



Małgorzata Latoch-Zielińska

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland

ORCID 0000-0002-2481-6683

Iwona Morawska

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland

ORCID 0000-0001-7866-2272

Wspieranie rozwoju kompetencji kulturowych w środowisku Polonii brazylijskiej

Supporting the development of cultural competence in the Brazilian Polish community

Abstract: The article joins the discussion on the ways of shaping cultural competence in teaching and learning Polish as a foreign language. The pretext for the considerations is the implementation of the project „Polish language beyond borders” financed by the National Agency for Academic Exchange. The activities undertaken were aimed at strengthening the Polish community in Brazil, maintaining Polishness in the world, and increasing the level of knowledge of the Polish language and Polish culture (old and contemporary). The designed activities were built around the idea of popularizing Poland by presenting Lublin and the Lublin region as a region gathering „cultural elements of Polishness”. An additional challenge for the implementation of the title project was the outbreak of the pandemic, which resulted in the transfer of all activities to the virtual space. The article discusses the implemented activities, their values and effectiveness. The observations made are the basis for the formulation of general conclusions and postulates regarding the possibility of remote education of cultural competences as part of learning Polish as a foreign and inherited language.

Keywords: cultural competence, Polish as a foreign and inherited language, interculturalism, remote education methods.

Wprowadzenie

W aktualnych realiach społeczno-kulturowych i edukacyjnych coraz większe znaczenie przypisuje się koncepcjom kształcenia – w tym glottodydaktycznego – które pozwalałyby nie tylko zwiększać efektywność, nowoczesność uczenia się, ale też stwarzały możliwości pokonywania barier w realizacji tego procesu. Trwająca od przełomu lat 2019/2020 roku pandemia i związane z nią obostrzenia sprawiły, że konieczne okazało się przewartościowanie sposobu funkcjonowania różnych sfer życia – w tym edukacji. Nieodrowne stało się wdrażanie zdalnych metod kształcenia wykorzystujących nowoczesne technologie i środki komunikacji (Belokoneva-Shiukashvili, 2015). Zaistniała sytuacja okazała się epokowym wyzwaniem dla wszystkich, w tym dla zespołów realizujących różnego rodzaju projekty. Jednym z nich było opisywane w artykule przedsięwzięcie zatytułowane „Język polski ponad granicami”, które miało na celu wspieranie rozwoju kompetencji kulturowych w środowisku polonijnym w Brazylii (Kawka, 1996; Miodunka, 2003; Rewera i Nazzari Vicroski, 2021). Mimo pandemicznych utrudnień odbywało się to zgodnie z założonym planem, a wypracowane efekty współpracy dowiodły, że nawet najbardziej niesprzyjające okoliczności można przezwyciężyć nie tylko dzięki możliwościom, jakie dają nowoczesne media, ale przede wszystkim dzięki wspieraniu siebie nawzajem w osiąganiu wspólnych celów, tworzeniu przestrzeni do ich realizacji, organizowaniu się wokół wartości identyfikowanych jako ojczyście, dziedziczone, przywołujące na myśl to, co daje człowiekowi życiową energię, co pozwala mu lepiej rozumieć siebie, otaczającą rzeczywistość, co mieści się w znaczeniu omawianej w dalszej części artykułu kategorii kompetencja interkulturowa.

Podstawy teoretyczne projektu „Język polski ponad granicami”

Omówienie realizacji projektu poprzedzamy szkicową prezentacją jego założeń, które stanowiły inspirację dla wypracowania i wdrażania rozwiązań wspierających osoby zainteresowane uczeniem się języka polskiego jako obcego/czy/i dziedziczonego w sposób niekonwencjonalny, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Już na wstępie warto podkreślić, że zgodnie z przyjętym ujęciem proces ten został zorganizowany wokół jednej z kluczowych w glottodydaktyce kategorii, jaką jest kompetencja kulturowa (Smolicz, 1990; Grucza, 1992) i mieszczące się w jej polu znaczeniowym i funkcjonalnym inne kompetencje, liczne aktywności, postawy, działania, wyobrażenia, interakcje itd., jakie wiążą się z poznawaniem kultury i języka jako wielowymiarowej wartości. Takie pojmowanie języka polskiego ma swoje uzasadnienie między innymi w publikowanych i niepublikowanych

materiałach ludzi doświadczonych i doświadczanych w różny sposób wewnętrzną potrzebą łączenia znajomości języka kraju osiedlenia i posługiwania się nim przy jednoczesnym uczeniu się, czy też zachowywaniu znajomości języka dziedziczonego po przodkach jako język drugi (Chłopek, 2011; Belokoneva-Shiukashvili, 2016).

Niezależnie od okoliczności każde tego typu doświadczenia bi- i wielolingwalne (Żydek-Bednarczuk, 2007) oraz związane z nimi liczne konteksty i uwarunkowania dostarczają wielu argumentów, pozwalających opisywać język nie tylko jako narzędzie komunikacji, działania, rozumowania, poznawania świata, ale też jako wartość kulturową, która z definicji jest tym, co dobre, ważne, pożądane, co odgrywa doniosłą rolę w życiu człowieka, społeczności, w czym upatruje się środek kategoryzowania świata, myślenia o nim i „środek” jego przeżywania (Furdal, 2005; Lipińska, Seretny, 2012).

Przywoływane w tytule pojęcie kompetencji kulturowej - z uwagi na rozległe interdyscyplinarne i potoczne zastosowanie - wymyka się jednoznacznym definicjom. Na ogół rozpatruje się je w nawiązaniu do pojęcia „kompetencji językowej” skonstruowanego przez Noama Chomsky’ego w ramach teorii generatywno-transformacyjnych i do niej nawiązującej koncepcji antropologicznej przestrzeni kulturowej (Szołtysek, 1985, s. 37-38).

