

Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole

URSZULA
MAJCHER-LEGAWIEC

Nigdy dotąd polityka i gospodarka nie miały tak dużego wpływu na rzeczywistość szkoły. Za najważniejsze dla edukacji w Polsce – także w Europie, a może nawet w świecie – uznaję obecnie dwa zjawiska: tzw. kryzys migracyjny (zwany w innej części Europy uchodźczym) i Brexit. Wpływ pierwszego przybrał już realny kształt i znalazł odbicie w statystykach dotyczących migracji, wpływ drugiego możemy sobie bez trudu wyobrazić, analizując coraz intensywniejsze zjawisko tzw. powrotów. Dlatego też w tym miejscu pragnę postawić pytanie, które wskaże i ograniczy jednocześnie obszar moich rozważań: czy szkoła i nauczyciele są na te zmiany przygotowani?

W raporcie Komisji Europejskiej, przyjętym w roku 2001 przez Radę ds. Edukacji, zatytułowanym *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, jednym z trzech celów strategicznych jest *otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat* (Komisja Europejska 2003:2). I o ile sam dokument, po kilkunastu latach od jego przyjęcia, możemy uznać za mało aktualny, o tyle nadal trafny pozostaje sformułowany w nim cel. Trafność tę w szczególności podkreśla dynamika ostatnich procesów migracyjnych, które – zwłaszcza ze względów statystycznych – coraz częściej porównywane są do wędrówki ludów (Karnowski 2015). Za wielkimi liczbami stoją wielkie wyzwania. Niektóre z nich określone zostały w sprawozdaniu dla Rady Europejskiej dotyczącym przyszłości UE do roku 2030 (Projekt Europa 2010).

Wspomniany raport był pierwszym oficjalnym dokumentem przedstawiającym ramy europejskiej polityki edukacyjnej w krajach UE, zgodnie z którą edukacja powinna być otwarta na różnorodność językową i kulturową,

zapewniać równość szans oraz uwzględniać potrzeby edukacyjne cudzoziemców. Realizacja tak sformułowanych założeń wymaga przygotowania systemu edukacji każdego kraju europejskiego na wielu płaszczyznach: począwszy od prawno-organizacyjnej, poprzez przygotowanie społeczeństwa przyjmującego na różnorodność językową, kulturową czy religijną, na kompetencjach nauczycieli kończąc.

Od czego (od kogo) zacząć reformę edukacji?

W toczącej się w ostatnim czasie dyskusji na temat sensu i zasadności reformy polskiego systemu edukacji, zdecydowanie marginalizowane lub wręcz wcale nieporuszane jest bodaj najważniejsze zagadnienie: kompetencje współczesnych nauczycieli. Ci, którzy szkołę jako fenomen społeczny rozumieją, wiedzą, że to nie budynek, nie prosta matematyka poziomów 6+3+3 czy też 8+4, i nawet nie program i nie podręcznik decydują o jakości jej pracy. O jakości pracy szkoły decydują nauczyciele. Pytanie o ich kompetencje w kontekście dynamiki zmian społecznych wydaje się więc kluczowe. Dostosowanie tych kompetencji do zmieniającej się szkoły – szkoły wielokulturowej

i coraz częściej wielojęzycznej – jest jednym z istotnych warunków sukcesu mierzonego nie średnią arytmetyczną, średnią ważoną czy edukacyjną wartością dodaną. Parametrem sukcesu będzie współistnienie otwartego społeczeństwa wielokulturowego, które rozumie procesy inkluzji i przygotowane jest na nowy wymiar społeczny rzeczywistości. Społeczeństwa, które na nowo zdefiniuje pojęcie państwa i przynależności państwowej, kultury i tożsamości kulturowej, tradycji oraz ciągłości, przerw i powrotów związanych z doświadczeniem migracyjnym.

