



Nadesłano: 15.03.2019
Zaakceptowano: 28.05.2019

Sugerowane cytowanie: Nowakowska-Buryła I., Kusiak K. (2019). *Natura kompetencji a ograniczenia i trudności w kształceniu międzykulturowym nauczycieli edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 2(52), s. 41–53. DOI: 10.35765/eetp.2019.1452.03

Ilona Nowakowska-Buryła

ORCID: 0000-0003-0376-3137
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Krystyna Kusiak

ORCID: 0000-0002-9238-3859
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Natura kompetencji a ograniczenia i trudności w kształceniu międzykulturowym nauczycieli edukacji elementarnej

The Nature of Competences and Limitations in
Intercultural Education of Elementary Education
Teachers

SŁOWA KLUCZOWE

kompetencje,
kompetencje
międzykulturowe,
poczucie
kompetencji,
diagnozowanie
kompetencji,
nauczyciel edukacji
elementarnej

ABSTRAKT

Kompetencje to pojęcie bardzo złożone – trudno je precyzyjnie zdefiniować i wyczerpująco zobrazować jego istotę. Konstruktor ten cechuje: wielowymiarowość, nakładanie się zakresów, ograniczone możliwości operacjonalizowania, kontekstowość, transferowalność, stopniowalność oraz podmiotowy charakter.

W przypadku kompetencji międzykulturowych ich skomplikowana natura sprawia, że nie jest łatwo je kształtować, zwłaszcza w wymiarze afektywnym oraz behawioralnym. Podobne trudności dotyczą ewaluacji tego obszaru, podczas której badacz w sposób szczególnie powinien mieć świadomość, czy diagnozuje zewnętrzne i obserwowalne przejawy kompetencji, czy jedynie subiektywne poczucie własnej kompetencji podmiotu, które nie zawsze jest zgodne z obiektywnym jej poziomem.

KEYWORDS ABSTRACT

competences,
intercultural
competences, sense
of competence,
diagnosing
competences,
elementary
education teacher

Competence is a complex concept – it is difficult to precisely define and describe its essence. Competences are characterised by multidimensionality, overlapping scopes, limiting the possibility to operationalise, contextuality, transferability, gradability and subjective nature. In case of intercultural competences, their complicated nature makes them difficult to shape, especially in the affective and behavioural dimension. Similar difficulties are related to the evaluation of that area during which a researcher should be conscious whether he/she diagnoses external and observable signs of competences, or just a subjective sense of one's competence of a subject, which is not always compliant with its objective level.

Objaśnienie najważniejszych dla podjętego tematu pojęć we wprowadzeniu do tekstu pełni dwojaką funkcję. Po pierwsze, zmusza autora do pogłębionego namysłu i uściślenia własnego rozumowania, a tym samym wzięcia pełnej intelektualnej kontroli nad ścisłością wyводу. Po drugie, stanowi podstawę porozumienia z czytelnikiem, tj. umożliwia odbiorcy już na wstępie rozpoznanie sposobu odnoszenia się do omawianych zagadnień i ich interpretacji oraz w konsekwencji głębsze zrozumienie zamierzonego przez autora sensu całości wypowiedzi, a także osobiste odniesienie się do tego, co prezentowane – zgodę lub krytyczne ustosunkowanie. Ustalenia terminologiczne odpowiadają za to, że używany język staje się zarówno środkiem sprawnej komunikacji, jak i swoistym narzędziem myślenia obu stron pracujących z tekstem.

Kompetencje, poczucie kompetencji – rozpoznanie natury

Mogłoby się wydawać, że wspomniana powinność nie ciąży na autorach zajmujących się problematyką kompetencji. Pojęcie to bowiem funkcjonuje od lat w wielu dziedzinach nauki i życiu społecznym. Powszechność i znaczna swoboda używania nie poświadczają jednak, że jest ono dobrze rozumiane, a ugruntowane znaczenie odpowiada temu faktycznemu. Niepokoi przede wszystkim nadmiernie uproszczone utożsamianie kompetencji z instrumentalną sprawnością działania. Na to, że pojęcie to znacznie wykracza poza takie skojarzenie, wskazuje m.in. Maria Dudzikowa, pisząc o kompetencji jako o konstrukcie przede wszystkim wewnątrzosobowym. Według autorki jest to struktura poznawcza złożona ze specyficznych zdolności zasadzających się na osobistych doświadczeniach i wiedzy oraz przekonaniach, że można i warto te zdolności wykorzystywać dla efektywnego i zgodnego ze standardami realizacyjnymi wykonywania określonego typu zadań (1994: 206). Podobne rozumienie, w którym

uwzględniono zewnętrzne oznaki kompetencji, znaleźć można w określeniu proponowanym przez Marię Czerepaniak-Walczak. Autorka podaje, że kompetencja jako podmiotowa właściwość wyraża się w umiejętności zachowania się adekwatnego do sytuacji i społecznych standardów przy jednoczesnej, odpowiedzialnej świadomości jego potrzeby i konsekwencji (1997: 87-88). Obydwa określenia prowokują do głębszego zastanowienia się nad naturą kompetencji.