Kompetencja kulturowa to kategoria wieloaspektowa, zakładająca wielokierunkowość, wielostronność, elastyczność, integralność i harmonijność oddziaływań edukacyjnych, ukierunkowanych na wspomaganie i samodoskonalenie rozwoju kulturowego (w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym, behawioralnym, aksjologicznym). To także zdolność funkcjonalnego wykorzystywania przez człowieka zdobytych i zdobywanych przez niego kompetencji kulturowych, wśród których – jeśli wziąć pod uwagę treść dokumentów oświatowych o zasięgu krajowym i międzynarodowym, w tym raportów, diagnoz, programów edukacyjnych (Wojnar, 2006; Kubinowski, 2006; Collier, 1989) - szczególnie ważne są współkonstytuujące kompetencję kulturową:

- kompetencja językowo-komunikacyjna, którą współtworzą kompetencje: gramatyczna, leksykalna, tekstotwórcza fonologiczna i ortograficzna, rozumiane jako zdolność do zachowań/wykonañ językowych odpowiednio do sytuacji społecznej, z uwzględnieniem jej cech, celów działania komunikacyjnego i postaw innych osób w tę sytuację zaangażowanych (Lipińska i Seretny, 2013);
- kompetencja łączona z kulturą osobistą (tzw. metaświadomość kompetencyjna), wyrażająca się dążeniem do indywidualnej

realizacji wartości, norm i wzorców zachowań związanych z respektowaniem oraz obroną godności ludzkiej. Ma ona ścisły związek z odbiorczym i twórczym uczestnictwem człowieka w kulturze symbolicznej, kompetentnym korzystaniem z dorobku cywilizacyjnego, dzięki jego znajomości, wykazywanym umiejętnościom opisywania, interpretowania, wartościowania zjawisk kulturowych, aksjologicznej dojrzałości, samodzielności sądów, postawie dialogowej (Olbrycht, 2004);

- kompetencja interpretacyjna będąca rodzajem doświadczenia, które pozwala człowiekowi rozumieć stale zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową, w czym pomaga między innymi myślenie twórcze i krytyczne, kontekstowe, metaforyczne i symboliczne, otwartość umysłu, wyobraźnia (Chłopek, 2011);
- kompetencje interkulturowa i transkulturowa (dialog kultur), określane też jako „kompetencje do komunikacji międzykulturowej”, rozumiane jako: umiejętność porozumiewania się ludzi różnych kultur, zdolność współistnienia i współdziałania w warunkach pluralizmu etnicznego, wyznaniowego, kulturowego; postawa otwartości na inność, odmienność, motywacja do wzbogacania siebie przez poznawanie innych, „świadomość międzykulturowa” (Korporowicz, 1995; Luciak i Khan-Svik, 2008) itd. Tego rodzaju dyspozycje okazują się bardzo ważne, niezbędne w świecie naznaczonym kulturową różnorodnością, a zarazem uniformizacją zachowań, dynamiką migracji, ekspansją nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych, liberalizacją norm życia społecznego (Cynarski, 2003; Drong i Kalaga, 2005). Zjawiska te będące następstwem przełomu cywilizacyjno-kulturowego, postępującej globalizacji i globalizacji, dążeń integracyjnych, kulturowej homogenizacji narzucają konieczność szukania – między innymi w edukacji – rozwiązań, które z jednej strony sprzyjałyby umacnianiu i wzbogacaniu, dowartościowywaniu odrębności kulturowych, z drugiej strony przeciwdziałałyby segregacji, izolacji kulturowej, zamykaniu się i tworzeniu kulturowych gett czy bezkrytycznemu uleganiu tendencjom uniformizacji stylów życia, zacierania różnic kulturowych, braku poczucia przynależności do narodowej, językowej, czy innej wspólnoty.

Podkreśla się, że kompetencje kulturowe, językowe, komunikacyjne i inne związane z uczeniem się języka (ojczystego i obcego) wzajemnie na siebie wpływają, współtworząc ogólną wrażliwość osób uczących się,

rozwijając ich sprawności, umiejętności, wyobraźnię, motywację, zdolność odnajdowania się w różnych przestrzeniach kulturowych i komunikacyjnych. Pozwalają też wzbogacać własną osobowość i rozwijać możliwości opanowywania kolejnych języków, prowadzą do większej otwartości na nowe kontakty i doświadczenia kulturowe.

Problematyka projektu wpisała się w nurt szeroko dziś dyskutowanych problemów, które dotyczą różnorodności kulturowej obejmującej między innymi takie zjawiska jak: interkulturowość, transkulturowość, porównania kulturowo-tekstowe, diagnozowanie odrębności i wspólnotowości kultur, opis mechanizmów i uwarunkowań ich występowania itd. (Rewers, 2003). Przywoływane zagadnienia są ponadto przedmiotem interdyscyplinarnych badań komparatystycznych (lingwistyczno-kulturowych, etno- i socjolingwistycznych) oraz współczesnych studiów kulturowych nad tożsamością, doświadczeniami granicznymi, transkulturowymi i edukacją międzykulturową (Nikitorowicz, 1995, 2001, 2002). Ma to związek z przeobrażeniami cywilizacyjno-kulturowymi, które dotyczą m.in. procesów globalizacyjnych, migracyjnych, pluralizmu i relatywizmu kulturowego, wielokulturowości i transkulturowości, dynamicznego rozwoju nowych mediów i form komunikacji oraz związanych z nimi postaw wobec *inności kulturowej*, która jako kategoria relacyjna „występuje w ścisłej relacji do określonego podmiotu poznającego (...), zawiera w sobie odniesienie do pozycji poznawczej jednostki, wyrażając jednocześnie stan jej poznania. Tak ujęta *inność kulturowa* jest dla jednostki potencjalnym materiałem poznawczym wymagającym wyodrębnienia i utworzenia odpowiednich hipotez oraz znaczeń” (Torenc, 2007, s. 38).

