

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

KRYSTYNA KUSIAK, ILONA NOWAKOWSKA-BURYŁA

ORCID: 0000-0002-9238-3859, ORCID: 0000-0003-0376-3137

k.kusiak@umcs.pl, i.nowakowska@umcs.pl

Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a wprowadzanie dziecka w świat wielokulturowości

Early Childhood Education Teacher's Competences and Introducing
the Child into a Multicultural World

STRESZCZENIE

W pierwszej części artykułu zdefiniowano pojęcie kompetencji, zwracając uwagę na jego złożoną naturę i kluczowe właściwości, a następnie wyodrębniono i opisano cztery główne grupy kompetencji nauczyciela. W drugiej części scharakteryzowano kompetencje międzykulturowe oraz wyjaśniono różnice między kompetencjami międzykulturowymi nauczyciela a kompetencjami do nauczania edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela; kompetencje międzykulturowe; edukacja międzykulturowa

KOMPETENCJE – ROZUMIENIE POJĘCIA

Wraz z wchodzeniem pojęć naukowych do powszechnego użytku pojawia się zjawisko ich upotocznienia i utraty ostrości znaczeń, jakich powinny być nośnikami. Taki los spotkał pojęcie kompetencji, od wielu lat chętnie używane w odniesieniu do wielu obszarów życia społecznego. Kompetencje to znacznie bardziej złożony konstrukt, niż można by wnioskować z wielu okrawanych do potocznego rozumienia kontekstów, w jakich jest stosowany ten termin. W jednej z częściej cytowanych definicji autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak (1997, s. 87–88) czytamy, że kompetencje to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umie-

jętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”. Podobnie określiła istotę kompetencji Maria Dudzikowa (1994, s. 206), według której jest to struktura poznawcza złożona ze specyficznych zdolności budujących się na wiedzy i doświadczeniach, a także przekonaniach, iż zdolności te można i warto wykorzystywać dla skutecznej oraz zgodnej z przyjętymi standardami realizacji określonego typu zadań.

Analiza sensu choćby tych dwóch określeń pozwala wskazać na bogatą naturę i złożoność tego pojęcia oraz na kilka kluczowych właściwości kompetencji. Należą do nich: wielowymiarowość, kontekstowość i zdolność transferowania, podmiotowość, dynamika i stopniowalność, względna odrębność, ograniczone możliwości operacjonalizowania (por. Czerepaniak-Walczak 1997, s. 88; Kusiak 2016).

Jeśli chodzi o pierwszą z nich, należy zauważyć, że każdą z kompetencji budują nie tyle komponenty, ile wzajemnie wzmacniające się wymiary tego, co się wie, umie zrobić oraz jaką się ma motywację do działania i myślenia w określony sposób. Można je opisywać osobno, ale w działaniu scalają się one w swoistą całość. Z tego wynika również możliwość uzasadnienia drugiej z wyodrębnionych cech. Kompetencje ujawniają się bowiem w działaniu, a orzekanie o nich (czy też interpretowanie) bez wyjątku wymaga odwołania się do kontekstu, w jakim się pojawiają.

Zmienność i nieprzewidywalność czynników oddziałujących na kształt fragmentu rzeczywistości, w jakim człowiek musi znaleźć się ze swoim działaniem, wskazuje na kolejną z właściwości kompetencji – zdolność przenoszenia strategii myślenia i działania „na inne sytuacje, na inne układy odniesienia” (Czerepaniak-Walczak 2004, s. 129–130), tj. na ich transferowalność (w sensie zdolności dodatniego i niespecyficznego transferu) i generatywną siłę.

Uznanie kompetencji za kategorię podmiotową wynika ze świadomości, że każda z nich stanowi element zasobów osobistych jednostki i ma zindywidualizowany charakter, zarówno jeśli chodzi o drogę nabywania, jak i ostateczne efekty. Jako taka jest ona związana zatem z rozwojem osobowym i podlega rozwojowi. Dynamiczny charakter kompetencji świadczy o możliwości ich doskonalenia, a tym samym o stopniowalności.

Odnosząc się do przedostatniej z wymienionych właściwości kompetencji, warto zauważyć, że zabieg opisywania swoistych właściwości różnych ich typów bądź próby wskazywania ich jako składowych działania ujawnia specyficzne trudności czy wręcz niemożność oddzielenia ich od siebie. Zakresy kompetencji w praktyce nakładają się na siebie, nie tworząc kategorii rozłącznych, dlatego można mówić o ich zaledwie względnej odrębności.

O trudnościach z operacjonalizacją kompetencji (tj. sprowadzaniem ich do kompletnego rejestru łatwo obserwowalnych i poddających się pomiarowi wskaźników) decyduje przede wszystkim ich złożoność i niefizyczna natura komponentów

tów. Jak słusznie zauważył Wiesław Łukaszewski (2009, s. 167): „Przedmiotem obserwacji może być tylko to, co ma naturę fizyczną, a więc to, jak dane obiekty wyglądają (charakterystyka wyglądu fizycznego), oraz to, jak się zachowują (charakterystyka fizycznych właściwości zachowania – szybko, wolno, często, rzadko itp.). Cała reszta jest przedmiotem wnioskowania”. Jakkolwiek kompetencje ujawniają się w obserwowalnym zachowaniu osoby w konkretnych sytuacjach, to jednak trzeba podkreślić, że budują się one na trudno mierzalnym wymiarze wolicjonalno-emocjonalnym oraz na wiedzy, w której wzajemnie dopełniają się komponenty jawne i niejawne, uświadamiane i niepoddające się kontroli (zob. Włodarski 1996; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006; Łukaszewski 2009).