Zanim przeniesiemy nasze rozważania na grunt szkolny, proponuję poddać pod rozważenie problem modelu gospodarki, w jakim dzisiejsza szkoła funkcjonuje. Niemal wszyscy zdajemy sobie bowiem sprawę z istnienia konfliktu wartości między gospodarką i społeczeństwem. Wskaźnikiem sukcesu gospodarki narodowej jest produkt krajowy brutto, przedsiębiorstwa – zysk. Jednak nie wszystkie dziedziny życia podlegają procesom ekonomicznym, a sukces nie zawsze ma wymiar finansowy¹. Funkcjonująca dziś forma gospodarki, czyli kapitalistyczna gospodarka wolnorynkowa, opisywana jest w ostatnim czasie najczęściej takimi pojęciami, jak: kryzys ekonomiczny, bańka spekulacyjna, bezrobocie, kryzys klimatyczny, energetyczny, kryzys wartości, demokracji czy migracyjny. Retoryka kryzysu coraz częściej pojawia się także w dyskursie na temat edukacji. Prawdopodobnie w obu przypadkach, czyli ekonomii (gospodarki) i edukacji (szkoły), stoimy przed koniecznością stworzenia nowego modelu, a w jego ramach nowej definicji sukcesu (gospodarczego czy edukacyjnego). Zmiany obserwowane aktualnie w Europie i świecie są zaproszeniem do refleksji na temat tego, jaki powinien być model ekonomii i jak do tych zmian powinna dostosować się szkoła². Pytanie o model współczesnej edukacji pozostaje otwarte i naglące, zwłaszcza w kontekście spostrzeżenia, że *Uczniowie czują się przytłoczeni i traktowani protekcyjnie; nauczyciele również czują się zdeprymowani (...). Uniwersytety coraz bardziej przypominają szkoły wymierające z powodu braku finansów – coraz częściej muszą działać tak jak przedsiębiorstwa (...). Dzieci i młodzi dorośli są dopasowywani do potrzeb rynku i zglobalizowanej gospodarki, zamiast rozwijać się jako wolni i świadomi ludzie* (Felber 2014:132).

Od początku istotą szkoły było nauczanie, przekazywanie wiedzy. Na wiedzę składają się informacje przynoszone w czasie i przestrzeni. Przez wieki „dostawcą” informacji był nauczyciel. Jego zadaniem było zbudowanie z pojedynczych informacji wiedzy ucznia. Pytanie o istotę szkoły i zadanie nauczyciela dzisiaj, w dobie rewolucji informacyjnej, wydaje się uzasadnione przede wszystkim tym, że uczeń nie potrzebuje nauczyciela, żeby zdobyć

informacje. Powszechny dostęp do informacji przekazywanej przy pomocy wielu nośników (w zasadzie bez ograniczeń) ma ogromne znaczenie społeczne i pełni kluczową rolę w przypadku prób definiowania roli szkoły i nauczycieli. Rewolucja cyfrowa zmieniła kanały dystrybucji i uwolniła informację od ograniczeń medium fizycznego (np. nauczyciela). Zmieniła zachowania społeczne w istotny sposób: tradycyjny model tworzenia i dystrybucji treści wynikający z rozdziału ról nadawcy i odbiorcy informacji zastąpiony został nowym modelem, w którym zintegrowane są role twórcy, nadawcy i dystrybutora treści w osobie *sendceivera* (nazwa pochodzi od angielskich słów *sender* i *receiver*) (Gawrysiak 2012:3). Nie zmieniła jednak jednego: nadal rozstrzygająca o dostępie do informacji jest znajomość języka, w którym ta informacja została zapisana.

W cyfrowym społeczeństwie wielokulturowym

Mamy więc, z jednej strony, postęp wyrażający się między innymi rewolucją cyfrową, z drugiej – niespotykaną dotychczas mobilność jednostek, a nawet grup społecznych: ludzi w różnym wieku i o różnych potrzebach. Jest mało prawdopodobne, by mobilność była przejściową modą, zjawiskiem epizodycznym, które w edukacji można zignorować lub przeczekać. Wprost przeciwnie – należy się do niego jak najszybciej dostosować. Procesy migracyjne w równie istotny sposób jak rewolucja cyfrowa determinują charakter systemu edukacji, wymuszając konieczność aktualizowania kompetencji nauczycieli i – przede wszystkim – określenia aktualnych standardów kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie trzech najistotniejszych elementów: wiadomości, umiejętności i cech psychofizycznych (Kwiatkowski 2001:88-90). I tak jak kiedyś niepiśmienność utrudniała lub wręcz uniemożliwiała jednostce funkcjonowanie w społeczeństwie przemysłowym, a analfabetyzm cyfrowy utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, tak nieświadomość różnic kulturowych i nieznanomość innych kultur utrudnia funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Postęp i rozwój społeczny zależą nie tylko od wymiernych parametrów technicznych i finansowych, ale także od niewymiernych parametrów kulturowych, na które składają się wartości, obyczaje, religia, sposoby pojmowania prawa, wolności, kultury politycznej i ekspresji artystycznej (Krzysztofek 1997:151).