W świetle literatury przedmiotu <<interkulturowość>> i związana z tym pojęciem kompetencja interkulturowa - będąca integralną częścią kompetencji kulturowej - opisywana jest między innymi jako:

- zjawisko charakterystyczne dla współczesności oznaczające mieszanie, przenikanie, zbliżanie, interakcyjność kultur z zachowaniem różnic kulturowych; częstka „inter- / tj. między-” określa charakter istnienia współczesnego człowieka w wymieszanych kulturowo społeczeństwach; podkreśla się przy tym, że „Zasadnicza wartość mojego Ja kształtuje wciąż jeszcze jakaś określona, jedna i wybrana/nadana kultura, która wchodzi wprawdzie w kontakt z innymi kulturami, ale ten proces nie musi prowadzić do zatracenia poczucia integralności kultury pierwotnej (własnej)” (Dąbrowski, 2002, s. 28; Hejmej, 2013);

- środek pomagający ustalać granice pomiędzy tendencją do globalizacji a pułapkami etno- i egocentryzmu (Nikitorowicz, 2000);
- kluczowa kategoria teoretycznych koncepcji kształcenia wielo i międzykulturowego, sposób opisu realiów współczesności w duchu humanistycznego i holistycznego paradygmatu ujęć całościowych i systemowych (Nikitorowicz, 1995, 2001, 2002);
- wyznacznik procesów edukacyjnych i animacyjnych, w których ważną rolę przypisuje się celom, zadaniom, inicjatywom na rzecz dialogu kulturowego, „oswajania inności”, budowania „jedności w różnorodności”, kształceniu tzw. „komunikacyjnych kompetencji interkulturowych” (Bolten, 2006; Żydek-Bednarczuk, 2012).

Idea *interkulturowości*, której zwolennicy akcentują procesy wymiany między różnymi kulturami, przyczynia się do powstawania koncepcji i modeli zachowań ludzkich w sytuacjach stykania i przenikania się kultur. Jak zauważa jedna z piszących na ten temat auterek modele te wywodzą się z teorii zakładających, że kultury nie są zamknięte i wewnętrznie homogenicznie, lecz stanowią otwarte systemy reguł, które kształtują się zmiennie i są ukierunkowane na wymianę i dialog (Myrdzik, 2009). W teoriach tych żywe są też koncepcje *hybrydalności kulturowej*, odwołujące się szczególnie do kultur postkolonialnych, w których przenikają się zjawiska centrum i peryferii, tworząc nowe jakości w dziedzinie dawnych wartości i wyobrażeń. Zjawisku temu towarzyszą debaty społeczne, a ich intensywność dotyczy szczególnie obszaru wyobrażeń o ojczyźnie i tożsamości, w których ścierają się stanowiska akceptujące procesualne, zmieniające się ich znaczenia, z fundamentalnymi, akcentującymi znaczenie tradycji. Interkulturowość związana jest przede wszystkim z procesem wymiany między tym, co obce a tym, co swoje. W sensie społecznym daje o sobie znać w sposób szczególnie w sytuacji oddalenia się od wyjściowej przestrzeni kulturowej. Przykładem może być emigracja. Problemy z nią związane, a szczególnie egzystencjalne wykorzenienie, rodzi pytania o topografię kulturowych miejsc i form przestrzeni, o dialektykę między własną a cudzą kulturą, o sytuację ogarniania i bycia ogarnianym, o przyjęcie modelu asymilacyjnego lub separacyjnego. Omawiane w artykule zagadnienie wpisuje się w nurt interdyscyplinarnych badań nad polską diasporą w świecie, strategiami wspierania jej rozwoju, więzi i łączności z Polską.¹

¹ Zob. np.: Nowosielski, M., Nowak, W. (2017); Filina M. i in. (2004); Kubiak H., Pilch A. (1976); Babiński G. (2009); Paleczny, T. (2010); Wierzbicka, A. (1990); Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii (2003-2005); Szydłowska-Cegłowa, B. (1992); Gromada, T.,

Sygnalizowana problematyka mieści się również w obszarze studiów nad edukacją międzykulturową, która powinna sprzyjać zdobywaniu przez uczących się języka (ojczystego, obcego czy/i dziedzicznego) kompetencji interkulturowej obejmującej cztery zakresy wiedzy rozumianej jako:

- umiejętność przezwyciężania postaw etnocentrycznych;
- umiejętność analizowania wcześniej nieznanych zjawisk kulturowych;
- wiedza o odmiennych zjawiskach kulturowych i wiedza o świecie dotycząca geografii, historii, gospodarki, sztuki;
- umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach kontaktu z przedstawicielami innych kultur (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, s. 25).

Tak opisywana „komunikacyjna kompetencja interkulturowa” – jak podkreślają specjaliści – jest przydatna nie tylko w kontaktach z cudzoziemcami, ale sprzyja też określeniu własnej tożsamości kulturowej i lepszemu rozumieniu kultury rodzimej.

Warto podkreślić, że jednym z częściej wymienianych paradygmatów współczesnej edukacji i perspektyw jej rozwoju jest tworzenie warunków, które sprzyjałyby zdobywaniu kompetencji do opisanej wyżej „komunikacji międzykulturowej”. Tego rodzaju dyspozycje są niezwykle ważne we współczesnym świecie nieustającej metamorfozy, ruchu, zmian, w świecie, w którym coraz większej rangi nabiera kategoria istnienia „pomiędzy”. Owo <<pomiędzy>> rozciąga się często na istnienie jednostki w społeczeństwie wielokulturowym, wśród różnych kultur i czasoprzestrzeni.