Podjmując próbę wyodrębnienia na drodze operacjonalizacji wystarczająco pewnych (tj. trafnych i wyczerpujących) wskaźników kompetencji, musimy mieć również świadomość swoistej niewyczerpywalności dziedziny i tego, że efekt rozumiany jako lista wskaźników zawsze będzie zestawem niekompletnym i właściwie zawsze będzie dawać nie tyle pełny obraz kompetencji, ile raczej jej zarys, jako wynik podejmowanych przez nas decyzji. Konieczna zgoda na pominięcie pewnych elementów wynika nie tyle ze złożoności samej dziedziny, lecz generalnie z właściwości procesu operacjonalizacji. Podkreśliła to M. Czerepaniak-Walczak, pisząc, że w toku zabiegów operacjonalizacyjnych dochodzi do swobodnego uproszczenia znaczeń:

(...) teoretyczne pojęcie sprowadzone jest do sumarycznego, numerycznego wymieniania elementów składających się na opis wycinka rzeczywistości, której jest desygnatem. 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. (Czerepaniak-Walczak 2004, s. 129).

Wiedza na temat ograniczeń procesu operacjonalizacji i obawy z tym związane nie usprawiedliwiają jednak ewentualnych zaniechań oraz nie zmieniają faktu, że jest to jedyna droga nadania pojęciu „struktury umożliwiającej wyrażenie go za pomocą terminów czynności lub zachowań” (Czerepaniak-Walczak 2004, s. 129). Dzięki ich wyodrębnieniu tworzy się przychylny dla działań badawczych kontekst, ponieważ procedura ta „pozwala opisać kondycję badanego wycinka rzeczywistości, który jest określany za pomocą danego pojęcia” (Czerepaniak-Walczak 2004, s. 129).

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Wkraczając w obszar rozważań na temat kompetencji nauczycielskich, należy się liczyć nie tylko z trudnościami związanymi z rozpoznawaniem ich dziedziny, wynikającymi z ograniczeń procesu operacjonalizacji, lecz także z do-

datkowymi problemami, związanymi z osobliwością roli nauczyciela. Według Krzysztofa Konarzewskiego (1995, s. 152, 154, 157) są to niejasność roli zawodowej, rozumiana jako „brak uzgodnionych, a zarazem konkretnych, wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości”, oraz swoista i nieusuwalna jej niespójność, wynikająca z tego, że składa się ona z takich oczekiwań, że w pewnych konkretnych warunkach spełnienie jednych z nich zarazem wyklucza lub utrudnia spełnienie innych (jak choćby wymóg wspomagania indywidualnego rozwoju ucznia vs. obowiązek selekcji).

Niezależnie od dostrzeganych trudności wielokrotnie podejmowano w pedagogice wysiłek ukonkretnienia pojęcia kompetencji nauczycielskich. Jednym ze sposobów jest analiza jego treści i wyodrębnienie kompetencji szczegółowych. W literaturze przedmiotu znajdują się różnorodne typologie kompetencji kluczowych dla należytego wypełniania przez nauczycieli ich roli zawodowej. Robert Kwaśnica (2003, s. 299–303), nawiązując do dwóch typów racjonalności: adaptacyjnej i emancypacyjnej, proponuje mówić o kompetencjach technicznych (w tym postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych) oraz praktyczno-moralnych (w tym interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych). Z kolei Małgorzata Suświłło (1998, s. 10–28), rozważając role, jakie pełni nauczyciel w pracy z uczniami, wyodrębniła kompetencje: poznawcze, organizatorskie, komunikacyjne, inspiratorskie i integratorskie. Stanisław Dylak (1995, s. 37–42) wśród kompetencji koniecznych, które uznaje za najważniejsze (obok bazowych i pożądaných), wymienił kompetencje: interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Do najczęściej przywoływanych należy typologia opracowana przez Wacława Strykowskiego, w której wyróżniono następujące kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne (związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska), w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, autoedukacyjne (związane z rozwojem zawodowym) (Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003, s. 24 i n.). Biorąc pod uwagę charakterystyki wymienionych wyżej typów, można zauważyć, że scalają się one w czterech osiowych dla określania kompetencji nauczyciela obszarach. Należą do nich kompetencje: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, dydaktyczno-metodyczne oraz autoedukacyjne. W kontekście podkreślonej przez M. Czerepaniak-Walczak ich dynamicznej natury jako atrybutu kompetencji trzy pierwsze obszary można rozumieć jako funkcje czwartego. Jego osią jest uczenie się i nabywanie nowych doświadczeń profesjonalnych, a spodziewaną konsekwencją jest zmiana kondycji poszczególnych korelatów (wymiarów) i w rezultacie celowa, obserwowalna, korzystna i trwała zmiana całej (wszystkich obszarów) kompetencji (por. Czerepaniak-Walczak 2004, s. 129; Niemierko 2007). Warto dodać, że doskonalenie związane z podejmowaniem autoedukacji jest warunkowane refleksyjnym stosunkiem

nauczyciela do wykonywanych zadań profesjonalnych na każdym z etapów wrastania w rolę zawodową¹ oraz wymaga „indywidualnej pracy nad samym sobą, świadomego wysiłku budowania samego siebie, samokształcenia i autokreacji” (Zdybel, Kusiak, Bednarczuk 2011, s. 181). Kompetencje autoedukacyjne (autokreacyjne) przejawiają się m.in. w:

