugą – książka pod tytułem *Język polski w świecie. Zbiór studiów* pod red. W. Miodunki [1990], w której zebrano prace o charakterze ogólnym, studia psycholingwistyczne i socjolingwistyczne, artykuły o strukturze języka Polonii, wreszcie – prace na temat nauczania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego (uczonego w środowiskach polonijnych) autorów polskich i zagranicznych. Wśród autorów zagranicznych znaleźli się np. Jerzy J. Smolicz, znany socjolog australijski, autor koncepcji języka jako wartości podstawowej kultury (*core value*), Anna Wierzbicka, polska lingwistka światowej sławy, analizująca podwójne życie człowieka dwujęzycznego; Gilbert Rappaport, amerykański socjolingwista, piszący o sytuacji językowej Amerykanów polskiego pochodzenia w Teksasie, czy Gerd Hentschel, pokazujący strategię unikania w procesie liczenia po polsku, wtedy początkujący badacz, a dziś jeden z najbardziej znanych i cenionych w Europie niemieckich slawistów.

W tomie tym znalazł się m.in. artykuł Zofii Kurzowej o języku polskim w ZSRR w latach 80. minionego wieku, gdyż jego autorka prowadziła w UJ badania polszczyzny w tym kraju. To ona jest autorką dwu prac podstawowych dla studiów nad polszczyzną kresową, czyli monografii *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku* [1983] oraz *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI–XX w.* [1993]. Wydawnictwo PWN przedstawiało ich autorkę jako

urodzoną lwowiankę, (która) język swojego miasta pamięta jeszcze z dzieciństwa. Dziś profesor językoznawstwa polonistycznego w Uniwersytecie Jagiellońskim od wielu lat w swej twórczości naukowej poświęca uwagę również studiom nad językiem kresów wschodnich [fragment notki z okładki *Polszczyzny Lwowa*].

14.3. Poza tym w ramach badań polonijnych przygotowywano w UJ podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Podręczniki te, wydawane jako skrypty uczelniane UJ, były publikowane w latach 1979–1996 w serii zatytułowanej *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, redagowanej przez W. Miodunkę. W serii ukazały się 42 tomy, spośród których 30 stanowiły podręczniki, które zaczęły być znane i używane w innych uczelniach polskich, a także za granicą (na kongresie American Association of Teachers of Slavic and Others East-European Languages w 1988 r. referat na ich temat wygłosiła prof. Christina Bethin ze State University of New York – Stony Brook [zob. Bethin 1990]).

Jeśli chodzi o program badań resortowych, poświęconych nauczaniu JPJO, to uwzględniał on teoretyczne i metodologiczne podstawy metodyki nauczania JPJO, polonistyczno-językoznawcze podstawy tej metodyki, elementy układu glottodydaktycznego, proces glottodydaktyczny i jego dynamikę oraz pedeutologię nauczania JPJO [Lewandowski 1985, 242–244].

14.4.1. Przedstawianie badań polszczyzny poza granicami kraju powinno zawierać informacje o kompendiach wiedzy na temat polszczyzny w świecie. Pierwszą pracą zespołową o takim charakterze jest tom *Język polski poza granicami kraju* pod red. Stanisława Dubisza [1997]. Tom ten jest szczególnie ważny, ponieważ stanowił „pierwsze syntetyczne opracowanie tego typu”, co podkreślał w przedmowie redaktor serii *Najnowsze dzieje polszczyzny*, prof. Stanisław Gajda. Tom składał się z pięciu rozdziałów, z których pierwszy stanowił wstęp do całości, napisany przez S. Dubisza. Zawierał on omówienie badań nad polszczyzną mówioną poza Polską, potem opis czynników kształtujących rozwój języka *polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych*, wreszcie – analizę czynników powodujących ich zróżnicowanie pod względem językowym, geograficznym i demograficznym [Dubisz 1997a, 9–46]. Potem następowały opisy języka polskiego ponad dwudziestu zbiorowości, które zostały podzielone na: 1) autochtoniczne polskie zbiorowości etniczne, skupiska osadni-

cze i przesiedleńcze (polszczyzna na Litwie, Łotwie, Białorusi, Ukrainie, w Rosji, w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech), 2) polonijne zbiorowości kontynentalne (język polski w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Holandii, Szwecji, Francji, Belgii i we Włoszech), 3) polonijne i polskie zbiorowości zamorskie (polszczyzna w USA, Kanadzie, Brazylii, Argentynie, Australii, Republice Południowej Afryki i skupisk Polaków pracujących w krajach arabskich). Całość zamykała charakterystyka kontrastowa języka polskiego poza Polską, napisana przez S. Dubisza. Definiując metodę kontrastową, autor zakładał porównywanie języka polskiego wspólnot z dwiema podstawami porównawczymi: z językiem polskim w Polsce i z językiem kraju osiedlenia. Biorąc pod uwagę pojęcie kontaktów językowych Uriela Weinreicha i André Martineta, zwracał uwagę na fakt, że na obczyźnie mówiący po polsku mają do czynienia ze stałymi, bardzo intensywnymi kontaktami językowymi, typowymi dla sytuacji dwujęzycznych lub wielojęzycznych, co prowadziło do wpływu języka kraju osiedlenia na język polski (do interferencji). Przedstawiając kontrastowe cechy języka zbiorowości polonocentrycznych poza Polską, autor podzielił je na trzy grupy: na strefę oddziaływania języka rosyjskiego i języków wschodniosłowiańskich; strefę oddziaływania języka angielskiego oraz strefę oddziaływania języków romańskich [Dubisz 1997b, 355–376].

14.4.2. Omówiony ogólnie tom był tak ważny, ponieważ stanowił pierwsze kompendium wiedzy o polszczyźnie poza Polską, pokazanej w powiązaniu z migracjami ludności polskiej w XIX i XX w. i przemianami kultury polskiej w krajach osiedlenia Polonii. Studia poświęcone polszczyźnie w poszczególnych krajach osiedlenia można podzielić na lepsze i słabsze w zależności od doświadczenia badawczego konkretnego autora. Natomiast dwuczęściowe opracowanie S. Dubisza jest jedyną w polskiej literaturze lingwistycznej próbą syntezy zjawisk zachodzących w polszczyźnie, przeniesionej do innych krajów świata, syntezy, obejmującej przemiany polszczyzny na wszystkich kontynentach. Podobna synteza, napisana przez innego autora, nie powstała do dziś mimo upływu ponad 20 lat od czasu jej publikacji. To spowodowało, że jej autor często występuje w roli eksperta wypowiadającego się o polszczyźnie w świecie. I tak np., kiedy w ramach prestiżowej serii *Najnowsze dzieje języków słowiańskich* publikowano tom *Język polski* przygotowany pod redakcją S. Gajdy, autorem rozdziału *Język polski poza granicami kraju* był S. Dubisz [2001].

14.4.3. We wstępie do tomu *Język polski poza granicami kraju* S. Dubisz podał m.in. dane szacunkowe odnoszące się do liczebności *zbiorowości polonocentrycznych* w 80 krajach świata na wszystkich kontynentach [Dubisz 1997a, 31–35]. W odniesieniu do poszczególnych kontynentów dane te wyglądały następująco: Europa – 2 608 037; Azja – 84 145; Australia – 124 850; Ameryka Północna – 6 948 344, Ameryka Środkowa – 155; Ameryka Południowa – 782 785; Afryka – 16 627. W sumie w 80 krajach świata zamieszkiwało 10 564 923 Polaków i osób polskiego

pochodzenia [Dubisz 1997a, 36]. Dane te autor opatrzył następującym komentarzem:

Najliczniejsze są zbiorowości i wspólnoty komunikatywne na kontynencie północnoamerykańskim (6 948 344), w szczególności dzięki liczebności zbiorowości polonijnej w USA (6 542 844). Na drugim miejscu sytuują się zbiorowości europejskie (2 608 037), z których najliczniej są reprezentowane wspólnoty komunikatywne we Francji (650 000), na Białorusi (418 000), Litwie (257 994) i Ukrainie (219 000), w Niemczech (241 300) i Wielkiej Brytanii (155 000). Zaliczamy tu również (Europa Południowa) – ze względu na dominujące więzi kulturowe – specyficzną wspólnotę komunikatywną w Izraelu, która nie ma charakteru grupy etnicznej ani mniejszości narodowej. (...) Trzecie pod względem wielkości są zbiorowości w Ameryce Południowej (782 785), wśród których na plan pierwszy wybija się zbiorowość Polonii w Brazylii (650 000). (...) W wieku XX – w ostatnim pięćdziesięcioleciu – kierunki [emigracji – W.M.] zmieniały się, tak jak zmieniały się czynniki je warunkujące. Dlatego też powstały (lub zwiększyły swoją liczebność) nowe wspólnoty polonocentryczne w Europie (Szwecja, Włochy, Hiszpania), w Australii i Afryce (Republika Południowej Afryki) [Dubisz 1997a, 36–37].

