

E|I|Ree|migracyjny język polski

EWA LIPIŃSKA
ANNA SERETNY

Polszczyzna ma różny status dla swoich użytkowników – może być językiem ojczystym, pierwszym, drugim, odziedziczonym, obcym, edukacyjnym. Rozróżnienia terminologiczne są istotne z dwu powodów. Po pierwsze – bez precyzyjnego nazywania rzeczy i zjawisk, w tym bez ścisłości w posługiwaniu się terminami, nie ma mowy o dyskursie naukowym. Po drugie – w glottodydaktyce status języka (obszar poznania) ma bardzo określone konsekwencje praktyczne (obszar działania) – w inny sposób naucza się bowiem języka ojczystego, inaczej drugiego, obcego czy edukacyjnego.

W życiu osób, które decydują się na migrację, zachodzą zmiany obejmujące wiele aspektów funkcjonowania, z czym migranci się liczą (np. inna praca i otoczenie, rozłąka z rodziną, brak znajomych, zanurzenie w nowym języku), często jednak umyka im sprawa języka ojczystego. „Kierunek” emigracyjny spowoduje, że język ten ulegnie modyfikacji, niekiedy zaniedbaniu, a nawet porzuceniu. Reemigracyjny oznacza zwykle próbę powrotu do poprzedniego środka komunikacji, a imigracyjny – konieczność uczenia się nowego kodu. Ma to ścisły związek ze statusem przyjmowanym przez język na skutek zmiany miejsca i czasu pobytu w nim; wynika też z przynależności przemieszczających się ludzi do określonych pokoleń.

Migracja stwarza szansę na osiągnięcie dwujęzyczności, ale nie wszyscy z tej szansy korzystają, gdyż najczęściej stają się użytkownikami dwu języków, którymi władają w niejednakowym stopniu (zob. Lipińska 2015). W niniejszym tekście opisujemy to zjawisko. Pokazujemy również zmiany statusu polszczyzny, które są następstwem e/i/reemigracji. Ich konsekwencje bywają trudne szczególnie dla dzieci, gdyż ich język za granicą nie ma szans na równie intensywny rozwój jak w Polsce, stając się odziedziczonym (JOD); po powrocie/przyjeździe¹ musi zaś szybko przeobrazić się w język edukacyjny (JSE).

Pokolenia a odmiany polszczyzny i jej status

Rodzaj i jakość polszczyzny, jaką członkowie zbiorowości polonijnych posługują się poza Polską oraz jej różny status, to często wynik przynależności do określonego pokolenia (zob. tab. 1 i schematy 1 i 2). Emigranci bezpośredni – dorośli, tworzący pokolenie emigracyjne, używają „zagranicznego” języka polskiego, który do chwili osiedlenia się w nowym państwie był dla nich ojczystym, należącym do zbioru odmian krajowych. Poza Polską język ten traci swoją prymarną funkcję, przyjmując sekundarną. Dzieci tych emigrantów posługują się już językiem odziedziczonym, a następne pokolenie najczęściej traktuje polszczyznę jak język obcy.

¹ Zjawisko reemigracji rozważamy wyłącznie z perspektywy języka i problemów z nim związanych, mając pełną świadomość, że nakładają się one na bóle adaptacyjne, emocjonalne, psychiczne, a nawet psychofizyczne, zob. m.in. H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak (red.), 2010; H. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015, 2016; K. Białek (red.), 2015.

TABELA 1. Pokolenia i ich języki (poza Polską)

POKOLENIE	JĘZYK POLSKI
Pokolenie emigracyjne → dorośli, bezpośredni e/imigranci	„zagraniczny” język ojczysty
Pokolenie polonijne I → ich dzieci (w tym: zerowe)	język odziedziczony
Pokolenie polonijne II → ich wnukowie	język obcy

(źródło: opracowanie własne)

SCHEMAT 1. Zmiana statusu polszczyzny u dorosłych



SCHEMAT 2. Zmiana statusu polszczyzny u dzieci



(źródło: opracowanie własne)

