

JACEK SERWAŃSKI
Poznań

O PERSPEKTYWACH NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLNICTWIE POLONIJNYM (NA PRZYKŁADZIE CHICAGO)¹

W niniejszym artykule zamierzam zarysować perspektywy nauczania języka polskiego w skupiskach polonijnych, biorąc za podstawę aktualny stan wiedzy o współczesnym szkolnictwie etnicznym. Używając słowa „perspektywy” chcę w swych rozważaniach sięgnąć poza zakres tego, co piszący o oświacie polonijnej często określają słowem „potrzeby”. Zamierzam zatem sformułować pewne prognozy odnośnie do przyszłego kształtu oświaty polonijnej w bardziej odległym czasowo okresie, który obejmuje trzecie, czwarte i kolejne pokolenia polonijne.

Stwierdzić należy, że zwłaszcza w ostatnich kilku latach nastąpił znaczny postęp w rozpoznaniu aktualnych problemów szkolnictwa polonijnego w wielu krajach. Rozwinięto także badania dotyczące dziejów oświaty polonijnej w różnych skupiskach Polonii na świecie². Stale jednak nie dysponujemy pełnymi danymi i analizami stanu ilościowego, struktury, kadry, bazy materialnej itd. szkół polonijnych. Szeroko dyskutowane są kwestie z zakresu teorii i metodyki nauczania języka polskiego w szkolnictwie polonijnym; nadal czekają one na pełne opracowanie przez językoznawstwo stosowane. Najczęściej wymieniane potrzeby oświaty polonijnej obejmują szeroki rejestr; spośród omawianych przez wielu badaczy i praktyków kwestii podać należy przede wszystkim: niedostatek odpowiednich podręczników, pomocy naukowych, programów, kwalifikowanej kadry pedagogicznej, bazy materialnej szkół, nierówność wobec praw nauki języków innych grup etnicznych, brak koordynacji wysiłków i zamierzeń środowisk polonijnych i w Polsce.

Pomimo luk w badaniach nad oświatą polonijną, można jednak starać się określić, jaki kształt przybierze w niej nauka języka polskiego. Wskazówek dostarczają wspomniane wyżej potrzeby, analogie z rozwo-

¹ Artykuł jest rozszerzoną wersją komunikatu przedstawionego na sympozjum nt. szkolnictwa polonijnego po II wojnie światowej, które odbyło się na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w dniach 24-25 XI 1980 r.

² O aktualnym stanie i głównych kierunkach badań nad szkolnictwem polonijnym piszą ostatnio A. Kopruckowniak i R. Kucha, w: *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*. Pod red. A. Kopruckowniaka. Lublin 1980 s. 3-37.

jem szkolnictwa innych grup etnicznych, kwestie identyfikacji narodowej, przeobrażenia skupisk polonijnych itp. Oczywiście analiza taka może mieć tylko charakter wstępny i nie wyczerpuje zagadnienia, tym bardziej, że nie uwzględnia specyficznych warunków różnych krajów osiedlenia Polonii. W swym artykule posługuję się przykładem szkolnictwa polonijnego w Chicago, znanego mi z autopsji.

*

W państwach o charakterze wielokulturowym sprawy szkolnictwa etnicznego, propagującego język i kulturę poszczególnych zbiorowości etnicznych, zajmują w ostatnich latach ważne miejsce. Z badań J. A. Fishmana wynikają dane o coraz to większej liczbie tego typu szkół w Stanach Zjednoczonych. Zastrzegając, że nie wszystkie szkoły udało się uwzględnić, Fishman oblicza, że w końcu lat siedemdziesiątych ich liczba wynosiła około 5 tys. Dwadzieścia lat wcześniej, na początku lat sześćdziesiątych, w USA działało około 2 tys. etnicznych szkół języka ojczystego³.

Badacze szkolnictwa etnicznego są przekonani, że jego renesans jest trwały, że w nim właśnie leży przyszłość starań o podtrzymanie znajomości języka i tradycji kulturowych poszczególnych grup etnicznych.