Globalna cyfryzacja i globalna mobilność stawiają przed edukacją i nauczycielami wyzwania polegające na tym, że szkoła musi się przystosować do środowiska, w jakim funkcjonuje. Dlatego tak ważne jest kształcenie nauczycieli, przeobrażenia organizacyjne, autonomizacja procesu nauczania – tak w perspektywie ucznia, jak

i nauczyciela, oraz wsparcie procesów inkluzji, rozumianych nie tylko jako działania włączające migrantów do środowiska szkolnego, ale także jako działania przygotowujące środowisko przyjmujące. Edukacja w społeczeństwie niejednorodnym kulturowo wymusza określenie na nowo celów edukacyjnych i wychowawczych oraz wprowadzenie nowych form pracy, uwzględniających fakt kulturowej i językowej różnorodności.

Nauczanie w szkole wielokulturowej po polsku

Nauczanie w szkole polskiej odbywa się po polsku. W przypadku cudzoziemców możemy mówić o nauczaniu języka polskiego oraz nauczaniu przedmiotowym w języku polskim. W obu tych procesach nauczanie zintegrowane jest z poznawaniem kultury i realiów (Gębał 2010:178). Informacje na ten temat przekazywane są niejednokrotnie mimowolnie i nieświadomie. W procesie dydaktycznym realizowanym w wielokulturowej klasie szkolnej nauczyciele powinni świadomie integrować działania kognitywne (skupiające się na faktach dotyczących treści programowych), komunikacyjne (kładące nacisk na kompetencję socjolingwistyczną) oraz międzykulturowe (zmierające do uświadomienia uczącym się różnic między kulturą własną i kulturą poznawaną, prowadzące do zrozumienia tej kultury i jej akceptacji). Nauczyciele przygotowani do zawodu będą wdrażali ten model świadomie, w odróżnieniu od nauczycieli nieprzygotowanych do pracy w środowisku różnorodnym językowo i kulturowo, którzy albo nie będą realizowali tego modelu wcale, albo też będą to robili intuicyjnie. Rozłożenie punktów ciężkości będzie inne w przypadku lekcji języka polskiego jako obcego (gdy celem jest nauka języka), inne w przypadku lekcji przedmiotowej, której celem jest poznanie informacji określonych w podstawie programowej. Nauczanie w klasie jednorodnej kulturowo i językowo nie stawia przed nauczycielami konieczności podejmowania działań w zakresie języka edukacji jako języka drugiego. Sporadycznie zachodzi konieczność wyjaśnienia terminu czy nowego słownictwa, jednak proces ten zachodzi w języku pierwszym, a nowe terminy i słownictwo powiększają zasób leksykalny uczących się w sposób planowany i celowy. Zgoła inaczej wygląda sytuacja dydaktyczna na lekcji, w której uczestniczy uczeń nieznający języka polskiego lub znający go słabo. Poznawanie faktów jest jednocześnie poznawaniem języka: treści programowe są dla ucznia cudzoziemskiego tak samo nowe jak słowa i struktury, przy pomocy których są przekazywane. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość tego, w jaki sposób mogą pomóc uczniom w dotarciu do wiedzy pomimo bariery językowej, i w jaki sposób mogą przyczynić się swoim działaniem do progresji w opanowywaniu języka polskiego.

W opisywanej sytuacji celem działań dydaktycznych skierowanych do ucznia z doświadczeniem migracyjnym i mającego trudności w komunikowaniu się w języku polskim (języku edukacji) powinno być uruchomienie i stymulowanie procesów sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczącego się w kontekście działań związanych z realizacją podstawy programowej z danego przedmiotu. Aby to zrobić skutecznie, należy poznać kilka technik pracy z uczniem niemówiącym albo słabo mówiącym po polsku.