Ponieważ te dane liczbowe zostały przyjęte przez wielu językoznawców jako ważny punkt odniesienia, zwracam na nie uwagę. Jednocześnie chcę zaznaczyć, że przełom wieków i wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. były okresem wzmożonej migracji ludności polskiej. Jej wynikiem były zmiany w liczebności zbiorowości polonijnych w poszczególnych krajach europejskich, na co zwrócił uwagę np. R. Laskowski w angielskim tłumaczeniu swej monografii, która ukazała się pod tytułem *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden* [2014]. Omawiając sytuację diaspory polskiej, podał on m.in. liczebność zbiorowości polskich w Europie: Austria 60 000; Belgia 140 000; Dania 21 052; Francja 700 000–800 000; Grecja 40 000–50 000; Hiszpania 130 000–150 000; Irlandia 250 000; Islandia 11 000; Norwegia 40 000; Szwecja 100 000; Wielka Brytania 950 000 [Laskowski 2014, 24]. Uwagę zwraca wzrost liczby migrantów polskich w wielu krajach, nowe zbiorowości polskie w takich krajach jak Irlandia i Islandia, których S. Dubisz nie podawał wcale, oraz np. wzrost liczebności Polonii brytyjskiej do niemal miliona. Natomiast Elżbieta Sękowska w monografii *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* [2010] podała dane szacunkowe Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” z grudnia 2009 r., według których skupiska polskie w świecie liczyły ogółem 21 mln członków, z czego np. w Argentynie 450 000, w Brazylii 1 800 000, we Francji 1 050 000, w Irlandii 80 000, w Kanadzie 900 000, w Niemczech 2 000 000, w Rosji 300 000, w Stanach Zjednoczonych 10 600 000, w Ukrainie 900 000, w Wielkiej Brytanii 500 000 [Sękowska 2010, 20–24]. Wobec tak wielkich rozbieżności danych szacunkowych oraz zmian liczebności poszczególnych skupisk związanych z kryzysem ekonomicznym (np. w Grecji, Hiszpanii) oraz np. z brexitem często przyjmuje się, że zbiorowości polonijne w świecie liczą 14–15 mln osób.

14.4.4. S. Dubisz wielokrotnie pisał o polszczyźnie poza Polską, zawsze starając się aktualizować wcześniejsze informacje. Próbował też pokazywać nową sytuację polszczyzny w świecie w związku z zachodzącymi zmianami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi, a takich zmian w ostatnim 20-leciu było naprawdę wiele. Nie mogąc omawiać wszystkich ujęć sytuacji języka polskiego w świecie, chcę zwrócić uwagę na dwa z ostatnich. Pierwszym z nich jest artykuł *Język polski poza granicami kraju w minionym siedemdziesięcioleciu*, opublikowany w tomie *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje* pod red. A. Dunin-Dudkowskiej i A. Małycki [2013]. W początkowej części swego artykułu S. Dubisz zwraca uwagę na różnice uwarunkowań rozwoju polszczyzny w świecie w stosunku do języka polskiego w kraju, wymieniając pięć zjawisk:

1. Język polski poza granicami kraju pozostaje w **diasporze**, kształtuje się w oderwaniu i izolacji od głównych tendencji rozwojowych polszczyzny w kraju, nie stanowi zwartej wspólnoty komunikatywnej. (...) 2. Oprócz socjalnego i intelektualnego zróżnicowania tych wspólnot, ważny jest podział na **pokolenie monolingwalne / emigracyjne** oraz **pokolenia polilingwalne / polonijne**. (...) 3. Język polski poza granicami kraju nie jest jedynym środkiem porozumiewania się jego użytkowników, a tym samym jego społeczny zakres komunikatywny jest ograniczony. Jest to jedynie **kod lokalny** (...) w zestawieniu z państwowym, oficjalnym językiem danego kraju. 4. Język polski poza granicami kraju w dużej części wariantów ma charakter **mieszany**. Zawiera z jednej strony składniki polskiego systemu językowego, z drugiej – składniki systemów tych języków, z którymi wchodzi w kontakt i pod których dominującym wpływem się rozwija. 5. Język polski poza granicami kraju w dużej części swych odmian **nie jest znormalizowany i skodyfikowany**, rozwija się zgodnie z lokalnym zwyczajem, przekazywany z pokolenia na pokolenie, podobnie jak dialekty ludowe na terenie państwa polskiego [Dubisz 2013, 667–668].

Ważne jest tu przede wszystkim zwrócenie uwagi na to, że polszczyzna w świecie jest językiem w diasporze, stanowiące wyraźne nawiązanie do wcześniejszych, choć niewymienionych w tekście prac historyków i socjologów [por. Walaszek (red.) 2001]. Muszę dodać, że po zapoznaniu się z pierwszymi pracami na temat diaspory polskiej myślałem o tym, że koncepcja *polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych* S. Dubisza z 1997 r. stanowi w pewnym stopniu językoznawczy odpowiednik koncepcji diaspory polskiej [Walaszek 2001]. W punktach 2. i 3. autor zwraca uwagę na fakt, że przekazywanie polszczyzny następnym pokoleniom odbywa się w warunkach ich dwu- lub wielojęzyczności, co może utrudniać proces jej przekazywania. Warto jednak o tym pamiętać, zdając sobie sprawę z tego, że zjawisko dwujęzyczności polsko-obcej jest stosunkowo często badane po roku 2000 [Miodunka 2010; 2014].

14.4.5. W końcowej części tego artykułu S. Dubisz zwraca uwagę, że w obcym środowisku etnicznym język polski występuje w trzech sferach: w sferze „kontynuowania, modyfikowania i utrwalania jego znajomości”,

co dotyczy głównie zbiorowości polonijnych i autochtonicznych grup etnicznych. Drugą sferą jest nabywanie i doskonalenie znajomości polszczyzny przez przedstawicieli innych narodowości, trzecią zaś – „promocja języka polskiego jako nosiciela określonych wartości, które państwo polskie i polskie społeczeństwo chce zaproponować współczesnemu światu” [Dubisz 2013, 675–676]. W tej koncepcji ważne jest zwrócenie uwagi na to, że w świecie język polski znają i posługują się nim nie tylko przedstawiciele Polonii, ale także obcokrajowcy, zainteresowani naszym językiem i kulturą. Że język polski warto promować, gdyż jego znajomość pozwala lepiej poznać i zrozumieć kulturę polską i całe jej bogactwo.

14.4.6. Drugą pracą S. Dubisza, o której warto tu wspomnieć, jest artykuł *„Dwadzieścia lat później” – język polski poza granicami kraju – historia badań i ich perspektywy* [2015]. Jak zapowiada tytuł, jest to podsumowanie badań polonijnych poświęconych polszczyźnie poza Polską, podsumowanie pisane *dwadzieścia lat później*, czyli 20 lat po zakończeniu badań, których rezultaty zostały opublikowane w tomie *Język polski poza granicami kraju* [1997]. Ważne jest to, w jaki sposób uczony tak zaangażowany w opisywanie i analizowanie polszczyzny poza Polską ocenia rozwój tych badań, natomiast tu chcę przypomnieć tylko okresy, które wyróżnia on w ich historii. Otóż okres pierwszy to lata 1945–1970, kiedy ukazały się nieliczne publikacje opisujące interferencje obce, które występują w polszczyźnie polonijnej. Okres drugi, czyli lata 1971–1990, obejmuje znaczne ożywienie prac prowadzonych w ramach badań polonijnych o charakterze interdyscyplinarnych studiów etnicznych, „uwzględniających teorię i metodologię badań światowych oraz polską tradycję badawczą” [Dubisz 2015, 9]. Okres trzeci zamyka się w latach 1990–2004.

Jest to faza pierwszych podsumowań i syntez badań polonijnych, upowszechnienia ich we wszystkich niemalże ośrodkach akademickich w Polsce, (...) także nowych ustaleń metodologicznych i podejmowania nowych zakresów badawczych [Dubisz 2015, 11].