Nie dysponujemy pełnymi danymi, by ocenić liczebnie i jakościowo współczesne szkolnictwo polonijne w USA. Warto zaznaczyć, że J. A. Fishman podkreśla jego niedostępność dla badacza inspirowanego przez rządowy program badawczy⁴. Ze znanych mi danych szacunkowych wynika, iż w Stanach Zjednoczonych w roku 1966 działało 215 szkół sobotnich dla 16 tys. dzieci i młodzieży⁵. Dla lat siedemdziesiątych podaje się liczby około 400 szkół⁶ i 310 szkół polonijnych o bliżej nieznanej liczbie uczniów⁷.

W takim kontekście rozważmy niektóre aspekty pracy szkół polonijnych na przykładzie Chicago. Stan, strukturę i przeobrażenia chicagowskiej oświaty polonijnej w dekadzie lat siedemdziesiątych omawiam

³ J. A. Fishman. *Ethnic Community Mother Tongue Schools in the USA.: Dynamics and Distributions*. „International Migration Review” vol. XIV no 2. Summer 1980 s. 235.

⁴ Tamże s. 236.

⁵ „Polish-American Journal” nr 3 (1966) — cyt. za: J. Miąso. *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 1970 s. 276.

⁶ H. Lampasiak. *Nauka języka polskiego w środowiskach polonijnych. Stan obecny i perspektywy*. „Problemy Polonii Zagranicznej” t. IX (1974) — przedruk w: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*. Pod red. J. Lewandowskiego. Warszawa 1980 s. 33.

⁷ Wypowiedź ks. P. Tarasa, w: *Stan i kierunki rozwoju oświaty polonijnej* Red. naukowa W. Kucharski. Lublin 1978 s. 107-103.

szeroko w osobnym artykule⁸; tutaj przytoczę tylko najistotniejsze dane. Wśród placówek prowadzących naukę języka polskiego największą rolę odgrywa system szkółek sobotnich, działających jako etniczne sobotnie szkoły środowiskowe, zorganizowane wysiłkiem samej Polonii. Ogółem w kolejnych latach szkolnych po 1975 r. działało na terenie metropolii chicagowskiej od 12 do 15 szkół sobotnich przedmiotów ojczystych, 3 gimnazja i 3 przedszkola. Skupiały one od 1600 do 2000 uczniów, a uczyło w nich od 70 do 80 nauczycieli⁹.

Wobec postępujących procesów akulturacji i amerykanizacji Polonii szkolnictwo polonijne będzie musiało zmienić charakter i formy swej działalności. Powstaje zatem pytanie, jakie elementy uznać trzeba za decydujące dla utrzymania systemu szkolnictwa polonijnego w Chicago i innych zbiorowościach polonijnych na świecie. Na pierwszy plan wysunąłbym trzy zasadnicze aspekty: 1. rozwój teorii nauczania języka polskiego, jako języka obcego, zgodny z wymaganiami Polonii; 2. podniesienie poziomu przygotowania fachowego nauczycieli oraz 3. powiązanie oświaty polonijnej z systemem powszechnej oświaty publicznej. Moim zdaniem na tych trzech grupach zagadnień powinna nastąpić koncentracja wysiłków, gdyż one to właśnie zadecydować mogą o przyszłym kształcie etnicznego szkolnictwa polonijnego i jego roli dla Polonii w świecie. Problemy te analizuję kolejno poniżej.

*

Wydaje się, że podstawowe warunki istnienia i rozwoju oświaty polonijnej można sprowadzić do wspólnego mianownika, który stanowi szeroko pojmowany rozwój teorii i metodyki nauczania języka polskiego jako języka obcego. Badania w polonijnych szkołach sobotnich wykazują, że nasila się w nich nauczanie dzieci i młodzieży w ogóle nie mówiących po polsku i w tym też kierunku będzie zmierzać oświata polonijna. Kierunek taki zgodny jest z obserwacjami J. A. Fishmana, który podkreśla, że etniczne szkoły języka ojczystego w USA nie są obecnie tworzone dla dzieci urodzonych poza USA i nie znających języka angielskiego. Wprost przeciwnie, obejmują one zwłaszcza dzieci urodzone w USA, angielskojęzyczne, z rodzin o „podłożu” języka innego niż angielski¹⁰.

