

ALEKSANDRA PIASECKA-TILL
Universidade Federal do Paraná
Kurytyba

Uczymy języka polskiego w Kurytybie: uniwersytecki projekt *Licenciar*

We teach Polish in Curitiba:
university project *Licenciar*

Abstract: The aim of the text is to present the university project *Licenciar*, which has been created as a result of the cooperation between Secretaria Municipal de Educação (SME) and Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba. This project is presented to the students of various university courses. In 2011 teaching Polish in primary schools became a part of this project. The author of the text describes this initiative, its beginning, evolution, main goals and the greatest achievements.

Keywords: *Licenciar*, glottodidactics, Polish language in Curitiba

Brazylia jest krajem różnojęzycznym, a spora część jej mieszkańców włada kilkoma językami. Mogłoby się to wydawać oczywiste – wszystkie kraje wielokulturowe, które podczas procesu powstawania początkowo zajmowały tereny ludów autochtonicznych, a następnie przyjmowały ludzi ze wszystkich zakątków świata, należących do różnych grup etnicznych, *de facto* takie są. Stwierdzenie to jednak zaskakuje. Wiele osób uważa, że w Brazylii mówi się wyłącznie po portugalsku (cudzoziemcy spoza Ameryki Południowej często zresztą myślą, że po hiszpańsku!), więc dane z ostatniego spisu ludności, z 2010 roku, w którym po dłuższej przerwie ponownie uwzględniono pytania dotyczące kwestii językowych (Natali 2011), wywołują zdziwienie. Ustalono, że w Brazylii używa się obecnie 300¹ języków, z których większość (od 200 do 230) stanowią rdzenne języki indiańskie. Różnorodność języko-

¹ W momencie dotarcia pierwszych Europejczyków do Ameryki Południowej na kontynencie mówiono ponad tysiącem języków (etnolektów) autochtonicznych.

wą Brazylii i rozlokowanie geograficzne osób władających więcej niż jednym językiem omawia np. Marilda Cavalcanti (1999):

Na mapie kraju od razu można zauważyć: (i) społeczności rdzennych mieszkańców na prawie całym terytorium, głównie w Regionach Północnym i Środkowo-Zachodnim; (ii) społeczności imigrantów (niemieckie, włoskie, japońskie, polskie, ukraińskie itp.) w Regionach Południowo-Wschodnim i Południowym, które utrzymują swój język pochodzenia lub nie; (iii) brazylijskie społeczności potomków imigrantów i rdzennych Brazylijczyków w strefie przygranicznej, w większości z krajami hiszpańskojęzycznymi. Poza tą klasyfikacją geograficzną, w której skupiamy się na dwujęzyczności, nie należy zapominać o społeczności osób niesłyszących, zazwyczaj uczących się w szkołach lub instytucjach rozproszonych po całym kraju (Cavalcanti 1999, 388)².

Włączenie do przytoczonego zestawienia użytkowników brazylijskiego języka migowego, *Libras*, wskazuje na przenikliwość badaczki, ponieważ już w 2002 roku stał się on drugim, obok portugalskiego, językiem oficjalnym Brazylii. Wykaz ten należy jednak uzupełnić o niewymienione tu społeczności afrobrazylijskie, które stanowią, zgodnie z ostatnim spisem ludności, najliczniejszą grupę populacji brazylijskiej i zamieszkują całe terytorium kraju (Góes 2011), a posługują się językami liturgicznymi religii *candomble*, z grup bantu czy joruba.

Wielość języków obecnie używanych w Brazylii zdumiewa nie tylko laików, ale również studentów uniwersyteckich kierunków filologicznych, którzy często padają ofiarą „mitu jednojęzyczności”, prezentowanej jako gwarancja państwowości i, co za tym idzie, narodu. Głęboko zakorzeniony w wyobraźni mieszkańców wielu krajów mit ten pociąga za sobą konsekwencje w mniejszym lub większym stopniu niepożądane z punktu widzenia językoznawcy: od pozornie niewinnego naśmiewania się z tych „mówiących z akcentem”, poprzez oficjalny proces ignorowania etnolektów, które nie są klasyfikowane jako języki, lecz jako narzecza, gwary lub dialekty, do zakazu używania niektórych języków, powodującego ich zanikanie, a tym samym zubożenie kulturowego dziedzictwa ludzkości.

Utrzymanie wielojęzyczności udało się pomimo mierzenia się Brazylii z negatywnymi przejawami uprzedzeń, które można by nazwać historyczno-socjopolitycznymi. Wzmocnienie idei „dobrej jednojęzyczności” dzięki – lub, jak wolą niektórzy, z powodu – rewolucji francuskiej, propagującej ideały oświec-

² Cytaty z języka portugalskiego, jeśli nie zaznaczono inaczej, w tłumaczeniu autorki.

niowe, wpłynęło na późniejszą politykę publiczną dotyczącą nauczania języków w wielu krajach. W Brazylii, od lat 30. XX wieku, pomogło ono ówczesnemu prezydentowi, Getúlio Vargasowi i jego *Estado Novo* przekonać naród o potrzebie jedności kulturowej wyrażanej tylko w języku portugalskim, co doprowadziło do zamknięcia tzw. „szkół cudzoziemskich”, a następnie do jawnych represji wobec społeczności, które posługiwały się publicznie językami rodzimymi. Czynnikiem ten, wraz z malejącym napływem imigrantów europejskich po II wojnie światowej, zdecydował o dzisiejszej znikomej znajomości języków zwanych obecnie „migrującymi”, wśród nich – polskiego. Sytuacja języka polskiego jest inna niż niemieckiego i włoskiego, które są najpowszechniej znanymi językami migracji. Początkowo polszczyzna była używana także publicznie (szkoła, kościół, handel), w tej chwili ogranicza się niemal wyłącznie do sfery prywatnej. Przetrwiała w nielicznych przestrzeniach (praktyka religijna stanowi gdzieś wyjątek), a to powoduje, że język polski traci charakter etnolektu³.