Kompetencje nauczycieli w szkole wielokulturowej

Konieczność podjęcia działań w zakresie koniecznych dostosowań polskiej szkoły do nowej sytuacji zażądała wyraźnie jako konkluzja pierwszej w Małopolsce konferencji poświęconej problemowi dzieci cudzoziemskich w szkole polskiej (*Edukacja dzieci imigrantów, migrantów europejskich i reemigrantów jako wyzwanie dla szkolnictwa małopolskiego*), zorganizowanej w listopadzie 2012 r. w Collegium Novum UJ. Organizatorzy: Katedra Języka Polskiego jako Obcego UJ i Kuratorium Oświaty i Wychowania, podkreślali konieczność przygotowania małopolskiej oświaty do edukacji dzieci cudzoziemskich, w tym także (a może przede wszystkim) konieczność wyposażenia nauczycieli w nowe kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i metodyczne. Na deficyt kwalifikacji zawodowych zwracają uwagę też sami nauczyciele podczas szkoleń i warsztatów prowadzonych przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Reja. Potrzebę uwzględnienia w programach studiów nauczycielskich nowych treści kształcenia, przygotowujących nauczycieli do pracy w szkole wielokulturowej, różnorodnej społecznie i językowo wskazywano też wielokrotnie podczas konferencji *Otwarty Kraków*, zorganizowanej w Urzędzie Miasta Krakowa w lutym 2017 r.

Na podstawie propozycji zgłaszanych podczas wspomnianych konferencji, dyskusji z nauczycielami prowadzonych podczas szkoleń i warsztatów oraz własnych wieloletnich doświadczeń w pracy z cudzoziemcami, proponuję listę pożądanych kompetencji nauczycieli wykonujących swój zawód w rzeczywistości, która zaskakuje niemal na każdym kroku, i która – w formie ukrytego przekazu – uczy, że jedynym pewnym elementem w dzisiejszym świecie jest zmiana. Lista podzielona została na trzy kluczowe w pracy nauczyciela zakresy: kompetencje psychologiczne, kompetencje pedagogiczne oraz techniki nauczania i komunikacji. Interaktywne podejście do proponowanej listy może wyrażać się w ten sposób, że czytający (nauczyciel, ale nie tylko), odpowiadając „tak, mam” lub „nie, nie mam” w stosunku

do danej kompetencji, dokona autodiagnozy w zakresie przygotowania do pracy/funkcjonowania w środowisku wielokulturowym.

KOMPETENCJE PSYCHOLOGICZNE – NAUCZYCIEL:

- zna psychologiczne podstawy doświadczeń migracyjnych;
- rozumie i umie wspierać procesy akulturacji psychologicznej;
- rozumie i umie redukować stres akulturacyjny i szok kulturowy;
- zna strategie akulturacyjne;
- umie zarządzać relacjami w klasie wielokulturowej;
- rozumie procesy integracji i inkluzji oraz umie nimi zarządzać;
- rozumie odmienność skryptów kulturowych i ich rolę w procesie adaptacji w szkole i grupie rówieśniczej;
- przewiduje i rozumie trudności związane z barierą językową;
- wie, jak wspierać ucznia w procesie stawania się dwujęzycznym;
- wie, jak wspierać dzieci w doświadczeniu migracji;
- jest wrażliwy na różnorodność społeczną.

KOMPETENCJE PEDAGOGICZNE – NAUCZYCIEL:

- potrafi przeprowadzić diagnozę ucznia z barierą językową, stosując alternatywne techniki diagnozujące;
- wie, jak nawiązać kontakt z rodziną ucznia z doświadczeniem migracyjnym, i gdzie szukać wsparcia w procesie współpracy z rodziną;
- umie przygotować środowisko przyjmujące na pojawienie się ucznia z doświadczeniem migracyjnym;
- rozumie istotę procesu tworzenia się społeczeństwa/zespołu różnorodnego ze względu na pochodzenie, kulturę, język i religię;
- rozumie procesy globalizacji i różnorodności;
- zna akty prawne regulujące pobyt dziecka z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole;
- wie, gdzie może szukać pomocy w zakresie wsparcia swoich kompetencji;
- stwarza okazje do poznawania kultury wszystkich uczniów, rozumie potrzebę poznawania kultury krajów pochodzenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym;
- potrafi podjąć współpracę z asystentem kulturowym i widzi potencjał tej współpracy, tak dla ucznia z doświadczeniem migracyjnym, jak dla środowiska przyjmującego;
- zna strategie budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem i umie przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu;

- rozumie mechanizmy „ukrytego programu szkoły” i umie diagnozować niepowodzenia szkolne nim warunkowane;
- dąży do zmiany w środowisku pracy, diagnozuje własne deficyty i redukuje je, podejmując samokształcenie lub kształcenie zinstytucjonalizowane.