Wydaje się, że obecnie, z pewnym opóźnieniem wobec innych grup etnicznych, zmiana profilu szkolnictwa etnicznego obejmuje także Polonię. Okresem takich właśnie przemian są ostatnie lata. W każdym roku

⁸ J. Serwański. *Niektóre zagadnienia nauczania języka polskiego w Chicago w latach siedemdziesiątych*. „Rocznik Polonijny” R. 2 (1981) s. 160-171.

⁹ Tamże s. 166.

¹⁰ Fishman, jw. s. 241.

wśród Polonii w USA zaczyna wzrastać liczba dzieci nie znających w ogóle języka polskiego. Kwalifikują się one na kursy językowe dla początkujących. Są to dzieci Amerykanów polskiego pochodzenia, trzecie lub czwarte pokolenie, a także dzieci z małżeństw mieszanych. Coraz częściej młodzież już nie zna języka polskiego z domu, od rodziny, lub zna go w nikłym stopniu. Staje się to niemal regułą już w trzecim pokoleniu, chyba że w rodzinie są dziadkowie-emigranci z Polski. Zjawisko to trafnie ujmuje Walter Drzewieniecki:

Trzecie pokolenie, już prawie całkowicie zamerykanizowane i najczęściej nie znające języka polskiego, po osiągnięciu pewnego stopnia zamożności, w bardzo wielu wypadkach zaczyna sobie uświadamiać, że znalazło się w próżni kulturowej. Z jednej strony trudno mu wyprzeć się całkowicie przynależności do polskiej grupy etnicznej, z drugiej zaś o historii i kulturze polskiej prawie nie wie nic. W takiej sytuacji często rodzi się chęć odnalezienia korzeni kulturalno-etnicznych¹¹.

Jednocześnie pociąga to za sobą wysiłki zmierzające do zachowania języka ojczystego wśród urodzonych w USA dzieci z rodzin polonijnych. Należy zaznaczyć przy tym, iż nie chodzi tu o istotną konieczność życiową, ale rozwój szkolnictwa polonijnego pojmowany jest w kategoriach obowiązku moralnego¹².

W znanych mi szkołach polonijnych w Chicago szybko zwiększa się liczba klas dla dzieci i dorosłych w ogóle nie znających języka polskiego¹³. Znamienny jest fakt, iż klasy te przyjęto określać tam mianem „klas specjalnych”, co już wskazuje na szczególne, odmienne trudności, jakie stawiają one przed szkołą i nauczycielem. Najistotniejsze z tych trudności wydają się polegać na odmienności metod nauczania.

Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych, w oświacie polonijnej dominować będzie nauczanie na poziomie początkowym, poprzez kolejne etapy zaawansowania nauki języka polskiego, w sposób analogiczny do kursów języków obcych. Powstaje zatem pytanie, w jakim stopniu nauczanie języka polskiego w szkolnictwie polonijnym jest tożsame z nauczaniem języka polskiego cudzoziemców w ogóle nie związanych z Polonią ani z Polską? Można z pewnością przyjąć, że problemy teorii i metodyki nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych

¹¹ W. Drzewieniecki. *Polonijna działalność kulturalno-społeczna w Buffalo (New York)*. W: *Problemy dziejów Polonii*. Pod red. M. M. Drozdowskiego. Warszawa 1979 s. 119.

¹² Zob. np. argumenty na rzecz tworzenia szkół sobotnich, w: *Dlaczego i jak zakładać szkoły języka polskiego. Why and how to establish schools of the Polish language*. Polish Teachers Association in America, Inc. Chicago, Illinois 1975 (powiel.); por. też Fishman, jw. s. 237.

¹³ Serwański, jw. s. 163-164.

w dużej mierze pokrywają się i zazębiają z nauczaniem cudzoziemców spoza środowisk polonijnych, prowadzonym obecnie tak w Polsce, jak i za granicą.