Pod koniec XX wieku przewyciężony został, przynajmniej oficjalnie, mit wartości monolingwizmu i dziś dużo się mówi o zaletach znajomości języków obcych, wielojęzyczności. Jednak projekt i praktyka nauczania języków obcych w szkołach brazylijskich wciąż pozostawiają wiele do życzenia. W nauczaniu powszechnym, w dużej mierze z powodu globalizacji, język angielski zajmuje uprzywilejowane miejsce w salach lekcyjnych, zyskując jedynie w nielicznych szkołach partnera (a może konkurenta?) w języku hiszpańskim, co wynika z podstaw programowych zależnych od kontekstu geograficznego i geopolitycznego kraju. Pozostałe języki obce bywają nauczane w szkołach prywatnych, w ramach zajęć uzupełniających oraz w instytutach/szkolach językowych, ale trwająca wciąż debata na temat wprowadzenia ich do regularnego programu nauczania na razie nie przyniosła efektów⁴. W przedstawionym artykule pragnę zaprezentować niektóre aspekty naszych prób zainteresowania dzieci i młodzieży nauką języka polskiego (jednak „jako obcego”) w szkołach państwowych Kurytyby, stolicy stanu Parana.

³ Etnicznego języka mniejszościowego – przyp. red. W polskim językoznawstwie termin *etnolekt* używany jest w innym znaczeniu.

⁴ Bogactwo teorii polityki językowej i niejednorodność terminologiczna może czasem prowadzić do nieporozumień. Analizowanie języków „mniejszych” z różnych perspektyw może skutkować prezentowaniem niektórych z nich w niekorzystnym świetle. Czym są „języki prestiżowe”? Które to „migrujące”, a które „wspólczesne języki obce” są „językami dodatkowymi”? Które są „w kontakcie”, a które „w konflikcie”? Czy wszystkie zasługują na naszą uwagę? Jeśli tak, to z jakich powodów? Chociaż te pytania mają ogromne znaczenie społeczne, pozostawiam odpowiedzi na nie na inną okazję.

Wyzwaniem jest z pewnością przezwyciężenie trudności, jakich nastęrcza próba oddania tych brazylijskich realiów, które nie znajdują odbicia w polskiej rzeczywistości. Zakładam jednak, że opisane różnice mogą skłonić do zastanowienia się nad warunkami uprawiania glottodydaktyki polonistycznej w Brazylii, także w ramach trwającego od kilku lat eksperymentu, zainicjowanego dzięki współpracy Miejskiego Wydziału Oświaty i Uniwersytetu Federalnego Parany (Secretaria Municipal de Educação – SME i Universidade Federal do Paraná – UFPR) w Kurytybie. Współpraca ta pozwoliła na stworzenie na naszej uczelni nowego Programu Kształcenia Poszerzającego (*extensão*)⁵, pod nazwą *Licenciar*, skierowanego do studentów specjalności nauczycielskich, przyszłych nauczycieli różnych przedmiotów. W 2011 roku do programu mogliśmy włączyć projekt nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych.

Opiszę tę inicjatywę, jej początki i następujące kolejno zmiany, zarówno metodyczne, jak i treściowe. Stanowi ona kontynuację – z odpowiednimi modyfikacjami – programu nauczania języka polskiego na UFPR, odbywającego się pierwotnie w ramach kursów specjalistycznych, podobnych w swej naturze do angielskiego *ESP* (English for Specific Purposes), a zwanych w Brazylii „instrumentalnymi”. W tekście odwołam się do doświadczeń nabytych w szkole stanowej *República Oriental do Uruguai*, nie pomijając podstawowych, często niezależnych od nas trudności, z jakimi się borykamy. Rozpocznę od krótkiego zarysu historii osiedlenia się polskich imigrantów w Paranie, ich wkładu w rozwój miasta oraz od zaprezentowania modelu nauczania języków obcych na uniwersytecie, co powinno uzasadnić wybór Kurytyby na miejsce przeprowadzenia eksperymentu polegającego na uczeniu młodzieży języka polskiego.