Polszczyzna krajowa a zagraniczna

Przez polszczyznę krajową rozumie się język służący do codziennej komunikacji z różnymi jej uczestnikami we wszystkich sytuacjach. Rozwija się żywiołowo nie tylko w swojej wersji standardowej, lecz także w rozmaitych wariantach. Kod używany za granicą nie nadąża za naturalnym rozwojem polszczyzny w kraju. Ulega swego rodzaju zamrożeniu, skostnieniu, co często dobrze mu służy, bo pomaga zachować czystość i poprawność, sprawia jednak, że ma on postać nieco archaiczną, niewspółczesną (zob. Lipińska, Seretny, Turek 2016). Mowa o wersji standardowej, którą wszyscy Polacy (bez względu na wykształcenie) powinni władać, by wszędzie móc się porozumieć z rodakami. Stanowi ona nasze wspólne narzędzie komunikacji.

W polszczyźnie zagranicznej stopniowo pojawiają się odchylenia od normy, które narastają w miarę wydłużania się okresu przebywania migrantów poza polskim żywiołem językowym. Powodem jest słabszy kontakt z nią oraz liczne ograniczenia w jej używaniu, np. zawężenie zakresu rejestrów (do nieformalnego, poufałego, naturalnego i czasem intymnego) czy sfer (tylko do prywatnej), co pociąga za sobą zredukowanie liczby ról komunikacyjnych w interakcjach. Język polski poza Polską jest więc używany z małą częstością, nie z wszystkimi uczestnikami aktów komunikacji i w wybranych sytuacjach. Przede wszystkim jednak ulega wpływowi kodu miejscowego,

a to znacznie zmienia jego istotę. Trzeba też pamiętać, że część emigrantów „wywozi” nie język ogólnopolski, lecz jego odmianę regionalną lub gwara, i taką postacią polszczyzny się posługuje, taką przekazuje dzieciom oraz wnukom. Dotyczy to na ogół osób słabiej wykształconych, które też nierzadko bezrefleksyjnie posługują się mieszkanką tej właśnie wersji i nowego, słabo znanego kodu. Mówimy tu o języku polonijnym, który nie jest uniwersalnym kodem dla wszystkich Polaków. Co więcej – przedstawiciele różnych Polonii, zwłaszcza ci mieszkający na obczyźnie od dawna lub „od zawsze”, mogą mieć trudności we wzajemnej komunikacji (zob. Lipińska, w druku).

Język odziedziczony

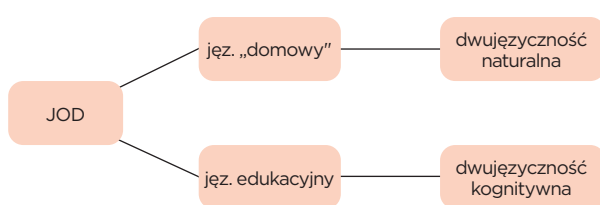
Językowi odziedzicznemu (JOD) poświęcono już bardzo wiele publikacji (zob. m.in. Valdés 2000, 2001; Fishamn 2001; van Deusen-Scholl 2003; Carreira 2004, Polinsky, Kagan 2007; Lipińska, Seretny 2012a, 2012b, 2012c; Montrul 2013; Lipińska, Seretny 2013, 2016; Żurek 2016). Termin ten odnosi się do polszczyzny używanej poza „macierzą”, nabywanej w sposób naturalny, tak jak każdy pierwszy kod. Może ona mieć większość cech języka polonijnego lub standardowego – zależy to od konkretnych sytuacji, ale jeśli jest używana jedynie w wersji słuchowo-ustnej, jej użytkowników nazywa się MJOD (mówiący językiem odziedziczonym, ang. *heritage language speakers* – HLSs).

Język odziedziczony zazwyczaj jest środkiem porozumiewania się w obszarach związanych z najbliższym otoczeniem, co powoduje jego niepełny rozwój, widoczny m.in. w ubóstwie leksykalnym, brakach w zakresie kompetencji gramatycznej, znacznych nieraz zniekształceniach wymowy i intonacji, niedostatkach wiedzy (socjo)kulturowej. Jeśli jednak staje się przedmiotem i środkiem nauczania w polskich szkołach, scala się z nauczaniem tam i używanym językiem *literackim*, stając się EJOD (edukacyjnym JOD, którym władają *heritage language learners* – HLLs). Oddaje wtedy w pełniejszym zakresie historyczno-kulturowo-emocjonalną istotę polskości, a uczącym się pozwala mocniej poczuć przynależność do kultury przodków. Użytkownicy kodu w takiej postaci mają kompetencje językowe znacznie rozszerzone w porównaniu do osób posługujących się nim jedynie w mowie.