Rozbieżności między nauczaniem w tych dwu środowiskach nie były przedmiotem badań. Zakładać należy, że różni je, przykładowo, stopień intensywności nauki, siła oddziaływania otoczenia polskojęzycznego, jakość znajomości języka polskiego przez nauczyciela itp. Rozbieżności występują na pewno w sferze motywacji; w odniesieniu do Polonii są one często bliższe motywacjom integrującym, zaś dla cudzoziemców — instrumentalnym (np. studenci-obcokrajowcy, podejmujący studia lub pracę w Polsce). Różnice zawierają się także w tym, że w poszczególnych środowiskach Polonii mamy do czynienia z uczniami-użytkownikami (native speakers) jednego i tego samego języka — języka kraju osiedlenia, co skłania do zastosowania zasad metodyki bilingwalnej. Tak więc w wypadku szkolnictwa polonijnego w Stanach Zjednoczonych, metodyka i materiały nauczania języka polskiego jako obcego powinny uwzględniać specyfikę bilingwizmu polsko-angielskiego. Pociąga to za sobą konieczność świadomego przygotowania podstaw i zorganizowania procesu dydaktycznego zgodnego z założeniami glottodydaktyki, na przykład przy wykorzystaniu osiągnięć studiów kontrastywnych polsko-angielskich, podejścia kognitywnego itd.

Mimo zasygnalizowanych rozbieżności, wymagających głębszych analiz, fakt znaczniejszego zainteresowania językiem polskim wśród cudzoziemców rzutuje i na przyszłość oświaty polonijnej. Fakt, iż nauczanie cudzoziemców języka polskiego jest wysoce zbieżne z jego nauczaniem w środowiskach polonijnych — pod warunkiem wyciągnięcia praktycznych wniosków z tej tezy — ma poważne znaczenie. W. Miodunka słusznie zauważa:

Wydaje się bowiem, że nieopłacalne będzie — na pewnych poziomach przynajmniej — przeprowadzenie rozgraniczeń między Polonią i resztą cudzoziemców, nieopłacalne, gdyż prowadzące do zbytnej indywidualizacji metod, a na to nawet najbogatsze państwa lansujące języki światowe nie mogły sobie dotąd pozwolić¹⁴.

Uważam, że dla perspektyw rozwoju oświaty polonijnej takie rozgraniczenie jest nie tylko nieopłacalne ale i niepotrzebne. Tak szkolnictwu polonijnemu, jak i nauczaniu cudzoziemców niezbędna jest natomiast jednolita, nowoczesna metodyka nauczania języka polskiego jako języka obcego, zbliżona do współczesnych teorii dydaktyki języków obcych w świecie.

¹⁴ W. Miodunka. *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*. „Przegląd Polonijny” z. 2 (1977) s. 89.

Z potrzeby tej wynikać powinna korzyść płynąca ze wzajemnej współpracy glottodydaktycznej teoretyków i nauczycieli ze wszystkich typów szkół i placówek prowadzących naukę języka polskiego jako obcego, a więc nauczycieli ze szkół polonijnych, lektorów i wykładowców kursów letnich dla młodzieży polonijnej w Polsce, a także lektorów przygotowujących studentów-obcokrajowców do studiów w Polsce oraz prowadzących kursy językowe w ośrodkach informacji, centrach i instytutach kultury polskiej w poszczególnych krajach.

Nauczanie języka polskiego jako języka obcego stało się w Polsce w poważniejszym stopniu przedmiotem uwagi badaczy i praktyków dopiero niedawno, począwszy od drugiej połowy lat sześćdziesiątych. Zaczęły powstawać różnego rodzaju publikacje z tego zakresu¹⁵. W ich liczbie przeważają zdecydowanie podręczniki, skrypty, zbiory ćwiczeń, antologie itp., opracowane bądź jako „uniwersalne”, niezależnie od języka ojczystego ucznia, bądź jako bilingwalne. Charakteryzują się one zróżnicowaniem według wieku uczących się, poziomu zaawansowania nauki, specjalizacji zawodowej itd. W porównaniu ze stosunkowo dużą liczbą tego rodzaju pozycji, publikowanych tak w kraju, jak i za granicą, odczuwa się wyraźny niedostatek opracowań teoretycznych i metodycznych, mimo coraz bogatszych w omawianym zakresie doświadczeń. Zaznaczyć należy, że istotny przełom przyniósł rozwój badań nad potrzebami oświaty polonijnej, dokonujący się w ciągu kilku ostatnich lat¹⁶. Tym niemniej ukazujące się na ten temat rozprawy i artykuły nie dają syntetycznego obrazu zagadnienia, a ponadto, rozproszone w wielu różnych periodykach, są trudno dostępne. Dopiero w 1980 r. opublikowano w Polsce pierwsze pozycje książkowe z zakresu teorii i metodyki nauczania języka polskiego jako języka obcego, będące zbiorami artykułów¹⁷.