W okresie ostatnim, który rozpoczął się po roku 2004,

dominuje problematyka bi- i polilingwizmu, kompetencji językowej i komunikacyjnej w społeczeństwie wielokulturowym, związków między językiem a tożsamością jego nosicieli i użytkowników, sytuacji języka polskiego w świecie [Dubisz 2015, 1].

Dobrym przykładem pierwszych podsumowań i syntez, powstających w okresie trzecim, jest monografia E. Sękowskiej *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwórcze* [1994]. Autorka odwołuje się w niej do danych z języka polonijnego w Wielkiej Brytanii, USA, Kanadzie i Australii, analizując rozwój słownictwa zbiorowości polonijnych w wyniku trzech procesów: adaptacji, derywacji i reprodukcji.

14.5. W warszawskim środowisku językoznawczym powstały nie tylko ważne prace inicjujące badania nad językiem Polonii w świecie, ale też jedyne jak dotąd podsumowanie tych badań, zawierające ich bilans oraz wytyczające perspektywy. Jego autorką jest E. Sękowska, która opublikowała książkę *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* [2010]. Dokonała ona podsumowania badań prowadzonych w ciągu 30 lat: od połowy lat 70. minionego wieku do 1 maja 2004 r., kiedy Polska weszła w skład Unii Europejskiej, a język polski stał się jednym z języków oficjalnych Unii, ważnym, bo zajmującym szóste miejsce pod względem liczebności jego użytkowników w UE [Miodunka 2006]. Podsumowanie i ocenę badań autorka poprzedziła przypomnieniem podstawowych założeń badań polonijnych rozumianych jako polska forma światowych studiów etnicznych: definiowania Polonii, zarysu historii emigracji i tworzenia się zbiorowości polonijnych, wreszcie pojęcia etniczności i tożsamości etnicznej. Potem autorka przeszła do pojęcia języka i dialektu polonijnego na tle kontaktów językowych i bilingwizmu skupisk polonijnych w świecie, zwracając uwagę na typy interferencji w dialektach polonijnych oraz sposoby adaptacji wyrazów obcych do polonijnego zasobu językowego. Po dokonaniu przeglądu źródeł używanych do badania języka Polonii E. Sękowska omówiła zakresy badań tego języka, wyróżniając tu badania słownictwa, analizy antroponimii i toponimii, język jako składnik tożsamości etnicznej, porównania słownictwa polskiego i polonijnego, wreszcie język dzieci uczących się polskiego. Swoje rozważania zamknęła omówieniem metod badań, które w kilku aspektach różnią się od metod stosowanych powszechnie w językoznawstwie polonistycznym.

Kończąc swe podsumowanie badań w zakresie języka polonijnego, E. Sękowska zwróciła uwagę na konieczność ich kontynuowania z uwzględnieniem następujących kierunków: badania relacji między językiem a kulturą, w tym – roli skryptów kulturowych, których znaczenie udowodniła A. Wierzbicka; badania uczenia się polszczyzny w sytuacji bilingwizmu z wykorzystaniem nowych technologii [por. Dębski 2009]; badania kategorii gramatycznych w procesie przyswajania polszczyzny przez dzieci polonijne [por. Laskowski 2009]; analiza blogów imigrantów pod względem językowym i gatunkowym; badanie postaw wobec języka ojczystego i tożsamości narodowej w społeczeństwach wieloetnicznych; stworzenie i wylansowanie modelu dwujęzyczności i dwukulturowości w pokoleniach polonijnych; wreszcie – opracowanie charakterystyki odmian i stylów funkcjonalnych w polszczyźnie polonijnej.

## 15. BADANIA NAUKOWE BILINGWIZMU POLSKO-OBCEGO I WIELOJĘZYCZNOŚCI

15.1. Przełom wieków to okres interesowania się przez lingwistów polskich badaniem dwujęzyczności polsko-obcej w wielu krajach świata. Wyniki ich badań zaczęto publikować już po roku 2000, który przyjmuje się za przełomowy w tym zakresie, gdyż w XXI wieku ukazało się kilkanaście monografii na temat bilingwizmu w różnych krajach świata: bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii [Miodunka 2003], bilingwizmu polsko-francuskiego we Francji [Wróblewska-Pawlak 2004], bilingwizmu polsko-niemieckiego w Austrii [Cieszyńska 2006], dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii [Dębski 2009], bilingwizmu polsko-ukraińskiego [Dzierżawin 2009]; przyswajania polszczyzny w warunkach bilingwizmu polsko-szwedzkiego [Laskowski 2009]; dwujęzyczności polsko-angielskiej i języka *ponglis* w Wielkiej Brytanii [Błasiak 2011]; dwujęzyczności rusko-polskiej staroobrzędowców w regionie suwalsko-augustowskim [Głuszkowski 2011]; nabywania języków trzecich i wielojęzyczności [Chłopek 2011]; wielojęzyczności katolików na Białorusi na przełomie XX i XXI wieku [Gołachowska 2012]; bilingwizmu polsko-hiszpańskiego w Argentynie [Guillermo-Sajdak 2015]; niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności, w tym – utraty i odzyskiwania polszczyzny w Niemczech [Besters-Dilger, Dąbrowska, Krajewski, Żurek (red.) 2016]; bilingwizmu polsko-włoskiego i tożsamości kulturowej Polaków we Włoszech [Kowalcz-Franiuk 2018]; strategii komunikacyjnych osób dwujęzycznych w Niemczech [Żurek 2018]; stosunku do polszczyzny Żydów polskich, którzy wyjechali do Francji po marcu 1968 r. [Grycan 2019] czy par dwujęzycznych w Polsce [Stępkowska 2019].

Wyliczone tu prace różnią się zdecydowanie od prac analizujących zachowanie polszczyzny poza Polską, gdyż analizują bilingwizm zbiorowy i indywidualny w postaci studiów przypadków, pokazują zakres użycia polszczyzny w stosunku do używania języka kraju osiedlenia Polonii, analizują proces stawania się i bycia osobą dwujęzyczną, pokazują związek między zachowaniem polszczyzny a kształtowaniem się tożsamości kulturowej, zwracają uwagę na typy bilingwizmu polsko-obcego w poszczególnych krajach i środowiskach, wreszcie dostarczają dowodów na to, że znajomość każdego z języków można wykorzystać w procesie samorealizacji jednostek. Prace te nie zostały omówione tu bardziej szczegółowo, ponieważ wiele z nich doczekało się analizy w dwu artykułach W.T. Miodunki: *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie* [2010] oraz *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań* [2014]. Wszystkim zainteresowanym badaniami bilingwizmu i wielojęzyczności można też polecić tom *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa* pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki [2016].

## **16. NOWE OBSZARY BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ: NAUCZANIE POLSZCZYZNY JAKO JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO**

16.1. Do podstawowych prac na temat sytuacji języka polskiego jako odziedziczonego należy monografia Romana Laskowskiego *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu* [2009], składająca się z trzech części. W części pierwszej pracy autor zawarł charakterystykę socjolingwistyczną badanej grupy 133 dzieci w wieku 5–15 lat, których co najmniej jedno z rodziców pochodziło z Polski. Część ta została zakończona następującymi wnioskami, które warto przytoczyć:

Bardzo silnemu ograniczeniu ulega sytuacja komunikacyjna, w jakiej dziecko imigranta posługuje się językiem swych rodziców. Najczęściej służy on wyłącznie lub niemal wyłącznie jako środek porozumiewania się z rodzicami, przy czym nawet w tę sferę życia społecznego wdziera się język dominującego otoczenia społecznego. Oczywiście, szczególnie osłabiona jest funkcja języka ojczystego u dzieci małżeństw mieszanych, chociaż i tutaj świadoma praca matki (...) owocuje rzeczywistą dwujęzycznością dziecka. W komunikacji z rodzeństwem pozycja języka ojczystego ulega dalszemu osłabieniu. Drugie pokolenie emigrantów w rozmowach między sobą z zasady posługuje się językiem dominującym, tu szwedzkim. Do zupełnej rzadkości należy posługiwanie się językiem polskim w kontaktach koleżeńskich pozaszkolnych (...) To bardzo daleko idące ograniczenie sfery użycia języka ojczystego rodziców powoduje trudności w opanowaniu przez dziecko tego języka, a nawet jego cofanie się u dzieci urodzonych wprawdzie w Polsce, od dłuższego czasu jednak zamieszkałych na obczyźnie [Laskowski 2009, 76–77].