Dwujęzyczność dorosłych i dzieci

Odróżnienie języka *odziedziczonego* mówionego („domowego”) od jego wariantu edukacyjnego w wersji mówionej i pisanej u pokolenia polonijnego skutkuje podziałem *dwujęzyczności* na *naturalną* i *kognitywną* (zob. schemat 3).

SCHEMAT 3. Dwujęzyczność naturalna a kognitywna



(źródło: opracowanie własne)

Dwujęzyczność naturalna kształtuje się w toku bezpośrednich interakcji (znajomość drugiego języka w odmianie mówionej), tymczasem istotą dwujęzyczności kognitywnej jest wzmacnianie *przyswajania* kodu systematycznym *uczeniem się* go (znajomość drugiego języka w odmianie mówionej i pisanej) (zob. Lipińska 2015).

Na emigracji są duże szanse na osiągnięcie dwujęzyczności, nie jest ona jednak dana raz na zawsze, należy więc ją pielęgnować zarówno poza Polską, jak i po powrocie/przyjeździe do ojczyzny. W pierwszym przypadku dorośli emigranci mogą ją osiągnąć pod warunkiem, że zadbają o kultywowanie polskiego, ale też bardzo dobrze opanują język kraju osiedlenia. Dzieci natomiast muszą włożyć wiele trudu w opanowanie/rozwój polszczyzny (zob. Lipińska 2015), gdyż język lokalny niejako sam wnika w ich życie dzięki edukacji szkolnej, kontaktom z rówieśnikami, zanurzeniu w nowej kulturze itp. (zob. schemat 4).

SCHEMAT 4. Dwujęzyczność dorosłych (A) i dzieci (B) na emigracji



Źródło: opracowanie własne

W drugim przypadku, w sytuacji całkowitego zanurzenia w języku ojczystym, dla dorosłych powracających „do korzeni” koniecznością jest dbałość o zachowanie umiejętności zdobytych w języku kraju czasowego osiedlenia w zakresie receptywnym (czytanie, oglądanie filmów) i produktywnym (pisanie listów, maili czy innych tekstów oraz mówienie). Dotyczy to też dzieci, które nie przebywały poza Polską zbyt długo, a opuściły ją z dobrą znajomością polszczyzny. Natomiast te dzieci, które nie powracają, ale przyjeżdżają do Polski, muszą jednocześnie

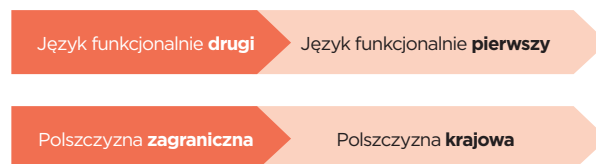
wdrażać się w nowy dla nich system szkolny i opanowywać język zazwyczaj na zasadzie powtórnego uczenia się, nie porzucając przy tym kodu kraju dotychczasowego pobytu.

Należy pamiętać, że trwanie bilingwizmu może być ograniczone w czasie i formie w zależności od wielu czynników, w tym: prestiżu języka kraju przyjmującego, pracy/szkoły, nastawienia do polskości oraz typu emigracji (planowanej czy rzeczywistej) (zob. Lipińska 2014).

Powroty – łatwiejsze dla dorosłych i niełatwe dla dzieci

Dorośli w Polsce stają się ponownie użytkownikami polszczyzny krajowej, a ich język, jeśli na obczyźnie posługiwali się odmianą standardową, wymaga jedynie niewielkiego odświeżenia (zob. Lipińska, Seretny, Turek 2016). Gdy używali języka polonijnego, proces powrotu do „polskiego” polskiego jest nieco dłuższy, rzadko jednak wiąże się z koniecznością jego nauki. W obu przypadkach zmienia się status polszczyzny – z języka funkcjonalnie drugiego staje się znów funkcjonalnie pierwszym (zob. schemat 5).