- świadomym podejmowaniu wysiłku, mającym na celu dokonanie oceny własnych sposobów działania w kontekście uzyskiwanych przez uczniów rezultatów: poznawczych, wykonawczych i emocjonalno-motywacyjnych,
- postawie aktywnego poszukiwania najlepszych sposobów pracy (metod, środków, form),
- bieżącym korzystaniu z różnorodnych źródeł informacji dla zaktualizowania i wzbogacenia wiedzy: merytorycznej, pedagogicznej, metodycznej, dydaktycznej i psychologicznej,
- poszukiwaniu i podtrzymywaniu kontaktu z ekspertami oraz osobami mającymi rozległe doświadczenie zawodowe w celu: poszukiwania inspiracji, weryfikowania własnych pomysłów, a także znajdowania wsparcia przy rozwiązywaniu trudności zawodowych,
- uczestniczeniu w różnych formach doskonalenia zawodowego,
- podejmowaniu działań innowacyjnych samodzielnie i we współpracy.

Mówiąc o kompetencjach merytorycznych, dotykamy zagadnienia takiego rozeznania nauczyciela w nauczanej dziedzinie (pojmowanej szerszej niż przedmiot), które wskazuje nie tylko na posiadanie przez niego wiadomości z danego obszaru, lecz również autentycznej wiedzy². Jest ona rozpoznawalna m.in. w:

- swobodnym poruszaniu się w zagadnieniach przedmiotu w trakcie ich aktywnego opracowywania z uczniami,
- umiejętności selekcjonowania i strukturalizowania treści³ przewidzianej do realizacji, z uwypukleniem związków między jej elementami zarówno

¹ W fazie racjonalności konwencjonalnej w toku świadomego i ustawicznego poszukiwania odpowiedzi na pytania: co i jak robić oraz dlaczego, służących osiągnięciu sprawności w posługiwaniu się zastanymi normami i wzorcami działania. Natomiast w fazie racjonalności postkonwencjonalnej w toku podejmowania decyzji, w jakim kierunku, po co i jak chce się zmienić to, co znane (przepis roli) nowymi formami (profesjonalną tożsamością osobową) (zob. Zdybel, Kusiak, Bednarczuk 2011).

² Wiadomości są bowiem jedynie elementem strukturalnym wiedzy jako względnie trwałe (tj. kodowanej w pamięci długotrwałej) oraz powstającej i zmieniającej się w dłuższym cyklu czasowym reprezentacji rzeczywistości, która ma postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej, lecz również operatywnej w swej naturze, struktury (zob. Włodarski 1996, s. 32; Nęcka i in. 2006, s. 25, 60, 137, 163 i n.; Łukaszewski 2009, s. 163).

³ Treści kształcenia za Bolesławem Niemierko (1997, s. 70–71) należy rozumieć jako konstrukt, którego wymiary to: cele, materiał i wymagania.

no w ramach przedmiotu (systematyzacja), jak i pomiędzy przedmiotami (korelacja),

- zdolności do wychodzenia poza nauczany przedmiot oraz traktowania programu i podręcznika jedynie jako punktu orientacyjnego własnej pracy,
- umiejętności wzbudzania zainteresowania uczniów nauczaniem przedmiotem („zarażania własną pasją”),
- postawie aktywnego pozyskiwania informacji i aktualizowania własnej wiedzy przedmiotowej oraz samodzielności intelektualnej w nauczonym obszarze (por. Strykowski i in. 2003, s. 24–25).

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela (ściśle powiązane z diagnostycznymi i komunikacyjnymi) należy kojarzyć z posiadaniem i umiejętnym stosowaniem przez niego niezwykle obszernej wiedzy z zakresu tych dwóch nauk jako podstawy dla przyjmowania określonych postaw i podejmowania decyzji w ramach własnego systemu pracy. W szczególności ujawniają się one w skutecznym (tj. przynoszącym prowadzonym uczniom podmiotowo pozytywne efekty) wykorzystywaniu m.in.:

- znajomości właściwości rozwojowych typowych dla uczniów na określonym etapie kształcenia,
- świadomości istoty procesu uczenia się oraz potrzeb i możliwości uczniów jako podmiotów uczących się,
- umiejętności diagnozy specyficznych, indywidualnych wymagań oraz dyspozycji uczniów,
- wiedzy i umiejętności z zakresu efektywnej komunikacji,
- umiejętności rozpoznawania właściwości kontekstu organizacyjnego i społecznego, w jakim ma przebiegać proces kształcenia, oraz dobierania sposobów wykorzystywania ich potencjału.

Ściśle powiązany z wyżej opisanym obszar kompetencji dydaktyczno-metodycznych dotyczy opanowania przez nauczyciela wiedzy na temat prawideł organizacji procesu dydaktycznego (z uwzględnieniem łącznie i osobno wszystkich elementów systemowych) (zob. Kusiak, 2015, s. 20–24) oraz ich umiejętnego stosowania w określonych warunkach. Kompetencje w tym obszarze przejawiają się m.in. w:

- umiejętności posługiwania się wieloma metodami pracy i dobierania ich stosownie do wyznaczonych celów dydaktycznych, charakteru treści oraz potrzeb i możliwości uczniów,
- świadomym respektowaniu zasad organizacji procesu dydaktycznego (np. systematyczności, trwałości, stopniowania trudności),
- umiejętności wzbudzania u uczniów pozytywnych motywów uczenia się,
- tworzeniu warunków do podejmowania przez uczniów różnorodnych aktywności (przyswajania, poszukiwania, przeżywania i działania) w toku zajęć indywidualnych, zespołowych i zbiorowych,

- prowadzeniu kontroli i ocenie osiągnięć uczniów obliczonej na wspieranie i ukierunkowywanie ucznia w procesie uczenia się,
- racjonalnym planowaniu działań dydaktyczno-wychowawczych w krótkiej i dłuższej perspektywie oraz umiejętności wprowadzania na bieżąco zmian w projekcie, stosownie do okoliczności.