W części drugiej przedstawiony został zarys problematyki badań języka idiolektów polskich dzieci w Szwecji, obejmujący badanie systemu fonologicznego, fleksji, składni i słownictwa, czyli najważniejszych części systemu językowego dziecka. Część trzecia stanowi przykład badania jednej kategorii fleksyjnej języka polskiego, to znaczy kategorii przyładka, „najbardziej skomplikowanej kategorii gramatycznej języka polskiego” [Laskowski 2009, 225; por. Miodunka 2016, 145–152].

Pragnieniem autora było, by jego praca stanowiła przyczynek do teorii przyswajania języka w środowisku bilingwalnym, co niewątpliwie udało mu się zrealizować, gdyż praca ta stanowi wzór takiej analizy. Na podkreślenie zasługuje fakt, że R. Laskowski był wybitnym lingwistą, specjalizującym się w badaniach morfologii języków słowiańskich, a nie dydaktykiem języka polskiego jako obcego, dlatego nie znajdziemy w jego monografii wskazówek, jak należy uczyć polskiego w warunkach bilingwizmu. Z drugiej jednak strony rezultaty analiz zagrożonych części polskiego systemu językowego są tak dokładne, że każdy doświadczony nauczyciel powinien poradzić sobie z przygotowaniem odpowiednich ćwiczeń. Badania R. Laskowskiego bardzo wysoko oceniła J. Besters-Dilger, stwierdzając, że „różnorodność uzyskanego materiału językowego

jest imponująca, analiza zaś – przekonująca i wnikliwa” [Besters-Dilger 2016, 31].

16.2. Kolejną ważną pracą dla nauczania języka polskiego jako odziedziczonego jest monografia E. Lipińskiej i A. Seretny *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* [2012]. Książka składa się z czterech części i ośmiu rozdziałów. Część druga została poświęcona zagadnieniom terminologicznym i teoretycznym, stanowiącym podstawę dalszych rozważań, zawartych w dwu pozostałych częściach. Najobszerniejsza jest część trzecia [s. 33–114], złożona z pięciu rozdziałów, poświęconych kolejno charakterystyce nauczycieli i uczniów szkół polskich w Chicago oraz samym szkołom polonijnym jako instytucjom mającym nauczać polszczyzny jako języka odziedziczonego [s. 33–96]. W kolejnych dwu rozdziałach znalazły się propozycje programowe dla szkół polonijnych oraz rozważania na temat tekstów literackich w kształceniu językowym, w których autorki lansują metodę skorelowaną, nastawioną na kształcenie językowo-historyczno-literackie. Książkę kończy rozdział ósmy, w którym autorki prezentują scenariusze konkretnych zajęć dla szkół polskich za granicą [s. 115–202] oraz aneks z programem nauczania języka polskiego w klasie I liceum w Szkole Języka i Kultury Polskiej im. Jana III Sobieskiego w Chicago, autorstwa Stanisława Wolszy.

Jak widać, książka E. Lipińskiej i A. Seretny różni się zdecydowanie charakterem od monografii R. Laskowskiego, ponieważ w drugiej części zawiera propozycje dydaktyczne, nadające się do zastosowania w praktyce nauczania w szkołach polskich nie tylko w Chicago, ale także w innych krajach świata.

16.3. Następną godną polecenia pracą jest książka *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności* pod red. Juliane Besters-Dilger, Anny Dąbrowskiej, Grzegorza Krajewskiego i Anny Żurek [2016]. Trzeba dodać, że autorzy artykułów zawarli w nich podsumowania prac badawczych prowadzonych w ramach projektu „Lingwistyczne i glottodydaktyczne problemy niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności”, realizowanego wspólnie przez Uniwersytet Alberta i Ludwika w niemieckim Fryburgu i Uniwersytet Wrocławski w latach 2012–2015. Można zatem powiedzieć, że podobnie jak monografia R. Laskowskiego książka ta przynosi rezultaty badań naukowych, ale tym razem przeprowadzonych w Niemczech, głównie w Badenii-Wirtembergii, na grupie głównej liczącej 51 uczniów oraz na dwu grupach kontrolnych, liczących po 10 osób każda: pierwszą z nich tworzyli Polacy, którzy wyemigrowali do Niemiec w wieku dorosłym i mieszkają tam co najmniej 10 lat (tzw. grupa późnobilingwalna), drugą zaś – Polacy mieszkający w Polsce, niemający kontaktów z językiem niemieckim. Inną cechą różniącą to opracowanie od monografii R. Laskowskiego jest fakt, że omawiana tu praca zawiera artykuły badaczy polskich i niemieckich, z prof. Juliane Besters-Dilger,

wybitną slawistką niemiecką na czele. Praca ta została omówiona przez W.T. Miodunkę w recenzji opublikowanej na łamach „Poradnika Językowego” [Miodunka 2018, 110–115].

16.4. Dwujęzycznych użytkowników polszczyzny jako języka odziedziczonego dotyczy także monografia Hanny Pułaczewskiej *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców* [2017]. Już tytuł książki zwraca uwagę na to, że jej badania były prowadzone w RFN, w kraju osiedlenia wielu Polaków, którzy mimo swej bliskości geograficznej nie byli przedmiotem zbyt wielu studiów lingwistycznych. Co więcej, autorka postanowiła zbadać, jak wygląda wychowanie dwujęzyczne dzieci i młodzieży z perspektywy ich rodziców, czym nikt spośród polskich badaczy nie zajmował się dotąd tak szczegółowo. Dlatego pod wieloma względami jej monografia stanowi opracowanie na wskroś oryginalne, które powinno stanowić w przyszłości punkt odniesienia badań nosicieli języka odziedziczonego, prowadzonych w różnych krajach osiedlenia Polaków i Polonii.

16.4.1. Monografia składa się z sześciu rozdziałów, poświęconych kolejno charakterystyce społeczności polskiej w Niemczech, prestiżowi i przydatności polszczyzny w oczach mieszkańców Ratyzbony, wychowaniu dwujęzycznemu widzianemu z perspektywy rodziców, antagonizmom towarzyszącym wychowywaniu do języka polskiego, różnym doznaniom emocjonalnym związanym z wychowaniem bilingwalnym i wreszcie – ustawicznym zmianom pojawiającym się w procesie wychowywania młodzieży polskiej w Niemczech. Już ogólna informacja o zawartości poszczególnych rozdziałów dowodzi oryginalności pracy, jeszcze lepiej jest ona jednak widoczna po lekturze każdego z nich. I tak w rozdziale pierwszym *Polacy w Niemczech* znajdujemy dane dotyczące wielkości zbiorowości polskiej w RFN, w tym – w Bawarii. Autorka podejmuje też inne ważne tematy, takie jak np. problem integracji polskich imigrantów (integracja pozornie tak dobra, że aż czyniąca z polskiej zbiorowości grupę niewidoczną!), zagadnienie ich pozycji zawodowej, niższej niż można by się było spodziewać, biorąc pod uwagę poziom ich wykształcenia, organizacje i media polonijne w RFN, czy wreszcie kwestię nauczania języka polskiego w Niemczech (brak rozwiązań systemowych w zakresie nauczania polszczyzny jako języka ojczystego). Lektura tego rozdziału przynosi czytelnikowi obraz zbiorowości stosunkowo licznej, zadowolonej z siebie i swej pozycji ekonomicznej, ale niewidocznej w społeczeństwie niemieckim i nieskutecznej w walce o swe prawa, o prestiż swej kultury i języka.

16.4.2. Kolejny rozdział został poświęcony prestiżowi i przydatności polszczyzny w opinii mieszkańców Ratyzbony, tzn. nauczycieli i uczniów szkół, w których prowadzono badania. Nasz język jest dla nauczycieli szkolnych niewidoczny, nie cieszy się poważaniem i przedstawia małą wartość użytkową, choć równocześnie nauczyciele ci „widzieli w nim czynnik raczej pozytywnie wpływający na naukę szkolną, co było zgodne z ich pozytywną oceną dwujęzyczności w ogóle” [Pułaczewska 2017, 53].