Luki nadal istniejące w omawianym tu zakresie mogą w nadchodzących latach osłabić możliwości utrzymania i propagowania nauki języka polskiego wśród Polonii, na wszystkich poziomach nauczania. Wiadomo bowiem, że bez nowoczesnej teorii nie ma dobrych podręczników i pomocy do nauki, poprawnie i skutecznie prowadzonych kursów. Powszechnie są wśród nauczycieli polonijnych skargi na nikłą przydatność

¹⁵ Ich bibliografię opracował J. Lewandowski. Zob. dział II: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w latach 1950-1980*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego* s. 248-289.

¹⁶ Por. przyp. 2 i 15. Prace obejmują zwłaszcza artykuły, informacje i recenzje publikowane na łamach „Poradnika Językowego” i „Przeglądu Polonijnego”.

¹⁷ Są to: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*. Red. naukowa K. Krakowiak i J. Mańdziuk. Lublin 1980; *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*.

podręczników, powszechnie wytykane i krytykowane ich liczne wady¹⁸. Osobną kwestię stanowią niskie nakłady, słaba jakość wydawnicza, zła dystrybucja; jeszcze inne zagadnienie — to warunki zaakceptowania treści podręczników przez Polonię. Jeżeli nie chcemy, by w przyszłości szkoły polonijne uczyły nieefektywnie, a ponadto archaicznej, sztucznej polszczyzny — pomoce do nauczania muszą powstawać z uwzględnieniem naukowej wiedzy o języku. W. Miodunka dokonał krytycznego przeglądu dorobku badań nad współczesnym językiem polskim, przydatnych do celów nauczania języka polskiego jako języka obcego¹⁹. Artykuł wskazuje, że nadal nie zastosowano w tej dziedzinie wyników najnowszych badań. Podobnie, nasuwa się tu celowość zbierania praktycznych doświadczeń dydaktycznych z terenu oświaty polonijnej, przede wszystkim badań efektywności metod i pomocy do nauczania. Szkoły polonijne mogą stworzyć podstawy do pełnej weryfikacji założeń teoretycznych w warunkach rzeczywistego procesu nauczania, co stanowiłoby dużą korzyść dla całości dydaktyki języka polskiego jako obcego.

*

Omówiona wyżej problematyka, dająca się ująć w pytaniach: kogo uczyć?, jak i czego uczyć?, wymaga uzupełnienia odpowiedzią na pytanie: kto będzie uczył? Problem kadry nauczycielskiej jest trudny już dzisiaj, a obecna sytuacja każe oczekiwać w przyszłości dalszych, poważnych problemów w kompletowaniu kadry szkół polonijnych. Słuszne wydaje mi się stwierdzenie, że o nauczycielach ze szkół polonijnych wiemy jeszcze mniej niż o samych szkołach. Podjęte ostatnio badania ankietowe nie są reprezentatywne, gdyż obejmują niewielką liczbę osób²⁰. Nie dostarczają też pełnych danych o ich przygotowaniu pedagogicznym, ograniczając się do stwierdzenia, że „większość badanych ukończyła szkołę lub studia nauczycielskie”²¹ i wskazując na podnoszenie kwalifikacji poprzez kursy metodyczne i samokształcenie.

W Chicago oświata polonijna jest zdominowana przez nauczycieli i działaczy urodzonych w Polsce, pierwszego pokolenia emigrantów, tak

¹⁸ Zob. np. W. Miodunka. *Aktualny stan pomocy do nauczania języka, literatury i kultury polskiej* (z bibliografią). „Przegląd Polonijny” z. 3 (1978) s. 67-83; tenże. *Nauczanie obcokrajowców współczesnego kodu mówionego*. W: *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej* s. 215-223.

¹⁹ W. Miodunka. *Badania współczesnego języka polskiego z punktu widzenia potrzeb nauczania języka polskiego jako obcego. Stan i potrzeby*. „Przegląd Polonijny” z. 3 (1980) s. 23-33.