Jedną z głównych właściwości kompetencji jest wielowymiarowość rozumiana jako zależność całości od relacji między współdopełniającymi się wymiarami: wiedzy, umiejętności i postaw. Każdy z tych wymiarów może być rozpatrywany i opisywany osobno, jednak w konkretnej sytuacji, w działaniu scalają się one w homogeniczną całość o trudno odróżnialnych składnikach i niełatwej do oszacowania odrębnie sile oddziaływania. Motywacja uruchamia i służy utrzymaniu działania określonego typu na optymalnym poziomie, wiedza (zarówno jawna, jak i niejawna¹) ukierunkowuje je i wzmacnia lub sprzyja wycofywaniu się z podjętych decyzji, umiejętności realizacyjne zaś decydują o możliwości ucieleśnienia ugruntowanych w wiedzy przekonań, sprawności działania i ostatecznym jego efekcie.

Konsekwentnie do powyższego za własność kompetencji uznać należy ograniczone możliwości ich operacjonalizowania. Nawet znaczne uszczegółowienie obszaru, do jakiego się odnoszą, nie zmniejsza trudności w określaniu ich bezpośrednio obserwowalnych i poddających się pomiarowi wskaźników. Pierwszym z powodów jest niefizyczna natura jej komponentów i ograniczona – na korzyść wnioskowania – możliwość czynienia ich, w pełnym tego słowa znaczeniu, przedmiotem obserwacji (Łukaszewski 2009: 167). Jakkolwiek termin ten został wprowadzony z intencją odnoszenia się do obserwowalnych zachowań (Czerepaniak-Walczak 2004: 129), to przecież kompetencje i będące ich widzialnym rezultatem działania w istocie są efektem współistnienia nieobserwowalnych, a także często nieuświadamianych przez podmiot czynników. Budują się one nie tylko, a nawet nie przede wszystkim, na uzmysławianej wiedzy deklaratywnej, ale także na dopełniających się wymiarach trudnej do zwerbalizowania wiedzy proceduralnej, niepoddającej się łatwo świadomej kontroli wiedzy niejawnej czy ukrytej, a także trudno mierzalnym wymiarze wolicjonalno-emocjonalnym (zob. Włodarski 1996; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2007; Łukaszewski 2009). Drugim powodem jest swoista złożoność i niewyczerpalność dziedziny kompetencji, która sprawia, że wręcz niemożliwe wydaje się wyodrębnienie w wyniku operacjonalizacji rejestru wystarczająco pewnych, tj. trafnych i wyczerpujących jej wskaźników.

¹ Według wskazań psychologii poznawczej wiedza jawna jest zasadniczo dostępna świadomości i w wymagających tego okolicznościach dość łatwo aktualizowana i werbalizowana oraz wykorzystywana, natomiast wiedza niejawna (*tacit knowledge, implicate knowledge*) wymyka się kontroli i werbalizacji, choć ma wpływ na procesy przetwarzania informacji i podejmowania decyzji (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2007, s. 144-145, 147-148, 660).

Warto dodać, że konieczna zgoda na pominięcie pewnych elementów składowych analizowanej dziedziny wynika także z głównych właściwości procesu operacjonalizacji. W procesie tym, jak zauważa Czerepaniak-Walczak, dochodzi do szczególnego uproszczenia znaczeń poprzez to, że „teoretyczne pojęcie sprowadzone jest do sumarycznego, numerycznego wymieniania elementów składających się na opis wycinka rzeczywistości, której jest desygнатem”. W wyniku tego „Z pola widzenia (a w konsekwencji analiz) znika spoiwo tych elementów, «przestrzeń» pomiędzy nimi. Pozostaje tylko spójnik *i*, pogłębiający wrażenie sumy elementów oraz statyczność oznaczanego bytu”. Jak podkreśla autorka „Zjawisko to odnosi się do operacjonalizacji każdego pojęcia i wyrażenia, ale nabiera szczególnej wagi w procesie definiowania pojęcia «kompetencja». Zostało ono bowiem wprowadzone do języka nauk o wychowaniu jako termin wyraźnie odnoszący się do obserwowalnych zachowań” (2004: 129).