SCHEMAT 5. Zmiana statusu polszczyzny w wyniku reemigracji u dorosłych



(źródło: opracowanie własne)

Przeobrażenia te nie są duże, bowiem dorośli w chwili wyjazdu posługiwali się kodem w pełni ukształtowanym, który na obczyźnie, jeśli uległ przemianom, to zazwyczaj niewielkim (choć zależy to od wielu czynników, przede wszystkim zaś od stosunku do polskości). Obecność w wypowiedziach dorosłych elementów charakterystycznych dla polszczyzny polonijnej (np. nieco innej intonacji, zapożyczeń, kalk) rzadko staje się przyczyną porażki komunikacyjnej. Innymi słowy, ich język na ogół nie odbiega od tego, którym mówią ich równolatkowie w kraju.

Rodzice, dla których po powrocie do kraju polszczyzna pozostaje językiem pierwszym/ojczystym, nie wiedzą na ogół, że u ich pociech na skutek przemieszczania się kod (nie w pełni zresztą ukształtowany) będzie kilkakrotnie ewoluować. Dla dzieci migrujących wraz z rodzicami język polski, który w kraju miał status języka pierwszego, na emigracji staje się odziedziczonym (zob. schemat 6A), a po powrocie jest przez jakiś czas drugim, by ponownie

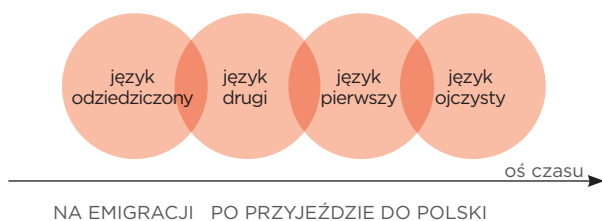
przeobrazić się w pierwszy. Dla dzieci urodzonych poza Polską od razu ma status odziedziczonego, po przyjeździe – drugiego, który musi stać się przynajmniej funkcjonalnie pierwszym (zob. schemat 6B).

SCHEMAT 6. Zmiana statusu polszczyzny u dzieci w wyniku reemigracji (A) lub przyjazdu (B)

A: POKOLENIE ZEROWE



B: POKOLENIE POLONIJNE



(źródło: opracowanie własne)

Wynika z tego, że dzieci z polskich rodzin z doświadczeniem migracji potrzebują podobnego wsparcia jak dzieci cudzoziemskie, ponieważ znajomość polszczyzny wyniesiona z domu, czasem nawet wzmocniona edukacją szkolną, nie jest wystarczająca², żeby mogły swobodnie rozpocząć lub kontynuować w Polsce naukę, której fundamentem jest JSE³. Ich problemy językowe są zaskakujące dla nauczycieli i rodziców, którzy są przeświadczeni, że młodzi migranci mówiący po polsku⁴ wszystko rozumieją i potrafią się odnaleźć w szkolnej rzeczywistości. I jedni, i drudzy nie mają jednak świadomości, że język w funkcji komunikacyjnej i w funkcji poznawczej to wymiary diametralnie różne, tylko po części nakładające się na siebie.

Polszczyzna jako narzędzie poznania, czyli o języku szkolnej edukacji

Język szkolnej edukacji (JSE) nie ma na razie (glotto)dydaktyce polonistycznej ustalonej definicji. Określenia tego

używa się zazwyczaj w odniesieniu do szeroko rozumianego dyskursu dydaktycznego na poziomie szkolnym (zob. Seretny 2018). Dla nauczycieli JSE jest środkiem transferu wiedzy, dla uczniów zaś – narzędziem jej zdobywania, przy czym i jednym, i drugim umożliwia werbalizację przekazywanych/przyswajanych treści. Takie myślenie o JSE zapoczątkował w latach 80. ubiegłego wieku kanadyjski badacz Cummins (1982), wprowadzając rozróżnienie na podstawowe umiejętności komunikacyjne – BICS (*basic interpersonal communication skills*) i edukacyjną biegłość językową – CALP (*cognitive academic language proficiency*) (zob. diagram 1). Te pierwsze użytkownicy wykorzystują ją na co dzień w działaniach w pełni (A) lub częściowo (B) skontekstualizowanych, które podejmują głównie w sferze prywatnej i społecznej. Do ich realizacji wystarcza znajomość leksyki codziennej oraz podstawowych struktur gramatycznych i to głównie w mowie. Dzięki CALP natomiast użytkownicy są w stanie sprawnie posługiwać się językiem w sferze edukacyjnej, w sytuacjach niemal całkiem pozbawionych kontekstu (D). Służy im on także jako narzędzie poznania (C i D) i umożliwia uczenie się. Końcem CALP są kompetencje lingwistyczne: złożona składnia, typowa dla języka pisanego oraz słownictwo, którego znajomość liczy się w dziesiątkach tysięcy jednostek.