KOMPETENCJE W ZAKRESIE TECHNIK NAUCZANIA I KOMUNIKACJI – NAUCZYCIEL:

- zna języki obce i wie, jakie trudności wiążą się z komunikacją w języku obcym;
- jest osobą otwartą, przełamuje bariery i umie tworzyć sytuacje wzmacniające poczucie bezpieczeństwa;
- rozumie problem bariery językowej i zna etapy uczenia się języka obcego;
- wie, że kompetencje w zakresie produkcji językowej rozwijają się później niż kompetencje recepcji treści komunikatów;
- potrafi posługiwać się komunikacyjnymi kodami alternatywnymi (piktogramy, gesty, mowa ciała);
- wie, w jaki sposób odwoływać się do kompetencji językowej dziecka w zakresie jego języka rodzimego i myśli o tej kompetencji jako o potencjale;
- zna techniki nauczania CLIL i umie przygotowywać materiały dydaktyczne uwzględniające obecność uczniów z barierą językową w klasie;
- umie oceniać wspierająco w sytuacji okresowo doświadczanych barier w komunikacji;
- zna dobrze język polski, jego strukturę oraz zasady używania, i umie przewidzieć trudności ucznia z barierą językową oraz dostosować przekaz do jego możliwości percepcyjnych.

Przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole wielokulturowej, w tym z uczniem nieznającym języka polskiego lub znającym język słabo, jest koniecznością związaną z procesami migracyjnymi, które zmieniły charakter polskiej szkoły. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z trudnościami w porozumiewaniu się związanymi z pochodzeniem i/lub wynikającymi z doświadczenia migracyjnego, może liczyć na dostosowanie wymagań i indywidualizację procesu nauczania, jednak jego celem jest uzyskanie autonomii w zakresie zdobywania wiedzy i prezentowania jej, komunikacji z rówieśnikami i innymi osobami, tak w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. W tej sytuacji kluczem do sukcesu jest nauczyciel – odpowiednio przygotowany czuje się lepiej, działa sprawniej i może cieszyć się postępami swojego ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z., Bauman, I., Kociatkiewicz, J., Kostera, M. (2017) *Zarządzanie w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Bęc Zmiana.
- Felber, Ch. (2014) *Gospodarka dobra wspólnego*. Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawrysiak, P. (2012) *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębał, P. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Karnowski, J. (2015) Tusk ośmiesza lewicową opowieść ws. imigrantów, przyznając: to raczej „nowa wędrówka ludów, a nie problem uchodźców”. w *Polityce* [online][dostęp 7.11.2015] <<http://wpolityce.pl/polityka/266437-tusk-osmiesza-lewicowa-opowiesc-ws-imigrantow-przyznajac-to-raczej-nowa-wedrowka-ludow-a-nie-problem-uchodzcow>>.
- Komisja Europejska (2003) *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*. Warszawa: FRSE.
- Krzysztofek, K. (1997) Rdzenie kultur a dynamika cywilizacyjna. Kultura w epoce modernizacji, postmodernizacji, transformacji i adaptacji. W: L. Zacher (red.) *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewaluacji i prognozy*. Warszawa: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Kwiatkowski, S. M. (2001) *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- *Projekt Europa 2030. Wyzwania i szanse* (2010). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

URSZULA MAJCHER-LEGAWIEC Absolwentka filologii polskiej i zarządzania, doktorantka UW, prezes Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja. Nauczyciel języka polskiego jako obcego, literatury i kultury polskiej, m.in. w Centrum Języka i Kultury Polskiej UJ i na uniwersytecie w Lizbonie. Autorka materiałów dydaktycznych na platformie **SpeakApps**, współautorka dwóch podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego oraz materiałów dydaktycznych na platformie **Po polsku po Polsce**.

1 Piszą o tym badacze z różnych dziedzin w: Z. Bauman, I. Bauman, J. Kociatkiewicz, M. Kostera, *Zarządzanie w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2017.

2 Propozycję modelu ekonomii przyszłości, zwanej gospodarką dobra wspólnego, popularyzuje Christian Felber, autor książki zatytułowanej *Gospodarka dobra wspólnego*, Rzeszów 2014.