WIELOKULTUROWOŚĆ A KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Dokonując syntezy debat specjalistów na temat kompetencji przyszłości, Piotr Zbieranek (2016) skonstatował, iż współcześnie źródeł sukcesu można upatrywać w połączeniu dwóch zasobów kompetencji. Pierwsze to kompetencje związane z klasycznym etosem nauki, pracy i zaangażowania społecznego. Przede wszystkim trzeba tu wymienić umiejętność wyznaczania sobie celów oraz właściwej organizacji działania, w których znacząca rola przypada wiedzy i umiejętnościom wynikającym z wykształcenia i doświadczenia. Aktualnie na szczególną uwagę zasługuje jednak druga grupa kompetencji, określanych mianem adaptacyjnych. Są one reakcją na „płynną” rzeczywistość, w której obecnie funkcjonujemy. Pozwalają się one „odnaleźć się w świecie ciągłej zmiany i rozwijać poprzez wychodzenie poza swoją sferę komfortu” (Zbieranek 2016, s. 42).

Wspomniane przemiany we współczesnym świecie przejawiają się na wiele sposobów. W kontekście poruszonej w niniejszym opracowaniu tematyki z pewnością jedną z ważniejszych kwestii jest narastająca wokół wielokulturowość, która oddziałuje na różne sfery życia w wymiarze politycznym, gospodarczym, społecznym czy indywidualnym. Staje się ona również źródłem nowych obszarów kompetencji zawodowych nauczycieli.

Poznanie innych kultur często jest w literaturze traktowane jako nabywanie kompetencji tzw. interkulturowych czy międzykulturowych. Podobnie jak inne, i te kompetencje trudno zoperacjonalizować za pomocą składowych – wskaźników, które by w pełni odzwierciedliły ich istotę. Wyjaśnieniem, dlaczego tak się dzieje, może być następujące spostrzeżenie Macieja Mackiewicza (2010, s. 7): „(...) kompetencja interkulturowa, w swej optymalnej postaci, jest atrybutem bardzo złożonym, na który składają się odpowiednie postawy, zachowania, wiedza, umiejętności czy nawet indywidualne cechy charakterologiczne sprzyjające skutecznemu komunikowaniu się i działaniu w warunkach międzykulturowych”. „Co więcej – podkreśla Krystyna Miłułka (2012, s. 36) – stwierdza się coraz częściej, że w zasadzie nie ma możliwości ani potrzeby utworzenia wyczerpującego opisu i definicji KI”. Zdaniem tej autorki należy skupić się na charakterystyce jedynie tych elementów wspomnianej kompetencji, które można przyswoić, których można nauczać i które mogą stanowić podstawę własnego rozwoju.

Wchodzenie w świat wielokulturowości jest dynamicznym procesem, którego przebieg można zobrazować jako następujące po sobie fazy. W każdej z nich

wyszczególnione są pewne cele, których osiągnięcie warunkuje przejście na kolejny, wyższy poziom kompetencji interkulturowej. Ich zestawienie może przybrać następującą postać:

Faza I. Spojrzeć na siebie z zewnątrz:

- umieć dokonać analizy naszych zwyczajów, sposobów myślenia i funkcjonowania,
- uświadomić sobie, co w naszej rzeczywistości społeczno-kulturowej oceniamy jako pozytywne, a co jako negatywne,
- umieć wyjaśnić tę rzeczywistość ludziom, którzy jej nie znają,
- zdawać sobie sprawę ze swoich reakcji na inne grupy społeczne i kulturowe.

Faza II. Zrozumieć świat, w którym żyjemy:

- zdawać sobie sprawę, że świat jest współzależny, a społeczeństwa potrzebują siebie nawzajem,
- rozumieć, że wszyscy ponosimy odpowiedzialność za świat, w którym żyjemy.

Faza III. Poznać i ośwoić się z innymi rzeczywistościami i kulturami:

- analizować własną wiedzę na temat innych kultur,
- mieć przekonanie, że nie istnieją kultury wyższe i niższe,
- rozumieć, że każda kultura jest wytworem innej rzeczywistości,
- uświadamiać sobie, że każda z kultur ma aspekty pozytywne (warte naśladowania i propagowania) oraz aspekty negatywne.

Faza IV. Pojmować różnice w sposób pozytywny:

- mieć przekonanie, że różnice między kulturami mogą być atutem, a różne społeczeństwa mogą swymi kulturami nawzajem się wzbogacać.

Faza V. Rozwijać pozytywne postawy, wartości i zachowania:

- kłaść nacisk na promowanie ważnych wartości, takich jak: prawa człowieka, tolerancja, szacunek, akceptacja innych, solidarność, pokojowe rozwiązywanie konfliktów (*Kit pédagogique...* 1995; Jastrzębska 2005).

Analiza komponentów przedstawionego zestawienia pozwala zauważyć, że kompetencja międzykulturowa stanowi koniunkcję kilku obszarów zagadnień, wśród których w ujęciu Hanny Komorowskiej (1996, s. 112) znajdują się:

- *savoir-être*: umiejętność pozbycia się postaw etnocentrycznych,
- *savoir apprendre*: poznawcza umiejętność analizowania nieznanych wcześniej zjawisk kulturowych,
- *savoir*: wiedza o odmiennych zjawiskach kulturowych i podstawach wiedzy o świecie w aspekcie geograficznym, historycznym i społecznym,
- *savoir-faire*: umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach kontaktu z przedstawicielami innych kultur.