Podstawowe umiejętności komunikacyjne, choć niezwykle ważne, gdyż bez nich trudno rozwijać CALP, są w istocie rzeczy jak czubek góry lodowej. Edukacja szkolna opiera się na przekazie werbalnym, sprawność językowa ma zatem zasadnicze znaczenie dla rozwoju kompetencji przedmiotowych, stanowiąc ich integralną część, gdyż to ona umożliwia procesy myślowe wyższego rzędu, tworzenie znaczeń, rozumowanie itp. Nie da się czynnie uczestniczyć w zajęciach szkolnych, znając jedynie najczęściej używane wyrazy języka ogólnego, szereg potocznych i proste struktury morfosyntaktyczne właściwe językowi mówionemu. A to zazwyczaj jest „stan posiadania” dzieci reemigranckich, przy czym im są starsze, tym ich początkowy potencjał językowy w polszczyźnie jest mniejszy (w porównaniu z polskimi równolatkami). Umiejętności CALP, rozwinięte w języku kraju dotychczasowego zamieszkania, nie podlegają prostemu transferowi, co bywa dla nich niekiedy powodem dodatkowej frustracji, gdyż, rozumiejąc zagadnienie, nie potrafią go odpowiednio zwerbalizować⁵.

Nauka w szkole wiąże się nie tylko z koniecznością opanowania kompetencji merytorycznych, czyli językowych

2 Ze względu na ograniczone poza krajem możliwości dostępu do danych językowych (ilość) i ich zbyt małe zróżnicowanie (jakość).

3 Inne określenia to: język edukacyjny, polszczyzna edukacyjna, język w szkolnej edukacji (zob. Szybura 2016; Seretny 2018).

4 Komunikacja dzieci/młodzieży, choć zazwyczaj płynna, często daleka jest od poprawności.

5 Szerzej na temat problemów uczniów reemigranckich, zob. Lipińska, Seretny (2017, 2018).

TABELA 1. Umiejętności użytkownika a poziom wymagań poznawczych

BICS: UMIEJĘTNOŚCI MAŁO WYMAGAJĄCE POZNAWCZO	
PEŁNY KONTEKST	A
	B
C	D
OGRANICZONY KONTEKST	A
	B
C	D
D	E

CALP: UMIEJĘTNOŚCI STAWIAJĄCE WYSOKIE WYMAGANIA POZNAWCZE

(Cummins, 1982)

i przedmiotowych, lecz także psychospołecznych⁶. Uczniowie po powrocie/przyjeździe do Polski muszą więc też wiedzieć, jak radzić sobie w szkolnej rzeczywistości, bo – poza językiem w innej „wersji” – nowe są w niej też obowiązujące reguły, nowi koledzy, osoby uczące. Poza językowymi warto więc rozwijać u tych uczniów również umiejętności heurystyczne, by umieli dostrzegać „istotę obserwowanych zdarzeń, analizując, wnioskując, zapamiętując itp.” (ESOKJ 2003: 99). Bezrefleksyjna imitacja, czyli przenoszenie doświadczeń z jednego obszaru na inny, prowadzi zazwyczaj donikąd.

Reasumując: opanowanie języka szkolnej edukacji w zakresie oczekiwanym na danym etapie kształcenia jest dla młodego (i/ree)migranta warunkiem koniecznym, aby mógł funkcjonować w nowej rzeczywistości. Język odziedziczony musi więc przeobrazić się w język pierwszy, stając się z czasem ojczystym, zarówno w wymiarze komunikacyjnym, jak i edukacyjnym. Przeobrażanie to nie zachodzi jednak samoistnie, lecz wymaga stymulacji w postaci właściwie ukierunkowanych, odpowiednio prowadzonych zajęć, do których przygotowania i prowadzenia konieczne są kompetencje glottodydaktyczne (nauczyciela języka) i merytoryczne (nauczyciela przedmiotu).