Zdaniem niemieckiej młodzieży szkolnej język polski jest nieładny, nie-modny, nieciekawym, mało rozpowszechniony w Niemczech i mało ważny w Europie. Trzeba przyznać, że żaden polski badacz nie pisał w taki sposób dotychczas o polszczyźnie, ale nie pisał tylko dlatego, że nie wpadł na pomysł przeprowadzenia takich badań wśród niezwiązanych z Polską mieszkańców zachodniej Europy [por. 17.5., a zwłaszcza fragment o „uporczywie kolportowanych w kraju negatywnych autostereotypach na temat języka polskiego: trudny, nieprzydatny, bezwartościowy, niszowy” – Miodunka, Tambor i in. 2018, 268–269].

16.4.3. Rozdział trzeci przynosi prezentację wyników badań jakościowych prowadzonych wśród 19 polskich matek, które mówiły o swych opiniach na temat wychowania dwujęzycznego, tzn. z rozwijaną znajomością języków polskiego i niemieckiego. Na wstępie tego rozdziału autorka stwierdziła, że badania wychowania dwujęzycznego widzianego z perspektywy rodziców stanowią lukę badawczą w skali Niemiec, w czym zresztą widzi ona szansę dla swych badań, które mogłyby inspirować w przyszłości do tworzenia bardziej ogólnych koncepcji rodzinnego wychowania w dwujęzyczności. Po lekturze wypowiedzi matek, zamieszczonych w tym rozdziale, pozostaje jednak ogólny ich obraz jako osób dość łatwo ulegających argumentacji partnerów niemieckich, że jedyną wartością społeczną w Niemczech jest język niemiecki. Z drugiej strony trzeba stwierdzić, że książka przekonująco pokazuje presję wywieraną przez otoczenie językowe kraju osiedlenia (tu niemieckojęzyczne), czego dotąd nikt tak dokładnie nie pokazywał.

Wiele osób, którym na sercu leży zachowanie polszczyzny przez dzieci migrujące np. do Wielkiej Brytanii, zdawało sobie w ostatnich latach sprawę z tego, że dwujęzyczność tych dzieci leży w rękach ich rodziców. Świadczą o tym takie publikacje jak np. *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A Guide for Parents of Bilingual Children* pod red. Katarzyny Zechenter [2015]. Nikt natomiast nie przeprowadził tak wszechstronnych badań czynników, które wpływają na postawy i decyzje rodziców jak Hanna Pułaczewska w omawianej książce. Sama autorka za główne osiągnięcia wynikające z przeprowadzonych badań i analiz uważa:

po pierwsze – stworzenie schematu wychowania z językiem polskim w Ratyzbonie jako wstępnej wersji ogólnego modelu wychowania z językiem kraju pochodzenia w warunkach rozproszonej emigracji; po drugie – kategoryzację strategii rodziców w odniesieniu do przekazywania bądź nieprzekazywania języka polskiego (języka kraju pochodzenia); po trzecie – kategoryzację postaw wychowawczych, od których zależy przyjmowanie tych strategii [Pułaczewska 2017, 218].

16.5. Prace zespołu badawczego polsko-niemieckiego zaowocowały jeszcze jedną monografią Anny Żurek *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech* [2018]. Jest to praca ważna, ponieważ autorka dokonuje w niej pod-

sumowania polskich badań bilingwizmu, ze szczególnym uwzględnieniem bilingwizmu polsko-niemieckiego. Pokazuje także związki między badaniami dwujęzyczności polsko-obcej a badaniami polszczyzny jako języka odziedziczonego. Dokonawszy zdefiniowania i klasyfikacji strategii komunikacyjnych, autorka przeszła do omówienia rezultatów badań empirycznych, którego część główną stanowi analiza strategii komunikacyjnych użytkowników polszczyzny odziedziczonej w Niemczech. Prowadzi ona do następujących wniosków:

Na podstawie analizy wypowiedzi mówionych osób bilingwalnych wyróżniono w sumie **10 typów strategii komunikacyjnych**, do których zaliczono: świadome przełączanie kodu, dosłowne tłumaczenie słów lub wyrażeń z języka niemieckiego, polonizację obcych wyrazów, substytucję leksykalną, stosowanie omówienia, przebudowę wypowiedzi, neologizację, prośenie o pomoc, upraszczanie komunikatu oraz zaniechanie przekazu. Podczas analizy użyć poszczególnych strategii komunikacyjnych (...) widać wyraźnie, że najczęstszą strategią spośród wszystkich było **świadome przełączanie kodu**, które prawie 6 razy chętniej było wybierane aniżeli najrzadziej używane strategie tworzenia nowych wyrazów oraz upraszczania komunikatu [Żurek 2018, 234–235; podkreślenia – A.Ż.].

16.6. W podsumowaniu dotychczasowych rozważań trzeba podkreślić, że koncepcja języka odziedziczonego, lansowana po roku 2000, odniosła spory sukces, a sam termin zyskał znaczną popularność nie tylko wśród glottodydaktyków, ale także w kręgu nauczycieli i działaczy oświatowych pracujących za granicą. Rośnie także świadomość konieczności przygotowania specjalnych programów i pomocy dydaktycznych do nauki (nauczania i uczenia się) polszczyzny jako języka odziedziczonego. Z przedstawionych tu prac wynika, że w ostatnich latach rozwijają się badania języka polskiego jako odziedziczonego i jego dwujęzycznych nosicieli, szczególnie w Niemczech. Dlatego warto przypomnieć uwagi Anny Żurek, podsumowującej badania w tym zakresie w artykule *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)* [2016]. W jego zakończeniu znajdujemy następujące stwierdzenia, istotne dla przyszłych badań i nauczania polszczyzny jako języka odziedziczonego:

Podsumowując stan badań nad polszczyzną odziedziczoną w warunkach bilingwizmu polsko-niemieckiego, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii. Po pierwsze, od roku 2008 zainteresowanie polszczyzną środowisk polonijnych nieustannie rośnie, i to ze strony zarówno polskich, jak i niemieckich językoznawców, często współpracujących ze sobą w ramach międzynarodowych projektów naukowo-dydaktycznych. Po drugie, prowadzone badania mają charakter empiryczny i czerpią inspirację przede wszystkim z metodologii badań nauk społecznych, wykorzystując ilościowe i jakościowe metody do zbierania i analizowania uzyskanych danych. Po trzecie, badania nad językiem polskim w Niemczech obejmują dwie jasno zdefiniowane grupy. Do pierwszej z nich zalicza się przedstawicieli pokolenia emigracyjnego, czyli rodzimych użytkowników języka, którzy stali się dwujęzyczni w wieku dorosłym, a więc po pełnej akwizycji polszczyzny (są to osoby późno bilingwalne). Drugą tworzą użytkownicy języka polskiego jako odziedziczonego, którzy opanowali język kraju zamieszkania we

wczesnym dzieciństwie, a więc przed przyswojeniem w pełni języka genetycznie pierwszego (to tzw. wczesno dwujęzyczni) [Żurek 2016, 197].

## **17. NOWE OBSZARY BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ: NAUCZANIE POLSZCZYZNY JAKO JĘZYKA DRUGIEGO**

17.1. Językiem polskim jako drugim glottodydaktycy zajęli się późno, później niż nauczaniem go jako języka obcego i odziedziczonego. Dlatego od razu trzeba powiedzieć, że nie prowadzono dotąd większych badań językoznawczych nad jego nauczaniem. Owszem, przybywających do naszego kraju cudzoziemców i ich dzieci uczono języka polskiego, uznawano jednak, że jest to kwestia znalezienia odpowiedniej metody, gdyż wykształconych polonistów nie brakowało. Najwięcej w tym zakresie robiły władze oświatowe miasta stołecznego Warszawy, świadome najpierw tego, że Warszawa jako stolica przyciąga wielu obcokrajowców, z których część posyła swe dzieci do szkół zagranicznych, druga część jednak korzysta ze szkół polskich, w których naucza się języka polskiego jako obcego albo jako drugiego. Największe uznanie i popularność zdobyły takie wydane staraniem Biura Edukacji miasta stołecznego Warszawy publikacje jak np. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach miasta stołecznego Warszawy)*, Warszawa 2010. Pakiet został przygotowany przez zespół nauczycieli warszawskich (A. Bernacką-Langier, E. Brzezicką, S. Doroszuk, B. Janik-Płocińską, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowską, J. Wasilewską-Łaszczuk, M. Zasuńską), współpracujących z dydaktykiem zatrudnionym w UW i UJ, Przemysławem E. Gębalem. Bardzo potrzebna publikacja składała się z czterech części, z których pierwsza przedstawiała założenia i cele programu nauczania języka polskiego jako drugiego. W części drugiej przedstawiono szczegółowe programy nauczania dla trzech etapów edukacyjnych: I – dla uczniów klasy I–III szkoły podstawowej, II – dla uczniów klasy IV–VI i wreszcie etap III dla uczniów gimnazjum. Program dla każdego etapu uwzględniał treści kształcenia w postaci 6 katalogów (funkcjonalno-pojęciowego, tematycznego, gramatyczno-syntaktycznego, sprawności językowych, socjolingwistycznego i socjokulturowego), metod rozwijania czterech sprawności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisanie) oraz zasad ewaluacji znajomości polszczyzny. W części trzeciej autorzy przedstawili procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej szkoły, a w czwartej – sposoby diagnozy językowej ucznia i wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego. Trzeba dodać, że autorzy pakietu uwzględnili *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od lat 10–15* [2005], *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [2003] oraz zasady nauczania CLIL, tworząc

dzięki temu program nowoczesny, korespondujący z programami używanymi w krajach Unii Europejskiej.