Faktyczna obecność oraz poziom kompetencji ujawnia się w praktyce, w naturalnych sytuacjach, w których oddziaływanie wielu zmiennych musi być uwzględnione i rozpatrzone zarówno przed, jak i w trakcie działania. Kontekstowość można zatem uznać za jedną z własności kompetencji. Orzekanie o tym, czy można kogoś uznać, wedle zobiektywizowanych kryteriów, za kompetentnego, wymaga odwołania się do jego działania podejmowanego niejako *ad hoc* w kontakcie z konkretnym fragmentem rzeczywistości. Dobry przykład znajdujemy, odnosząc się do profesjonalnych działań nauczyciela. Tu bowiem, biorąc pod uwagę sytuacyjną zmienność i szczególną nieprzewidywalność kształtu różnorodnych czynników (np. organizacyjnych czy związanych z możliwościami i potrzebami uczniów), wiedza nauczyciela: przedmiotowa, metodyczna, pedagogiczna i psychologiczna (zarówno w swej postaci deklaratywnej, jak i operacyjnej), ma służyć organizacji bieżących sytuacji dydaktycznych w sposób przynoszący spodziewane efekty.

Możliwość wykorzystywania kompetencji nie tylko w typowych sytuacjach, w których znaczną rolę odgrywa „wyćwiczenie” i transfer specyficzny, ale także – a nawet przede wszystkim – w sytuacjach zaskakujących i nowych, pozwala wyrazić przekonanie, że jedną z ich istotnych właściwości jest transferowalność, tj. zdolność dodatniego i niespecyficznego przenoszenia umiejętności. Jak podpowiada Czerepaniak-Walczak, atrybutem konstruktów poznawczych, jakimi są kompetencje, jest szczególna generatywność, czyli możliwość przenoszenia ich „na inne sytuacje, na inne układy odniesienia” oraz nowe zadania (2004: 129-130).

Rozpoznanie podanych cech kompetencji wiąże się z dostrzeżeniem ich dynamicznego i rozwojowego charakteru, który stanowi o ich stopniowalności. Jak podaje przywoływana autorka, „Na gruncie emancypacyjnej teorii edukacji kompetencja jest ontogenetyczną, podlegającą rozwojowi właściwością podmiotu” (tamże) i jako taka podlega doskonaleniu przede wszystkim w toku świadomie i racjonalnie gromadzonych, a także „przepracowanych” intelektualnie i w działaniu doświadczeń.

Maria Kielar-Turska zwraca uwagę na tę właściwość kompetencji, podkreślając, że ich rozwój ma charakter cykliczny i koncentryczny, a osiągnięcie poziomu mistrzowskiego umożliwiającego podejmowanie działań twórczych wymaga wcześniejszego opanowania działań reprodukcyjnych, jak również przejścia fazy kompetencji behawioralnej oraz transformacyjnej (2003: 279-280). O stopniowości kompetencji można mówić również z uwzględnieniem perspektywy socjologicznej, zauważając, że jako swoista całość dostępne są raczej społeczeństwu (grupom społecznym), a nie jednostkom. Zależnie od charakteru oraz intensywności współdziałania osób w ramach większych zespołów kompetencje ujawniają się na różnych poziomach.

Uwzględnienie dynamiki jako cechy kompetencji pozwala także wyjść poza wymiar osobowy. W odpowiedzi na wymagania współczesnego świata dokonują się bowiem zmiany w kompetencjach jako takich. W tym sensie możemy mówić, że ewoluuje ich treść – pewne ich obszary stają się anachroniczne i przestaje się im nadawać znaczenie, inne modyfikuje się, włączając nowe elementy lub wzmacniając znaczenie już obecnych, a jeszcze inne pojawiają się jako swoiste *novum*. Łatwo dostrzec takie zmiany w obszarze kompetencji nauczycielskich: wzrost znaczenia i poszerzenie się zakresu kompetencji diagnostycznych, a także medialnych, czy choćby interesujących z perspektywy problematyki niniejszego opracowania kompetencji międzykulturowych.