²⁰ L. Sychut. *Szkoła polonijna w opinii nauczycieli i uczniów*. W: *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej* s. 172-185.

²¹ Tamże s. 179.

z emigracji powojennej, jak i obecnej emigracji zarobkowej. Przy całym zróżnicowaniu tej grupy osób wiąże się to z dużą kompetencją językową w odniesieniu do czynnej znajomości języka polskiego. Powszechny natomiast wydaje się brak przygotowania teoretycznego w zakresie nauczania języków obcych; nauczyciele w szkołach polonijnych są amatorami, bez pełnej fachowej wiedzy.

Już przed II wojną światową zwracano uwagę na niespójność kadry, przypadkowość doboru i konieczność uzupełniania kwalifikacji²². Pomimo podjętych działań, uwagi te pozostają do dziś aktualne. Wydaje się, że będziemy musieli wkrótce w jeszcze większym zakresie uwzględnić nowy aspekt, a mianowicie podjęcie nauczania w szkolnictwie polonijnym przez osoby, dla których język polski jest językiem obcym. Z uwagi na podeszły wiek będą wycofywać się nauczyciele — emigranci po II wojnie światowej, chociaż jednocześnie uczyć będą przedstawiciele najnowszej emigracji. Na ich miejsce przyjdą reprezentanci kolejnych pokoleń polonijnych, którzy — w razie braku przygotowania polonistycznego — nie będą dysponowali ani czynną znajomością języka polskiego, ani, tym bardziej, wiedzą o nim. Stąd też wydaje się, że nieuchronne jest dalsze ograniczenie pełnej znajomości języka polskiego wśród młodzieży polonijnej. Dobre opanowanie sztuki mówienia, czytania czy pisania stanie się raczej wyjątkiem niż regułą, co obserwuje się już w innych grupach etnicznych w USA. Proces ten postępował będzie tym szybciej, im mniej skuteczna będzie metodyka nauczania, pomoce do nauki i słabsze przygotowanie kadry pedagogicznej.



Z omówionymi już zagadnieniami w istotny sposób łączy się sprawa powiązania szkolnictwa polonijnego z systemem oświaty powszechnej. Jakkolwiek z wielu względów bardzo pożądane byłoby wprowadzanie języka polskiego jako jednego z przedmiotów do programu nauczania w szkołach publicznych czy parafialnych, to jednak w tym zakresie wiele pozostaje w Chicago do zrobienia²³. Z obserwowanej tam sytuacji nie wydaje się wynikać wniosek, że nauczanie języka ojczystego przestanie być prowadzone przez Polonię i przejęte zostanie przez system szkolnictwa powszechnego. Ten ostatni pełnić będzie raczej rolę uzupełniającą. Z punktu widzenia perspektyw rozwoju nauczania języka polskiego jako języka obcego nie jest to sytuacja korzystna, gdyż oznacza niepełne wykorzystanie zdobyczy amerykańskiej glottodydaktyki.

²² Zob. np. Miąsło. *Dzieje oświaty polonijnej* s. 240 oraz A. Szczepański. *Drapacze i śmietniki. Wrażenia amerykańskie*. Wstęp, przypisy i opracowanie tekstu M. M. Drozdowski. Kraków 1979 s. 152.

²³ Szerzej na ten temat zob. Serwański, jw. s. 166-168.

Chicago jest miastem wieloetnicznym, w którym — jak się ocenia — zamieszkują przedstawiciele ponad 80 grup etnicznych. Władze oświatowe dostosowały swą politykę do tego faktu między innymi poprzez wprowadzenie, w połowie lat siedemdziesiątych, w niektórych szkołach publicznych programów kształcenia dwujęzycznego (dwukulturowego). Dają one możliwość uzyskania zaliczenia (credit), równoważnego zaliczeniu jednorocznego kursu języka obcego w szkole średniej. Programy takie obejmują etników — uczniów sobotnich szkół przedmiotów ojczy-
stych.