Wnioski

Celem rozróżnień terminologicznych poczynionych w niniejszym tekście oraz naświetlenia występujących w nim

pojęć jest próba wprowadzenia pewnego uporządkowania do ważnego w glottodydaktyce polonistycznej obszaru badań, jakim jest proces nauczania oraz przyswajania/uczenia się języka w Polsce i poza nią. Uporządkowanie to wydaje się istotne tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Do obowiązków badaczy należy bowiem precyzyjne ujmowanie przedmiotu poznania, a język polski nie jest, jak starałyśmy się unaocznic, terminem jednoznacznym. Dydaktycy zaś, pracujący w szkołach zarówno w Polsce, jak i poza nią, muszą wiedzieć, jakiego polskiego uczą, gdyż przy planowaniu procesu kształcenia nie mogą pominąć takich czynników, jak biografia językowa uczniów, ich przeszłość edukacyjna, kontekst nauczania i jego cele.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, K. (red.) (2015), *(Z) Powrotem w Polskę – wyzwania i potencja powracających do Polski*, Warszawa: ORE.
- Carreira, M. (2004), *Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language earner'*, „Heritage Language Journal”, nr 2, s. 1–25.
- Cummins, J. (1982), *Bilingualism and minority language children*, Toronto: OISE Press.
- van Deusen-Scholl, N. (2003), *Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations*, „Journal of Language. Identity and Education”, nr 2(3), s. 211–230.

6 Te pierwsze nazywane są niekiedy twardymi, drugie – miękkimi.

- *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003), Warszawa: CODN.
- Fishman, J.A. (2001), *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, w: J. Kreeft Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.) *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, Washington, DC & McHenry: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 81–99.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i in. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i in. (2016), *Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą – praktyczne wskazówki dla psychologów*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 52 (66).
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kwiatkowska, A., Roszak, J. (red.) (2010), *Drogi i rozdroża: migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku: analiza psychologiczno-socjologiczna*, Kraków: Nomos.
- Lipińska, E. (2014), *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 2, s. 5–18, polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2014/12/polski_w_niemczech.pdf.
- Lipińska, E. (2015), *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” nr 2 (20), s. 55–68.
- Lipińska, E. (w druku), *Język polonijny czy języki polonijne?*, „Postscriptum Polonistyczne”.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012a), *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, pod red. naukową B. Skowronka, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 111–128.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012b), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 228.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012c), *„Język odziedziczony” w szkołach polonijnych*, „Głos Nauczyciela”, R. XXVII/nr 1, s. 65–68.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2013), *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL*, Kraków, 23–24.09.2013 r., s. 16, www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45–61.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2017), *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów*

- uczniów*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Kraków: Universitas, s. 263–286.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2018), *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia i/(re)emigranta*, [w:] P. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 83–102.
- Lipińska, E., Seretny, A., Turek, P. (2016), *Ta sama, lecz nie taka sama polszczyzna Polaków z zagranicy, cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 1–14.
- Montrul, S. (2013), *How „Native” Are Heritage Speakers?* „Heritage Language Journal”, nr 10, s. 153–177.
- Polinsky, M., Kagan, O. (2007), *Heritage languages: in the ‘wild’ and in the classroom*, „Language and Linguistics Compass”, nr 1(5), s. 368–395.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Szybura, A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Valdés, G. (2000), *The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching Professionals*, [w:] O. Kagan, B. Rifkin (red.), *Teaching and Learning Slavic Languages and Cultures*, Bloomington, Indiana: Slavica, s. 375–402.
- Valdés, G. (2001), *Heritage language students: Profiles and possibilities*, [w:] J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC & McHenry: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 37–77.
- Żurek, A. (2016), *Badanie polszczyzny odziedziczonej na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego*, „LingVaria”, nr 1, s. 191–202.

DR HAB. EWA LIPIŃSKA Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka licznych podręczników, artykułów i monografii z zakresu glottodydaktyki oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.

DR HAB. ANNA SERETNY Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, związana z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii, podręczników oraz licznych artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny jako języka obcego/drugiego, a także dydaktyką języka odziedziczonego. Interesuje ją również leksykalny wymiar polszczyzny jako języka szkolnej edukacji.