W tym kontekście istotną rolę w procesie uczenia się obcych (i dziedzicznych) języków i kultur odgrywa interkulturowa koncepcja kształcenia glottodydaktycznego uznawana obecnie za jedną z ważniejszych tendencji, której podporządkowany powinien być ten proces. Badania prowadzone nad czynnikami warunkującymi nauczanie i uczenie się języków wskazują, jak ważną w tym rolę odgrywają elementy kulturowe i socjokulturowe, których języki te są nośnikami. Stosowane do niedawna w glottodydaktyce strategie metodyczne – wśród nich metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, komunikacyjna – nie dość, że zbyt mało miejsca poświęcały pragmatyce językowej, to pomijały też kwestie różnic, odrębności kulturowych oraz wynikające z tego zachowania i konsekwencje komunikacyjne. Tym czasem – jak słusznie stwierdza wielu autorów – „świadomość istnienia uwarunkowań kulturowych

komunikacji w języku obcym (a nie tylko potencjalnych problemów gramatyczno-leksykalnych) i przebiegu sytuacji komunikacyjnych jest pierwszym krokiem do opanowania kompetencji interkulturowej” (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, s. 29). Ma to ścisły związek z socjokulturowym kontekstem użycia języka i „obejmuje znajomość i umiejętność stosowania takich społecznych konwencji komunikacyjnych, jak reguły grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od wieku, płci statusu społecznego, rytuały komunikacyjne, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka oraz inne czynniki socjokulturowe mające szczególne znaczenie w komunikacji wewnętrznej – i międzykulturowej” (ESOKJ, 2003, s. 24).

Dlatego bardzo dużą rolę przypisuje się obecnie w glottodydaktyce metodom i formom aktywności sprzyjającym kształceniu kompetencji interkulturowej, upatrując w niej nieodzowny komponent kompetencji komunikacyjnej. Wśród rozwiązań, opisywanych jako metody sprzyjające realizacji tego celu są metody pozwalające obcokrajowcom porównywać, a jednocześnie lepiej/inaczej poznawać własne doświadczenia kulturowe (tj. związane z miejscem pochodzenia) z realiami, tradycjami, obyczajami kraju, którego język chcą przyswoić, zrozumieć. Odbywać się to powinno w myśl tak formułowanego założenia:

Uczenie się nowego języka oznacza chęć przyswojenia go, czyli uczynienia swoim własnym sposobem rozumienia i współtworzenia świata. Jest to proces wymagający pełnego zaangażowania własnej osobowości, wystawienia jej na działania nowych, obcych sposobów rozumienia i kształtowania rzeczywistości. Sposoby te są w znacznej części warunkowane społecznie, kulturowo („język ogólny”), a tylko w pewnej części jednostkowo, osobowościowo („język indywidualny”). Dla uczącego się tych nowych sposobów rozumienia i tworzenia znaczeń oznacza to świadomość zgody na zmianę dotychczasowego widzenia siebie i świata oraz konieczność poszukiwania dla siebie tzw. „trzeciego miejsca”, na pograniczu między światem zdominowanym przez pierwszy język i światem istniejącym poprzez drugi (i związanej z nim kultury, przyp. Autorki) (Martyniuk, 1999, s. 54).

Realizacja i efekty działań projektowych

Dla działań podjętych w ramach tego projektu źródłem metodologiczno-teoretycznych inspiracji była interkulturowa koncepcja kształcenia glottodydaktycznego (Garncarek, 2004) oraz powiązana z nią ściśle idea animacji interkulturowej. W opracowaniach poświęconych tej problematyce

wiele miejsca poświęca się regułom, które decydują o jakości i skuteczności działań animacyjnych. Są wśród nich między innymi zasady: podmiotowości, pluralizmu, dobrowolności i niezależności, aktywizacji, integracji, wielostronności i różnicowania oddziaływań animacyjnych itd. Twierdzi się, że wszelkie formy ciekawie organizowanej animacji interkulturowej odgrywają niezwykle znaczącą rolę we współczesnym zglobalizowanym świecie, sprzyjają ożywieniu kontaktów międzyludzkich, wymianie myśli, budowaniu poczucia wspólnoty (Jedlewska, 2000; Latoch-Zielińska, 2010).

Interdyscyplinarne studia nad interkulturowością eksponujące realne oddziaływanie tego zjawiska na różne obszary kultury, sprawiają, że również w przestrzeni glottodydaktycznej opisywane zjawisko nabiera coraz większego znaczenia. Stąd zasadne jest postawienie pytania: Jakiego rodzaju formy kształcenia glottodydaktycznego mogą sprzyjać rozwijaniu kompetencji kulturowej i interkulturowej w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i/czy dziedzicznego w środowiskach polonijnych? Szukanie odpowiedzi na tak ogólnie postawione pytanie podjęto w ramach prac nad projektem, który był realizowany od 1 listopada 2020 do 30 listopada 2021 roku w UMCS. Przedsięwzięcie było finansowane przez NAWA.

Projekt był realizowany z udziałem Uniwersytetu Regionalnego Północno-Zachodniego stanu Rio Grande do Sul (UNIJUI) w Brazylii. Region i miasto Ijuí, gdzie ma swą siedzibę uniwersytet, jest często określane jako „Kraina Wielokulturowości”. Przedsięwzięcie powstało w wyniku analizy potrzeb mniejszości polskiej w tym regionie (Kula, 2012; Kaczorowska, 2000; Gmitruk, i in. 2000). Przeprowadzono szereg wywiadów z działaczami Klubu Polskiego im. Karola Wojtyły. Zasygnalizowali oni potrzebę szczególnego wsparcia działań na rzecz zachowania polskiej kultury, tradycji i języka. Wskazali na niepokojące zjawisko zanikania świadomości kulturowej i niechęć do utożsamiania się z krajem swoich przodków wśród młodych Brazylijczyków pochodzenia polskiego (Kawka, 1996). Z całą pewnością jest to spowodowane brakiem kontaktu z żywym językiem, z polską kulturą zarówno dawną jak i współczesną, tradycjami i zwyczajami.²

² W artykule zarysowano specyfikę terenu i grupy, do której były adresowane działania dydaktyczne. Zostały one dobrane zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami odbiorców, najnowszymi osiągnięciami glottodydaktyki i metodyki nauczania. Ograniczenia publikacyjne nie pozwalają na szersze omówienie tej kwestii. Specyfika funkcjonowania środowiska polonijnego w Brazylii, w tym jego historia i współczesne realia są omawiane w wielu publikacjach. Zob. np.: Miodunka, W. (2003); Kawka, M. (1996); Kula, M. (1996); Dembiczyński, A., Gmitruk, J. i in. (2000); Kaczorowska, T., (2000), Walaszek, A. (2002); Kula, M. (2012).