Polska grupa etniczna niestety nie uzyskała jeszcze dla młodzieży polonijnej pełni praw i przywilejów, w zakresie nauki języka polskiego, z których korzystają już inne grupy etniczne w Chicago. Język polski — według oceny władz oświatowych miasta — nadal należy do grupy języków, których nauczanie na tym terenie nie jest powszechne. Chociaż młodzież polonijna, w ramach wspomnianych wyżej programów, może obecnie przystępować do specjalnego egzaminu ze znajomości języka i kultury polskiej, może podjąć specjalny, indywidualny program nauki pod kierunkiem wyznaczonego nauczyciela, to jednak programy te nie wzbogacają ani nie zastępują polonijnego szkolnictwa etnicznego. Język polski, jako jeden z języków obcych do wyboru dla uczniów szkół średnich, to kolejna szansa wzbogacenia istniejących materiałów do nauczania, opracowanych według przyjętych w amerykańskim szkolnictwie kryteriów.

*

Przedstawione wyżej problemy przyszłości szkolnictwa polonijnego w wieloetnicznym społeczeństwie amerykańskim nie wyczerpują tematu. Zdaję sobie także sprawę, że wobec braku badań nad tymi zagadnieniami moje uwagi mogą być uznane za kontrowersyjne. Tym niemniej wydaje mi się, iż realna szansa zachowania polonijnego szkolnictwa etnicznego wymaga takiego właśnie wyakcentowania kwestii glottodydaktycznych, a uznania spraw organizacyjnych za wtórne.

Podkreślić więc trzeba, że rozwój teorii i metodyki nauczania języka polskiego jako języka obcego powinien wypełniać się we wzajemnych powiązaniach oświaty polonijnej i nauki języka polskiego dla cudzoziemców. Aby uczyć skutecznie, etniczna oświata polonijna nie może ograniczyć się do samej tylko Polonii, ale działać też na zewnątrz, w powiązaniu z instytucjami szkolnictwa powszechnego. Efekt tych działań zaowocowałby stworzeniem jednolitej, nowoczesnej metodyki nauczania języka polskiego, co warunkuje powodzenie tego nauczania. Jeżeli więc założyć, że wzorem innych grup etnicznych w Chicago Polonia będzie

dążyć do utrzymania polonijnych szkół przedmiotów ojczystych, to omówione zagadnienia nabierają cech decydujących. Utrzymaniu szkolnictwa polonijnego i znaczeniu dwujęzyczności sprzyja renesans etniczności. Wrazem ścisłego powiązania języka i etniczności niech będzie jeden z argumentów na rzecz utrzymania oświaty polonijnej, wysuwany przez jej działaczy w Chicago:

Bez języka polskiego, dobrze zakorzenionego i używanego w społeczeństwie polonijnym, na dłuższą metę znikniemy — wraz z polskimi nabożeństwami w kościołach, polską prasą i programami radiowymi i telewizyjnymi, z wzajemną więzią kulturalną — jako polska grupa etniczna w Ameryce. A będzie to ze stratą i dla Ameryki, i dla Polski²⁴.

ON THE PERSPECTIVES OF TEACHING POLISH
WITHIN THE POLISH-AMERICAN SYSTEM OF EDUCATION
(IN THE CHICAGO AREA)

Summary

The paper discusses some of the main factors that are most probable to determine ways of development of the Polish ethnic schooling abroad in the future. The analysis is based on the system of the so-called Saturday schools of Polish in the Chicago area.

Although an extensive research concerning the present state and the history of these schools has been done recently, still much relevant data pertaining to their needs remain unknown. The paper makes an attempt to justify the growing significance of three factors on which a lot of effort to avoid the Polish language loss among Polish-Americans seems to depend. These factors are as follows: 1. development of theory and methods of teaching Polish as a foreign language (TPFL); 2. educating of competent Polish teachers; 3. use of programs within the public education sphere. The basic change that the Saturday schools are undergoing now is connected with the increasing number of English-speaking children born in the U.S.A. of Polish background who, however, do not speak Polish at all. They must study it almost as any foreign language, in a manner similar to the way foreigners learn Polish. The author postulates that joint efforts on the part of applied linguists from Poland and from among Polish Americans be taken in order to introduce modern methods and materials for TPFL, to include it in the language policy and bilingual education programs in the U.S.A., to educate Polish teachers, etc. Provided these measures be taken, the Polish ethnic schools will not disappear.

²⁴ *Dlaczego i jak zakładać szkoły języka polskiego.*