Społeczno-kulturowy kontekst nauczania języka polskiego na UFPR

Z powodu braku precyzyjnej dokumentacji istnieją kontrowersje przy ustalaniu dokładnych dat przybycia pierwszych osadników polskiego pochodzenia do Brazylii, a ściślej do Parany. Nieistnienie w tamtym czasie Polski jako

⁵ *Extensão* jest trzecim, programowym i obowiązkowym elementem dzisiejszej koncepcji uniwersytetu w Brazylii, uzupełniającym działania dydaktyczne i badawcze. W jego zakresie odbywają się wykłady, spotkania, kursy czy warsztaty, mające na celu budowanie pomostów między światem akademickim a nieakademickim poprzez przekładanie wiedzy teoretycznej na konkretne rozwiązania praktyczne zaspokajające codzienne potrzeby. W tekście posługuję się sformulowaniem „kształcenie poszerzające”, które wydaje mi się najfortunniejszym przekładem tego terminu w tym specyficznym kontekście.

państwa powodowało, że imigranci, którzy mówili po polsku i deklarowali swoją przynależność do polskiej grupy etnicznej, przyjeżdżali do Brazylii zaopatrzeni w paszporty lub inne dokumenty podróży wydane przez trzy rozbiorowe imperia: Austro-Węgry, Prusy i Rosję. Jednak tacy autorzy, jak Krzysztof Smolana (1983), Andrzej Brożek (1984) czy Elżbieta Budakowska (2007) wskazują, że masowe osadnictwo rozpoczęło się w połowie XIX wieku i nasiliło się pod jego koniec. Trudności polityczne i gospodarcze w Europie zmotywowały najbiedniejszych Polaków do zaufania kompaniom rekrutującym osadników do „skolonizowania” Brazylii. Początkowe rozczarowania imigracyjne, spowodowane klimatem, warunkami życia oraz brakiem możliwości rozwoju ekonomicznego, skłaniały ich do poszukiwania wzajemnego wsparcia wśród ludzi, z którymi mogli porozumiewać się językiem ojczystym lub wyuczonym na Starym Kontynencie językiem okupującego Polskę mocarstwa. Z tego powodu Polacy mieszkający częstokroć w innych regionach Brazylii przynosili się do stanu Parana, w którym skupiał się największy odsetek tej grupy imigrantów:

W sumie w 1880 roku do Parany przybyło 6530 polskich imigrantów. W latach 1890–1894 przybyło do Parany 12 tysięcy polskich imigrantów. Według niektórych danych statystycznych, aż do wybuchu I wojny światowej, zamieszkało w Paranie 60 tysięcy Polaków. (...) W 1938 roku w stanie Parana liczba Polaków dochodziła do 100 tysięcy osób. W latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia w stanie Parana było około 500 polskich osad i żyło około 307 tysięcy osób (Malczewski 2012).

Szacuje się (Brudzińska 2018), że obecnie mieszka w Brazylii ponad półtora miliona potomków Polaków, z czego ponad trzysta tysięcy w rejonie tzw. Wielkiej Kurytyby, co czyni ze stolicy stanu jedno z największych na świecie skupisk polskiej diaspory i centrów kultury polonijnej. Tutaj został otwarty w 1919 roku pierwszy polski konsul w Ameryce Południowej, tutaj w XIX wieku powstały pierwsze polskie stowarzyszenia na tym kontynencie, dziś zwane polonijnymi i tu, do dziś, istnieją najbardziej znane zespoły folklorystyczne. Malczewski (2012) wspomina: „W toku polskiej historii w tym mieście redagowano ponad 100 różnych czasopism”, wśród których najpopularniejszy „Lud” miał 25 tysięcy czytelników w latach 1920–1941, w epoce bezpośrednio poprzedzającej intensyfikację polityki „jedności narodowej” Vargasa.

Wbrew miejscowemu stereotypowi „Polaka kartoflarza” (*polaco batateiro*), klasyfikującemu wszystkich imigrantów polskiego pochodzenia jako chłopów, zawodowo parających się uprawą roli, a na niej ziemniaków, to grupa polskich naukowców i potomków Polaków wzięła udział w tworzeniu

pierwszego brazylijskiego uniwersytetu. W 1912 roku powstał Uniwersytet Federalny Parany, na którym jeszcze do niedawna pracował profesor nauk medycznych, Waldomiro Gremski, obecnie rektor Papieskiego Uniwersytetu Katolickiego Parany (Pontificia Universidade Católica do Paraná – PUCPR), drugiego pod względem ważności w mieście i stanie. Tutaj urodził się oraz ukończył studia w klasie fletu i dyrygentury uznany w kraju i za granicą muzyk Norton Morozowicz; tutaj, wreszcie, żył i tworzył pisarz, krytyk literacki, tłumacz i poeta – nadzwyczajny Paulo Leminski⁶.

Takie zainteresowania i ambicje doprowadziły także do zorganizowania kursów związanych z kulturą polską i najbardziej systematycznego wśród nich – specjalistycznego kursu języka polskiego, który prowadzony jest na UFPR od 1976 roku w ramach programu kształcenia poszerzającego, adresowanego nie tylko do społeczności akademickiej, ale i pozauniwersyteckiej. W tamtym czasie trudno już było uczyć się języka polskiego w domu, ponieważ jego znajomość u wielu osób ograniczała się do rytualnych pozdrowień, nazw niektórych potraw, modlitw i wulgaryzmów. Równocześnie *boom* kulturowy lat 70. ubiegłego stulecia łączył się z możliwościami uzyskania stypendiów na naukę w Polsce, finansowanych przez Polskę swoim potomkom z zagranicy, pod warunkiem znajomości języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w zajęciach akademickich. Zbiegło się to z rosnącym zapotrzebowaniem na naukę innych mało rozpowszechnionych wtedy języków obcych, takich jak arabski, hiszpański, francuski i angielski (*viu!*), japoński, rosyjski i ukraiński, co doprowadziło prawie 20 lat później, w 1995 roku, do utworzenia Centrum Języków i Międzykulturowości (Centro de Línguas e Interculturalidade – CELIN) na UFPR. Po kolejnych piętnastu latach w 2009 roku w celu poszerzenia oferty Wydziału Filologii Obcych, obejmującej już wtedy anglistykę, germanistykę, iberystkę, italianistykę i romanistykę, zostały otwarte japonistyczne i polonistyczne studia I stopnia. Rozpoczęła się w ten sposób nowa era edukacji polonistycznej w Brazylii, obejmująca m.in. kształcenie nauczycieli języka polskiego na potrzeby kraju.