Socjolog Jonas Stier (2006) z kolei zaproponował model, w którym kompetencja międzykulturowa mieści w sobie kompetencje dotyczące treści (*know that-aspects*) oraz kompetencje procesualne (*know how-aspect*), podzielone przez autora na intra- i interpersonalne (tab. 1).

Tab. 1. Struktura kompetencji międzykulturowej według J. Stiera (2006)

Rodzaj kompetencji	Elementy kompetencji
Kompetecje dotyczące treści (<i>know that-aspects</i>)	Fakty historyczne, język, kody niewerbalne, wzory zachowań, tradycja, role społeczne, wartości, normy, zwyczaje, tabu, symbole
Kompetencje procesualne (<i>know how-aspects</i>)	Kompetencje intrapersonalne: decentracja, alternacja perspektywy, wchodzenie w role społeczne, rozwiązywanie problemów, otwartość i refleksyjność
	Kompetencje interpersonalne: wykrywanie i interpretowanie odmienności w zachowaniach niewerbalnych, rozpoznawanie emocjonalnego kontekstu komunikacji, opanowanie kodów werbalnych i niewerbalnych, świadomość stylów interakcji, wrażliwość sytuacyjna na przekaz

Źródło: (Gajek 2011, s. 208).

Cechą wspólną zarówno przedstawionych tutaj, jak i wielu innych podobnych zestawień jest możliwość wyodrębnienia w kompetencji interkulturowej – a tym samym w edukacji międzykulturowej, która nabywaniu owej kompetencji ma służyć – trzech wymiarów: kognitywnego, afektywnego oraz behawioralnego. Wprowadzanie w świat wielokulturowości wiąże się zatem ze zdobywaniem/przekazywaniem pewnej wiedzy na temat innych kultur, kształtowaniem pozytywnych nastawień wobec inności i odmienności oraz nabywaniem/wskazywaniem uczniom wzorców właściwych zachowań w sytuacjach uwarunkowanych kulturowo.

Fundamentalne znaczenie w tym kontekście należy przypisać wiedzy socjokulturowej. Bez niej stosunek do innych kultur będzie budowany jedynie w oparciu o przeczucia lub stereotypy, a zachowania przyjmą formę kalki rodzimych wzorców kulturowych albo będą mieć charakter intuicyjny. Jest to kwestia szczególnie istotna na etapie kształcenia zintegrowanego, gdzie konkretno-obrazowy charakter myślenia uczniów stanowi jedno z nadrzędnych kryteriów doboru treści nauczania. W literaturze metodycznej dla nauczycieli nie sposób jednak znaleźć wyczerpujący i usystematyzowany zbiór zagadnień, które – uwzględniając możliwości percepcyjne tej grupy odbiorców – można by realizować w ramach wczesnoszkolnej edukacji międzykulturowej. W zasadzie, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania, nie ma żadnego zestawienia takich treści, lecz tylko pojedyncze, marginalne hasła w programach nauczania i podręcznikach. Jako przykładowe zostaną zaprezentowane więc dwa inne zestawienia, w pierwotnym założeniu odnoszące się do starszych uczniów, ale mogące służyć także nauczycielom jako wskazówka do samokształcenia oraz podstawa do opracowania materiałów metodycznych dla klas początkowych.

Według Waldemara Pfeiffera (2001) wiedza o różnych społeczeństwach i ich kulturach obejmuje szeroki zakres zagadnień, wśród których można wyróżnić cztery kategorie: krajoznawstwo, realioznawstwo, socjoznawstwo i kulturoznawstwo *sensu stricto*. Krajoznawstwo, w ujęciu tego autora, obejmuje wiedzę

o historii i geografii danego kraju, o jego instytucjach politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Realoznawstwo dotyczy rzeczywistości materialnej, takich kwestii, jak np. pieniądze, tablice informacyjne, przewodniki turystyczne itp. Socjoznawstwo to znajomość zwyczajów, tradycji i zachowań sytuacyjnych danej społeczności, a kulturoznawstwo *sensu stricto* rozumiane jest jako rozeznanie w wytworach intelektualnych będących dziełem innej kultury – w literaturze, muzyce, architekturze czy malarstwie.

Drugie z zestawień zostało opracowane w oparciu o „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (Coste, North, Sheils, Trim 2003). Ten międzynarodowy dokument bardzo szczegółowo i wnikliwie charakteryzuje wszelkie sposoby i konteksty używania języka, odnosząc się również – w części dotyczącej kompetencji użytkownika – do jego wiedzy socjokulturowej, niezbędnej dla prawidłowego przebiegu procesu komunikacji między przedstawicielami różnych społeczeństw. Według tego dokumentu atrybuty wyróżniające daną kulturę mogą dotyczyć:

- życia codziennego: potraw i napojów, godzin posiłków, manier przy stole; sposobu spędzania wolnego czasu (np. typowych gier, zabaw, popularnych sportów, hobby); świąt i zwyczajów świątecznych,
- warunków życia (np. wyglądu i wyposażenia domów, mieszkań),
- stosunków międzyludzkich: struktury klasowej społeczeństwa, relacji rodzinnych i międzypokoleniowych, podziałów religijnych,
- systemów wartości, poglądów i postaw oraz szeroko rozumianej sztuki: muzyki narodowej i ludowej, sztuki wizualnej; literatury, teatru, muzyki popularnej; kultury regionalnej; kultury mniejszości,
- konwencji społecznych związanych z powitaniem i pożegnaniem, posiłkami, ubiorem, zakazami (tabu), punktualnością, umownymi regułami zachowania,
- zachowań rytualnych w takich sytuacjach, jak: ceremonie religijne, rodzinne; imprezy publiczne, festiwale, tańce.