17.2. Pierwszą monografią glottodydaktyczną na temat nauczania języka polskiego jako drugiego jest książka Przemysława E. Gębala *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* [2018]. W rozdziale pierwszym [s. 9–63] autor przedstawił etapy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej od nauczania polszczyzny jako języka obcego, przez jej nauczanie jako języka odziedziczonego do dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Stanowi badań nad integracją osób z doświadczeniem migracyjnym poświęcił rozdział drugi, omawiając w nim badania socjologiczne, edukacyjne, psychologiczne i glottodydaktyczne [s. 65–90]. W rozdziale tym przedstawił też podstawy rozwiązań programowych w nauczaniu języka polskiego jako drugiego, polskie rozwiązania legislacyjne związane z nauczaniem osób z doświadczeniem migracyjnym, a także modele organizacyjne zajęć z języków drugich [s. 65–99]. W rozdziale trzecim P.E. Gębal przedstawił swój glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego [s. 101–172]. Tworząc go, uwzględnił zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej. W swej publikacji autor nie zapomniał o kształceniu nauczycieli języka polskiego jako drugiego i dlatego w aneksie zaproponował modułową koncepcję kształcenia nauczycieli języka polskiego jako drugiego w ramach dwuletnich studiów magisterskich na kierunku „Nauczanie języka polskiego jako drugiego”. Jak widać, dydaktyka polszczyzny jako języka drugiego w ujęciu P.E. Gębala jest otwarta na rezultaty badań nauk społecznych (socjologii, psychologii, pedagogiki) oraz na najnowsze prądy europejskie panujące w nauczaniu języków obcych i drugich: edukację międzykulturową, dydaktykę wielojęzyczności, edukację włączającą i edukację pozytywną. W jego ujęciu glottodydaktyka polonistyczna powinna się odtąd zajmować nauczaniem polszczyzny jako języka obcego, języka drugiego i języka odziedziczonego.

17.3. Największe doświadczenie w zakresie kształcenia dzieci obco-krajowców ma na pewno Warszawa, gdzie w szkołach uczy się wielu uczniów cudzoziemskich. W przeszłości największe zainteresowanie badaczy budziły dzieci wietnamskie, którym poświęcono kilka prac. Jedną z nich jest książka T. Halik, E. Nowickiej i W. Połcia *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole: zmiana kulturowa i strategia przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce* [2006]. Przedstawione w niej rezultaty badań sytuacji dzieci wietnamskich w polskiej szkole pokazują ich problemy z opanowaniem języka polskiego i z kontynuacją programu nauczania zgodnego z polskimi standardami. Ogólnie rzecz biorąc, dzieci wietnamskie są bardzo pracowite i wysoko motywowane, dlatego stosunkowo szybko robią postępy z poszczególnych przedmiotów poza językiem polskim.

Problem polega na tym, że od początku procesu nauczania dzieci te były nauczane języka polskiego jako ojczystego, chociaż albo wcale nie mówiły po polsku, albo mówiły bardzo słabo. Na podstawie tych doświadczeń należy wysnuć wniosek, że panujący we wszystkich polskich szkołach podstawowy przedmiot nazywany „język polski” w wypadku dzieci obcokrajowców powinien nazywać się w początkowym okresie „język polski jako obcy”, później zaś „język polski jako drugi”. Te dwa nowe przedmioty, nieistniejące dotychczas w polskiej szkole, powinny doczekać się osobnych programów i metodyki nauczania, także podręczników pisanych specjalnie dla dzieci cudzoziemskich. Tak długo, jak długo nie zostaną nazwane po imieniu przedmioty, których uczą się dzieci cudzoziemskie, wszystkie one będą miały problemy z językiem polskim, gdyż stawia się im wymagania, które w żaden sposób nie mogą zostać spełnione przez dzieci rozpoczynające naukę w polskiej szkole. Warto dodatkowo zwrócić uwagę, że zdaniem specjalistów zagranicznych cały proces uczenia się nowego języka kraju zamieszkania trwa około pięciu lat: najpierw dziecko uczy się rozumienia i mówienia polszczyzną potoczną, potem poszerza swoją znajomość słownictwa o słownictwo specjalistyczne, typowe dla poszczególnych przedmiotów szkolnych, co pozwala mu rozumieć teksty specjalistyczne z podręczników do poszczególnych przedmiotów. Najtrudniejszą częścią procesu nauczania jest opanowanie pisania po polsku, czyli redagowania tekstów pisanych zgodnych ze standardami panującymi w polskiej szkole. Oczywiście trzeba zwrócić uwagę, że szybciej i łatwiej będzie przebiegał proces nauczania dzieci słowiańskich, np. ukraińskich, które, ucząc się polskiego, będą wykorzystywać podobieństwa leksykalne i gramatyczne między polszczyzną a ich językiem domowym. Zjawisko wykorzystywania tych podobieństw polega na transferze pozytywnym posiadanej wiedzy i umiejętności, co pozwala dziecku na szybsze opanowywanie zwłaszcza dwu sprawności: rozumienia ze słuchu i mówienia po polsku. Dzieci te będą jednak mieć dużo problemów z pisaniem po polsku ze względu na różnice alfabetów i styl tekstów redagowanych po polsku.

17.4. Z podobnymi problemami spotykają się także dzieci reemigrantów, których pojawia się coraz więcej w polskich szkołach. Chodzi tu o dzieci mówiące w domu po polsku, które wyjechały wraz z rodzicami za granicę do jednego z krajów europejskich, mieszkały tam i chodziły do szkoły przez kilka lat, opanowując (bardzo) dobrze język nowego kraju zamieszkania, po czym rodzice podjęli decyzję o powrocie do Polski. Sytuacja dzieci powracających z emigracji może być nawet trudniejsza z tego względu, że zwykle mówią one po polsku zupełnie dobrze i bez widocznych trudności, natomiast mają problemy z rozumieniem tekstów zawartych w podręcznikach oraz z pisaniem zadań i wypracowań. Dzieciom tym najczęściej brakuje odpowiedniego słownictwa w języku polskim, gdyż podczas pobytu za granicą ich rozwój intelektualny dokonywał się w języku kraju osiedlenia. Dlatego ich wiedza i umiejętności mogą nawet

z niektórych przedmiotów przewyższać wiedzę i umiejętności polskich kolegów, natomiast uczniowie ci nie są w stanie wyrazić ich po polsku. Zagadnienie to zostało podjęte przez H. Grzymałę-Moszczyńską, J. Grzymałę-Moszczyńską, J. Durlik i P. Szydłowską w książce pod tytułem *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji* [2015]. Autorki skoncentrowały się na problemach psychologicznych, społecznych i edukacyjnych, w mniejszym zakresie zajmując się problemami językowymi dzieci powracających z emigracji. Jednak i one doszły do wniosku, że w przyszłości potrzebny będzie nauczyciel wyspecjalizowany w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego. Omówione tu prace wyraźnie pokazują, że psychologowie, dydaktycy i socjologowie zgodnie zwracają uwagę na konieczność przygotowywania nauczycieli do nauczania języka polskiego jako drugiego.