Kształcenie poszerzające

W kursach kształcenia poszerzającego urzeczywistnia się dążenie do zaspokojenia palących potrzeb lokalnej społeczności – zarówno w sposób doraźny, jak i systematyczny oraz długoterminowy. Stanowią one jedną z pod-

⁶ Wszystkie wymienione osoby mają polskie korzenie – przyp. red.

pór „trójnogu”, na którym wspiera się uniwersytet. Działalność poszerzająca⁷ ma być nie tylko swoistym pomostem między środowiskiem akademickim a nieakademickim i dać możliwość wychodzenia naprzeciw potrzebom tego ostatniego, ale ma też dostarczyć naukowcom, w swoistym sprzężeniu zwrotnym, materiału do rozważań teoretycznych i motywować ich do poszukiwania konkretnych rozwiązań praktycznych.

Pierwsze kursy języka polskiego powstały na UFPR w 1976 roku i funkcjonowały przez dwie dekady, do momentu, kiedy utworzono CELIN, w którym były kontynuowane. Powstałe w 1995 roku Centrum początkowo miało ambicje „jedynie” nauczania języków. Nieustannie się rozwijając, przeformułowało wizję funkcji, którą powinno pełnić w społeczeństwie i dziś określa swoje cele w następujący sposób:

- (a) zapewnienie nauczania języków i kultur na wysokim poziomie; (b) kształcenie wstępne i ustawiczne nauczycieli stażystów – studentów filologii UFPR, przeszkolonych instruktorów językowych po studiach filologicznych na UFPR, magistrantów i doktorantów UFPR, a także z uniwersytetów współpracujących; działania te mają prowadzić do podniesienia kwalifikacji zawodowych i dostosowania ich do wymogów rynku pracy; (...) (c) tworzenie przestrzeni sprzyjającej realizacji marzeń i śmiałych projektów mogących wpłynąć na społeczność UFPR i spowodować rozwój oraz przemianę społeczności, w której UFPR funkcjonuje (CELIN UFPR 1995–2015 2015, 34).

Centrum Języków i Międzykulturowości (CELIN) – do momentu utworzenia studiów wyższych na kierunku polonistyka – nie mogło ograniczać się wyłącznie do organizacji kursów języka i kultury polskiej dla społeczności akademickiej i pozauniwersyteckiej. Musiało ono podjąć również zadanie kształcenia i podwyższania kwalifikacji nauczycieli języka polskiego w Regionie Południowym Brazylii (we współpracy z Konsulatem RP), a także prowadzenie badań w następujących dziedzinach: nauczanie języka polskiego, kultury i literatury; dialektologia (dialekty polsko-brazylijskie); język, kultura i tożsamość etniczna.

Przełom XX i XXI wieku przyniósł studentom filologii o specjalności nauczycielskiej szansę skorzystania z nowej propozycji kształcenia poszerzającego, a mianowicie Programu *Licenciar* opracowanego przez Biuro Prorek-

⁷ Którą możemy w pewnym stopniu przyrównać do zadań współpracy z otoczeniem i komercjalizacji wyników badań, co stawia się jako wyzwanie przed polskimi uczelniami – przyp. red.

torą ds. Studiów I Stopnia (Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD) we współpracy z Miejskim Wydziałem Oświaty (SME) w Kurytybie.

Studia I stopnia

CELIN pozwalał przedstawicielom polskiej grupy etnicznej prowadzić lekcje języka polskiego oraz badania kultury polskiej i polonijnej. Ambicje ludzi, którzy długo skarżyli się na brak reprezentacji w publicznych instytucjach stanu lub kraju, dzięki tym badaniom były sukcesywnie zaspokajane. Niemniej jednak odwiecznym pragnieniem obywateli Parany polskiego pochodzenia było wprowadzenie nauczania języka polskiego w tych szkołach podstawowych, gdzie lokalna społeczność sobie tego życzyła, zgodnie z Powszechną Deklaracją Praw Językowych (The Universal Declaration of Linguistic Rights / Declaração Universal dos Direitos Linguísticos). W trwających niemal ćwierćwiecze oficjalnych dyskusjach na ten temat w Regionie Południowym Brazylii, składającym się ze stanów Rio Grande do Sul, Santa Catarina i Parana, główną przeszkodą w realizacji tego pomysłu przywoływaną przez przedstawicieli Kuratoriów Stanowych (obok wymogu nierealnie wysokiej liczby uczniów w tym samym wieku w klasie) był argument, że w Brazylii nie ma możliwości formalnego kształcenia nauczycieli języka polskiego.