Działania projektowe zostały zbudowane wokół pomysłu promocji języka polskiego i naszej kultury poprzez prezentację Lublina i Lubelszczyzny jako regionu skupiającego w sobie jak w soczewce „kulturowe elementy polskości”. Na pierwszym etapie planowania zakładano, iż przygotowane materiały wykorzystamy w czasie pobytu pracowników w Brazylii. Niestety, wybuch pandemii wymusił zmianę wstępnych założeń i w projekcie znalazły się zadania do realizacji wyłącznie w świecie wirtualnym. Zespół projektowy stanął wobec problemu wyboru nie tylko skutecznych strategii komunikacyjno-edukacyjnych, czy narzędzi online. Realizacja zadań związanych z nauczaniem kultury wiązała się również z odpowiedzią na pytania o wybór faktów kulturowych oraz zapośredniczony sposób ich prezentacji w sieci (Ligara, 2008).

Wśród zadań do realizacji znalazło się przygotowanie filmów edukacyjnych wraz z obudową metodyczną do nich, konsultacje w czasie rzeczywistym poświęcone doskonaleniu kompetencji komunikacyjnych w Klinice Online Języka Polskiego, prowadzenie fanpage’a projektu w mediach społecznościowych, nauka polskich piosenek online, opracowanie w formie ebooków materiałów repertuarowych dla zespołów polonijnych z regionu Ijuí.

Materiałem, wokół którego skoncentrowano większość działań, był cykl ośmiu krótkich filmów edukacyjnych pt. *Lubelskie Migawki*. Zgodnie z przyjętą koncepcją kształcenia glottodydaktycznego postawiono w centrum wybrane zjawiska kulturowe. Skupiono się na literackim dziedzictwie Lubelszczyzny reprezentowanym przez twórców, których muzea znajdują się w naszym regionie. Nie był to wybór przypadkowy, bowiem stoimy na stanowisku, iż

refleksyjny „powrót” do „zagubionych w odmętach „płynnej nowoczesności” idei, wierzeń, zachowań, tradycji, praktyk kulturowych – w tym tych, które są związane z muzeum i edukacją muzealną – staje się coraz bardziej odczuwaną potrzebą. Potwierdza to rosnący popyt na formy uczestnictwa w kulturze kojarzone z trwałością, żywotnością, powtarzalnością, uniwersalnością zjawisk wpisanych w ludzką egzystencję, bieg historii, życie zbiorowości – a związanych między innymi z dziedzictwem i tradycją kulturową, ciągłością i pamięcią historyczną, kontekstowym czytaniem kultury (Morawska 2019, s. 217).

Przewodnikami po miejscach ważnych dla naszej tradycji literackiej stali się studenci i absolwenci UMCS, nie tylko rodowici Polacy, ale również cudzoziemcy studiujący na naszym uniwersytecie. Sześć z ośmiu filmów przeniosła widzów do literackich muzeów Bolesława Prusa i Stefana Żeromskiego

w Nałęczowie, Wincentego Pola i Józefa Czechowicza w Lublinie, Henryka Sienkiewicza we Woli Okrzejskiej i Marii Kuncewiczowej w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą. Beneficjenci projektu podczas każdej z wypraw mogli za pośrednictwem obrazu filmowego przenieść się wirtualnie do odwiedzanych miejsc, poczuć ich niezapomniany klimat, poznać najpiękniejsze zakątki wymienionych miejscowości, posłuchać wypowiedzi pracowników muzeów, fragmentów wspomnień, wybranych utworów, obejrzeć niedostępne gdzie indziej stare fotografie, obrazy, sprzęty. To wszystko wpływało na świadomość kulturową odbiorców. Pierwszy i ostatni film natomiast stanowiły prezentację naszej uczelni, samego Lublina oraz innych poza muzeami literackimi miejsc wartych zobaczenia (m.in. Muzeum na Zamku, Ogród Botaniczny, Lubelska Starówka). Przeprowadzone podczas konsultacji w Klinice Języka Polskiego rozmowy pokazały, iż wpływ ten był niezwykle silny, odbiorcy, zwłaszcza młodzi, deklarowali zainteresowanie krajem przodków, jego dziedzictwem i współczesnością. Wypowiedzi na fanpage'u po udostępnieniu kolejnych filmów potwierdzały niezwykle emocjonalny ich odbiór wśród wszystkich uczestników projektu, szczególnie jednak tych starszych, którzy zapamiętali Polskę z opowieści swoich dziadków, a nawet pradziadków.

Warto podkreślić, że grupa docelowa była niejednolita wiekowo, były w niej zarówno dzieci i młodzież, jak i dorośli w różnym wieku, w tym seniorzy. Przygotowanie dla tak różnorodnego odbiorcy wspólnego materiału wyjściowego, jakim były wspomniane wyżej filmy, stanowiło nie lada wyzwanie. Każdy z filmów oprócz funkcji edukacyjnej, związanej z zapoznawaniem odbiorców z naszym regionem, polskim dziedzictwem kulturowym, miał też na celu stworzenie sytuacji dydaktycznych do doskonalenia poszczególnych sprawności. Wprowadzany materiał gramatyczny i leksykalny został dostosowany do poziomu odbiorców. Dodatkowo osoby prowadzące konsultacje w Klinice Języka Polskiego na bieżąco modyfikowały przygotowane materiały metodyczne tak, aby odpowiedzieć na aktualne oczekiwania uczestników. Było to możliwe, ponieważ formuła spotkań miała charakter tutoring. Brazylijczycy często zadawali pytania, proponowali rozmowy nie tylko wokół zagadnień proponowanych przez nas, ale również wykraczających poza ten obszar. Bardzo efektywnym narzędziem kształtowania kompetencji kulturowych okazał się w naszej ocenie fanpage projektu, który prowadzili studenci w językach polskim i portugalskim. Były tam publikowane informacje o aktualnie realizowanych działaniach, czy zapowiedzi ukazywania się kolejnych materiałów. Jednak najistotniejsze jest to, iż zamieszczane były tam posty o aktualnych wydarzeniach kulturalnych, mających miejsce na Lubelszczyźnie i w Polsce. Fanpage cieszył się bardzo dużym zainteresowaniem,

uczestnicy projektu komentowali posty, zamieszczali własne materiały. Z okazji Dnia Polonii i Polaków za Granicą przygotowali filmowe pozdrowienia dla naszego uniwersytetu i zespołu projektowego, podejmując udane próby wypowiedziania się w języku polskim.

W kontekście oceny efektywności podjętych działań warto również przywołać kolejne dwie aktywności projektowe, naukę śpiewania polskich piosenek online oraz przygotowanie materiałów repertuarowych dla polonijnych zespołów (znalazły się tam teksty piosenek popularnych, ludowych, religijnych w dwóch wersjach językowych, co miało ułatwić osobom reprezentującym najniższy poziom językowy zrozumienie treści). Poczynione w czasie zajęć ze śpiewania obserwacje upoważniają do stwierdzenia, iż była to nie tylko okazja do kontaktu z żywym językiem, czy doskonalenia sprawności komunikacyjnych oraz polskiej wymowy, ale również poznania historii śpiewanych utworów, m.in. ich związków z obrzędami i tradycjami ludowymi. W przygotowanych interaktywnych ebookach zamieszczono w linki do najpiękniejszych wykonanych zgromadzonych utworów, każdy utwór opatrzone krótką notką na temat jego historii, twórców, najsłynniejszych wykonawców. Dzięki temu nasi odbiorcy zdobyli kolejną okazję do kontaktu z polskim językiem, kulturą, muzyką, tradycjami.

Projekt zakładał nie tylko tak zwane aktywności synchroniczne, przebiegające w czasie rzeczywistym. Ważnym elementem kształtowania kompetencji kulturowych była również aktywność asynchroniczna, która przewidywała dla uczestników aktywność samokształceniową z wykorzystaniem przygotowanych pakietów edukacyjnych zawierających m.in.: scenariusze z krótkim opisem wprowadzającym do treści filmów; zestawy ćwiczeń językowo-komunikacyjnych weryfikujących zrozumienie treści filmu; quizy i zagadki dotyczące znajomości prezentowanych w filmie miejsc, postaci, znaków i symboli związanych z polską kulturą, językiem i tradycją. Z wypowiedzi uczestników wynikało, iż była to dla nich ważna pomoc, sprzyjająca samodzielnemu uczeniu się języka i kultury.

Zakończenie

Przedstawione założenia teoretyczne projektu oraz opis wybranych strategii jego realizacji motywują do sformułowania kilku wniosków i rekomendacji na temat miejsca i roli, jaką odgrywają tego rodzaju przedsięwzięcia. Warto podkreślić, że wypracowane metody i formy popularyzowania języka polskiego jako dziedziczonego i obcego w brazylijskim środowisku polonijnym mogą być przykładem funkcjonalnego łączenia cenionych wśród wielu glottodydaktyków koncepcji uczenia się dwu- i różnojęzycznego przy

jednoczesnym zachowywaniu ścisłej integracji między językiem i kulturą (dawną i współczesną). Nasze doświadczenia pozwalają stwierdzić, że skuteczność i efektywność osiągania celów związanych z uczeniem się języka drugiego/kolejnego np. języka polskiego jako dziedziczonego oraz kształtowania kompetencji kulturowych jest warunkowana przede wszystkim:

- wdrażaniem założeń tych koncepcji, które eksponują znaczenie wielopostaciowych aktywności i samokształcenia,
- włączeniem do procesu kształcenia form animacji interkulturowej,
- stosowaniem alternatywnych rozwiązań metodycznych,
- dowartościowywaniem roli nowoczesnych mediów jako środka efektywnej komunikacji i edukacji,
- stosowaniem w procesie glottodydaktycznym tekstów z kręgu ojczystej kultury,
- stwarzaniem poczucia podmiotowego traktowania, co ułatwia uczącym się wchodzenie w przestrzeń dziedziczonego języka i kultury, pozwala w sposób naturalny odkrywać, konfrontować, interpretować różne doświadczenia poznawcze, społeczno-kulturowe, interkulturowe,
- umiejętnym łączeniem w doborze środków i treści nowoczesności z tradycją, albowiem „uświadomienie sobie, że to, co my uznajemy za istotne i niezbędne w naszym życiu, ma sankcję historyczną, że jest trwałe i ponadczasowe – jest równie ważne i cenne, jak radość z uczestniczenia w odkrywaniu nowości i oryginalności” (Kostkiewiczowa, 1997, s. 73).

Realizacja projektu „Język polski ponad granicami” utwierdziła nas w przekonaniu, że silne we współczesnym świecie tendencje globalizacyjne nie wykluczają odradzania się potrzeb związanych z „szukaniem zakorzenienia”, poczucia wspólnoty, solidarności, odzyskiwania zagubionych wartości, znaczeń oraz innych doświadczeń, które pozwalałyby ludziom budować tożsamość w coraz bardziej ujednoliconym, a jednocześnie różnicującym się świecie (Paleczny, 2010).

Warto postulować w tym kontekście o zachowywanie tradycyjnych i szukanie nowych form popularyzowania polskości w Brazylii nie tylko wśród polskiej diaspory (jej starszego i młodego pokolenia), ale rozszerzając ją o nowe kręgi, nowe wspólnoty.³ Wchodzenie w przestrzeń różnych etno-

³ Zagadnienie miejsca i roli diaspor w świecie, ich doświadczenia, potencjał, przemiany, formy i konteksty funkcjonowania mają znaczenie globalne i międzynarodowy wymiar.

sów narodowych, ich tradycji, znaków, symboli może sprzyjać odkrywaniu „trzeciej wartości”, identyfikowanej jako „wyższa forma ludzkiego rozwoju”, pozwalająca nie tylko udanie łączyć różne doświadczenia tożsamościowe, w tym językowo-komunikacyjne (Wierzbicka 1990), ale też czerpać z nich potencjał (intelektualny, emocjonalny, duchowy itd.) niezbędny do wartościowego i wielowymiarowego „bycia w świecie”. Bardzo mądrze i przekonująco pisze o tym autorka książki *Trzecia kultura. Wykorzenienie i tożsamość*:

Dążenie do określenia własnej tożsamości przestało być przywilejem wybranej grupy, a stało się przywilejem dużych zbiorowości. Człowiek współczesny, napotykając chłód i bezosobowość świata, na próżno szuka wokół siebie odpowiedzi na dręczące pytania: kim jestem, gdzie należę? Wtedy, spoglądając w samego siebie, zaczyna wgłębiać się w skomplikowaną strukturę wewnętrzną, własnego „ja”. Polonia [...] to miliony ludzi rozsypanych po całym świecie i połączonych uświadomionym lub nieświadomym uczestnictwem w supersystemie polskości. Nie myślę tu tylko o jednostkach zorganizowanych w kluby, stowarzyszenia i koła polonijne, ale o każdym, komu czucie się Polakiem jest w jakiś szczególny sposób potrzebne. Nazwijmy tę indywidualną potrzebę przynależności potrzebą duchową człowieka. Nie zależy ona od znajomości języka polskiego i historii, od wykształcenia, klasy społecznej. Ważne jest to, że w dziedzictwie jednostki istniały pewne połączenia polskie, które stały się, nawet bez jej świadomego udziału, częścią jej tożsamości. Każdy człowiek ma takie połączenia i gdzieś do czegoś należy, do czegoś co jest od niego większe, trwalsze i wszechogarniając (Mostwin, 1995, s. 21, 91).

W świetle tego, co zostało powiedziane, warto dążyć do tego, by - język polski w życiu środowisk polonijnych - funkcjonował przede wszystkim jako wartość kulturowa, która nie tylko pozwala budować wspólnotę, jednoczy, tworzy przestrzeń sprzyjającą podejmowaniu wielu ważnych dla wzmacniania więzi z Polską inicjatyw, ale też okazuje się niezwykle ważnym elementem konstruowaniu tożsamości, co w realiach współczesnego świata określonego jako „płynna nowoczesność” okazuje się niezwykle trudne. Efekty realizacji projektu dowodzą, że czerpanie z dziedzictwa językowego i kulturowego - z co najmniej dwóch ojczyzn, kultur i języków nie tylko umacniania poczucie indywidualnej i grupowej jedności, ale stanowi też potwierdzenie funkcjonalności zjawiska określanego jako „poliwalencja kulturowa” (Kłoskowska,

Zob. np. Luciak, M., Khan-Svik, G. (2008); Collier, M. J. (1989).

2005) oznaczająca poczucie przynależności do więcej niż jedna kultura i konstruktywne łączenie tych doświadczeń w życiu społeczeństwa wielokulturowego. Ważne jest, by traktowanie języka polskiego jako wartości w życiu Polonii – nie było warunkowane tylko poczuciem sentymentalnej więzi, czy patriotyczną egzaltacją przesłaniającą inne doświadczenia językowo-kulturowe, lecz by w sytuacji partycypowania w konkurencyjnych przestrzeniach kulturowo-językowych i aksjologicznych znajdować miejsca sprzyjające interakcjom, porozumieniu, wielowymiarowemu samopoznawaniu. Mówiąc inaczej, chodzi o to, by język polski jako wartość w życiu środowisk polonijnych nie był jedynie narzędziem podkreślającym odrębność, inność, „osobność” tej grup, czy środkiem konserwującym „polskość”, lecz by stawał się kluczem otwierającym drzwi do różnych form jego popularyzowania, dowartościowywania, odkrywania na nowo, z uwzględnianiem kontekstów i zastosowań interkulturowych itd. Warto by patronowały temu koncepcja „mocy wrodzonej języka” i jego promieniowania, o czym pisał swego czasu Władysław Miodunka (1987).

Bibliografia:

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aparat bezpieczeństwa wobec emigracji politycznej i Polonii* (2005). R. Terlecki (red.) Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Babiński, G. (2009). *Polonia w USA na tle przemian amerykańskiej etniczności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Belokoneva-Shiukashvili, M. (2015). Multimedia w zastosowaniu glottodydaktycznym. Opis wybranych rozwiązań, W: M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec (red.), *Człowiek i kultura w komunikacji medialnej* (s. 249-260) Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Belokoneva-Shiukashvili, M. (2015). Działanie na tekście w glottodydaktyce polonistycznej (spojrzenie gruzińskie), W: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działanie na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej* (s. 243-256). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Belokoneva-Shiukashvili, M. (2016). Polska w Gruzji – Gruzja w Polsce. Jak to możliwe? Prezentacja wybranych przykładów animacji transkulturowej, W: M. Filina, D. Ossowska, U. Markowska-Manista, M. Tuchareli, I. Dżneladze, B. Karas (red.), *Polski Kaukaz. Historia i perspektywy kontaktów polsko-gruzińskich* (s. 118-133) Tbilisi: Wydawnictwo Universal.

- Bolten, J. (2006). *Interkulturowa kompetencja*, Bolten Jurgen, przeł. i wstęp B. Andrzejewski. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne i inne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Collier M. J. (1989). Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 287-302.
- Cynarski, W. J. (2003). *Globalizacja a spotkanie kultur*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czerniawska, E., Łanczkowski, R., Orzechowska, K. (red.) (2014). *25 lat pracy odrodzonego Senatu na rzecz Polonii i Polaków za granicą: zarys problematyki* Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Dąbrowski, M. (2002). Interkulturowość jako metoda badania literatury. W: A. Lam, T. Wroczyński (red.), *Pisać poza rok 2000. Studia i szkice literackie* (s. 80-109). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii* (2003-2005). red. K. Dopierała, Toruń: Oficyna Wydawnicza Kucharski.
- Drong, L., Kalaga, W. (red.) (2005). *Wielokulturowość: postulat i praktyka* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, kształcenie* (2003). Warszawa: Wydawnictwo CODN. (w skrócie: ESOKJ)
- Filina, M. i in. (red.) (2004). *200 lat Polaków na Kaukazie. Stosunki polsko-gruzińskie*. Tbilisi: Wydawnictwo Państwowego Uniwersytetu w Tbilisi im. Iwane Dżawachiszwili.
- Furdal, A. (2005). Język a problem tożsamości narodowej (polityka językowa). W: M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 2 (s. 187-191). Kraków: Universitas.
- Garncarek, P. (2004). *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego - próba definicji*. Pobrano z: <https://culture.pl/pl/arttykul/kultura-w-nauczaniu-jezyka-polskiego-jako-obcego> (dostęp 15.08.2022).
- Gmitruk, J. i in. (red.) (2000). *Polonia brazylijska w piśmiennictwie polskim: antologia* Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.
- Gromada, T., Kubiak, H., Kusielewicz, E. (red.) (1988). *Polonia amerykańska: przeszłość i współczesność* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Grucza, F. (1992). Kulturowe determinanty języka i komunikacji językowej. W: F. Grucza, (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa* (s. 9–70). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejmej, A. (2013). *Interkulturowość-literatura-komparatystyka*. Kraków: Universitas.
- Jedlewska, B. (2000). Animator kultury - zawód przyszłości, W: K. Hrycyk (red.), *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Silesia.
- Kaczorowska, T. (2000). *W cieniu araukarii. Spotkania z Polonią brazylijską*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kawka, M. (1996). Polska obecność w Brazylii, W: A. Dembicz, M. Kula (red.), *Relacje: Polska-Brazylia. Historia i współczesność* (s. 33-54). Warszawa: Centrum Studiów Latinoamerykańskich.
- Kłoskowska, A. (2005). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korporowicz, L. (1995). Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła autotransformacji. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszką (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje* (s. 31-40). Warszawa: Instytut Kultury.
- Kubiak, H., Pilch, A. (red.) (1976). *Stan i potrzeba badań nad zbiorowościami polonijnymi*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Kubinowski, D. (red.) (2006). *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Verba.
- Kula, M. (2012). *Polono-Brazylijczycy i parę kwestii im bliskich*. Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kula, M. (red.) (1983). *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej*. Wrocław: Ossolineum
- Latoch-Zielińska, M. (red.) (2010). *Nowoczesna edukacja kulturalna t. 1 Animacja działań kulturalnych - Wyzwanie współczesności*. Warszawa: Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich” oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Ligara, B. (2008). Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej. W: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (51-63). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Lipińska, E., Seretny, A. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, Z., Seretny, A. (2013). *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Luciak, M., Khan-Svik G. (2008), Intercultural Education and Intercultural Learning in Austria - critical reflections on theory and practice, *Intercultural Education*, 19, 493-504.
- Martyniuk, W. (1999). Czym jest uczenie się języka?, *Nowa Polszczyzna*, 5, 51-54.
- Miodunka, W. (1987). Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych. W: K. Groniowski, A. Kłossowski, W. Stankiewicz (red.), *Kultura skupisk polonijnych. Materiały II sympozjum naukowego* (s. 25-39). Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Miodunka, W. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. Studia latynoamerykańskie*. Kraków: Universitas.
- Morawska, I. (2019). Trwałość i zmienność wartości jako wyzwanie edukacyjne. W: M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S. J. Żurek (red.), *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość* (s. 213-228). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mostwin, D. (1995). *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Myrdzik, B. (2009). Dialog z Innym w przestrzeniach kultury w wybranych koncepcjach. W: B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Dialog kultur w edukacji* (s. 11-18). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2002). Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie* (s. 261-282). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. i in. (red.) (2001). *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Nowosielski, M., Nowak, W. (2017), „Nowa polityka polonijna” — obszar tworzenia wspólnoty czy przestrzeń gry interesów?, *„Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” nr 37(2)*, 73–89. Pobrano z: www.problempolitykispolecznej.pl. (dostęp 25.03.2023).

- Olbrycht, K. (2004). Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej? W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary* (s. 15-30). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Palczyński, T. (2010). Uniwersalizacja kulturowa w procesie globalizacji, W: B. Badzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Wańczyk (red.), *Globalizacja w kulturze. Upowszechnienie czy uproszczenie?* (s. 17-35). Kraków: WAM.
- Rewera, W., Nazzari Vicroski, F. (red.) (2021). *Polscy Brazylijczycy/Brasileiro-Poloneses*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rewers, E. (2003). Transkulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-ponowoczesnej, *ER(R)GO. Teoria–Literatura–Kultura*, 1(6), 53-65.
- Smolicz, J. (1990). Język jako wartość rdzenna. W: A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, (s. 208-238). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szołtysek, A. (1985). *Język a przestrzeń kulturowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szydłowska-Ceglowska, B. (red.) (1992). *Polonia w Europie*. Poznań: Polska Akademia Nauk
- Torenc, M. (2007). *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Atut.
- Walaszek, A. (red.) (2002). *Polska diaspora*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wierzbicka, A. (1990). *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, W: W. Mio-dunka (red.) *Język polski w świecie* (s. 74-104). Warszawa-Kraków: PWN.
- Wojnar, I. (red.) (2006). *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*. Warszawa: Warszawska Drukarnia Naukowa PAN.
- Zarzycka, G. (2000). Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 11, 1-176.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2007). Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych. W: J. Tambor, A. Achtelek (red.) *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego* (s. 223–237). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2012). Kompetencja interkulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 19-30.