17.5. W 2018 r. ukazało się w Uniwersytecie Śląskim opracowanie zbiorowe *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, przygotowane na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie. Przygotował ją zespół autorski złożony z W.T. Miodunki i J. Tambor (przewodniczących) oraz A. Achtelek, R. Cudaka, D. Krzyżyk, J. Mazura, B. Niesporek-Szamburskiej, K. Ożoga, A. Pawłowskiego, D. Praszalowicz, A. Seretny, R. Szula, A. Tambor, T. Zgółki. Jak piszą autorzy w preambule,

monografia została przygotowana ze świadomością, że MNiSW po raz pierwszy w historii zwróciło się do specjalistów z propozycją przygotowania strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie. Co więcej, decyzję tę ogłosiło polonistom z wielu krajów świata na spotkaniu zorganizowanym podczas VI Światowego Kongresu Polonistów w Katowicach (2016), składając pośrednio obietnicę nowego otwarcia w tym zakresie [Miodunka, Tambor i in. 2018, 20].

Tom otwiera rozdział poświęcony sytuacji językowej dzieci z rodzin polskich, migrujących do różnych krajów świata. Potem zostały omówione ogólnie zadania, funkcje i rola placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą, ze szczególnym uwzględnieniem oświaty polskiej na Wschodzie. Z kolei zostało przedstawione kształcenie dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji. Rozdział piąty został poświęcony nauczycielom polszczyzny w świecie, przy czym autorzy wyróżnili nauczycieli języka polskiego jako ojczystego za granicą oraz nauczycieli polszczyzny jako języka odziedziczonego, drugiego i obcego. Kolejny rozdział przyniósł propozycje uregulowania sytuacji finansowej i prawnej oświaty polskojęzycznej za granicą. Dalsze trzy rozdziały zostały poświęcone szkolnictwu wyższemu w świecie, z którym wiążą się problemy lektorów i lektoratów języka polskiego w zagranicznych i polskich ośrodkach akademickich, kształcenie studentów zagranicznych w Polsce, wreszcie – lektoraty i polonistyki zagraniczne na Dalekim Wschodzie, w Azji Południowo-Wschodniej i Środkowej, w Ameryce Południowej i Północnej, w Australii, Afryce i w Europie. Rozdział

dziesiąty został poświęcony promocji języka polskiego i działaniom na rzecz podniesienia jego statusu w świecie. Ten 20-stronicowy tekst kończy analiza SWOT, w której zestawiono mocne i słabe strony promocji polszczyzny, jak też jej szanse i zagrożenia. Tytułem przykładu warto podać, że za mocne strony promocji autorzy uważają

dużą liczbę rodzimych użytkowników języka polskiego; znaczny odsetek w polszczyźnie tzw. europeizmów, czyli wyrazów i wyrażeń, które są wspólne większości języków europejskich czy też względną łatwość zrozumienia i opanowania języka polskiego przez Europejczyków mówiących językami romańskimi lub germańskimi.

Z kolei słabymi stronami są według nich np.

wielość instytucji uwikłanych w promocję języka, rozdrobnienie i brak koordynacji ich działań; brak jednej instytucji zarządzającej promocją i nauczaniem języka (polskiego odpowiednika Instytutów Goethego, Cervantesa, Puszkina, Konfucjusza itd.).

Szanse promocji to

rosnąca rola Polski jako państwa tranzytowego na osiach wschód-zachód oraz północ-południe, generująca potrzebę upowszechniania języka; polityczne ambicje Polski odgrywania roli reprezentanta Europy Środkowej.

Zagrożenie dla promocji stanowi np.

trwałość pojęcia „Mitteleuropa” jako skolonizowanej ziemi nicyzej między bogatym w zasoby Wschodem i dominującym technologicznie Zachodem, gdzie jako „lingua franca Słowian” tradycyjnie występował język niemiecki (auto- i heterostereotyp); uporczywie kolportowane w kraju negatywne autostereotypy na temat języka polskiego (trudny, nieprzydatny, bezwartościowy, niszowy) [Miodunka, Tambor i in. 2018, 268–269].

Warto podkreślić, że analizy SWOT występują we wszystkich rozdziałach i dlatego nie można powiedzieć, że autorzy ekspertyzy widzą tylko słabe strony i zagrożenia opisywanych zjawisk, a nie widzą ich mocnych stron i szans. Omawianą monografię kończą rozdziały poświęcone certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, promocji literatury polskiej jako narzędzia i przedmiotu edukacji językowo-kulturowej oraz technologiom cyfrowym w promocji języka polskiego.

## **18. BADANIA SKUPISK POŁONIJNYCH, ICH JĘZYKA I KULTURY, BILINGWIZMU POLSKO-OBCEGO ORAZ NAUCZANIA POLSZCZYZNY W ŚWIECIE W LATACH 1970–2018.**

### **PODSUMOWANIE**

18.1. Przygotowane w ramach badań polonijnych tomy (zob. 13.2) pokazują, że w ciągu dwu dekad powstała bogata literatura na-

ukowa na temat Polonii na kilku kontynentach, przenosząca na grunt polski nowoczesną wiedzę z zakresu grup i mniejszości etnicznych, teorii migracji, teorii asymilacji, kontaktów kulturowych i językowych, instytucji i organizacji etnicznych, szkolnictwa itd. Warto zaznaczyć, że wiele prac powstało w wyniku współpracy badaczy polskich z naukowcami zagranicznymi, co dobrze widać choćby na przykładzie syntezy *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność* pod red. H. Kubiaka, E. Kusielewicz i T. Gromady [1988]. Dodatkowo trzeba wymienić 5-tomową *Encyklopedię polskiej emigracji i Polonii* pod red. K. Dopierały, wydaną w latach 2003–2005, udostępniającą wszystkim zainteresowanym całą wiedzę na temat Polonii świata i odsyłającą do wcześniejszego stanu badań w każdym haśle.

18.2. Prowadzone dotychczas dyskusje i badania naukowe doprowadziły do powstania trzech gałęzi glottodydaktyki polonistycznej: dydaktyki polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Najbardziej zaawansowana z nich jest dydaktyka języka polskiego jako obcego. Cały jej dorobek teoretyczno-metodologiczny oraz praktyczny powstały w latach 1950–2015 został podsumowany w monografii W.T. Miodunki *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* [2016]. Dydaktyka polszczyzny jako języka odziedziczonego zaczęła się rozwijać o wiele później, bo dopiero po roku 2003, natomiast po roku 2010 powstały omówione tu pokrótce prace podstawowe takich badaczy jak E. Lipińska i A. Seretny [2012], H. Pułaczewska [2017] oraz A. Żurek [2018] czy tom zbiorowy pod red. J. Besters-Dilger, A. Dąbrowskiej, G. Krajewskiego i A. Żurek [2016]. Szybki postęp, który się dokonał w zakresie dydaktyki języka odziedziczonego, zawdzięczamy w dużym stopniu badaniom przeprowadzonym w Niemczech, opartym na solidnych podstawach metodologicznych i bogatym materiale. Bardzo dobrze się stało, że w badania te zaangażowała się prof. J. Besters-Dilger, europejski autorytet w zakresie badań języków słowiańskich jako odziedziczonych, gdyż dzięki temu badania polskie mają szansę zaistnieć w kręgu badań światowych.

18.3. Jeszcze później, bo dopiero ok. roku 2010, zaczęły powstawać naukowe i dydaktyczne prace związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego. Glottodydaktyczny dorobek w tym zakresie był rozproszony i dlatego bardzo dobrze się stało, że jego podsumowanie ukazało się w monografii P.E. Gębała *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* [2018]. Dzięki tej pracy glottodydaktyka polonistyczna może stać się partnerem zaawansowanych badań socjologicznych, edukacyjnych i psychologicznych prowadzonych dotąd w Polsce. Co więcej, autor zaprezentował w niej swój glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego, uwzględniając w nim zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej. Dzięki temu możemy stwierdzić, że zarówno badania naukowe, jak

i dydaktyka języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego powinny się dalej intensywnie rozwijać, korzystając z solidnych podstaw teoretycznych i pedagogicznych stworzonych przez glottodydaktyków w ostatnich latach [por. Gębał 2019].

18.4. Część pierwsza artykułu o języku polskim w świecie w latach 1918–1939 kończyła się stwierdzeniem, że ambitnym planom działania władz polskich brakowało przed wojną zaplecza w postaci wiedzy o przemianach zbiorowości polonijnych w świecie oraz pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego. W części trzeciej pokazaliśmy liczący się dorobek socjolingwistyczny odnoszący się do polszczyzny w świecie, bilingwizmu polsko-obcego i wielojęzyczności, wreszcie – do nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego, składający się na przeżywającą swój rozkwit glottodydaktykę polonistyczną. Na tej podstawie można stwierdzić, że rozwijającej się glottodydaktyce polonistycznej brak teraz ambitnych działań władz państwowych, zastępowanych do-raznie przez kierownictwa uczelnianych ośrodków glottodydaktycznych [por. Pawłowski 2008; Miodunka, Dąbrowska, Pawłowski 2012; Pawłowski 2015; Miodunka 2016, 216–226; Miodunka, Tambor i in. 2018, 251–269].