Kolejną wartą rozważenia cechą kompetencji jest ich względna odrębność. Tak jak w działaniu scalają się: wiedza, umiejętności i postawy, tak też zbiegają się w nim dyspozycje przypisywane różnym obszarom kompetencji. Wskazuje to na nakładanie się w praktyce ich zakresów, a porządkującym próbom tworzenia typologii i charakterystyk nadaje rys arbitralności. Dobrym przykładem ilustrującym tę właściwość może być złożoność wzajemnych relacji między kompetencjami komunikacyjnymi a społecznymi, czy w przypadku profesjonalnych powinności nauczyciela – kompetencjami psychologicznymi i pedagogicznymi.

Ostatnią z opisywanych w tym opracowaniu własnością kompetencji jest, podkreślana w definicjach, ich podmiotowa natura. To, że kompetencja jest zawsze „czyjaś”, wydaje się nie wymagać uzasadnienia. Warto jednak poświęcić tej cesze nieco więcej uwagi ze względu na to, co można by określić jako zależność między obiektywnym a subiektywnym bytem kompetencji. Chodzi o podkreślenie, że kompetencja może być rozumiana – niejako w oderwaniu od swoich zewnętrznych przejawów – jako: zasób osobisty, wiązka właściwości osobowościowych, swoisty potencjał osoby (Tucholska 2005: 19), który nie zawsze jest ujawniany, ale zawsze tworzy grunt dla podejmowania oraz skutecznego wypełniania określonych zadań. Chodzi również o spostrzeżenie, że nie mniej istotne niż obiektywne wskaźniki jest subiektywne poczucie własnych kompetencji. Te trudno definiowalne, swoiste stany świadomości (Łukaszewski 2008: 89), jakimi są poczucia, w tym poczucie kompetencji, stanowią źródło szczególnej siły skłaniającej do pełnienia określonych funkcji i podejmowania związanych z nimi

zadań. Poczucie kompetencji jako subiektywny efekt procesu „odczytywania” siebie w sytuacji zadaniowej, zarówno dzięki autorefleksji m.in. zestawiającej oczekiwania z osiągnięciami, jak i uzyskiwanym informacjom zwrotnym, zaczyna się wyraźnie kształtować w młodszym wieku szkolnym. W przebiegu życia podlega ono zmianom jakościowym oraz niejako „rozszczepieniu” na różne obszary, jednak zawsze obejmuje: przekonanie podmiotu o własnej przydatności do podejmowania określonych zadań oraz ich i własnej wartości, świadomość własnej fachowości i rozeznania w dziedzinie, znajomość swoich słabych i mocnych stron, a także poczucie akceptacji i uznania ze strony otoczenia społecznego (Appelt 2005: 260-261, 298, 301).

Na obraz kompetentnego *ja* (*competent self*) składają się m.in.: poczucie własnej wartości i skuteczności, ciekawość poznawcza i otwartość na doświadczenia, nieustępliwość w dążeniu do celu i odporność na porażki, nastawienie na rozwiązywanie problemów czy zdolność do podejmowania ryzyka (Smith za: Tucholska 2005: 19). Poczucie własnych kompetencji – nawet jeśli nie pozostaje w pełnej zgodności z obiektywnie odczytywanym ich poziomem – pozwala jednostce mieć względem siebie wysokie oczekiwania i aspiracje. Pierwsze, jak dowodzą psychologowie, stanowią „przesłankę silniejszego zaangażowania w wykonywanie zadań” i prowadzą do wysokich rezultatów „i to niezależnie od wyjściowej oceny szans powodzenia”. Drugie są „wystarczającym warunkiem uruchomienia zachowania sprawczego” (Łukaszewski, Doliński 2004: 447) z odwagą, ciekawością nowości i swoistym „nastawieniem na spełnienie” (Kolańczyk 2009: 47). Takie rozumienie poczucia własnych kompetencji pozwala uznać je za składową „poczucia mocy podmiotowej”, w której Piotr Sztompka (2010: 566) widzi jedną z cech osobowości nowoczesnej, a także dobry predyktor rozwoju profesjonalnego.

Kształtowanie i ewaluacja kompetencji międzykulturowych nauczycieli – ograniczenia i trudności

Lata 90. XX wieku w Polsce to czas wielowymiarowych dynamicznych przeobrażeń, zwłaszcza na płaszczyźnie ekonomicznej i społecznej. To czas otwarcia na nowe idee i odkrywania niedostępnych wcześniej obszarów funkcjonowania. Jednym z przejawów owych nowości było pojawienie się w programach kształcenia, także na poziomie akademickim na kierunkach pedagogicznych, treści z zakresu wielokulturowości i międzykulturowości. Coraz częściej mówi się i pisze o rozwijaniu kompetencji interkulturowych, diagnozuje się ich poziom u studentów i nauczycieli. Czy jednak mamy pełny obraz tego, co kształtujemy i badamy? Tutaj odpowiedź twierdząca nie jest oczywista.

Skomplikowany charakter i istota kompetencji generują liczne trudności zauważalne podczas różnych etapów kształcenia międzykulturowego. Już na początku

pojawiają się problemy z jednoznacznym i precyzyjnym zdefiniowaniem kompetencji międzykulturowych. Przyczyny problemu upatrywać można we wspomnianej wielowymiarowości pojęcia oraz ograniczonych możliwościach jego operacjonalizowania.

Wielu autorów, charakteryzując kompetencje międzykulturowe, opisuje je jako klasyczną triadę wiedzy, umiejętności i postaw. Takie rozwiązanie znaleźć można m.in. w zestawieniu Elżbiety Jastrzębskiej (2005). W zakresie wiedzy deklaratywnej autorka wyodrębnia wiedzę socjokulturową oraz świadomość (wrażliwość) interkulturową; w zakresie umiejętności interkulturowych: dostrzeganie związków i pośredniczenie między kulturą własną i obcą, radzenie sobie z nieporozumieniami interkulturowymi i wynikającymi z nich konfliktami oraz przewyżczanie stereotypów, zaś w obrębie postaw – otwartość i zainteresowanie innymi osobami i społecznościami oraz skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia.

Podobny podział proponują Jolanta Szempruch i Marietta Blachnik-Gęsiarz (2018). Kompetencja międzykulturowa, w ich rozumieniu, obejmuje w obszarze kognitywnym: wiedzę na temat różnorodności kulturowej świata i własnego otoczenia; świadomość tego, jak różnice kulturowe warunkują zachowanie człowieka; wiedzę o wartościach, normach i ukrytych wzorach kulturowych; wiedzę o przyczynach nieporozumień w komunikacji werbalnej i niewerbalnej (znaczenie słów, tonu głosu, gestów) oraz gotowość do wyjaśniania nieporozumień; wiedzę dotyczącą własnych uwarunkowań kulturowych i ich wpływu na postrzeganie świata i zachowanie, a także świadomość ograniczeń i subiektywności własnych norm kulturowych. W zakresie umiejętności międzykulturowych autorki wyszczególniają: elastyczność zachowania i umiejętność dostosowania go do kontekstu kulturowego, zdolność radzenia sobie w sytuacjach niejednoznacznych i problemowych; umiejętność interpretacji, objaśniania przejawów obcej kultury i odnoszenia jej do kultury rodzimej; umiejętność nawiązywania i budowania pozytywnych relacji międzykulturowych, umiejętność słuchania; zdolność do działania w grupach międzykulturowych oraz umiejętność diagnozowania mechanizmów własnych uprzedzeń, przekonań i zasad. W sferze postaw kładą zaś nacisk na tolerancję dla niejednoznaczności i „inności innych”; szacunek dla odmienności, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń; ciekawość poznawczą, chęć uczenia się, poznawania kultur oraz czerpania wiedzy ze spotkań międzykulturowych.

Socjolog Jonas Stier (2006) proponuje z kolei model, w którym kompetencja międzykulturowa mieści w sobie kompetencje dotyczące treści (*know that-aspects*), takie jak: fakty historyczne, język, kody niewerbalne, wzory zachowań, tradycja, role społeczne, wartości, normy, zwyczaje, tabu, symbole, oraz kompetencje procesualne (*know how-aspect*), dzielone przez autora na intra- i interpersonalne. Do intrapersonalnych zalicza on: decenterację, alternację perspektywy, wchodzenie w role społeczne, rozwiązywanie problemów oraz otwartość i refleksyjność, zaś do interpersonalnych: wykrywanie i interpretowanie odmienności w zachowaniach niewerbalnych, rozpoznawanie

emocjonalnego kontekstu komunikacji, opanowanie kodów werbalnych i niewerbalnych, świadomość stylów interakcji oraz wrażliwość sytuacyjną na przekaz.

Podobne zestawienia można mnożyć. W większości z nich poszczególne wymiary traktowane są równorzędnie, zdarzają się jednak sytuacje, że pewien aspekt kompetencji zostaje wyróżniony. Dostrzec to można w definicjach kompetencji międzykulturowej formułowanych z perspektywy dydaktyki nauczania języków obcych. W literaturze z tej dziedziny wspomniana kompetencja ukazywana jest często jako zespół zinternalizowanych umiejętności funkcjonowania w sytuacjach komunikacyjnych przebiegających w kontekście wielokulturowości. Osoba kompetentna interkulturowo nawiązuje i podtrzymuje kontakty z przedstawicielami innych kultur, unikając nieporozumień i sprawnie łagodząc ewentualne komplikacje pojawiające się w trakcie interakcji (Aleksandrowicz-Pędich 2005; Myczko 2005; Mihułka 2012). Oczywiście dostrzegana jest w tym ujęciu wielowymiarowość omawianej kompetencji, jednakże zdecydowany akcent położony jest na jej aspekt komunikacyjny. Jednocześnie specjaliści z zakresu glottodydaktyki podnoszą bardzo istotną, a często marginalizowaną w innych publikacjach pedagogicznych kwestię, iż kompetencja międzykulturowa nie może się w pełni rozwinąć w oderwaniu od języka obcego. Podkreśla to chociażby Krystyna Mihułka, pisząc:

„Podczas gdy zarówno zdobywanie wiedzy na temat obcej i własnej kultury może odbywać się w języku ojczystym, jak i wykształcanie postaw przebiegać w oderwaniu od języka, bazując tylko na obserwacji, doświadczeniu i dotychczas zgromadzonej wiedzy, tak połączenie wiedzy i postaw oraz ich użycie w trakcie interakcji przebiegającej w kontekście interkulturowym jest praktycznie niemożliwe bez zastosowania odpowiednich w danej sytuacji strategii komunikacyjnych, wzorców komunikacyjnych, skutecznych sposobów rozwiązywania konfliktów etc. Bez znajomości języka obcego uczestnik komunikacji mógłby w najlepszym wypadku stosować i poprawnie interpretować tylko sygnały niewerbalne i parawerbalne, które stanowią ważną część komunikacji interkulturowej, jednak nie mogą zastąpić werbalnego przekazu” (Mihułka 2012: 35).

Zaprezentowane powyżej wielowymiarowe opisy kompetencji międzykulturowej ukazują ją jako zjawisko niezwykle szerokie. O niemal nieograniczonej możliwości wyodrębniania jej operacyjnych wskaźników świadczyć może stworzona przez Briana H. Spitzberga i Gabrielle Changnon (2009: 36-43) lista 320 pojęć charakteryzujących poszczególne jej obszary: wiedzę, umiejętności, postawy/motywacje, ekspresyjność, opanowanie oraz rozumienie kontekstu. Na podstawie wspomnianego zestawienia Mariusz Korczyński zaproponował nieco bardziej syntetyczne ujęcie sześciu węzłowych kompetencji międzykulturowych zawierające, jak podkreśla autor, 25 wyznaczników „najbardziej istotnych i aktualnych” (Korczyński 2018: 96-97). Wykaz ten wygląda następująco:

- kompetencje komunikowania się: znajomość języków obcych, kompetencje komunikacyjne, dowcip, efektywność komunikacji, uśmiechanie się, uważne słuchanie;
- inteligencja emocjonalna: elastyczność interpersonalna, radzenie sobie z uczuciami, adaptacja i elastyczność zachowań, empatia;
- rozumienie zachowań innych kulturowo partnerów: zdolność do zrozumienia Innych, interakcja kulturowa, współpraca i uczestnictwo w kulturze, otwartość na nowe informacje;
- otwartość na odmienność: pozytywne nastawienie, otwartość na Innych, tolerancja, uprzejmość/towarzystwość;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów: zarządzanie interakcją, możliwość dostosowania do różnych kultur, umiejętność radzenia sobie ze stresem, zasady grzeczności;
- umiejętność radzenia sobie w niepewnych sytuacjach: umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych, świadomość siebie i innych kultur, zaangażowanie.

Jeszcze inny, oryginalny sposób operacjonalizacji kompetencji międzykulturowej przedstawiła Aneta Rogalska-Marasińska. Jest to, zgodnie z przyjętą przez autorkę optyką globalną, nieustrukturyzowany inwentarz obejmujący 19 elementów, wśród których znajdują się: szczerść, prawda, otwartość, szacunek dla własnej kultury, wiedza o innej kulturze, szacunek do rozmówcy, nastawienie na dialog równouprawnionych partnerów, wspólnota celów, przezwyciężanie trudności, rozwijanie umiejętności precyzyjnego i interesującego wyrażania swych myśli, postawa asertywna, odpowiedzialność, wsłuchanie się w siebie i w innych, panowanie nad emocjami, takt, ciekawość, radość, partnerskie relacje, przekonanie o korzyściach płynących z nawiązywania relacji międzykulturowych (Rogalska-Marasińska 2013: 226-228).

Przedstawiona powyżej charakterystyka kompetencji międzykulturowej pozwala na dokonanie pewnych podsumowań w kontekście sygnalizowanych trudności w jej kształtowaniu u przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej. Przede wszystkim przytoczone tutaj przykłady ukazują jednoznacznie, jak szeroki wachlarz wiadomości, umiejętności i postaw wyszczególniają autorzy, chcąc w miarę trafnie i wyczerpująco zobrazować jej istotę. Kompetencja międzykulturowa jawi się nam zatem jako konstrukt scalony z dziesiątek, a może i setek elementów, z których większość wymaga uświadomienia oraz kształtowania – odrębnie i w korelacji z innymi, przy czym ostateczna lista komponentów sprawia wrażenie ciągle otwartej.

W strukturze kompetencji zawodowych, jak zauważył Waldemar Furmanek (2007), oprócz kompetencji twardych, utożsamianych z wyspecjalizowaną wiedzą zawodową, współlistnieją także kompetencje miękkie – osobiste i interpersonalne. Często to właśnie one są podstawą skutecznego działania i różnicują osoby, które uzyskują ponadprzeciętne rezultaty w swej pracy, od tych, które spełniają zaledwie minimalne

standardy (Smółka 2008). Również nabywanie kompetencji interkulturowej, jak podkreśla Kazimiera Myczko (2005: 29-30), uwarunkowane jest w dużej mierze predyspozycjami osobowymi, które w niektórych przypadkach będą wspierały, w innych zaś ograniczały możliwość rozwoju tej kompetencji. A zatem, o ile przyswajanie wiedzy deklaratywnej z tej dziedziny może się wydawać zadaniem stosunkowo prostym, a nawet interesującym, o tyle kształtowanie kompetencji w wymiarze behawioralnym oraz wolicjonalno-emocjonalnym jest procesem skomplikowanym i długofalowym – wręcz zadaniem na całe życie.

Jedną z wyodrębnionych na początku rozważań właściwości kompetencji jest ich kontekstowość. Jeśli zatem przyjmemy, że orzekanie o tym, czy można kogoś wedle zobiektywizowanych kryteriów uznać za kompetentnego, wymaga odwołania się do jego działania podejmowanego w kontakcie z konkretnym fragmentem rzeczywistości, wówczas musimy założyć, że kształtowanie kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli powinno się odbywać, przynajmniej po części, w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Jest to oczywiście trudne do zorganizowania i choć nie niemożliwe, to z pewnością rzadko praktykowane. Dodatkowo nadmienić trzeba, o czym też już wspomniano, że kontakty takie wymagałyby dość biegłego posługiwania przez współrozmówców tym samym językiem i prawdopodobnie nie byłby to język polski.

Trudności definicyjne oraz rozległość i wieloaspektowość pojęcia rodzą trudności nie tylko w trakcie kształtowania, ale również podczas ewaluacji kompetencji międzykulturowych nauczycieli. Jak bowiem należy ocenić poziom czegoś, co jest niedookreślone lub częściowo nieobserwowalne? Jak rzetelnie badać otwartość na Innych, zdolność do komunikowania się i działania w grupach międzynarodowych czy umiejętność radzenia sobie z nieporozumieniami interkulturowymi, jeśli diagnoza odbywa się w środowisku homogenicznym kulturowo? W takim przypadku, odwołując się do jednej z własności kompetencji, jaką jest ich podmiotowy charakter, pewnym kompromisem może być badanie subiektywnego „poczucia własnych kompetencji”.

Przyjmując, że kompetencja może być traktowana, niejako w oderwaniu od swoich zewnętrznych przejawów, jako zasób osobisty i swoisty potencjał osoby, który nawet gdy nie jest ujawniany, to tworzy grunt dla skutecznego wypełniania określonych zadań, poczucie kompetencji międzykulturowej można rozumieć jako efekt „odczytywania siebie” w sytuacjach uwarunkowanych kulturowo. Poczucie to – nawet jeśli nie pozostaje w pełnej zgodności z obiektywnym poziomem kompetencji międzykulturowej – jest podbudowanym wiedzą i świadomością rozeznania w tej dziedzinie przekonaniem o własnych możliwościach sprawczych, przy jednoczesnej świadomości swoich atutów i niedociągnięć. Z perspektywy badacza zaś takie ujęcie daje pewność, że nie bada czegoś „na wyrost”, lecz jest świadomy występujących ograniczeń i w odpowiedni sposób stara się je nazwać.

Konkluzje

Wielokulturowa rzeczywistość, niegdyś odległa, a dzisiaj – dzięki otwarciu granic i mediom społecznościowym – będąca integralnym elementem naszej codzienności, sprawia, że zasób kompetencji niezbędnych do opanowania w procesie socjalizacji ulega poszerzeniu. W warunkach akademickich odpowiedzią na zaistniałe uwarunkowania jest pojawienie się, jeszcze pod koniec ubiegłego wieku, zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej, których głównym celem jest rozwijanie kompetencji interkulturowych przyszłych nauczycieli. Zadanie to, jak starano się wykazać w tym krótkim opracowaniu, nie jest łatwe. Rozległość i interdyscyplinarność treści w wymiarze kognitywnym sprawia, że budowanie wiedzy z tego obszaru wymaga ciągłego jej poszerzania i aktualizowania. Skomplikowana natura samych kompetencji, zwłaszcza zaś ich kontekstowość, generuje poważne ograniczenia w procesie pełnego ich kształtowania w wymiarze afektywnym oraz behawioralnym, wymaga bowiem stworzenia studentom warunków do komunikacji w środowisku wielokulturowym. Trudności dotyczą także ewaluacji tego obszaru, podczas której w sposób szczególny należy mieć świadomość, czy jest się w stanie zdiagnozować zewnętrzne i obserwowalne przejawy kompetencji, czy jedynie subiektywne poczucie własnej kompetencji podmiotu, które nie zawsze jest w pełni zgodne z obiektywnym jej poziomem, choć bardziej uchwytne i poddające się badaniu w warunkach akademickich. Wszystko to sprawia, że kształcenie międzykulturowe przyszłych nauczycieli – istotne, potrzebne i będące odpowiedzią na „znaki czasu” – można traktować nie tylko jako zadanie, ale i jako wyzwanie.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pedich L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Appelt K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 259-302.
- Bandura E. (2007). *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Czerepaniak-Walczak M. (2004). *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gajek K. (2011). *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji: dylematy teorii i praktyki*, „Problemy Zarządzania”, vol. 9, nr 2(32), s. 205-220.
- Jastrzębska E. (2005). *Edukacja interkulturowa przyszłych nauczycieli języka francuskiego*, „Uniwersytet Zielonogórski”, nr 3, s. 24-26.

- Kielar-Turska M. (2003). *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 277-287.
- Kolańczyk A. (2009). *Trójczynnikiowy model intuicji twórczej – niejawna samokontrola, uwaga ekstensywna i przewartościowanie znaczeń*, [w:] J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 40-65.
- Korczyński M. (2018). *Kompetencje międzykulturowe a wykształcenie polskich emigrantów w Anglii*, „Journal of Modern Science”, t. 1, nr 36, s. 93-112.
- Łukaszewski W. (2009). *Relacyjna teoria osobowości – reaktywacja czy galwanizacja zwłok?*, [w:] J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 161-182.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2004). *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 441-468.
- Mihułka K. (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Myczko K. (2005). *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 27-35.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007). *Psychologia poznawcza*, Warszawa: ACADEMICA wyd. SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogalska-Marasińska A. (2013). *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [w:] J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 217-241.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków: Wolters Kluwer Polska – Oficyna.
- Spitzberg B., Changnon G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*, [w:] D.K. Deardorff (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, CA: Thousand Oaks, s. 2-52.
- Stier J. (2006). *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*, „Journal of Intercultural Communication”, nr 11, s. 1-12.
- Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (2018). *Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole*, [w:] P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje. Materiały dydaktyczne dla uczniów szkół średnich i studentów*, Jarosław: Wydawnictwo PWSTE, s. 77-84.
- Sztompka P. (2010). *Socjologia*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tucholska K. (2005). *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, t. VIII, nr 2, s. 11-36.
- Włodarski Z. (1996). *Psychologia uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI

dr Ilona Nowakowska-Buryła
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
e-mail: i.nowakowska@poczta.umcs.lublin.pl

dr Krystyna Kusiak
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
e-mail: kusiak4fkk@gmail.com