Impas został przełamany dopiero w 2009 roku, dzięki rządowemu programowi *Projeto REUNI*, oficjalnie zapewniającemu środki na restrukturyzację i rozwój uniwersytetów federalnych. Stworzył on pole do popisu kilkogru oddanym sprawie nauczycielom akademickim UFPR. Propozycja stworzenia polonistyki na UFPR miała zwolenników i przeciwników. Pierwszy egzamin wstępny umożliwił dziesięciorgu kandydatom rozpoczęcie polonistycznych studiów wieczorowych I stopnia. Część studentów zdecydowała się na specjalność nauczycielską. Plan przygotowania nowej generacji wysoko wykwalifikowanych nauczycieli języka i kultury polskiej nabrał realnych kształtów.

Niestety, programy nauczania obowiązujące na dzisiejszych specjalnościach nauczycielskich nie zapewniają wystarczającej liczby godzin na odpowiednie przygotowanie metodyczne, a zwłaszcza praktykę pedagogiczną, co powoduje braki w doświadczeniu zawodowym wśród studentów kończących takie studia. Aby pomóc w przezwyciężaniu trudności, na jakie narażeni są młodzi nauczyciele na początku swojej pracy dydaktycznej, zachęcamy stu-

dentów do brania udziału w projekcie *Licenciar*. Jego celem jest stworzenie uczestnikom – stypendystom lub wolontariuszom – okazji do zastosowania i przetestowania w ramach praktyk wiedzy zdobywanej podczas studiów. Osoby uczestniczące w projekcie mają szansę rozwinąć swoje kompetencje badawcze, zetknąć się z różnymi podejściami teoretycznymi i sprawdzić je w praktyce. Odbywa się to pod kierunkiem odpowiedzialnego za projekt nauczyciela języka polskiego i językoznawcy pełniącego funkcję koordynatora. Dba on m.in. o dobór i stale uzupełnianie lektur, które są pomocne przy omawianiu konkretnych sytuacji zaistniałych podczas lekcji. Służy radą i sugeruje rozwiązania, pozostawiając jednak studentom rolę pierwszoplanową i zachęcając ich do tworzenia nieszablonowych propozycji scenariuszy zajęć z interesującymi ćwiczeniami, mającymi prowadzić do rozwoju sprawności językowych, kompetencji komunikacyjnych i wrażliwości międzykulturowej.

Program *Licenciar* i jego cele

Licenciar jest jednym z dwóch programów Koordynacji Kształcenia Nauczycieli (Coordenação de Políticas de Formação de Professores – COPEFOR) prowadzonych przez Biuro Prorektora ds. Studiów I Stopnia (PROGRAD), które mają wspomagać kształcenie studentów specjalności nauczycielskich. Łączy on projekty powstające na różnych kierunkach studiów, co ma prowadzić do poprawy jakości nauczania i kształcenia nauczycieli na UFPR.

Na swojej stronie COPEFOR zamieszcza listę szczegółowych celów programu:

- rozwój i propagowanie kształcenia akademickiego, a także poszerzanie wiedzy naukowej z zakresu pedagogiki, z wykorzystaniem formalnych i nieformalnych praktyk edukacyjnych;
- intensyfikacja powiązań między nauczaniem, badaniami a kształceniem poszerzającym;
- pogłębienie związków pomiędzy programem nauczania na studiach nauczycielskich a potrzebami szkół wszystkich poziomów, będących przyszłymi miejscami pracy absolwentów.

Cele te osiąga się dzięki zapewnianiu stypendiów studentom biorącym udział w programie, szkoleniu koordynatorów, doradztwu pedagogicznemu oraz organizacji i promocji spotkań naukowych służących upowszechnianiu

i weryfikacji wiedzy zdobytej w poszczególnych projektach tematycznych. Niestabilny budżet powoduje jednak, że liczba, skromnych skądinąd, stypendiów spada z roku na rok, ich wypłaty nie są terminowe, transfer środków bywa nawet zawieszany. Problemy te są zwykle skutecznie rozwiązywane przez osoby odpowiedzialne za program, ale np. w 2015 roku brakowało pieniędzy na stypendia przez dwa miesiące, co wpłynęło na pogorszenie samopoczucia i spadek motywacji stypendystów poddanych stresowi wywołanemu problemami finansowymi.

Mimo trudności tego rodzaju Program *Licenciar* uznać należy za wyjątkowo wartościowy dla miejscowej społeczności, ponieważ działania podejmowane w jego ramach wpływają na usprawienie kształcenia uniwersyteckiego, co powinno przelożyć się na poprawę warsztatu dydaktycznego i pogłębienie refleksji badawczej absolwentów studiów nauczycielskich. Cel ten osiągnąć można, dbając o ścisły związek teorii i praktyki dydaktycznej.