Wyszczególnione zagadnienia to zaledwie przykładowy, podstawowy zbiór elementów będących składnikami wiedzy socjokulturowej. Wraz z kompetencjami o charakterze afektywnym i behawioralnym tworzą one kompleksową całość umożliwiającą nauczycielowi sprawne funkcjonowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz pomagającą kształtować analogiczne kompetencje u swoich uczniów.

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE A KOMPETENCJE DO NAUCZANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

W kontekście prowadzonych rozważań nie sposób nie poruszyć jeszcze jednej, dość istotnej kwestii. Wiele mówi się i pisze o kompetencjach międzykulturowych różnych grup zawodowych, np. biznesmenów, pracowników służby zdro-

wia, funkcjonariuszy służb mundurowych czy wspomnianych tutaj nauczycieli. W przypadku tych ostatnich nasuwa się jednak pytanie: Czy kompetencje międzykulturowe, jak najbardziej w tej grupie pożądane i oczekiwane, są tożsame z kompetencjami do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej? Okazuje się, że nie do końca. Zakresy obu rodzajów kompetencji są w pewnej mierze zbieżne, lecz nie identyczne. Jako przykład możemy odwołać się tutaj do doświadczeń szkolnych, które pokazują, że nie zawsze świetnie wykształcony fizyk, chemik czy matematyk był dobrym nauczycielem tego przedmiotu. Podobnie wybitny w swej dziedzinie naukowiec niekoniecznie musi być doskonałym wykładowcą akademickim, choćby wiedzą i doświadczeniem przewyższał innych. Dlaczego tak się dzieje?

Odpowiedź na to pytanie nie jest trudna, a nawet częściowo została już udzielona. Uczenie innych wymaga posiadania całego zespołu kompetencji ogólnie określanych mianem nauczycielskich, wśród których przedmiotowe to tylko jedne z wielu. Odwołując się do przytoczonych wcześniej zestawień, należy stwierdzić, że dobrze przygotowany zawodowo nauczyciel powinien legitymować się zarówno kompetencjami merytorycznymi, jak i psychologiczno-pedagogicznymi, dydaktyczno-metodycznymi oraz autoedukacyjnymi.

Kompetencje merytoryczne do nauczania zagadnień międzykulturowych są bardzo ściśle powiązane ze scharakteryzowanym już dość szczegółowo kognitywnym obszarem kompetencji międzykulturowej. Ich posiadanie oznacza zatem, że nauczyciel ma odpowiednio szeroką i dobrze ustrukturalizowaną wiedzę socjokulturową oraz potrafi swobodnie dokonać selekcji zagadnień przewidzianych do realizacji z dziećmi tak, by zainteresowały one uczniów i jednocześnie wpisały się w obowiązujący w klasach początkowych model kształcenia zintegrowanego, co w tym przypadku oznacza ścisłą korelację między treściami międzykulturowymi realizowanymi w ramach edukacji społecznej, polonistycznej i artystycznej.

Bardzo ważne dla nauczyciela klas początkowych, również podczas realizacji zagadnień międzykulturowych, są kompetencje psychologiczno-pedagogiczne. Dzięki nim, znając właściwości rozwojowe swoich uczniów i mając świadomość istoty procesu uczenia się oraz potrzeb i możliwości dzieci jako podmiotów uczących się, może tak dobrać treści kształcenia, by nie zawierały zbyt trudnych pojęć i problemów, a jednocześnie były kształcące, czyli nieco wykraczające poza sferę aktualnego rozwoju dzieci.

Ponadto znajomość psychologii rozwojowej uświadamia nauczycielowi, jakie bariery może napotkać, wprowadzając uczniów w świat wielokulturowości. Tożsamość, w tym tożsamość kulturowa, jest u dzieci z klas początkowych dopiero w fazie formowania, tymczasem – jak wskazują specjaliści (Bechtel 2003, s. 65; Busch 2005, s. 67) – zrozumienie innego obszaru kulturowego nie jest osiągalne bez zrozumienia kultury swojej ojczyzny, ta stanowi bowiem dla niego punkt odniesienia. Ludzie postrzegają obcą kulturę przy użyciu przynale-

żącego do własnej kultury filtra rozumienia i wzorów (Wierlacher 2001, s. 62). Ocena innej rzeczywistości jest powiązana ze stosunkiem danej jednostki do jej kraju ojczystego, sposobu zachowania jego przedstawicieli oraz charakterystycznych dla niego norm, tradycji czy mentalności (Zator-Peljan 2014). W przypadku uczniów klas I–III ich niski poziom kompetencji kulturowej może stanowić utrudnienie w realizacji pewnych zagadnień z zakresu edukacji międzykulturowej, zwłaszcza tych, w których niezbędny jest dystans do kultury własnej, umożliwiający obiektywną i autentyczną ocenę relacji panujących między naszą a odmienną kulturą.

Efektywna realizacja problematyki międzykulturowej na etapie wczesnoszkolnym wymaga od nauczycieli również posiadania odpowiednich kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Wiązą się one przede wszystkim ze wzbudzaniem u uczniów pozytywnej motywacji do uczenia się o innych kulturach, szczególnie w sytuacji, gdy otoczenie dzieci jest nieprzychylnie takiej edukacji⁴. Istotną rolę odgrywa tutaj także stosowanie zróżnicowanych, odpowiednio dobranych i pobudzających aktywność środków dydaktycznych, form i metod pracy.