## Bibliografia

- J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), 2016, *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Pruszków k. Łasku.
- J. Besters-Dilger, 2016, *Emigracja z Polski, język niemiecki jako drugi i erozja języka polskiego* [w:] J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Pruszków k. Łasku, s. 13–42.
- C.Y. Bethin, 1990, *Nowe materiały do uczenia języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny” XVI, z. 2, s. 105–111.
- M. Błasiak, 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.
- Z. Chłopek, 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław.
- J. Cieszyńska, 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.
- A. Dąbrowska, W.T. Miodunka, A. Pawłowski, 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą*, Warszawa.
- R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), 2016, *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, Kraków.
- K. Dopierała (red.), *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 1–5, Toruń.
- S. Dubisz (red.), 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.

- S. Dubisz, 1997a, *Język polski poza granicami kraju – wstępne informacje i definicje* [w:] S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 13–46.
- S. Dubisz, 1997b, *Język polski poza granicami kraju – próba charakterystyki kontrastowej* [w:] S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 324–376.
- S. Dubisz, 2001, *Język polski poza granicami kraju* [w:] S. Gajda (red. nauk.), *Język polski*, Opole, s. 492–514.
- S. Dubisz, 2013, *Język polski poza granicami kraju w minionym siedemdziesięcioleciu* [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin, s. 665–680.
- S. Dubisz, 2015, „Dwadzieścia lat później” – *język polski poza granicami kraju – historia badań i ich perspektywy*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 7–17.
- S. Dubisz, A. Nowicka-Jeżowa, J. Święch (red.), 2001, *Polonistyka na świecie. Pierwszy Kongres Polonistyki Zagranicznej*, Warszawa.
- A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), 2013, *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin.
- K. Dzierżawin, 2009, *Bilingwizm polsko-ukraiński. Badania wśród ukraińskiej młodzieży uczącej się w Przemyślu*, „Kijowskie Studia Polonistyczne” XV, s. 425–437.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, CODN, Warszawa.
- S. Gajda (red. nauk.), 2001, *Język polski*, Opole.
- P.E. Gębał, 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- M. Głuszkowski, 2011, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Toruń.
- E. Gołachowska, 2012, *Jak mówić do Pana Boga? Wielojęzyczność katolików na Białorusi na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
- M. Grycan, 2019, *O polszczyźnie w cieniu Marca ‘68: studium przypadku polskich Żydów – francuskich imigrantów*, „LingVaria” XIV, s. 233–248.
- H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- M. Guillermo-Sajdak, 2015, *Bilingwizm polsko-hiszpański w Argentynie. Drogi akulturacji polskich emigrantów w Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé oraz Misiones*, Warszawa.
- T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, 2006, *Dziecko wietnamskie w szkole polskiej: zmiana kulturowa i strategia przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa.
- R.McL. Harris, J.J. Smolicz, 1984, *Australijczycy polskiego pochodzenia. Studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, tłum. i oprac. G. Babiński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź.
- A. Kopruckowiak (red.), 1995, *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, Lublin.
- K. Kowalcz-Franiuk, 2018, *Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okolic solidarnościowej we Włoszech*, Kraków.

- Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach miasta stołecznego Warszawy)*, 2010, Warszawa.
- H. Kubiak, A. Pilch (red.), 1976, *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, Wrocław.
- H. Kubiak, E. Kusielewicz, T. Gromada (red.), 1988, *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- H. Kubiak, T. Paleczny, J. Rokicki, M. Wawrykiewicz (red.), 1992, *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- M. Kula, 1981, *Polonia brazylijska*, Warszawa.
- M. Kula (red.), 1983, *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej. Zbiór studiów*, Wrocław.
- Z. Kurzowa, 1983, *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa-Kraków.
- Z. Kurzowa, 1993, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX w.*, Warszawa-Kraków.
- R. Laskowski, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
- R. Laskowski, 2014, *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*, tłum. Ł. Wiraszka, Frankfurt am Main.
- B. Leś, 1981, *Kościół w procesie asymilacji Polonii amerykańskiej. Przemiany funkcji polonijnych instytucji i organizacji religijnych w środowisku chicagowskim*, Wrocław.
- J. Lewandowski, 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
- W. Miodunka (red.), 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa-Kraków.
- W.T. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2006, *Język polski w Unii Europejskiej* [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa, s. 177–186.
- W.T. Miodunka, 2010, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LXVI, s. 51–71.
- W.T. Miodunka, 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria” IX, nr 1(17), s. 199–226.
- W.T. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2018, J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, „Poradnik Językowy” z. 7, s. 110–114.
- W.T. Miodunka, J. Tambor i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice (w skład zespołu autorskiego wchodziło: A. Achteulik, R. Cudak, D. Krzyżyk, J. Mazur, W. Miodunka,

- B. Niesporek-Szamburska, K. Ożóg, A. Pawłowski, D. Praszałowicz, A. Se-retny, R. Szul, A. Tambor, J. Tambor, T. Zgółka).
- A. Pawłowski, 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej* [w:] J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 113–147.
- A. Pawłowski, 2015, *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 143–155.
- A. Pilch (red.), 1984, *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)*, Warszawa.
- D. Praszałowicz, 1986, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna. Studium porównawcze trzech wybranych odmian instytucji*, Wrocław.
- H. Pułaczewska, 2017, *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*, Łódź.
- E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.) 2006, *Na chwałę i pożytek nasz wza-jemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa.
- E. Sękowska, 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Warszawa.
- E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy ba-dawcze*, Kraków.
- A. Stepkowska, 2019, *Pary dwujęzyczne w Polsce*, Poznań.
- S. Szlifersztejn (red.), 1981, *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyj-nych*, Wrocław.
- B. Szydłowska-Ceglowa (red.), 1992, *Polonia w Europie. Praca zbiorowa*, Poznań.
- B. Szydłowska-Ceglowa, 1992, *Przemiany języka polskiego na emigracji. Mecha-nizmy i tendencje* [w:] B. Szydłowska-Ceglowa (red.), *Polonia w Europie*, Po-znań, s. 177–208.
- A. Walaszek (red.), 2001, *Polska diaspora*, Kraków.
- A. Walaszek, 2001, *Polska diaspora* [w:] A. Walaszek (red. nauk.), *Polska dia-spora*, Kraków, s. 7–29.
- K. Wróblewska-Pawlak, 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach ada-ptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- K. Zechenter (red.), 2015, *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A Guide for Parents of Bilingual Children*, Londyn.
- A. Żurek, 2016, *Badania polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)*, „LingVaria” XI, nr 1(21), s. 191–200.
- A. Żurek, 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

***Popularising, preserving, and teaching Polish all over the world  
in the period 1918–2018,  
Part III: Research on Polish communities, their language and culture,  
Polish-foreign bilingualism, and teaching Polish across the world  
in the period 1970–2018***

Summary

Part three of the paper concerning the Polish language around the world in the period 1918–2018 is dedicated to discussing academic studies analysing the process of preserving and passing on the Polish language in the countries where Polish communities have settled, dissertations on Polish-foreign bilingualism in Sweden, Brazil, Austria, Argentina, Australia, France, Germany, UK, Poland, Belarus, and Ukraine, and finally, studies describing teaching Polish as a foreign language, as a heritage language, and as a second language.

Part one of the paper concerning the Polish language around the world in the period 1918–2018 ended with the statement that the ambitious action plans of the pre-war Polish authorities lacked the base in the form of the knowledge of the transformations of the Polish communities all over the world and aid for teaching Polish as a foreign language. Part three presents the important sociolinguistic output referring to the Polish language across the world, Polish-foreign bilingualism, and multilingualism, and finally, to teaching Polish as a foreign, second, and heritage language, which contributes to the flourishing Polish glottodidactics. There are currently no ambitious actions on the part of the state authorities addressing the evolving Polish glottodidactics, which relies on ad-hoc undertakings of university glottodidactics centres.

**Keywords:** Polish language across the world – bilingualism – Polish as a foreign, heritage, second language – teaching Polish – glottodidactics – language policy.

Trans. Monika Czarnecka