Krótką historia projektu *Licenciar* języka polskiego

Po raz pierwszy zaproponowano SME wprowadzenie nauczania języka polskiego w szkołach publicznych w Kurytybie w 2011 roku, wykorzystując jeden z projektów Programu *Licenciar* pod nazwą „Zmiana praktyki nauczania nowożytnych języków obcych” (*Línguas estrangeiras modernas*). Uplywało właśnie 10 lat funkcjonowania w szkołach podstawowych programu związanego wtedy z językami romańskimi (hiszpańskim, francuskim i włoskim). Projekt nauczania języka polskiego był odpowiedzią na oficjalne zaproszenie SME, które wyraziło chęć poszerzenia swojej oferty o lokalnie używane języki obce. Kurytyba, największe skupisko ludności polskiego pochodzenia w Brazylii i największy ośrodek kultury polonijnej, stanowiła i stanowi nadal najlepsze miejsce do realizacji programu zbliżenia kulturowego, w którym znajomość języka polskiego jest niezbędna. Jak zauważa Mariano Kawka:

[w] ostatnich latach nastąpiło przebudzenie świadomości etnicznej i zrodziła się chęć odnalezienia wartości, które może zaoferować kraj przodków, w tym języka i innych dóbr kulturowych, zarówno ze względu na fakty historyczne, jak i dzięki coraz większej roli, jaką Polska zaczęła odgrywać w różnorodnych dziedzinach na arenie światowej. (...) To rozbudziło zainteresowanie językiem polskim, polską historią i kulturą (Kawka 2002/2007).

Oprócz nauczania języka polskiego i realizowania związanych z tym zadań teoretycznych i praktycznych *Licencjat* promuje również integrację studentów kilku filologii nowożytnych. Mogą oni współpracować z uczestnikami innych projektów i nauczycielami języków obcych, opracowując harmonogram i programy zajęć oraz materiały dydaktyczne przeznaczone do wykorzystania w szkołach publicznych. Jednocześnie, dzięki współdziałaniu stypendystów i nauczyciela koordynatora, projekt daje szansę stworzenia podstawy programu nauczania języków obcych. Taka współpraca wpłynie też zapewne na jakość kształcenia przyszłych pedagogów.

W ramach projektu oferujemy uczniom szkół publicznych możliwość aktywnego udziału w pozalekcyjnych zajęciach z języka polskiego. Praca zorganizowana jest zazwyczaj w następujący sposób: nauczyciel w szkole gromadzi grupy 15–18 uczniów zainteresowanych konkretnym językiem obcym, którzy odbywają regularne lekcje na porannej zmianie⁸, aby w godzinach popołudniowych móc uczestniczyć w projekcie. Trzygodzinne zajęcia językowe (z jedną przerwą) odbywają się raz w tygodniu przez ponad osiem miesięcy, zgodnie z kalendarzem zajęć szkół publicznych, co w sumie gwarantuje od pięćdziesięciu do sześćdziesięciu godzin nauki języka. Liczba ta może się wahać, ponieważ uczniowie biorą niekiedy udział w innych nadprogramowych zajęciach kosztem lekcji języka obcego.

W ciągu sześciu lat trwania projektu miało szansę wziąć w nim udział czternaścioro studentów polonistyki, stypendystów i wolontariuszy. Głównym warunkiem przystąpienia do programu był wysoki poziom biegłości językowej, osiągnięty po ukończeniu drugiego roku studiów danego języka obcego na uniwersytecie. Temu wymogowi studentom najtrudniej jest sprostać, w związku z czym podjęto decyzję o pracy w parach. Takie rozwiązanie sprawdza się również w przypadku nauczania licznych grup. Do tej pory studenci pracowali w pięciu szkołach miejskich i jednej stanowej. Właśnie w tej ostatniej, *República Oriental do Uruguai*, projekt jest realizowany po raz drugi, z kolejną dwójką studentów, których działania zostaną omówione w dalszej części artykułu.

Uczniami polskiego byli głównie piąto- i szóstoklasiści (w wieku 10/11–14 lat), sporadycznie w programie brali udział uczestnicy ze starszych klas, w sumie około sześćdziesięciorga dzieci podzielonych na grupy liczące od

⁸ W Brazylii, ze względu na niewystarczającą liczbę budynków szkolnych, dzieci, a nawet dorośli, uczą się w szkołach na dwie lub trzy zmiany: rano, po południu i wieczorami. Dorośli, dla których stworzono specjalne instytucje dokształcające, w szkołach mogą się uczyć tylko wieczorami.

dwadzieścioro do czworga podopiecznych. Powstające grupy, zazwyczaj stosunkowo liczne na początku, zmniejszały się stopniowo w ciągu roku szkolnego. Ponieważ uczniów ubywało, nie było możliwości stworzenia grupy bardziej zaawansowanej, zatem nawet w przypadku kontynuacji nau czania w tej samej szkole konieczne było integrowanie niewielkiej liczby „absolwentów” poprzednio prowadzonego kursu z nowymi zainteresowa nymi i rozpoczynanie nauki od początku. Tradycyjnie rozumiana progresja nie była jednak naszym celem – interesowały nas indywidualne postępy uczniów. Skupialiśmy się przede wszystkim na podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, takich jak: pozdrawianie i reakcje na nie, przedstawianie się, pytanie o dane osobowe; kategorie czasu i ilości, opisywanie siebie i in nych, rozmowa o rodzinie / szkole / ulubionym zwierzęciu, wyrażanie pre ferencji i pytanie o preferencje innych itd.