Edukacja międzykulturowa może być dla ucznia atrakcyjna i interesująca, o ile nauczyciel wykaże się kreatywnością i samodzielnością podczas opracowywania programu nauczania oraz scenariuszy zajęć. Ograniczeniem, a zarazem wyzwaniem, jest znikoma ilość zagadnień kulturoznawczych w dokumentach ministerialnych i materiałach dydaktycznych dla nauczycieli. Obowiązująca od 2017 r. podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej na I etapie edukacyjnym zawiera tylko nieliczne odniesienia do efektów przynależnych edukacji międzykulturowej. Znajdujemy w niej kilka szczegółowych haseł z zakresu interesującej nas problematyki, w których zakłada się, że:

- uczeń rozpoznaje i nazywa wybrane grupy społeczne, do których nie należy, a które wzbudzają jego zainteresowanie, np. drużyny i kluby sportowe, zespoły artystyczne, a także inne narodowości,
- uczeń szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów, przedstawia i porównuje zwyczaje ludzi, np. dotyczące świąt w różnych regionach Polski, a także w różnych krajach.

Ponadto w podstawie programowej jest mowa o konieczności organizowania zajęć umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów oraz pozwalających na poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem są rodzina, społeczność lokalna, regionalna czy naród, a także o rozwijaniu zacho-

⁴ Niektóre osoby czy środowiska są przeciwne popularyzowaniu edukacji międzykulturowej, określanej przez nich pejoratywnie „ideą multikulti”, a wszelkie przejawy promowania wspomnianych treści postrzegają jako indoktrynację oraz atak na polską tożsamość i kulturę narodową (zob. np. *Kontrowersyjny podręcznik dla dzieci...*).

wań wynikających z tych wartości, możliwych do zrozumienia przez dziecko na tym etapie rozwoju.

Pewne dodatkowe odniesienia do interkulturowości znajdujemy w powszechnie używanym programie nauczania⁵. Postuluje się w nim bowiem „wychowanie do wielokulturowości” (Janicka-Panek 2017, s. 15). Zawiera on, oprócz wspomnianych wcześniej, takie zapisy, jak:

- uczeń jest tolerancyjny: wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa (bez względu na miejsce urodzenia, kolor skóry, wyznawaną religię czy status materialny) (Janicka-Panek 2017, s. 39),
- uczeń wie, że są różnice między ludźmi różnych narodów i kultur, podaje przykłady z wybranych krajów Unii Europejskiej i innych regionów świata (m.in. opisuje tradycyjne życie Eskimosów) (Janicka-Panek 2017, s. 56).

Niestety, wszystkie założenia mają dość nikłe odzwierciedlenie w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń, z których korzystają uczniowie⁶. Brak gotowych środków dydaktycznych i scenariuszy z zakresu edukacji międzykulturowej ceduje na nauczyciela obowiązek ich przygotowania, co dla kompetentnych pedagogów powinno być interesującym wyzwaniem, jednakże dla mniej zaangażowanych może stanowić pretekst do rezygnacji, a w najlepszym przypadku do pobieżnego potraktowania tych treści.

W kwestii metod właściwych dla realizacji zagadnień międzykulturowych nie sposób nie zgodzić się z Jerzym Nikitorowiczem, który podkreślił, iż w odniesieniu do tej problematyki:

(...) nieefektywna jest edukacja transmisyjna, w której aktywność jednostki ma głównie charakter recepcyjny, a treści są wskazywane jako niezbędne do realizacji w określonym czasie, gdzie dominuje przekaz w formie pogadanki, ograniczając swobodne wypowiedzi, współpracę, kształtowanie więzi w procesie komunikacji, refleksje, myślenie sytuacyjne itp. (Nikitorowicz 2005, s. 23)

W podobnym tonie wypowiedziały się Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005, s. 86–87), nazywając pogadankę „mówieniem antyrozwojowym”, niepraktykowanym nigdzie poza szkołą, zakładającym uzyskanie odpowiedzi wcześniej przewidzianej przez nauczyciela i uniemożliwiającym uczniom ujawnianie prawdziwych uczuć, opinii, przekonań i doświadczeń. Z kolei dyskusję –

⁵ Analizie poddano używany w większości szkół program nauczania dla klas I–III z serii „Elementarz Odkrywców” wydawnictwa Nowa Era wraz z dołączonymi materiałami dydaktycznymi.

⁶ Dotychczas w omawianej serii „Elementarz Odkrywców” ukazały się jedynie podręczniki dla klasy I oraz II, dlatego tylko te poddano analizom. Pozostaje mieć nadzieję, że zapowiedziane w programie nauczania wychowanie międzykulturowe znajdzie większe odzwierciedlenie w materiałach dla klasy III.

już na etapie wczesnoszkolnym – autorki określiły mianem „mówienia dla uczenia się”, sprzyjającego rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, akceptującego różnorodność dziecięcych opinii, sądów i wartości. Ponadto autorki, opierając się na wynikach swoich badań, stwierdziły, że dzięki dyskusji „młodszy uczniowie są zdolni do podejmowania zagadnień znacznie poważniejszych niż te, które przewidziała dla nich szkoła”, również tych, na które tzw. jedyna poprawna odpowiedź nie istnieje, a takich w edukacji międzykulturowej nie brakuje (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 89).

