

WSTĘP

Kształtowanie kompetencji kulturowych stało się ważnym celem edukacyjnym z bardzo praktycznych powodów. Na przykład skuteczna komunikacja między nauczycielem a uczniem czy lekarzem a pacjentem wiąże się z większą satysfakcją klienta usługi (edukacyjnej, medycznej itd.), przestrzeganiem zaleceń i skutkami wychowawczymi lub zdrowotnymi. Jednak badania nad kompetencjami kulturowymi są wciąż na dość wczesnym etapie i podejmuje się nieliczne próby określenia ich wpływu na wyniki procesu dydaktycznego lub na przykład procesu związanego z leczeniem (Betancourt, 2004). Kompetencje kulturowe nie są panaceum, które samodzielnie wpłynie na poprawę wyników w wymienionych obszarach, jednak mogą się przyczynić, zdaniem niektórych, do lepszego komunikowania się aktorów zmiany społecznej (Betancourt, 2004).

Kompetencje kulturowe rozpatrywane są często w kontekście kompetencji międzykulturowych. Green (1982, 1998) formułuje je jako: (1) świadomość własnych ograniczeń kulturowych; (2) otwartość, uznanie i szacunek dla różnic kulturowych; (3) postrzeganie interakcji międzykulturowych jako możliwości uczenia się; (4) umiejętność wykorzystywania zasobów kulturowych w interwencjach i (5) uznanie integralności i wartości wszystkich kultur – traktując je jako kluczowe w pracy z dziećmi i osobami dorosłymi.

Geron (2002) przedstawił trudności w ocenie skuteczności interwencji wymagających kompetencji kulturowych z wyraźnym wskazaniem, ile

jeszcze pozostaje do zrobienia. Ogólnie rzecz biorąc, stwierdza on, że praca w tym obszarze pomaga zmienić kształcenie zawodowe i odcisnęła już pewne piętno na praktyce zawodowej, prawdą jest jednak, że (1) potrzebne są lepsze modele i miary kompetencji kulturowych w celu oceny ich skuteczności i użyteczności oraz że (2) wpływy innych wartościowych interwencji mogą być poważnie zagrożone, a ich pomiar może zostać zakłócony przez brak lepszych miar kompetencji kulturowych.

Podstawowym wyzwaniem pomiaru dla każdej konstrukcji, takiej jak kompetencja kulturowa, jest rzetelne i precyzyjne uchwycenie jej znaczenia w sposób zarówno praktyczny, jak i wykonalny (Geron, 2002). Geron (2002, s. 40) stawia pytanie: dlaczego ważne jest posiadanie dokładnej miary kompetencji kulturowych? Być może ostatecznym celem jest pomoc praktykom w wyborze odpowiednich i skutecznych strategii działania, pociągnięcie do odpowiedzialności praktyków za ich (nie)profesjonalne zachowanie, a organizacji za świadczone usługi. Z nielicznymi wyjątkami dotychczasowe wysiłki zmierzania kompetencji kulturowych nauczycieli, uczniów i studentów są oceniane jako niezbyt reprezentatywne z powodu kilku niedociągnięć: (1) braku określenia, co oznaczają kompetencje kulturowe w kontekstach edukacyjnych, (2) braku uwzględnienia perspektyw nauczyciela i ucznia w projektowaniu narzędzi badawczych w odniesieniu do kształtowania kompetencji kulturowych oraz (3) braku sprawdzenia wiarygodności, trafności i właściwości tych narzędzi. Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja na temat kompetencji kulturowych w kontekstach edukacyjnych przybliży czytelników do skutecznego rozwiązania tych problemów.

Publikacja odwołuje się do różnych definicji kultury i kompetencji z nią związanych. Jako punkt wyjścia przyjęto stanowisko Krajewskiego, że kultura może być rozumiana jako sposób powiązania elementów konstytuujących określoną zbiorowość. „Definicja ta wskazuje, iż kultura to nie zbiór obiektów, że nie tworzą jej przedmioty, wiedza, wartości, reguły, język, ale raczej to, jak fenomeny te, i wiele innych tu nie wspomnianych, zostały ze sobą powiązane” (Krajewski 2013, s. 32). Podążając za cytowanym powyżej autorem, możemy stwierdzić, że drugim istotnym z punktu widzenia podjętych rozważań jest pojęcie uczestnictwa w kulturze. Krajewski wyróżnia dwa podstawowe typy ujmowania tej kategorii: (1) kulturowa partycypacja polega na robieniu czegoś z zasobami kultury, (2) kultura jest traktowana jako „rodzaj płynu, w którym zanurzona jest jednostka,

a uczestnictwo w niej tożsamy jest z byciem człowiekiem, stanowi nieodzowny atrybut jego sposobu bycia, prawo, którego realizacja decyduje o tym, czy może on w pełni rozwijać swój gatunkowy potencjał” (Krajewski, 2013, s. 42). Pierwszy sposób społecznego uczestniczenia w kulturze ocenia się jako archaiczny, przede wszystkim przez wskazanie, że nie ma on charakteru uniwersalnego, ale historyczny, a co za tym idzie – nie bardzo przystaje do współczesnej rzeczywistości (Krajewski, 2013, s. 44). To jednak właśnie ten pierwszy sposób ujmowania uczestnictwa w kulturze jest najbardziej powszechny i decyduje często o błędnym postrzeganiu i ocenianiu działań różnych instytucji (w tym edukacyjnych) w kontekście kształtowania kompetencji kulturowych różnych grup społecznych i zawodowych, chociażby ze względu na to, że jest postrzegany *a priori* pozytywnie, ponadto nie wszystkie formy tego procesu są możliwe do uchwycenia oraz nie uwzględniają one aksjologicznego aspektu kultury.

Podążając tym tropem, podjęliśmy refleksję nad nową sytuacją cywilizacyjną i kulturową, która wymaga od nas zarówno wsparcia tradycyjnych rodzajów uczestnictwa w kulturze, jak i dążenia do modelu edukacyjnego, który będzie otwierał możliwości budowania nowej kultury edukacji. W tym kontekście przemyślenia wymagają również rodzaje kompetencji ujęte w Krajowe Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.