Rotacje i zamiany uczestniczących w projekcie szkół wynikały z przeszkód o charakterze obiektywnym (np. braku odpowiednich sal) lub subiektywnym (spadek liczby uczniów był czynnikiem demotywującym). Musieliśmy również brać pod uwagę miejsce zamieszkania studentów uczestniczących w projek cie: konieczne było dopasowanie lokalizacji szkół do realnych możliwości przemieszczania się prowadzących zajęcia w określonych porach, ponieważ uczestnicy *Licenciar* muszą mieć zagwarantowany pełny dostęp do wieczor nych zajęć na uczelni bez ryzyka spóźnień, co utrudniają odległości, w jakich znajdują się szkoły i funkcjonowanie komunikacji miejskiej w godzinach szczytu w takiej metropolii, jaką jest Kurytyba.

Dzisiaj: szkoła stanowa *República Oriental Do Uruguai*

Jedną z zalet tej szkoły jest jej lokalizacja w centrum Kurytyby. O podjęciu współpracy z tą placówką zdecydowały jednak inne czynniki, jak się wydaje, istotniejsze: natychmiastowe przyjęcie przez dyrekcję i nauczycieli naszej propozycji, ich wysiłki, aby zachęcić uczniów do udziału w zajęciach poza lekcyjnych oraz infrastruktura zgodna z potrzebami nauczania języka.

Opis działań przeprowadzonych w tej szkole ilustruje praktykę typową dla całego projektu: zarówno tematyka zajęć, jak i sposoby ich realizacji są efek tem przemyślanej koncepcji koordynatorki i jej podopiecznych. Atmosfera dialogu, jaką udało się stworzyć dzięki byłym uczestnikom, którzy, pomimo formalnego zakończenia swojego udziału w projekcie (niemogącego prze kraczać dwóch lat), nadal wymieniali doświadczenia z „nowicjuszami”,

wpływa pozytywnie na skoordynowanie działań. Również praca nauczycieli w parach daje dobre efekty, ponieważ osoba doświadczona już w pracy w jednej parze często decyduje się na stworzenie nowej pary z początkującym uczestnikiem projektu. W ten sposób opracowane przez bardziej doświadczonych nauczycieli materiały dydaktyczne, gry i scenariusze zajęć mogą zostać wykorzystane przez mniej zaawansowanych kolegów.

Kontakt z potencjalnymi uczniami języka polskiego w szkole nawiązaliśmy podczas spotkania zorganizowanego za zgodą i przy wsparciu dyrekcji. Tematem promocyjnej lekcji była Polska i niektóre znane w Kurytybie tradycje polonijne. Para prowadzących zajęcia studentów przygotowała zdjęcia, mapy, piosenki i przeprowadziła krótki nieoficjalny wywiad na temat pochodzenia rodzin uczniów. Po tym spotkaniu zebrano ponad 50 zgłoszeń na kurs języka polskiego! Jednak wzięcie udziału w zajęciach wymaga formalnej zgody rodziców, którzy podpisują list⁹ objaśniający funkcjonowanie programu i zawierający prośbę o jego poparcie. Wiemy już, że należy usprawnić kontakt z rodzicami: zwrot podpisanych listów zajmuje dużo czasu lub nie następuje w ogóle, co uniemożliwia włączenie dziecka do projektu. Z tego powodu grupy, z którymi rozpoczynaliśmy zajęcia w tej szkole, liczyły ostatecznie od dziesięciu do dwunastu uczniów.

Biorąc pod uwagę opisane fakty oraz czynniki zewnętrzne, na które organizatorzy nie mieli wpływu (zwłaszcza strajki i zmiany w harmonogramach zajęć zarówno w szkołach, jak i na uniwersytecie), uważamy, że osiągnięte rezultaty są pozytywne. Podsumowując najważniejsze działania, które stanowią wkład projektu w poprawę jakości kształcenia nauczycieli języka polskiego, warto podkreślić, że efekty zależą od niezbędnej dla dydaktyków postawy krytycznej wobec siebie i przyjęcia następujących zasad nauczania, mających na celu spełnienie oczekiwań uczących się:

- nauczanie języka polskiego oparte jest na podejściu komunikacyjnym, w którym, stosownie do grupy wiekowej dzieci, najważniejsza jest sprawność komunikacyjna, rozwijana przez zabawę (znaczenie mają tu nie tylko wyniki, ale akcja, ruch i emocje);
- dokonywana jest systematyczna analiza rezultatów zajęć w formie dyskusji na temat przyjętych stanowisk teoretycznych i ich wpływu na metody oraz efekty nauczania – punkt ten miał/ma największe znaczenie

⁹ Wybraliśmy do komunikacji z rodzicami formę listu, ponieważ jest to gatunek bardziej osobisty i mniej oficjalny niż formularz, co pozwala nam zacieśnić związki z rodzinami uczniów.