Ostatnie z wyszczególnionych, choć jednocześnie jedne z ważniejszych, są nauczycielskie kompetencje autoedukacyjne. W kształtowaniu kompetencji międzykulturowych czy kompetencji do nauczania o innych kulturach mają one charakter priorytetowy. Zakres zagadnień kulturoznawczych jest tak szeroki, że zawsze będzie wymagał uzupełnienia i aktualizowania posiadanej już wiedzy – samodzielnie lub w ramach zorganizowanych form doskonalenia zawodowego. Wspomniana już konieczność samodzielnego opracowywania scenariuszy i pomocy dydaktycznych zmusza do korzystania z rozmaitych źródeł informacji oraz do poszukiwania i podtrzymywania kontaktu z ekspertami w celu poszukiwania inspiracji, weryfikowania własnych pomysłów, a także znajdowania wsparcia przy pokonywaniu ewentualnych trudności. Nieodłącznie związana z kompetencjami autoedukacyjnymi postawa aktywnego poszukiwania najlepszych sposobów pracy (metod, środków, form) jest z pewnością niezbędna w każdej sferze działalności nauczycielskiej, nie tylko na polu międzykulturowości.

ZAKOŃCZENIE

Funkcjonowanie w wielokulturowej rzeczywistości to w wielu krajach codzienność, a zarazem fenomen, którego przez wieki doświadczały liczne pokolenia Polaków, obecne zaś w dużej mierze się go obawiają.

J. Nikitorowicz, pisząc o problemach wielokulturowego świata, podkreślił:

(...) kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo jednostki i grupy, wytwarzać lęki przed otwarciem, tworzyć uprzedzenia, stereotypy, całą gamę mitów związanych z utratą dziedzictwa kulturowego. Może także otwierać, a dzieje się to dzięki edukacji międzykulturowej, która inicjuje i motywuje do aktywnego uczestnictwa w procesie poznawania i uwrażliwiania na Innych i ich kultury. (Nikitorowicz 2014, s. 7)

Aby jednak edukacja międzykulturowa spełniła pokładane w niej nadzieje, potrzeba kompetentnych pedagogów – takich, którzy są ciekawi świata i ludzi, nie boją się nowych wyzwań, otwarcia na inność, przeciwstawienia się narastającej ksenofobii oraz podejmowania trudu edukacji ustawicznej. Takich, którzy rozumieją, iż kompetencje międzykulturowe to kompetencje przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Busch, D. (2005). *Interkulturelle Mediation: eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten. Studien zur interkulturellen Mediation* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2004). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 199–212). Warszawa: Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Gajek, K. (2011). Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji: dylematy teorii i praktyki. *Problemy Zarządzania*, 9(32), 205–220.
- Janicka-Panek, T. (2017). *Elementarz Odkrywców. Program nauczania-uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Jastrzębska, E. (2005). Edukacja interkulturowa przyszłych nauczycieli języka francuskiego. *Miesięcznik Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 3(131), 24–26.
- Kit pédagogique tous différents-tous égaux : idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. (1995). Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (1996). Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, (2), 109–115.
- Konarzewski, K. (1995). Nauczyciel. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania* (T. 2: Szkoła; s. 160–190). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kontrowersyjny podręcznik dla dzieci. Internauci oburzeni promowaniem multikulti*, <https://kobietta.onet.pl/dziecko/kontrowersyjny-podrecznik-dla-dzieci-internauci-oburzeni-promowaniem-multikulti/1337krp> (dostęp: 1.09.2018).
- Kusiak, K. (2015). Zmiana systemowa ma swoje prawa. W: K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej* (s. 17–28). Gdańsk: Harmonia.
- Kusiak, K. (2016). Uczenie się uczenia. W: T. Parczewska (red.), *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty* (s. 63–77). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 1; s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Lukaszewski, W. (2009). Relacyjna teoria osobowości – reaktywacja czy galwanizacja zwłok? W: J. Koziellecki (red.), *Nowe idee w psychologii* (s. 161–182). Gdańsk: GWP.
- Mackiewicz, M. (2010). Wstęp. W: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 9–19). Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu.
- Mihułka, K. (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko, B. (1997). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2005). Kreowanie tożsamości dziecka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne. Nowy wymiar dzieciństwa* (T. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*; s. 15–26). Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2014). Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata. *Studia Kulturowo-Edukacyjne*, 9(1), 6–25.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> (dostęp: 1.09.2018).
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11(11), 1–12.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wyd. eMPi².
- Suświłło, M. (red.). (1998). *Wybrane problemy wczesnej edukacji* (Cz. II: *Klasy I–III*). Olsztyn: WSP.
- Wierlacher, A. (2001). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: Fink.
- Włodarski, Z. (1996). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zator-Peljan, J. (2014). Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych. *Języki Obce w Szkole*, (1), 32–38.
- Zbieranek, P. (2016). Jakie kompetencje pozwolą nam rozwinąć skrzydła? Perspektywa liderów społeczności lokalnych. W: *Kompetencje przeszłości. Jakich postaw i umiejętności poszukujemy? Po X Kongresie Obywatelskim Wolność i Solidarność '68* (s. 41–46). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Zdybel, D., Kusiak, K., Bednarczuk, B. (2011). Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej – o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela* (T. 2; s. 173–194). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

SUMMARY

In the first part of the article, the notion of competence was defined, highlighting its complex nature and key features. Subsequently, four main groups of teacher's competences were identified and described. In the second part, there are described the intercultural competences and explained the differences between the teacher's intercultural competences and the competences for teaching intercultural education.

Keywords: teacher's competences; intercultural competences; intercultural education