- w procesie kształcenia, ponieważ dzięki rozmowom osobiste doświadczenia są konfrontowane z różnymi koncepcjami teoretycznymi (np. bardzo silne przekonanie o niezbędności eksplicytnego nauczania grammatyki, co ma zapewnić uczącym się podstawę do samodzielnego posługiwania się językiem); ważne było uświadomienie konieczności ciągłego samokształcenia i rozwijania zdolności do samoanalizy i samokrytycyzmu, zawsze mając na uwadze przedmiot i podmiot działań;
- opracowano i stosowano specyficzne materiały dydaktyczne; wyraźnie uwidoczniła się tu kreatywność grupy, prowadząca do stworzenia propozycji wielu zadań, które pozwoliły na wykorzystanie podczas lekcji zróżnicowanych form ekspresji, takich jak ruch, muzyka lub sztuki graficzne;
 - testowano alternatywne podejścia do nauczania języka obcego w publicznej szkole podstawowej, które przekształciły tradycyjną klasę w przyjazną przestrzeń do uczenia się języka: dzieci miały możliwość poruszania się po sali, pracy w grupach i wykonywania zadań bez konieczności siedzenia w ławkach (początkowo na zajęciach dało się zauważyć stereotypowe oczekiwanie typowo szkolnych zachowań, np. obligatoryjnego przepisywania tekstu z tablicy); zerwanie z rutyną powodowało momentami brak dyscypliny, co może być elementem zniechęcającym dla początkującego nauczyciela, częstokroć mającego trudności w zapanowaniu nad grupą.

Uwagi końcowe

Zamysłem tego tekstu było podzielenie się z czytelnikami refleksją związaną z eksperymentalnym nauczaniem języka polskiego w szkołach publicznych w Kurytybie, prowadzonym dzięki istnieniu na UFPR Programu *Licenciar*. Tekst podkreśla dążenie do przywrócenia sprzyjającego klimatu dla zaspokajania potrzeb edukacyjnych i kulturalnych członków społeczności polskich imigrantów i ich potomków. Adresatami przygotowanej dla szkół propozycji są wszystkie dzieci zainteresowane poznaniem innych kultur, do czego nauka języków obcych jest niezbędna. Projekt zapewnia uczniom szkół publicznych pierwszy kontakt z językiem obcym i kulturą inną niż związana z obowiązkowym językiem angielskim. Wprowadzając do klas odmienną rzeczywistość, sprzyjającą refleksji międzykulturowej, przygotowu-

jemy uczniów do rozwijania szacunku i tolerancji wobec różnic kulturowych.

Realizując te założenia, pracujemy nad rozszerzeniem oferty nauczania języków obcych w szkołach. Choć dyskusje na ten temat trwają nieprzerwanie, nie znajdują jak dotąd odbicia w nowych programach szkolnych. Chcielibyśmy, aby nasz projekt przyczynił się do wzrostu zainteresowania kwestiami językowymi i żeby języki obce trafiły „pod strzechy”, nie ograniczając się do kręgów językoznawczych i glottodydaktycznych. Zakładamy, że inicjatywy oddolne, takie jak dążenie do przyznania statusu oficjalności językom, którymi wybrane społeczności posługują się na co dzień, mogą mieć wpływ na nowe programy nauczania, co z kolei może doprowadzić do zmiany sytuacji w zakresie różnojęzyczności i różnokulturowości w Brazylii i wpłynąć także na dostrzeżenie roli języka polskiego w tym kraju. Pragniemy przyczynić się do przekształcenia tych możliwości w rzeczywistość.

Literatura

- Brożek A., 1984, *Polityka imigracyjna w państwach docelonych emigracji polskiej (1850–1939)*, w: Pilch A., red., *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)*, Warszawa.
- Brudzińska K., 2018, *Overview of the Poland-Brazil relations*, <http://www.kas.de/wf/doc/15431-1442-2-30.pdf> [dostęp 14.03.2018].
- Budakowska E., 2007, *W poszukiwaniu etniczności: Ruch BRAZPOL w Brazylii – współczesna interpretacja*, Warszawa.
- Cavalcanti M.C., 1999, *Estudos sobre a educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*, „Delta”, vol. 15 (n° especial), <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf> [dostęp: 20.10.2017].
- CELIN UFPR 1995–2015, *Edição Comemorativa: 20 anos de historia*, 2015, Curitiba.
- Góes P., 2011, *Brasil: Censo “Revela” que Maioria da População Brasileira é Negra*, <https://pt.globalvoices.org/2011/11/24/brasil-censo-populacao-negra/> [dostęp: 17.01.2016].
- Kawka M., 2002/2007, *A divulgação da Polónia e da cultura polonesa no Brasil através de publicações em língua portuguesa*, „Polonicus”, vol. 16, http://www.polonicus.com.br/site/biblioteca_interna.php?cod=55 [dostęp: 25.10.2017].
- Malczewski Z., 2012, *Os Poloneses e Seus Descendentes no Brasil: Esboço Histórico e Situação Atual da Colônia Polonesa no Brasil*, http://www.kurytyba.msz.gov.pl/pt/comunidade_polonesa_no_brasil/?channel=www [dostęp: 25.10.2017].
- Natali A., 2011, *Pela primeira vez, idiomas nativos brasileiros serão alvo do levantamento populacional do IBGE*, <http://educacaobilingue.com/2011/02/20/quantas-linguas-tem-o-brasil/> [dostęp: 17.01.2016].
- Programas De Apoio A Licenciaturas: Licenciar*, <http://www.prograd.ufpr.br/portal/copefor/licenciar> [dostęp: 17.10.2017].
- Smolana K., 1983, *Polonia w Brazylii*, w: Kula M., red., *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź.